

9010
NIEK

SKOLASTIESE PRESTASIE MOTIVERING EN FAALANGS
BY SWART LEERLINGE IN DIE SEKONDÊRE
SKOOLFASE

deur

JACOB PETRUS VAN NIEKERK

PROEFSKRIF

voorgelê ter gedeeltelike vervulling
van die vereistes vir die graad

DOKTOR IN DIE OPVOEDKUNDE

273941/712

in die

FAKULTEIT OPVOEDKUNDE

aan die

RANDSE AFRIKAANSE UNIVERSITEIT

PROMOTOR: PROF. T.R. BOTHA

MEDE-PROMOTOR: PROF. J.C. LAMPRECHT

DESEMBER 1986

Opgedra aan almal wat oor die jare
bygedra het tot my vorming.

BEDANKINGS

My opregte dank en waardering aan die volgende persone en instansies wat 'n bydrae gelewer het tot hierdie navorsing:

- = Prof T.R. Botha vir die besonder bekwame en geduldige wyse waarop hy te alle tye beskikbaar was om leiding te gee.
- = Prof J.C. Lamprecht vir sy teoretiese insette, beredenering en aanbevelings.
- = Die Departement van Onderwys en Opleiding vir die toestemming om die toetse by die skole in Soweto af te neem.
- = Die skoolhoofde, onderwysers en leerlinge van die betrokke skole vir hul vriendelike samewerking.
- = Die N.I.P.N. vir die beskikbaarstelling van sekere toetse.
- = My familie, vriende en kollegas vir hulle aansporing en geduld.
- = Sandra vir die netjiese tikwerk en Johan vir die moeitevolle proeflees.
- = John vir jou eindelose geduld met die vertalings.

SYNOPSIS

The situation in education in Soweto in the 1980's was an important contributory factor to this study. Problems resulting from underachievement, early school drop-out and the consequent loss of manpower provision, are current and are often ascribed to inadequate achievement motivation.

As part of the project "Learning motivation" which has been undertaken by the Education Faculty of the Rand Afrikaanse University, inter-disciplinary in approach and financially supported by HSRC, this study attempts to locate achievement motivation in the anthropological-pedagogic paradigm. Within the context of black education, it is particularly aimed at devising measuring instruments for the establishment of reliable and valid measures of achievement motivation for standards six, eight and ten pupils in Soweto. It also attempts to establish whether there is any tendency in the achievement motivation between these different standards and certain biographical information with the objective of setting up a possible guidance programme which would endeavour to strengthen the achievement motivation of these pupils.

A number of theories on motivation, learning- and achievement motivation were studied. Direct and indirect measuring techniques to determine the level of achievement motivation were then considered. Eventually it was decided to include Viljoen's (1983) achievement motivation questionnaire (AMQ) and Hermans' (1972) "Prestatie Motivatie Test voor Kinderen" (PMT-K) in the questionnaire booklet. This booklet comprised the following tests: the Achievement Motivation Questionnaire (AMQ), the aspiration level test, the Prestatie Motivatie Test voor Kinderen (PMT-K), the Modernity Scale of Thompson (1977 & 1980) and questions to gather biographical data. The AMQ consists of eighty items of which eight indicate social desirability, while the rest indicate certain characteristics, as derived

from the study of the literature, of the achievement motivated person. The PMT-K consists of four achievement motivation scales namely achievement motive, positive fear of failure, negative fear of failure and social desirability. These two questionnaires are used in an attempt to determine the scholastic achievement motivation and fear of failure of standards six, eight and ten pupils in different secondary schools in Soweto (N = 778).

A further in-depth study using the projective Thematic Apperception Test (TAT) of Baran (1971) was undertaken with a small group of standard six pupils, but the results of this investigation were not significant.

Statistical calculations were applied to the data to determine the reliability and validity of the measures of the AMQ and PMT-K. Furthermore an attempt was made to determine whether there were any significant differences between the achievement motivation and fear of failure of standard six pupils and a number of biographical information.

The results of the study led to the following conclusions:

- = the Achievement Motivation Questionnaire appears to be effective in determining the achievement motivation of standard six pupils in Soweto;
- = further research and refinement of the AMQ and PMT-K are necessary to develop possible reliable and valid measures of achievement motivation in standards eight and ten;
- = in-depth research is necessary with regard to the fear of failure as one of the components of the nomological network in which achievement motivation operates;

= it appears that significant differences exist in the achievement motivation of standard six pupils when some biographical aspects are considered. These differences should be taken into consideration in devising a guidance programme for these children.

I N H O U D S O P G A W EBladsy

SYNOPSIS

LYS VAN TABELLE

HOOFSTUK 1KONTEKS, PROBLEEMSTELLING EN DOELSTELLING

1.1	KONTEKS	1
1.2	PROBLEEMSTELLING	3
1.2.1	Probleme aangaande 'n algemeen- geldige motiveringsteorie	6
1.2.2	Probleme aangaande leer- en prestasiemotivering	11
1.2.3	Probleme aangaande die meting van prestasiemotivering	15
1.3	OPVOEDKUNDIGE ORDENING	20
1.4	DIE DOEL VAN HIERDIE ONDERSOEK	22
1.5	DIE VERDERE VERLOOP VAN HIERDIE STUDIE	22

HOOFSTUK 2LITERATUURVERKENNING: BEGRIPSBEPALING, OPVOED-
KUNDIGE ORDENING EN MOTIVERINGSTEORIEË

2.1	INLEIDING	24
2.2	NADERE OMSKRYWING EN DEFINIËRING VAN BEGRIPPE	25
2.2.1	Inleiding	25
2.2.2	Verskeie benaderings	25
2.3	MOTIVERINGSTEORIEË	33
2.3.1	Inleiding	33
2.3.2	Die dryfkragreduksie teorie van Clark Hull	34

2.3.3	Die veldteorie van Kurt Lewin	41
	2.3.3.1 Inleiding	41
	2.3.3.2 Die teorie	42
2.4	LEERMOTIVERING	52
	2.4.1 Inleiding	52
	2.4.2 Die teorie van Schiefele	53

HOOFTUK 3

PRESTASIEMOTIVERING EN FAALANGS

3.1	INLEIDING	62
3.2	DIE TEORIE VAN ATKINSON SOOS UITGEBREI DEUR RAYNOR	63
3.3	DIE TEORIE VAN HECKHAUSEN	72
3.4	DIE ATTRIBUSIETEORIE VAN WEINER	87
3.5	DIE VERBAND TUSSEN LEERMOTIVERING, PRESTASIEMOTIVERING EN FAALANGS	97
3.6	OPVOEDKUNDIGE ORDENING : SKOLASTIESE PRESTASIEMOTIVERING EN FAALANGS	104
	3.6.1 Inleiding	104
	3.6.2 Teoretiese en navorsingsbydrae van Hermans	106
	3.6.2.1 Inleiding	106
	3.6.2.2 Faalangs	106
	3.6.2.3 Persoonlike verantwoor- delikheid	114
3.7	KENMERKE VAN DIE PRESTASIEGEMOTIVEERDE PERSOON	129
	3.7.1 Inleiding	129
	3.7.2 Kenmerke	130
	3.7.3 Voorbeelde	135

HOOFSTUK 4NAVORSINGSONTWERP

4.1	INLEIDING	136
4.2	KONTEKSTUELE OORWEGINGS	137
4.3	PROJEKTIEWE EN VRAELYSMETODES	149
	4.3.1 Inleiding	149
	4.3.2 Projektiewe tegnieke as maat- stawwe vir prestasiemotivering	149
4.4	MEETINSTRUMENTE	153
	4.4.1 Inleiding	153
	4.4.2 Die direkte meetmetode	156
	4.4.2.1 Die Prestasiemotive- ringsvraelys (PMV)	156
	4.4.2.2 Die aspirasie niveau- vraelys	158
	4.4.2.3 Die Prestatie Motivatie Test voor Kinderen (PMT-K)	159
	4.4.2.4 Die Moderniteitskaal ('Modernity Scale') van J.C. Thompson	162
	4.4.3 Die indirekte meetmetode	165
	4.4.3.1 Die projektiewe persoon- likheidstoets van Baran	165
	4.4.4 Eksterne kriteria	167
	4.4.5 Die Vraelys-boekie	170
4.5	LOODSONDERSOEK	170
4.6	PROEFPERSONE	171
4.7	NAVORSINGSONTWERP	172
	4.7.1 Veldwerkers	172
	4.7.2 Steekproefneming	172
4.8	SAMEVATTING	175

STATISTIESE VERWERKINGS EN RESULTATE

5.1	INLEIDING	177
5.2	BETROUBAARHEID	177
5.2.1	Betroubaarheid van metings verkry in die ondersoek	179
5.3	GELDIGHEID	216
5.3.1	Inleiding	216
5.3.2	Korrelasiekoëffisiënte tussen die meetinstrumente afsonderlik en die eksterne kriteria	218
5.3.2.1	Die Prestasiemotive- ringsvraelys (PMV)	218
5.3.2.2	Die 'Prestatie Moti- vatie Test voor Kinderen' (PMT-K)	219
5.4	BIOGRAFIESE VERANDERLIKES EN SKOLASTIESE PRESTATIEMOTIVERING	221
5.4.1	Inleiding	221
5.4.2	Teoretiese beskrywing	222
5.4.2.1	Geslag	222
5.4.2.2	Druiping	223
5.4.2.3	Onderwyspeil van ouers	224
5.4.2.4	Aspirasies	225
5.4.2.5	Skoolwisseling	227
5.4.3	Statistiese verwerkings en resul- tate	228
5.5.4	Resultate	228
5.4.4.1	Geslag	228
5.4.4.2	Druiping	230
5.4.4.3	Onderwyspeil van die ouers	232
5.4.4.4	Aspirasies en verwagtinge	236
5.4.4.5	Skoolwisseling	242
5.5	SAMEVATTING	244
5.6	SLOT	244

HOOFSTUK 6BladsyEVALUERING, GEVOLGTREKKINGS EN AANBEVELINGS

6.1	INLEIDING	245
6.2	EVALUERING VAN DIE MEETINSTRUMENTE	245
6.2.1	Die Prestasie motiverings- vraelys (PMV)	246
6.2.2	Die 'Prestatie Motivatie Test voor Kinderen' (PMT-K)	248
6.2.3	Leemtes in die ondersoek	249
6.3	GEVOLGTREKKINGS	251
6.4	AANBEVELINGS	253

LYS VAN TABELLE

<u>Tabel</u>		<u>Bladsy</u>
1.1	St 10 eksamenresultate vir die 10 state en die Departement van Onderwys en Opleiding, 1977 tot 1983 (vir hierdie studie word slegs die resultate van die Departement van Onderwys en Opleiding genoem).	4
2.1	Taksonomie van rigting	47
3.1	Klassifikasie skema van die waargenome determinante van prestasiegedrag (Weiner (red) 1974:52).	88
3.2	Die Attribusieproses vir sukses en mislukking (Weiner, 1974:55).	91
3.3	Attribusies en dominante diskriminerende gevoelens vir sukses en mislukking (Weiner, 1980:366).	96
4.1	Skole en klasse wat by die empiriese ondersoek betrek is.	173
5.1	Gemiddeldes, standaardafwykings, Punt-tweereekskorrelasies en betroubaarheidsindekse van die prestasiemotiveringskaal, PMV: St. 6 (N = 328)	181
5.2	Gemiddeldes, standaardafwykings, punt-tweereekskorrelasies en betroubaarheidsindekse van die prestasiemotiveringskaal, PMV: St. 8 (N = 271)	183
5.3	Gemiddeldes, standaardafwykings, punt-tweereekskorrelasies en betroubaarheidsindekse van die prestasiemotiveringskaal, PMV: St. 10 (N = 176)	185
5.4	Gemiddeldes, standaardafwykings, punt-tweereekskorrelasies en betroubaarheidsindekse van die prestasiemotiveringskaal, PMV: St. 6, 8 en 10 gesamentlik (N = 775)	187

5.5	Betroubaarheidskoëffisiënte (KR-20) vir die prestasiemotiveringskaal (PMV) verkry uit die hoofondersoek (voor iterasie)	189
5.6	Gemiddeldes, punt-tweereekskorrelasies en betroubaarheidsindekse van die prestasiemotiveringskaal, PMV: St. 6; na iterasie (N = 328)	190
5.7	Gemiddeldes, punt-tweereekskorrelasies en betroubaarheidsindekse van die prestasiemotiveringskaal, PMV: St. 8; na iterasie (N = 271)	192
5.8	Gemiddeldes, punt-tweereekskorrelasies en betroubaarheidsindekse van die prestasiemotiveringskaal, PMV: St. 10; na iterasie (N = 176)	193
5.9	Gemiddeldes, punt-tweereekskorrelasies en betroubaarheidsindekse van die prestasiemotiveringskaal, PMV: St. 6, 8 en 10 gesamentlik; na iterasie (N = 775)	194
5.10	Betroubaarheidskoëffisiënte (KR-20) vir die prestasiemotiveringskaal (PMV) verkry uit die hoofondersoek (na iterasie).	196
5.11	Gemiddeldes, standaardafwykings, punt-tweereekskorrelasies en betroubaarheidsindekse van die prestasiemotiveringskaal, PMT-K: St. 6 (N = 328)	198
5.12	Gemiddeldes, standaardafwykings, punt-tweereekskorrelasies en betroubaarheidsindekse van die prestasiemotiveringskaal, PMT-K: St. 8 (N = 271)	199
5.13	Gemiddeldes, standaardafwykings, punt-tweereekskorrelasies en betroubaarheidsindekse van die prestasiemotiveringskaal, PMT-K: St. 10 (N = 176)	200
5.14	Gemiddeldes, standaardafwykings, punt-tweereekskorrelasies en betroubaarheidsindekse van die prestasiemotiveringskaal, PMT-K: St. 6, 8 en 10 gesamentlik (N = 775).	201

5.15	Gemiddeldes, standaardafwykings, punt-tweereekskorrelasies en betroubaardheidsindekse van die positiewe faalangsskaal, PMT-K: St. 6 (N = 328)	202
5.16	Gemiddeldes, standaardafwykings, punt-tweereekskorrelasies en betroubaardheidsindekse van die positiewe faalangsskaal, PMT-K: St. 8 (N = 271)	202
5.17	Gemiddeldes, standaardafwykings, punt-tweereekskorrelasies en betroubaardheidsindekse van die positiewe faalangsskaal, PMT-K: St. 10 (N = 176)	203
5.18	Gemiddeldes, standaardafwykings, punt-tweereekskorrelasies en betroubaardheidsindekse van die positiewe faalangsskaal, PMT-K: St. 6, 8 en 10 gesamentlik (N = 775)	203
5.19	Gemiddeldes, standaardafwykings, punt-tweereekskorrelasies en betroubaardheidsindekse van die negatiewe faalangsskaal, PMT-K: St. 6 (N = 328)	204
5.20	Gemiddeldes, standaardafwykings, punt-tweereekskorrelasies en betroubaardheidsindekse van die negatiewe faalangsskaal, PMT-K: St. 8 (N = 271)	204
5.21	Gemiddeldes, standaardafwykings, punt-tweereekskorrelasies en betroubaardheidsindekse van die negatiewe faalangsskaal, PMT-K: St. 10 (N = 176)	205
5.22	Gemiddeldes, standaardafwykings, punt-tweereekskorrelasies en betroubaardheidsindekse van die negatiewe faalangsskaal, PMT-K: St. 6, 8 en 10 gesamentlike (N = 775)	205
5.23	Betroubaarheidskoëffisiënte (KR-20) vir die prestasiemotiverings-, positiewe faalang- en negatiewe faalangsskale van die PMT-K soos verkry uit die hoofondersoek (voor iterasie)	206
5.24	Gemiddeldes, punt-tweereekskorrelasies en betroubaardheidsindekse van die prestasiemotiveringskaal, PMT-K: St. 6; na iterasie (N = 328)	207

5.25	Gemiddeldes, punt-tweereekskorrelasies en betroubaarheidsindekse van die prestasiemotiveringskaal, PMT-K: St. 8; na iterasie (N = 271)	208
5.26	Gemiddeldes, punt-tweereekskorrelasies en betroubaarheidsindekse van die prestasiemotiveringskaal, PMT-K: St. 10; na iterasie (N = 176)	208
5.27	Gemiddeldes, punt-tweereekskorrelasies en betroubaarheidsindekse van die prestasiemotiveringskaal, PMT-K: St. 6, 8 en 10 gesamentlik; na iterasie (N = 775)	209
5.28	Gemiddeldes, punt-tweereekskorrelasies en betroubaarheidsindekse van die positiewe faalangsskaal, PMT-K: St. 6; na iterasie (N = 328)	209
5.29	Gemiddeldes, punt-tweereekskorrelasies en betroubaarheidsindekse van die positiewe faalangsskaal, PMT-K: St. 8; na iterasie (N = 271)	210
5.30	Gemiddeldes, punt-tweereekskorrelasies en betroubaarheidsindekse van die positiewe faalangsskaal, PMT-K: St. 10; na iterasie (N = 176)	210
5.31	Gemiddeldes, punt-tweereekskorrelasies en betroubaarheidsindekse van die positiewe faalangsskaal, PMT-K: St. 6, 8 en 10 gesamentlik; na iterasie (N = 775)	211
5.32	Gemiddeldes, punt-tweereekskorrelasies en betroubaarheidsindekse van die negatiewe faalangsskaal, PMT-K: St. 6; na iterasie (N = 328)	211
5.33	Gemiddeldes, punt-tweereekskorrelasies en betroubaarheidsindekse van die negatiewe faalangsskaal, PMT-K: St. 8; na iterasie (N = 271)	212
5.34	Gemiddeldes, punt-tweereekskorrelasies en betroubaarheidsindekse van die negatiewe faalangsskaal, PMT-K: St. 10; na iterasie (N = 176)	212

5.35	Gemiddeldes, punt-tweereeks-korrelasies en betroubaarheidsindekse van die negatiewe faalangsskaal, PMT-K: St. 6, 8 en 10; na iterasie (N = 775)	213
5.36	Betroubaarheidskoëffisiënte (KR-20) vir die prestasiemotivering-, positiewe faalangs- en negatiewe faalangsskale van die PMT-K soos verkry uit die hoofondersoek (na iterasie)	214
5.37	Produkmomentkoëffisiënte : prestasiemotiveringskaal met akademiese prestasie (EKA) en onderwyseroordeel (EKB)	219
5.38	Produkmomentkoëffisiënte : prestasiemotiveringskaal met akademiese prestasie (EKA) en onderwyseroordeel	220
5.39	Prestasiemotiverings- en faalangstellings van standerd ses-leerlinge: seuns teenoor dogters	228
5.40	Prestasiemotiverings- en faalangstellings van standerd ses-leerlinge ten opsigte van druiping: nooit gedruip teenoor een keer of meer gedruip	230
5.41	Prestasiemotiverings- en faalangstellings van standerd ses-leerlinge ten opsigte van hulle vaders se onderwyspeil : vaders met standerd ses of laer teenoor vaders met standerd sewe of hoër	232
5.42	Prestasiemotiverings- en faalangstellings van standerd ses-leerlinge ten opsigte van hulle moeders se onderwyspeil : moeders met standerd ses of laer teenoor moeders met standerd sewe of hoër	234
5.43	Prestasiemotiverings- en faalangstellings van standerd ses-leerlinge ten opsigte van hulle vaders se aspirasies : vaders wat wil hê hulle kinders moet tot standerd tien studeer teenoor vaders wat wil hê hulle kinders moet verder as standerd tien studeer	236

- 5.44 Prestasiemotiverings- en faalangs-
tellings van standerd ses-leerlinge
ten opsigte van hulle moeders se
aspirasies : moeders wat wil hê
hulle kinders moet tot standerd
tien studeer teenoor moeders wat wil
hê hulle kinders moet verder as
standerd tien studeer 238
- 5.45 Prestasiemotiverings- en faalangs-
tellings van standerd ses-leerlinge
ten opsigte van hulle aspirasie :
leerlinge wat tot standerd tien
wil studeer teenoor leerlinge wat
verder as standerd tien wil studeer 240
- 5.46 Prestasiemotivering- en faalangs-
tellings van standerd ses-leerlinge
ten opsigte van skoolwisseling :
leerlinge wat sover twee skole
besoek het teenoor leerlinge
wat sover drie of meer skole
besoek het. 242

KONTEKS, PROBLEEMSTELLING EN DOELSTELLING

1.1 KONTEKS

Gedurende 1982 is 'n omvattende leermotiveringsprojek deur die Fakulteit Opvoedkunde van die Randse Afrikaanse Universiteit geïnisieer. Hierdie projek wat in groepsverband onderneem word, staan onder leiding van Prof T.R. Botha en word finansiëel deur die Raad vir Geesteswetenskaplike Navorsing gesteun.

Die volgende dosente en studente van verskillende departemente van RAU is by hierdie projek betrokke:

Dosente

Prof T.R. Botha	Opvoedkunde
Prof S.J.L. Gouws	Akademiese Adviesburo
Prof P.M. Heyns	Instituut vir Kinder- en Volwasseneleiding
Prof J.C. Kok	Opvoedkunde
Prof J.D. van Wyk	Sielkunde
Prof J.C. Lamprecht	Opvoedkunde
Dr C.P.H. Myburgh	Opvoedkunde

Studente

Mnr A.M. Alberts
Mev A. Botha
Mnr R.J. Hart
Mev C.J. Liebenberg
Mnr M.W. Liebenberg
Mev P.A.M. van Niekerk
Mnr J.P. van Niekerk
Mnr D.R.J. van Rensburg
Mev L.M.D. van Rooyen
Mnr C. van Zyl
Mev C.F. Viljoen

Die navorsing beslaan hoofsaaklik drie velde naamlik begroning, diagnostiek en strategieë wat deur die verskillende studente nagevors word en skematies as volg uiteengesit kan word:

NAVORSINGSVELDE	I BEGRONDING	II DIAGNOSTIEK	III STRATEGIE	IV SAMEVATTING
DATUMS	FUNDAMENTEEL- TEORETIESE WESENSANALISE VAN LEER- MOTIVERING	PEILING ("METING") VAN LEERMOTIVERING	IMPLEMENTERING VAN LEERMOTI- VERINGSTRATEGIEË	
1.4.82 - 31.3.83	'n Opvoedkun- dige ordening van leermoti- vering en skolastiese prestasiemoti- vering	Integrasie en toepassing van projektiewe en vraelystegnieke: - Loodsondersoek - Empiriese ondersoek		INTEGRASIE VAN AL DIE NAVORSINGS- RESULTATE IN STU DIEVEELDE I, II EN III
1.4.83 - 31.3.84		'n Opvoedkundige beskrywing van leergemotiveer- de leerlinge in die sekondêre skoolfase	Implementering van leermotiverings- strategieë in die volgende bege- leidingsituasies: - onderwyser-kind (skoolvoorlig- ting) - klaskamersitua- sie - ortopedagogiese situasie (re- spektiewelik voorligting- situasie)	
1.4.84 - 31.3.85		Verfyning van vraelyste met betrekking tot betroubaarheid en geldigheid		

Die onderhawige studie is gerig op die meting van prestasiemotivering en meer spesifiek skolastiese prestasiemotivering en val derhalwe onder 'Diagnostiek'.

Die rede waarom hierdie studie nie handel oor die meting van leermotivering nie, maar wel oor die meting van skolastiese prestasiemotivering sal wel in die loop van die studie duidelik word. Die studie verskil verder van die ander navorsers s'n in die opsig dat dit betrekking het op swart sekondêre skoolleerlinge. Soos in die volgende paragraaf uiteengesit, is navorsing in hierdie veld binne die swart konteks tot op datum in 'n groot mate verwaarloos en voel die navorser dat 'n belangrike bydrae in hierdie opsig gemaak kan word ten opsigte van Swart onderwys in sy geheel.

1.2 PROBLEEMSTELLING

Die relatief hoë druipsyfer onder swart matrikulante in Suid-Afrika vorm al vir baie jare 'n belangrike besprekingspunt vir opvoedkundiges en beamptes van veral die Departement van Onderwys en Opleiding. Dat hierdie verlies aan opgeleide mannekrag 'n verreikende invloed op die landse ekonomie het, is seker nie te betwyfel nie (Lamprecht, 1986). Verder is so 'n onhoudbare situasie vir elke individu 'n groot bron van bekommernis. In die huidige situasie waarin ons land verkeer, is dit beslis van dringende belang dat elke inwoner van hierdie land ondersteun en gehelp moet word tot volwaardige volwasseheid waarin uiting gegee kan word aan menswaardigheid.

Duisende swart tienerjariges bevind hulle daagliks doel-loos op straat as gevolg van ontoereikende vordering op skool en vorm sodoende 'n teelaarde vir allerlei ongunstige invloede. Dat die onderwysstelsel ook ten opsigte van hierdie vasgelopenheid 'n enorme verantwoordelijkheid het, is nie te betwyfel nie.

In 'n publikasie van die Navorsingsinstituut vir Opvoedkundige Beplanning aan die Universiteit van die Oranje Vrystaat word onder meer die volgende statistiek verskaf:

Tabel 1.1 St 10 eksamenresultate vir die 10 state en die Departement van Onderwys en Opleiding, 1977 tot 1983 (vir hierdie studie word slegs die resultate van die Departement van Onderwys en Opleiding genoem).

	1977	1978	1979	1980	1981	1982	1983
Aantal kandidate:	1879	2791	4193	10061	14477	16393	19869
Slaag: matrikulasie vrystelling:	501	888	1168	1591	2067	1971	2319
Slaag: St 10 sertifikaat	823	1253	1842	3410	6121	6548	8029
Totaal slaag:	1324	2141	3010	5001	8188	8519	10348

(Verwey, et al. 1984:10)

Uit bogenoemde tabel is die resultate van die tagtigerjare veral insiggewend. In 1980 het 49,7% kandidate geslaag, in 1981 57,7%, in 1982 51,9% en in 1983 52,0%.

Hierdie lae slaagsyfer kan nie net aan swak gekwalifiseerde onderwysers, ontoereikende hulpmiddels en nie-bevredigende skoolbywoning toegeskryf word nie. Een van die medebepalende faktore in suksesvolle skoolvordering van enige kind is sy gemotiveerde gerigtheid op die lewering van prestasies ten einde suksesvol in sy skolastiese betrokkenheid te wees.

Ten spyte van die belangrike invloed wat skolastiese prestasie-motivering op die leersituasie het, is dit

benouend dat daar in Suid-Afrika ten opsigte van die swart konteks nog bitter min navorsing op hierdie terrein gedoen is.

Teen hierdie agtergrond asook die navorser se noue betrokkenheid by swart onderwys in Soweto, is die doel van hierdie navorsing om skolastiese prestasiemotivering binne swart konteks opvoedkundig indringend te ondersoek met die oog op die aanpassing van bestaande meetinstrumente met die oog op die geldige en betroubare meting van skolastiese prestasiemotivering. Sodanige meetinstrumente kan as belangrike hulpmiddels dien in die identifisering van leerlinge vir 'n opleidingsprogram in prestasiemotivering. Sodoende kan die toekomsverwagting van 'n groot aantal leerlinge positief beïnvloed word wat hopelik sal lei tot 'n menswaardiger lewensingesteldheid en sinvoller belewenis van die werklikheid.

Verdere knelpunte wat met 'n nadere beskouing van die navorsing oor motivering na vore tree, is die volgende:

Eerstens blyk dit dat daar onder navorsers op hierdie terrein nog geensins eenvormigheid bestaan aangaande 'n algemeen aanvaarde motiveringsteorie nie. Voortvloeiend hieruit moet vanuit 'n opvoedkundige oogpunt aandag gegee word aan probleme met betrekking tot 'n teoretiese besinning oor leermotivering en skolastiese prestasiemotivering (Heckhausen, 1980:48).

Tweedens bestaan daar 'n definitiewe verband tussen leer- en prestasiemotivering (Knörzer, 1976:168 e.v.). Leermotivering is die oorkoepelende begrip en behels veel meer as prestasiemotivering, terwyl prestasiemotivering terselfdertyd een van die fasette van leermotivering is (De Corte, et al., 1981-82:324).

Dit sou derhalwe in 'n studie oor skolastiese prestasiemotivering sinvol wees om vanuit 'n algemeen aanvaarbare

teoretiese raamwerk te vertrek waaruit die onderskeid tussen leermotivering en prestasie-motivering duidelik sal blyk.

Derdens blyk dit dat wat die meting van prestasie-motivering betref, nog geen uitsluiting verkry is aangaande 'n eenvormige metode nie. Verder moet die begrip 'meting' in 'n breë verband gesien word en kan daarmee nooit bedoel word 'n eksakte meting soos wat in die Natuurwetenskappe geld nie. Vir Viljoen (1984:4) word met 'meting' van skolastiese prestasie-motivering bedoel 'n poging om te peil in hoe 'n mate 'n persoon prestasie-gemotiveerd is.

Die probleemstelling wat hierdie ondersoek ten grondslag lê, kan dus soos volg saamgevat word:

- = Kan bestaande meetinstrumente aangepas word ten einde betroubare en geldige metings van skolastiese prestasie-motivering, faalangs en nomologies verwante veranderlikes by swart leerlinge in die sekondêre skoolfasies te verkry?
- = Kan tendense in die samehang tussen skolastiese prestasie-motivering, faalangs en nomologies verwante veranderlikes geïdentifiseer word?
- = Wat is die aard van die samehang tussen skolastiese prestasie-motivering en faalangs asook die ander vermelde veranderlikes?

1.2.1 Probleme aangaande 'n algemeen-geldige motiveringsteorie

'n Oorsig van die teoretiese perspektiewe aangaande motivering vanaf 1900 dui duidelik daarop dat daar nog geensins 'n eenvormige teorie bestaan met betrekking tot hierdie fenomeen nie.

Die psigo-analitiese teorie van Freud (1933), die dryftheorie van Hull (1943), die veldteorie van Lewin (1935), die prestasieteorie van Atkinson (1964), die sosiale leerteorie van Rotter (1954) en die attribusieteorie van Weiner (1974) lewer elkeen sy unieke bydrae, maar dui terselfdertyd op die uiteenlopende benadering wat oor die afgelope tagtig jaar aan die orde van die dag was. Dat daar sekerlik gemeenskaplike punte te voorskyn gekom het, kan nie betwyfel word nie, maar dat daar eweneens verskille bestaan ten opsigte van die algemene siening met betrekking tot motivering kan nie weggeredeneer word nie. Ook word die meervoudigheid van motivering in etlike teorieë erken. Du Toit (1984:53) dui dan ook aan dat die studie van menslike motivering gekenmerk word deur 'n groot aantal teorieë, baie ooreenkomste en baie verskille tussen die teorieë.

Verskeie navorsers benader die probleem eklekties en lei sodoende 'n aantal algemeen-geldige kenmerke van die prestasiegemotiveerde persoon vanuit 'n groot verskeidenheid teorieë af wat dan neerslag vind in die meetinstrumente. Voorbeelde van sodanige kenmerke is onder andere uithou vermoë, die belewing van tyd, die neem van risiko's, ensovoorts (Angus, 1978:23 e.v.).

Word hierdie probleem deurgetrek na die swart bevolking van Suid-Afrika, word dit baie gou uit die relevante literatuur duidelik dat navorsing op hierdie gebied maar in sy suigelingstadium is (Angus, 1978:124). Verder weerspreek heelwat van die navorsingsresultate mekaar wat die gebrek aan

toereikende navorsing op hierdie gebied aksentueer. Dit is ook opvallend dat bogenoemde navorsing veral klem lê op die ekonomiese vooruitgang van die swartman en die empiriese ondersoek van beroepsgerigte faktore. So handel Van der Merwe (1976) se ondersoek byvoorbeeld oor die verskil in prestasie-motivering tussen Xhosa-sakemanne en Xhosa-onderwysers.

'n Verdere belangrike aspek ten opsigte van 'n algemeen geldige motiveringsteorie is die feit dat die meeste navorsing op hierdie gebied tot dusver vanuit die Sielkunde geïnisieer is, is dit opvallend dat daar vanuit die Opvoedkunde nog relatief min navorsing met betrekking tot hierdie fenomeen gedoen is.

Dit spreek vanself dat die opvoedkundige nie sonder meer van die Sielkunde kan leen nie aangesien die fenomeen verskillend bestudeer en geïnterpreteer word deur die twee dissiplines. Nie alleen verskil die vertrekpunt van die twee dissiplines wesenlik nie, maar is die doelwitte wat wedersyds beoog word, totaal verskillend. So sien Viljoen (1983:5) die sielkundige se vraag na die doelwit van motivering as 'gerig op die totaliteit van menslike psigodinamika, terwyl die opvoedkundige se bemoeienis met die motivering van handeling gesien moet word in die lig van die opvoedingskonteks en die opvoedingsdoel, te wete volwassenheid'.

Schiefele (1978:28) meen dat opvoedkundige relevansie as kriterium aangewend moet word wanneer uit die verskeidenheid definisie-elemente wat die tradisionele motiveringspsigologie bied, gekies moet word. Die opvoedkundige moet hierdie definisies as aanvullend tot mekaar beskou en die

elemente daarvan voortdurend toets aan sy mensbeskouing en siening van opvoeding om sodoende te bepaal watter teorieë hy kan laat meesprek in sy formulering van 'n opvoedkundige motiveeringsteorie (Viljoen, 1983:6).

Die problematiek met betrekking tot motivering - wat in wese die verklaring van gedrag is - kan sekerlik op velerlei wyses verklaar word. Word daar byvoorbeeld na Madsen (1968:46) se definisie van motivering gekyk, spreek die omvang en aard van sodanige fenomeen duidelik: 'Motivering is al die veranderlikes wat aanleiding gee tot gedrag, dit in stand hou en rigting daaraan gee'. Hierdie komplekse karakter kom duidelik na vore in sy meta-motiveringsteorie wat die volgende insluit: sewe veranderlikes, vyf aksiome of primêre hipoteses en die deduksie hieruit van nie minder nie as ses-en-twintig sekondêre hipoteses! (Madsen, 1968:338 e.v.).

'n Verdere teorie waaruit die kompleksiteit van hierdie fenomeen ook duidelik spreek, is die van Kurt Lewin (1951). Hy wys daarop dat gedrag bepaal word deur beide die persoon en die omgewing wat saam die leefruimte vorm. Die persoon besit sekere strukturele eienskappe soos streke, grense en aangrenings wat die dinamiese konstruksie spanning bepaal. 'n Behoefte gee aanleiding tot spanning in 'n streek. Hierdie disekwilibrium tussen streke veroorsaak dat die spanning van een streek na 'n ander kan vloei indien die deurlaatbaarheid van die grense dit toelaat. Indien die grense ondeurlaatbaar is, kan die streek in 'n relatief durende staat van spanning bly. Spanning verdwyn sodra die doel bereik is en 'n staat van ekwilibrium derhalwe tussen die streke heringestel is.

Dieselfde eienskappe word aan die omgewing toegeskryf. Streke in die omgewing is egter instrumenteel en vorm die pad waarlangs die persoon moet beweeg om die doel te bereik. Die dinamiese konstruk van die omgewing noem Lewin (1951) valensie. Die voorwerp verkry nou 'n aantrekkingskrag in soverre as wat dit aanleiding gee tot die bevrediging van die behoefte. Dus korreleer die valensie van die omgewingsobjekte met die individuele behoeftes.

Lewin postuleer die krag wat uitgaan op die persoon om die doel te bereik soos volg: $krag = f \frac{Va(G)}{e} = \frac{(t,G)}{e}$ waar 'Va(G)' die valensie (aantrekkingskrag) van die doel verteenwoordig, 'e' die afstand (Duits Entfernung) na die doel, 't' die spanning en 'G' die eienskappe van die doelobjek simboliseer (Weiner, 1980:143 e.v.).

Vir die opvoedkundige is dit betekenisvol dat hierdie teorie die persoon-wêreld relasie beklemtoon asook die doelgerigte aard van menslike handeling. 'n Verdere belangrike afleiding is die gesitueerdheid van die mens wat ook deur Hermans (1967:1) beklemtoon word. Laasgenoemde beskou dit as belangrik om die komplekse aard en die situasionele mede-bepaaldheid van alle gedrag in oënskou te neem en te besef dat gedrag, hoe elementêr ookal, nie na 'n enkele motief herlei kan word nie.

Gesien teen die agtergrond van bogenoemde asook die uiteensetting in hoofstuk 2 is dit dus bykans onmoontlik vir die opvoedkundige om vorendag te kom met een algemeen-geldige motiveringsteorie.

1.2.2 Probleme aangaande leer- en prestasie motivering

Volgens Viljoen (1983:7) moet die navorser in gedagte hou dat daar soveel motiveringsvorme as soorte omgewingsverbande is wat onderling veelvoudig met mekaar verweef is. Indien die opvoedkundige 'n beter greep op motivering wil kry, is dit nodig dat hy enkele aspekte van hierdie fenomeen moet uitlig vir noukeuriger studie. Leer- en prestasie motivering word beskou as twee sodanige belangrike aspekte.

Dat die mens as totaliteit by al sy handeling betrokke is (Van Zyl, 1975:223) en die opvoedkundige bemoeienis maak met hierdie betrokkenheid, verleen sin aan die vraag na die plek van motivering in hierdie wordingsverloop.

Vir Sonnekus (1981:67) openbaar die psigiese lewe van die kind sig in word en leer as twee gelyk-oorspronklike wyses van in-die-wêreld-wees. Die kind leer namate hy word en hy word (verander) ooreenkomstig die feit dat hy leer. Word en leer realiseer sigself deur voltrekkingswyses soos ervaar, wil, belewe, ken en gedra. Dit is veral die wil wat dui op die funksie van motivering in die wording van die kind.

Garbers (Nel, et al. 1970:412) beskou strewings en motiewe as sinoniem en wys daarop dat 'die wil nie gefundeer is in die strewings nie, maar dat die strewings voorwaarde is vir die wils-handeling'. Die wil het 'n integreringsfunksie ten opsigte van die strewings in die sin dat die wil aktief van die persoon uitgaan, terwyl die strewings meer 'die aard het dat hulle die persoon oorval' (1970:420). Hiervolgens dui motivering dus op 'n handelingsbereidheid op grond van sekere motiewe.

In dieselfde lig beskou Van der Merwe (in Sonnekus, 1981:49) die wil as 'n openbaringswyse van die kinderlike intensionaliteit wat veral tot spreke kom in sy openheid en gerigtheid op die werklikheid, dinamies van aard is en die grondslag vorm vir die verwerking van sy eie inisiatief. Die voltrekking van die wilshandeling by die kind bepaal ook veral die aard en rigting van sy wording, veral die kwaliteit van die niveau waarop hy sy kognitiewe moontlikhede verwerklik.

Bestudeer 'n mens De Wet, Monteith en Van der Westhuizen (1981:1 e.v.) se benadering tot leer, tref die belangrikheid van die intensionaliteit van die leerder en sy beheer oor die verloop van leer dadelik. So beweer De Wet (1981:2) 'die meeste leer vind as intensionele handeling plaas .. Die mens is aktief as hy leer ... Hy is in 'n mindere of meerdere mate gemotiveer om te leer'.

Dit wil dus voorkom of dit by leermotivering by uitstek gaan om die leerbereidheid of leerintensie van die leerder. Van der Stoep en Louw (1978:136 e.v.) skryf 'n presterende en daarom ook 'n lerende karakter aan hierdie intensionaliteit toe, omdat die leerhandelinge van die kind op prestasie gerig is. 'n Tweede belangrike aspek wat hulle beklemtoon met betrekking tot intensionaliteit is die totaliteit waarmee die kind by die leerhandeling betrokke is. Ook Roth (1967:182) ondersteun hierdie siening as hy beweer dat wanneer die kind werklik leer, leer hy as totaliteit en slégs dan is sy leerhandeling werklik vrugbaar. Dit is derhalwe belangrik dat hierdie totaliteit hom ook in die uitingsvorme van die leerintensie sal moet aktualiseer. 'n Feit wat weer eens beklemtoon hoe moeilik dit is om sekere aspekte van motivering uit te sonder en te probeer peil (Viljoen 1983:9).

Word daar aan die ander kant na prestasie-motivering gekyk en die magdom inligting wat reeds daarvoor verskyn het, sal hier kortliks met die spesifieke benadering van Heckhausen tot hierdie fenomeen volstaan word. Dit wil geensins te kenne gee dat hierdie benadering - een uit vele - alles sê wat daar met betrekking tot prestasie-motivering gesê kan word nie. Hoofstuk 2 sal in verdere besonderhede ingaan op bogenoemde twee aspekte van motivering.

Vir Heckhausen (1980) verwys motief na die afsonderlike tendense hoop en vrees, en die begrip motivering na die wisselwerking tussen hierdie tendense. Die verskil tussen hoop op sukses en vrees vir mislukking gee 'n netto resultaat wat met 'n positiewe teken omskryf word as suksesmotivering en met 'n negatiewe teken as mislukking-motivering. Uit ondersoeke blyk dat hoop op sukses en vrees vir mislukking gelyktydig ontwikkel terwyl die belewing daarvan slegs moontlik is nadat kognitiewe ryping die kind in staat stel om sy gedragsresultaat nie alleen te ervaar as blote gevolg nie, maar as afhanklik van eie inset en handeling. Dan eers kan die kind sy gedragsresultaat beleef as meer of minder geslaag in vergelyking met 'n standaard van uitnemendheid. Die standarde van uitnemendheid ontstaan in die eerste plek uit die omgang met die objekte self en kan nie gereduseer word tot sosiale norme nie.

In 1966 formuleer Heckhausen 'n sogenaamde pluralistiese teorie van motivering waarin hy die verskillende determinante van die ontwikkeling van prestasie-motivering op 'n kontinuum plaas. Naas die kognitiewe ryping van die kind, die rol van voorloper-motiewe en leer deur bekragtiging, wys hy ook op die belang van leer deur identifikasie en die effek van gepaste diskrepancies tussen die

moontlikhede van die kind en die eise van die situasie waarin die kind moet presteer (De Bruyn, et al. 1979; Heckhausen, 1974:17 e.v.).

Ten opsigte van die kognitiewe ontwikkeling van die kind lê Heckhausen in sy pluralistiese teorie nadruk op die interne kognitiewe diversiteit van die prestasietematiese kind-wêreld verhoudings. Die ontwikkeling van kognitiewe funksiepatrone loop parallel met die ontwikkeling van prestasie-motivering. Die kognitiewe differensiering van die leef-wêreld van die kind word as noodsaaklik gesien vir sowel die ontwikkeling van 'n gunstige prestasie-motivering as vir die ontplooiing van intellektuele vaardighede (De Bruyn, et al. 1979:26; Knörzer, 1976:67).

In sy verdere kognitiewe diskrepansie-motiverings-teorie is prestasie-motivering volgens Heckhausen (1967) geënt op die vitale ek-wêreld verhoudings. Hierdie ek-wêreld verhoudings bestaan uit ingewikkelde kognitiewe sisteme wat beskryf kan word as gehele van opvattinge, oortuigings en waarderinge. Elkeen van hierdie sisteme het 'n veralgemeende grondstruktuur. Hierdie struktuur funksioneer as verwysingspunt in elke konkrete ek-wêreld verhouding, op so 'n wyse dat 'n norm aangê word waarvolgens hierdie verhouding as meer of minder bevredigend as ander verhoudings ervaar word. Die verhoudings wat as bevredigend ervaar word vorm 'n permanente vergelykingsbasis, 'n toestand van 'hoe dit behoort te wees' (Soll-Lage) vir die momentele en geantisipeerde werklike toestande (Ist-Lage). Diskrepansies tussen beide niveaus (Soll- en Ist-Lage) gaan gepaard met positiewe (hoop) en negatiewe (vrees) gevoelens. Positief by kleiner wordende, negatief

by groter wordende verskille. Die eintlike motivering gaan uit van die antispasie van toekomstige verhoudings tussen die niveaus. Hierdie antispasies is gevoelsbelaaie en kan daarom as verwagtingsemosies bestempel word. Op die belewingsniveau is hierdie emosies (hoop en vrees) motivering in die eintlike sin van die woord (De Bruyn, 1979; Vontobel, 1970:10).

Dit wil dus voorkom asof leermotivering 'n veel omvattender begrip is as prestasie-motivering. Leermotivering word beskou as die oorkoepelende begrip, terwyl prestasie-motivering een aspek daarvan uitmaak. Soos reeds aangedui sal hierdie probleem verder in hoofstuk 2 behandel word.

1.2.3. Probleme aangaande die meting van prestasie-motivering

Gesien vanuit die benadering dat die mens 'n komplekse individu as totaliteit-in-funksie is, spreek dit vanself dat enige poging om 'n psigiese kenmerk van hierdie ingewikkelde wese te meet, uiteraard baie moeilik sal wees. Voeg hierby die eie unieke aard van die individu dan besef die opvoedkundige maar al te goed dat daar geen algemene reël vasgestel kan word wat vir alle mense geld ten opsigte van 'persoonlikheidseienskappe' of persoonskenmerke nie.

Word daar verder na sekere kenmerke van motivering gekyk, tree die problematiek ten opsigte van die meting daarvan nog sterker na vore. Heckhausen (1980:26) beweer byvoorbeeld dat motiewe nie direk waarneembaar is nie, maar slegs uit 'n handeling afgelei kan word. Die vraag is nou of die navorser wat die handeling waarneem die korrekte motief daaraan toeskryf. Hy beweer ook verder dat daar

verskillende hierargieë van motiewe vir verskillende persone bestaan. Dit beteken dat mense verskil ten opsigte van hulle belewing (in aard en intensiteit) van afsonderlike motiewe (Heckhausen, 1980:24).

'n Verdere probleem ten opsigte van die meting van motivering lê volgens De Bruyn, et al. (1979:82) in die diskrepans tussen die ontwikkelingsvlak van die motiveringsteorie en die ontwikkelingspeil van die meetinstrument. Dit wil voorkom asof navorsers op hierdie gebied vir 'n beduidende aantal jare heeltemal tevrede was met die TAT as projektiewe tegniek vir die meting van motivering. Dit het daartoe gelei dat die soeke na 'n geldige, betroubare meetinstrument gestagneer het, terwyl ontwikkelinge ten opsigte van die motiveringsteorie met rasse skrede vooruitgegaan het. Volgens Schmalt (in De Bruyn, et al. 1979:83) moet die formele en inhoudelike kenmerke van 'n toets aansluit by die teorie waarin die te mete persoonlikheidskenmerk - in ons geval prestasie-motivering - beskryf word. Dit is baie duidelik dat daar 'n dringende behoefte bestaan aan die formulering van 'n opvoedkundige prestasie-motiveringsteorie asook geldige en betroubare meetinstrumente wat gefundeer is in sodanige motiveringsteorie.

Word die probleem ten opsigte van die meting van prestasie-motivering binne die konteks van die onderhawige studie geplaas, kom die problematiek wat ontstaan by die gebruik van dieselfde of afsonderlike toetse vir verskillende bevolkingsgroepe onmiddellik na vore.

Aanvanklik is psigologiese en skolastiese toetse wat vir een kultuurgroep (meestal 'n Westerse

kultuurgroep) opgestel en gestandaardiseer is, sonder meer op lede van ander kulture toegepas. Dis duidelik dat sodanige gevolgtrekking wetenskaplik aanvegbaar is. Biesheuvel (1943:7) beweer dan ook dat die invloed van die kultuurmilieu op toetsresultate vir 'n lang tydperk onderskat is. Van Staden (1983:4) sien as grondgedagte agter psigometriese toetsing die individuele verskille in verstandsvermoëns, persoonlikheidstrekke en die kennispeil van persone en die funksie van die toetse is om die verskille aan te toon sodat op grond van die resultate voorspel, geselekteer of geklassifiseer kan word. 'n Verdere aanname is dat die individue binne die groep gelyke geleenthede moes gehad het om die kennis, wat in die toetssituasie vereis word, te kon bekom.

Teen hierdie agtergrond sien hy as dringende probleem die feit dat individue uit verskillende bevolkingsgroepe aansoek doen en meeding om dieselfde betrekking. Dit sou dus logies lyk om dieselfde keuringskriteria vir almal te gebruik. Maar is dit billik?

Om aanvaarbare vergelykings oor kulturele grense te maak, is dit vir Lonner (in Marsella, et al. 1979:27) belangrik om gelyke (ekwivalente) gronde vir sodanige vergelyking daar te stel. Die vier tipes gelykheid wat deur metodoloë beklemtoon word, is a) funksionele gelykheid wat verwys na die funksies van inrigtings; b) konseptuele gelykheid wat na die individu se betekenisgewing verwys; c) linguistiese gelykheid wat alle vorms van die gesproke en geskrewe taal insluit; en d) metriese gelykheid wat verwys na die numeriese data van gestandaardiseerde toetse (Vergelyk Berry in Triandis (ed), 1980:8 e.v.).

'n Tweede probleem is die gedagterigting dat daar gestreef moet word na gelyke standarde vir alle bevolkingsgroepe. In die lig van die De Lange-verslag lyk dit asof hierdie idee sterk meriete kan hê.

In 'n poging om bogenoemde probleme op te los, is sogenaamde kultuurvrye (culture free) en kultuurbillike (culture fair) toetse in die verlede opgestel wat slegs van nie-verbale materiaal gebruik maak. Frijda en Jahoda (in Segall, 1979:52) onderskei tussen hierdie twee soorte toetse en beweer dat eersgenoemde instrument sekere inherente kenmerke van die menslike vermoë ewe goed bepaal in alle kulture. 'n Kultuurbillike toets daarenteen kan een van twee dinge wees: dit kan bestaan uit 'n stel items wat ewe onbekend aan alle moontlike persone in alle moontlike kulture is, sodat elkeen dieselfde kans het om dit te slaag. Volgens Brislin, Lonner en Thorndike (1973:109) is die ontwerp van sodanige toetse bykans onmoontlik. Tweedens kan 'n kultuurbillike toets bestaan uit meervoudige itemstelle wat aangepas is vir gebruik in elke kultuur en verseker dat elke afdeling dieselfde graad van bekendheid besit. Die toetsling is dus gekonfronteer met veelvoudige weergawes van dieselfde toets waarvan hy ten minste een sal kan beantwoord. In teorie is die ontwerp van sodanige toetse wel moontlik, maar in praktyk is dit baie moeilik om hulle op te stel, asook om hulle graad van kultuurbillikheid te bepaal. Van Staden (1983:6) beweer dat dit eintlik onmoontlik is om sodanige toetse op te stel, aangesien geen toets in 'n kultuurvakuum gefundeer is nie. Dit word vandag ook algemeen aanvaar dat die kultuurvry en kultuurbillike benadering nie besonder suksesvol was nie (Raubenheimer 1983:21).

'n Verdere strategie is die kultuurspesifieke benadering, naamlik om toetse en norms op te stel vir alle kultuurgroepe. In die Amerikaanse konteks was dit egter nie van veel waarde nie vanweë die koste daaraan verbonde, die probleem om die grense van 'n kultuurgroep akkuraat te trek en die beperkte aanwending van die resultate wanneer dit na die breë samelewing veralgemeen moet word.

'n Interessante variasie op bogenoemde toets is die sogenaamde kriteriumgeankerde toetsing wat van normgeankerde toetsing daarin verskil dat die tellings van eersgenoemde toets nie vergelyk word met enige verwysingsgroep of normgroep nie. 'n Individue se telling kry slegs betekenis in die lig van voorafbepaalde standarde van prestasie. Die belangrikste indeks hier is die verskil tussen die individue se telling en die kriteriumtelling (Raubenheimer 1983:22).

Volgens Martuza (1977:8) het die soort metingsraamwerk (norm- teenoor kriteriumgeankerde toetsing) wat die navorser kies belangrike implikasies vir sy toetskonstruksie en itemkeuses. Indien die navorser spesifieke kenmerke van die individue wil meet en wil diskrimineer tussen verskillende individue se sterkte ten opsigte van hierdie kenmerke, sal hy 'n normgeankerde toets opstel. So 'n toets sal 'n aansienlike verspreidingskurwe vertoon. Hierteenoor meet die kriteriumgeankerde toets die individue se aktualisering van sodanige goed-gedefinieerde kenmerk. Hier sal die tellings neig om saam te groepeer aan die ekstreme kante van die kontinuum en dus min verspreid wees.

Raubenheimer (1983:25) bespreek nog twee benaderings om toetsbillikheid daar te stel, naamlik die regressielyn-benadering of sogenaamde Cleary model en Thorndike se kwota-model (Hunter en Schmidt, 1976). Hy beskou egter veralgemeende- en inhoudsgeldigheid as meer fundamentele probleme vir die toetsontwikkelaar as die sogenaamde toetsbillikheid.

Veralgemening van toetsgeldigheid van een werk na 'n ander wat vir baie jare met skeptisisme bejeën is, word deur meer resente navorsing as aanvaarbaar onderskryf. Inhoudsgeldigheid word huidiglik as 'n aanvaarbare valideringstrategie beskou. Baie organisasies aanvaar hierdie strategie omdat dit 'al die psigometriese ingewikkeldhede van onbillike toetsdiskriminasie omseil en omdat dit die kennis, vaardighede en gedrag wat in 'n bepaalde situasie ter sake is, direk aanspreek' (Raubenheimer 1983:31). (Kyk ook Irwin, et al. 1977:308 - 325).

Dit is duidelik dat daar nog heelwat sinvolle en probleemgerigte navorsing met betrekking tot hierdie probleem gedoen sal moet word. Naas hierdie wetenskaplike feite sal sosiaal-maatskaplike oorwegings ook in aanmerking geneem moet word. Die tyd en omstandighede vereis egter besluite in dié verband en volgens Raubenheimer (1983:31) sou dit 'dwaas wees om bestaande wetenskaplike kennis te liasseer totdat alle moontlike inligting ingewin is. Die korrekte optrede vir die toetsmaker sou dus wees om sy besluit streng in die lig van die wetenskaplike kennis tot sy beskikking te neem'.

1.3 OPVOEDKUNDIGE ORDENING

Bloom (in De Wet 1981:82) beklemtoon die belangrikheid van die gemotiveerdheid van die leerling as hy in sy leerteorie

daarna verwys as affektiewe intree-kenmerke. Laasgenoemde is volgens hom 'n komplekse samestelling van belangstelling, houdings en selfbegrip wat die affektiewe geskiedenis van die leerling beklemtoon en regstreeks verband hou met die leertaak.

Volgens Schiefele (1978:91) bestaan daar 'n wisselende verband tussen motivering en leer. Leer is gemotiveerd en motiewe word geleer. Dieselfde geld vir prestasie-motiewe. Die grondslag hiervoor word vroeg in die opvoeding in die gesin gelê. Die opbou van 'n prestasie-motiveringsstelsel hang van sekere voorwaardes af soos sekerheid, betekenisoriëntering en gedifferensieerde wêreldbeskouing en het bepaalde vereistes soos arbeidslus en 'n doen- en beleefdrang. Die binding van prestasiebereidheid aan inhoudelik-bepaalde motiewe word as pedagogiese grondfeit aanvaar.

Vir Viljoen (1983:12) is die siening dat motiewe aangeleer word, veral betekenisvol vir die opvoedkundige. Indien die ontwikkeling van die kind in die verkeerde rigting verloop as gevolg van pedagogies-onaanvaarbare motiewe, kan die opvoeder die kind nou help om sy pedagogies-onaanvaarbare motief te verander in 'n pedagogies-aanvaarbare een.

Na aanleiding van McClelland se prestasie-motiveringsteorie waar die kind voortdurend meeding met 'n standaard van uitnemendheid wat sterk kultuurgebonde is, wys Grové (1976:14) ook op die baie belangrike rol van leer in die ontwikkeling van prestasie-motivering. So kan positiewe ervarings ten opsigte van die standaard van uitnemendheid op 'n vroeë ouderdom byvoorbeeld lei tot aangename assosiasies wat waarskynlik 'n sterker prestasie-motivering tot gevolg sal hê. Ongelukkig is die teenoorgestelde ook waar.

Net soos daar in die meeste leerteorieë gewys word op die persoon-situasie relasie, so belangrik is dieselfde relasie

in verskeie motiveringsteorieë. In die opvoedingsituasie stel die opvoeder sekere verwagtinge aan die opvoedeling waaraan hy moet voldoen. Die resultate van hierdie handelingsbereidheid dien as maatstaf vir die normerende begeleiding van die opvoeder. Teenoor die verwagting van die opvoeder staan die prestasiemotief van die kind wat geaktualiseer moet word. As doelgerigte handeling wat verwerklik word deur onderrig en leer verleen hierdie situasie sin en betekenis aan die uiteindelijke prestasie van die kind.

1.4 DIE DOEL VAN HIERDIE ONDERSOEK

Die doel van hierdie ondersoek is om

- = meetinstrumente aan te pas met die oog op die betroubare en geldige meting van skolastiese prestasiemotivering en faalangs by swart leerlinge in die sekondêre skoolfasies.
- = tendense in die skolastiese prestasiemotivering en faalangs van swart leerlinge in die sekondêre skoolfasies te identifiseer en te beskryf.

Indien daar in die doel met die studie geslaag kan word, sal die inligting wat verkry word aangewend kan word om verdere navorsing te stimuleer en om die verkreë kennis in onderwysersopleiding te integreer. 'n Onderwyser wat kinders wil rig op 'n standaard van voortreflikheid en wat kinders wil motiveer tot prestasie, het empiries-geverifieerde kennis oor motiveringskonsepte nodig.

1.5 DIE VERDERE VERLOOP VAN HIERDIE STUDIE

In hoofstuk twee word sekere motiveringsteorië aan die hand van literatuurverkenning bespreek.

Hoofstuk drie handel oor prestasie-motivering en faalangs.

In hoofstuk vier word die navorsingontwerp en veldwerk bespreek.

Hoofstuk vyf behels 'n bespreking van die navorsingsresultate.

In hoofstuk ses volg 'n evaluering van die ondersoek en gevolgtrekkings en aanbevelings wat daaruit voortgevloei het.

LITERATUURVERKENNING: BEGRIPSBEPALING, OPVOEDKUNDIGE ORDENING
EN MOTIVERINGSTEORIEË

2.1 INLEIDING

In hoofstuk een is kortliks daarop gewys dat 'n algemeen aanvaarbare motiveringsteorie in die Opvoedkunde bykans onmoontlik is. Aangesien hierdie fenomeen die mens in sy totaliteit omsluit, is 'n simplistiese benadering ter verklaring daarvan totaal ontoereikend en sal daar vanuit 'n geïntegreerde benadering probeer moet word om 'n beter greep daarop te verkry. Volgens Botha (1986:1) is dit ook 'n futiele oefening om een teoretiese model te probeer vind ten einde menslike motiewe en motivering te verklaar.'

In hierdie hoofstuk sal daar eerstens 'n vergelyking getref word tussen algemene motiveringsteorieë, terwyl daarna meer spesifiek aandag gegee sal word aan leer-motivering en prestasie-motivering.

Soos reeds in hoofstuk een aangedui, bestaan daar 'n relatiewe diskrepans tussen die ontwikkeling van motiveringsteorieë enersyds en die ontwikkeling van meetinstrumente ter meting daarvan andersyds. Schmalt (1976:15) beklemtoon die belangrikheid van die graad van ooreenstemming tussen meetoperasies en die beskrywingsdimensies van die teorie. Teen hierdie agtergrond is die bestudering van teorieë ter wille van die ontwikkeling van 'n meetinstrument derhalwe sinvol.

Voordat daar egter oorgegaan sal word tot 'n beskrywing van bogenoemde teorieë, is dit nodig om sekere begripsbepalings neer te pen, aangesien dieselfde woorde in verskillende teorieë verskillend aangewend word.

2.2 NADERE OMSKRYWING EN DEFINIËRING VAN BEGRIPPE

2.2.1 Inleiding

By 'n nadere ondersoek van die literatuur op die gebied van motivering, word dit gou duidelik dat teoretici hul eie besondere woordgebruik het wat moeilik in Afrikaans weergegee kan word. In hierdie verband verwys Viljoen (1983:14) tereg na die meer soepele woordeskat wat in Engels, Duits en Nederlands bestaan. 'n Probleem wat by sodanige vertaling derhalwe ontstaan, is dat woorde heel dikwels aan betekenisdimensies moet inboet. So word daar byvoorbeeld in Duits gepraat van 'Motivierung' en 'Motivation' waarvan die letterlike vertaling in beide gevalle 'motivering' sal wees. Die probleem of die korrekte betekenis aan die woord gekoppel is, word duidelik deur die volgende aanhaling van Heckhausen (1980:25) geïllustreer: 'Die Motivierung des Handelns durch ein bestimmtes Motiv wird als 'Motivation' bezeichnet.'

2.2.2 Verskeie benaderings

Om bogenoemde probleem enigermate te ondervang, word vervolgens 'n paar definisies in die oorspronklike taal aangehaal juis vanweë die beperkinge van 'n vertaalde weergawe.

Die bekende sielkundige, Abraham Maslow, baseer sy siening van motivering op die bevrediging van ses basiese fundamentele behoeftes wat in 'n hiërargiese verhouding tot mekaar staan en waarvan die bevrediging van een voorvereiste is vir die ontstaan van die volgende een. 1)

- 1) Struktureel en inhoudelik is daar sterk ooreenstemmende trekke tussen die teorieë van Maslow en Langeveld (Vgl Schmidt 1973:52 - 57)

In sy holisties-dinamiese teorie sien Maslow (1954:35 e.v.) die bevrediging van fisiologiese behoeftes (honger, dors) as die beginpunt van motivering. Hierna volg die behoefte aan veiligheid wat alleen bevredig kan word in 'n veilige, ordelike, voorspelbare, wetsgehoorsame en georganiseerde samelewing. Hierdie behoefte raak baie relevant in sosiale opsig indien die wet en orde van die samelewing bedreig word.

Derde in die hiërargie van behoeftebevrediging as motiveringskomponent van menslike gedrag is die behoefte aan affiliasie en liefde. Enige mens het 'n behoefte aan kontak, aan groepsgebondenheid, aan egte saamwees met die ander. Hierdie behoefte is egter moeilik bevredigbaar aangesien mobiliteit, die wegdoen van tradisionele groeperings, die generasiegaping en die aanhoudende verstedeliking van mense dit dwarsboom sodat daar dikwels oorgegaan word tot die vorming van jeugdige rebellegroepe.

Die volgende behoefte wat rigting gee aan menslike gedrag, is die behoefte aan menswaardigheid (esteem). Hiervolgens het elke mens 'n behoefte aan 'n stabiele, standvastige waardering van homself, aan selfrespek, aan selfagting en die agting van ander. Maslow (1954:45) sien hierdie behoefte op tweërlei wyse: eerstens is daar die behoefte aan prestasie, aan bemeestering en bekwaamheid, aan onafhanklikheid en vryheid. Tweedens is daar 'n behoefte aan reputasie of prestige, status, roem, erkenning en waardering. Die bevrediging van hierdie behoefte lei tot 'n gevoel van vertroue, van bruikbaar en noodsaaklik te wees in die wêreld. Daarteenoor gee die dwarsboming

van bogenoemde behoeftes aanleiding tot gevoelens van minderwaardigheid, van swakheid en magteloosheid.

Die vyfde behoefte in die hiërargie is die behoefte aan selfaktualisering wat verwys na die mens se begeerte tot selfvervulling, om homself te aktualiseer in wat hy potensieel is.

Die laaste en belangrikste behoefte is die estetiese behoefte, 'n behoefte aan dit wat mooi en goed is.

Die bevrediging van bogenoemde behoeftes is dan die eintlike motiverende krag in die gedrag van die mens en verleen daaraan sy omvang en rigting.

Een van die eerste navorsers op die gebied van motivering, David McClelland (1953:28) definieer motief as volg: 'A motive is the redintegration by a cue of a change in an affective situation. The word 'Redintegration' in this definition means to imply previous learning. In our system, all motives are learned. The basic idea is simply this: Certain stimuli or situations involving discrepancies between expectation and perception are sources of primary, unlearned affect, either positive or negative in nature. Cues which are paired with these affective states, changes in these affective states and the conditions producing them, become capable of reintegrating a state (A) derived from the original affective situation (A), but not identical with it.'

Hiervolgens moet motief geklassifiseer word as 'n hipotetiese veranderlike aangesien dit nie 'n direk waarneembare skakel tussen 'n stimulus en gedrag vorm nie. Dit is egter moeilik om dit te

klassifiseer as 'n neutraal-formele, neuro-fisiologiese of fenomenologiese veranderlike, maar is heelwaarskynlik 'n neutraal-formele veranderlike aangesien geen fisiologiese of fenomenologiese betekenis daaraan geheg word nie (Madsen, 1968:224). McClelland se definisie van motivering is besonders ten opsigte van twee aspekte: 1) alle motiewe is aangeleer, en 2) motivering is gebaseer op affek. Ten opsigte van eersgenoemde beklemtoon hy die belangrikheid van die leerproses vir motivering waar 'n assosiasie gevorm word tussen 'n stimulus en 'n affektiewe staat soos gereproduseer deur die stimulus. Hierdie reproduksie is die motief. Volgens hom bestaan daar twee moontlike hipoteses vir die verwerwing van motiewe, naamlik 1) die assosiasie word alleen gevorm tussen 'n stimulus en 'n veranderende affektiewe staat, en 2) die assosiasie kan ook gevorm word tussen 'n stimulus en 'n statiese affektiewe staat (toestand) (Madsen, 1968:225).

Die leerproses bestaan derhalwe vir McClelland (1953) uit die koppeling van veranderinge in die affektiewe toestand van die persoon aan veranderinge in die prikkels (stimuli) wat met hierdie affektiewe toestand geassosieer word. Assosiasies met positiewe affekte lei dus tot toenaderingsmotiewe en assosiasies met negatiewe affekte tot vermydingsmotiewe. Wat dus eintlik motiveer is die antisipasie op positiewe of negatiewe veranderinge in die affektiewe toestand. McClelland brei hierdie teorie later uit deur te beweer dat die organisme gekenmerk word deur 'n aantal aanpassingsniveaus. Hierdie aanpassings by situasies of stimuli kan volgens hom aangebore of aangeleer

wees. Verder impliseer aanpassing dat die organisme sekere verwagtings koester of ontwikkel aangaande die situasies of stimuli waarmee hy gekonfronteer sou word en wat nie altyd bevestig word nie. Hiervolgens is positiewe en negatiewe affekte volgens McClelland aangebore reaksies op die diskrepansie tussen verwagtings en die werklike persepsie van die situasie. Hoe kleiner die diskrepansie, hoe positiewer die affek en word 'n toenaderingstendens aangeleer, hoe groter die diskrepansie, hoe negatiewer die affek en word 'n vermydingstendens gevorm.

In die geval van prestasiegemotiveerde handeling word bogenoemde affekte veroorsaak deur situasies waarin 'n persoon wedywer met 'n standaard van uitnemendheid en die resultaat word geëvalueer in terme van sukses of mislukking (McClelland, 1953:75).

Ten opsigte van die tweede aspek naamlik die afhanklikheid van motivering van affek, stel McClelland sy teorie lynreg teen die Sielkunde-tradisie wat die teenoorgestelde siening huldig naamlik dat affek 'n neweproduk van motiewe is. Hy verskaf egter heelwat argumente om te bewys hoe en waarom, volgens sy teorie, motiewe waarskynlik begelei word deur affek (Madsen, 1968:225).

'n Volgende belangrike navorser op hierdie terrein, John Atkinson (1964:274), beskou motivering as 'a) the tendency for the direction or selectivity of behaviour to be governed in some way by its relation to objectively definable consequences, and the tendency of behaviour to persist until the end or goal is attained; and b) a theoretical conception of the contemporaneous determinants of these

purposive characteristics of behaviour.' Hy tref dus 'n onderskeid tussen die empiriese of gedragsproblematiek van motivering wat rekenskap moet gee van die rigting, krag en volharding van gedrag en die teoretiese benadering wat die samehangende voorstelling van die gelyktydige determinante van rigting, krag en volharding van aksie beskryf.

Volgens Atkinson (1956:284) ontstaan motivering deur die interaksie tussen motiewe en die situasie. Hierdie interaksie is afhanklik van die verwagting dat die doel bereik kan word. Motiewe is volgens hom latente eienskappe van 'n persoon wat geaktiveer word deur toepaslike eienskappe van die situasie en met die oog op die bereiking van die doel. Daarteenoor is motivering die geaktiveerde toestand van die persoon op die oomblik dat die situasie die verwagting regverdig dat 'n bepaalde gedragswyse instrumenteel was ten opsigte van die bereiking van die doel.

Prestasie-motivering bestaan vir Atkinson (1964) uit die motief om sukses te behaal (Ms) en die motief om mislukking te vermy (MaF). Hierdie motiewe staan in multiplikatiewe verhouding met die waarskynlikheid van sukses/mislukking (Ps/Pf) en die aansporingswaarde van sukses/mislukking (Is/If). (Hierdie teorie word verderaan meer volledig bespreek).

Maskus (1972:33) beskou motivering as 'n toestand waar energie wat in 'n bepaalde rigting aangewend word, in werking tree. Die 'motiveringsproses' is dus 'n voorspel tot seleksie, want alles wat waargeneem en gedoen word, is selektief beding.

Volgens hierdie skrywer is motiewe ook nie aangebore nie, maar wel verwerf en ontstaan uit elementêre dryfvere (Trieben). Sodra 'n individu voorwerpe in sy omgewing in verband bring met die bevrediging van 'n dryfveer, word motiewe geleer. Dieselfde dryfveer kan aanleiding gee tot die ontstaan van baie verskillende motiewe wat sodoende 'n byna ontelbare variasie van motiewe moontlik maak.

Maskus (1972:37) beweer verder dat die kind naas sy fisiologiese behoeftes ook sekere saaklike en sosiale behoeftes besit wat hom daartoe dwing om sy wêreld te beheers. Die lerende kind wat egter 'n vol lewe in die wetenskapswêreld wil lei, benodig 'n sterk motivering tot kognitiewe verhoudings. Laasgenoemde ontstaan uit sy belangstelling in probleemoplossende verhoudings en vreugde aan uiteenlopende en kreatiewe denke. Via die omgewing asook deur opvoeding en onderrig kan sy motivering die sterkste beïnvloed word. Maar nogtans is dit min bekend dat die ontstaan van motivering 'n opgawe is waaraan die opvoeder hom reeds by die jong kind met oorgawe moet wy.

Volgens Klein (1982:353) sien Murray die behoefte om te presteer, 'n Ach', as 'n begeerte om iets moeiliks te bereik, soos die manipulasie of organisasie van fisiese objekte, idees of ander individue. 'n Persoon wat daarna streef om te presteer, werk gewoonlik onafhanklik van ander en so vinnig as moontlik. Die behoefte tot prestasie veroorsaak dat 'n persoon moeilike struikelblokke oorwin nie net om 'n hoë standaard van uitnemendheid te bereik nie, maar ook om die sukses van ander te oortref. 'The high achiever in Murray's view is an ambitious and competitive person determined to be successful' (Klein, 1982:353).

Volgens Heckhausen (1963) is motivering geënt op vitale ek-wêreld verhoudings. Die aard van motivering word bepaal deur die aard van die verhouding. Hy beskou hierdie ek-wêreld verhoudings as ingewikkelde kognitiewe sisteme wat beskryf kan word as 'n geheel van opvattinge, oortuigings en waarderinge. Elkeen van hierdie kognitiewe sisteme het 'n veralgemeende grondstruktuur. In elke konkrete ek-wêreld verhouding funksioneer hierdie grondstruktuur as verwysingspunt en wel op so 'n wyse dat 'n norm aangê word waarvolgens dié verhouding as meer of minder bevredigend as ander verhoudings ervaar word. Verhoudings wat as bevredigend ervaar word, vorm nou 'n permanente vergelykingsbasis naamlik 'n toestand van 'hoe dit behoort te wees' (Soll-Lage) vir die geantisipeerde werklike toestande (Ist-Lage).

In enige ek-wêreld verhouding bestaan daar egter diskrepanse tussen bogenoemde twee niveaus (Soll- en Ist-Lage) wat gepaard gaan met positiewe en negatiewe gevoelens. Positief by kleiner wordende en negatief by groter wordende verskille. Volgens Heckhausen gaan die eintlike motiverende krag uit van die antisipasie van toekomstige verhoudings tussen die niveaus. Hierdie antisipasies is gevoelsgelaai en kan derhalwe as verwagtingsemosies bestempel word. Sodanige emosies (hoop en vrees) tree dan motiverend in die belewingsniveau op.

Heckhausen (1980:30) onderskei verder tussen motivering en motief. Eersgenoemde het volgens hom betrekking op 'n diskrepanssisteem waarin beide motiewe, hoop en vrees, in mekaar verweef is. Hierdie motivering kan latent stabiel (überdauernd) of geaktualiseerd wees. Motief is volgens hom 'n relatief stabiele persoonlikheidsienskap en die meting daarvan het uiteraard betrekking op die eienskappe van die normtoestand. Sodanige eien-

skappe is onder andere intensiteit (sterkte van die neiging om met 'n maatstaf te wedywer), rigting (georiënteerd op sukses of mislukking), niveau (sterkte van aspirasieniveau) en algemeenheidsgraad (aantal verhoudings wat gelyktydig deur die persoon gestruktureer en geëvalueer word).

Schiefele (1978:30) sien motivering as 'n hipotetiese begrip ter verduideliking van die toenemende dinamiek van verhoudings, die verwagting van gevolge van handeling en die bevestiging van voornemens. Motiverings is abstraksies uit die sinsamehang van die gegewe menslike aktiwiteit en is veelvoudig van mekaar te onderskei volgens oorsprong, rigting, verloop en bewussynsgraad.

Verder is motief vir hom ook 'n hipotetiese begrip wat relatief duursame disposisies beskryf. Motiewe ontwikkel deur sosiale interaksie in die leefwêreld van die persoon wat aanleiding gee tot die ontstaan van kognitiewe, affektiewe en waardegerigte deelsisteme. Tydens motivering word motiewe geaktiveer. Hulle dien as oorsake vir handeling en bepaal wat hierdie handeling vir die persoon beteken.

2.3 MOTIVERINGSTEORIEË

2.3.1 Inleiding

Vroeë motiveringsteorieë soos Freud se psigo-analitiese teorie en Hull se dryfkragteorie beklemtoon veral die behoeftereduksie beginsel. Alhoewel hierdie twee teorieë verskil ten opsigte van hulle kliniese

en eksperimentele benadering, bestaan daar tog 'n gemeenskaplike vertrekpunt tussen die twee in soverre hulle beweer dat spanning of behoeftereduksie die basiese beginsel van handeling is.

Aangesien hierdie twee wetenskaplikes die terrein van motiveringsnavorsing vir soveel jare gedomineer het, is dit sinvol om kennis te neem van hulle bydraes. By 'n nadere ondersoek van die literatuur blyk dit dat Hull se werk waarskynlik meer funksioneel vir hierdie ondersoek sal wees as dié van Freud, en daarom word Hull se werk eksemplaries in die konteks van behoeftevermindering hanteer.

2.3.2 Die dryfkragreduksie teorie van Clark Hull

As natuurwetenskaplike het die fisiek-georiënteerde Behaviorisme van Watson en die instinktiewe gedrag wat voortgevloei het uit Darwin se evolusieteorie, groot aanklank by Hull gevind. Vir hom was die oorsprong van alle gedrag gegrond op die evolusionêre beginsel van oorlewing. Sy basiese antwoord oor die ontstaan en rigting van gedrag het gespruit uit die oorlewing van die organisme.

Hull het sy model op die bevindings van twee eksperimente van sy studente baseer wat volgens hom duidelik blyke gee van die bestaan van 'n dryfkrag (D) en 'n gewoonte (sHr). Gegrond op die Perin/Williams studies, beweer Hull dat D en sHr op gelyke wyse bydra tot gedrag. Wiskundig stel hy dit voor as $E = D \times sHr$ waar E staan vir 'excitatory potential' of opwekking- of reaksiepotensiaal, dit wil sê potensiële gedrag (Arkes en Garske, 1982:142 en Korman, 1974:30 e.v.).

'n Dryfkrag ontstaan as gevolg van sekere fisiologiese behoeftes in die organisme wat 'n fisiologiese disekwilibrum laat ontstaan wat weer deur die dryfkrag tot 'n staat van ekwilibrium herstel moet word. Dit geskied deur die vermindering van die behoefte (need reduction). Juis hierin is Hull se opvatting van motivering opgesluit: '... Since a need, either actual or potential, usually preceeds and accompanies the action of an organism, the need is often said to motivate or drive the associated activity. Because of this motivational characteristic of needs they are regarded as producing primary animal drives ...' (Weiner, 1980:92).

Soos hierbo genoem, was die twee veranderlikes wat volgens Hull gedrag bepaal het, gewoonte (sHr) en dryfkrag (D). Met gewoonte (sHr) bedoel hy die sterkte van assosiasie tussen 'n gegewe stimulus en respons vandaar die simbool sHr en met dryfkrag (D) dit wat hierdie gewoonte tot gedrag aktiveer, met ander woorde primêre motivering. Hull (1943:109) definieer gewoonte as 'a combination of 1) the stimulus event and 2) a relatively permanent condition or organization left by the reinforcement within the nervous system.' Met gewoontevorming speel versterking natuurlik 'n belangrike rol. 'If reinforcements follow each other at evenly distributed intervals, everything else constant, the resulting habit will increase in strength as a positive function of the number of trials' (Hull, 1952:6). Per definisie is gewoonte dus 'n relatief permanente assosiasie tussen 'n stimulus en 'n respons wat deur toereikende versterking verder versterk kan word. Hull tref 'n definitiewe onderskeid tussen 'sHr' en 'D' en beweer dat 'D' 'n nie-spesifieke opwekker van gedrag is wat geen rigtinggewende eienskappe besit nie,

maar wel as saamvoegende energiebron alle gewoontes opwek. Indien verskeie reaksies in 'n gegewe situasie met 'n stimulus verbind is, sal die dryfkrag derhalwe neig om hulle almal te aktiveer. Hieruit sal die reaksie wat die sterkste assosieer met die stimulus klaarblyklik na vore tree.

In terme van die formule wat hierbo genoem is, beteken dit dus teoreties dat die dryfkrag vermenigvuldig met die gewoonte om die opwekkende potensiaal vir die spesifieke reaksie daar te stel.

Verskeie ooreenkomste tussen Freud (1933) en Hull (1943) tree uit hierdie formule na vore:

- = gedrag word bepaal deur psigologiese energie (id, dryfkrag) en psigologiese strukture (ego samestellings, gewoontes).
- = menslike gedrag ontstaan deurdat onvervulde behoeftes bevredig word (die beginsel van homeostase), en
- = die vervulling van behoeftes lei tot tevredenheid en kalmte (die hedonistiese dogma).

In 1952 voeg Hull 'n nuwe veranderlike by sy teorie naamlik aansporing (incentive motivation) wat hy 'K' noem. Die intensiteit van 'K' word bepaal deur die omvang of kwaliteit van die versterkingsagent wat in hierdie geval die beloning of doelobjek is. Sy nuwe formule is nou:

$E = D \times sHr \times K$. Indien 'n organisme stimuli nader en nader aan die doel waarneem, dan help hierdie gedeeltelike reaksies om die organisme nader aan die doel te trek. (Heckhausen, 1980:71).

Hull is tot die byvoeging van 'K' genoep, omdat hy op grond van eksperimente vasgestel het dat die eienskappe van die doelobjek die organisme se motivering beïnvloed. Lewin (1935) praat in hierdie opsig van die positiewe valensie van 'n objek, terwyl Weiner (1980) byvoorbeeld na die moeilikheidsgraad van die taak verwys as 'n stabiele, eksterne oorsaak van sukses of mislukking. Ook Atkinson (1957) en Heckhausen (1978) gee besondere aandag aan die aansporingswaarde van sekere veranderlikes vir motivering.

Hull beweer verder dat 'n stimulus nie outomaties 'n respons veroorsaak nie, aangesien 'n mens deur verskeie stimuli gebombardeer word waarvan baie nie die sintuie bereik nie en as sodanig dus blote potensiële stimuli bly. Alleen dié stimuli wat inbreuk maak op die sintuie en neerslag daarin vind, dra by tot gemotiveerde gedragresponse. Hierdie neerslag (s) dra by tot die stimulus intensiteit (V2) wat op sy beurt weer bydra tot die sterkte van die opwekkings- of reaksiepotensiaal van gedrag (Sahakian, 1984:176). 'V2' staan ook in vermenigvuldigende verhouding tot die ander konstrukte en die formule sien nou soos volg daaruit: $E = D \times sHr \times K \times V2$.

'n Verdere tussenkomende (intervening) veranderlike wat die reaksie-potensiaal beïnvloed, is die vertraging van versterking (J). 'J' verwys na die tydperk wat verloop vanaf die respons tot die verkryging van 'n beloning. Enige vertraging in versterking, verminder die sterkte van die persoon se respons. Leer of die aanleer van 'n gewoonte varieer dus afhange van die vertraginginterval tussen die stimulusneerslag (s) en die beloningsagent (versterking). Gewoontevorming of die 'leerproses' verloop dus stadiger hoe langer die vertraging tussen S-R en die aanwending van ver-

sterking. 'The greater the delay in reinforcement, the weaker will be the resulting reaction potential' (Hull, 1951:56).

Verdere veranderlikes in die formule vloei uit Hull se waarneming van 'n negatiewe motiverings-toestand wat blykbaar teen gedrag inwerk. Hierdie negatiewe dryfkragtoestand tree op om die sterkte van 'n reaksie te reduseer en moet derhalwe uit die ander komponente (van die formule) onttrek word om die reaksiepotensiaal te bepaal. Dit bestaan uit twee dele naamlik reaktiewe inhibisie (I_r) en gekondisioneerde inhibisie (sI_r) wat grotendeels ingesluit word om die feit te verklaar dat gedrag beëindig word as omgewings-toestande verander (byvoorbeeld as versterking geëlimineer word).

Reaktiewe inhibisie is soortgelyk aan moegheid. Elke keer as 'n reaksie optree, word 'n deeltjie van reaktiewe inhibisie opgebou. Hierdie toename in inhibisie lei daartoe dat 'n reaksie nie sonder meer die volgende keer te voorskyn sal kom nie. Oor 'n lang tydperk kan ' I_r ' só opbou dat die gekombineerde effek van ' D ' en ' sI_r ' oorheers en op daardie punt sal gedrag (E) ophou. Moegheid word ook deur Weiner (1980:344) beskou as 'n interne, onstabiele veranderlike in die attribusie van sukses of mislukking.

Verder beskou Hull ' I_r ' as 'n behoefte om reaksies te stop of om te rus. Derhalwe sal enigiets wat hierdie behoefte reduseer, versterkend optree en aangeleer word. Omdat Hull ook geglo het dat ' I_r ' afneem met verloop van tyd, sal 'n reduksie in ' I_r ' dus 'n nie-reaksie versterk.

Hy verwys na hierdie aangeleerde nie-reaksie as gekondisioneerde inhibisie (sIr). Soos ander aangeleerde reaksies, beskou hy 'sIr' as 'n relatief permanente gewoonte en waar 'Ir' dus met verloop van tyd afneem, sal 'sIr' nie (Petri, 1981:130). Die som van hierdie twee inheberende veranderlikes (Ir en sIr) moet nou van die som van die tussenkomende veranderlikes afgetrek word in die bepaling van potensiële gedrag wat die formule soos volg daaruit laat sien: $E = D \times sHr \times K \times V2 \times J - (Ir + sIr)$.

Dit blyk dus duidelik dat Hull se model beide 'n positief gedragsaktiverende motiveringskonstruk en 'n negatief gedragsbeperkende of inheberende konstruk insluit.

'n Verdere twee veranderlikes wat ook van die som van die tussenkomende veranderlikes afgetrek moet word, is die vlugtige gedragskommeling (sOr) en die minimum reaksiepotensiaal wat nodig is om 'n reaksie te ontlok, met ander woorde die reaksie-drumpel (sLr). Volgens Hull is die reaksiepotensiaal afhanklik van vlugtige gedragskommelings. Aangesien gedrag nie ontstaan indien die reaksiepotensiaal nie bokant die reaksie-drumpel is nie, blyk dit dat gedragskommeling geaktiveer word as die reaksiepotensiaal die reaksie-drumpel kruis. Gedragskommeling is dus 'n fluktuasie in die sterkte van die reaksiepotensiaal van een oomblik tot 'n volgende. Daar gedragskommeling 'n willekeurige veranderlike is, lei dit tot veranderinge in die reaksiepotensiaal van oomblik tot oomblik. Verder bied die reaksie-drumpel 'n sekere mate van weerstand teen die reaksiepotensiaal en indien dit nie oorwin word nie, is geen respons moontlik nie ' ...even in die presence of a drive there is still uncertainty concerning whether the stimulus

will evoke the reaction, because the strength of the excitatory potential ... may not be great enough to overcome the resistance of the reaction mechanism, known as the threshold In fact, 's' will not evoke 'r' unless the excitatory potential is greater than the threshold' (Hull, 1942:73).

Die uiteindelijke formule vir die verklaring van potensiële gedrag lyk nou soos volg:

$$E = D \times sHr \times K \times V2 \times J - (Ir + sIr) - sOr - sLr.$$

(Sahakian, 1984:176).

E : potensiële gedrag

D : dryfkrag

sHr : gewoonte

K : aansporingsmotivering

V2 : stimulusintensiteit

J : vertraging van versterking

Ir : reaktiewe inhibisie (moegheid)

sIr : gekondisioneerde inhibisie

sOr : vlugtige gedragskommeling

sLr : reaksie-drumpel.

Net soos die psigo-analitiese teorie van Freud, het Hull se dryfkragreduksie teorie ook aanleiding tot omvattende navorsing op verskeie terreine gegee. Afgesien van die basiese beginsel dat 'n biologiese behoefte die bron van 'n dryfkrag is, het Hull aanvanklik ook die verbasende afleiding gemaak dat 'n toename in 'n dryfkrag (behoefte) byvoorbeeld honger, nie net gedrag wat daarmee verband hou nie, maar alle gedrag sal aanwakker. Hierdie nuwe idee van D as 'n algemene opwekker van gedrag het byvoorbeeld onmiddellik aanleiding

gegee tot uiteenlopende navorsing. So byvoorbeeld het Spence en Taylor probeer om een van die bekendste hipoteses in die Sielkunde naamlik die Yerkes/Dodson-wet (1908) op grond van hierdie afleiding te bewys.

Hull se grootste bydrae lê sekerlik in sy sistematiese en eksakte navorsing van gemotiveerde gedrag vanuit 'n totaal meganistiese perspektief. Hy het 'n uitstekende voorbeeld van die wetenskaplik eksperimentele studie van motivering daargestel waarin gedragsdeterminante versigtig geïdentifiseer en 'n wiskundige model daarvolgens geskep is. Dis interessant dat Hull se teorie verskeie raakpunte vertoon met die attribusie-teorie van Weiner. So kan motivering volgens Hull byvoorbeeld toeneem met aansporing (wat hy K noem) wat vir Weiner 'n stabiele, eksterne determinant van prestasiegedrag is. Hierteenoor het Hull se reaktiewe inhibisie (Ir) 'n negatiewe invloed op gedrag net soos wat moegheid vir Weiner 'n oorsaaklike attribusie vir negatiewe prestasiegedrag is.

Die felste kritiek teen Hull is sekerlik sy gebrek aan die erkenning van die rol wat kognitiewe strukture in menslike gedrag speel; kritiek wat sy teorie inderdaad vir die Opvoedkundige minder aanvaarbaar maak. Vervolgens sal die veldteorie van Lewin, wat dikwels beskou word as die oorgang tussen die drang- en fenomenologiese teorieë, kortliks bespreek word.

2.3.3 Die veldteorie van Kurt Lewin

2.3.3.1 Inleiding

In skrilte kontras met die meganistiese benadering van Hull, huldig Lewin 'n meer kogni-

tiewe benadering ten opsigte van menslike gedrag en word hy derhalwe beskou as die sleutelfiguur in die oorgangstydperk tussen hierdie twee benaderingswyses. Sy kwasi-wiskundige model stem nie net ooreen met Hull se dryfkragereduksiemodel nie, maar hy slaag ook daarin om die uiteenlopende doelwitte van Freud en Hull in een verwysingsraamwerk te inkorporeer. In sy latere publikasies oefen hy veral groot invloed uit op die attribusieteorie, 'n benadering wat die motiveringsnavorsing vandag nog tot 'n groot mate domineer.

Lewin se siening dat gedrag bepaal word deur beide die persoon en die omgewing plaas hom midde-in die opvoedkundige benadering van die mens as Dasein, as in-die-wêreld-wees. Hierdie gesitueerdheid van die mens as antropologies-ontologiese grondfeit dui vir Lewin op die totaliteit van feite wat gedrag op 'n bepaalde tydstip bepaal.

Dit is hierdie eksistensiële-fenomenologiese benadering van die mens as totaliteit asook sy erkenning van kognitiewe sisteme wat Lewin se motiveringsteorie vir enige navorser in die Opvoedkunde baie relevant maak.

2.3.3.2 Die teorie

Lewin (1936:73) se mees fundamentele teoretiese uitspraak is dat gedrag bepaal word deur beide die persoon (P) en die omgewing (E) :
 $B = f(P, E)$ waar 'f' 'n funksie verteenwoordig (Kyk ook Heckhausen, 1980:58).

Die persoon en omgewing saam vorm die leefruimte. Hierdie leefruimte verteenwoordig die 'psigolo-

giese werklikheid'; dit dui op die totaliteit van feite wat gedrag op 'n bepaalde tydstip bepaal. Leefruimte omvat dus die omgewing soos die persoon dit waarneem. Hierdie 'psigologiese' omgewing is nie identies met die fisiese omgewing nie. Die waargenome omgewing word beïnvloed deur baie eienskappe van die persoon, soos byvoorbeeld behoeftes, waardes, houding en motiewe. Op 'n soortgelyke wyse beïnvloed die waargenome omgewing die persoon. Die skielike ontstaan van 'n dreigende situasie mag die behoeftes van die individu verander. Indien ons gedrag wil verstaan, moet ons volgens Lewin, die persoon en die omgewing as 'n konstellasie beskou. Gesamentlik bepaal hulle handeling (Vgl. Madsen, 1968:131).

Volgens Lewin (1952) besit die persoon en die omgewing strukturele sowel as dinamiese eienskappe.

Persoonsverwante begrippe

= Strukturele eienskappe

Die persoon kan beskou word as 'n punt in die leefruimte of as 'n streek (gebied). Indien laasgenoemde geld, besit die persoon strukturele eienskappe waarvan die belangrikste substreke, grense en aangrensende gebiede is. Die streke verskil in hulle deurdringbaarheid, terwyl aangrensende streke mekaar begrens.

Vir Lewin (1938) is die streke binne 'n persoon soos houers waarvan die wande verskil in hulle deurdringbaarheid; sekere laat groter deurgang toe as ander. Hierdie eienskap is belangrik,

want dit bepaal gedeeltelik wat met die spanning gebeur wat in 'n streek opbou. Spanning is die dinamiese intra-persoonlike konstruk (Lewin, 1940:14).

= Dinamiese eienskappe

Die dinamiese konstruk van spanning verwys na die stand van sake binne 'n streek. Indien daar 'n behoefte bestaan, verkeer die streek in spanning (Lewin, 1938:99). Die sterkte van die spanning varieer as 'n funksie van die sterkte van die omvang van die persoon se behoeftes (Knörzer, 1976:64).

Wanneer spanning in 'n streek opbou, probeer die streek homself verander om gelyk te wees aan die spanning in die omliggende streke. Indien die grens tussen twee streke egter nie heeltemal deurdringbaar is nie, sal daar 'n verskil in die graad van spanning tussen die twee streke ontstaan. Verder sal twee streke met 'n wedersydse deurdringbare grens in 'dinamiese kommunikasie' verkeer en sal 'n behoefte in een streek 'n ooreenkomstige behoefte in 'n ander streek skep (De Rivera, 1976:28).

In enige persoon bestaan daar 'n ongespesifiseerde aantal intra-persoonlike streke wat ooreenstem met verskillende behoeftes of intensies. Enige tyd as 'n behoefte ontstaan, word 'n nuwe streek in 'n staat van spanning geplaas. Lewin het dus 'n pluralistiese opvatting van behoeftes in teenstelling met die Freudiaanse opvatting van non-direktiewe of gesamentlike (pool) bron van libido of dryfkrag. In eersgenoemde teorie kombineer

verskillende streke wat in spanning verkeer nie met mekaar nie om alle gedrag te beïnvloed. Eerder word elke gespanne streek geassosieer met 'n spesifieke doelobjek of groep objekte (Weiner, 1980:146).

Die bereiking van 'n doel verminder die graad van spanning binne 'n streek en sluit nie noodwendig die verbruik (vernietiging) van die nagestreefde objek in nie. Sodoende kan denke, geheue en handeling die vlak van spanning in 'n streek verminder (Bigge en Hunt, 1980:87).

Die integrering van die strukturele en dinamiese eienskappe beteken derhalwe dat 'n behoefte of 'n voorneme spanning in 'n streek binne die persoon veroorsaak. Die disekwilibrium in die spannings-toestande tussen streke veroorsaak dat spanning van een streek na 'n ander kan vloei. Hierdie wisseling van spanning tussen die streke hang gedeeltelik af van die deurdringbaarheid van die grense. Indien die grense nie geheel en al deurdringbaar is nie, kan 'n streek in 'n relatief konstante staat van spanning bly. Sodra 'n doel egter bereik word, word die spanning uitgeskakel en word 'n staat van ekwilibrium tussen die streke herstel (Knörzer, 1976:65).

Omgewingsverwante begrippe

= Strukturele eienskappe

Hierdie eienskappe is identies met dié van die persoon wat hierbo beskryf is. Daar bestaan ook streke, grense en aangrensende gebiede. Tog verskil die betekenis van die omgewings- en

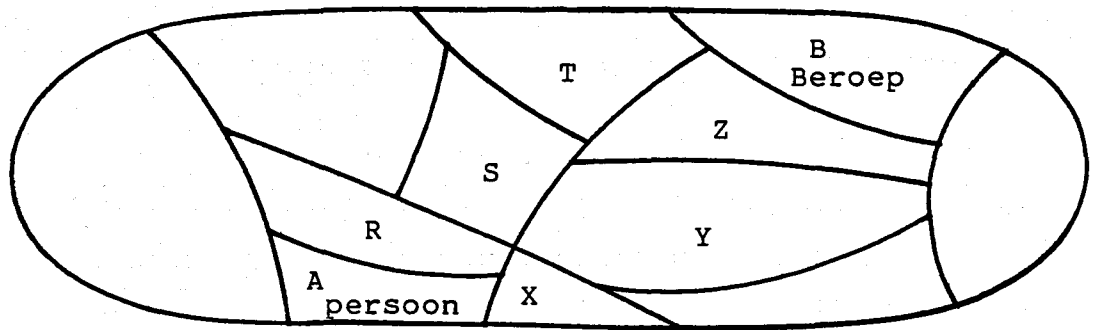
persoonlike konstrunkte. Streke in die omgewing hou primêr verband met aktiwiteite. So byvoorbeeld sal die persoon wat graag teater toe wil gaan, onder andere geld in die hande moet kry, vervoer moet reël, daarheen moet gaan, ens ... Streke is derhalwe instrumentele handelings. Hulle kan egter ook beskou word as 'ruimtes' waardeur die persoon moet beweeg om by die doel uit te kom (Weiner, 1980:147).

Die aantal streke in die leefruimte op enige tyd-stip, word bepaal deur die aantal bestaande psigologiese onderskeidings. Vir elke psigologiese verskil bestaan daar 'n aparte streek in die leefruimte. Die leefruimte kan derhalwe van oomblik tot oomblik verander.

Verder kan die grense wat die streke omring, optree as versperrings of struikelblokke vir die handeling, net soos die grense van die intra-persoonlike streke die vloei van die spanning kan belemmer. Die grense bepaal die 'ruimte van vrye beweging' wat Lewin definieer as die streke wat toeganklik is vir die persoon. Hierdie streke word beperk deur eksterne faktore (omgewingsremminge) sowel as persoonlike beperkings, soos die gebrek aan vermoë. Dit blyk dus dat hierdie ruimte van vrye beweging baie beperk of heeltemal omvangryk kan wees (Sahakian, 1984:329).

Volgens Lewin word die rigting in die leefruimte deur die verhouding wat tussen twee streke bestaan, bepaal. Veronderstel byvoorbeeld dat 'n persoon in streek A wil beweeg in die rigting van streek B. Die verskillende verbindings

tussen streke A en B word gesien as 'paaie'. Daar kan dus baie paaie tussen enige twee streke bestaan:



Figuur 2.1 : Voorstelling van 'n leefruimte met verskeie paaie van A na B (Weiner, 1980:148).

Volgens bogenoemde figuur is een pad wat A met B verbind XYZ; 'n tweede RST en 'n moontlike derde XRST. As onthou word dat streke in die leefruimte dikwels instrumentele handeling verteenwoordig, asook 'n 'medium' waardeur die persoon beweeg om die doel te bereik, dan kan die figuur 'n persoon in streek A voorstel wat probeer om in streek B uit te kom, met ander woorde die doel te bereik. Om hierdie doel te bereik, moet die persoon of skool toe gaan (XYZ) of 'n vakleerlingskap voltooi (RST). Enigeen van die twee paaie lei tot die gewenste eindresultaat (aktiwiteit). Ten opsigte van die taksonomie van rigting bestaan daar volgens Lewin (1938:90) die volgende moontlikhede:

Tabel 2.1		Taksonomie van rigting	
Aantal streke	Rigting van gedrag		
	Na doel	Weg van doel	
Een	(A,A) Voltooiende gedrag	(A,-A) Ontvlugtingsgedrag	
Twee	(A,B) Instrumentele gedrag	(B,-A) Vermydingsgedrag	

Die rigting 'na' is tweërlei van aard: óf vanaf 'n gegewe streek A na 'n tweede streek B (instrumentele gedrag), óf vanaf A in die rigting van A. Dit dui op situasies waar 'n persoon in 'n streek is en graag daarin wil bly (voltooiende gedrag).

Die rigting 'weg' kan insgelyks 'n alternatiewe streek spesifiseer of nie. 'n Persoon in streek A kan beweeg in die rigting weg vanaf A (A,-A: 'n ontvlugtingsituasie byvoorbeeld skok) of die persoon in streek B gaan weg vanaf streek A (vermydingsgedrag) (Kyk ook Lamprecht, 1981:28).

Instrumentele gedrag is derhalwe na 'n doel toe; voltooiende gedrag dui 'n geval aan waar die persoon in die doelstreek wil bly; ontvlugtingsgedrag is weg van 'n streek; en aktiewe vermydingsgedrag kan gesien word as 'n reeks handeling weg van die situasie, met heelparty handeling wat terugkeer al is die persoon nie meer langer in die ontwykende streek nie (Marx en Hillix, 1979:316; Sawrey en Telford, 1973:553).

= Dinamiese omgewingskonstrukte

Daar is 'n verwantskap tussen die dinamiese eienskappe van die persoon en die dinamiese eienskappe van die omgewing. Indien 'n intrapersoonlike streek in 'n staat van spanning verkeer, verkry 'n toepaslike omgewingstreek 'n valensie. Lewin (1935:78) beweer '... The valence of an object usually derives from the fact that the object is a means to the satisfaction of a need, or has indirectly something to do with the satisfaction of a need'. Die aard en sterkte van die valensie van 'n objek of gebeurtenis hang derhalwe direk af van die huidige stand van die behoeftes van die betrokke individu;

die valensie van omgewingsobjekte en die behoeftes van die individu korreleer dus met mekaar (Vgl. Madsen, 1968:137 en Bolles, 1967:76 e.v.).

Bestaan daar nou 'n behoefte (en derhalwe 'n ooreenstemmende spanningstreek) dan verkry die objek wat waargeneem word as bevrediger van die behoefte, 'n sekere aantrekkingskrag. So byvoorbeeld verkry kos vir die honger persoon 'n positiewe valensie (Sahakian, 1984:330). Volgens Heckhausen (1967:69) bepaal die normatiewe motiveringsvlak die verwysingsraamwerk waarbinne valensies gevorm en verander word.

Dit is moontlik dat daar behoeftes en spanningstreke bestaan, maar geen omgewingsobjekte om dit te bevredig nie. Derhalwe waarborg die bestaan van 'n behoefte nie noodwendig die bestaan van valensies nie. Verder is dit ook waar dat indien die persoon hongerder word, sal die spanning byvoorbeeld toeneem en die moontlikheid bestaan dat dit na ander streke kan versprei. Uiteindelik mag daar in verafgeleë persoonlike streke 'n objek wees met 'n positiewe valensie wat dus hierdie behoefte kan bevredig (Weiner) 1980:149).

Uit bogenoemde kan dus afgelei word dat indien 'n voorwerp valensie besit, daar 'n ooreenstemmende behoefte moet bestaan. Opsommend kan beweer word dat indien 'n valensie gegee is, moet daar 'n behoefte bestaan, maar indien 'n behoefte gegee is, hoef daar nie noodwendig enige valensie in die omgewing te bestaan nie (Lewin, 1935:78)

Verder hou die sterkte van die valensie wat 'n voorwerp verkry, direk verband met die intensiteit van die behoefte. Kos is meer aantreklik vir iemand wat vir 'n hele dag nie geëet het nie, as vir iemand wat twee uur gelede geëet het. Boonop hang die valensie van 'n voorwerp af van die intrinsieke eienskappe van die voorwerp. 'n Dik sappigerige stuk vleis besit 'n groter valensie as 'n dun droë stuk. Valensie varieer dus kwantitatief as 'n funksie van die intensiteit van die behoefte en die eienskappe van die doelobjek. Hierdie verhouding word deur Lewin (1938: 106) as volg aangedui: $V_a(G) = f(t, G)$ waar 'Va(G)' die valensie van die doel, 't' die spanning en 'G' die eienskappe van die doelobjek aandui (Vgl. Heckhausen, 1985:58 e.v. en Keller, 1981:123 e.v.)

Lewin sien valensie egter nie as 'n krag nie; dit is nie direk gekoördineer met bevrediging nie. 'n Streek met valensie word egter die sentrum van 'n kragveld. Hierdie kragveld bepaal die omvang en rigting van gedrag by alle punte in die leefruimte. Op enige gegewe tydstip is die persoon in een van die streke en derhalwe werk 'n spesifieke krag op hom in. Bo en behalwe die behoefte, sterkte en eienskappe van die doelobjek, word die sterkte van die kragveld bepaal deur die relatiewe afstand tussen die persoon en die doel. Lewin beweer dat die krag toeneem soos wat die psigologiese afstand tussen die persoon en die doelobjek afneem. Tog erken hy dat dit nie altyd die geval is nie.

Die krag wat op die persoon inwerk om die doel te bereik, stel Lewin as volg voor:

$$\text{krag} = f \frac{V_a(G)}{e} = \frac{(t, G)}{e}$$

waar 'e' verwys na die psigologiese afstand tussen die persoon en die doel (Duits: 'Entfernung') (Heckhausen, 1980:187).

Met hierdie formule is dit moontlik om die krag in enige streek in die leefruimte te bepaal.

Behalwe dat krag beskou word as 'n vektor (rigtingsgrootheid), het dit ook 'n punt van aanwending. Hierdie aanwendingspunt is die streek waarin die krag sigself manifesteer. Omdat die individu homself in hierdie streek bevind, is die punt van aanwending op die persoon. Indien daar nou 'n psigologiese krag op die persoon inwerk, is dit moontlik dat daar beweging in die leefruimte sal plaasvind. Die krag stuur die persoon in die rigting van die begeerde doel (Lewin, 1946:933).

Volgens Lewin is 'n doel 'n streek in die leefruimte. Wanneer die doel bereik is (die persoon die streek binnegegaan het) breek die spanning in die gespanne intra-persoonlike streek op. Omdat daar nie meer enige spanning binne-in die persoon bestaan nie, verloor die omgewingsobjek sy valensie. Dit lei tot die einde van die krag wat op die persoon inwerk en doelgerigte gedrag word nie meer langer vertoon nie (Vgl. Lewin, 1938:98 e.v.).

Dit is duidelik dat bogenoemde kognitiewe motiveringsteorie belangrike riglyne vir die didakties-pedagogiese situasie neerlê. Om maksimum leerpotensiaal te skep, moet daar in die onder-rigsituasie op skool 'n staat van spanning (disekwilibrium) binne die kind se ervaringswêreld geskep word. Hierdie beginsel kan

sekerlik aansluit by die aktualisering van voorkennis waartydens die kind bewus raak van sy beperkte kennis en ervaring om 'n probleem op te los wat hom in Lewin se terme in 'n staat van spanning ten opsigte van die bevrediging van 'n behoefte plaas. Ten einde hierdie spanning 'op te los' (leerintensie te rig) behoort objekte met sterk valensiewaarde in die leersituasie daargestel te word. Die eienskappe van bogenoemde objekte asook die relatiewe afstand vanaf die doelobjek sal noodwendig die herstel van die stand van disekwilibrium beïnvloed. Die onderwyser het 'n belangrike taak in die selektering en ontwerp van objekte met positiewe valensie om sodoende die kind te rig op die suksesvolle aktualisering van sy leerpotensiaal wat volgens Lewin sal lei tot die bevrediging van 'n behoefte en die herstel van ekwilibrium.

Lewin se motiveringsteorie beklemtoon veral twee belangrike aspekte van die opvoedingssituasie: 1) die leerintensie van die kind (die behoefte om die spanning te laat afneem) en 2) die onder-righandeling van die onderwyser (skep objekte met positiewe valensie).

Hieruit blyk duidelik dat leer en motivering vir Lewin twee komplementêre begrippe is wat 'n dinamiese rol vervul in die leefruimte van die kind ten opsigte van behoeftebevrediging. Die belangrike rol wat leermotivering speel in die leerhandeling van die kind sal vervolgens van nader beskou word.

2.4 LEERMOTIVERING

2.4.1 Inleiding

Volgens De Wet (1981:213) is motivering inderdaad 'n belangrike voorwaarde vir leer. Dit beïnvloed

nie net die rigting en doeltreffendheid van leer nie, maar bepaal ook die wyse waarop leerlinge aandag gee, onthou en vergeet; hulle denke en uiteindelijke leerprestasies.

Dit blyk uit die omvattende navorsing oor motivering dat navorsers prestasiemotivering beskou as 'n onderafdeling van leermotivering. Leermotivering is die oorkoepelende begrip wat prestasiemotivering insluit.

As belangrike verteenwoordiger van die leermotiveringsteorie is dit sinvol om Schiefele se teorie hier kortliks te bespreek.

2.4.2 Die teorie van Schiefele

Volgens Schiefele (1978:30) is motivering 'n hipotetiese begrip ter verklaring van die dinamiese karakter van gedrag, die verwagting van handelingsresultate en die gevoelsmatige stel van doelwitte. 'Motiverings' is abstraksies uit die betekenissamehang van die immergegewe handelende mens en is veelvoudig van mekaar te onderskei na hulle oorsprong, rigting, funksie en bewussynsgraad.

Vir Schiefele (1978:31) is dit natuurlik dat die begrip 'motief' ten nouste verband hou met bogenoemde definisie. Hy beskryf motiewe as netwerke vanuit persoonlike en sosiale faktore, waardighede en waardevoorstellings wat aan die menslike handeling sy betekenis verleen.

Bogenoemde verwysing na betekenis kom sterk ooreen met Heckhausen (1965:603) se verwysing

na die norm (Soll-Lage) vir 'n gegewe inhouds-
klas van die persoon-wêreld-verhouding.

Soos motivering, is motief eweneens 'n hipo-
tetiese begrip wat relatief langdurige psigiese
disposisies beskryf. Motiewe ontwikkel deur
sosiale interaksie in die verwysingsraamwerk van
die persoon en vorm daarin kognitiewe, affektiewe
en waardegerigte deelsisteme. In die motiverings-
proses word motiewe geaktiveer en dien as oorsake
van 'n handeling asook wat laasgenoemde vir die
persoon beteken.

Volgens Schiefele (1978:39) rig motivering die
menslike handeling op 'n doel en bepaal daardeur
die afloop van die gedrag. Hierdie gerigtheid
sluit die kognitiewe dimensie van gedrag in.
Die motivering beïnvloed die kognitiewe perspek-
tiewe, die keuse van moontlike waarnemings- en
denkakte. Die doelgerigtheid van die handeling
stel die uitdaging om die doel te bereik of daar-
van weg te deins. Die persoon verwag derhalwe
sukses of mislukking.

Hierdie doelgerigtheid staan in direkte verband
met opvoeding. Opvoeding is noodwendig doelgerig
en word bepaal deur die waarde-oortuigings van
die mens en sy eksistensiële betekenis. Net
soos alle ander opvoedingsmaatreëls, onderlê
leermotivering ook hierdie doelbepaling. So
behoort alleen sodanige motiewe wat met die
opvoedingsdoel ooreenstem, die sinsamehang van 'n
leeropgaaf te bepaal. Die implikasie is dat die
opvoeder hom sal moet vergewis van die voorwaardes
vir die totstandkoming van leermotiewe. Verder
word motiewe geleer en is leer gemotiveerd.
Motiewe word deur gemotiveerde leerprosesse verwerf.

Elke leerproses hang van motiewe af en dra daartoe by dat motiewe gevorm word. Verder word motiewe handelend verwerf. Deur ervarings ontstaan verwagtings, die bevestiging waarvan aanleiding gee tot waarde-oortuigings wat volgens Schiefele (1978:100) motiewe is.

Hierdie siening dat motief en motivering noodwendig ten opsigte van die opvoedingsdoel georiënteer is, hou belangrike implikasies in vir die Opvoedkunde. Motiewe ter selfbestemming vereis in die lewenspraktyk, met ander woorde ook in leer, dat selfstandige handeling moontlik maak, ondersteun en positief geëvalueer moet word (Schiefele 1978:110).

'n Verdere belangrike implikasie veral vir die Didaktiek, is Schiefele (1978:25) se siening dat die eindtoestand wat 'n leerling via 'n gemotiveerde 'leerproses' bereik, sy toekomstige leerbereidheid medebepaal. Om die voorwaardes vir hierdie leerbereidheid, wat kennelik nie by almal teenwoordig is nie, te bepaal en menslike handeling in bepaalde rigtings (waarde-georiënteerd) aan te spoor, is onder andere belangrike take van die opvoeder. Daar moet dus vasgestel word op watter wyses handeling vanuit die individu en vanuit ander bronne van motivering aangespoor kan word (Viljoen 1983:42).

Baie relevant vir die onderhawige studie is Schiefele (1978:212) se beskouing van opvoeding in sosiale subkulture. Volgens hom word leermotiewe stand (klas) bepaald oorgedra. Rosen (in Schiefele 1978:213) dui aan dat middelklas persone sterker toekomsgeoriënteerd, aktief en

individualisties ingestel is, terwyl laerklas persone konsentreer op die oomblik, passief is en op hul gesinne ingestel is.

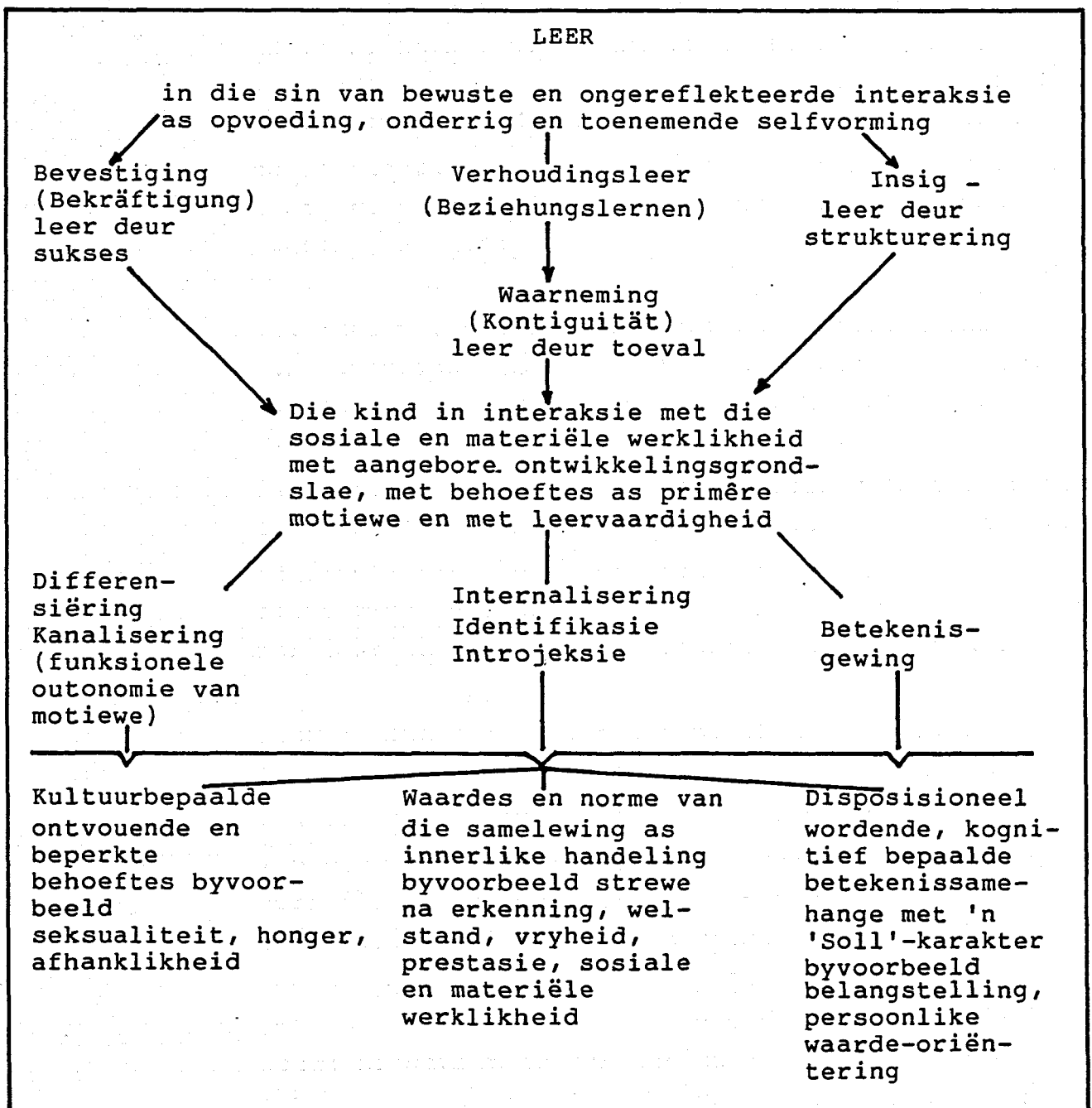
Op grond van sy beroepsposisie het die laerklas persoon weinig invloed, min openbare aansien, beperkte ruimte vir handeling en min alternatiewe. Hy stel kortstondige doelwitte en het 'n lae verwagtingsvlak. Sy opvoedingspraktyk is gegrond op magsbeheer, sterk normatiewe kontrole en beginselstarheid waar die kognitiewe konteks ontbreek. Moontlike opvoedingsgevolge is 'n navolging van ouerlike waarde-oriëntering en instelling, lae toetsintelligensie veral in verbale konteks, 'n ontbrekende aanmoediging tot kognitiewe prosesse ten opsigte van leer op skool en 'n lae en vreesgeoriënteerde prestasie-motivering (Schiefele 1978:216).

Dit is duidelik dat bogenoemde uitsprake sterk implikasies inhou vir die opvoeder. Sosialisering met betrekking tot die opvoedingsdoel moet persoonlike identiteit nastreef. Omdat die persoon hom van ander onderskei en tog in wisselwerking met die ander moet handel, moet weersprekende situasie-elemente uitgebalanseer word.

Die leer van motiewe word bepaal deur die subjektiewe kenmerke van die opvoeder en die kind, sosiale kenmerke van die persone en die gesamentlike situasie, die sosio-ekonomiese posisie en sosio-kulturele standaard van die gesin wat soos 'n netwerk inmekaar gevleg is. Magsbeheer is 'n negatiewe vorm, terwyl die onttrekking van liefde lei tot onderworpe aanpassing. Sosialisering, sonder kognitiewe interpretasie van wette, vereistes en moontlikhede, lei tot passiewe integrasie (Schiefele 1978:219).

Bogenoemde klassifikasie lei tot verskillende leer-vaardighede wat die leermotivering beïnvloed wat op sy beurt weer leerverhoudings en skoolsukses beïnvloed. So openbaar onderskeibare beroeps- en lewenswêrelde dus onderskeibare waarde-oriënterings, instellings en dienooreenkomstige opvoedingspraktyke.

In die volgende model gee Schiefele (1978:134) 'n skematiewe uiteensetting van die leer van motiewe.



Met opvoeding, onderrig en selfvorming word maat-reëls of moontlikhede-bedoel waarmee die volwasse-wordende kind in sy sosiokultuur ingelei word om as

persoon daarin te leef. Dat so-iets wel moontlik is, is te danke aan bevestiging, waarneming en insig. Onder opvoedingsleer verstaan Schiefele (1978:135) die daarstel van verbindings tussen enkele stimuli en reaksies, maar veral opvoedingsnetwerke. Die begrip verwys na die feit dat mense verbande tussen die psigiese gegewenhede in sy persoon-wêreld-verhouding daarstel en die psigo-fisiologiese grondslae langer of korter kan aktiveer. Waarneming, bevestiging en insig is bedingingsprosesse wat beslis watter verhoudings gestig en behou gaan word. (Alle leer omvat die persoon-wêreld-verhoudings, skep samehange, kenteken onderskeidings, organiseer sensories verkreë inligting en struktureer ervarings, begrippe en gedagtes).

Dit word voltrek in standvastige en onophefbare wisselwerking met die sosiale en materiële wêreld waarin die opvoeder en kind hulle bevind. Die leervoordes (bevestiging, waarneming en insig) lei daartoe dat die persoon kan differensieer tussen die funksionele outonome motiewe en hulle sodoende as disposisies kan bevestig, die norms en waarde-oortuigings wat in die samelewing geld kan internaliseer en persoonlike sinbelewing kan ervaar.

Daar is dus sprake van leergevolge. Bogenoemde differensiëring van die funksionele motiewe en hulle kanalisering lei tot kultuurbepaalde ontvouings- en bevredigingsvorme daarvan. Verder word die waardevoorstellings en norms van die spesifieke sosiokultuur as relatief durende handeling deur middel van internalisering oorgeneem. Laastens word motiewe deur persoonlike betekenisgewing gevorm indien die insig tot betekenisshange lei en hierdie waarnemings deur die persoon handelingsgerig gesien en positief gevoelsmatig beleef word.

Dis duidelik dat bogenoemde model leer op grond van drie leerteoretiese grondbegrippe verklaar, naamlik waarneming, bevestiging en insig.

Motiveringsleer is verhoudingsleer. Watter verhoudings geleer word, word bepaal deur waarneming, bevestiging en insig. Waarneming en bevestiging moet herhaaldelik optree om relatief durende leerresultate te bereik. Motiewe word verwerf deur die uiterlike skakeling van kultuurbepaalde gedrag en deur die insigtelike belewing van sin-samehange.

Wat die ontstaan van motiewe betref, wys bogenoemde model op drie voorwaardes daartoe:

- = aangebore grondbehoeftes word kultuurbepaald ontvou en ingeperk;
- = waardeoortuigings en gedragsnorme dien as innerlike handelingsrigtings;
- = betekenissamehange word oordeelkundig begryp en samehange word gestig wat handelingsrigtend optree (Schiefele 1978:138).

Die prestasie-motiveringsteorie word deur Schiefele as 'n diskrepansiemodel gesien. Prestasie-motivering word veroorsaak deur die diskrepanse tussen die prestasiestand (Ist-Lage) en die prestasiestandaard (Soll-Lage). Die prestasie-gemotiveerde persoon handel sodanig om 'n gegewe kwalitatiewe en/of kwantitatiewe standaard (Gutemasstab) te bereik of nader daaraan te beweeg (Schiefele 1978:258).

Funksioneel berus prestasie-motivering op diskrepanse tussen bereikte handelingsniveaus en gestelde prestasiestandaarde, terwyl prestasie-motiewe inhoudelik aan waardeoriëntasies gebonde

moet bly. Verder is prestasiemotivering volgens twee kriteria onderskeibaar:

- = na die sterkte en die rigting van verwagting (hoë en lae prestasiemotivering).
- = motiewe om sukses te behaal of mislukking te vermy (Schiefele 1978:268).

Waarskynlik kan al vier moontlikhede in 'n persoon teenwoordig wees, maar met kenmerkende klemverskuiwing. Lae prestasiemotivering en vrees vir mislukking beïnvloed die handeling ongunstig en sodanige persone stel skaars bereikbare of sulke lae doelwitte dat hulle vaardigheid nie daardeur bevorder word nie.

Vir Schiefele speel die opvoedingstyl en -praktyk 'n belangrike rol in die ontstaan van prestasiemotiewe. As kinders in 'n emosioneel stabiele atmosfeer tot onafhanklikheid, risikobereidheid, ondernemingslus en selfstandigheid opgevoed word, dan ontwikkel hulle ook 'n hoër suksesgerigte prestasiemotivering. Omgekeer is streng gekontroleerde negatief gesanksioneerde kinders daartoe geneig om vrees te vermy en uit die pad van mislukking te bly. 'Was Erfolge und Misserfolge sind, bestimmt vor allem der Erzieher' (Schiefele 1978:268).

Die feit dat prestasiemotiewe geleer word, het belangrike implikasies vir die Opvoedkunde. Hierdie motiewe word onder andere gevestig gedurende die vroeë opvoeding (vanaf drie jaar volgens Heckhausen) in die familie. Die opbou van prestasiemotiewe hang enersyds van sekere voorwaardes af: emosionele sekerheid, betekenis-

oriëntering en gedifferensieerde wêreldopvatting en het andersyds ook sekere voorlopers: funksielus, doen- en belewingsdrang en vaardigheidsmotivering. Verder is die bereidheid tot prestasie ook aan inhoudelik bepaalde motiewe (betekeniswaardes) gekoppel (Schiefele 1978:285).

Sekerlik die belangrikste bydrae van Schiefele is die feit dat hy die motiveringsproblematiek vanuit opvoedkundige oogpunt benader. Sy opvatting van leer en prestasiemotivering hou derhalwe direkte implikasies in vir die bemoeienis van die opvoeder.

Daar sal in die volgende hoofstuk dieper ingegaan word op prestasiemotiveringsteorieë wat, soos reeds aangetoon is, 'n belangrike komponent van leermotivering uitmaak en verder belangrike implikasies inhou vir die opvoedingsituasie tuis en op skool. Prestasiemotivering is ook die sentrale tema waarop hierdie studie gefokus het.

PRESTASIEMOTIVERING EN FAALANGS

3.1 INLEIDING

Dis duidelik uit die literatuur dat bogenoemde twee fenomene 'n belangrike rol speel in enige prestasieverwante situasie. McClelland (1953) het uit sy vroeëre studies tot die gevolgtrekking gekom dat indien 'n mens prestasiegedrag voldoende wil verstaan, jy sowel prestasieмотivering en mislukkingsmotivering sal moet bestudeer. Eersgenoemde is gerig op die bereiking van sukses, terwyl laasgenoemde gerig is op die vermyding van mislukking.

Vir Atkinson (1964) besit 'n Ach' ook beide positiewe en negatiewe elemente en daarom sal die toenaderingsmotief net so duidelik as die vermydingsmotief gedefinieer moet word. Hy verwys dan ook daarna as die hoop op sukses en die vrees vir mislukking.

Heckhausen (1967) het ook in sy teorie aandag geskenk aan bogenoemde fenomene en wel in sy differensiasie tussen potensiële motivering en werklike motivering. Eersgenoemde is volgens hom 'n normatiewe toestand wat, net soos 'n verwysingsraamwerk, bepaal hoe 'n gegewe kategorie situasies gekonstitueer moet word om bevredigend vir die persoon te wees. Werklike motivering daarenteen verwys na die verwagting wat die huidige situasie met die toekomstige verbind. Vir Heckhausen word hierdie verwagting bepaal deur die grootte van die diskrepans tussen die huidige en toekomstige situasies binne die verwysingsraamwerk van die normatiewe motiveringsituasie en die psigiese afstand tussen die situasies met verloop van tyd. Vrees vir mislukking word dus 'n situasie van ontevredenheid of ongemaklikheid. Heckhausen beklemtoon met hierdie definisie die persoon se verwagting van

sy toekomstige situasie en laat hierdeur die alternatiewe normatiewe situasies wat geaktiveer kan word om die mislukkingstoestand te vermy, oop vir verdere navorsing.

Heckhausen werk met basiese begrippe soos doelwitdiskrepanse, psigologiese afstand en tyd en vir hom is prestasie-motivering 'n strewe om jou eie vermoë te verbeter, of so hoog as moontlik te hou in alle aktiwiteite waarin 'n standaard van uitnemendheid geld en waar die uitvoering van sodanige aktiwiteite derhalwe kan lei tot sukses of mislukking (Birney et al., 1969: 167 e.v.).

3.2 DIE TEORIE VAN ATKINSON SOOS UITGEBREI DEUR RAYNOR

Vir 'n omvattende beskrywing van Atkinson se wiskundige prestasie-motiveringsmodel word die leser verwys na Atkinson en Birch (1978) waaruit dit duidelik blyk dat Atkinson sy verwagtingswaardemodel baseer op veral twee veranderlikes, naamlik hoop op sukses en vrees vir mislukking.

Dit gaan dus om die tendens om by 'n spesifieke aktiwiteit betrokke te raak al dan nie. Daar is 'n kognitiewe verwagting dat hierdie aktiwiteit 'n bepaalde resultaat inhou en die handeling in terme van 'n standaard van uitnemendheid geëvalueer word. Prestasiegeoriënteerde gedrag ontstaan volgens Atkinson (1966: 328) uit die konflik tussen die tendens om sukses te behaal en die tendens om mislukking te vermy. Daar is 'n behoefte aan prestasie aanwesig, maar terselfdertyd ook 'n angstigheids-oor 'n moontlike mislukking.

Atkinson se benadering van motivering breek weg van die stimulus-gebonde tradisie van bepaalde teorieë in sy beklemtoning van die aktiewe eerder as die reaktiewe.

Volgens hierdie navorser kan die volgende veranderlikes die prestasiemotivering van 'n persoon beïnvloed:

- = die objektiewe moeilikheidsgraad van die taak en die persoon se moontlikhede om die taak suksesvol uit te voer. Suksesvolle, hoogs gemotiveerde persone verkies take van 'n intermediêre moeilikheidsgraad waar die waarskynlikheid van sukses 50% is (Vgl. De Bruyn, et al., 1979:17);
- = die persoon se begrip van die verband tussen 'n spesifieke aktiwiteit en sy toekomstige doelwitte;
- = die sterkte van die traagheidselement om te presteer - byvoorbeeld as gevolg van 'n resente gebeurtenis waartydens die prestasiemotief gewek is, maar nie voldoende vervul is nie, en
- = die finale omvang van die motivering word bepaal deur 'n samespel van al die komponente daarvan wat vir die uitvoering van die taak nodig is. So byvoorbeeld kan situasie-omstandighede, ekstrinsieke faktore, tydsduur en sosiale goedkeuring 'n sterk invloed uitoefen op motivering (Vgl. Atkinson en Raynor, 1974:189 e.v.).

Dit gaan dus vir Atkinson eerstens om 'n motief om sukses te behaal, tweedens om die sterkte van die verwagting (subjektiewe waarskynlikheid en die relatiewe aantreklikheid van sukses van 'n bepaalde aktiwiteit) en derdens om die aansporingswaarde of aantreklikheid van sukses. Hierdie aansporingswaarde van sukses is groter hoe meer ingewikkeld die taak is waarmee daar sukses behaal word. Sukses kan behaal word deur óf prestasiegerigte gedrag óf gedrag wat gekenmerk word deur die vermyding van mislukking. Die negatiewe aansporingswaarde van mis-

lukking is groter as dit 'n maklike taak is (Vgl. Atkinson en Raynor, 1974:14 e.v.).

Een van Atkinson se medewerkers, Joel Raynor, brei hierdie model verder uit en beklemtoon veral die handelingsgerigtheid en toekomsoriëntasie van die individu in prestasieverwante situasies. Hierdie benadering van die aktiewe betrokkenheid en doelgerigte handeling van die individu verleen besondere insig in die verklaring van prestasieverwante gedrag en stel die navorser in staat om 'n stewiger greep daarop te kry.

Vir Raynor (1974:76) is die opvatting dat die sterkte van prestasieмотivering van individue hoofsaaklik afhanklik is van sukses of mislukking in die onmiddellike aktiwiteit egter te beperkend. In sy meer algemene prestasieмотiveringsteorie beskryf hy dan ook motivering in terme van verwagting X waarde in soverre dit gewek word deur die antisipasie van 'n aantal toekomstige (persentasieverwante- en ekstrinsieke-) sowel as onmiddellike gevolge van die aktiwiteit.

Hierdie uitbreiding van Atkinson se teorie berus natuurlik op die analise van Lewin wat gedrag beskou as 'n reeks trappe op pad na 'n doel. Raynor sien 'n spesifieke aktiwiteit as die onmiddellike volgende trap in die pad. 'n Pad bestaan uit 'n reeks trappe en elke trap verteenwoordig 'n aktiwiteit (taak) en sy verwagte uitkoms of gevolg. 'n Trap is prestasieverwant indien die aktiwiteit lei tot sukses of mislukking. Die verwagte uitkoms van enige prestasieverwante trap kan een of meer ekstrinsieke belonings (positiewe aansporings) of 'n bedreiging (negatiewe aansporing) wees. Trappe in die pad word geïdentifiseer deur hulle geantisipeerde verskyningsorde en die aard van die gevolge wat verwag word. Die individu se kennis van watter aktiwiteite sal lei tot watter gevolge binne 'n groep aansporingsmaatreëls bepaal die lengte van die pad (Vgl. Atkinson en Raynor, 1974:126 e.v.).

Die tendens om sukses te behaal in onmiddellike aktiwiteite (T_s) word bepaal deur die som van die samestellende tendense tot sukses (T_{sn}) wat elk 'n verenigvuldigende funksie is van motief (M), subjektiewe moontlikheid (P) en aansporingswaarde (I):

$$T_{sn} = M_s \times P_{sn} \times I_{sn} \quad (1)$$

(Weiner, 1980:192)

en

$$T_s = T_{s1} + T_{s2} + \dots + T_{sn} + T_{sN} \quad (2)$$

waar die waardes 1, 2, ... n ... N die geantisipeerde orde van trappe (aktiwiteite en uitkomstes) in 'n pad verteenwoordig van die eerste (1) tot die laaste (N), en 'n' 'n algemene term is vir enige spesifieke posisie in hierdie geantisipeerde orde. Op 'n soortgelyke wyse word die tendens om mislukking te vermy (dit is om nie in prestasieverwante aktiwiteite betrokke te raak nie) bepaal deur die samestellende inhiberende tendense:

$$T-f_n = MAF_n \times P_{fn} \times I_{fn} \quad (3)$$

en

$$T-f = T-f_1 + T-f_2 + \dots + T-f_n + \dots + T-f_N \quad (4)$$

(Atkinson en Raynor, 1974:77)

(Kyk ook Heckhausen, 1985:60 e.v.)

Die resulterende prestasie georiënteerde tendens (ook genoem die resulterende prestasie motief) word verkry deur die som van die tendense om sukses te behaal en mislukking te vermy, simbolies uit te druk as $T_s + T-f$.

Resulterende prestasie motivering is dus:

$$T_s + T-f = (M_s - MAF) \sum_{n=1}^N (P_{sn} \times I_{sn}) \quad (5)$$

(Atkinson en Raynor, 1974:78)

wat bepaal word deur die resulterende krag van die individu se tipiese prestasieverwante motiewe (Ms - MAF) en 'n gesommeerde situasiekomponent wat bepaal kan word deur kennis van 'n individu se waarneming van die moeilikheidsgraad van elke aktiwiteit (trap) in die pad. Dit berus natuurlik op sekere aannames wat die subjektiewe moontlikhede en die aansporingswaardes van sukses en mislukking in 'n voorwaardelike pad in verband bring met mekaar (Vgl. Feather, 1982:99).

In sy oorspronklike model beklemtoon Atkinson ook die moeilikheidsgraad van die taak. Volgens hom kan sukses of mislukking slegs ervaar word by take met 'n matige moeilikheidsgraad ($P_s = ,50$). Die rede hiervoor is voor die hand liggend: indien 'n taak uiters maklik is, kan daar nie juis sprake wees van die beleving van sukses nie en indien die taak uiters moeilik is, is sukses hoogs onwaarskynlik en word 'n gevoel van mislukking nie ervaar nie.

Dis belangrik om 'n onderskeid te tref tussen 'n voorwaardelike (afhanklike) en nie-voorwaardelike pad. Raynor (1974:78) definieer laasgenoemde as 'n reeks trappe waar voorafgaande sukses of mislukking geen invloed uitoefen op die moontlikheid om weer in 'n daaropvolgende aktiwiteit in daardie pad betrokke te raak nie. Dit het dus geen invloed op toekomstige sukses of mislukking nie, behalwe in soverre die onmiddellike sukses of mislukking die waargenome moeilikheidsgraad van die daaropvolgende aktiwiteit mag verander (Vgl. Herber, 1979:48 en Heckhausen, 1985:107).

Aan die ander kant, as die individu glo dat onmiddellike sukses noodsaaklik is om die moontlikheid om te streef na 'n aantal toekomssuksesse te verseker, terwyl onmiddellike mislukking toekomstige mislukking beteken in soverre dit die verlies van kanse om voort te gaan

op die (voorwaardelike) pad verseker, word die krag van die verwagting (die assosiatiewe skakel tussen die onmiddellike aktiwiteit en die toekomstige sukses) bepaal deur die produk van die subjektiewe moontlikheid van onmiddellike sukses (P_{1s1}) en die subjektiewe moontlikheid van toekomstige sukses, mits die moontlikheid om daarna te streef gegee is (P_{2s2}). Met ander woorde, die gekombineerde moeilikheidsgraad van onmiddellike sukses en toekomstige sukses, (met dien verstande dat die geleentheid bestaan om na toekomstige sukses te streef), bepaal die moontlikheid dat onmiddellike aktiwiteit sal lei tot toekomstige sukses. Meer algemeen, die verwagting dat onmiddellike aktiwiteit sal lei tot bepaalde toekomstige suksesse (P_{1sn}), word beskou as 'n vermenigvuldigende funksie van die subjektiewe moontlikhede van sukses in elke trap van die pad:

$$P_{1sn} = P_{1s1} \times P_{2s2} \times P_{3s3} \dots \times P_{nsn} \quad (6)$$

wat in terme van opeenvolgende vermenigvuldiging soos volg lyk:

$$P_{1sn} = \prod_{i=1}^{nn} (P_{isi}) \quad (7)$$

(Atkinson en Raynor, 1974:79)

Gevolgtlik sal saamgestelde tendense om sukses te behaal (en mislukking te vermy) gewek word in 'n voorwaardelike pad om die motiveringskrag te beïnvloed en sodoende die onmiddellike aktiwiteit te steun, terwyl hulle spesifieke krag bepaal word deur $P_{1sn} + I_{sn}$ vir elke geantisipeerde sukses (s_n) en mislukking (f_n), onderskeidelik.

Ooreenstemmend met vroeëre analises (Atkinson, 1957) aanvaar Raynor (1974:80) ook in hierdie verwerking van die teorie dat die aansporingswaarde van sekere geanti-

sipeerde suksesse (sn) in 'n voorwaardelike pad 'n omgekeerde lineêre funksie is van die (totale) subjektiewe moontlikheid dat die onmiddellike aktiwiteit wel (uiteindelik) sal lei tot sukses,

$$I_{sn} = 1 - P_{l_{sn}} \text{ (Weiner, 1980:195)} \quad (8)$$

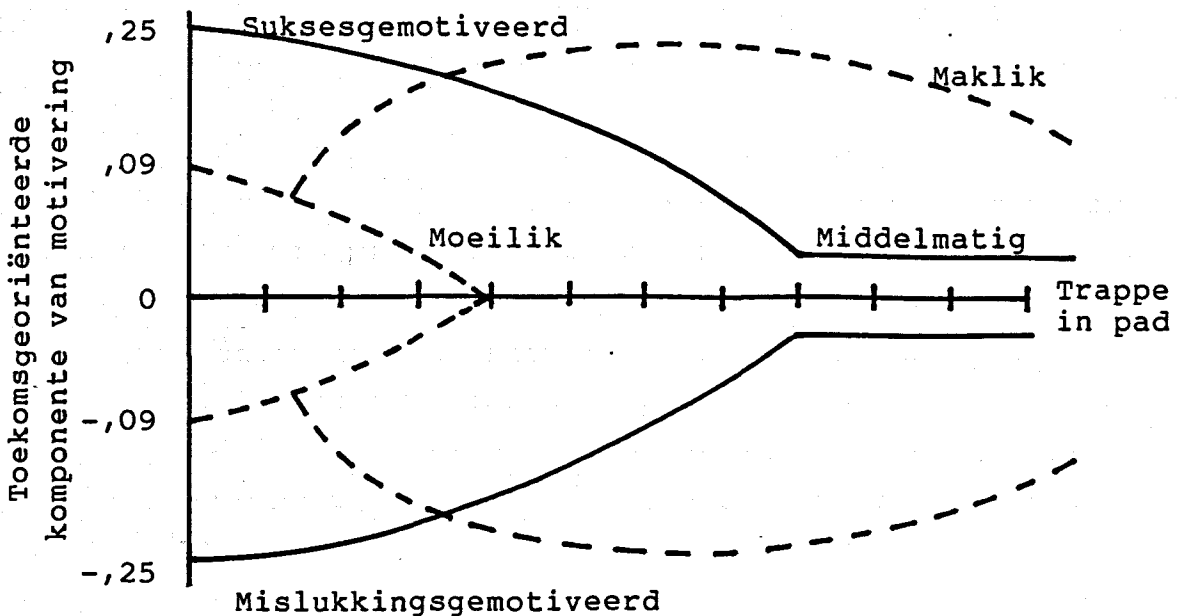
en dat die aansporingswaarde van sekere geantisipeerde mislukkings (fn) verteenwoordig word deur die negatiewe waarde van die (totale) subjektiewe moontlikheid van sukses,

$$I_{fn} = - (P_{l_{sn}}) \quad (9)$$

(Kyk ook d'Ydewalle (ed) 1981:200 e.v.)

Bogenoemde aannames is 'n direkte uitbreiding van dié van Atkinson in sy oorspronklike teorie van prestasie-motivering 'and can be seen as both an extension and refinement of the earlier expectancy X value theory of achievement motivation' (Raynor, in Feather, 1982:97).

Hierdie toekomsgeoriënteerde risiko-keuse model van Raynor beklemtoon veral drie komponente van motivering naamlik sukses versus mislukking, die handelingspad (aktiwiteit) en die moeilikheidsgraad van die aktiwiteit. Skematies stel Raynor (1974:135) dit soos volg voor:



Figuur 3.1 Toekomsgeoriënteerde komponente van motivering

Hieruit kan die volgende afleidings gemaak word:

1. Net soos by die oorspronklike risiko-keuse model is suksesgemotiveerde persone altyd positief en mislukkingsemotiveerde persone altyd negatief gemotiveerd, met dien verstande dat geen ekstrinsieke tendense bygereken word nie.
2. Middelmattige opdragte lei tot maksimum motivering indien die handelingspad net uit een trap bestaan. (Hierdie beginsel is egter 'n uitsondering wat net vir die oorspronklike risiko-keuse model geld).
3. Indien die huidige aktiwiteit (handeling) toekomsgeoriënteerde betekenis verkry en verdere trappe in die pad oopstel, neem die sterkte van die (positief of negatief) toekomsgeoriënteerde motiveringskomponente ten opsigte van hierdie betrokke handeling steeds toe.
4. Hoe langer die handelingspad (duur van die aktiwiteit) hoe groter word die motiveringsonderskeid tussen beide motiefgroepe.
5. Indien die pad uit meer as 6 - 7 trappe bestaan, word suksesgemotiveerde persone toenemend sterker deur die maklike opgawes gemotiveer as deur middelmatiges. In 'n pad van meer as twee trappe is motivering ten opsigte van moeilike opdragte op sy laagste. Onder die opeenvolgende trappe in 'n pad is die maksimum saamgestelde motiveringskomponente by die sewende trap te bespeur (Heckhausen, 1985:108).

Belangrike riglyne vir die didakties-pedagogiese situasie kan uit bogenoemde afgelei word. 'n Matige suksesgemotiveerde persoon rig homself meer op die teenwoordigheid, wat in Raynor se terme beteken dat hy in handelingspaaie met min trappe (vlakke van aktiwiteit) die sterkste gemotiveerd is.

Hoe verder in die toekoms daarenteen 'n aktiwiteit 'n handelingspad oopmaak, hoe sterker sal die sterk suksesgemotiveerde persoon homself op die aktiwiteit rig. 'n Swak suksesgemotiveerde persoon bly swak gemotiveerd, ongeag hoe lank die pad is.

Bogenoemde toekomsgeoriënteerde motiveringsteorie met sy sterk klem op aktiwiteitsvlakke het weliswaar belangrike implikasies vir die Opvoedkunde. Dit is egter te betwyfel of menslike motivering in so 'n streng wiskundige model ten volle verklaar kan word. 'n Groot leemte in hierdie teorie is die feit dat Raynor (vanselfsprekend) nie alle situasieveranderlikes in sy wiskundige berekening in aanmerking kan neem nie.

So byvoorbeeld maak hy nêrens melding van angs (vrees) nie. In hierdie verband merk Atkinson (1974:16) self op: 'Whenever performance is related to some standard of excellence, what constitutes the challenge to achieve for one individual poses the threat of failure for another. The tendency to avoid failure associated with anxiety is as fundamentally important a factor in achievement-oriented action as the tendency to achieve success. We treat this tendency, which is conceived as an inhibitory tendency that functions to oppose and dampen the tendency to undertake achievement-oriented activities, as the source of the conscious experience

of anxiety'. Dit is bekend dat vrees vir mislukking deur heelwat navorsers op die gebied van prestasie-motivering as 'n rigtinggewende veranderlike erken word.

Motivering kom volgens hierdie teorie tot stand deur die interaksie van motiewe met die situasie. Motiewe word gesien as latente kenmerke van die persoon wat geaktiveer word deur passende kenmerke van die situasie; die interaksie van motief en situasie word afhanklik gestel van die verwagting dat die doel bereik kan word (De Bruyn, 1979: 14) en die aantreklikheid van sukses in hierdie taak vir die individu (Atkinson & Birch, 1978:93). Soos vroeër opgemerk is, is hierin 'n ooreenstemming met Heckhausen se teorie.

3.3 DIE TEORIE VAN HECKHAUSEN

Hierdie bekende Duitse wetenskaplike sien 'motief' as 'n doelloestand wat binne 'n bepaalde persoon-wêreld-verhouding nagestreef word. Volgens Heckhausen (1980:24) kan agt fundamentele probleme ten opsigte van motiveringsnavorsing uit hierdie definisie afgelei word.

- = Daar bestaan soveel verskillende motiewe as wat daar ekwivalente inhoudsgroepe van die persoon-wêreld-verhouding mag bestaan. Hierdie motiewe is sigbaar in kenmerkende doelloestande waarvan die nastrewing dikwels by mense waargeneem kan word. Dit gaan dus om probleme ten opsigte van die inhoudelike klassifikasie van motiewe.
- = Motiewe het in die loop van die individu se ontwikkeling as relatief langdurende waarderingsdisposisies (Wertungsdispositionen) ontwikkel. Op grond hiervan kan verklaar word watter faktore en prosesse die individuele aktualiseringsverskille van motiewe tot stand laat kom, asook die moontlik-

heid van die verandering van motiewe op grond van doelgerigte ingryping. Dit gaan dus om die problematiek ten opsigte van die ontwikkeling en verandering van motiewe.

- = Persone verskil van mekaar in die individuele uitdrukking (aard en sterkte) van enkele motiewe. Daar kan dus vir verskillende persone verskillende hierargieë van motiewe bestaan. Hier word die probleme ten opsigte van die meting van motiewe dus beklemtoon.
- = 'n Persoon se handeling word nie deur alle moontlike motiewe 'gemotiveer' nie, maar deur daardie relatief sterkste (hoogste in rang) motiewe wat onder die gegewe situasionele omstandighede die gouste tot die bereiking van die betrokke doeltoestand sal lei. Hierdie motief word 'geaktiveer', dit tree dus 'in werking'. Dit handel dus om probleme ten opsigte van die aktualisering van motiewe.
- = 'n Motief dra tot die motivering van 'n handeling by totdat die doeltoestand van die betrokke persoon-wêreld-verhouding bereik is, óf totdat hierdie doeltoestand binne bereik is, óf totdat 'n wisseling van die situasiefaktore 'n ander motief dringender laat word en derhalwe die huidige motief as dominante motief vervang. Die handeling word dikwels voor die bereiking van die doel onderbreek of met behulp van tydsnitte verdeel sodat dit weer na 'n ruk hervat word. Dit gaan dus hier oor probleme met motiveringswisseling en die heropname of nawerking van 'n vroeëre motief.
- = Die motivering (Motivierung) van die handeling deur 'n bepaalde motief word as motivering (Motivation) beskryf. Motivering (selfstandige naamwoord) word as 'n proses gesien waar tussen verskeie handelingsmoontlikhede gekies moet word, wat die

handeling versnel, wat op die bereiking van motief-
bepaalde doeltoestande gerig is en die handeling
op pad daarheen in beweging hou. Kortliks:
motivering behoort die doelgerigtheid van die
handeling te verklaar. Dit gaan dus oor motiverings-
probleme ten opsigte van doelgerigtheid en handeling
en in uitsonderlike gevalle oor die problematiek
van motiveringskonflik tussen verskillende hande-
lingsdoeleindes.

- = Motivering is geen eenvormige proses wat 'n hele
handelingsverloop van begin tot einde gelykvormig
voltrek nie. Dit bestaan veel eerder uit verskeie
soorte prosesse wat in enkele fases van die ver-
houdingsverloop 'n selfregulerende funksie uit-
oefen. Hier handel die problematiek derhalwe oor
die analitiese rekonstruksie van motivering as
grondslag van hipotetiese selfregulerende tussen-
prosesse in enkele fases van die handelingsverloop.

- = Handeling is gemotiveerd, dit is op 'n doel gerig.
Handeling self moet egter nie met motivering verwar
word nie. Handeling behels onder andere waarneem,
dink, leer, praat of motoriese aktiwiteite; wat
hul eie verworwe repertoire van funksiebekwaamhede
soos vaardighede, of kennis besit. Hiermee hou
die motiveringsnavorsing hom nie besig nie, dit
veronderstel dit. Dit hang van die motivering af
hoe en waarop die verskillende funksiebekwaamhede
gerig word. Motivering behoort dus die keuse
tussen verskeie handelingsmoontlikhede, tussen
verskillende moontlike waarnemingsgegewenhede en
denkinhoude asook die intensiteit en duur van 'n
gekoose handeling en die daardeur totstandkomende
gevolge te verklaar. Dit gaan dus oor probleme
ten opsigte van die werking van motivering en die
veelvoudige manifestasies daarvan in waarneembare

handelinge en die daaruit voortvloeiende resultate.

Volgens Heckhausen (1980:25) vorm bogenoemde agt probleemvelde die kern van die huidige navorsing aangaande motivering en kan alle bemoeiinge daarheen teruggevoer word. Hierdie agt punte beskryf eerder dit wat nog verklaar moet word, as wat dit self verklarings aanbied. Volgens hom geld dit vir alle definisies van motivering: 'Sie beschreiben die zu klärenden Probleme, geben aber selbst keine Erklärungen' (1980:26). Die oorsaak hiervoor lê onder andere in die feit dat motief en motivering nie waarneembaar en derhalwe nie regstreeks begrypbaar is nie. Hulle aanwending moet nuttig en vrugbaar empiries bewys kan word. Daarvoor is egter 'n besondere wetenskapsteoretiese veronderstelling en eksperimentele voorsorgmaatreëls nodig.

In sy motiveringsteorie beklemtoon Heckhausen (1980:42) veral twee veranderlikes naamlik situasie en handeling wat 'n belangrike rol speel in teorievorming (Vgl. Heckhausen, 1985:6 e.v.).

Situasie

Onder situasie verstaan hy die teenwoordige omgewing van 'n persoon in soverre die persoon daardeur beïnvloed word. Situasie stel dus 'n stroom van inligting oor die teenwoordige omgewing in die vooruitsig.

Uit bogenoemde kom vier probleme na vore:

1. Hoeveel neem 'n persoon van sy teenwoordige omgewing in? Seker nie alles nie, maar net 'n deel, veral dit wat as nuut en onverwags voorkom en uitstaan. Hierdie attribute spruit uit die inligtingsverwerkingsprosesse van die situasionele waarneming en hang van sekere

kenmerke van die persoon af, byvoorbeeld sy aard van kodering, selektering en betekenisverlening.

2. Hoe elementêr of kompleks is die inligting wat opgeneem word? Die gunstige aanname strek van eenvoudige tekens tot omvattende betekenisvoorbeelde. Waarskynlik bestaan daar iets soos 'n 'Gesamtsituation' wat die verwysingsraamwerk daarstel van wat die betekenis van sekere besonderhede is.
3. Hoe moet die inligting oor situasie-gegewenhede in die motiveringsnavorsing gedefinieer word? Daar bestaan hoofsaaklik drie verskillende betekenisstelsels: fisiese bepalings, intersubjektiewe beskrywing en subjektiewe gegewenhede, soos dit vir die persoon in die betrokke situasie bestaan. Volgens Heckhausen (1980:43) is alleen dit wat die persoon as werklik beskou, motiveringspsigologies moontlik. Deur hierdie 'private' betekenis van situasies ontstaan metodologiese probleme in die motiveringsnavorsing.
4. Waar presies lê die grens tussen die persoon en sy omgewing? Die persoon is nie bloot 'n liggaamlike uiterlike wese nie, maar beskik ook oor innerlike organiese toestande (soos honger en smart) wat vir sy oorlewing as uiterlike situasiekenmerk beskou moet word.

Handeling

Heckhausen deel handeling in twee groepe, naamlik handeling volgens reëls en handeling wat van die reëls afwyk en derhalwe opvallend is. Eersgenoemde handeling verbind 'n gegewe kultuurgroep tot tradisie sodat die oorsake van 'n handeling, sy doel en middele vir die kultuurgenote voor die hand liggend is en niemand

daaraan dink om 'waarvoor' vrae te stel nie. So byvoorbeeld voed mense kinders volgens 'n bepaalde wyse op, streef na beter sosiale en wetenskaplike kennis en benut die moontlikhede tot lewensonderhoud. Dit alles behoort blykbaar tot die 'natuur' van die mens. Dit vra skaars na insigte in die 'waarvoor' van handeling (Kyk ook Heckhausen, 1974:32).

Hierteenoor raak handeling opvallend as dit nóg volgens doelstelling, nóg volgens werksverloop konvensioneel is. In teenstelling met handeling volgens reëls vra opvallende handeling na die 'waarom', na die motiewe, na 'n regverdiging van die handeling. Opvallende handeling is ook as iemand ten spyte van invloed, dwang of groot nadele hom nie van die ingeslane weg van sy handeling laat afsien nie, of as iemand in 'n bekende situasie hierdie keer anders optree as voorheen, of as die handeling van 'n persoon homself skyn te weerspreek.

Die oorgang van handeling volgens reëls na opvallende handeling geskied vloeiend. Eersgenoemde laat ook by nadere ondersoek individuele verskille toe wat aanleiding kan gee tot vrae oor die 'Waarvoor' en 'Waarom'. So handel verskillende persone by dieselfde aanleiding weliswaar in die rigting van dieselfde doel, maar onderskei hulleself ten opsigte van die klem en duur van hulle handeling.

Wat handeling opvallend maak, is dat dit nie ten volle deur situasie-oorsake bepaal word nie. Daar moet dus iets binne-in die persoon wees wat hom dryf of trek om so en nie anders nie onder die gegewe oorsake op te tree. Hierdie besondere eienskappe noem Heckhausen (1980:4) wense, strewings, tendense, voornemens, motiewe. So 'n persoonsgesentreerde determinering van handeling word duidelik uit die volgende drie beoordelingsdimensies:

1. Individuele verskille. Hoe minder die handeling van 'n persoon met die handeling van die meerderheid ander persone ooreenstem, des te meer blyk dit deur individuele persoonsfaktore bepaal te wees. Die oorsake vir die handeling moet egter dieselfde wees.
2. Gelyksoortige situasies. Hoe meer 'n persoon in verskillende situasies op dieselfde wyse handel, des te meer blyk sy handeling deur individuele persoonsfaktore bepaal te wees.
3. Stabiliteit oor 'n lang periode. Hoe meer dikwels 'n persoon van sy vroeëre handeling in soortgelyke situasies afwyk, des te meer blyk sy handeling deur individuele persoonsfaktore bepaal te wees.

In die mate waarin die handeling met betrekking tot hierdie drie dimensies opvallend word, skyn die handeling minder afhanklik te wees van die gegewe situasie as van die individuele kenmerke van die handelende persoon. Die persoon word dus geken aan motiveringsdisposisies of daar word na bewyse gesoek vir hierdie wisselende motivering onder andersins gelyke situasiekenmerke.

Beskou 'n mens handeling of hulle gevolge as uitwerkings, dan kan hulle oorsake in die eenvoudigste geval óf 'aan die situasie' óf 'aan die persoon' toegeskryf word. Volgens Heckhausen (1980:5) word hierdie lokalisering van oorsaak nie willekeurig onderneem nie. Vanuit die twee moontlike oorsake in 'n enkele geval tree die een wat met die waargenome uitwerking kovarieer as werklike oorsaak na vore. As alle persone (of die meerderheid) in verskillende situasies opvallend verskillend handel, dan kovarieer die handeling nie met die persone nie, maar met die situasies en moet die oorsake van die verskillende handeling dus in die situasies lê. As daarenteen in verskillende situasies een groep persone

deurgaans op 'n bepaalde wyse en 'n ander groep persone op 'n ander wyse handel, dan kovarieer die handeling nie met die situasies nie, maar met die persone en moet die oorsake in die persoon lê. Tussen hierdie ekstreme kovariasies bestaan daar ook kovariasiepatrone wat die oorsake deels op die situasie en deels op die persoon lokaliseer. Daar bestaan dus 'n samehang tussen beide oorsaaklikheidsbronne.

Vir Heckhausen (1980:30) is motief 'n verklaringsbegrip 'met die eerste skou'. Die groep vooruitlopende voorwaardes van die doelgerigte gedrag naamlik die besonderhede van die telkens gegewe situasie ('tweede skou') word as motiverend beskou. Dit spreek die durende motiewe van die persoon aan. Hierdie aansporing word as 'n wederkerige wisselwerkingsproses tussen situasie-gegewenhede en die motiewe van die persoon beskou ('derde skou'). Die gevolg van hierdie wisselwerking word as motivering ('Motivation' oder 'Motivierung') beskou. Motivering is dus situasie-afhanklik en derhalwe van korte duur. Motivering sit 'n handeling in beweging, rig dit op 'n doel, stuur dit daarop af en verminder met die bereiking van die doel.

So gesien is die begrip 'motivering' 'n taamlik abstrakte verklaring van die stand van sake. Dit behoort die reëlmatighede wat tussen vooruitlopende situasie-voorwaardes en daaropvolgende handeling gevind word, te beskryf.

Indien 'n mens sulke reëlmatighede wat almal 'n bepaalde motief aanspreek, bepaal het, kan 'n mens, in soverre as wat die voorafgaande voorwaardes bekend is, met 'n gewisse waarskynlikheid voorspel hoe die daaropvolgende handeling daaruit sal sien. Of 'n mens kan as jy hierdie gevolglike handeling waarneem, presieser verklaar

waarom dit so is en nie anders nie, bloot deur dit van die waargenome handeling af te lees. Juis daarom is motief en motivering begrippe wat handeling kan verklaar en voorspel.

Dat so 'n vasstelling van reëlmatighede tussen situasie en handeling verreikende gevolge vir die didakties-pedagogiese situasie het, spreek seker vanself. Indien die onderwyser bewus is van presies watter situasie tot watter handeling aanleiding gee en sodoende 'n ferm greep op die leerhandelinge van die kind verkry, kan hy heelwaarskynlik 'n positiewer leeringesteldheid by die kind bewerkstellig. Die kind kan derhalwe doelbewus gemotiveer word om sy vermoëns ten volle te aktualiseer om sodoende sy belewing van die werklikheid meer sinvol en menswaardig te maak. Volgens Heckhausen (1980:30) word die begrippe motief en motivering dikwels as blote beskrywingswoorde gebruik naamlik dat gedragsgevolge doelgerigtheid omsluit. Hiervolgens beskryf motivering 'n waargenome kenmerk van die gedrag, wat verklaringswaardig is, sonder om sigself te verklaar. In die teenswoordige navorsing oor motivering word motivering as versamelnaam gebruik ter verklaring van 'as dan' verhoudings wat voorafgaande voorwaardes van die situasie met daaropvolgende handeling verbind. Onder motivering word dan 'n ry teoretiese uitsprake oor nie-waarneembare tussenprosesse verstaan, wat 'n verklaring tussen voorafgaande voorwaardes en daaropvolgende gevolge bewerkstellig. Die navorser maak asof sulke tussenprosesse in die persoon afspeel, maar beseft tog deeglik dat dit net 'n gekonstrueerde verklaringsmodel is.

Hierdie tussenprosesse word nie net deur situasie-gegewenhede nie, maar ook deur individuele besonderhede beïnvloed. In soverre as wat in 'n gegewe situasie die doelgerigtheid, die intensiteit en duur van die

handeling verskille tussen persone uitwys, word dit na onderskeibare motiefpatrone terugherei. Motief is 'n hipotetiese konstruk ter verklaring van individuele verskille onder andersins gelyke voorwaardes.

Die kern van Heckhausen se sogenaamde raamteorie, wat die wesenlike veranderlikes van die totale leefwêreld asook die kognitiewe tussenprosesse probeer in aanmerking neem, is die verwagting tussen die onmiddellike en die toekomstige 'Ist-Lage'. Laasgenoemde verteenwoordig die waardedisposisie van die langdurige 'Soll-Lage' soos gekenmerk deur die kognitief beheerde werklikheidsbelewing.

Die volgende belangrike uitsprake in hierdie raamteorie verdien aandag: (Heckhausen, 1963; Herber, 1979:31 e.v.; Vontobel, 1970:10 e.v. en Knörzer, 1976:66 e.v.)

1. Motivering berus op hoogs georganiseerde kognitiewe sisteme van persoon-wêreld-verhouding. Hierdie kognitiewe sisteme word op konkrete wyse as komplekse strukture van menings, oortuigings en waarderings beskryf.
2. Hierdie sisteme is gegrond op die relatief langdurige lewenservarings en bly vatbaar vir verandering. Motivering is dus van ervaring afhanklik en is gegrond op die sosialisering- en 'kulturasieproses' van die kind en word in sy latere lewe tot 'n sekere mate 'n vasgelegde persoonlikheidskenmerk (Knörzer, 1976:67).
3. Daar bestaan soveel motiveringsvorme as wat daar verskillende persoon-wêreld-verhoudings bestaan. Die hoogsgeorganiseerde kognitiewe sisteme waarop motivering berus, kan nie enkelvoudig van mekaar geskei word nie, omdat hulle in veelvoudige same-

hange verweef is. Die isolering van 'n motiveringsgroep is alleen vrugbaar as hulle betekenis en funksionele verhouding konsekwent saamgevat kan word. Sulke konsekwente verhoudingsisteme het met ander woorde betrekking op fundamentele lewensprobleme, byvoorbeeld op die bevrediging van primêre behoeftes, aggressiebeheer, prestasie, ensovoorts (Vontobel, 1970:11).

4. Sodanige verhoudingsstelsel verskaf die norme waarvolgens 'n wêreldverhouding as bevredigend ervaar word al dan nie. Dit is dus 'n funksie van motivering om deur middel van norms die wêreldverhouding van 'n persoon te reguleer. Konkreet stel so 'n norm 'n veralgemeende aspirasieniveau daar : Watter eindtoestand van 'n wêreldverhouding moet bereik word om persoonlike bevrediging daaruit te put? (Knörzer, 1976:67).
5. Bogenoemde normatiewe verhoudingsituasie (Soll-Lage) word deur verskillende determinante bepaal:
 - = ervaringsneerslae: dit is die betekenisvolste en mees algemene motiveringsdeterminante.
 - = konstitusionele kenmerke van die persoon. Dit sluit nie net fisiese behoeftes in nie, maar byvoorbeeld ook die behoefte aan optimale aansporing en aktivering.
 - = aansporingspotensiaal van bepaalde omgewingsverhoudings wat spanning veroorsaak en bepaalde aktiwiteite teweegbring, soos byvoorbeeld die neem van risiko's.

Bogenoemde determinante is veral belangrik vir sosiale en prestasieverhoudings en verteenwoordig langdurige normvoorstellings wat deur ervaring verwerf is. Die verskillende determinante kan in konkrete situasies verskillend met mekaar kombineer (Vontobel, 1970:12).

6. Al na gelang van die sterkte van hierdie determinante kan die verhoudingssituasie (Soll-Lage) as volg gekenmerk word:

= as 'n deursnee normale situasie waarby die persoon 'aangepas' het. (Hier is die ervaring van die persoon deurslaggewend).

= as relatief vaste optimaal-situasie. (Die konstitusionele kenmerke van die persoon is hier deurslaggewend).

= as beslissingsituasie waartydens die spanningsiklus vernietig word. (Die aktiveringspotensiaal is deurslaggewend).

= as ideale situasie wat gerig is op 'n bepaalde doel. (Saakverwante of tradisionele normvoorstellings is hier deurslaggewend).

Hiervolgens is dit duidelik dat prestasieмотivering op verhoudingstoestande berus wat deur 'n samestelling van normale tot en met ideale situasies daargestel word, 'womit die Unmöglichkeit aufgezeigt ist, mit einer einzigen Konzeption von Soll-Lage auszukommen ' (Herber, 1979:33).

7. Die teenswoordige, bestaande of toekomstige deurleefde persoon-wêreld-verhouding - kortom die 'Ist-Lagen', wyk meer of minder van die 'Soll-Lagen' af. Na aanleiding van die grootte en die rigting van die diskrepans tussen hierdie twee situasies ontstaan gewaarwordings wat die persoon se totale beleving kleur en sy bestaan in die teenswoordige wêreldverhouding verklaar. Groter wordende diskrepanse tussen 'Ist-' en 'Soll-Lagen' bring in die algemeen onbehae en stresgevoelens na vore; by kleiner wordende diskrepanse gebeur die teenoorgestelde. Op grond van hierdie tesse word na Heckhausen se teorie verwys as 'n diskrepansteorie in aansluiting by dié van McClelland, Festinger se kognitiewe dissonansie en Heider se balans-teorie (Heckhausen, 1963:612).

8. Motivering berus op die basiese vaardigheid tot tydelike vooruitbetrokkenheid: toekomstige persoon-wêreld-verhoudings kan vooruitgeloop word. Diskrepanse tussen die teenswoordig bestaande en die verwagte toekomstige situasie is in 'n mindere of meerdere mate gevoelsgekleur en dui op verwagtingsemosies. In die werklike lewe is hierdie verwagtingsemosies die eintlike motiverende agente in enger sin.

Die verdeling tussen die emosionele en die kognitiewe aandeel in die verwagtingsemosies kan in verskillende persoon-wêreld-verhoudings eensydig wees. So byvoorbeeld oorheers die kognitiewe by verre by vooruitbeplanning terwyl die diffuus-emosionele by drange deurslaggewend is.

In die algemene en funksionele betekenis word geaktualiseerde motivering bepaal deur: 1) die grootte, en 2) die rigting van die diskrepans

tussen die teenswoordige en toekomstige 'Ist-Lagen' asook 3) die fisiese afstand tussen beide situasies. Met ander woorde die geantisipeerde bereikbaarheid van die toekomstige 'Soll-Lage' hang af van hoe gou en hoe maklik die teenswoordige situasie in die geantisipeerde toekomstige situasie oorvloei. Hierdie bereikbaarheid van 'n toekomstige situasie hang natuurlik van verskeie faktore af, byvoorbeeld tyd, ruimte en waarskynlikheid. In die algemeen is dit egter veral die moeilikheidsgraad van die doel en sy psigiese afstand wat die bereikbaarheid daarvan bepaal (Herber, 1979:34).

Hoe sterker die verwagtings, des te sterker tree 'n ooreenstemmende wêreldverhouding na vore en des te meer trag die individu daarna om die diskrepans tussen die 'Ist' en 'Soll-Lagen' te verklein, met ander woorde hoe sterker gemotiveerd is hy (Vontobel, 1970:16).

9. Verhoudings en ervarings word op verskillende wyses bepaal deur die omvang en rigting van die diskrepans tussen die teenswoordige- en toekomstige situasies. Hoe sterker die verwagting des te meer dring die betrokke persoon-wêreld-verhouding alle ander moontlikhede uit die belewing. Dienooreenkomstig verander die uitnodigingskarakter van alle relevante situasie kenmerke ook en die kognitiewe en motoriese funksies word daarop gerig om die diskrepans tussen die 'Ist-Lage' en 'Soll-Lage' so klein as moontlik te hou (Herber, 1979:35).

Met betrekking tot hierdie gerigtheid is twee uitkomstes moontlik: 'n positiewe verwagting is moontlik as die toekomstige vooruitgeloopte 'Ist-Lagen' die 'Soll-Lage' nader, terwyl 'n negatiewe verwagting ontstaan indien die twee van mekaar af wegbeweeg. Laasgenoemde vermydings-

tendens kan op twee wyses na vore kom: 1) die persoon probeer om die ongunstige verwagting deur middel van gepaste maatstawwe (kontrole) te vervals, (2) die persoon vermy die betrokke wêreld-verhouding totaal, hy gaan 'uit die veld uit' (Lewin, 1926).

Die bewering dat motivering daarna streef om die diskrepans tussen die 'Ist-' en 'Soll-Lage' so klein as moontlik te hou, herinner sterk aan die ou homeostase teorie asook Hull se dryfveerreduksie-teorie. Tog gaan dit in die kognitiewe motiveringsmodelle juis om die instandhouding van 'n bepaalde, interindividuele variërende diskrepans tussen die 'Ist-' en 'Soll-Lage' om optimale variasie in aantrekkingskrag, inligtingsverwerkingsprosesse en selfaktualisering moontlik te maak (Herber, 1972).

10. Die onderskeidelike gerigtheid van die verwagtings wat tot 'n toenaderende of vermydende gedrag lei, weerspieël 'n verwagtingsemosie van hoop en van vrees. Die indeling in beide hierdie verwagtingsemosies naamlik hoop en vrees, sny dwarsdeur alle motiveringsisteme van moontlike persoon-wêreld-verhoudings. Die sterkte en aard van motivering is 'n afdruk van beide hierdie verwagtingsemosies.

'n Mens kan derhalwe motivering ook as 'n 'gevoels-belaaide verwagtingsinstelling' beskryf. Hierteenoor is die kognitiewe aandeel van hierdie verwagtingsinstelling volgens die gegewe persoon-wêreld-verhouding en die besondere situasie iets heeltemal anders (Heckhausen, 1963:621).

Ten spyte van hierdie sketsmatige daarstelling van 'n motiveringsteorie, lê die betekenis van Heckhausen se teorie daarin dat hy 'n teoreties bevredigende model van prestasiemotivering daargestel het (Vontobel, 1970:18).

3.4 DIE ATTRIBUSIETEORIE VAN WEINER

In sy soektog na die waargenome oorsake van sukses en mislukking is Weiner sterk beïnvloed deur die teorieë van Rotter en veral Heider. Laasgenoemde beskou gedrag as afhanklik van faktore binne die persoon en faktore binne die omgewing (Weiner, 1980:282). Dit herinner natuurlik sterk aan Lewin se siening dat gedrag 'n funksie is van die persoon en die omgewing: $B = f(P,E)$. Heider verwys egter na die waargenome oorsake van gedrag en nie na die determinante van krag wat op die persoon inwerk nie.

Volgens Weiner (1974:51) gebruik individue vier elemente van toeskrywing om die uitkoms van 'n prestasieverwante gebeurtenis te interpreteer en te voorspel. Hierdie vier oorsaaklike elemente is vermoë, inspanning, moeilikheidsgraad van die taak en toeval. In 'n poging om die voorgaande sukses of mislukking van 'n prestasieverwante gebeurtenis te verklaar, beoordeel die persoon sy eie vlak van vermoë, die hoeveelheid inspanning wat aangewend is, die moeilikheidsgraad van die taak en die omvang en rigting van ervaarde geluk. Dit word aanvaar dat sekere waardes aan hierdie elemente toegeskryf word en dat die uitkoms wisselend aan die vier oorsaaklikheidsbronne toegeskryf word. Op 'n soortgelyke wyse word toekomstige verwagtings van sukses en mislukking gegrond op die aanvaarde vlak van vermoë in verhouding tot die moeilikheidsgraad van die taak, sowel as 'n skatting van die voorgenome inspanning en geantisipeerde toeval (Weiner, 1974:52). (Vgl. Heckhausen, 1980:516 e.v.).

Bogenoemde oorsake van sukses en mislukking beskryf Weiner se twee-dimensionele taksonomie waar vermoë en inspanning interne kenmerke van die persoon is, terwyl die moeilikheidsgraad van die taak en toeval eksterne faktore is. Verder is vermoë en moeilikheidsgraad

relatief stabiel of konstant, terwyl toeval veranderlikheid impliseer en inspanning van een oomblik na 'n ander kan toeneem of afneem.

Hierdie vier oorsake kan dus skematies soos volg in 'n 2 X 2 klassifikasie skema beskryf word:

Stabiliteit	Lokus van kontrole	
	Intern	Ekstern
Stabiel	Vermoë	Moeilikhedsgraad
Onstabiel	Inspanning	Toeval

Tabel 3.1 Klassifikasie skema van die waargenome determinante van prestasiegedrag (Weiner (red) 1974:52).

Uit bogenoemde tabel blyk dit dus dat vermoë 'n interne, stabiele oorsaak is; inspanning 'n interne onstabiele oorsaak; moeilikhedsgraad 'n eksterne stabiele oorsaak en toeval beide 'n eksterne en veranderlike (onstabiele) oorsaak (Vgl. Keller, 1981:340 e.v.).

Weiner (1974:52) beweer verder dat die primêre voorafgaande aanwysers (cues) vir oorsaaklike beoordelings spesifieke inligting is, soos byvoorbeeld reeds behaalde suksesse, sosiale norms, prestasiepatroon, tyd spandeer ensovoorts. So byvoorbeeld word gevolgtrekkings aangaande die eie vermoë primêr bepaal deur historiese inligting. Herhaalde suksesse of mislukkings is deels 'n aanduiding of 'n persoon 'kan' of 'nie kan nie' en sosiale norms verwys daarna dat indien die persoon slaag in iets

ten opsigte waarvan al die ander faal, sy vermoëns as besonders beskou word. Verder kan inspanning afgelei word van 'n aantal waarnemings soos byvoorbeeld die tyd bestee aan 'n taak en toeval van die skynbare gebrek aan kontrole oor die resultaat en veranderlikheid van die resulterende volgorde.

'n Persoon kan nou die verskillende inligtingsaanwysings soos byvoorbeeld sy suksesgeskiedenis, sosiale norme, veranderlikheid van die volgorde, ensovoorts kombineer en sinteseer om sodoende 'n betroubare oorsaaklike oordeel uit te spreek (Vgl. Raynor, in Feather, 1982:112 e.v.).

Bo en behalwe bogenoemde spesifieke aanwysings bestaan daar ook kognitiewe strukture soos oorsaaklike skemas, wat die oordeelsproses beïnvloed (Weiner, 1974:53).

'n Oorsaaklike skema (of gevolgtrekking) is 'n relatief permanente struktuur wat verwys na 'n persoon se siening omtrent die verhouding tussen die waargenome gebeurtenis en die waargenome oorsake van die gebeurtenis (Kelly, 1972). 'n Persoon mag byvoorbeeld glo dat óf goeie vermoë óf harde werk sukses meebring. Hierdie disjunktiewe nie-verbandhoudende stel oorsaaklike verhoudings staan bekend as 'n toereikende oorsaaklike skema. Elke oorsaak is in sigself in staat tot die bereiking van 'n resultaat. Hierdie skema word dikwels uitgelok deur tipiese gebeurtenisse soos byvoorbeeld om sukses te behaal met 'n maklike taak. Sukses vloei dus voort uit goeie vermoë en/of harde werk (Heckhausen, 1980:519).

Hierteenoor mag 'n persoon byvoorbeeld glo dat beide vermoë en inspanning nodig is vir sukses. Hierdie verbandhoudende stel oorsaaklike verhoudings staan bekend as 'n noodsaaklike oorsaaklike skema. So 'n skema word dikwels uitgelok deur ongewone gebeurtenisse, soos om byvoorbeeld sukses te behaal met 'n moeilike

taak. Noodsaaklike versus toereikende skemas lei tot verskillende waarnemings aangaande die oorsake van sukses en mislukkings (Weiner, 1980:291).

Daar bestaan vanselfsprekend individuele verskille ten opsigte van oorsaaklike voorkeure. Sekere individue verkies toeval as oorsaak, terwyl ander aangeleerde vermoë as die primêre determinant van prestasieverwante sukses beskou. Dit is alom bekend dat die motief om na sukses te streef, beter bekend as die behoefte aan prestasie, grootliks beïnvloed word deur oorsaaklike toeskrywings. Hoog en laag gemotiveerde individue het verskillende attribusieneigings. In die suksesituasie skryf hoog prestasiegemotiveerde persone hulle sukses toe aan goeie vermoë en groot inspanning, terwyl laag prestasiegemotiveerde persone geen duidelike attribusievoorkeure vir sukses toon nie. In 'n mislukkingsituasie skryf die hoog prestasiegemotiveerde die resultaat toe aan 'n gebrek aan inspanning, terwyl die laag prestasiegemotiveerde dit toeskryf aan 'n gebrek aan vermoë (Knörzer, 1976:113).

Bogenoemde oorsake word deur Weiner (1974:54) in twee primêre- en twee sekondêre dimensies verdeel wat hy dan die lokus van kontrole (intern versus ekstern), stabiliteit (vas versus veranderlik), waargenome vrywillige (ongedwonge) kontrole (intensioneel versus nie-intensioneel) en interpersoonlike stabiliteit (vas versus veranderlik) noem. Die onderlinge verband tussen hierdie strukture blyk duidelik uit die volgende tabel:

<u>Antesedent (voorloper)</u>	<u>Oorsaaklike kategorieë</u>
SPESIFIEKE AANWYSINGS) (CUES))	
Historisiteit)	
Sosiale norms)	
Prestasiepiek)	
Prestasiepatroon)	
Volharding)	
Taakeienskappe)	
Toevalligheid van) resultaat)	
Aansporing) prestasiekovariasie)	
	Vermoë) Lokus van kontrole
	Inspanning) Intrapersoonlike
OORSAAKLIKE SKEMAS)	Moeilikheds-) stabiliteit
	graad)
Noodsaaklike skema)	Toeval) Intensionaliteit
Toereikende skema)	Gemoedstoestand) Interpersoonlike
	Moegheid) stabiliteit
	Siekte)
INDIVIDUELE PREDIS-) POSISIES)	
Prestasie verwante) behoefte)	
Geslag)	
Versterkingsgraad)	
Versterkingskedules)	
Sosiale terugvoering)	

Tabel 3.2 Die Attribusieproses vir sukses en mislukking
(Weiner, 1974:55).

Dit blyk uit bogenoemde tabel dat kognitiewe 'prosesse' soos die soeke na en versameling van inligting en oorsaaklike

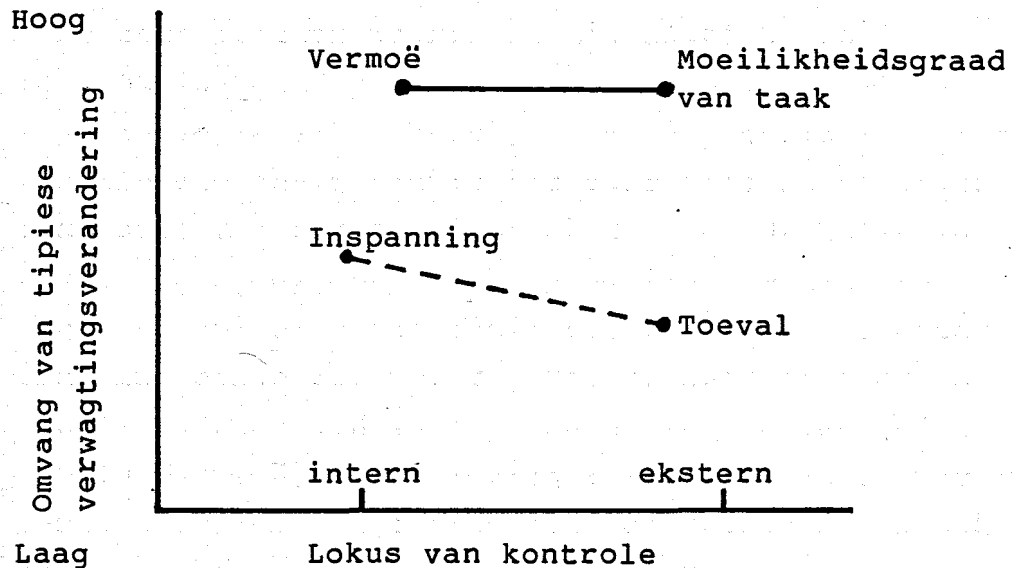
attribusies sowel as kognitiewe strukture 'n belangrike rol speel in Weiner se model. Dis juis hierdie kognitiewe prosesse en strukture wat deur verwagtingswaarde teoretici verwaarloos is.

In sy bespreking van doelverwagting wat so 'n belangrike rol speel in die kognitiewe benadering tot motivering, vind Weiner (1980:350) dit teleurstellend dat die operasionele verhoudings en spesifieke voorwaardes van doelverwagting verwaarloos is. Die enigste determinante van verwagtingsverandering wat wel deur navorsing geïdentifiseer is, is sukses en mislukking. Na sukses neem verwagting toe, terwyl dit na mislukking daal (sogenaamde tipiese veranderings). Navorsing toon aan dat oorsaaklike toeskrywings vir sukses en mislukking in 'n sekere mate die rigting en omvang van verwagtingsverandering bepaal. So byvoorbeeld verminder mislukking wat toegeskryf word aan lae vermoë of die moeilikheidsgraad van die taak die verwagting van toekomstige sukses in 'n groter mate as mislukking wat toegeskryf word aan ongunstige toeval, moegheid of 'n gebrek aan inspanning. Op 'n soortgelyke wyse lei sukses wat toegeskryf word aan toeval tot 'n swakker toename in die subjektiewe verwagting van toekomstige sukses met daardie taak as sukses wat toegeskryf word aan hoë vermoë of die maklikheidsgraad van die taak (Weiner, 1974:56).

Die verhoudings tussen verwagtingsverandering en oorsaaklike toeskrywings word skematies in Figuur 3.2 voorgestel. Dis duidelik uit die figuur dat die verskillende veranderings van verwagtings as 'n funksie van die stabiliteit van die attribusies na vore tree in beide interne (vermoë en/of inspanning) en eksterne (moeilikhedsgraad en/of toeval) oorsaaklike attribusies.

Attribusies ten opsigte van inspanning lei egter tot groter tipiese veranderings as attribusies ten opsigte

van toeval. Dit is so omdat inspanning eerder as toeval as stabiel ervaar word veral in 'n suksesvolle situasie, omdat die voorneme om sukses te behaal heelwaarskynlik relatief konstant bly.



Figuur 3.2 Omvang van verwagtingsverandering (toename na sukses en afname na mislukking) as 'n funksie van oorsaaklike toeskrywings vir die resultaat (Weiner 1980:352).

'n Verdere aspek wat vir die attribusie-analise belangrik is, is die verband tussen lokus van kontrole en verwagtingsverandering wat veral deur Rotter en sy kollegas nagevors is. Rotter, 'n sosiale leerteoretikus, beweer dat tipiese verwagtingsverandering tot die maksimum sal gedy as versterkers ervaar word as intern gekontroleerd (vermoë) en tot die minimum beperk sal bly as versterkers ervaar word as ekstern gekontroleerd (toeval). Hierdie siening is in direkte teenstelling met die attribusie-analise. Beide die sosiale leer- en attribusiebenaderings stem ooreen dat oorsaaklike toeskrywings verwagting beïnvloed, maar die sosiale leer-

teoretici bring verwagtingverandering in verband met die lokus dimensie van oorsaaklikheid, terwyl die attribusieteoretici verwagtingsveranderings assosieer met die stabiliteitdimensie (Weiner, 1980:356).

Omvattende navorsingsdata (McMahan 1973; Meyer 1970; Rosenbaum 1972 en Weiner et al. 1976) bevestig die attribusie-benadering en verwerp die voorspellings van die sosiale leerteorie. 'n Belangrike implikasie van hierdie bevinding is dat daar behalwe 'n lokus ook dimensies van oorsaaklikheid is en om derhalwe in navorsing op een enkele oorsaaklike dimensie te konsentreer, beteken dat empiriese en teoretiese vooruitgang aan bande gelê word. Verder bestaan daar ook 'n wye verskeidenheid interne determinante van gedrag behalwe vermoë, en 'n soortgelyke verreikende verskeidenheid eksterne determinante van gedrag bo en behalwe toeval. Daar is ook belangrike verskille tussen byvoorbeeld vermoë en inspanning, of toeval en gemoedstoestand, alhoewel daar nooit tussen hierdie verskille in die teorie of navorsing ten opsigte van lokus van kontrole onderskei word nie. Iets wat wel in toekomstige navorsing en teoretisering sal moet geskied (Weiner, 1980:359).

Die laaste belangrike aspek van Weiner se attribusie-teorie wat aandag vereis, is die verhouding tussen oorsaaklike toeskrywings en affektiewe reaksies. Kognitiewe motiveringsteoretici beweer dat die intensiteit van motivering gesamentlik bepaal word deur die verwagting dat die handeling sal lei tot die doel en die aantreklikheid van die doelobjek. Hoe groter die waargenome waarskynlikheid van doelbereiking en hoe groter die aansporingswaarde van die doel, hoe meer intens is die veronderstelde graad van positiëwe motivering. Dit is bewys dat

doelverwachting duidelik beïnvloed word deur die stabiliteit van die waargenome oorsake van sukses en mislukking en juis daarom is dit belangrik om te bepaal wat presies die verhouding is tussen oorsaaklike toeskrywings en die aansporingswaarde of affektiewe gevolge van doelbereiking (Weiner, 1974:61 en Keller, 1981:345).

Feather (1967:364), een van die eerste navorsers op hierdie terrein, het in sy ondersoek gevind dat as sukses en mislukking toegeskryf word aan vermoë eerder as toeval, die tellings ten opsigte van die aantreklikheid van sukses en die afkeur aan mislukking die hoogste was. Ten opsigte van die moeilikheidsgraad van die taak is sukses met 'n moeilike taak en mislukking met 'n maklike taak as mees aantreklik en mees afstootlik respektiewelik aangedui. Hierdie bevinding herinner sterk aan Atkinson se siening van die aansporingswaarde van sukses (trots, of Is) en mislukking (skaamte, of If) wat omgekeerd verband hou met die moontlikheid van sukses (Ps) en mislukking (Pf) in 'n taak; met ander woorde $Is = 1 - Ps$ en $If = 1 - Pf$. 'n Persoon ervaar dus die grootste trots indien hy sukses behaal met 'n moeilike taak en die grootste skaamte indien hy misluk met 'n maklike taak (Weiner, 1980:364).

Vanuit 'n attribusie perspektief lei sukses met 'n moeilike taak en mislukking met 'n maklike taak dus tot interne attribusies, of die gewaarwording van self-verantwoordelikheid. In self-oorsaaklike situasies (sukses met 'n moeilike vermoënstaak en mislukking met 'n maklike vermoënstaak) is affektiewe ervarings baie intens.

Weiner (1980:365) verwerp egter die opvatting dat prestasie-motivering slegs verband hou met een spesifieke affektiewe dimensie naamlik trots-skaamte. 'n Persoon kan sekerlik ook gevoelens soos vertroue (gebrek aan vertroue), veiligheid (vrees), tevredenheid (ontevredenheid) of dankbaarheid (wraaksug) na sukses (mislukking) ervaar.

Na omvattende navorsing kom bogenoemde navorser tot die gevolgtrekking dat daar ten opsigte van sukses en mislukking heelwat gevoelens bestaan wat diskriminerend verband hou met spesifieke attribusies soos uiteengesit in tabel 3.3. Die tabel dui die oorsaaklike attribusies vir sukses en mislukking aan wat verwant is aan spesifieke onderskeibare affekte, byvoorbeeld sukses as gevolg van waargenome vermoë wat lei tot gevoelens van vertrouwe en bekwaamheid en die ervaring van dankbaarheid as sukses aan ander toegeskryf word.

Attribusie	Affek
Sukses	
Vermoë	Vertroue
Onstabiele inspanning	Aktivering, uitbreiding
Stabiele inspanning	Ontspanning
Eie persoonlikheid	Selfversterking
Ander se inspanning en persoonlikheid	Dankbaarheid
Toeval	Verbasing
Mislukking	
Vermoë	Onbevoeg, onbekwaam
Onstabiele en stabiele inspanning	Skuldgevoel (skaamte)
Persoonlikheid; intrinsieke motivering	Gelatenheid, oorgawe
Ander se poging, motivering en persoonlikheid	Aggressie
Toeval	Verbasing

Tabel 3.3 Attribusies en dominante diskriminerende gevoelens vir sukses en mislukking (Weiner, 1980:366).

'n Interessante afleiding uit bogenoemde tabel is dat attribusies aan stabiele en onstabiele inspanning teenorgestelde grade van opwekking voortbring: korttermyn intense

inspanning lei tot aktivering (gevoelens soos ekstase en lewenslus), terwyl langtermyn aanhoudende inspanning lei tot kalmte en ontspanning na sukses. Verder is dit interessant dat 'n identiese oorsaaklike attribusie vir sukses en mislukking aanleiding gee tot teenoorgestelde reaksies (bevoegdheid versus onbevoegdheid ten opsigte van vermoë byvoorbeeld) en dat dieselfde gevoel by beide positiewe en negatiewe uitkomst na vore tree as gevolg van 'n spesifieke attribusie (verbasing op grond van toeval (Vgl. Heckhausen, 1985:125 - 191).

Dis baie duidelik uit bogenoemde dat 'n wye omvang van emosies na vore tree in enige prestasieverwante konteks en dat McClelland en Atkinson se opvatting dat trots en skaamte die enigste prestasieverwante emosies is, dus nie meer aanvaarbaar is nie. Verder moet dit ook nog bewys word of die strewe na prestasie enigsins verband hou met 'n spesifieke affektiewe belewing.

3.5 DIE VERBAND TUSSEN LEERMOTIVERING, PRESTASIEMOTIVERING EN FAALANGS

Die mens is 'n wese wat opvoed, op opvoeding aangewese is en homself leen tot opvoeding. Hiervoor is leer noodwendig wat geaktualiseer word in die opvoedings-aktiwiteit en onder andere moontlik gemaak word deur sekere fundamentele grondmotiewe.

Daar bestaan sekere samehange tussen motivering en leer ten opsigte van hulle voorwaardes en gevolge. Die mens moet gemotiveerd wees om homself die verskeie vorms van kennis toe te eien. Wie hierdie noodsaaklike kennis sy eie wil maak, moet tot toereikende leer bereid wees wat weer beteken dat hy voldoende gemotiveerd moet wees. Sonder motivering is sinvolle leer nie moontlik nie "Motivation bringt Tätigkeiten im Gang und ist deshalb auch für die Lerntätigkeit Voraussetzung" (Maskus, 1982:43).

Die graad en werking van motivering kan van mens tot mens en van oomblik tot oomblik sterk verskil. Tog oefen dit 'n groot invloed uit op die intensiteit en duur van die leerakt en derhalwe op die prestasievlak van die individu.

Menslike leer is meestal op veelvoudige wyse en dikwels selfs heterogeen gemotiveerd. Om hierdie leerakt optimaal aan te wakker, in beweging te hou en tot bes moontlike gevolge te lei, moet die doeltreffendste motiewe telkens nie net bloot toegelaat word nie, maar ook geaktualiseer word.

Bogenoemde benadering sluit nou aan by die Behaviorisme wat geen onderskeid tref tussen motivering en leer nie. Dit sou inderdaad moeilik wees om aan te dui tot waar motivering duur en presies waar leer daarvandaan oorneem.

In die fenomenologies-antropologiese benadering van die kind as totaliteit-in-funksie, word leer gesien as 'n wyse waarop die kind as mens hom in die wêreld bevind. Leer is as oorspronklike leefwyse 'n moontlikheid wat met kindwees gegee is. As Langeveld se siening dat die kind iemand is wat self iemand wil wees en wil word, gesien word as die basis waarop die leerverskynsel van die kind berus, asook die stukrag grondliggend aan sy wil om te leer, blyk dit duidelik dat hier ook 'n sterk verband bestaan tussen leer en motivering (Sonnekus, 1979:97).

Wat die begrip leermotivering betref, wys Viljoen (1983:37) daarop dat dit eintlik 'n tweeledige betekenis het. Dit dui enersyds op die begeleidingsfunksie van die onderwyser wat 'n appèl rig aan 'n motief/motiewe by die kind en gevolglik uiting vind in handeling wat nodig is vir die verwerwing van kennis. Dit sou bekend kon staan as opvoedende leer indien die kind telkens tot 'n hoër niveau van funksionering (met volwassenheid as kriterium) gevoer word.

Andersyds is daar 'n wil om te leer by die kind teenwoordig en is hy bereid om sy (leer)motiewe in handeling te aktualiseer.

Hierdie siening het belangrike implikasies vir die onderwys. 'n Kind kan ten spyte van swak onderrig nog gemotiveerd wees om te leer, maar die begeleidingsfunksie van die onderwyser sal nutteloos wees as daar nie een of ander mate van handelingsbereidheid by die kind bestaan nie of gewek word nie. Leermotivering beteken dus die daadwerklike oorgaan tot verantwoorde handeling waardeur leermotiewe geaktualiseer word. Die intensiteit van die leermotiewe asook die kind se eie vermoëns bepaal gesamentik die resultaat van die leerhandeling (Vgl. Van Parreren (red), 1974:8).

Dit is voor die hand liggend dat die kind in die leerhandeling sukses kan behaal of kan misluk. Laasgenoemde kan aanleiding gee tot die ontstaan van faalangs wat 'n positiewe of negatiewe invloed op die leerhandeling kan uitoefen.

Die enigste navorser op die gebied van motivering wat 'n bevredigende en eksplisiete verband aandui tussen leermotivering en prestasiemotivering is Heckhausen. Vir hom is leermotivering 'n omvattende begrip wat deur die samewerking van afsonderlike veranderlikes bepaal word en as volg uitgedruk kan word:

$$\text{Motl} = (\text{LM.E.Ae}) + \text{As} + \text{N} + (\text{bId} + \text{bZust} + \text{bAbh} + \text{bGelt} + \text{bStrafv})$$

waar

Motl = leermotivering

LM = prestasiemotief

E = bereikbaarheid van die prestasiedoel

Ae = taakstimulus

As = saakverwante stimulus

N = kennisdrang

- bId = behoefte aan identifikasie
- bZust = behoefte aan goedkeuring
- bAbh = behoefte aan afhanklikheid
- bGelt = behoefte aan erkenning
- bStrafv = behoefte aan strafvermyding (Vgl. Roth 1972:196)

Volgens bogenoemde formule word leermotivering deur die samespel van vier motiveringsgroepe bepaal, naamlik:

- = (LM.E.Ae) wat verwys na die prestasiemotief, afstand na die prestasiedoel en taakstimulus en beskou word as die sentrale, skolasties leerbepaalde motiveringsstelsel.
- = 'As' hou verband met die waarde-instelling teenoor verskillende leerinhoud en vorm deel van die omvattende waarde-raamwerk van die individu.
- = 'N' verwys na die 'epistemiese kennisdrang' wat deur die onbekendheid van die nuwe leerstof geaktiveer word.
- = (bId+bZust+bAbh+bGelt+bStrafv) verwys na die somtotaal van 'n groep motiewe wat op die sosiale gegewenhede van die onderrigssituasie betrekking het.

Dis interessant dat die behoefte om mislukking te vermy in hierdie formule figureer as die behoefte tot strafvermyding wat vir Heckhausen 'n beduidende sosiale wenslikheidsveranderlike in die leermotiveringsgebeure is. Die afleiding kan gemaak word dat hierdie behoefte 'n negatiewe invloed op leermotivering sal hê.

Volgens Heckhausen (in Roth, 1972:193 e.v.) is die prestasiemotief en saakverwante stimulus asook die behoefte aan identifikasie, goedkeuring, afhanklikheid, erkenning en strafvermyding almal relatief durende persoonlikheidstrekke. Hierteenoor beskou hy die bereik-

baarheid van die prestasiedoel, die taakstimulus en die kennisdrang as situasionele stimulusveranderlikes. Die belangrikste veranderlikes is egter die prestasiemotief, die bereikbaarheid van die prestasiedoel en die taakstimulus, omdat hulle nie soos die ander veranderlikes net onder sekere voorwaardes na vore tree nie, maar in elke prestasie-situasie 'n rol speel.

Die prestasiemotief, saakverwante stimulus, bereikbaarheid van die prestasiedoel, taakstimulus en kennisdrang word deur Heckhausen (in Roth 1972:197) beskou as intrinsieke motiewe. Indien hulle in 'n situasie gegee is, ontstaan spontane leermotivering - ook in die afwesigheid van die onderwyser in die onderrigsituasie - juis omdat prestasie-motivering lei tot handeling en gevolge (sukses of mislukking) wat hulleself bekragtig en nie van die persoon van die onderwyser afhanklik is vir bekragtiging nie. Tog erken Heckhausen (1966) die belangrike rol van die onderwyser ten opsigte van die kennisdrang en wel in sy interessante aanbieding van die leerstof. Selfs die sterkste intrinsieke motivering lei nie tot leermotivering in die onderrigsituasie nie as dit nie deur gepaste onderrigwyses met betrekking tot die moeilikheidsgraad van die betrokke opdragte aangespreek word nie. Hierdeur erken hy die invloed wat die wisselwerking tussen intrinsieke en ekstrinsieke motiewe op leermotivering het.

Heckhausen (in Roth, 1972:198) beklemtoon verder die invloed van onderrigstyle wat ekstrinsieke motiewe sterk aanspreek en by sodanige leerlinge lei tot 'n versterking van leermotivering. Indien die onderwyser byvoorbeeld leerlinge toelaat om hulleself te laat geld in sy klas, sal dié leerlinge met 'n sterk ontwikkelde magsmotief beter prestasies lewer as dié wie se vergeldingstrewe nie so dominant is nie. Indien die onderrigstyl egter op intrinsieke motivering gerig is, ontstaan 'n interessante omgekeerde effek. 'n Onderrigstyl wat prestasiewedywer in die klas aanmoedig en die leerlinge voortdurend op hoogte hou van hulle suksesse en mislukkings, is alleen

voordelig vir dié leerlinge met 'n lae prestasie-motivering en geringe vrees vir mislukking. Hierteenoor lewer leerlinge wat van huis af uit sterk positief prestasie-gemotiveerd is, hulle beste prestasies indien die onderwyser se onderrigstyl geen prestasie-relevante druk op hulle uit-oefen nie.

Dit blyk dus duidelik dat daar nie 'n spesifieke onderrigstyl bestaan wat die leermotivering van alle leerlinge bevorder nie. 'n Mens sou dus onderwysers asook leerlinge volgens hulle dominante motivering moet indeel en dan volgens hulle optimale wisselwerking groepeer om sodoende leermotivering tot sy maksimum te ontwikkel.

Verdere faktore wat volgens Heckhausen 'n belangrike invloed op leermotivering het, is die volgende:

1) Die intellektuele ontwikkelingsstand van die kind. Hier is die voorskoolse opvoeding van groot belang aangesien prestasie-motivering tussen die derde en sesde lewensjaar gevestig word en deur invloede in die ouerhuis verdere beslag kry. Indien die ouer 'n sterk premie plaas op kognitiewe funksionering gedurende hierdie kritiese fase, lei dit ongetwyfeld tot 'n sterker intrinsieke, suksesge-oriënteerde prestasie-motivering by die kind en is sy ontwikkelingsvlak aansienlik hoër as sy tydgenoot s'n in wie se opvoeding kognitiewe stimulering nie so hoog aangeslaan word nie (Bernstein, 1960; Heckhausen, 1966:160 en Roth, 1972:203 e.v.).

2) Die kognitiewe styl van die kind. Die wyse waarop 'n kind inligting verwerf en aanwend is ook met skool-toetrede reeds in 'n groot mate gevestig. Die aktiewe analitiese denker is dié kind by wie onafhanklikheid vroeg aangewakker is, wie se nuuskierigheid en belangstelling geprikkel is en 'n positiewe selfbeeld opgebou het. Hierdie is almal voorwaardes vir die ontstaan van

suksesgeoriënteerde prestasieмотivering. Volgens Heckhausen moet voorskoolse opvoeding meer gerig wees op die uitbreiding van gunstige kognitiewe style asook die instandhouding daarvan.

3) Voorwaardes vir die ontstaan van prestasieмотivering. Die huislike opvoedingsmilieu met faktore soos vroeë onafhanklikheid, ouerlike voorbeeld en instandhouding van prestasieverwante norme asook die opvoedingsdoel en -styl van baie ouers, speel almal 'n beduidende rol in die totstandkoming van 'n positiewe prestasieмотivering by die kind (Vgl. Hermans, 1971:11 e.v.).

In die betrokke kultuurmilieu van die swart kind is dit te betwyfel of aan sodanige vereistes voldoen word. Dit is daarom belangrik dat enige voorskoolse program sodanige faktore sal moet opvang om enigszins in sy doel as kompenseringsmoontlikheid vir 'n ongunstige huislike opvoeding te kan slaag.

4) Voorwaardes vir die ontstaan van saakverwante stimuli of waarde-oordele of belangstellings. Kinders uit verskillende sosio-kulturele agtergronde bring vanuit hulle ouerhuise verskillende waarde-oordele ten opsigte van die leerinhoud. Die skool moet dan nog aan baie leerlinge sodanige waardes voorhou wat nie in die huis bestaan of ondersteun word nie.

Om leermotivering verder te bevorder, stel Heckhausen (in Roth, 1972:210 e.v.) vier vereistes aan die skoolsisteem:

- = die leerling moet tot leer gemotiveer word om die leer self se onthalwe
- = die leerling moet tot die hoogs moontlike vlak van sy intellektuele vaardigheid gehelp word
- = die meervoudigheid van die samelewing moet so ver as moontlik in gemeenskaplike skole daargestel en ervaarbaar gemaak word

= die herkoms van ongelyke kanse vir die leerling moet erken en uitgeskakel word.

Dit is duidelik dat daar vir Heckhausen 'n sterk onderlinge verband bestaan tussen leermotivering en prestasie-motivering, beide waarvan die moontlikhede in die opvoedingsituasie tuis en op skool geaktualiseer en geoptimaliseer kan word (Kyk ook Van Dam, in Van Parreren (red) 1974:18 e.v.).

3.6 OPVOEDKUNDIGE ORDENING : SKOLASTIESE PRESTASIEMOTIVERING EN FAALANGS

3.6.1 Inleiding

Voordat oorgegaan word na Hermans se siening van bogenoemde twee fenomene, word kortliks stilgestaan by faalangs as belangrike veranderlike in skolastiese prestasie-motivering en wat tot dusver nog op die agtergrond gebly het.

Faalangs kan gesien word as angs wat na vore tree indien die kind 'n prestasie moet lewer en moontlik daarin kan misluk. Hierdie mislukking ontwikkel by die kind 'n angs vir die omgewing (mense) wat op sy mislukking reageer en gee gewoonlik aanleiding tot 'n negatiewe selfbeeld.

Die is belangrik om te onthou dat geen kind met faalangs gebore word nie, maar dat dit die produk is van die omgewing en opvoeding. So byvoorbeeld is sommige ouers ongeduldig en het min tyd om aan hulle kinders te bestee, of 'n onderwyser verwag te veel van die kind en stel onbereikbare eise. Die sosiale angs wat sodoende vir mense ontstaan, moet noodwendig neerslag vind in die leersituasie.

Volgens Langedijk (1980:27) openbaar faalangstige kinders die volgende kenmerke:

- = hulle is taamlik onseker en weet nie wat om te doen nie wanneer hulle met nuwe opdragte gekonfronteer word.
- = hulle soek voortdurend positiewe bevestiging vir wat hulle doen.
- = hulle raak onrustig as die atmosfeer in die klas gejaagd is.
- = hulle het 'n behoefte aan positiewe verwagtings ('Dit sal goed gaan').

Die drie belangrikste wyses waarop hierdie kinders gehelp kan word, is voorkoming, hulp (remediëring) en optimalisering. Ten opsigte van voorkoming kan toekomstige opvoeders byvoorbeeld opgelei word sodat kinders so min moontlik faalangs ontwikkel. Verder kan kinders geleer word hoe om met ander oor die weg te kom; hoe om op mislukkings te reageer en hoe om positiewe selfkennis op te doen. Wat hulpverlening aanbetref speel observasie en evaluering 'n belangrike rol, terwyl die kind geleer kan word hoe om te kommunikeer, te ontspan, sy selfbeeld te verbeter en angs op te spoor en op te los. Verder moet die gesin ook deur middel van opleidingsessies positief beïnvloed word. Die optimalisering van die kind se vermoëns geskied byvoorbeeld deur verbeterde studietegnieke, spoedleesoefeninge, kommunikasievlotheid, uithouvermoë, om ander te help en te praat oor 'n nuwe, beter samelewing (Langedijk, 1980:32 e.v.).

3.6.2 Teoretiese en navorsingsbydraes van Hermans

3.6.2.1 Inleiding

Hierdie bekende Nederlandse opvoedkundige het met sy navorsing oor die afgelope dekade of wat 'n belangrike bydrae gemaak tot die huidige opvatting van prestasiemotivering. In 'n studie oor prestasiemotivering is dit derhalwe sinvol om kortliks melding te maak van sy belangrikste insette ten opsigte van die prestasiemotiveringsteorie.

3.6.2.2 Faalangs

Volgens Hermans (1982:7) is die angs om te misluk eie aan die menslike bestaan. Faalangs ontstaan deur 'n komplekse aantal faktore wat enersyds toe te skryf is aan die aanleg of samestelling van die kind en andersyds aan die resultaat van opvoeding. Reeds op skool is daar leerlinge wat in sekere situasies onseker voorkom. Wanneer hierdie onsekerheid wat ontstaan in stressituasies nou aanleiding gee tot 'n swakker prestasie as die leerling se normale prestasie, dan verwys Hermans daarna as negatiewe faalangs. Indien dit egter aanleiding gee tot 'n beter prestasie, verwys hy daarna as positiewe faalangs (Hermans, 1971:2).

Die aktualiteit van faalangs hang van die persoonlikheidsstruktuur van die leerling asook van die situasie waarin die taak verrig word, af. Hierop kan die ouer en onderwyser groot invloed uitoefen.

Die positief faalangstige kind beleef 'een angst om te falen die, spesiaal in taaksituasies die

voor het individu relatief ongestructureerd zijn, hem optimaal doet functioneren' (Hermans 1971:2). Dit blyk dus dat positiewe faalangs 'n optimale spanningstoestand is wat in 'n taaksituasie tot beter prestasies en ook oorprestasie aanleiding kan gee.

Volgens Hart (1985:21) is die leerling wat deur sy belewing van angs gemotiveer word tot beter prestasie waarskynlik in staat om aanpassings te maak ten opsigte van groter emosionele kontrole, sodat die bedreiging van moontlike mislukking afgeweer word.

Positiewe faalangs is 'n vorm van matige angs wat in noue samehang met prestasie-motivering, prestasie en negatiewe faalangs by sommige leerlinge in prestasiesituasies voorkom en dan die skoolprestasies van sodanige leerlinge bevorder.

Die negatief faalangstige kind daarenteen het 'n sterk behoefte aan struktuur wat beteken dat die situasie tot 'n groot mate by sy behoeftes aangepas sal moet word. Verder sal die onderwyser kennis moet dra van dié aspekte van die leerling se persoonlikheidsstruktuur wat direkte invloed het op die onderrigverloop.

Om die onderwyser te help in sy identifisering van negatief faalangstige leerlinge, noem Hermans (1982:9) die volgende kenmerke:

= behoefte aan oorversigtigheid. Die taak moet in klein stappe onderverdeel word en hulle moet as't ware stap vir stap by die oplossing uitgebring word.

- = behoefte aan kennis aangaande hulle eie prestasies. Hierdie leerlinge soek voortdurend die bevestiging en goedkeuring van die onderwyser, is baie afhanklik van hom en voer presies uit wat aan hulle opgedra is.
- = behoefte aan warm, geborge ontspanne klas-atmosfeer. Daareenteen hou 'n koel, formele werkklimaat 'n bedreiging in vir hulle.
- = behoefte aan een identifikasiefiguur. Hulle identifiseer graag met iemand wat dié eienskappe besit wat hulleself graag sou wou besit. Verder bestaan daar 'n taamlike diskrepans tussen hulle werklike selfkonsep en hulle ideale selfkonsep.
- = behoefte aan positiewe verwagtinge. Hierdie leerlinge is baie gevoelig vir wat ander oor hulle prestasies sê. Negatiewe verwagtings van die onderwyser maak hulle baie onseker, 'n gevaar wat die aanvanklike onsekerheid verder kan versterk.

Volgens Hermans (1982:12) kan bogenoemde leerlinge op tweërlei wyse gehelp word. Eerstens moet die onderwyser hierdie leerlinge op 'n gedifferensieerde wyse volgens hulle persoonlikheidsstruktuur benader om sodoende die elemente vir die stimulering van faalangs te reduceer. Tweedens moet alle stressituasies op skool so ver as moontlik beperk word. So byvoorbeeld moet toelatingseksamens, bevorderings in jaargroepe, vereistes vir sekere vakke, ensovoorts heroorweeg word om sodoende die veelvuldige druk om prestasies te lewer op hierdie leerlinge te verminder.

Daar bestaan nog verdere maniere om negatiewe faalangs tuis en op skool te verminder. Die heel belangrikste aspek is sekerlik struktuur. 'n Goed gestruktureerde situasie is 'n situasie wat aan die kind voldoende duidelikheid, sekerheid en oorsigtelikheid bied. Hiersonder ervaar die faalangstige kind gevoelens van onsekerheid en onduidelikheid wat belemmerend inwerk op die leerhandeling.

Wat die ouers aanbetref is uit 'n eksperimentele ondersoek in Nijmegen (De Bruyn red, 1979: 133 e.v.) gevind dat ouers van faalangstige kinders nie genoegsaam reageer op tekens van onsekerheid by die kind nie. So byvoorbeeld versuim hulle om die situasie oorsigtelik te verduidelik (en dus duidelik struktuur daaraan te gee), gee weinig blyke van tevredenheid of goedkeuring aan resultate wat die kind behaal en vertoon negatiewe spanningsontlading.

Deur gebruik te maak van struktuur kan ouers definitief negatiewe faalangs verminder en wel op die volgende wyses:

- = probeer om nuwe situasies vir die kind so toeganklik as moontlik te maak. Geleidelik leer die kind self om nuwe situasies te deurskou en raak die ouers se hulp oorbodig.
- = die ouer se voorbeeld wanneer hyself in 'n onverwagse situasie beland, dit rustig analiseer en daarna op maatreëls besluit, is baie belangrik vir die kind.
- = lei die kind stelselmatig daartoe om met sy eie moontlikhede met betrekking tot die

strukturering van onduidelike situasies te eksperimenteer.

= wanneer die kind besig is met 'n ingewikkelde taak, moet die ouer reëlmatig 'n oorsig of samevatting gee van wat alreeds gedoen is (Hermans, 1982:37).

Op skool kan die onderwyser veral ten opsigte van drie komponente struktuur aan die situasie gee:

- 1) doelstellings,
- 2) onderwysmiddele en
- 3) toetsing.

1) Doelstellings moet konkreet, eksplisiet geformuleer word sodat die leerling presies weet wat aan die einde van die les van hom verwag word. Die doelstelling moet nie net gedrags- en inhoudsaspekte omvat nie, maar moet ook die voorwaardes waaronder die leerling die doelstelling moet bereik en die kriterium waaraan die prestasie moet voldoen, insluit.

Duidelik geformuleerde doelstellings help ook om vas te stel of die leerling die leerstof begryp het en derhalwe suksesvol was in die onderrigsituasie. Dit maak dus voortdurende evaluering en gevolglike hulpverlening moontlik.

2) Onderwysmiddele moet tot 'n sekere mate aangepas word by die spesifieke persoonlikheidsstruktuur van die faalangstige leerling. Geprogrammeerde onderwys is hier baie voordelig aangesien die leerstof sistematies in klein onderdele verdeel word. Verder kan skemas en

kernbegrippe op die skryfbord help om struktuur aan die leerstof te gee.

3) Toetsing is vir die faalangstige leerling 'n situasie van spanning. Nou is dit so dat leerlinge in ons skole slegs 'n minimum aantal kere getoets word, byvoorbeeld in eksamens wat hoogstens twee maal per jaar plaasvind. Vir die negatief faalangstige leerling is so 'n situasie onhoudbaar aangesien die gevoel van onsekerheid hierdeur vergroot word. Om hierdie belemmerende situasie uit te skakel, moet leerlinge meer dikwels in ons skole geëvalueer word om sodoende 'n beter beeld te vorm van hulle eie vermoëns. Kort toetsies help die faalangstige leerling om beter insig te verkry in sy swak en sterk punte. Indien sodanige evaluering verder nie in syfers uitgedruk word nie, verminder dit die spanning en angs wat vir hierdie leerlinge in die toetssituasie bestaan (Hermans, 1982: 40 e.v.).

Uit bogenoemde blyk dit duidelik dat faalangstige leerlinge 'n sterker behoefte het aan middele om daadwerklik struktuur aan situasies te verleen om sodoende 'n beter greep daarop te verkry. Daar moet dus meer doelbewus aandag hieraan gegee word in die onderrigsituasie, sodat 'n belemmerende faktor soos faalangs langsamerhand opgelos kan word en die leerling hom positief kan rig op die leerinhoud.

Verder noem Hermans (1982:47) die belangrike rol van terugvoering in die vermindering van faalangs. Soos reeds genoem, het faalangstige leerlinge 'n behoefte aan kennis oor hulle eie

prestasies. Aangesien hulle onseker is oor hulle eie vermoëns, besit hulle 'n sterk behoefte aan sodanige terugvoering. Terugvoering word gesien as die gee van saaklike inligting aan die leerling oor die verloop van die uitvoering van die taak. Hierdie terugvoering is as't ware 'n spieëlbeeld van sy taakgedrag en die leerling verkry hierdeur 'n skou op sy moontlikhede wat belangrik is vir die ontwikkeling van 'n realistiese selfbeeld en terselfdertyd ook sy selfvertroue versterk.

'n Belangrike vraag wat hier beantwoord moet word, is hoeveel en watter inligting aan die leerling verskaf moet word sodat hy sy prestasie kan evalueer? In die skoolsituasie is dit soms nodig om 'n hele reeks aktiwiteite van die leerling agtereenvolgens te evalueer, terwyl daar ander kere volstaan kan word met een of enkele gedane aktiwiteite. 'n Belangrike tegniek wat hier gebruik kan word, is die stel van vrae. Uit die antwoorde sal dit blyk op watter onderdele dieper ingegaan sal moet word. Hierdie tegniek het die verdere voordeel dat die leerling deur sy verwoording van sy aktiwiteite 'n beter oorsig daaroor verkry as wanneer die onderwyser dit vir hom verwoord.

Nog 'n hulpmiddel in die vermindering van faalangts is die affektiewe klimaat. Indien die opvoeder optimale aktualiseringsgeleenthede vir die faalangstige leerling wil skep, sal hy spesiaal aandag moet skenk aan die skep van 'n warm affektiewe verhouding in die opvoedingsituasie. As ouers en onderwysers nie daarin kan slaag om 'n atmosfeer van emosionele

rustigheid te skep nie, sal die kind se selfvertroue nooit na wense ontwikkel nie. Eienskappe soos vriendelikheid en duidelikheid aan die kant van die opvoeder speel hierin 'n belangrike rol (Hermans, 1982:50 e.v.).

In die skoolsituasie kan die onderwyser sodanige klimaat skep deur onder andere begrip te toon vir die moeilikhede waarmee die leerling gekonfronteer is. Sy begrip blyk ook verder uit die hulp wat hy aan die leerling verleen om sy gevoelens in woorde te beskryf.

In die skep van 'n affektiewe klimaat is dit ook belangrik dat die onderwyser in sy verhouding met die leerlinge wederkerige gedrag sal toelaat. In sy taalgebruik byvoorbeeld is daar telkens voorbeelde van wederkerige uitings in sy gebruik van die woord 'asseblief', soos in 'Let asseblief op'. 'n Onwederkerige uiting daarenteen is iets soos 'Stilte!' of 'Let op!' In 'n ondersoek (Hermans 1982) het dit geblyk dat 40 - 60% van onderwysers se taalgebruik onwederkerig is! Sodanige onwederkerige gedrag van die onderwyser vertoon ook 'n sterk korrelasie met angste en onsekerheidsgevoelens by die leerlinge.

Dat struktuur, terugvoering en 'n warm affektiewe klimaat weliswaar tot die afname in faalangs kan lei, sal sekerlik deur niemand bevraagteken word nie. Of daar egter genoegsaam aandag aan hierdie faktore gegee word in die onderrigsituasie is 'n ander vraag (Kyk ook Schiefele, 1974:315 e.v. en De Bruyn, et al. 1979:269 e.v.).

3.6.2.3 Persoonlike verantwoordelikheid

Vir Hermans (1982:15) is bogenoemde konsep sinoniem met motivering. Die persoonlike verantwoordelikheid van die leerling word byvoorbeeld afgelei uit die inset van sy werk, die sorg wat hy daaraan bestee en sy bereidheid en belangstelling om die werk te bestudeer. Hy probeer die resultaat doelbewus beïnvloed deur optimaal gebruik te maak van sy eie moontlikhede. Indien hy misluk, skryf hy dit nie toe aan eksterne faktore soos 'n swak onderwyser nie, maar aan sy eie beperkdhede.

Vir Hermans (1982:16) is die motivering van 'n persoon nie 'n konstante gegewene nie, maar moet altyd gesien word in verhouding tot 'n behoefte. Die mens is verder daarop uit om sy behoeftes te bevredig. Die behoefte is die prikkel wat hom aanspoor om aktief te word. Sodoende word motiewe aktueel onder invloed van hierdie prikkels.

Aangesien die mate waarin die kind gemotiveerd is, varieer met sy behoeftes, kan ons nou probeer om 'n taaksituasie sodanig voor te stel dat dit 'n sterk appèl rig tot die kind se persoonlike verantwoordelikheid.

Net soos die faalangstige kinders sekere kenmerke besit, besit kinders met 'n sterk persoonlike verantwoordelikheid die volgende kenmerke:

= aspirasieniveau. Hulle gee voorkeur aan take met 'n sekere moeilikheidsgraad, hou nie van roetine-agtige oplossings van pro-

bleme nie en pak graag nuwe, andersoortige opgawes aan wat 'n sekere uitdaging bied (Vgl. Heckhausen, 1967:83 e.v. en 1982:659).

- = selfwerkzaamheid. Hulle wil graag selfstandig aan die taak werk en hou nie daarvan as die onderwyser moontlike oplossings aan die hand doen nie.
- = streef na vooruitgang. Dit verwys na die kriterium waaraan hulle die waarde van hulle werk meet. Hulle vergelyk graag hulle resultate met voorafgaande resultate waarin hulle hulle eie norms hanteer en hoë eise aan hulleself stel (Hermans, 1967:34).
- = tydsperspektief. Hierdie kinders is sterk toekomsgeoriënteerd. Hulle sien hulle handeling altyd as in verhouding met toekomstige werksaamhede, dink breedvoerig na oor hulle toekoms en besit duidelike voorstellings daaromtrent (Vgl. Raynor, in Feather, 1982:101 e.v.).
- = taakgerigtheid, taakspanning en deursettingsvermoë. Hierdie leerlinge besef die waarde van deskundigheid en weet ook hoe om dit te gebruik. Indien hulle 'n maat kan kies wat behulpsaam moet wees in die uitvoering van 'n taak, sal hulle altyd dié een kies met deskundige kennis ten opsigte van die taak. Verder neig hulle ook sterk om onderbroke take weer aan te pak en besit hulle ook 'n sterk deursettingsvermoë (Vgl. Weiner, 1980:391).

Hermans (1982:21) se siening dat leerlinge met 'n sterk persoonlike verantwoordelikheid genoemde kenmerke alleen sal manifesteer in 'n

skoolsituasie waarvan hulle die doelstellings onderskryf, is in ons konteks van insiggewende belang. Indien sodanige leerlinge hulleself nie met die onderwysdoelstellings kan vereenselwig nie, of voel dat die leerinhoude maatskaplik irrelevant is, bestaan die moontlikheid wel dat hulle nie optimaal kan funksioneer in sodanige onderwyssisteem nie. Dit gaan dus om die plek en funksie van die skool in ons samelewing en weliswaar om die invloede wat vanuit die maatskappy regstreeks inwerk op die gebeure in die klaskamer. Of hierdie situasie in die huidige tydsgewrig weliswaar genoeg ruimte laat vir persoonlike verantwoordelikheid by die swart leerling (òf dit hoegenaamd toelaat) bly natuurlik 'n ope vraag.

Net soos faalangs tuis en op skool verminder kan word, so kan persoonlike verantwoordelikheid in bogenoemde situasies bevorder word en wel op die volgende wyses:

- = Standaard van evaluering. Dis belangrik dat leerlinge op een of ander manier die kwaliteit van hulle prestasie moet kan beoordeel om sodoende vas te stel in hoeverre hulle eie inspanning tot die gewenste resultaat aanleiding gegee het. Wanneer 'n leerling ervaar dat, indien hy homself inspan, hy 'n beter resultaat kan behaal, sal sodanige ervaring sterk motiverend inwerk op die uitvoering van sy volgende taak (Kyk ook Heckhausen, 1980:112).

Hermans (1982:62) onderskei tussen verskillende standarde van evaluering naamlik:

1) Absolute en relatiewe standaarde.

Vir hom verwys eersgenoemde na die bereiking al dan nie van 'n voorafgestelde doel. So byvoorbeeld kan die bereiking van 'n diploma of 'n spesifieke punt in 'n vak dui op die beoordeling met behulp van 'n absolute standaard.

Absoluut gekose doelstellings word verdeel in kognitiewe, affektiewe en psigomotoriese doelstellings. Dit is veral by die evaluering van kognitiewe doelstellings baie bruikbaar om die absolute standaard aan te wend omdat hierdie doelstellings eksplisiet waarneembaar is en dit verder moontlik is om die norm aan te toon waaraan die prestasie moet voldoen. Hierteenoor leen affektiewe en psigomotoriese doelstellings hulle nie so goed vir beoordeling met behulp van 'n absolute standaard nie (Vgl. Schiefele, 1974:96 e.v.).

By relatiewe standaarde hang die beoordeling van 'n taak nie af van die vraag of die voorafgestelde doelstellings bereik is of nie. Hierdie standaard maak 'n vergelyking met 'n 'bewegende' doel moontlik en wel op tweërlei wyses: a) die vergelyking het betrekking op 'n prestasie wat reeds behaal is en sodoende kan aangedui word of vooruitgang gemaak is al dan nie en b) die vergelyking word gemaak met 'n ander persoon of groep persone, soos byvoorbeeld wanneer een leerling se prestasie beoordeel word aan die hand van die gemiddelde persentasie van die klas (De Bruyn, et al. 1979:199).

Dit is duidelik dat hierdie twee standarde afwisselend of in kombinasie in die onderwyspraktyk gebruik kan word. Afhangende van die konkrete onderwysituasie sal een van die vorms of 'n kombinasie daarvan gekies kan word.

2) Eksterne en interne standarde.

By eersgenoemde word die resultaat van die leerling beoordeel deur 'n eksterne instansie wat sy eie norms aanwend, terwyl laasgenoemde verwys na die leerling self se evaluering op grond van sy eie norms. Sodoende kan absolute en relatiewe standarde derhalwe ekstern of intern van aard wees. So byvoorbeeld kan die onderwyser veel meer van die leerling verwag (absoluut, ekstern), terwyl die leerling self voel dat sy prestasie heeltemal in lyn is met die gemiddeld van die klas (relatief, intern) (Vgl. Heckhausen, 1980:566 e.v.).

Hieruit blyk duidelik dat 'n groot mate van konflik kan ontstaan tussen verskillende tipes standarde. Sodanige konflik werk negatief in op die affektiewe klimaat in die klas en strem onderlinge verhoudings. Tog is dit belangrik dat die leerling hierdie verskille in beoordeling wat ontstaan as gevolg van verskillende standarde, reg moet interpreteer. Juis daarom moet die onderwyser die funksie en gebruikswaarde van elke tipe standaard aan die leerlinge verduidelik. In hierdie verband is dit sinvol

om 'n onderskeid te maak tussen 'onderwys-
produk' en 'onderwysproses'. Is die evalu-
ering gerig op die produk, dan word 'n
waardering uitgespreek oor die kwaliteit
van 'n gelewerde werkstuk en word dit
apart beoordeel van die wyse waarop dit
tot stand gekom het (Hermans, 1982:71).

In die algemeen kan beweer word dat interne
standaarde hulle meer leen tot prosesbeoor-
deling, terwyl eksterne standaarde meer
gerig is op produkbeoordeling. Hierteenoor
is absolute standaarde meer gerig op produk-
evaluering, terwyl relatiewe standaarde meer
gerig is op prosesevaluering. Dit is duidelik
dat persoonlike verantwoordelikheid veral
gestimuleer word indien 'n leerling die
kans gebied word om persoonlik betrokke te
raak by sy persoonlike vooruitgang. Sodoende
ervaar hy dat hierdie vooruitgang tot stand
kom danksy sy eie inset. Indien daar in die
onderwyssituasie ruimte gelaat word vir die
beoordeling volgens interne standaarde, ont-
staan die moontlikheid dat die leerling in-
sig sal verkry in die wyse waarop hy sy
persoonlike vooruitgang kan realiseer (Vgl.
Schiefele, 1974:101 e.v. en Rheinberg, 1980).

= Taakselfstandigheid

Leerlinge met 'n sterk persoonlike verant-
woordelikheid kom veral tereg in taak-
situasies waarin 'n bepaalde mate van self-
standigheid aan hulle toegeken word. Die
onderwyser moet die kind die kans gee om op

relatief onafhanklike wyse aan die uitvoering van die taak te werk. Sodanige situasie is gunstig vir die ontwikkeling van 'n werkhouding waarin hy homself verantwoordelik gaan voel vir die resultaat (De Bruyn, et al. 1979:216 en De Charms, 1976:57 e.v.).

In die hulpverleningsituasie op skool is dit belangrik dat die leerling sover as moontlik die kans behou om die taak selfstandig uit te voer. Die onderwyser moet hier 'n onderskeid maak tussen spesifieke hulp en nie-spesifieke hulp. Onder eersgenoemde word verstaan dat inligting verskaf word wat direk lei tot die oplossing van die probleem. Hierteenoor verskaf nie-spesifieke hulp inligting aan die kind in die vorm van 'n meer algemene aanwysing en word die ontdekking van die oplossing nog steeds oorgelaat aan die kind self (Hermans, 1982:74).

In die onderrigsituasie kan die onderwyser verder deur die stel van vrae meer of minder taakselfstandigheid aan die leerling toeken. Hier word 'n onderskeid getref tussen sogenaamde bepaalde, spesifieke vrae en oop vrae. Eersgenoemde is kort geheuevrae waarvan die antwoord bestaan uit enkele woorde. Laasgenoemde laat baie meer vryheid toe by die beantwoording daarvan en doen 'n duidelike beroep op die kind se denke. Oop vrae bied aan die leerling meer selfstandigheid, 'n groter betrokkenheid en persoonlike inset wat daartoe lei dat die leerling self meer verantwoordelik voel vir die antwoord (Vgl. De Bruyn, et al., 1979:271, Heckhausen, 1980:112 en Heckhausen 1982:606).

Teen die agtergrond van die huidige onderwyspraktyk in swart skole, is dit te betwyfel of hierdie belangrike beginsel van prestasiemotivering enigsins tot sy reg kom.

= Toekomspektief

Volgens Hermans (1982:78) is hooggemotiveerde leerlinge sterker op die toekoms gerig as laag gemotiveerde leerlinge. Hulle kan ook vir 'n langer tydperk selfstandig aan 'n taak werk en sien 'n sterk verband in tussen die onderdele van 'n taak. Dit is hierdie sogenaamde taakspanning wat hulle laat volhou met die taak totdat die doel bereik is. Om hierdie taakspanning by laaggemotiveerde leerlinge te ontwikkel, moet die onderwyser die taak in kleiner dele opdeel en die leerlinge laat insien dat elke stap funksioneel betrokke is by die volgende een. Indien die leerlinge dus geleidelik daartoe gebring kan word om die onderlinge betrokkenheid van die taakonderdele self te ontdek, sal hulle tydsperspektief op hierdie wyse geleidelik verruim word (Vgl. Heckhausen, 1985:106 en De Bruyn, et al., 1979:49 e.v.).

= Bevestiging (Feedback)

Hiermee word die uitsprake of ervarings bedoel wat aan die leerling verskaf word oor die kwaliteit of waarde van sy prestasies wat derhalwe bevorderend (positiewe bevestiging) of remmend (negatiewe bevestiging) op die aktiwiteite van die leerling kan inwerk (Vgl. Heckhausen, 1967:109 e.v. en Heckhausen, 1985:76).

Bevestiging van bepaalde gedrag moet altyd gesien word in die lig van die standaard van evaluering wat in die bepaalde situasie geld. Die aard van die bevestiging moet in ooreenstemming wees met die betrokke standaard. Indien 'n leerling byvoorbeeld daarna streef om 'n vorige prestasie te verbeter (relatiewe standaard geleë in homself), dan sou die bevestiging die grootste effek hê indien dit gerig is op die pogings wat die leerling aanwend in die rigting van die doel en foutief wees indien dit die leerling se prestasie vergelyk met die prestasie van ander (Kyk ook De Bruyn, et al., 1979:202 e.v.).

Hermans (1982:82) onderskei vier soorte bevestigings:

- 1) positiewe taakgerigte bevestiging,
- 2) negatiewe taakgerigte bevestiging,
- 3) positiewe persoonsgerigte bevestiging,
en
- 4) negatiewe persoonsgerigte bevestiging.

Die onderskeid tussen positiewe en negatiewe bevestiging lê daarin of die leerling aangemoedig word om die vertoonde gedrag voort te sit al dan nie. Verder is persoonsgerigte bevestiging gerig op die persoon wat die taak verrig, terwyl taakgerigte bevestiging gerig is op die eintlike werk. Dis duidelik dat hierdie vorme van bevestiging verreikende gevolge inhou vir die ver-

houding tussen die opvoedingstyl van die onderwyser en die motivering van die leerlinge. So behoort positiewe bevestiging so ver as moontlik nagestreef te word aangesien dit die kind help in die ontwikkeling van 'n positiewe selfbeeld, terwyl negatiewe persoonsgerigte bevestiging sover moontlik vermy moet word aangesien dit die kind as persoon verwerp (De Bruyn et al., 1979:206).

Bogenoemde vorme van bevestiging is egter almal ekstern van aard. Tog kan interne bevestiging in situasies ontstaan waarin die kind ervaar dat hy iets kan doen. Juis daarom moet leerlinge die kans kry om relatief selfstandig te werk aan die oplossing van probleme waarvan die moeilikheidsgraad ooreenstem met hulle vermoëns. Die ontwikkeling van interne bevestiging is baie belangrik vir optrede vanuit persoonlike verantwoordelikheid. Daarom sal die onderwyser moet probeer om situasies in die klas te skep waarin hierdie bevestiging kans kry om te ontwikkel. Hoe meer interne bevestigende kragte in die leerling ontwikkel, des te minder sal eksterne bevestiging op die lange duur 'n rol speel.

= Verwagting

Onderwysers koester bepaalde verwagtings van die prestasies van hulle leerlinge. Sy verwagtingspatroon is dikwels gebaseer op die ervarings wat hy in die loop van die tyd met die leerlinge opgedoen het en beïnvloed in 'n groot mate die daadwerklike prestasies van die leerling. Indien die onderwyser positiewe verwagtings van die

leerling koester, dan sal die leerling van homself ook verwag dat sy prestasie 'n behoorlike vlak bereik. Daarenteen werk negatiewe verwagtings onbemoedigend in op die leerling. Baie onderwysers is dikwels geneig om by die laag presterende leerling impulsief te reageer met negatiewe verwagtings (Vgl. De Bruyn, et al., 1979:221 e.v. en Schiefele, 1974:359).

In die gesinsituasie speel positiewe verwagtings ook 'n belangrike rol en dra by tot die realistiese beeld wat die kind ten opsigte van sy eie vermoëns ontwikkel. Ouers moet egter versigtig wees dat hulle verwagtingspatroon harmonieer met die kind se prestasiemoontlikhede. Te hoë verwagtings waaraan die kind nie kan voldoen nie, laat gevoelens van ontoereikendheid by hom ontstaan wat remmend inwerk op die opvoeding-situasie (Vgl. Vontobel, 1970:90).

Samevattend kan dit gestel word dat verwagtings wat kenbaar gemaak word pas dan vir die leerling 'n gunstige effek het as hulle positief is, voldoende afgestem is op sy vermoëns en geuiter word deur iemand vir wie hy respek en waardering het (Kyk ook Good en Brophy, 1977:386 e.v.).

= Identifikasie

Hieronder word die tendens om eienskappe of gedraginge van ander oor te neem, verstaan. Dit blyk dat die invloed van die 'model' in 'n groot mate afhanklik is van

die affektiewe verhouding tussen waarnemer en model. In 'n vriendelike, warm affektiewe verhouding kom identifikasie in 'n hoër mate voor as in 'n onvriendelike, afsydige verhouding (Vgl. De Bruyn, et al., 1979:285).

Ons kan aanneem dat die kind tuis en op skool beïnvloed word deur die wyse waarop hy ander waarneem. In die gesinsituasie sal ouers of ouer broers en susters as model kan optree, terwyl onderwysers en medeleerlinge in die skoolsituasie moontlikhede tot identifikasie bied (Kyk ook Schiefele, 1974:168 e.v.)

Schiefele wys ook daarop dat dit uit empiriese ondersoeke geblyk het dat leerlinge hulle eerder met hulle maats identifiseer as met die onderwyser. So 'n uitspraak beteken dat daar in die onderrigsituasie meer klem gelê moet word op groepwerk. Verder het dit ook belangrike implikasies vir die wyse waarop die leerlinge gegroepeer word. 'n Heterogene groepering ten opsigte van begaafdheid is verkiesliker as 'n homogene groepering. In eersgenoemde groepe is dit immers moontlik dat leerlinge met 'n negatiewe faalangs of geringe inset hulle gaan identifiseer met ander leerlinge wat nie hierdie kenmerke vertoon nie. Op hierdie wyse kan identifikasie 'n belangrike bydrae lewer tot die motivering van leerlinge.

Hermans (1982:129) behandel faalangs en persoonlike verantwoordelikheid dus binne

die konteks van 'n verhouding tussen twee persone: in die gesinsituasie tussen ouer en kind en in die onderwysituasie tussen onderwyser en leerling (Kyk ook Heckhausen, 1985:227 e.v.).

In sy bestudering van die motiveringsproblematiek betrek hy derhalwe verskillende niveaus. In die eerste plek gaan dit op die mikro-niveaувlak om die direkte interaksie tussen ouer en kind en tussen onderwyser en leerling soos dit in die voorafgaande paragrawe beskryf is. Op die mesoniveau gaan dit om die bepaalde kenmerke of gebeurtenisse wat eie is aan die gesin as leefmilieu en aan die skool as onderwysmilieu. Die derde niveau naamlik die makroniveau, sluit alle faktore in wat tradisioneel as maatskaplike invloede verstaan word soos byvoorbeeld kommunikasie-media soos die pers, TV en radio. Dit omvat ook die politieke, wetenskaplike, ekonomiese, sosiale, etiese en religieuse aspekte wat ver buite die gesin- en schoolsfeer uitstrek.

Dit is veral Hermans se teoretiese beskrywing van die makroniveau waarop motivering voltrek word wat die leser tot belangrike afleidings noop wat tot beter insig in sy eie teorievorming aanleiding kan gee. Volgens Hermans (1982:134) is dit algemeen bekend dat ons in 'n snel veranderende maatskappy leef wat gekenmerk word deur 'n ont-ploffing van wetenskaplike kennis. Die mens weet dus baie, maar weet nie altyd waar en wanneer die kennis toegepas mag word

nie. Daar is dus 'n diskrepans tussen intellektuele en affektiewe ontwikkeling en juis dit gee aanleiding tot gevoelens van onsekerheid of die angs om te faal. Soos reeds gemeld gaan faalangs gepaard met 'n gebrek aan struktuur, 'n tekort aan oorsig, insig en duidelikheid. Hierdie snelle verandering waarmee dikwels nie tred gehou kan word nie, vererger net die gebrek aan struktuur sodat die kind uiteindelik onder die botsings van veranderinge totaal ineenstort. Dat hierdie situasie homself al hoe meer en meer ook in die swart milieu laat geld, is duidelik.

'n Verdere insiggewende siening van Hermans (1982:136) kom na vore in sy beskrywing van die maatskaplike situasie as 'mosaïekkultuur'. Volgens hierdie skrywer word die mens elke dag vanuit die pers, radio en TV gebombardeer met 'n magdom inligting wat ongeorden en chaoties voorkom. Hieruit selekteer die mens nou dié inligting wat ooreenstem met sy belangstelling en rangskik dit in 'n hiërargie volgens een of meer kriteria wat vir hom belangrik is. Vir Hermans is dit belangrik dat hierdie seleksie en hiërargievorming aanleiding sal gee tot 'n buigsame strukturering van die leefsituasie waardeur die persoon 'n sekere greep op sy omgewing sal hê. Indien daar egter in die seleksie en hiërargievorming belangrike aspekte van die situasie verwaarloos of doelbewus ontken word, verloor die resulterende struktuur sy buigsame karakter en raak al meer en meer defensief van aard (Vgl. De Bruyn, et al., 1979:267).

Nou is dit so dat veranderinge vandag teen 'n vinnige tempo plaasvind wat hoë eise stel aan die vermoë om te struktureer. Hierdie eise is van so 'n aard dat daar, gesien in die lig van opleiding en persoonlikheidsontwikkeling, probleme ervaar word met die ontwerp van 'n struktuur wat voldoende buigsaam is om die veranderinge wat belangrik is, te integreer. Die mosaïekkarakter van die leefsituasie rig dus 'n sterk appél tot die vermoë vir struktuur en indien daar nie aan hierdie eis voldoen word nie, tree faalangs na vore.

Ouers en onderwysers moet egter besef dat hulle nie sonder meer hulle eie manier van strukturering aan hulle kinders kan oordra nie. Die feit dat die situasie anders is en steeds verander noop hulle tot essensiële wysigings van hulle model en beantwoording van die vraag of hulle struktuur voldoende buigsaam is om aangepas te word by die huidige en toekomstige leefsituasie van die kind, asook of die kind self in staat is om struktuur aan te bring in 'n situasie wat daarom vra (Hermans, 1982:138).

Word die huidige leefsituasie van die swart kind in Soweto in oënskou geneem, wil dit voorkom asof sy struktuur al hoe meer onbuigsaam word op grond van die ontkenning van belangrike situasiekenmerke. Wat ook al die aanleidende faktore tot hierdie defensiewe struktuur was, dit sal noodwendig aangespreek moet word alvorens ouers en onderwysers daarin sal slaag om hulle struktuur weereens vir die kind aanvaarbaar

te maak. Ouers en onderwysers sal ook moet besef dat essensiële veranderinge aan hulle struktuur aangebring sal moet word om die snelle maatskaplike en tegnologiese veranderinge beter en sinvoller daarin te integreer. Die kind kan alleen 'n verantwoordbare keuse maak as hy 'n oorsig het oor bestaande keusemoontlikhede, daar duidelikheid heers ten aanskoue van die implikasies van 'n bepaalde keuse en hy insig het in die verhouding wat bestaan tussen sy eie vermoëns en die eise en moontlikhede van 'n bepaalde keuserigting.

Op navorsingsgebied lewer Hermans se daarstelling van die 'Prestatie Motivatie Test voor Kinderen' (PMT-K) 'n belangrike bydrae in die peiling van motiewe. Die motiewe wat deur hierdie toets gemeet word, is die prestasie-motief, positiewe faalangs, negatiewe faalangs en die waardeeringsmotief of te wel die neiging om sosiaal wenslike antwoorde te gee (Vgl Hermans, 1971:177 e.v.).

3.7 KENMERKE VAN DIE PRESTASIEGEMOTIVEERDE PERSOON

3.7.1 Inleiding

Uit die bespreking van die verskillende teorieë het sekere kenmerke van die prestasiegemotiveerde persoon na vore getree. Hierdie kenmerke wat afgelei is van die beskrywingsdimensies van die teorieë moet noodwendig verband hou met die ontwikkeling van meetinstrumente waarin sodanige kenmerke geoperasionaliseer word (Schmalt 1976:15). In enige wetenskapsbeoefening waar daar 'n gebrek aan sistematiese empiriese kennis met betrekking tot die konstruk bestaan, speel operasionele definisies 'n belangrike rol (Ferguson, 1976:16). Om 'n konstruk

operasioneel te definieer, beteken dat dit geheel gedefinieer word deur die meetinstrumente wat die navorser gebruik. Volgens Hulse, Deese en Egeth (1975:166) is motivering (ook prestasie-motivering) 'n konsep waarvan die betekenis afhanklik is van operasionele definisies. Dit is met die oog op hierdie operasionalisering dat kenmerke van die prestasiegemotiveerde persoon vervolgens bespreek word.

3.7.2 Kenmerke

Daar sal in hierdie bespreking hoofsaaklik gekonsentreer word op die prestasiegemotiveerde persoon wat nie beteken dat die mislukking-gemotiveerde of nie-prestasiegemotiveerde persoon heeltemal buite rekening gelaat word nie.

= Die prestasiegemotiveerde persoon verkies 'n taak met intermediêre moeilikheidsgraad (Heckhausen, 1980:263; Weiner, 1980:391; Herber, 1979:63). Hierdie kenmerk staan ook bekend as die neem van matige risiko's (De Bruyn, et al., 1978:92; Vontobel, 1970:29; Hermans, 1967:34). Dit verseker enersyds dat die handeling nie noodwendig sal misluk nie, maar andersyds is sukses ook nie gewaarborg nie. Die taak het dus 'n uitdagingskarakter en die moontlikheid van sukses bestaan wel. Bogenoemde situasieveranderlikes, naamlik die waarskynlikheid om 'n doel te bereik en die aantrekkingskrag wat die doel uitstraal, bepaal volgens Atkinson hoe sterk die langdurige prestasie-motivering gewek word (Vontobel, 1970:31).

- = Die prestasiegemotiveerde persoon beoordeel sy handeling in terme van 'n standaard van uitnemendheid (McClelland, et al. 1953). Sodanige maatstaf het 'n sterk affektiewe karakter in soverre die persoon homself beoordeel in terme van 'geslaag - misluk' of 'goed - sleg' (Vontobel 1970:18). Afhangende van sy plek op hierdie kontinuum kan daar 'n positiewe verwagting (hoop op sukses) by die persoon ontstaan óf 'n negatiewe verwagting wat aanleiding kan gee tot vrees vir mislukking. Volgens Heckhausen (1965:604) is prestasie-motivering '..... das Bestreben, die eigene Tüchtigkeit in all jenen Tätigkeiten zu steigern oder möglichst hoch zu halten, in denen man einen Gütemassstab für verbindlich hält und deren Ausführung deshalb gelingen oder misslingen kann.'

- = Die prestasiegemotiveerde persoon streef daarna om iets moeiliks te bemeester en gee voorkeur aan take met 'n uitdagingskarakter (Weiner, 1980:391). Hy presteer in take waarin prestasie in 'n engere sin moontlik is naamlik probleemoplossing en die oorkom van struikelblokke en vermy blote roetine oplossings of oplossings wat met behulp van eksterne motivering (pryse, straf) tot stand kom (Vontobel, 1972:49). Sy kognitiewe styl vertoon derhalwe 'n definitiewe karakter: hy is meer buigsaam (plooibaar) asook meer analities in sy benadering van probleme (Heckhausen, 1965:674) en hy openbaar 'n middelmatig hoë aspirasieniveau (Hermans, 1971:2; Vontobel, 1970:50).

- = Die prestasiegemotiveerde persoon beskik oor 'n positiewe selfbeeld wat meebring dat

hy sukses verwag (Coopersmith & Feldman, 1974:194; Wilcke, 1977:21). Sukses of mislukking weerspieël belangrike inligting ten opsigte van die persoon se eie vaardigheid en vermoë. Hierdie vraag word beantwoord deur sy prestasies wat voortspruit uit sy vermoë en inspanning en wat gemeet word aan 'n standaard van uitnemendheid (Knörzer, 1976:193). Volgens Weiner (1978:20) het die suksesgemotiveerde persoon 'n betreklik hoë selfkonsep van sy eie potensiaal wat nie sonder meer deur mislukking aangetas word nie en daartoe lei dat hy, nadat sukses behaal is, sy volgende doelwit hoër stel (Knörzer, 1976:72). Die positiewe selfbeeld van die suksesgemotiveerde persoon gee ook daartoe aanleiding dat hy sukseswaarskynlikheid by moeilike take hoër skat as wat die mislukkingsgemotiveerde persoon dit doen (Heckhausen, 1980:393).

- = Die prestasiegemotiveerde persoon verkies dae waarvan die gevolge van sy eie vermoë afhanklik is, '... Aufgaben, deren Ergebnis maximal offen ist, d.h. weitestgehend durch die eigene Tüchtigkeit beeinflusst werden kann' (Vontobel, 1970:72). Volgens die attribusieteorie van Weiner (1980) skryf die hoog-prestasiegemotiveerde persoon sukses toe aan hoë inset en mislukking aan 'n gebrek aan inset. Geluk én toeval word deur hierdie persoon as nie-kenmerkend van prestasiesituasies waargeneem (Heckhausen, 1967:48). Knörzer (1976:113) verwys ook na die kousaal-attribusie en wel dat die suksesgemotiveerde persoon sy sukses toeskryf aan sy eie vermoë en inspanning en mislukking aan 'n gebrek aan inspanning en toeval. 'n Siening wat ook deur Heckhausen (1985:147) gehuldig word.

- = Die prestasiegemotiveerde persoon besit 'n unieke arbeidsritme. Hy werk nie volgens 'n voorafbepaalde, vaste patroon of program nie, maar verkies 'n 'oop' tempo waartydens hy vinniger, foutloser en aandagtiger kan werk totdat die probleem opgelos is (Heckhausen 1965:663). Hy is intens betrokke by die opgawe, hou nie van onderbrekings nie en wys hulp van die hand (Winterbottom, 1958; Heckhausen, 1980:409).

- = Die prestasiegemotiveerde persoon se tydsbeleving het 'n dinamiese karakter en in sy tydsperspektief is hy sterk op die toekoms gerig (Hermans, 1967:34). Hy stel vir homself doeleindes wat ver in die toekoms lê en besit 'n sterk toekomsverwagting (Vidler, 1977:70). Vir hom vlieg tyd vinnig verby en voel die toekoms baie naby (Heckhausen, 1967:44 e.v.).

- = Die prestasiegemotiveerde persoon het 'n sterk deursettingsvermoë (Hermans, 1971:2). Sy prestasie word gekenmerk deur 'intense, prolonged and repeated efforts to accomplish something difficult. To work with singleness of purpose towards a high and distant goal. To have the determination to win' (Murray, 1938:164). Volgens Weiner (1980:391) sal hy volhou, selfs wanneer mislukking onvermydelik lyk. Hy soek ook nie gou hulp nie (Heckhausen, 1980:409) en soos reeds genoem wys hy dit selfs van die hand (Vontobel, 1970:50).

- = Die prestasiegemotiveerde persoon streef na inligting omtrent sy eie potensiaal. 'They like to get immediate, regular, concrete

feedback on how well they are doing' (Vidler, 1977:70). Hierdie kenmerk word ook deur McClelland (1961:207 e.v.) uitgewys, terwyl Weiner (1978:15) na die belangrikheid van 'feedback' verwys.

- = Die prestasiegemotiveerde persoon vereis nie onmiddellike beloning nie. Sukses is dikwels vir hom die eintlike 'beloning', maar wanneer beloning wel ter sprake kom, verkies hy 'n groter beloning op 'n later tydstep bo 'n kleiner, onmiddellike beloning en is hy bereid om daarvoor te wag (Heckhausen, 1967:42 e.v.).
- = Die prestasiegemotiveerde persoon streef na maatskaplike vooruitgang (Hermans, 1967:34). Dit hou egter nie verband met 'n behoefte aan sosiale aansien nie, aangesien bevind is dat hierdie persoon meer waarde heg aan uitnemendheid as aan prestige (Heckhausen, 1967:23).
- = Die prestasiegemotiveerde persoon verkies om saam met deskundiges eerder as vriende te werk (Hermans, 1967:34; Vidler, 1977:69). Hierdie kenmerk hou waarskynlik verband met die strewe van hierdie persoon om bo sy omgewing en andere uit te styg.
- = Die prestasiegemotiveerde persoon beskou homself nie as angstig nie '... beurteilen sie sich selbst als wenig ängstlich' (Raphelson, in Vontobel 1970:55). 'n Feit wat waarskynlik verband hou met sy positiewe selfbeeld en gevolglike suksesverwagting (Vgl. Roskam Abbing Red 1972:65).

Op grond van bogenoemde ideale beeld van die prestasiegemotiveerde persoon, is 'n aantal items geformuleer waardeur sodanige kenmerke geoperasionaliseer is. Hierdie items sowel as die items wat a priori opgestel is om negatiewe en positiewe faalangs te meet, vorm die teoretiese basis vir die eerste drie vraelyste van die vraelysboekie (Vgl. Bylae C).

3.7.3 Voorbeelde

In die PMV word 'n kenmerk soos toekomstperspektief soos volg geoperasionaliseer (item 7):

How often do you think about your future?

1. very seldom
2. seldom
3. sometimes
4. often

Answer

die neem van matige risiko's soos volg: (item 59)

Which of the following would you prefer:
work which is

1. easy so that you will definitely be successful?
2. relatively easy?
3. a little more difficult? Answer

Die voorafgaande teoretiese besinning is uiteraard die resultaat van Westerse denke en oorwegings. In hoofstuk vier sal gepoog word om hierdie teoretiese besinning kontekstueel te plaas binne die swart gemeenskap van Soweto.

NAVORSINGSONTWERP

4.1 INLEIDING

Sedert 'motiewe' in die begin van die vyftigerjare met behulp van inhoudsanalitiese instrumente gemeet is, het die motiveringsnavorsing groot vooruitgang gemaak. Hierdie ontwikkeling het omstreeks 1970 geresulteer in verskillende nuwe teoretiese benaderingswyses. Tog het die daarstelling van 'n meetmetode van hierdie prestasies en vermyding van mislukking nie toereikend tred gehou met die teoretiese ontwikkeling van hierdie konsepte nie. Sodoende het daar veral in konseptuele opsig met die loop van jare 'n al breër kloof ontwikkel tussen die teorie aan die een kant en meetinstrumente wat op sodanige teorie gebaseer is, aan die ander kant.

Die stagnasie wat in die ontwikkeling van meetmetodes ingetree het, hang ongetwyfeld saam met die uiteenlopende wyses waarop prestasiegemotiveerde gedrag benader word. Op hierdie gebied het Atkinson (1957, 1964) die sestigerjare gedomineer met sy risiko-keuse model, terwyl pogings tot integrasie (Heckhausen, 1977, 1980) gelei het tot ingewikkelde modelle waarvan die verklaringswaarde dikwels moeilik te bepaal is.

Volgens Smits (1982:1) bestaan daar enkele gemeenskaplike kenmerke wat vir die ontwikkeling van meetmetodes van belang is:

- = dit word algemeen aanvaar dat die betekenis wat aan situasies verleen word, van deurslaggewende belang is indien die komplekse karakter van die behoefte aan prestasie begryp wil word;
- = daar is 'n duidelike tendens om af te sien van die benaderings waarin motiewe en die situasie

beskou word as een-dimensionele sterk veralgemeende konstrukte. In die nuwere modelle word motiewe gesien as kómplekse kognitiewe sisteme en 'n meetmetode sal derhalwe moet rekening hou met die funksionele verhoudings tussen die bestanddele van sodanige sisteme;

= die kognitiewe ontwikkeling het gelei tot 'n herbesinning aangaande die beweegredes van prestasie-gemotiveerde handeling. In plaas van die aanvanklike sterk hedonisties georiënteerde verklarings, word nou sterk klem gelê op selfbeoordeling. Selfbeoordeling berus op sowel die verkryging van inligting oor die eie funksionering (dit wat die persoon self kan doen) asook op affekte, en vermoedelik ook die verband wat tussen beide bestaan.

Uit die literatuurverkenning het dit duidelik geblyk dat verskeie prestasie-motiveringsteorieë hierdie kognitiewe oriëntasie weerspieël. Tog blyk dit asof prestasie-motiveringsnavorsing by 'n kruispad staan. Die benadering van motiewe as globale, relatief stabiele persoonlikheids-disposisies, moet plek maak vir opvattinge waarin die aktiewe en konstruktiewe rol van die persoon in die voortdurende interaksie met wisselende situasies benadruk word.

4.2 KONTEKSTUELE OORWEGINGS

Die inhoud en styl van die opvoeding binne bepaalde kultuurgroepe bepaal onder andere watter persoonsmoontlikhede tot welke niveau binne die betrokke kultuur verwerklik moet word. As daar byvoorbeeld na die tradisionele godsdiensbeoefening van die swartman gekyk word, word die belangrike rol van die 'amadlozi' (voorvadergeeste) en sy invloed op die opvoedingspraktyk baie gou duidelik. Hierdie geloofs-

oortuiging moedig nie ontwikkeling aan nie (ontmoedig dit in sekere gevalle aftief) met die nadelige gevolg dat die Westerling vandag na die swartman verwys as milieugestremd. Dit moet egter beklemtoon word dat alhoewel sodanige uitspraak teen die agtergrond van Westerse standarde moontlik geregverdig is, sodanige milieu nie minderwaardig is nie, maar bloot 'anders' is en derhalwe nie sal voldoen aan die 'vreemde' maatstawwe wat daaraan gestel word nie. Hierdie andersheid word vandag meer en meer erken deur swart bewussynsleiers in hulle propagering van 'People's Education'. Dit wil dus voorkom asof die feit dat die opvoedingstyl en -inhoud van die swartman teen die agtergrond van sy unieke verwysingsraamwerk en eiesoortige handelingstruktuur ingrypend verskil van dié van die moderne Westerling, vandag geredelik aanvaar word.

Die moderne Suid-Afrikaanse swartmens bevind hom huidiglik in twee wêrelde, elk met sy eie unieke waardesisteem. Aan die een kant figureer sy godsdienstige rituele en stamgebruike dikwels nog sterk Derdewêreldgeoriënteerd. Soos reëds genoem, ontnem die voorvadergeeste die tradisioneel-georiënteerde swartmens van sy persoonlike rol in wêreldstigting. Die inisiatief van die kind-as-intensionaliteit word ontken en hy word nie primêr tot persoonlike verantwoordelikheid opgevoed nie. Hy is en bly inderdaad maar net 'n verlengstuk van 'n afgestorwe voorvader wie se lewenstyl alreeds vooraf bepaal is.

Aan die ander kant moet hierdie selfde persoon homself dikwels kan handhaaf in 'n Westersgeoriënteerde Eerste-wêreldse beroepswerklikheid. In sy beroepsvervulling word daar nou sterk klem gelê op persoonlike inset en besluitneming met die gepaardgaande persoonlike verantwoordelikheid. Die diskrepans wat nou in hierdie dichotomiese situasie ontstaan, kan sekerlik aanleiding

gee tot 'n disoriëntering ten opsigte van die kulturele werklikheid. Dit is dus duidelik dat een van die probleme wat op grond van bogenoemde situasie ontstaan, geleë is in die feit dat alhoewel die beroepswêreld gemeenskaplik is, lede van uiteenlopende milieus daartoe moet toetree en as mense daarin tereg moet kom. Hierdie gemeenskaplike doel wat vanuit verskeie lewensbeskoulike benaderingswyses nagestreef word, spreek die bestaansreg van die kulturele relativisme direk aan.

Word daar meer spesifiek na die swart kind gekyk wat in 'n 'verarmde' milieu opgroei, word dit gou duidelik dat sy ervarings nie die kulturele patrone oordra wat noodsaaklik is vir leer soos dit op skool en in die groter samelewing plaasvind nie. Feit bly staan dat die Suid-Afrikaanse onderwyssisteem Westers georiënteerd is en dat die 'anderse' milieu doodeenvoudig hierby moet inpas. Dit is bekend dat 'n groot persentasie swart kinders uit huise kom waar ouers 'n minimumvlak van onderwys ontvang het, in armoede leef en groot gesinne het (Matseke, 1981). Die gebrek aan die vervulling van die basiese behoeftes van hierdie kinders beïnvloed leer op verskeie maniere. Baie van sy energie en aandag is toegespits op onmiddellike behoeftes en die bevrediging hiervan is vir hom en sy ouers belangriker as om aandag te skenk aan verafgeleë doelstellings of langtermynbeplanning. Sy belewing gaan dus oor die hier en die nou; die huidige is sentraal in sy ervaring van die werklikheid. Hierteenoor is 'n groot deel van motivering en leer gerig op die toekoms.

Die volgende kenmerke van die kultuur-gekniehalterde mens, wat gegrond is op verskeie navorsingsresultate, word deur Lightfoot (1978:205) gerapporteer:

- = . taalgebrek, beperkte woordeskat en sintaks en onvermoë om komplekse simbole te hanteer;

- = visuele en perseptuele gebreke, insluitende probleme ten opsigte van ruimtelike en laterale oriëntasie;
- = 'n neiging tot meer konkrete, motoriese denke eerder as abstrakte, konseptuele en simboliese denke;
- = 'n lae selfbeeld, 'n gevoel van 'vreemdheid' en waardeloosheid;
- = swak motivering, beperkte aspirasieniveaus en onrealistiese doelstellings:
- = beperkte konsentrasievermoë en probleme ten opsigte van die eise van die skool;
- = houdings van anti-skool, anti-otoriteit en anti-instellings;
- = ouers ondersteun nie hulle kinders se akademiese aktiwiteite nie en stel nie werklik belang in die skool nie; en
- = basiese vaardighede soos lees, skryf en reken kom ontoereikend tot hul reg.

Gegrand op ervaring en kennis van die werklikheid wil dit voorkom asof verskeie van hierdie kenmerke ook binne die konteks van die swart adolessent in Soweto voorkom. Dat sodanige werklikheid ingrypende implikasies vir die onderwysstelsel inhou, kan sekerlik nie weggedeneer word nie.

Die belangrike rol wat die huislike omgewing speel in die kind se perseptuele ontwikkeling, stimulering, taalontwikkeling, leer en ingesteldheid ten opsigte van

prestasie, word vandag algemeen aanvaar. In die milieu-verarmde huis van die swart kind is die ouer (veral die vader) heel dikwels afwesig óf hoegenaamd nie bewus van die belangrike rol van bogenoemde nie. 'n Groot persentasie van hierdie ouers is verder vasgevang in 'n Derdewêreldse mensbeskouing wat gerealiseer moet word binne 'n Eerstewêreldse beroepswerklikheid. Dat die kind se intellektuele ontwikkeling hieronder skade ly, kan nie ontken word nie (Ausubel, 1963). (Vergelyk ook Coetzee, 1986:164). Langeveld (1968) noem vier kriteria waaraan 'n mensbeskouing getoets kan word om te bepaal of dit pedagogies aanvaarbaar is. Hierdie kriteria word vervolgens genoem en kortliks ten opsigte van Suid-Afrikaanse Swartmense bespreek.

= Sosialiteit

Swartmense heg groot waarde aan skakeling met groepe en veral met die familiegroep. Dit is egter te betwyfel of dié skakeling voldoen aan die eise wat aan sosialiteit binne Westerse kultuurverband gestel word. Die vorming van 'n individuele gewete word minder beklemtoon as die vorming van 'n sosiale (kollektiewe) gewete.

= Individualiteit

Die mens word (in die Westerse denke) as 'n unieke wese beskou met die taakopgawe om sy moontlikhede optimaal te probeer verwerklik. Soos reeds aangedui ontmoedig die swartmens se lewensbeskouing die ontwikkeling van individualiteit ten gunste van konformering met 'n groep.

= Sedelike selfstandigheid

Elke mens moet sedelike en morele besluite uiteindelik selfstandig neem en daarvolgens handel.

Hy moet dus verantwoording doen vir sy handeling. Die swartmens het tradisioneel geglo dat sy lewe in 'n groot mate gerig en beïnvloed word deur sy voorouers en voel hom daarom nie altyd verantwoordelik vir sy sedelike en morele besluite en die handeling wat daaruit voortspruit nie.

= Individuele verskille

Alhoewel individuele verskille 'n erflikheidsbasis het, is die verwerking van aangebore moontlikhede die uitkoms van opvoeding. Binne Westerse kultuurverband is die ideaal om persoonsmoontlikhede so gedifferensieerd moontlik en tot so 'n hoogs moontlike niveau te verwerklik met die oog op die beheersing van die werklikheid. Volgens die swartman se tradisionele lewensbeskouing word gebeurlikhede dikwels aan geesteskrigte buite die mens toegeskryf en word 'n persoon slegs as persoon geag vir sover hy met 'n spesifieke groep vereenselwig word. Die ontwikkeling van individuele verskille word ontmoedig ten gunste van konformering en gelykmaking (Nel, 1978:67).

Dit wil voorkom asof die mensbeskouing wat die swartmens tradisioneel as opvoedingsideaal gestel en nagestreef het, nie voldoen aan Westers gefundeerde opvoedingskriteria nie.

Dit is weliswaar 'n bekende feit dat die lewens- en wêreldbeskouing van 'n groep mense deur middel van akkulturasie verander kan word, dog om verskeie redes toon sekere aspekte van die leefstyl 'n besondere traagheid om te verander. Verder is dit ook waar dat juis as gevolg van sekere kenmerke van die leefstyle van die akkulturerende

groep, 'die vormlike beginsels van die opvoeding nie in hul opvoedingspraktyk verwerklik word nie. Die gevolg kan wees dat persoonsmoontlikhede by kinders nie in die rigtings en tot die niveau wat die akkomoderende kultuur vereis, verwerklik word nie' (Nel, 1978:3).

Een so 'n persoonsmoontlikheid is verantwoordelikheid wat deur Hermans (1982) as feitlik sinoniem met motivering beskou word (vergeelyk paragraaf 3.6.2.3). In die opvoeding van die swart kind tot verantwoordelikheid binne Westerse kultuurverband is veral die ontplooiing van die affekte belangrik. Volgens Stoker (1967) blyk dit dat die lewens- en wêreldbeskoulike grondslae van die affektiwiteit in die lewenswandel van die individu (en die groep) vergestalt word. Die feit dat min mense ooit tot 'n duidelike begrip van hul lewens- en wêreldbeskoulike oortuigings kom, lei daartoe dat 'n belangrike dimensie van die affektiwiteit nie toereikend onder kognitiewe kontrole kom nie. Die gevolg hiervan is dat die individu se bekende lewenswandel vir hom 'n sinvolle wyse van beroepsvervulling bly bloot net op grond van die feit dat hy van kindsbeen af daarmee kennis gemaak het! (Nel, 1978:36). Indien die appél wat vanuit die kultuurwerklikheid tot die Westers georiënteerde persoon gerig word en waarop hy moet antwoord, in harmonie is met sy lewens- en wêreldbeskoulike oortuigings, kan so 'n persoon se lewenswandel as eg verantwoordelik beskryf word, omdat hy sy lewenswandel sal beleef as omvattende wyses van roepingsvervulling. In hoe 'n mate bogenoemde harmonie wel in die Swart konteks bestaan, bly natuurlik 'n ope vraag (Vgl. Thembela, 1983:37).

Dit is bekend dat waardes en norme 'n onafskeibare deel vorm van affektiwiteit. Hieruit moet afgelei word dat die affektiewe gestemdheid ook 'n persoonse gerigtheid op kognitiewe niveau ingrypend kan beïnvloed en dat die affektiwiteit terselfdertyd ook deur begrippe en insigte gevorm en gewysig sal word. Een doel met die opvoeding binne Westerse kultuurverband is om die affektiwiteit toenemend onder kognitiewe kontrole te bring; beslissings moet oorwegend op grond van rasionele en nie op grond van gevoelsmatige oorwegings nie, gemaak word. Kontrole hiervan geskied onder andere deur taalbeheersing en tog wil dit voorkom asof Afrikatale nie toereikend moontlikhede bied vir die beheersing van die tegnologies-Westerse werklikheid nie. Dit ontbreek die swart kind tot 'n groot mate aan die nodige middele tot sistematisering en analisering van objektief verifieerbare feitlikhede. Hierdie gebrek aan struktuur gee aanleiding daartoe dat die swart kind nie sy moontlikhede in die leersituasie tot die optimum kan aktualiseer nie en met verloop van tyd motivering tot prestasie verloor.

Volgens Bloom, et al. (1965:71) lei ontoereikende taalontwikkeling, beperkte ervarings en gebrekkige stimulering tot sekere kognitiewe gebreke. Soos reeds gesien is dit vir die kultuur-gekniehalterde kind veral moeilik om abstrakte konsepte te ontwikkel en om te veralgemeen - kognitiewe vaardighede waarop 'n hoë premie geplaas word in die sekondêre skool. Hierdie kind het ook dikwels onrealistiese aspirasies, terwyl sy onderwys- en beroepsdoelstellings nie kongruent is met sy werklike prestasies nie.

'n Verdere belangrike kontekstuele oorweging is die opvoedkundige problematiek rondom verstedeliking. In hierdie verband beweer De Lange (1981:22) dat 'gesien

die sosio-ekonomiese ontwikkeling van die Swart bevolking en die feit dat net meer as 37 persent in 1980 verstedelik was, kan 'n geweldig vinnige verstedelikingsproses in die volgende twee dekades verwag word. Indien die huidige tendense voortduur, sal die grootste verstedeliking in die bestaande metropolitaanse komplekse van Suid-Afrika plaasvind waar die groot meerderheid van die stedelike Swart bevolking hulle reeds bevind'. Dat sodanige fenomenale groei van die Swart skoolbevolking geweldige hoë eise gaan stel aan die behoefte aan fasiliteite, onderwysers en mannekragbenutting, is 'n voldonge feit.

Dit is bekend dat die stedelike omgewing sosiokulturele gedrag verander. So byvoorbeeld verander mense se houdings ten opsigte van die kerk, hulle werk asook persoonlike verhoudings. Sosiale mobiliteit is nie meer gebaseer op geboorterang nie, maar elke individu moet in 'n oop klasse-sisteem kompeteer vir status. Sukses is derhalwe 'n geval van individuele meriete. Sodanige individualiteit word egter nie altyd in die Swart kultuuroopset waardeer nie, met die gevolg dat die vrye gewete en oordeel deur die groep geïntimideer word (Dreyer, 1976:73).

Die aanpassing by die sosiale, ekonomiese, morele en politieke leefwyse van die stedelike bevolking, lei dikwels vir die Swartmens tot 'n identiteitskrisis. Die individu se selfbeeld bestaan onder andere uit sy persoonlike konsep van identiteit, sy houdings, persoonlike doelstellings asook sy sukses in die bereiking daarvan en sy selfbeoordeling. Dit word vandag algemeen aanvaar dat die mens se selfbeeld 'n belangrike voorvereiste is vir kognitiewe gedrag en toegeskryf kan word aan die invloed van motivering. Dit is duidelik uit navorsing dat die kind se akademiese vordering afhanklik is van sy gevoel van eiewaarde en selfrespek.

Aanvaarding van die verband tussen skolastiese prestasie en 'n positiewe selfbeeld noodsaak onderwysers om maniere te vind waardeur leerlinge se identiteitsvestiging en selfbeeldvorming bevorder kan word.

Gesien teen die agtergrond van die Swartman se mensbeskouing waarin individualiteit ontmoedig word, blyk die vorming van 'n positiewe selfbeeld 'n aktuele probleem vir die onderwyser verbonde aan 'n stadskool te wees.

Opsommend wil dit dus voorkom asof daar sekere situasionele asook persoonsverwante oorwegings is waaraan aandag gegee sal moet word. Vanuit die situasie waarin die moderne swart kind hom in Soweto bevind, moet die volgende sake in berekening gebring word:

- = die presiese aard en inhoud van sodanige situasie op die kontinuum tussen Eerstewêreld en Derdewêreld en die gepaardgaande konflik wat dit te weeg bring;
- = die sosio-ekonomiese ontwikkeling wat faktore soos verstedeliking, werkloosheid, behuising en ander omsluit en verreikende gevolge op die onderwysstelsel het;
- = sosio-politiese faktore soos onluste, sosiale struktuur en aparte ontwikkeling wat noodwendig neerslag vind in die opvoeding van die kind;
- = sosio-kulturele aspekte soos akkulturasie, taal, houdings en outoriteit wat belangrike riglyne vir onderwys en opvoeding neerlê, en

- = religieuse eienskappe wat die hele spektrum van morele ontwikkeling omsluit (Kyk Chambers, et al. 1986).

Midde-in hierdie komplekse multi-dimensionele situasie bevind die kind hom as unieke persoon. Aspekte wat rondom sy persoonsontwikkeling 'n belangrike rol speel, is onder andere:

- = affektiewe en/of kognitiewe ingesteldheid teenoor die werklikheid;
- = individualisering teenoor sosialisering soos vergestalt in die opvoedingsituasie;
- = lewensbeskoulike ingesteldheid wat neerslag vind in sy toekomsantisipasie;
- = selfbeeld, wat sy aspirasie en attribusie beïnvloed;
- = selfbeoordeling ten opsigte van sy sukses of mislukking en derhalwe instrumenteel in die situasie geaktualiseer word, en
- = persoonsmoontlikhede soos verantwoordelikheid, deursettingsvermoë en taakgebondenheid.

In hoe 'n mate die Westers-georiënteerde onderwysstelsel vir hierdie oorwegings ten opsigte van die swart kind voorsiening maak, moet nog bepaal word. Dat die stedelike jeug (ook in Soweto) as gevolg van sosiale, ekonomiese, politieke en intellektuele veranderinge oor die afgelope dekades duidelike simptome vertoon wat ons onderwysstelsel gaan beïnvloed, word vandag al hoe meer en meer duidelik. Sodanige simptome is onder andere:

- = kritiek teen bykans alle instellings en gesag-simbole;

- = verwerping van toekomsoriëntasie ten gunste van die genot van die oomblik;
- = verset teen alle vorms van onreg en verdrukking, insluitende rassisme, klassediskriminasie en die wreedhede van oorlogvoering;
- = 'n beklemtoning van die affektiewe lewe met 'n gepaardgaande verwerping van die koue kognitiewe en
- = 'n soeke na godsdiens en filosofieë vir 'n beter lewe.

Die skool van die toekoms sal die werklikhede van die tagtigs in aanmerking moet neem. Hy sal moet voorsien in dienste soos gemeenskapsbeplanning, openbare gesondheid, sosiale behoeftes, kulturele aangeleenthede, stedelike beplanning, omgewingsinstandhouding en nog vele meer. Teen hierdie agtergrond word die onderskeie metodes van die meting van skolastiese prestasie-motivering en nomologies-gerwante konstruksie vervolg aan die orde gestel. Aangesien daar wat vraelyste betref, geen geskikte instrumente vir die meting van skolastiese prestasie-motivering en aspirasiepeil onder verstedelike swart leerlinge in die sekondêre skool bestaan nie, moes noodwendig van die aanpassing van bestaande instrumente (wat vir blanke leerlinge bedoel is) gebruik gemaak word. Uiteraard plaas hierdie werkswyse ernstige beperkinge op die onderhawige ondersoek. Desnieteenstaande is daar vanweë die hoogs problematiese Suid-Afrikaanse samelewingsituasie, 'n dringende behoefte aan navorsing ten opsigte van die swart jeug. Foute gaan noodwendig begaan word, maar daar kan nie langer teruggedeins word van hierdie ter sake navorsingsopgawes in Suider-Afrika nie.

4.3 PROJEKTIEWE EN VRAELYSMETODES

4.3.1 Inleiding

By die bestudering van motiveringsteorieë word dit gou duidelik dat daar by navorsers nog geensins konsensus bestaan oor watter een van bogenoemde tegnieke hom die beste leen tot die peiling van prestasie-motivering nie. So byvoorbeeld is McClelland en Atkinson groot voorstanders van projektiewe tegnieke en veral die Thematic Apperception Test (TAT) wat Murray in 1938 ontwerp het. Hierteenoor staan 'n groep navorsers wat die psigometriese tekortkominge van die TAT sodanig bevraagteken dat hulle die gebruik daarvan nie net ontmoedig nie, maar ernstige twyfel het omtrent die waarde van die teorie wat hierdie metode moet steun (De Bruyn, 1979:83).

4.3.2 Projektiewe tegnieke as maatstawwe vir prestasie-motivering

Jung (1922) was 'n psigo-analis wat belangrike bydraes ten opsigte van die projektiewe verskynsel gelewer het. Nieteenstaande kritiek het hierdie tegniek veral gedurende die Tweede Wêreldoorlog baie veld gewen en word dit vandag betreklik wyd deur sielkundiges aanvaar en speel dit verder 'n belangrike rol in die navorsing ten opsigte van persoonlikheidseienskappe.

Volgens Lindzey (1961:45) is 'a projective technique an instrument that is considered especially sensitive to covert or unconscious aspects of behaviour, it permits or encourages a wide variety of subject responses, it is

highly multidimensional, and it evokes unusually rich or profuse response data with a minimum of subject awareness concerning the purpose of the test'.

Die enigste projektiewe metode wat vryelik aangewend word om prestasie-motivering mee na te vors, is tematiese appersepsie. Volgens McClelland (1961) hou die mens se fantasie onbeperkte moontlikhede in vir die uiting van sy motiewe. Fantasie is ook sensitiewer vir beïnvloeding en gee 'n skerper aanduiding van watter motief die gedrag bepaal.

Heckhausen (1967:9 e.v.) is ook 'n sterk voorstander van fantasie-inhoud om versluiserde motiewe aan die lig te bring. Volgens hom is daar veral 3 voorkeure hieraan verbonde:

- 1) die toetsling bly onbewus van die werklike doel van die toets;
- 2) die subjektiewe wyse waarop motiewe baie na aan hul oorsprong afgelees word om so-doende die invloed van eksterne en ander psigologiese faktore wat 'n rol mag speel in die manifestasie van gedrag uit te skakel, en
- 3) die ekonomiese wyse waarop die TAT deur middel van prente groot vryheid van persoon-omgewing-verhoudings skep wat op die mees individuele manier waargeneem en op uitgebrei kan word.

Volgens Murray (in Weiner, 1980:182) verraaï 'n mens jou behoeftes, vrese, wense en verwagtinge

wanneer 'n dubbelsinnige sosiale situasie, soos uitgebeeld in elk van die TAT-prente, geïnterpreteer word. Die TAT is dan ook gebaseer op die welbekende feit dat 'n individu '.... confronted with an ambiguous social situation and required to interpret it, was likely to reveal his own personality in this process. While interpreting the objective situation the individual was apt to be less defensive, less aware of the scrutiny of the examiner and consequently more likely to reveal much of his own inner life' (Tomkins, 1972:3).

McClelland en sy navorsers grond hulle voorkeur vir die indirekte meetmetode op die volgende argumente:

- = die keuse van sodanige metode steun op die aanvaarding van Freud se hipotese '.. that a good place to look for the effects of motivation is in fantasy' (McClelland, et al., 1953:107);
- = die gefantaseerde verhale lewer gedragsverlope op wat op dieselfde wyse geanaliseer kan word as konkrete gedragverlope. Die veronderstelling is dus dat gefantaseerde en werklike gedrag deur dieselfde wetmatig-hede op analoë wyse bepaal word. Omdat die TAT aangewend word om motivering te meet, impliseer bogenoemde veronderstelling dat die aard en sterkte van die motiewe bepaal kan word op grond van die analise van gedragsverlope. In gefantaseerde verhale is die doel waarop die verloop gerig is meestal direk verwoord en kan die aard van die moti-

vering maklik vasgestel word;

= die TAT situasie skep 'n vrye, oop antwoordsituasie waarin geen aangeleerde antwoorde voorhande is nie. In die direkte vraelyssituasie is so-iets nie moontlik nie aangesien die persoon geleer het om die mees passende antwoord te gee op vrae aangaande die aard en sterkte vir sy motiewe (McClelland, et al. 1953).

Heckhausen (1963, 1967) verdedig ook die indirekte TAT metode in ooreenstemming met McClelland en sy medewerkers se argumente en na aanleiding van Freud se siening van die onbewuste. Sy grondgedagte is dat motiewe in konkrete ervarings en handeling dikwels vir die persoon self ondeursigtig en troebel is. Juis daarom moet motiewe so naby die bron as moontlik aangespreek word. Dit kan alleen gebeur in 'n situasie waarin die persoon so min as moontlik deur die werklikheid in 'n bepaalde rigting gedwing word. Die TAT situasie waarborg 'n groot mate van beïnvloeding deur die motiewe self en lewer bowendien 'n rykdom aan gefantaseerde gedragsverlope op wat nouliks op die konkrete gedragsniveau gewenaar kan word.

In 'n latere studie het Heckhausen (1980:260) in sy aanpassing van die TAT vir die meting van prestasie-motivering meer verfynde sleutels ontwikkel waarin hy voorsiening maak vir sowel hoop-op-sukses as vrees-vir-mislukking tellings. Hierdie ontwikkeling het wel tot 'n groter mate van ooreenstemming tussen die teoretiese vertrekpunte en die meetinstrument aanleiding gegee.

Sodanige uitgangspunt is egter vir Weiner (in Harvey, et al.1978:7) onaanvaarbaar. Volgens hom beklemtoon die meeste teorieë dat die prestasiestrewe deur hoop op sukses gestimuleer word, terwyl vrees vir mislukking die prestasiestrewe inhibeer. Sy gevolgtrekking hieruit is dus dat 'the scoring procedure and the theoretical conception are therefore partially anti-thetical'.

4.4 MEETINSTRUMENTE

4.4.1 Inleiding

Die keuse van 'n meetmetode om prestasie motivering te peil, is inderdaad 'n moeilike een. Dis duidelik dat die grondlêers van die prestasie motiveringsteorie hulle voorkeur vir die projektiewe tegniek nie gebaseer het op die uitgangspunte van die prestasie motiveringsteorie nie. In hulle keuse van die TAT as meetmetode onderskryf hulle vaagweg 'n teorie van die verhouding tussen motivering, verbeelding en gemanifesteerde gedrag waarna Heckhausen (1965) verwys as 'n teorie van die inhoudsanalitiese metode. Hiervolgens word die gefantaseerde en reële opeenvolgings van handeling deur dieselfde wetmatig hede beheer en kan die aard en sterkte van motiewe bepaal word deur die analise van sodanige handelingsverlope.

Hierdie inhoudsanalise van prestasieverbeelding in TAT verhale steun derhalwe op die fundamentele gelykwaardigheid tussen fantasie en gemanifesteerde gedrag. Hierdie stelling weerspreek Freud se analise van die droom waarin hy die

die wetmatigheid van die droomgebeure beklemtoon. 'n Opvallende leemte is dat McClelland, Atkinson en Heckhausen nooit die uitgangspunte van bogenoemde inhoudsanalitiese metode direk getoets het nie (De Bruyn, 1979:108).

In sy ondersoek na die verband tussen prestasie-motivering en fantasie, kom Klinger (1971:278) tot die gevolgtrekking dat daar 'n positiewe maar los verband bestaan tussen die inhoud van die TAT verhale en latente motiveringsdisposisies. Die fantasieë in die verhale is hoogstens indirekte en onbetroubare metings van hierdie disposisies. 'The formulation predicts an association between fantasy and action under certain conditions, but not an inescapable concomitance'.

Dit wil dus voorkom asof die TAT as metode nie ondersteun word deur 'n soliede empiries-geverifieerde teorie omtrent die verhouding tussen motivering, fantasie en gemanifesteerde gedrag nie. De Bruyn (1979:113) maak tereg die uitspraak dat die voorkeur vir die projektiewe metode nie verantwoordbaar is nie. Dit is nie gebaseer op toetsbare hipoteses wat uit die prestasie-motiveringsteorie afgelei is nie of op uitgangspunte van sodanige teorie wat empiries ondersoek en bevestig is nie.

'n Verdere punt van kritiek is dat daar in die TAT prosedures min aandag bestee word aan die kontrole van sosiale wenslikheid - 'n probleem wat wel in die meer direkte vraelysmetode doelbewus gekontroleer word. Die sosiale wenslikheidsfaktor het sy ontstaan te danke aan die feit dat die

prestasiemotief oor die algemeen in die Westerse kultuur positief waardeer word. Indien 'n persoon nou sy prestasiemotief via die vraelys beskryf, bestaan die moontlikheid dat dit beïnvloed kan word deur kulturele waardes of deur 'n persoonlike behoefte om die toetsafnemer se goedkeuring weg te dra. Hierdie faktore kan dus aanleiding gee tot sosiaal wenslike antwoorde en gevolglike ongeldige toetsresultate.

'n Navorser wat omvattend aandag skenk aan hierdie probleem is Hermans (1967). In navolging van Crowne en Marlow (1964) beskou hy sosiale wenslikheid as 'n goedkeuringsmotief (approval motive). 'n Persoon met 'n sterk sosiale wenslikheidsmotief verwag goedkeuring deur hom kultureel aanvaarbaar te gedra of deur kultureel nie-aanvaarbare gedrag te vermy. Die toetsituasie is niks anders nie as 'n sosiale situasie waarin dieselfde motief 'n rol speel. Hermans maak dan ook in die PMT voorsiening vir 'n sosiale wenslikheidskaal, maar bevind op grond van navorsing dat daar geen rede bestaan 'om een noemenswaardige invloed toe te kennen aan sosiale wenselijkheid bij het bepalen van het prestatie-motief via de vragenlijst-metode' (1967:76). Volgens hom word die invloed van sosiale wenselijkheid op vraelyste erg oordryf.

Uit bogenoemde wil dit dus voorkom asof die direkte (vraelys) sowel as die indirekte (projektiewe toets) meetmetode voor- en nadele inhou vir die peiling van die prestasiemotief. Aangesien die prestasiemotief so 'n multi-dimensionele fenomeen is, is dit dus moontlik dat verskillende instrumente verskillende uit-

eenlopende of nie-verbandhoudende aspekte van die prestasiemotief meet (Schmalt, 1976:74).

Daar dit in hierdie ondersoek in besonder gaan oor skolastiese prestasiemotivering en faalangs, moes bestaande instrumente aangepas word ten einde navorsing in die konteks van swart leerlinge in sekondêre skole te kan doen.

4.4.2 Die direkte meetmetode

4.4.2.1 Die Prestasiemotiveringsvraelys (PMV)

Hierdie vraelys is deur Viljoen (1983) ontwerp nadat sy 'n uitgebreide literatuurstudie van die kenmerke van die prestasiegemotiveerde persoon gedoen het en items - soos by die PMT-K-rondom hierdie kenmerke geformuleer het.

In hierdie vraelys maak sy slegs voorsiening vir 'n prestasiemotiveringstelling en 'n sosiale wenslikheidstelling wat deur middel van tagtig vrae geoperasionaliseer word. Om sosiale wenslikheid te bereken is agt vrae uit die PHSF-Verhoudinge-vraelys (Fouché en Grobbelaar, 1979) ingesluit. Hierdie getal verteenwoordig dieselfde verhouding ten opsigte van die prestasiemotiverings-tellings as wat in die PMT-K van Hermans geld.

Viljoen (1983) regverdig die weglating van faalangsskale op grond van verskeie navorsingsresultate. So byvoorbeeld bevind Hermans (1969: 371) dat leerlinge met hoë positiewe faalangs tot optimale studieprestasies kom as die leerstof op ongestruktureerde wyse aangebied word.

Aangesien leerstof op skool hoofsaaklik gestruktureerd aangebied word, lyk dit dus nie sinvol om positiewe faalangs in berekening te bring by die peiling van skolastiese prestasiemotivering nie. Verder het Latta (1978: 151) na aanleiding van ondersoeke met die Mehrabian-vraelys gevind dat hoop op sukses en vrees vir mislukking (faalangs) verkieslik afsonderlik gemeet moet word. De Bruyn, et al. (1979:120) is ook van mening dat die positiewe faalangsskaal buite die hoofstroom van die prestasiemotiveringsteorie val, terwyl Hermans (1970:2) beweer dat daar nog min bekend is oor positiewe faalangs.

Kenmerke van die prestasiegemotiveerde persoon is soos volg deur middel van vroege geoperasionaliseer (Vgl. hoofstuk 3).

Voorbeeld:

When you think about your future, does it feel

1. very far away?
2. far away?
3. close by?
4. very close by?

Aangesien die prestasiegemotiveerde persoon sterk toekomstgerig is, word antwoordmoontlikhede drie en vier as aanduidend van 'n prestasiemotief aanvaar.

Antwoordmoontlikhede is so gerangskik dat die 'regte' antwoord nie ooglopend aan 'n spesifieke nommer gekoppel is nie.

4.4.2.2 Die aspirasie niveau-vraelys

Hierdie instrument wat deur Veness (in Cohen, 1976) opgestel is, toon sterk ooreenkomste met populêre woordspeletjies. Leerlinge moet binne die bestek van twee minute soveel woorde as moontlik bou met die letters van 'n gegewe woord. Voordat hulle egter die woord sien, moet hulle neerskryf hoeveel woorde hulle dink hulle gaan bou met die letters van daardie woord. Die verskil tussen die werklike telling en die verwagte telling verskaf dan die doel-diskrepanstelling wat 'n aanduiding is van die aspirasie niveau. Die vraelys bestaan uit tien woorde en elke woord uit agt letters. Aan die einde van elke twee minute tel die leerling die aantal woorde wat hy gebou het op en skryf die totaal in die vierkant op dieselfde bladsy. In die sirkel hiernaas skryf hy die getal woorde neer wat hy dink hy met die volgende woord se letters sal kan bou.

Die gemiddelde diskrepanstelling word verkry deur die werklike telling van die verwagte telling af te trek, die tien tellings te sommeer en die totaal deur tien te deel. Veness (1962:221) beskou 'n telling van $>2,0$ as beduidend van 'n onrealistiese aspirasie niveau. 'n Meer aanvaarbare verwerking ter identifisering van 'realistiese' en 'onrealistiese' aspirasie niveaus is miskien om die standaardafwyking van die mediaan te gebruik. So byvoorbeeld kan tellings wat tussen een en twee standaardafwykings van die mediaan af lê, as 'realistiese aspirasie' beskou word, terwyl tellings groter as drie standaardafwykings beskou kan word as 'onrealistiese aspirasie'.

4.4.2.3 Die Prestatie Motivatie Test voor Kinderen (PMT-K)

Hierdie toets is 'n uitbreiding van die 'Prestatie Motivatie Test' en is in 1971 deur Hermans opgestel. Volgens Hermans (1971:177) is die doel van die toets om 'n bydrae te lewer tot die optimale ontplooiing van moontlikhede van die kind of jeugdige en kan dit as hulpmiddel dien in die begeleidingsituasie op skool sowel as in die gesin. Die motiewe wat deur die PMT-K 'gemeet' word, is die prestasie-motief (P skaal), negatiewe faalangs (F-skaal), positiewe faalangs (F+skaal) en die waardering-motief of te wel die neiging om sosiaal wenslike antwoorde te gee (S.W.skaal).

Hierdie vraelys kan klassikaal of individueel afgeneem word deur 'n toetsafnemer wat onbekend aan die kinders is. Die instruksies word saam met die kinders deurgelees en enigiets wat onduidelik is, word deur die afnemer verduidelik. Dis belangrik dat die kinders moet besef dat daar geen regte of verkeerde antwoorde is nie. Die toetsafnemer moet poog om 'n neutrale atmosfeer te skep en die kinders mag nie tydens die toets deur spesiale instruksies beïnvloed word nie.

Die PMT-K is gegrond op Hermans se interaksie-model tussen motief en situasie. Die items van die P, F+ en F- skale het dus betrekking op studiesituasies en wel by die P skaal op prestasiesituasies en by die F+ en F-skale op prestasiesituasies wat 'n bedreigende karakter het. Die items van die prestasieskaal (P) het

betrekking op uitgebreide literatuurgegewens en is baie heterogeen saamgestel, terwyl dit by die angsskale minder heterogeen van aard is. Die negatiewe faalangsskaal (F-) is duidelik beïnvloed deur Mandler en Sarason (1952) se 'test anxiety scale' asook deur meer resente literatuurgegewens, terwyl die positiewe faalangsskaal (F+) nou aansluit by Alpert en Haber (1960) se begrip 'facilitating anxiety'. Die items is hoofsaaklik op intuïtiewe basis saamgestel, aangesien daar nie baie navorsingsgewens bestaan het wat as rigsgaande kon dien nie. Die items van die sosiale wenslikheidskaal (S.W.) daarenteen steun in 'n groot mate op 'n uitgebreide ondersoek van Crowne en Marlowe (1964). Volgens Hermans (1971:179) het die konstruksie van die PMT-K items baat gevind by die resultate van itemanalises wat ten opsigte van die PMT uitgevoer is.

Om die begrips- en voorspellings geldigheid van die PMT-K te bepaal, verdeel Hermans (1971:54 e.v.) sy kriteria in twee groepe, naamlik gedragskriteria en belewingskriteria. Onder eersgenoemde groep sluit hy rapportpunte, onderwyseroordeel en 'n indeling van onderpresteerders, presteerders en oorpresteerders in. Laasgenoemde groep bestaan uit die plesier wat die leerling put uit sy studies, sy innerlike gevoel van welbehag en selfbeeld belewing. Hermans vind 'n beduidende tot hoë korrelasie tussen bogenoemde veranderlikes en die skale van sy toets wat daarop dui dat die PMT-K 'n geldige instrument is in die onderskeiding tussen hoog- en laaggemotiveerde leerlinge. Ten opsigte van

die betroubaarheid van die skale van die PMT-K vind Hermans 'n betroubaarheidskoëffisiënt van ,70 en in die meeste gevalle in die omtrek van ,80. Hierdie syfer is 'n besliste aanduiding van die hoë betroubaarheid van die PMT-K as meetinstrument in die peiling van die prestasie-motief en faalangs.

Ten spyte van bogenoemde positiewe uitsprake, bevraagteken Wels, et al. (in De Bruyn, et al. 1979:128 e.v.) die geldigheid van die PMT-K skale. Volgens hierdie outeurs is daar 'n gebrek aan 'n eksplisiete nomologiese netwerk rondom hierdie konstrakte wat 'n geldigheids-onderzoek bemoeilik en in feite onvolledig maak. Verder is Hermans op soek na die geldigheid van 'n persoonlikheidstrek of eienskap in terme waarvan hy prestasie-motivering, faalangs en sosiale wenslikheid verklaar.

Wels, et al. (in De Bruyn, et al., 1979:132 e.v.) grond hulle kritiek op analyses van die longitudinale gegewens van die Nijmeegse Groei-onderzoek wat deur 'n aantal navorsers uitgevoer is. Hiervolgens kon hulle min of geen steun vind vir die geldigheid van veral die P-skaal nie. Weliswaar bied die angsskale 'n hoër korrelasie tussen mekaar wat gesteun word deur die meting van 'n algemene angsskaal.

Hermans (1983:18) dui egter aan dat die PMT-K skale oor die algemeen hoër korreleer met akademiese prestasie as met onderwyseroordeel. Sodanige bevinding asook dié van De Corte en Scheepers (1981:18) ondersteun die vermoede dat die PMT-K wel 'n geldige meetinstrument in die peiling van prestasie-motivering is.

4.4.2.4 Die Moderniteitskaal ('Modernity Scale') van J.C. Thompson

Hierdie instrument is in 1977 deur bogenoemde skrywer, wat toe aan die Nasionale Instituut vir Personeelnavorsing verbonde was, ontwikkel. Dit poog om modernisering by swart Suid-Afrikaners te peil en is gebaseer op 'n ideaal-tipe van die moderne mens wat in terme van sekere kenmerkende houdings en waardes beskryf is. Agt sub-skale is op grond van sleuteleienskappe ontwikkel en is daarna as grondslag gebruik vir die seleksie van items uit die Engelse Inkeles (1966) weergawe van die moderniteitsvraelys, of vir die skryf van nuwe items. Die Moderniteitskaal het uiteindelik bestaan uit vyf-en-sewentig items wat op 'n vierpunt-kontinuum nagesien is.

Die skaal is by wyse van onderhoude in die moedertaal ten opsigte van altesaam 201 proefpersone uit verskeie organisasies in Johannesburg toegepas.

'n Vergelyking van die moderniteitstellings met veranderlikes wat oor die algemeen aanvaar word as sterk verwant aan moderniteit, het teleurstellende resultate gelewer. So byvoorbeeld is 'n Pearson produk moment korrelasiekoëffisiënt van ,29 en ,21 gevind tussen die totale tyd deurgebring in 'n stedelike werksomgewing en die moderniteitstelling van die manlike steekproef en $-0,02 + -0,08$ met die vroulike steekproef. Sodanige lae korrelasie dui op 'n onsensitiwiteit van die skaal om voldoende te onderskei tussen die moderniteitskriteria.

Bestudering van die faktorale struktuur van die skaal dui verder daarop dat moderniteit 'n multi-

dimensionele eerder as 'n eendimensionele konstruk is en dat die basiese konseptuele model derhalwe ontoereikend saamgestel is in die sin dat sekere relevante dimensies weggelaat is.

Op grond van bogenoemde negatiewe bevindings voel Thompson (1977) dat verdere bestudering van die literatuur oor modernisering en relevante volkekundige literatuur noodsaaklik is om sodoende 'n verbeterde 'model van die moderne mens' te ontwikkel wat op sy beurt aanleiding kan gee tot 'n meer relevante moderniteitskaal van en vir die Suid-Afrikaanse swartman.

In sy tweede studie reduceer Thompson (1980) die oorspronklike 75 items tot 25 op grond van hulle goeie responsvariansie en dat hulle voldoen aan die vereistes van Kaiser (1974) se 'Measure of sampling adequacy' (MSA).

Hierdie verkorte skaal is weer eens in 'n onderhoudsituasie in die moedertaal ten opsigte van 334 swart werknemers in laevlak posisies in Johannesburg toegepas.

'n Betroubaarheidskoëffisiënt van 0,78 volgens die Kuder-Richardson formule 20 is by hierdie verkorte skaal gevind. Na verwerping van 4 items volgens die Gulliksen indeks (1950) is die koëffisiënt opgeskuif tot 0,79, wat 'n aanduiding is dat hierdie skaal wel 'n goeie subjek respons variansie daarstel. Die feit dat dit ietwat laer is as die eerste studie se betroubaarheidskoëffisiënt van 0,85, kan waarskynlik toegeskryf word aan die min items wat 'n verhoogde KR-20 op grond van die verwerping van items onmoontlik maak.

Om die konstruk geldigheid van die skaal te bepaal, is, soos in die eerste studie, gebruik gemaak van Pearson se produk-moment korrelasiekoëffisiënt tussen die verskillende veranderlikes en die totale moderniteitstelling. Ook hier is 'n lae korrelasie van $-0,30 + 0,11$ gevind tussen die totale tyd deurgebring in 'n stedelike omgewing en die moderniteitsstelling. Aangesien die twee skale verskil in lengte (25 teenoor 75 items) is dit moeilik om afleidings te maak aangaande die rigting of omvang van die korrelasiekoëffisiënte.

'n Vergelyking tussen die faktor-analise van die eerste en tweede studie bevestig weer eens die hipotese dat modernisering 'n multi-dimensionele konstruk is. Faktore wat in beide studies aangedui is as dimensies van die gemoderniseerde persoon is nuwe ervaring, persoonlike bekwaamheid, gesinsoriëntasie, individuele outonomie, rasionaliteit, afhanklikheid en houding teenoor vrouens. Dit wil egter voorkom asof die aard en inhoud van hierdie dimensies afhanklik is van die steekproef. So byvoorbeeld is die 'houding teenoor vrouens' as 'n belangrike dimensie in die tweede studie aangedui, terwyl dit in die eerste studie totaal ontbreek het.

Thompson (1980:27) kom tot die gevolgtrekking dat hierdie verkorte moderniteitskaal wel 'n redelike algemene betroubaarheid oplewer wat toereikend diskrimineer tussen individue met verskillende lewensbeskrywings.

'n Gebrek van hierdie skaal is miskien sy beperkte toepassingsmoontlikhede. Die skrywer beweer

dat dit die beste gepas is vir toepassing op swartes wat primêr landelik van oorsprong is, en op die laer beroepsvlakke werkzaam is.

Daar is besluit om hierdie meetinstrument as siftingskriterium te gebruik in die onderskeiding tussen verstedelike en nie-verstedelike proefpersone. Alhoewel hierdie instrument verskeie tekortkominge het, is daar by die gebrek aan enige ander bevredigende toets vir die peiling van verstedeliking by swartes besluit om alle leerlinge wat bo een standaardafwyking onder die gemiddelde val, as verstedelik te beskou en derhalwe by die ondersoek in te sluit (Kyk paragraaf 4.7.2).

4.4.3 Die indirekte meetmetode

4.4.3.1 Die projektiewe persoonlikheidstoets van Baran

Baran (1971) het hierdie projektiewe tegniek ontwerp vir 'n spesifieke kultuurgroep vir wie bestaande toetse van hierdie aard onbevredigend is. Hierdie tegniek is spesifiek ontwerp om inligting omtrent die innerlike lewe van die swartmens te ontlok om sodoende 'n dinamiese beeld van sy persoonlikheidsstruktuur saam te stel.

Alhoewel dit gegrond is op dieselfde fundamentele aannames as Murray (1943) se Tematiese Appersep-sie Toets (TAT) vir blankes, is dit nie net 'n blote aanpassing daarvan nie. Sodanige aangepaste Westerse toetse voldoen gewoonlik nie aan die vereistes vir geldigheid nie en is ook

deurspek met die Westerse idees van die toetsopsteller. Om sodanige probleme te vermy, het Baran (1971) 'n 'grassroots'-benadering in haar ontwerp gevolg en sodoende 'n maatstaf, bestaande uit inheemse inligting verkry vanaf Zoeloos, daargestel.

Baran (1971) gaan uit van die veronderstelling dat die individuele emosionele ervarings en interaksiepatrone opgewek word in asook beïnvloed word deur sy kulturele milieu. Dit is dus belangrik om te verseker dat items wat opgestel is om die innerlike lewe te 'tap', situasies moet beskryf wat van die tekstuur van sy daaglikse lewe afgelei is. Baran (1971) beperk nie haar fokus net op die algemene kenmerke wat die swartman van die blanke onderskei nie, maar ontwerp parallelle vorms vir stedelike- sowel as landelike sub-kulture asook spesifieke subtoetse vir die geslagsgroepe. Daar bestaan dus vier afsonderlike vorms van die reeks wat spesiaal ontwerp is vir die volgende sub-kulture van die swartmens: stedelike mans, stedelike vrouens, landelike mans en landelike vrouens.

Die toets bestaan uit vier reekse van 16 - 18 prente elk. In die algemeen beskryf hierdie prente individue in 'n verskeidenheid dramatiese situasies. In lyn met die rasionaal van die toets, weerspieël elke prent 'n sekere mate van dubbelsinnigheid wat veral bewerkstellig word deur die onsekere gesigsuitdrukkings van die karakters.

Alhoewel die toets veral toepasbaar is op Zoeloosprekendes, glo die skryfster in 'n meer algemene

toepasbaarheid en kan dit ook op ander etniese groepe toegepas word. Bevredigende resultate is verkry met persone wie se ouderdom wissel van 18 - 65 jaar. Geen tydsbeperking bestaan vir die toets nie.

Die standaardprosedure vir die toepassing van die toets is die individuele onderhoud. Die toetsafnemer wys die prente een vir een aan die toetsling wat sy reaksie daarop óf kan neerskryf óf mondelings daarvoor kan praat wat dan op band opgeneem word. Die toetsafnemer moet egter waak daarteen om die toetsling se gedagtevloei te onderbreek of om hom uit te lok met vrae.

Indien die steekproef egter groot is, kan die onderhoud vervang word met groepsadministrasie. Hier kan skyfies van die prente voor teen 'n doek geprojekteer word, of 'n aantal toetslinge kan 'n prent deel. Dis egter belangrik dat die groep nie groter as vyftien sal wees nie, sodat aandag nog aan die individu in die groep gegee kan word. Dit is wenslik dat die toets deur 'n swart persoon afgeneem word wat bekend is met die etniese groep wat getoets word.

4.4.4 Eksterne kriteria

In 'n soeke na geldige eksterne kriteria waarmee skolastiese prestasie-motivering vergelyk kan word, kom navorsers op hierdie terrein tot die gevolgtrekking dat eksterne kriteria soos intelligensie, akademiese prestasie en onderwyser-oordeel hulle goed tot sodanige korrelasie leen.

Heckhausen (1967:128) is byvoorbeeld van mening dat daar beduidende korrelasies tussen prestasie-motivering en intelligensie-toetstellings be-

staan. Dit sou dus sinvol wees om die intelligensiekwosiënt van elke leerling as eksterne kriterium te gebruik. Die probleem is egter dat skole nie meer oor sodanige I.K. syfers van elke leerling beskik nie, en dit was prakties onmoontlik om in hierdie ondersoek ook nog I.K.-toetse af te neem.

Die volgende moontlikheid was om die akademiese prestasie van die leerlinge, soos weergegee in rapportpunte, as eksterne kriterium te gebruik. Oor die verband tussen akademiese prestasie en prestasiemotivering bestaan daar egter uiteenlopende menings. Volgens de Corte, et al. (1982:169) bestaan daar 'n verband tussen leer-motiewe (en dus by implikasie ook prestasie-motiewe) en prestasie soos uitgedruk in rapport-syfers. 'n Sterk korrelasie tussen skool- en studieprestasie enersyds en prestasiemotivering andersyds word ook deur Heckhausen (1965:671) bevestig waar die korrelasie met suksesmotive-ring hoër is as met mislukkingmotiewe. Verder het Hermans (1971:56 e.v.) in sy ondersoek na die voorspellingsgeldigheid van die PMT-K 'n beduidende korrelasie tussen die prestasiemotief en rapportsyfers gevind.

Weiner (1978:23) beweer egter dat akademiese prestasie as motiveringsindeks oorskat word en verwag 'n onbeduidende korrelasie tussen die twee konstrukke. Smits (1982:223) sluit hom hierby aan as hy beweer dat studie- en skool-prestasies 'n swak basis vorm om die geldigheid van meetinstrumente van prestasiegedrag te bepaal (veral as dit as enigste kriterium gebruik word).

De Charms, et al. (1955) en McClelland (1971) betwyfel dit ook dat enige korrelasie tussen akademiese prestasie en prestasieмотivering die geldigheid van sodanige konstruks ondersteun. Beide navorsers onderskei hier tussen 'n prestasieмотief ('achievement motive') en 'n prestasiewaardering ('achievement value'). Hulle wys daarop dat indien prestasiegedrag met behulp van die vraelysmetode gemeet word, die verkreeë korrelasies eerder meer betrekking het op algemene sienings van prestasiewaardering as op die motivering self om prestasies te lewer.

Dit wil dus voorkom asof rapportysfers nie 'n suiwer aanduiding van die prestasieмотief is nie. 'n Moontlike verklaring hiervoor is Hermans (in de Bruyn, et al. 1979:167) se siening dat rapportysfers slegs 'n growwe aanduiding is van die wyse waarop die prestasies van leerlinge beoordeel word. Die uiteenlopende standaarde van onderwysers by die opstel en nasien van vraestelle beïnvloed noodwendig die korrektheid van gemiddelde persentasies as 'n weergawe van akademiese prestasie.

Op grond van 'n geantisipeerde onbeduidende korrelasie tussen prestasieмотivering en akademiese prestasie na aanleiding van bogenoemde bespreking, is besluit om 'n tweede kriterium in te voer en wel in die vorm van onderwyseroordeel. Sowel Huysamen (1978:78) as Anastasi (1968:110) is ten gunste van onderwyseroordeel as eksterne kriterium. Daar is beplan om die oordeel van vier onderwysers vir elke leerling

te kry. Die belangrikste kriterium in die seleksie van onderwysers is sy goeie kennis van die leerling. Sodanige vereiste was egter moeilik verantwoordbaar met die standerd ses-groep.

4.4.5 Die Vraelys-boekie

Bogenoemde instrumente met die uitsondering van die projektiewe toets, is in 'n vraelys-boekie saamgevat en wel in die volgende volgorde: die PMV, die AN vraelys, die PMT-K en die moderniteitskaal. Die boekie is afgesluit met 'n biografiese vraelys waarin vrae met betrekking tot taal, godsdiens, opleiding van ouers, beroepskeuse en vele meer opgeneem is. Alhoewel sommige van hierdie gegewens vir hierdie ondersoek minder relevant is, mag dit wel vir verdere navorsing belangrik wees. Hierdie boekie word volledig in Bylae C aan die einde van hierdie publikasie opgeneem.

4.5 LOODSONDERSOEK

'n Loodsondersoek is op 14 Mei 1985 met die toestemming van die Streekdirekteur, Departement van Onderwys en Opleiding by die Hoërskool Thaba Jabula uitgevoer. Die hoof is gevra om min of meer twintig leerlinge elk uit standerd ses, agt en tien te selekteer volgens hulle gemiddelde akademiese prestasie en sosio-ekonomiese status. Die toetsafnemers was die betrokke navorser sowel as die ses tweedejaar studente wat vir die veldwerk opgelei is. Die doel van hierdie ondersoek was om moontlike probleme rondom die afneem van die toetse voor die empiriese ondersoek te identifiseer.

Die volgende probleme is dan wel deur die loodsonderzoek uitgewys:

- = Leerlinge bevraagteken die beweerde anonimiteit van die vraelys - veral in die senior standerds;
- = van die standerd ses-leerlinge vind dit dikwels moeilik om te onderskei tussen 'sometimes - seldom - often' asook met die betekenis van woorde soos 'predecessor' en 'obligation';
- = leerlinge wissel beduidend in hulle tempo van beantwoording. Dit gee aanleiding daartoe dat die wat vinnig werk verveeld begin raak en belangstelling verloor;
- = die tyd wat toegelaat word vir die toetse sal baie buigsaam moet wees;
- = dit was ook duidelik dat die leerlinge nie die aspirasieniveau-vraelys gesnap het nie en daar is gevolglik besluit om hierdie vraelys buite rekening te laat in die empiriese verwerking van die data.

4.6 PROEFPERSONE

Met die oog op steekproefneming is alle akademiese, sekondêre skole in Soweto wat onder die Departement van Onderwys en Opleiding ressorteer, betrek. Aangesien dit in hierdie ondersoek gaan om prestasie-motiverings-tendense is besluit op standerd ses-, agt- en tien klasse, omdat aanvaar is dat ontwikkelingstendense by hierdie groepe verskil.

4.7 NAVORSINGSONTWERP

4.7.1 Veldwerkers

Om behulpsaam te wees met die veldwerk is ses tweedejaar-studente gekies wat gedurende vier opleidingsessies ingelig is aangaande die procedure van toetsafneming. 'n Kort inligtingstuk is aan elke veldwerker gegee met die oog op groter duidelikheid (sien Bylae A).

Die veldwerkers is versoek om geensins 'n aanduiding te gee van waaroor die toetse gaan nie. Indien leerlinge wel meer wou weet, kon hulle sê die doel van die navorsing is om sekere aspekte van onderwys te verbeter.

Om goeie samewerking van die leerlinge te verkry, kon die veldwerkers hulle bedank vir hulle samewerking en hulle daarop wys dat hulle aandeel tot voordeel van hulleself en ander skoliere kan wees. In baie gevalle kon die veldwerkers van die probleme wat met die loodsondersoek ondervind is, in die kind se moedertaal aan hom verduidelik.

4.7.2 Steekproefneming

Die steekproef is deur middel van ewekansige gestratifiseerde trosmonstering getrek. Klaslyste van elke standerd ses-, agt- en tien klas is van al die hoërskole in Soweto verkry. Hierna is elke standerdgroep se klaslyste alfabeties volgens die familienaam van die betrokke voog-onderwyser gerangskik en vervolgens genummer. Daarna is gebruik gemaak van ewekansige tabelle om klasse te trek. 'n Samevatting van

die klasse wat getrek is, word in tabel 4.1 weergegee.

Tabel 4.1 Skole en klasse wat by die empiriese ondersoek betrek is.

SKOOL	STANDERD		
	6	8	10
1 Hoërskool Bona	6E	8E	
2 Hoërskool Bukulani	6D		
3 Hoërskool Diepdale	6H		
4 Hoërskool Ibongo	6A		
5 Hoërskool Letare	6E en F		
6 Hoërskool Mucube	6B		
7 Hoërskool Phafogang	6A		
8 Hoërskool Selelekela	6E		
9 Hoërskool Thaba Jabula	6A		
10 Hoërskool Emdeni		8E	10A
11 Hoërskool Mapetla		8C	
12 Hoërskool Nghunghunyani		8B	
13 Hoërskool Progress		8C	
14 Hoërskool Veritas		8A en B	
15 Hoërskool Hlengiwe			10B
16 Hoërskool Moletsane			10A
17 Hoërskool Senaoene			10B
18 Hoërskool Thulare			10B en C
19 Hoërskool Dr Vilakazi			10A
Getal	444	330	282
TOTAAL : 1056			

Die skoolhoofde van bogenoemde skole is gekontak om reëlings te tref vir toetsdatums en tye vir die empiriese ondersoek wat vanaf 21 Mei 1985 plaasgevind het. Die ondersoek het ongelukkig nie sonder probleme verloop nie. Daar is dikwels nie gehou by reëlings wat vooraf getref is nie met die gevolg dat die ondersoek onnodig uitgerek is.

Ten opsigte van die eksterne kriteria A en B is daar ook heelwat probleme ondervind. By eksterne kriterium A waar dit gaan om die gemiddelde rapportpunt van die leerling is die Junie-eksamengemiddelde gebruik. Groot vertraging het hier plaasgevind aangesien sommige onderwysers nie betyds klaar nagesien het nie, sodat die klasonderwyser die gemiddeldes nie kon bereken nie.

By eksterne kriterium B wat handel oor onderwyseroordeel, is inligting soos in Bylae B aangedui aan elke onderwyser beskikbaar gestel. Vier onderwysers wat elke leerling in die betrokke klas baie goed ken, is gevra om die leerlinge op 'n skaal van een tot ses te beoordeel. Dit het gebeur nadat die kenmerke van die prestasiegemotiveerde persoon met hulle bespreek is en hulle ook gevra is om mekaar nie te raadpleeg nie. Verder is ook beklemtoon dat hulle hulle nie deur eksamenpunte moet beïnvloed nie, aangesien 'n kind se potensiaal 'n beperkende invloed op sy prestasie kan hê. Die verkryging van die eksterne kriteria is by elke skool deur die navorser self behartig.

Nadat die empiriese ondersoek afgehandel is, is die vraelyste gekontroleer en vir ponswerk gereed gemaak. Hierna is die vraelyste na 'n ponsburo gestuur vir ponswerk en pons-verifiëring. Nadat dit terugontvang

is, is 'n lêer by die rekensentrum van die RAU geskep en alle verwerkings is deur middel van statistiese tegnieke wat met behulp van SPSS-programme (Nie, Hull, Jenkens, Steinbrenner en Bent, 1975) uit hierdie lêer verkry is, gedoen.

Die totale getal proefpersone was 1,056, met die verspreiding van die standerdgroepe soos volg:

Standerd 6	:	444
Standerd 8	:	330
Standerd 10	:	282

'n Navorsingsassistent het die datalêer hierna gekontroleer vir volledigheid. Alle proefpersone waarvan daar onvolledige gegewens of halfvoltooide data was, se inligting is op grond van die potensiële onbetroubaarheid en ongeldigheid daarvan, uitgeskakel.

Die 'Modernity Scale' het, soos in paragraaf 4.4.2.4 vermeld, as 'n verdere siftingsmiddel gedien ten einde te poog om 'n redelik verstedelike steekproef te verkry.

Na afloop van hierdie prosedures was die totale getal proefpersone 778, met die verspreiding van leerlinge in die standerdgroepe soos volg:

Standerd 6	:	328
Standerd 8	:	271
Standerd 10	:	176

4.8 SAMEVATTING

In hierdie hoofstuk is probleme rondom verskillende meetinstrumente kortliks bespreek. Dat beide die direkte

tegnieke (vraelys) sowel as indirekte tegnieke (projektiewe toets) sekere gebreke het, is duidelik. So het dit byvoorbeeld geblyk dat daar by sommige navorsers probleme bestaan ten opsigte van die betroubaarheid van hierdie meetinstrumente, terwyl ander die geldigheid daarvan bevraagteken.

Dat bogenoemde probleem ook van toepassing is op die meetinstrumente wat in hierdie ondersoek ingesluit is, is seker nie te betwyfel nie. Om 'n beter greep op hierdie probleem te probeer kry, word die resultate van die empiriese ondersoek in die volgende hoofstuk bespreek.

STATISTIESE VERWERKINGS EN RESULTATE

5.1 INLEIDING

Die primêre doel van hierdie studie is om bestaande meetinstrumente sodanig aan te pas dat dit betroubare en geldige metings oplewer. Sodanige meetinstrumente sou op ekonomiese wyse kon help in die peiling van skolastiese prestasie-motivering by swart leerlinge in die sekondêre skoolfase.

Die belangrikste vereiste waaraan opvoedkundige- en sielkundige toetse moet voldoen, is volgens Möller (1970) dat die metings daarvan bevredigende betroubaarheid en geldigheid moet oplewer. Verder het dit uit die literatuurstudie duidelik geword dat betroubaarheid en geldigheid binne die metingsteorie besonder sterk beklemtoon word (Vgl. Kerlinger, 1973:442 - 478). Die instrumente wat in hierdie navorsing gebruik is, sal dus deur middel van statistiese verwerkings ondersoek moet word om vas te stel in watter mate dit voldoen aan die eise van betroubaarheid en geldigheid.

5.2 BETROUBAARHEID

Nunnally (1978:191) sien betroubaarheid as die mate waarin soortgelyke resultate verkry kan word indien metings op identiese wyse herhaal word. Sodanige metings behoort dus konsekwente metings in verskillende situasies op te lewer. In empiries-statistiese navorsing gaan dit onder andere om herhaalbare eksperimente en ondersoeke en indien die data wat van sodanige ondersoeke verkry is, beïnvloed word deur toevallige metingsfoute, dan is die resultate nie heeltemal herhaalbaar nie. 'Thus science is limited by the reliability of measuring instruments and/or the reliability with which scientists use them' (Nunnally 1978).

Kolstoe (1970:174) sluit hierby aan as hy betroubaarheid definieer as '... the stability of consistency of measurement'. Betroubaarheid verwys dus na die mate waarin 'n meetinstrument intern konsekwent is en relatief vry is van foute van onbestendigheid en sluit in die beperking van:

- = foutvariëansie wat in 'n gegewe toetsituasie voorkom, en
- = foute wat van tyd tot tyd vir dieselfde persoon verander wanneer hy twee keer afsonderlik aan dieselfde meting blootgestel word.

Die betroubaarheidskoëffisiënt is volgens Ferguson (1976:426) dié proporsie van die totale variëansie wat egte variëansie is, met ander woorde wat toegeskryf kan word aan werklike verskille in die konstruk wat deur die meetinstrument gepeil word.

Wat die verband tussen betroubaarheid en geldigheid betref, wys verskeie navorsers daarop dat die betroubaarheid van 'n meetinstrument wel die geldigheid beïnvloed, maar dat 'n hoë betroubaarheid nie noodwendig 'n hoë geldigheid waarborg nie (Nunnally 1978:191; De Wet, et al., 1981:149 en Huysamen, 1978:48).

Sodanige uitspraak is aanvaarbaar aangesien betroubaarheid te make het met die konstantheid en akkuraatheid van die meetinstrument, terwyl geldigheid die mate waarin 'n toets meet wat dit veronderstel is om te meet, weerspieël.

Volgens Anastasi (1968:78 e.v.) bestaan daar vier vorme van betroubaarheid:

- = toets-hertoetsbetroubaarheid;
- = parallelvormbetroubaarheid;

= verdeelde-helfte-betroubaarheid en

= interne konsekwentheid.

Bogenoemde tegnieke stel die navorser in staat om die konsekwentheid van gegewe tellings te evalueer indien sodanige tellings met hulself vergelyk word.

In hierdie studie is enersyds die interne konsekwentheid van metings bepaal en andersyds is daar slegs in 'n beperkte mate van toets-hertoetsbetroubaarheid gebruik gemaak. Praktiese oorwegings in die uitvoering van die ondersoek, het omvattende hertoetsing onmoontlik gemaak.

Daar moet onthou word dat wanneer hier na betroubaarheid verwys word, dit slegs betrekking het op die betroubaarheid van 'n stel metings en nie van 'n meetinstrument nie, aangesien faktore soos die homogeniteit/heterogeniteit en die gemiddelde vermoë van die steekproef betroubaarheid beïnvloed.

5.2.1 Betroubaarheid van metings verkry in die ondersoek

Die berekening van interne konsekwentheid is gedoen aan die hand van die Kuder-Richardson 20, wat berus op die aanname dat al die items in 'n toets dieselfde kenmerke peil (De Wet, et al., 1981:145) en die voorwaarde stel dat alle items min of meer dieselfde moeilikheidsgraad moet hê (Guilford en Fruchter, 1978:428). 'n Item-analiseprogram, die NP 50, wat ontwikkel is deur die Nasionale Instituut vir Personeelnavorsing (van die RGN) is gebruik om hierdie betroubaardheidskoëffisiënt te bereken (Maughan-Brown, 1974).

Die NP 50-program stel die navorser in staat om opeenvolgende iterasies uit te voer met die doel

om items uit te skakel wat die betroubaarheidskoëffisiënt verlaag. 'n Item-analise van die PMV vir standerd ses-, agt- en tien-leerlinge afsonderlik en alle leerlinge gesamentlik is met behulp van die NP 50-program uitgevoer. Die resultate van hierdie verwerkings wat verkry is voor iterasie word in tabelle 5.1 tot 5.4 weergegee. Tabel 5.5 is 'n samevatting van die betroubaarheidskoëffisiënte vir die standerdgroepe en die totale groep voor iterasie.

TABEL 5.1 GEMIDDELDES, STANDAARDAFWYKINGS, PUNT-TWEEREKSKORRELASIES
EN BETROUBAARHEIDSINDEKSE VAN DIE PRESTASIE MOTIVERINGSKAAL,
PMV: ST. 6 (N = 328)

Itemnommer	\bar{X} -tellings	sg	rxg	rxgsg
1	1,896	0,393	0,321	0,126
2	1,875	0,813	0,190	0,154
3	2,088	0,987	0,181	0,179
4	2,098	0,923	0,104	0,096
5	1,854	0,796	0,227	0,181
6	1,619	0,792	0,172	0,136
7	2,335	1,185	0,266	0,315
8	1,192	0,424	0,089	0,038
9	1,341	0,506	0,215	0,109
10	2,451	0,769	0,260	0,200
11	2,030	0,644	0,258	0,166
12	1,872	0,701	0,284	0,199
13	1,771	0,827	0,269	0,222
14	1,896	0,543	0,271	0,147
15	1,845	0,522	0,229	0,120
16	2,360	0,931	0,286	0,266
17	1,720	1,044	0,165	0,172
18	1,521	0,530	0,160	0,085
19	2,701	0,661	0,300	0,198
20	1,860	0,690	0,197	0,136
21	1,662	0,499	0,250	0,125
22	3,021	1,036	0,275	0,285
23	1,680	0,511	0,354	0,181
24	1,610	0,746	0,156	0,116
25	2,216	0,676	0,244	0,165
26	2,274	1,063	0,253	0,269
27	1,802	0,429	0,325	0,139
28	1,805	0,765	0,208	0,159
29	2,265	0,867	0,257	0,223
30	1,390	0,495	0,203	0,100
31	1,716	0,612	0,207	0,127
32	2,491	0,750	0,172	0,129
33	2,140	0,745	0,241	0,179
34	1,378	0,510	0,208	0,106
35	2,287	0,937	0,194	0,182
36	1,683	0,479	0,279	0,133
37	2,851	0,512	0,396	0,203
38	1,436	0,515	0,293	0,151
39	1,854	0,851	0,196	0,167
40	1,659	0,842	0,280	0,236

TABEL 5.1 (vervolg)

Itemnummer	\bar{X} -tellings	sg	rxg	rxgsg
41	1,506	0,738	0,273	0,202
42	2,204	1,170	0,228	0,266
43	1,485	0,524	0,124	0,065
44	1,997	0,844	0,208	0,175
45	1,930	0,454	0,331	0,150
46	1,451	0,652	0,265	0,173
47	2,442	0,784	0,297	0,233
48	1,750	0,648	0,147	0,095
49	2,241	0,813	0,189	0,153
50	1,716	0,771	0,109	0,084
51	2,759	0,553	0,276	0,153
52	2,826	0,550	0,413	0,227
53	1,732	0,464	0,358	0,166
54	2,366	0,846	0,223	0,189
55	1,451	0,562	0,146	0,082
56	2,823	1,249	0,178	0,222
57	1,905	0,786	0,220	0,173
58	1,418	0,635	0,195	0,124
59	2,009	0,851	0,168	0,143
60	2,095	0,850	0,148	0,126
61	2,006	0,659	0,308	0,203
62	1,543	0,658	0,240	0,158
63	2,030	0,741	0,232	0,172
64	1,613	0,536	0,295	0,158
65	1,506	0,673	0,276	0,185
66	1,976	0,733	0,238	0,174
67	1,585	0,804	0,286	0,230
68	1,921	0,606	0,206	0,125
69	1,308	0,600	0,105	0,063
70	1,747	0,758	0,309	0,235
71	2,238	0,856	0,315	0,269
72	1,250	0,579	0,217	0,126
73	2,314	0,612	0,305	0,187
74	1,265	0,469	0,196	0,092
75	1,738	0,480	0,189	0,091
76	1,619	0,517	0,198	0,102
77	2,713	0,666	0,410	0,273
78	1,884	0,781	0,272	0,212
79	1,159	0,475	0,103	0,049
80	1,936	0,827	0,320	0,264

TABEL 5.2 GEMIDDELDDES, STANDAARDAFWYKINGS, PUNT-TWEEEREKSKORRELASIES
 EN BETROUBAARHEIDSINDEKSE VAN DIE PRESTASIE MOTIVERINGSKAAL,
 PMV: ST. 8 (N = 271)

Itemnommer	\bar{X} -tellings	sg	rxg	rxgsg
1	1,934	0,315	0,052	0,016
2	1,945	0,756	0,090	0,068
3	2,048	0,993	0,199	0,198
4	2,303	0,792	0,265	0,210
5	1,849	0,805	0,203	0,163
6	1,572	0,741	0,092	0,068
7	2,568	1,295	0,300	0,388
8	1,273	0,463	-0,031	-0,015
9	1,148	0,385	0,128	0,049
10	2,247	0,695	0,277	0,193
11	2,148	0,627	0,197	0,124
12	1,786	0,778	0,204	0,159
13	1,941	0,763	0,169	0,129
14	1,911	0,455	0,067	0,030
15	1,793	0,553	0,184	0,102
16	2,074	0,982	0,222	0,218
17	1,664	0,874	0,121	0,106
18	1,487	0,501	0,048	0,024
19	2,672	0,649	0,090	0,059
20	1,815	0,862	0,116	0,100
21	1,745	0,436	0,110	0,048
22	2,974	0,979	0,180	0,176
23	1,675	0,492	0,069	0,034
24	1,701	0,879	0,055	0,048
25	2,424	0,558	0,065	0,036
26	2,649	0,996	0,142	0,142
27	1,812	0,401	0,102	0,041
28	2,118	0,852	0,132	0,113
29	2,561	0,712	0,088	0,063
30	1,358	0,488	0,083	0,040
31	1,808	0,551	0,251	0,138
32	2,446	0,762	0,098	0,075
33	2,122	0,641	0,115	0,074
34	1,162	0,379	0,006	0,002
35	2,539	0,842	0,126	0,106
36	1,690	0,471	0,076	0,036
37	2,812	0,562	0,297	0,167
38	1,742	0,455	0,168	0,076
39	1,303	0,618	0,202	0,125
40	1,860	0,875	0,198	0,173

TABEL 5.2 (vervolg)

Itemnummer	\bar{X} -tellings	sg	rxg	rxgsg
41	1,321	0,636	0,161	0,102
42	2,037	1,128	0,105	0,118
43	1,465	0,521	0,026	0,013
44	2,262	0,879	0,254	0,223
45	1,900	0,396	0,228	0,090
46	1,579	0,656	0,130	0,085
47	2,476	0,829	0,121	0,100
48	1,860	0,580	0,112	0,065
49	2,070	0,851	0,054	0,046
50	1,539	0,763	0,091	0,069
51	2,801	0,499	0,198	0,099
52	2,926	0,336	0,063	0,021
53	1,878	0,328	0,075	0,025
54	2,690	0,678	0,085	0,057
55	1,299	0,482	0,046	0,022
56	2,790	1,121	0,182	0,204
57	1,642	0,667	0,201	0,134
58	1,221	0,458	0,100	0,046
59	2,085	0,921	0,109	0,100
60	1,985	0,807	0,100	0,081
61	2,111	0,646	0,221	0,143
62	1,590	0,576	0,209	0,120
63	2,137	0,577	0,169	0,098
64	1,753	0,441	0,175	0,077
65	1,539	0,676	0,166	0,112
66	2,133	0,676	0,157	0,106
67	1,494	0,704	0,226	0,159
68	1,978	0,577	0,149	0,086
69	1,524	0,631	0,146	0,092
70	1,642	0,639	0,248	0,158
71	2,262	0,741	0,196	0,145
72	1,177	0,500	0,239	0,120
73	2,487	0,602	0,206	0,124
74	1,173	0,417	0,074	0,031
75	1,812	0,410	0,154	0,063
76	1,649	0,501	0,178	0,089
77	2,812	0,542	0,303	0,164
78	1,863	0,803	0,295	0,236
79	1,089	0,384	0,130	0,050
80	1,771	0,860	0,255	0,220

TABEL 5.3 GEMIDDELDDES, STANDAARDAFWYKINGS, PUNT-TWEEREKSKORRELASIES
EN BETROUBAARHEIDSINDEKSE VAN DIE PRESTASIE MOTIVERINGSKAAL,
PMV: ST. 10 (N = 176)

Itemnommer	\bar{X} -tellings	sg	rxg	rxgsg
1	1,864	0,376	0,120	0,045
2	2,063	0,702	0,112	0,079
3	2,233	0,972	0,123	0,120
4	2,307	0,746	0,278	0,202
5	2,102	0,677	0,196	0,132
6	1,415	0,662	0,070	0,046
7	3,301	1,050	0,274	0,288
8	1,438	0,497	-0,132	-0,065
9	1,136	0,344	0,116	0,040
10	2,159	0,612	0,116	0,071
11	2,170	0,483	0,024	0,011
12	1,898	0,835	0,245	0,205
13	2,176	0,739	0,019	0,014
14	1,972	0,345	0,093	0,032
15	1,773	0,570	0,169	0,097
16	1,892	0,916	0,214	0,196
17	1,648	0,856	0,106	0,091
18	1,483	0,523	0,095	0,050
19	2,585	0,645	0,080	0,052
20	1,534	0,861	-0,060	-0,051
21	1,591	0,516	0,104	0,054
22	3,102	0,945	0,219	0,207
23	1,602	0,525	0,136	0,071
24	1,744	0,943	0,151	0,143
25	2,364	0,617	0,149	0,092
26	2,903	0,860	0,212	0,182
27	1,761	0,427	0,142	0,061
28	2,159	0,943	0,074	0,070
29	2,801	0,513	0,085	0,043
30	1,409	0,493	0,151	0,074
31	1,693	0,583	0,080	0,047
32	2,324	0,788	0,225	0,177
33	2,227	0,736	0,114	0,084
34	1,108	0,311	-0,061	-0,019
35	2,557	0,833	0,072	0,060
36	1,716	0,465	-0,006	-0,003
37	2,767	0,602	0,095	0,057
38	1,903	0,296	-0,027	-0,008
39	1,153	0,471	0,109	0,052
40	1,801	0,875	0,179	0,156

TABEL 5.3 (vervolg)

Itemnummer	\bar{x} -tellings	sg	rxg	rxgsg
41	1,182	0,415	0,074	0,031
42	1,739	0,913	0,057	0,052
43	1,602	0,491	-0,060	-0,030
44	2,386	0,827	0,187	0,155
45	1,875	0,380	0,151	0,057
46	1,693	0,648	0,030	0,020
47	2,409	0,844	0,252	0,213
48	1,955	0,522	0,088	0,046
49	2,063	0,902	0,254	0,229
50	1,494	0,676	0,162	0,109
51	2,716	0,500	0,108	0,054
52	2,972	0,167	-0,081	-0,013
53	1,807	0,410	0,164	0,067
54	2,784	0,594	0,204	0,121
55	1,256	0,487	-0,014	-0,007
56	2,801	1,037	0,173	0,179
57	1,636	0,608	0,167	0,101
58	1,068	0,295	0,107	0,031
59	2,324	0,850	0,128	0,109
60	2,114	0,806	0,194	0,156
61	2,386	0,683	0,174	0,119
62	1,585	0,569	0,191	0,109
63	2,193	0,531	0,254	0,135
64	1,733	0,456	-0,016	-0,007
65	1,636	0,662	0,005	0,003
66	2,233	0,665	0,145	0,096
67	1,483	0,650	0,079	0,051
68	2,063	0,443	0,069	0,030
69	1,585	0,559	0,042	0,024
70	1,642	0,597	0,107	0,064
71	2,017	0,688	0,078	0,054
72	1,125	0,409	0,078	0,032
73	2,415	0,589	0,146	0,086
74	1,119	0,342	0,024	0,008
75	1,835	0,387	0,199	0,077
76	1,676	0,481	0,284	0,137
77	2,909	0,431	0,116	0,050
78	1,682	0,772	0,191	0,147
79	1,063	0,305	0,226	0,069
80	1,841	0,955	0,316	0,301

TABEL 5.4 GEMIDDELDDES, STANDAARDAFWYKINGS, PUNT-TWEEREEKSKORRELASIES EN BETROUBAARHEIDSINDEKSE VAN DIE PRESTASIEMOTIVERINGSKAAL, PMV: ST. 6, 8 EN 10 GESAMENTLIK (N = 775)

Itemnommer	\bar{X} -tellings	sg	rxg	rxgsg
1	1,902	0,363	0,213	0,077
2	1,940	0,771	0,156	0,120
3	2,107	0,986	0,175	0,173
4	2,220	0,845	0,175	0,148
5	1,906	0,780	0,217	0,169
6	1,555	0,749	0,119	0,089
7	2,640	1,252	0,283	0,355
8	1,275	0,464	0,037	0,017
9	1,226	0,443	0,153	0,068
10	2,314	0,719	0,218	0,157
11	2,103	0,606	0,216	0,131
12	1,851	0,762	0,235	0,179
13	1,923	0,800	0,216	0,173
14	1,919	0,473	0,200	0,095
15	1,810	0,544	0,187	0,102
16	2,152	0,963	0,218	0,210
17	1,683	0,944	0,139	0,132
18	1,500	0,518	0,111	0,057
19	2,666	0,653	0,191	0,125
20	1,772	0,804	0,098	0,078
21	1,675	0,485	0,178	0,086
22	3,023	0,995	0,235	0,234
23	1,662	0,507	0,223	0,113
24	1,672	0,842	0,122	0,103
25	2,321	0,629	0,189	0,119
26	2,549	1,025	0,230	0,236
27	1,797	0,418	0,222	0,093
28	1,996	0,854	0,167	0,143
29	2,491	0,773	0,215	0,166
30	1,383	0,492	0,154	0,076
31	1,744	0,585	0,192	0,112
32	2,438	0,764	0,142	0,109
33	2,153	0,709	0,183	0,130
34	1,240	0,442	0,095	0,042
35	2,436	0,890	0,165	0,147
36	1,693	0,473	0,172	0,081
37	2,819	0,550	0,289	0,159
38	1,649	0,491	0,247	0,121
39	1,500	0,763	0,129	0,099
40	1,763	0,866	0,237	0,205

TABEL 5.4 (vervolg)

Itemnummer	\bar{X} -tellings	sg	rxg	rxgsg
41	1,368	0,653	0,194	0,127
42	2,035	1,116	0,146	0,163
43	1,503	0,518	0,075	0,039
44	2,179	0,867	0,224	0,194
45	1,907	0,417	0,265	0,111
46	1,550	0,658	0,197	0,129
47	2,449	0,812	0,223	0,181
48	1,835	0,601	0,140	0,084
49	2,139	0,851	0,141	0,120
50	1,603	0,753	0,091	0,069
51	2,765	0,522	0,221	0,115
52	2,895	0,420	0,314	0,132
53	1,801	0,412	0,265	0,109
54	2,576	0,758	0,202	0,153
55	1,352	0,524	0,077	0,040
56	2,806	1,157	0,173	0,200
57	1,753	0,720	0,184	0,132
58	1,269	0,531	0,128	0,068
59	2,105	0,884	0,151	0,134
60	2,060	0,826	0,134	0,111
61	2,130	0,675	0,268	0,181
62	1,568	0,610	0,223	0,136
63	2,104	0,644	0,226	0,146
64	1,688	0,491	0,226	0,111
65	1,546	0,672	0,202	0,136
66	2,089	0,704	0,210	0,148
67	1,531	0,738	0,229	0,169
68	1,973	0,563	0,178	0,101
69	1,447	0,613	0,122	0,075
70	1,686	0,684	0,254	0,174
71	2,197	0,785	0,233	0,183
72	1,195	0,518	0,192	0,099
73	2,398	0,607	0,251	0,152
74	1,201	0,429	0,124	0,053
75	1,787	0,437	0,186	0,081
76	1,641	0,503	0,201	0,101
77	2,793	0,580	0,356	0,207
78	1,833	0,791	0,244	0,193
79	1,112	0,411	0,111	0,045
80	1,853	0,871	0,275	0,239

TABEL 5.5 BETROUBAARHEIDSKOËFFISIËNTE (KR-20) VIR DIE PRESTASIEMOTIVERINGSKAAL (PMV) VERKRY UIT DIE HOOFONDERSOEK (VOOR ITERASIE)

Standerd	N	Getal items in skaal	KR-20
6	328	80	0,77
8	271	80	0,44
10	176	80	0,20
6, 8 en 10	775	80	0,64

Indien 'n Kuder-Richardson 20-koëffisiënt van 0,75 as 'n aanneemlike waarde beskou word, kan uit bogenoemde gegewens slegs die betroubaarheidskoëffisiënt van standerd ses aanvaar word. As die Kuder-Richardson 20-koëffisiënt 0,75 is, is die standaardmetingsfout 0,5 van die standaardafwyking. Indien die betroubaarheidskoëffisiënt kleiner is as 0,75, word die standaardmetingsfout so groot dat die grense waartussen 'n individu se telling op die skaal met 95% sekerheid geplaas kan word, te wyd gestel om enige betroubare individuele voorligting daarop te baseer (Le Roux, 1974:58).

Die gegewens in tabelle 5.6 - 5.9 verskaf die gemiddeldes, punt-tweereekskorrelasies en betroubaarheidsindekse ten opsigte van die oorblywende items na uitvoering van die NP 50-program vir die prestasiemotiveringstellings van elke standerdgroep afsonderlik en daarna vir al die groepe gesamentlik.

Die betroubaarheidskoëffisiënte van dié skaal ná uitvoering van die iteratiewe prosedure word in tabel 5.10 saamgevat.

TABEL 5.6 GEMIDDELDDES, PUNT-TWEEREKSKORRELASIES EN BETROUBAARHEIDS-
INDEKSE VAN DIE PRESTASIE MOTIVERINGSKAAL, PMV: ST. 6;
NA ITERASIE (N = 328)

Itemnommer	\bar{X} -tellings	rxg	rxgsg
1	1,896	0,330	0,129
2	1,875	0,188	0,153
3	2,088	0,183	0,181
4	2,098	0,113	0,105
5	1,854	0,217	0,172
6	1,619	0,172	0,136
7	2,335	0,266	0,315
9	1,341	0,216	0,109
10	2,451	0,273	0,209
11	2,030	0,265	0,171
12	1,872	0,290	0,203
13	1,771	0,266	0,220
14	1,896	0,274	0,149
15	1,845	0,228	0,119
16	2,360	0,277	0,258
17	1,720	0,161	0,168
18	1,521	0,163	0,086
19	2,701	0,309	0,204
20	1,860	0,189	0,130
21	1,662	0,253	0,126
22	3,021	0,284	0,294
23	1,680	0,364	0,186
24	1,610	0,154	0,115
25	2,216	0,248	0,168
26	2,274	0,255	0,271
27	1,802	0,335	0,143
28	1,805	0,211	0,161
29	2,265	0,266	0,230
30	1,390	0,200	0,099
31	1,716	0,199	0,122
32	2,491	0,170	0,127
33	2,140	0,246	0,184
34	1,378	0,209	0,107
35	2,287	0,198	0,186
36	1,683	0,288	0,138
37	2,851	0,399	0,204
38	1,436	0,299	0,154
39	1,854	0,198	0,169
40	1,659	0,275	0,231
41	1,506	0,270	0,199

TABEL 5.6 (vervolg)

Itemnummer	\bar{X} -tellings	rxg	rxgsg
42	2,204	0,222	0,260
44	1,997	0,210	0,178
45	1,930	0,334	0,152
46	1,451	0,265	0,173
47	2,442	0,310	0,243
48	1,750	0,140	0,091
49	2,241	0,191	0,156
50	1,716	0,101	0,078
51	2,759	0,287	0,159
52	2,826	0,421	0,232
53	1,732	0,363	0,168
54	2,366	0,228	0,193
55	1,451	0,138	0,077
56	2,823	0,187	0,234
57	1,905	0,220	0,173
58	1,418	0,197	0,125
59	2,009	0,162	0,138
60	2,095	0,146	0,124
61	2,006	0,301	0,198
62	1,543	0,235	0,155
63	2,030	0,231	0,172
64	1,613	0,305	0,164
65	1,506	0,265	0,178
66	1,976	0,236	0,173
67	1,585	0,284	0,228
68	1,921	0,200	0,121
70	1,747	0,301	0,228
71	2,238	0,326	0,279
72	1,250	0,206	0,119
73	2,314	0,304	0,186
74	1,265	0,184	0,086
75	1,738	0,191	0,092
76	1,619	0,200	0,103
77	2,713	0,421	0,281
78	1,884	0,266	0,208
80	1,936	0,319	0,264

TABEL 5.7 GEMIDDELDDES, PUNT-TWEEREKSKORRELASIES EN BETROUBAARHEIDS-
INDEKSE VAN DIE PRESTASIEMOTIVERINGSKAAL, PMV: ST. 8;
NA ITERASIE (N = 271)

Itemnommer	\bar{X} -tellings	rxg	rxgsg
3	2,048	0,211	0,209
4	2,303	0,255	0,202
5	1,849	0,241	0,194
7	2,568	0,330	0,428
10	2,247	0,295	0,205
11	2,148	0,202	0,126
12	1,786	0,170	0,132
13	1,941	0,169	0,129
15	1,793	0,205	0,113
16	2,074	0,222	0,218
17	1,664	0,160	0,140
20	1,815	0,096	0,083
22	2,974	0,184	0,181
26	2,649	0,191	0,190
28	2,118	0,146	0,125
31	1,808	0,268	0,148
35	2,539	0,166	0,139
37	2,812	0,281	0,158
39	1,303	0,177	0,109
40	1,860	0,217	0,190
41	1,321	0,203	0,129
42	2,037	0,119	0,134
44	2,262	0,305	0,268
45	1,900	0,220	0,087
46	1,579	0,147	0,096
47	2,476	0,130	0,108
51	2,801	0,198	0,099
56	2,790	0,172	0,192
57	1,642	0,217	0,145
59	2,085	0,169	0,156
60	1,985	0,093	0,075
61	2,111	0,239	0,154
62	1,590	0,239	0,138
63	2,137	0,193	0,112
65	1,539	0,171	0,116
66	2,133	0,172	0,116
67	1,494	0,229	0,161
68	1,978	0,191	0,110
69	1,524	0,184	0,116
70	1,642	0,252	0,161
71	2,262	0,176	0,130
72	1,177	0,254	0,127
73	2,487	0,192	0,116
76	1,649	0,180	0,090
77	2,812	0,328	0,178
78	1,863	0,291	0,234
80	1,771	0,283	0,243

TABEL 5.8 GEMIDDELDDES, PUNT-TWEEREKSKORRELASIES EN BETROUBAARHEIDS-
INDEKSE VAN DIE PRESTASIE MOTIVERINGSKAAL, PMV: ST. 10;
NA ITERASIE (N = 176)

Itemnommer	\bar{X} -tellings	rxg	rxgsg
3	2,233	0,219	0,213
4	2,307	0,398	0,297
7	3,301	0,292	0,307
12	1,898	0,296	0,247
16	1,892	0,232	0,212
22	3,102	0,410	0,387
25	2,364	0,340	0,210
26	2,903	0,288	0,248
44	2,386	0,236	0,195
47	2,409	0,366	0,309
49	2,063	0,430	0,388
56	2,801	0,229	0,237
57	1,636	0,258	0,157
60	2,114	0,242	0,195
61	2,386	0,370	0,253
66	2,233	0,253	0,168
73	2,415	0,286	0,169
76	1,676	0,366	0,176
78	1,682	0,284	0,219
80	1,841	0,384	0,367

TABEL 5.9 GEMIDDELDDES, PUNT-TWEEREKSKORRELASIES EN BETROUBAARHEIDS-
INDEKSE VAN DIE PRESTASIE MOTIVERINGSKAAL, PMV: ST. 6, 8
EN 10 GESAMENTLIK; NA ITERASIE (N = 775)

Itemnommer	\bar{X} -tellings	rxg	rxgsg
2	1,940	0,154	0,119
3	2,107	0,177	0,174
4	2,220	0,197	0,167
5	1,906	0,215	0,168
6	1,555	0,096	0,072
7	2,640	0,312	0,391
10	2,314	0,212	0,152
11	2,103	0,209	0,127
12	1,851	0,236	0,180
13	1,923	0,226	0,181
14	1,919	0,201	0,095
15	1,810	0,187	0,102
16	2,152	0,192	0,185
17	1,683	0,132	0,125
19	2,666	0,216	0,141
21	1,675	0,191	0,093
22	3,023	0,264	0,263
23	1,662	0,234	0,119
24	1,672	0,124	0,104
25	2,321	0,206	0,130
26	2,549	0,254	0,260
27	1,797	0,246	0,103
28	1,996	0,182	0,155
29	2,491	0,259	0,200
31	1,744	0,187	0,109
32	2,438	0,144	0,110
33	2,153	0,190	0,135
35	2,436	0,177	0,157
36	1,693	0,182	0,086
37	2,819	0,282	0,155
38	1,649	0,292	0,143
39	1,500	0,085	0,065
40	1,763	0,235	0,204
41	1,368	0,175	0,114
42	2,035	0,121	0,135
44	2,179	0,250	0,217
45	1,907	0,257	0,107
46	1,550	0,195	0,128
47	2,449	0,258	0,210
48	1,835	0,130	0,078

TABEL 5.9 (vervolg)

Itemnummer	\bar{X} -tellings	rxg	rxgsg
49	2,139	0,153	0,131
51	2,765	0,253	0,132
52	2,895	0,326	0,137
53	1,801	0,293	0,121
54	2,576	0,219	0,166
56	2,806	0,188	0,218
57	1,753	0,171	0,123
59	2,105	0,162	0,143
60	2,060	0,123	0,102
61	2,130	0,283	0,191
62	1,568	0,223	0,136
63	2,104	0,223	0,144
64	1,688	0,244	0,120
65	1,546	0,183	0,123
66	2,089	0,224	0,158
67	1,531	0,214	0,158
68	1,973	0,191	0,108
70	1,686	0,240	0,164
71	2,197	0,228	0,179
72	1,195	0,090	0,173
73	2,398	0,269	0,163
75	1,787	0,203	0,089
76	1,641	0,218	0,110
77	2,793	0,383	0,222
78	1,833	0,232	0,184
80	1,853	0,273	0,238

TABEL 5.10 BETROUBAARHEIDSKOËFFISIËNTE (KR-20) VIR DIE PRESTASIEMOTIVERINGSKAAL (PMV) VERKRY UIT DIE HOOFONDERSOEK (NA ITERASIE).

Standerd	N	Getal items in skaal	KR-20
6	328	53	0,74
8	271	26	0,43
10	176	24	0,47
6, 8 en 10	775	33	0,57

Wanneer die resultate in tabel 5.10 bestudeer en vergelyk word met die betroubaarheidskoëffisiënte voor iterasie (tabel 5.5), blyk dit dat daar 'n daling in die betroubaarheidskoëffisiënte was (behalwe ten opsigte van standerd tien) na die iteratiewe prosedure van die NP 50-program.

Indien 'n Kuder-Richardson 20-koëffisiënt van 0,75 as aanneemlike waarde beskou word, blyk dit uit bogenoemde gegewens asof die betroubaarheidskoëffisiënt van standerd ses aanvaar kan word. Al die ander betroubaarheidskoëffisiënte se standaardmetingsfout is te groot om enige betroubare verwerkings daarmee toe te laat.

Dit blyk dus dat die PMV as meetinstrument betroubare indekse lewer van die prestasie motivering van slegs standerd ses-leerlinge (KR-20 van 0,77 en 0,74 respektiewelik).

Ten spyte van lae betroubaarheidskoëffisiënt is besluit om voort te gaan met verdere analises ten opsigte van standerd ses-leerlinge.

Vervolgens word die prestasie motiveringskaal en die positiewe faalangs- en negatiewe faalangsskale van die PMT-K ook aan die iteratiewe prosedure van die NP 50-program

onderwerp. Eerstens word die resultate van verwerkings wat verkry is voor iterasie in tabelle 5.11 - 5.22 weergegee. 'n Samevatting van die betroubaarheidskoëffisiënte vir die standerdgroepe en die totale groep voor iterasie, verskyn in tabel 5.23.

TABEL 5.11 GEMIDDELDES, STANDAARDAFWYKINGS, PUNT-TWEEREKSKORRELASIES
 EN BETROUBAARHEIDSINDEKSE VAN DIE PRESTASIEMOTIVERINGSKAAL,
 PMT-K: ST. 6 (N = 328)

Itemnommer	\bar{X} -tellings	sg	rxg	rxgsg
1	1,207	0,406	0,147	0,060
2	1,579	0,494	0,045	0,022
3	1,250	0,454	0,185	0,084
10	2,204	0,741	0,305	0,226
11	1,527	0,750	0,186	0,139
12	1,470	0,649	0,212	0,138
18	2,512	0,691	0,300	0,207
19	1,192	0,439	0,262	0,115
20	2,366	0,691	0,411	0,284
21	2,643	0,638	0,298	0,190
28	2,381	0,753	0,335	0,252
29	2,207	0,853	0,319	0,272
37	1,454	0,680	0,312	0,212
38	1,713	0,792	0,347	0,275
39	1,902	0,844	0,371	0,313
40	1,933	0,767	0,243	0,187
46	1,720	0,470	0,314	0,147
47	1,457	0,676	0,278	0,188
48	1,500	0,542	0,192	0,104
50	2,387	0,737	0,423	0,312
54	2,143	0,713	0,268	0,191
55	1,924	0,852	0,349	0,297
61	2,207	0,885	0,364	0,322
62	2,497	0,712	0,309	0,220
63	1,326	0,664	0,242	0,161
64	2,348	0,755	0,188	0,142
65	1,790	0,484	0,192	0,093
66	1,402	0,697	0,265	0,185
70	1,232	0,471	0,292	0,137
71	1,777	0,768	0,284	0,218
72	1,881	0,933	0,324	0,302
78	1,604	0,722	0,221	0,160
81	1,790	0,444	0,189	0,084

TABEL 5.12 GEMIDDELDDES, STANDAARDAFWYKINGS, PUNT-TWEEREKSKORRELASIES
 EN BETROUBAARHEIDSINDEKSE VAN DIE PRESTASIEMOTIVERINGSKAAL,
 PMT-K: ST. 8 (N = 271)

Itemnommer	\bar{X} -tellings	sg	rxg	rxgsg
1	1,177	0,392	0,136	0,053
2	1,705	0,465	0,150	0,070
3	1,229	0,446	0,170	0,076
10	2,170	0,694	0,187	0,130
11	1,679	0,768	0,266	0,204
12	1,494	0,614	0,067	0,041
18	2,358	0,656	0,191	0,126
19	1,214	0,420	0,088	0,037
20	2,491	0,602	0,227	0,136
21	2,638	0,526	-0,012	-0,006
28	2,424	0,705	0,155	0,109
29	2,303	0,728	0,258	0,188
37	1,354	0,590	0,074	0,044
38	1,528	0,595	0,191	0,114
39	2,192	0,755	0,271	0,205
40	2,103	0,748	0,257	0,192
46	1,731	0,469	0,190	0,089
47	1,406	0,607	0,050	0,030
48	1,472	0,508	0,116	0,059
50	2,576	0,603	0,101	0,061
54	2,129	0,657	0,213	0,140
55	2,247	0,887	0,144	0,128
61	2,133	0,909	0,295	0,269
62	2,531	0,654	0,334	0,218
63	1,177	0,507	0,212	0,107
64	2,616	0,672	0,379	0,255
65	1,849	0,416	0,356	0,148
66	1,122	0,408	0,231	0,094
70	1,137	0,375	0,263	0,099
71	1,461	0,697	0,332	0,232
72	1,598	0,889	0,257	0,229
78	1,664	0,731	0,240	0,175
81	1,838	0,408	0,321	0,131

TABEL 5.13 GEMIDDELDDES, STANDAARDAFWYKINGS, PUNT-TWEEREKSKORRELASIES EN BETROUBAARHEIDSINDEKSE VAN DIE PRESTASIEMOTIVERINGSKAAL, PMT-K: ST. 10 (N = 176)

Itemnommer	\bar{X} -tellings	sg	rxg	rxgsg
1	1,102	0,304	-0,013	-0,004
2	1,750	0,434	0,234	0,102
3	1,244	0,431	0,098	0,042
10	2,000	0,709	0,293	0,208
11	1,682	0,710	0,217	0,154
12	1,466	0,622	0,230	0,143
18	2,273	0,713	0,238	0,169
19	1,216	0,413	0,115	0,047
20	2,568	0,562	0,207	0,116
21	2,483	0,534	0,071	0,038
28	2,273	0,729	0,242	0,176
29	2,085	0,777	0,204	0,159
37	1,347	0,585	0,206	0,121
38	1,494	0,595	0,142	0,085
39	2,210	0,582	0,102	0,059
40	2,256	0,739	0,307	0,227
46	1,790	0,409	0,158	0,065
47	1,318	0,502	0,053	0,027
48	1,500	0,501	0,185	0,093
50	2,614	0,584	0,187	0,109
54	2,199	0,576	0,205	0,118
55	2,585	0,736	0,337	0,248
61	2,182	0,869	0,199	0,173
62	2,619	0,573	0,263	0,151
63	1,170	0,446	0,103	0,046
64	2,688	0,594	0,073	0,043
65	1,830	0,392	0,177	0,070
66	1,131	0,338	0,127	0,043
70	1,199	0,414	-0,059	-0,024
71	1,426	0,619	0,148	0,092
72	1,682	0,939	0,118	0,110
78	1,739	0,605	0,243	0,147
81	1,898	0,339	0,174	0,059

TABEL 5.14 GEMIDDELDES, STANDAARDAFWYKINGS, PUNT-TWEEREKSKORRELASIES EN BETROUBAARHEIDSINDEKSE VAN DIE PRESTASIE MOTIVERINGSKAAL, PMT-K: ST. 6, 8 EN 10 GESAMENTLIK (N = 775)

Itemnommer	\bar{X} -tellings	sg	rxg	rxgsg
1	1,173	0,382	0,117	0,045
2	1,662	0,476	0,106	0,050
3	1,241	0,446	0,163	0,073
10	2,146	0,721	0,257	0,185
11	1,615	0,750	0,211	0,159
12	1,477	0,630	0,168	0,106
18	2,404	0,690	0,243	0,168
19	1,205	0,426	0,185	0,079
20	2,455	0,637	0,329	0,209
21	2,605	0,581	0,175	0,102
28	2,372	0,732	0,259	0,190
29	2,213	0,797	0,276	0,220
37	1,395	0,630	0,224	0,141
38	1,599	0,692	0,270	0,187
39	2,074	0,773	0,307	0,238
40	2,066	0,764	0,253	0,193
46	1,739	0,457	0,250	0,114
47	1,408	0,618	0,177	0,109
48	1,490	0,520	0,165	0,086
50	2,505	0,666	0,303	0,202
54	2,151	0,664	0,240	0,160
55	2,187	0,877	0,275	0,241
61	2,175	0,889	0,307	0,273
62	2,537	0,663	0,307	0,204
63	1,239	0,572	0,210	0,120
64	2,519	0,708	0,227	0,160
65	1,819	0,441	0,234	0,103
66	1,243	0,555	0,228	0,127
70	1,191	0,428	0,225	0,096
71	1,587	0,729	0,261	0,191
72	1,737	0,926	0,258	0,239
78	1,655	0,702	0,227	0,159
81	1,831	0,411	0,226	0,093

TABEL 5.15 GEMIDDELDDES, STANDAARDAFWYKINGS, PUNT-TWEEREKSKORRELASIES EN BETROUBAARHEIDSINDEKSE VAN DIE POSITIEWE FAALANGSSKAAL, PMT-K: ST. 6 (N = 328)

Itemnommer	\bar{X} -tellings	sg	rxg	rxgsg
8	2,131	0,792	0,331	0,262
9	2,162	0,854	0,267	0,228
17	1,265	0,475	0,205	0,097
26	2,284	0,764	0,415	0,317
32	2,198	0,778	0,368	0,286
34	1,777	0,445	0,257	0,115
35	1,588	0,773	0,311	0,240
36	1,271	0,465	0,229	0,107
44	1,302	0,528	0,369	0,195
45	1,451	0,711	0,415	0,295
51	2,213	0,848	0,415	0,352
52	1,793	0,786	0,341	0,268
53	1,537	0,712	0,357	0,254
60	2,098	0,814	0,316	0,258
69	2,299	0,727	0,340	0,247
73	1,686	0,764	0,271	0,207
79	1,149	0,398	0,288	0,115

TABEL 5.16 GEMIDDELDDES, STANDAARDAFWYKINGS, PUNT-TWEEREKSKORRELASIES EN BETROUBAARHEIDSINDEKSE VAN DIE POSITIEWE FAALANGSSKAAL, PMT-K: ST. 8 (N = 271)

Itemnommer	\bar{X} -tellings	sg	rxg	rxgsg
8	1,827	0,845	0,353	0,298
9	1,985	0,890	0,408	0,363
17	1,568	0,496	0,099	0,049
26	1,959	0,757	0,394	0,298
32	2,018	0,728	0,275	0,200
34	1,771	0,430	0,091	0,039
35	1,542	0,768	0,261	0,201
36	1,387	0,488	0,118	0,058
44	1,450	0,506	0,229	0,116
45	1,483	0,745	0,341	0,254
51	2,162	0,884	0,324	0,286
52	2,033	0,776	0,201	0,156
53	1,568	0,781	0,237	0,185
60	1,712	0,749	0,276	0,207
69	2,280	0,706	0,232	0,164
73	1,808	0,861	0,360	0,310
79	1,129	0,397	0,220	0,087

TABEL 5.17 GEMIDDELDES, STANDAARDAFWYKINGS, PUNT-TWEEREKSKORRELASIES EN BETROUBAARHEIDSINDEKSE VAN DIE POSITIEWE FAALANGSSKAAL, PMT-K: ST. 10 (N = 176)

Itemnommer	\bar{X} -tellings	sg	rxg	rxgsg
8	1,659	0,827	0,310	0,256
9	1,693	0,833	0,258	0,215
17	1,801	0,414	0,164	0,068
26	1,705	0,712	0,195	0,139
32	1,636	0,704	0,227	0,160
34	1,648	0,479	0,063	0,030
35	1,625	0,866	0,352	0,305
36	1,568	0,497	0,194	0,096
44	1,744	0,437	0,185	0,081
45	1,733	0,902	0,361	0,326
51	1,949	0,857	0,299	0,257
52	2,443	0,690	0,169	0,117
53	1,722	0,819	0,287	0,235
60	1,489	0,614	0,214	0,132
69	2,153	0,767	0,229	0,176
73	2,102	0,901	0,346	0,312
79	1,227	0,434	0,190	0,082

TABEL 5.18 GEMIDDELDES, STANDAARDAFWYKINGS, PUNT-TWEEREKSKORRELASIES EN BETROUBAARHEIDSINDEKSE VAN DIE POSITIEWE FAALANGSSKAAL, PMT-K: ST. 6, 8 EN 10 GESAMENTLIK (N = 775)

Itemnommer	\bar{X} -tellings	sg	rxg	rxgsg
8	1,917	0,840	0,334	0,280
9	1,994	0,880	0,312	0,274
17	1,493	0,516	0,126	0,065
26	2,039	0,783	0,363	0,284
32	2,008	0,774	0,307	0,238
34	1,746	0,450	0,162	0,073
35	1,581	0,793	0,301	0,239
36	1,379	0,493	0,169	0,083
44	1,454	0,528	0,264	0,139
45	1,526	0,777	0,364	0,283
51	2,135	0,868	0,358	0,311
52	2,025	0,801	0,238	0,191
53	1,590	0,764	0,293	0,224
60	1,825	0,789	0,287	0,227
69	2,259	0,730	0,280	0,205
73	1,823	0,845	0,301	0,255
79	1,160	0,407	0,242	0,099

TABEL 5.19 GEMIDDELDDES, STANDAARDAFWYKINGS, PUNT-TWEEEREKSKORRELASIES EN BETROUBAARHEIDSINDEKSE VAN DIE NEGATIEWE FAALANGSSKAAL, PMT-K: ST. 6 (N = 328)

Itemnommer	\bar{X} -tellings	sg	rxg	rxgsg
4	2,265	0,794	0,342	0,271
5	2,070	0,830	0,390	0,324
13	1,277	0,462	0,289	0,133
14	2,012	0,746	0,362	0,270
22	1,988	0,846	0,370	0,313
23	1,265	0,462	0,206	0,095
27	1,540	0,535	0,265	0,141
30	2,241	0,885	0,388	0,343
31	1,829	0,847	0,424	0,359
41	1,695	0,827	0,365	0,302
42	1,311	0,508	0,341	0,173
56	2,012	0,790	0,290	0,229
57	1,348	0,514	0,286	0,147
76	1,747	0,813	0,389	0,316
77	1,421	0,524	0,170	0,089

TABEL 5.20 GEMIDDELDDES, STANDAARDAFWYKINGS, PUNT-TWEEEREKSKORRELASIES EN BETROUBAARHEIDSINDEKSE VAN DIE NEGATIEWE FAALANGSSKAAL, PMT-K: ST. 8 (N = 271)

Itemnommer	\bar{X} -tellings	sg	rxg	rxgsg
4	2,280	0,762	0,358	0,272
5	1,948	0,796	0,385	0,306
13	1,162	0,379	0,230	0,087
14	2,074	0,585	0,344	0,201
22	2,166	0,788	0,265	0,209
23	1,587	0,493	0,081	0,040
27	1,627	0,484	0,142	0,069
30	2,469	0,838	0,444	0,372
31	1,506	0,725	0,270	0,195
41	1,446	0,658	0,216	0,142
42	1,439	0,497	0,328	0,163
56	1,863	0,699	0,190	0,132
57	1,166	0,411	0,203	0,083
76	1,579	0,672	0,291	0,196
77	1,465	0,529	0,291	0,154

TABEL 5.21 GEMIDDELDES, STANDAARDAFWYKINGS, PUNT-TWEEREKSKORRELASIES EN BETROUBAARHEIDSINDEKSE VAN DIE NEGATIEWE FAALANGSSKAAL, PMT-K: ST. 10 (N = 176)

Itemnommer	\bar{X} -tellings	sg	rxg	rxgsg
4	2,290	0,764	0,286	0,218
5	1,955	0,747	0,200	0,150
13	1,165	0,372	0,055	0,020
14	2,267	0,634	0,223	0,142
22	2,324	0,653	0,158	0,103
23	1,722	0,449	0,303	0,136
27	1,648	0,479	0,208	0,100
30	2,608	0,763	0,417	0,318
31	1,369	0,646	0,425	0,274
41	1,500	0,650	0,367	0,239
42	1,597	0,526	0,253	0,133
56	1,710	0,685	0,453	0,311
57	1,199	0,414	0,207	0,086
76	1,665	0,601	0,307	0,184
77	1,500	0,524	0,218	0,114

TABEL 5.22 GEMIDDELDES, STANDAARDAFWYKINGS, PUNT-TWEEREKSKORRELASIES EN BETROUBAARHEIDSINDEKSE VAN DIE NEGATIEWE FAALANGSSKAAL, PMT-K: ST. 6, 8 EN 10 GESAMENTLIK (N = 775)

Itemnommer	\bar{X} -tellings	sg	rxg	rxgsg
4	2,276	0,775	0,332	0,257
5	2,001	0,801	0,349	0,280
13	1,212	0,418	0,228	0,095
14	2,092	0,675	0,337	0,227
22	2,126	0,795	0,305	0,243
23	1,481	0,508	0,178	0,091
27	1,595	0,507	0,217	0,110
30	2,404	0,854	0,406	0,347
31	1,612	0,786	0,358	0,281
41	1,564	0,741	0,320	0,237
42	1,421	0,519	0,319	0,166
56	1,892	0,744	0,276	0,205
57	1,250	0,465	0,245	0,114
76	1,670	0,724	0,348	0,252
77	1,454	0,526	0,215	0,113

TABEL 5.23 BETROUBAARHEIDSKOËFFISIËNTE (KR-20) VIR DIE PRESTASIE MOTIVERINGS-, POSITIEWE FAALANGS- EN NEGATIEWE FAALANGSSKALE VAN DIE PMT-K SOOS VERKRY UIT DIE HOOFONDERSOEK (VOOR ITERASIE)

Standerd	N	Skaal	Getal items in skaal	KR-20
6	328	Prestasie motivering (PR)	33	0,62
8	271		33	0,26
10	176		33	0,01
6, 8 en 10	775		33	0,46
6	328	Positiewe faalangs (FP)	17	0,46
8	271		17	0,21
10	176		17	0,03
6, 8 en 10	775		17	0,27
6	328	Negatiewe faalangs (FN)	15	0,41
8	271		15	0,12
10	176		15	0,15
6, 8 en 10	775		15	0,28

Uit bogenoemde gegewens blyk die volgende:

- = die Kuder-Richardson 20-koëffisiënte van die afsonderlike veranderlikes PR, FP en FN van die PMT-K-skaal is onaanvaarbaar ($KR-20 < 0,75$).
- = die standerd ses-leerlinge vertoon deurgaans die hoogste betroubaarheidskoëffisiënte (0,62 - 0,46 - 0,41 respektiewelik), terwyl die standerd tien-leerlinge se betroubaarheidskoëffisiënte die laagste is (0,01 - 0,03 - 0,15 respektiewelik).

Vervolgens word die resultate wat verkry is nadat verskeie iterasies op bogenoemde skale in die verskillende standerds en die gesamentlike groep uitgevoer is, in tabelle 5.24 - 5.35 gerapporteer. 'n Samevatting van die betroubaarheidskoëffisiënte vir die standerdgroepe en die totale groep na iterasie, verskyn in tabel 5.36.

TABEL 5.24 GEMIDDELDES, PUNT-TWEEREKSKORRELASIES EN BETROUBAARHEIDS-
INDEKSE VAN DIE PRESTASIEMOTIVERINGSKAAL, PMT-K: ST. 6;
NA ITERASIE (N = 328)

Itemnommer	\bar{X} -tellings	rxg	rxgsg
3	1,250	0,187	0,085
10	2,204	0,304	0,225
11	1,527	0,173	0,129
12	1,470	0,212	0,137
18	2,512	0,299	0,206
19	1,192	0,257	0,113
20	2,366	0,415	0,287
21	2,643	0,298	0,190
28	2,381	0,339	0,255
29	2,207	0,316	0,270
37	1,454	0,306	0,208
38	1,713	0,346	0,274
39	1,902	0,374	0,316
40	1,933	0,248	0,191
46	1,720	0,315	0,148
47	1,457	0,283	0,191
48	1,500	0,199	0,108
50	2,387	0,422	0,311
54	2,143	0,272	0,194
55	1,924	0,349	0,297
61	2,207	0,369	0,327
62	2,497	0,312	0,222
63	1,326	0,248	0,165
64	2,348	0,197	0,149
65	1,790	0,198	0,096
66	1,402	0,257	0,179
70	1,232	0,292	0,137
71	1,777	0,289	0,222
72	1,881	0,329	0,307
78	1,604	0,221	0,160
81	1,790	0,191	0,085

TABEL 5.25 GEMIDDELDES, PUNT-TWEEREKSKORRELASIES EN BETROUBAARHEIDS-
INDEKSE VAN DIE PRESTASIEMOTIVERINGSKAAL, PMT-K: ST. 8;
NA ITERASIE (N = 271)

Itemnommer	\bar{X} -tellings	rxg	rxgsg
20	2,491	0,431	0,259
28	2,424	0,369	0,260
29	2,303	0,376	0,274
39	2,192	0,351	0,265
40	2,103	0,414	0,310
55	2,247	0,418	0,371
61	2,133	0,495	0,450
62	2,531	0,416	0,272
64	2,616	0,413	0,278

TABEL 5.26 GEMIDDELDES, PUNT-TWEEREKSKORRELASIES EN BETROUBAARHEIDS-
INDEKSE VAN DIE PRESTASIEMOTIVERINGSKAAL, PMT-K: ST. 10;
NA ITERASIE (N = 176)

Itemnommer	\bar{X} -tellings	rxg	rxgsg
10	2,000	0,482	0,342
18	2,273	0,459	0,327
20	2,568	0,538	0,302
28	2,273	0,420	0,306
29	2,085	0,516	0,401
40	2,256	0,428	0,316
50	2,614	0,535	0,313
61	2,182	0,480	0,417

TABEL 5.27 GEMIDDELDDES, PUNT-TWEEREKSKORRELASIES EN BETROUBAARHEIDS-
INDEKSE VAN DIE PRESTASIE MOTIVERINGSKAAL, PMT-K: ST. 6,
8 EN 10 GESAMENTLIK; NA ITERASIE (N = 775)

Itemnommer	\bar{X} -tellings	rxg	rxgsg
10	2,146	0,347	0,250
18	2,404	0,357	0,247
20	2,355	0,477	0,304
28	2,372	0,381	0,279
29	2,213	0,422	0,336
39	2,074	0,321	0,248
40	2,066	0,377	0,288
50	2,505	0,527	0,351
55	2,187	0,388	0,341
61	2,175	0,451	0,401
62	2,537	0,399	0,265
64	2,519	0,373	0,264

TABEL 5.28 GEMIDDELDDES, PUNT-TWEEREKSKORRELASIES EN BETROUBAARHEIDS-
INDEKSE VAN DIE POSITIEWE FAALANGSSKAAL, PMT-K: ST. 6;
NA ITERASIE (N = 328)

Itemnommer	\bar{X} -tellings	rxg	rxgsg
8	2,131	0,331	0,262
9	2,162	0,267	0,228
17	1,265	0,205	0,097
26	2,284	0,415	0,317
32	2,198	0,368	0,286
34	1,777	0,257	0,115
35	1,588	0,311	0,240
36	1,271	0,229	0,107
44	1,302	0,369	0,195
45	1,451	0,415	0,295
51	2,213	0,415	0,352
52	1,793	0,341	0,268
53	1,537	0,357	0,254
60	2,098	0,316	0,258
69	2,299	0,340	0,247
73	1,686	0,271	0,207
79	1,149	0,288	0,115

TABEL 5.29 GEMIDDELDDES, PUNT-TWEEREKSKORRELASIES EN BETROUBAARHEIDS-
INDEKSE VAN DIE POSITIEWE FAALANGSSKAAL, PMT-K: ST. 8;
NA ITERASIE (N = 271)

Itemnommer	\bar{X} -tellings	rxg	rxgsg
8	1,827	0,364	0,308
9	1,985	0,530	0,471
26	1,959	0,517	0,391
32	2,018	0,473	0,344
51	2,162	0,483	0,427
60	1,712	0,424	0,317
69	2,280	0,431	0,304
73	1,808	0,327	0,281

TABEL 5.30 GEMIDDELDDES, PUNT-TWEEREKSKORRELASIES EN BETROUBAARHEIDS-
INDEKSE VAN DIE POSITIEWE FAALANGSSKAAL, PMT-K: ST. 10;
NA ITERASIE (N = 176)

Itemnommer	\bar{X} -tellings	rxg	rxgsg
35	1,625	0,530	0,459
45	1,733	0,530	0,479
51	1,949	0,315	0,270
53	1,722	0,433	0,355
69	2,153	0,374	0,287
73	2,102	0,430	0,388

TABEL 5.31 GEMIDDELDDES, PUNT-TWEEREKSKORRELASIES EN BETROUBAARHEIDS-
INDEKSE VAN DIE POSITIEWE FAALANGSSKAAL, PMT-K: ST. 6, 8
EN 10 GESAMENTLIK; NA ITERASIE (N = 775)

Itemnommer	\bar{X} -tellings	rxg	rxgsg
8	1,917	0,436	0,367
9	1,994	0,510	0,449
26	2,039	0,591	0,463
32	2,008	0,550	0,426
51	2,135	0,531	0,461
60	1,825	0,527	0,416
69	2,259	0,445	0,325

TABEL 5.32 GEMIDDELDDES, PUNT-TWEEREKSKORRELASIES EN BETROUBAARHEIDS-
INDEKSE VAN DIE NEGATIEWE FAALANGSSKAAL, PMT-K: ST. 6;
NA ITERASIE (N = 328)

Itemnommer	\bar{X} -tellings	rxg	rxgsg
4	2,265	0,369	0,293
5	2,070	0,411	0,341
13	1,277	0,282	0,130
14	2,012	0,368	0,275
22	1,988	0,336	0,284
27	1,540	0,249	0,133
30	2,241	0,386	0,341
31	1,829	0,459	0,388
41	1,695	0,377	0,311
42	1,311	0,319	0,162
56	2,012	0,317	0,250
57	1,348	0,301	0,155
76	1,747	0,406	0,330

TABEL 5.33 GEMIDDELDDES, PUNT-TWEEREKSKORRELASIES EN BETROUBAARHEIDS-
INDEKSE VAN DIE NEGATIEWE FAALANGSSKAAL, PMT-K: ST. 8;
NA ITERASIE (N = 271)

Itemnommer	\bar{X} -tellings	rxg	rxgsg
4	2,280	0,468	0,357
5	1,948	0,574	0,457
14	2,074	0,448	0,262
22	2,166	0,545	0,429
30	2,469	0,642	0,538
77	1,465	0,407	0,215

TABEL 5.34 GEMIDDELDDES, PUNT-TWEEREKSKORRELASIES EN BETROUBAARHEIDS-
INDEKSE VAN DIE NEGATIEWE FAALANGSSKAAL, PMT-K: ST. 10;
NA ITERASIE (N = 176)

Itemnommer	\bar{X} -tellings	rxg	rxgsg
4	2,290	0,473	0,362
30	2,608	0,383	0,292
31	1,369	0,617	0,398
41	1,500	0,524	0,340
56	1,710	0,564	0,387

TABEL 5.35 GEMIDDELDES, PUNT-TWEEREKSKORRELASIES EN BETROUBAARHEIDS-
INDEKSE VAN DIE NEGATIEWE FAALANGSSKAAL, PMT-K: ST. 6, 8
EN 10; NA ITERASIE (N = 775)

Itemnommer	\bar{X} -tellings	rxg	rxgsg
4	2,276	0,332	0,257
5	2,001	0,349	0,280
13	1,212	0,228	0,095
14	2,092	0,337	0,227
22	2,126	0,305	0,243
23	1,481	0,178	0,091
27	1,595	0,217	0,110
30	2,404	0,406	0,347
31	1,612	0,358	0,281
41	1,564	0,320	0,237
42	1,421	0,319	0,166
56	1,892	0,276	0,205
57	1,250	0,245	0,114
76	1,670	0,348	0,252
77	1,454	0,215	0,113

TABEL 5.36 BETROUBAARHEIDSKOËFFISIËNTE (KR-20) VIR DIE PRESTASIEMOTIVERING-, POSITIEWE FAALANGS- EN NEGATIEWE FAALANGSSKALE VAN DIE PMT-K SOOS VERKRY UIT DIE HOOFONDERSOEK (NA ITERASIE).

Standerd	N	Skaal	Getal items in skaal	KR-20
6	328	Prestasie- motivering (PR)	31	0,62
8	271		9	0,37
10	176		8	0,51
6, 8 en 10	775		12	0,51
6	328	Positiewe faalangs (FP)	17	0,46
8	271		8	0,41
10	176		6	0,15
6, 8 en 10	775		7	0,53
6	328	Negatiewe faalangs (FN)	13	0,41
8	271		6	0,45
10	176		5	0,27
6, 8 en 10	775		15	0,27

Uit 'n vergelyking tussen die betroubaarheidskoëffisiënte voor iterasie (tabel 5.23) en na iterasie (tabel 5.36), blyk die volgende:

- = na iterasie bly die standerd ses-leerlinge se betroubaarheidskoëffisiënte ten opsigte van elke veranderlike konstant : PR : 0,62; FP : 0,46 en FN : 0,41.
- = na iterasie styg die standerd agt-leerlinge se betroubaarheidskoëffisiënte ten opsigte van elke veranderlike : PR van 0,26 tot 0,37; FP van 0,21 tot 0,41 en FN van 0,12 tot 0,45.
- = na iterasie styg die standerd tien-leerlinge se betroubaarheidskoëffisiënte ten opsigte van elke veranderlike; veral aansienlik met betrekking tot prestasie-motivering. PR van 0,01 tot 0,51; FP van 0,03 tot 0,15 en FN van 0,15 tot 0,27.

SAMEVATTING

Uit bogenoemde statistiese verwerkings (tabel 5.1 tot 5.36) blyk dit asof slegs die metings van die Prestasiemotiveringsvraelys (PMV) aanvaar kan word vir die betroubare peiling van prestasiemotivering en wel ten opsigte van standerd ses-leerlinge alleen.

'n Hoër betroubaarheidskoëffisiënt sal heelwaarskynlik ten opsigte van die 'Prestatie Motivatie Test voor Kinderen' (PMT-K) se PR-telling verkry word indien meer items wat prestasiemotivering peil, bygevoeg word (Gage en Berliner, 1984:666).

Ten opsigte van standerd agt-leerlinge wil dit voorkom asof die PMV betroubaarder metings lewer vir die peiling van hulle prestasiemotivering (0,43 na iterasie) as die PMT-K (0,37 na iterasie). Volgens die gegewens in tabel 5.10 sal die PMV nog baie verfyn moet word voordat 'n aanvaarbare betroubaarheidskoëffisiënt verwag kan word. Die verlenging van hierdie instrument deur meer items in te sluit, kan moontlik hiertoe bydra. Van die oorspronklike tagtig items van die prestasiemotiveringskaal het daar byvoorbeeld na iterasie slegs ses-en-twintig oorgebly.

Ten opsigte van standerd tien-leerlinge wil dit voorkom asof die PMT-K betroubaarder metings lewer vir die peiling van hulle prestasiemotivering (0,51 na iterasie) as die PMV (0,47 na iterasie). Ook hier kan 'n uitbreiding van die items moontlik aanleiding gee tot 'n verhoogde betroubaarheidskoëffisiënt. Uit 'n oorspronklike drie-en-dertig items het daar na iterasie net agt oorgebly wat 'n KR-20 koëffisiënt van 0,51 opgelewer het (teenoor 'n KR-20 koëffisiënt van 0,01 voor iterasie).

Na aanleiding van bogenoemde resultate, is daar besluit om 'n verdere in-diepte ondersoek na die prestasiemotivering van standerd ses-leerlinge te doen en wel met behulp

van 'n projektiewe tegniek.

'n Groep standerd ses-leerlinge van Phafogang Hoërskool is onderwerp aan die TAT projektiewe toets wat deur Baran (1971) vir swart mense ontwerp is (vergelyk para-graaf 4.4.3.1). Die toets is afgeneem deur 'n gekwalifiseerde toetsafnemer wat verbonde is aan die Sielkunde-Departement van die Universiteit Vista. Hierdie Zoeloe-dame het die instruksies in die leerlinge se huistaal gegee, waarna die leerlinge die verhale in hulle huistaal kon neerskryf. Die toets is tydens twee sessies, wat ten opsigte van agtien leerlinge per sessie gedoen is, gedurende skooltyd afgeneem.

Ses weke later is 'n hertoets deur dieselfde toetsafnemer ten opsigte van dieselfde groep leerlinge uitgevoer. Die betrokke toetsafnemer het self die leerlinge se verhale geïnterpreteer en geëvalueer waarna die resultate statisties verwerk is om die toets-hertoetsbetroubaarheidskoëffisiënt vas te stel. 'n Korrelasiekoëffisiënt (Pearson) van 0,098 is tussen die toets-hertoetsmetings gevind, wat dus eweneens 'n onaanvaarbare betroubaarheidskoëffisiënt is.

5.3 GELDIGHEID

5.3.1 Inleiding

Volgens De Wet, et al. (1981:145) verwys geldigheid na die mate waarin 'n toets meet wat dit veronderstel is om te meet. Ary, et al. (1972: 200) waarsku egter dat geldigheid nie as 'n algemene kenmerk van 'n meetinstrument beskou moet word nie, aangesien geldigheid slegs op 'n spesifieke saak betrekking het. Die navorser moet derhalwe kennis dra van die situasie ('setting') waarin

die meetinstrument gebruik sal word en die geldigheid van die meetinstrument vir daardie situasie bepaal.

Die geldigheid van 'n toets kan deur verskeie faktore beïnvloed word, waaronder die homogeniteit/heterogeniteit van die steekproef, die mate van vooraf-seleksie wat reeds plaasgevind het, die gemiddelde vermoë van die steekproef en die kriterium waarop die toets betrekking het (Van Wyk, 1978:123).

Geldigheidsbepaling kan verskeie vorme aanneem, naamlik:

- = Inhoudsgeldigheid, wat verwys na die mate waarin 'n toets die inhoud dek wat dit toets of meet. Ary, et al. (1972:192) onderskei tussen twee soorte inhoudsgeldigheid, naamlik gesigsgeldigheid wat verwys na dit wat volgens 'n oppervlakkige evaluasie waarskynlik gemeet word, en steekproefgeldigheid wat beteken dat die inhoudsgeldigheid van 'n toets gegrond is op 'n verteenwoordigende steekproef van die inhoud wat gedek moet word.
- = Operasionele- of konstrukgeldigheid verwys na die mate waarin die meetinstrument die konstruk wat dit veronderstel is om te meet werklik benader (Viljoen, 1983:135).
- = Kriteriumverwante geldigheid verwys na die mate waarin 'n meetinstrument die toekomstige prestasie van 'n individu kan voorspel. Sodanige geldigheid word bepaal deur die korrelasie te bereken tussen die metings wat met 'n bepaalde

toets verkry is en metings met 'n eksterne kriterium en word aangedui deur middel van 'n korrelasiekoëffisiënt (r) (Vgl. De Wet, et al. 1981:147).

Aangesien kriteriumverwante geldigheid in hierdie ondersoek vir die bepaling van die geldigheid van die meetinstrumente (PMV en PMT-K) gebruik word, sal weer eens kortliks verwys word na die eksterne kriteria wat hier ter sake is.

Pearson se produkmomentkoëffisiënt is bereken tussen die kriteriumtellings akademiese prestasie enersyds en onderwyseroordeel andersyds van alle leerlinge ($N = 778$). Die korrelasie van ,324 wat verkry is, is statisties beduidend op die ,1% peil.

5.3.2 Korrelasiekoëffisiënte tussen die meetinstrumente afsonderlik en die eksterne kriteria.

5.3.2.1 Die Prestasiemotiveringsvraelys (PMV)

Die produkmomentkorrelasiekoëffisiënt tussen die prestasiemotiveringstellings enersyds en die twee eksterne kriteria (akademiese prestasie en onderwyseroordeel) andersyds is met behulp van die SPSS-program SCATTERGRAM (Nie, et al. 1975) bereken. Dit is eers gedoen vir die standerdgroepe afsonderlik en daarna vir die standerds gesamentlik. Die resultate wat verkry is, word in tabel 5.37 weergegee.

TABEL 5.37 PRODUKMOMENTKOËFFISIËNTE : PRESTASIE-
MOTIVERINGSKAAL MET AKADEMIESE PRES-
TASIE (EKA) EN ONDERWYSEROORDEEL (EKB)

Standerd	N	Kriterium	EKA	EKB
		Veranderlike		
6	328	Prestasie- motivering (P van die PMV)	,231*	,118***
8	271		,277*	,131***
10	176		,088***	,081
6,8 en 10	775		,198*	,123*

* Beduidend op die ,1%-peil

** Beduidend op die 1%-peil

*** Beduidend op die 5%-peil

Wanneer tabel 5.37 bestudeer word, is dit duidelik dat alhoewel die korrelasiekoëffisiënte daarin vervat laag is, hulle wel statisties beduidend is. Hierdie gegewens dui op die moontlike geldigheid van die prestasie-motiveringsvraelys. Die korrelasiekoëffisiënte is egter baie laag en slegs 'n geringe persentasie van die kriterium-variëansie word deur die prestasie-motiverings-veranderlike verklaar.

5.3.2.2 Die 'Prestasie Motivatie Test voor Kinderen' (PMT-K)

Die produkmomentkoëffisiënt tussen die prestasie-motiveringstellers enersyds en die twee eksterne kriteria (akademiese prestasie en onderwyseroordeel) andersyds is weer eens met behulp van die SPSS-program SCATTERGRAM (Nie, et al. 1975) bereken. Dit is eers gedoen vir die standerdgroepe afsonderlik en daarna vir die standerds gesamentlik. Die resultate wat verkry is, word in tabel 5.38 weergegee.

TABEL 5.38 PRODUKMOMENTKOËFFISIËNTE : PRESTASIE-
MOTIVERINGSKAAL MET AKADEMIESE PRESTASIE
(EKA) EN ONDERWYSEROORDEEL (EKB)

Standerd	N	Kriterium	EKA	EKB
		Veranderlike		
6	328	Prestasie- motivering (PR van die PMT-K)	,295*	,107***
8	271		,191*	,045
10	176		,092**	,103*
6, 8 en 10	775		,219*	,091**

* Beduidend op die ,1%-peil

** Beduidend op die 1%-peil

*** Beduidend op die 5%-peil

Wanneer tabel 5.38 bestudeer word, is dit duidelik dat hier ook beduidende korrelasiekoëffisiënte tussen die prestasie-motivering-tellings van die PMT-K en die twee eksterne kriteria na vore tree. Alhoewel hierdie koëffisiënte laag is, is hulle tog statisties beduidend. Die voorspellingswaarde van hierdie metings, indien dit individueel met die twee kriteria afsonderlik geweeg word, is laag maar toon tog belofte.

Daar sal in die volgende afdeling aandag gegee word aan die verband tussen skolasiese prestasie-motivering en faalangs enersyds en sekere biografiese gegewens andersyds. Alhoewel sodanige verbandlegging nie die primêre doel van hierdie studie is nie, kan dit tog belangrike riglyne vir toekomstige studie aantoon. Aangesien die betroubaarheid en die geldigheid van die metings slegs ten opsigte van standerd ses-leerlinge as aanvaarbaar beskou word, word slegs die data wat ten opsigte van standerd ses-leerlinge verkry is, verder verwerk.

5.4 BIOGRAFIESE VERANDERLIKES EN SKOLASTIESE PRESTASIE MOTIVERING

5.4.1 Inleiding

Daar word in hierdie afdeling hoofsaaklik gekonsentreer op enkele biografiese veranderlikes wat skolastiese prestasiemotivering en faalangs kan beïnvloed. Sodanige veranderlikes verwys na agtergrond- en lewensbeskrywende veranderlikes en daar sal gepoog word om vas te stel of daar enige beduidende verskille tussen hierdie biografiese veranderlikes en prestasiemotivering en faalangs bestaan. Volgens Viljoen (1983:138) is daar 'n beduidende verband tussen prestasiemotivering en prestasie en daarom word agtergrondinligting oor prestasie as relevant vir 'n studie van prestasiemotivering beskou. Navorsing oor die verband tussen biografiese veranderlikes en skolastiese prestasiemotivering is egter nie vry algemeen beskikbaar nie (Van Niekerk 1986:51). Daar word egter hier van enkele biografiese veranderlikes wat wel met skolastiese prestasiemotivering verband hou, gebruik gemaak. Daar is gebruik gemaak van die t-toets vir onafhanklike groepe (Vgl. Ary, et al. 1972) om beduidende verskille tussen die veranderlikes te bepaal. Die doel van hierdie toets is om die twee gemiddeldes van twee groepe gegewens met mekaar te vergelyk om vas te stel of die verskil tussen die gemiddeldes aan toevallige faktore toegeskryf moet word, en of dit 'n werklike verskil is (De Wet, et al. 1981:212).

Die data is met behulp van die SPSS-X program verwerk en die resultate wat verkry is, word in die volgende tabelle weergegee. Daar is

telkens onderskei tussen die vier afhanklike veranderlikes P, PR, FP en FN en die verskille wat met behulp van enkele biografiese veranderlikes (as onafhanklike veranderlikes) geïdentifiseer kon word.

Daar moet egter op gewys word dat gesien in die lig van die resultate wat behaal is ten opsigte van die betroubaarheid en geldigheid van die PMV en PMT-K, bogenoemde gegewens met groot versigtigheid benader moet word en dat daar 'n sekere mate van risiko verbonde is aan die interpretasie van hierdie data. As gevolg hiervan is daar net gekonsentreer op die gegewens van standerd ses-leerlinge.

Voordat daar oorgegaan word na die toetsing van relevante hipoteses en die rapportering van die statistiese resultate, sal daar gepoog word om die enkele biografiese veranderlikes kortliks teoreties te begrond.

5.4.2 Teoretiese beskrywing.

5.4.2.1 Geslag

Atkinson en Raynor (1978:42) beskou geslagsverskille as 'the most persistent unresolved problem in research on an achievement', maar beweer tog dat dogters eerder presteer vir sosiale aanvaarding as om 'n standaard van uitnemendheid te bereik. Darley (1981:361) beweer dat daar aanvanklik nie veel verskil tussen seuns en dogters ten opsigte van die prestasie-motief is nie, maar dat duidelike verskille wel

in die vroeë tienerjare na vore tree as gevolg van hulle ouers se invloed. Verskeie navorsers is van mening dat dogters regdeur hulle skoolloopbaan beter presteer as seuns (Vgl. Springthall, et al.1981:333 en Louw, 1984:28).

Faalangs kom wel by seuns voor, maar hulle beleef dit nie so intens nie. Dit kan waarskynlik toegeskryf word daaraan dat seuns op hoërskool meer selfvertroue ontwikkel, terwyl dogters se vrees vir sukses toeneem en dit die prestasiemotief beïnvloed (Grinder, 1978:493). Dis duidelik dat verskeie navorsers beweer dat daar wel beduidende verskille tussen seuns en dogters ten opsigte van skolastiese prestasiemotivering en faalangs bestaan, terwyl ander navorsers meen dat daar geen verskille is nie.

5.4.2.2 Druiping

Dit blyk duidelik uit die literatuur dat vorige ervarings en mislukkings 'n sterk invloed uitoefen op die motiveringsvlak van die kind (Eksteen, 1980:369).

'n Leerling se belewing van sukses of mislukking lei tot 'n gunstige of ongunstige ingesteldheid teenoor leer (Bloom, 1976:88). Indien 'n leerling voortdurend misluk, kan dit daartoe lei dat hy 'n negatiewe houding teenoor die leertaak ontwikkel (Duminy, 1972:8), aangesien herhaalde mislukking sy gemotiveerdheid negatief beïnvloed (Lamprecht, 1981:100.)

Volgens Jersild (1978:189) sal die kind wat swak presteer algaande swakker doen in al sy vakke, uiteindelik druipe en die skool verlaat. Dit kan algemeen aanvaar word dat 'n leerling wat in die verlede gedruip het, in die toekoms skolas-ties swak sal presteer.

Hurlock (1978:539) noem 'n aantal gevolge van druiping:

- = dit verlaag die leerling se aspirasies om realistiese doelwitte te stel;
- = die leerling is onseker van sy vermoë;
- = dit lei tot 'n gevoel van minderwaardigheid;
- = die kind raak onwillig om enige poging aan te wend om te presteer.

Dit wil dus voorkom asof druiping bo alle twyfel tot swak skolastiese prestasie-motivering lei.

5.4.2.3 Onderwyspeil van ouers

Dit is algemeen bekend dat die onderwyspeil van swart ouers oor die algemeen laag is. Of so-danige faktor enige invloed uitoefen op die prestasie-motivering van hulle kinders, sal nagevors moet word. Uit die literatuur kom uiteenlopende standpunte na vore. Verskeie navorsers rapporteer 'n beduidende verband tussen die ouers se kwalifikasies en hulle kinders se skolastiese prestasies en -motivering (Vgl. Venter, 1983:22; Grindler, 1979:464 en Du Plessis, 1976:51).

Die model wat deur die ouers voorgeleef word, oefen 'n bepalende invloed uit op die kind se formulering van sy eie akademiese doelstellings. Ouers met 'n lae akademiese belangstelling en -aktiwiteite sal waarskynlik 'n identifikasie-model vir hulle kinders daarstel wat weg van die nastrewenswaardige akademiese sal wees (Van Niekerk, 1986:76).

Ten opsigte van die verband tussen ouers se onderwyspeil en hulle kinders se skolastiese prestasie, beweer Grinder (1978:464) dat '... parents whose views of education are sympathetic and those who see education as an important ladder for mobility, tend to have children who are successful in school.' Hierteenoor beweer Heyneman (1976:45) egter dat die onderwyspeil van die vader nie noodwendig impliseer dat 'n kind akademies sal presteer nie.

5.4.2.4 Aspirasies

= Verwagtings van ouers

Volgens verskeie navorsers ontbreek die motivering om skolasties suksesvol te wees by die meeste persone in die laer sosio-ekonomiese klasse. Die waarde van skolastiese prestasie word hoofsaaklik deur die hoër sosiale klasse as belangrik geag weens die feit dat die kinders se waardestelsels in 'n groot mate met dié van hulle ouers ooreenstem. So beweer Gibson (1978:401) dat ouers uit hoër sosio-ekonomiese strata hoër opvoedkundige verwagtings vir hulle kinders koester as ouers uit die laer sosio-ekonomiese klasse.

Ouers se verwagtings van hulle kinders speel 'n belangrike rol in hulle studieloopbaan (Vgl. Garbers, 1980:34) en die kinders se uiteindelijke onderwyspeil en prestasies stem in 'n groot mate ooreen met die verwagtings van die ouers (Vrey, 1979:254).

Die belangrike rol wat moeders speel in die stel van verwagtings en hulle aktiewe betrokkenheid in die aanmoediging om hierdie verwagtings te bereik en derhalwe die kind se motivering te versterk, word deur Atkinson en Feather (1966:167) beklemtoon. McClelland (1976:275) beweer ook dat

ouers wat vroeg in die kind se lewe hoë eise stel, by die kind 'n ingesteldheid kweek ten opsigte van die prestasiemotief.

Dit wil dus voorkom asof daar 'n beduidende verband is tussen ouers se verwagtings en hulle kinders se skoolastiese prestasie.

= Verwagtings van leerlinge

Die begrip 'aspirasie' sou in die skoolsituasie dui op die leerling se strewe om 'n bepaalde vlak of standaard van prestasie in akademiese take te behaal. Leerlinge wat swakker presteer as die aspirasies wat hulle vir hulself stel, gooi makliker tou op as leerlinge wat meer realistiese doelwitte vir hulself daarstel. Hierteenoor beleef kinders wat te hoë aspirasies vir hulself stel en nie daarvolgens presteer nie, hulself as onbevoeg en ervaar gevoelens van angs wat tot gevolg kan hê dat prestasiemotivering afneem (Lamprecht, 1981: 120). Daar word dan na sodanige gedrag verwys as vrees-vir-mislukking.

Leerlinge se aspirasies word deur vorige prestasies of mislukkings beïnvloed en neig om te verhoog nadat prestasie behaal is en te verminder nadat mislukking beleef is. Verder stel kinders soms hulle aspirasies onrealisties hoog en neem die akkuraatheid van die aspirasie toe afhangende van die terugvoering wat hulle daaromtrent verkry (Bardwell, 1984).

Verwagtings en aspirasies besit 'n motiverende krag. Deur bloot 'n verwagting te stel, word gedrag reeds beïnvloed. Hoër aspirasies lei tot hoër prestasiegedrag en versnel dit. Daar bestaan

ook 'n sterk verwantskap tussen doelwitformule-
ring, verwagtings en doelwitbereiking (Van Niekerk,
1986:84). Dit wil dus voorkom asof die aspirasies
van leerlinge as veranderlike wel verband hou met
hulle skolastiese prestasie-motivering .

5.4.2.5 Skoolwisseling

Volgens Garbers (1980:36) is skoolwisseling vir
enige kind 'n ontwrigting aangesien dit 'n totale
ontwrigting in die lewensituasie van die kind in-
hou. Die aanpassingsprobleme wat hierdie kinders
dikwels ervaar, lei volgens hierdie skrywer tot
swak skolastiese prestasie. In die meeste ge-
valle is dit ook die kind uit die swakker sosio-
ekonomiese en -gesinsmilieus wat met hierdie
probleem te kampe het.

Ander navorsers verskil egter van hierdie stand-
punt. Volgens Musgrove (in De Beer, 1976:111)
is dit eerder die houding van die rondtrekkende
ouers wat 'n belangrike rol speel en nie nood-
wendig die kind se wisseling van skool na skool
nie. In sommige gevalle kan die verwisseling juis
as 'n motiveringsfaktor en aanmoediging tot pres-
tasie dien.

Die feit dat hierdie veranderlike ook in die
swart konteks sterk figureer is nie weg te rede-
neer nie. Of die wisseling van skole egter nood-
wendig tot swak skolastiese prestasie-motivering
by swart kinders lei, sal empiries nagevors moet
word.

5.4.3 Statistiese verwerkings en resultate

Ten einde 'n basis vir empiriese toetsing te verskaf, is bepaalde hipoteses (H_0) en alternatiewe hipoteses (H_A) na aanleiding van bogenoemde biografiese gegewens gestel. Die resultate word in elke tabel gerapporteer waarna 'n kort interpretasie van die bevindings volgens elke veranderlike (P, PR, FP en FN) gegee word.

5.4.4 Resultate

5.4.4.1 Geslag

TABEL 5.39 PRESTASIE MOTIVERINGS- EN FAALANGSTELLINGS
VAN STANDERD SES-LEERLINGE : SEUNS TEENOR
DOGTERS.

HIPOTESE 1

H_0 Daar is geen verskil tussen die prestasie motiveringstellings (P en PR) van standerd ses-seuns en dié van standerd ses-dogters nie.

H_A Daar is 'n beduidende verskil tussen die prestasie motiveringstellings (P en PR) van standerd ses-seuns en dié van standerd ses-dogters.

HIPOTESE 2

H_0 Daar is geen verskil tussen die faalangstellings (FP en FN) van standerd ses-seuns en dié van standerd ses-dogters nie

H_A Daar is 'n beduidende verskil tussen die faalangstellings (FP en FN) van standerd ses-seuns en dié van standerd ses dogters.

TABEL 5.39 PRESTASIEMOTIVERINGS- EN FAALANGSTELLINGS VAN
STANDERD SES-LEERLINGE : SEUNS TEENOR DOGTERS

Veranderlike	N	\bar{X}	S.A.	T-waarde	g.v.	Beduidenheid	V.V.P.
P 1*	136	37,64	6,89	2,23	262,91	0,02	p<0,05
	183	36,01	5,86				
PR 1	136	18,92	4,60	-0,8	286,80	0,42	p>0,05
	183	19,33	4,48				
FP 1	136	12,83	2,41	1,68	281,84	0,09	p>0,05
	183	12,38	2,28				
FN 1	136	7,77	2,35	-0,36	283,83	0,71	p>0,05
	183	7,87	2,25				

* 1 : seuns

2 : dogters

Met betrekking tot die prestasiemotiveringstellings, kan H_{01} slegs verwerp word ten opsigte van die P-telling. Daar is dus 'n beduidende verskil tussen die P-telling van standerd ses-seuns en dogters.

Wat die faalangstellings betref, kan H_{02} nie verwerp word nie. Daar is dus geen beduidende verskil tussen die positiewe- en negatiewe faalangs van standerd ses-seuns enersyds en dié van standerd ses-dogters andersyds nie.

Dit wil dus voorkom asof daar wel verskille bestaan tussen standerd ses seuns en dogters se prestasiemotivering.

5.4.4.2 Druiping

TABEL 5.40 PRESTASIEMOTIVERINGS- EN FAALANGSTELLINGS
VAN STANDERD SES-LEERLINGE TEN OPSIGTE VAN
DRUIPING : NOOIT GEDRUIP TEENOR EEN KEER
OF MEER GEDRUIP

HIPOTESE 3

H₀ Daar is geen verskil tussen die prestasiemoti-
veringstellings (P en PR) van standerd ses-
leerlinge wat nog nooit gedruip het nie en
dié wat een of meer keer gedruip het.

H_A Daar is 'n beduidende verskil tussen die pres-
tasiemotiveringstellings (P en PR) van standerd
ses-leerlinge wat nog nooit gedruip het nie en
dié wat een of meer keer gedruip het.

HIPOTESE 4

H₀ Daar is geen verskil tussen die faalangstellings
(FP en FN) van standerd ses-leerlinge wat nog
nooit gedruip het nie en dié wat een of meer
keer gedruip het.

H_A Daar is 'n beduidende verskil tussen die faal-
angstellings (FP en FN) van standerd ses-leerlinge
wat nog nooit gedruip het nie en dié wat een of
meer keer gedruip het.

TABEL 5.40 PRESTASIE MOTIVERINGS- EN FAALANGSTELLINGS VAN
STANDERD SES-LEERLINGE TEN OPSIGTE VAN DRUIPING :
NOOIT GEDRUIP TEENoor EEN KEER OF MEER GEDRUIP

Veranderlike	N	\bar{X}	S.A.	T-waarde	g.v.	Beduidenheid	V.V.P.
P 1*	198	37,03	6,15				
2	124	36,16	6,69	1,18	244,93	0,24	$p > 0,05$
PR 1	198	19,39	4,50				
2	124	18,75	4,54	1,24	259,73	0,21	$p > 0,05$
FP 1	198	12,83	2,19				
2	124	12,13	2,56	2,52	230,96	0,01	$p < 0,05$
FN 1	198	7,90	2,28				
2	124	7,78	2,33	0,48	257,63	0,63	$p > 0,05$

* 1 : nooit gedruip nie

2 : een of meer kere gedruip

Uit tabel 5.40 blyk dit dat H_03 nie verwerp kan word nie. Daar is dus geen verskil tussen die P-tellings van standerd ses-leerlinge wat nooit gedruip het nie en dié wat een of meer keer gedruip het.

Ten opsigte van die faalangstellings moet H_04 (wat FP-tellings betref) verwerp word aangesien daar wel 'n verskil bestaan in die positiewe faalangs van standerd ses-leerlinge wat nog nooit gedruip het nie en dié wat reeds een of meer male gedruip het.

Dit blyk dus dat druipling onderskeidende betekenis het vir die positiewe faalangs van standerd ses-leerlinge in Soweto.

5.4.4.3 Onderwyspeil van die ouers

TABEL 5.41 PRESTASIE MOTIVERINGS- EN FAALANGSTELLINGS
VAN STANDERD SES-LEERLINGE TEN OPSIGTE VAN
HULLE VADERS SE ONDERWYSPEIL : VADERS MET
STANDERD SES OF LAER TEENoor VADERS MET
STANDERD SEWE OF HOËR

HIPOTESE 5

H_0 Daar is geen verskil tussen die prestasiemoti-
veringstellings (P en PR) van standerd ses-
leerlinge wie se vaders se onderwyspeil laer as
standerd ses is en dié wie se vaders se onder-
wyspeil hoër as standerd ses is nie.

H_A Daar is 'n beduidende verskil tussen die pres-
tasiemotiveringstellings (P en PR) van standerd
ses-leerlinge wie se vaders se onderwyspeil laer
as standerd ses is en dié wie se vaders se onder-
wyspeil hoër as standerd ses is.

HIPOTESE 6

H_0 Daar is geen verskil tussen die faalangstellings
(FP en FN) van standerd ses-leerlinge wie se
vaders se onderwyspeil laer as standerd ses is en
dié wie se vaders se onderwyspeil hoër as standerd
ses is nie.

H_A Daar is 'n beduidende verskil tussen die faalangs-
tellings (FP en FN) van standerd ses-leerlinge wie
se vaders se onderwyspeil laer as standerd ses is
en dié wie se vaders se onderwyspeil hoër as
standerd ses is.

TABEL 5.41 PRESTASIE-MOTIVERINGS- EN FAALANGSTELLINGS VAN STANDERD SES-LEERLINGE TEN OPSIGTE VAN HULLE VADERS SE ONDERWYSPEIL : VADERS MET STANDERD SES OF LAER TEENOR VADERS MET STANDERD SEWE OF HOËR

Veranderlike	N	\bar{X}	S.A.	T-waarde	g.v.	Beduidenheid	V.V.P.
P 1*	85	36,56	5,88				
2	220	36,74	6,61	-0,23	170,32	0,82	$p > 0,05$
PR 1	85	18,70	4,30				
2	220	19,12	4,51	-0,76	159,61	0,45	$p > 0,05$
FP 1	85	12,69	1,88				
2	220	12,49	2,48	0,75	200,12	0,45	$p > 0,05$
FN 1	85	7,89	2,22				
2	220	7,83	2,32	0,22	159,10	0,82	$p > 0,05$

* 1 : standerd ses of laer

2 : standerd sewe of hoër

Uit bogenoemde gegewens blyk dit dat H_05 aanvaar moet word. Daar is dus geen verskil tussen die prestasie-motiveringstellings van standerd ses-leerlinge wie se vaders se onderwyspeil laer as standerd ses is en dié wie se vaders se onderwyspeil hoër as standerd ses is nie.

Ten opsigte van die faalangstellings moet H_06 ook aanvaar word. Daar is dus geen verskil tussen die faalangstellings van standerd ses-leerlinge wie se vaders se onderwyspeil laer as standerd ses is en dié wie se vaders se onderwyspeil hoër as standerd ses is nie.

TABEL 5.42

PRESTASIE MOTIVERINGS- EN FAALANGSTELLINGS VAN
STANDERD SES-LEERLINGE TEN OPSIGTE VAN HULLE
MOEDERS SE ONDERWYSPEIL : MOEDERS MET STANDERD
SES OF LAER TEENOR MOEDERS MET STANDERD SEWE
OF HOËR

HIPOTESE 7

H_0 Daar is geen verskil tussen die prestasie motiveringstellings (P en PR) van standerd ses-leerlinge wie se moeders se onderwyspeil laer as standerd ses is en dié wie se moeders se onderwyspeil hoër as standerd ses is nie.

H_A Daar is 'n beduidende verskil tussen die prestasie motiveringstellings (P en PR) van standerd ses-leerlinge wie se moeders se onderwyspeil laer as standerd ses is en dié wie se moeders se onderwyspeil hoër as standerd ses is.

HIPOTESE 8

H_0 Daar is geen verskil tussen die faalangstellings (FP en FN) van standerd ses-leerlinge wie se moeders se onderwyspeil laer as standerd ses is en dié wie se moeders se onderwyspeil hoër as standerd ses is nie.

H_A Daar is 'n beduidende verskil tussen die faalangstellings (FP en FN) van standerd ses-leerlinge wie se moeders se onderwyspeil laer as standerd ses is en dié wie se moeders se onderwyspeil hoër as standerd ses is.

TABEL 5.42 PRESTASIE MOTIVERINGS- EN FAALANGSTELLINGS VAN
STANDERD SES-LEERLINGE TEN OPSIGTE VAN HULLE MOEDERS
SE ONDERWYSPEIL : MOEDERS MET STANDERD SES OF LAER
TEENOR MOEDERS MET STANDERD SEWE OF HOËR

Veranderlike	N	\bar{X}	S.A.	T-waarde	g.v.	Beduidenheid	V.V.P.																																
P 1*	85	36,56	5,88	-0,23	170,32	0,82	p>0,05																																
	2	220	36,74					6,61	PR 1	85	18,70	4,30	-0,76	159,61	0,45	p>0,05	2	220	19,12	4,51	FP 1	85	12,69	1,88	0,75	200,12	0,45	p>0,05	2	220	12,49	2,48	FN 1	85	7,89	2,22	0,22	159,10	0,82
PR 1	85	18,70	4,30	-0,76	159,61	0,45	p>0,05																																
	2	220	19,12					4,51	FP 1	85	12,69	1,88	0,75	200,12	0,45	p>0,05	2	220	12,49	2,48	FN 1	85	7,89	2,22	0,22	159,10	0,82	p>0,05	2	220	7,83	2,32							
FP 1	85	12,69	1,88	0,75	200,12	0,45	p>0,05																																
	2	220	12,49					2,48	FN 1	85	7,89	2,22	0,22	159,10	0,82	p>0,05	2	220	7,83	2,32																			
FN 1	85	7,89	2,22	0,22	159,10	0,82	p>0,05																																
	2	220	7,83					2,32																															

- * 1 : standerd ses of laer
2 : standerd sewe of hoër

Uit bogenoemde gegewens blyk dit dat H_07 nie verwerp kan word nie. Daar bestaan dus geen verskil tussen die prestasiemotiveringstellings van standerd ses-leerlinge wie se moeders se onderwyspeil laer as standerd ses is en dié wie se moeders se onderwyspeil hoër as standerd ses is nie.

H_08 kan ook nie verwerp word nie wat daarop dui dat daar geen verskil bestaan tussen die faalangstellings van standerd ses-leerlinge wie se moeders se onderwyspeile verskil nie.

Dit wil dus voorkom asof die onderwyspeil van swart ouers in Soweto klaarblyklik geen diskriminasiewaarde besit vir hulle kinders se skolastiese prestasiemotivering nie.

5.4.4.4 Aspirasies en verwagtinge

TABEL 5.43 PRESTASIE MOTIVERING- EN FAALANGSTELLINGS
VAN STANDERD SES-LEERLINGE TEN OPSIGTE VAN
HULLE VADERS SE ASPIRASIE : VADERS WAT WIL
HÊ HULLE KINDERS MOET TOT STANDERD TIEN
STUDEER TEENOOR VADERS WAT WIL HÊ HULLE
KINDERS MOET VERDER AS STANDERD TIEN STUDEER.

HIPOTESE 9

H₀ Daar is geen verskil tussen die prestasie motive-
ringstellings (P en PR) van standerd ses-leerlinge
wie se vaders wil hê hulle moet tot standerd tien
studeer en dié wie se vaders wil hê hulle moet
verder as standerd tien studeer nie.

H_A Daar is 'n beduidende verskil tussen die prestasie-
motiveringstellings (P en PR) van standerd ses-
leerlinge wie se vaders wil hê hulle moet tot
standerd tien studeer en dié wie se vaders wil
hê hulle moet verder as standerd tien studeer.

HIPOTESE 10

H₀ Daar is geen verskil tussen die faalangstellings
(FP en FN) van standerd ses-leerlinge wie se vaders
wil hê hulle moet tot standerd tien studeer en dié
wie se vaders wil hê hulle moet verder as standerd
tien studeer nie.

H_A Daar is 'n beduidende verskil tussen die faalangs-
tellings (FP en FN) van standerd ses-leerlinge
wie se vaders wil hê hulle moet tot standerd
tien studeer en dié wie se vaders wil hê hulle
moet verder as standerd tien studeer.

TABEL 5.43 PRESTASIEMOTIVERINGS- EN FAALANGSTELLINGS VAN STANDERD SES-LEERLINGE TEN OPSIGTE VAN HULLE VADERS SE ASPIRASIE : VADERS WAT WIL HÊ HULLE KINDERS MOET TOT STANDERD TIEN STUDEER TEENOOR VADERS WAT WIL HÊ HULLE KINDERS MOET VERDER AS STANDERD TIEN STUDEER

Veranderlike	N	\bar{X}	S.A.	T-waarde	g.v.	Beduidenheid	V.V.P.
P 1*	31 ¹⁾	36,29	6,75	-0,35	36,31	0,72	p>0,05
2	269	36,73	6,31				
PR 1	31	18,38	4,61	-0,86	36,73	0,39	p>0,05
2	269	19,13	4,45				
FP 1	31	13,00	2,06	1,22	39,96	0,22	p>0,05
2	269	12,51	2,40				
FN 1	31	8,67	2,00	2,41	39,69	0,02	p<0,05
2	269	7,74	2,30				

* 1 : tot standerd tien

2 : verder as standerd tien

Uit tabel 5.43 blyk dit dat H_09 nie verwerp kan word nie. Daar is dus geen verskil tussen die prestasie-motiverings-tellings van standerd ses-leerlinge wie se vaders wil hê hulle moet tot standerd tien studeer en dié wie se vaders wil hê hulle moet verder as standerd tien studeer nie.

Ten opsigte van die faalangstellings moet H_{010} verwerp word aangesien daar wel 'n verskil bestaan in die negatiewe faalangs tussen standerd ses-leerlinge wie se vaders wil hê hulle moet tot standerd tien studeer en dié wie se vaders wil hê hulle moet verder as standerd tien studeer.

Dit blyk asof swart vaders se aspirasies beduidende verskille uitwys ten opsigte van die negatiewe faalangs van hulle standerd ses kinders.

- 1) Dit is opvallend dat daar 'n groot verskil in die getal proefpersone in die ter sake twee groepe is (Vgl. ook tabel 6). Hierdie bevindings moet dus baie versigtig geïnterpreteer word.

TABEL 5.44 PRESTASIEMOTIVERINGS- EN FAALANGSTELLINGS
VAN STANDERD SES-LEERLINGE TEN OPSIGTE VAN
HULLE MOEDERS SE ASPIRASIE : MOEDERS WAT WIL
HÊ HULLE KINDERS MOET TOT STANDERD TIEN
STUDEER TEENoor MOEDERS WAT WIL HÊ HULLE
KINDERS MOET VERDER AS STANDERD TIEN STUDEER.

HIPOTESE 11

H₀ Daar is geen verskil tussen die prestasie-
ringstellings (P en PR) van standerd ses-leerlinge
wie se moeders wil hê hulle moet tot standerd tien
studeer en dié wie se moeders wil hê hulle moet
verder as standerd tien studeer nie.

H_A Daar is 'n beduidende verskil tussen die prestasie-
motiveringstellings (P en PR) van standerd ses-
leerlinge wie se moeders wil hê hulle moet tot
standerd tien studeer en dié wie se moeders wil
hê hulle moet verder as standerd tien studeer.

HIPOTESE 12

H₀ Daar is geen verskil tussen die faalangstellings
(FP en FN) van standerd ses-leerlinge wie se
moeders wil hê hulle moet tot standerd tien
studeer en dié wie se moeders wil hê hulle moet
verder as standerd tien studeer nie.

H_A Daar is 'n beduidende verskil tussen die faal-
angstellings (FP en FN) van standerd ses-
leerlinge wie se moeders wil hê hulle moet tot
standerd tien studeer en dié wie se moeders wil
hê hulle moet verder as standerd tien studeer.

TABEL 5.44 PRESTASIE MOTIVERINGS- EN FAALANGSTELLINGS VAN STANDERD SES-LEERLINGE TEN OPSIGTE VAN HULLE MOEDERS SE ASPIRASIE : MOEDERS WAT WIL HÊ HULLE KINDERS MOET TOT STANDERD TIEN STUDEER TEENoor MOEDERS WAT WIL HÊ HULLE KINDERS MOET VERDER AS STANDERD TIEN STUDEER.

Veranderlike	N	\bar{X}	S.A.	T-waarde	g.v.	Beduidenheid	V.V.P.
P 1*	43	34,46	8,04	-1,93	49,75	0,05	p>0,05
	269	36,94	6,00				
PR 1	43	17,83	4,04	-2,06	60,02	0,04	p<0,05
	269	19,22	4,51				
FP 1	43	12,83	2,06	0,90	61,58	0,37	p>0,05
	269	12,52	2,40				
FN 1	43	8,44	2,13	1,74	59,23	0,08	p>0,05
	269	7,82	2,32				

* 1 : tot standerd tien

2 : verder as standerd tien

Uit bogenoemde blyk dit dat H_{01} verwerp moet word. Daar is dus wel 'n beduidende verskil tussen die prestasie motiveringstelling (PR) van standerd ses-leerlinge wie se moeders wil hê hulle moet tot standerd tien studeer en dié wie se moeders wil hê hulle moet verder as standerd tien studeer.

Ten opsigte van die faalangstellings kan H_{02} nie verwerp word nie. Daar is dus geen verskil tussen die faalangstellings van standerd ses-leerlinge wie se moeders wil hê hulle moet tot standerd tien studeer en dié wie se moeders wil hê hulle moet verder as standerd tien studeer nie.

Dit wil dus voorkom asof swart ouers in Soweto se aspirasies die prestasie motivering en faalangs van hulle kinders in standerd ses beïnvloed.

TABEL 5.45 PRESTASIEMOTIVERINGS- EN FAALANGSTELLINGS VAN
STANDERD SES-LEERLINGE TEN OPSIGTE VAN HULLE
ASPIRASIE : LEERLINGE WAT TOT STANDERD TIEN
WIL STUDEER TEENOOR LEERLINGE WAT VERDER AS
STANDERD TIEN WIL STUDEER.

HIPOTESE 13

H_0 Daar is geen verskil tussen die prestasie-
motiveringstellings (P en PR) van standerd ses-leer-
linge wat tot standerd tien wil studeer en dié
wat verder as standerd tien wil studeer nie.

H_A Daar is 'n beduidende verskil tussen die pres-
tasie-motiveringstellings (P en PR) van standerd
ses-leerlinge wat tot standerd tien wil studeer
en dié wat verder as standerd tien wil studeer.

HIPOTESE 14

H_0 Daar is geen verskil tussen die faalangstellings
(FP en FN) van standerd ses-leerlinge wat tot
standerd tien wil studeer en dié wat verder as
standerd tien wil studeer nie.

H_A Daar is 'n beduidende verskil tussen die faalangs-
tellings (FP en FN) van standerd ses-leerlinge wat
tot standerd tien wil studeer en dié wat verder
as standerd tien wil studeer.

TABEL 5.45

PRESTASIEMOTIVERINGS- EN FAALANGSTELLINGS VAN
STANDERD SES-LEERLINGE TEN OPSIGTE VAN HULLE
ASPIRASIES : LEERLINGE WAT TOT STANDERD TIEN
WIL STUDEER TEENOOR LEERLINGE WAT VERDER AS
STANDERD TIEN WIL STUDEER

Veranderlike	N	\bar{X}	S.A.	T-waarde	g.v.	Beduidenheid	V.V.P.
P 1*	223	36,94	5,87	1,04	168,62	0,30	p>0,05
P 2	104	36,10	7,23				
PR 1	223	19,22	4,50	0,45	201,33	0,65	p>0,05
PR 2	104	18,99	4,49				
FP 1	223	12,60	2,40	0,37	215,22	0,71	p>0,05
FP 2	104	12,50	2,23				
FN 1	223	7,75	2,29	-1,05	197,53	0,29	p>0,05
FN 2	104	8,04	2,34				

* 1 : studeer tot standerd tien

2 : studeer verder as standerd tien

Uit tabel 5.45 is dit duidelik dat H_{013} nie verwerp kan word nie. Daar is dus geen verskil tussen die prestasie-motiveringstellings van standerd ses-leerlinge wat tot standerd tien wil studeer en dié wat verder as standerd tien wil studeer nie.

Ten opsigte van die faalangstellings word H_{014} aanvaar. Daar bestaan dus geen verskil tussen die faalangstellings van standerd ses-leerlinge wat tot standerd tien wil studeer en dié wat verder as standerd tien wil studeer nie.

Dit wil dus voorkom asof standerd ses-leerlinge in Soweto se aspirasies nie hulle prestasie-motivering en faalangs wesenlik beïnvloed nie.

5.4.4.5 Skoolwisseling

TABEL 5.46 PRESTASIE MOTIVERING- EN FAALANGSTELLINGS
VAN STANDERD SES-LEERLINGE TEN OPSIGTE VAN
SKOOLWISSELING : LEERLINGE WAT SOVER TWEE
SKOLE BESOEK HET TEENoor LEERLINGE WAT
SOVER DRIE OF MEER SKOLE BESOEK HET.

HIPOTESE 15

H_O Daar is geen verskil tussen die prestasie moti-
veringstellings (P en PR) van standerd ses-
leerlinge wat twee skole besoek het en dié wat
drie of meer skole besoek het nie.

H_A Daar is 'n beduidende verskil tussen die pres-
tasie motiveringstellings (P en PR) van standerd
ses-leerlinge wat twee skole besoek het en dié
wat drie of meer skole besoek het.

HIPOTESE 16

H_O Daar is geen verskil tussen die faalangstellings
(FP en FN) van standerd ses-leerlinge wat twee
skole besoek het en dié wat drie of meer skole
besoek het nie.

H_A Daar is 'n beduidende verskil tussen die faal-
angstellings (FP en FN) van standerd ses-leerlinge
wat twee skole besoek het en dié wat drie of meer
skole besoek het.

TABEL 5.46 PRESTASIEMOTIVERING- EN FAALANGSTELLINGS VAN STANDERD SES-LEERLINGE TEN OPSIGTE VAN SKOOL-WISSELING : LEERLINGE WAT SOVER TWEE SKOLE BESOEK HET TEENoor LEERLINGE WAT SOVER DRIE OF MEER SKOLE BESOEK HET.

Veranderlike	N	\bar{X}	S.A.	T-waarde	g.v.	Beduidenheid	V.V.P.																																
P 1*	207	38,85	6,36	0,04	275,04	0,97	p>0,05																																
	2	125	38,82					5,96	PR 1	207	20,26	4,66	0,85	273,75	0,39	p>0,05	2	125	19,83	4,39	FP 1	207	11,50	2,91	2,01	255,06	0,04	p<0,05	2	125	10,82	3,01	FN 1	207	7,68	2,58	-1,05	272,78	0,29
PR 1	207	20,26	4,66	0,85	273,75	0,39	p>0,05																																
	2	125	19,83					4,39	FP 1	207	11,50	2,91	2,01	255,06	0,04	p<0,05	2	125	10,82	3,01	FN 1	207	7,68	2,58	-1,05	272,78	0,29	p>0,05	2	125	7,98	2,44							
FP 1	207	11,50	2,91	2,01	255,06	0,04	p<0,05																																
	2	125	10,82					3,01	FN 1	207	7,68	2,58	-1,05	272,78	0,29	p>0,05	2	125	7,98	2,44																			
FN 1	207	7,68	2,58	-1,05	272,78	0,29	p>0,05																																
	2	125	7,98					2,44																															

*1 : twee skole besoek

2 : drie of meer skole besoek

Uit bogenoemde gegewens is dit duidelik dat H_{015} nie verwerp kan word nie. Daar is dus geen verskil tussen die prestasie-motiveringstellings van standerd ses-leerlinge wat twee skole besoek het en dié wat drie of meer skole besoek het nie.

Ten opsigte van die faalangstellings moet H_{016} egter verwerp word. Daar is wel 'n beduidende verskil tussen die positiewe faalangstelling van standerd ses-leerlinge wat twee skole besoek het en dié wat drie of meer skole besoek het.

Dit wil dus voorkom asof skoolwisseling wel onderskeidende betekenis het vir die positiewe faalangsbeleving van standerd ses-leerlinge in Soweto.

5.5 SAMEVATTING

Uit die gegewens van tabel 5.39 - 5.46 wil dit voorkom asof daar wel beduidende verskille bestaan tussen sekere biografiese veranderlikes aan die een kant en prestasie-motivering en faalangs aan die ander kant. Dit moet weer eens beklemtoon word dat hierdie verskille slegs betrekking het op standerd ses-leerlinge alleen. Sodanige verskille sal dus in berekening gebring moet word in toekomstige navorsing.

5.6 SLOT

Aangesien die bepaling van betroubaarheid en geldigheid in hierdie studie 'n belangrike rol gespeel het, kan teen die agtergrond van die resultate wat in hierdie hoofstuk bespreek is, nou oorgegaan word tot 'n evaluering van die meetinstrumente. Enkele gevolgtrekkings en aanbevelings ten opsigte van moontlike verdere navorsing word ook bespreek.

HOOFSTUK 6

EVALUERING, GEVOLGTREKKINGS EN AANBEVELINGS

6.1 INLEIDING

By 'n oorkoepelende beskouing van die fenomeen motivering en dan veral skolastiese prestasie-motivering, het daar in hierdie ondersoek interessante nuwe vrae rondom sodanige fenomeen en die nomologiese netwerk waarbinne dit figureer, na vore gekom. Ten opsigte van prestasie-motivering bestaan daar onder andere vrae soos: Word prestasie-motivering en faalangs op identiese wyse binne die swart en die Westerse konteks geaktualiseer? Wat is die verband tussen prestasie-motivering en die lewens- en wêreldbeskouing van die individu? In hoe 'n mate beïnvloed die diversiteit van die swart opvoeding- en onderwys-situasie die ontstaan en verloop van prestasie-motivering en faalangs? Dit het in hierdie studie baie duidelik geblyk dat die konteks waarbinne prestasie-motivering en faalangs figureer 'n belangrike rol speel in die daarstelling van gepaste meetinstrumente ter peiling van hierdie konstrakte. Dit gaan in hierdie studie om die aanpassing van bestaande meetinstrumente wat betroubare en geldige metings oplewer ten aansien van prestasie-motivering en faalangs by swart leerlinge aan sekondêre skole in Soweto.

6.2 EVALUERING VAN DIE MEETINSTRUMENTE

Die feit dat hierdie studie deel gevorm het van die omvattende navorsingsprojek oor leermotivering het daartoe gelei dat daar van beskikbare navorsingsresultate gebruik gemaak kan word. Op die gebied van meetinstrumente is daar veral deur Viljoen (1983) omvattende navorsing gedoen en kom sy tot die gevolgtrekking dat vraelysteg-nieke betroubaarder metings lewer ten opsigte van prestasie-

motivering as wat dit die geval met semiprojektiewe en projektiewe tegnieke is. Alhoewel hierdie sogenaamde 'direkte' metode ook leemtes het, lyk dit vir Viljoen (1983:150) 'asof die besware daarteen nie so oorweldigend is nie'. Soos reeds aangedui is daar egter teoretici (McClelland en Atkinson) wat sterk ten gunste van die projektiewe tegniek ter peiling van die prestasiemotief is. Sodanige teoretiese uitgangspunte sou die navorser dus noop om beide direkte- asook indirekte meetinstrumente in sy ondersoek in te sluit.

Die onderliggende vertrekpunt by die vraelysmetode is dat navorsers bepaalde persoonlikheidskenmerke van die prestasiegemotiveerde persoon in vroeë operasionaliseer om sodoende die bestaan van 'n prestasiemotief by die persoon aan te dui. Een sodanige kenmerk is die standaard van uitnemendheid, wat beduidend korreleer met bogenoemde persoonlikheidskenmerke (Vgl. hoofstuk 3).

Hierteenoor is die projektiewe metode se vertrekpunt die feit dat langdurige motieftendense nie deur introspeksie blootgelê kan word nie, maar in die fantasie van die mens tot uiting kom (Heckhausen, 1980:251).

Beide tegnieke openbaar egter in die swart konteks ernstige leemtes met betrekking tot betroubaarheid en geldigheid en sal vervolgens van naderby beskou word.

6.2.1 Die Prestasiemotiveringsvraelys (PMV)

Soos reeds aangedui (kyk paragraaf 4.4.2.1) is hierdie vraelys deur Viljoen (1983) ontwerp en konsentreer sy daarin slegs op die prestasiemotief, omdat die faalangskomponent volgens haar deur verskeie navorsers as 'n remmende faktor beskou word. Om te bepaal of sosiale wenslikheid 'n groot steuringsveranderlike in die

peiling van prestasiemotivering is, het sy agt vrae rondom hierdie veranderlike in die vraelys ingesluit.

In hoofstuk vyf is reeds daarop gewys dat die betroubaarheidskoëffisiënte (tabel 5.5 en 5.10) van die PMV vir standerd agt (0,44) en standerd tien (0,47) nie aanvaarbaar is nie. Dit blyk asof hierdie meetinstrument slegs ten opsigte van standerd ses betroubare metings van prestasiemotivering bied (KR-20 van 0,77). Verder is die geldigheidskoëffisiënte (tabel 5.37) vir al die standerds deurgaans laag (van ,08 tot ,27). Die korrelasies is egter statisties beduidend en as die kompleksiteit van die konstruk waarom dit hier gaan in aanmerking geneem word, wil dit tog voorkom asof hierdie meetinstrument geldige metings ten opsigte van prestasiemotivering daarstel.

Leemtes in die vraelys wat verdere aandag vereis, is onder andere:

- = sekere kulturele, sosiale en politieke faktore wat binne die swart konteks na vore tree, is nie deeglik in oorweging geneem by die aanpassing van bestaande meetinstrumente nie. Dit wil voorkom asof die ontwikkeling van prestasiemotivering en faalangs in die swart konteks ingrypend verskil van dié in die Westerse konteks. So byvoorbeeld sal daar binne die konteks van hierdie studie veral aan tydverwante aspekte aandag gegee moet word aangesien die Blanke se belewing van tyd beduidend blyk te verskil van die Swartmens se belewing van tyd;

= die problematiek rondom taal en begrip verdien meer aandag. Alhoewel swart sekondêre skoolleerlinge deur medium van Engels onder- rig word, wil dit tog voorkom asof daar sekere tekortkominge bestaan in hulle inter- pretasie van dié tweede taal. Dat hierdie vraelyste derhalwe nie in Zoeloe, Sotho, Tswana en ander swarttale beskikbaar was nie, kan as 'n leemte beskou word.

6.2.2 Die 'Prestatie Motivatie Test voor Kinderen' (PMT-K)

Hierdie vraelys is deur die bekende Nederlandse Opvoedkundige Hermans (1971) opgestel en bestaan uit vier skale, naamlik die prestasiemotiefskaal (PR), die positiewe faalangsskaal (FP), die negatiewe faalangsskaal (FN) en die sosiale wenslikheidskaal (S.W.) (Kyk paragraaf 4.4.2.3).

Dit blyk asof die PMT-K ten opsigte van standerd ses-leerlinge die hoogste betroubaarheidskoëffi- siënte lewer, maar wat nogtans laer as 0,75 (as kriterium) is. Die individuele beoordeling van die vier skale wys egter nie volledig aanvaar- bare en betroubare metings in enige van die standerds aan nie (tabel 5.23 en 5.36).

Verder is die geldigheidskoëffisiënte (tabel 5.38) vir al die standerds deurgaans laag (dit wissel tussen ,09 en ,29). Tog is die korrelasies statisties beduidend en as die kompleksiteit van die fenomeen waarom dit hier gaan in gedagte gehou word, wil dit tog voorkom as die PMT-K geldige metings ten opsigte van prestasiemoti- vering tot gevolg het.

Die volgende leemtes in hierdie vraelys vereis verdere navorsing:

- = die afsonderlike skale kan miskien uitgebrei word om meer items te bevat wat moontlik 'n beter betroubaarheidskoëffisiënt tot gevolg sal hê. Die huidige items per skaal is soos volg: PR = 33, FP = 17, FN = 15 en S.W. = 15;
- = Soos by die PMV speel taal ook hier 'n belangrike rol in die beantwoording van die vrae. Die navorsers is oortuig daarvan dat die leerling se gebrekkige begrip van Engels as vreemde taal aanleiding tot verkeerde interpretasies gegee het en beskou die feit dat die vraelyste nie in die leerlinge se huistaal beskikbaar was nie, as 'n tekortkoming in die ondersoek;
- = ook hier sal die kulturele, sosiale en politieke faktore wat binne die swart konteks relevant is, deeglik in ag geneem moet word in die operasionalisering van die persoonlikheidskenmerke van die swart prestasiegemotiveerde persoon binne sy eiesoortige, unieke lewenswerklikheid;
- = aangesien die positiewe faalangs items volgens Hermans (1971) hoofsaaklik op intuitiewe wyse saamgestel is, behoort hierdie items deur middel van konteks gesetelde fenomenologiese en empiriese navorsing verder verfyn en uitgebrei te word.

6.2.3 Leemtes in die ondersoek

Bo en behalwe die tekortkominge van die meetinstrumente waarna hierbo verwys is, was daar ook

leemtes in die ondersoek wat uitgewys moet word:

- = 'n Belangrike leemte in hierdie ondersoek is die gebrek aan 'n objektiewe maatstaf vir prestasie. Die feit dat die leerlinge se akademiese prestasie, soos uitgedruk in rapportpunte, as eksterne kriterium gebruik is, kon lei tot verskillende subjektiewe standaarde van beoordeling. Daar kon ook nie vir 'n eenvormige standaard tussen die verskillende skole gekontroleer word nie. Dieselfde geld vir die ander eksterne kriterium, naamlik onderwyseroordeel wat eweneens subjektief van aard is. Dit sou wenslik wees om die intelligensie-kwasiënt as eksterne kriterium te gebruik, maar ongelukkig was sodanige tellings nie by die skole beskikbaar nie en was dit om praktiese redes nie moontlik om hierdie tellings vir elke leerling te bereken nie.
- = 'n Verdere leemte is die feit dat hertoetsing met die oog op die bepaling van hertoetsbetroubaarheid weens praktiese redes nie gedoen kon word nie. Boikotaksies en afwesigheid van leerlinge het dit onmoontlik gemaak om hierdie stap uit te voer.
- = Die feit dat die vraelyste nie in die leerlinge se moedertaal opgestel is nie, kan as nog 'n tekortkoming beskou word. Ten spyte daarvan dat die veldwerkers behulpsaam was, is die navorser oortuig daarvan dat belangrike betekenis hierdeur verlore gegaan het óf gelei het tot verkeerde interpretasies. Die sinstruktuur en simboliese betekenis van Zoeloe, Sotho en ander Afrikatale verskil in baie opsigte van dié van Engels met die gevolg

dat verskillende nuanses nie in berekening gebring kon word nie. Sodanige interpretasie kan dus grootliks verskil van wat die oorspronklike betekenis daarvan was.

= 'n Verdere tekortkoming is die afwesigheid van die hele problematiek rondom die emansipasie van die junior sekondêre en senior sekondêre jeug in Soweto. 'n Belangrike vraag wat hier beantwoord moet word, is of die emansipasie van die swart jeugdige juis weg van die Westerse volwasseheidsbeeld beweeg? Dit wil voorkom asof daar vandag 'n sterk tendens by die swart jeug in Soweto bestaan wat in direkte opposisie is teenoor enige Westerse benaderingswyse van die werklikheid.

6.3 GEVOLGTREKKINGS

Rondom die fenomeen motivering bestaan daar verskeie en dikwels uiteenlopende teorieë. So byvoorbeeld het vroeë navorsers soos Freud en Hull motivering toegeskryf aan behoeftereduksie binne die mens. Daarna het teoretici soos Lewin en Atkinson motivering verklaar aan die hand van sekere verwagtings wat die mens koester, terwyl ander navorsers in resente werke motivering toeskryf aan sekere attribusies (Weiner, 1980). Sodanige uiteenlopende benadering van motivering beklemtoon weer eens die kompleksiteit van hierdie fenomeen en verklaar moontlik die gebrek aan 'n eenvormige, algemene teorie.

Hierbenewens word sekere aspekte van motivering, soos leer- en prestasiemotivering, ook gekenmerk deur uiteenlopende opvattinge met betrekking tot die ontstaan, ontwikkeling en verloop daarvan. Hierdie stand van die leer- en prestasiemotiveringsteorie kan moontlik toegeskryf word aan die feit dat hierdie fenomene nie konkreet waarneembaar is nie, maar geaktualiseer word

binne 'n nomologiese netwerk van uiteenlopende veranderlikes. 'n Eksakte skou en stewige greep daarop is dus bykans onmoontlik.

Verder bestaan daar ook ten opsigte van die peiling van prestasiemotivering uiteenlopende opvattinge onder navorsers. Hierdie geskilpunt het veral betrekking op die mees gepaste tegniek, naamlik die direkte of vraelystegniek en die indirekte of projektiewe tegniek.

Dit is veral met betrekking tot hierdie laasgenoemde problematiek rondom prestasiemotivering dat daar in hierdie studie gepoog is om meetinstrumente daar te stel wat betroubare en geldige metings van prestasiemotivering in die swart konteks sou oplewer. Ten opsigte van die vraelystegniek is daar gevind dat slegs die PMV en dan ook net by standerd ses-leerlinge betroubare en geldige metings opgelewer het.

Op grond van hierdie bevinding is 'n projektiewe tegniek op 'n groep standerd ses-leerlinge toegepas. Die toets-hertoets korrelasiekoëffisiënt van 0,098 is egter onaanvaarbaar en dit wil voorkom asof die TAT van Baran (kyk paragraaf 4.4.3.1) verder empiries ondersoek en verfyn sal moet word.

Na aanleiding van bogenoemde bevindings wil dit dus voorkom asof die PMV-vraelystegniek wel toepassingsmoontlikhede binne die swart konteks het om te onderskei tussen laag- en hooggemotiveerde leerlinge. Dit is egter teleurstellend dat standerd agt en tien leerlinge nie hierby betrek kan word nie gesien in die lig van die onaanvaarbare betroubaarheids- en geldigheidskoëffisiënte van hierdie standerds. Daar sal ten opsigte van hierdie twee groepe leerlinge nog indringende navorsing gedoen moet word ten opsigte van aanvaarbare meetinstrumente vir die peiling van hulle skolastiese prestasiemotivering.

Verder is daar in hierdie studie ook beduidende verskille aangedui ten aansien van die prestasiemotiverings- en faalangsveranderlikes (P, PR, FP en FN) in die perspektief van verskillende biografiese veranderlikes. Hierdie verskille dui belangrike riglyne aan vir die ontwerp van 'n ondersteuningsprogram ter bevordering van standerd ses-leerlinge in Soweto se skolastiese prestasiemotivering.

Bogenoemde betreklike eng fokus op prestasiemotivering kan beskou word as 'n kunsmatige greep daarop, aangesien dit nie duidelik van leermotivering onderskei word nie. Sodanige kunsmatige greep is egter noodsaaklik indien die Opvoedkundige prestasiemotivering beter wil verstaan en verder wil bestudeer.

6.4 AANBEVELINGS

Na 'n versigtige interpretasie van die gegewens van hierdie studie, kan die volgende aanbevelings, wat onderhewig is aan sekere voorwaardes, gemaak word:

- 6.4.1 Dit bly voortdurend 'n ideaal vir onderwysers om die skolastiese prestasies van hulle leerlinge te verbeter. Dat daar 'n sterk behoefte hieraan in die swart konteks bestaan, kan nie betwyfel word nie. In 'n projek van prestasiemotiveringsbegeleiding wat by hoërskole in Soweto aangebied sou kon word, is meetinstrumente vir die peiling van die leerlinge se prestasiemotivering noodsaaklik. Die resultate van die Prestasiemotiveringsvraelys (PMV) van standerd ses-leerlinge kan as maatstaf dien waaraan die sukses van sodanige begeleidingsprogram gemeet kan word.

- 6.4.2 Ten opsigte van standerd agt en standerd tien leerlinge behoort die verdere verfyning van die PMV vraelys sowel as die PMT-K empiries ondersoek te word. 'n Aparte skaal om die sosio-politieke betrokkenheid van hierdie senior sekondêre groep leerlinge te kontroleer, moet beredeneer word. Feit is dat die radikaliteit van hierdie groep leerlinge op een of ander wyse in die meetinstrumente ondervang moet word. Soos reeds aangedui in die vorige hoofstukke wil dit vir die navorser voorkom asof meetinstrumente ter peiling van prestasiemotivering polities-maatskaplik meer relevant moet wees. Indien die grondliggende teoretiese rasionaal ter verklarung van prestasiemotivering, naamlik die noue verband tussen die persoon en die situasie, aanvaar word, is sodanige voorwaarde nie vergesog nie.
- 6.4.3 Indien daarin geslaag word om die PMV en PMT-K wel so te verfyn dat betroubare en geldige metings van swart leerlinge se prestasiemotivering verkry word, kan hierdie instrumente met groot vrug in die beroepsoriëntering- en skoolvoorligting-situasie gebruik word. In die swart konteks kan sodanige vertrekpunt verreikende gevolge op die mannekragpotensiaal van die land hê.
- 6.4.4 Met betrekking tot die faalangskomponent van prestasiemotivering wil dit voorkom asof veral negatiewe faalangs nie na behore deur die genoemde meetinstrument (die PMV) ondervang word nie. Alhoewel verskeie navorsers hierdie komponent as 'n remmende faktor beskou, behoort dit veral in die swart konteks indringend ondersoek te word. In hierdie opsig is die ontwerp van 'n nuwe 'verwesteringstoets' om te onderskei

tussen die meer tradisionele en die meer 'verwesterse' persoon, aangewese. Indien daar tussen hierdie twee groepe onderskei is, kan die invloed van faalangs, (positief sowel as negatief), op die prestasiemotivering van beide groepe, indringender bestudeer word om moontlike beduidende verskille uit te wys.

6.4.5 Uit die literatuur het dit duidelik geblyk dat die opvoedingstyl van die ouers prestasiemotivering by die kind kan beïnvloed. Verdere navorsing in verband met die belangrike ondersteuningsrol van die swart ouer lyk hier aangewese. Daar sal vasgestel moet word of swart ouers in Soweto toereikend bewus is van die belangrikheid van sekere prestasiemotiveringskomponente soos deursettingsvermoë, toekomspektief, selfstandigheid, hoop op sukses en vele ander. Indringende navorsing om sodanige en ander aannames empiries te verifieer, kan 'n groot bydrae lewer tot die algemene bevordering van swart kinders se prestasies.

6.4.6 Die verband tussen die opvoedingsituasie tuis en die leersituasie op skool moet verder nagevors word. Dit wil voorkom asof die diskrepans tussen die Derdewêreldse lewensbeskouing van sosiale konformerings en die Eerstewêreldse beroepswerklikheid waarin die individu homself moet handhaaf, prestasiemotivering kan beïnvloed.

'n Omvattende teoretiese studie en fenomenologiese analise van die kenmerke van skolastiese prestasiemotivering en faalangs soos dit in die swart konteks bestaan en deur die swart ouers waargeneem word, is dringend noodsaaklik. Sodanige fenomenologiese beskouing van skolastiese prestasiemotivering en faalangs sal dus voor empiriese ondersoeke ter bevestiging van sekere teoretiese kenmerke moet geskied.

6.4.7 'n Meer volledige diagnostiese beeld van die swart prestasiegemotiveerde leerling kan met behulp van verdere statistiese ontledings verkry word. Hier word veral aan diskriminantanalise en faktorontledings gedink wat bruikbare gegewens kan oplewer. Daar kan byvoorbeeld ook nagegaan word in hoe 'n mate prestasiemotiverings-tendense van stedelike leerlinge verskil van dié van plattelandse leerlinge.

'n Voorwaarde vir bogenoemde analises is van-selfsprekend betroubare en geldige metings ten aansien van verteenwoordigende steekproewe.

6.4.8 Betekenisvolle riglyne kan moontlik aangewys word indien die data wat in die ondersoek na blanke leerlinge verkry is, vergelyk word met die data wat in hierdie ondersoek verkry is. Uit die werk van Botha (1986) blyk dit dat verwante metings ten opsigte van blanke leerlinge betroubare en geldige metings opgelewer het by standerd ses-, agt- en tien leerlinge. Verskille tussen blanke en swart leerlinge kan vir toekomstige navorsing in swart konteks, beslis nuttig gebruik word.

6.4.9 Die moontlikheid van standaardisering van die Prestasiemotiveringsvraelys vir die peiling van die prestasiemotief by standerd ses-leerlinge, kan ondersoek word nadat verdere omvattende teoretiese en empiriese navorsing rondom hierdie fenomeen gedoen is.

INLIGTINGSTUK AAN VELDWERKERS

1. Numbers must be indicated clearly.
2. Questions about words which are not understood by the pupils may be briefly answered.
3. Strict supervision as is required in an examination is not necessary.
4. Under no circumstances should the pupils be informed that the test are concerned with motivation and achievement motivation.
5. You will notice that, although the pupils will be informed that the questionnaire is anonymous, the pupils are expected to give their names. If there are questions about this, you can reassure them that the information will be processed by a computer and therefore for all practical purposes the questionnaire is anonymous.
6. Although there is no time limit for the pupils to complete the specific questionnaires, the test conductor should encourage them to complete it within a reasonable time, such as thirty minutes each. This will enable the test conductor to ensure that all the pupils are ready to start the next questionnaire at the same time. Through applying this procedure the pupils' interest and motivation is more likely to be maintained.

INLIGTINGSTUK AAN ONDERWYSERS

The achievement motivated person has the following characteristics:

1. He sets a standard of excellence. This is an internal, self-directed standard, which means he tries his best, is proud of his work and works as well as possible, according to his own ability.
2. He accepts challenges and usually tries to accomplish something which is more difficult than usual. This applies to situations where success or failure can be experienced.
3. He tries to control his environment and new ideas with a view to achieve something worthwhile.
4. He is reasonably independent and normally refuses help when confronted by a problem.
5. He has a competitive spirit and likes to overcome his environment and other people.

In evaluating the pupils it should be remembered that we are not concerned about a percentage or exam mark, but whether a pupil according to his ability, for instance the child for whom 50% is an acceptable achievement according to his own potential. In other words a pupil who should be in the top group and is not there, can be regarded as a person with low motivation.

Please assess the pupils according to the following scale:

low motivation						high motivation
1	2	3	4	5	6	

VRAELYSTE:

1. Die Prestasiemotiveringsvraelys (PMV).
2. Die Prestatie Motivatie Test voor Kinderen (PMT-K).
3. Biografiese gegewens.

PMV

This is a questionnaire. Following each statement/question are a few possible answers. Write the number of the answer which accords most closely with your view in the block on the right. The purpose of this questionnaire is to find out how you feel about certain things; there are therefore no correct or incorrect answers. Your first thought is normally a good indication of how you feel.

EXAMPLE

Question

How much do you enjoy doing things with your friends?

1. very much
2. a little
3. not at all

If you enjoy doing things with your friends very much, write 1 in the answer block.

1. very much
2. a little
3. not at all

Answer

1

If you enjoy doing things with your friends a little, write 2 in the block

1. very much
2. a little
3. not at all

Answer

2

If you do not at all enjoy doing things with your friends, write 3 in the block

1. very much
2. a little
3. not at all

Answer

3

For each question only one number must be inserted in the block. Work quickly and do not think too long about an answer.

DO NOT TURN THE PAGE - WAIT FOR FURTHER INSTRUCTIONS.

Office

use

--	--	--

1. If you work hard, will you get
- 1. average marks?
 - 2. good marks?
 - 3. not so good marks? Answer
- (1-3)
 (4)
(5)
2. Do you like it when the teacher calls out your marks in the class?
- 1. most of the time
 - 2. sometimes
 - 3. never Answer
- (6)
3. When it appears quite certain that you will not succeed in a difficult task, will you
- 1. keep on trying
 - 2. stop trying
 - 3. ask somebody to help Answer
- (7)
4. How soon do you want to get your results after a test?
- 1. anytime
 - 2. soon
 - 3. very soon Answer
- (8)
5. How soon do you loose interest when you can't finish your work quickly?
- 1. very soon
 - 2. after a while
 - 3. not so soon Answer
- (9)
6. When you have to do an assignment, do you plan it?
- 1. most of the time
 - 2. sometimes
 - 3. seldom Answer
- (10)

13. Say you encounter problems with your schoolwork, will your parents

1. help you to get it right?
2. tell you how you may possibly solve it?
3. Let you work on your own?

Answer

(17)

14. You normally do not worry about your results, because

1. it does not matter how hard you work, your marks stay the same
2. you know you studied hard
3. results depend on whether the teacher likes you or not

Answer

(18)

15. During examinations do you think that you may fail?

1. sometimes
2. no
3. yes

Answer

(19)

16. When you have not been able to solve a problem with regard to your schoolwork, how sure are you that you will succeed the next time?

1. reasonably sure
2. very sure
3. reasonably unsure
4. very unsure

Answer

(20)

17. Do you readily participate when you discuss work in class?

1. always
2. often
3. seldom
4. never

Answer

(21)

18. How often do you think more about other people than about yourself?
1. not so often
 2. very often
- Answer (22)
19. How important is it for you to get higher marks than your classmates?
1. not really important
 2. somehow important
 3. very important
- Answer (23)
20. If you completed a task/assignment successfully, will you choose another task/assignment that will be
1. more difficult?
 2. easier?
 3. more or less the same?
- Answer (24)
21. Following is a description of two persons: John asks somebody to help him when he encounters a problem with regard to his schoolwork; Peter keeps on trying to solve the problem until he succeeds. Which one is more like you?
1. John
 2. Peter
- Answer (25)
22. How often are you anxious to get the results of a test or examination?
1. seldom
 2. sometimes
 3. most of the time
 4. always
- Answer (26)
23. How often do you think you are selfish?
1. often
 2. never
- Answer (27)

24. If a piece of homework keeps you busy for quite some time, does it
1. sustain your interest?
 2. bore you quickly?
 3. bore you after a while? Answer (28)

25. How often do you spend extra time making sure that you do not make any mistakes?
1. never
 2. sometimes
 3. most of the time Answer (29)

26. When you think about your future, does it feel
1. very far away?
 2. far away?
 3. close by?
 4. very close by? Answer (30)

27. When you have to choose somebody to help you with an assignment, whom would you choose?
1. a friend although he/she does not get good marks
 2. somebody who gets good marks, although you are not friends
- Answer (31)

28. Do your teachers think that you
1. work hard?
 2. work very hard?
 3. can work harder? Answer (32)

29. When your marks are not as high as you expected, does it bother you?
1. not so much
 2. a bit
 3. very much Answer (33)

30. Do you try to overhear when people talk about you?
1. yes
2. no Answer (34)

31. When you receive a difficult task in any subject, will you
1. spend as much time as your classmates on the task?
2.. continue to try for longer than the others?
3. not continue for long? Answer (35)

32. Just before an examination, do you sleep
1. as well as usual?
2. slightly disturbed?
3. not as well as usual? Answer (36)

33. If your parents do not reward you for good work, will your work
1. deteriorate a bit?
2. deteriorate a lot?
3. remain at the same level? Answer (37)

34. Which kind of schoolwork would you like best?
Work where
1. the results depend entirely on yourself?
2. the results depend on chance and luck? Answer (38)

35. If you had prepared well for an examination, do you think your marks will be
1. as high as the majority of your classmates?
2. bad?
3. good? Answer (39)

42. How often do you feel disappointed if a teacher does not hand back test results quickly?

1. very often
2. often
3. not so often
4. seldom

Answer (46)

43. Do you find it easy to admit it if you have made a mistake?

1. no
2. yes

Answer (47)

44. A section of your schoolwork which takes up a great deal of your time, is

1. just like any other piece of work?
2. something about which you soon loose interest?
3. reasonably interesting? Answer (48)

45. How important is it for you to check your work in order to avoid possible mistakes?

1. reasonably important
2. very important
3. not important

Answer (49)

46. How often do you think about your future?

1. very often
2. now and then
3. not often

Answer (50)

47. Whom do you choose to help you with an assignment?

1. any classmate
2. a good friend
3. a friend who knows a lot about the work

Answer (51)

48. Would you say that you

1. work harder than your classmates?
2. work as hard as your classmates?
3. do not work as hard as your classmates?

Answer (52)

49. Would you say that one should feel proud of yourself when you've done well in your schoolwork?

1. not actually
2. maybe
3. yes

Answer (53)

50. How often do you find that during examinations/tests you can't remember what you've learnt?

1. sometimes
2. seldom
3. often

Answer (54)

51. When you encounter a problem with regard to your schoolwork, do you

1. stop working?
2. try a little bit longer?
3. continue working until you get it right?

Answer (55)

52. When you receive bad marks for a class exercise, do you think that for the next class exercise in the same subject you

1. will definitely get bad marks again?
2. may get bad marks?
3. may get better marks?

Answer (56)

53. Do you feel that it is right to cheat someone who has cheated you?

1. yes
2. no

Answer (57)

54. Did your parents allow you to do things in your own way from a relatively young age?

1. you can't remember
2. yes
3. not exactly

Answer

(58)

55. If you work hard in school, do you believe that most of the time you will

1. do well?
2. get average marks?
3. do badly?

Answer

(59)

56. When you attempt something difficult, do you think that you

1. will not get it right most of the time?
2. may succeed?
3. will succeed most of the time?
4. will definitely get it right?

Answer

(60)

57. Do you like group discussions?

1. sometimes
2. most of the time
3. no

Answer

(61)

58. Do you think you would like to progress in life?

1. yes
2. maybe
3. no

Answer

(62)

59. Which of the following would you prefer: work which is

1. easy so that you will definitely be successful?
2. relatively easy?
3. a little more difficult?

Answer

(63)

60. Do you allow someone to show you what to do when you experience a little difficulty in solving a problem?
1. often
 2. seldom
 3. most of the time
- Answer (64)
61. How soon do you want your marks after handing in an assignment?
1. not necessarily soon
 2. the next day
 3. fairly soon
- Answer (65)
62. When you experience a problem concerning a class exercise, do you try to
1. get someone to help you?
 2. continue on your own until you've solved the problem?
 3. leave that problem and go on to some other work?
- Answer (66)
63. When you're writing a difficult test, do you normally
1. finish first?
 2. take quite a long time over it?
 3. take a longer time over it than the majority of the students?
- Answer (67)
64. To what extent are you jealous of somebody against whom you have to compete?
1. a great extent
 2. not at all
- Answer (68)
65. How often do you check if everything is still correct and in order when you are busy with your homework?
1. quite often
 2. sometimes
 3. not often
- Answer (69)

66. How many teachers tell you that you can do better in your schoolwork?

1. hardly any
2. a few
3. the majority

Answer

(70)

67. If your mother or father would like to help you with a problem you have with your schoolwork, will you

1. accept it?
2. probably accept it?
3. not accept it at all? Answer

(71)

68. If you manage a difficult task, what would you say contributed to your success?

1. luck or chance
2. hard work
3. your own skills

Answer

(72)

69. Suppose you encounter a difficult problem in your schoolwork - how would you estimate your chance to succeed?

1. good
2. average
3. bad

Answer

(73)

70. If you could not manage a school task, do you think that when you get more or less the same kind of task again you

1. may be able to manage this time?
2. will definitely manage this time?
3. will fail again? Answer

(74)

71. Suppose you managed a relatively difficult task, would you like your next task to be

1. as difficult?
2. a bit more difficult?
3. a bit easier? Answer

(75)

Office
use

72. Would you like to know what your teachers think about your schoolwork?

- 1. yes
- 2. maybe
- 3. no

Answer

(76)

73. When you experience difficulty with your schoolwork, you should

- 1. rather continue with something different?
- 2. ask a friend to help you?
- 3. continue working at it until you succeed?

Answer

(77)

74. Mary is a pupil who plans before she starts with her homework. Joan starts immediately. Which one of the two pupils is most like you in her approach to her work?

- 1. Mary
- 2. Joan

Answer

(78)

75. If you didn't do as well as you would have liked to in the exam, would you think it was because:

- 1. the paper was fairly difficult?
- 2. you did not learn hard enough?

Answer

(79)

76. Are you anxious to get your report after an exam?

- 1. sometimes
- 2. most of the time

Answer

(80)

77. Good marks depend on whether

- 1. the exam was easy or not?
- 2. you are clever or not?
- 3. you worked hard?

Answer

Duplicate

(1-3)

2 (4)

(5)

78. When you are interrupted while doing your homework, do you find it easy to start your work again?

1. sometimes
2. most of the time
3. no

Answer

(6)

79. Will you work hard in order to get some of the highest marks in your class?

1. yes
2. maybe
3. no

Answer

(7)

80. When you are busy with a difficult task, do you ever think that you may not be able to manage it successfully?

1. sometimes
2. most of the time
3. seldom

Answer

(8)

DO NOT TURN THE PAGE - WAIT FOR FURTHER INSTRUCTIONS

PMT-K

This is a questionnaire. Following each question are a few answers. Before each answer is a block with a number inside. Another block appears on the right hand side of each question. Insert the number in the block which accords most closely with your view.

EXAMPLE

To convey messages

1	is always good for me
2	is sometimes good for me
3	is never good for me

Answer

When it is always good for you to convey messages then write down the number corresponding with "always good". In other words like the following:

To convey messages

1	is always good for me
2	is sometimes good for me
3	is never good for me

Answer

When it is sometimes good to convey messages, then write down the number corresponding with "sometimes". Like the following:

To convey messages

1	is always good for me
2	is sometimes good for me
3	is never good for me

Answer

When it is never good to convey messages, then write down the number corresponding with "never":

To convey messages

1	is always good for me
2	is sometimes good for me
3	is never good for me

Answer

There are no correct or incorrect answers. Any answer is good as long as it reflects your own view. Work quickly and don't think too long about an answer, because your spontaneous reaction is important. Don't skip any questions and remember to write down only one number for each question.

Office
use

1. To carry out instructions thoroughly is

- 1 important to me
- 2 unimportant to me

Answer

(14)

2. In the future I would like to

- 1 have a lot of spare time
- 2 have a lot to do

Answer

(15)

3. I find the classroom situation

- 1 most pleasant
- 2 not so pleasant

Answer

(16)

4. When writing a test I have

- 1 a lot of trouble with sweaty hands
- 2 not so much trouble with sweaty hands
- 3 no trouble at all with sweaty hands

Answer

(17)

5. When I'm expected to do something in front of the class, I

- 1 always have an increased heart beat
- 2 sometimes have an increased heart beat
- 3 never have an increased heart beat

Answer

(18)

6. When I'm angry, I

- 1
- 2

don't show it
show it

Answer

(19)

7. At home I'm

- 1
- 2

often not obedient
always obedient

Answer

(20)

8. When I'm slightly
afraid of something,
I usually feel

- 1
- 2
- 3

more uncertain
than usual
just as certain
as usual
more certain than
usual

Answer

(21)

9. When I'm slightly
worried just before
a test, I

- 1
- 2
- 3

can't study as well
as usual
can study just as
well as usual
can study better
than usual

Answer

(22)

10. A headmaster should
work hard and is
often busy.
Such a career I

- 1
- 2
- 3

would never like to
follow
would like to follow
would very much like
to follow

Answer

(23)

11. Other people think I

1	study hard
2	don't study so hard
3	don't study hard at all

Answer

(24)

12. At school I feel as though the time

1	passes very quickly
2	passes reasonably slowly
3	drags on forever

Answer

(25)

13. If I know my work well,

I wait quietly for my

1	turn to answer a ques- tion
2	I still feel afraid to answer a question

Answer

(26)

14. During a test I am

1	often confused
2	sometimes confused
3	very seldom confused

Answer

(27)

15. I am

1	never noisy
2	sometimes noisy

Answer

(28)

16. To other people I am

1	sometimes unfriendly
2	always friendly

Answer

(29)

17. When I'm somehow nervous during a test, I

- 1 perform well
 - 2 don't perform well
- Answer

(30)

18. When I'm going to write a test, I

- 1 do not study as hard as the others
 - 2 study just as hard as the others
 - 3 study harder than the others
- Answer

(31)

19. To get started with my homework is

- 1 easy for me
 - 2 difficult for me
- Answer

(32)

20. To achieve a high position in life is

- 1 unimportant to me
 - 2 important to me
 - 3 very important to me
- Answer

(33)

21. The teachers find me

- 1 lazy
 - 2 not so hardworking
 - 3 hard working
- Answer

(34)

22. When I have to do an important test, I am

- 1 very nervous
 - 2 nervous
 - 3 not nervous at all
- Answer

(35)

23. During a test I

- 1 remember everything just as well as usual
 - 2 often forget things I otherwise knew
- Answer

(36)

24. To be better than others is something I

- 1 would never like to be
 - 2 would sometimes like to be
- Answer

(37)

25. When someone says nasty things about me, I

- 1 keep quiet
 - 2 say nasty things about them
- Answer

(38)

26. When I'm somehow afraid of a test, I can remember things

- 1 less well
 - 2 as well as usual
 - 3 better than usual
- Answer

(39)

27. If I must say something in class, I am

- 1 never nervous
 - 2 sometimes nervous
- Answer

(40)

28. When I have to participate in physical education or sport, I

- 1 often don't feel like joining in
 - 2 enjoy joining in
 - 3 always try my best
- Answer

(41)

29. I am

- 1 often bored
- 2 not so often bored
- 3 almost never bored

Answer

(42)

30. Just before an impor-
tant test, I eat

- 1 less than usual
- 2 more than usual
- 3 the same as usual

Answer

(43)

31. If I have to go to
the headmaster's
office, I feel

- 1 calm
- 2 nervous
- 3 very nervous

Answer

(44)

32. If I feel slightly
tense, I

- 1 think less clearly
than usual
- 2 think as clearly
as usual
- 3 think more clearly
than usual

Answer

(45)

33. My appearance is

- 1 always neat
- 2 not always neat

Answer

(46)

34. If I have a lot of
work to do, I work

- 1 not as well as usual
- 2 better than usual

Answer

(47)

35. If I'm worried about
my work, I

- 1 work better than usual
- 2 work as well as usual
- 3 do not work as well as
usual

Answer

(48)

36. When I'm slightly
tense, I can do

- 1 more than usual
- 2 less than usual

Answer

(49)

37. To teach someone else,
is something I

- 1 always do with
pleasure
- 2 sometimes do with
pleasure
- 3 never do with pleasure

Answer

(50)

38. When somebody has
achieved a lot in
his work, I

- 1 admire him
- 2 admire him to a certain
extent
- 3 can't bother

Answer

(51)

39. To do a lot of
homework without a
break is

- 1 easy
- 2 not easy
- 3 very difficult

Answer

(52)

40. I think

- 1 seldom about my future
 - 2 quite often about my future
 - 3 very frequently about my future
- Answer

(53)

41. When I know I'm writing a test, I feel

- 1 calm, peaceful
 - 2 restless
 - 3 very restless
- Answer

(54)

42. When something is difficult for me, I feel

- 1 certain of myself
 - 2 uncertain of myself
- Answer

(55)

43. Disliking a person is something I experience

- 1 seldom
 - 2 sometimes
 - 3 often
- Answer

(56)

44. To be a little tense before a test, is something I find

- 1 advantageous
 - 2 disadvantageous
- Answer

(57)

45. When I'm worried about my homework, I learn

- 1 better than usual
 - 2 as well as usual
 - 3 not as well as usual
- Answer

(58)

46. When school continues longer than usual, I find it
- | | |
|---|------------|
| 1 | bad |
| 2 | not so bad |
- Answer
- (59)
47. When I study, the goals I set for myself are
- | | |
|---|-------------|
| 1 | high |
| 2 | not so high |
| 3 | low |
- Answer
- (60)
48. With reference to my future, I normally think
- | | |
|---|--------------------|
| 1 | not that far ahead |
| 2 | far ahead |
- Answer
- (61)
49. To adults I'm
- | | |
|---|------------------------|
| 1 | sometimes ill-mannered |
| 2 | always polite |
- Answer
- (62)
50. To be rewarded by a good report is something
- | | |
|---|----------------------------|
| 1 | I do not bother about |
| 2 | I sometimes do my best for |
| 3 | I always do my best for |
- Answer
- (63)
51. If something is difficult, I
- | | |
|---|------------------------------|
| 1 | can't think as well as usual |
| 2 | can think as well as usual |
| 3 | can think better than usual |
- Answer
- (64)

52. If I'm tense within
myself, I feel

- 1 stronger than usual
- 2 as strong as usual
- 3 weaker than usual

Answer

(65)

53. When I'm excited,
I work

- 1 better than usual
- 2 as well as usual
- 3 not as well as usual

Answer

(66)

54. I find that the
majority of my
classmates

- 1 study less than I do
- 2 study just as hard
as I do
- 3 study harder than I do

Answer

(67)

55. A life where one
doesn't have to work,
would be

- 1 very pleasant for me
- 2 rather pleasant for me
- 3 not pleasant at all

Answer

(68)

56. When I get a turn
unexpectedly in
class, I

- 1 stay fairly calm
- 2 get anxious
- 3 get very anxious

Answer

(69)

57. During a test, I'm

- 1 afraid to make
mistakes
- 2 not that afraid to
make mistakes

Answer

(70)

58. When I made a
mistake, I

- 1 always admit it
 - 2 do not always admit it
- Answer

(71)

59. I insist on getting
my way

- 1 often
 - 2 hardly ever
- Answer

(72)

60. When I'm a bit
nervous, I

- 1 make a lot of
mistakes
 - 2 make a few mistakes
 - 3 work better than
usual
- Answer

(73)

61. When I'm worried
about my report, I

- 1 try to think of
other things
 - 2 study just as hard
as usual
 - 3 study harder than
usual
- Answer

(74)

62. When I have homework
to do, I

- 1 postpone it
 - 2 do it as quickly
as possible
 - 3 try to do it as
well as possible
- Answer

(75)

63. To study hard, is

- 1 pleasant
 - 2 not so pleasant
 - 3 unpleasant
- Answer

(76)

64. I find homework

- 1 very unsatisfactory
 - 2 not so bad
 - 3 satisfactory
- Answer

(77)

65. When I'm studying,

- 1 I tend to daydream
 - 2 I concentrate on
my work
- Answer

(78)

66. Going to school,
is something

- 1 I do with pleasure
 - 2 I often do against
my will
 - 3 I hate
- Answer

(79)

67. At table I

- 1 always have good
manners
 - 2 generally don't
have good manners
- Answer

(80)

68. If I don't get
my own way

- 1 I get annoyed.
 - 2 I don't get annoyed
- Answer

Duplicate

(1-3)

3 (4)

(5)

69. If I experience obstacles, I study

- 1 not as hard as usual
- 2 as hard as usual
- 3 harder than usual

Answer

(6)

70. I find it

- 1 easy to concentrate at school
- 2 very difficult to concentrate at school

Answer

(7)

71. If I'm involved in something which I find difficult and do not succeed at first, I

- 1 persevere until I succeed
- 2 continue for a reasonable time
- 3 stop working on it

Answer

(8)

72. If I'm facing an important test and I'm worried that I may not pass, I study

- 1 far more than usual
- 2 less than usual
- 3 just as much as usual

Answer

(9)

73. I have experienced that to be anxious

- 1 helps me a great deal
- 2 helps me often
- 3 is a disadvantage

Answer

(10)

74. I

- 1 never oppose my parents
 - 2 sometimes oppose my parents
- Answer

(11)

75. I

- 1 sometimes say nasty things about other people
 - 2 seldom say nasty things about other people
 - 3 never say nasty things about other people
- Answer

(12)

76. At school, I'm

- 1 never nervous
 - 2 often nervous
 - 3 always nervous
- Answer

(13)

77. Just before an exam, I'm

- 1 nervous
 - 2 not nervous
- Answer

(14)

78. I

- 1 always like to help the teacher
 - 2 sometimes like to help the teacher
 - 3 do not like to help the teacher
- Answer

(15)

79. I find a little
tension at
school

1
2

helpful
unhelpful

Answer

(16)

80. I

1
2

never belittle
other people
sometimes belittle
other people

Answer

(17)

81. I prefer to have
a friend with whom
I

1
2

can have a lot of fun
can study

Answer

(18)

BIOGRAPHICAL INFORMATION

ANSWER THE FOLLOWING QUESTIONS BY PLACING A CROSS IN THE APPROPRIATE BLOCK

Office use

1. Surname

--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

Christian names

--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

2. The name of your school

--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

(16-17)

3. Age

--	--

(18-19)

4. Home language

- | | |
|---|----------|
| 1 | Zulu |
| 2 | Sotho |
| 3 | Tswana |
| 4 | Xhosa |
| 5 | Venda |
| 6 | Pedi |
| 7 | Tsonga |
| 8 | Shangaan |

(20)

5. Sex

- | | |
|---|--------|
| 1 | Male |
| 2 | Female |

(21)

Office
use

6. In which standard are you?

- | | |
|----|--------|
| 06 | Std 6 |
| 08 | Std 8 |
| 10 | Std 10 |

(22-23)

7. To which religious group do you belong?

- | | |
|---|----------------|
| 1 | Protestant |
| 2 | Roman Catholic |
| 3 | African |
| 4 | Other |
| 5 | None at all |

(24)

8. How many times have you failed since Grade 1?

- | | |
|---|----------------------|
| 1 | never |
| 2 | once |
| 3 | twice |
| 4 | three times and more |

(25)

9. How many schools have you attended since Grade 1, including your present one?

- | | |
|---|--------------|
| 1 | two |
| 2 | three |
| 3 | four to five |
| 4 | six and more |

(26)

10. Have you always lived at home with your parents?

- | | |
|---|-----|
| 1 | yes |
| 2 | no |

(27)

11. What is your father's/stepfather's/guardian's level of education?

- | | |
|---|--|
| 1 | Std 6 or lower |
| 2 | Std 7 to Std 9 |
| 3 | Std 10 |
| 4 | further than Std 10 but not University training, e.g. teachers college |
| 5 | University training |

(28)

12. What is your mother's/stepmother's/female guardian's level of education?

- | | |
|---|--|
| 1 | Std 6 or lower |
| 2 | Std 7 to Std 9 |
| 3 | Std 10 |
| 4 | further than Std 10 but not University training, e.g. teachers college |
| 5 | University training |

(29)

13. How far would you like to study?

- | | |
|---|--|
| 1 | Std 8 |
| 2 | Std 10 |
| 3 | Technical training e.g. at a Technicon/
Technical College |
| 4 | University |

(30)

14. How far does your father want you to study?

- | | |
|---|--|
| 1 | Std 8 |
| 2 | Std 10 |
| 3 | Technical training e.g. at a Technicon/
Technical College |
| 4 | University |

(31)

15. How far does your mother want you to study?

- | | |
|---|--|
| 1 | Std 8 |
| 2 | Std 10 |
| 3 | Technical training e.g. at a Technicon/
Technical College |
| 4 | University |

(32)

16. What do you believe is the most important factor in achieving success in your future career?

- | | |
|---|----------------|
| 1 | Financial help |
| 2 | hard work |
| 3 | interest |
| 4 | intelligence |
| 5 | aptitude |
| 6 | competition |
| 7 | courage |
| 8 | luck |
| 9 | motivation |

(33)

17. Indicate your position of birth in your family

- | | |
|---|-----------------------|
| 1 | Oldest child |
| 2 | Youngest child |
| 3 | Only child |
| 4 | Second or third child |
| 5 | Fourth or more |

(34)

18. From the following careergroups choose the one in which you can classify your father's/stepfather's/guardian's occupation

- | | | |
|----|---|---|
| 01 | Professional or semi-professional workers | e.g. lawyer, engineer, medical doctor, teacher, minister of religion. |
| 02 | Administrative workers | e.g. manager, secretary. |
| 03 | Clerical workers | e.g. bank clerk, cashier, postmaster, storeman. |
| 04 | Salesmen | e.g. insurance agent, estate agent, shop-assistant, representative. |
| 05 | Skilled artisans | e.g. baker, electrician, boilermaker, bricklayer, painter, butcher. |
| 06 | Trained workers | e.g. ambulance driver, conductor, waiter, traffic officer. |
| 07 | Farmers, Gardeners, Foresters | e.g. farmer, gardener. |
| 08 | Personal and domestic workers | e.g. funeral undertaker, dressmaker, cook, caterer. |

- | | | |
|----|------------------------------------|---|
| 09 | Operators and semi-skilled workers | e.g. concrete worker, factory worker, miner, foreman. |
| 10 | Unskilled workers | e.g. roadworker, farm worker, cleaner, railway worker, storeman, messenger, delivery. |

(35-36)

19. From the following career groups choose the one in which you can classify your mother's/stepmother's/female guardian's occupation.

- | | | |
|----|---|--|
| 01 | Professional or semi-professional workers | e.g. lawyer, engineer, medical doctor, teacher, minister of religion |
| 02 | Administrative workers | e.g. manager, secretary |
| 03 | Clerical workers | e.g. bank clerk, cashier, postmaster, storeman |
| 04 | Salesmen | e.g. insurance agent, estate agent, shop-assistant, representative |
| 05 | Skilled artisans | e.g. baker, electrician, boilermaker, bricklayer, painter, butcher. |
| 06 | Trained workers | e.g. ambulance driver, conductor, waiter, traffic officer |

Office
use

- | | | |
|----|------------------------------------|---|
| 07 | Foresters
Farmers, Gardeners, | e.g. farmer, gardener. |
| 08 | Personal and domestic workers | e.g. funeral undertaker, dressmaker, cook, caterer. |
| 09 | Operators and semi-skilled workers | e.g. concrete worker, factory worker, miner, foreman. |
| 10 | Unskilled workers | e.g. roadworker, farm worker, cleaner, railway worker, storeman, messenger, delivery. |

(37-38)

20. More or less how many hours per week do you spend on extramural activities, e.g. hobbies, sports, etc?

- | | |
|---|--|
| 1 | I do not participate at all in any such activities |
| 2 | 4 hours or less |
| 3 | 4-8 hours |
| 4 | more than 8 |

(39)

21. Which of the following statements are applicable to you?

- | | |
|---|--|
| 1 | You stay with your father and mother |
| 2 | One of your parents is deceased |
| 3 | Your parents are separated or divorced |
| 4 | You stay with foster-parents |
| 5 | You stay with a member of the family |

(40)

22. What symbol do you expect to get as your overall aggregate in your next examination?

- | | |
|---|-------------|
| 1 | A |
| 2 | B |
| 3 | C |
| 4 | D |
| 5 | E |
| 6 | Less than E |

(41)

23. Assuming that you had the necessary ability to succeed at any occupation that you chose, and that the necessary money was available (to pay for further studies, books, etc.), what occupation would you choose to enter?

- | | |
|---|---|
| 1 | Doctor/Lawyer/ Engineer |
| 2 | Journalist/Computer programmer/Businessman |
| 3 | Photographer/Artist/Member of Pop or Jazz group |
| 4 | Plumber/Carpenter/Bricklayer/Electrician |
| 5 | Cashier/Salesman/Clerk |
| 6 | Social Worker/Teacher/Nurse |
| 7 | Gardener/Domestic servant/Taxi driver |

(42)

24. What would you most like to achieve in your lifetime?

- | | |
|----|----------------------------|
| 01 | To get rich |
| 02 | To help others |
| 03 | To be happy |
| 04 | To engage in further study |
| 05 | To get married |

- | | |
|----|---------------------------------------|
| 06 | To be accepted by society |
| 07 | To assume leadership of the community |
| 08 | To help improve the environment |
| 09 | To create something of beauty |
| 10 | To provide for my family |
| 11 | To be a good person |

(43-44)

25. If you were given R500 and told to spend it within a week, how would you spend it?

- | | |
|---|---|
| 1 | On making arrangements for my wedding |
| 2 | On buying electrical appliances, e.g. hi-fi system, washing machine |
| 3 | Bank it |
| 4 | Use it as a deposit to buy a house |
| 5 | To pay for my studies |
| 6 | To help someone less fortunate than myself |
| 7 | Give it to my parents/guardian |

(45)

26. What would you like to do during your lifetime that would make you happy and proud of yourself?

- | | |
|---|--|
| 1 | Become a leader in the community |
| 2 | Become a successful sports person or entertainer |
| 3 | Become a Christian |
| 4 | Open my own business |
| 5 | Educate my children to a higher level than myself |
| 6 | Be responsible for the establishment of a much needed amenity in the community |
| 7 | Reach a high level of education, e.g. take a master's or doctor's degree. |

(46)

Office
use

27. What makes you unhappy?

- | | |
|---|---|
| 1 | To see an animal being badly treated |
| 2 | Not to be the centre of attraction |
| 3 | To see an old person uncared for |
| 4 | To see people in my community suffer |
| 5 | When I don't live up to the goals I set
for myself |
| 6 | When I disappoint my parents |

(47)

THANK YOU VERY MUCH FOR YOUR CO-OPERATION.

BIBLIOGRAFIE

- AEBLI, H., MONTADA, L. & STEINER, G. 1975 : Erkennen, Lernen, Wachsen. Zur pädagogischen Motivationstheorie, zur Lernpsychologie und zur kognitiven Entwicklung. Stuttgart : Ernst Klett Verlag.
- ALPERT, R. & HABER, R.N. 1960 : Anxiety in academic achievement situations. Journal of Abnormal Psychology, 61, 1960 : 207 - 215.
- ALSCHULER, A.S. 1973 : Developing achievement motivation in adolescents. Englewood Cliffs, New Jersey : Educational Technology Publications.
- ANASTASI, A. 1968 : Psychological testing. Third edition. New York : Macmillan.
- ANGUS, B. 1978 : The achievement motivation of black schoolboys. Pietermaritzburg : University of Natal. (M.Ed.dissertation).
- ARKES, H.R. & GARSKE, J.P. 1982 : Psychological theories of motivation. Second edition. Monterey : Brooks/Cole Publishing Company.
- ARY, D. et al. 1972 : Introduction to research in education. New York : Holt, Rinehart.
- ATKINSON, J.W. & RAPELSON, A.C. 1956 : Individual differences in motivation and behavior in particular situations. Journal of Personality, 24, 1956 : 349 - 363.
- ATKINSON, J.W. 1957 : Motivational determinants of risk-taking behavior. Psychological Review, 64, 1957 : 359 - 372.
- ATKINSON, J.W. 1964 : An introduction to motivation. Princeton : D. van Nostrand.
- ATKINSON, J.W. & FEATHER, N.T. 1966 : A theory of achievement motivation. New York : Wiley & Sons.
- ATKINSON, J.W. & RAYNOR, J.O. 1974 : Motivation and achievement. Washington : V.H. Winston & Sons.
- ATKINSON, J.W. & RAYNOR, J.O. 1974 : Personality, motivation and achievement. New York : John Wiley & Sons.
- ATKINSON, J.W. & BIRCH, D. 1978 : Introduction to motivation. Second edition. New York : Van Nostrand.
- AUERBACH, C. & ZINNES, J.L. 1978 : Psychological statistics : a case approach. Philadelphia : J.B. Lippincott.
- AUSUBEL, D.P. 1963 : The psychology of meaningful verbal learning. New York : Grune & Stratton.

- BARAN, S. 1971 : Development and validation of a TAT-type projective test for use among Bantu-speaking people. C.S.I.R. Special Report No. Pers 138. Johannesburg : National Institute for Personnel Research.
- BARDWELL, R. 1984 : The development and motivational function of expectation. American Research Journal, 21 (2), Summer 1984 : 461 - 472.
- BARRY, R. & WOLF, B. 1965 : Motives, values and realities. A framework for counseling. Connecticut : Greenwood Press.
- BECK, R.C. 1983 : Motivation theories and principles. Second edition. New Jersey : Prentice Hall.
- BIESHEUVEL, S. 1943 : African intelligence. Johannesburg : South African Institute of Race Relations.
- BIGGE, M.L. & HUNT, M.P. 1980 : Psychological foundations of education. An introduction to human motivation, development and learning. New York : Harper & Row.
- BIRCH, D. & VEROFF, J. 1966 : Motivation : a study of action. Belmont : Brooks/Cole Publishing Company.
- BIRNEY, R.C., BURDICK, H. & TEEVAN, R.C. 1969 : Fear of failure. New York : Van Nostrand-Reinhold.
- BLOOM, B.S., DAVIS, A. & HESS, R. 1965 : Compensatory education for cultural deprivation. London : Holt, Rinehart & Winston
- BLOOM, B.S. 1976 : Human characteristics and school learning. New York : McGraw-Hill.
- BOLLES, R.C. 1967 : Theory of motivation. Second edition. New York : Harper & Row.
- BOSSONG, B. 1978 : Motivationsförderung in der Schule. Weinheim : Beltz Verlag.
- BOTHA, T.R. 1986 : Dissonante dimensies van motivering. Johannesburg : Randse Afrikaanse Universiteit. (Ongepubliseerde navorsingsverslag).
- BOWER, G.H. & HILGARD, E.R. 1981 : Theories of learning. Englewood Cliffs : Prentice Hall.
- BRISLIN, R., LONNER, W. & THORNDIKE, R. 1973 : Cross-cultural research methods. New York : Wiley & Sons.
- BROWN, R. ed. 1973 : Knowledge, education and cultural change. Papers in the Sociology of Education. London : Tavistock Publication.

- CAROTHERS, J.C. 1972 : The mind of man in Africa. London : Tom Stacey.
- CATTELL, R.B. & CHILD, D. 1975 : Motivation and dynamic structure. London : Holt, Rinehart & Winston.
- CHAMBERS, J.J., FOURIE, P.J. & PALM, P.J. 1986 : Die invloed van die sosiaal-ekonomiese probleme van die gemeenskap op die prestasie van leerlinge, met spesiale verwysing na Soweto. Johannesburg : Randse Afrikaanse Universiteit (B.Ed.dissertasie).
- COETZEE, E. 1986 : Addisionele strukture vir akademiese ondersteuning aan leerlinge in ontwikkelende samelewings. Suid-Afrikaanse Tydskrif vir Opvoedkunde, 6 (3), 1986 : 164 - 167.
- COHEN, I. 1976 : Educational research in classrooms and schools : A manual of materials and methods. London : Harper & Row.
- DARLEY, J.M. et al., 1981 : Psychology. New Jersey : Prentice-Hall.
- DE BEER, G. 1976 : 'n Pedagogiese ondersoek na milieu- en ander agtergrondfaktore wat verband hou met skoolstaking en nie-staking van sekondêre leerlinge in die Witwatersrand-Vaaldriehoekgebied. Johannesburg : Randse Afrikaanse Universiteit (M.Ed.-verhandeling).
- DE BRUYN, E.E.J., red. 1979 : Ontwikkelingen in het onderzoek naar prestatie-motivatie. Theorie, meetmethode en toepassing in het onderwijs. Lisse : Swets & Zeitlinger.
- DE CHARMS, R., MORRISON, H.W., REITMAN, W.R. & McCLELLAND, D.C. 1955 : Behavioral correlates of directly and indirectly measured achievement motivation. (In McClelland, D.C. Studies in motivation. New York : Appleton-Century-Crofts).
- DE CHARMS, R. 1968 : Personal causation. New York : Academic Press.
- DE CHARMS, R. 1976 : Enchancing motivation. New York : Irvington.
- DE CORTE, E., VAN DE VELDE, D. & VAN WIJNSBERGHE, M.J. 1981 - 1982 : De leermotivatie : probleem nummer een in ons secundair onderwijs? Nova et Vetera, LIX (5), 1981 - 1982 : 318 - 333.
- DE CORTE, E., VAN DE VELDE, D. & VAN WIJNSBERGHE, M.J. 1982 : Leermotivatie by leerlingen van het algemeen vormend secundair onderwijs. Pedagogische Studiën, (59), 1982 : 157 - 174.

- DE RIVERA, J. 1976 : Field theory as human science. Contributions of Lewin's Berlin group. New York : Gardner Press.
- DE VILLIERS, D. 1976 : A study of the motivational pattern of a people in socio-cultural transition. Pretoria : Universiteit van Suid-Afrika (M.A.-verhandeling).
- DE WET, J.J., MONTEITH, J.L. DE K. & VAN DER WESTHUIZEN, G.J. 1981 : Opvoedende leer. Durban : Butterworth.
- DE WET, J.J., MONTEITH, J.L. DE K., VENTER, P.A. & STEYN, H.S. 1981 : Navorsingsmetodes in die Opvoedkunde - 'n inleiding tot empiriese navorsing. Durban : Butterworth.
- DUMINY, P.A. 1972 : Didaktiek en metodiek. Kaapstad : Longman.
- DU PLESSIS, C.S. 1976 : 'n Skooldiagnostiese ondersoek na skoolstaking met beklemtoning van die sosiale skakeling van leerlinge met groepe buite die skool as faktor by skoolstaking. Johannesburg : Randse Afrikaanse Universiteit. (M.Ed.-verhandeling).
- DU TOIT, L.B.H. 1984 : Motivering : 'n oorsig oor enkele motiveringsteorieë. Referaat gelewer by die Randse Afrikaanse Universiteit.
- ENTWISTLE, H. 1978 : Class, culture and education. London : Methuen & Co.
- EVANS, P. 1975 : Motivation. London : Methuen & Co.
- EKSTEEN, A.J. 1980 : Die invloed van ontoereikende vaderidentifikasie op skolastiese prestasie. Potchefstroom : PU vir CHO. (D.Ed.-proefskrif).
- FEATHER, N.T. 1967 : Valence of outcome and expectation of success in relation to task difficulty and perceived locus of control. Journal of Personality and Social Psychology, 7, 1967 : 372 - 386.
- FEATHER, N.T. 1982 : Expectations and actions : expectancy-value models in Psychology. Hillsdale : Lawrence Erlbaum Associates.
- FERGUSON, E.D. 1976 : Motivation. An experimental approach. New York : Holt, Rinehart & Winston.
- FERGUSON, G.A. 1976 : Statistical analysis in psychology and education. Fourth edition. New York : McGraw Hill.
- FOUCHE, F.A. & GROBBELAAR, P.E. 1979 : PHSF-Verhoudingsvraelys. Pretoria : Raad vir Geesteswetenskaplike Navorsing. Instituut vir Psigometriese Navorsing.

- FYANS, L.J. ed. 1980 : Achievement motivation. Recent trends in theory and research. New York : Plenum Press.
- GARBERS, J.G. 1980 : Vroeë skoolverlating in die grootstad. Pretoria : Butterworth
- GAGE & BERLINER , 1984 : Educational Psychology. Fourth Edition. New York : Wiley & Sons.
- GIBSON, J.T. 1978 : Growing up : A study of children. U.S.A.: Adison-Wesley Publishing Company.
- GOOD, T.L. & BROPHY, J.E. 1977 : Educational Psychology : a realistic approach. New York : Holt, Rinehart & Winston.
- GRAUMANN, C.F. 1969 : Einführung in die Psychologie : Motivation. Frankfurt am Main : Akademische Verlagsgesellschaft.
- GRINDER, R.E. 1978 : Adolescence. Fourth edition. New York : John Wiley & Sons.
- GUILFORD, J.P. & FRUCHTER, B. 1978 : Fundamental statistics in psychology and education; sixth edition. London : McGraw-Hill.
- HAMILTON, V. 1983 : The cognitive structures and processes of human motivation and personality. New York : John Wiley & Sons.
- HART, R.J. 1985 : Positiewe faalangs by leerlinge in die sekondêre skoolfase. Johannesburg : Randse Afrikaanse Universiteit (M.Ed.-verhandeling).
- HARVEY, J.H., ICKES, W.J. & KIDD, R.F. 1978 : New directions in attribution research. Hillsdale : Erlbaum Press.
- HECKHAUSEN, H. 1963 : Eine Rahmentheorie der Motivation in zehn Thesen. Zeitschrift für experimentelle und angewandte Psychologie, 10, 1963 : 604 - 628.
- HECKHAUSEN, H. 1965 : Leistungsmotivation. (In Thomae, H. : Handbuch der Psychologie; Band II. Göttingen : Hogrefe, p. 602 - 702).
- HECKHAUSEN, H. 1966 : Einflüsse der Erziehung auf die Motivationsgenese (In Hermann, T. : Psychologie der Erziehungsstile. Göttingen : Hogrefe).
- HECKHAUSEN, H. 1967 : The anatomy of achievement motivation. New York : Academic Press.

- HECKHAUSEN, H. 1974 : Leistung und Chancengleichheit. Göttingen : Verlag für Psychologie.
- HECKHAUSEN, H. 1977 : Achievement motivation and its constructs : a cognitive model. Motivation and Emotion, 1, 1977 : 283 - 329.
- HECKHAUSEN, H. 1978 : Selbstbewertung nach erwartungs-widrigem Leistungsverlauf : Einfluss von Motiv, Kausal-attribution und Zielsetzung. Zeitschrift für Entwicklungspsychologie.
- HECKHAUSEN, H. 1980 : Motivation und Handeln. Lehrbuch der Motivations psychologie. Berlin : Springer-Verlag.
- HECKHAUSEN, H. 1982 : The development of achievement motivation. (In Hartup, W.W. ed. Review of child development research (Volume 6). Chicago : University of Chicago Press.)
- HECKHAUSEN, H. 1985 : Achievement motivation in perspective. London : Academic Press.
- HERBER, H-J. 1972 : Die Bedeutung der Leistungsmotivation für die Selbstverwirklichung. Salzburg : Unveröff.
- HERBER, H-J. 1979 : Motivationstheorie und pädagogische Praxis. Stuttgart : W. Kohlhammer.
- HERMANS, H.J.M. 1967 : Motivatie en prestatie. Amsterdam : Swets & Zeitlinger.
- HERMANS, H.J.M. 1969 : Faalangst en begeleidingsprocedures in het onderwijs. Nederlands Tijdschrift voor de Psychologie en haar grensgebieden, XXIV(6), 1969:351 - 373.
- HERMANS, H.J.M. 1970 : A questionnaire measure of achievement motivation. Journal of Applied Psychology, 54, 1970 : 353 - 363.
- HERMANS, H.J.M. 1971 : Prestatiemotief en faalangst in gezin en onderwijs. Amsterdam : Swets & Zeitlinger.
- HERMANS, H.J.M., BERGEN, TH. C.M. & EIJSSEN, R.W. 1982 : Van faalangst tot verantwoordelijkheid. Lisse : Swets & Zeitlinger.
- HERMANS, H.J.M. 1983 : PMT-K 83. Prestatie Motivatie Test voor Kinderen. Handleiding. Lisse : Swets & Zeitlinger.
- HEYNEMAN, S.P. 1976 : A brief note on the relationship between socio-economic status and test performance among Ugandan primary school children. Comparative Education Review, 20(1), 1976 : 42 - 47.

- HOEL, P.G. 1966 : Elementary statistics. New York : John Wiley & Sons.
- HULL, C.L. 1942 : Conditioning : outline of a systematic theory of learning. (In Henry, N.B. ed. The psychology of learning. Forty-first yearbook of the National Society for the Study of Education, Part II. Chicago : University of Chicago Press).
- HULL, C.L. 1943 : Principles of behaviour. New York : Appleton-Century-Crofts.
- HULL, C.L. 1951 : Essentials of behaviour. New Haven : Yale University Press.
- HULL, C.L. 1952 : A behavior-system : an introduction to behavior theory concerning the individual organism. New Haven : Yale University Press.
- HUNTER, J.E. & SCHMIDT, F.L. 1976 : Critical analysis of the statistical and ethical implications of various definitions of test bias. Psychological Bulletin, 83, 1976 : 1053 - 1071.
- HUYSAMEN, G.K. 1978 : Beginsels van sielkundige meting. Pretoria: Academica.
- INKELES, A. 1966 : The modernization of man (in Weiner, M. ed. 1966 : Modernization : the dynamics of growth. New York : Basic Books Inc.).
- IRWIN, M., KLEIN, R., ENGLE, P., YARBROUGH, C. & NERLOVE, S. 1977 : The problem of establishing validity in cross-cultural measurements. Annals of the New York Academy of Sciences.
- JERSILD, A.T., BROOK, J.S. & BROOK, D.W. 1978 : The psychology of adolescence. Third edition. New York : Macmillan Publishing Co., Inc.
- JUNG, J. 1978 : Understanding human motivation : a cognitive approach. New York : Macmillan Publishing Co.
- KAISER, H.F. 1974 : Little Jiffy, Mark IV. Educational and Psychological Measurement, 34, 1974 : 112.
- KELLER, J.A. 1981 : Grundlagen der Motivation. München : Urban & Schwarzenberg.
- KELLEY, H.H. 1972 : Causal Schemata and the attribution process. New York : General Learning Press.
- KERLINGER, F.N. 1973 : Foundations of behavioral research. New York : Holt, Rinehart & Winston.

- KLEIN, S.B. 1982 : Motivation : biosocial approaches. New York : McGraw-Hill.
- KLINGER, E. 1971 : Structure and functions of fantasy. New York : Wiley & Sons.
- KNÖRZER, W. 1976 : Lernmotivation. Weinheim : Beltz Verlag.
- KOLSTOE, R.H. 1969 : Introduction to statistics for the behavioral Sciences. Dorsey Press.
- KORMAN, A.K. 1974 : The psychology of motivation. New Jersey : Prentice-Hall.
- MADSEN, K.B. 1968 : Theories of motivation. Copenhagen : Munksgaard.
- MADSEN, K.B. 1974 : Modern theories of motivation. Copenhagen : Munksgaard.
- MANDLER, G. & SARASON, S.B. 1952 : A study of anxiety and learning. Journal of Abnormal and Social Psychology, 47, 1952 : 166 - 173.
- MARSELLA, A.J., THARP, R.G. & GIBOROWSKI, T.J. 1979 : Perspectives on cross-cultural psychology. New York : Academic Press.
- MARTUZA, V.R. 1977 : Applying norm-referenced and criterion-referenced measurement in education. Boston : Allyn & Bacon.
- MARX, M.H. & HILLUX, W.A. 1979 : Systems and theories in psychology. New York : McGraw-Hill.
- MASKUS, R. 1982 : Motivation in Erziehung und Unterricht. Ein Beitrag zu einer pädagogischen Problemgeschichte in systematischer Sicht. Heidelberg : G. Schindele Verlag.
- MASLOW, A.H. 1954 : Motivation and personality. New York : Harper.
- MAUGHAN-BROWN, E.A. 1974 : The NIPR batch processing program system, volume 3 : Item-analysis program (NP 50). Johannesburg : National Institute for Personnel Research.
- MCCLELLAND, D.C., ATKINSON, J.W., CLARK, R.W. & LOWELL, E.L. 1953 : The achievement motive. New York : Appleton-Century-Crofts.
- MCCLELLAND, D.C. 1961 : The achieving society. Princeton : Van Nostrand.

- McCLELLAND, D.C. 1967 : Motivation und Kultur. Bern : Hans Huber.
- McCLELLAND, D.C. 1971 : Assessing human motivation . New York : General Learning Press.
- McCLELLAND, D.C., ATKINSON, J.W., CLARK, R.W. & LOWELL, E.L. 1976 : The achievement motive. New York : Appleton-Century-Crofts.
- MCMAHAN, I.D. 1973 : Relationships between causal attributions and expectancy of success. Journal of Personality and Social Psychology, 28, 1973 : 108 - 115.
- McNEVER, Q. 1969 : Psychological statistics. New York : John Wiley & Sons.
- MEYER, W.U. 1970 : Selbstverantwortlichkeit und Leistungsmotivation. Bochum : Ruhr Universität. (Doktorale tesis).
- MURPHY, E.J. 1973 : Bantu education in South Africa : its compatibility with the contrasting objectives of African self-development or white domination. Michigan : University of Connecticut.
- MURRAY, H.A. 1943 : Thematic Apperception Test. Cambridge
- NEL, A. 1978 : Verantwoordelikheid : 'n opvoedkundige perspektief. Deel 3 : Die opvoeding van die swartkind. Verslag no. 0.74. Pretoria : Raad vir Geesteswetenskaplike Navorsing.
- NEL, B.F., SONNEKUS, M.C.H. & GARBERS, J.G. 1970 : Grondslae van die psigologie : 'n Inleidende analise van die verhouding tussen mens en wêreld; tweede druk. Stellenbosch : Universiteitsuitgewers en -boekhandelaars.
- NIE, N.H., HULL, C.H., JENKINS, J.G., STEINBRENNER, K. & BENT, D.H. 1975 : Statistical package for the social sciences; second edition. New York : McGraw-Hill.
- NUNNALLY, J.C. 1972 : Education measurement and evaluation. New York : McGraw-Hill.
- NUNNALLY, J.C. 1978 : Psychometric theory. New York : McGraw-Hill.
- NYGARD, R. 1977 : Personality, situation and persistence. A study with emphasis on achievement motivation. Oslo : Universitetsforlaget.
- PETRI, H.L. 1981 : Motivation : theory and research. Belmont : Wadsworth Publishing Company.

- PORTELE, G. 1975 : Lernen und Motivation. Weinheim : Beltz Verlag.
- RAAD VIR GEESTESWETENSKAPLIKE NAVORSING. 1981 : Verslag van die Hoofkomitee van die RGN-ondersoek na die onderwys. Onderwysvoorsiening in die RSA. Pretoria : Raad vir Geesteswetenskaplike Navorsing.
- RAUBENHEIMER, I. VAN W. 1983 : Probleemareas by die gebruik van dieselfde of afsonderlike gestandaardiseerde toetse vir verskillende bevolkingsgroepe (In Vorster, J.F. (red) : Simposium oor die problematiek wat ontstaan by die gebruik van dieselfde of afsonderlike toetse vir verskillende bevolkingsgroepe - Oktober 1982. Pretoria : Raad vir Geesteswetenskaplike Navorsing, Geleentheidspublikasie No. 6, 1983 : 8 - 31).
- RHEINBERG, F. 1980 : Leistungsbewertung und Lernmotivation. Göttingen : Verlag für Psychologie.
- ROSENBAUM, R.M.A. 1972 : A dimensional analysis of the perceived causes of success and failure. Los Angeles : University of California (Doctoral thesis).
- ROSENFELD, G. 1970 : Theorie und Praxis der Lernmotivation. Berlin : VEB Deutscher Verlag der Wissenschaften.
- ROTH, H. (HERAUSGEBER) 1972 : Begabung und Lernen. Stuttgart : Ernst Klett Verlag.
- ROTTER, J.B. 1954 : Social learning and clinical psychology. New Jersey : Prentice-Hall.
- SAHAKIAN, W.S. 1984 : Introduction to the psychology of learning. Second edition. Itasca : F.E. Peacock Publishers.
- SAWREY, J.M. & TELFORD, C.W. 1973 : Educational Psychology. Boston : Allyn & Bacon.
- SCHIEFELE, H. 1963 : Motivation im Unterricht. Beweggründe menschlichen Lernens und ihre Bedeutung für den Schulunterricht. München : Ehrenwirth Verlag.
- SCHIEFELE, H. 1974 : Lernmotivation und Motivlernen : Grundzüge einer erziehungswissenschaftlichen Motivationslehre. München : Ehrenwirth Verlag.
- SCHIEFELE, H. 1978 : Lernmotivation und Motivlernen. Zweite durchgesehene Auflage. München : Ehrenwirth Verlag.
- SCHMALT, H.D. 1976 : Die Messung des Leistungsmotivs. Göttingen : Hogrefe.

- SCHNEIDER, K. 1973 : Motivation unter Erfolgsrisiko. Göttingen : Verlag für Psychologie.
- SEGALL, M.H. 1979 : Cross-cultural psychology. Human behavior in global perspective. Monterrey : Brooks/Cole Publishing Company.
- SMITS, B.W.G.M. 1982 : Motivatie en meetmethode : een cognitieve benadering. Lisse : Swets & Zeitlinger.
- SONNEKUS, M.C.H. & FERREIRA, G.V. 1979 : Die psigiese lewe van die kind-in-opvoeding. Stellenbosch : Universiteitsuitgewers.
- SONNEKUS, M.C.H. & FERREIRA, G.V. 1981 : Die psigiese lewe van die kind-in-opvoeding. Tweede druk. Stellenbosch : Unviersiteitsuitgewers.
- SPRINTHALL, R.C. & SPRINTHALL, N.A. 1981 : Educational Psychology. A developmental approach. Third edition. California: Addison-Wesley Publishing Company.
- STEWARD, A.J. ed. 1982 : Motivation and society. A volume in honor of David C. McClelland. San Francisco : Jossey-Bass Publishers.
- STOKER, H.G. 1967 : Oorsprong en rigting. Kaapstad : Tafelberg Uitgewers.
- THEMBELA, A.J. 1983 : Some cultural factors that affect the quality of school education for blacks in South Africa. (In Kendall, G., ed. : Education and the diversity of cultures. Pietermaritzburg : University of Natal,
- THOMPSON, J.C. 1977 : The measurement of modernization among South African Blacks : a pilot study. C.S.I.R. Special Report PERS 273. Johannesburg : National Institute for Personnel Research.
- THOMPSON, J.C. 1980 : The measurement of modernization among South African Blacks : a second study. C.S.I.R. Special Report PERS 302. Johannesburg : National Institute for Personnel Research.
- TOMAN, W. 1968 : Motivation, Persönlichkeit, Umwelt. Göttingen : Verlag für Psychologie.
- TRIANDIS, H.C. & LONNER, W. 1980 : Handbook of cross-cultural psychology : Methodology, Volume 2. Boston: Allyn & Bacon.
- TRIANDIS, H.C. & LONNER, W. 1980 : Handbook of cross-cultural psychology : Basic Processes, Volume 3. Boston : Allyn & Bacon.

- VAN DER MERWE, W.G. 1976 : Die persoonlikheid van suksesvolle Xhosa-sakemanne met spesiale verwysing na prestasiemotivering. Pretoria : Universiteit van Suid-Afrika. (Doktorale tesis).
- VAN DER STOEP, F. & LOUW, W.J. 1978 : Inleiding tot die didaktiese pedagogiek. Tweede druk. Pretoria : Academica.
- VAN NIEKERK, P.A.M. 1986 : Skolastiese prestasiemotivering in biografiese perspektief. Johannesburg : Randse Afrikaanse Universiteit. (M.Ed.-verhandeling).
- VAN PARREREN, C.F. & PEECK, J. 1974 : Informatie over leren en onderwijzen. Groningen : H.D. Tjeenk Willink.
- VAN RENSBURG, CHRIS, red. geen datum : Stepping into the future. Education for South Africa's Black, Coloured and Indian peoples. Marshalltown : Erudita Publications.
- VAN RENSBURG, F.A.J. 1975 : Trends in Bantu Education in the Republic of South Africa. Report No. WS-10. Pretoria : Human Sciences Research Council.
- VAN ROOYEN, F.J. 1978 : Primêre onderwys in enkele Afrikastate. 'n Vergelykende studie met klem op die ontwikkeling en doeltreffendheid van die onderwys. Bloemfontein : Universiteit van die Oranje-Vrystaat.
- VAN STADEN, J.D. 1983 : Die problematiek tne opsigte van die gebruik van dieselfde of afsonderlike toetse vir verskillende bevolkingsgroepe (In Vorster, J.F. red. Simposium oor die problematiek wat ontstaan by die gebruik van dieselfde of afsonderlike toetse vir verskillende bevolkingsgroepe - Oktober 1982. Pretoria : Raad vir Geesteswetenskaplike Navorsing. (Geleentheidspublikasie no 6, 1983 : 2 - 6).
- VAN WYK, J.D. 1978 : Die identifisering van terapeutiese potensiaal. Stellenbosch : Universiteit van Stellenbosch. (D.Phil-proefskrif).
- VAN ZYL, P. 1975 : Opvoedkunde Deel 1. Tweede druk. Johannesburg : Boekhandel De Jong.
- VENTER, P.A. 1983 : Die invloed van die skoolomgewing op akademiese prestasie. Potchefstroom : PU vir CHO. (D.Ed.-proefskrif).
- VERWEY, C.T., CARSTENS, P.D. & DU PLESSIS, A. 1984 : Education and manpower production (Blacks) no. 5, 1984 : Bloemfontein : University of the Orange Free State. Research Institute for Education Planning.
- VILJOEN, C.F. 1983 : Tendense in skolastiese prestasiemotivering by leerlinge in die sekondêre skoolfase. Johannesburg : Randse Afrikaanse Universiteit. (M.Ed.-verhandeling).

VONTOBEL, J. 1970 : Leistungsbedürfnis und soziale Umwelt.
Bern : Hans Huber Verlag.

VORSTER, J.F. red. 1983 : Simposium oor die problematiek wat ontstaan by die gebruik van dieselfde of afsonderlike toetse vir verskillende bevolkingsgroep - Oktober 1982. Pretoria : Raad vir Geesteswetenskaplike Navorsing. Geleentheidspublikasie no 6.

WEINER, B. ed. 1974 : Cognitive views of human motivation. New York : Academic Press.

WEINER, B. ed. 1974 : Achievement motivation and attribution theory. New Jersey : General Learning Press.

WEINER, B., NIERENBERG, R. & GOLDSTEIN, M. 1976 : Social learning (locus of control) versus attributional (causal stability) interpretations of expectancy of success. Journal of Personality, 44, 1976 : 52 - 68.

WEINER, B. 1978 : Achievement strivings. (In London, H. & Exner, V.E., eds. : Dimensions of personality. New York : Wiley, p. 1 - 31).

WEINER, B. 1980 : Human motivation. New York : Holt, Rinehart & Winston.

WELS, P.M.A., HEYMANS, P.G., VAN DEN MUNCKHOF, H.C.P. & TERRA, J.H.A. 1979 : Een nader onderzoek naar de validiteit van de Prestatie Motivatie Test voor Kinderen (PMT-K) (In De Bruyn, E.E.J. red. : Ontwikkelingen in het onderzoek naar prestatie-motivatie. Lisse : Swets & Zeitlinger, p. 128 - 163).