



UNIVERSITY
OF
JOHANNESBURG

COPYRIGHT AND CITATION CONSIDERATIONS FOR THIS THESIS/ DISSERTATION



- Attribution — You must give appropriate credit, provide a link to the license, and indicate if changes were made. You may do so in any reasonable manner, but not in any way that suggests the licensor endorses you or your use.
- NonCommercial — You may not use the material for commercial purposes.
- ShareAlike — If you remix, transform, or build upon the material, you must distribute your contributions under the same license as the original.

How to cite this thesis

Surname, Initial(s). (2012) Title of the thesis or dissertation. PhD. (Chemistry)/ M.Sc. (Physics)/ M.A. (Philosophy)/M.Com. (Finance) etc. [Unpublished]: [University of Johannesburg](https://ujdigispace.uj.ac.za). Retrieved from: <https://ujdigispace.uj.ac.za> (Accessed: Date).

Smit
Smit

**'N PROGRAM VIR DIE PROFESSIONELE
ONTWIKKELING VAN AKADEMIESE
PERSONEEL AAN TECHNIKON SA**

deur

HESTER MAGARETHA SMIT (née VAN DER WALT)

PROEFSKRIF

voorgelê ter gedeeltelike vervulling van die vereistes vir die graad

DOCTOR EDUCATIONIS

in

TERSIÈRE EN VOLWASSENE-ONDERWYS

in die

FAKULTEIT OPVOEDKUNDE

aan die

RANDSE AFRIKAANSE UNIVERSITEIT

**PROMOTOR: PROF GJ JACOBS
MEDEPROMOTOR: PROF CM FOURIE**

- - o o o - -

NOVEMBER 1994

DANKBETUIGINGS

Graag wil ek my opregte dank en besondere waardering hiermee betuig aan:

- * My **SKEPPER** vir die krag, sterkte en gawes waarsonder hierdie studie nie moontlik sou wees nie.

- * **PROF GERRIE JACOBS**, wat as promotor opgetree het, verdien die hoogste lof vir sy begeleiding, motivering, wetenskaplike insig en deurlopende ondersteuning. Dit was 'n besondere voorreg om u as promotor te hê, met u onuitputlike bron van entoesiasme.

- * **PROF NEELS FOURIE**, wat bereid was om as medepromotor op te tree. Sonder u leiding en motivering sou dit nie moontlik wees om hierdie studie, en spesifiek die empiriese gedeelte, suksesvol af te handel nie.

- * My **doktorale komitee**: Prof Johan Strauss, Dr Liz Greyling en Dr Saartjie Gravett bedank ek vir hulle insig, leiding en ondersteuning gedurende my studie.

- * **Technikon SA**: Baie dankie vir die finansiële ondersteuning en die goedkeuring van my studieverlof. 'n Besondere woord van dank aan Dr PJ van Zyl, Johnny Hough, Theresa Smith, Leslie Morrison en al my kollegas vir al die hulp, ondersteuning en motivering tydens my studie, dit word werklik waardeer.

- * 'n Besondere woord van dank aan Lorraine van Zyl, Haloma Roos, Claudia Anderson en Claudette van der Merwe vir die grafiese kunswerk in die studie.

- * Die **Randse Afrikaanse Universiteit**, vir die geldelike ondersteuning wat bygedra het tot die afhandeling van hierdie studie.

- * Verskeie familielede en vriende wat deurlopend in my doen en late tydens die verloop van die studie belanggestel het en die persoonlike betrokkenheid en motivering van my ouers en skoonouers.

- * Johan, vir sy liefdevolle onderskraging en motivering deurgaans, 'n besondere dankie. Aan Gerlene en Henk wat altyd verstaan het dat Mamma leer, ons sal die verlore kosbare uurtjies inhaal.

Words are things,
and a small drop of ink,
Falling like dew upon a thought,
Produces that which makes thousands,
perhaps millions, think.

(Lord Byron)

In liefde opgedra aan my man, Johan en
kinders, Gerlene en Henk.

ABSTRACT**A PROGRAMME FOR THE PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF ACADEMIC STAFF AT TECHNIKON SA**

This research has been undertaken against the background of the contribution that the academic staff at Technikon SA can make in lowering the high drop-out rate of students, delivering high level manpower to the community and the effectiveness of this tertiary distance education institution.

After an in-depth study of literature study it became evident that:

- * students dropping out in distance education is a complex matter and a great number of reasons exist why students do not successfully complete their studies;
- * the responsibilities of lecturers have increased drastically in distance education;
- * the professional role of distance education lecturers is undefined;
- * professional development of Technikon SA academic staff is neglected; and
- * lecturers have certain needs for professional development which must be identified and addressed.

The problem addressed in this study has been to probe into the desirability and the nature of a programme for the professional development of Technikon SA lecturers.

The objectives of this study are:

- * the literature exploration of the nature of and reasons for student drop-out and the professional role of distance education lecturers;
- * the empirical identification and analysis of the developmental areas of Technikon SA lecturers; and
- * to design a programme for the professional development of Technikon SA academic staff.

The most important findings of this study are the following:

- * Student drop-out rates can probably be reduced if the necessary student supporting structures are created and established within a distance education institution.

- * Technikon SA as a tertiary distance education institution has developed rapidly over the past 14 years with the emphasis on scientific practice, co-operative education and training, technological practice and rendering of service to the community by delivering high level manpower.
- * The professional role of Technikon SA lecturers comprises: teaching, research, community service and managerial tasks. For effective and efficient execution of these tasks, lecturers should have the necessary skills.
- * There is a definite need for professional development amongst academic staff of distance education institutions which should be addressed by the institution.

Empirical research, by means of a questionnaire, as to the importance and frequency of appearance of the tasks was launched amongst the full-time lecturers at Technikon SA and revealed that:

- * lecturers regard teaching and managerial tasks as very important, while research and community service were regarded as not important; and
- * more than 96% of the group favours the design of a programme for the professional development of academic staff in the form of shorter workshops and self study programmes.

Findings of the empirical research together with the findings of the sources studied, result in the design of a programme for the professional development of academic staff. After taking various developmental conditions and possible restraining factors into consideration, the programme, based on the open systems approach, was developed in five phases.

The most important conclusions drawn at the completion of this study are as follows:

- * a definite need for the professional development of academic staff in distance education has been detected;
- * job description of Technikon SA lecturers must be defined and outlined;
- * Technikon SA must deliberately strive to create and establish a research culture; and
- * a diplomatic approach towards professional development must be adopted in order to overcome resistance to change.

INHOUDSOPGAWE

HOOFSTUK 1

INLEIDING, PROBLEEMSTELLING, DOEL MET DIE ONDERSOEK EN BEGRIPSVERHELDERING

1.1	INLEIDING	1
1.1.1	Die noodsaaklikheid van hoëvlakmensekrag	1
1.1.2	Die wenslikheid van indiensopleiding	3
1.1.3	Afstandsonderwys 'n gewilde opsie in Suid-Afrika	5
1.1.4	Institusionele evaluering	7
1.1.5	Goeie dosentskap	9
1.2	PROBLEEMSTELLING	13
1.2.1	Aanloop tot die probleem	13
1.2.2	Probleemformulering	16
1.3	DOEL MET DIE STUDIE	16
1.3.1	Oorkoepelende doel	16
1.3.2	Navorsingsdoelwitte	16
1.4	VOORONDERSTELLINGS TEN OPSIGTE VAN DIE STUDIE	18
1.4.1	Teoreties	18
1.4.1.1	Indiensopleiding	18
1.4.1.2	Dosent	18
1.4.1.3	Technikon SA	18
1.4.1.4	Afstandsonderwys	18
1.4.2	Metodologiese aannames	19
1.4.3	Metateoretiese aannames	20
1.5	BEGRIPSVERHELDERING	21
1.5.1	Inleiding	21
1.5.2	Indiensopleiding	21
1.5.3	Afstandsonderwys	22
1.5.4	Dosent	24
1.5.5	Afstandsonderwysteknikon	25
1.5.6	Bevoegdheidgerigte modulêre opleiding	26
1.5.7	Koöperatiewe onderwys	28
1.5.8	Professionele ontwikkeling	28

1.6	NAVORSINGSMETODE	29
1.6.1	Ontledingseenheid	29
1.6.2	Navorsingsdoelstelling	30
1.6.3	Navorsingstrategie	31
1.6.4	Presisering van navorsingsmetode	31
1.6.4.1	Ontledingseenheid	31
1.6.4.2	Navorsingsdoelstelling	32
1.6.4.3	Navorsingsmetodes	33
1.7	NAVORSINGSVERLOOP	33
1.8	HOOFSTUKTERUGSKOU	34

HOOFSTUK 2

DIE AARD VAN EN REDES VIR STUDENTESLYTASIE

2.1	INLEIDING	35
2.2	AKADEMIESE PRESTASIE	35
2.3	FAKTORE WAT AKADEMIESE PRESTASIE MEDEBEPAAAL	36
2.3.1	Kognitiewe faktore	36
2.3.1.1	Intelligensie	36
2.3.1.2	Aanleg	40
2.3.1.3	Vorige akademiese prestasie	41
2.3.2	Nie-kognitiewe faktore	42
2.3.2.1	Persoonlikheid	43
2.3.2.2	Belangstelling	44
2.3.2.3	Motivering	45
2.3.2.4	Studiegewoontes en -houdings	49
2.4	DIE VERBAND TUSSEN KOGNITIEWE EN NIE-KOGNITIEWE FAKTORE EN AKADEMIESE PRESTASIE VAN AFSTANDS- ONDERWYSSTUDENTE	50
2.4.1	Kognitiewe faktore	51
2.4.2	Nie-kognitiewe faktore	51
2.5	AARD VAN STUDENTESLYTASIE	54
2.6	REDES VIR STUDENTESLYTASIE IN AFSTANDSONDERWYS	57
2.6.1	Inleiding	57
2.6.2	Die Kembermodel: 'n Lineêre-prosesmodel vir	

	<i>studenteslytasie binne afstandsonderwys</i>	60
2.6.2.1	<i>Inleiding</i>	60
2.6.2.2	<i>Karakteristieke</i>	62
2.6.2.3	<i>Doelgeoriënteerdheid</i>	62
2.6.2.4	<i>Akademie se omgewing en integrasie</i>	64
2.6.2.5	<i>Integrasie met die sosiale en beroepsgewing</i>	67
2.6.2.6	<i>Koste-effektiwiteitsanalise</i>	69
2.6.3	<i>Implikasies van Kember se lineêre-prosesmodel vir die dosent</i>	71
2.6.3.1	<i>Karakteristieke komponent</i>	71
2.6.3.2	<i>Doelgeoriënteerdheid</i>	72
2.6.3.3	<i>Akademie se omgewing en integrasie</i>	73
2.6.3.4	<i>Sosiale en werksomgewing en integrasie</i>	74
2.6.3.5	<i>Koste-effektiwiteitsanalise</i>	75
2.7	<i>HOOFSTUKOORSIG</i>	75

HOOFSTUK 3

DIE TECHNIKON SUIDER AFRIKA AS TERSIÛRE AFSTANDSONDERWYSINSTELLING

3.1	<i>INLEIDING</i>	77
3.2	<i>'N HISTORIESE PERSPEKTIEF OP DIE ONTSTAAN EN DIE ONTWIKKELING VAN DIE TECHNIKON SUIDER AFRIKA</i>	77
3.2.1	<i>Ontwikkelingsverloop van Technikon Suider Afrika</i>	77
3.2.2	<i>Organisasiestruktuur</i>	80
3.2.3	<i>Personeelaangeleenthede</i>	83
3.2.4	<i>Onderrigprogramme</i>	85
3.2.5	<i>Studentegetalle</i>	86
3.3	<i>GEKONSOLIDEERDE OORSIG VAN DIE HISTORIESE ONTWIKKELING VAN DIE TECHNIKON SUIDER AFRIKA</i>	87
3.4	<i>ONTWIKKELINGSKENMERKE IN HISTORIESE PERSPEKTIEF</i>	88
3.5	<i>DIE WESE VAN TECHNIKONS</i>	89
3.5.1	<i>Die begrip wese</i>	89
3.5.2	<i>Historiese begronding</i>	89
3.5.3	<i>Wesenselemente van technikons</i>	90

3.6	DIE DOEL VAN DIE TECHNIKON SUIDER AFRIKA	91
3.6.1	Die begrip: visie	92
3.6.2	Die oorkoepelende visie van die Technikon Suider Afrika	93
3.6.3	Die begrip: missie	93
3.6.4	Die missie van Technikon Suider Afrika	94
3.6.5	Die doel van technikononderwys	95
3.6.6	Die onderwysdoelstellings van die Technikon Suider Afrika	96
3.7	DIE FUNKSIES VAN DIE TECHNIKON	97
3.8	HOOFSTUKTERUGSKOU	98

HOOFSTUK 4

TAAK-AREAS EN VAARDIGHEDE VAN DIE AFSTANDSONDERWYSDOSENT IN TECHNIKONVERBAND

4.1	INLEIDING	101
4.2	DIE PROFESSIONELE ROL VAN DIE AFSTANDS- ONDERWYSDOSENT	101
4.2.1	Die begrip: taak-area	104
4.3	TAAK-AREAS VAN DIE AFSTANDSONDERWYSDOSENT IN TECHNIKONVERBAND	105
4.3.1	Die onderrigtaak-area van die afstandsonderwysdosent	106
4.3.1.1	Programontwikkeling en kurrikulering	106
4.3.1.2	Die saamstel van studiemateriaal	107
4.3.1.3	Voorligting aan studente	110
4.3.1.4	Fasilitering van leer	112
4.3.1.5	Evaluering van die leergebeure	115
4.3.2	Die navorsingstaak-area van die afstandsonderwysdosent	116
4.3.3	Die gemeenskapsdienstaak-area van die afstandsonderwysdosent	117
4.3.4	Die bestuurstaak-area van die afstandsonderwysdosent	118

4.3.4.1	<i>Beplanning</i>	119
4.3.4.2	<i>Organisering</i>	119
4.3.4.3	<i>Leidinggewing</i>	120
4.3.4.4	<i>Beheer</i>	122
4.4	VAARDIGHEDE VAN DIE AFSTANDSONDERWYSDOSENT IN TECHNIKONVERBAND	123
4.4.1	<i>Onderrigvaardighede</i>	123
4.4.1.1	<i>Programontwikkeling en kurrikulering</i>	123
4.4.1.2	<i>Die saamstel van studiemateriaal</i>	124
4.4.1.3	<i>Voorligting aan studente</i>	126
4.4.1.4	<i>Fasilitering van leer</i>	127
4.4.2	<i>Navorsingsvaardighede</i>	128
4.4.3	<i>Gemeenskapsdiensvaardighede</i>	129
4.4.4	<i>Bestuursvaardighede</i>	130
4.5	KONSOLIDASIE IN TERME VAN DIE TAAK-AREAS EN VAARDIGHEDE VAN DIE TECHNIKON AFSTANDS- ONDERWYSDOSENT	131
4.6	HOOFSTUKOORSIG	133

HOOFSTUK 5

EMPIRIESE ONDERSOEK NA DIE PROFESSIONELE ROL VAN DOSENTE AAN DIE TECHNIKON SA - NAVORSINGSONTWERP, METODE VAN ONDERSOEK, BEVINDINGE EN GEVOLGTREKKINGS

5.1	INLEIDING	135
5.2	NAVORSINGSDOELSTELLING	136
5.2.1	<i>Oorkoepelende doel</i>	136
5.2.2	<i>Doel van die vraelysondersoek</i>	136
5.3	TIPERING VAN NAVORSINGSONTWERP	137
5.3.1	<i>Beskrywende navorsing</i>	137
5.3.2	<i>Verkennende navorsing</i>	137
5.3.3	<i>Kontekstueel van aard</i>	138
5.3.4	<i>Kwantitatiewe navorsing</i>	138
5.4	GELDIGHEID EN BETROUBAARHEID VAN ONDERSOEK	139
5.4.1	<i>Die begrip: geldigheid</i>	139

5.4.2	<i>Die begrip: betroubaarheid</i>	139
5.4.3	<i>Geldigheid en betroubaarheid van die meetinstrument</i>	139
5.5	<i>NAVORSINGSVERLOOP</i>	141
5.5.1	<i>Omskrywing van die meetinstrument</i>	141
5.5.1.1	<i>Vraelys aan dosente</i>	141
5.5.1.2	<i>Samestelling van die vraelys</i>	141
5.5.2	<i>Loodsondersoek</i>	143
5.5.3	<i>Ondersoekgroep</i>	143
5.5.4	<i>Data-insameling</i>	144
5.5.4.1	<i>Vraelysverspreiding en vraelysinsameling</i>	144
5.5.4.2	<i>Praktiese probleme met die data-insameling</i>	146
5.5.5	<i>Dataverwerking</i>	147
5.5.5.1	<i>Frekwensie-analise</i>	147
5.5.5.2	<i>Trosanalise ("cluster analysis")</i>	147
5.5.6	<i>Algemene verwagting vanuit die empiriese ondersoek</i>	148
5.5.6.1	<i>Onderwys- en beroepservaring</i>	148
5.5.6.2	<i>Tydperk werksaam by Technikon SA</i>	148
5.5.6.3	<i>Belangrikheid en frekwensie van voorkoms van dosentetake</i>	148
5.5.6.4	<i>Ontwikkelingsprogram</i>	149
5.6	<i>EMPIRIESE BEVINDINGE EN AFLEIDINGS</i>	150
5.6.1	<i>Posbenaming</i>	150
5.6.2	<i>Onderwyskwalifikasies en verdere studies</i>	150
5.6.3	<i>Onderwys- en beroepspesifieke ervaring, asook jare diens by die Technikon SA</i>	151
5.6.4	<i>'n Program vir ontwikkeling van dosente aan Technikon SA: Gewenstheid en formaat</i>	152
5.6.5	<i>Belangrikheid van en frekwensie van voorkoms van take</i>	154
5.6.5.1	<i>Frekwensie-analise</i>	154
5.6.5.2	<i>Trosanalise op die onderrigtake</i>	157
5.6.5.3	<i>Trosanalise op die navorsingstake</i>	163
5.6.5.4	<i>Trosanalise op die gemeenskapsdiensstake</i>	166
5.6.5.5	<i>Trosanalise op die bestuurstake</i>	168
5.6.5.6	<i>Samevatting : Taakanalise van Technikon SA-</i>	

	<i>dosente</i>	175
5.7	GEVOLGTREKKINGS	176
5.8	HOOFSTUKOORSIG	177

HOOFSTUK 6

'N PROGRAM VIR DIE PROFESSIONELE ONTWIKKELING VAN TECHNIKON SA-DOSENTE

6.1	INLEIDING	179
6.2	PROFESSIONELE ONTWIKKELING BINNE TECHNIKON- VERBAND	181
6.2.1	<i>Die begrip: dosente-ontwikkeling</i>	181
6.2.2	<i>Professionele ontwikkeling</i>	184
6.3	DIE KEUSE VAN 'N MODEL VIR PROFESSIONELE ONTWIKKELING	185
6.3.1	<i>Die model van die Instituut van Onderrig- ontwikkeling</i>	187
6.3.2	<i>Nadler se kritiese geleentheidsmodel</i>	187
6.3.3	<i>Romiszowski se model van kursusontwerp</i>	188
6.3.4	<i>Tracy se vloeidiagrammodel van opleiding en ontwikkeling</i>	188
6.4	VOORWAARDES VIR 'N SUKSESVOLLE PROGRAM VIR PROFESSIONELE ONTWIKKELING	189
6.4.1	<i>Strategie se plan</i>	190
6.4.2	<i>Bestuursbetrokkenheid</i>	190
6.4.3	<i>Akademie se personeelbetrokkenheid</i>	190
6.4.4	<i>Gehalte onderrig</i>	191
6.4.5	<i>Gemeenskapsverwagting</i>	191
6.4.6	<i>Studente-verwagting</i>	191
6.4.7	<i>Finansiële implikasie</i>	191
6.4.8	<i>Die professionele gerigtheid van ontwikkeling</i>	192
6.5	KOMPONENTE VIR DIE ONTWERP VAN 'N ONTWIKKE- LINGSPROGRAM	193
6.6	LITERATUURVEREISTES VIR 'N EFFEKTIEWE PROGRAM VIR PROFESSIONELE ONTWIKKELING	194

6.6.1	<i>Analiseringsfase</i>	194
6.6.1.1	<i>Organisasie-analise</i>	194
6.6.1.2	<i>Situasie-analise van die teikengroep</i>	195
6.6.2	<i>Doelstellings en doelwitte</i>	198
6.6.3	<i>Selektering en ordening van programinhoud</i>	199
6.6.4	<i>Selektering van ontwikkelingstrategieë en -metodes</i>	203
6.6.4.1	<i>Institusionele ontwikkeling</i>	203
6.6.4.2	<i>Eksterne ontwikkeling</i>	204
6.6.4.3	<i>Aanbiedingstrategieë</i>	205
6.6.5	<i>Evaluering</i>	208
6.6.5.1	<i>Evaluering van die ontwikkelingsprogram</i>	209
6.6.5.2	<i>Evalueringstegnieke</i>	209
6.7	<i>'N PROGRAM VIR DIE PROFESSIONELE ONTWIKKELING VAN AKADEMIESE PERSONEEL AAN TECHNIKON SA</i>	210
6.8	<i>HOOFSTUKOORSIG</i>	222

HOOFSTUK 7

SAMEVATTING, GEVOLGTREKKINGS, AANBEVELINGS EN IMPLIKASIES VAN DIE STUDIE

7.1	<i>SAMEVATTING</i>	224
7.1.1	<i>Konteks van die studie</i>	224
7.1.2	<i>Doel met die studie</i>	225
7.1.3	<i>Studenteslytasieperspektief</i>	226
7.1.4	<i>Instellingsperspektief</i>	227
7.1.4	<i>Professionele rolperspektief</i>	227
7.1.5	<i>Empiriese ondersoek na die professionele take van die Technikon SA-dosent</i>	228
7.1.6	<i>'n Program vir professionele ontwikkeling van Technikon SA-dosente</i>	230
7.2	<i>GEVOLGTREKKINGS</i>	231
7.3	<i>IMPLIKASIES VAN DIE STUDIE</i>	232
7.4	<i>AANBEVELINGS VIR VERDERE NAVORSING</i>	233
7.4.1	<i>Implementering van die ontwikkelingsprogram</i>	234

7.4.2	<i>Dosente-evaluering</i>	234
7.4.3	<i>Programinhoude</i>	234
7.4.4	<i>Behoeftanalise</i>	234
7.4.5	<i>Programevaluering</i>	235
7.4.6	<i>Rol van die uitvoerende direkteur</i>	235
7.5	<i>MOONTLIKE TEKORTKOMINGE VAN DIE STUDIE</i>	235
7.6	<i>SLOTWOORD</i>	235
 <i>BRONNELYS</i>		237
<i>DANKBETUIGINGS</i>		11
<i>ABSTRACT</i>		iv
<i>LYS VAN TABELLE</i>		xiv
<i>LYS VAN FIGURE</i>		xv
<i>BYLAE A</i>		262
<i>BYLAE B</i>		279

LYS VAN TABELLE

3.1	<i>Kerngrepe uit die ontwikkeling van Technikon SA</i>	87
3.2	<i>Vision of Technikon SA</i>	93
3.3	<i>Mission of Technikon SA</i>	94
3.4	<i>Die Technikon Suider Afrika as afstandsonderwysinstelling - Visie, missie, doel en funksies</i>	100
5.1	<i>Populasieverspreiding van vraelyste wat per programgroep aan Technikon SA uitgestuur is</i>	144
5.2	<i>Terugvoer van vraelyste per programgroep aan Technikon SA</i>	146
5.3	<i>Omskrywing van die ondersoekgroep met betrekking tot die pos wat hulle beklee</i>	150
5.4	<i>Omskrywing van ondersoekgroep met betrekking tot onderwys-, beroepspesifieke ervaring en jare diens by Technikon SA</i>	151
5.5	<i>Die gewenstheid van 'n program vir ontwikkeling van Technikon SA-dosente</i>	153
5.6	<i>Aanbiedingsformaat van 'n program vir ontwikkeling</i>	154

5.7	<i>Beoordeling van take wat deur dosente as onbe- langrik of word glad nie gedoen nie geag is</i>	155
5.8	<i>Die verdeling van onderrigtake van dosente in trosse</i>	160
5.9	<i>Die verdeling van navorsingstake van dosente in trosse</i>	165
5.10	<i>Die verdeling van gemeenskapsdienstake van dosente in trosse</i>	167
5.11	<i>Verdeling van bestuurstake van dosente in trosse</i>	170

LYS VAN FIGURE

2.1	<i>Kember se voorgestelde lineêre-prosesmodel vir studenteslytasie in afstandsonderwys</i>	61
3.1	<i>Groei in personeelgetalle</i>	84
3.2	<i>Groei in studentegetalle</i>	86
4.1	<i>'n Profiel van die taak-areas en vaardighede van die Technikon SA-dosent</i>	132
5.1	<i>Trosanalise van onderrigtake</i>	158
5.2	<i>Trosanalise van navorsingstake</i>	164
5.3	<i>Trosanalise van gemeenskapsdienstake</i>	167
5.4	<i>Trosanalise van bestuurstake</i>	169
6.1	<i>Dosente-ontwikkeling aan 'n technikon</i>	182
6.2	<i>Komponente van professionele ontwikkeling aan Technikon SA</i>	213
6.3	<i>'n Program vir professionele ontwikkeling van akademiese personeel aan Technikon SA</i>	214

HOOFSTUK 1

INLEIDING, PROBLEEMSTELLING, DOEL MET DIE ONDERSOEK EN BEGRIPSVERHELDING

1.1 INLEIDING

1.1.1 Die noodsaaklikheid van hoëvlakmensekrag

Volgens Klopper (1986:3; vergelyk ook Van Niekerk, 1991:8/9) hang die welvaart van 'n land "... in 'n hoë mate af van die peil van wetenskaplike en tegnologiese beoefening, die kwantiteit en kwaliteit van veral die hoëvlakmannekrag en die gehalte van onderwysdienste, veral tersiêre onderwys."

Suid-Afrika, asook die hele wêreld, word gekenmerk deur 'n behoefte aan kwaliteit leierskap- en bestuurspotensiaal. In verskillende fasette van die gemeenskap word daar verskeie aksies geloods om hoëvlakmensekragpotensiaal te ontwikkel (Greyling, 1992b:266). Die steeds toenemende vraag na hoëvlakmensekrag in Suid-Afrika fokus op die vraag of die bestaande tersiêre onderwysstelsel die nodige geleenthede vir professionele ontwikkeling bied om in die behoeftes van sowel die individu as dié samelewing te kan voorsien (Schreuder, 1993:145).

Klopper (1986:5) is van mening dat die belangrikheid van die voorsiening van hoëvlakmensekrag deur tersiêre onderwys verder beklemtoon word deur die nasionale doelwitte van die regering (soos vervat in die mensekragbeleid). Die doelwitte is op 'n ekonomiese stelsel gegrond wat op die beginsel van ondernemingsvryheid en die praktyk van 'n vryemarkmeganisme funksioneer. Die nasionale doelwitte kan soos volg saamgevat word:

- "* die handhawing van 'n bevredigende ekonomiese groeikoers;
- * die verskaffing van voldoende werkseleenthede;
- * die verdeling van die inkome volgens sosiaal aanvaarbare norme;
- * die geografiese verspreiding van ekonomiese bedrywighede volgens sosiale aanvaarbare norme;

- * die verbetering van die sosiale welvaart van die gemeenskap; en
- * die bereiking van 'n aanvaarbare ekonomiese onafhanklikheid van eksterne ekonomiese en politieke invloede."

Om die voorgenoemde doelwitte te laat realiseer sal Suid-Afrikaanse tersiêre onderwysinstellings en veral universiteite en teknikons moet saamspan om in die behoefte aan hoëvlakmensekrag en spesifiek tegnologiese hoëvlakmensekrag te voorsien. Sonder tegnologiese kundigheid kan Suid-Afrika nie met die res van die wêreld kompeteer nie. Die teknikons het hier 'n belangrike rol te speel aangesien die kundigheid (respektiewelik beroepsvakkundigheid) daartoe, ook binne teknikons gesetel is.

Volgens Greyling (1992b:266) sal die vraag na hoëvlakmensekrag intensifereer en nie afneem nie. Sy maan dat in die toekomstige jare 'n ernstige tekort aan gekwalifiseerde doserende personeel aan tersiêre onderwysinstellings, sowel as opgeleide onderwysers aan skole, as gevolg van die snelgroeiende studentegetalle ondervind sal word wat gevolglik belemmerend sal inwerk op die voorsiening van hoëvlakmensekrag aan ander sektore van die samelewing. In hierdie opsig kan beide kontak- en afstandsonderwys afsonderlik 'n unieke rol in die voorsiening van technikononderrigbehoefte en gemeenskapsbehoefte ten opsigte van arbeidsverwagtinge in die RSA vervul.

Hoëvlakmensekrag kan net deur opleidingsinstansies wat op die voorsiening daarvan ingestel is, verskaf word. Vir die opleidingsinstansie (i.c. Technikon SA) om sodanige mensekrag te voorsien, noodsaak 'n opleidingsinfrastruktuur waarvan goed opgeleide/gekwalifiseerde personeel seker een van die mees fundamentele voorvereistes is. Die potensiële voordele wat indiensopleiding vir die reeds aangestelde personeelkorps aan die Technikon SA inhou is onder andere om professionele groei te bevorder. Juis daarom sal waarskynlik oorweging geskenk moet word aan indiensopleiding as 'n meganisme om die doseerkorps tot 'n groter mate toe te rus vir die uitdagings en verwagtinge binne

sowel onderrig- as gemeenskapsverband.

1.1.2 Die wenslikheid van indiensopleiding

In die 13 jarige bestaan van die Technikon SA (voorheen bekend as die Technikon RSA) wissel die slytasiesyfer van studente rondom die 65%. Met slytasie van studente word bedoel - in terme van vakinskrywings per akademiese jaar - studente wat óf wel toelating vir die vak gehad het en nie eksamen gaan skryf het nie, óf studente wat die vak gedruip het, óf studente wat die vak gestaak het, óf studente wat uitgeval het, óf studente wat nie toelating vir 'n vak gekry het nie. In 1992 was dit 67,9% en in 1993 was dit 67,2%. Een van die redes vir die hoë slytasie van studente kan moontlik aan die kwaliteit onderwys toegeskryf word. Dit kan 'n aanduiding wees dat die kwaliteit onderwys wat deur die dosente gelewer word nie na wense is nie as gevolg van gebrekkige kennis en didaktiese vaardighede waarvoor dosente beskik. Vanuit 'n didaktiese oogpunt kan, volgens Fraser (1993:77/78), die volgende aspekte as die belangrikste redes vir die ontoereikende prestasie van afstandsonderwysstudente in Suid-Afrika beskou word:

- * die toepassing van "face-to-face" onderrigmetodes, onderrigmodelle en verouderde afstandsonderywsstrategieë in afstandsonderwys;
- * onvoldoende of geen indiensopleiding van dosente in afstandsonderwysteorie en -filosofie;
- * die toepassing van skoolse onderrigteorieë op volwasseneleerders;
- * te veel blootstelling van leerders aan inhoud wat oppervlakkige leer versterk en 'n diepgaande benadering tot leer inhibeer;
- * die gebrek aan selfvertroue om tussen feitelik relevante en irrelevante inhoud te onderskei en die onvermoë van die vakinhoudelike struktuur om die student daartoe te lei;
- * gebrekkige kennis van die teorie onderliggend aan volwassene leer en die gebrek aan vaardighede om die teorie in

die praktyk toe te pas;

- * 'n gevoel van isolasie wat die student ontmoedig om tuis te studeer;
- * gebrek aan selfvertroue by die studente wat meebring dat die student onseker en ontoereikend voel wat sy/haar oriëntasie tot leer beïnvloed;
- * probleme wat deur studente ondervind word in terme van die ingrawing in en herformulering van konsepte en teorieë; en
- * die ongeletterdheid en semi-ongeletterdheid van sommige van die studente wat beperkinge op hul leervermoë in afstandsonderwys plaas.

Indiensopleiding en verdere opleiding van dosente kan tot die verbetering van die dosente se kennis en didaktiese vaardighede bydra (vergelyk Broodryk, 1990:15; Du Plessis, 1990:31). Hierdie opleiding kan 'n goed toegeruste akademiese personeelkorps daarstel wat tersiêre onderwys kan bevorder.

Volgens Cawood en Gibbon (1985:12) is indiensopleiding belangrik aangesien "...no individual is replete and perfect. Teachers and educational leaders remain people liable to common shortcomings and imperfections." Die grootste aantal van die doserende personeel wat aan afstandsonderwysinstellings verbonde is, is (was) grotendeels aan kontakonderrigsituasies blootgestel (Fraser, 1993:76). Dosente is nie spesifiek en formeel in afstandsonderwys opgelei nie wat meebring dat die dosent 'n gebrekkige didaktiese mondering openbaar.

Die huidige afstandsonderwysmodelle in Suid-Afrika is op klassieke kontakonderwysstrategieë geskoei. 'n Oplossing vir hierdie probleme is volgens Fraser (1993:78) die aanneming van 'n "open" leerfilosofie in afstandsonderwys. Volgens Fraser (1993:79) verwys "open" na onderrig wat "oop" is ten opsigte van plek, tyd, leerinhoud, metode van leer, evaluering ensovoorts. Dit kan ook beteken oop toelatingsbeleid, ope keuse van kursusse, maksimum studente-ondersteuning ensovoorts. Dit is 'n proses wat op die toeganklikheid van onderwysgeleenthede gefokus word en 'n

filosofie wat kliënt- en studentgesentreerd is. Indiensopleiding behoort dosente beter toe te rus ten opsigte van sowel die filosofie van afstandsonderwys as die didaktiese vaardighede om daar aan beslag te gee.

Cawood en Gibbon (1985:15; Marais, 1984:14) se siening is dat indiensopleiding en personeelontwikkeling opvoedkundige noodsaaklikhede vir die deurlopende professionele ontwikkeling van dosente is. Volgens Shank, soos aangehaal deur Cawood en Gibbon (1985:15), behoort professionele groei binne elke beroep in veral die voortdurend veranderende tye van vandag van belang te wees. Onderwys as 'n beroep "*...must provide its staff with opportunities to grow. The fact still remains that an effective inservice program can produce results that will lead to increased competence and effectiveness in the performance of teaching.*"

Dit is van kritieke belang dat 'n aksie soos personeelontwikkeling deur middel van indiensopleiding die volle steun van die topbestuur het (Smit, 1990:165). Indien die akademiese personeel by relevante indiensopleidingsprogramme/personeelontwikkelingsprogramme betrokke is, behoort dit by te dra tot die professionele ontwikkeling, die verbetering van bevoegdhede, die verhoging van motivering en die selfverwesenliking van die dosent.

1.1.3 Afstandsonderwys: 'n Gewilde opsie in Suid-Afrika

Die huidige onderwysstelsel in Suid-Afrika, waar die vraag na tersiêre onderwys groter as die aanbod is, noodsaak dat alle moontlikhede vir tersiêre onderwys ondersoek moet word. Daarbenewens en samehangend daarmee noodsaak Suid-Afrika se toekomstige ekonomiese ontwikkeling die voorsiening van 'n uitgebreide tegnologiese geskoolde werkerskorps wat voorsien sal moet word op ander wyses as die tradisionele residensiële kontakonderrigwyse (Greyling, 1992a:1).

In die lig van voorgenoemde standpunt, kom afstandsonderwys pertinent in die gesigsveld vanweë onder andere die volgende

welbekende unieke voordele daarvan (Kamper, 1993:122/123):

- * studentegetalle en gebiede kan bykans onbeperk akkommodeer word;
- * die multimediamoontlikhede van afstandsonderwys kan lewende gehalte-onderwys voorsien. Afstandsonderwys leen hom ook daartoe dat die tegnologiese ontwikkelinge dadelik voordelig daarin toegepas en aangewend kan word;
- * afstandsonderwys het leerpsigologiese pluspunte (selfmotivering, selfstandigheid, verantwoordelikeheidsin), wat bevorderlik is vir die student;
- * afstandsonderwys sluit direk aan by die groeiende tendens na onafhanklike leer en lewenslange onderwys; en
- * afstandsonderwys bied verskeie toepassingsmoontlikhede in technikononderwys, byvoorbeeld technikonnetwerke of die buitemuurse aanwending van afstandsonderwysmateriaal in teknikons soos byvoorbeeld studiepakkette.

Enige onderwysmetode het egter ook nadele daaraan verbonde. Afstandsonderwys hou die volgende belangrike nadele in wat nie uit die oog verloor moet word nie. Die nadele kan in twee kategorieë en wel soos volg verdeel word (Thorpe, 1988:21, 107-110; Smit, 1987a:23-29; Gous, 1987:15-22; Smit, 1987b:143-154; Sewart, 1988:47/48):

- * Nadele vir die afstandsonderwysdosent:
 - eensaamheid en verveeldheid as gevolg van die afstand tussen student en dosent;
 - gebrek aan 'n persoonlike verhouding tussen dosent en student;
- * Nadele vir die afstandsonderwysstudent:
 - die gebrekkige studievaardigheid van die student om deur middel van hierdie metode onderrig te ontvang;
 - die onvoldoende terugvoer wat sommige dosente aan die

- student in sy/haar werkopdragte gee;
- die ontbrekende **groepgevoel of groepondersteuning**;
- nie toeganklikheid tot biblioteke nie, veral in verafgeleë plekke;
- die aangewesenheid op die leesvermoë van die student;

Volgens Jenkins (1989:41-43) word afstandsonderwys in verskeie Afrikalande beskou en aangewend as:

- * 'n lae-koste-alternatief vir uitbreiding van die onderwysstelsel; en
- * 'n middel vir nasionale ontwikkeling.

Afstandsonderwys is vir Suid-Afrika 'n gewilde opsie aangesien "... geen ander vorm van onderwys moontlik (is) in 'n land waar die studentebevolking so wyd verspreid is, daar so 'n groot mate van dispariteit bestaan met betrekking tot skoolverlatingstandaarde, die aantal skoolverlaters so snel toeneem, tegnologiese veranderinge so vinnig plaasvind, soveel hoëvlakmannekrag binne so 'n kort bestek van tyd benodig word en 'n koste-effektiewe onderwysstelsel van die allergrootste belang is nie" (Greyling, 1992a:1).

1.1.4 Institusionele evaluering

Om 'n instelling van voortreflikheid te wees, is die taak van die Technikon SA:

- * om 'n noemenswaardige bydrae tot die voorsiening van tersiëre onderwys te lewer;
- * om 'n student van gehalte vir die tekort aan hoëvlakmensekrag vir die arbeidsmark te lewer;
- * om 'n effektiewe en kwalitatiewe opleidingsmatige bydrae tot die gemeenskap te maak; en
- * om navorsing te bevorder.

Die Technikon SA is tans in die proses van selfevaluering en

herstrukturering om sodoende sy voortreflikheid te verhoog, 'n dinamiese plek in die toekoms in tersiêre onderwys in te neem en markverwante onderrigprogramme daar te stel. Volgens VSNU, soos aangehaal deur Strydom (1990a:106), is dit van kardinale belang vir enige organisasie dat die kwaliteit van uitsette wat gelewer word, gewaarborg is. Eerstens moet daar onderskeid getref word tussen interne en eksterne kwaliteitsbeheer. Met interne kwaliteitsbeheer word bedoel die aandag wat akademiese personeel en afdelingsrade aan die kwaliteit van onderrig skenk. Hierdie tipe beheer is nie altyd so sistematies en gestruktureerd as wat dit behoort te wees nie, maar dit is egter belangrik dat die kwaliteit van onderwys op 'n gereelde grondslag geëvalueer moet word met die oog op vaartbelyning van die kwaliteit van onderwys. Eksterne kwaliteitsbeheer aan die ander kant word deur kundiges van buite die instelling gedoen.

Retief (1991:151) omskryf die konsep institusionele self-evaluering as 'n proses waarby 'n instelling (a) doelbewus inligting oor homself inwin, onder andere sy aktiwiteite in die lig van gestelde doelwitte evalueer om die verskille te bepaal en (b) die nodige aksies te bepaal om die aktiwiteite te verhoog wat korrektiewe stappe tot gevolg sal hê. Institusionele self-evaluering is 'n hulpmiddel vir bestuur; dit evalueer die institusionele missie en fasiliteer strategiese en operasionele bestuur.

Institusionele selfevaluering moet nie net op die probleme fokus nie, maar ook op essensiële of strategiese probleme en oplossings wat tot innovering en groei binne die instelling sal bydra. Alle probleme kan nie gelyktydig opgelos word as gevolg van die tekort aan mensekrag, tyd en ander faktore nie. Dit is belangrik om in gedagte te hou dat as probleme nie gemeenskaplik van aard is nie, daar min entoesiasme is om dit te analiseer en selfs op te los (Strydom, 1990b:76).

Parsons (1991:56) identifiseer drie hoofareas wat die ontwerp vir die institusionele selfevalueringproses vorm, naamlik:

- * fisiese hulpbronne - geboue en fasiliteite finansies;
- * opvoedkundige hulpbronne - opvoedkundige programme akademiese ondersteuningsdienste; en
- * menslike hulpbronne - institusionele leierskap akademiese personeel en administratiewe personeel.

Verder identifiseer hy drie groepe kontekstuele kragte wat tot 'n groot mate die rigting en effektiwiteit van die institusionele selfevalueringsproses sal bepaal, naamlik:

- * eksterne kragte;
- * hulpbronne; en
- * institusionele klimaat.

Uit die voorgenoemde standpunte blyk dit baie duidelik dat 'n tersiêre onderwysinstelling van tyd tot tyd evalueer moet word om te bepaal of die uitsette van die onderrigprogramme relevant tot die arbeidsmark en of die instelling op koers vir die veranderende samelewing is.

Die Technikon SA poog om via 'n selfevalueringsproses die instelling 'n tersiêre afstandsonderwysinstelling van voortreflikheid te maak, sodat sy uitsette in die vraag na tersiêre onderwys en spesifiek koöperatiewe onderwys aan die arbeidsmark kan voldoen.

1.1.5 Goeie dosentskap

'n Tersiêre onderwysinstelling wat daarna streef om uitmuntende onderrig te verskaf, behoort dan noodwendig onderriggewers van uitmuntende gehalte in diens te neem en ook te behou.

Dosente aan tersiêre onderwysinstellings se werkopdrag of taak is egter veelvoudig van aard. Broodryk (1990:17; vergelyk ook Du Toit, 1990:35) is van mening dat die take of funksies/ pres-

tasie-areas van 'n dosent die volgende behoort te wees:

- * onderrigtaak;
- * navorsingstaak;
- * taak van beroepsopleiding en beroepsvoorbereiding;
- * diensleweringstaak;
- * opvoedings- of vormingstaak;
- * voortgesette opleidings- of indiensopleidingstaak; en
- * gemeenskapstaak.

Die onderwysopdrag van 'n dosent binne 'n afstandsonderwysinstelling verskil van dié van 'n dosent binne 'n kontakonderrig-situasie. Die taak van die afstandsonderwysdosent is:

- * begeleidende didaktiese gesprekvoering deur middel van die geskrewe woord;
- * die kurrikulering en strukturering van leerinhoud sodanig dat die besondere vakvereistes, algemeen aanvaarde metodes en beginsels van afstandsonderwys, asook die uiteenlopende behoeftes van die studente in aanmerking geneem word;
- * die bestuur van die leergebeure en leeromgewing; en
- * om waar daar van formele kontak met studente binne 'n afstandsonderwysmodel gebruik gemaak word, dit aan die dosent die geleentheid bied om sy/haar funksie regstreeks deur komplementêre persoonlike begeleiding aan te vul.

Dosente behoort ook oor goeie kommunikasievaardighede te beskik. Dosente by die afstandsonderwysinstelling funksioneer dan ook binne 'n saamgestelde organisasie. Hulle vorm deel van 'n geïntegreerde beplanning-, redaksionele, produksie- en administratiewe span wat meebring dat hulle indirekte beheer oor die studenteleer uitoefen. Langtermynbeplanning en tydskedules is baie belangrik binne só 'n opset. Dosente word binne so 'n onderwysstelsel in hulle onderrigtaak aan meer rigiede akademiese en administratiewe dissipline onderwerp (Komitee van Universiteitshoofde, 1987:20; vergelyk ook Greyling, 1992a:19-23).

Uit die voorafgaande paragrawe blyk dit dat die dosent wat binne 'n afstandsonderwysinstelling funksioneer oor 'n wydverspreide spektrum eienskappe moet beskik om sy/haar taak effektief binne die instelling te voer. Om te kwalifiseer vir goeie dosentskap word daar van 'n dosent verwag om die totale onderwysopdrag uitmuntend uit te voer.

Uit die literatuur blyk die aanwesigheid van die volgende eienskappe by 'n dosent as die belangrikste te wees om gestalte aan goeie dosentskap te gee (Kapp, 1990:65; Frazer, 1990:208; Broodryk, 1990:17/18; Van Rensburg, 1990:162; Fourie, 1992:2), naamlik:

- * effektiewe bestuursvaardighede;
- * effektiewe kommunikasievaardighede;
- * die formulering en nastrewing van bevoegdheidsgerigte doelwitte;
- * effektiewe gebruikmaking van tegnieke vir die aanbied van leerinhoud;
- * vermoë om studente te begelei en te motiveer;
- * oor opgedateerde professionele kennis, vaardighede en bevoegdheid in sy/haar vakgebied beskik;
- * grondige kennis te hê van hoe mense leer;
- * kennis van en die bevoegdheid om onderwystegnieke insluitend oudiovisuele en multimediapakkette suksesvol aan te wend;
- * kennis van en die bevoegdheid om 'n verskeidenheid van evalueringsmetodes suksesvol aan te wend;
- * akademies en professioneel goed gekwalifiseerd wees;
- * die beskikking oor beroepservaring;
- * beskikking oor effektiewe skryfvaardighede wat studentvriendelik is;
- * fasiliteringsvaardighede;
- * betrokkenheid by die instelling en sy studente;
- * verantwoordelikebesef;
- * positiewe houding en ingesteldheid;
- * soeke na kennis en die betekenis daarvan;

- * persoonlike eienskappe soos regverdigheid, ywerigheid, oorspronklikheid, inisiatief, empatie, stimuleringsvermoë, vriendelikheid, vakdeskundigheid, entoesiasme, humorsin, geduld, selfvertroue, vermoë om hard te werk, lojaliteit, bedagsaamheid; en
- * affektiewe eienskappe soos liefde vir die vak, gewilligheid om self en ander te leer, gewilligheid om self geëvalueer te word, behoefte aan terugvoer deur studente, aanvaarding van positiewe kritiek ensovoorts.

Die voorafgaande eienskappe is verreikend en kom nie almal by goeie dosente voor nie. Daarom is dit van kritieke belang dat dosente die geleentheid gebied moet word om voortdurend deur middel van indiensopleidingsprogramme ontwikkel te word ten einde effektief in hulle taak as dosent te kan wees. Goeie dosentskap is dan ook medebepalend vir goeie studentskap.

Technikononderwys in Suid-Afrika toon die afgelope dekade 'n gunstiger keuse vir tersiëre onderwys te wees, aangesien dit bydrae tot die lewering van hoëvlakmensekrag en dit meer bekostigbaar is (Fraser, 1993:76; Klopper, 1986:15). Hierdie soort onderwys word op twee maniere bedryf, naamlik óf residensiël óf deur middel van afstandsonderwys. Aangesien hierdie studie op technikononderwys by wyse van afstandsonderwys afgestem is, word in wat hierna volg nie na residensiële onderrigsituasies verwys nie.

Afstandsonderwys is wêreldwyd 'n gewilde opsie in die vraag na tersiëre onderwys, aangesien dit aan 'n breër gemeenskap se onderwysbehoefte kan voldoen (Northcott, 1986:33; Turnbull 1987:108). Die Technikon SA, 'n afstandsonderwysteknikon, is enig in sy soort in Suid-Afrika wat in die toekoms onderwys sal voorsien aan die hele Sub-Sahara. Na die mening van Buitendacht (1993:1) is afstandsonderwys die onderrigmetode vir die 21ste eeu en daarom moet dit op 'n stewige grondslag geplaas word.

Om hierdie soort onderwys op 'n stewige grondslag te plaas moet

die instelling wat dit bedryf oor die nodige bevoegde akademiese personeelkorps beskik wat afstandsonderwys van 'n hoë gehalte kan aanbied. Ten einde 'n onderwysinstelling van voortreflikheid te wees, sal daar dan in die toekoms intens aandag aan onder andere personeelontwikkeling bestee moet word, sodat studente van hoogstaande gehalte gelewer kan word.

In hierdie studie val die klem eerstens op bestaande aktuele en relevante onderwystendense, naamlik:

- * die opleiding van hoëvlakmensekrag;
- * indiensopleiding van onderriggewers aan afstandsonderwysinstellings;
- * afstandsonderwys aan 'n teknikon; en
- * institusionele selfevaluering en ook evaluering deur ander byvoorbeeld tersiêre onderwysinstellings en die gemeenskap.

Tweedens moet die Technikon SA hierdie voorgenoemde tendense eerbiedig om sodoende 'n instelling van voortreflikheid te wees. Juis daarom moet die Technikon SA die akademiese personeel professioneel ontwikkel. 'n Beleidsstuk van topbestuur van die Technikon SA visualiseer die voorgenoemde mikpunte.

1.2 PROBLEEMSTELLING

1.2.1 Aanloop tot die probleem

Die onderrigbeleid van die meeste afstandsonderwysinstellings in Suid-Afrika is gebaseer op tradisionele kontakonderrig, deels omdat die meerderheid van die doserende personeel wat aan hierdie instellings verbonde is, grotendeels aan kontakonderrigsituasies blootgestel is, hetsy as dosent of student (Fraser, 1993:76). Voorgenoemde kan moontlik een van die redes vir die hoë slytasiesyfer van studente wat aan afstandsonderwysinstellings ondervind word, wees.

Volgens Garrison (1987:97) varieer die slytasiesyfer (vergelyk

paragraaf 1.1.2) van studente aan afstandsonderwysinstellings tussen 30% tot 70%. Die slytasiesyfer van studente, volgens vakinskrywings in terme van die hoeveelheid studente wat eksamen geskryf het, aan die Technikon SA was in 1992, 44,5% en in 1993 53,6%. Daarenteen was die druipsyfer volgens die hoeveelheid studente wat eksamen geskryf het aan dieselfde instelling in 1992, 42,6% en in 1993, 38,9%. As die totale aantal vakinskrywings (181844 in 1992 en 188467 in 1993) in verband met die slaagsyfer (58436 in 1992 en 61741 in 1993) gebring word, is die verhouding egter onrusbarend aangesien 67,9% van die studente in 1992 en 67,2% in 1993 óf nie eksamen geskryf het nie óf gedruip óf uitgeval óf nie toelating tot eksamen gekry het nie. Hierdie hoë slytasiesyfer wat by afstandsonderwysinstellings voorkom kan na die mening van Fraser (1993:76) moontlik "...toegeskryf word aan 'n gebrek aan 'n effektiewe model om die ontsluitingsprobleme van die leerinhoud wat met afstandsonderrig ondervind word, te ondervang." Hierby inbegrepe is dosente wat nie spesifiek opgelei is om afstandsonderwys as 'n onderrigstrategie te hanteer nie, asook die gebrekkige selfstudie- en kommunikasievaardighede van studente wat aan sodanige onderwysinstellings studeer (Fraser, 1993:77). Die leersukses van studente hang egter nie slegs van die bevoegdhede van dosente af nie, want daar is situasionele en persoonlike faktore wat die afstandsleerder beïnvloed.

'n Opname wat deur die Direktoraat Menslike Hulpbronne van Technikon SA in 1992 gedoen is, het die volgende aspekte rondom die opvoedkundige en/of professionele onderwyskwalifikasies van die akademiese personeel, uitgewys (Technikon SA, 1992:1 e.v.):

* Totale aantal akademiese personeel	189
* Personeel in besit van 'n HOD of soortgelyke professionele onderwyskwalifikasie	43
* Personeel in besit van 'n B.Ed.	4
* Personeel in besit van 'n M.Ed.	5
* Personeel in besit van 'n D.Ed.	1
* Personeel gekwalifiseerd in tersiêre en volwassene onderwys	2

Uit die voorgenoemde statistiek blyk dit dat 70,1% van die akademiese personeel verbonde aan hierdié betreklike jong tersiêre afstandsonderwysinstelling, om verskeie redes, nie 'n onderwys- of opleidingsagtergrond het nie (vergelyk Klopper, 1986:74 vir enkele ter sake redes). Bo en behalwe voorgenoemde situasie is daar geen akademiese personeel wat spesifiek en formeel in afstandsonderwys as onderrigstrategie opgelei is nie. Personeelontwikkeling vind tans aan die Technikon SA op 'n ongefundeerde wyse plaas, aangesien die Direktoraat Technikon-onderrig nog nie behoorlik gevestig is nie, byvoorbeeld:

- * vir die nuwe personeel is daar aan die begin van die jaar 'n induksieprogram;
- * rekenaaropleiding vind deurlopend plaas; en
- * didaktiese begeleiding van akademiese personeel vorm nie deurlopend deel van personeelontwikkeling nie.

Dit laat die vraag ontstaan óf die doserende personeel oor die nodige kennis en vaardighede beskik om hulle onderrigtaak na behore te kan volvoer.

Een van die doelstellings van die Technikon SA is om 'n personeelkorps van hoogstaande gehalte daar te stel. Die vraag wat na vore kom is: Op watter wyse kan ruimte gebied word vir die nastrewing van die gemelde doel?

Juis daarom moet oor die eienskappe, kennis en didaktiese vaardighede waaroor so 'n dosent moet beskik om van hoogstaande gehalte te wees asook die rol van indiensopleiding ter nastrewing van die doelstellings van die instelling, besin word.

'n Probleem wat hieruit voortspruit is die vraag of die dosente die studente sinvol kan begelei binne 'n afstandsonderrigsituasie. Vir die realisering van die doelstellings van die Technikon SA sal daar indringend oor die voortdurende indiensopleiding van huidige dosente besin moet word binne die konteks van afstandsonderwys.

1.2.2 Probleemformulering

Die volgende drie probleme (in vraagvorm gestel) gaan in hierdie studie onder die soeklig kom:

- * Waarom is die slytasiesyfer van studente aan die Technikon SA so groot - met ander woorde watter faktore wat met die onderrig van die dosent verband hou dra by tot die relatief hoë slytasiesyfer van studente?
- * Daar bestaan verskeie maatreëls in die literatuur en praktyk ter oorkoming van die slytasieprobleem van studente aan afstandsonderwysinstellings. Watter rol kan indiensopleiding van afstandsonderwysdosente speel om die slytasieprobleem aan te spreek?
- * Op watter wyse kan akademiese personeel aan die Technikon SA se didaktiese mondering ontwikkel word om op so 'n wyse die kwaliteit van onderrig en indirek die slytasie van studente aan te spreek?

1.3 DOEL MET DIE STUDIE

1.3.1 Oorkoepelende doel

Die doel van hierdie studie is om 'n raamwerk vir 'n program vir professionele ontwikkeling daar te stel wat kan bydra tot die ontwikkeling van die didaktiese mondering van akademiese personeel aan 'n afstandsonderwys-technikon, met spesifieke verwysing na die Technikon SA.

1.3.2 Navorsingsdoelwitte

Ter nastrewing van voorgenoemde oorkoepelende doelstelling, word die volgende navorsingsdoelwitte in die vooruitsig gestel:

- * Om sekere relevante begrippe literatuurmatig te konseptualiseer sodat hul betekenis binne die raamwerk van hierdie studie duidelik is.
- * Om die oorsake en moontlike oorkomingsmaatreëls van studenteslytasie aan afstandsonderwysinstellings literatuurmatig te ondersoek, met spesifieke verwysing na die aandeel van die dosent en instelling.
- * Om die onderwysfilosofie van die Technikon SA te omlyn, met spesifieke verwysing na sy wese, visie, missie, doelstellings, funksies, verwagte toekomsontwikkelinge en verwagte kultuurverskuiwing.
- * Om die professionele rol van die afstandsonderwysdosent literatuurmatig te ondersoek met spesifieke verwysing na die uitsette, take en vaardighede om doeltreffende leer te bevorder.
- * Om verskillende opleidings- en ontwikkelingsmodelle en wat binne 'n afstandsonderwysmetode haalbaar en effektief sal wees, te beredeneer.
- * Om 'n taak-analise na professionele onderrigontwikkelingsbehoefte van 'n afstandsonderwysdosent aan die Technikon SA empiries uit te voer ten einde die take wat deur die afstandsonderwysdosente behoort uitgevoer te word, vas te stel.
- * Om na vasstelling van die aard van die ontwikkelingsbehoefte, 'n raamwerk vir die professionele ontwikkeling van akademiese personeel aan die Technikon SA, in programformaat te ontwerp.

1.4 VOORONDERSTELLINGS TEN OPSIGTE VAN DIE STUDIE

1.4.1 Teoreties

Enkele werksdefinisies wat in hierdie studie gebruik gaan word, sodat die betekenis van sekere begrippe duidelik sal wees, word vervolgens weergegee.

1.4.1.1 Indiensopleiding

Met hierdie begrip word bedoel die opleiding in vaardighede, gesindhede en kennis aan dosente in die werkplek sodat hulle hul taak meer effektief kan uitvoer om aan die eise van die taakomskrywing te kan voldoen.

1.4.1.2 Dosent

'n Dosent is 'n akademiese persoon wat onderwys aan 'n tersiêre onderwysinstelling gee. Vir die doeleindes van hierdie studie is "dosent" spesifiek afgestem op die Technikon SA.

1.4.1.3 Technikon SA

Die Technikon SA is 'n tersiêre afstandsonderwysinstelling wat deur middel van koöperatiewe onderwys persone vir die tegnologiese arbeidsmark oplei. Hierdie instelling is in Roodepoort, Transvaal geleë en is reeds 14 jaar in bedryf. Die instelling bied geleenthede vir alle potensiele studente wat onder andere ook nie oor die nodige toelatingskwalifikasies beskik nie om deur middel van die suksesvolle voltooiing van basiese programme gelykwaardige toelatingsvereistes te verkry om studie aan die Technikon SA te kan onderneem.

1.4.1.4 Afstandsonderwys

Die term verwys na 'n onderwysmetode oor 'n afstand wat beteken dat die student en dosent deur middel van afstand van mekaar

geskei is en dat onderrig hoofsaaklik kwasi-permanent deur middel van die geskrewe woord en multimedia-tegnologie plaasvind.

1.4.2 Metodologiese aannames

Die hoofdoel van hierdie navorsing is wetenskapsbeoefening binne die veld van die tersiêre onderwys. Dit het ten doel die regverdiging of regverdigbaarheid van nuwe of bestaande kennis wat 'n invloed op die tersiêre onderwys het.

Die benadering wat gevolg word in die bereiking van die voorge-noemde doel in hierdie studie is verkennend, beskrywend en verklarend van aard.

Beide die rasonale benadering wat literatuurmatig is en die empiriese benadering wat deur middel van 'n kwantitatiewe opname gedoen gaan word, word in hierdie studie geopenbaar.

Die riglyne wat by die keuse van die navorsingsmetodes dien, is die volgende:

- * Verkennend aangesien die volgende faset wat gestalte aan hierdie benadering gee, gebruik gaan word (Mouton & Marais, 1988:43):
 - 'n opname onder die akademiese personeel ten einde te bepaal wat die behoeftes van dosente is om hulle taak bevoeg te kan uitvoer.
- * Beskrywend (vergelyk Mouton & Marais, 1988:44) omdat 'n oorsig van die bestaande toepaslike literatuur rondom studenteslytasie, goeie dosentskap en indiensopleidingsmodelle weergegee word. Die navorsing is op 'n spesifieke konteks toegespits, naamlik die Technikon SA en is meer spesifiek beskrywend met 'n kontekstuele navorsingstrategie.

- * Verklarend (vergelyk Mouton & Marais, 1988:45) aangesien die navorsing ook die oorsaaklikheid tussen veranderlikes of gebeurtenisse probeer aantoon, met spesifieke verwysing na die oorsake van en die regstelling van die hoë slytasie-syfer van studente aan die Technikon SA.

Oorkoepelend word van beskrywende navorsing gebruik gemaak alhoewel elemente van verkennende, verklarende en vergelykende navorsing beslis figureer. Geen besondere metodologiese voorkeur word antisipeer nie.

1.4.3 Metateoretiese aannames

Die breë teoretiese subdissiplines wat na aanleiding van die literatuur in oënskou geneem word is:

- * afstandsonderwys;
- * indiensopleiding; en
- * studenteprestasie.

Die volgende hoofmodelle wat in afstandsonderwys ondersoek word is die (Evans & Norton, 1989:237; Stuart, 1990:72; Adey, Gous & Potgieter, 1987):

- * geïntegreerde model;
- * sosialistiese model;
- * korrespondensie (Unisa) model; en
- * open university-model.

Die volgende hoofmodelle wat ten opsigte van indiensopleiding onder die soeklig kom, is die:

- * model van die Instituut van Onderrigontwikkeling;
- * Nadler (1982) se kritiese geleentheidsmodel;
- * Romiszowski (1981) se model van kursusontwerp; en
- * Tracy (1984) se vloedigrammodel van opleiding en ontwikkeling.

Studenteprestasie of -suksesmodelle wat in hierdie studie ondersoek word, is die:

- * tweefaktormodel - kognitiewe en nie-kognitiewe;
- * Monteith (1988) se model; en
- * Bloom (1976) se model.

1.5 BEGRIPSVERHELDERING

1.5.1 Inleiding

Volgens die Verklarende Handwoordeboek van die Afrikaanse Taal (HAT) (Odendal, Schoonees, Swanepoel, Du Toit & Booyen, 1991:1246) dui verheldering op "*helder maak of word, verduidelik of lig werp op.*" Vervolgens gaan sekere begrippe verduidelik word sodat dit beter binne die raamwerk van hierdie studie verstaan kan word.

1.5.2 Indiensopleiding

Indiensopleiding is 'n saamgestelde woord uit "*indiens*" en "*opleiding*". Volgens die Collins Dictionary and Thesaurus in One Volume (McLeod, 1989:522) word *indiensopleiding* omskryf as "*...denoting training that is given in the working environment to employees.*" Opleiding word deur die HAT (Odendal, *et al.* 1991:799) omskryf as "*...bekwaam maak vir; onderrig.*" Volgens Jacobs (1986:1) is indiensopleiding gerig op die "*...bekwaammaking van die leerder in werkverband en die bekwaammaking bestaan uit die aanleer van sekere bevoegdhede wat die leerder (werker) effektief maak vir werkverrigting.*"

Indiensopleiding word volgens die Nasionale Opleidingsraad soos aangehaal deur Van Dyk, Nel en Loedolff (1992:283/284) gedefinieer as "*...training which is systematically planned and is provided by a trainer within an organisation or externally on behalf of the organisation. It thus includes any activities*

aimed at the systematic development and promotion of attitudes, knowledge and/or skills needed by a person to carry out a specific task or work efficiently so that induction-training, out-of-task training, in-task-training and refraining are covered thereby."

Uit die voorafgaande kom dit voor asof die wesenskenmerke van indiensopleiding die volgende is:

- * sistematiese beplande ontwikkeling van werknemers;
- * die aanleer van bevoegdheids/vaardighede en kennis vir effektiewe werkverrigting; en
- * die ontwikkeling en bevordering van gesindhede en houdings van werknemers binne beroepsverband.

Vir die doeleindes van hierdie studie word indiensopleiding aan Technikon SA soos volg omskryf:

Die sistematiese beplande opleiding deur werknemers binne die instelling of ekstern deur persone namens die instelling. Dit sluit alle aktiwiteite in wat daarop gemik is om sistematiese ontwikkeling en bevordering van verhoudings, kennis, vaardighede en bevoegdheids, wat deur 'n dosent benodig word om sy/haar spesifieke taak of werk so effektief moontlik te kan uitvoer, tot stand te bring.

1.5.3 Afstandsonderwys

Afstandsonderwys is 'n begrip wat saamgestel is uit afstand en onderwys. Volgens die Collins Dictionary and Thesaurus in One Volume (McLeod, 1989:287) word "distance" verklaar as "...the state of being apart in space; separation or remoteness in relationships." Onderwys word deur die HAT (Odendal, *et al.* 1991:762) omskryf as "...lesse, onderrig in verskillende vakke; les gee; leer."

Holmberg (1977:9) beskryf afstandsonderwys as 'n onderwysmetode

"...that covers the various forms of study at all levels which are not under the continuous, immediate supervision of tutors present with their students in the lecture rooms or on the same premises, but which, nevertheless, benefit from the planning, guidance and tuition of a tutorial organisation." Moore (1973:664) definieer afstandsonderwys "...as the family of instructional methods in which the teaching behaviours are executed apart from the learning behaviours, including those that in a contiguous situation would be performed in the learner's presence, so that communication between the teacher and the learner must be facilitated by print, electronic, mechanical or other devices."

Kamper (1993:121) verklaar afstandsonderwys as "...onderwysvoorsiening wat afgestem is op:

- * leer-deur-korrespondensie (insluitend elektroniese korrespondensie); en/of
- * die aanbieding van onderwys- en opleidingsprogramme via die gedrukte en/of uitsaaimedia, netwerke/TV, rekenaar."

Die begrip afstandsonderwys word deur Keegan (1986:49/50; vergelyk ook Garrison, 1989:4) omskryf as 'n vorm van onderwys wat deur die volgende gekenmerk word:

- * Die kwasi-permanente skeiding van student en dosent tydens die leerproses; dit onderskei afstandsonderwys van kontakonderrig.
- * Die invloed van 'n onderwysinstelling in beide die beplanning en voorbereiding van studiemateriaal en in die voorsiening van studente-ondersteuningsdienste - daardeur word dit van private studies en selfleerprogramme onderskei.
- * Die gebruik van tegnologiese media; drukwerk, oudio, video of rekenaar om die dosent en leerder te verenig in die uitvoer van die leerinhoud van die kursus.

- * Die voorsiening van tweerigtingkommunikasie tot voordeel van die student in dialoog - daardeur word dit van ander gebruike van die tegnologie in onderwys onderskei.
- * Die kwasi-permanente afwesigheid van 'n leergroep tydens die hele proses van leer sodat mense gewoonlik as individue onderrig word en nie in groepe nie, met die moontlikheid van sporadiese ontmoetings vir beide didaktiese en sosialiseringsdoeleindes.
- * Die teenwoordigheid van meer geïndustrialiseerde kenmerke as in konvensionele kontakonderwys.
- * Studente studeer teen hul eie tempo en tyd.

Vir die doeleindes van hierdie studie is die voorgenoemde eienskappe van afstandsonderwys ook aan die Technikon SA geldig.

1.5.4 Dosent

Die Collins Dictionary and Thesaurus in One Volume (McLeod, 1989:571) omskryf die "lecture" as "...a discourse on a particular subject given or read to an audience; the text of such a discourse; method of teaching by formal discourse" en 'n "lecturer" as 'n persoon "...that is in discourse on a particular subject given; that teaches by formal discourse." Die HAT (Odendal, et al. 1991:169) verklaar dat 'n dosent "... 'n persoon wat les gee aan 'n inrigting vir hoër onderwys" is.

Daarteenoor kom dit voor asof die eienskappe van 'n afstandsonderwysdosent die volgende kan wees, naamlik:

- * student en dosent is deur afstand geskei;
- * onderrig vind deur middel van die geskrewe woord plaas; en
- * studentekontak vind individueel plaas.

Vir die doeleindes van hierdie studie word 'n dosent omskryf as:

'n Gekwalifiseerde voltydse/deeltydse akademiese personeellid, verbonde aan 'n tersiêre afstandsonderwysinstelling (meer spesifiek die Technikon SA) wat deur middel van die geskrewe woord en tegnologiese media onderrig gee.

1.5.5 Afstandsonderwysteknikon

Pittendrigh (1986:279; vergelyk ook Van Niekerk, 1991:22/23) is van mening dat die term *teknikon* van die Griekse naamwoord "*technikos*" afgelei is. Van Niekerk (1991:22) meen dat *teknikon* "*'n selfstandige naamwoord is wat gebruik kan word vir enigiets wat verwant aan sowel tegniek of tegnologie as 'n kuns in enige vorm is.*" Goodey in Van Niekerk (1991:22) wys daarop dat die Griekse begrip "*techné*" na kunssin, vaardigheid of behendigheid verwys.

Volgens die Departement Nasionale Opvoeding (NASOP 02-118 (88/07):25) word 'n *teknikon* omskryf as 'n tersiêre onderwysinstelling "...waarvan die hoof opvoedkundige taak is om opvoeding (by uitstek onderwys) en opleiding te verskaf ten einde persone aan die arbeidsmark te lewer wat oor bepaalde vaardighede en voldoende tegnologiese en praktykkennis beskik om effektiewe en produktiewe beroepsbeoefening te verseker ...en is primêr daarop gerig om middel- en hoëvlakmannekrag (waaronder spesifiek tegniese/tegnologiese mannekrag) in Suid-Afrika te voorsien."

Uit die voorgaande kom dit voor asof die wesenskenmerke van 'n afstandsonderwysteknikon die volgende kan wees:

- * die verskaffing van onderwys en opleiding deur middel van die geskrewe woord oor 'n afstand aan persone wat hulle vir die arbeidsmark wil laat oplei;
- * die aanleer van bepaalde vaardighede en tegnologiese kennis; en
- * die blootstelling aan en onderrig in die praktyk.

Hierdie wesenskenmerke sal eventueel in hoofstuk 3 wetenskaplik

toegelig word.

Vir die doeleindes van hierdie studie word 'n afstandsonderwysteknikon omskryf as:

'n Tersiêre onderwysinstelling wat koöperatiewe onderwys en opleiding deur middel van 'n afstandsonderwysmetode verskaf ten einde persone aan die arbeidsmark te lewer wat oor bepaalde vaardighede en 'n sekere mate van tegnologiese en praktykkennis beskik om effektiewe en produktiewe beroepsbeoefening na te streef.

1.5.6 Bevoegdheidgerigte modulêre opleiding

Mc Laggan (1980:22) definieer bevoegdheid as "...the knowledge, skills, attitudes or intellectual strategies which underlie effective job performance as well as the ability to cope with a certain class of problems encountered on the job."

Volgens die HAT (Odendal, et al. 1991:707) beteken module "reproduksie in kleiner formaat." Modulêr, wat 'n byvoeglike naamwoord is, beteken volgens HAT (Odendal, et al. 1991:707) "...wat betrekking het op 'n module" met ander woorde "modulêre" verwys na byvoorbeeld 'n program wat opgebreek is in kleiner formaat, byvoorbeeld spesifieke temas en/of vaardighede.

Volgens Blank (1982:6) is bevoegdheidgerigte opleidingsprogramme "...designed, monitored and adjusted to the level and pace of instruction as needed. Each learning outcome is established up front and each trainee can then turn on or turn off instruction as needed to reach the desired outcome."

Opperman (1992:27) is van mening dat daar in die bevoegdheidgerigte modulêre opleidingsbenadering 'n klemverskuiwing van die groep na die individu plaasvind. Die individu kompeteer met hom/haarself en hy/sy word self verantwoordelik gehou vir sy/haar

eie vordering en welslae. Selfevaluering vind deurlopend plaas en die leerder word gemonitor en evalueer om sodoende te verseker dat die voorgeskrewe vaardigheids- of prestasiedoelwitte gedurende die opleidingsperiode bereik word. Opperman (1992:27/28) onderskei drie kenmerke van bevoegdheidgerigte modulêre opleiding, naamlik:

- * dit is geïndividualiseerd van aard;
- * die kursusinhoud binne 'n bepaalde module word vooraf bekend gemaak deur middel van gestelde doelwitte; en
- * evaluering vind deurlopend plaas.

Saamgelees met Opperman en op sterkte van wat reeds gestel is kan die wesenskenmerke van bevoegdheidgerigte modulêre opleiding as waarskynlik die volgende aangetoon word:

- * leerinhoud word verdeel in verskillende temas;
- * opleiding wat berus op die aanleer van vaardighede/bevoegdhede, houdings en kennis;
- * die voorafbepaling van die leeruitkomste aan die hand van gestelde doelwitte;
- * leerinhoud word so ontwerp om by die leerder se vlak en leertempo aan te pas;
- * die leerder evalueer hom/haarself deurgaans en vorder na 'n volgende module na die suksesvolle afhandeling van 'n vorige module; en
- * die leerder word deurlopend gemonitor en evalueer.

Bevoegdheidgerigte modulêre opleiding beteken vir die doeleindes van hierdie studie die volgende:

Modulêre opleiding wat daarop gemik is om die kennis, vaardighede, houdings of intellektuele strategieë by 'n individu te bevorder ten einde sy/haar werkopdrag meer bevoeg te kan uitvoer. Die voorafbepaalde leeruitkomste/prestasiedoelwitte van 'n module word so ontwerp, gemonitor en aangepas om by die vlak en leertempo van die leerder aan te sluit om die nodige leeruitkomste

te laat realiseer.

1.5.7 Koöperatiewe onderwys

Die term koöperatiewe onderwys verwys na 'n onderwys- of opleidingsmetode wat dui op die gesamentlike aanbieding van die onder-
rigprogram deur die technikon en die bedryf op wie die kwalifi-
kasie gerig is (Departement van Nasionale Opvoeding (NASOP 02-
118(88/07), 1988:57).

Die Wêreldraad vir Koöperatiewe Onderwys definieer koöperatiewe
onderwys volgens Garbers (1987:17) as 'n "...strategy of applied
learning which is a structured programme, developed and super-
vised by an educational institution in which relevant productive
work is an integral part of a regular students' academic pro-
gramme and is an essential component of the final assessment for
an award."

Uit die voorafgaande omskrywings van koöperatiewe onderwys kom
dit duidelik navore dat die technikon en werkgewer van 'n student
as vennote in hierdie onderwys/opleidingsmetode optree. Die
student, werkgewer en technikon vorm die boustene van hierdie
onderwysmetode.

Vir die doeleindes van hierdie studie beteken koöperatiewe
onderwys:

***Beroepspositiese onderwys/opleiding deur 'n technikon in
samenwerking met die bedryf om sodoende akademiese studies formeel
met werkervaring te integreer.***

1.5.8 Professionele ontwikkeling

Die begrip professionele ontwikkeling verwys na die ontwikkeling
van dosente se professionele verantwoordelikhede of take binne
teknikonverband. "Professionele" take van die teknikonaf-
standsonderwysdosent verwys na die onderrig-, navorsings-,

gemeenskapsdiens- en bestuurstone. In paragraaf 6.2.2 is die begrip professionele ontwikkeling volledig omskryf (vergelyk ook paragraaf 4.2).

1.6 NAVORSINGSMETODE

1.6.1 Ontledingseenheid

Volgens Mouton en Marais (1988:38-41) moet op weg na 'n meer presiese aanduiding van die navorsingsprobleem, 'n spesifieke eenheid van ontleding geïdentifiseer word. In hierdie ontleding word vier hoofkategorieë onderskei, naamlik:

- * individue - bestuurders, studente, dosente, fabriekwerkers, akademici, ouers, politici ensovoorts;
- * groepe - beroepsgroepe, gesinne, bendes, sensus-blokke, getroude pare ensovoorts;
- * organisasies - kerke, universiteite, teknikons, maatskappye, akademiese departemente ensovoorts; en
- * sosiale artefakte - produkte van menslike wesens en menslike gedrag: sosiale voorwerpe soos skilderye, boeke, motors en sosiale interaksies soos hofsake, onluste, verkeersoortredings ensovoorts.

Die klassifikasie van die ontleding kan verder verfyn word na toestande, oriëntasies en handeling van individue, groepe, organisasies en sosiale artefakte.

Die tydspanne kan longitudinaal, wat beteken dat navorsing oor 'n lang periode gedoen word of kruisseksioneel wees wat weer beteken dat die ondersoek van die navorsing op 'n gegewe moment gedoen word.

1.6.2 Navorsingsdoelstelling

Die navorsingsdoelstelling gee 'n breë aanduiding van wat met navorsing bereik wil word. Volgens Mouton en Marais (1988:42-46; vergelyk ook De Wet; Monteith; Steyn & Venter, 1981:12) kan die drie navorsingstrategieë onderskei word, naamlik verkennend, beskrywend en verklarend.

Die navorsingsdoelstelling van hierdie studie is 'n kombinasie van voorgenoemde drie strategieë.

* Verkennende navorsing dui op die volgende kenmerke:

- die verkryging van nuwe insigte oor die domeinverskynsel;
- 'n voorondersoek tot 'n meer gestruktureerde studie van die verskynsel;
- die eksplisering van sentrale konsepte en konstrukte;
- die vaststelling van prioriteite vir verdere navorsing; en
- die ontwikkeling van nuwe hipotesis oor 'n bepaalde verskynsel.

* Verkennende navorsing kan op drie metodes gedoen word, naamlik:

- 'n oorsig van die bestaande, toepaslike literatuur;
- 'n opname onder mense wat praktiese ervaring van die probleem het; en
- 'n ontleding van insigstimulerende voorbeelde.

* Beskrywende navorsing sluit 'n wye verskeidenheid tipes navorsing in. Die klem val op 'n indiepte beskrywing van 'n spesifieke individu, situasie, groep, organisasie en op die frekwensie waarmee 'n bepaalde eienskap of veranderlike in 'n steekproef voorkom. Daar kan ook 'n verskil wees tussen kontekstuele en universele belang.

* Verklarende navorsing het ten doel om oorsaaklikheid tussen

veranderlikes of gebeurtenisse aan te toon. Die oogmerk is om bepaalde verskynsels in terme van sekere oorsake te probeer verklaar.

1.6.3 Navorsingstrategie

Geesteswetenskaplike navorsing word na die mening van Mouton en Marais (1988:48-51) in twee hooftepes geklassifiseer, naamlik nomotetiese en ideografiese navorsingstrategieë. Een van hierdie strategieë word normaalweg nagevolg.

1.6.4 Presisering van navorsingsmetode

1.6.4.1 Ontledingseenheid

In hierdie studie word 'n kombinasie van groepe, organisasies en sosiale artefakte aangewend. Die groep wat as ontledingseenheid onder die soeklig kom is die akademiese personeelkorps van die Technikon SA. Die ontleding is spesifiek gerig op die groep se eienskappe en/of kenmerke en behoeftes ten opsigte van hul professionele rol binne afstandsonderwysverband. Die personeelkorps se oriëntasie hang nou saam met die instelling se organisatoriese beleid. Die organisasie wat in die studie onder die loep geneem word is die Technikon SA.

Sosiale artefakte kan ook met kultuurgoedere vervang word, soos taalwetenskappe, onderwys, teologie en dan spesifiek in hierdie studie 'n sosiale interaksie wat onderwys/opvoeding, is aangesien die Technikon SA 'n tersiêre onderwysinstelling is. Die sosiale kultuurinteraksie ten opsigte van die dosente is hul betrokkenheid by en rol in afstandsonderwys.

Die tydsdimensie van hierdie ondersoek is egter kruisseksioneel aangesien die ondersoek van navorsing op hierdie gegewe moment gedoen word.

1.6.4.2 Navorsingsdoelstelling

Die literatuuoroorsig vorm eerstens die basis van die teoretiese begroning van hierdie studie wat oorkoepelend as beskrywende navorsing bekend staan. Tweedens word hierdie studie ook gekenmerk deur elemente van verklarende, verkennende en vergelykende navorsing. Elemente van verkennde navorsing is dat bestaande en nuwe insigte oor die didaktiese mondering van die akademiese personeelkorps van die Technikon SA aan die orde gestel word. Die elemente wat aan vergelykende navorsing gestalte gee is die indiepte beskrywing en vergelyking van die take wat deur 'n dosent uitgevoer behoort te word en die bestudering van ontwikkelingsmodelle wat moontlik binne afstandonderwysverband gebruik kan word. Die resultate van hierdie ondersoek is sowel van kontekstuele as universele belang vir soortgelyke instellings. Elemente van verklarende navorsing vind gestalte in die beredenering van die oorsake van studente-slytasie aan die Technikon SA.

Hierdie studie kan as ideografies van aard bestempel word, wat impliseer dat die klem in hierdie ondersoek op 'n eensydige beklemtoning van kenmerke van en ooreenkomste en verskille tussen verskynsels of groepe persone val, waar die groep akademiese personeel aan die Technikon SA die ontledingseenheid is.

Die metode van die empiriese ondersoek wat gevolg word, is kwasi-eksperimentele navorsing. Hierdie tipe navorsing verskil van ander navorsing in dié sin dat die navorser nie die navorsings-situasie kan manipuleer nie (De Wet, et al. 1981:9-13). Die kwasi-eksperimentele navorsingsmetode word gevolg omdat dit in die nie-ewekansige seleksie van die ondersoekgroep gesetel is. Vockell (1983:173) beklemtoon dat die kwasi-eksperimentele ontwerp nie op toevallige toedeling van subjekte gebaseer is nie. Hierdie navorsingsontwerp poog om dié tekortkominge te oorbrug deur versigtig om te gaan met die skedulering van observasies en behandelings sodat alle moontlike bedreigings van interne geldigheid uitgeskakel kan word.

Die meeste kwasi-eksperimentele navorsing geskied ex post facto wat beteken dat alle bestaande gegewens in 'n natuurlike situasie gebruik word (De Wet, et al. 1983:13). 'n Vraelys wat in hoofstuk vyf volledig bespreek sal word, vorm die basis van die empiriese komponent van die studie.

1.6.4.3 Navorsingsmetodes

Die navorsingsmetodes wat volgens Smith (1989:6-34) aangewend word is 'n variasie van woordanalise en konsepanalise waar stamwoorde en ander definisies uit die literatuur verklaar word. Hierdie studie word gekenmerk deur beskrywende, ontwikkelings- en empiries-analitiese navorsing. Ontwikkelingsnavorsing soos deur De Wet et al. (1981:8) omskryf, is navorsing wat onder andere gerig is op die ontwikkeling en totstandkoming van nuwe projekte, gebruike en beleid. Dit word ook gesien as 'n teenpool van basiese navorsing omdat dit in 'n redelike mate toegepaste, probleemgerigte navorsing is. Die probleem wat in hierdie studie ondersoek word is die relatief hoë slytasiesyfer van studente aan die Technikon SA en die moontlike verband wat dit het met dosente-ontwikkeling.

1.7 NAVORSINGSVERLOOP

In HOOFSTUK TWEE word 'n literatuurmatige ondersoek na die redes en aard van studenteslytasie aan afstandsonderwysinstellings ingestel.

In HOOFSTUK DRIE kom die onderwysfilosofie van die Technikon SA as tersiêre afstandsonderwysinstelling onder die soeklig met besondere verwysing na die wese, visie, missie, onderwysdoelstellings en -funksies.

In HOOFSTUK VIER word dosentskap in technikonafstandsonderwysverband met spesifieke verwysing na die professionele rol en die taak-areas en vaardighede van die dosent literatuurmatig ondersoek.

In HOOFSTUK VYF word 'n taakanalise van die professioneel-didaktiese onderrigontwikkelingsbehoeftes van dosente aan die Technikon SA deur middel van empiriese behoeftebepaling in die vooruitsig gestel.

In HOOFSTUK SES word die ontwerp van 'n program vir professionele ontwikkeling van akademiese personeel aan die Technikon SA beredeneer.

Laastens word die studie in 'n samevattende hoofstuk in oënskou geneem en word gevolgtrekkings weergegee en verdere aanbevelings gemaak.

1.8 HOOFSTUKTERUGSKOU

In hierdie hoofstuk is allereers 'n breë uiteensetting gegee van die noodsaak van hoëvlakmensekrag, die wenslikheid van indiensopleiding, die belangrikheid van afstandsonderwys as 'n opleidingsopsie, die rol van die akademiese instelling ten opsigte van opleiding en die tipe dosent wat binne sodanige instelling diens verrig.

Die probleme wat in hierdie studie onder die soeklig kom is:

- * Watter onderrigverbandhoudende faktore dra by tot die groot slytasiesyfer van studente aan die Technikon SA?
- * Watter rol kan indiensopleiding speel ter oorkoming van die slytasieprobleem aan 'n afstandsonderwysteknikon?
- * Op watter wyse kan die akademiese mondering van die personeel ontwikkel word om die slytasieprobleem aan te spreek?

Die doel van hierdie studie is om 'n raamwerk vir 'n program vir die professionele ontwikkeling van akademiese personeel daar te stel wat moontlik kan bydrae tot die verbetering van die kwaliteit onderrig aan die Technikon SA.

HOOFSTUK 2

DIE AARD VAN EN REDES VIR STUDENTESLYTASIE

2.1 INLEIDING

In hierdie studie word daar ondersoek ingestel na die moontlike relasie tussen akademiese sukses, studenteslytasie en personeel-ontwikkeling binne afstandsonderwys. Die rede hiervoor is dat daar binne opvoedkundige kringe groot kommer oor die aard van en redes vir studenteslytasie binne afstandsonderwys bestaan (Taylor, Barkor, White, Gillard, Kaufman, Khan, & Mezgor, 1993:77). Samehangend daarmee is dit ook van belang om ondersoek in te stel na die faktore wat akademiese prestasie binne afstandsonderwys bepaal.

Hierdie hoofstuk is gevolglik daarop afgestem om die kognitiewe en nie-kognitiewe faktore wat akademiese prestasie in afstandsonderwys medebepaal, te ondersoek. Aansluitend hierby word die aard van en die redes vir studenteslytasie binne afstandsonderwys onder die loop geneem.

2.2 AKADEMIESE PRESTASIE

Binne die formele onderwyskonteks word akademiese prestasie gereken as die mate van bevredigende voltooiing van 'n studiekursus of die slaag van 'n eksamen of toets. Voltooiing- en slaagsyfers verskaf 'n kwantitatiewe maatstaf om te bepaal of 'n student aan spesifieke vereistes voldoen. Studente word derhalwe die geleentheid gegee om bewys te lewer of hulle aan die neergelegde vereistes voldoen, deur neergelegde eksamens te slaag (Calder, 1993:126; vergelyk ook Fourie, 1992:40). Indien 'n student minstens aan die minimum vereistes ten opsigte van 'n bepaalde studiekursus of vak voldoen, presteer so 'n student akademies in daardie betrokke studiekursus of vak.

Vir die doeleindes van hierdie studie verwys die konsep

"akademiese prestasie" dus na die suksesvolle voltooiing deur 'n student van 'n kursus of 'n vak deur aan die minimum gestelde vereistes te voldoen.

Akademiese prestasie is te danke aan die interaksie tussen verskillende faktore, waaronder intelligensie, belangstelling, motivering ensovoorts. Geen enkele faktor kan akademiese prestasie waarborg nie, aangesien akademiese prestasie afhanklik is van 'n kombinasie van faktore. Faktore wat akademiese prestasie van een persoon medebepaal sal nie noodwendig by 'n ander persoon dieselfde rol speel nie.

2.3 FAKTORE WAT AKADEMIESE PRESTASIE MEDEBEPAAAL

Faktore wat akademiese prestasie medebepaal kan hoofsaaklik in twee groepe verdeel word. Eerstens is daar die faktore wat met aspekte en funksies van denke en idees van die mens verband hou, met ander woorde aspekte en funksies van die verstand, wat as kognitief omskryf word (Plug; Meyer; Louw & Gouws, 1986:181). Die tweede groep faktore, wat as nie-kognitief omskryf kan word, hou met sisteme, genetiese, en omgewingsinvloede op die mens, verband. Kognitiewe en nie-kognitiewe faktore staan ook algemeen in die literatuur bekend as intellektuele en nie-intellektuele faktore.

Monteith (1988a:23) onderskei tussen kognitiewe (intelligensie, aanleg en vorige prestasie) en nie-kognitiewe faktore (persoonlikheid, belangstelling, motivering en studiegewoontes en -houdings) wat akademiese prestasie kan beïnvloed. Vervolgens word hierdie faktore kortliks bespreek.

2.3.1 Kognitiewe faktore

2.3.1.1 Intelligensie

Intelligensie is volgens Plug et al. (1986:159) die vermoë om:

- * abstrakte konsepte effektief te hanteer en toe te pas;
- * verbande in te sien en nuwe leerstof te bemeester; en
- * effektief by nuwe omstandighede of situasies aan te pas.

Hamachek (1990:134; vergelyk ook Messick, 1987:84) is van mening dat intelligensie nie slegs die bekwaamheid tot abstrakte denke is nie, maar ook die vermoë om te leer deur ervaring, jouself te kan identifiseer met andere, die aanleg tot logiese denke, die vaardigheid betrokke by taalgebruik, die vermoë tot kreatiewe uitsette en die bekwaamheid tot konkrete denke.

Intelligensie word in hierdie hoofstuk aan die hand van verskillende benaderings, naamlik die leerteoretiese, psigometriese, kognitief strukturele, kontekstuele en inligtingsverwerking-benadering bespreek.

a) Cattell en Horn se psigometriese benadering

Die bydrae wat Cattell en Horn (Gerdes; Moore; Ochse & Van Ede, 1988:168; vergelyk ook Hamachek, 1990:143-147; Van den Aardweg & Van den Aardweg, 1988:117/8) ten opsigte van die ontwikkeling van intelligensie gedurende volwasseheid gemaak het, is van besondere belang vir die hoër onderwys. Hierdie teorie van Cattell en Horn staan bekend as die tweefaktorteorie van vloeibare en gekristalliseerde intelligensie. Vir Cattell en Horn bestaan die algemene vermoë nie net uit een faktor nie, maar uit twee. Die vloeibare algemene vermoë (Gf) en die gekristalliseerde algemene vermoë (Gc) se kenmerke is volgens hulle soos volg:

* Gekristalliseerde intelligensie

Dit verwys na aspekte waar vorige leerondervinding 'n rol speel. Die invloed van akkulturasie, leer en opvoeding vind hierin gestalte. Om hierdie rede word gekristalliseerde intelligensie in die vermoë om taal te gebruik en ingewikkelde tegniese probleme op te los, weerspieël.

* Vloeibare intelligensie

Dit verwys na die inherente aspek van intelligensie wat in 'n groot mate van neurologiese ontwikkeling afhang. Vloeibare intelligensie word redelik min deur kultuur en opvoeding beïnvloed. Die waarneming van komplekse verhoudinge, begripsvorming, redenering en abstrakte denke is betrokke by vloeibare intelligensie.

Daar kan nie aan die begin van die mens se ontwikkeling onderskei word tussen vloeibare en gekristalliseerde intelligensie nie. Gekristalliseerde intelligensie begin vorm wanneer kultuur en ondervinding 'n rol begin speel. Gekristalliseerde intelligensie neem toe met ouderdom en word deur die leersituasie waaraan 'n individu blootgestel word, beïnvloed.

b) Sternberg se triargiese teorie

Sternberg (vergelyk Gerdes, et al. 1988:179/180; Tuckman, 1992: 344/345; Van den Berg, 1988:103-105; Van der Merwe, 1987:153) se triargiese teorie van intelligensie is 'n poging om voorgenoemde benaderings tot intelligensie te integreer. Dit word die triargiese teorie genoem aangesien dit uit drie subteorieë wat intelligensie verduidelik, bestaan naamlik:

* Kontekstuele subteorie wat intelligente gedrag in terme van die sosiokulturele konteks waarin dit plaasvind, definieer. Kontekstuele intelligente gedrag behels:

- die individu se aanpassing by sy/haar huidige omgewing;
- die wyse waarop hy/sy vir homself/haarself 'n omgewing kies waarin hy/sy optimaal kan funksioneer; en
- hoe hy/sy die huidige omgewing self verander sodat dit beter by sy/haar vaardighede, vermoëns, belangstellings en waardes kan aanpas.

* Ondervindingssubteorie wat die verband tussen ondervinding

en intelligensie verduidelik.

* Komponensiele subteorie wat die strukture en meganismes wat onderliggend aan intelligente gedrag is, verduidelik. Drie soorte komponente word in die komponensiele subteorie onderskei, naamlik:

- metakomponente wat by die beplanning, monitor en besluitneming in die uitvoering van 'n taak betrokke is, beheer die individuele inligtingsverwerking en stel hom/haar in staat om dit te monitor en te evalueer;
- die prestasiekomponent voer die planne uit wat die metakomponente gekonstrueer het; en
- die kennisaanleerkomponent is die prosesse wat gebruik word om kennis te bekom. Dit behels seleksie, kombinerings en vergelyking van inligting.

In die bestudering van Cattell en Horn asook Sternberg se benaderings tot intelligensie blyk dit dat die kultuur en opvoeding waarin die persoon ontwikkel 'n bepaalde invloed op sy/haar intelligensie het. Gekristalliseerde intelligensie ontwikkel dus na mate kultuur en opvoeding 'n rol begin speel. Die intelligensiekwasiënt (IK) is moeilik vergelykbaar tussen verskillende kultuurgroepe, omdat die omgewings- en opvoedingsgeleenthede van kultuur tot kultuur verskil. Gardner (Louw, 1993:345) beklemtoon dit dan ook dat die betrokke kultuur waarin 'n persoon leef, bepaal welke soort intelligensie meer sal ontwikkel.

Bloom (Hamachek, 1990:167; vergelyk ook Sprinthall & Sprinthall, 1990:443) het in sy navorsing van skoolprestasie 'n statisties-beduidende korrelasie van 0,50 en 0,60 tussen algemene intelligensietoetsuitslae en akademiese prestasie aangetoon. Daar is egter 'n ooreenstemming van 90-95% tussen die inhoud van intelligensietoetse en beide gestandaardiseerde en skoolprestasietoetse. Die items waaruit intelligensietoetse saamgestel word, word immers gekies op grond van die waarskynlike vermoë om prestasie in skoolvakke te voorspel. 'n Kenmerkende eienskap van

die korrelasie tussen intelligensietoetsuitslae en akademiese prestasie is dat die resultate neig om die hoogste in vakke wat sterk op verbale en redeneringsvermoë steun, te wees. 'n Moontlike rede hiervoor is dat die toets juis hierdie vermoëns meer as ander reflekteer.

Die IK-telling as voorspeller van akademiese sukses is nie 'n onfeilbare voorspeller van sukses nie (Sprinthall & Sprinthall, 1990:444). Daar moet egter in gedagte gehou word dat 'n hoë IK-telling nie normaalweg akademiese prestasie waarborg nie en dat 'n gemiddelde tot laer IK-telling nie noodwendig swak prestasie veronderstel nie. Daar is ook nie-kognitiewe faktore wat akademiese prestasie medebepaal, anders as slegs intelligensie. Dit blyk dat intelligensie wel 'n meningsvolle invloed op akademiese prestasie het.

2.3.1.2 Aanleg

Aanleg word deur Lawton en Gordon (1993:42) omskryf as 'n persoon se potensiële vermoëns om nuwe vaardighede of kennis te verwerf. Aanleg dui op 'n moontlike potensiaal eerder as 'n werklike prestasie. Samehangend hiermee is aanleg 'n natuurlike of aangebore potensiaal om 'n spesifieke taak te verwesenlik of te voltooi. Dit is die potensiaal waaroor 'n persoon beskik wat hom/haar instaat stel om 'n sekere vlak van bevoegdheid na afloop van inoefening en/of onderrig te handhaaf (Van den Aardweg & Van den Aardweg, 1988:23).

'n Persoon se aanleg kan deur middel van verskeie gestandaardiseerde aanlegtoetse bepaal word. Die uitslae van hierdie toetse dui op 'n persoon se toekomstige prestasiemoontlikhede waarin die persoon wel 'n aanleg toon.

Aanleg, tesame met nie-kognitiewe faktore soos belangstelling, studiehouding, motivering, ensovoorts, asook die nodige onderrig in 'n vaardigheid sal die peil van die vaardigheid en bekwaamheid wat bereik sal word, bepaal.

Jacobs en Rossouw (1992:22) bevind in hul navorsing 'n betekenisvolle verskil tussen die aanlegtoetsresultate (SAT) van suksesvolle en nie-suksesvolle filosofiestudente. Hulle navorsing bevestig dat suksesvolle studente oor die vermoë tot presisering en assosiasie van konsepte, beskik. Navorsing van Vosloo (1986:173) bevestig die positiewe verband wat aanleg met akademiese prestasie het.

Fourie (1992:40) is van mening dat "...die prestasiepeil van 'n persoon word beïnvloed deur die mate van aanleg waaroor hy beskik in daardie gebied waarin presteer moet word." Hy maan egter dat aanleg nie noodwendig 'n maatstaf vir prestasie is nie, maar dat dit in wisselwerking met omstandighede, geleenthede, uitdagings en alternatiewe staan.

Uit die voorafgaande blyk dit dat aanleg slegs op die potensiële vermoëns van die individu dui om akademies te kan presteer. Daar kan van die standpunt af uitgegaan word dat indien 'n student oor die aanleg in 'n betrokke gebied beskik, kan hy/sy heelwaarskynlik in daardie gebied presteer. Indien 'n student alleenlik 'n betrokke aanleg in 'n spesifieke rigting het, sonder die nodige motivering of die toepassing van goeie studiegewoontes, kan daar nie verwag word dat sodanige student goed akademies sal presteer nie.

2.3.1.3 Vorige akademiese prestasie

Uit die literatuur blyk dit dat vorige akademiese prestasie 'n voorspeller kan wees van toekomstige prestasie. Bloom (1976:169) se navorsing toon 'n statisties-beduidende korrelasie tussen akademiese prestasie in 'n vak in een standerd en dieselfde vak in die daaropvolgende standerd. Voorts toon hy aan dat 'n student se akademiese prestasie in 'n betrokke kursus meer afhang van sy/haar prestasie in 'n vorige kursus as sy/haar leerpogings in die huidige kursus.

Monteith (1988b:112) het in sy navorsing bevind dat vorige

prestasie by eerstejaarstudente 'n groter invloed op akademiese prestasie het as enige ander veranderlike. Vorige akademiese prestasie bly steeds die enkele beste voorspeller van akademiese prestasie, aangesien die meeste faktore wat moontlik 'n rol in akademiese prestasie kon speel reeds by vorige prestasie teenwoordig was. Voorgenoemde beteken egter nie dat vorige akademiese prestasie noodwendig akademiese prestasie veronderstel nie (Du Plessis, 1993:36).

Jantjes (1989:91) meen dat studente se akademiese prestasie op een vlak akademiese prestasie op 'n daaropvolgende vlak kan voorspel. Volgens Brokhorst, Foster en Lea (1992:59) is in vorige navorsing in Suid-Afrika bevind dat die finale matriekgroototaal die sterkste enkele voorspeller van akademiese prestasie onder blanke Afrikaanssprekende studente is. Voorts bevind Brokhorst et al. (1992:64) in hulle navorsing ten opsigte van faktore wat akademiese prestasie medebepaal onder 'n groep veelrassige eerstejaar sielkundestudente 'n byna perfekte positiewe korrelasie tussen die finale matriekgroototaal en akademiese prestasie.

Vorige goeie akademiese prestasie van 'n student kan dus slegs 'n aanduiding wees dat 'n student moontlik goed sal presteer in 'n nuwe kursus wat hy/sy sou wou aanpak. Die omgekeerde kan ook waar wees, naamlik dat indien 'n student 'n ongunstige akademiese rekord het, die waarskynlikheid om goed te presteer, minder gunstig is.

Samevattend blyk dit dat kognitiewe faktore soos intelligensie, aanleg en vorige akademiese prestasie wel 'n substantiewe invloed op die akademiese prestasie op naschoolse vlak het. Vervolgens word nie-kognitiewe faktore wat moontlik 'n invloed op akademiese prestasie kan hê, kortliks bespreek.

2.3.2 Nie-kognitiewe faktore

Akademiese prestasie by 'n student is normaalweg die resultaat

van die insette van 'n gemotiveerde, doelgerigte intelligente persoon met die nodige aanleg en belangstelling in 'n betrokke studierigting. Akademiese prestasie hang dus nie slegs van die kognitiewe faktore af nie, maar word ook deur nie-kognitiewe faktore medebepaal. Die volgende nie-kognitiewe faktore wat akademiese prestasie medebepaal word vervolgens bespreek:

- * persoonlikheid;
- * belangstelling;
- * motivering; en
- * studiegewoontes en -houdings.

2.3.2.1 Persoonlikheid

Taljaard (1989a:345) is van mening dat die definisie van persoonlikheid afhang van die persoonlikheidsteorie wat sielkundiges huldig. Volgens Saunderson (1987:216) word Allport se definisie van persoonlikheid redelik algemeen aanvaar, naamlik dat persoonlikheid *"...is the dynamic organization within the individual of those psychophysical systems that determine his characteristic behaviour and thought."* Taljaard (1989a:345) kom tot die gevolgtrekking dat *"...persoonlikheid as dinamiese organisasie van sisteme wat ontstaan het uit 'n oneindige aantal ontwikkelings- en genetiese invloede, vir elke individu uniek en onherhaalbaar is."*

'n Individu se persoonlikheid vind gestalte in persoonlikheidskenmerke, soos selfvertroue, selfversekerdheid, eiewysheid, doelgerigtheid ensovoorts, wat gesamentlik en geïntegreerd na vore kom in 'n persoon se gedrag (Saunderson, 1987:217). Jacobs en Rossouw (1992:22) is van mening dat studente wat suksesvol presteer oor eienskappe soos selfvertroue, selfversekerdheid en eiewysheid beskik.

Monteith (1988b:107) meen ook dat daar 'n verband tussen persoonlikheidsfaktore en akademiese prestasie is, alhoewel die verband nie so sterk is nie. Studente wat meer pligsgetrou en doelgerig

met hul studie omgaan, presteer akademies beter. Studente wat meer selfstandig en verantwoordelik ten opsigte van hul studies is, se kans op prestasie is dan ook groter. Saunderson (1987:212) bevestig die feit dat persoonlikheidsfaktore akademiese prestasie kan beïnvloed.

Die volwassene-leerder met 'n positiewe selfbeeld en wat met 'n spesifieke doel voor oë sy/haar studies aanpak, sal ook waarskynlik meer selfgedissiplineerd in sy/haar studie pogings wees. So 'n student beplan sy/haar studieprogram so dat hy/sy sistematies en georden sy/haar studies sal uitvoer. 'n Selfversekerde doelgerigte student sal volhard om sy/haar doelwit te verwesenlik wat kan uitloop op akademiese prestasie en die bemeestering van die leerinhoud. Dit blyk dus dat positiewe persoonlikheidseienskappe soos doelgerigtheid, positiewe selfbeeld, gedissiplineerdheid en selfversekerdheid akademiese prestasie positief kan beïnvloed.

2.3.2.2 Belangstelling

Belangstelling in spesifieke aktiwiteite en objekte veronderstel dat 'n persoon 'n bepaalde positiewe gerigtheid teenoor die aktiwiteit of objek openbaar. Dit impliseer dat 'n persoon 'n affiniteit ontwikkel om by bepaalde sake of aktiwiteite betrokke te wees. Die objek of aktiwiteit is waardevol of betekenisvol vir die persoon. Omdat 'n persoon betrokke wil raak by 'n spesifieke aktiwiteit of saak, openbaar hy/sy dan 'n ywerige ingesteldheid daarteenoor met die veronderstelling om sy/haar doelstelling te realiseer. Belangstelling is dus die eindresultaat van emosionele en motiverende prosesse (vergelyk Plug, et al. 1986:38)

Taljaard (1989b:402) definieer belangstelling as "... 'n aspek van persoonlikheid, ... 'n spontane aangetrokkenheid tot, of voorkeur vir sekere aktiwiteite, sowel as 'n spontane afkeer van ander aktiwiteite."

Uit voorgenoemde omskrywings blyk dit dat indien 'n student akademies wil presteer behoort hy/sy 'n studierigting te kies waarin hy/sy 'n bepaalde positiewe belangstelling het. Dit kan meebring dat so 'n student met groter oorgawe en gemotiveerdheid sy/haar studies benader, wat die proses na die realisering van sy/haar doelstelling komplimenteer.

Jackson, Gardner en Sullivan (1993:235) bevind in hul navorsing 'n statisties-beduidende korrelasie tussen intrinsieke belangstelling in die ingenieursberoep en akademiese prestasie van ingenieurstudente. Froneman (1989:50) bevestig dat daar spesifieke belangstellingstendense ten opsigte van verskillende studierigtings bestaan. Sy stel dit ook duidelik dat belangstelling as sulks nie akademiese prestasie waarborg nie. Jacobs en Rossouw (1992:22) bevestig dat suksesvolle filosofiestudente 'n bogemiddelde belangstelling in die wetenskap toon.

Om slegs in 'n spesifieke studierigting belang te stel veronderstel nie dat 'n student suksesvol sal wees nie. Met die nodige kognitiewe vermoë, dryfkrag, selfgedissiplineerdheid en sistematiese benadering tot studie kan 'n student waarskynlik akademies presteer. Belangstelling is egter 'n bydraende faktor tot akademiese prestasie, omdat 'n student wat 'n positiewe belangstelling in sy/haar studie toon, moontlik meer gemotiveerd sal wees om sukses te behaal.

2.3.2.3 Motivering

Die begrip motivering is afgelei van die Latynse woord "movere" wat beteken "om te beweeg". Motivering beteken dus letterlik 'n opwekking tot beweging of gedrag (De Wet, Monteith & Van der Westhuizen, 1988:214). Van der Westhuizen (1989:99) voeg egter by dat die persoon in beweging moet bly. Hy meen dat iemand of iets 'n persoon moet aktiveer tot 'n handeling wat gewoonlik 'n willekeurig gekose taak is. Om 'n persoon te aktiveer, impliseer dat sy/haar belangstelling sodanig geprikkel word dat hy/sy 'n bepaalde taak met volgehoue wilsinspanning uitvoer.

Daar kan tussen intrinsieke en ekstrasieke motivering onderskei word. Ekstrasieke motivering dui daarop dat die persoon deur middel van aangeleenthede buite hom/haarself geaktiveer word, byvoorbeeld deur dwang, beloning, lof, voorregte, goeie simbole, aansporingsmiddele ensovoorts. Intrinsieke motivering het sy oorsprong in die persoon self en impliseer die wekking van die eie wil. Die individu het 'n inherente strewe na die bereiking van 'n gestelde doelwit (Van der Westhuizen, 1989:99-101; De Wet, et al. 1988:214-224).

Indien motivering in verband met 'n student se akademiese prestasie gebring word, dui dit op die inherente en eksterne faktore wat 'n student in beweging bring en hou ten opsigte van die studieproses. Die dosent wat studente begelei in die studieproses na suksesvolle voltooiing van 'n kursus moet didaktiese strategieë en tegnieke gebruik wat 'n student so kan aktiveer dat hy/sy met volgehoue wilsinspanning sy/haar doelstelling realiseer.

Farmer, Vispoel en Maehr (1991:26) is van mening dat motivering konteksgebonde is. 'n Individu mag sterk gemotiveerd wees om binne een konteks te presteer (byvoorbeeld sport) maar min of glad nie gemotiveerd wees om binne 'n ander konteks (byvoorbeeld akademie) te presteer nie.

Motivering speel dus 'n bepalende rol by akademiese prestasie. Aspekte veral van belang is die selfdoeltreffendheid, selfgerigtheid en gedetermineerdheid van die student. Monteith (1988a:29-33) is van oortuiging dat sekere veranderlikes soos die leerder se gevoel van selfdoeltreffendheid, lokus van beheer en attribusies medebepalend is tot watter mate 'n student gemotiveerd ten opsigte van sy/haar studies is om sodoende akademies te presteer.

a) Selfdoeltreffendheid

Selfdoeltreffendheid verwys volgens Schunk (1984:48) "...to

personal judgements of one's capability to organize and implement actions in specific situations that may contain novel, unpredictable, and possibly stressful features." Monteith (1988a:29) meen dat selfdoeltreffendheid verwys na "...persoonlike evalueerings van bevoegdheid om bepaalde leeropdragte te kan uitvoer." 'n Sterk sin van selfdoeltreffendheid verhoog motivering om te leer en stel die student in staat om langer met moeiliker leertake te volhard.

Sekere faktore dra volgens Weiner (Schunk, 1984:49; vergelyk ook Tuckman, 1992:299) by tot die bepaling van persoonlike beoordeling in die uitvoering van leeropdragte, soos vermoë, moeilikheidsgraad van die opdrag, hoeveelheid inspanning wat dit verg om die leeropdrag uit te voer, hoeveelheid hulp ontvang om die leeropdrag uit te voer en die patroon ten opsigte van vorige suksesse of mislukkings in die uitvoering van die leeropdragte. Schunk (1984:49) is van mening dat selfdoeltreffendheid 'n belangrike veranderlike is om akademiese prestasie te verantwoord.

Om akademies te presteer sal afhang van die mate waartoe die volwassene-afstandsonderwysstudent selfdoeltreffend met die leeropdragte omgaan. Hierdie student studeer op sy/haar eie en moet tot 'n baie groot mate self beoordeel of hy/sy die leeropdrag suksesvol uitvoer en die leerinhoud bemeester. Dit is nie vir die afstandsonderwysstudent so maklik om hulp van die dosent te verkry wanneer hy/sy dit nodig het nie, aangesien die student fisies verwyderd van die akademiese omgewing is. Die student met 'n lae sin vir selfdoeltreffendheid sal eerder vermy om die leertaak te voltooi, in teenstelling met die student met 'n hoë sin vir selfdoeltreffendheid wat die leertaak met oorgawe sal aanpak en deurvoer.

b) Lokus van beheer

Die leerder koester sekere verwagtinge ten opsigte van sy/haar bevoegdheid om, en die doeltreffendheid waarmee hy/sy die bepaal-

de leertaak sal kan uitvoer, asook die mate van sukses van die uitkomst van die leertaak. Hierdie verwagtinge ten opsigte van die uitkoms van die leeropgaving is volgens Schunk (1984:55) verwant aan wat as lokus van beheer omskryf word. Rotter (Schunk, 1984:55) meen dat sekere studente glo dat hulle leeruitkomst onafhanklik van hulle leeropgavings is (eksterne beheer), en ander is oortuig dat daar 'n direkte verband tussen hulle leeropgavings en die resultate daarvan is (interne beheer). Monteith (1988a:29/30) en Schunk (1984:55/56) is daarvan oortuig dat leerders met interne beheer meer gemotiveerd sal wees om te leer, en ook meer doeltreffend sal leer as studente wat onder eksterne beheer staan.

Die volwassene-leerder behoort te weet hoe intens sy/haar pogings moet wees om 'n bepaalde hoeveelheid leerinhoud te kan bemeester. Indien die student se lokus van beheer ten opsigte van 'n bepaalde leertaak intern gesetel is, sal hy/sy die leeropdrag beter kan beoordeel in die mate wat dit suksesvol is.

c) Attribusies

Die leerder se sin van selfdoeltreffendheid word beïnvloed deur wat as sy/haar attribusies omskryf kan word, met ander woorde die oorsaak van die leerder se akademiese prestasies. In Weiner (Schunk, 1984:56; vergelyk ook Tuckman, 1992:298-305) se model van prestasie-motivering verskaf hy vier oorsake van prestasie-motivering, naamlik vermoë, leeropgaving, moeilikheidsgraad van die leertaak en geluk. Volgens dié attribusieteorie sal die leerder wat sy/haar akademiese prestasie aan sy/haar vermoë en leeropgavings toeskryf oor hoër prestasieverwagtinge beskik en dus meer gemotiveerd wees as die student wat sy/haar suksesse aan eksterne en onstabiele faktore toeskryf (Monteith, 1988a:31; Schunk, 1984:56). Die student met positiewe stabiele attribusies wat onder interne beheer staan en wat 'n sterk sin van selfdoeltreffendheid het, sal beter akademies presteer as 'n student wat nie oor hierdie eienskappe beskik nie (Entwistle, 1987:138/139; Sprinthall & Sprinthall, 1990:527).

Die volwassene-afstandsonderwysstudent beheer grootliks sy/haar eie leerproses. Hierdie student is op haar/homself aangewese ten opsigte van die hoeveelheid inspanning wat dit verg om 'n leeropdrag te bemeester. Om akademies te presteer is dit belangrik dat die leerder intern gemotiveerd is en bly. Die mate waartoe 'n student selfdoeltreffend is, intern in beheer van die leerproses staan en oor die vermoë beskik om 'n leertaak te bemeester, bepaal of hy/sy akademies suksesvol of nie sal wees. Só 'n student sal dan ook noodwendig oor goeie studiegewoontes en 'n positiewe studiehouding moet beskik om suksesvol in die studieproses te wees.

2.3.2.4 Studiegewoontes en -houdings

Die HAT (Odendal, *et al.* 1991:288) verklaar die term gewoonte as 'n "...gevestigde neiging tot 'n handeling, aangekweek deur herhaling." Good (1973:275) voeg by dat dit "...'n aangeleerde handeling is wat deur oefening outomaties of meganies geword het." Sodra studie aan die begrip gekoppel word is daar volgens Good (1973:565) ook sprake van bewuste doelgerigtheid. Volgens Kok (1982:24) gaan dit by studiegewoonte dus "...om die herhalende beoefening, na 'n wilsbesluit, om doelbewus gerig te wees op die verkryging van kennis deur studie, hetsy sistematies, onsistematies, doeltreffend of ondoeltreffend."

Studiehouding is 'n saamgestelde woord, bestaande uit "studie" en "houding". Houding kan omskryf word as 'n bepaalde ingesteldheid, hetsy positief of negatief, wat tot uiting kom in 'n persoon se gedrag teenoor 'n voorwerp, situasie of waarde (vergelyk Kok, 1982:20/21). "Studiehouding" veronderstel dus 'n bewuste doelgerigte ingesteldheid, hetsy positief of negatief, teenoor die verwerwing van kennis in 'n bepaalde vakrigting.

Schreuder (1987:383) is van mening dat die studiehouding van 'n student 'n direkte invloed op sy/haar akademiese prestasie het. Indien 'n persoon dus 'n negatiewe houding teenoor studie openbaar, sal dit waarskynlik swakker prestasie tot gevolg hê,

terwyl 'n positiewe houding 'n beter akademiese prestasie behoort te kan meebring. Jacobs en Rossouw (1992:22) bevestig dat suksesvolle studente oor goeie studiegewoontes beskik en 'n positiewe oriëntasie tot studie openbaar. Du Plessis, Van Wyk en Volschenk (1993:29) bevind in hul navorsing dat daar 'n beduidende positiewe korrelasie bestaan ten opsigte van die studiegewoontes en -houdings van suksesvolle eerstejaardamestudente en hul akademiese prestasie.

Uit die voorafgaande paragrawe blyk dit dat ten opsigte van faktore wat akademiese prestasie voorspel, vorige akademiese prestasie steeds die beste enkele voorspeller is, alhoewel dit beslis nie 'n perfekte voorspeller is nie. Vir die afstandsonderwysleerder wat in beheer staan van sy/haar eie leerproses en nie aktief betrokke is in 'n leeromgewing soos wat in kontakonderwys die geval is nie, is faktore soos genoegsame vermoë, interne motivering, intense belangstelling en doelgerigtheid tot studie uiters noodsaaklik om suksesvol te wees. Indien al die voorgenoemde faktore of eienskappe by 'n leerder teenwoordig is en hy/sy nie 'n positiewe ingesteldheid en vasgestelde dissiplineerde studiegewoonte openbaar nie, sal akademiese prestasie heel moontlik onwaarskynlik wees. Geen enkele faktor, hetsy kognitief of nie-kognitief, kan akademiese prestasie genoegsaam waarborg of voorspel nie, omdat akademiese prestasie 'n gekompliseerde uitkoms is wat interafhanklik van verskeie faktore is. So sal 'n hoogs intelligente student sonder die nodige motivering nie noodwendig akademies suksesvol wees nie.

Die geïdentifiseerde kognitiewe en nie-kognitiewe faktore wat akademiese prestasie medebepaal in die algemeen, gaan voorts in die afstandsonderwyskonteks ondersoek word om te bepaal in watter mate hierdie faktore ook binne afstandsonderwys segswaarde het.

2.4 DIE VERBAND TUSSEN KOGNITIEWE EN NIE-KOGNITIEWE FAKTORE EN AKADEMIESE PRESTASIE VAN AESTANDSONDERWYSSTUDENTE

Uit die literatuur wat bestudeer is blyk dit dat die faktore wat

akademiese prestasie van afstandsonderwysstudente beïnvloed nie in dieselfde mate nagevors is as wat in kontakonderwys die geval is nie.

2.4.1 Kognitiewe faktore

Burns (Warner, 1993:87) meen dat intelligensie en die vermoë om vol te hou bydra tot akademiese prestasie. Rekkedal (1988:213) se navorsing toon aan dat daar 'n positiewe korrelasie tussen die huidige akademiese vlak en die vorige kwalifikasie wat verwerf is, bestaan. Die aantal jare wat verloop het na die voltooiing van formele sekondêre onderwys korreleer negatief met akademiese prestasie. Met ander woorde, die feit dat 'n persoon na die voltooiing van standaard 10 vir etlike jare nie studeer het nie, sal geen verband met sy akademiese prestasie toon indien hy/sy sou wou verder studeer nie.

Cookson, Kennedy en Powell (Cull, 1993:136/137; vergelyk ook Powell, Conway & Ross, 1990:14) bevind ook in hulle navorsing dat daar 'n betekenisvolle verband is tussen akademiese prestasie en vorige prestasie van afstandslereers.

Uit die literatuur blyk dit duidelik dat vorige akademiese prestasie ook by afstandsonderwysstudente die enkele beste voorspeller van akademiese prestasie is. Hierdie voorspeller is egter nie 'n genoegsame indikasie dat die leerder suksesvol ten opsigte van sy/haar studies deur middel van afstandsonderwys sal wees nie. Normaalweg is die student wat deur middel van afstandsonderwys studeer, ingewortel in die metodes wat in kontakonderwys van toepassing is. Daar kan dus nie sondermeer aangeneem word dat 'n student wat akademies deur middel van kontakonderwys presteer het, ook deur middel van afstandsonderwys sal presteer nie.

2.4.2 Nie-kognitiewe faktore

Bernt en Bugbee (1993:100-110) onderskei ses diskriminantfunksies ten opsigte van studiestrategieë onder suksesvolle en nie-

suksesvolle afstandsonderwysstudente wat akademiese prestasie medebepaal, naamlik:

- * aktiewe leer, wat items bevat wat verband hou met uitgebreide prosessering, opsommings en informasie verwerking;
- * toegewydheid, wat items bevat wat verband hou met die hoeveelheid inspanning, voltooiing van voorgestelde werkopdragte en die hoeveelheid tyd aan studies spandeer;
- * toetsstrategieë, wat items insluit wat verband hou met angste en planmatigheid ten opsigte van voorbereiding vir toetse en eksamens;
- * bestuur van tyd, wat items insluit wat verband hou met beplanning en kontrolering van beskikbare tyd vir studie;
- * konsentrasie, wat items insluit wat verband hou met die kontrolering van 'n persoon se studie-omgewing en die beperking van ontwrigting tydens studie; en
- * positiewe houding teenoor leer, wat items insluit wat verband hou met akademiese motivering en houding teenoor die kursus en relevansie van programme.

Die resultaat van hierdie navorsing toon beduidende diskriminantfunksiewaardes in al ses diskriminantfunksies by studente wat suksesvol in hulle studies is. Bernt en Bugbee (1993:102-106) interpreteer die resultate soos volg:

- * studente wat akademiese presteerders is, toon 'n beduidende positiewe korrelasie ten opsigte van toetsgereedheid, bestuur van tyd en kompensasie getoon teenoor studente wat nie geslaag het nie;
- * suksesvolle studente het 'n beduidende hoër telling as nie-suksesvolle studente behaal ten opsigte van die hoeveelheid

inspanning wat hulle in hulle studies gesit het;

- * die telling vir toegewydheid teenoor studie was beduidend hoër by studente wat akademies presteer het. Hierdie studente neig om intrinsiek gemotiveerd ten opsigte van hulle studies te wees; en
- * studente wat akademies presteer, studeer gesistematiseerd, lees alle studiemateriaal, bestuur hul beskikbare tyd doeltreffend en openbaar 'n positiewe houding teenoor hul studies.

Vir die afstandsonderwysstudent wat in die meeste gevalle ook 'n beroep beoefen, is dit uiters noodsaaklik dat hy/sy die studieprogram so beplan dat hy/sy deurlopend gesistematiseerd studeer. Hierdie student het nie soveel tyd beskikbaar soos 'n residensiële student wat voltyds studeer nie en moet derhalwe baie gemotiveerd en gedissiplineerd wees om akademies te wil presteer.

Rekkedal (1988:215, 219) se navorsing bevestig dat suksesvolle studente 'n positiewe houding teenoor hul studies openbaar en oor goeie studiegewoontes beskik. Warner (1993:94) bevestig dat 'n positiewe studiehouding bydra tot akademiese sukses. Persoonlikheidseienskappe soos opvoedkundige selfbeeld kan ook bydraend tot akademiese prestasie in afstandsonderwys wees (Cookson, Kennedy & Powell; soos verwys deur Cull, 1993:136/137).

Powell, et al. (1990:9, 14) klassifiseer faktore wat bydra tot akademiese sukses in drie kategorieë, naamlik:

- * aanleidende karakteristieke;
- * lewensveranderinge; en
- * institusionele faktore.

Hulle het bevind dat faktore soos goeie studiegewoontes, behoefte aan ondersteuning, geletterdheid, finansiële stabiliteit, gunstige persoonlike omstandighede en volgehoue inspanning met nuwe leertake beduidend korreleer met akademiese prestasie van

afstandsonderwysstudente aan 'n universiteit.

Dit blyk duidelik dat die faktore wat ten opsigte van kontak-
 onderwysstudente van toepassing is, ook segswaarde vir afstandsonderwysstudente het. Daar is egter 'n belangrike klemverskuiving ten opsigte van die afstandsléerder wat meer verantwoordelik is vir die beheer van die studieproses, aangesien hy/sy verwyderd is van die onderrig-omgewing. Om suksesvol te wees, met inagneming dat die afstandsléerder gewoonlik deelyds studeer, 'n beroep beoefen en familiële verpligtinge het, verg dat so 'n student:

- * oor genoegsame intellektuele vermoë moet beskik;
- * selfgedisiplineerd en doelgerig teenoor sy/haar studies moet wees;
- * 'n intense belangstelling in sy/haar studies moet toon;
- * gemotiveerd moet wees en deur die dosent ten opsigte van die leerinhoud gemotiveer gehou moet word; en
- * goeie en gereelde studiegewoontes instand hou.

In afstandsonderwys word meer aandag aan die aard van en redes vir studenteslytasie gewy as aan die faktore wat medebepalend vir akademiese prestasie is. 'n Moontlike rede hiervoor is dat slytasie onder studente wat deur middel van afstandsonderwys studeer, tot 'n groter mate voorkom as in die kontakonderwys-konteks. Indien die redes vir studenteslytasie aangespreek word, kan dit waarskynlik daartoe bydra dat studente akademies beter sal presteer. Vervolgens word die aard van en redes vir studenteslytasie binne afstandsonderwys, ondersoek.

2.5 DIE AARD VAN STUDENTESLYTASIE BINNE AFSTANDSONDERWYS

Binne die konteks van afstandsonderwys verwys studenteslytasie (spesifiek in hierdie studie) na studente wat na registrasie van 'n bepaalde studiekursus of vak:

- * die vak of studiekursus staak;
- * geen werkopdragte voltooi of toelating tot die eksamen verkry nie;
- * wel toelating tot die eksamen verkry, maar nie die eksamen gaan aflê nie;
- * die eksamen druij; en/of
- * nie die volle kursus deurloop nie, maar slegs geselekteerde vakke deurloop.

Die verskynsel van studenteslytasie kom in alle onderwysinstellings voor. In afstandsonderwysinstellings is dit egter 'n meer prominente verskynsel, aangesien dit in soveel groter mate as in konvensionele onderwys voorkom. Een van afstandsonderwys se voordele, naamlik dat dit koste-effektief is, word derhalwe negatief deur die hoë slytasiesyfers wat in afstandsonderwys aanwesig is, beïnvloed (Peters, 1992:252; Sewart, 1988:52).

Volgens Sewart, Keegan en Holmberg (1988:167) word dit vandag al hoe meer aanvaar dat studente afstandsonderwys betree met die intensie om nie die kursus te voltooi nie (Pagney, 1988:167). Sulke studente registreer slegs vir sekere vakke, aangesien daar spesifieke komponente is wat hulle wil bemeester vir 'n spesifieke persoonlike doel. In so 'n geval kan die student na die bereiking van sy/haar doelwit sukses ervaar. Hierdie studente word egter deur die instelling as "drop-outs" beskou.

Die hipotese dat kontakonderrig steeds 'n beter leeromgewing as afstandsonderwys is en wat in die laaste dekade deur die slytasiesyfer onder studente gesubstansieer is, het in die laaste twee tot drie jaar minder gewig begin dra nadat die Open University van die Verenigde Koninkryk se suksessyfers van 10% na 60% verbeter het (Sewart, 1988:52). Met voorgenoemde in ag genome is Sewart (1988:52) steeds van mening dat 'n slytasiesyfer onder afstandsonderwysstudente van 40% onvermydelik is as gevolg van dood, verhuisings, aansienlike veranderinge in huislike omstandighede en deurloping van 'n deel van die kursus, eerder as die volledige program/kursus.

Verskeie afstandsonderwysinstellings het daadwerklike pogings aangewend om die Open University se sukses na te volg, maar tot op hede is daar nie 'n noemenswaardige verbetering ten opsigte van die slytasiesyfer onder studente nie (Holmberg, 1986:29). Ander buitelandse afstandsonderwysinstellings handhaaf ongeveer 'n 60% slytasiesyfer (Sewart, 1988:52).

Sewart (1988:53) skryf die sukses van die Open University toe aan die konsep onderliggend aan die instelling, naamlik 'n sisteem wat deur hoogs gestruktureerde studiepakkette van korrespondensieteks en radio-uitsendings gedomineer word. Studiepakkette word deur 'n span voorberei wat as 'n unieke ontwikkeling en 'n bydraende faktor tot die kwaliteit van die studiepakkette beskou word. Verder berus die sukses van die Open University op 'n interafhanklikheid tussen die studiemateriaal, die student, studievoorligting en studente-ondersteuning. 'n Kombinasië van voorgenoemde elemente kan sukses, of te wel verlaagde studente-slytasie, medebepaal.

Studenteslytasie is 'n onderwerp wat wye belangstelling vir baie jare al by afstandsoopvoeders ontlok. Garrison (1987:95) meen dat een van die belangrikste redes vir studenteslytasie is dat die effektiwiteit en geldigheid van afstandsonderwys as onderrigmetode, bewys moet word. 'n Tweede rede mag moontlik die gebrekkige kennis van die onderriggewer/dosent oor die afstandsonderwysleerder as sodanig wees. Die redes waarom studente nie hulle studies suksesvol voltooi nie, kan nie aan enkele faktore toegeskryf word nie. Dit is eerder 'n kombinasie van verskeie faktore, soos karakteristieke, doelgeoriënteerdheid, akademiese aspekte, sosiale en werksaspekte, ensovoorts, wat interafhanklik van mekaar is (Taylor, et al. 1993:78).

Opvoedkundiges ontferm hulle oor die betreklik hoë slytasiesyfer onder studente. Pogings moet deur die afstandsonderwysinstellings aangewend word om oorsakende institusionele aspekte aan te spreek, deur dit of uit te skakel of te verbeter. Sulke aspekte sluit onder andere in die strukturering van onderrigprogramme,

die onderrig aspek as sodanig en ondersteuning aan die student. Voorts word die redes vir studenteslytasie aan die hand van 'n model ondersoek.

2.6 REDES VIR STUDENTESLYTASIE IN AFSTANDSONDERWYS

2.6.1 Inleiding

Die redes vir studenteslytasie in afstandsonderwys is volgens Kember (1989:279) baie gekompliseerd, aangesien 'n kombinasie van faktore wat 'n invloed op die student se studieproses het, kan meebring dat 'n student besluit om van die studieproses te onttrek. 'n Teorie wat alle moontlike aspekte wat met studenteslytasie verband hou verklaar, sal so baie konstrukte bevat dat dit onhanteerbaar en onbeheerbaar is. Kember (1989:279; vergelyk ook Taylor, et al. 1993:78; Garrison, 1987:96) beveel aan dat daar in hierdie situasies van teoretiese modelle gebruik gemaak moet word wat dan as raamwerk kan dien om faktore wat studenteslytasie in afstandsonderwys medebepaal, te omskryf.

Verskeie modelle bestaan in kontakonderwys wat die verskynsel van studenteslytasie aanspreek. Bean (Kember, 1989:281-283) klassifiseer die modelle in ses kategorieë, naamlik:

- * A-teoretiese beskrywende studies, wat karakteristieke en omstandighede in verband met studenteslytasie bring;
- * Pre-matrikulasie studies, wat op die statistiese verband tussen veranderlikes soos matriekuitslae en daaropvolgende prestasie konsentreer;
- * Persoonsrolmodelle, wat op die verhouding tussen individuele karakteristieke en die vereistes van die student se rol in 'n betrokke instelling fokus. (Werke van Rootman (1972), Thompson (1984) en Boshier (1971) kom hier ter sprake);

- * Intensies van studie en die invloed op gedrag; dit staan ook bekend as die Fishbein en Ajzenmodel (1975). Hierdie model postuleer 'n bepaalde volgorde, met 'n terugvoer van oortuiging oor die gevolge van gedrag; die houding teenoor die gedrag; die intensie om die gedrag uit te voer; en die gedrag self; en die invloed op studenteslytasie;
- * Industriële model, wat gebaseer is op 'n studie van verplegingspersoneelomset van Price en Mueller (1981); en
- * Longitudinale-prosesmodelle, waar 'n groep van drie modelle saam gekategoriseer word wat studenteslytasie aan die hand van 'n longitudinale-proses probeer verklaar. Die modelle berus op die invloed wat agtergrondkarakteristieke het op die wyse wat 'n student inskakel by die instellingsomgewing. Die instellingsomgewing beïnvloed weer akademiese/opvoedkundige en houdingsuitkomste en kulmineer in die besluit om te onttrek. Die modelle wat as longitudinale-prosesmodelle geklassifiseer word, is meer kompleks as die voorgenoemde vyf modelle. Die longitudinale-prosesmodelle gee 'n duideliker beeld van studenteslytasie en die gebeure vanaf registrasie tot uitval of voltooiing van studies.

Die modelle van Spady (1970), Tinto (1975) en Bean en Metzner (1985) word as die longitudinale-prosesmodelle beskou. Hulle stem redelikerwys ten opsigte van die komponente wat by studenteslytasie ter sprake is ooreen met mekaar. Spady se model sluit komponente in soos familie-agtergrond, akademiese potensiaal, normatiewe kongruensie (die graad wat die kurrikulum met die belangstelling en loopbaanbehoefte van die student ooreenstem), vorige prestasie, intellektuele ontwikkeling, vriendskapsondersteuning, sosiale integrasie met die studieproses en bevredigende institusionele verbintenis.

Die model van Tinto (Taylor, et al, 1993:79) konseptualiseer studenteslytasie as 'n produk van die student se

karakteristieke, vermoëns en doelgeoriënteerdheid, wat interaktief met die instellingsomgewing funksioneer. Hierdie interaksie word gewoonlik beskryf in terme van akademiese en sosiale integrasie van die student met die milieu en sosiale substrukture van die instelling.

Die model van Bean en Metzner verklaar dat die besluite van studente om te onttrek van studies, afhanklik is van vier veranderlikes, naamlik agtergrond, akademiese, omgewings- en sosiale integrasie. Hierdie model wat die redes vir studenteslytasie beskryf neem ook akademiese en psigologiese uitkomst in ag.

Dit is egter van belang om kennis te neem van bestaande modelle wat studenteslytasie aanspreek, alhoewel voorgename modelle op kontakonderwys van toepassing is. Van die modelle wat deur Bean gekategoriseer is, beskou Kember (1989:284) die longitudinale-prosesmodelle as die mees aanvaarbare modelle wat poog om studenteslytasie aan te spreek. Die gebruik van hierdie modelle kan as vertrekpunt by afstandsonderwys dien. Die model van Tinto is volgens Kember (1989:284) die meeste aangehaal en empiries getoets. Verskeie navorsers het al na hierdie model binne afstandsonderwys verwys (vergelyk onder andere Kember, 1989:284; Taylor et al, 1993:78; Garrison, 1987:95; Roberts, Boyton, Buete & Dawson, 1991:55; Peters, 1992:237).

Die gebruik van Tinto se longitudinale-prosesmodel wat poog om studenteslytasie te verklaar, is wel 'n beginpunt om die verskynsel van studenteslytasie aan te spreek, maar hierdie model sal aangepas moet word om segswaarde binne afstandsonderwys te hê. Tinto se model is op tradisionele kontakonderwys gemik. Dié studente het pas skool verlaat en hul sosiale en intellektuele betrokkenheid binne die instelling word sterk beklemtoon. Daarenteen word afstandsonderwys gekenmerk deur deelydse, meestal volwassene-leerders wat gewoonlik ook 'n beroep beoefen en gesinsverpligtinge het.

Met inagneming van voorgenoemde bestaande modelle in kontak-
 onderwys wat die redes vir studenteslytasie aanspreek, het Kember
 (1989:286-298) 'n model vir studenteslytasie in afstandsonderwys
 na analogie van Tinto se model ontwikkel. Die Kembermodel wat
 as 'n lineêre-prosesmodel bekend staan, is heersend die bekendste
 model wat studenteslytasie in afstandsonderwys aanspreek.
 Hierdie model word vervolgens bespreek.

2.6.2 Die Kembermodel: 'n Lineêre-prosesmodel vir studenteslytasie binne afstandsonderwys

2.6.2.1 Inleiding

Volgens Kember is sy model 'n hipotetiese voorstel wat aan toetsing deur 'n betrokke instelling onderwerp moet word. Die presiese veranderlikes wat 'n rol by studenteslytasie kan speel, mag van instelling tot instelling verskil, afhangende van die tipe afstandsonderwysinstelling. Kember se lineêre-prosesmodel dien egter as teoretiese raamwerk wanneer die model empiries getoets word. Interpretasies van bevindinge wat uit die navorsing voortspruit kan dien om veranderlikes te voorspel wat die slytasiesyfer moontlik kan verlaag, asook uitkomst wat eventueel sal dien as evaluering van die model.

Kember se lineêre-prosesmodel (Kember, 1989:286-298; vergelyk ook Figuur 2.1) bestaan uit verskillende komponente, naamlik:

- * karakteristieke;
- * doelgeoriënteerdheid;
- * akademiese omgewing en integrasie;
- * integrasie met sosiale en beroepsomgewing; en
- * koste-effektiwiteitsanalise.

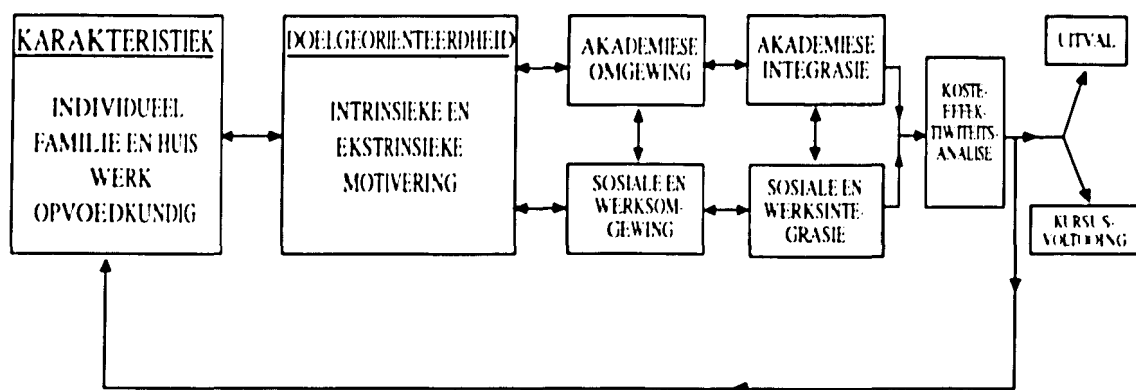
Hierdie voorgestelde model het twee belangrike kenmerke, naamlik:

- * dit is lineêr van aard, wat beteken dat situasionele verandering in een komponent die ander komponente mag

beïnvloed; en

- * dit beskik oor 'n sikliese verloop ("recycling loop"), wat impliseer dat indien daar veranderinge in 'n komponent voorkom, die student van tyd tot tyd deur die koste-effektiwiteitsanalise prosedure kan gaan (Robert, et al. 1991:59).

FIGUUR 2.1 KEMBER SE VOORGESTELDE LINEÛRE-PROSESMODEL VIR STUDENTESLYTASIE IN AFSTANDSONDERWYS



(Aangepas uit Kember, 1989:286)

So kan 'n student se doelwitte en die mate waartoe hy/sy daartoe verbind is, deur die student se opvoeding, opvoedkundige agtergrond, huidige familie en werkomstandighede beïnvloed word. Die student se karakteristieke en doelgeoriënteerdheid sal bepalend wees van die mate waartoe hy/sy aanpas en suksesvol integreer in die akademiese milieu. Dieselfde komponente definieer die sosiale en beroepsomgewing en beïnvloed die student se integrasie in die leerproses en sy/haar lewenstyl as student.

Vervolgens word die onderskeie komponente van Kember se lineêre-prosesmodel bespreek.

2.6.2.2 Karakteristieke

Die karakteristieke-komponent van die model sluit agtergrond-veranderlikes in wat verband hou met individuele, familie- en gesinsituasies, beroepsomgewing en die akademiese rekord of geskiedenis van die student (Roberts, *et al.* 1991:56). Dié veranderlikes is redelik maklik bekombaar, aangesien dit in studente se toelatings- of registrasievorms vervat is. Die insluiting van voorgenoemde veranderlikes by die model is as gevolg van die invloed wat dit op die daaropvolgende komponente kan hê, eerder as wat dit direk tot studenteslytasie bydra.

Die opvoedkundige faset van die karakteristieke komponent moet met omsigtigheid geïnterpreteer word, aangesien die uitslae van formele eksamens (gewoonlik op skoolvlak) nie hoogs relevant ten opsigte van studenteslytasie vir die volwassene-leerder, wat verskeie jare gelede skool verlaat het, is nie (Kember, 1990:12). Die enigste beskikbare data wat verband met opvoedkundige agtergrond hou, is die skoolkwalifikasies of -eksamenuitslae. Studente met minder formele onderwys en beperkte agtergrond ten opsigte van studie is geneig om probleme met akademiese integrasie te ervaar, wat direk met studenteslytasie verband hou (vergelyk Law, 1993:206). Studente met 'n beperkte skoolagtergrond het gewoonlik nog nie 'n goed ontwikkelde studiebenadering wat met die eise wat tersiêre onderwys stel, verenigbaar is nie (Peters, 1992:259; Garland, 1993:191). Hierdie studente is nog nie vertrouwd met die tradisies en norme van die akademiese leefwêreld nie. Sukses by sulke studente is onwaarskynlik, tensy die student se werk ooreenstem met die akademiese norme.

2.6.2.3 Doelgeoriënteerdheid

Doelgeoriënteerdheid hou direk verband met die rede waarom 'n student besluit om te studeer. Studente wat nie 'n duidelike doel met die studies wat hy/sy volg het nie, sal meer waarskynlik onttrek van die studieproses (Garland, 1993:189).

Doelgeoriënteerdheid word in intrinsieke en ekstrinsieke motiveeringsfasette verdeel. Die ekstrinsieke faset behels die verbin-
tenis met die verwerwing van 'n kwalifikasie. Hierdie verbinte-
nis sal deur die student se karakteristieke beïnvloed word. Aan-
sporing om 'n kwalifikasie te verwerf kan wissel van loopbaange-
leenthere, finansiële implikasies, promosie, familiële wedywering
ensovoorts (vergelyk ook Roberts, et al. 1991:56).

Studente verskil ten opsigte van hul motiveringsvlak om kursusse
waarvoor hulle ingeskryf het, te voltooi. Hierby ingesluit is
ook studente wat slegs vir 'n vak of twee inskryf met die
intensie om nie kursus te voltooi nie. Sodra 'n student geregis-
treer is om 'n hele kursus te volg, vorm hy/sy onvermydelik deel
van die slytasiestatistiek, al was dit nooit sy/haar intensie om
die kursus te voltooi nie (Thorpe, 1988:107).

'n Student se intrinsieke gemotiveerdheid is in die belangstel-
ling in die vak of in leer (studeer) self gesetel. Intrinsieke
motivering het ook 'n houdingsaspek en beïnvloed, en word beïn-
vloed deur, die akademiese integrasiekomponent. Intrinsieke
motivering by 'n student verhoog indien die leerinhoud sy/haar
belange en loopbaanbehoefte aanspreek (vergelyk Hodgson,
1993:78).

Die teenwoordigheid van intrinsieke gemotiveerdheid by die
student beïnvloed sy/haar benadering tot studie. Ramsden en
Entwistle (Kember, 1989:292, vergelyk ook Hodgson, 1993:78) het
bevind dat intrinsieke motivering ter sprake is by 'n diepte-
benadering tot leer, met ander woorde die vermoë om verbande en
die gebruik van bewyse in argumente, in te sien.

Dit blyk dat ekstrinsieke motivering eerder met oppervlakteleer
verband hou. Die navorsing van Kember en Harper (Kember,
1989:292) toon aan dat daar 'n verband tussen studenteslytasie
en 'n oppervlakkige benadering tot leer is en argumenteer dat

intrinsieke motivering doelgeoriënteerdheid tot gevolg het.

Die intrinsiek gemotiveerde student studeer vir die "plesier" daarvan, terwyl die ekstrinsiek gemotiveerde student vir 'n "wins" studeer (Roberts, et al. 1991:56). Hieruit blyk dit dat intrinsieke motivering verband hou met die doelgerigte suksesvolle voltooiing van 'n kursus.

2.6.2.4 Akademiese omgewing en integrasie

Die akademiese omgewing sluit alle fasette van die aanbieding van 'n studiekursus in, soos versending van studiemateriaal, die interaksie rondom werkopdragte, enige groepklasbystand, akademiese bystand deur middel van ondersteuningsdienste en enige kontak tussen die student en die instelling, akademies en administratief.

Akademiese integrasie van die voorgenoemde akademiese fasette, vereis volgens Roberts, et al. (1991:57) "...both collective affiliation and normative congruence."

* Kollektiewe affiliasie

Kollektiewe affiliasie in afstandsonderwys is na die mening van Kember (1989:293) die kwaliteit en kwantiteit van kontak tussen die student en die instelling, wat die gevoel van "behoort aan" by die student wek. Die kontak sluit akademiese kontak in ten opsigte van die wyse wat personeel reageer teenoor studentenvrae, die aard en frekwensie van kontak, die voorsiening van studiebriefe, die gebruik van telefoon- en satellietkonferensies, persoonlike belangstelling wat die dosent teenoor die student openbaar en die kwaliteit begeleidende terugvoering wat 'n dosent ten opsigte van werkopdragte verskaf (vergelyk Roberts, et al. 1991:57; Law, 1993:208). Die tyd ("turn-round time") wat verloop vandat die student 'n werkopdrag pos na die dosent en die dosent

dit weer terugstuur aan die student, kan kollektiewe affiliasie bevorder indien daar nie 'n te lang periode verloop nie (Rekkesdal, 1988:219/220). Indien die voorgenoemde kontakte tussen die student en die dosent nie bestaan nie, kan die student 'n negatiewe ingesteldheid teenoor die instelling openbaar, wat die ont-trekking van 'n student tot gevolg kan hê.

Kollektiewe affiliasie kan ook deur die administratiewe ondersteuning, óf die gebrek daaraan, beïnvloed word. 'n Student wat geen administratiewe rompslomp ervaar en sy/haar navrae korrek en vinnig beantwoord kry, kan die indruk kry dat hy/sy met 'n professionele organisasie wat omgee vir sy studente, te make het. Die teendeel is ook waar, naamlik dat indien 'n student administratiewe onbevoegdheid, burokrasie en stadige terugvoer ervaar, so 'n student onvergenoegd teenoor die instelling sal voel.

Volgens Cull (1993:138) kan direkte persoonlike kontak tussen die dosent en die student ongetwyfeld bevorderlik vir die samehorigheidsgevoel wees. Dit blyk ook dat telefoonkontak en kontak deur middel van studiebriewe bydra tot die ontwikkeling van 'n gevoel van samehorigheid/affiliasie. Die instelling kan kollektiewe affiliasie bevorder deur 'n studente-ondersteuningsdiens daar te stel.

* Normatiewe kongruensie

Normatiewe kongruensie kan gedefinieer word as die graad van ooreenstemming tussen die kurrikulum en die student se belangstelling en loopbaanbehoefte (Roberts, et al. 1991:57).

By die oorweging van studiepakkette benodig die student hoofsaaklik normatiewe kongruensie. Dit impliseer dat die studiepakkette so saamgestel moet word dat dit aan die loopbaanbehoefte en belangstelling van die student voldoen (Law, 1993:206). Die onderrigbenadering behoort vir die student 'n konteks bevorderlik vir leer te skep (vergelyk Gravett, 1993:69/70). Die

leerinhoud behoort op die leesbaarheidsvlak van die student te wees, anders kan die student probleme ervaar ten opsigte van die verstaanbaarheid van die leerinhoud (vergelyk Bosworth, 1991:80).

Deur van 'n interaktiewe en persoonlike styl in die leerinhoud gebruik te maak, kan die gevoel van samehorigheid by die student met die instelling versterk word. Paul (1990:35/36) beveel aan dat die onderrigmateriaal, wat deur 'n kursusspan ontwikkel word, maksimaal op die ondervinding van die kursusspan gemik moet wees, sodat die student kan baat vind by die ondervinding van die skrywers. Hy (Paul, 1990:33) is van oortuiging dat daar teen té professioneel voorbereide studiemateriaal gewaak moet word, omrede dit studente huiwerig kan maak om die inhoud te bevraagteken, aangesien dit "...can carry undue authority for many students."

Dit sou ideaal wees om media-integrering toe te pas wat by die leerstyl van die student aanpas, om sodoende die kommunikasie en interaksie tussen die student en die leerinhoud te bevorder (Garrison, 1989:42; vergelyk ook Greyling, 1993:97).

Talle nuwe studente binne tersiêre studies ervaar die behoefte om nuwe gewoontes aan te leer en om verskillende konsepte van kennis te erken. Sommiges slaag ongelukkig nie daarin om te beseef dat reoriëntasie noodsaaklik is nie, wat tot die gevolg het dat hierdie studente nooit met die norme van akademiese studie integreer nie, en dit dan uitloop op die onttrekking aan studies (Garland, 1993:192). Studente wat gewoon is aan ensiklopediese leer ("rote-learning") is nie in staat om hoër eise wat deur tersiêre studie vereis word, te integreer nie (Kember, 1990:15; vergelyk ook Garland, 1993:194).

Die normatiewe kongruensiefaset van hierdie integreringskomponent vereis buigsaamheid tussen die dosent se akademiese verwagtinge en die student se beeld van hierdie verwagtinge (vergelyk

Garland, 1993:193). Genoegsame integrasie sal nie plaasvind indien die student onbewus is van die akademiese gewoontes of 'n andersoortige persepsie van die taak het, of 'n alternatiewe konsep van kennis het, as dié van die dosent nie (Kember, 1990:15; vergelyk ook Roberts, et al. 1991:66/67).

Om te bepaal of 'n student suksesvol akademies geïntegreer is, sal 'n ondersoek rakende die aspekte wat by die akademiese omgewing ter sprake is, ingestel moet word. Studente integreer op verskillende wyses en ook ten opsigte van verskillende aspekte. Sommige studente kan kompenseer vir die faset waar hulle min geïntegreer is, terwyl dit in ander gevalle die student tot so 'n mate mag beïnvloed dat hy/sy besluit om te onttrek aan studies (Taylor, et al. 1993:79).

Studenteslytasie kom ook voor by studente wat nie genoegsame voorligting ten opsigte van studiekeuses verkry het nie. In dié verband stel Baath (1982:21) voor dat 'n afstandsonderwysinstelling pre-registrasievoorligting behoort te verskaf om die student te adviseer ten opsigte van watter kursus hy/sy behoort te volg.

2.6.2.5 Integrasie met die sosiale en beroepsgewing

Hierdie komponent handel oor die mate waartoe die student in staat is om die eise wat 'n afstandsonderwyskursus verg, met werk-, gesins- en sosiale verpligtinge te integreer. Die afstandsonderwysinstelling het min of geen invloed op hierdie omgewing nie, wat ondersteuning in hierdie verband moeilik maak. Die mate waartoe 'n student integrasie van werk- en gesinsverpligtinge met sy/haar studies bewerkstellig, kan ook bepaal of die student suksesvol sal wees, al dan nie (Rekkedal, 1988:220).

Integrasie van werk en studie hang nou saam met die gesindheid van die werkgewer en kollegas. Sommige werkgewers ondersteun 'n persoon ten volle ten opsigte van studies en maak vergunnings ten

opsigte van tyd vir die bywoning van kontakssessies. Ander werkgewers het 'n gewysigde siening rondom studerende werknemers en beskou dit as 'n verkwisting van energie, wat andersins aan die werk toegewy kon word. Die gesindheid van 'n student se werkgewer is uiters belangrik, aangesien dit die student se doelgeoriënteerdheid beïnvloed. Versterking van ekstrasieke motivering sal voorkom indien die werkgewer dit duidelik maak dat die werknemer beloon sal word na die suksesvolle voltooiing van die kursus (Peters, 1992:264; vergelyk ook Law, 1993:207).

Die gesindhede van kollegas kan ook integrasie van die student se studiegewoontes beïnvloed, met ander woorde indien die kollegas negatief teenoor die student se studies is en hom/haar nie ondersteun in hierdie verband nie, kan die student besluit om sy/haar studies te staak, omdat sy/haar studies blyk om nie meer die moeite werd te wees nie. Ondersteuning van kollegas kan die student aanmoedig, maar 'n negatiewe of apatiese gesindheid kan 'n student ontmoedig wat dan op onttrekking van studies kan uitloop.

Die gesindheid en ondersteuning van die student se onmiddellike familie(gesinsverband) kan 'n belangrike faktor wees in die mate van kongruensie van die studieproses met die lewenstyl van die student. Indien die gesinslede die verwerwing van 'n kwalifikasie en die noodsaaklikheid van studie as 'n belangrike aspek in hulle belang beskou, is hulle geneig om die student te ondersteun ten opsigte van studie-aktiwiteite en studietyd. Indien die student se gesinsverpligtinge as prioriteit bo sy/haar studies gesien word, sal dit die integrasieproses bemoeilik (Law, 1993:206). Die sosiale en werksomgewing en die integrasie daarvan met die studie van die student is 'n belangrike determinant of die student sal volhou met sy/haar studies.

In hierdie komponent van die model moet die kongruensie van die studieproses met die student se sosiale lewe binne rekening gehou word. 'n Besige sosiale lewe wat die tyd wat 'n student kon studeer het in beslag neem, kan belemmerend op die integrasie van

die studieproses van die student inwerk.

2.6.2.6 Koste-effektiwiteitsanalise

Die finale komponent van Kember se lineêre-prosesmodel, voordat 'n student besluit om te onttrek van studies, is 'n koste-effektiwiteitsanalise. Die student moet besluit of die kostes en tyd verbonde aan studeer die moeite werd is, in die lig van eventuele kwalifikasieverwerwing of enige ander voordele wat met studies gepaard gaan.

Die veranderlikes, wat in al die vorige vier komponente van die model geïnkorporeer is, sal nie noodwendig konstant bly vir die volle duur van die student se akademiese loopbaan nie. Agtergrondkarakteristieke, soos finansiële probleme, verhuising, houding van gesinslede, ensovoorts, kan verander soos wat die kursus vorder. Doelgeoriënteerdheid kan varieer in dié tydperk. In sommige gevalle kan die student se verbintenis tot sy/haar doel versterk word soos wat voltooiing van die kursus nader. In ander gevalle kan dit verswak, soos wat die student in aanraking kom met probleme. Spesifieke probleme tydens studie is die onbevredigende terugvoer van dosente en te min tyd vir die student beskikbaar is om sperdatums ten opsigte van werkopdragte na te kom.

Die mate van beide akademiese en sosiale integrasie sal deur die verandering in karakteristieke, doelgeoriënteerdheid, die aard van die kursus, ondersteuning van die instelling, gebeurtenisse en gesindhede in die werksituasie en die familiële en sosiale omgewing beïnvloed word. Hierdie verandering in die veranderlikes in die model sal die aard van die koste-effektiwiteitsbesluit beïnvloed. Studente sal 'n waardebeoordeling ten opsigte van die relatiewe voordele in voortsetting van studie maak soos wat die kursus vorder. Potensiële slytasiestudente sal meer dikwels so 'n waardebeoordeling maak soos wat hulle in kontak met die studiemateriaal kom. Studente met 'n hoë vlak verbintenis tot studies sal moontlik eers 'n waardebeoordeling maak sodra 'n groot

verandering in hul omstandighede 'n invloed op een of meer van die komponente van die model het.

Die veranderende aard van die veranderlikes, komponente en die behoefte om 'n waardebeplanning van die koste-effektiwiteit te maak, is in die model ingesluit deur middel van 'n terugvloeiaksie. Tydens studie sal 'n student verskeie kere deur hierdie punt beweeg, elke keer kan die veranderlikes varieer en elke keer sal die student te staan kom voor die koste-effektiwiteitsanalise (Roberts, et al. 1991:58).

Tydens hierdie analise weeg die student die voordele om die kursus te voltooi teenoor die kostes op, deur te bepaal of volharding van sy/haar studies steeds die moeite werd is. Voordele vir die student sluit onder andere enige materiële of statusvoordele wat voltooiing van die kursus tot gevolg kan hê, of bloot die plesier om deel te neem aan die studieproses, in. Teen hierdie potensiële voordele moet die student beide finansiële en nie-finansiële implikasies oorweeg. Finansiële kostes sluit onder andere in klas- en boekgelde, vervoerkostes en moontlike verlies aan inkomstegeleenthede. Baie keer is die nie-finansiële implikasies meer betekenisvol. Die nie-finansiële implikasies ontstaan as gevolg van die tyd wat aan studie spandeer word ten koste van die tyd wat aan die gesin en sosiale aktiwiteite spandeer word.

Die mees bekende rede wat studente aanvoer waarom hulle hul studies beëindig het, is die gebrek aan voldoende tyd om te studeer (Kember, 1989:296). Met die besluit om te onttrek aan studies, moes die student wel besluit het dat die tyd wat aan studies spandeer word nie genoegsame voordele inhou, in vergelyking met die voordele wat dit inhou om meer tyd vir werk, gesin of sosiale aktiwiteite te allokeer nie.

Studente wat die blaam vir hul onttrekking van studies aan eksterne faktore toeskryf, soos verplasing of siekte, bespeur in die lig van hul veranderende omstandighede dat die koste om die

kursus te voltooi, groter is as die moontlike voordele daarvan.

In die lig van die voorafgaande model van Kember wat poog om studenteslytasie te verklaar, blyk dit duidelik dat die vyf komponente, naamlik karakteristieke, doelgeoriënteerdheid, akademiese omgewing en integrasie, sosiale en werksomgewing en integrasie en koste-effektiwiteitsanalise, interafhanklik van mekaar is. 'n Kombinasie van faktore kan moontlik aanleiding gee tot die onttrekking van 'n student aan die studieproses.

Vir die doeleindes van hierdie studie val die fokus op die hantering van studenteslytasie deur die instelling, en dan meer spesifiek deur die dosent. Vervolgens word die implikasies van die Kembermodel vir die dosent bespreek.

2.6.3 Implikasies van Kember se lineêre-prosesmodel vir die dosent

Die komponente soos in Kember se model vervat, het sekere implikasies vir die akademiese personeel/dosent. Die komponente soos karakteristieke, integrasie van die sosiale en beroepsomgewing en die koste-effektiwiteitsanalise spreek grotendeels die omstandighede van die student aan en kan die dosent slegs indirek tot die sukses van die student 'n bedrae lewer. Die komponent "akademiese omgewing" spreek direk tot die dosent wat die vak onderrig en gevolglik kan die wyse waarop die vak aangebied word 'n direkte invloed op die akademiese sukses van die student hê. Vervolgens word elke komponent in terme van die implikasies wat dit vir die dosent inhou breedweg (vergelyk vir volledige uiteensetting hoofstuk 4), bespreek.

2.6.3.1 Karakteristieke komponent

Indien die afstandsonderwysinstelling inligting oor die student se agtergrond aan die dosent beskikbaar stel, kan die dosent die student beter bystaan om genoegsame integrasie in die akademiese, sosiale en werkdomein te bewerkstellig (Kember, 1990:13). Omdat

die student, anders as in kontakonderwys, fisies afwesig is tydens die onderrigproses van die leerinhoud, is persoonlike steuning deur die dosent moeilik realiseerbaar (Law, 1993:208). Deur kennis te dra van die student se agtergrondinligting kan moontlike persoonlike steuning deur die dosent bevorder word.

Om 'n meer persoonlike, besorgde benadering teenoor die afstandsonderwysstudent te openbaar, kan die dosent van die volgende metodes gebruik maak (Roberts, et al. 1991:63/64; Bosworth, 1991: 78-80):

- * insluiting van 'n personeelfoto en kort profiel;
- * 'n inleidende klankkasset;
- * 'n kort inleidende verwelkomingsbrief;
- * die gebruik van 'n positiewe aanmoedigende toon in korrespondensie;
- * kennisgewing aan die student wanneer die dosent beskikbaar is vir besoeke en telefoonoproepe; en
- * verskaffing van die dosent se huistelefoonnommer.

Die dosent moet altyd in gedagte hou dat die onderrig aan die afstandslleerder geïndividualiseerde onderrig is. Deur werklike belangstelling in die student te toon, kan die gevoel van besorgdheid by die student bevorder word.

2.6.3.2 Doelgeoriënteerdheid

Die taak van die dosent ten opsigte van die doelgeoriënteerdheid van die student is om 'n intrinsiek gemotiveerde student deur middel van die verpersoonliking van die leerinhoud so te aktiveer dat die motiveringsvlak van die student verhoog of instand gehou word (Garland, 1993:194). In die geval van die lae gemotiveerde en ekstern gemotiveerde student, moet die geskrewe inhoud vir hom/haar 'n voordeel inhou en prikkelend wees, sodat sy/haar belangstelling en motivering kan verhoog.

Deur addisionele onderwysmiddele wat vir die student bekostigbaar

is te gebruik, kan die dosent poog om die leerinhoud so interessant en relevant as moontlik aan te bied. Die dosent kan egter ten opsigte van hierdie komponent merendeels ondersteuning en onderskraging aan die student bied.

2.6.3.3 Akademiees omgewing en integrasie

Die akademiese omgewing en integrasiekomponent is uitsluitlik die domein van die personeel van die instelling. Die dosente het 'n verantwoordelikheid om die student by te staan in die proses van akademiese integrasie. Om dit te bewerkstellig behoort die leerinhoud toeganklik vir die student gemaak te word (Scriven, 1991a:447). Hierdie toeganklikheid kan deur middel van studiebriefe, telefoonkontakte en persoonlike kontakte gedoen word. Deur 'n positiewe ondersteunende houding van die dosent tydens kontakte met studente, kan kollektiewe affiliasie bevorder word.

Om normatiewe kongruensie te bewerkstellig behoort die dosent sy verwagtinge ten opsigte van die kursus aan die student bekend te stel - dit kan deur middel van 'n studiebrief gedoen word. Die dosent behoort duidelike doelstellings en doelwitte ten opsigte van die kursus en leerinhoud aan die student te stel, sodat die student bewus kan wees van wat van hom/haar in die betrokke studiekursus of vak verwag word (Scriven, 1991a:447).

Die student se leer-, loopbaanbehoefte en belangstellings behoort in die onderrigprogram in ag geneem te word (Nouwens & Robinson, 1991:382). Moore (1987:65) identifiseer vyf leerbehoefte by die afstandslerder, naamlik:

- * studiemateriaal moet goed kommunikeerbaar wees;
- * leiding in studie;
- * oefening in die toepassing van kennis;
- * terugvoer; en
- * voorligting ten opsigte van probleme, hetsy met die kursus of nie.

Behalwe vir die voorgenoemde behoeftes wat in ag geneem behoort te word by die ontwikkeling van studieprogramme, ontstaan daar ook ander behoeftes wat uit die studieproses voortspruit (Cull, 1993:138), naamlik:

- * uitstel van indiening van werkopdragte;
- * advies ten opsigte van herregistrasie;
- * studietegnieke;
- * probleme wat met eksamens verband hou; en
- * probleme ten opsigte van betekenisvolle vinnige terugvoer deur dosente.

Een van die belangrikste aspekte in die skryf van studiemateriaal is dat die leerinhoud op die leerbaarheidsvlak van die student is. Dit moet doelgerig en verstaanbaar wees, sodat die betekenis van die leerinhoud duidelik en ondubbelsinnig oorgedra word. Deur goedgestruktureerde studiepakette met die nodige akademiese ondersteuning aan studente beskikbaar te stel, kan 'n bydrae tot 'n beter akademiese integrasie wat studiesukses tot gevolg het gelewer word (Law, 1993:208). 'n Ander kritiese faktor is gesetel in die wyse waarop die dosent omgaan met die nasien van werkopdragte - die student moet sinvol en volledig begelei word. Die dosent moet hom/haar weerhou van afbrekende en negatiewe kommentaar op die werkopdragte van die student. Die dosent behoort altyd in gedagte te hou dat werkopdragte begeleidende didaktiese gesprekvoering is.

Indien die personeel van 'n afstandsonderwysinstelling met oorgawe betrokke is by die studieproses van die studente kan dit bydra tot genoegsame integrasie met die akademiese omgewing en moontlik tot die verlaging van studenteslytasie.

2.6.3.4 Sosiale en werksomgewing en integrasie

Soos reeds vermeld in paragraaf 2.6.2.5 het die instelling as sodanig min of geen invloed op hierdie komponent nie. In die meeste gevalle kan die instelling bystand bied deur middel van

voorligting aan die student in die integrering van die studie-eise met werk, familie en sosiale verpligtinge (Thorpe, 1988:110).

2.6.3.5 Koste-effektiwiteitsanalise

Die enigste taak van die dosent indien hy/sy bewus raak van 'n student wat moontlik wil onttrek, is om morele ondersteuning aan die student te gee.

In die lig van die voorgenoemde implikasies blyk dit dat die dosent sentraal in die akademiese omgewing staan, hetsy as voorligter, fasiliteerder, ondersteuner, onderriggewer en bestuurder. Die afstandslærer is baie afhanklik van die dosent se ondersteuning en motivering om sy/haar studie suksesvol te voltooi.

2.7 HOOFSTUKOORSIG

In hierdie hoofstuk is 'n poging aangewend om sekere faktore wat akademiese prestasie medebepaal, aan te spreek. Dit het uit die ondersoek geblyk dat kognitiewe faktore (soos intelligensie, aanleg en vorige prestasie) moontlik 'n beduidende invloed op akademiese prestasie kan uitoefen. Nie-kognitiewe faktore (soos persoonlikheid, belangstelling, motivering en studiegewoontes en -houdings) kan moontlik ook 'n besliste invloed op akademiese prestasie hê.

Binne afstandsonderwys is van die voorgenoemde faktore, soos die invloed van intelligensie, aanleg, persoonlikheid en belangstelling nog tot 'n mindere mate nagevors (Roberts, 1991:56). Faktore soos intelligensie, vorige prestasie, persoonlikheidseienskappe, belangstelling, motivering en studiegewoontes en -houdings bepaal egter wel akademiese prestasie binne afstandsonderwys.

Dit is 'n gegewene dat studente wat deur middel van afstandsonderwys studeer meer geneig is om nie hulle studies te voltooi

nie. 'n Enkele rede kan nie normaalweg lei tot studenteslytasie nie. Na die bestudering van die model van Kember is tot die gevolgtrekking gekom dat 'n kombinasie van veranderlikes gewoonlik aanleiding tot studenteslytasie kan gee. Studente wat deur middel van afstandsonderwys studeer kan moontlik nie hulle studies voltooi indien hulle:

- * nie totaal verbind is tot hul doelwit nie;
- * nie ten volle in die akademiese omgewing geïntegreer is nie;
- * nie die nodige aanpassings maak om hul sosiale en beroepsgewing met studies te integreer nie; en/of
- * bevind dat die kostes verbonde aan studeer die voordele van studies oorskry.

Indien die redes vir studenteslytasie by 'n betrokke afstandsonderwysinstelling vasgestel wil word, sal die voorgenoemde model van Kember empiries getoets moet word binne die spesifieke instelling. Slegs dan kan bepaal word wat aanleiding gee tot studenteslytasie binne die betrokke afstandsonderwysinstelling.

In elk van die voorgenoemde komponente is die implikasies vir die afstandsonderwysdosent breedweg aangespreek. Die implikasies vir die Technikon SA-dosent sal in hoofstuk vier volledig onder die loep geneem word.

Die Technikon SA as tersiêre afstandsonderwysinstelling word in hoofstuk 3 onder die loep geneem.

HOOFSTUK 3

DIE TECHNIKON SUIDER AFRIKA AS TERSIËRE
AFSTANDSONDERWYSINSTELLING3.1 INLEIDING

Die Technikon Suider Afrika (Technikon SA) staan binne 'n bepaalde samelewing en behoort dus sensitief te wees vir enige veranderinge en vernuwings in die betrokke samelewing.

Die oogmerk van hierdie studie is om 'n program vir die professionele ontwikkeling van akademiese personeel wat by die Technikon SA werksaam is, daar te stel. Aangesien hierdie personeelontwikkelingsprogram binne 'n spesifieke konteks, by name Technikon SA gedoen word, is dit van belang om die Technikon Suider Afrika se wese, visie, missie, doelstellings en funksies deeglik vooraf te verken en te verreken.

3.2 'N HISTORIESE PERSPEKTIEF OP DIE ONTSTAAN EN DIE ONTWIKKELING VAN DIE TECHNIKON SUIDER AFRIKA3.2.1 Ontwikkelingsverloop van Technikon Suider Afrika

Die industriële en kommersiële behoeftes in Suid-Afrika het tot die totstandkoming van die Witwatersrandse Tegnieuse Instituut in 1903 gelei. Hierdie instelling was vanaf sy ontstaan daarop ingestel om diens aan die hele gemeenskap te verskaf (Pittendrigh, 1988:109-116; Behr, 1988:139).

In 1928 word toestemming aan voormelde instituut gegee om korrespondensiekursusse vir vakleerlinge in die drukkersbedryf aan te bied. Mettertyd is ander kursusse ook ingestel, onder andere kursusse ter voorbereiding van eksamens van die Instituut van Geoktrooieerde Sekretarisse, die Vervoerinstituut, die SA Spoorweë en Hawens, die SA Polisie en die Poswese (Van Wyk, 1980:2).

In 1931 word die Witwatersrandse Tegniese Instituut herbenoem tot die Witwatersrandse Tegniese Kollege. Teen 1938 bied hierdie instelling alle tegniese vakke deur middel van korrespondensie aan, terwyl die Kaapse Tegniese Kollege slegs algemene en handelskursusse deur middel van korrespondensie aangebied het (Van Wyk, 1980:2).

In 1966 word die korrespondensie-afdeling van die Kaapse Tegniese Kollege gesluit en word dit na die Witwatersrandse Tegniese Kollege se korrespondensie-afdeling oorgeplaas. Dié korrespondensie-afdeling het vanaf 1966 kursusse in tegniese, handels- en algemene rigtings aangebied (Van Wyk, 1980:2).

Ingevolge die Wet op Gevorderde Tegniese Onderwys, Wet 40 van 1967, word die Witwatersrandse Tegniese Kollege herbenoem na die Witwatersrandse Kollege vir Gevorderde Tegniese Onderwys. Hierdie wet het ook bepaal dat Kolleges vir Gevorderde Tegniese Onderwys semi-otonome instellings is wat deur 'n raad beheer word. Die doel van hierdie wet was om gevorderde tegniese kursusse en deeltydse tegniese kursusse te bevorder. Hierdie tipe onderwysinstelling het as oorgang tussen die tegniese kolleges en universiteite gedien (Pittendrigh, 1988:170-172).

In 1967 word die Afdeling Korrespondensiekursusse van die Witwatersrandse Kollege vir Gevorderde Tegniese Onderwys herbenoem tot die Afdeling Eksterne Studie. Hierdie afdeling is in drie afsonderlike akademiese departemente verdeel, elk met 'n eie departementshoof en onderwyspersoneel asook 'n administratiewe afdeling met 'n administratiewe beheerbeampte. Hierdie geskiedkundige reëling was die eerste duidelike identifisering van die Afdeling Eksterne Studie as 'n afsonderlike afdeling met sy eie identiteit en struktuur (Van Wyk, 1980:3).

Die hoofverslag van die Kommissie van Onderzoek na Universiteitswese (Departement Nasionale Opvoeding, 1974:331) stel dit duidelik dat die Kolleges vir Gevorderde Tegniese Onderwys langs die universiteit behoort te bestaan en noue skakeling en same-

werking moet bewerkstellig word.

Die verslag van die Goede Kommissie van 1978 het daartoe aanleiding gegee dat die Kolleges vir Gevorderde Tegniese Onderwys, ingevolge die Gewysigde Wet op Gevorderde Tegniese Onderwys, Wet 43 van 1979, herbenoem word na technikons. Deur hierdie wetgewing is tegniese onderwys aan teknikons in Suid-Afrika formeel in die tersiêre kader saam met universiteite en onderwyskolleges, geplaas (Klopper, 1986:19).

Uitvloeiels van Wet 43 van 1979 het tot die totstandkoming van die Nasionale Hoër Diploma, die Meestersdiploma in Tegnologie en die Laureatus in Tegnologie gelei (Pittendrigh, 1988:195).

Teen 1980 het die teknikons alle bestaande kursusse vir tegnisi na semesterkursusse omgeskakel en in 1981 is die driejarige nasionale diplomas ingestel. Twee aparte tegniese kursusse is deur die Departement van Nasionale Opvoeding ontwikkel, naamlik die nuwe N-kursusse wat slegs deur tegniese kolleges en die T-kursusse wat deur teknikons aangebied is (Pittendrigh, 1988:195).

Die Afdeling Eksterne Studie van die Witwatersrandse Kollege vir Gevorderde Tegniese Onderwys het geleidelik uitgebrei wat tot 'n tekort aan personeel gelei het. In 1977 is daar 'n Departementale Komitee aangestel om ondersoek in te stel na die personeelposisie van die Afdeling Eksterne Studie met die moontlikheid van 'n diensstaatverbetering. Hierdie Komitee het ook ondersoek ingestel na die behoefte en wenslikheid daarvan om die Afdeling Eksterne Studie van die Witwatersrandse Kollege vir Gevorderde Tegniese Onderwys te skei en 'n outonome instelling vir afstandsonderwys tot stand te bring (Van Wyk, 1980:3; Pittendrigh, 1988:190).

Die aanbevelings van die voorgenoemde komitee het daartoe aanleiding gegee dat die Minister van Nasionale Opvoeding besluit het dat die Afdeling Eksterne Studie van die Witwatersrandse Technikon moes afstig. Kragtens Wet 40 van 1967 word die Techni-

kon RSA op 1 April 1980 gestig en in 'n gebou te Braamfontein gehuisves (Van Wyk, 1980:3).

3.2.2 Organisasiestruktuur

In 1980 het die volgende vier akademiese afdelings, wat as skole bekend gestaan het, aanvanklik binne die Technikon RSA bestaan (Technikon RSA, 1985:4):

- * Skool vir Administrasie, Rekeningkunde en Onderwysersopleiding;
- * Skool vir Bestuurswese;
- * Skool vir Ingenieurswese; en
- * Skool vir Wiskunde, Fisiese en Biologiese Wetenskappe.

Aan die einde van 1985 word die Skool vir Ingenieurswese se Departemente van Siviele, Meganiese en Elektrotegniese Ingenieurswese gesluit, aangesien na etlike onderhandelinge nie goedkeuring vir die aanbieding van vermelde ingenieurstudies verkry kon word nie. Slegs die Departement Mynbou het binne die Skool vir Ingenieurswese bly voortbestaan (Technikon RSA, 1985:3).

Teen 1990 het die akademiese afdelings uitgebrei en soos volg daaruit gesien (Technikon RSA, 1990:2.5):

- * Skool vir Bestuurswese;
- * Skool vir Ekonomiese en Gedragwetenskappe;
- * Skool vir Natuurwetenskappe (Die Departement Mynbou is by hierdie skool geïnkorporeer);
- * Skool vir Owerheidsadministrasie;
- * Skool vir Rekeningkunde en Rekenaardataverwerking; en
- * Skool vir Toegepaste Reg.

In 1992, met die steeds groeiende behoefte aan technikononderwys, het onderrigprogramme so uitgebrei dat 'n herorganisasie noodsaaklik was. Die Technikon RSA se akademiese afdelings het

in 1992 soos volg daar uitgesien (Technikon RSA, 1991:5):

- * Skool vir Bestuurswese;
- * Skool vir Ekonomiese en Gedragwetenskappe;
- * Skool vir Owerheidsbestuur en Kommunikasie;
- * Skool vir Rekeningkunde en Rekenaardataverwerking;
- * Skool vir Toegepaste Reg; en
- * Skool vir Natuurwetenskappe.

Die Raad van Technikon RSA het in 1991 'n projek van stapel gestuur om ondersoek na die toekomstige posisie van hierdie technikon in te stel. Die Technikon RSA was reeds op hierdie stadium die enigste technikon wat tersiêre onderwys deur middel van afstandsonderwys in Suid-Afrika aangebied het. Om in die behoeftes van 'n veranderende samelewing te kon voorsien, was dit noodsaaklik dat die Technikon RSA hom moes herposisioneer.

Tydens 'n strategiese beplanningsessie van die Technikon RSA is 'n beleid geformuleer om die fundamentele herposisionering van hierdie technikon te verwesenlik. Die aspekte van hierdie beleid is (Moore, Coetzee & De Coning, 1993:7):

- * Die Technikon RSA sal, binne die raamwerk van die technikonfilosofie en missie, poog om aan die eise van tersiêre beroepsonderwys deur middel van afstandsonderwys te voldoen, met spesifieke klem op welvaartskeppende programme.
- * Die ontwikkeling en aanbieding van programme in noue samewerking met die betrokke industrie.
- * Programme wat in belang van die land is, maar nie ekonomies of lewensvatbaar is nie, sal óf deur kruissubsidiëring óf in vennootskap met die relevante industrie gefinansier word.
- * Alle studente wat aan die minimum vereistes voldoen sal

toegelaat word vir verdere studie en 'n sinvolle siftingsmeganisme sal ingebou word om studente wat nie kan volhou nie, uit te skakel.

- * 'n Aggressiewe en deurlopende personeelontwikkelingsprogram sal in werking gestel word.

Hierdie herposisionering van Technikon RSA het 'n nuwe organisasiestruktuur tot gevolg gehad. Die Technikon RSA het 'n "plat" organisasiestruktuur met slegs drie hiërargiese bestuursvlakke, wat uit strategiese besigheidseenhede bestaan, in 1993 geïmplementeer (Moore, et al. 1993:9). Die doel van die nuwe struktuur is om ondersteuning en uitdrukking te gee aan (Technikon SA, 1993a:1):

- * die filosofie van technikononderwys;
- * die idee van koöperatiewe onderwys; en
- * die onlangs geformuleerde Technikon RSA-strategie.

Die bestaande skole, soos reeds vermeld, is in drie akademiese divisies geïnkorporeer, naamlik:

- * Gemeenskaps- en Toegepaste Wetenskappe;
- * Ekonomiese en Bestuurswetenskappe; en
- * Toegepaste Reg.

Elk van hierdie divisies is herverdeel in verskillende programgroepe wat elk deur 'n uitvoerende direkteur bestuur word (Moore, et al. 1993:18).

In Augustus 1993 verander die naam van die Technikon RSA na Technikon Suider Afrika (Technikon SA) om sy verbintenis ten opsigte van die onderwysopheffing in die hele sub-kontinent (Sub-Sahara) te reflekteer (Van der Merwe, 1993:9). Die technikon het ook 'n nuwe beleidsdokument rakende navorsing die lig laat sien (Moore, et al. 1993:23). Dit beklemtoon die technikon se verbintenis tot sy taak as 'n navorsingsinstelling.

Die Wet op Technikons, Wet 125 van 1993, maak voorsiening vir die instelling van teknikons, die beheer en bestuur daarvan. Alle teknikons in Suid-Afrika sal voortaan ingevolge hierdie wet beheer word. Die wet bepaal ook dat 'n technikon 'n regs persoon sal wees. Die mees uitstaande bepaling van hierdie wet is dat teknikons voortaan sertifikate, diplomas, sowel as grade sal toeken (Suid-Afrika, 1993:3/5). Hierdie wetgewing maak ook voorsiening dat die Raad van Technikon SA herstruktureer sal word sodat alle rolspelers, insluitend werkersunies, werkgewers, studente, donateurs en alumni verteenwoordig sal wees (Technikon SA, 1994:10; vergelyk ook Moore, *et al.* 1993:20). Hierdie wetgewing is egter nog onderworpe aan goedkeuring deur die Parlement en sal waarskynlik in 1994 geskied.

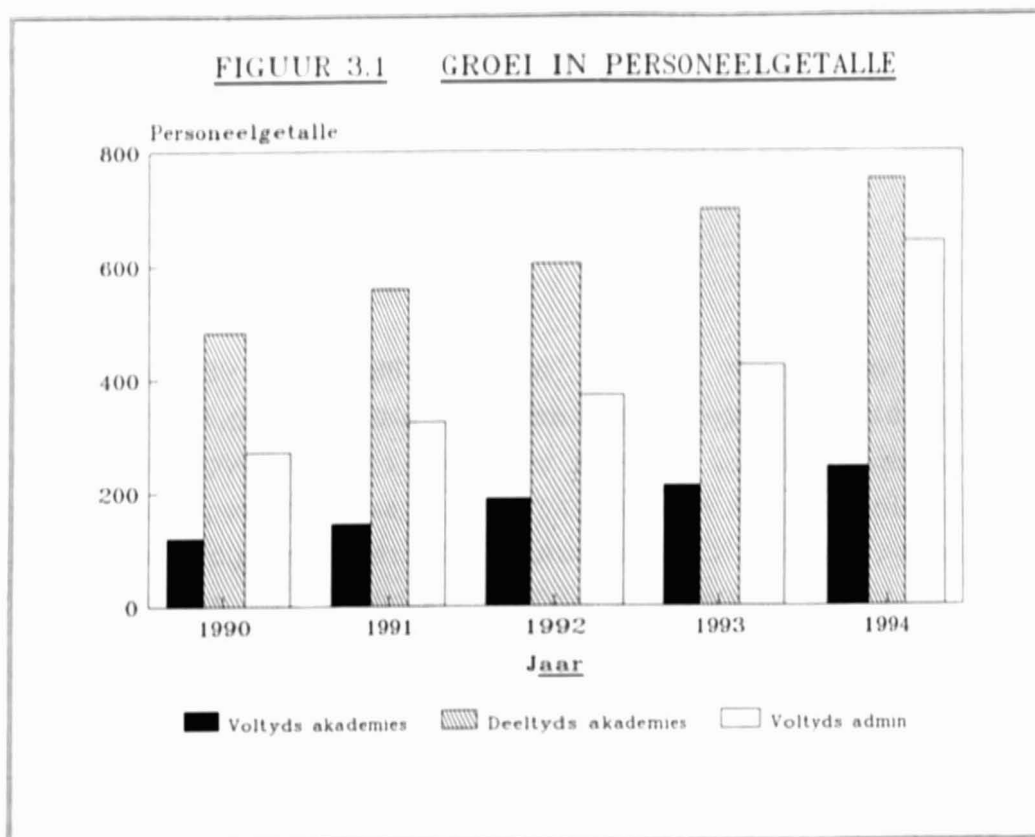
3.2.3 Personeelaangeleenthede

Die Technikon SA is in 'n proses van transformasie wat die organisatoriese kultuur, waardes en norme van die personeelkorps ernstig affekteer. Die Technikon SA sal nie die uitdagings van die vinnig veranderende eksterne en interne omgewing realiseer sonder 'n dramatiese verandering in die houding van sy werknemers nie (Ackermann & Botha, 1994:6).

Die getal personeellede van die Technikon RSA het sedert sy ontstaan aansienlik uitgebrei. In 1980 was daar 30 voltydse permanente akademiese personeel en 53 administratiewe personeel. Teen 1991 het die studentegetalle so vermeerder dat daar 145 voltydse akademiese personeel, 558 deeltydse akademiese personeel en 325 administratiewe personeel was (Technikon RSA, 1985:1; Technikon RSA, 1990:4.5; Technikon RSA, 1991: 25/26). In 1994 sien die personeelgetalle soos volg daar uit :

- * 244 voltydse akademiese personeel;
- * 752 deeltydse akademiese personeel;
- * 642 voltydse administratiewe personeel; en
- * 66 tydelike administratiewe personeel.

In figuur 3.1 word die groei oor die afgelope vyf jaar in terme van akademiese personeel, skematies voorgestel.



Vanaf 1985 is daar reeds begin om vir nuwe personeellede 'n oriënteringskursus aan die begin van elke akademiese jaar aan te bied. In 1990 het die Raad goedkeuring verleen vir die stigting van 'n Buro vir Personeelontwikkeling. Hierdie buro het die volgende programme en seminare aangebied (Technikon RSA, 1990:8):

- * opleiding aan sekretaresse;
- * bestuursopleiding;
- * video-ondersteunende opleiding;
- * rekenaaropleiding;
- * riglyne vir die skryf van studiegidse;
- * interpersoonlike kommunikasievaardighede; en
- * induksiekursus vir nuwe personeel.

In 1993 is die Buro vir Personeelontwikkeling ontbind en die personeelopleidingsfunksies is by Direktoraat Menslike Hulpbronne en die Direktoraat Technikononderrig gesetel. Die Direktoraat Menslike Hulpbronne hanteer meer bestuurs- en administratiewe opleiding terwyl die Direktoraat Technikononderrig vir die didaktiese opleiding verantwoordelik is. Tot op datum word slegs induksiekursusse en rekenaaropleidingskursusse aangebied (Technikon SA, 1993b:20).

3.2.4 Onderrigprogramme

Ingevolge Wet 89 van 1986 het die Komitee vir Technikonhoofde (KTH) tot stand gekom. Die Komitee is by magte om die Minister van Nasionale Opvoeding te adviseer rakende technikononderwys en om die toelatingsvereistes vir kwalifikasies aan teknikons neer te lê. Alle programme wat die technikon wil aanbied, moet eers deur die Komitee vir Technikonhoofde goedgekeur word.

Die Sertifiseringsraad vir Technikononderwys (SERTEC) het in 1986, ingevolge Wet 88 van 1986, tot stand gekom. Die taak van SERTEC is hoofsaaklik om standaarde en norme in technikononderwys te beheer (Behr, 1988:78). Die oogmerk van hierdie raad is om te verseker dat ooreenstemmende technikonsertifikate, wat deur die raad uitgereik word, dieselfde standaard van onderwys en eksaminering verteenwoordig (Sertifiseringsraad vir technikononderwys (SERTEC), 1991:1).

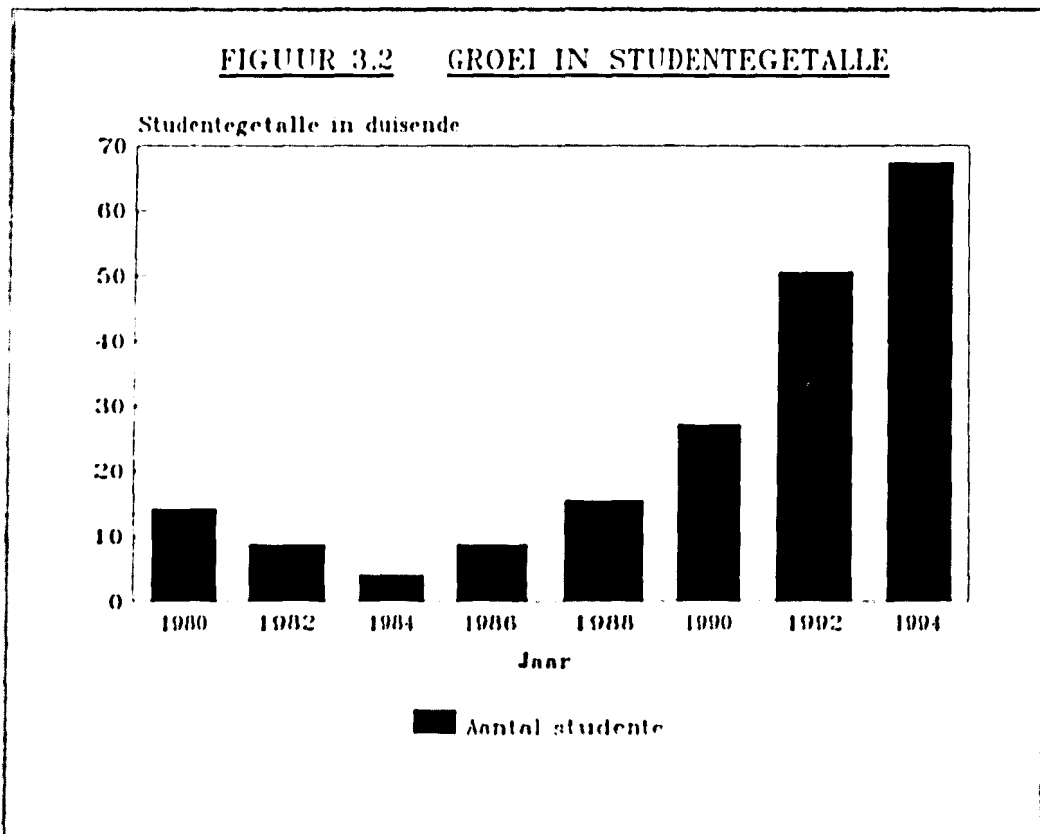
Die volgende onderrigprogramme word sedert 1992 deur die Technikon SA aangebied (Technikon RSA, 1990:3.4-3.9; Technikon SA, 1994b:3):

- * Nasionale Preliminêre Sertifikaat;
- * Nasionale Sertifikaat (studeer minstens een jaar);
- * Nasionale Hoër Sertifikaat (studeer minstens een jaar);
- * Nasionale Diplomas (studeer minstens drie jaar);
- * Nasionale Hoër Diplomas (studeer minstens een jaar);
- * Meestersdiploma in Tegnologie; en

* Laureatus in Tegnologie.

3.2.5 Studentegetalle

Studentegetalle het in die periode van 1980 tot 1990 aansienlik gefluktueer. Gedurende hierdie periode is sekere programme uitgefaseer en ander weer ingefaseer soos wat die behoefte in die handel en nywerheid ontstaan het. Hierdie veranderinge het aanleiding gegee tot 'n oorheersende groei in studentegetalle van 4 029 in 1984 na 50 521 in 1992 (Miles, 1993:4; Moore, *et al.* 1993:2). Die aantal studente wat vir 1994 geregistreer het, is 67 449 wat steeds op 'n groei in studentegetalle dui. In figuur 3.2 word die groei in studente getalle oor die afgelope 14 jaar skematies voorgestel.



3.3 GEKONSOLIDEERDE OORSIG VAN DIE HISTORIESE ONTWIKKELING VAN DIE TECHNIKON SUIDER AFRIKA

In die voorafgaande paragrawe (paragrawe 3.2.1 tot 3.2.5) van hierdie hoofstuk is daar gepoog om die oorsprong en ontwikkeling van die Technikon SA aan die hand van verskeie komponente te omskryf. Die kerngrepe in die ontwikkeling van dié technikon word in tabel 3.1 voorgestel. In die historiese ontwikkeling van die Technikon SA het sekere implikasies reeds uitgekristalliseer.

TABEL 3.1 KERNGREPE UIT DIE ONTWIKKELING VAN TECHNIKON SA

KOMPONENT	KERNAKTIVITEITE	IMPLIKASIE
Ontwikkelingsverloop	<ul style="list-style-type: none"> - beroepsgerigte opleiding - korrespondensiekursusse - naamsverandering - KGTO - afdeling eksterne studie - eie identiteit - KGTO- herbenoem na technikon - beheer deur 'n Raad - gevorderde kursusse T-. Diplomas, M Dip, Laureatus in tegnologie - Technikon RSA gestig - outonome instelling 	<ul style="list-style-type: none"> • Tersiêre onderwysinstelling wat markverwante, beroepspeesifieke opleiding aan die gemeenskap bied
Organisasie- struktuur	<ul style="list-style-type: none"> - herorganisasie van skole in 1992 - institusioneel en statutêr - gegronde herposisionering: Raad, bestuur - strategiese beplanning - visie, missie, doel - verteenwoordigende raad - nuwe wetgewing - programtoespitsing - kooperatiewe onderwys - naamsverandering TSA - navorsingsuitsette 	<ul style="list-style-type: none"> • Beleid is geformuleer om die fundamentele herposisionering van die Technikon SA te verwesenlik
Personeel	<ul style="list-style-type: none"> - steeds toenemende groei - institusionele uitbreiding - oriënteringkursusse 	<ul style="list-style-type: none"> • Uitbreiding van toepaslik gekwalifiseerde personeel
Onderrigprogramme	<ul style="list-style-type: none"> - onderrigprogramme in samewerking met die tegnologiese arbeidsmark - statutêre ontwikkelings: wette, KTH, SATEC - herorganisasie in akademiese divisies - sertifiseringsbevoegdhede verander /brei uit 	<ul style="list-style-type: none"> • Die aanbieding van praktykgerigte opleiding wat kooperatief van aard is om endoende tegnologie te bevorder
Studentegetalie	<ul style="list-style-type: none"> - toenemende groei in studentegetalie - behoefte aan technikononderwys neem toe 	<ul style="list-style-type: none"> • Voorsiening van beroepspeesifieke opleiding aan die industrie

3.4 ONTWIKKELINGSKENMERKE: 'N HISTORIESE PERSPEKTIEF

Dit is duidelik, na 'n noukeurige analise van die historiese perspektief, dat die wese van 'n technikon gaandeweg ontwikkel het. Hierdie ontwikkeling is voortdurend gekenmerk deur:

- * deurlopende samelewingsbehoefte en -eise aan tegniese beroepsgerigte onderwys; en
- * periodieke beklemtoning van die belangrikheid van tegniese onderwys en opleiding van tegnici vanaf 1867 tot hede.

Daar kan afgelei word dat sekere beginsels en/of kenmerke deurlopend die wese van 'n technikon gerig het. Van hierdie beginsels en/of kenmerke is:

- * onderrig en opleiding wat tegnies-relevant is en wat gestalte vind in die kombinasie van beroepsesifieke onderrig en opleiding van tegnici en tegnoloë;
- * die beginsel van verskeidenheid/differensiasie wat eie aan die wesensaard van tersiëre onderwysinstellings is en wat telkemale gestalte vind in die uitbouing en instelling van verskillende programme;
- * die kenmerk van beroepsgerigte opleiding wat begroning vind in spesifieke opleiding in die handel en nywerheid en tot uitdrukking kom in 'n verskeidenheid strukturele, organisatoriese, kurrikulêre aanpassings en/of uitbreidings;
- * denkverkeer, wat gestalte vind in vakseminare, skakeling met die bedryf en ander tersiëre onderwysinstellings, asook gemeenskaplike sake wat deur die Rektore van Teknikons by die Komitee vir Technikonhoofde bespreek word;
- * toegepaste navorsing gerig op die industrie wat probleem-oplossend van aard is; en

- * **wetenskapsbeoefening** waarby akademiese opgradering en kennisuitbouing, kennisversameling en kennisoordrag ingesluit is.

Voorgenoemde kenmerke/beginsels het met verloop van tyd na vore gekom en sal steeds in die toekomst van technikononderwys in 'n mindere en meerdere mate geld. Die vraag is egter of voorgenoemde kenmerke/wesenselemente vandag in 'n veranderende Suid-Afrika geld en of hulle steeds as relevant vir die Technikon SA geag kan word. Dit is noodsaaklik om die ware wese van Technikon SA deeglik na te vors, om sodoende te bepaal watter eienskappe hierdie tipe instelling rig.

3.5 DIE WESE VAN TECHNIKONS

3.5.1 Die begrip: wese

Die woord **wese** beteken volgens die Afrikaanse Woordeboek (Terblanche, Odendal, 1966:131) "...dit wat 'n ding maak wat dit is; die bestaan; die syn; aard; essensiële of kenmerke." Die Van Wyk De Vriesverslag (Departement van Nasionale Opvoeding, 1974:37) verklaar dat die wese van 'n instelling deur sy wesenskenmerke bepaal word. Onder wesenskenmerke van 'n instelling kan ook verstaan word wesenseienskappe, essensies, karakteristieke en karaktereienskappe (Departement van Nasionale Opvoeding, 1974:37).

In hierdie studie beteken **wese** daardie **karaktereienskappe** van 'n afstandsonderwysteknikon wat sorg dra dat 'n instelling as 'n technikon geïdentifiseer en tipeer kan word. Dit kom egter voor asof die voorafgaande historiese uiteensetting (vergelyk paragrawe 3.2.1 tot 3.2.5) bepaalde aspekte uitwys wat goedskiks as wesenselemente van die Technikon beskou sou kan word.

3.5.2 Historiese begronding

Uit die historiese uiteensetting blyk dit dat technikononderwys

soos dit tans prakties vergestalt word, 'n lang proses deurloop het waartydens bevoegde en opgeleide onderwyskundiges by wyse van wetenskaplike ondersoeke bepaalde tersiêre onderwysstelsels en -strukture tot stand gebring het. Hierdie onderwysstelsels is wetmatig via parlementêre besluitneming deur politieke ampsdraers bevestig, en het gestalte gevind in die vorm van instellings wat op tersiêre vlak baie spesifieke beroepsgerigte opleiding verskaf. Vanuit die historiese perspektief word dit moontlik om bepaalde algemeengeldende tendense/elemente te onderskei wat as basis gebruik kan word vir die formulering van die wese van die teknikon.

3.5.3 Wesenselemente van teknikons

By nadere bestudering van die historiese ontwikkelingsgang van teknikons soos saamgevat in tabel 3.1, blyk dit dat die volgende elemente deurgaans by teknikons aanwysbaar is:

- * onderwys en opleiding wat beroepsgerig en markverwant is;
- * koöperatiewe onderwys;
- * tegnologiebeoefening, -oordrag en -bevordering;
- * tersiêre onderwys;
- * eiesoortige identiteit/individualiteit;
- * navorsingsgebaseerde en -gerigte insette; en
- * lewering van 'n diens aan die gemeenskap.

Hierdie elemente, wat histories aanwysbaar is, word ook statutêr bevestig by wyse van Wet 125 van 1993 (Suid-Afrika, 1993:5), waar technikononderwys omskryf word as "...onderwys wat gedeeltelik of ten volle by of deur 'n technikon verskaf word met die oog op die verwerwing van 'n technikon sertifikaat (graad of diploma) en wat gerig is op die voorbereiding van studente met die oog op die bevordering, toepassing, ontwikkeling en oordrag van tegnologie, en om gemeenskapsdiens te lewer en navorsing te onderneem, en ook die ondersteuning en leiding van die studente tot hulle algehele menslike ontwikkeling" (Skrywer se onderstreping).

Die wesenselemente wat in die wet uitgewys word is onderwys, tegnologiese kennisverwerwing, navorsing en gemeenskapsdiens. Die navorsing waarna verwys word in voorgenoemde omskrywing, is toegepaste navorsing wat **probleemoplossend** van aard is. Terwyl navorsing op die soeke na nuwe kennis of ontwikkeling van nuwe tegnologie gemik is, gaan dit by die technikon hoofsaaklik om die oplossing van probleme in die bedryf (Departement van nasionale Opvoeding (NASOP O2-118), 1988:60).

In hoofstuk 1 is ook reeds bepaalde wesenselemente van die technikon uitgewys en wel by name die volgende:

- * onderwys en opleiding op koöperatiewe onderwysgrondslag;
- * beroepspesifieke/beroepsgeoriënteerde opleiding;
- * lewering van persone vir die tegnologiese arbeidsmark; en
- * die aanleer van tegnologiese en praktykkennis - vorming van verstandelike en ontwikkeling van fisieke vaardighede.

Uit die voorafgaande sou gestel kan word dat technikons vanuit 'n geïdentifiseerde behoefte histories ontwikkel, gegroei en beslag gekry het vanweë die bemoeienis van bevoegde onderwyskundiges. Gedurende hierdie historiese proses is uiteindelik inhoud gegee aan dit waarmee die technikon homself besig hou, naamlik:

Tersiêre beroeps- en gemeenskapsgerigte, markverwante, individueel tipiese en relevante navorsinggebaseerde onderwys en opleiding wat op koöperatiewe grondslag berus en afgestem is op die tegnologiese arbeidsmark.

Vanuit die voorafgaande sal vervolgens gepoog word om die doel van Technikon Suider Afrika te omskryf sodat die spesifieke gerigtheid van dié technikon in konteks geplaas kan word.

3.6 DIE DOEL VAN DIE TECHNIKON SUIDER AFRIKA

Die doel van 'n onderwysinstelling dui op die toekomsgerigtheid van sy aktiwiteite. Die doel van die Technikon Suider Afrika

vind neerslag in sy visie, missie en onderwysdoelstellings. Alvorens oorgegaan word tot die formulering van voorgenoemde is dit eers nodig om hierdie begrippe van nader te ondersoek.

3.6.1 Die begrip: visie

Binne enige organisasie, so ook 'n onderwysinstelling en dan spesifiek 'n technikon, kan die volgende vrae gevra word:

- * wat doen ons;
- * waarin glo ons; en
- * wat wil ons word.

Die antwoorde op hierdie drie kernvrae stuur 'n organisasie in 'n spesifieke rigting vir die toekoms, dit dui op die instelling se visie. Volgens Beach (1993:49) kan 'n visie omskryf word as *"...this sense of direction, the agenda the organization perceives itself to be pursuing."* Verder meen Nolan, Goodstein en Pfeiffer (1993:31) dat 'n visie *"...is not an idle dream of magical solutions to today's organizational problems. Rather, it is a clear image of what an organization could and should become if it is to realize its full potential."* 'n Visie verskaf aan 'n organisasie en sy lede 'n duidelike beeld van hoe dinge kan wees, waarna gestreef word en die wete dat dit bereikbaar is.

Die visie van 'n technikon behoort as energiebron vir sy rolspelers te wees. Die visie behoort 'n maatstaf te verskaf waardeur 'n organisasie sy vrese en geleenthede kan analiseer. Dit dui die toekomstige rigting van so 'n organisasie aan. Die visie dui op die "droom" van wat 'n instelling in die toekoms wil wees en/of verwesenlik.

Die visie van die Technikon Suider Afrika word vervolgens in oënskou geneem.

3.6.2 Die oorkoepelende visie van die Technikon Suider Afrika

Tydens 'n strategiese beplanningswerkwinkel van die Technikon Suider Afrika, gehou op 11-13 Maart 1993, is die volgende visie geformuleer (Moore, et al., 1993:11-13):

TABEL 3.2 VISION OF TECHNIKON SA

"The Technikon SA in alliance with its partners will meet the needs of Sub-Saharan Africa and other selected areas effectively in terms of:

- * *contextually relevant, affordable career education*
- * *training and applied research incorporating*
- * *community service*
- * *accessible educational opportunities, and*
- * *the facilitation of employment*

thus contributing to peace and prosperity."

Die volgende sleutelfaktor in die suksesvolle vorming van 'n organisasie se toekoms is die formulering van 'n missie wat op 'n duidelike visie van 'n organisasie gebaseer is.

3.6.3 Die begrip: missie

Die missie van onderwysinstellings is volgens Caruthers en Lott (1981:25/26) "...a broad statement of fundamental purpose; it embraces the social and intellectual aspirations of the institution. Frequently, it is a philosophical, value-oriented declaration that describes the continuing responsibilities of the institution and suggests their relative emphasis."

Lee (Fenske, 1986:179) identifiseer drie komponente van die mis-

sie van 'n tersiêre onderwysinstelling te wete "...to transmit, to extend and to apply knowledge and comments that each of these three missions teaching, research and public service is related to a multitude of programs, intermediate goals and functions."

Voorafgaande definisie van Lee ingevolge waarvan akademiese tersiêre onderwysinstellings kennis oordra, uitbrei en toepas is besonderlik bevestig insoverre dit teknikons betref (vergelyk tabel 3.1; paragrawe 3.2.1; 3.2.2; 3.6).

Die missie van 'n technikon behoort rigtinggewend vir die instelling se doelstellings, doelwitte en funksies te wees. Voorts word die missie van Technikon SA onder die loep geneem.

3.6.4 Die missie van Technikon Suider Afrika

Die missie van die Technikon Suider Afrika is tydens dieselfde strategiese beplanningswerkwinkel op 11 - 13 Maart 1993, soos volg geformuleer (Moore, et al. 1993: 11, 14):

TABEL 3.3

MISSION OF TECHNIKON SA

*The Technikon SA offers
quality market-related distance education and service
to its clients,
and is the leader in its unique application of
cost-effective distance teaching technology,
cooperative tertiary career education,
applied research and community service
in Sub-Saharan Africa and beyond."*

Voorgenoemde missie spreek al drie komponente van die missie aan soos wat deur Lee vir tersiêre onderwysinstellings geïdentifiseer is, naamlik:

- * onderwys en spesifiek beroepsgerigte koöperatiewe afstandsonderwys;
- * navorsing en spesifiek toegepaste navorsing; en
- * gemeenskapsdiens.

In sy taak moet hierdie technikon die balans bewaar tussen die eise van die wetenskap en die bedryf (industrie en handel) en moet die doel met technikononderwys gebalanseerd en noukeurig neergestig word. Die nastrewing van die doelstellings met technikonopleiding veronderstel dat die visie en missie van die Technikon SA in gedagte gehou moet word.

3.6.5 Die doel van technikononderwys

Die beleid oor die breë onderwysdoelstellings van technikons word bepaal teen die agtergrond van die totale stelsel van onderwysvoorsiening in Suid-Afrika en spesifiek tersiêre onderwys. Technikononderwys is primêr gerig op die voorsiening en ontwikkeling van hoëvlakmensekrag vir die bevordering en beoefening van tegnologie.

Die doelstellings vir technikononderwys word in die Nasionale Opvoedingsbeleid van die Departement van Nasionale Opvoeding (NASOP 02-150, 1994:4-8) vervat. Nasionaal word twee breë doelstellings vir technikononderwys gestel, naamlik:

- * *"steun en begeleiding op tersiêre vlak aan studente tot ryper volwassenheidsbelewing; en*
- * *die voorbereiding van persone vir tegnologiebeoefening,-bevordering en -oordrag binne 'n bepaalde beroep of bedryf."*

'n Fundamentele doelstelling van die technikon is die vorming van die student se verstand en die verruiming van sy/haar uitkyk op die lewe. Die spesifieke rol van die technikon in terme van tegnologie- of beroepsgerigte mensekragvoorsiening binne die onder-

wysstelsel kom in hierdie doelstelling tot uiting.

Voorgenoemde doelstellings word deur die onderwysowerheid aan teknikons gestel, met die verwagting dat die technikonprogramme in harmonie met hierdie doelstellings ontwikkel sal word. Behalwe vir die breë doelstellings wat nasionaal gestel word, behoort elke instelling sy eie doelstellings in terme van die breë doelstellings te formuleer. Vervolgens word die Technikon Suider Afrika se doelstellings geformuleer.

3.6.6 Die onderwysdoelstellings van die Technikon Suider Afrika

Die Technikon Suider Afrika het in terme van sy herposisionering die volgende doelstellings geformuleer (Moore, et al. 1993:7/8):

- * Die TSA moet poog om selfonderhoudend en minder afhanklik van staatsubsidie te wees.
- * Daar moet voortdurend gestreef word na akademiese program-pakkette van uitnemendheid vir optimum markbehoeftebevrediging.
- * 'n Personeelkorps van hoogstaande gehalte en regte getalsterkte en samestelling in elke dissipline moet opgebou word.
- * Streef na 'n maksimale studente-uitset van kwaliteit en kwantiteit in terme van die markbehoefte.
- * Die optimale verkryging en benutting van alle fisiese fasiliteite vir die bedryf van alle programme.
- * Die strewe na leierskap en die oorheersing van afstandsonderrig wat koöperatief van aard is.

Indien die doelstellings van die Technikon Suider Afrika in terme van sy visie en missie beoordeel word, blyk dit dat die technikon 'n duidelike verbintenis toon ten opsigte van die verskaffing van beroepsgerigte tersiêre koöperatiewe onderwys.

Die derde doelstelling van die Technikon Suider Afrika, te wete: " 'n Personeelkorps van hoogstaande gehalte en regte getalsterkte en samestelling in elke dissipline moet opgebou word", is van besondere belang vir hierdie studie. Die technikon wil 'n personeelkorps van hoogstaande gehalte daarstel. Hierdie studie fokus egter slegs op die akademiese personeel van die Technikon SA. Hoogstaande gehalte veronderstel hoofsaaklik dat personeel oor:

- * genoegsame en/of bevredigende vakkundigheid behoort te beskik; en
- * die kennis en didaktiese vaardighede beskik om hul taak as onderrigters binne 'n afstandsonderwys-technikon ten beste te kan uitvoer.

Die funksies van die technikon is afgelei uit die wese van die Technikon SA. Die funksies van 'n onderwysinstelling verwys dus na die spesifieke take van die instelling en dan spesifiek die technikon (Klopper, 1986:31). Die funksies het betrekking op interne en eksterne aktiwiteite van persone wat aan die technikon verbonde is.

3.7 DIE FUNKSIES VAN DIE TECHNIKON

Die funksies van die technikon onderskei hom van ander tersiêre onderwysinstellings, soos die universiteit. Die funksies van 'n technikon (hierdie funksies geld ook vir Technikon SA) kan soos volg saamgevat word (Technikon SA, 1994a:10-13; Naudé, 1981:30; Klopper, 1986:31-34):

- * onderrig- en opleidingsfunksie - die besondere onderrig-taak van die technikon wat koöperatief van aard is, is gesetel in die geïntegreerde studie en praktykervaring waarin 'n student voorberei word om 'n spesifieke beroep te kan beoefen;
- * tegnologiebeoefeningsfunksie - die taak van die technikon is om tegnologie te beoefen, oor te dra en te bevorder in

beroepspesifieke verband;

- * navorsingsfunksie - die taak van die technikon is om toegepaste probleemoplossende navorsing te doen. Die navorsing behels toegepaste en ontwikkelingsnavorsing, waar onder toegepaste navorsing verstaan word dat daar met 'n projek 'n duidelike uiteindelijke toepassingsnut in die praktyk moet wees, terwyl ontwikkelingsnavorsing gerig is op probleemopsporing en -oplossing in 'n bepaalde beroepsveld; en
- * gemeenskapsdiensfunksie - die technikon het ook 'n verantwoordelikheid om 'n diens deur middel van projekte, konsultasies, kort kursusse ensovoorts aan die gemeenskap waarbinne hy funksioneer te lewer. Die technikon behoort ook middel- en hoëvlakmensekrag aan die bedryf, en indirek aan die gemeenskap, te lewer.

3.8 HOOFSTUKTERUGSKOU

In hierdie hoofstuk is die tegnikon as instelling, en meer spesifiek die Technikon Suider Afrika, onder die loep geneem. Die rede waarom die Technikon Suider Afrika aandag geniet het, is omdat die rol en taak van die akademiese personeel wat binne hierdie tersiëre afstandsonderwysinstelling funksioneer, begryp sal moet word binne die konteks van die instelling se wese, visie, missie, doelstellings en funksies.

Daar is eerstens aan die hand van 'n historiese oorsig van die ontstaan en ontwikkeling van tegniese onderwys wat tot die totstandkoming van teknikons gelei het, getoon dat sekere wesenselemente uitgekristalliseer het. Hierdie elemente in die ontwikkeling van die technikonwese, en dan spesifiek die Technikon Suider Afrika, waaronder wetenskapsbeoefening, beroepsgerigte onderwys, markgeoriënteerde koöperatiewe onderwys, toegepaste probleemoplossende navorsing en gemeenskapsdiens het die technikon gemaak wat dit vandag is.

Vervolgens is 'n wesensanalise van die technikon gedoen en die volgende wesenskenmerke van die technikon het duidelik na vore gekom, naamlik dat die technikon:

- * 'n tersiêre onderwysinstelling is;
- * beroepsgeoriënteerd opleiding verskaf;
- * onderwys op koöperatiewe grondslag aanbied;
- * tegnologie beoefen, oordra en bevorder;
- * toegepaste navorsing, wat op probleme in die bedryf gerig is, onderneem; en
- * 'n diens aan die gemeenskap lewer.

Die doel van technikononderwys het volgende aandag geniet. Die visie van die Technikon Suider Afrika is duidelik uitgespel, waarna die missie uit die visie voortgevloei het. Die doelstellings van die Technikon Suider Afrika is in die lig van die visie en missie geformuleer. Die funksies van technikononderwys is in perspektief met die doel van technikononderwys geplaas. In tabel 3.4 word die Technikon Suider Afrika as tersiêre onderwysinstelling skematies uitgebeeld.

In hoofstuk vier val die fokus op die professionele rol van die dosent in tersiêre afstandsonderwysverband, met spesifieke verwysing na die take en die vaardighede van die afstandsonderwysdosent.

TABEL 3.4 DIE TECHNIKON SUIDER AFRIKA AS AFSTANDSONDERWYS-
INSTELLING - VISIE, MISSIE, DOEL EN FUNKSIES

DIE TECHNIKON SUIDER AFRIKA

VISIE

Die Technikon SA in alliansie met sy vennote sal aan die behoeftes van Sub-Sahara Afrika en ander geselekteerde areas effektief voldoen in terme van:

- * kontekstueel relevante, bekostigbare beroepsonderwys
 - * opleiding en toegepaste navorsing met inkorporering
 - * van gemeenskapsdiens
 - * toeganklike onderwysgeleenthede, en
 - * die fasilitering van werkverskaffing
- om sodoende tot vrede en welvaart by te dra.

MISSIE

Die Technikon SA bied kwaliteit, markgerigte afstandsonderwys en diens aan sy kliënte, en is die markleier in sy unieke aanwending van kostedoeltreffende afstandsonderrigtegnologie, koöperatiewe tersiëre loopbaanonderwys, toegepaste navorsing en gemeenskapsdiens in Sub-Sahara Afrika en verder.

WESENSKENMERKE

- * Wetenskapsbeoefening (afstandsonderwys/navorsing)
- * Spesifieke beroepsbekwaammaking
- * Tegnologiebeoefening, -oordrag en -bevordering
- * Lewer gemeenskapsdiens

DOEL VAN OPLEIDING

- | | |
|--|-------------------------------|
| * Kennisoordrag deur middel van afstandsonderrig | * Spesifieke beroepsopleiding |
| * Praktykervaring | * Ontwikkel denke |
| * Toerus met vaardighede | * Persoonlikheidsontwikkeling |
| * Navorsingsingesteldheid | * Tegnologiese opleiding |

FUNKSIES

- * Afstandsonderwys en opleiding binne beroep-spesifieke verband
- * Toegepaste navorsing
- * Studentevorming en opvoeding
- * Dienslewering aan die gemeenskap
- * Bevordering en oordrag van tegnologie

HOOFSTUK 4

TAAK-AREAS EN VAARDIGHEDE VAN DIE AFSTANDSONDERWYSDOSENT IN
TECHNIKONVERBAND

4.1 INLEIDING

Die technikonafstandsonderwysdosent in hierdie studie funksioneer binne 'n bepaalde konteks, te wete die Technikon Suider Afrika wat 'n afstandsonderwysinstelling is. Die take wat die afstandsonderwysdosent uitvoer, behoort dan ook binne 'n bepaalde konteks, naamlik die technikonwese geplaas te word. Dit is egter afstandsonderwystipe take wat in hierdie hoofstuk beskryf word. Die Technikon SA is die enigste afstandsonderwys-technikon in Suid-Afrika.

Die take van akademiese personeel aan tersiêre onderwysinstellings is dikwels vaag, onomlyn en besonder uiteenlopend van aard (vergelyk Kapp, 1983:124). Die taak-areas van die afstandsonderwysdosent wat onder die loep geneem word, spruit voort uit die wese, visie, missie, onderwysdoelstellings en funksies van teknikons (vergelyk paragraaf 3.5; 3.6; 3.7). Die verskillende taak-areas sal in terme van die take wat deur 'n dosent uitgevoer behoort te word, in oënskou geneem word.

Aangesien die onderwysberoep as 'n professionele beroep beskou word, behoort die take wat die dosent uitvoer dan ook professioneel van aard te wees. Vervolgens word die professionaliteit van die onderwysberoep binne 'n akademiese onderwysinstelling onder die loep geneem.

4.2 DIE PROFESSIONELE ROL VAN DIE AFSTANDSONDERWYSDOSENT

Die onderwysberoep word as 'n professionele beroep gereken, aangesien dit aan die volgende kriteria wat deur De Witt (1979:9-20; vergelyk ook Piper, 1992:145-155; Eraut, 1992:99-117; Dean, 1991:5; Oosthuizen, 1994:94-98; Wilson, 1991:66; Mc Kernan,

1991:50-53) gestel is, voldoen:

- * "'n Unieke en essensiële sosiale diens." Die onderwysberoep wat op hoër onderwys en opleiding afgestem is, is uiteraard uniek, aangesien dit die enigste professie is wat lede van ander professies oplei en lewer 'n essensiële sosiale diens aan die gemeenskap in die sin dat dit 'n bydrae lewer tot die lewering van hoëvlakmensekrag van die land.
- * "Die belangrikheid van intellektuele kundighede en vakkennis vir die beoefening van die beroep." Vir professionele werk is intellektuele kundighede (gespesialiseerde kennis) binne 'n spesifieke vakgebied uiters belangrik, asook kennis van onderrig van 'n bepaalde vakgebied. Dit moet die praktisyn (in hierdie geval die dosent) in staat stel om probleme te abstraher, te definieer, te ondersoek en uiteindelik moontlike oplossings aan te beveel. Alle dosente aan 'n teknikon moet oor sekere akademiese kwalifikasies en/of professionele kwalifikasies beskik, alvorens hul tot die dosentegedere toegelaat kan word.
- * "Klem op dienslewering." Persone (dosente) in die onderwysberoep wat oor gespesialiseerde kennis en vaardighede beskik word in 'n professionele gesagsposisie teenoor die gemeenskap aan wie hy/sy 'n diens lewer, geplaas. Die mate waarin hy/sy professioneel met gesag bekleed word, hang af van die vertroue wat die gemeenskap in hom/haar het as gevolg van die hoë kwaliteit van diens wat deur die professie en die dosent gelewer word.
- * "'n Omvattende selfregerende organisasie vir die professie." Die daarstelling van 'n professionele beheerliggaam is uiters noodsaaklik om die integriteit van die onderwysberoep te beskerm. Hierdie professionele beheerliggaam moet toesien dat standarde gehandhaaf word, vaste toelatingstandarde vir die professie daargestel word en die

rekrutering en keuring van kanidate op 'n wetenskaplike grondslag geskied. Verder het die liggaam die handhawing van bevredigende diens aan die gemeenskap as funksie. Hierdie beheerliggaam, indien dit verteenwoordigend is van sy lede, dien ook as amptelike mondstuk vir die professie.

- * "'n Duidelike ondubbelsinnige gedragskode, wat aangepas is by nuwe eise wat aan die professie gestel word." Vir die handhawing van hoë standaarde en professionele gedrag deur elke professionele dosent, is 'n bindende gedragskode uiters noodsaaklik. 'n Gedragskode beskerm die dosent en die publiek en dit elimineer moontlike uitbuiting of wanpraktyke. In 'n professionele etiese gedragskode word daar onder andere ook aandag aan die volgende beginsels geskenk:
 - die professionele persoon se uitvoering van sy/haar beroep;
 - sy/haar kollegiale verhoudings; en
 - die verhouding tussen diensleweraars (byvoorbeeld teknikons, universiteite, onderwyskolleges en tegniese kolleges) en diensbehoewendes (byvoorbeeld die tegnologies gespesialiseerde en hoogs kompeterende arbeidsmark en die breë gemeenskap).

- * "'n Professie verg volgehoue indiens-groei." As professionele persoon, het die dosent 'n verantwoordelikheid teenoor die gemeenskap om voortdurend op hoogte te bly met nuwe ontwikkelinge en kennis, deur onder ander navorsing te doen in sy/haar vakgebied. Volgehoue, sistematiese navorsing beklemtoon die rasioneel-intellektuele benadering van die professie.

- * "'n Volwaardige professie bied aan elke praktisyn 'n lewensroeping en permanente lidmaatskap van daardie professie." Dosering beantwoord aan professionalisme, aangesien dosente direk met hul kliënte (studente) werk en dosering 'n voltydse beroep is (en in sommige gevalle as 'n roeping beskou kan word). Verder word die student/dosent verhou-

ding as private konsultasie beskou en tree die dosent outonoom op. Hy/sy word deur die technikonowerheid beskerm teen toesighouding en direkte inmenging van buite.

Indien die akademiese beroep aan voorgenoemde kriteria voldoen kan dit as 'n professionele beroep gereken word. Die technikon-dosent word dus na aanleiding van voorgenoemde kriteria as professionele persoon beskou, wat tot gevolg het dat sy/haar take wat verrig behoort te word professioneel van aard is.

4.2.1 Die begrip: taak-area

Volgens die HAT (Odendal, et al. 1991:1126) word die term taak omskryf as "...werk wat 'n mens moet doen of behoort te doen". Dit is dus 'n opdrag wat binne 'n bepaalde werkopset uitgevoer moet word. Binne die konteks van hierdie studie is 'n taak daardie spesifieke werk wat deur 'n afstandsonderwysdosent by die Technikon SA verrig behoort te word. 'n Taak-area verwys dan na verbandhoudende take wat saamgegroepeer is. So 'n taak-area handel dan spesifiek in hierdie studie oor 'n bepaalde faset van die werksaamhede wat 'n afstandsonderwysdosent behoort uit te voer.

Die take wat die afstandsonderwysdosent behoort te verrig is dus professioneel van aard, aangesien dit op intellektuele kundigheid, kennis van onderrig, navorsing en gemeenskapsdienslewering afgestem is. In hierdie studie verwys die professionele rol dus na die oorkoepelende verantwoordelikheidsterreine van die afstandsonderwysdosent binne technikonverband (vergelyk Jacobs, 1990:121).

Slabbert (1982:220; vergelyk ook Klopper, 1986:56) identifiseer vier terreine wat die werksaamhede (taak-areas) van 'n dosent in tersiêre onderwys uitmaak, te wete:

- * onderrig en verwante take;
- * navorsing;

- * administratiewe take; en
- * gemeenskapsbetrokkenheid.

Indien die Technikon SA se visie, missie, onderwysdoelstellings en funksies geanaliseer word, kan vier taak-areas (verantwoordelikheidsterreine) van die afstandsonderwysdosent geïdentifiseer word (vergelyk paragrawe 3.5; 3.6; 3.7), naamlik:

- * onderrig en spesifiek koöperatief van aard;
- * toegepaste en ontwikkelingsnavorsing;
- * gemeenskapsdiens; en
- * bestuur.

Die bestuur van 'n taak-area vorm 'n integrale deel van afstandsonderwys, aangesien die dosent ook die onderrigleergebeure doeltreffend behoort te bestuur. Die effektiwiteit van afstandsonderwys is direk afhanklik van hoe doeltreffend die program bestuur word (Verduin & Clark, 1991:173).

Die voorgenoemde taak-areas maak die professionele rol uit van die afstandsonderwysdosent. Vir die doeleindes van hierdie studie is die taak-areas van die afstandsonderwysdosent ook verdeel in die voorgenoemde terreine.

4.3 TAAK-AREAS VAN DIE AFSTANDSONDERWYSDOSENT IN TECHNIKON-VERBAND

Die volle omvang van die verantwoordelikheidsterrein van die afstandsonderwysdosent kan in vier hoof-taak-areas verdeel word, naamlik:

- * onderrig-taak-area;
- * navorsing-taak-area;
- * gemeenskapsdien-taak-area; en
- * bestuur-taak-area.

Vervolgens word hierdie voorgenoemde taak-areas van die afstands-

onderwysdosent gedetailleerd geanaliseer.

4.3.1 Die onderrigtaak-area van die afstandsonderwysdosent

Die onderrigtaak-area is saamgestel uit take, wat deur die afstandsonderwysdosent uitgevoer behoort te word, wat met die onderrig van die studente verband hou. Die komponente wat die onderrigtaak-area uitmaak is geïdentifiseer na aanleiding van die verloop van die onderrigproses aan 'n afstandsonderwysinstelling. Die onderrigtaak-area van die afstandsonderwysdosent bestaan uit die volgende komponente, naamlik:

- * programontwikkeling en kurrikulering;
- * die saamstel van studiemateriaal;
- * voorligting aan studente;
- * fasilitering van leer; en
- * evaluering van die leergebeure.

4.3.1.1 Programontwikkeling en kurrikulering

Onderrigprogramme van die technikon moet in samewerking met die spesifieke beroepsliggame en arbeidsmark ter sprake, ontwikkel word, om dermate uiting aan die gedagte van koöperatiewe onderwys te gee. Die taak van die afstandsonderwysdosent in hierdie verband is om (vergelyk Thorpe, 1988:61,65; Van As, 1987:6/7; Evans & Nation, 1989: 95-104; Pech & Wallace, 1993:144; Kelly, 1990:91; Lawless, 1994:56-62):

- * behoeftes van die arbeidsmark te identifiseer vir moontlike ontwikkeling of hersiening van onderrigprogramme;
- * die advieskomitee bestaande uit lede van die arbeidsmark en beroepsliggame saam te stel;
- * in samewerking met die advieskomitee 'n onderrigprogram te kurrikuleer wat aan die behoeftes van die arbeidsmark en die studentebevolking voldoen;
- * kurrikulering en leerinhoud sodanig te struktureer dat die besondere vakvereistes, algemeen aanvaarbare metodes en

- beginsels vir afstandsonderrig, in aanmerking geneem word;
- * met bepaalde werkgewers en studente te onderhandel rakende die inkorporering van die student se werkervaring in die onderrigprogram;
 - * in samewerking met die arbeidsmark en beroepsliiggame bestaande onderrigprogramme te evalueer in terme van hul relevansie; en
 - * met ander teknikons in Suid-Afrika te skakel insake die ontwikkeling en kurrikulering van onderrigprogramme.

Alhoewel voorgenoemde take waarby die afstandsonderrigdosent betrokke is deel uitmaak van die onderrigtaak-area, is die frekwensie van voorkoms van hierdie take nie so intensief van aard soos byvoorbeeld leerfasilitering nie.

Die volgende take, wat deur die afstandsonderrigdosent uitgevoer behoort te word na afloop van die verkryging van goedkeuring vir die aanbieding van 'n onderrigprogram, is die daarstelling van die studiemateriaal.

4.3.1.2 Die saamstel van studiemateriaal

Afstandsonderrig is volgens Holmberg (1985:3) "...a mediated form of guided didactic conversation." Gesprekvoering en/of interaksie tussen die student, dosent en leerinhoud vind primêr deur middel van die geskrewe/gedrukte woord plaas. Interne gesprekvoering word deur interaksie met die gedrukte leerinhoud self teweeggebring. Die taak van die dosent in hierdie verband is na die mening van Shale en Garrison (1990:34), om voorgenoemde gesprekvoering te bewerkstellig, in stand te hou en te bevorder.

Die onderrigprogram vind gestalte in ontwikkelde studiepakkette wat uit een of meer van die volgende kan bestaan (Rowntree, 1994:1, 10; Potgieter, 1987:47; Greyling, 1993:202):

- * gedrukte woord, diagramme, illustrasies en foto's;
- * studiehandleidings en studiebriewe;

- * fotografiese skyfies;
- * radioprogramme;
- * klankkassetprogramme;
- * rekenaargebaseerde programme;
- * videoprogramme; en
- * klankskyfieprogramme.

Die skryf en saamstel van studiemateriaal vir 'n afstandsonder-
rigprogram is 'n baie gespesialiseerde taak. By die skryf van
studiemateriaal moet die dosent altyd in gedagte hou dat die
afstandstudent "afwesig - gesigloos" aan die onderrigaktiwiteite
deelneem. Met die seleksie van onderrigstrategieë in die studie-
materiaal moet die klem val op die bemeestering van leerinhoud,
waar interaksie tussen student en dosent bewerkstellig word
(Fraser, 1993:87). Die studiemateriaal behoort deur middel van
die struktuur, illustrasies, gevallestudies, ensovoorts daartoe
by te dra om 'n konteks bevorderlik vir leer te help skep.

Die beplanning, ontwikkeling en saamstel van studiemateriaal
geskied al hoe meer op 'n spangrondslag (Verduin & Clark,
1991:176; Adey, 1987:63). By die Technikon SA word studie-
materiaal deur 'n projekspan ontwikkel en op skrif gestel. Die
dosent kan ook in hierdie opset as projekteier funksioneer, wat
tot gevolg het dat die taak van die afstandsonderwysdosent meer
is as net 'n suiwer onderrigtaak.

Die taak van die afstandsonderwysdosent in die saamstel van
studiemateriaal kan onder andere die volgende wees (Van As,
1987:6/7; Adey, 1987:63-65; Pech & Wallace, 1993:144-148;
Jackson, 1993:232; Fraser, 1993:84-87; vergelyk ook Jenkins,
1993:230/231; Greyling, 1993:203-206; Schieman, 1990:73; Thorpe,
1994:147-152; Temple, 1994a:159; Lawless, 1994:55-62; Kirkwood,
1994:64-66):

- * die interpretasie van die kurrikulum en sillabus van 'n
kursus om te bepaal watter leerinhoude ingesluit behoort te
word, sodat dit aan die vereistes wat die bedryf stel vir

- 'n spesifieke onderrigprogram, voldoen;
- * die verdeling van die sillabustemas in hanteerbare studie-eenheidtemas, studieperiodes en hersieningstemas;
- * die fasilitering van aktiewe lees rondom die leerinhoud, deur die studente opdrag te gee om opsommings te maak, te evalueer, 'n gestelde probleem op te los, berekeninge te doen, te analiseer, te vergelyk en te kontrasteer, sleutelbegrippe te selekteer en te definieer met toepaslike voorbeelde, multikeusevrae te beantwoord, verbande te trek tussen konsepte en eie ervaring en standpunte te motiveer;
- * die uitbou van motiveringstrategieë in die teks, deur byvoorbeeld die stel van haalbare leerdoelwitte en die verskaffing van 'n probleem wat deur die student opgelos moet word;
- * die inbou van selfevalueringsmomente na afloop van 'n studie-eenheid, sodat die student self kan bepaal of hy/sy die leerinhoud bemeester het;
- * die verskaffing van doelstellings en leerdoelwitte vir elke studie-eenheid;
- * die aanvulling van die geskrewe woord met ander opvoedkundige tegnologiese media soos klankkassette, videobande, skyfies en rekenaarnetwerke;
- * die verskaffing van relevante voorbeelde binne beroepsvelde deur van byvoorbeeld gevallestudies gebruik te maak;
- * die opstel van 'n praktiese werkboek ten einde 'n onderrigprogram en/of vakspesifieke ervaringsonderrig te verseker;
- * die tref van voorsorg dat die teks tegnies aantreklik, goed gespaseerd en van 'n maklik leesbare lettertipe gebruik gemaak is;
- * studentgesentreerde interaktiewe studiemateriaal wat by die verstaanbaarheids- en leesbaarheidsvlak van die studente aanpas; en
- * integrering van voorgeskrewe werke as essensiële en geïntegreerde komponente van die studiepakkiet, met die oog op uitbouing van vakinhoudelike kennis en as grondslag vir die beantwoording van werkopdragte.

Al word studiemateriaal meestal binne projekspanverband ontwikkel en geskryf, bly die verskaffing van sodanige onderrigaanbieding die primêre verantwoordelikheid van die afstandsonderwysdosent. Dit is dus krities dat die dosent hom/haar kan vereenselwig met die styl en inhoud van die studiemateriaal, sodat in die werklike onderrigfase waar die student ook betrokke is, die dosent die leerproses met vertroue kan fasiliteer.

Die skep en saamstel van studiemateriaal steun baie swaar op die mate waartoe 'n dosent binne afstandsonderwysverband vaardig is in die beplanning, saamstel en skryf van studiemateriaal. Dit is dan ook krities dat sodanige afstandsonderwysdosente toegerus behoort te word om hul professionele rol doeltreffend te kan uitvoer.

Na die beskikbaarstelling van die studiemateriaal is die kursus in so mate gereed dat dit aangebied kan word. Die kursus word bemark en na aanleiding hiervan raak die afstandsonderwysdosent gemoeid met navrae en pre-registrasie voorligting aan studente van sodanige programme.

4.3.1.3 Voorligting aan studente

Lawton en Gordon (1993:64) definieer voorligting (counselling) "...as helping people to understand their own motives and reasons for action, so that they can come to their own conclusions about what they will do and how they can do it." Dit impliseer dat die studente gehelp moet word om hul leerbehoefte te definieer en beskikbare hulpbronne aan te wend om hul behoeftes ten beste aan te spreek.

Voorligting in afstandsonderwys verwys na opvoedkundige voorligting. Dit behels die verskaffing van advies en aanmoediging aan 'n student wanneer hy/sy dit nodig het, aanvullend tot vakspesifieke ondersteuning (Hodgson, 1993:31).

Vir die doeleindes van hierdie studie verwys voorligting na die

verskaffing van inligting, hulp en ondersteuning aan 'n student tydens die leerproses. Voorligting is daarop afgestem om studente te help om hul leerbehoefte te ontdek, te verhelder, vas te stel, te verstaan en verskillende metodes aan te wend om dit aan te spreek.

Die voorligtingstaak van die afstandsonderwysdosent rakende studentenvrae oor die onderrigprogram is vierledig van aard, naamlik (Verduin & Clark, 1991:178/179; Thorpe, 1988:65,89/91, 115; Jenkins, 1993:230; Temple, 1994a:159/160):

- * pre-registrasie inligting, waar die dosent bloot inligting verskaf oor watter programme/kursusse in 'n betrokke dissipline beskikbaar is. Dit behels ook aspekte soos die duur van die kursus, aantal vakke betrokke, toelatingsvereistes, loopbaanmoontlikhede, kostes verbonde aan die kursus, eksamenvereistes en prosedure wat gepaardgaan met inskrywing en registrasie;
- * pre-registrasie voorligting, waar leiding aan die voornemende student gegee moet word rakende watter kursus vir hom/haar toepaslik sal wees, hoe hy/sy vakke oor die studietydperk moet versprei, hoe afstandsonderwys funksioneer en hoe die student sy/haar studieprogram moet beplan en integreer met sy/haar werkomstandighede;
- * voorligting en ondersteuning gedurende die kursus, waar van die dosent verwag word om opvoedkundige leiding aan studente te gee oor leerwyses/-metodes, studiemetodes en -vaardighede, selfevaluering, die interpretasie van die leerinhoud en die hantering van studiedruk;
- * post-kursusvoorligting, waar die dosent die student moet help vasstel of die kursuservaring uitgebrei behoort te word in terme van verdere studie met die oog op sy/haar loopbaan.

Voorligting en ondersteuning aan studente, wat deur middel van afstandsonderwys studeer is belangrik om volgehoue leer by studente te bevorder. In die leerproses self is die student direk afhanklik van die mate wat die dosent leer fasiliteer.

4.3.1.4 Fasilitering van leer

Die take verbonde aan die onderrigproses self, maak seker die grootste deel uit van die dosent se daaglikse onderrigtaak as leerfasiliteerder. Volgens Greyling (1993:184) is die taak van die afstandsonderwysdosent "...om in die gedrukte woord vir afstandstudente die studieveld af te baken en hulle te begelei om die leerinhoud te bemeester, deur te lees, te absorbeer, te begryp, en kennis sinvol te interpreteer."

Die afstandsonderwysdosent speel 'n baie belangrike rol in die integrering van die afstandsonderwysstudent in die akademiese leeromgewing, in dié sin dat die dosent die student behoort te ondersteun in die studieproses. Die leerproses van die studente word deur middel van goedgestruktureerde studiemateriaal wat onafhanklike leer aanmoedig en werkopdragte wat so opgestel word dat dit praktyk en teorie versoen, gefasiliteer. Die kommentaar van die afstandsonderwysdosent oor werkopdragte wat deur die afstandstudent ingehandig is, is van kardinale belang vir die student se leerproses. Geskrewe werkopdragte en studiebriefe verskaf ook 'n kommunikasiekanaal tussen leerder en dosent. Die doel van sodanige werkopdragte is nie net om 'n punt toe te ken nie, maar dien ook as geleentheid om leer te fasiliteer deur die student deurlopend te begelei om 'n greep op die kursusinhoud te kry. Dit is die kwaliteit van hierdie onderrigtaak wat die effektiewe en die oneffektiewe dosent van mekaar onderskei (Kember & Murphy, 1992:12).

Die nasien van werkopdragte is 'n onderriggeleentheid waar die afstandsonderwysdosent leer fasiliteer deur kommentaar aan die student te verskaf ten opsigte van sy/haar werkopdrag. Die taak

van die afstandsonderwysdosent ten opsigte van die nasien van werkopdragte is om (Thorpe, 1988:73,76; Kember & Murphy, 1992:12-15; Greyling, 1993:208/209; Temple, 1994a:159-162; vergelyk Jenkins, 1993:230):

- * die response op die vrae/opdragte in die werkopdrag te analiseer, duidelike verduidelikings en riglyne te gee waar vrae verkeerd interpreteer is, watter inhoud irrelevant is, hoe strukturele foute voorkom kan word en watter aspekte van die leerinhoud hersien behoort te word;
- * die puntetoekenning te verduidelik sodat die student presies weet waarom hy/sy bepaalde punte gekry het (of nie gekry het nie) en voorstelle aan die hand te doen in terme van die inhoud van 'n werkopdrag, vir 'n hoër punt;
- * werkopdragte so spoedig as wat die sisteem dit toelaat na te sien en aan studente terug te stuur;
- * werkopdragte volgens 'n bepaalde memorandum en spesifieke kriteria na te sien;
- * die student, indien dit noodsaaklik is, telefonies te kontak insake sy/haar werkopdrag;
- * aan studente die relevansie van die leerinhoud in hul werksituasie uit te wys; en
- * konstruktiewe opbouende kommentaar te verskaf wat deurgaans motiverend, behulpsaam en bemoedigend is om volgehoue leer te bevorder en waar van toepassing, studente erkenning te gee vir korrekte en/of uitsonderlike interpretasies van die werkopdrag.

Alhoewel dit die keuse van die student is om deur middel van die afstandsonderwysmodus te studeer, het hy/sy 'n behoefte aan interpersoonlike interaksie met sy/haar afstandsonderwysdosent. Hierdie interpersoonlike interaksie kan bewerkstellig word deur (Greyling, 1993:185/186; Jackson, 1993:232, 237; Wardle, 1993:225; Viehland, 1993:240; Mercer, 1993:255; Thorpe, 1994:147-149):

- * goed gestruktureerde studiemateriaal wat onafhanklike leer

aanmoedig en wat deur geskikte tweerigtingkommunikasie aan-gevol kan word;

- * die vestiging van 'n persoonlike verhouding tussen dosent en student, deurdat die student ervaar dat die dosent vir hom/haar omgee;
- * die beskikbaarheid van die afstandsonderwysdosent vir enige studentenvrae, hetsy telefonies of op kantoor;
- * kommentaar en boodskappe aan die student in 'n maklike en ongekompliseerde trant te skryf, of te lees;
- * gebruik te maak van toepaslike media soos rekenarkonferensies, telefoonkonferensies, telekommunikasienetwerke, radio- en video-uitsendings in afstandsonderwys;
- * praktiese sessies, groepklasse, besprekingsklasse en kontaksessies in die studieprogram in te sluit; en
- * byvoorbeeld 'n studiebrief uit te stuur waarin algemene inligting rakende die werkopdragte en eksamens gegee kan word.

Indien media aanvullend gebruik word om leer te fasiliteer kan dit meehelp in die motivering van studente, die verduideliking van konsepte, die uitstryk van probleme wat die student mag ervaar met die leerinhoud en hulpverlening aan studente in hul voorbereiding vir die eksamen.

Die afstandsonderwysstudent word deurlopend deur middel van die werkopdragte wat ingestuur word geëvalueer. Die laaste stap in die onderrigleergebeure is die finale evaluering van leerwins wat deur middel van 'n formele eksamen geskied.

Die ontwerp van leerstof/studiemateriaal, die selektering van leerinhoude, die voorbereiding van die teks en alle vorme van ondersteuning aan die leerder verg intensiewe inspanning. Raggatt (1994:137) is van mening dat *evaluering "...cannot escape this strong and pervasive orientation to planning effective learning."*

4.3.1.5 Evaluering van die leergebeure

Deurlopende evaluering geskied deur die nasien van werkopdragte wat deur studente gedoen word. Die taak van die afstandsonderwysdosent is ook om eksamenvraestelle op te stel vir die finale evaluering van die leergebeure. Die spesifieke take van die afstandsonderwysdosent rakende eksamens is onder andere (Raggatt, 1994:137/138, 140-145; Hodgson, 1993:47-49):

- * om die gestelde leerdoelwitte van 'n vak te evalueer deur eksamenvraestelle so op te stel dat dit didakties verantwoordbaar is en praktykervaring aangespreek word;
- * die opstel van memorandum met 'n duidelike punte-indeling;
- * om eksamenantwoordstelle na te sien; en
- * om na afloop van die eksamens grensgevalle te identifiseer vir hernasien deur die moderatore.

Die onderrigtaak van die afstandsonderwysdosent vorm tot 'n sekere mate die belangrikste of primêre komponent van die dosent se totale professionele taak aan 'n afstandsonderwysinstelling. Die sekondêre take, soos navorsing, gemeenskapsdiens en bestuur is egter nie minder belangrik nie, maar hul frekwensie van voorkoms is nie so groot soos die onderrigtaak nie.

Die afstandsonderwysdosent het ook as opgaaf die taak om navorsing te doen binne die afstandsonderwysteknikon. Navorsing van hoogstaande gehalte deur teknikondosente is van kardinale belang vir die teknikonwese en gemeenskap, aangesien die teknikon 'n bydrae tot die opheffing en uitbouing van die totale gemeenskap behoort te lewer. Die tipe navorsing wat deur die teknikon onderneem word, onderskei hom van ander tersiêre onderwysinstellings daarin dat hierdie instelling op toegepaste en ontwikkelingsnavorsing fokus. Hierdie tipe navorsing is op oplossings vir probleme in die bedryf afgestem (vergelyk paragraaf 3.5.3). Die navorsing wat aan teknikons onderneem word maak 'n beduidende deel uit van die land se navorsingsaktiwiteite en lewer op verskeie terreine, veral op tegnologiese gebied, 'n

bydrae tot die nasionale welsyn.

4.3.2 Die navorsingstaak-area van die afstandsonderwysdosent

Die navorsingsfunksie van die Technikon SA behels toegepaste en ontwikkelingsnavorsing. Toegepaste navorsing behels dat daar met 'n projek 'n duidelike, uiteindelijke toepassingsnut in die praktyk moet wees, terwyl ontwikkelingsnavorsing op probleemopsporing en probleemoplossing in 'n bepaalde beroepsveld afgestem is (vergelyk Klopper, 1986:32).

Die afstandsonderwysdosent aan Technikon SA behoort gestalte gee aan die navorsingsfunksie van dié instelling deur onder andere (Kapp, 1983:143; Greyling, 1993:183; Van As, 1987:7; vergelyk Jenkins, 1993:320/321):

- * publikasie van vakliteratuur;
- * publikasie van vaktydskrifte en joernale;
- * lewering van referate by simposiums en konferensies;
- * onderneming en uitvoering (soms ook op konsultasiebasis) van navorsingsprojekte (kontrakte) deurdat oplossings vir spesifieke probleme in die nywerheid en handel ondersoek word;
- * doen van navorsing oor die lewensvatbaarheid van onderrigprogramme;
- * die verbetering van sy/haar persoonlike en professionele kwalifikasies; en
- * gereelde evaluering van die doeltreffendheid van sy/haar onderrig in die lig van die mees resente vakliteratuur, persoonlike navorsing en ervaring, raadpleging met vakkollegas en studenteterugvoer.

Die kwaliteit van navorsing wat deur die dosente aan 'n instelling onderneem word kan tot die akademiese aansien en geloofwaardigheid van die instelling bydra. Stagnasie ten opsigte van navorsing moet ten alle koste voorkom word.

Na aanleiding van die funksies van teknikons (vergelyk paragraaf 3.7), blyk dit duidelik dat die teknikon ook 'n diens aan die gemeenskap as opgawe het. Hieruit behoort die afstandsonderwysdosent dan ook gemeenskapsdiens as taak uitvoer.

4.3.3 Die gemeenskapsdienstaak-area van die afstandsonderwysdosent

Die afstandsonderwysdosent funksioneer binne 'n bepaalde gemeenskap en daarom behoort hy/sy sigbaar binne hierdie gemeenskap te wees. Om uiting aan die gemeenskapsdiensfunksie van teknikons te gee behoort dit die strewe van die afstandsonderwysdosent te wees om ook op hierdie terrein betrokke te raak. Die gemeenskapsdiensfunksie van die Technikon SA behels onder andere om betrokke te raak by spesiale projekte, kort kursusse, konsultasies en tegniese dienste in die gemeenskap. Die afstandsonderwysdosent behoort sy/haar vakkundigheid en besondere talente aan die teknikongemeenskap en die breë samelewing beskikbaar te stel deur:

- * betrokke te raak by voortgesette onderwys;
- * onderwys en opleiding te verskaf aan die minderbevoorregte burgers van die land in terme van volwassene basiese onderwys, dagsorg en entrepreneurskap;
- * simposiums, konferensies en werkseminare binne sy/haar besondere vakgebied te reël;
- * raadgewend op te tree by beroepsliggame; en
- * afstandstudente na behore toe te rus om hul volwaardige plek in die gemeenskap in te neem.

Die afstandsonderwysdosent behoort ten opsigte van alle onder-
rigprogramme, kortkursusse en konsultasies in noue samewerking met die bedryf te werk sodat hy/sy op hoogte bly met die nuutste ontwikkelinge in die nywerheid en handel. Koöperatiewe onderwys vind ook in die praktykbetrokkenheid gestalte.

Verduin en Clark (1991:173) is van mening dat "...a major concern

for effective distance education is who manages, controls, or administers the program and in what kind of institution the program is located." Om hierdie rede vorm die bestuurstaak-area deel van die professionele rol van die afstandsonderwysdosent.

4.3.4 Die bestuurstaak-area van die afstandsonderwysdosent

Die doeltreffendheid van die onderrigtaak van die afstandsonderwysdosent hang tot 'n sekere mate af van hoe effektief die afstandsonderwysdosent sy/haar bestuurstaak uitvoer. Die afstandsonderwysdosent is dan ook die bestuurder van die student se leeraktiwiteite. Die dosent bestuur sy/haar onderrig via die studiemateriaal. Greyling (1993:214/215) identifiseer die volgende bestuurstrategieë wat die afstandsonderwysdosent behoort te volg ten einde effektiewe onderrig te verseker:

- * Die afstandsonderwysdosent moet die onderrigprogram bestuur en die student begelei met inagneming dat die student sentraal staan in die leerproses.
- * Ten tye van kontaksessies moet hierdie onderriggeleenthede optimaal benut word in terme van tyd, studentedeelname en onderrigmetodes.
- * Die dosent moet dissipline aan die dag lê deur van die studente te verwag dat werkopdragte voor of op spesifieke sperdatums ingelewer moet word of op 'n gekontroleerde wyse uitstel aan studente te verskaf.
- * Die dosent moet op spesifieke tye vir studente beskikbaar wees, hetsy telefonies, of persoonlik.
- * Die afstandsdosent moet toeganklikheid in sy/haar optrede uitstraal sodat die studente met vrymoedigheid die dosent kan kontak indien hulle navrae het of probleme ervaar.
- * Noukeurige administratiewe kontrolering van punte en eksamens plaas 'n hoë premie op suksesvolle onderrig in afstandsverband.

Die bestuurstaak van die afstandsdosent bestaan uit verskillende funksies, naamlik beplanning, organisering, leidinggewing en

beheer.

4.3.4.1 Beplanning

Die afstandsonderwysdosent is direk en indirek betrokke by die beplanningsproses. Die beplanningsfunksie sluit beplanning en besluitneming in rakende (Jenkins, 1993:230/231; Thorpe, 1988:61, 185, 156-179; vergelyk Kapp, 1983:131; Temple, 1994b:175-179):

- * die instelling van onderrigprogramme met die oog op die toekoms;
- * die vasstelling van doelstellings en doelwitte van spesifieke onderrig-, navorsings- en gemeenskapsdiensaktiwiteite;
- * strategieë, prosedures, metodes en tegnieke wat gevolg moet word vir die uitvoering van onderrig-, navorsings- en gemeenskapsdiensaktiwiteite;
- * prosessering van studiemateriaal en die opstel van werkopdragte om te verseker dat dit binne die geskeduleerde tyd afgehandel word;
- * die aantal en formaat van groepbesprekings, kontakssessies, praktiese sessies, rekenaar- en telefoonkonferensies; en
- * skedulering van onderrigaktiwiteite vir die akademiese jaar.

Organisering is na die mening van Van der Westhuizen (1990:168) "...daardie bestuurstaak wat verrig word om die beplanning te orden en verbande met die verskillende onderdele daar te stel sodat die doelwitte wat gestel is, doeltreffend bereik en verwesenlik kan word."

4.3.4.2 Organisering

Organisering behels die besluitneming oor en eliminering van aktiwiteite, toedeling van groepe aktiwiteite aan sub-eenhede, toewysing van pligte, verantwoordelikhede en gesag aan persone en afdelings en die bepaling van die verhouding tussen hulle.

Aktiwiteite wat baie organisering van die afstandsonderwysdosent verg is die reëlings verbode aan die aanbieding van kontak-sessies, praktiese sessies, rekenaar- en telefoonkonferensies en groepbesprekings (Kapp, 1983:131; vergelyk Jenkins, 1993:230; Jackson, 1993:232; Temple, 1994b:177). Hierdie organisatoriese take sluit onder andere in:

- * die vasstelling van datums, tye en die bespreking van lokale waar hierdie sessies aangebied gaan word;
- * vervoer- en verblyfreëlins vir die betrokke dosente;
- * die daarstelling van die studiemateriaal wat tydens die kontaksessies gebruik gaan word; en
- * reël van finansiële steun wat met die kontaksessies gepaardgaan.

Organisatoriese take kom ook voor by die navorsings- en gemeenskapsdienstaak-area. Take in hierdie verband sluit onder ander die volgende in:

- * die organisering rondom die uitvoer en konsultering van navorsingsprojekte vir die bedryfsektore;
- * delegering van aktiwiteite rakende projeknavorsing en navorsing oor die lewensvatbaarheid van onderrigprogramme;
- * die organisering met betrekking tot die reël en aanbieding van simposiums, konferensies, werkseminare, volwassene basiese onderwys-, dagsorg- en entrepreneurskapprogramme; en
- * die reël van geleenthede waar daar raadgewend by beroepsdiggame opgetree kan word.

4.3.4.3 Leidinggewing

Die infrastruktuur van 'n afstandsonderwysteknikon is redelik kompleks van aard, aangesien alle onderrigaktiwiteite nie deur die bestaande akademiese personeel hanteer kan word nie. Die afstandsonderwysdosent word ondersteun deur tutors en deeltydse dosente wat verspreid funksioneer. Die taak van die afstandsonderwysdosent in hierdie verband is (Kapp, 1983:131; vergelyk

Jenkins, 1993:320):

- * 'n beperkte mate van leidinggewing aan nuwe dosente, tutors en deeltydse dosente betreffende hul pligte en funksies in die onderrigproses; en
- * leiding- en rigtinggewing aan eksaminatore in die opstel van eksamenvraestelle en moderatore in die moderering van nagesiende werkopdragte en eksamenantwoordstalle in hulle besondere vakgebied.

Die afstandsonderrigdosent het ook 'n bepaalde verantwoordelikheid ten opsigte van leidinggewing in die uitvoer van sy/haar navorsings- en gemeenskapsdienstaak-area. Hierdie take kan onder andere insluit:

- * indien die dosent die projekbestuurder van 'n navorsingsprojek is, leiding- en rigtinggewend op te tree in terme van die ander lede van die navorsingspan, oor byvoorbeeld gestelde doelwitte, navorsingstrategieë en -metodes wat gevolg behoort te word;
- * leidinggewing aan kollegas en studente in die skryf van artikels en die lewering van referate; en
- * leidinggewing aan betrokke persone wat by die aanbieding van gemeenskapsdiensprojekte (soos byvoorbeeld seminare, werkwinkels, konferensies en simposiums) betrokke is, byvoorbeeld die aanpak, uitvoering, organisering en bepaling van die finansiële implikasies van sodanige projekte.

Vir die afstandsdosent om effektief leiding te kan gee, behoort hy/sy hom/haar te vergewis van die omvang van sy/haar besondere onderrig-, navorsing- en gemeenskapsdienstaak.

"Goëie beplanning, organisering en leidinggewing is noodsaaklik, maar die feit dat hierdie bestuurstake uitgevoer is, is geen waarborg dat dit verwesenlik sal word nie" (Van der Westhuizen, 1990:225/226). Die versekering dat hierdie bestuurstake doel-

treffend uitgevoer word, behoort die dosent die nodige **beheer** daarvoor uitoefen.

4.3.4.4 Beheer

Die afstandsonderwysdosent moet te alle tye beheer oor aktiwiteite rakende onderrigprogramme, navorsingsprojekte en gemeenskapsdiensprojekte uitoefen. Die taak van die dosent is om (Garrison, 1989:27-36; Kapp, 1983:131; vergelyk Jenkins, 1993:230; Temple, 1994b:180/181):

- * beheer uit te oefen oor administrasie van die vakke en onderrigprogramme waarvoor hy/sy verantwoordelik is;
- * terugvoer aan die uitvoerende direkteur (departementshoof/direkteur) rakende sy/haar take en gestelde doelwitte te verskaf;
- * studentepunte van werkopdragte en eksamenuitslae te analiseer en te kontroleer;
- * indien nodig, korrektiewe stappe te implementeer in terme van byvoorbeeld die prosessering van studiemateriaal, die uitvoering van navorsingsprojekte/kontrakte en gemeenskapsdiensprogramme; en
- * aktiwiteite rakende die ontwikkeling en instelling van nuwe onderrigprogramme te monitor ten einde te verseker dat dit binne die geskeduleerde tyd voltooi word;
- * aktiwiteite wat betrekking het op die onderneming en uitvoer van navorsings- en gemeenskapsdiensprojekte, te monitor ten einde te verseker dat dit op die korrekte wyse en binne die geskeduleerde tyd voltooi word.

Binne die Technikon SA waar daar jaarliks ongeveer 67 000 studente se werkopdragte hanteer word, behoort 'n baie streng kontrolestelsel in plek te wees vir doeltreffende beheer oor alle verbandhoudende take wat 'n invloed op 'n onderrigprogram het.

Die voorgenoemde taak-areas van die afstandsonderwysdosent, (vergeelyk paragrawe 4.3.1 tot 4.3.4), is omvangryk met betrekking

tot die aantal take wat uitgevoer behoort te word. Om hierdie take binne die betrokke taak-areas doeltreffend te kan uitvoer, behoort die afstandsonderwysdosent oor sekere vaardighede te beskik.

Vervolgens word die vaardighede waaroor 'n bevoegde afstandsonderwysdosent behoort te beskik onder die loep geneem, met besondere verwysing na die situasie soos dit tans binne teknikons manifesteer.

4.4 VAARDIGHEDE VAN DIE AFSTANDSONDERWYSDOSENT IN TECHNIKON- VERBAND

Die mate van doeltreffendheid waarmee 'n dosent sy onderrigtaak uitvoer, hang ten nouste saam met die vakkennis, asook vaardighede en persoonlike kwaliteite waaroor hy/sy beskik om die taak uit te voer. Na aanleiding van die voorafgaande uiteensetting (vergelyk paragraaf 4.2) is die vaardighede en kennis waaroor die afstandsonderwysdosent behoort te beskik uit die verskillende taak-areas afgelei.

4.4.1 Onderrigvaardighede

In paragraaf 4.3.1 is verskillende onderrigtake wat deur die afstandsonderwysdosent uitgevoer behoort te word, geïdentifiseer. Om hierdie onderrigtake doeltreffend te kan uitvoer, behoort die afstandsonderwysdosent oor bepaalde vaardighede te beskik. Voorts kom die onderrigvaardighede waaroor 'n doeltreffende dosent behoort te beskik onder die soeklig.

4.4.1.1 Programontwikkeling en kurrikulering

Om sinvol en doeltreffend aan programontwikkeling en kurrikulering van onderrigprogramme deel te neem, behoort die afstandsonderwysdosent vaardig te wees in onder andere (Chambers, 1994:103, 110; Thorpe, 1988:65; Lawless, 1994:55-63; Rowntree, 1994: 39-48):

- * onderhandelingsvaardighede, omdat daar met die arbeidsmark en beroepsliggame vir wie die program ontwikkel word onderhandel moet word;
- * kommunikasievaardighede, omdat daar eksplisiet met alle rolspelers gekommunikeer moet word;
- * bemarkingstegnieke om sodanige ontwikkelde programme in samewerking met die bemarkingsafdeling te bemark;
- * kurrikulumontwerp, aangesien 'n program aan sekere kurrikulumbeginsels moet voldoen;
- * die opstel van 'n begroting vir die ontwikkeling van 'n nuwe onderrigprogram. (Dosente is slegs met hierdie aksie gemoed indien hulle vir die ontwikkeling van 'n nuwe onderrigprogram verantwoordelik is); en
- * skakeling met ander instellings en organisasies, omdat alle technikonprogramme deur die Komitee vir Technikonhoofde goedgekeur moet word.

Die afstandsonderrigdosent is normaalweg in 'n spesifieke vakrigting gekwalifiseerd en daarom beskik alle dosente nie noodwendig oor al die vaardighede om programontwikkeling en kurrikulering doeltreffend uit te voer nie. Dit is egter die verantwoordelikheid van die instelling om sodanige dosente professioneel te ontwikkel sodat die afstandsonderrigdosent ten volle toegerus is om sy/haar taak as opvoeder te kan volvoer.

Die studentgesentreerde onderrigbenadering wat alhoemeer deur afstandsonderriginstellings gevolg word, plaas 'n hoë premie op die kriteria waarvolgens studiemateriaal saamgestel en geskryf behoort te word. Die afstandsonderrigdosent behoort vaardig te wees in die saamstel en skryf van studiemateriaal om sodoende aan die gestelde kriteria te voldoen.

4.4.1.2 Die saamstel van studiemateriaal

Die tegniek wat die instelling gebruik om studiemateriaal te ontwerp en te ontwikkel bepaal hoofsaaklik die vaardighede waarvoor die afstandsonderrigdosent behoort te beskik om hierdie

taak uit te voer. Die Technikon SA maak gebruik van die projekspanmetode om studiemateriaal op skrif te stel. Hierdie tegniek behels dat 'n span bestaande uit 'n projekteer, kurrikulumkundige, spesialis vakkundige, vertaler, skrywer en produksiepersoneel die saamstel en skryf van die studiemateriaal behartig.

Die afstandsonderwysdosent wat studentgesentreerde studiemateriaal wat bevorderlik is vir onafhanklike leer, binne projekspanverband ontwikkel en skryf, behoort oor spesifieke vaardighede te beskik (Rowntree, 1994:49-64, 135-156; Temple, 1994b:176-184; Thorpe, 1988:65), soos:

- * die tegniek om interaktiewe teks te kan skryf;
- * die uitleg en strukturering van leerstof in hanteerbare studie-eenhede, sodat dit maklik lees- en verstaanbaar is;
- * die vermoë om die verskillende onderrigstrategieë, te wete voordrag, gesprek en selfdoen aan te wend. In afstandsonderwys vind die voordragmetode gestalte in die geskrewe woord waar interaksie tussen die leerinhoud en student bewerkstellig word. Die gesprekmetode kom in die vorm van byvoorbeeld vraagstelling in die geskrewe woord tot uiting waar die student interaktief die leerinhoud bemeester en die tydens selfdoenmetode bereik die student onder leiding van die dosent 'n bepaalde leerdoelwit, byvoorbeeld deur 'n opdrag uit te voer;
- * spanbou, leierskap, konflikthantering, beplanning, organisering, ondernemingskap, administratiewe werksaamhede, en bestuursondersteuning;
- * self-evalueringsvrae in die leerinhoud in te sluit;
- * die vermoë om verskillende motiveringstrategieë aan te wend;
- * die formulering van doelstellings en leerdoelwitte op verskillende kognitiewe, affektiewe en psigomotoriese domeine;
- * die bemeestering van tegnieke in die gebruik van klankkassette, videobande, rekenaarnetwerke en -konferensies en telefoonkonferensies;
- * die aanpassing van studiemateriaal by verskillende leer-

strategieë;

- * die ontwerp van studentvriendelike studiemateriaal; en
- * die optimale benutting van die biblioteek en inligtingsdiens.

Die verwysingsraamwerk van die meerderheid afstandsonderwysdosente is normaalweg dié van 'n kontakonderrigsituasie. Die afstandsonderwysdosent is by aanstelling dus nie noodwendig in staat om studiemateriaal vir afstandsonderwys saam te stel en te skryf nie. Hierdie waarskynlike tekortkominge in die mondering van die afstandsonderwysdosent behoort deur die instelling (Technikon SA) deur middel van professionele ontwikkeling aangespreek te word.

4.4.1.3 Voorligting aan studente

Om sinvolle voorligting aan studente te verskaf, behoort die afstandsonderwysdosent vaardig te wees in (Thorpe, 1988:88-92; Kember & Murphy, 1992:23-27):

- * die opsomming en waardebeplanning van 'n student se situasie;
- * voorligtingstegnieke, soos luistervaardighede, analisering van probleme wat die student ervaar in die bereiking van sy/haar doelwitte, identifisering van verskillende opsies wat vir die student beskikbaar is ter nastrewing van sy/haar doelwitte, indien nodig die verwysing na 'n ander gespesialiseerde persoon, verskaffing van advies en inligting ten opsigte van onderrigprogramme, fasilitering in die keuse van een of meer doelstellings van die student, enso-meer;
- * interpersoonlike verhoudingstigting met studente;
- * loopbaanvoorligting aan studente; en
- * voorligting/hulpverlening ten opsigte van studiemetodes en -tegnieke.

Sommige dosente het in hul aanvanklike opleiding by 'n tersiêre onderwysinstelling een of ander basiese menswetenskaplike oplei-

dingsprogram (byvoorbeeld in Sielkunde òf Opvoedkunde) deurloop. Die afstandsonderwysdosent is dus nie noodwendig en na behore vaardig in interpersoonlike verhoudingstigting en studiemetodes nie. Om sy/haar onderrigtaak ten beste te kan uitvoer behoort afstandsonderwysdosente hulle self gevolglik op hierdie terrein te bekwaam.

Studiemateriaal is na die mening van Granger (1990:46) "...carefully designed for guided independent study, utilizing the support of good instructional design to facilitate content mastery" (Skrywer se onderstreping).

4.4.1.4 Fasilitering van leer

Om leer doeltreffend en sinvol te fasiliteer behoort die afstandsonderwysdosent oor kennis te beskik van sowel afstands-onderwys as die volwassene-leerder. Verder behoort die dosent oor vaardighede te beskik soos (Thorpe, 1994:146-153; Kember & Murphy, 1992:8-21; Thorpe, 1988:65; Brown & Atkins, 1988:56, 68-77, 95-97):

- * die saamstel en formulering van opvoedkundig sinvolle werkopdragte wat teorie en praktykervaring versoen;
- * die vermoë om verskillende evalueringstegnieke aan te wend;
- * nasienwerk met begeleidende, konstruktiewe kommentaar op werkopdragte;
- * hoe om 'n student te ondersteun en te motiveer tot volgehoue leer;
- * kommunikasievaardighede deur die skep van interpersoonlike interaksie deur middel van die geskrewe woord, telefonies en persoonlik; en
- * die organisering en aanbieding van kontakssessies, groepbesprekings en praktiese sessies waarby die aanbieding van 'n lesing, demonstrasie, groepbesprekingstegnieke en konferensies deur middel van die telefoon of rekenaar inbegrepe is.

Aangesien daar slegs 'n klein persentasie afstandsonderwysdosente

aan die Technikon SA is wat oor 'n professionele/onderwyskundige kwalifikasie beskik, is dit die verantwoordelikheid van die instelling om alle dosente se professionele en didaktiese vaardighede uit te bou. Slegs dan sal die afstandsonderwysdosent sy/haar primêre taak as opvoeder effektief kan volvoer.

Indien 'n afstandsonderwysdosent te alle tye op hoogte met nuwe ontwikkelinge in sy/haar vakgebied of onderrigstrategieë wil bly, behoort hy/sy navorsing op voorgenoemde gebiede te doen. Indien 'n dosente navorsing wil aanpak behoort hy/sy dan ook vaardig te wees daarin.

4.4.2 Navorsingsvaardighede

Om sinvolle navorsing te kan uitvoer behoort 'n dosent oor sekere vaardighede en kennis beskik. Hierdie vaardighede kan deur middel van 'n ontwikkelingsprogram vir akademiese personeel deur die instelling ontwikkel word. Vaardighede waarvoor 'n afstandsonderwysdosent behoort te beskik om uiting aan hul navorsingstaak te gee, kan onder andere insluit die vermoë om (Calder, 1994:200/201; Thorpe, 1988:193-197; Brown & Atkins, 1988:118-137)

- * navorsingsmetodes en -tegnieke aan te wend;
- * 'n referaat te skryf en aan te bied met toepaslike onderwys hulpmiddele;
- * artikels te kan skryf;
- * 'n navorsingsprojek aan te pak, uit te voer en daarvoor verslag te kan lewer; en
- * konsultatiewe en kontraknavorsing te kan aanpak, uitvoer en daarvoor verslag te kan lewer.

'n Onderwysinstelling staan in 'n sekere mate indiens van die gemeenskap wat dit bedien. Akademiese personeel behoort omsigtig en professioneel te werk te gaan wanneer daar met die gemeenskap geskakel word. Sekere vaardighede word benodig deur dosente om hierdie belangrike taak uit te voer.

4.4.3 Gemeenskapsdiensvaardighede

Dit behoort die strewe van elke afstandsonderwysdosent te wees om betrokke te raak by sy/haar gemeenskap ter opheffing van die totale samelewing. Om uiting aan hierdie taak te kan gee behoort die dosent na behore toegerus te wees. Vaardighede wat hier ter sprake is kan onder ander die volgende insluit (Thorpe, 1988:65, 196/197; Brown & Atkins, 1988:131/132):

- * kommunikasievaardighede, aangesien daar spesifiek met die gemeenskap geskakel word vir moontlike onderwysprogramme, soos volwassene basiese onderwys, dagsorg en entrepreneur-skap;
- * onderhandelingsvaardighede, omdat daar met die gemeenskap onderhandel behoort te word oor watter nie-formele en/of kortkursusse aangebied kan word;
- * bestuursvaardighede, soos beplanning, organisering, lei-dinggewing en beheeruitoefening vir sodanige projekte wat in samewerking met en vir die gemeenskap ontwikkel word;
- * onderrigvaardighede, soos onderrig- en leerstrategieë, aangesien projekte/programme opvoedkundig van aard is; en
- * bemarkings- en skakelvaardighede, omdat projekte/ programme wat ontwikkel word bekend gestel behoort te word om die koste-effektiwiteit te verseker.

"Whatever kind of open/distance learning system you are planning, even if it is of very limited scope in the initial stages, you need to manage its:

- * *introduction,*
- * *implementation and*
- * *evaluation"* (Temple, 1994b:175).

Na aanleiding van voorgenoemde aanhaling maak afstandsonderwys sterk aanspraak op die bestuursvaardighede van die afstandsonderwysdosent veral in terme van die onderrigprogramme en die leeraktiwiteite van die afstandstudente.

4.4.4 Bestuursvaardighede

Die afstandsonderwysdosent vorm nie direk deel van die bestuurspan van 'n onderwysinstelling nie, maar het 'n beslissende rol te speel in die bestuur van sy/haar take en aktiwiteite. Om doeltreffend te kan bestuur behoort die afstandsonderwysdosent oor spesifieke bestuursvaardighede te beskik, waaronder (Temple, 1994b:177-179; Thorpe, 1988:185, 193-197; Lewis, 1994:36/37; Rowntree, 1994:5, 39):

- * beplanning en besluitneming rakende die formulering van doelstellings en doelwitte vir die onderrigprogram in samewerking met die bedryf;
- * kommunikasie met en interpersoonlike verhoudings ten opsigte van personeel, studente en die bedryf;
- * leidinggewing oor die algemeen, en in projekspanverband;
- * delegering van aktiwiteite binne projekspanverband tydens die saamstel en skryf van studiemateriaal;
- * konflikthantering oor die algemeen en in projekspanverband;
- * analisering van aktiwiteite en data soos by die ontwikkeling van studiemateriaal en studente-uitslae;
- * organisering van aktiwiteite soos by die ontwikkeling van studiemateriaal, aanbieding van kontakssessies en die nasien van werkopdragte;
- * die bestuur van aktiwiteite soos by die ontwikkeling van studiemateriaal en die nasien van werkopdragte;
- * koördinerings- en kontrolering van aktiwiteite soos die nasien van werkopdragte deur deelydse dosente;
- * probleemoplossing soos by die nasien en uitstuur van werkopdragte, soos byvoorbeeld dat data van werkopdragte nie korrek deur administrasie in die rekenaar gevoer is nie, die indiening van werkopdragte na die keurdatum en verkeerde vak/kursus se werkopdragte ontvang word;
- * 'n beperkte mate van finansiële vaardigheid ten opsigte van die beginsels rakende aktiwiteitsbegroting, aangesien elke dosent aan die Technikon SA betrek word in die opstel van die programgroep se jaarlikse begroting; en

- * die inisiëring van motiveringstrategieë vir die studente deur met empatie en begrip na hul probleme rondom die werkopdragte te luister en hul probleem sover moontlik te akkommodeer.

Die bestuursvaardighede waarvoor 'n afstandsonderwysdosent behoort te beskik word egter minder gereeld as die vaardighede wat vir die onderrigtaak benodig word, aangewend. Nietemin is dit essensieel dat die afstandsonderwysdosent ook op hierdie terrein vaardig behoort te wees.

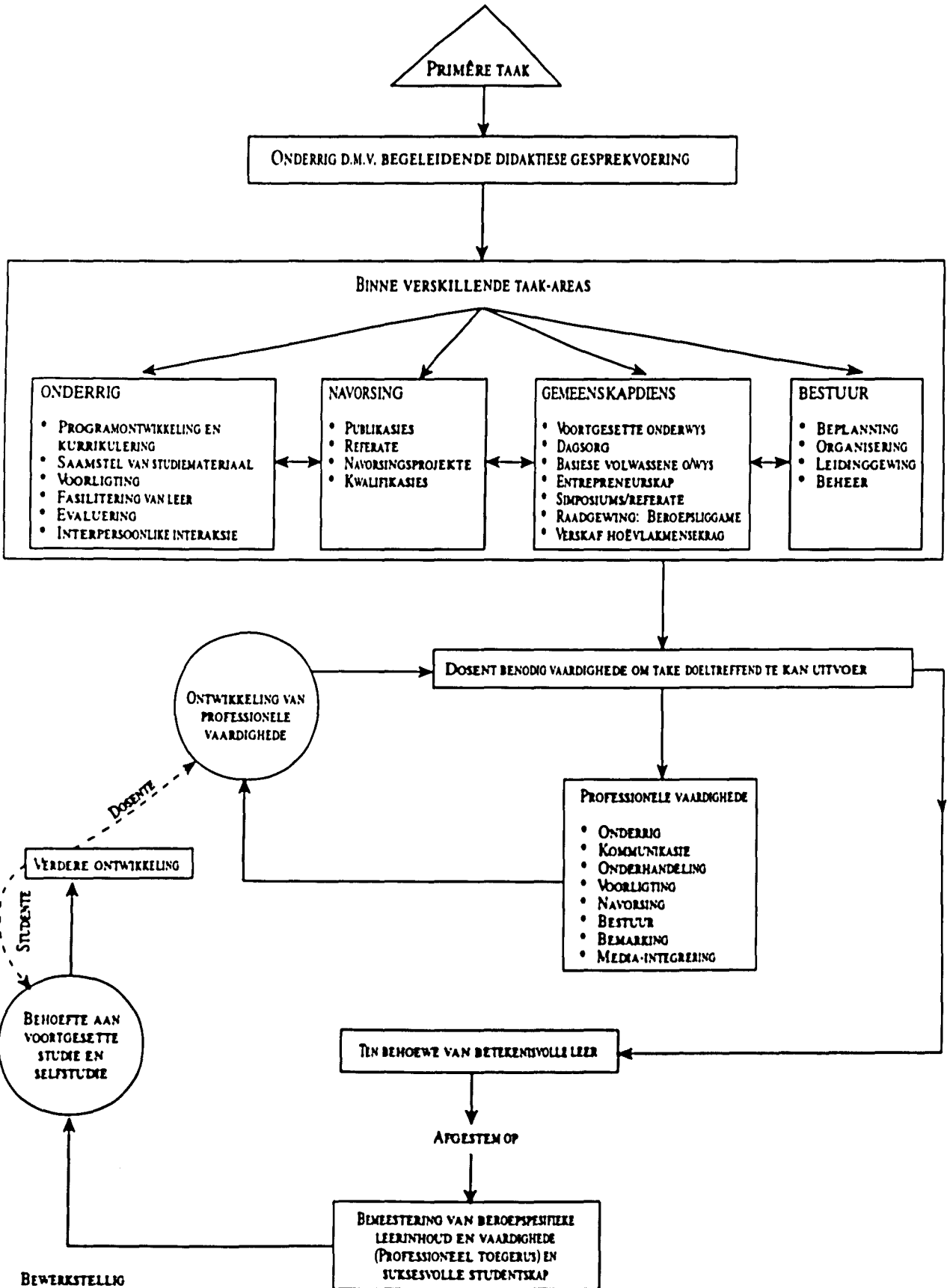
Met voorgenoemde take en vaardighede in ag genome blyk dit dat die totale opgawe van 'n afstandsonderwysdosent kompleks is. Die totale taak van die afstandsonderwysdosent is na die mening van Greyling (1993:215) "...geen ligte taak om oor 'n afstand uit te voer nie en vereis volgehoue hoë insette van die afstandsdosent."

4.5 KONSOLIDASIE IN TERME VAN DIE TAAK-AREAS EN VAARDIGHEDE VAN DIE TECHNIKON AFSTANDSONDERWYSDOSENT

Daar is in die voorafgaande paragrafe gepoog om die totale werksopgawe van die afstandsonderwysdosent in technikonverband aan die hand van verskillende taak-areas en vaardighede te omskryf. Die taak-areas van, en vaardighede waarvoor die doeltreffende afstandsonderwysdosent behoort te beskik moet egter nie in isolasie of as aparte komponente geïnterpreteer word nie. Dit word egter slegs onderskei om 'n individuele perspektief op alle aspekte te plaas. Die taak-areas van, en vaardighede waarvoor 'n afstandsonderwysdosent behoort te beskik, funksioneer geïntegreerd in die bepaalde konteks waar onderwys plaasvind.

In figuur 4.1 word deur middel van 'n skematiese diagram gepoog om uitdrukking te gee aan die geïntegreerde opgawe van die technikon afstandsonderwysdosent.

FIGUUR 4.1: 'N PROFIEL VAN DIE TAAK-AREAS EN VAARDIGHEDE VAN DIE TECHNIKONAFSTANDSONDERWYSDOSENT



4.6 HOOFSTUKOORSIG

In hierdie hoofstuk is die professionele rol in terme van die taak-areas en vaardighede van die afstandsonderwysdosent in technikonverband in oënskou geneem. Daar is gepoog om te bepaal aan watter hoof-taak-areas die afstandsonderwysdosent uitdrukking behoort te gee. Verder is in samehang met die taak-areas bepaal oor watter vaardighede die afstandsonderwysdosent behoort te beskik om sy/haar take doeltreffend te kan uitvoer.

Die onderrigrol van die technikonafstandsonderwysdosent as leer-fasiliteerder en begeleier in die onderrigprogram word gekenmerk deur 'n veelfasettige taak ten opsigte van die ontwerp en samestelling van studentgesentreerde self-leerpakkette, asook die ondersteuning en skepping van interpersoonlike interaksie. Vir die uitvoering van die onderrigtaak behoort die afstandsonderwysdosent oor die volgende vernaamste vaardighede te beskik:

- * die vermoë om programontwikkeling en kurrikulering te kan doen;
- * skryfvaardighede;
- * vaardighede om op projekspangrondslag studiemateriaal te ontwikkel;
- * die vermoë om onderrig- en leerstrategieë te kan aanwend;
- * die vermoë om motiveringstrategieë te kan inkorporeer in studiemateriaal; en
- * die vermoë tot die aanbieding van kontakssessies en die gebruik van onderwystegnologie.

Die afstandsonderwysdosent is dan ook die bestuurder van die student se leeraktiwiteite. Sy/haar bestuursrol word gekenmerk deur deeglike beplanning, organisering, leidinggewing en beheer van die onderrigprogramme en gepaardgaande aktiwiteite. Om hierdie take doeltreffend te kan uitvoer behoort die afstandsonderwysdosent oor bepaalde vaardighede te beskik, soos die vermoë om doelstellings en doelwitte te formuleer, organisering van aktiwiteite, konflikthantering, onderhandelingsvaardighede en

kommunikasievaardighede.

Die afstandsonderwysdosent het ook 'n navorsingstaak wat gekenmerk word deur publikasies, referate en navorsingsprojekte. Om sinvolle navorsing te kan doen behoort die afstandsonderwysdosent ook vaardig te wees in navorsingsmetodes en -tegnieke, die lewering van referate, die skryf van artikels en navorsingsverslae.

Die Technikon SA lewer 'n diens aan die totale gemeenskap en daarom behoort elke afstandsonderwysdosent hom/haar te beywer om 'n merkbare bydrae te lewer tot die samelewing deur betrokke te raak by voortgesette onderwys en onderwys aan die minderbevooregte burgers. Bemarkings-, onderhandelings-, kommunikasie- en onderrigvaardighede vorm die kern van hierdie taak.

Ten slotte kan vermeld word dat daar weinig afstandsonderwysdosente is wat oor alle vaardighede beskik om die take wat aan hom/haar opgedra word, doeltreffend te kan uitvoer. Dit is egter die verantwoordelikheid van die instelling om sy personeel sodanig te ontwikkel dat hulle hul taak as opvoeders doeltreffend kan uitvoer.

In hoofstuk vyf word 'n situasie-analise van die professionele take van dosente aan Technikon SA op empiriese wyse volvoer.

- - o o o - -

HOOFSTUK 5

'N EMPIRIESE ONDERSOEK NA DIE PROFESSIONELE ROL VAN DOSENTE
AAN DIE TECHNIKON SA - NAVORSINGSONTWERP, METODE VAN
ONDERSOEK, BEVINDINGE EN GEVOLGTREKKINGS

5.1 INLEIDING

In hoofstuk vier is daar literatuurmatig vasgestel:

- * watter taak-areas die professionele rol van die afstandsonderwysdosent binne technikonverband behoort uit te maak;
- * watter take die afstandsonderwysdosent binne hierdie taak-areas behoort uit te voer; en
- * watter kundighede en vaardighede benodig word vir die doeltreffende uitvoering van voorgenoemde take.

Die klem in hierdie hoofstuk word verplaas na die spesifieke take en bevoegdhede van die Technikon SA-dosent. Hierdie ondersoek is gerig om te bepaal of professionele ontwikkeling van die Technikon SA-dosente eerstens 'n behoefte van die dosentekorps is en tweedens indien die dosente in terme van hul professionele take ontwikkel word kan dit moontlik indirek studenteslytasie afplat.

Die oogmerk van hierdie studie is gevolglik om 'n raamwerk vir 'n program vir die professionele ontwikkeling van dosente aan die Technikon SA daar te stel. Om so 'n raamwerk vir ontwikkeling vir dosente daar te stel, behoort eers vasgestel te word watter take die werksopgawe van die afstandsonderwysdosente uitmaak. Hierna behoort 'n analise in terme van die belangrikheid van, en die frekwensie van voorkoms van dié take wat die Technikon SA afstandsonderwysdosent behoort uit te voer, gedoen te word.

In hierdie studie is die belangrikheid (volgens die dosente) van take ontleed deur middel van 'n behoefte-analise wat met behulp van 'n vraelysondersoek onderneem is. Die belangrikheid van (aldus die dosente) en die frekwensie van voorkoms/uitvoering van die verskillende take wat omskryf is, word ontleed. Daarna word die resultate van die ondersoek weergegee en bespreek.

5.2 NAVORSINGSDOELSTELLING

5.2.1 Oorkoepelende doel

Die doel van hierdie studie is om 'n program vir die professionele ontwikkeling van Technikon SA-dosente daar te stel wat kan bydra tot die ontwikkeling van hul didaktiese mondering in aansluiting by en afgestem op hul professionele ontwikkelingsbehoefte.

5.2.2 Doel van die vraelysondersoek

Ter nastrewing van voorgenoemde oorkoepelende doelstelling, word die volgende doelwitte met die vraelysondersoek in die vooruitsig gestel:

- * Om die belangrikheid van elk van die literatuurgeïdentifiseerde take (vergelyk hoofstuk 4) vir die dosente aan Technikon SA vas te stel.
- * Om die frekwensie van voorkoms/uitvoering van elk van voorgenoemde take te bepaal.
- * Om te bepaal wat die dosente aan Technikon SA se houding jeens een of ander vorm van ontwikkelingsprogram is, asook indien van toepassing, wat die aard en formaat van sodanige program behoort te wees.

5.3 TIPERING VAN NAVORSINGSONTWERP

5.3.1 Beskrywende navorsing

Beskrywende navorsing is na die mening van Mouton en Marais (1988:44) "...enersyds 'n indiepte beskrywing van 'n spesifieke individu, situasie, groep, organisasie, (en) andersyds 'n beskrywing van die frekwensie waarmee 'n bepaalde eienskap of veranderlike in 'n steekproef voorkom". Beskrywende navorsing kan of kontekstueel of universeel van aard wees.

In die lig van die gestelde doelstellings van hierdie studie, kan die navorsing as beskrywende navorsing getipeer word, aangesien 'n literatuuoroorsig, naamlik die Technikon SA as organisasie, redes vir en aard van studenteslytasie en die professionele rol van die afstandsonderwysdosent die basis van die teoretiese begronding vorm (vergelyk Mouton & Marais, 1988:44), waar die groep akademiese personeel aan die Technikon SA die ontledings-eenheid is (vergelyk Mouton & Marais, 1988:49).

5.3.2 Verkennende navorsing

Verkennende navorsing dui op die aantoon van oorsaaklikheid tussen veranderlikes of gebeurtenisse. Dit gaan dus hier om die verband tussen die oorsaaklike veranderlikes aan te dui asook om bepaalde verskynsels in terme van sekere oorsake te verklaar (Mouton & Marais, 1988:45).

Die studie toon ook elemente van verkennende navorsing, aangesien 'n oorsig van die bestaande literatuur rondom studenteslytasie, take wat die afstandsonderwysdosent behoort uit te voer en indiensopleidingstrategieë weergegee word. Met betrekking tot die empiriese ondersoek waar 'n opname onder dosente aan die Technikon SA rakende die belangrikheid van en die frekwensie van voorkoms van die take wat uitgevoer word, tipeer hierdie navorsing ook as verkennend, aangesien sodanige navorsing nog nie

voorheen aan Technikon SA uitgevoer is nie.

5.3.3 Kontekstueel van aard

Hierdie navorsing is meer spesifiek van 'n kontekstuele aard, aangesien die navorsing op 'n spesifieke konteks toegespits is, naamlik die Technikon SA. Die implikasie van die gebruikmaking van 'n kontekstuele navorsingstrategie is dat die bevindinge en gevolgtrekkings van hierdie studie nie noodwendig veralgemeen kan word ten opsigte van alle teknikons en alle afstandsonderwysdosente in Suid-Afrika en die buiteland nie. Bevindinge kan hoogstens en op weldeurdagte wyse ten opsigte van afstandsonderwysdosente in technikonverband veralgemeen word.

5.3.4 Kwantitatiewe navorsing

Kwantitatiewe navorsing word deur Mouton en Marais (1988:157) gedefinieer as "...daardie benadering in geesteswetenskaplike navorsing wat meer geformaliseerd, sowel as eksplisiet gekontroleerd is, met 'n reikwydte wat meer presies afgebaken is."

In hierdie studie is relevante konsepte soos byvoorbeeld die technikonafstandsonderwysdosent, indiensopleiding, afstandsonderwys en koöperatiewe onderwys so omskryf dat daar slegs een betekenis daaraan geheg kan word.

Kwantitatiewe navorsing word ook gekenmerk deurdat die navorser 'n bepaalde stelsel op die verskynsel wil toepas en meer van 'n afstand af na die verskynsel kyk (Mouton & Marais, 1988:165). In hierdie studie word die afstandsonderwysdosent se literatuurgeïdentifiseerde take aan die hand van 'n vraelys geanaliseer om te bepaal hoe belangrik die dosent die take ag en hoe dikwels die take deur hom/haar uitgevoer word.

5.4 GELDIGHEID EN BETROUBAARHEID VAN ONDERSOEK

5.4.1 Die begrip: geldigheid

Die geldigheid van 'n meetinstrument word weerspieël deur die mate waarin dit meet wat dit veronderstel is om te meet (Vockell, 1983:47; De Wet, et al. 1981:145).

5.4.2 Die begrip: betroubaarheid

Volgens Mouton en Marais (1988:79; vergelyk ook De Wet, et al. 1981:131; Vockell, 1983:356) verwys die term betroubaarheid na die mate van konsekwentheid en/of akkuraatheid waarmee die instrument meet. Indien die meetinstrument dus onder dieselfde of soortgelyke ondersoekgroepe onder dieselfde of soortgelyke omstandighede toegepas word, behoort dieselfde of soortgelyke resultate opgelewer te word.

5.4.3 Geldigheid en betroubaarheid van die meetinstrument

Die geldigheid van 'n meetinstrument bepaal nie net of die meetinstrument meet wat dit veronderstel is om te meet nie, maar dui ook in werklikheid op die gebruik van die instrument (vergeelyk paragraaf 5.4).

Die volgende tipes geldigheid wat betrekking het op die meetinstrument van hierdie studie word vervolgens bespreek. Die mate waarin die meetinstrument aan die tipes geldigheid beantwoord, word ook in oënskou geneem.

* Siggeldigheid

Siggeldigheid verwys bloot na die tersaaklikheid volgens die tema van die meetinstrument (De Wet, et al. 1981:147). Op grond van die loodsondersoek (vergeelyk paragraaf 5.5.2) kan die meet-

instrument wat in hierdie studie gebruik is, as siggeldig verklaar word. Die dosente wat by die loodsondersoek betrokke was, het die vraelys beoordeel deur bloot daarna te kyk of dit meet wat dit veronderstel is om te meet. Terugvoering wat verkry is na die voltooiing van die loodsondersoek het ook op siggeldigheid gedui.

* Inhoudsgeldigheid

Inhoudsgeldigheid verwys volgens Vockell (1983:56/57; vergelyk ook De Wet, et al. 1981:146/147) na die mate waartoe 'n meetinstrument op verteenwoordigende wyse die betrokke inhoud van die konsep wat dit wil meet, dek. Die meetinstrument kan as inhoudsgeldig beskou word, indien daar sprake is van volledige omvang van inhoud soos dit in die literatuur of die navorser(s) se ervaring blootgelê is.

* Betroubaarheid

Die empiriese ondersoek is bloot verkennend en ondersoekend van aard. Daar is dus nie sprake van 'n hertoepassing van die meetinstrument onder soortgelyke groepe of onder dieselfde omstandighede nie. Aangesien die ondersoekgroep uniek is, en indien soortgelyke ondersoek weer toegepas word, is die ondersoekgroep reeds gekontamineer met betrekking tot die inhoud van die vraelys wat die betroubaarheid daarvan bedreig.

Hierdie studie is nie veralgemeenbaar binne afstandsonderwysinstellings nie, maar slegs Technikon SA. Aangesien hierdie navorsing 'n eenmalige ondersoek onder 'n unieke navorsingsgroep verteenwoordig, word daar nie verder aandag aan betroubaarheid en geldigheid geskenk nie. Vanuit 'n deurskouing van die literatuur (vergelyk paragraaf 4.2) blyk dit dat die vraelys wel oor siggeldigheid en inhoudsgeldigheid beskik.

5.5 NAVORSINGSVERLOOP

5.5.1 Omskrywing van die meetinstrument

5.5.1.1 Vraelys aan dosente

Die vraelys wat gebruik is vir die analise van die take van dosente aan Technikon SA, is geskoei op 'n soortgelyke vraelys wat deur Kapp (1983:bylae F) vir 'n analise van take en funksies van departementshoofde aan Suid-Afrikaanse universiteite aangewend is. Die vraelys is anoniem deur die respondente voltooi.

5.5.1.2 Samestelling van die vraelys

Die volgende aspekte maak inhoudelik deel uit van die vraelys, wat as bylaes A (Afrikaanstalig) en B (Engelstalig) in die studie ingesluit is.

- a) Posbenaming : Hier word die werklike posbenaming van die respondente verwag (vergelyk vraag 1.1). Dit is ingesluit omdat beplan word om die resultate van die verskillende groepe (byvoorbeeld senior lektore en lektore) met mekaar te vergelyk.
- b) Kwalifikasies verwerf : Die respondente moet die akademiese en professionele kwalifikasies waaroor hulle beskik invul (vergelyk vraag 1.2). Insluiting van hierdie vraag is daarop afgestem om die reaksie van respondente wat oor onderwyskwalifikasies beskik met die wat nie daarvoor beskik nie, te vergelyk.
- c) Onderneming van studies : Van die respondente is verwag om aan te dui of hulle tans studeer en vir watter kwalifikasie hulle ingeskrewe is (vergelyk vraag 1.3). Hieruit kan moontlik 'n aanduiding verkry word of die ondersoekgroep daarop ingestel is om hul kwalifikasies te verbeter, al dan nie.

- d) Ervaring : Hier is van die respondente verwag om aan te dui hoeveel jare onderwyservaring hulle in primêre, sekondêre, tersiêre (kontak- en afstandsonderwys afsonderlik) onderwys het, asook die aantal jare beroepservaring waaroor hulle beskik (vergelyk vraag 1.4). Insluiting van hierdie vraag maak dit moontlik om die resultate van respondente wat oor meer onderwyservaring beskik met die wat oor minder onderwys- en meer beroepspesifieke ervaring beskik, te vergelyk.
- e) Tydperk werksaam : Hier is van die respondente verwag om die aantal jare wat hulle werksaam is by Technikon SA aan te dui (vergelyk vraag 1.5). Hieruit kan bepaal word wat die gemiddelde jare diens van dosente werksaam by Technikon SA, by dié instelling het.
- f) Belangrikheid en frekwensie van voorkoms van dosentetake : 'n Lys van moontlike take wat die afstandsonderwysdosent behoort uit te voer, is literatuurmatig (vergelyk paragraaf 4.3) geïdentifiseer en as sodanig in die vraelys geïnkorporeer (vergelyk vrae 2.1 - 2.85.10). Die respondente moes ten opsigte van elk van 143 take aandui hoe belangrik hulle die taak ag (skaal A) en hoe gereeld hulle die taak uitvoer (skaal B). Ten opsigte van die beantwoording van die vrae in die vraelys, is daar ook soos Kapp (1983:285) van 'n vyfpuntskaal gebruik gemaak. Hierdie skaal word as 'n vorm van die Likertskaal getipeer. Volgens Vockell (1983:354) is 'n Likertskaal "...a technique of measurement where a respondent is given a statement and is asked to place his or her response into one of ...five categories."
- g) Ontwikkelingsprogram vir dosente : Dosente by Technikon SA se houding jeens die daarstelling van 'n ontwikkelingsprogram is voorts in vraag 3 gepeil. Die dosente se houding is aan die hand van vier alternatiewe, naamlik "noodsaaklik", "gewens", "minder noodsaaklik" en "onnodig" ondersoek. Indien die dosente 'n ontwikkelingsprogram as nood-

saaklik of gewens beskou, moes hulle hul voorkeur van aanbiedingsformaat in vraag 4 aantoon. In hierdie vraag is verskeie alternatiewe ten opsigte van aanbiedingswyse gegee, waaruit die dosente een of meer kon selekteer. Die dosente kon ook addisionele wyses voorstel. Indien dosente 'n ontwikkelingsprogram as minder noodsaaklik of onnodig geag het, is daar van hulle verwag om dit te motiveer in vraag 5.

- h) **Programgroep** : Ten slotte is daar van die dosente verwag om die programgroep waar hulle in die Technikon SA werksaam is, aan te dui (vergelyk vraag 6). Insluiting van hierdie vraag is nodig om die terugvoersyfer per programgroep te kan bepaal.

5.5.2 Loodsondersoek

'n Loodsondersoek is gedurende Julie 1994 uitgevoer, deurdat die konsepvraelys aan 10 dosente van die Technikon SA versprei is. Die respondente moes die volgende bepaal:

- * duidelikheid en verstaanbaarheid van die vrae wat gestel is; en
- * of die vraelys sig- en na hulle mening inhoudsgeldig is.

Kommentaar wat voortvloei het uit die loodsondersoek is waar van toepassing in die vraelys geïmplementeer.

5.5.3 Onderzoekgroep

Daar is besluit om alle permanent aangestelde dosente aan die Technikon SA by die ondersoek te betrek, aangesien die deeltydse dosente nie met alle fasette van die werksopgawe van permanente personeel gemeed is nie. Dit behoort dus duidelik te wees dat hier nie met 'n verteenwoordigende steekproef gewerk word nie - dit impliseer dat bevindinge nie veralgemeenbaar is nie, maar dat

dit binne die konteks van die ondersoek en slegs ten opsigte van die respondente toepaslik is. Vir die doel van hierdie studie lewer dit geen probleem op nie, aangesien die moontlike ontwikkeling van 'n program sterk konteksgebonde is. Die populasie het, soos weergegee in tabel 5.1, daaruit gesien:

TABEL 5.1 **POPULASIEVERSPREIDING VAN VRAELYSTE WAT PER PROGRAMGROEP AAN TECHNIKON SA UITGESTUUR IS**

GROEP	AANTAL DOSENTE
A	25
B	8
C	10
D	12
E	10
F	16
G	6
H	12
I	7
J	12
K	14
L	8
M	21
N	17
O	9
TOTAAL	187

Die groepe wat in tabel 5.1 aangedui is, verteenwoordig al vyftien verskillende programgroepe soos dit in die Technikon SA se organisasiestruktuur bestaan. Aan elke programgroep is die hoeveelheid vraelyste soos in die tabel 5.1 aangedui is, uitgestuur. Weens die vertroulikheid van die vraelysondersoek word simbole in plaas van die programgroeppname gebruik.

5.5.4 Data-insameling

5.5.4.1 Vraelysverspreiding en vraelysinsameling

Die vraelyste is op 8 Augustus 1994 in aparte koeverte aan een-

data-insamelaar per programgroep, naamlik die sekretaresse van elke Uivoerende Direkteur, oorhandig wat dit aan die respondente binne die spesifieke programgroep moes versprei. Die respondente is skriftelik versoek om die voltooide vraelyste in 'n koevert voor of op 12 Augustus 1994 aan die data-insamelaar te oorhandig, waarna dit weer persoonlik by haar afgehaal is en aan die kontakpersoon by Technikon SA oorhandig is.

Alhoewel die vraelyste anoniem deur die ondersoekgroep voltooi is, het die reëling dat dit persoonlik by die data-insamelaars afgehaal is, dit in 'n sekere sin moontlik gemaak om die terugvoersyfer per programgroep te kon bepaal. In die lig daarvan word die ondersoekgroep in tabel 5.2 omskryf.

Die volgende afleidings kan op grond van die resultate vanuit tabel 5.2 gemaak word:

- * die algemene terugvoersyfer van 57,2% kan as bevredigend, alhoewel relatief laag vir die doel van die ondersoek beskou word;
- * die relatief lae terugvoersyfer kan deels toegeskryf word aan die groot hoeveelheid ander vraelyste wat deur dosente dié jaar voltooi moes word en waarvan hulle nie altyd terugvoering ontvang het nie. Dit het moontlik daartoe bygedra dat hulle dan ook hierdie betrokke vraelys as een waarvan hulle nooit terugvoering sal kry nie, beskou het;
- * die moontlike rede waarom Groep G nie gereageer het nie, kan daaraan toegeskryf word dat die data-insamelaar nie die vraelyste versprei het nie, of dat die dosente nie in daardie tydperk fisies teenwoordig by die Technikon was nie;
- * die relatiewe hoë terugvoer van groepe A, E, I en O kan moontlik daaraan toegeskryf word dat die Uitvoerende Direkteure in hierdie groepe hierdie ondersoek as redelik

belangrik ag.

TABEL 5.2 TERUGVOER VAN VRAELYS-TE PER PROGRAMGROEP AAN
TECHNIKON SA

PROGRAMGROEP	AANTAL VRAELYS-TE		PERSENTASIE TERUGVOERING
	UIT	TERUG	
A	25	23	92,0
B	8	4	50,0
C	10	6	60,0
D	12	4	33,3
E	10	7	70,0
F	16	6	37,5
G	6	0	00,0
H	12	3	25,0
I	7	7	100,0
J	12	5	41,7
K	14	6	42,9
L	8	6	75,0
M	21	13	61,9
N	17	10	58,8
O	9	7	77,8
TOTAAL	187	107	57,2

5.5.4.2 Praktiese probleme met die data-insameling

Die volgende praktiese probleme is ten opsigte van vraelys-
verspreiding en vraelysinwinning ervaar:

- * nie alle dosente was ten tye van die verspreiding van die
vraelyste fisies teenwoordig by die Technikon nie, sommige
was met verlof (Technikon SA het nie vasgestelde vakansie-
verlof nie) en ander het elders kontakkursusse aangebied
wat impliseer dat hierdie dosente vir 'n sekere periode
hulle werksaamhede op 'n ander dorp/stad uitgevoer het;
- * sommige vraelyste is eers na die keerdatum aan die kontak-
persoon gestuur, maar is wel in ondersoek gebruik; en

- * sommige vraelyste was nie voltooi nie en in ander gevalle is alle vrae nie volledig beantwoord nie.

5.5.5 Dataverwerking

5.5.5.1 Frekwensie-analise

Nadat vraelyste ontvang is en response rekenaarmatig gekodeer is, is frekwensie-analises ten opsigte van elk van die betrokke vrae se response met behulp van die BMDP2D-rekenaarprogram uitgevoer. Sodoende kon die "antwoorde" van die respondente ten opsigte van elk van die doelwitte wat aan die hand van die vraelysondersoek ontleed sou word (vergelyk paragraaf 5.2.2) gepeil word en op 'n statisties-beskrywende wyse weergegee word.

5.5.5.2 Trosanalise ("cluster analysis")

Hierdie tipe analise is in hierdie studie ingesluit om die verwantskap tussen die 143 verskillende take wat die afstandsonderwysdosente behoort uit te voer, uit te lig. Volgens Fourie (1987:103; vergelyk ook Jacobs, 1990:190) is hierdie tipe analise van belang waar daar gelyktydig met 'n groot aantal veranderlikes gewerk word en die verwantskappe of interafhanklike eienskappe tussen die veranderlikes blootgelê moet word. Fourie (1987:103) beskryf 'n tros as daardie veranderlikes wat 'n hoë korrelasie met mekaar toon en wat as eenhede beskou kan word, aangesien die veranderlikes (in hierdie studie die take) natuurlikerwys saamgegroeper word.

Daar is reeds in hoofstuk 4 (vergelyk paragraaf 4.3) literatuurmatig vasgestel watter taak-areas en take die professionele rol uitmaak van die technikonafstandsonderwysdosent. Dit het tot 'n lys van 143 take aanleiding gegee. Volgens die literatuur (vergelyk paragraaf 4.3) asook praktykervaring word al die gelyste take wat in die vraelys voorkom as van belang beskou. 'n Trosanalise is gebruik om die take in bepaalde taak-areas te orden en 'n struktuur te skep wat die beskrywing van die resultate kan

vergemaklik.

Die trosanalise is met behulp van BMDP1M-rekenaarprogram uitgevoer, wat die verwantskappe tussen die 143 literatuurgeïdentifiseerde take bepaal het. Die resultate van die trosanalise word later meer volledig beskryf.

5.5.6 Algemene verwagting vanuit die empiriese ondersoek

In die lig van die literatuurgeïdentifiseerde take wat deur die afstandsonderwysdosent uitgevoer behoort te word, kan die volgende navorsingshipotese gestel word:

5.5.6.1 Onderwys- en beroepservaring

Daar word verwag dat dosente aan die Technikon SA meer jare beroepservaring as onderwyservaring sal hê, aangesien baie van die dosente verbonde aan Technikon SA direk uit die arbeidsmark kom en hulle juis as gevolg van hul beroepskundigheid aangestel word. Indien dosente wel onderwyservaring het, word verwag dat dit hoofsaaklik sekondêre onderwyservaring sal wees met min tersiêre onderwys- en byna geen afstandsonderwysblootstelling.

5.5.6.2 Tydperk werksaam by Technikon SA

Aangesien die Technikon SA 'n relatiewe jong (14 jaar) tersiêre onderwysinstelling is, word verwag dat die dosente werksaam by die technikon nie baie lank verbonde aan hierdie instelling sal wees nie. Die dosente het dus dan ook nie baie ervaring in technikonafstandsonderwys as sodanig nie.

5.5.6.3 Belangrikheid en frekwensie van voorkoms van dosente-take

Soos aangetoon in hoofstuk 4 (vergelyk paragraaf 4.3) word die volgende hoof taak-areas vir dosente se funksionering as essensieel gereken:

- * onderrigtaak-area - programontwikkeling en kurrikulering, saamstel van studiemateriaal, voorligting aan studente, fasilitering van leer en evaluering van die leergebeure;
- * navorsingstaak-area - die lewering van referate, publikasies, verbetering van kwalifikasies en navorsingsprojekte en -kontrakte;
- * gemeenskapsdienstaak-area - aanbieding van informele kortkoursusse en seminare/referate in byvoorbeeld dagsorg, entrepreneurskap, volwassene basiese onderwys, betrokkenheid by beroepsliggame ensomeer; en
- * bestuurstaak-area - beplanning, organisering, leidinggewing en beheeruitoefening van alle aktiwiteite rakende afstandsonderwys.

Daar word verwag dat bykans al die voormelde take van dosente as belangrik met 'n gevarieerde frekwensie van voorkoms deur dosente aan Technikon SA beoordeel sal word. Die implikasie van voorge-noemde is dat die take normaalweg gelykwaardig in belangrikheid is, maar dat nie ewe veel tyd daaraan bestee word deur dosente nie.

In hierdie studie word daar gepoog om met die resultate van die vraelysondersoek die taak-areas van afstandsonderwysdosente aan Technikon SA af te bakenaan die hand van geïdentifiseerde take in verskillende taak-areas. Die belangrikheid en die hoeveelheid tyd wat aan take bestee word, sal ook ondersoek word.

5.5.6.4 Ontwikkelingsprogram

'n Program vir die professionele ontwikkeling vir dosente aan Technikon SA behoort in die behoefte aan vaardigheidsontwikkeling wat by dosente bestaan om die take doeltreffend te kan uitvoer, te voorsien. Daar word verwag dat die oorgrootte meerderheid van die onderzoekgroep 'n ontwikkelingsprogram as noodsaaklik of

gewens sal reken.

5.6 EMPIRIESE BEVINDINGE EN AFLEIDINGS

5.6.1 Posbenaming

In tabel 5.3 word die ondersoekgroep biografies in terme van die pos wat hulle beklee binne die Technikon SA omskryf.

TABEL 5.3 OMSKRYWING VAN DIE ONDERSOEGROEP MET BETREKKING TOT DIE POS WAT HULLE BEKLEE

Posbenaming	Aantal (N)	%
Hooflektor	0	0,0
Adjunk-hooflektor	8	7,6
Senior lektor	36	34,3
Lektor	58	55,2
Junior lektor	3	2,9
TOTAAL	105 *	100,0

* Twee respondente het nie hul posbenaming aangedui nie.

Uit tabel 5.3 blyk dit dat meer as die helfte van die ondersoekgroep lektore of junior lektore is - dit wil sê persone wat redelik in die beginfase is van 'n loopbaan by Technikon SA en wat kan baat vind by 'n professionele ontwikkeling.

5.6.2 Onderwyskwalifikasies en verdere studies

Die volgende bevindinge het uit die ondersoek navore gekom:

- * van die 107 respondente wat vraelyste voltooi het, beskik slegs 34 (31,7%) oor 'n professionele onderwyskwalifikasie;
- * van die respondente wat aangedui het dat hulle tans met verdere studies besig is, is daar slegs twee wat in die

onderwysrigting verder studeer;

- * 53,3% van die respondente studeer nie tans verder nie; en
- * bykans 'n derde van die ondersoekgroep beskik oor 'n meestersgraadkwalifikasie of hoër.

5.6.3 Onderwys- en beroepspesifieke ervaring, asook jare diens by die Technikon SA

In tabel 5.4 word die ondersoekgroep biografies met betrekking tot die aantal jare onderwys- en beroepspesifieke ervaring, asook die aantal jare diens by die Technikon SA omskryf. Die jare ervaring en diens word in intervalfrekwensie weergegee. Die volgende afleidings kan op grond van die resultate vanuit tabel 5.4 gemaak word:

TABEL 5.4 OMSKRYWING VAN ONDERSOEGGROEP MET BETREKKING TOT ONDERWYS-, BEROEPSPEEFIEKE ERVARING EN JARE DIENS BY TECHNIKON SA

Jare ervaring	Jare diens by Technikon SA		Onderwyservaring								Beroepspesifieke ervaring	
			Primêre		Sekondêre		Tertiêre					
	Kontak						Afstand		N	%		
	N	%	N	%	N	%	N	%			N	%
minder as 1	15	14.0	1	33.3	1	3.8	7	19.4	15	14.0	1	1.4
1 - 3	45	42.1	2	66.6	6	23.1	9	25.0	41	38.3	17	23.0
4 - 6	33	30.8			6	23.1	9	25.0	32	29.9	20	27.0
7 - 9	13	12.2			6	23.1	3	8.3	14	13.1	9	12.2
10 en meer	1	0.9			7	26.9	8	22.2	5	4.7	27	36.5
TOTAAL	107	100	3	100	26	100	36	100	107	100	74	100

- * die ondersoekgroep het soos verwag is, relatief min jare diens by die Technikon SA: 56,1% het minder as 4 jaar diens, terwyl slegs 13,1% van die ondersoekgroep meer as 6 jare diens het;

- * ten opsigte van tersiêre afstandsonderwyservaring beskik slegs 17,8% van die ondergroep oor meer as 6 jare ervaring, terwyl die meerderheid dosente naamlik 52,3%, oor minder as 4 jaar ervaring beskik;
- * betreffende beroeps-spesifieke ervaring beskik 24,3% oor minder as 4 jaar ervaring;
- * van die 74 persone in die ondergroep wat aangedui het dat hulle oor beroeps-spesifieke ervaring beskik, het 75,7% vier jaar en meer ervaring; en
- * in terme van die relatief min primêre en sekondêre onderwysblootstelling waaroor die dosente beskik, is die afstandsonderwysblootstelling glad nie so gering nie.

5.6.4 'n Program vir ontwikkeling van dosente aan Technikon SA: Gewenstheid en formaat

Dit is van belang om eerstens aan die kwessie van die gewenstheid van en die behoefte aan 'n ontwikkelingsprogram vir dosente aan die Technikon SA, aandag te gee. Indien daar 'n behoefte aan 'n ontwikkelingsprogram by die respondente bestaan, versterk dit die probleemstelling. In tabel 5.5 word die ondergroep se opinies rakende 'n ontwikkelingsprogram geanaliseer.

Die behoefte aan 'n program vir ontwikkeling word baie duidelik gereflekteer deurdat die oorgrootte meerderheid (96,3%) van die ondergroep dit as noodsaaklik of gewens ag. Slegs die respondent wat 'n ontwikkelingsprogram as onnodig ag, het in vraag 5 die volgende rede aangevoer, naamlik:

- * dat dit die dosent se eie verantwoordelikheid is om homself/haarself te ontwikkel.

TABEL 5.5 **DIE GEWENSTHEID VAN 'N PROGRAM VIR ONTWIKKELING
VAN TECHNIKON SA-DOSENTE**

GEWENSTHEID VAN PROGRAM	AANTAL	PERSENTASIE
Noodsaaklik	68	63,6
Gewens	35	32,7
Minder noodsaaklik	3	2,8
Onnodig	1	0,9
TOTALE AANTAL	107	100,0

Daar is reeds in paragraaf 3.2.2 aangetoon dat dit die verantwoordelikheid van die Technikon SA is om sy personeel dermate te ontwikkel dat hulle beter toegerus is om hul taak te verrig. In vraag 4 van die vraelys, rakende die formaat van sodanige ontwikkelingsprogram, kon die respondente een of meer alternatiewe uit die volgende moontlike opsies selekteer:

- * Technikon SA ontwikkelingsprogram deur middel van afstandsonderrig;
- * werkseminaar van 3 tot 4 dae;
- * korter werkswinkels versprei oor die jaar;
- * selfstudieprogramme;
- * inligtingstukke;
- * konsultasiediens; of
- * enige ander ontwikkelingsalternatief (hulle kon self noem).

Die ondersoekgroep se reaksie ten opsigte van die formaat van 'n ontwikkelingsprogram, word in tabel 5.6 aangetoon. Uit die ondersoek blyk dit dat bykans die helfte (49,2%) van die respondente korter werkswinkels (opsie 2 en opsie 3 gekombineer) versprei oor die jaar sou verkies. Selfstudieprogramme en inligtingstukke vir selfstudieprogramme word deur 40,8% van die respondente verkies.

Die dosente aan Technikon SA toon 'n duidelike behoefte aan 'n ontwikkelingsprogram wat die voortsetting van hierdie ondersoek versterk. Die bevindinge rondom die belangrikheid van en die frekwensie van voorkoms van die take soos in die vraelys voorkom, word dan teen hierdie agtergrond, geïnterpreteer.

TABEL 5.6 AANBIEDINGSFORMAAT VAN 'N PROGRAM VIR ONTWIKKELING

AANBIEDINGSFORMAAT	RESPONSE DAARVOOR	
	AANTAL	% VAN TOTAAL
TSA ontwikkelingsprogram	15	8,4
Werkseminaar van 3 tot 4 dae	22	12,3
Korter werksinkels deur jaar	66	36,9
Selfstudieprogramme	36	20,1
Inligtingstukke	37	20,7
Konsultasiediens	3	1,9
TOTALE AANTAL RESPONSE	179 *	100,0

* die respondente kon meer as een aanbiedingsformaat aandui.

5.6.5 Belangrikheid van en frekwensie van voorkoms van take

5.6.5.1 Frekwensie-analise

Respondente moes elk van die 143 take in terme van belangrikheid (Skaal A - vanaf 1(onbelangrik) tot 5(absoluut noodsaaklik)) en in terme van frekwensie van voorkoms (Skaal B - vanaf 1(jaarliks) tot 5(verskeie kere per dag)) beoordeel. Weens die omvang van die vraelys en die ingesamelde data word die bevindinge nie in tabelvorm weergegee nie (die frekwensie-analise van voorgenoemde is wel op aanvraag beskikbaar).

Die ondersoekgroep het die volgende take (soos in tabel 5.7 weergegee) as onbelangrik of word glad nie gedoen nie, aangeslaan:

TABEL 5.7 BEOORDELING VAN TAKE WAT DEUR DOSENTE AS ONBE-
LANGRIK OF WORD GLAD NIE GEDOEN NIE GEAG IS

TAAK-AREA	VRAAGNO.	VRAAG
Gemeen- skapsdiens	8	• Is betrokke by die aanbieding van nie-formele kursusse ten einde gemeenskapbetrokkenheid te bewerkstellig
	28	• Reël konferensies vir gemeenskappe binne 'n bepaalde vakgebied
	29	• Reël werkseminare vir gemeenskappe binne 'n bepaalde vakgebied
	30	• Reël simposiums vir gemeenskappe binne 'n bepaalde vakgebied
Navorsing	19	• Doen verslag oor navorsingsprojek aan Technikon en arbeidsmark
	31	• Skryf vakspesifieke publikasies om leentes en probleme van markgerigte behoeftes aan te spreek
	32	• Lewer referate by simposiums en kongresse
	38	• Onderhandel met die bedryf vir die toepassing van navorsingsresultate
	59	• Begelei Meestersdiploma-studente
	60	• Begelei Laureatusdiploma-studente
82	• Moedig studente aan om artikels te publiseer in vak-tydskrifte	
Bestuur	39.5	• Skep in samewerking met Direktoraat Kooperatiewe Onderwys geleenthede vir studente om ervaringsonderrig op te doen
	45.1	• Tree op as voorsitter by 'n vergadering
	48	• Stel 'n begroting op vir die ontwikkeling van nuwe onderrigprogramme
	52	• Lewer insettinge tydens dissiplinêre aksies teen studente
54	• Bepaal redes vir uitvalsyfer van studente d.m.v. onderhoude	
Onderrig	57.2	• Stel 'n programmasaamwerk daar vir praktikuss
	57.6	• Doen voorbereiding om demonstrasies te kan aanbied
	83	• Stel 'n praktiese werkboek op
	84	• Kontroleer 'n praktiese werkboek

Die volgende afleidings kan op sterkte van die resultate vanuit voorgenoemde tabel 5.7 gemaak word:

- * vrae 8, 28, 29 en 30 dui op take wat binne die gemeenskapsdienstaak-area val (vergelyk paragrawe 4.3.3 en 4.4.3). Alhoewel gemeenskapsdiens wel 'n belangrike funk-

sie van die Technikon SA is, en die heropbouing en ontwikkeling van die totale gemeenskap (die sogenaamde HOP-programme) ook hoog deur die regering van die dag aangeslaan word, besef dosente moontlik nie watter rol hul kan/behoort te speel nie;

- * vrae 19, 31, 32, 38, 59, 60 en 62 is take wat binne die navorsingstaak-area (vergelyk paragrawe 4.3.2 en 4.4.2) ressorteer. Die bevindinge dui daarop dat die dosente aan Technikon SA nie navorsing as deel van hul professionele take beskou nie. Aangesien dit egter 'n relatiewe nuwe funksie van teknikons is, besef dosente moontlik nog nie voldoende watter rol hul kan/behoort te speel ten opsigte van navorsing;
- * vrae 39.5, 45.1, 48, 52, en 54 is take binne die bestuurs-taak-area (vergelyk paragrawe 4.3.4 en 4.4.4). Die Technikon SA-dosente besef moontlik nog nie watter rol hul kan/behoort te speel as bestuurder van die afstandsonderwys-studente se leeraktiwiteite is nie;
- * vrae 57.2, 57.6, 83 en 84 ressorteer onder die onderrig-taak-area. 'n Moontlike rede waarom hierdie take as onbelangrik geag word, kan wees dat die dosente nog nie praktikums of demonstrasies gedoen het nie of nie in hulle bepaalde vakgebied daarvan gebruik maak nie. In terme van 'n ontwikkelingsprogram impliseer die voorgenoemde dat alle dosente nie noodwendig opleiding in hierdie verband sal benodig nie en dat dit slegs vir dosente wat praktikums en demonstrasies binne hulle vakgebiede gebruik, aangebied sal word.

Die resultaat van die frekwensie-analise ten opsigte van die belangrikheid van die ander take (voorgenoemde take uitgesluit) is deur die respondente as 'n skaaleenheid 4 (noodsaaklik) of 5

(absoluut noodsaaklik) aangeslaan. Die implikasie hiervan is dat die dosente die literatuurgeïdentifiseerde take (vergelyk paragraaf 4.3) as noodsaaklik vir die doeltreffende uitvoering van hulle professionele rol ag. Hierdie take wat onder al vier taakareas ressorteer, sal noodwendig ook in 'n ontwikkelingsprogram ingesluit word, aangesien die behoefte daaraan blootgelê is in die ondersoek.

Slegs vyf take, naamlik vrae 45.2, 45.3, 66, 67 en 77 op die vraelys, is deur die respondente as skaaleenheid 3 (gebruiklik maar nie noodsaaklik nie) aangeslaan. Al vyf take is administratief van aard en sal by verbandhoudende take geïnkorporeer word in die opleidingsprogram.

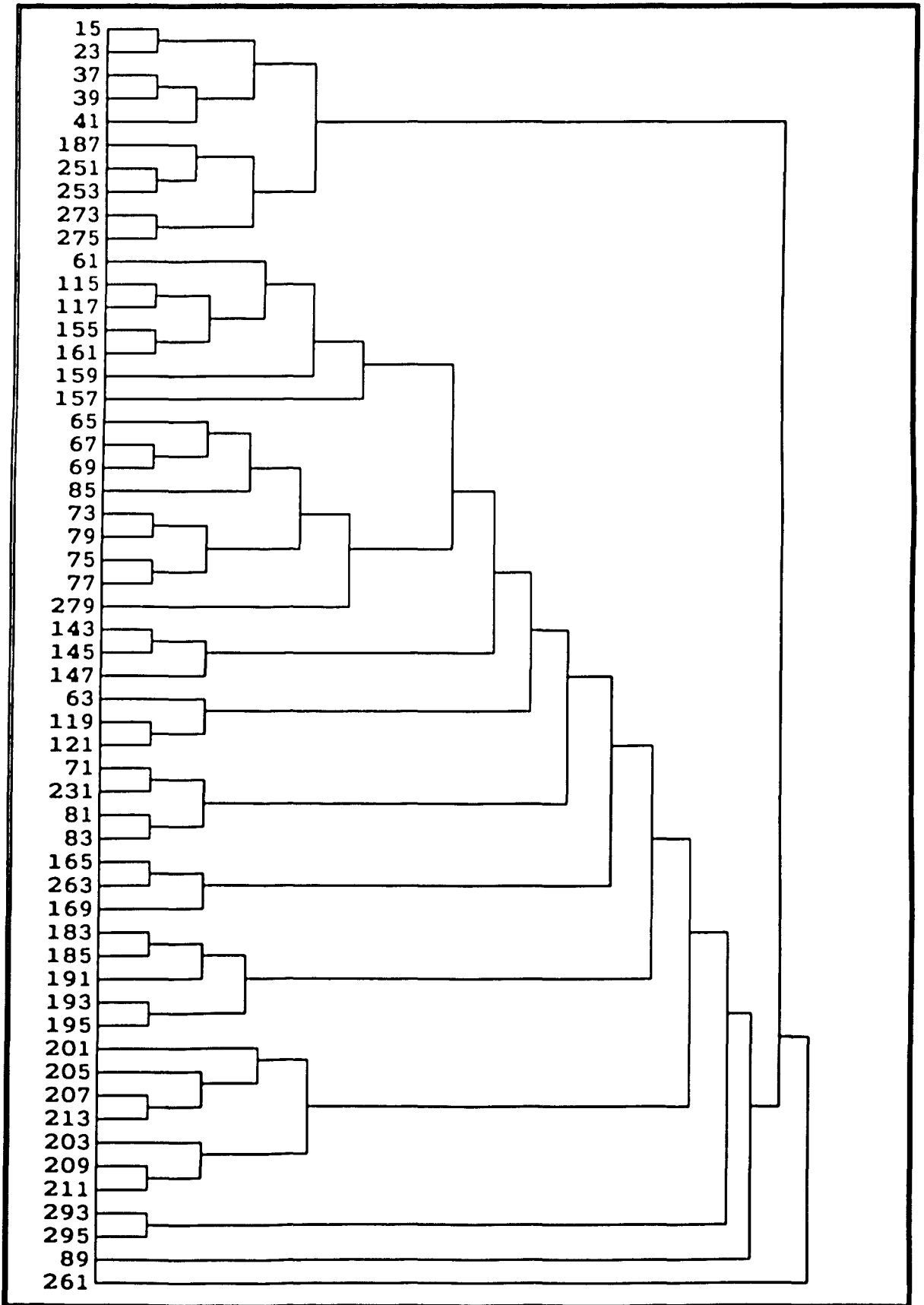
5.6.5.2 Trosanalise van die onderrigtake

Voorts is 'n trosanalise met behulp van die BMDP1M-rekenaarprogram uitgevoer om die interverwantskappe tussen die literatuurgeïdentifiseerde onderrigtake te bepaal. Daar is gepoog om daardeur te bepaal of enige onderliggende strukture in die lys van onderrigtake van dosente bestaan en wat die aard van hierdie strukture is.

Die resultaat van die trosanalise word in figuur 5.1 en tabel 5.8 weergegee en die volgende afleidings kan daaruit gemaak word:

- * sewe verskillende trosse word skematies in figuur 5.1 voorgestel, met die take wat in elke tros groepeer soos aangedui in tabel 5.8 (taaknommers word verkry uit figuur 5.1);
- * die sewe trosse bestaan hoofsaaklik uit 'n verskeidenheid van take wat die Technikon SA-dosent behoort uit te voer.

FIGUUR 5.1 TROSANALISE VAN ONDERRIGTAKE



Hierdie onderrigtake word soos volg uiteengesit:

- tros_1 - take wat hier saamgegroeper is dui op program-ontwikkeling en kurrikulumevaluering;
- tros_2 - die verbandhoudende take dui op die opstel van studie briewe, eksamen vraestelle en memorandum;
- tros_3 - 'n samegroepering van take wat op leer-fasilitering dui;
- tros_4 - take in hierdie groepering dui hoofsaaklik op studente-ondersteuning;
- tros_5 - hierdie groepering dui op die ontwerp en saamstel van studiemateriaal;
- tros_6 - 'n samegroepering van take wat dui op voorbereiding van kontak sessies; en
- tros_7 - verbandhoudende take in hierdie groepering dui op kommunikasie met vakvoorsitter.

Taaknommers 89 en 261 is deur figuur 5.1 as "uitskieters" uitgewys. Aangesien die twee take in hierdie verband op 'n ad hoc grondslag plaasvind, word hulle nie as 'n spesifieke tros benoem nie.

Uit die voorafgaande trosanalise kom dit duidelik na vore dat sewe taakfasette van die onderrigtaak-area van Technikon SA-dosente uitgekristalliseer het. Hierdie onderskeie groeperinge kan gevolglik tematies in 'n ontwikkelingsprogram opgeneem word.

TABEL 5.8 DIE VERDELING VAN ONDERRIGTAKE VAN DOSENTE IN TROSSE

TROSNO	VRAAGNO.	TAAK
1	15	Vakspesifieke bydrae tot die ontwikkeling van 'n kurrikulum
	23	Aanbieding van formele kortkurse
	37	Verkry insette t.o.v. bestaande onderrigprogramme by opleidingsrade
	39	Verkry insette t.o.v. nuwe onderrigprogramme by opleidingsrade
	41	Herkurrikuleer onderrigprogramme om aan veranderende markbehoefes te voldoen
	187	Nem deel aan projekspanbenadering om interaktiewe studentedeelneme te bevorder
	251	Evalueer onderrigprogramme wat deur ander teknikons geïmplementeër is
	253	Evalueer die geskiktheid van o/rigprogramme wat deur ander teknikons ontwikkel is
	273	Stel praktiese werkboek op
	275	Kontroleer praktiese werkboek
2	61	Stel memorandum op vir die nasien van verkopdragte
	115	Stel verkopdragte so op dat teorie en praktyk veroen word
	117	Stel verkopdragte sodanig op dat hele sillabus gedek word
	135	Stel eksamen vraestelle op
	161	Stel memorandum op vir eksamenvraestelle
	159	Verseker dat praktykervaring in eksamenvraestelle weerspieël word
	157	Stel vraestelle op om leerdoelwitte te evalueer
	143	Stel eerste studiebrief op
	145	Stel opvolgstudiebriewe op
	147	Stel finale studiebrief op
	63	Analiseer verkopdrag vir die korrektheid daarvan
	119	Nem die studenteprofiel in aanmerking t.o.v leesbaarheidvlak van verkopdragte
	121	Nem die studenteprofiel in aanmerking t.o.v. verstaanbaarheidvlak van verkopdragte
3	65	Analiseer studente se antwoorde van verkopdragte vir toepaslikheid
	67	Gee logiese verduidelikings waar vroeë verkeerd geïnterpreteer is
	69	Gee logiese riglyne waar vroeë verkeerd geïnterpreteer is
	85	Moderering van verkopdragte wat deur deeltydse dosente nagesien is
	73	Gee leiding aan studente oor watter aspekte in leerinhoud hersien moet word
	79	Sien verkopdragte so spoedig moontlik na
	75	Verduidelik puntatoekennings in verkopdragte
	77	Doen voorstelle aan die hand vir hoer punte
	279	Kommunikeer met kollegas rakende onderrigeengeleenthede
4	71	Gee advies oor hoe strukturele foute in verkopdragte voorkom kan word
	231	Voer persoonlike gesprekke met studente rakende probleme wat hul erfaer
	81	Skakel studente telefonies indien daar ernstige probleme is
	83	Dui die verband tussen die teorie en die praktyk aan
	165	Sien eksamenantwoordstelsel na om promovering te bepaal
	263	Verkaf voorligting aan studente tydens die studieproses
	169	Identifiseer grensgevälle vir hernasien
5	183	Interpreteer kurrikulum en sillabus om leerinhoud te struktureer
	185	Ontwerp studiemateriaal om studie-eenhede saam te stel
	191	Verdeel sillabusstelsel in studie-eenhede-, hersieningstelsel en studieperiodes
	193	Sien toe dat leerdoelwitte, leerinhoud en evaluering met mekaar verband hou
	195	Verseker dat studiemateriaal aan die behoeftes en vereistes van die bedryf voldoen

TROSNO	VRAAGNO.	TAAK
6	201	Stel 'n programraamwerk op vir kontaksessies
	205	Stel 'n programraamwerk op vir groepbespreking
	207	Doen voorbereiding om lesing aan te bied
	213	Gebruik van onderrighulpmiddele in kontaksessies
	203	Stel 'n programraamwerk op vir praktikums
	209	Doen voorbereiding om demonstrasies aan te bied
	211	Doen voorbereiding om praktikums aan te bied
7	293	Kommunikeer met vakvoorsitter oor akademiese standaarde
	295	Kommunikeer met vakvoorsitter oor toepaslike onderrigstrategies

Die frekwensie van voorkoms van die take wat in hierdie bepaalde tros uitgekristalliseer het, is voorts geanaliseer en die volgende bevindinge het uit die ondersoek na vore getree, naamlik:

- * Tros 1 - Programontwikkeling en kurrikulumevaluering: Die 10 take wat in hierdie tros saamgegroepeer is, toon dat die respondente 'n skaaleenheid van 1 (jaarliks - ongeveer een keer per jaar) aan elke taak toegeken het. Per implikasie beteken dit dat die insluiting van hierdie tema in 'n ontwikkelingsprogram waarskynlik een keer per jaar aangebied kan word vir dosente wat nuwe of bestaande onderrigprogramme moet ontwikkel.
- * Tros 2 - Opstel van studiebriewe, eksamenvraestelle en memorandums: Die frekwensie van voorkoms by hierdie groep take, met die uitsondering van taaknommers 61, 63 en 145 wat as skaaleenheid 2 (maandeliks) aangedui is, is deur die respondente as skaaleenheid 1 (jaarliks) aangeslaan. Hierdie tema kan ook een keer per jaar aangebied word met die voorwaarde dat daar ingedagte gehou behoort te word dat die uitvoering van hierdie take aan sperdatums gekoppel is.
- * Tros 3 - Leerfasilitering: Taaknommers 65, 73 en 85 is deur die respondente as "maandeliks" aangeslaan, terwyl taaknommers 67, 69, 79, 75, 77 en 279 as skaaleenheid 5 (verskeie kere per dag) aangedui is. Al die voorgenoemde take hou verband met die nasien van werkopdragte of

eksamenvraestelle, en die frekwensie van voorkoms van "verskeie kere per dag" geld hoofsaaklik vir die periode wanneer take nagesien word. Insluiting van hierdie opleidingstema in 'n ontwikkelingsprogram is krities vir die realisering van betekenisvolle leer by studente. Hierdie tema behoort aangebied te word verkieslik voor die nasien van werkopdragte 'n aanvang neem.

- * Tros 4 - Studente-ondersteuning: Taaknommers 81 en 83 is deur die respondente as "maandeliks" aangeslaan, terwyl taaknommers 71, 231 en 263 as skaaleenheid 5 (verskeie kere per dag) en taaknommers 165 en 169 as skaaleenheid 1 (jaarliks) aangedui is. Uit die aard van die tipe take wat deur die dosent verrig word, is dit te wagte dat daar 'n gevarieerde frekwensie van voorkoms is. Insluiting van die tema in 'n ontwikkelingsprogram is uiters noodsaaklik, aangesien die Technikon SA, en dan spesifiek die dosent 'n besondere diens aan die studente behoort te lewer. Die wyse waarop hierdie take aanbiedingsgewys in die ontwikkelingsprogram ingesluit word, kan varieer ten opsigte van meer of minder tyd wat daaraan spandeer word.
- * Tros 5 - Ontwerp en saamstel van studiemateriaal: Die vier take wat in hierdie tros saamgegroepeer is, is almal deur die respondente as skaaleenheid 1 (jaarliks) aangeslaan. Hierdie take word egter nie letterlik een keer per jaar uitgevoer nie, maar eerder 'n spesifieke geskeduleerde periode gedurende die jaar. Die implikasie hiervan is dat die dosente wat vir die ontwerp en saamstel van studiemateriaal in 'n betrokke jaar verantwoordelik is, opleiding in hierdie verband behoort te kry. Die insluiting van hierdie tema in 'n ontwikkelingsprogram kan waarskynlik een keer per jaar aangebied word.
- * Tros 6 - Voorbereiding van kontakssessies: Aangesien kontakssessies enige tyd in die akademiese jaar aangebied kan word, reflekteer die resultate ook 'n gevarieerde frek-

wensie van voorkoms. Die implikasie hiervan is dat daar verskeie geleenthede aan die dosente gebied behoort te word waarby hulle vir opleidingsdoeleindes kan inskakel.

- * Tros 7 - Kommunikasie met die vakvoorsitter: Die frekwensie van voorkoms van die take wat in hierdie tros saamgroepeer is, wissel van skaaleenheid 2 (maandeliks) tot 5 (verskeie kere per dag). Dit blyk dat daar gekommunikeer word indien daar 'n behoefte by die dosente ontstaan. Opleiding in hierdie verband mag moontlik by ander opleidingssessies wat kommunikasievaardighede aanspreek, geïnkorporeer kan word.

5.6.5.3 Trosanalise op die navorsingstake

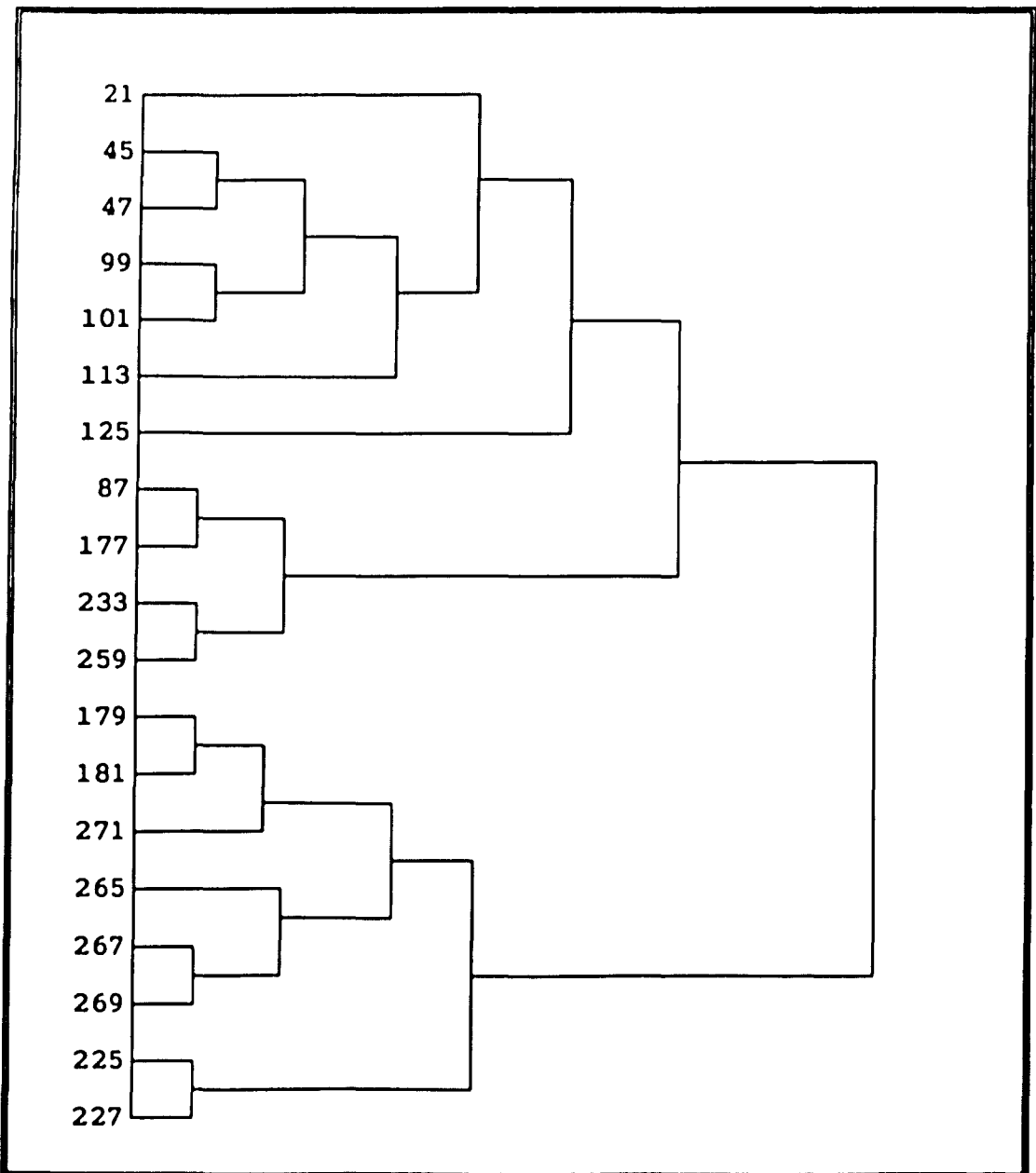
Op die literatuurgeïdentifiseerde navorsingstake wat in die vraelys voorkom, is daar ook met behulp van die BMDP1M-rekenaarprogram 'n trosanalise uitgevoer om die verwantskappe tussen die take te bepaal. Daar is gepoog om daardeur te bepaal of daar enige onderliggende strukture in die lys van navorsingstake bestaan en wat die aard van hierdie strukture is.

Die resultaat van die trosanalise word in figuur 5.2 en tabel 5.9 weergegee en die volgende afleidings kan op grond van die resultate gemaak word:

- * vier verskillende trosse word skematies in figuur 5.2 voorgestel, met die take wat in elke tros saamgroepeer soos aangedui in tabel 5.9 (taaknommers word verkry uit figuur 5.2);
- * Die vier verskillende trosse bestaan uit 'n verskeidenheid van take wat met navorsing verband hou. Hierdie take word soos volg uiteengesit:
 - tros 1 - take wat in hierdie tros saamgroepeer is dui op algemene navorsingsaktiwiteite;

- tros 2 - die verbandhoudende take in hierdie tros dui op ontleding van inligting;
- tros 3 - saamgegroepeerde take dui op navorsing wat op persoonlike verbetering van die dosent afgestem is; en
- tros 4 - take in hierdie groepering dui op navorsing-gebaseerde studenteprestasie.

FIGUUR 5.2 TROSANALISE VAN NAVORSINGSTAKE



Uit die voorafgaande trosanalise kom dit duidelik na vore dat vier taakfasette van die navorsingstaak-area van Technikon SA-dosente, uitgekristalliseer het. Hierdie onderskeie groeperinge van take kan gevolglik tematies in 'n ontwikkelingsprogram opgeneem word.

TABEL 5.9 DIE VERDELING VAN NAVORSINGSTAKE VAN DOSENTE IN TROSSE

Trosno.	Vraagno.	Take
1	21 45 47 99 101 113 125	Identifiseer die behoefte aan 'n nuwe onderrigprogram Voer navorsingsprojek uit om aan navorsingsfunksie van Technikon uiting te gee Doen verslag oor navorsingsprojek aan Technikon en arbeidsmark Skryf vakspesifieke publikasies om leentes in arbeidsmark aan te spreek Lever referate by simposiums en kongresse Onderhandel met die bedryf vir die toepassing van navorsingsresultate Hou uself op hoogte van verakillende eksamentegniese
2	87 177	Ontleed puntelyste ten einde deursat van studente te bepaal Ontleed inhoud van boeke/artikels wat as voorgekrewe werke gebruik kan word
3	233 259	Woon kongresse/simposia by om op hoogte te bly met spesifieke vakgebied Verbeter persoonlike kwalifikasies
4	179 181 271 265 267 269 225 227	Bepaal redes vir uitvalsyfer van studente d.m.v. onderhoude Bepaal redes vir uitvalsyfer van studente d.m.v. vraelyste Moedig studente aan om artikels in vaktydskrifte te publiseer Stel vraelys op om studente se behoefte t.o.v. leiding te bepaal Stel vraelys op om studente se behoefte t.o.v. ondersteuning te bepaal Stel vraelys op om studente se behoefte t.o.v. kontaksessies te bepaal Begelei Meestersdiploma-studente Begelei Laureatusdiploma-studente

Die frekwensie van voorkoms van die take wat in die navorsingstros uitgekristalliseer het, is voorts geanaliseer en die volgende bevindinge het uit die ondersoek navore gekom, naamlik:

- * Tros 1 - algemene navorsingsaktiwiteite; tros 3 - navorsing wat afgestem is op die persoonlike verbetering van die dosent en tros 4 - navorsing wat gebaseerd is op studente-

prestasie is almal deur die respondente as 'n skaaleenheid 1 (jaarliks) aangeslaan. Die ingesteldheid van die onder-soekgroep dui daarop dat hulle nie navorsing as deel van hulle werksopgawe beskou nie (vergelyk paragraaf 5.6.5.1), maar insluiting van hierdie tema is uiters belangrik in terme van die Technikon SA se visie oor navorsing (vergelyk paragraaf 3.6.2). Die besondere aard van navorsing bring mee dat 'n projek (of studies) oor 'n bepaalde tydperk strek. Die insluiting van 'n opleidingsessie rakende navorsing kan moontlik een keer per jaar aangebied word om sodoende dosente toe te rus met die kennis en vaardighede waaroor hulle moet beskik om sinvolle navorsing te kan doen.

- * Tros 2 - Persoonlike verbetering: Respondente het hierdie verbandhoudende take as skaaleenheid 2 (maandeliks) aangeslaan. Per implikasie beteken dit dat die Technikon SA dosente die geleentheid sal moet bied om hulle persoonlike mondering te verbeter. Dit is egter nie die taak van die technikon om opleiding in die verbetering van persoonlike kwalifikasies aan te bied nie.

5.6.5.4 Trosanalise op die gemeenskapsdienstake

Daar is ook 'n trosanalise met behulp van die BMDP1M-rekenaar-program uitgevoer om die verwantskappe tussen die literatuur-geïdentifiseerde gemeenskapsdienstake te bepaal. Daar is gepoog om te bepaal of enige onderliggende strukture in die lys van gemeenskapsdienstake van dosente bestaan en wat die aard van hierdie strukture is.

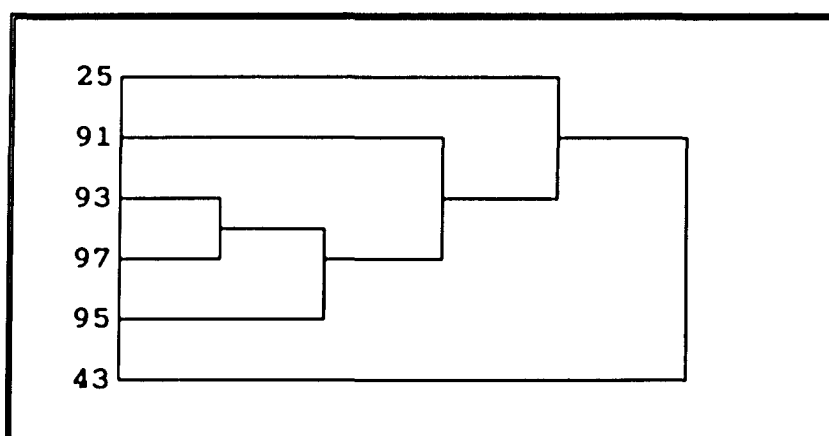
Die resultaat van die trosanalise word in figuur 5.3 en tabel 5.10 weergegee en die volgende afleidings kan daaruit gemaak word:

- * slegs een tros het ten opsigte van die gemeenskapsdienstake

uitgekristalliseer.

Die frekwensie van voorkoms van hierdie take is deur die respondente as skaaleenheid 1 (jaarliks) aangeslaan. Insluiting van hierdie tema in 'n ontwikkelingsprogram is noodsaaklik aangesien gemeenskapsdiens eerstens 'n funksies van die Technikon SA is wat ook in sy visie weerspieël word en tweedens word gemeenskapsdiensbetrokkenheid redelik hoog deur die regering van die dag aanslaan. Opleiding in hierdie verband kan moontlik een keer per jaar aangebied word.

FIGUUR 5.3 TROSANALISE VAN GEMEENSKAPSDIENSTAKE



TABEL 5.10 DIE VERDELING VAN GEMEENSKAPSDIENSTAKE VAN DOSENTE IN TROSSE

Trosno.	Vraagno.	Take
1	25	Is betrokke by die aanbieding van nie-formele kursusse vir die gemeenskap
	91	Is betrokke by beroepsdigginge
	93	Reël konferensies vir gemeenskappe binne 'n bepaalde vakgebied
	97	Reël simposiume vir gemeenskappe binne 'n bepaalde vakgebied
	95	Reël werksminare vir gemeenskappe binne 'n bepaalde vakgebied
	43	Identifiseer geleenthede in die gemeenskap waar onderwys verskaf kan word

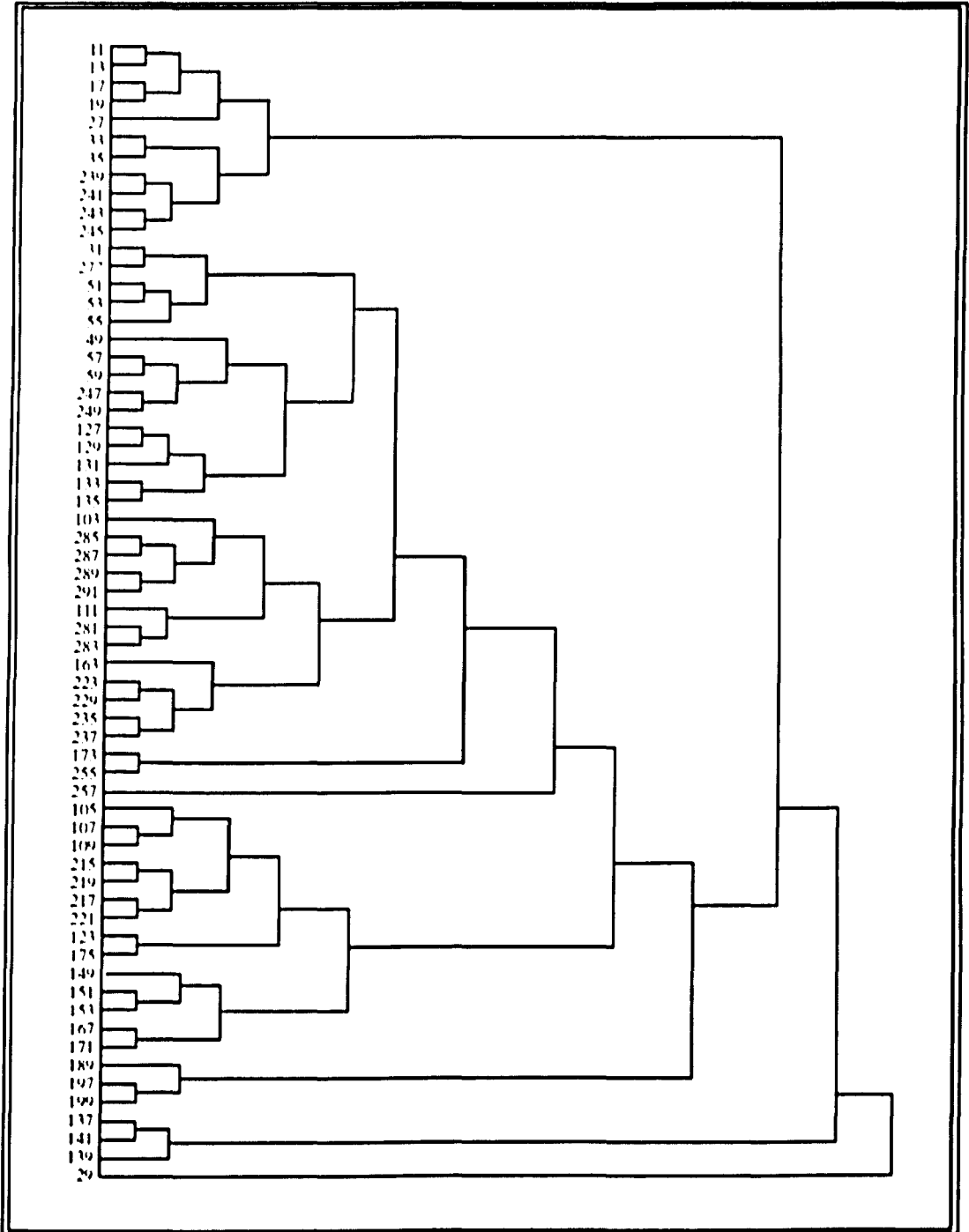
5.6.5.5 Trosanalise op die bestuurstake

Daar is gepoog om deur 'n trosanalise op die bestuurstake, wat met behulp van die BMDP1M-rekenaarprogram uitgevoer is, struktuur rakende verwante bestuurstake te bepaal.

Die resultaat van die trosanalise op bestuurstake word in figuur 5.4 en tabel 5.11 weergegee en die volgende afleidings kan daaruit gemaak word:

- * dertien verskillende trosse word skematies in figuur 5.4 voorgestel, met die take wat in elke tros saamgroepeer soos aangedui in tabel 5.11 (taaknommers word verkry uit figuur 5.4);
- * die dertien trosse bestaan hoofsaaklik uit 'n verskeidenheid van take wat die Technikon SA-dosent behoort uit te voer. Hierdie take word soos volg uiteengesit:
 - tros 1 - take wat hier saamgroepeer is dui op interne skakeling;
 - tros 2 - die twee take in hierdie groep dui op eks-terne onderhandeling;
 - tros 3 - die verbandhoudende take wat hierdie groepering uitmaak, dui op deelnemende besluitneming;
 - tros 4 - hierdie groepering van take dui hoofsaaklik op beplanning. Alhoewel taaknommers 247 en 249 in hierdie groepering val, kan hulle nie strenggenome as beplanningsfunksies gereken word nie;
 - tros 5 - take wat hier saamgroepeer is dui op interne kommunikasie;
 - tros 6 - hierdie groepering word deur take wat op eksterne skakeling dui, gekenmerk;

FIGUUR 5.4 TROSANALISE VAN BESTUURSTAKE



- tros 7 - saamgegroepede take in hierdie tros dui op algemene vakgerigte administrasie;
- tros 8 - 'n samegroepering van take wat op eksterne leidinggewing dui;
- tros 9 - take wat hier saamgegroeper is dui hoofsaaklik op (kontak)onderrigbeplanning;
- tros 10 - verbandhoudende take in hierdie groepering dui op onderrig-en studente-ondersteuning;
- tros 11 - hierdie groepering van take dui op bestuur van studiemateriaal;
- tros 12 - 'n samegroepering van take wat dui op vergaderings; en
- tros 13 - hierdie groepering dui hoofsaaklik op bemaking.

TABEL 5.11 VERDELING VAN BESTUURSTAKE VAN DOSENTE IN TROSSE

Trosno.	Vraagno.	Take
1	11	Koördineer advieskomitee om aan kooperatiewe onderrig uiting te gee
	13	Identifiseer 'n verteenwoordigende advieskomitee om aan verelstes van beroep te voldoen ten einde kooperatiewe onderrig te bevorder
	17	Skakel met Dir. Kooperatiewe Onderrig vir beleideriglyne - kurrikulumontwikkeling
	19	Skakel met Dir. Kooperatiewe Onderrig vir ondersteuning - kurrikulumontwikkeling
	27	Skakel in saamwerking met KKR met bedryf om onderrigprogramme te bemak
2	33	Verkry goedkeuring by opleidingsrade i.t.v. bestaende onderrigprogramme
	35	Verkry goedkeuring by opleidingsrade i.t.v. nuwe onderrigprogramme
3	239	Lever kommentaar op aktuele sake
	241	Lever insette op aktuele sake
	243	Lever kommentaar op aktuele dokumente
	245	Lever insette op aktuele dokumente

Trosgno.	Vraagno.	Take
4	31 277 51 53 55 49 57 59 247 249 127 129 131 133 135	Gee deurlopend terugvoering aan Uitvoerende Direkteur rakende doelwitbereiking Kommunikeer met Uitvoerende Direkteur rakende uitsette Bepaal die hoeveelheid kontaksessies per jaar Bepaal die hoeveelheid groepbesprekings per jaar Bepaal die hoeveelheid praktikums per jaar Verseker dat studiemateriaal binne geskeduleerde tyd voltooi word Identifiseer doelwitte vir die jaar en insette vir die begroting te lower Stel 'n jaarplan op om te verseker dat doelwitte bereik word Gee leiding aan nuwe kollegas t.o.v. die skryf van studiebriewe Gee leiding aan nuwe kollegas t.o.v. die opstel van eksamenvraestelle Identifiseer eksaminatore om hulp te verleen met die onderrigproses Identifiseer moderatore om hulp te verleen met die onderrigproses Identifiseer deelydse dosente om hulp te verleen met die onderrigproses Identifiseer tutors om hulp te verleen met die onderrigproses Identifiseer mentors om hulp te verleen met die onderrigproses
5	103 285 287 289 291 111 281 283	Doen selfbeoordeling om te bepaal of sie doelwitte bereik is Kommunikeer met biblioteek rakende voorgeskrewe boeke Kommunikeer met biblioteek rakende aanbevole boeke Kommunikeer met biblioteek rakende tydskrifte boeke Kommunikeer met biblioteek rakende die aankoop van nuwe literatuur Gee leiding aan deelydse dosente rakende hul onderrigpligte en funksies Kommunikeer met administrasie rakende onderrigaangeleenthede Kommunikeer met administrasie rakende studente-aangeleenthede
6	163 223 229 235 237	Stuur vraestel en memorandum na moderator Beplan die tydige uitstuur van studiebriewe Hanteer telefoniese navrae van studente Skakel met die praktyk om in voeling met die spesifieke beroep te bly Kommunikeer met kollegas by ander tersiêre instelling om idees uit te ruil
7	173 255 257	Volg deelydse dosente op t.o.v. nagslende werkopdragte Hou van vakkleër op datum t.o.v. SERTEC-vereistes Lever insette vir die saamstel van die jaarboek
8	105 107 109	Gee leiding aan tutors rakende hul onderrigpligte en funksies Gee leiding aan mentors rakende hul onderrigpligte en funksies Gee leiding aan opleidingsbeamptes rakende hul onderrigpligte en funksies
9	215 219 217 221	Doen beplanning t.o.v. kontaksessies Doen beplanning t.o.v. groepbesprekings Doen beplanning t.o.v. ervaringsonderrig Doen beplanning t.o.v. praktikums
10	123 175 149 151 153 167 171	Skep saam met Dir. Kooperatiewe Ondervys geleenthede vir ervaringsonderrig Lever insette tydens dissiplinêre aksies teen studente Identifiseer studente vir prestasietoekennung Stel 'n begroting op vir nuwe onderrigprogramme Doen aanbevelings aan Uitvoerende Direkteur t.o.v. vakvystellings Trek steekproewe van eksamenantwoordstelle vir moderering Doen standaardisering van eksamenpunte

Trosno.	Vraagno.	Take
11	189 197 199	Identifiseer vakspecialiste vir die skepping van nuwe studiemateriaal Tree op as projekteer in die saamstel van studiemateriaal Sien toe dat 'n stelsel daargestel word om studiemateriaal op datum te hou
12	137 141 139	Tree op as voorsitter by 'n vergadering Reël vergaderings Woon vergaderings by
13	29	Skakel in sameverking met Uitvoerende Direkteur met bedryf om programme te bemark

Die voorafgaande trosanalise op die bestuurstake dui daarop dat dertien taakfasette van die Technikon SA-dosente uitgekristalliseer het. Die implikasie hiervan is dat voorgenoemde groeperinge as temas/modules in 'n program vir professionele ontwikkeling aan Technikon SA ingesluit kan word.

Die frekwensie van voorkoms van hierdie take wat in 'n bepaalde tros uitgekristalliseer het, is geanaliseer en die volgende bevindinge het uit die ondersoek na vore getree, naamlik:

- * Tros 1 - Interne skakeling: Die take in hierdie groepering is deur die respondente as skaaleenheid 1 (jaarliks - ongeveer een keer per jaar) aangeslaan. Uit die aard van dié spesifieke tema behoort 'n kort opleidingsessie vroeg in die akademiese jaar vir dosente wat 'n behoefte aan interne skakelingsvaardighede het, aangebied te word.
- * Tros 2 - Eksterne onderhandeling: Taaknommers 33 en 35 is deur die respondente as skaaleenheid 1 (jaarliks) aangedui. Hierdie tema is egter noodsaaklik aangesien technikononderwys koöperatief van aard is en alle onderrig-programme wat deur die Technikon SA aangebied word, in samewerking met die bedryf en met goedkeuring van die beroepsliggame geskied. Insluiting van hierdie tema in 'n ontwikkelingsprogram is essensieel vir dosente wat nuwe onderrig-programme ontwikkel en moet waarskynlik een keer per jaar aangebied word.

- * Tros 3 - Deelnemende besluitneming: Die respondente het die take in hierdie groepering as skaaleenheid 2 (maandeliks) aangeslaan. Die insluiting van hierdie tema in 'n ontwikkelingsprogram is belangrik vir die personeel, aangesien dit "eienaarskap" bevorder. 'n Kort werkwinkel kan in hierdie opleidingsbehoefte voorsien.

- * Tros 4 - Beplanning: Behalwe vir taaknommers 31 wat as maandeliks, en taaknommers 277 en 49 wat as weekliks deur die respondente aangeslaan is, is die ander taaknommers in hierdie groepering as jaarliks aangeslaan. Per implikasie beteken dit dat insluiting van hierdie tema in 'n ontwikkelingsprogram waarskynlik een keer per jaar aangebied behoort te word.

- * Tros 5 - Interne kommunikasie: Behalwe vir taaknommers 281 en 283 wat deur die respondente as skaaleenheid 3 (weekliks) aangeslaan is, is al die ander take as skaaleenheid 2 (maandeliks) aangeslaan. Volgens die respondente is take wat met interne kommunikasie verband hou as belangrik aangeslaan vir die doeltreffende funksionering van die instelling. Daarom is die insluiting van hierdie tema noodsaaklik en kan dit meer as een keer per akademiese jaar aangebied word.

- * Tros 6 - Eksterne skakeling: Die frekwensie van voorkoms van die take wat in hierdie groepering ressorteer het gevarieerd voorgekom. Taaknommer 163 is deur die respondente as jaarliks aangeslaan, terwyl taaknommers 223, 235 en 237 deur die respondente as maandeliks, en taaknommer 229 as skaaleenheid 5 (verskeie kere per dag) aangedui is. Die insluiting van hierdie tema is van besondere belang aangesien effektiewe eksterne skakeling die beeld van die teknikon kan bevorder. 'n Werkwinkel kan in hierdie opleidingsbehoefte voorsien.

- * Tros 7 - Algemene vakgerigte administrasie: Taaknommer 173

is deur die respondente as skaaleenheid 2 (maandeliks) aangeslaan, terwyl taaknommers 255 en 257 as jaarliks aangedui is. Ten opsigte van 'n opleidingsessie rakende hierdie tema, sal die dosente inligting moet ontvang rakende prosedures en regulasies van sodanige take.

- * Tros 8 - Eksterne leidinggewing: Die taaknommers 105 en 107 in hierdie tros is deur die respondente as skaaleenheid 2 (maandeliks) aangeslaan. Taaknommer 109 is egter as jaarliks aangedui. Die implikasie hiervan is dat dosente wat van eksterne opleidingspersone gebruik maak, ten minste een keer per jaar die geleentheid gebied moet word om in hierdie spesifieke aspekte opleiding te ontvang.
- * Tros 9 - Kontakonderrigbeplanning: Al vier take in hierdie groepering is deur die respondente as 1 (jaarliks) aangeslaan. Dit sou wenslik wees dat dosente wat wel van kontaksessies gebruik maak, opleiding in hierdie verband behoort te ontvang alvorens die beplanning van sodanige kontaksessies 'n aanvang neem.
- * Tros 10 - Onderrig- en studente-ondersteuning: Uit die ondersoek blyk dit dat die respondente die take wat hier saamgegroepeer is, as skaaleenheid 1 (jaarliks) aangeslaan het. Wat opleiding in hierdie verband betref sal dit noodsaaklik wees dat spesifieke prosedures en regulasies deel van die opleiding uitmaak. Een opleidingsessie, moontlik in die vorm van 'n lesing sal waarskynlik voldoende wees.
- * Tros 11 - Bestuur van studiemateriaal: Die respondente het hierdie take as skaaleenheid 1 (jaarliks) aangeslaan. Die ontwikkeling of opdatering van studiemateriaal geskied normaalweg oor 'n spesifieke tydperk in die jaar. Dosente wat hiermee gemoeid sal wees moet opleiding in hierdie verband ontvang alvorens so 'n projek van stapel gestuur word.

- * Tros 12 - Vergaderings: 'n Gevarieerde frekwensie van voorkoms is deur die respondente aangedui, met taaknommer 137 as jaarliks, taaknommer 141 as maandeliks en taaknommer 139 as weekliks. Vergaderingprosedures kan moontlik meer as een keer per jaar in 'n opleidingsessie aangebied word.
- * Tros 13 - Bemarking: Die respondente het hierdie taak as jaarliks aangeslaan. Dosente aan die Technikon SA is nie direk betrokke by die bemarking van onderrigprogramme nie, maar lewer wel insette aan die Direktoraat Korporatiewe Kommunikasie en Bemarking. 'n Kort lesing kan in hierdie opleidingsbehoefte voorsien.

5.6.5.6 Samevatting : Taakanalise van Technikon SA-dosente

Alhoewel die frekwensie-analise en trosanalise wat op die take van die Technikon SA-dosent toegepas is, nie maklik interpreteerbare resultate opgelewer het nie, was daar tog 'n mate van ooreenstemming tussen die resultate van die twee analises. Daar kan dus aan die hand van die resultate van die twee analises verklaar word dat die volgende fasette die taak van die dosent aan Technikon SA uitmaak:

- * onderrig - wat as sewe trosse uitgekristalliseer het (vergeelyk tabel 5.8);
- * navorsing - wat uit vier fasette bestaan (vergeelyk tabel 5.9);
- * gemeenskapsdiens - waar net een tros geïdentifiseer is (vergeelyk tabel 5.10); en
- * bestuur - wat as 13 trosse uitgekristalliseer het (vergeelyk tabel 5.11).

Voorgenoemde vier hoofgroepe van take van die Technikon SA-dosent vergeelyk goed met die vier literatuurgeïdentifiseerde taak-areas (vergeelyk paragaaf 4.3). Daar was egter binne elke taak-area

take wat deur die respondente as onbelangrik aangedui is, maar wat volgens die literatuur as belangrike take van die technikon-afstandsonderwysdosent beskou word (byvoorbeeld navorsings- en gemeenskapsdienstake, vergelyk paragraaf 5.6.5.1).

In die voorafgaande paragrawe 5.6.1 tot 5.6.5 is die empiriese bevindinge wat uit die vraelysonderzoek voortgespruit het, weergegee, geanaliseer en geïnterpreteer. Hierdie bevindinge word vervolgens met die empiriese verwagtinge (vergeelyk paragraaf 5.5.5) vergelyk en aan die hand daarvan word gevolgtrekkings gemaak.

5.7 GEVOLGTREKKINGS

Die empiriese bevindinge en empiriese verwagtinge wat uit die literatuur afgelei is, het tot 'n mate sekere ooreenkomste en verskille uitgewys ten opsigte van die belangrikheid van take en die volgende gevolgtrekkings kan gemaak word:

- * Technikon SA-dosente se houding jeens 'n program vir professionele ontwikkeling is van so aard dat hulle 'n behoefte daaraan openbaar;
- * dat daar spesifiek in 'n ontwikkelingsprogram aandag aan navorsing en gemeenskapsdiens geskenk sal moet word;
- * dat die inhoud van 'n ontwikkelingsprogram uit die vier taak-areas naamlik, onderrig, navorsing, gemeenskapsdiens en bestuur behoort te bestaan; en
- * dat 'n raamwerk vir die samestelling van sodanige program vir professionele ontwikkeling in die vorm van korter werksinkels verspreid oor die jaar en deur middel van selfstudieprogramme voorgehou behoort te word vir implementering aan Technikon SA.

5.8 HOOFSTUKOORSIG

In hierdie hoofstuk is die take wat deur die Technikon SA-dosent uitgevoer behoort te word empiries in oënskou geneem. Die ondersoek is deur middel van 'n vraelys wat aan alle permanent aangestelde dosente aan Technikon SA versend is, onderneem. Die volgende aangeleenthede is deur middel van die empiriese ondersoek aangespreek:

- * die pos wat die dosente beklee, waar bevind is dat 55,2% van die ondersoekgroep lektore is;
- * die akademiese en professionele kwalifikasies van die ondersoekgroep, waar bevind is dat 31,7% oor onderwys-kwalifikasies beskik;
- * onderwys-, beroepspesifieke ervaring en jare diens by Technikon SA, waar 52,3% van die ondersoekgroep oor minder as vier jaar tersiëre afstandsonderwyservaring beskik, 75,6% oor vier jaar en meer jare beroepspesifieke ervaring beskik en 56,1% van die ondersoekgroep oor minder as vier jaar diens by die Technikon SA beskik;
- * die gewenstheid, aard en formaat van 'n ontwikkelingsprogram vir dosente, waar 96,3% van die ondersoekgroep die gewenstheid van sodanige program bevestig het, verkieslik in korter werkswinkelvorm;
- * die belangrikheid van die take, waar vasgestel is dat slegs 20 uit die 143 literatuurgeïdentifiseerde take deur die ondersoekgroep as onbelangrik geag is, terwyl die ander take as noodsaaklik vir die uitvoering van hul werksopgawe geag is. Daar is ook deur middel van 'n trosanalise vasgestel dat die take soos in die vraelys voorkom in vier hoofgroepe ingedeel kan word; en
- * die frekwensie van voorkoms van die literatuurgeïdentifi-

seerde take, waar bevind is dat die verskillende take wat saamgegroepeer is deur middel van 'n trosanalise redelikerwys in terme van hoe gereeld dosente die take verrig, ooreenstem.

Die voorafgenoemde empiriese bevinding hou besondere implikasies vir die ontwikkeling van Technikon SA-dosente in en 'n raamwerk vir professionele ontwikkeling van dosente blyk noodsaaklik te wees. In hoofstuk ses word 'n program vir professionele ontwikkeling van Technikon SA-dosente inhoudsmatig ontwerp.

- - o O o - -

HOOFSTUK 6

'N PROGRAM VIR DIE PROFESSIONELE ONTWIKKELING VAN
TECHNIKON SA-DOSENTE

6.1 INLEIDING

Die wêreldwye klemverskuiwing in tersiêre onderwys vanaf 'n dosentgesentreerde na 'n leerdergesentreerde onderrigbenadering, voeg uiteraard 'n dieper dimensie tot die dosent se onderrigpraktyk (Du Toit, 1992:241). Doeltreffende onderrig veronderstel dus nie dat 'n dosent slegs oor voldoende vakkennis moet beskik nie, maar ook oor kundighede en vaardighede om 'n konteks bevorderlik vir leer te kan skep. Hierdie kundighede en vaardighede oor spesifieke onderrigpraktyke behoort deel uit te maak van die dosent se professionele verantwoordelikhede.

Aangesien dit nie noodwendig en nie oral 'n vereiste by aanstelling van dosente aan tersiêre onderwysinstellings is om oor 'n tersiêre onderwyskwalifikasie te beskik nie, behoort dit die eerste stap in 'n persoonlike program vir professionele ontwikkeling te wees om sodanige kwalifikasie (byvoorbeeld 'n B.Ed. (Tersiêre en Volwassene Onderwys) -graad, of 'n Nasionale Hoër Diploma (Naskoolse Onderwys) of 'n Diploma in Tersiêre Onderwys) te verwerf. Die instelling waarby die dosente betrokke is behoort ook ontwikkelingsgeleenthede in hierdie verband aan dosente te verskaf. Dosente-ontwikkeling is in hierdie sin egter konteksgebonde, afhangende van die spesifieke tersiêre onderwysinstelling.

Indien 'n tersiêre onderwysinstelling na onderrigvoortreflikheid strewe, behoort die instelling dit dus as sy taak te beskou om die dosente deurlopend die geleentheid te bied om maksimaal te ontwikkel deur 'n program vir professionele ontwikkeling daar te stel. Sodanige ontwikkelingsprogram sal nie net aan die nuwe dosent geleentheid bied om professioneel te ontwikkel nie, maar sal ook die gevestigde dosent motiveer en stimuleer om sy/haar

professionele vaardighede te verbeter.

Volgens Cawood en Gibbon (1985:15) is indiensopleiding en personeelontwikkeling die mees effektiewe wyses om akademiese personeel professioneel te ontwikkel. Jenkins (1993:318) beklemtoon dat "...staff training ought to be a priority for new institutions, while an established institution ... will probably recruit new staff for that programme who will also need training." Opleiding, volgens haar, verskaf en bevorder dus 'n dosent se verbintenis tot sy/haar taak binne die instelling.

Uit die bevindinge van die empiriese ondersoek in hoofstuk 5 (vergelyk paragraaf 5.6.4) het dit duidelik na vore gekom dat die meerderheid (96,3%) van die dosente by Technikon SA professionele ontwikkeling as noodsaaklik of gewens ag. So ook is Technikon SA daartoe verbind om die akademiese personeel die geleentheid te bied om hulself op professionele vlak te ontwikkel (vergelyk paragraaf 3.2.2 en 3.6.6).

Uit voorafgaande paragraaf blyk dit duidelik te wees dat die twee mees kritiese faktore vir die daarstelling van 'n program vir die professionele ontwikkeling van dosente reeds aanwysbaar by die Technikon SA is, naamlik:

- * die verbintenis van die topstruktuur om 'n program vir die professionele ontwikkeling van dosente daar te stel; en
- * die behoefte van die dosente aan 'n program vir hul eie ontwikkeling op professionele gebied.

Smit (1988:12; soos aangehaal deur Du Toit 1992:241) is van mening dat "...enige program wat afgestem is op die professionele ontwikkeling van dosente daarop gemik sal wees om die dosentekorps te verbeter en nie om minder goeie dosente te diskrediteer nie." Aansluitend hierby is dit belangrik vir enige program wat professionele ontwikkeling as doel het "... to be regarded primarily as motivational and a tool to facilitate

development and growth, goal setting, a record system, feedback mechanisms and an aid to help individuals realise their potential" (Prior, 1988; soos aangehaal deur Du Toit, 1992:241).

Die primêre doel van hierdie studie is om 'n program vir die professionele ontwikkeling van dosente aan die Technikon SA te ontwerp. Alvorens daar na aspekte rakende die ontwerp van sodanige program oorgegaan word, is dit van belang om ontwikkeling op professionele terrein as sodanig te analiseer.

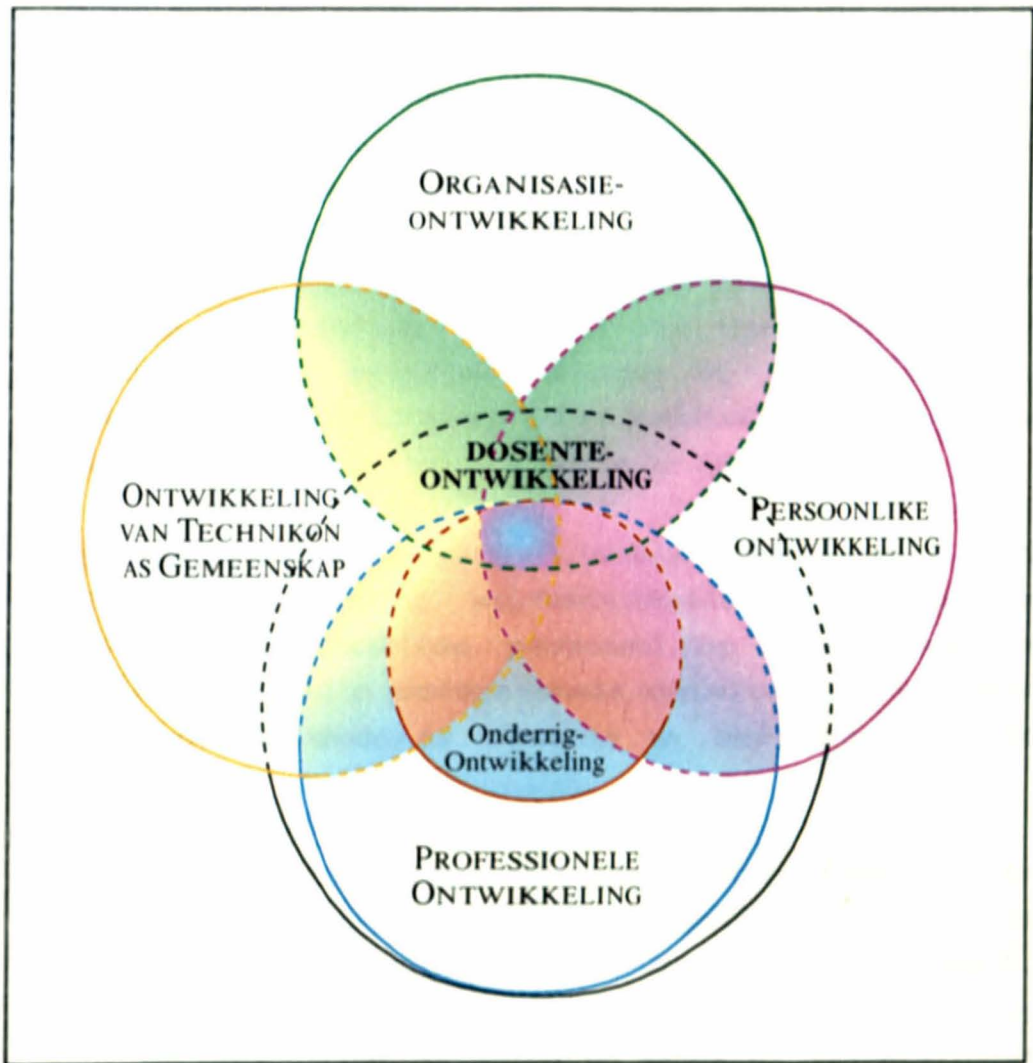
6.2 PROFESSIONELE ONTWIKKELING BINNE TECHNIKONVERBAND

In die literatuur word verskeie begrippe in hoër onderwys gebruik om die konsep dosente- en personeelontwikkeling te beskryf (vergelyk Jacobs, 1990:142; Klopper, 1986:48; Helm & Coetzer, 1987:194). Vergelykbare begrippe wat in die literatuur voorkom is byvoorbeeld didaktiese leiding, fakulteitsontwikkeling, institutionele ontwikkeling, indiensopleiding, akademiese ontwikkeling en opvoedkundige ontwikkeling (vergelyk Kapp, 1994:2; Zuber-Skerrit, 1992: 145; Marais, 1984: 15; Klopper, 1986:48).

6.2.1 Die begrip: dosente-ontwikkeling

Slabbert (1982:230; vergelyk ook Jacobs, 1990:142; Klopper, 1986:62) is van mening dat dosente-ontwikkeling sentraal staan in terme van die onderskeie sinonieme begrippe. Dosente-ontwikkeling gaan primêr daaroor om dosente se kennis, vaardighede en houdings oor 'n sekere tydperk te verbeter ten einde daartoe by te dra dat dosente tot hul volle potensiaal binne hul professie kan ontwikkel.

Slabbert (1982:230; vergelyk Jacobs, 1990:142/143) onderskei vyf terreine van ontwikkeling binne dosente-ontwikkeling, naamlik organisasie-ontwikkeling; ontwikkeling van die instelling as gemeenskap; persoonlike ontwikkeling; professionele ontwikkeling; en onderrigontwikkeling. Hierdie model van Slabbert kan diagrammaties soos volg binne technikonverband voorgestel word:

FIGUUR 6.1 DOSENTE-ONTWIKKELING AAN 'N TECHNIKON

(Aangepas uit Slabbert, 1982:230)

Die voorafgaande figuur 6.1 illustreer dat die verskillende fasette wat dosente-ontwikkeling uitmaak, onlosmaaklik aan mekaar verbonde is. Dosente-ontwikkeling word ook beïnvloed deur 'n verandering in enige een van die fasette. Dosente-ontwikkeling word as oorkoepelende term vir die volgende begrippe beskou:

- * Organisasie-ontwikkeling het ten doel dat die dosent dermate ingelig behoort te word in aspekte soos die organisasiestruktuur en -funksionering, -beleid, -regulasies, -prosedures ten einde 'n bydrae te kan lewer tot die doeltreffende funksionering van die instelling as geheel.
- * Ontwikkeling van die technikon as gemeenskap sluit die direkte ontwikkeling in van die gemeenskap van die technikon deur betrokke te raak by beroepsliggame en gemeenskapsprojekte asook die aanbieding van informele kursusse, seminare, werkswinkels en konferensies.
- * Professionele ontwikkeling is volgens Zuber-Skerritt (1992: 145) die ontwikkeling, selfontwikkeling en institusionele bestuur van akademiese personeel op alle vlakke, met verwysing na hulle professionele aktiwiteite en akademiese verantwoordelikhede as dosente en bestuurders in hoër onderwys.
 - Onderrigontwikkeling vorm deel van professionele ontwikkeling en behels die ontwikkeling van die dosente se onderwysvaardighede in terme van aspekte soos kurrikulering, onderrigstrategieë, evaluering, onderwysmediabenuutting, ontwerp en saamstel van studiemateriaal, leerbegeleiding ensomeer.
- * Persoonlike ontwikkeling is die ontwikkeling van die dosent as persoon met verwysing na aspekte soos gesindheid, houding, kommunikasievermoë, leierskapstyl, bestuurskundigheid ensomeer.

Alhoewel voorgenoemde fasette van dosente-ontwikkeling vanweë hul vervlegdheid nie in aparte kompartemente verdeel kan word nie, is dit die doel van hierdie studie om slegs die professionele ontwikkeling van die Technikon SA-dosent aan te spreek. Voorts word die ontwikkeling van technikonafstandsonderwysdosente op professionele terrein dus onder die loep geneem.

6.2.2 Professionele ontwikkeling

Professionele ontwikkeling word deur Costello (1991:131) beskou as die "...process of growth in competence and maturity through which teachers add range, depth and quality to the performance of their professional tasks." Volgens Costello manifesteer professionele ontwikkeling hoofsaaklik in die werksituasie en deur die loopbaangeleenthede wat vir dosente daargestel word.

Professionele ontwikkeling van akademiese personeel binne die Technikon SA is afgestem op die uitbou en ontwikkeling van daardie kennis en vaardighede wat deur die dosent benodig word om sy/haar onderrig-, navorsings-, gemeenskapsdiens- en bestuurstake doeltreffend te kan uitvoer ten einde betekenisvolle leer by die studente te bevorder.

Aspekte wat volgens Zuber-Skerritt (1992:145) in professionele ontwikkeling ingesluit behoort te word, is onder andere:

- * programontwikkeling en kurrikulering;
- * onderriggewing op voorgraadse en nagraadse vlak; en
- * programbestuur.

In hoofstuk 4 (vergelyk paragraaf 4.2.1) is die professionele rol van die technikonafstandsonderwysdosent reeds gepresiseer. Literatuurmatig is vier hoofsaak-areas wat die werksopgawe van die technikonafstandsonderwysdosent uitmaak, geïdentifiseer, naamlik:

- * onderrigtaak-area;

- * navorsingstaak-area;
- * gemeenskapsdienstaak-area; en
- * bestuurstaak-area.

Binne die voorgenoemde hoofsaak-areas is 'n verskeidenheid van take (vergelyk paragraaf 4.3) geïdentifiseer wat deur die afstandsonderwysdosent uitgevoer behoort te word. Die professionele vaardighede (vergelyk paragraaf 4.4) waarvoor die dosent behoort te beskik om voorgenoemde take doeltreffend te kan uitvoer, is ook reeds gepresiseer.

Professionele ontwikkeling behoort dan ook alle aspekte met betrekking tot die vier hoofsaak-areas aan te spreek. 'n Program vir die professionele ontwikkeling van dosente aan Technikon SA sal dus noodwendig inhoudelik die voorgenoemde terreine (onder- rig, navorsing, gemeenskapsdiens en bestuur) insluit.

Die ontwerp van 'n program vir professionele ontwikkeling is uiteraard 'n komplekse aangeleentheid en die keuse van 'n ontwerpmodel van sodanige program moet met omsigtigheid gedoen word. Daarom word vervolgens 'n verskeidenheid van modelle bespreek.

6.3 DIE KEUSE VAN 'N MODEL VIR PROFESSIONELE ONTWIKKELING

Alvorens 'n program vir professionele ontwikkeling ontwerp kan word moet daar 'n keuse uitgeoefen word rakende 'n ontwerpmodel. Die stelsel- en nie-stelselbenadering word in die literatuur onderskei, waar eersgenoemde sistematies beplan word en laasgenoemde meer op 'n spontane informele grondslag funksioneer (Jacobs, 1990:224). Van Dyk, *et al.* (1992:157) is van mening dat die stelselbenadering die mees geskikte benadering tot die ontwerp van 'n ontwikkelingsprogram vandag is, aangesien hierdie benadering die ontwerper van 'n ontwikkelingsprogram in staat stel om in terme van die stelsels binne die organisasieprobleme duidelik en effektief te identifiseer en te definieer. Verder

stel hierdie benadering die ontwerper in staat om moontlike alternatiewe oplossings en strategieë vir die probleme te identifiseer asook om die sogenaamde "oplossing" te implementeer en die effek daarvan uiteindelik te evalueer.

Die stelselbenadering tot die ontwerp van 'n ontwikkelingsprogram word binne hierdie studie verkies, juis omdat die benadering op stelsels en probleme binne die organisasie konsentreer. Die "oplossing" verwys in hierdie studie na 'n program vir die professionele ontwikkeling van akademiese personeel binne Technikon SA.

Verder identifiseer Van Dyk, *et al.* (1992:157) "oop" en "geslote" modelle binne die stelselbenadering. Die "oop" model is volgens Nadler (1982:6) "...one that considers that outside factors exist which can have an impact on the design process." Die belangrikste kenmerke van die "oop" model is dat dit beskrywend van aard is; dat dit die implikasies aandui indien die model gevolg sou word en dat dit geen waarborgs vir die uitkomst van die ontwerpproses verskaf nie. Daarenteen is die "geslote" model "...based on the assumptions that all inputs can be identified" (Nadler, 1982:6).

Van Dyk, *et al.* (1992:158-162) identifiseer vier modelle vir opleiding en ontwikkeling wat hedendaags gebruik word, naamlik die model van die Instituut vir Onderrigontwikkeling; Nadler se kritiese geleentheidsmodel; Romiszowski se model vir kursusontwerp en Tracy se vloeddiagrammodel van opleiding en ontwikkeling.

Daar is besluit om die voorgenoemde modelle binne die konteks van hierdie studie in oënskou te neem, aangesien al vier modelle op die stelselbenadering geskoei is wat segs waarde het vir 'n organisasie soos die Technikon SA wat behoeftegerigte personeelontwikkeling voorstaan. Voorts word hierdie modelle wat moontlik binne die raamwerk van die Technikon SA gebruik kan word, kortliks bespreek.

6.3.1 Die model van die Instituut van Onderrigontwikkeling

Hierdie model bestaan uit drie fases en nege funksies. Voorsiening word vir 'n definisie, 'n ontwikkelings- en evalueringsfase gemaak. Tydens die definisie fase word die probleem geïdentifiseer en ontleding en uiteensetting van die organisasie- en bestuurstruktuur word gedoen. Die ontwikkelingsfase behels die identifisering van doelwitte, die spesifisering van metodes en media en die konstruksie van prototipes. In die evalueringsfase word die prototipes getoets, resultate word geanaliseer en die stelsel word geïmplementeer.

Vir die doeleindes van hierdie studie maak hierdie spesifieke model nie genoegsaam voorsiening vir 'n deeglike situasie-analise nie.

6.3.2 Nadler (1982) se kritiese geleentheidsmodel

Die model van Nadler is 'n voorbeeld van 'n "oop" model vir die ontwerp van opleidingsprogramme. Soos die naam aandui is die model saamgestel uit kritiese stappe wat gevolg moet word in die ontwerp van 'n program. Die model bestaan uit die volgende nege gebeurtenisse wat interaktief op mekaar inwerk, naamlik:

- * identifiseer die organisasie se behoeftes;
- * spesifiseer werkprestasies;
- * identifiseer die programdeelnemers se behoeftes;
- * bepaal die doelwitte;
- * stel die kurrikulum op;
- * selekteer ontwikkelingstrategieë;
- * bekom onderrighulpbronne;
- * implementeer opleiding; en
- * evaluering en terugvoering is van toepassing op al die voorgenoemde stappe.

Vir die doeleindes van hierdie studie maak Nadler se model nie genoegsaam voorsiening vir die analisering van die werksistiem

van die werknemers asook die spesifisering van vaardighede wat vir die doeltreffende uitvoer van take verlang word nie.

6.3.3 Romiszowski (1981) se model van kursusontwerp

Hierdie model toon sekere ooreenkomste met die model van Nadler, maar die volgende stappe van Romiszowski se model is van besondere belang vir hierdie studie:

- * analiseer die werksisteen van werknemers om die take wat uitgevoer behoort te word, te identifiseer;
- * analiseer die take;
- * spesifiseer die verlangde vaardighede, kennis en houdings wat vir die doeltreffende uitvoering van die take vereis word;
- * bepaal die vermoë van die werknemer;
- * identifiseer die opvoedkundige en opleidingsbehoefte;
- * ontwikkel geldige kriteria vir die meet van taakvaardighede;
- * motiveer programmeelneemers;
- * toets program en evalueer die stelsel, asook die kriteria vir evaluering vir betroubaarheid;
- * monitor deurlopend die ontwikkelingstelsel; en
- * hersien en maak aanpassings ten opsigte van die program.

Vir die doeleindes van hierdie studie is die grootste leemte van Romiszowski se model gebrek aan identifisering van die organisasie se ontwikkelingsbehoefte.

6.3.4 Tracy (1984) se vloeydiagrammodel van opleiding en ontwikkeling

Tracy se model bestaan uit drie fases, naamlik sisteemanalise, sisteemontwikkeling en geldigheidsverklaring van die sisteem. Die unieke kenmerk van Tracy se model is in die stappe van die tweede en derde fase gesetel, naamlik:

- * saamstel van evalueringsinstrumente;
- * selektering van opleidingsbeamptes; en
- * administrering en analisering van evalueringsmaatstawwe.

Al die voorafbespreekte modelle het elemente en stappe wat ooreenstem en verskil. Ten opsigte van die vier bespreekte modelle is die unieke kenmerke van elke model reeds uitgewys. Elemente/stappe wat ooreenstem in al vier ontwikkelingsmodelle is:

- * die formulering van opleidings- en ontwikkelingsdoelwitte;
- * organisering en selektering van programinhoude;
- * selektering van ontwikkelingstrategieë en -metodes; en
- * evaluering van implementering van die ontwikkelingsprogram.

Dit is egter die ontwerper van 'n program se keuse om op grond van die tipe organisasie en spesifieke ontwikkelingsbehoefte te besluit watter kombinasie van stappe en elemente hy/sy wil aanwend in die ontwerp van 'n toepaslike program vir die instellings.

Nie alleenlik is die bepaling van watter ontwikkelingsmodel en watter stappe gevolg moet word in die ontwerp en toepassing van 'n ontwikkelingsprogram van belang nie, maar ook sekere institusionele vereistes behoort in aanmerking geneem te word.

6.4 VOORWAARDES VIR 'N SUKSESVOLLE PROGRAM VIR PROFESSIONELE ONTWIKKELING

Alvorens 'n program vir professionele ontwikkeling ontwerp kan word is dit belangrik dat sekere aspekte (voorwaardes) rakende die professionele ontwikkeling van akademiese personeel uitgeklaar moet word. Dit blyk dat daar besliste realiseringsvoorwaardes is, naamlik die strategiese plan, bestuursbetrokkenheid, akademiese personeelbetrokkenheid, finansiële implikasies en professionele gerigtheid van program. Die program sal eers suksesvol realiseer indien daar aan hierdie vyf voorwaardes

voldoen word. Ander voorwaardes, naamlik gehalte onderrig, gemeenskapsverwagtinge en studente-verwagtinge kan as suksesvoorwaardes bestempel word, aangesien indien die program suksesvol afloop, sal aan hierdie drie verwagtinge voldoen word.

Voorts word aandag aan enkele voorwaardes geskenk wat medebepalers vir die suksesvolle ontwikkeling van 'n program vir professionele ontwikkeling is (vergelyk Scriven, 1991b:300-303; Van Dyk, et al., 1992:52,55,56,71,81; Bradley, 1991: 115; Gough & James, 1990:28; Cawood & Gibbon, 1985:19; Drucker, 1989:25-30; Morgan, 1989:33/34; Van Wieringen, 1991:147; Day, 1990:58/59; McDonnell & Christensen, 1990:130; Callaghan, 1993: 219-222; paragrawe 3.2.2, 3.7). Die voorwaardes is:

6.4.1 Strategiese plan

Professionele ontwikkeling moet deel uitmaak van die oorkoepelende strategiese plan van die instelling. Beleid in terme van die professionele ontwikkeling van akademiese personeel behoort duidelik uitgespel te wees. Per implikasie beteken dit dat die gestelde doelwitte van die strategiese plan die lang-, medium- en korttermyn personeeluitsette moet spesifiseer.

6.4.2 Bestuursbetrokkenheid

Die mate van betrokkenheid, belangstelling en ondersteuning van die top- (Rektoraat) en middelvlakbestuur (Uitvoerende Direkteur) kan medebepalend wees vir die sukses van 'n program vir professionele ontwikkeling. Sonder die verbintenis van die bestuurskader kan 'n program vir professionele ontwikkeling nie suksesvol wees nie, aangesien die bestuurders medeverantwoordelik is vir die prestasies van die personeel.

6.4.3 Akademiese personeelbetrokkenheid

Die program wat ontwikkel word behoort in samewerking met die akademiese personeel gedoen te word. Hulle insette en indivi-

duele ontwikkelingsbehoefte moet te alle tye in berekening gebring word, sodat by implementering van sodanige program hulle eienaarskap vir hulle eie professionele ontwikkeling kan neem.

6.4.4 Gehalte onderrig

Om gehalte onderrig aan die studente te kan voorsien behoort die akademiese personeel dermate toegerus te wees om dit te kan verskaf. Die versekering van gehalte onderrig noodsaak deurlopende professionele ontwikkeling van akademiese personeel.

6.4.5 Gemeenskapsverwagting

Die betrokke gemeenskap koester 'n sekere basiese verwagting van die instelling om goed opgeleide mensekrag vir die arbeidsmark te lewer. Hierdie verwagting veronderstel dat die instelling goeie opleiers in sy personeelkorps sal hê wat kan help om die behoefte te bevredig.

6.4.6 Studente-verwagting

Die verwagting van die studente is dat hulle dermate opgelei sal word om hulle volwaardige plek in die arbeidsmark te kan volstaan. Hierdie verwagting impliseer dat die akademiese personeel die beste en mees toepaslike dienste aan die studentekorps sal kan lewer.

6.4.7 Finansiële implikasie

Vir die daarstelling van 'n program vir professionele ontwikkeling van dosente moet finansiële voorsiening voor gemaak word. Nie alleen is die voorsiening van fondse noodsaaklik nie, maar ook die uitsette en produkte wat gelewer word van sodanige program moet finansiële verdedigbaar binne die instelling wees.

6.4.8 Die professionele gerigtheid van ontwikkeling

Die primêre voorwaarde van 'n program vir die professionele ontwikkeling van akademiese personeel moet daarop gerig wees om die professionele rol van die dosente aan te spreek. In die ontwikkeling van 'n program moet programgroepe spesifieke uniekhede verreken word ten einde behoeftes van die personeel en die programgroep aan te spreek.

Die ontwikkelingsprogram moet institusioneel gestruktureerd wees waar daar van interne en eksterne aanbieders gebruik gemaak word, in plaas van 'n enkele direktoraat of programgroep wat die evaluering van 'n program vir professionele ontwikkeling kan belemmer.

Belonings en insentiewe, soos byvoorbeeld beurse, merietetoelae, bevorderings, verlofbyvoordele, buitelandse blootstelling, prestasietoekennings en institusionele ondersteuning (navorsings-assistente, apparatuur of toerusting) moet ook ingesluit word om die personeel intrinsiek en ekstrinsiek te motiveer om op professionele vlak te ontwikkel.

Vir die teknikon hou voorgenoemde faktore bepaalde implikasies in. Faktore soos die uitsluiting van professionele ontwikkeling in die strategiese plan, 'n onbetrokke bestuurskader, dosente wat nie eienaarskap van die ontwikkelingsprogram neem nie, gehalte onderrig wat as onbelangrik beskou word deurdat die verwagtinge van die gemeenskap en studentekorps nie verreken word nie en fondse wat nie vir professionele ontwikkeling bewillig word nie, kan lei tot die doodloop van 'n professionele ontwikkelingsinisiatief.

Met die voorafgenoemde voorwaardes in gedagte word daar nou oorgegaan na die seleksie van 'n ontwikkelingsmodel wat binne die konteks van Technikon SA aanvaarbaar sal wees.

6.5 KOMPONENTE VIR DIE ONTWERP VAN 'N ONTWIKKELINGSPROGRAM

Vir die doeleindes van hierdie studie word daar op die volgende komponente vir die ontwerp van 'n ontwikkelingsprogram gekonsentreer:

- * Organisasie-analise, waar 'n analise van die organisasie as sodanig gedoen word rakende die organisasiestruktuur en die bestuursmodel. Hier moet bepaal word watter status professionele ontwikkeling binne die organisasie het, watter strukture vir ontwikkeling bestaan en wat die ontwikkelingsbehoefte van die organisasie is.
- * Situasie-analise van teikengroep se totale werksopgawe in terme van die take en funksies wat uitgevoer behoort te word; die vaardighede waaroor hulle beskik en behoort te beskik vir doeltreffende uitvoering van take en die gesindhede en vermoëns van die programmeelneemers. In hierdie stap moet die ontwikkelingsbehoefte van die dosente ook geïdentifiseer word.
- * Programdoelstellings en -doelwitte wat eenduidig geïdentifiseer en geformuleer behoort te word.
- * Selektering en ordening van programinhoud wat relevant en toepaslik moet wees.
- * Selektering van ontwikkelingstrategieë sodat die programinhoud op die mees geskikte wyse aan die leerders/programmeelneemers aangebied kan word, sodat dit kan bydra tot die opdoen van ervaring en die realisering van die gestelde doelstellings en doelwitte.
- * Evaluering van die ontwikkelingsgebeure en die program as sodanig asook die bepaling van evalueringskriteria en -instrumente.

- * Terugvoer en aanpassings is noodsaaklik om die program voortdurend by die veranderende behoeftes en omstandighede van die akademiese personeel en instelling aan te pas.

Die program vir professionele ontwikkeling, gebaseer op die sisteem(stelsel)benadering, word vervolgens aan die hand van voorgenoemde elemente ontwerp. Dit is egter van belang om die literatuurvereistes vir elke komponent in oënskou te neem, alvorens die finale produk ontwerp word.

6.6 LITERATUURVEREISTES VIR 'N EFFEKTIEWE PROGRAM VIR PROFESSIONELE ONTWIKKELING

Die ontwerp en inwerkingstelling van 'n program vir professionele ontwikkeling binne Technikon SA is 'n komplekse aangeleentheid, en daarom behoort daar aggeslaan te word op bestaande literatuurvereistes vir sodanige ontwerp van die komponente van 'n program.

6.6.1 Analiseringsfase

6.6.1.1 Organisasie-analise

Die doel van organisasie-analise is om die unieke vereistes van die situasie binne die organisasie te bepaal waar "...there is a perception that everything is not what it should be" (Van Dyk, et al. 1992: 164). Dit behels om die interne en eksterne omgewingsaspekte wat 'n invloed op die ontwerp van 'n program kan hê, te ontleed.

Aangesien 'n ontwikkelingsprogram instellingsposifiek en konteksgebonde is, behoort die instelling waarvoor die program ontwikkel wil word, geanaliseer te word. Eerstens moet die wese en aard van die instelling inaggeneem word. Die visie, missie, kort- en langtermyn doelstellings en strategiese plan van die instelling moet ontleed word om te bepaal wat die status van professionele ontwikkeling binne die instelling is.

Tweedens moet die bepaalde organisasiestruktuur geanaliseer word, ten einde te bepaal in watter mate dit personeelontwikkeling kan akkommodeer. Die vraag moet deur die ontwerper afgevrá word of daar binne die organisasie strukture bestaan wat professionele-ontwikkeling gestalte kan doen (Van Dyk, et al. 1992:165/166).

Hierdie ontledingsfase van die organisasie as sodanig kan as die eerste stap in die ontwerp van 'n program gereken word, aangesien dit die toetreevlak en die verloop van die program bepaal.

Na 'n deeglike organisasie-analise kan daar oorgegaan word na die ontleding van die spesifieke teikengroep of programdeelnemers.

6.6.1.2 Situasie-analise van die teikengroep

Die programontwerper behoort deeglik kennis te dra van die teikengroep vir wie die program ontwikkel moet word. Dit is egter noodsaaklik om die toepaslike toetreevlakke, metodes en strategieë te bepaal. In hierdie fase word hoofsaaklik twee analyses uitgevoer, naamlik taak- en persoonsanalise van die programdeelnemers.

a) Taakanalise

Die taakanalise behels die ontleding van take, funksies en pligte wat die programdeelnemers in hul werksituasie behoort uit te voer, asook die belangrikheid van die take en die hoeveelheid tyd wat dit in beslag neem (Van Dyk, et al. 1992:182/183; Jacobs, 1990:229).

b) Persoonsanalise

Persoonsanalise veronderstel 'n ontleding van die persone wat opgelei gaan word as sodanig in terme van hul kennis, vaardighede, die wyse hoe take uitgevoer word, die intrinsieke behoeftes van die persoon ten opsigte van ontwikkeling en die persoon se

belangstelling, aanleg en vermoëns (Van Dyk, et al. 1992:167, 190-194; Jacobs, 1990:229).

c) Karakteristieke van programdeelnemers

Die aanbiedingswyse van bepaalde programinhoud van 'n program vir professionele ontwikkeling word medebepaal deur die "tipe leorders" vir wie die program ontwikkel moet word. Die aanbiedingstrategieë en -metodes behoort so gekies te word dat 'n konteks wat bevorderlik is vir leer by die programdeelnemer geskep kan word. In die geval van waar die programdeelnemers volwasse persone is, behoort die beginsels wat van toepassing is op die ontwikkeling van die volwassene eerbiedig te word (Jacobs, 1990:233).

Volgens Knowles (1984:15) behoort die opleiers as fasiliteerders van leer op te tree eerder om as die primêre bron van inligting beskou te word. Die opleier is ook die ontwerper en bestuurder van die leer- en ontwikkelingsituasie.

Ten opsigte van die ontwikkeling van die volwassene behoort die volgende beginsels inaggeneem te word by die ontwerp van 'n ontwikkelingsprogram (Gravett, 1991:19; Knowles, 1984:55-59; Van Dyk, et al. 1992:137-143; Jacobs, 1990:233/234), naamlik:

- * Die leeromgewing: Vestiging van 'n leeromgewing wat bevorderlik vir volwassene leer is. Dit sluit in dat die programdeelnemer moet ervaar dat hy/sy aanvaar, respekteer en ondersteun word. 'n Vriendelike informele leeromgewing bevorder interaksie, selfbeskikking en selfuitdrukking.
- * Die rol van die programdeelnemer se ervaring: Die volwasse persoon betree die ontwikkelingsprogram met 'n groot volume en kwaliteit ervaring. Dit impliseer dat die deelnemer 'n ryk bron van ervaringskennis besit wat in groepleersituasies gebruik kan word. Ontwikkeling vind plaas deurdat die volwasse persoon die kennis met sy/haar alledaagse ervaring

inkorporeer. Die opleier behoort klem te lê op eksperimentele tegnieke, praktiese toepassings en ervaringskennis van die ander deelnemers.

- * Die rol van deelname en samewerking: Dit is krities dat die volwasse persoon betrokke behoort te wees by die beplanningsproses van sy/haar ontwikkeling, aangesien dit die deelnemer se verbintenis tot die ontwikkelingsproses bevorder. Beplanning in hierdie verband behels die omskakeling van die ontwikkelingsbehoefte na ontwikkelingsdoelwitte, ontwerp en aanbieding van die toepaslike leerervarings, asook die evaluering om vas te stel of die doelwitte bereik is. Aangesien die volwasse persoon meer koöperatief leer kan dit nuttig wees om in 'n ontwikkelingsituasie van kleingroepe, projekspanne en sindikaatgroepe gebruik te maak. Waarneming, samewerking en beleving word as ontwikkelingsstimuleerders beskou.
- * Oriëntasie tot leer: Die volwasse persoon se oriëntasie tot leer is hoofsaaklik lewens-, taak- en probleemgesentreerd. Volwasse persone leer hoofsaaklik om 'n spesifieke taak te kan uitvoer, probleme te kan oplos en 'n meer bevredigende lewe te kan lei.
- * Ontwikkelingsbehoefte: Die is belangrik dat die volwasse persoon self betrokke is by die diagnoseer van sy/haar ontwikkelingsbehoefte. Dit beteken dat daar aan die programdeelnemer geleentheid verskaf behoort te word waar die deelnemer self kan vasstel wat sy/haar bevoegdheidvlak is en watter leemtes in sy/haar huidige kennis en vaardighede is. Die programontwerper behoort dus hierdie behoeftes te verreken, aangesien die volwasse persoon temas en onderwerpe verkies wat relevant is en hoë nuttigheids waarde het ten opsigte van die take wat hulle moet verrig.
- * Motivering en angs: Die mees toepaslike vorm van motivering by volwasse persone is dié wat van intrinsieke aard is

en wat dikwels na aanleiding van ekstrinsieke faktore soos byvoorbeeld bevordering, permanente pos of salarisverbetering, voorkom. Dit is meer effektief indien die programdeelnemer gemotiveer word deur die behoefte aan erkenning, selfbeeld en selfaktualisering, asook die programinhoud. Die volwasse persoon kan maklik angs ervaar indien hy/sy bedreigd voel en mislukking vrees. Die opleier behoort empaties met die deelnemers om te gaan en stelselmatig motivering te ontwikkel deur strategieë soos deelname aan besprekings, positiewe reaksie op foute, besorgdheid, interessante en aktuele programinhoud.

Samevattend in terme van die analisefase in die ontwikkeling van 'n program kan gestel word dat dié fase deur 'n organisasie- en teikengroepontleding gekenmerk word. Drie komponente behoort die analisefase uit te maak, naamlik die organisasie-, taak- en persoonsanalise. In hierdie fase behoort daar oorgegaan te word tot die bepaling van:

- * die ontwikkelingsbehoefte van die organisasie;
- * watter strukture binne die instelling bestaan vir ontwikkeling;
- * persoonlike ontwikkelingsbehoefte, verwagtinge en doelwitte;
- * watter take, pligte en funksies uitgevoer behoort te word; en
- * watter beginsels behoort in aanmerking geneem te word by die ontwikkeling van volwasse persone.

Na afloop van die ontleding van die organisasie, take en programdeelnemers, kan daar oorgegaan word om doelstellings en doelwitte te formuleer wat inlyn is met die aanvangsituasie van die deelnemers en die organisasie as sodanig.

6.6.2 Doelstellings en doelwitte

In terme van die ontwerp van 'n ontwikkelingsprogram self, is die

formulering van duidelike ontwikkelingsdoelstellings en prestasiedoelwitte die eerste stap in dié ontwerpfasie. Die belangrikheid van doelwitformulering in die ontwerp van 'n ontwikkelingsprogram kan nie genoeg beklemtoon word nie, aangesien "...*objectives guide inputs towards the achievement of specific outputs*" (Van Dyk, *et al.* 1992:197).

Doelstellings dien as oorkoepelende raamwerk vir die formulering van spesifieke ontwikkelingsdoelwitte. Daarenteen dien ontwikkelingsdoelwitte as riglyne vir die programmeelnemer en die opleier in die evaluering van die uitkomst van ontwikkeling, en as basis vir alle aktiwiteite wat volg in die ontwerpproses (vergelyk Fraser, Loubser & Van Rooy, 1990:105).

Volgens Jacobs (1990:231) vorm doelstellings en doelwitte "...*die kern van beplanning en deelname deur alle betrokkenes in die formulering van programdoelwitte en -doelstellings.*" Tracy (1984:213) is van mening dat ontwikkelingsdoelwitte "...*must begin with a verb, completely describe the performance, describe a meaningful unit of performance, be highly relevant to the job or task, be accurate and precise, and avoid overlapping.*"

Na afloop van gesamentlike geformuleerde ontwikkelingsdoelstellings en -doelwitte, moet daar besluit word oor watter programinhoud geselekteer moet word en hoe dit georden behoort te word om die geformuleerde doelwitte te verwesenlik.

6.6.3 Selektering en ordening van programinhoud

In hierdie fase van programontwerp word daar besluit watter programinhoud en in watter volgorde dit in die program ingesluit behoort te word. Dit behels die ontleding van elke ontwikkelingsdoelwit om die spesifieke feite, konsepte, beginsels, gesindhede, houdings, vaardighede en handelingte betrokke in elke leertaak (ontwikkelingstaak) te bepaal (Nadler, 1982:124; Van Dyk, *et al.* 1992:216).

Volgens Tracy (1984:226) is daar twee hoofbronne van programinhoud, naamlik werk(taak)data en dokumente waarvan eersgenoemde 'n primêre bron is. Verder onderskei Tracy (1984:226) twee hoofkriteria in die selektering van programinhoud, naamlik dat dit eerstens direk met die spesifieke taak- en prestasievereistes verband moet hou en tweedens behoort die inhoud essensieel vir die ontwikkeling van die vereiste prestasie van 'n taak te wees.

Volgens Jacobs (1990:231) is die programinhoud hoofsaaklik afhanklik van die:

- * institusioneel gestelde taakbehoefte en -vereistes van die programdeelnemers;
- * geformuleerde doelstellings en doelwitte van die program; en
- * die aard van die program in terme van tyd, formaat, behoeftes en verwagtinge van die deelnemers.

Om programinhoud in kategorieë te verdeel, voorkom dat alle temas gelykwaardig in belangrikheid beskou sal word en dat die hoeveelheid temas in die bepaalde tydsbestek aangebied sal kan word. Nadler (1982:143/135; vergelyk Van Dyk, *et al.* 1992:217/218; Jacobs, 1990:231/232) stel voor dat programinhoud in die volgende kategorieë verdeel behoort te word:

- * **Essensieel:** Dit verwys na daardie aspekte wat noodsaaklik is om die vereistes wat die doelstellings en doelwitte stel, te verwesenlik.
- * **Nuttig:** Dit verwys na programinhoud wat die essensiële inhoud aanvul en behoort ingesluit te word as tyd en omstandighede dit toelaat.
- * **Nie-essensieel:** Dit verwys na programinhoude wat nie noodwendig noodsaaklik is vir die uitvoering van 'n taak nie, maar wat tog 'n invloed kan uitoefen oor hoe goed 'n persoon 'n taak verrig.

- * Nie-verbandhoudend: As 'n reël word irrelevante inhoud nie in 'n program ingesluit nie. Dit mag voorkom dat irrelevante programinhoud op hoër gesag ingesluit moet word, vir ander redes as om die effektiewe uitvoering van 'n taak.

Bo en behalwe die voorgenoemde kategorieë wat die programontwerper instaat stel om leerinhoud te selekteer, identifiseer Jacobs (1990:232) ook die volgende aanduiders in terme van die selektering van geskikte programinhoud, naamlik:

- * die betekenisvolheid van die programinhoud vir die deelnemers rakende die relevansie, aktualiteit en toepassing binne werkverband;
- * die literatuurmatige-aanvaarbaarheid van die inhoud vir ontwikkelingskundiges;
- * die programinhoud behoort vooraf (byvoorbeeld deur middel van 'n vraelysondersoek) onder die programdeelnemers empiries geverifieer te word vir die toepaslikheid daarvan;
- * sekere temas benodig in sommige gevalle spesiale maatreëls alvorens hulle in die program ingesluit kan word, soos byvoorbeeld spesialiseraanbieders, media of ander toerusting, tyd en ruimte; en
- * tekens van die tye waar daar van die programontwerper verwag word om sekere temas in te sluit aangesien dit die "mode" of tendens is.

Na afloop van die selektering van die programinhoud moet aandag aan die ordening van die programinhoud geskenk word. Die wyse hoe programinhoud georden word hang hoofsaaklik af van die aard en struktuur van die inhoud, asook die vermoë, voorkennis en vaardighede van die programdeelnemers (Fraser, et al. 1990:127/128).

Dit is egter van belang dat die volgorde waarin die program-inhoude aan die programdeelnemers voorgehou word op 'n sistematiese en logiese wyse voltrek word. Daar bestaan 'n verskeidenheid van inhoudsordeningbeginsels wat in die praktyk toegepas word, naamlik (Fraser, et al. 1990:128-133):

- * chronologiese ordening impliseer die ordening van feite of voorvalle in tydsorde;
- * spirale ordening wat impliseer dat dieselfde tema by herhaling aangebied word;
- * logiese ordening behels dat sekere inhoude voorvereistes vir latere inhoude is en dat programinhoude vanaf die eenvoudigste na die komplekse georden word;
- * punktuele ordening impliseer dat 'n tema uit subtemas saamgestel word en dat by 'n bepaalde punt begin word en dan uitkring na die subtemas;
- * lineêre ordening verwys na inhoude wat op mekaar volg en die afhandeling van een tema lei tot die begin van 'n volgende tema;
- * heuristiese ordening is wanneer die deelnemers self gelaat word om op eksperimentele wyse tot die feite, konsepte of beginsels te kom; en
- * doelwitordening impliseer dat temas so georden word dat dit die verskillende denkvlakke van die deelnemers inagneem.

Vervolgens word verskillende ontwikkelingsstrategieë en -metodes bespreek waardeur die geordende programinhoude aan die programdeelnemers voorgehou kan word ter realisering van die gestelde doelwitte.

6.6.4 Selektering van ontwikkelingstrategieë en -metodes

Daar bestaan verskillende wyses hoe ontwikkeling aangebied kan word. Jenkins (1993:322) onderskei twee hoofstrategieë wat 'n instelling kan volg om sy akademiese personeel professioneel te ontwikkel, naamlik:

- * institusionele ontwikkeling; en
- * eksterne ontwikkeling.

6.6.4.1 Institusionele ontwikkeling

Ten opsigte van institusionele ontwikkeling word informele en formele opleiding geïdentifiseer (Jenkins, 1993:322).

* Informele opleiding

Informele opleiding, wat institusioneel spesifiek is, kan onder andere wees dat 'n nuwe dosent in vennootskap met 'n ervare dosent werk wat deurlopend aan hom/haar verduidelik watter take uitgevoer moet word, asook hoe die take uitgevoer behoort te word byvoorbeeld hoe werkopdragte binne 'n afstandsonderwysinstelling nagesien behoort te word (Gough & James, 1990:52; Zuber-Skerritt, 1992:189-192; Stone, 1990:196).

* Formele opleiding

Die instelling kan deur middel van 'n program vir professionele ontwikkeling die volgende opleidingstrategieë volg (Jenkins, 1993:322/ 323; vergelyk Van der Wolf & Ramaekers, 1991:172; Gough & James, 1990:55-61; Zuber-Skerritt, 1992:178-180; Kapp, 1994:9/10; Blair & Lange, 1990:152-154):

- georganiseerde opleidingsessies soos lesings, seminare en werksinkels;
- selfstudie programme (module-vorm) waar dosente op hulle eie tyd sekere aspekte onder die knie kan kry; en

- formele studies ter verkryging van 'n professionele kwalifikasie by die instelling self.

6.6.4.2 Eksterne ontwikkeling

Ten opsigte van die ontwikkeling van dosente deur buite instellings kan dit informeel of formeel geskied.

* Informele opleiding

Informele opleiding kan op een van die volgende maniere aangebied word (Jenkins, 1993:323; vergelyk Bell, 1991:108/108; Bradley, 1991:103/104; Gough & James, 1990:101-108):

- "fellowships" waar 'n dosent by 'n buite instelling in vennootskap met 'n ander dosent werk wat dieselfde tipe werk doen;
- die gebruikmaking van konsultante wat individueel of in klein groepe opleiding aanbied; en
- studietoere, waar die dosente verskillende instellings besoek om te leer hoe hulle te werk gaan en dan die kennis in hul eie situasie toepas.

* Formele opleiding

Die instelling kan formele opleiding vir die dosente reël deur (Jenkins, 1993:323; Gough & James, 1990:50-56):

- georganiseerde opleidingsprogramme in die vorm van lesings, seminare en werksinkels;
- studie vir die verwerwing van 'n professionele kwalifikasie deur 'n eksterne instelling, hetsy deur middel van kontak- of afstandsonderwys.

Vanuit die voorgenoemde ontwikkelingstrategieë blyk dit dat daar 'n groot verskeidenheid opleidingsmoontlikhede is. By die implementering van 'n program vir professionele ontwikkeling

behoort die opleier/s selektief te werk te gaan in die keuse van 'n ontwikkelingsmetode/s, ten einde aan al die personeel se opleidingsbehoefte te kan voldoen. Die volgende kriteria kan as maatstaf dien in die selektering van 'n ontwikkelingsstrategie:

- * die beskikbaarheid van 'n ontwikkelingsprogram, opleidingspersoneel, hulpbronne en fasiliteite; en
- * die aard en uitvoerbaarheid van spesifieke ontwikkelingsbehoefte van personeel, byvoorbeeld die aanbieding van 'n professionele kwalifikasie.

Die voorgenoemde beginsels behoort in aanmerking geneem te word by die keuse van die aanbiedingstrategie. Tracy (1984:245) is van mening dat "...proper selection of strategy and the supporting instructional media will do more to promote efficiency and the effectiveness of instruction than any other measure." Tracy (1984:245) identifiseer twee belangrike vereistes wat inaggeneem behoort word in die keuse van 'n ontwikkelingsstrategie. Eerstens behoort die strategie in terme van die ontwikkelingsdoelwitte; die aard van die instelling; die beskikbare fasiliteite en toerusting; die agtergrond en vlak van die programdeelnemers en die vermoë van die opleidingspersoneel aanpasbaar te wees. Tweedens behoort die opleidingsbeampte die vermoë te besit om ontwikkelingsstrategieë, -metodes en -tegnieke te varieer.

6.6.4.3 Aanbiedingstrategieë

Die volgende aanbiedingstrategieë is hoofsaaklik op 'n bepaalde teikengroep afgespits en vind veral aanklank by volwassene-leerders (Van Dyk, et al. 1992:224-230; Jacobs, 1990:234-236; Tracy, 1984:247-260; Du Plessis, 1993:135-150), naamlik:

- * **Lesing:** Hierdie strategie kan gebruik word om die programdeelnemers te oriënteer ten opsigte van die program, reëls, regulasies en prosedures; om 'n spesifieke tema aan die deelnemers voor te stel en die belangrikheid daarvan uit te

lig; om riglyne ten opsigte van prosedure vir daaropvolgende ontwikkelingsaktiwiteite te gee; om basiese inhoud as agtergrond te verskaf; om die geleentheid te skep vir besprekings, demonstrasies of prestasies; om die toepassing van reëls, beginsels of konsepte te illustreer en om te hersien, uit te klaar, te beklemtoon of op te som.

- * **Seminaar:** Die doel van 'n seminaar is om antwoorde vir spesifieke vrae of oplossings vir probleme te vind. Die opleier fasiliteer die seminaar en moedig samewerking tussen die deelnemers aan.
- * **Gevallestudies:** Hierdie strategie is 'n in-diepte bespreking van 'n nagebootste lewenswerklike situasie. Hier word gebruik gemaak van dokumente, beskrywende materiaal, bandopnemers, videos en werklike persone wat 'n spesifieke geval beskryf om 'n bepaalde situasie aan die programdeelnemers voor te hou vir bespreking. Die strategie is probleemoplossend van aard en die toepassing van teorie in die praktyk.
- * **Sindikaatgroep:** Die strategie is gebaseer op kleingroepbesprekings, waar al die lede insette lewer en dan aan die hele groep 'n verslag voorlê vir bespreking.
- * **Rolspel:** Spesifieke situasies word voorgestel in rolspel en hierdie strategie berus hoofsaaklik op die toepassing van teoretiese kennis in 'n werklike praktyksituasie. Die tegniek kan gebruik word om beter insig in interpersoonlike probleme by deelnemers te bewerkstellig; programdeelnemers bewus te maak van hulle gesindhede teenoor ander persone; en geleenthede te skep wat die programdeelnemers se vermoë in intermenslike verhoudinge verbeter.
- * **Dinkskrums:** Die tegniek word veral gebruik vir probleemoplossing waar daar meer as een oplossing moontlik is. Die dinkskrum is baie geskik vir die stimulering van kreatiewe

denke en verhoog selfwerkzaamheid, asook samewerking tussen die deelnemers.

- * Nominale groeptegniek: Die tegniek word hoofsaaklik gekenmerk deurdat groepe tussen vier en agt lede in 'n groep verdeel word, sodat geen groeplid 'n ander kan domineer nie. 'n Duidelike goed gestruktureerde probleem word aan die groepe gestel. Elke groeplid moet individueel 'n aantal moontlike oplossings neerskryf. 'n Nadeel van hierdie tegniek is dat dit redelik tydrowend is, aangesien net een probleem op 'n keer hanteer word. Die belangrikste voordele van hierdie tegniek is dat informele, openhartige bespreking, algemene betrokkenheid, gebalanseerde tempo en praktykgerigte toepassing versterk wat bevorderlik is vir die ontwikkeling by volwassenes.

- * Sensitiwiteitsgroepe: Die doel van sensitiwiteitsopleiding of T-groepopleiding is om groeplede die geleentheid te gee om meer van hulle self te leer, asook van die invloed wat hulle op ander kan hê. Die programdeelnemers kry die geleentheid om te leer hoe om effektief in persoonlike situasie op te tree, en om hul eie gedrag te bestudeer. Hierdie tegniek is hoofsaaklik prosesgeoriënteerd en nie inhoudsgeoriënteerd nie. Die klem val op kommunikasie, motivering, probleemoplossing en spanwerk.

- * Selfstudieprogramme: Hierdie strategie is 'n self-onderrig metode wat deur die programdeelnemers gebruik word om hulle in staat te stel om deur 'n voorafbepaalde reeks van opeenvolgende stappe te werk, om sodoende kennis en vaardighede op te doen. Die programmateriaal is so gestruktureerd dat die deelnemers stap-vir-stap volgens hulle eie tempo deur die materiaal kan werk. Hierdie tegniek is geskik vir persone wat by 'n afstandsonderwysinstelling werkzaam is, aangesien dit dieselfde metode is wat vir die studente aangewend word.

- * Bevoegdheidgerigte ontwikkelingsprogramme: Elke komponent van die program word ontwerp, gemonitor en aangepas by die vlak en tempo van opleiding soos benodig. Elke ontwikkelingsuitset (vaardigheidsvlak van 'n taak) word vooraf bepaal en elke programdeelnemer kan opleiding deurloop om die verlangde uitset te bereik.

Die voorafgaande aanbiedingstrategieë wat vir die doeleindes van opleiding van volwasse persone geld, behoort baie selektief aangewend te word. Ten einde te kan bepaal of enige van die voorafgaande fases of komponente die realisering van die oorkoepelende doel van professionele ontwikkeling gestalte doen, behoort elke fase van die ontwikkelingsprogram deeglik geëvalueer te word.

6.6.5 Evaluering

Tracy (1984:142) meen dat evaluering in die ontwikkelingsituasie krities en noodsaaklik is, aangesien dit ten doel het "... of determining the effectiveness and quality of the training system and in terms of assessing the progress, achievements and proficiency of individual" programdeelnemers.

Dit evaluering van elke ontwikkelingskomponent/aktiwiteit is essensieel om te bepaal of die verloop steeds op die gestelde doelwitte gerig is. Nadler (1982:37) meen dat enige ontwikkelingsprogram sal afstuur op mislukking indien daar nie aan die einde van elke ontwikkelingsaktiwiteit evaluering plaasvind nie.

Volgens Jacobs (1986:36) is evaluering 'n "...tweesnydende swaard wat leer en persoonlike- of maatskappy-ontwikkeling kan aanmoedig of vernietig." Hy (Jacobs, 1986:36/37; vergelyk ook Jacobs, 1990:237) identifiseer die volgende faktore wat die effektiwiteit van evaluering kan kelder:

- * indien geskikte evalueringkriteria nie gevind kan word nie;

- * indien daar nie geskikte, gekwalifiseerde en opgeleide persone in die metodologie van evaluering gevind kan word nie; en
- * die vrese van die ontwikkelingsbestuur ten opsigte van evalueringresultate deur die programdeelnemers.

Evaluering van ontwikkeling behels eerstens die evaluering van die program en tweedens die veranderinge wat plaasgevind het ten opsigte van kennis, vaardighede en houdings van die programdeelnemers.

6.6.5.1 Evaluering van die ontwikkelingsprogram

Van Dyk, et al. (1992:253) identifiseer vier verskillende vlakke van evaluering van 'n ontwikkelingsprogram, naamlik:

- * vlak_1 - programdeelnemers se reaksie ten opsigte van die spesifieke program;
- * vlak_2 - die verandering in die programdeelnemers se kennis en vaardighede. Die doelwitte wat vir die program geformuleer is, behoort die basis van die evaluering te vorm ten opsigte van die veranderinge wat in terme van kennis en vaardighede wat uit die program voortspruit, plaasgevind het;
- * vlak_3 - gedragsverandering van programdeelnemers ten opsigte van die uitvoering van hulle take; en
- * vlak_4 - die resultate van ontwikkeling in terme van die instelling, en of dit bygedra het tot die effektiwiteit van die instelling.

6.6.5.2 Evalueringstegnieke

Ten einde 'n program vir professionele ontwikkeling sinvol te

evalueer kan daar van die volgende evalueringstegnieke gebruik gemaak word, (vergelyk Jacobs, 1990:238; Van Dyk, et al. 1992:215; Tracy, 1984:179-200) naamlik:

- * Ontwikkelingsprogramevaluering: Vraelyste kan aan programdeelnemers versprei word en onderhoude kan met programdeelnemers, bestuurders, kurrikuleerders, vakspecialiste, konsultante en dies meer gevoer word.
- * Aanbiedingsevaluering: Daar kan van vraelyste, onderhoude met programdeelnemers, video-opnames en kundige waarnemers gebruik gemaak word.
- * Programdeelnemersevaluering: Voorprogramtoetsing (voor die aanvang van opleiding), verlooptoetsing (periodiek tydens die opleiding), aflooptoetsing (direk na afloop van die voltooiing van die opleiding), naprogramtoetsing (ongeveer vier tot ses maande na opleiding) en opvolgtoetsing (periodiek tot 'n opleidingsprogram weer in aanvang neem) kan aangewend word.

'n Program vir die professionele ontwikkeling van dosente behoort voortdurend geëvalueer te word ten einde aanpassings te maak ten opsigte van veranderende organisasie- en persoonlike behoeftes.

Die voorgenoemde literatuurvereistes vir 'n suksesvolle program vir professionele ontwikkeling van dosente dien as riglyne in die ontwerp van sodanige program. Vervolgens word 'n program vir die professionele ontwikkeling van akademiese personeel aan Technikon SA ontwerp.

6.7 'N PROGRAM VIR DIE PROFESSIONELE ONTWIKKELING VAN AKADEMIESE PERSONEEL AAN TECHNIKON SA

Die program is in vyf fases ontwerp aan die hand van die voorgenoemde literatuur- en praktykvereistes vir ontwikkelingsprogramme wat spesifiek op die akademiese personeel van Technikon SA afge-

stem is. Die program is gerig op die uitbouing van kennis en vaardighede binne die terreine van onderrig, navorsing, gemeenskapsdiens en bestuur ten einde die doeltreffendheid en effektiwiteit van die instelling te bevorder.

Die deelname van akademiese personeel aan Technikon SA aan 'n program vir professionele ontwikkeling is vrywillig, maar dosente moet self besluit of hulle hul vaardighede wil uitbou ten einde toegerus te wees vir die verantwoordelikhede wat in bevorderingsposte gesetel is.

Die program word vervolgens skematies in figure 6.2 en 6.3 voorgestel. Die programinhoud (programtemas) in fase 4 is piramidaal ontwerp met gedifferensieerde toetreevlakke. Afhangende van spesifieke ontwikkelingsbehoefte kan 'n persoon op enige vlak en binne enige programtema tot die ontwikkelingsprogram toetree. Verder is die verskillende hoofsaak-areas in spesifieke temas en modules onderverdeel. In die ontwerp van die program is daar gepoog om pro-aktief, sowel as prosesmatig, die programinhoud te akkommodeer. Van die programmodules sal deur middel van kontakonderrig aangebied word, terwyl ander modules op die grondslag van selfdoenmodules/geprogrammeerde onderrigmodules sal geskied.

Laastens is dit belangrik om die volgende faktore wat remmend op die aanbieding van 'n program vir professionele ontwikkeling kan inwerk, in aanmerking te neem:

- * Praktiese uitvoerbaarheid: Hierdie program is nie in die praktyk getoets of geverifieer nie, en kan daar nie met sekerheid verklaar word dat dit as sodanig implementeerbaar is nie.
- * Tydsaspek: Uit die aard van die verantwoordelikheid van dosente aan Technikon SA is dit nie altyd moontlik om 'n aantal dae op 'n keer vir ontwikkeling af te staan nie. Die temas wat ingesluit is, is almal as belangrik geïdentifiseer en afhangende van die behoeftes van die dosente en

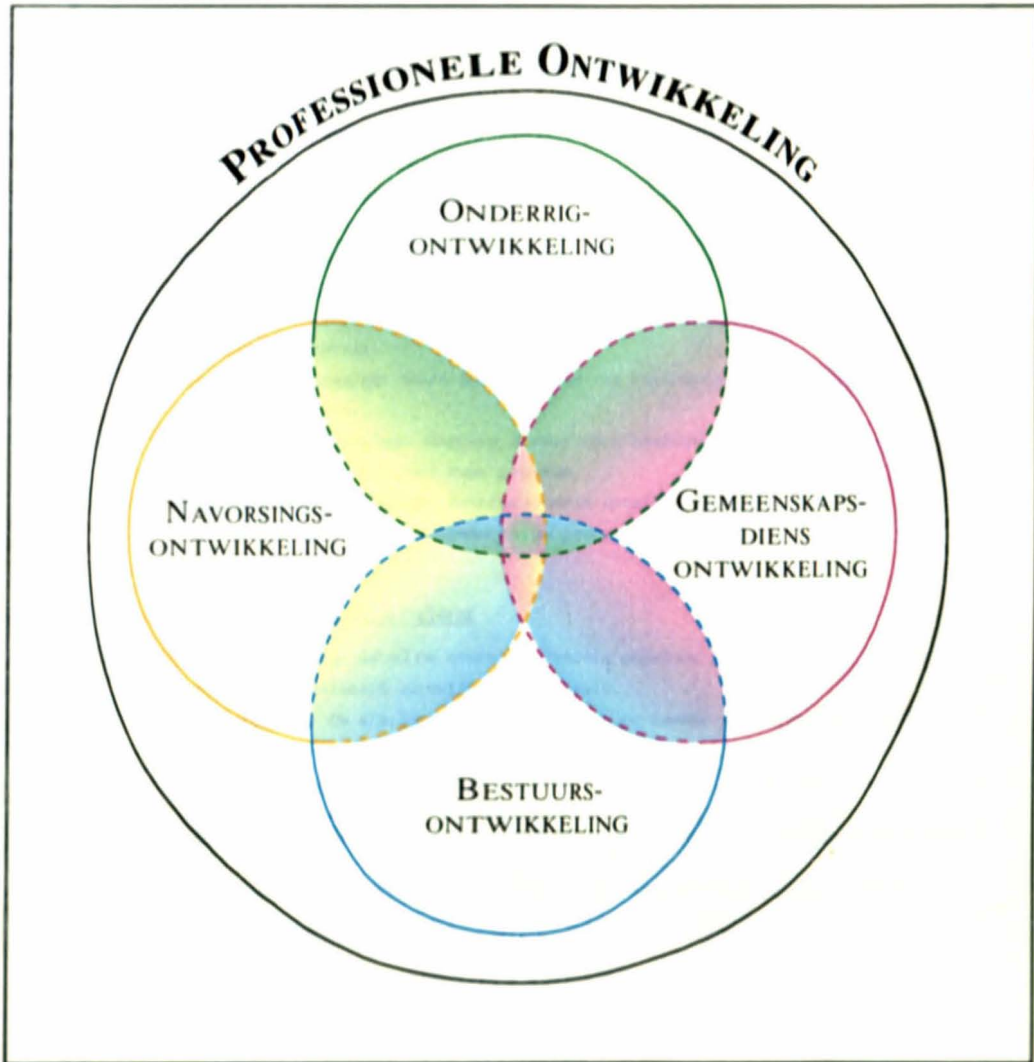
Technikon SA kan dit gevarieerd in volgorde aangebied word.

- * Finansiële implikasies: Die kostes verbonde aan 'n ontwikkelingsprogram is baie hoog en Technikon SA sal self verantwoordelik vir die kostes verbonde aan personeelontwikkeling wees.
- * Interne kundiges: Om opleiding in alle fasette soos deur die program voorgestel is te kan aanbied, verg spesialis-kennis en dit mag wees dat Technikon SA nie oor sodanige persone beskik nie wat die gebruikmaking van eksterne persone of konsultante noodsaak wat moontlik openheid by die dosente kan demp.
- * Evaluering: Persone kan bedreig voel as die resultate van evaluering bekend gemaak word. Evaluering sal altyd baie konfidensieel en diplomaties moet geskied.
- * Gesindheid van dosente: Dosente aan Technikon SA mag bedreig voel in terme van professionele ontwikkeling wat tot weerstand vir ontwikkeling kan lei. 'n Diplomatieke benadering tot professionele ontwikkeling behoort gevolg te word waar die ontwikkelaar as veranderingsagent optree deur 'n brug te probeer slaan tussen 'n bestaande ontwikkelingskultuur en sieninge wat deur die ontwikkelaar voorgestaan en aangemoedig word (Gravett, 1993:147).

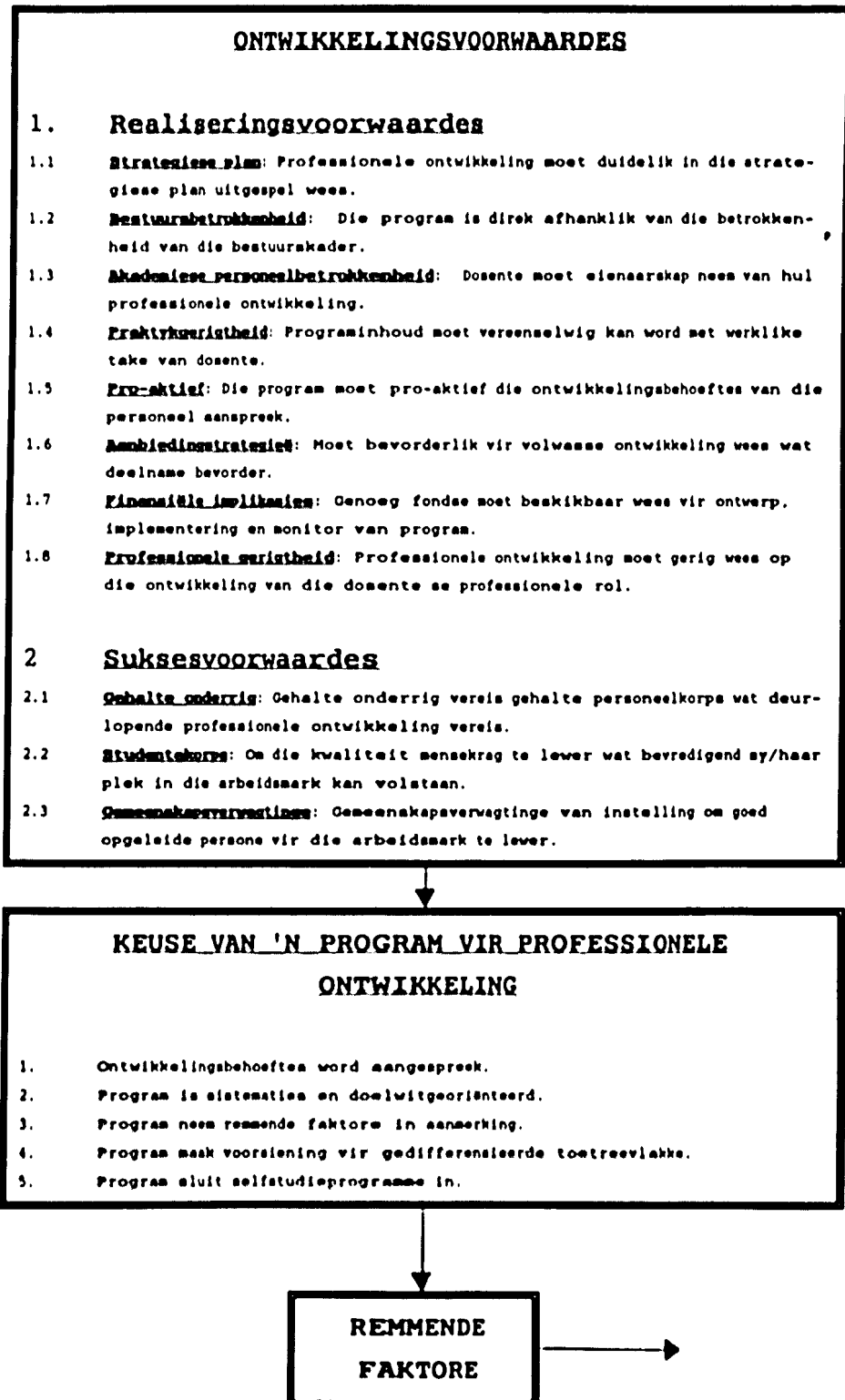
Vir die suksesvolle implementering van 'n program vir die professionele ontwikkeling van dosente moet die deelnemers eienaarskap neem van die program. Professionele ontwikkeling is 'n langtermyn proses en behoort periodiek aangebied, deurlopend gemonitor en aangepas te word om ten alle tye aan die veranderende behoeftes van die organisasie en personeel te kan voldoen.

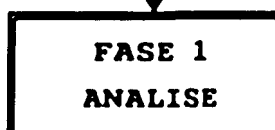
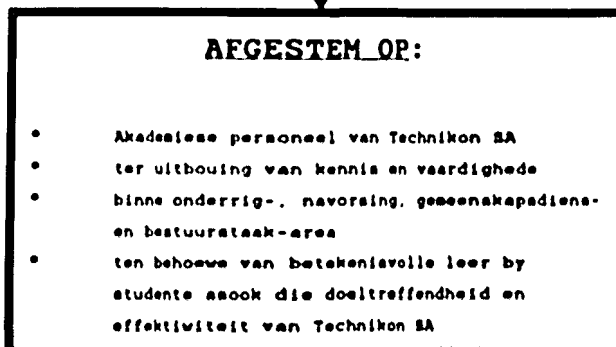
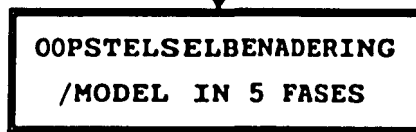
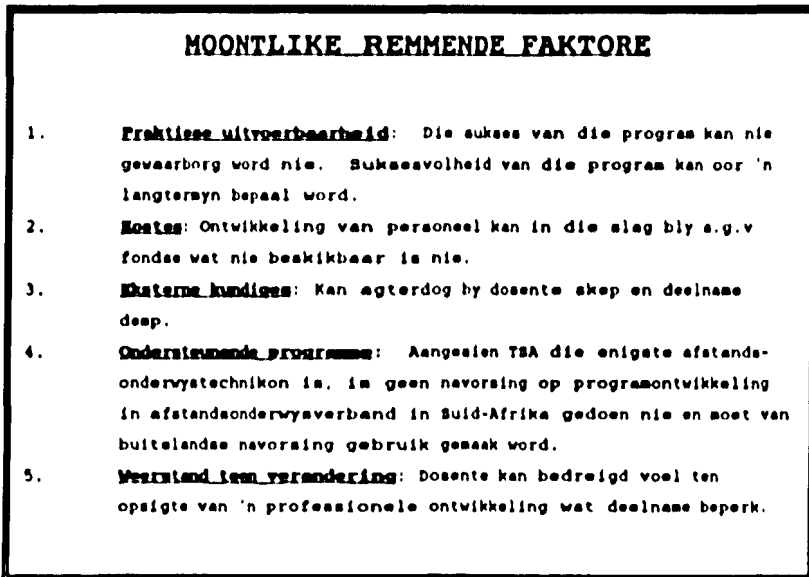
Die ondersoekgroep het voorkeur aan korter werksinkels en selfstudieprogramme gegee. Die program is dus ontwikkel om uiting aan die ondersoekgroep se voorkeure te verleen.

FIGUUR 6.2 **KOMPONENTE VAN PROFESSIONELE**
ONTWIKKELING AAN TECHNIKON SA



**FIGUUR 6.3 'N PROGRAM VIR PROFESSIONELE ONTWIKKELING VAN
AKADEMIESE PERSONEEL AAN TECHNIKON SA**





FASE 1: ANALISE VAN DIE PROFESSIONELE TAAKSITUASIE VAN DOSENTE**1.1 LITERATUUR- EN PRAKTYKVEREISTES**

- **ORGANISASIE-ANALISE:** Analise van die visie, misie, doel, funksies en ontwikkelingsbehoefte van die Technikon SA.
- **TAAKANALISE:** 'n Houkeurige analise van die take van akademiese personeel asook die belangrikheid daarvan en die frekwensie van voorkoms daarvan.
- **PERSOONANALISE:** 'n Analise van betrokke dosente se take en hoe doeltreffend dit uitgevoer word.
- **ONTWIKKELINGSBEHOEFTE:** Die dosente se ontwikkelingsbehoefte moet bepaal word om die programinhoud te selekteer.

1.2 IMPLEMENTERING IN PROGRAM

- **ORGANISASIE-ANALISE:** Die wese van die Technikon SA (vergelyk hoofstuk 3) word in die vorm van 'n inleidende lesing aan die programmeelers voorgedra wat deur 'n groepbespreking opgevolg word.
- **TAAKANALISE:** 'n Literatuurondersoek na die take van dosente (begronde in hoofstuk 4), is deur 'n vraelysondersoek (vergelyk hoofstuk 5) opgevolg. Die taak-areas is ook in hoofstuk 6 afgebaken.
- **PERSOONANALISE:** 'n Ontwikkelingsbehoefte-bepaling behoort in terme van elke dosent gedoen te word. Leestoes moet geïdentifiseer word en 'n program vir persoonsontwikkeling moet uit die oorkoepelende ontwikkelingsprogram geselekteer word. Dit kan aan die hand van 'n vaardigheidsvraelys of onderhoud bepaal word. Die volgende karakteristieke en van dosente en ander faktore moet inaggeneem word, naamlik:
 - rol van die leeromgewing; rol van ervaring; rol van deelname en sameverking; oriëntasie tot leer; ontwikkelingsbehoefte; en motivering en angs.
- **ONTWIKKELINGSBEHOEFTE:** Alle take (wat tematies georden is) word in die oorkoepelende program ingesluit. Daaruit kan 'n seleksie gemaak word om areas wat ontwikkeling verg. aan te spreek.

FASE 2
DOELSTELLINGS
& DOELWITTE

FASE 2: DIE FORMULERING VAN ONTWIKKELINGSDOELSTELLINGS EN - DOELWITTE

2.1 LITERATUUR- EN PRAKTYKVEREISTES

- **DOELWITTE:** Die doelstelling moet duidelik in saamewerking met die prograamdeelnemers geformuleer word.
- **PROGRAMDOELWITTE:** Die algehele doelwitte van die program moet in terme van meetbare uitsette in saamewerking met die prograamdeelnemers geformuleer word.

2.2

IMPLEMENTERING IN PROGRAM

- Die **HOODSAAKLIKHEID** (vergelyk hoofstukke 1,2,3, & 4) van 'n program vir professionele ontwikkeling word inleidend aan die begin van die program d.a.v. 'n gesprekslesing binne groepverband aan deelnemers voorgedra. Die noodsaaklikheid van professionele ontwikkeling is gesetel in die doeltreffende funksionering van TSA, asook om betekenisvolle leer by studente te bevorder.
- **DOELWITTE:** Die doelstelling word via 'n groepsbespreking en nominale groeptegniek gesamentlik geformuleer. Die volgende doelstelling kan as riglyn dien:

Om die akademiese personeel van Technikon SA dermate op professionele terrein te ontwikkel dat hulle na behore toegerus is om die take wat aan hulle opgedra is effektief en doeltreffend te kan uitvoer ten einde betekenisvolle leer by studente te bewerkstellig.

- **PROGRAMDOELWITTE:** Die uitsetgeoriënteerde doelwitte sal programgroepspeesifiek wees en in klein-groepverband geformuleer word. Die volgende kan as riglyne dien:
 - Om dosente se taakvaardighede rakende hul onderrig-, navorsings-, gemeenskapdiens- en bestuurstaak-area te ontwikkel en uit te bou.
 - Om by dosente die bewustheid te vestig van die aard, omvang, inhoud en belangrikheid van die take wat hulle behoort uit te voer in terme van Technikon SA se belang.
 - Om d.a.v. professionele ontwikkeling studentevaluasie te verlaag en betekenisvolle leer te bewerkstellig by studente.
 - Om dosente se kommunikasievaardighede te ontwikkel.
 - Om dosente se bestuurvaardighede te analiseer en uit te bou.
 - Om dosente se onderrigvaardighede te analiseer en te ontwikkel.
 - Om dosente se navorsingsvaardighede te analiseer en te ontwikkel.
 - Om dosente se gemeenskapdiensvaardighede te analiseer en uit te bou.

FASE 3
SELEKSIE VAN
PROGRAMINHOUD

FASE 3: DIE SELEKSIE EN ORDENING VAN DIE PROGRAMINHOUDE**3.1 LITERATUUR- EN PRAKTYKVEREISTES**

- **FAKTOR WAT INHOUDSELEKSIE EN -ORDENING BEPAAL:**
 - die behoeftes van die progradeelneers;
 - die doelstellings en doelwitte van die program;
 - die verband wat dit het met die prestasievereistes;
 - die aard en formaat van die program;
 - die relevansie van die inhoud m.b.t. prestasie-uitsette;
 - die "sode" aspek t.o.v insluiting van sekere temas; en
 - die finansiële implikasies, beskikbare toerusting en mensekrag
- **VIËR KATEGORIE VAN INHOUD WAT GEEKLETER WORD:**
 - essensieel
 - nuttig
 - nie-essensieel
 - nie-verbandhoudend

Hierdie voorgenoemde kategories is volgens programtemas piramidale geselekteer

3.2 IMPLEMENTERING IN PROGRAM

- **FORMAAT VAN DIE PROGRAM:** Kendaagwerkwinkele asook die gebruikmaking van selfstudieprogramme/pakkette
- **BEKLEKIE VAN INHOUD:** Op grond van die resultate van die vraelysondersoek word die volgende temas geselekteer:
 - **BEKLEKIE:** Alle take wat met die onderrigtaak-area verband hou, naamlik programontwikkeling en kurrikulumevaluering; opstel van studiebriewe, eksamenvraestelle en memorandum; leerfasilitering; studente-ondersteuning; saasstel van studiemateriaal; kontakessies; kommunikasie.
Alle take wat met bestuurstaak-area verband hou, naamlik interne en eksterne skakeling; onderhandeling; besluitneming; beplanning; kommunikasie; administrasie; leidinggewing; bestuur van studiemateriaal; vergaderings en bespreking
 - **INTELLIGENSIE:** Algemene navorsingsaktiviteite; analisering; navorsing gerig op studenteprestasies. Take wat met gemeenskap-betrokkenheid verband hou, naamlik aanbieding van kursusse, reël van projekte.
 - **PROGRAMDOELSTELLING:** Die take wat deur die doente uitgevoer behoort te word

**FASE 4
AANBIEDING**

FASE 4: AANBIEDING VAN DIE PROGRAM**4.1****LITERATUUR- EN PRAKTYKVEREISTES**

- **VOLWASSENE-ONTWIKKELING:** Beginsels:
 - die skep van 'n informele leeromgewing;
 - die erkenning en gebruikmaking van die volwassene se ervaring
 - die oriëntasie tot leer - probleemoplossend
 - bewerkatellig deelname en samewerking
 - integrering van teorie en praktyk
 - positiewe ingesteldheid teenoor deelnemers
- **AANBIEDINGSTECHIEK:** Gebruikmaking van 'n variasierike hoeveelheid tegnieke en bevordering van aktiewe deelname en betrokkenheid.

Die aanbiedingstrategie word bepaal na gelang van die aard van die programmas. Waar net kennis oorgedra en uitgebou moet word kan van byvoorbeeld die lesing of selfstudieprogramme gebruik gemaak word, terwyl waar spesifieke vaardighede aangeleer moet word, kan van interaktiewe strategieë soos 'n werkwinkel, rolspel, gevallestudie ens. gebruik gemaak word

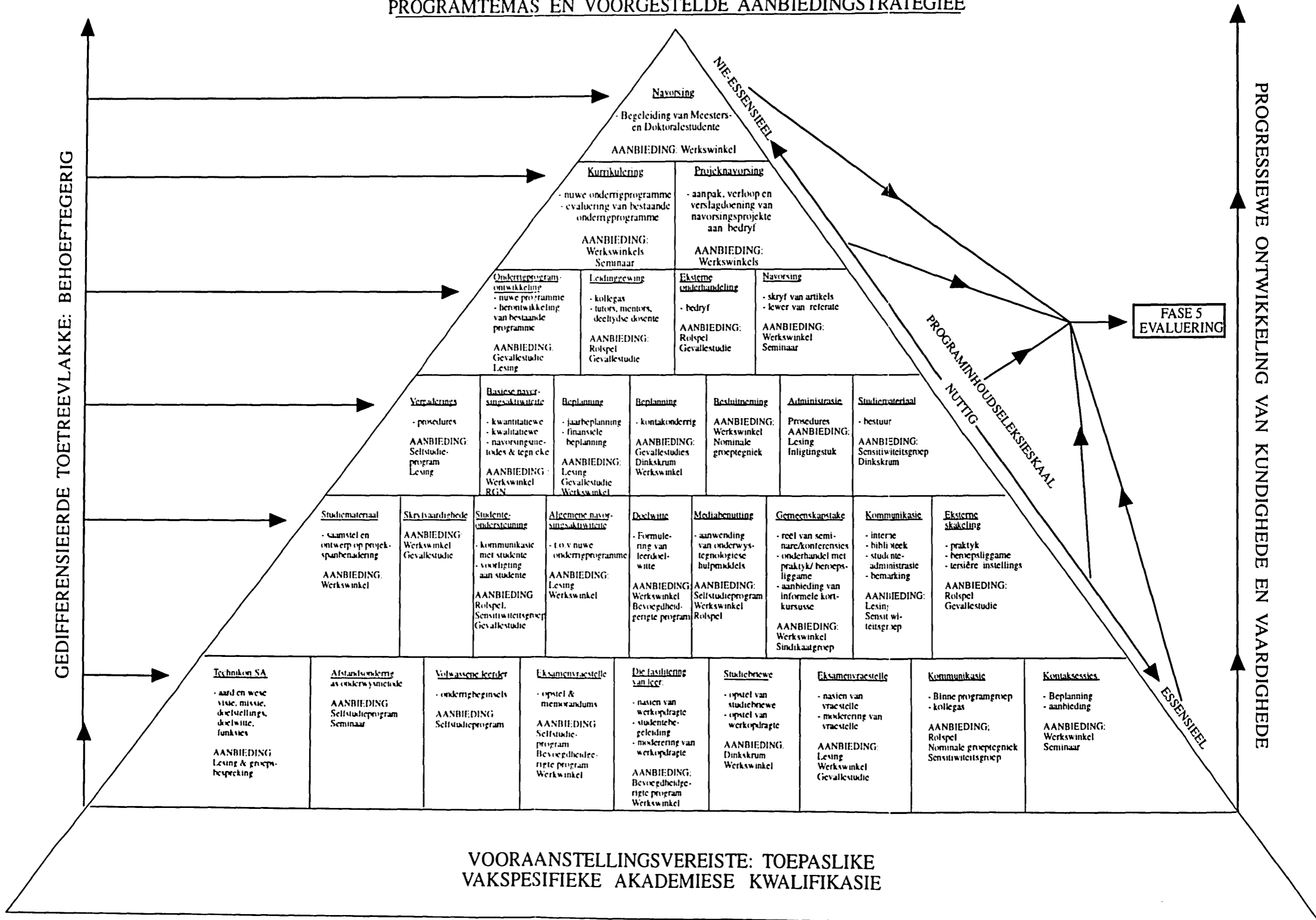
4.2**IMPLEMENTERING IN PROGRAM**

- **PROGRAMLOKALITEIT:** Verkieslik moet opleiding by die Technikon SA aangebied word aangesien een dag werkwinkels nie koste-effektief is indien dit verwyderd van die instelling aangebied word nie. Verkieslik moet lokale by die Technikon SA gebruik word vir aanbieding van program. Die programgroepproefte moet verkieslik nie groter as 25 persone wees nie. Mediabenutting by die aanbieding van programinhouds moet selektief en funksioneel wees, byvoorbeeld oorhoofse projektor, video-opname, rekenaar, skyfies ens.oor.
- **AANBIEDERS:** Daar moet eerstens van interne personeel gebruik gemaak word, maar spesialistemas behoort deur vakspesialiste aangebied te word. Eksterne konsultante kan ook indien vereis word, aangewend word.
- **PROGRAMMEERLEIDERS:** Alle dosente wat ontwikkelingsbehoefte in 'n spesifieke tema het behoort saamgegroeper te word. Daar moet egter gewaak word dat alle dosente in 'n betrokke programgroep nie gelyktydig vir opleiding geskeduleer word nie.

PROGRAMTEMAS

- Programmas in die piramidale voorstelling is prosessatig ingesluit, asook in terme van primêre take tot gevorderde take van junior lektore tot hooflektore.
- Gevarieerde aanbiedingstrategie kom by kerninhouds voor ten einde aan die beginsel van verskeidenheid en stimulasie te voldoen

PROGRAMTEMAS EN VOORGESTELDE AANBIEDINGSTRATEGIEË



FASE 5: EVALUERING VAN PROGRAM EN PROGRAMDEELNEMERS**5.1 LITERATUUR- EN PRAKTYKVEREISTES**

- **EVALUERINGSDOEL:** Evaluering van program moet deur opgeleide persone gedoen word
- **EVALUERINGSVEREISTES:** Primêre vereiste is die mate waarin die doelstellinge en doelwitte gerealiseer het
- **EVALUERINGSKRITERIA:**
 - program: op die langtermyn lei dit tot effektiewe funksionering van organisasie
 - inhoud: relevansie t.o.v. praktyk/werksituasie
 - aanbieding: interaktief, deelnemend, stimulerend
 - deelnemers: is kennis en vaardighede uitgebou? Met gesindheidsverandering plaasgevind? Periodieke evaluering- voor-,verloop-, afloop- en opvolgevaluering
- **EVALUERINGSRESULTATE:** Analisering en aanpassing t.o.v. program. Terugvoer moet op positiewe, diplomatieuse en vertroulike grondslag geskied

5.2**IMPLEMENTERING IN PROGRAM**

Die volgende tegnieke kan vir die evaluering gebruik word:

- **PROGRAMMEVALUERING:** Vraelyste aan programdeelnemers, onderhoude met deelnemers en bestuurskader, en konsultante. Dit kan geskied voor en na programimplementering.
- **INHOUDSEVALUERING:** Personeellede van programgroep evalueer in groepbespreking na afloop van programontwikkeling
- **AANBIEDINGSEVALUERING:** Vraelyste aan deelnemers na afloop van program
- **OPLEIDINGSEVALUERING:**
 - Voorprogramtoetsing: Persoons- en taakanalise soos in fase 1
 - Verlooptoetsing: Vordering t.o.v. modules afgehandel soos deur prestasie-evalueringskomitee
 - Aflooptoetsing: Kennis en vaardigheid word deur prestasie-evalueringskomitee beoordeel direk na afloop van die program
 - Opvolgtoetsing: Na 'n verloop van ses maande word persoon- en taakanalise deur Uitvoerende Direkteur en Afdeling Menslike Hulpbronne gedoen om verdere leerste te bepaal
- **EVALUERINGSRESULTATE:** Bekendmaking via Opleidingsbestuurder en Uitvoerende Direkteur. Dit moet verkieslik persoonlik in die teenwoordigheid van die dosente gedoen word.

VOORTGESETTE ONTWIKKELING EN VERDIEPING

Formeel of informeel soos benodig

NA FASE 1 →

6.8 HOOFSTUKOORSIG

In hierdie hoofstuk is dosente-ontwikkeling binne technikonverband in oënskou geneem. Daar is literatuurmatig vasgestel dat dosente-ontwikkeling hoofsaaklik uit vyf fasette bestaan, naamlik:

- * organisasie-ontwikkeling;
- * ontwikkeling van die technikon as gemeenskap;
- * professionele ontwikkeling;
- * onderrigontwikkeling; en
- * persoonlike ontwikkeling.

Vir die doeleindes van hierdie studie is professionele ontwikkeling uitgelig. Professionele ontwikkeling veronderstel dat die kennis en vaardighede waarvoor akademiese personeel van die Technikon SA behoort te beskik tot so mate ontwikkel en uitgebou moet word ten einde hul rol en verantwoordelikhede binne die instelling doeltreffend te kan uitvoer.

Vervolgens is daar ondersoek ingestel na 'n verskeidenheid van ontwikkelingsmodelle wat hedendaags gebruik word. In die keuse van 'n geskikte ontwikkelingsmodel is daar op 'n oopstelselbenaderingmodel besluit wat in die behoeftes van hierdie spesifieke model vir Technikon SA voldoen het. Die kritiese aspekte/elemente van die vier bespreekte modelle is geanaliseer en 'n kombinasie van aspekte is gebruik in die ontwerp.

Spesifieke voorwaardes wat medebepalend in die ontwerp van 'n suksesvolle program vir professionele ontwikkeling is, is in oënskou geneem. Die volgende fases/stappe is in die ontwikkeling van die Technikon SA-model gevolg:

- * analiseringsfase: organisasie- en teikengroepanalise;
- * formulering van ontwikkelingsdoelstellings en -doelwitte vir die organisasie en programdeelnemers;
- * selektering en ordening van programinhoud;

- * selektering van aanbiedingstrategieë en -metodes; en
- * evalueringsfase.

Voorts is die literatuurvereistes wat ook praktykvereistes is in terme van voorgenoemde fases bespreek. Daarna is daar oorgegaan tot die ontwerp van 'n program vir die professionele ontwikkeling van akademiese personeel aan Technikon SA met inagneming van die ontwikkelingsvoorwaardes, belemmerende faktore, literatuur- en praktykvereistes.

Die Technikon SA-program vir professionele ontwikkeling word hoofsaaklik deur die volgende gekenmerk:

- * 'n oopstelselbenadering wat behoeftegerig is;
- * die program is in vyf fases ontwerp, waarvan die program-inhoud piramidaal van aard is;
- * daar is voorsiening gemaak vir gedifferensieerde toetreevlakke en modules, wat bepaal word na gelang van die programdeelnemer se ontwikkelingsbehoefte;
- * die program is uitsetgeoriënteerd ten opsigte van die take (uitsette) wat die Technikon SA-dosent behoort uit te voer;
- * die program is omvattend in terme van al die take wat 'n Technikon SA-dosent behoort uit te voer en maak voorsiening vir persoonlike/individuele ontwikkelingsbehoefte van personeel; en
- * voorsiening is vir voortgesette ontwikkeling en verdieping gemaak.

In hoofstuk sewe word die studie in totaliteit in oënskou geneem ten opsigte van samevatting, gevolgtrekkings, aanbevelings en implikasies.

HOOFSTUK 7

**SAMEVATTING, GEVOLGTREKKINGS, AANBEVELINGS EN
IMPLIKASIES VAN DIE STUDIE****7.1 SAMEVATTING****7.1.1 Konteks van die studie**

Die afstandsonderwysdosent, en spesifiek die Technikon SA-dosent sal waarskynlik in die toekoms 'n spesifieke bydrae tot die doeltreffende funksionering van die instelling as sodanig, die lewering van hoëvlakmensekrag aan die arbeidsmark en die verlaging van studenteslytasie moet lewer. Dit is teen hierdie agtergrond dat hierdie studie onderneem is, en ook nadat literatuurmatig die volgende aan die lig gekom het:

- * studenteslytasie binne 'n afstandsonderwysteknikon is 'n komplekse aangeleentheid, en daar bestaan 'n groot verskeidenheid van redes waarom studente binne afstandsonderwys nie hulle studies suksesvol afhandel nie;
- * die totale verantwoordelikheidsterrein van die professionele afstandsonderwysdosent het aansienlik verbreed en die eise wat die samelewing stel moet toenemend aandag kry;
- * afstandsonderwysdosente se professionele rol, take wat uitgevoer behoort te word, asook die vaardighede waarvoor hulle behoort te beskik om die take uit te voer, is redelik ongedefinieer binne die instelling;
- * professionele ontwikkeling van Technikon SA-dosente het tot op hede nie intense aandag gekry nie; en
- * dosente het bepaalde professionele behoeftes wat geïdentifiseer en aangespreek moet word, ten einde hulle professionele rol maksimaal te kan uitleef.

In hierdie studie is van die aanname uitgegaan dat indien akademiese personeel professioneel ontwikkel kan word ten einde effektiewe en doeltreffende onderrig te kan verskaf, dit moontlik kan bydra tot die verlagings van studenteslytasie. Dit is egter kommerwekkend dat 'n professionele onderwyskwalifikasie 'n geringe, indien enige rol speel by die aanstelling van dosente aan tersiêre onderwysinstellings. Na aanleiding van die voorgenoemde aanname is die volgende probleem in hierdie studie ondersoek:

Is die daarstelling van 'n program vir professionele ontwikkeling wat op die Technikon SA-dosent afgestem is, gewens sodat studenteslytasie eventueel verlaag kan word ten einde tot die doeltreffende funksionering van die instelling by te dra?

7.1.2 Doel met die studie

Die doel van hierdie studie is om 'n raamwerk vir 'n program vir die professionele ontwikkeling van Technikon SA-dosente daar te stel, wat kan bydra tot die ontwikkeling van die didaktiese mondering van akademiese personeel.

Ter nastrewing van die voorgestelde oorkoepelende doel, is die volgende navorsingsdoelwitte gestel:

- * Om die professionele rol van Technikon SA-dosente literatuurmatig te verken en te presiseer met betrekking tot die volgende perspektiewe:
 - studenteslytasie - die aard en redes vir studenteslytasie binne afstandsonderwysinstellings;
 - instelling - die onderwysfilosofie van Technikon SA in terme van die wese, doel en funksies en die invloed hiervan op die Technikon SA-dosent;
 - professionele rol - die deurlopende take wat techni-

konafstandsonderwysdosente behoort uit te voer, asook die vaardighede waaroor hulle moet beskik om die take doeltreffend te kan uitvoer.

- * Om die belangrikste take en ontwikkelingsterreine van die Technikon SA-dosent empiries te identifiseer, te analiseer en te sintetiseer.
- * Om 'n raamwerk vir 'n program vir die professionele ontwikkeling van akademiese personeel aan Technikon SA daar te stel.

7.1.3 Studenteslytasielperspektief

In hoofstuk 2 is die aard van en redes vir studenteslytasie onder die loep geneem. In die beredenering van studenteslytasie het die aandeel van die dosent en die instelling onder die soeklig gekom.

Die faktore wat akademiese prestasie in die algemeen medebepaal is eerstens nagevors en daarna in verband met faktore wat binne afstandsonderwys geldig is, gebring. Die faktore wat wel binne afstandsonderwys akademiese prestasie medebepaal is intelligensie, vorige prestasie, persoonlikheidseienskappe, belangstelling, motivering en studiegewoontes en -houdings.

Tweedens is die aard van en redes vir studenteslytasie binne afstandsonderwys nagevors. Moontlike redes waarom afstandsonderwysstudente nie hulle studies voltooi nie, kan moontlik die volgende wees:

- * karakteristieke-eienskappe sluit agtergrondveranderlikes in wat op die daaropvolgende komponente 'n invloed kan hê;
- * doelgeoriënteerdheid van die student is negatief ten opsigte van die voltooiing van studies;
- * voldoende integrasie in die akademiese omgewing ontbreek;
- * sosiale en werksintegrasie van die student is van so 'n

- aard dat die student nie die voldoende aanpassing maak nie;
- * finansiële implikasies dui daarop dat die kostes verbonde aan studeer die voordele van studies oorskry.

7.1.4 Instellingsperspektief

In hoofstuk 3 is die onderwysfilosofie van Technikon SA as instelling in oënskou geneem. Daar is geredeneer dat Technikon SA-dosente ten volle ingelig moet wees rakende die wese, visie, missie, doelstellings en funksies van technikonopleiding ten einde hul professionele rol doeltreffend te kan uitvoer.

Die historiese ontwikkeling van Technikon SA as instelling word gekenmerk deur die snelgroeiende studentegetalle wat die behoefte aan technikononderwys beklemtoon. Daar is tot die gevolgtrekking gekom dat alhoewel technikons relatiewe jong tersiêre onderwysinstellings is, hulle tog in wese unieke instellings is. Die volgende karaktereienskappe van Technikon SA vergestalt die ware wese:

- * wetenskapsbeoefening via afstandsonderrig en toegepaste navorsing;
- * koöperatiewe onderwys en opleiding wat beroepspesifiek, beroepsgeoriënteerd en markverwant is;
- * tegnologiebeoefening via tegnologie-oordrag en -bevoordering; en
- * die lewering van gemeenskapsdiens deur beroepspesifieke opleiding van hoëvlakmensekrag.

7.1.4 Professionele rolperspektief

In hoofstuk 4 is die professionele rol van die technikonafstandsonderwysdosent intensief nagevors. Vanuit die tipiese aard en funksies van 'n afstandsonderwys-technikon is vier hoofstaak-areas bepaal wat die werksopgawe van die afstandsonderwysdosent uitmaak.

Die professionele rol van die technikonafstandsonderwysdosent is saamgestel uit:

- * Onderrigtaak-area - programontwikkeling en kurrikulering; die saamstel van studiemateriaal; voorligting aan studente; fasilitering van leer en evaluering van die leergebeure.
- * Navorsingstaak-area - publikasies in vaktydskrifte en joernale; lewering van referate; onderneming en uitvoering van navorsingsprojekte en verbetering van kwalifikasies.
- * Gemeenskapsdienstaak-area - betrokkenheid by voortgesette onderwys, volwasse basiese onderwys, dagsorg en entrepreneurskap; reël van simposiums en kongresse; raadgewing aan beroepsliggame en die lewering van toegeruste studente vir die arbeidsmark.
- * Bestuurstaak-area - beplanning; organisering; leidinggewing en beheer van alle professionele aktiwiteite.

Voorts is die vaardighede waaroor 'n afstandsonderwysdosent behoort te beskik om die take aan hom/haar opgedra doeltreffend uit te voer onder die loep geneem. Die vernaamste vaardighede wat geïdentifiseer is met die oogmerk op die professionele ontwikkeling van die dosent in technikonverband is onderrig-, kommunikasie-, onderhandelings-, voorligtings-, navorsings-, bestuurs-, bemarkings- en media-benuttingsvaardighede.

7.1.5 Empiriese ondersoek na die professionele take van die Technikon-SA-dosent

'n Vraelysondersoek na die verskillende take wat deur die Technikon SA-dosente uitgevoer behoort te word, is onderneem. In hoofstuk 5 is die ondersoekverloop, bevindinge en gevolgtrekkings omskryf.

Die vraelys is afgestem op die posbekleding, akademiese en professionele kwalifikasies, onderwys- en beroepspesifieke ervaring, belangrikheid van en frekwensie van voorkoms van die take, houding jeens professionele ontwikkeling en voorkeur aan aanbiedingsformaat. Dit is anoniem deur 107 van die moontlike 187 dosente (57,2% terugvoering) voltooi. Uit die ondersoek is het volgende vernaamste bevindinge waarskynlik na vore getree:

- * ten opsigte van die houding jeens 'n professionele ontwikkelingsprogram, het 96,3% dit as noodsaaklik of gewens geag en dat die respondente korter werksinkels versprei oor die jaar en selfstudieprogramme sou verkies;
- * van die 143 literatuurgeïdentifiseerde take wat in die vraelys verskyn, is 20 take deur die ondersoekgroep as onbelangrik of word glad nie gedoen nie, aangeslaan, waar die oorblywende take as absoluut noodsaaklik of noodsaaklik aangedui is;
- * na die afsonderlike trossanalises wat op die respondente se aanduiding van die belangrikheid van die literatuurgeïdentifiseerde onderrig-, navorsings-, gemeenskapsdiens- en bestuurstake uitgevoer is, het ten opsigte van die onderrigtake sewe groepe; navorsingstake vier groepe; gemeenskapsdienstake een groep en bestuurstake dertien groepe van verbandhoudende take uitgekristalliseer;
- * die frekwensie van voorkoms van die take wat in verskillende trosse saamgegroepeer is, stem redelik ooreen.

Aan die hand van die literatuurgeïdentifiseerde take en die bevestiging van die belangrikheid van die take deur die empiriese ondersoek is 'n program vir professionele ontwikkeling van akademiese personeel aan die Technikon SA ontwerp.

7.1.6 'n Program vir professionele ontwikkeling van Technikon SA-dosente

In hoofstuk 6 is 'n program vir die professionele ontwikkeling van Technikon SA-dosente ontwerp, met inagneming van die voorwaardes vir sodanige program asook die moontlike remmende faktore wat die sukses van 'n ontwikkelingsprogram kan bevorder of kelder. Die belangrikste faktore is waarskynlik dat:

- * daar in die strategiese plan van die instelling voorsiening vir die professionele ontwikkeling van akademiese personeel gemaak is;
- * die betrokkenheid van die bestuurskader asook dat die akademiese personeel noodsaaklik vir die aanbieding van sodanige program is;
- * die verwagtinge van die gemeenskap en studente inaggeneem moet word;
- * die program op die professionele ontwikkeling van Technikon SA-dosente gerig sal wees, wat behoeftes van die instelling en die individu aanspreek.

Die program vir professionele ontwikkeling van Technikon SA-dosente is op 'n oopstelselbenadering geskoei en die volgende vyf ontwikkelingsfases is gevolg:

- * by die analiserings van die Technikon SA as organisasie is daar vasgestel dat die nodige strukture vir ontwikkeling wel bestaan. 'n Teikengroepanalise is uitgevoer deur middel van 'n vraelysondersoek aan alle voltydse dosente;
- * formulering van ontwikkelingsdoelstellings en -doelwitte sal vir elke personeellid gedoen moet word;
- * die selektering en ordening van die programinhoud is na aanleiding van die empiriese ondersoek gedoen; en
- * die groepering van programtemas in modulêre vorm

prosesmatig gedoen; en

- * evaluering van die program asook die deelnemers sal voor, tydens en na afloop van die implementering van die program gedoen word.

Die mees treffende eienskap van die Technikon SA model vir professionele ontwikkeling is dat die programtemas modulêr van aard is met behoeftegerigte gedifferensieerde toetreëvlakke.

Die sukses van hierdie program kan nie gewaarborg word nie, maar met volgehoue navorsing op hierdie terrein kan dit oor 'n langtermyn meer vaartbelyn gemaak word ten behoeve van technikonafstandsonderrigvoortreflikheid.

7.2 GEVOLGTREKKINGS

In die lig van die literatuur- en empiriese bevindinge binne hierdie studie kan die volgende gevolgtrekkings gemaak word:

- * Studente wat deur middel van afstandsonderrig studeer is weens verskeie redes, meer geneig om nie hulle studies te voltooi nie. Instellingsmatig en onderrigmatig kan studenteslytasie moontlik verlaag word indien ondersteuningstrukture en -meganismes geskep en gevestig word.
- * Daar is 'n besliste bewustheid onder akademiese personeel binne afstandsonderriginstellings dat daar leemtes in hul didaktiese mondering is om doeltreffende onderrig te kan verskaf. Hierdie behoefte sal deur die betrokke instellings aangespreek moet word deur middel van professionele ontwikkeling.
- * Die taakomsrywings van die Technikon SA-dosente moet vir verskillende posvlakke duidelik afgebaken word, ten einde met dosente te kan kontrakteer in terme van hulle spesifieke take en verantwoordelikhede binne die organisasie om sodoende sinvolle evaluering, wat prestasie georiënteerd

is, te kan volvoer.

- * Professionele ontwikkeling van akademiese personeel moet organisatories-gestruktureerd by wyse van 'n bepaalde model en formaat geskied. Sinvolle en effektiewe professionele ontwikkeling kan nie op 'n lukrake wyse geskied nie.
- * Die navorsingsgeoriënteerdheid van die Technikon SA-dosent reflekteer nie huidig die ware wese van die technikon nie. Die strukture wat binne Technikon SA reeds in terme van navorsing geskep is, moet doelbewus daarna streef om 'n navorsingskultuur te vestig en uit te bou.
- * Technikon SA-dosente het duidelik hul behoefte aan professionele ontwikkeling openbaar, wat daarop dui dat hulle wel ter wille van onderrig- en organisasie-uitnemendheid betrokke wil raak by 'n institusionele ontwikkelingsprogram.
- * Weerstand teen verandering en professionele ontwikkeling in afstandsonderwys gaan waarskynlik ontlok word en daarom is 'n diplomatiese benadering tot professionele ontwikkeling noodsaaklik en moet opleiding nie verpligtend vir dosente gemaak word nie. 'n Diplomatieke benadering veronderstel dat 'n ontwikkelaar (konsultant) as veranderingsagent optree deur 'n brug te probeer slaan tussen 'n bepaalde ontwikkelingskultuur en sieninge wat deur die ontwikkelaar aangemoedig word.

7.3 IMPLIKASIES VAN DIE STUDIE

Hierdie studie fokus op 'n bepaalde sektor van die tersiêre onderwys, naamlik professionele ontwikkeling binne technikon-afstandsonderwys, 'n tot nou toe braak en onontginde terrein. Die bevindinge van hierdie studie kan daartoe bydra dat die terrein van professionele ontwikkeling met meer omsigtigheid benader word.

Die implikasies vir die terrein van tersiêre en volwassene onderwys wat hierdie studie inhou, is onder andere:

- * Die beskikbare moontlikhede vir persone om professionele tersiêre onderwyskwalifikasies binne afstandsonderwys te kan verwerf sal ontwikkel en uitgebrei moet word.
- * Die deurlopende ontwikkeling van afstandsonderwysdosente en die vestiging van lewenslange leergeleenthede sal aan aandag gegee moet word.
- * Die daarstelling van 'n prestasië-evalueringsstelsel vir akademiese personeel sal gewens wees ten einde leemtes en behoeftes van individue te identifiseer wat deur middel van opleiding en ontwikkeling aangespreek kan word.
- * Die ontwikkeling en daarstelling van ontwikkelingspakkette vir akademiese afstandsonderwyspersoneel.
- * Navorsingsgerigtheid by akademiese personeel aan teknikons moet gevestig word deur byvoorbeeld programgroep (departementeel/fakulteit) geïnisieerde navorsingsprojekte van stapel te stuur.
- * Om die programtemas in die ontwerpte program vir Technikon SA duidelik te omlin en af te baken. Die temas moet inhoudsmatig gestruktureer word en in opleidingspakkette gestalte kry.
- * 'n Taakanalise asook 'n persoonsanalise moet vir elke individu by Technikon SA gedoen word ten einde hulle opleidings- en ontwikkelingsbehoefte te bepaal.

7.4 AANBEVELINGS VIR VERDERE NAVORSING

Tydens hierdie studie is enkele aspekte geïdentifiseer wat verdere navorsing vereis. Die belangrikste hiervan is die

volgende:

7.4.1 Implementering van die ontwikkelingsprogram

Die ontwerpte program vir professionele ontwikkeling van akademiese personeel aan Technikon SA moet aan die teknikon owerheid voorgelê word vir goedkeuring. Daarna moet beleidsriglyne en prosedures vir implementering van die professionele ontwikkeling neergelê word. Die belangrikste faset in die implementering van die program is gesetel in die bemaking van hierdie professionele ontwikkelingsprogram aan die Technikon SA-dosente, ten einde die dosente se belangstelling te stimuleer, asook hulle te motiveer ten opsigte van die deelname aan die program.

7.4.2 Dosente-evaluering

'n Toepaslike dosente-evalueringstelsel moet nagevors word ten einde die dosente se prestasie en moontlike leemtes vir ontwikkeling vas te stel. Daar behoort aandag gegee te word aan die doel met, kriteria vir en die metode van dosente-evaluering. Dosente-evaluering behoort direk aan te sluit by professionele ontwikkeling.

7.4.3 Programinhoud

In die reeds ontwerpte program vir professionele ontwikkeling is programtemas (kerninhoud) geïdentifiseer. Vir die implementering van hierdie programtemas moet die tema as sodanig nagevors word ten einde doelstellings, doelwitte en struktuurinhoud daar te stel wat in 'n modulêre ontwikkelingspakket gestalte kry.

7.4.4 Behoeftes-analise

'n Ontwikkelingsbehoefte-analise op die professionele terrein moet op 'n wetenskaplik verantwoordbare wyse ten opsigte van elke dosent aan die Technikon SA uitgevoer word ten einde individuele

behoefte vir opleiding te bepaal.

7.4.5 Programevaluering

Deurlopende evaluering van die ontwerpte program vir professionele ontwikkeling moet gedoen word ten einde aanpassings te kan maak om dit meer vaartbelyn te maak. Voortgesette navorsing oor professionele ontwikkeling van die Technikon SA-dosent behoort onderneem te word ten einde die program deurlopend aan te pas by die veranderende take wat die dosent moet uitvoer.

7.4.6 Rol van die uitvoerende direkteur

Dit sal wenslik wees indien die rol wat die uitvoerende direkteur behoort te speel ten opsigte van die professionele ontwikkeling van die dosente in sy/haar programgroep, nagevors sal word.

7.5 MOONTLIKE TEKORTKOMINGE VAN DIE STUDIE

Terugskouend op hierdie studie is daar een praktykgekoppelde leemte aanwysbaar, naamlik:

- * Die program wat ontwerp is, is nie in die praktyk getoets nie en die werklike doeltreffendheid daarvan kan nie nou al bepaal word nie.

7.6 SLOTWOORD

Die probleme wat in hierdie studie gestel is, naamlik watter faktore kan tot die relatief hoë slytasiesyfer van studente in afstandsonderwys bydra, watter rol professionele ontwikkeling van afstandsonderwysdosente kan speel in studenteslytasie en op watter wyse die Technikon SA-dosente se didaktiese mondering ontwikkel kan word om kwaliteit onderrig te verskaf, is aangespreek en bevredigend opgelos.

Die ontwerpte program kan 'n bydrae lewer tot die verskaffing van

doeltreffende en effektiewe onderrig van die afstandsonderwysdosente. 'n Kritiese faktor in die implementering van hierdie program is dat die Technikon SA-dosent "eienaarskap" van sy/haar professionele ontwikkeling sal moet neem.

Hierdie studie het opnuut die fokus op die professionele rol van die afstandsonderwysdosent geplaas. Met die uitdagings en verwagtinge wat vandag aan technikononderwys gestel word, beklemtoon dit steeds dat die akademiese personeel na behore toegerus moet word om betekenisvolle leer by studente en die doeltreffende funksionering van die Technikon SA te bevorder.

"...it lies in the lecturer's own hands whether he(she) will uplift him(her)self into the higher ranks of the professional society and render the professional service to his(her) student-clients which they need, not only to be reliable parts in the professional machine, but also to be able to enhance the professionalism of the lecturer through the image that was left with them and which they again will (or will not) relate to their clients" (Heckroodt, 1990:52).

Mag die bevindinge van hierdie studie daartoe lei dat professionele ontwikkeling van akademiese personeel toenemend binne tersiêre onderwysinstellings en spesifiek Technikon SA gestalte sal kry.

BRONNELYS

- ACKERMANN, N & BOTHA, A 1994: An internal communication audit of Technikon SA (Unpublished report). Roodepoort: Technikon SA: February 1994.
- ADEY, D 1987: Designing a study guide. (In: Adey, AD; Gous, HT & Potgieter, C eds. 1987: Distance teaching: Aspects of the UNISA model. Bureau for University Teaching: Teaching Development Series 1. Pretoria: University of South Africa, pp. 60-76).
- ADEY, D; GOUS, H & POTGIETER, C 1987: Afstandsonderrig: aspekte van die Unisa-model. Buro vir Onderrigontwikkeling: Onder-
rigontwikkelingsreeks nr. 1. Pretoria: Universiteit van Suid-Afrika.
- BAATH, J 1982: Distance student's learning - empirical findings and theoretical deliberations. Distance Education, 3(1), 1982: 6-27.
- BEACH, LR 1993: Making the right decision: Organizational culture, vision, and planning. New Jersey: Prentice-Hall.
- BEAN, JP & METZNER, BS 1985: A conceptual model of nontraditional undergraduate student attrition. Review of Educational Research, No. 55, 1985: 485-540.
- BEHR, AL 1988: Education in South Africa: Origins, issues and trends: 1652-1988. Pretoria: Academica.
- BELL, L 1991: The provision of professional development for teachers. (In: Lotiche, HK; Van der Wolf, JC & Plooij, FX eds. 1991: The practitioner's power of choice in staff-development and in-service training. Amsterdam: Swets & Zeitlinger, pp. 87-116).

- BERNT, FM & BUGBEE, AC 1993: Study practices and attitudes related to academic success in a distance learning programme. Distance Education, 4(1), 1993: 97-112.
- BLAIR, N & LANGE R 1990: A model for district staff development. (In: Burke, P; Heideman R & Heideman, C eds. 1990: Programming for staff development: Fanning the flame. London: The Falmer Press, pp. 138-167).
- BLANK, WE 1982: Handbook for developing competency based training programmes. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- BLOOM, BS 1976: Human characteristics and school learning. New York: McGraw-Hill.
- BOSHIER, R 1971: Motivational orientations of adult education participants: A factor-analytic exploration of Houle's typology. Adult Education Journal, No. 21, 1971: 3-26.
- BOSWORTH, DP 1991: Open learning. London: Cassell.
- BRADLEY, H 1991: Staff development. School development and the management of change. Series 9. London: The Falmer Press.
- BROKHORST, FD; FOSTER, DH & LEA, SJ 1992: Factors affecting academic performance in first-year psychology at the University of Cape Town. South African Journal for Higher Education, 6(1), 1992: 59-65.
- BROODRYK, M 1990: Die eienskappe van die ideale onderwyskollege-dosent. Suid-Afrikaanse Tydskrif vir Hoër Onderwys, Spesiale Uitgawe, 1990: 15-23.
- BROWN, G & ATKINS, M 1988: Effective teaching in higher education. London: Routledge.

- BUITENDACHT, AJH 1993: Technikon RSA slaggereed vir die 21ste eeu. *Techniki*, 1993: 1-6.
- CALDER, J 1993: Adult learning and success. (In: Calder, J ed. 1993: *Disaffection and diversity: Overcoming the barriers for adult learners*. London: Falmer Press, pp. 126-143).
- CALDER, J 1994: Course evaluation: improving academic quality and teaching. (In: Lockwood, F ed. 1994: *Materials production in open and distance learning*. London: Paul Chapman Publishing, pp. 195-202).
- CALLAGHAN, R 1993: A cost effective model of staff development. (In: *Distance Education: Policy, principles and practices: Proceedings of the ninth annual Distance Education Association of New Zealand Conference (DEANZ)*, 18-21 June 1993. New Zealand: Palmerston North College of Education, pp. 217-223).
- CARUTHERS, JK & LOTT, GB 1981: *Mission review*. Foundation for strategic planning. Boulder: National Centre for Higher Education Management Systems.
- CAWOOD, J & GIBBON, J 1985: *Educational leadership: Staff development*. Goodwood: National Educational Publishers.
- CHAMBERS, E 1994: Assessing learner workload. (In: Lockwood, F ed. 1994: *Materials production in open and distance learning*. London: Paul Chapman Publishing, pp. 103-111).
- COSTELLO, R 1991: Government policy for the professional development of teachers. (In: Hughes, P ed. 1991: *Teachers' professional development*. Australia: ACER, pp. 127-146).
- CULL, M 1993: The meaning of success: A literature review. (In: *Distance Education: Policy, principles and practices: Proceedings of the ninth annual Distance Education Association of New Zealand Conference (DEANZ)*, 18-21 June 1993. New

Zealand: Palmerston North College of Education, pp. 133-143).

DAY, C 1991: Only correct...relationships between higher education and schools. (In: Letiche, HK; Van der Wolf, JC & Plooij, FX eds. 1991: The practitioner's power of choice in staff-development and in-service training. Amsterdam: Swets & Zeitlinger, pp. 37-70).

DE WET, JJ; MONTEITH, JL de K & VAN DER WESTHUIZEN, GJ 1988: Opvoedende leer. Durban: Butterworth.

DE WET, JJ; MONTEITH, JL de K; STEYN, HC & VENTER, PA 1981: Navorsingsmetodes in die opvoedkunde. Durban: Butterworth.

DE WITT, JT 1979: Professionele oriëntering vir die onderwysberoep. Pretoria: Butterworth.

DEAN, J 1991: Professional development in school. Philadelphia: Open University Press.

DEPARTEMENT NASIONALE OPVOEDING, NASIONALE OPVOEDINGSBELEID, 1988: 'n Onderwysfilosofie vir die technikonwese. Pretoria: Departement van Nasionale Opvoeding (NASOP 02-118(88/07)).

DEPARTEMENT NASIONALE OPVOEDING, NASIONALE OPVOEDINGSBELEID, 1994: Vereistes vir nasionale onderrigprogramme aan technikons. Pretoria: Departement van Nasionale Opvoeding (NASOP 02-150(94/01)).

DEPARTEMENT VAN NASIONALE OPVOEDING, 1974: Hoofverslag van die kommissie van ondersoek na die universiteitswese (Van Wyk de Vriesverslag). Pretoria: Staatsdrukker.

DRUCKER, PF 1989: Why service institutional do not perform. (In: Riches, C & Morgan, C eds. 1989: Human resource management in education. Philadelphia: Open University Press, pp. 24-31).

- DU PLESSIS, SJP 1990: Onderrigevaluering en die erkenning van uitmuntende onderrig. Suid-Afrikaanse Tydskrif vir Hoër Onderwys, Spesiale Uitgawe, 1990: 30-33.
- DU PLESSIS, SJP 1993: Handboek vir dosente. Potchefstroom: Potchefstroomse Universiteit vir Christelike Hoër Onderwys.
- DU PLESSIS, SJP; VAN WYK, CK & VOLSCHEK, PG 1993: Beter akademiese prestasie van damestudente as manstudente: Nuwe perspektief. Suid-Afrikaanse Tydskrif vir Hoër Onderwys, Navorsings-supplement, 7(1), 1993: 21-30.
- DU TOIT, PH 1990: Mikro-onderrig: afskopfase vir dosentevaluering. Suid-Afrikaanse Tydskrif vir Hoër Onderwys, Spesiale Uitgawe, 1990: 34-40.
- DU TOIT, PH 1992: Studenteteterugvoer: roede of instrument vir die ontwikkeling van dosentepotensiaal? (In: Bitzer, E & Beylefeld, A eds. 1992: Quality and equality in higher education; 8th biennial congress of the South African Association for Research and Development in Higher Education (SAARDHE), 1-2 October 1992. Bloemfontein: University of the Orange Free State, pp. 240-246).
- ENTWISTLE, N 1987: Motivation to learn: Conceptualisation and practicalities. British Journal of Educational Studies, XXXV(2), June 1987: 129-148.
- ERAUT, M 1992: Developing the knowledge base: A process perspective on professional education. (In: Barnett, R ed. 1992: Learning to effect. Buckingham: The Society for Research into Higher Education & Open University Press, pp. 98-118).
- EVANS, T & NATION, D eds. 1989: Critical reflections on distance education. (In: Deakin Studies in Education, Series 2. Sussex: The Falmer Press, pp. 104-237).

- FARMER, HS; VISPOEL, W & MAEHR, ML 1991: Achievement context: Effect on achievement values and causal attributions. Journal for Educational Research, 85(1), September/October 1991:26-37.
- FENSKE, RH 1980: Setting institutional goals and objectives. (In: Jedamus, P & Peterson, ME eds. 1980: Improving academic management. A handbook of planning and institutional research. San Francisco: Jossey-Bass Publishers, pp. 177-199).
- FISHBEIN, M & AJZEN, I 1975: Beliefs, attitudes, intentions and behaviour: An introduction to theory and research. Reading Mass: Addison-Wesley.
- FOURIE, CM 1987: Aspekte van die ontwikkeling van verantwoordelikheid by adolessente. Johannesburg: Randse Afrikaanse Universiteit (D.Ed.-proefskrif).
- FOURIE, CM 1992: Meting van akademiese prestasie vanuit die RAU perspektief. Suid-Afrikaanse Tydskrif vir Hoër Onderwys, 6(1), 1992: 40-45.
- FOURIE, L 1992: Bestuur van opleiding. Interne ongepubliseerde werksdokument. Roodepoort: Technikon RSA.
- FRASER, B 1993: An open learning (self-instructional) philosophy as foundation to an effective distance teaching strategy in South Africa. (In: Dreckmeyr, M ed. 1993: Education and training strategies for a new education dispensation; 33rd congress of the Education Association of South Africa (EASA), EASA Publication Series nr. 24, 13-15 January 1993. Pretoria: University of Pretoria, pp. 76-90).
- FRASER, WJ; LOUBSER, CP & VAN ROOY, MP 1990: Didaktiek vir die voorgraadse student. Durban: Butterworths.
- FRAZER, M 1990: Quality in higher education - some personal views. (In: Institutional self-evaluation; 4th conference.

Conference report, 29-30 August 1990. Bloemfontein: University of the Orange Free State, pp. 205-211).

- FRONEMAN, EM 1989: Die invloed van belangstelling op die studieresultate van eerstejaar-onderwysstudente aan die Randse Afrikaanse Universiteit. Johannesburg: Randse Afrikaanse Universiteit (M.Ed.-skripsie).
- GARBERS, JG 1987: Co-operative education a challenge for effective education. (In: Co-operative education in the RSA. Conference publication, 18 September 1987. Pretoria: Human Science Research Council (HSRC), pp. 14-23).
- GARLAND, MR 1993: Student perceptions of situational, institutional, dispositional and epistemological barriers to persistence. Distance Education, 14(2), 1993: 181-197.
- GARRISON, DR 1987: Researching drop-out in distance education. Distance Education, 8(1), 1987: 95-101.
- GARRISON, DR 1989: Understanding distance education: A framework for the future. London: Routledge.
- GERDES, LC; MOORE, C; OCHSE, R & VAN EDE, D 1988: Die ontwikkelende volwassene; tweede uitgawe. Durban: Butterworth.
- GOOD, CV ed. 1973: Dictionary of education; third edition. New York. Mc Graw-Hill.
- GOUGH, B & JAMES, D 1990: Planning professional training days. Philadelphia: Open University Press.
- GOUS, H 1987: Die afstandslerder. (In: Adey, AD; Gous, HT & Potgieter, C reds. 1987: Afstandsonderrig: Aspekte van die UNISA-model. Buro vir Onderrigontwikkeling: Onderrigontwikkelingsreeks 1. Pretoria: Universiteit van Suid-Afrika, pp. 15-22).

- GRANGER, D 1990: Open universities closing the distances to learning. *Change*. 22(4), July/August 1990: 45-47.
- GRAVETT, SJ 1991: Die volwassene leerder. Johannesburg: Randse Afrikaanse Universiteit (BUO Interne publikasie: BUO*30*91).
- GRAVETT, SJ 1993: Onderrigontwikkeling op universiteitsvlak: 'n Leerbegeleidingsperspektief. Johannesburg: Randse Afrikaanse Universiteit (D.Ed.-proefskrif).
- GREYLING, ESG 1992a: Afstandsonderwys aan residensiële universiteite. Johannesburg: Randse Afrikaanse Universiteit (BUO Interne publikasie: BUO*31*92).
- GREYLING, ESG 1992b: Die bevordering van gehalte en gelykwaardigheid deur 'n program vir afstandsonderwys aan residensiële universiteite in die RSA. (In: Bitzer, E & Beylefeld, A eds. 1992: Quality and equality in higher education; 8th biennial congress of the South African Association for Research and Development in Higher Education (SAARDHE), 1-2 October 1992. Bloemfontein: University of the Orange Free State, pp. 264-274).
- GREYLING, ESG 1993: Kriteria vir afstandsonderwysprogramme aan residensiële Suid-Afrikaanse Universiteite. Johannesburg: Randse Afrikaanse Universiteit (D.Ed.-proefskrif).
- HAMACHEK, D 1990: Psychology in teaching, learning and growth; fourth edition. Boston: Allyn and Bacon.
- HECKROODT, C 1990: The lecturer and professional conduct and behaviour. *Pro Technica*, 7(2), November 1990: 48-53.
- HELM, CAG & COETZER, JA 1987: Die professionele ontwikkelingsbehoefte van dosente aan die UOVS en hul houding teenoor professionele ontwikkeling. (In: Strydom, AH red. 1987: Institutionele navorsing en ontwikkeling aan die UOVS. Buro vir

Universiteitsonderwys: Acta Academica - Reeks Nuwe B 5/87. Bloemfontein: Universiteit van die Oranje-Vrystaat, pp. 191-207).

HODGSON, B 1993: Key terms and issues in open and distance learning. London: Kogan Page.

HOLMBERG, B 1977: Distance education: A survey and bibliography. London: Kogan Page.

HOLMBERG, B 1985: Status and trends of distance education. Sweden: Lector.

HOLMBERG, B 1986: Growth and structure of distance education. London: Croom Helm.

JACKSON, B 1993: Computer conferencing in distance education. (In: Distance Education: Policy, principles and practices: Proceedings of the ninth annual Distance Education Association of New Zealand Conference (DEANZ), 18-21 June 1993. New Zealand: Palmerston North College of Education, pp. 232-239).

JACKSON, LA; GARDNER, PD & SULLIVAN, LA 1993: Engineering persistence: Past, present and future factors and gender differences. Higher Education, 26(2), 1993: 227-246.

JACOBS, GJ & ROSSOUW, GJ 1992: Onderriginisiatiewe afgestem op suksesvolle filosofiestudente. Suid-Afrikaanse Tydskrif vir Hoër Onderwys, 6(2), 1992: 17-23.

JACOBS, GJ 1986: Die vereistes vir 'n effektiewe indiensopleidingstelsel in die praktyk. Johannesburg: Randse Afrikaanse Universiteit (BUO Interne publikasie: BUO*13*86).

JACOBS, GJ 1990: Akademiese middelvlakbestuur aan Suid-Afrikaanse Universiteite. Johannesburg: Randse Afrikaanse Universiteit (D.Ed.-proefskrif).

- JANTJES, EM 1989: Improving student learning significantly at all levels of education through Bloom's alterable variables. South African Journal for Higher Education, 3(2), 1989:91-101.
- JENKINS, J 1989: Some trends in distance education in Africa: An examination of the past and future role of distance education as a tool for rational development. Distance Education, 10(1), 1989: 41-63.
- JENKINS, J 1993: Strategies for collaborative staff training in distance education. (In: Harry, K; John, M & Keegan, D eds. 1993: Distance education: New perspectives. New York: Routledge, pp. 317-329.)
- KAMPER, GD 1993: Die rol van afstandsonderrig in die voorsiening van sekondêre onderwys in Suid-Afrika: Enkele oorewegings. (In: Dreckmeyr, M red. 1993: Onderwys- en opleidingstrategieë vir 'n nuwe onderwysbestel; 33ste kongres van die Opvoedkundevereniging van Suid-Afrika (OVSA), OVSA Publikasiereeks nr. 24, 13-15 Januarie 1993. Pretoria: Universiteit van Pretoria, pp. 120-132).
- KAPP, CA 1983: Die akademiese leierfunksie van die departementshoof aan Suid-Afrikaanse Universiteite - 'n konseptualisering vanuit die tersiêre didaktiek. Stellenbosch: Universiteit van Stellenbosch (D.Ed.-proefskrif).
- KAPP, CA 1990: Effektiewe onderrig: begripsbepaling, kriteria en beloningstrategieë. Suid-Afrikaanse Tydskrif vir Hoër Onderwys, Spesiale Uitgawe, 1990: 62-69.
- KAPP, CA 1994: Policies, practices and procedures in staff development in higher education: Results of an international survey. (In: Adey, D; Steyn, P; Herman, N & Scholtz, G eds. 1994: State of the art in higher education: Limited congress edition 1994 volume 2; 9th biennial congress of the South African Association for Research and Development in Higher

Education (SAARDHE), 13-15 June 1994. Pretoria: University of South Africa, pp. 1-12).

KEEGAN, D 1986: The foundations of distance education. London: Croom Helm.

KELLY, M 1990: Course creation issues in distance education. (In: Garrison, DR & Shale, D eds. 1990: Education at a distance: From issues to practice. Florida: Robert E Kriegler Publishing Company, pp. 77-99).

KEMBER, D 1989: A longitudinal-process model of drop-out from distance education. Journal of Higher Education, 60(3), May/June 1989: 278-301.

KEMBER, D 1990: The use of a model to derive interventions which might reduce drop-out from distance education course. Higher Education, 20(1), 1990: 11-24.

KEMBER, D & MURPHY, D 1992: Tutoring distance education and open learning courses, green guide No. 12. Australia: Higher Education Research and Development Society of Australia Inc. (HERDSA).

KIRKWOOD, A 1994: Selection and use of media for open and distance learning. (In: Lockwood, F ed. 1994: Materials production in open and distance learning. London: Paul Chapman Publishing, pp. 64-71).

KLOPPER, CC 1986: Didaktiese leiding aan teknikondosente. Johannesburg: Randse Afrikaanse Universiteit (D.Ed.-proefskrif).

KNOWLES, M 1984: Andragogy in action: Applying modern principles of adult learning. San Francisco: Jossey-Bass.

KOK, JC 1982: Die junior sekondêre skooljare: Leer- en opvoe-

dingsprobleme. Durban: Butterworth.

- KOMITEE VAN UNIVERSITEITSHOOFDE (KUH), 1987: Die rol van afstandsonderwys teenoor kontakonderwys in die universiteitswese in die RSA. Pretoria (Verslag van 'n werkkomitee van die KUH-ondersoek, nr. 8).
- LAW, M 1993: Constant dripping wears away the stone: A critical reflection on rates of student persistence in distance education at the secondary level. (In: Distance Education: Policy, principles and practices: Proceedings of the ninth annual Distance Education Association of New Zealand Conference (DEANZ), 18-21 June 1993. New Zealand: Palmerston North College of Education, pp. 204-210).
- LAWLESS, C 1994: Course design: order and presentation. (In: Lockwood, F ed. 1994: Materials production in open and distance learning. London: Paul Chapman Publishing, pp. 55-63).
- LAWTON, D & GORDON, P 1993: Dictionary of education. Great Britain: Hodder & Stoughton.
- LEWIS, R 1994: G/NVQs and open learning. (In: Lockwood, F ed. 1994: Materials production in open and distance learning. London: Paul Chapman Publishing, pp. 27-43).
- LOUW, DA 1993: Intelligensie. (In: Louw, DA & Edwards, DJA 1993: Sielkunde: 'n Inleiding vir studente in Suider-Afrika. Johannesburg: Lexicon, pp. 333-385).
- MARAIS, FAJ 1984: Didaktiese leiding. Johannesburg: Randse Afrikaanse Universiteit (BUO Interne publikasie: BUO*12*84).
- Mc LEOD, WT, ed. 1989: The Collins dictionary and thesaurus in one volume. London: Collins.
- MCDONNELL, JH & CHRISTENSEN, JC 1990: The career Lattice: A

model for structuring personalized staff development. (In: Burke, P; Heideman R & Heideman, C eds. 1990: Programming for staff development: Fanning the flame. London: The Falmer Press, pp. 117-137).

McKERNAN, J 1991: Curriculum action research. A handbook of methods and resource for the reflecting practitioner. London: Kogan Page.

McLAGGAN, PA 1980: Competency models. Training and Development Journal, 42(12), 1980: 22-26.

MERCER, A 1993: The Massey University computer-mediated communications project. (In: Distance Education: Policy, principles and practices: Proceedings of the ninth annual Distance Education Association of New Zealand Conference (DEANZ), 18-21 June 1993. New Zealand: Palmerston North College of Education, pp. 248-256).

MESSICK, S 1987: Style in the interplay of structure and process. (In: Entwistle, N ed. 1987: New directions in educational psychology. Learning and teaching. London: Falmer Press: pp. 83-98).

MILES, M 1993: Affirmative action. Vox populi, No. 2, 1993: 4-5.

MONTEITH, JL de K 1988a: Faktore wat die akademiese prestasie van eerstejaars beïnvloed. Bulletin vir dosente, 20(1), Junie 1988: 23-34.

MONTEITH, JL de K 1988b: Faktore wat die akademiese prestasie van eestejaars beïnvloed. (In: Du Plessis, SJP red. 1988: Vernuwung in die Hoër Onderwys; 5de kongres van die Suid-Afrikaanse Vereniging vir Navorsing en Ontwikkeling in Hoër Onderwys (SAVNOHO). Potchefstroom: Potchefstroomse Univer-siteit vir Christelike Hoër Onderwys, pp. 106-115).

- MOORE, D; COETZEE, L & DE CONING, J 1993: From Technikon RSA to Technikon SA: The first steps in transformation (Unpublished document). Roodepoort: Technikon SA.
- MOORE, M 1987: Learners and learning at a distance. International Council for Distance Education, No. 14, 1987: 59-65.
- MOORE, MG 1973: Towards a theory of independent learning and teaching. Journal of Higher Education, No. 44, 1973: 661-679.
- MORGAN, G 1989: Empowering human resources. (In: Riches, C & Morgan, C eds. 1989: Human resource management in education. Philadelphia: Open University Press, pp. 32-37).
- MOUTON, J & MARAIS, HC 1988: Metodologie van die geesteswetenskappe: Basiese begrippe. RGN-Studies in navorsingsmetodologie 1. Pretoria: Raad vir Geesteswetenskaplike Navorsing.
- NADLER, L 1982: Designing training programmes: The critical events model. George Washington University, Reading: Addison-Wesley.
- NAUDÉ, SCM 1981: Funksies van teknikons en volwasse opvoeding. Tydskrif vir Tegniese en Beroepsonderwys, September 1981: 28-33.
- NOLAN, TM; GOODSTEIN, LD & PFEIFFER, JL 1993: Plan or die! 10 Keys to organizational success. San Diego: Pfeiffer & Company.
- NORTHCOTT, P 1986: Distance education for managers: An international perspective. Open learning, 1(2), 1986: 33-41.
- NOUWENS, F & ROBINSON, P 1991: A model for quality materials development evaluation. (In: Atkinson, R; McBeath C & Meacham, D eds. 1991: Quality in distance education; 10th biennial forum of the Australian and South Pacific External Studies Association (ASPESA), 15-19 July 1991. Australia:

Charles Sturt University Mitchell Campus, pp. 371-386).

- ODENDAL, FF; SCHOONEES, PC; SWANEPOEL, CJ; DU TOIT, SJ & BOOYSEN, SM 1991: Verklarende handwoordeboek van die Afrikaanse taal; tweede uitgawe; negende druk. Johannesburg: Perskor.
- OOSTHUIZEN, IJ 1994: Die professionele gedrag van die onderwyser. (In: Oosthuizen, IJ red. 1994: Onderwysregsaspekte vir onderwysbestuur. Pretoria: Van Schaik, pp. 93-110).
- OPPERMAN, RJ 1992: 'n Kurrikulumontwikkelingsmodel vir die strukturering en ontwikkeling van opleidingsprogramme. Esselenpark: Transnet Opleidingskollege.
- PAGNEY, B 1988: What advantages can conventional educational derive from correspondence education? (In: Sewart, D; Keegan, D & Holmberg, B 1988: Distance education: International perspectives. London: Routledge, pp. 157-169).
- PARSONS, PG 1991: The contextual issues of institutional self-evaluation. (In: Institutional self-evaluation; 5th conference. Conference report, 11-12 June 1991. Bloemfontein: University of the Orange Free State, pp. 56-58).
- PAUL, R 1990: Towards a new measure of success: Developing independent learners. Open Learning, February 1990: 31-38.
- PECH, RM & WALLACE, CM 1993: Distance education course assessment: A quality issue. (In: Distance Education: Policy, principles and practices: Proceedings of the ninth annual Distance Education Association of New Zealand Conference (DEANZ), 18-21 June 1993. New Zealand: Palmerston North College of Education, pp. 142-152).
- PETERS, O 1992: Some observations on dropping out in distance education. Distance Education, 13(2), 1992: 234-269.

- PIPER, DW 1992: Are professors professional? Higher Education Quarterly, 46(2), Spring 1992: 145-156.
- PITTENDRIGH, A 1986: The technikons in the RSA. Pietermaritzburg: Universiteit van Natal (D.Ed.-proefskrif).
- PITTENDRIGH, A 1988: Technikons in South Africa. Halfway House: The Building Industries Federation of South Africa.
- PLUG, C; MEYER, WF; LOUW, DA & GOUWS, LA 1986: Psigologiewoordeboek. Johannesburg: McGraw-Hill.
- POTGIETER, C 1987: Selecting and integrating media. (In: Adey, AD; Gous, HT & Potgieter, C eds. 1987: Distance teaching: Aspects of the UNISA model. Bureau for University Teaching: Teaching Development Series 1. Pretoria: University of South Africa, pp. 47-53).
- POWELL, R; CONWAY, C & ROSS, L 1990: Effects of student predisposing characteristics on student success. Journal of Distance Education, 5(1), 1990: 5-19.
- PRICE, JL & MUELLER, CW 1981: A causal model of turnover for nurses. Academy of Management Journal, No. 24, 1981: 543-565.
- RAGGATT, P 1994: Outcomes and assessment in open and distance education. (In: Lockwood, F ed. 1994: Materials production in open and distance learning. London: Paul Chapman Publishing, pp. 137-145).
- REKKEDAL, T 1988: Research and development activities in the field of distance study at Nki-Skolen, Norway. (In: Sewart, D; Keegan, D & Holmberg, B 1988: Distance education: International perspectives. London: Routledge, pp. 211-220).
- RETIEF, FR 1991: Institutional self-evaluation: Academic staff appraisal at the University of the Orange Free State. (In:

Institutional self-evaluation; 5th conference. Conference report, 11-12 June 1991. Bloemfontein: University of the Orange Free State, pp. 151-162).

- ROBERTS, D; BOYTON, B; BUETE, S & DAWSON, D 1991: Applying Kember's linear-process model to distance education at Charles Sturt University-Riverina. Distance Education, 12(1), 1991: 54-84.
- ROOTMAN, I 1972: Voluntary withdrawal from a total adult socialization organization: A model. Sociology of Education, No. 45, 1972: 258-270.
- ROWNTREE, D 1994: Preparing materials for open, distance and flexible learning: An action guide for teachers and trainers. London: Kogan.
- SAUNDERSON, JW 1987: Die menslike persoonlikheid. (In: Barnard, JS red. 1987: Opvoedkundig-sielkundige beginsels vir onderwysstudente. Pretoria: HAUM, pp. 211-246).
- SCHIEMAN, E 1990: Instructional development concerns. (In: Garrison, DR & Shale, D eds. 1990: Education at a distance: From issues to practice. Florida: Robert E Krieger Publishing Company, pp. 67-76).
- SCHREUDER, J 1993: Mannekragontwikkeling in die onderwys met behulp van die takseersentrum. (In: Dreckmeyr, M red. 1993: Onderwys- en opleidingstrategieë vir 'n nuwe onderwysbestel; 33ste kongres van die Opvoedkundevereniging van Suid-Afrika (OVSA), OVSA Publikasiereeks nr. 24, 13-15 Januarie 1993. Pretoria: Universiteit van Pretoria, pp. 145-155).
- SCHREUDER, JH 1987: Leer en studievoorligting. (In: Barnard, JS red. 1987: Opvoedkundig-sielkundige beginsels vir onderwysstudente. Pretoria: HAUM, pp. 365-387).

- SCHUNK, DH 1984: Self-efficacy perspective on achievement behaviour. Educational Psychologist, 19(1), 1984: 48-58.
- SCRIVEN, B 1991a: Perceptions of quality in distance education. (In: Atkinson, R; McBeath C & Meacham, D eds. 1991: Quality in distance education; 10th biennial forum of the Australian and South Pacific External Studies Association (ASPESA), 15-19 July 1991. Australia: Charles Sturt University Mitchell Campus, pp. 439-449).
- SCRIVEN, B 1991b: Distance education and open learning: Implications for professional development and training. Distance Education, 12(2), 1991: 297-305.
- SERTIFISERINGSRAAD VIR TECHNIKONONDERWYS, 1991: Handleiding by die evaluering van standaarde aan technikon. Pretoria: Sertifiseringsraad vir Technikononderwys (SERTEC 1-05(01/91)).
- SEWART, D 1988: Distance teaching: a contradiction in terms? (In: Sewart, D; Keegan, D & Holmberg, B 1988: Distance education: International perspectives. London: Routledge, pp. 46-61).
- SEWART, D; KEEGAN, D & HOLMBERG, B eds. 1988: Distance education: International perspectives. London: Routledge.
- SHALE, D & GARRISON, DR 1990: Education and communication. (In: Garrison, DR & Shale, D eds. 1990: Education at a distance: From issues to practice. Florida: Robert E Kriegler Publishing Company, pp. 23-39).
- SLABBERT, BR 1982: Die voorbereiding en voortgesette didaktiese opleiding van dosente aan tersiêre onderwysinstellings. Stellenbosch: Universiteit van Stellenbosch (D.Ed.-proefskrif).
- SMIT, AJ 1987a: The special needs of the absent student. (In:

Adey, AD; Gous, HT & Potgieter, C eds. 1987: Distance teaching: Aspects of the UNISA model. Bureau for University Teaching: Teaching Development Series 1. Pretoria: University of South Africa, pp. 23-29).

SMIT, AJ 1987b: The problems of distance education from a tutor's point of view. (In: The theory and practice of distance education. Distance education conference. Conference publication, 18-21 May 1987. Pretoria: University of South Africa, pp. 143-155).

SMIT, P 1990: Panel discussion. (In: Institutional self-evaluation; 4th conference. Conference report, 26-27 April 1990. Bloemfontein: University of the Orange Free State, pp. 161-175).

SMITH, DPJ 1989: Enkele navorsingsmetodes in die opvoedkunde. Interne publikasie; monografie 2. Johannesburg: Randse Afrikaanse Universiteit.

SPADY, W 1970: Drop-outs from higher education: An interdisciplinary review and synthesis. Interchange, No. 1, 1970: 64-85.

SPRINTHALL, NA & SPRINTHALL, RC 1990: Educational psychology: A developmental approach; fifth edition. New York: McGraw-Hill.

STONE, HL 1990: A staff development model for post-secondary education. (In: Burke, P; Heideman R & Heideman, C eds. 1990: Programming for staff development: Fanning the flame. London: The Falmer Press, pp. 191-202).

STRYDOM, AH 1990a: Selfregulering van tersiêre onderwysinstellings deur middel van 'n vorm van akkreditering en institusionele selfevaluering. Suid-Afrikaanse Tydskrif vir Hoër Onderwys, Spesiale Uitgawe, 1990: 104-106.

- STRYDOM, AH 1990b: A philosophy/framework for institutional self-evaluation. (In: Institutional self-evaluation; 4th conference. Conference report, 26-27 April 1990. Bloemfontein: University of the Orange Free State, pp. 76-82).
- STUART, JF 1990: Afstandsonderrig 2000: Die missie van die Fakulteit Opvoedkunde. *Progressio*, 12(2), 1990: 67-73.
- SUID-AFRIKA (Republiek), 1993: Wet op Technikons. (Wet nr. 125 van 1993). Pretoria: Staatsdrukker.
- TALJAARD, JJ & OWEN, K *reds.* 1989: Handleiding vir die gebruik van sielkundige en skolastiese toetse van IPEN en die NIPN. Pretoria: Raad vir Geesteswetenskaplike Navorsing.
- TALJAARD, JJ 1989a: Persoonlikheidstoetse. (In: Taljaard, JJ & Owen, K *reds.* 1989: Handleiding vir die gebruik van sielkundige en skolastiese toetse van IPEN en die NIPN. Pretoria: Raad vir Geesteswetenskaplike Navorsing, pp. 345-400).
- TALJAARD, JJ 1989b: Belangstellingsvraelyste. (In: Taljaard, JJ & Owen, K *reds.* 1989: Handleiding vir die gebruik van sielkundige en skolastiese toetse van IPEN en die NIPN. Pretoria: Raad vir Geesteswetenskaplike Navorsing, pp. 401-454).
- TAYLOR, JC; BARKER, LJ; WHITE, VJ; GILLARD, G; KAUFMAN, D; KHAN, AN & MEZGER, R 1993: Student persistence in distance education: A cross-cultural multi-institutional perspective. (In: Harry, K; John, M & Keegan, D *eds.* 1993: Distance education: New perspectives. London: Routledge, pp. 77-107).
- TECHNIKON RSA, 1985: Jaarverslag. Roodepoort: Technikon RSA.
- TECHNIKON RSA, 1990: Jaarverslag 1980-1990. Roodepoort: Technikon RSA.

- TECHNIKON RSA, 1991: Jaarverslag. Roodepoort: Technikon RSA.
- TECHNIKON RSA, 1992: Onderzoek na personeelkwalifikasies, ongepubliseerde dokument. Buro vir personeelontwikkeling. Roodepoort: Technikon RSA.
- TECHNIKON SA, 1993a: The structure of divisions - SBU's (Unpublished document). Roodepoort: Technikon RSA.
- TECHNIKON SA, 1993b: Jaarverslag. Roodepoort: Technikon RSA.
- TECHNIKON SA, 1994a: Technikon SA philosophy, organization and functioning (Unpublished document). Roodepoort: Technikon SA.
- TECHNIKON SA, 1994b: Technikon SA prospectus. Roodepoort: Technikon SA.
- TEMPLE, H 1994a: Workplace learners: learners learning in 'unconventional' settings. (In: Lockwood, F ed. 1994: Materials production in open and distance learning. London: Paul Chapman Publishing, pp. 155-163).
- TEMPLE, H 1994b: Managing open learning: designing and operating the system. (In: Lockwood, F ed. 1994: Materials production in open and distance learning. London: Paul Chapman Publishing, pp. 174-184).
- TERBLANCHE, HJ & ODENDAAL, JJ 1966: Die Afrikaanse woordeboek: Verklarend met woordafleidings. Johannesburg: Afrikaanse Persboekhandel.
- THOMPSON, G 1984: The cognitive style of field-dependence as an explanatory construct in distance education drop-out. Distance Education No. 5, 1984: 286-293.
- THORPE, M 1988: Evaluating open and distance learning. Essex: Longman.

- THORPE, M 1994: Planning for learner support and the facilitator role. (In: Lockwood, F ed. 1994: Materials production in open and distance learning. London: Paul Chapman Publishing, pp. 146-154).
- TINTO, V 1975: Drop-out from higher education: A theoretical synthesis of recent research. Review of Educational Research, 45(1), 1975: 89-125.
- TRACY, WR 1984: Designing training and development systems; her-siene uitgawe. New York: Amacom.
- TUCKMAN, BW 1992: Educational psychology: From theory to application. Orlando: Harcourt Brace Jovanovich College Publishers.
- TURNBULL, A 1987: Distance education: Trendsetter. Open learning/training. Media in Education and Development, No. 20, September 1987: 108-112.
- VAN AS, BS 1987: Beleid omtrent formele onderrig. (In: Adey, AD; Gous, HT & Potgieter, C reds. 1987: Afstandsonderrig: Aspekte van die UNISA-model. Buro vir Onderrigontwikkeling: Onderrigontwikkelingsreeks nr. 1. Pretoria: Universiteit van Suid-Afrika, pp. 2-8).
- VAN DEN AARDWEG, EM & VAN DEN AARDWEG, ED 1988: Dictionary of empirical education/educational psychology. Pretoria: E & E Enterprises.
- VAN DEN BERG, AR 1988: Intelligensietoetse. (In: Taljaard, JJ & Owen, K reds. 1989: Handleiding vir die gebruik van sielkundige en skolastiese toetse van IPEN en die NIPN. Pretoria: Raad vir Geesteswetenskaplike Navorsing, pp. 89-142).
- VAN DER MERWE, EA 1987: Kognisie en intelligensie. (In: Barnard, JS red. 1987: Opvoedkundig-sielkundige beginsels vir

onderwysstudente. Pretoria: HAUM, pp. 147-168).

VAN DER MERWE, M 1993: 'n Brug vir slagoffers. Die Beeld, 20 Augustus 1993:9.

VAN DER WESTHUIZEN, JP 1989: Opvoedkundige sielkundige temas vir onderwysstudente. Durban: Butterworth.

VAN DER WESTHUIZEN, PC 1990: Onderwysbestuurstake. (In: Van der Westhuizen, PC red. 1990: Doeltreffende onderwysbestuur; tweede hersiene uitgawe. Pretoria: HAUM, pp. 139-246).

VAN DER WESTHUIZEN, PC red. 1990: Doeltreffende onderwysbestuur; tweede hersiene uitgawe. Pretoria: HAUM.

VAN DER WOLF, K & RAMAEKERS, P 1991: The development of professional competence and interaction: New goals for in-service training and staff-development. (In: Letiche, HK; Van der Wolf, JC & Plooij, FX eds. 1991: The practitioner's power of choice in staff-development and in-service training. Amsterdam: Swets & Zeitlinger, pp. 163-175).

VAN DYK, PS; NEL, PS & LOEDOLFF, P VAN Z 1992: A multi-disciplinary approach to human resource development in Southern Africa: Training management. Halfway House: Southern Book Publishers.

VAN NIEKERK, SJA 1991: 'n Fundamenteel-andragogiese beskouing oor die toekoms van onderwysersopleiding met besondere verwysing na die rol van teknikons in 'n veranderende Suid-Afrika. Pretoria: Universiteit van Suid-Afrika (D.Ed.-proefskrif).

VAN RENSBURG, C 1990: Panel discussion. (In: Institutional self-evaluation; 4th conference. Conference report, 26-27 April 1990. Bloemfontein: University of the Orange Free State, pp. 161-175).

- VAN WIERINGEN, F 1991: Educational policy for school development. (In: Letiche, HK; Van der Wolf, JC & Plooij, FX eds. 1991: The practitioner's power of choice in staff-development and in-service training. Amsterdam: Swets & Zeitlinger, pp. 141-148).
- VAN WYK, JT 1980: Toespraak gelewer tydens die totstandkomingsfunksie van Technikon RSA. Johannesburg.
- VERDUIN, JR (jr.) & CLARK, TA 1991: Distance education: The foundations of effective practice. San Francisco: Jossey-Bass.
- VIEHLAND, D 1993: Computer-mediated communication for distance education. (In: Distance Education: Policy, principles and practices: Proceedings of the ninth annual Distance Education Association of New Zealand Conference (DEANZ), 18-21 June 1993. New Zealand: Palmerston North College of Education, pp. 240-247).
- VOCKELL, EL 1983: Educational research. New York: Collier Macmillan.
- VOSLOO, HN 1986: Die verband tussen aanleg, belangstelling en aanpassing en die akademiese prestasie van eerstejaarstudente aan onderwyskolleges. Pretoria: Universiteit van Suid-Afrika (M.Ed.-verhandeling).
- WARDLE, L 1993: Distance education for rural equity project report. (In: Distance Education: Policy, principles and practices: Proceedings of the ninth annual Distance Education Association of New Zealand Conference (DEANZ), 18-21 June 1993. New Zealand: Palmerston North College of Education, pp. 224-231).
- WARNER, L 1993: WIST - A science and technology access programme for rural women: The determinants of success. Distance

Education, 4(1), 1993: 85-96.

WILSON, KA 1991: The professionalization of teachers. (In: Walker, W; Farquhar, R & Hughes, M 1991: Advancing education: School leadership in action. London: The Falmer Press, pp. 64-78).

ZUBER-SKERRITT, O 1992: Professional development in higher education: A theoretical framework for action research. London: Kogan Page.

- - o o o - -

BYLAE A: AFRIKAANSE VRAELYS**M E M O R A N D U M**

AAN:	Alle akademiese personeel
VAN:	AJ Hough
DATUM:	1994-08-08

NAVORSINGSPROJEK OOR DIE PROFESSIONELE ROL VAN DOSENTE AAN DIE TECHNIKON SA

Geagte Kollega

Die ingeslote vraelys vorm deel van 'n navorsingsprojek oor die professionele rol van akademiese personeel (dosente) aan die Technikon SA.

Die volgende doelwitte word met die navorsingsprojek oorweeg:

- a) Om 'n beeld te kry van wat u as die belangrikste take van dosente aan Technikon SA beskou.
- b) Om die frekwensie van voorkoms van hierdie take by dosente te bepaal.
- c) Om te bepaal watter take u as primêr, sekondêr of onbelangrik beskou.
- d) Om te bepaal oor watter vaardighede u beskik om take doeltreffend uit te voer.
- e) Om gegrond op die inligting, moontlik 'n program vir die professionele ontwikkeling van akademiese personeel daar te stel.

U insigte en menings is van kardinale belang vir hierdie ondersoek en die wese van Technikon SA. Voltooi asseblief die vraelys, plaas dit in die ingeslote koevert en gee aan die sekretaresse van u programgroep, voor of op 12 Augustus 1994 terug.

By voorbaat dank vir u samewerking.

AJ HOUGH
BESTUURDER
OPLEIDING EN ONTWIKKELING

DR SJA VAN NIEKERK
DIREKTEUR
TECHNIKON ONDERRIG

ANALISE VAN DIE TAKE VAN DOSENTE AAN TECHNIKON SA

VRAELYS AAN DOSENTE

Voltooi in drukskrif asseblief of maak 'n X in die ooreenstemmende blokkie waar van toepassing.

1. BIOGRAFIESE INLIGTING

1.1 Posbenaming

Hooflektor.

Adjunk-hooflektor

Senior lektor

Lektor

Junior lektor

1.2 Kwalifikasies verwerf

Akademies (bv. B.Sc)

Professioneel (bv. HOD)

1.3 Studeer u tans?

JA	NEE
----	-----

1.3.1 Indien JA, vir watter kwalifikasie is u tans ingeskrewe?

1.4 Ervaring in aantal jare.

Maak 'n X in die toepaslike blokkies

	Onderwyservaring				Beroep- spesifieke ervaring
	Primêre	Sekondêre	TERSIÊRE		
			Kontak	Afstand	
Minder as een jaar					
1 - 3 jaar					
4 - 6 jaar					
7 - 9 jaar					
10 en meer jare					

1.5 Tydperk werksaam by Technikon SA

Minder as een jaar

1 - 3 jaar

4 - 6 jaar

7 - 9 jaar

10 en meer jare

2. ONTLEDING VAN TAKE

Daar word van u verwag om die volgende take (aktiwiteite) te beoordeel ten opsigte van twee aspekte:

- Hoe belangrik is die gemelde take vir u as dosent aan Technikon SA in die suksesvolle uitvoering van u pligte? (Skaal A)
- Hoe gereeld voer u die gemelde take uit? (Skaal B)

DIE WAARDES VAN DIE TWEE SKALE IS SOOS VOLG:**SKAAL A****BELANGRIKHEID VAN TAKE**

5	=	Absoluut noodsaaklik
4	=	Noodsaaklik
3	=	Gebruiklik maar nie noodsaaklik nie
2	=	Word nie gedoen nie
1	=	Onbelangrik

SKAAL B**FREKWENSIE VAN VOORKOMS VAN TAKE**

5	=	Verskeie kere per dag
4	=	Daaglik (1 keer per dag)
3	=	Weeklik (1 keer per week)
2	=	Maandeliks (ongeveer 1 keer per maand)
1	=	Jaarliks (1 keer per jaar)

LET WEL

In die voltooiing van hierdie vraelys is daar geen regte of verkeerde antwoorde nie. Voltooi egter die vraelys na aanleiding van hoe belangrik u die taak ag (skaal A) en hoe gereeld u dit uitvoer (skaal B).

TAAKVRAELYS

Omkring die nommer van u keuse

Hoe belangrik beskou u die volgende take en hoe gereeld is u daarby betrokke?

	Take	SKAAL A Belangrikheid	SKAAL B Frekwensie
1	Koördineer advieskomitees ten einde aan Koöperatiewe Onderwys uiting te gee.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
2	Identifiseer 'n verteenwoordigende advieskomitee saam ten einde aan die eise van die spesifieke beroep te voldoen.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
3	Lewer 'n vakspesifieke bydrae tot die ontwikkeling van 'n kurrikulum.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
4	Skakel met Direkoraat Koöperatiewe Onderwys ten einde beleidsriglyne te verkry ten opsigte van kurrikulumontwikkeling.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
5	Skakel met direkoraat Koöperatiewe Onderwys ten einde ondersteuning te verkry ten opsigte van kurrikulumontwikkeling.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
6	Identifiseer die behoefte aan 'n nuwe onderrigprogram om aan die praktykbehoefes te voldoen.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
7	Is betrokke by die aanbieding van formele kort kursusse.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
8	Is betrokke by die aanbieding van nie-formele kursusse ten einde gemeenskapsbetrokkenheid te bewerkstellig.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
9	Skakel in samewerking met KKB met die bedryf om onderrigprogramme te bemark.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5

	Take	SKAAL A Belangrikheid	SKAAL B Frekwensie
10	Skakel in samewerking met Uitvoerende Direkteur met bedryf ten einde onderrigprogramme bekend te stel.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
11	Gee deurlopende terugvoer aan Uitvoerende Direkteur rakende bereiking van doelwitte.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
12	Verkry goedkeuring in terme van bestaande onderrigprogramme by die opleidingsrade ten einde die vereistes in die bedryf aan te spreek.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
13	Verkry goedkeuring in terme van nuwe onderrigprogramme by die opleidingsrade ten einde die vereistes in die bedryf aan te spreek.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
14	Verkry insette in terme van bestaande onderrigprogramme by die opleidingsrade ten einde die vereistes in die bedryf aan te spreek.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
15	Verkry insette in terme van nuwe onderrigprogramme by die opleidingsrade ten einde die vereistes in die bedryf aan te spreek.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
16	Herkurrikuleer onderrigprogramme ten einde aan die veranderende markbehoefte te voldoen.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
17	Identifiseer geleenthede in die gemeenskap waar onderwys/opleiding verskaf kan word.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
18	Voer navorsingsprojek uit ten einde uiting te gee aan die Technikon se navorsingsfunksie.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
19	Doen verslag oor navorsingsprojek aan Technikon en arbeidsmark.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5

	Take	SKAAL A Belangrikheid	SKAAL B Frekwensie
20	Verseker dat studiemateriaal binne die geskeduleerde tyd voltooi word.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
21	Bepaal die hoeveelheid kontak-sessies per jaar.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
22	Bepaal die hoeveelheid groepbesprekings per jaar.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
23	Bepaal die hoeveelheid praktikums per jaar.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
24	Identifiseer doelwitte (aktiwiteite) vir die jaar ten einde insette te lewer in die programgroep se begroting.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
25	Stel 'n jaarplan op (aksieplan) om te verseker dat doelwitte bereik word.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
26	NASIEN VAN WERKOPDRAGTE		
26.1	Stel memorandum op vir die nasien van werkopdragte.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
26.2	Analiseer studente se antwoorde op die vrae van die werkopdrag om korrektheid daarvan te bepaal.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
26.3	Analiseer studente se antwoord op die vrae van die werkopdrag om toepaslikheid daarvan te bepaal.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
26.4	Gee logiese verduideliking waar vrae verkeerd deur die student geïnterpreteer is.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
26.5	Gee logiese riglyne waar vrae verkeerd deur die student geïnterpreteer is.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
26.6	Gee advies oor hoe strukturele foute van 'n werkopdrag voorkom kan word.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
26.7	Gee leiding aan studente oor watter aspekte van die leerinhoud hersien moet word.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5

	Take	SKAAL A Belangrikheid	SKAAL B Frekwensie
26.8	Verduidelik punttoekenning sodat die student presies weet waarom hy/sy bepaalde punte gekry het.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
26.9	Doen voorstelle aan die hand in terme waarvan die student 'n hoër punt kon verkry.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
26.10	Sien werkopdragte so spoedig as moontlik na.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
26.11	Skakel student telefonies, as daar ernstige probleme is.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
26.12	Dui die verband tussen teorie en praktyk vir studente aan.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
26.13	Modereer werkopdragte wat deur deelydse dosente nagesien is.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
26.14	Ontleed puntelyste ten einde deurset van studente te bepaal.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
26.15	Gee studente geleentheid om 'n alternatiewe werkopdrag te doen ten einde te kwalifiseer vir 'n jaarpunt.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
27	Is betrokke by beroepsliggame.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
28	Reël konferensies vir gemeenskappe binne 'n bepaalde vakgebied.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
29	Reël werkseminare vir gemeenskappe binne 'n bepaalde vakgebied.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
30	Reël simposiums vir gemeenskappe binne 'n bepaalde vakgebied.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
31	Skryf vakspesifieke publikasies om leemtes en probleme van markgerigte behoeftes aan te spreek.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
32	Lewer referate by simposiums en kongresse.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5

	Take	SKAAL A Belangrikheid	SKAAL B Frekwensie
33	Doen selfbeoordeling om te bepaal of eie doelwitte bereik word al dan nie.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
34	Gee leiding aan tutors rakende hul onderrigpligte en funksies.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
35	Gee leiding aan mentors rakende hul onderrigpligte en funksies.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
36	Gee leiding aan opleidingsbeamptes rakende hul onderrigpligte en funksies.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
37	Gee leiding aan deeltydse dosente rakende hul onderrigpligte en funksies.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
38	Onderhandel met die bedryf vir die toepassing van navorsingsresultate.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
39	OPSTEL VAN WERKOPDRAGTE		
39.1	Stel werkopdragte so op dat teorie en praktyk versoen word.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
39.2	Stel werkopdragte sodanig saam dat die hele sillabus gedek word.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
39.3	Stel die leesbaarheidsvlak van werkopdragte so op dat dit die studenteprofiel vir die spesifieke vak in aanmerking neem.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
39.4	Stel die verstaanbaarheidsvlak van werkopdragte so op dat dit die studenteprofiel vir die spesifieke vak in aanmerking neem.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
39.5	Skep in samewerking met Direkoraat Koöperatiewe Onderwys geleenthede vir studente om ervaringsonderrig op te doen.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
39.6	Hou uself op hoogte van die verskillende eksamentegnieke.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
40	Identifiseer eksaminatore om hulp te verleen met die onderrigproses.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5

	Take	SKAAL A Belangrikheid	SKAAL B Frekwensie
41	Identifiseer moderatore om hulp te verleen met die onderrigproses.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
42	Identifiseer deelydse dosente om hulp te verleen met die onderrigproses.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
43	Identifiseer tutors om hulp te verleen met die onderrigproses.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
44	Identifiseer mentors om hulp te verleen met die onderrigproses.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
45	VERGADERINGS		
45.1	Tree op as voorsitter	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
45.2	Woon vergaderings by.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
45.3	Reël vergaderings.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
46	OPSTEL VAN STUDIEBRIEWE		
46.1	Stel 1e studiebrief op om voldoende riglyne, instruksies en inligting aan studente te gee vir suksesvolle bestudering van die spesifieke vak en afhandeling van werkopdragte.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
46.2	Stel opvolgstudiebriewe op om deurlopend terugvoer aan studente te gee in terme van vordering, probleme en nuwe ontwikkelinge op die vakgebied.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
46.3	Stel finale studiebrief op om eksamenbegeleiding aan studente te verskaf.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
47	Identifiseer studente wat vir prestasietoekennings in aanmerking kom.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
48	Stel 'n begroting op aan die hand van neergelegde riglyne vir die ontwikkeling van nuwe onderrigprogramme.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5

	Take	SKAAL A Belangrikheid	SKAAL B Frekwensie
49	Doen aanbevelings aan Uitvoerende Direkteur ten opsigte van vakvrystellings.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
50	EKSAMENVRAESTELLE		
50.1	Stel eksamenvraestelle op.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
50.2	Stel vraestelle op om leerdoelwitte te evalueer.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
50.3	Verseker dat praktykervarings-elemente duidelik aangespreek word in die opstel van vraestelle.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
50.4	Stel 'n memorandum op waar punte duidelik aangedui is.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
50.5	Stuur vraestel en memorandum na moderator.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
50.6	Sien eksamenantwoordstelle na ten einde promovering te bepaal.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
50.7	Trek steekproewe van eksamenantwoordstelle vir moderering.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
50.8	Identifiseer grensgevalle vir hernasien deur moderator.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
50.9	Doen standaardisering van eksamenpunte.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
51	Volg deelydse dosente se werk op om te verseker dat nagesiene werkopdragte betyds terugontvang word.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
52	Lewer insette tydens dissiplinêre aksies teen studente.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
53	Ontleed inhoud van boeke/artikels wat as voorgeskrewe werke gebruik kan word.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
54	Bepaal redes vir uitvalsyfer van studente deur middel van onderhoude.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5

	Take	SKAAL A Belangrikheid	SKAAL B Frekwensie
55	Bepaal redes vir uitvalsyfer van studente deur middel van vraelyste.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
56	ONTWERP EN ONTWIKKELING VAN STUDIEMATERIAAL		
56.1	Interpreteer kurrikulums en sillabusse ten einde op mikrovlak die leerinhoud te kan struktureer.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
56.2	Ontwerp studiemateriaal ten einde studie-eenhede daar te stel.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
56.3	Neem deel aan die projekspanbenadering ter wille van interaktiewe studentedeelname	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
56.4	Identifiseer vakspecialiste ten einde 'n bydrae te lewer tot die skepping van studiemateriaal.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
56.5	Verdeel in samewerking met onderrigadviseur sillabusstemas in hanteerbare studie-eenheidtemas, studieperiodes en hersieningstemas. om verantwoordbare leergeleenthede vir die student daar te stel.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
56.6	Sien toe dat leerdoelwitte, leerinhoud en evaluering verband hou met mekaar.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
56.7	Verseker dat die studiemateriaal voldoen aan die behoeftes en vereistes van die kliënt (student en bedryf).	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
56.8	Tree op as projekteier in die saamstel van studiemateriaal	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
56.9	Sien toe dat 'n stelsel daargestel word wat sal verseker dat studiemateriaal deurlopend op datum gehou word.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
57	KONTAKSESSIES		
57.1	Stel 'n programraamwerk daar vir kontaksessies.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5

	Take	SKAAL A Belangrikheid	SKAAL B Frekwensie
57.2	Stel 'n programraamwerk daar vir praktikums.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
57.3	Stel 'n programraamwerk daar vir groepsbesprekings.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
57.4	Doen voorbereiding ten einde lesings te kan aanbied.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
57.5	Doen voorbereiding ten einde demonstrasies te kan aanbied.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
57.6	Doen voorbereiding ten einde praktikums te kan aanbied.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
57.7	Maak gebruik van onderrig-hulpmiddele vir aanbieding van kontaksessies.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
57.8	Doen beplanning ten opsigte van kontaksessies.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
57.9	Doen beplanning ten opsigte van ervaringsonderrig.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
57.10	Doen beplanning ten opsigte van groepsbesprekingsklasse.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
57.11	Doen beplanning ten opsigte van praktikums.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
58	Beplan vir die tydigte uitstuur van studiebriefe.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
59	Begelei Meestersdiploma-studente.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
60	Begelei Laureatusdiploma-studente.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
61	Hanteer telefoniese navrae van studente tydens die leerproses.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
62	Voer persoonlike gesprek met studente rakende probleme wat ervaar word.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5

	Take	SKAAL A Belangrikheid	SKAAL B Frekwensie
63	Woon kongresse/simposia by om op hoogte te bly met spesifieke vakgebiede.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
64	Skakel met praktyk om in voeling te bly met die spesifieke beroep.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
65	Kommunikeer met kollegas by ander tersiëre onderwysinstellings om idees uit te ruil.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
66	Lewer kommentaar op aktuele sake.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
67	Lewer insette op aktuele sake.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
68	Lewer kommentaar op aktuele dokumente.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
69	Lewer insette op aktuele dokumente.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
70	Gee leiding aan nuwe kollegas ten opsigte van skryf van studiebriefwe.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
71	Gee leiding aan nuwe kollegas ten opsigte van opstel van eksamenvraestelle.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
72	Evalueer onderrigprogramme soos deur ander Technikons geïnisieer.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
73	Bepaal of onderrigprogramme soos voorgestel deur ander Technikons deur middel van afstandonderrig aangebied kan word.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
74	Sien toe dat 'n vakkleër vir die vakke waarvoor u verantwoordelik is, aan SERTEC-vereistes voldoen.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
75	Lewer insette vir die saamstel van die jaarboek.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
76	Verbeter persoonlike kwalifikasies.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5

	Take	SKAAL A Belangrikheid	SKAAL B Frekwensie
77	Gee uitstel vir die indiening van werksopdragte aan studente.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
78	Verskaf voorligting aan studente tydens die studieproses.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
79	Stel behoeftebepalingsvraelys op ten einde studente se behoeftes te bepaal ten opsigte van leiding.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
80	Stel behoeftebepalingsvraelys op ten einde studente se behoeftes te bepaal ten opsigte van ondersteuning.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
81	Stel behoeftebepalingsvraelys op ten einde studente se behoeftes te bepaal ten opsigte van kontakssessies.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
82	Moedig studente aan om artikels te publiseer in vaktydskrifte.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
83	Stel 'n praktiese werkboek op.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
84	Kontroleer 'n praktiese werkboek.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
85	KOMMUNIKASIE		
85.1	Kommunikeer met Uitvoerende Direkteur rakende uitsette.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
85.2	Kommunikeer met kollegas rakende onderrigaangeleenthede.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
85.3	Kommunikeer met administrasie rakende onderrigaangeleenthede.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
85.4	Kommunikeer met administrasie rakende studente-aangeleenthede.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
85.5	Kommunikeer met biblioteek en inligtingsdienste rakende voorgeskrewe boeke.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
85.6	Kommunikeer met biblioteek en inligtingsdienste rakende aanbevole boeke.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5

	Take	SKAAL A Belangrikheid	SKAAL B Frekwensie
85.7	Kommunikeer met biblioteek en inligtingsdienste rakende tydskrifte.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
85.8	Kommunikeer met biblioteek en inligtingsdienste rakende aankoop van nuwe literatuur.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
85.9	Kommunikeer met vakvoorsitter rakende akademiese standaarde.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
85.10	Kommunikeer met vakvoorsitter rakende toepaslike onderrig-strategieë.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5

- 3 Beskou u een of ander vorm van ontwikkelingsprogram vir dosente aan Technikon SA as (dui met 'n X aan).

Noodsaaklik

Gewens

Minder noodsaaklik

Onnodig

- 4 Indien u 'n ontwikkelingsprogram as noodsaaklik of gewens beskou, aan watter van die volgende aanbiedingswyses sou u voorkeur gee? (u kan meer as een merk)

Technikon SA ontwikkelingsprogram deur middel van afstandsonderrig

'n Werkseminaar van 3 tot 4 dae

Korter werksinkels versprei oor die jaar

Selfstudieprogramme

Inligtingstukke

Konsultasiediens

Ander (noem): _____

5 Indien u 'n ontwikkelingsprogram as minder noodsaaklik of onnodig beskou, motiveer asseblief u standpunt.

1.1 Programgroep waar u tans werksaam is? _____

BAIE DANKIE VIR U INSETTE

BYLAE B: ENGELSE VRAELYS**M E M O R A N D U M**

TO: All academic staff

FROM: AJ Hough

DATE: 1994-08-08

RESEARCH PROJECT REGARDING THE PROFESSIONAL ROLE OF LECTURERS AT TECHNIKON SA

Dear Colleague

The enclosed questionnaire forms part of a research project regarding the professional role of academic staff (lecturers) at Technikon SA.

The research project is intended to achieve the following objectives:

- a) To obtain an impression of what you regard as the most important tasks of lecturers at Technikon SA.
- b) To determine how frequently lecturers perform these tasks.
- c) To determine which tasks you regard as primary, secondary or unimportant.
- d) To determine what skills you possess to perform tasks effectively.
- e) To create a professional development programme for academic staff based on the information.

Your contributions and opinions are vital to this investigation and to Technikon SA. Please complete the questionnaire, insert it in the envelope provided and return it to the secretary of your programme group by 12 August 1994.

Thank you for your cooperation.

**AJ HOUGH
MANAGER
TRAINING AND DEVELOPMENT**

**DR SJA VAN NIEKERK
DIRECTOR
TECHNIKON TEACHING**

ANALYSIS OF THE TASKS OF LECTURERS AT TECHNIKON SA

QUESTIONNAIRE TO LECTURERS

Please complete in block letters or mark the appropriate block with a cross where applicable.

1. BIOGRAPHICAL INFORMATION

1.1 Job title

Chief lecturer

Deputy chief lecturer

Senior lecturer

Lecturer

Junior lecturer

1.2 Qualifications obtained

Academic (for example B.Sc)

Professional (for example HED)

1.3 Are you studying at present?

YES	NO
-----	----

1.3.1 If YES, for what qualification are you currently registered?

1.4 Number of years' of experience.

Mark the appropriate block with a cross.

	Teaching experience				Career-specific experience
	Primary	Secondary	TERTIARY		
			Contact	Distance	
Less than one year					
1 - 3 years					
4 - 6 years					
7 - 9 years					
10 years and more					

1.5 Period of employment at Technikon SA

Less than one year

1 - 3 years

4 - 6 years

7 - 9 years

10 years and more

2. ANALYSIS OF TASKS

You are expected to evaluate the following tasks (activities) according to two aspects:

- * How important are the tasks mentioned for you as lecturer at Technikon SA in the successful performance of your duties? (Scale A)
- * How frequently do you perform these tasks? (Scale B)

THE VALUES OF THE TWO SCALES ARE AS FOLLOWS:**SCALE A****IMPORTANCE OF TASKS**

5	=	Absolutely essential
4	=	Essential
3	=	Customary but not essential
2	=	Not done
1	=	Unimportant

SCALE B**FREQUENCY OF PERFORMANCE OF TASKS**

5	=	Several times a day
4	=	Daily (once a day)
3	=	Weekly (once a week)
2	=	Monthly (approximately once a month)
1	=	Annually (once a year)

PLEASE NOTE

In completing this questionnaire there are no right or wrong answers. However, you must complete the questionnaire based on how important you regard the task (scale A) and how often you perform it (scale B).

TASK QUESTIONNAIRE

Circle the number of your choice

How important do you regard the following tasks and how often do you perform them?

	Tasks	SCALE A Importance	SCALE B Frequency
1	Coordinating advisory committees to further cooperative education.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
2	Establishing a representative advisory committee to fulfil the requirements of the specific career.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
3	Making a subject-specific contribution to the development of a curriculum.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
4	Liaising with the Directorate of Cooperative Education to obtain policy guidelines with regard to curriculum development.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
5	Liaising with the Directorate of Cooperative Education to obtain support with regard to curriculum development.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
6	Identifying the need for a new instructional programme to satisfy the needs of industry.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
7	Involvement in the presentation of formal short courses.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
8	Involvement in the presentation of non-formal courses to bring about community involvement.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
9	Liaising with industry in collaboration with CCM to market instructional programmes.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5

	Tasks	SCALE A Importance	SCALE B Frequency
10	Liaising with industry in collaboration with the Executive Director to introduce instructional programmes.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
11	Giving constant feedback to Executive Director regarding the achievement of objectives.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
12	Obtaining approval from the training boards with regard to existing instructional programmes so as to meet the requirements of industry.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
13	Obtaining approval from the training boards with regard to new instructional programmes so as to meet the requirements of industry.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
14	Obtaining input from the training boards with regard to existing instructional programmes so as to meet the requirements of industry.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
15	Obtaining input from the training boards with regard to new instructional programmes so as to meet the requirements of industry.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
16	Recurriculating instructional programmes to satisfy changing market needs.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
17	Identifying opportunities in the community where education/training can be provided.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
18	Carrying out a research project to fulfil the research function of the Technikon.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
19	Reporting to the Technikon and labour market regarding the research project.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5

	Tasks	SCALE A Importance	SCALE B Frequency
20	Ensuring that course material is completed within the scheduled period.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
21	Determining the number of contact sessions per year.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
22	Determining the number of group discussions per year.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
23	Determining the number of practicals per year.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
24	Identifying objectives (activities) for the year to provide input regarding the budget for the programme group.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
25	Compiling a year plan (plan of action) to ensure that objectives are achieved.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
26	MARKING OF ASSIGNMENTS		
26.1	Compiling a memorandum for the marking of assignments.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
26.2	Analysing students' answers to assignment questions to determine whether they are correct.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
26.3	Analysing students' answers to assignment questions to determine whether they are relevant.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
26.4	Providing a logical explanation when the student misinterpreted questions.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
26.5	Providing logical guidelines when the student misinterpreted questions.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
26.6	Giving advice on how structural mistakes in an assignment can be prevented.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5

	Task	SCALE A Importance	SCALE B Frequency
26.7	Guiding students as to which aspects of the contents of the course material must be revised.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
26.8	Explaining mark allocation so that the student knows exactly why he/she obtained specific marks.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
26.9	Making suggestions as to how the student could have obtained a higher mark.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
26.10	Marking assignments as promptly as possible.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
26.11	Telephoning the student if there are serious problems.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
26.12	Indicating the link between theory and practice for students.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
26.13	Moderating assignments marked by part-time lecturers.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
26.14	Analysing mark sheets to determine throughput of students.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
26.15	Providing students with an opportunity to do an alternative assignment to qualify for a year-mark.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
27	Involvement with professional bodies.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
28	Organizing conferences for communities within a specific field of study.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
29	Organizing work-related seminars for communities within a specific field of study.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
30	Organizing symposiums for communities within a specific field of study.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5

	Tasks	SCALE A Importance	SCALE B Frequency
31	Writing subject-specific publications to bridge gaps and solve problems related to market-oriented needs.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
32	Delivering papers at symposiums and conferences.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
33	Performing self-evaluation to determine whether or not personal objectives are being achieved.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
34	Guiding tutors with regard to their teaching duties and functions.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
35	Guiding mentors with regard to their teaching duties and functions.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
36	Guiding training officers with regard to their teaching duties and functions.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
37	Guiding part-time lecturers with regard to their teaching duties and functions.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
38	Negotiating with industry regarding the application of research results.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
39	COMPILING ASSIGNMENTS		
39.1	Compiling assignments in such a way that theory and practice are reconciled.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
39.2	Compiling assignments in such a way that the entire syllabus is covered.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
39.3	Setting the readability level of assignments in such a way that it takes the student profile for the specific subject into account.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
39.4	Setting the comprehension level of assignments in such a way that it takes the student profile for the specific subject into account.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5

	Tasks	SCALE A Importance	SCALE B Frequency
39.5	In collaboration with the Directorate Cooperative Education, creating opportunities for students to acquire experimental training.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
39.6	Keeping yourself informed about the different examination techniques.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
40	Identifying examiners to assist in the teaching process.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
41	Identifying moderators to assist in the teaching process.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
42	Identifying part-time lecturers to assist in the teaching process.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
43	Identifying tutors to assist in the teaching process.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
44	Identifying mentors to assist in the teaching process.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
45	MEETINGS		
45.1	Officiating as chairman.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
45.2	Attending meetings.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
45.3	Organizing meetings.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
46	COMPILING TUTORIAL LETTERS		
46.1	Compiling first tutorial letter to provide students with adequate guidelines, instructions and information for the successful studying of the specific subject and completion of assignments.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
46.2	Compiling follow-up tutorial letters to provide students with constant feedback in terms of progress, problems and new developments in the field of study.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5

	Tasks	SCALE A Importance	SCALE B Frequency
46.3	Compiling final tutorial letter to provide students with guidance for the examination.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
47	Identifying students who qualify for performance awards.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
48	Compiling a budget by referring to guidelines set for the development of new instructional programmes.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
49	Making recommendations to Executive Director with regard to subject exemptions.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
50	EXAMINATION PAPERS		
50.1	Setting examination papers.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
50.2	Setting examination papers to evaluate learning objectives.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
50.3	Ensuring that elements of experiential training are clearly addressed in setting papers.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
50.4	Compiling a memorandum with clear mark allocation.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
50.5	Sending examination paper and memorandum to moderator.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
50.6	Marking examination scripts to determine whether students have passed.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
50.7	Drawing samples of examination scripts for moderation.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
50.8	Identifying borderline cases for remarking by moderator.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
50.9	Performing standardization of examination marks.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
51	Following up on the work of part-time lecturers to ensure that marked assignments are received back in good time.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5

	Tasks	SCALE A Importance	SCALE B Frequency
52	Giving input during disciplinary actions against students.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
53	Analysing contents of books/articles suitable for use as prescribed texts.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
54	Determining reasons for student drop-out rate by means of interviews.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
55	Determining reasons for student drop-out rate by means of questionnaires.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
56	DESIGN AND DEVELOPMENT OF COURSE MATERIAL		
56.1	Interpreting curriculums and syllabuses to structure the contents of the course material at the micro-level.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
56.2	Designing course material to develop study units.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
56.3	Participating in project team approach to achieve interactive student participation.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
56.4	Identifying subject specialists to make a contribution to the creation of course material.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
56.5	Dividing syllabus themes into manageable study unit themes, study periods and revision themes in collaboration with teaching adviser to establish well-grounded learning opportunities for students.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
56.6	Ensuring that learning objectives, contents of the course material and evaluation are interrelated.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
56.7	Ensuring that the course material satisfies the needs and requirement of the client (student and industry).	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5

	Tasks	SCALE A Importance	SCALE B Frequency
56.8	Officiating as project leader in the compilation of course material.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
56.9	Seeing to it that a system is created ensuring that course material is constantly updated.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
57	CONTACT SESSIONS		
57.1	Creating a programme framework for contact sessions.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
57.2	Creating a programme framework for practicals.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
57.3	Creating a programme framework for group discussions.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
57.4	Doing preparation to present lectures.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
57.5	Doing preparation to present demonstrations.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
57.6	Doing preparation to present practicals.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
57.7	Using teaching aids to present contact sessions.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
57.8	Planning with regard to contact sessions.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
57.9	Planning with regard to experiential training.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
57.10	Planning with regard to group discussion classes.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
57.11	Planning with regard to practicals.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
58	Planning for the prompt dispatch of tutorial letters.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
59	Guiding Master's diploma students.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5

	Tasks	SCALE A Importance	SCALE B Frequency
60	Guiding Laureatus diploma students.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
61	Answering telephonic enquiries from students during the learning process.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
62	Holding personal conversations with students regarding problems being experienced.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
63	Attending conferences/ symposiums to remain informed about specific fields of study.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
64	Liaising with industry to keep up to date with regard to the specific career.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
65	Communicating with colleagues at other tertiary education organizations to exchange ideas.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
66	Commenting on current affairs.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
67	Giving input on current affairs.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
68	Commenting on topical documents.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
69	Giving input on topical documents.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
70	Guiding new colleagues with regard to writing tutorial letters.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
71	Guiding new colleagues with regard to setting examination papers.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
72	Evaluating instructional programmes as initiated by other Technikons.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
73	Determining whether instructional programmes as proposed by other Technikons can be offered by means of distance education.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
74	Ensuring that a subject file for the subjects for which you are responsible meets SERTEC requirements.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5

	Tasks	SCALE A Importance	SCALE B Frequency
75	Giving input for the compilation of the calendar.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
76	Improving personal qualifications.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
77	Granting extension to students for the submission of assignments.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
78	Counselling students during their studies.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
79	Compiling a needs analysis questionnaire to determine students' need for guidance.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
80	Compiling a needs analysis questionnaire to determine students' need for support.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
81	Compiling a needs analysis questionnaire to determine students' need for contact sessions.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
82	Encouraging students to publish articles in journals.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
83	Compiling a practical work book.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
84	Checking a practical work book.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
85	COMMUNICATION		
85.1	Communicating with Executive Director regarding outputs.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
85.2	Communicating with colleagues regarding teaching matters.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
85.3	Communicating with administration regarding teaching matters.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
85.4	Communicating with administration regarding student matters.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
85.5	Communicating with library and information services regarding prescribed books.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5

	Tasks	SCALE A Importance	SCALE B Frequency
85.6	Communicating with library and information services regarding recommended books.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
85.7	Communicating with library and information services regarding periodicals.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
85.8	Communicating with library and information services regarding the purchasing of new literature.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
85.9	Communicating with subject chairman regarding academic standards.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
85.10	Communicating with subject chairman regarding appropriate teaching strategies.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5

3 Would you consider a development programme for lecturers at Technikon SA to be:

Essential

Desirable

Less essential

Unnecessary

(Mark the appropriate block with a cross.)

4 If you regard a development programme as **essential** or **desirable**, which of the following presentation methods would you prefer?

(You may mark more than one.)

Technikon SA development programme by means of distance education

A work-related seminar of 3 to 4 days

Shorter workshops throughout the year

Self-study programmes

Information documents

Consultation service

Other (list): _____

5 If you regard a development programme as less essential or unnecessary, please substantiate your point of view.

1.1 State your programme group? _____

THANK YOU FOR YOUR CONTRIBUTION