

HOOFSTUK 8: GEVOLGTREKKINGS, SAMEVATTING EN AANBEVELINGS

8.1 INLEIDING

Die doel van hierdie ondersoek was om vas te stel of daar by die afstandsleerder 'n positiewe verband bestaan tussen die aanwending van selfgereguleerde leervaardighede en goeie akademiese prestasie, en indien wel, wat die aard van die verband was. Hierdie doel is ondersoek aan die hand van 'n aantal hipoteses (vgl. par. 7.1).

In hierdie hoofstuk word, eerstens, 'n samevatting van die hele ondersoek gegee en, tweedens, die resultate van die ondersoek (vgl. Hoofstuk 7) in die lig van die literatuurstudie (vgl. Hoofstukke 2, 3, 4 en 5) geïnterpreteer en gevolgtrekkings daaruit geformuleer. Enkele beperkings van die ondersoek word bespreek, waarna 'n aantal aanbevelings voortspruitend uit die ondersoek, gemaak word.

8.2 SAMEVATTING VAN DIE ONDERSOEK

8.2.1 Inleiding

Die doel van hierdie ondersoek was om vas te stel of daar by die afstandsleerder 'n positiewe verband tussen die aanwending van selfgereguleerde leervaardighede en goeie akademiese prestasie bestaan. Benewens die teoretiese ondersoek, is daar ook 'n empiriese ondersoek onderneem om die doel met die navorsing te bereik.

8.2.2 Literatuurstudie

8.2.2.1 Definisies en omskrywings van die begrip leer

In Hoofstuk 2 is aandag gegee aan bestaande definisies en omskrywings van die begrip leer, eienskappe van leer, veranderlikes wat leer beïnvloed en enkele beskouings van leer, spesifiek die perspektief van elke beskouing op selfgereguleerde leer.

Uit die literatuurstudie het dit geblyk dat leer universeel beskou word as 'n noodsaaklike handeling, maar dat daar geen universele definisie van leer bestaan wat onvoorwaardelik deur alle navorsers aanvaar word nie (Schunk, 2000:2). Soms is leer bloot beskou as die weergee van feite, soms as die insameling van nuwe kennis, en soms as die toepassing van versamelde kennis in verskillende praktiese lewensituasies (vgl. par. 2.2.1 en 2.2.2). In 'n omvattende definisie van leer beskou Cullingford (1990:194) leer as die verwerwing en vermeerdering van kennis, vaardighede, strategieë, oortuigings, gedrag, interpretasies en herinterpretasies van ervaringe en bestaan uit verandering, aanpassing en die vermoë om te bevraagteken en te herdink (vgl. par. 2.2.2). Navorsers soos Simons, Kanselaar en Ikävalko (1998:1) definieer leer as die produk van leerderaktiwiteite waar voorkennis gebruik word om nuwe kennis te konstrueer. Leergebeure is dus geïnterpreteer aan die hand van die leerder se eie ervaringe (vgl. par. 2.2.2).

Shuell (1988:277-278) beskryf leer as 'n aktiewe, konstruktiewe, kumulatiewe en doelwitgeoriënteerde proses. Die leerder moet deur middel van aktiewe leerhandelinge (bv. beplanning, selfmonitering en selfwaarneming) nuwe inligting uitbrei en aan voorkennis koppel ten einde daaraan betekenis te heg om sodoende bepaalde gestelde leerdoelwitte te bemeester (vgl. par. 2.2.3).

Vanuit die literatuur het verder geblyk dat bepaalde ekstrasieke en intrinsieke veranderlikes die leerproses positief of negatief kan beïnvloed. 'n Aantal ekstrasieke veranderlikes wat vanuit die literatuur geïdentifiseer is, is onder andere die onderrigbenadering van die onderriggewer, die individualisering van leer, die leeromgewing, kommunikasie tydens die leerproses, portuurleer en klaskamerpraktyke (vgl. par. 2.2.4.1). Een van die belangrikste intrinsieke

veranderlikes wat leer beïnvloed blyk te wees die onbewustelike oortuigings wat die leerder huldig oor wat kennis is en hoe kennis verwerf word (epistemologiese oortuigings). Epistemologiese oortuigings beïnvloed, volgens Schommer *et al.* (1992:441; 1997:2), die leerder se beskouing van homself as leerder, die wyse waarop die leerder sy leer beplan, asook die mate waarin die leerder glo dat hy 'n konsep volkome verstaan (vgl. par. 2.2.4.2). Ander intrinsieke veranderlikes wat 'n invloed op leer het, is onder andere, individuele verskille tussen leerders, selfmotivering en doeloriëntasie van die leerder, die ervaring van toetsangs, die voorkennis van die leerder en die intellektuele vermoëns van die leerder (vgl. par. 2.2.4.2; Schunk, 2000:12; Zimmerman, 2000:17; Brookfield, 1996:378; Woolfolk, 1995:142).

Behaviouristiese teorieë beskryf leer in terme van omgewingsgebeure terwyl denkprosesse nie noodsaaklik is om die verwerwing, instandhouding en veralgemening van gedrag te verduidelik nie (Schunk, 2000:76). Leer behels bloot 'n proses van responsverwerwing waar assosiasies gevorm word tussen stimuli en response. Die behaviouristiese perspektief op selfgereguleerde leer beklemtoon die herstrukturering van die leeromgewing sodat die leerder se leergedrag deur gunstige stimuli beïnvloed kan word. Die leerder moet sy leeromgewing herstruktureer deur die stimuli wat gedrag bepaal, self te beheer (vgl. par. 2.3.2).

Kognitiewe teorieë fokus op leer as 'n proses van kennisverwerwing waar die leerder aktief deelneem aan en kreatief tot die leerproses bydra (Mayer, 1992:407). Leer omvat die verwerwing of herorganisasie van kennis gebaseer op die gebruik van kognitiewe vermoëns (soos waarneming, beelding, beredenering en probleemoplossing) en bestaan uit inligtingseleksie, organisasie en integrasie (vgl. par. 2.3.3; Woolfolk, 1995:241). Aangesien kognitiewe beginsels verduidelik hoe leerders inligting ontvang, verwerk, stoor en herroep, is die proses van inligtingverwerking in hierdie hoofstuk omskryf (vgl. par. 2.3.3.1)

Inligtingverwerking fokus op die volgorde en uitvoering van kognitiewe gebeure wat plaasvind in die periode tussen die waarneming van 'n stimulus en die lewering van 'n respons (Schunk, 2000:119). Die inligtingverwerkingsproses is beskryf vanaf die ontvangs van 'n stimulus deur een of meer van die sinne

(vgl. par. 2.3.3.1.1), na die oordrag van die inligting vanaf die sensoriese register na die korttermyngeheue (vgl. par. 2.3.3.1.2), tot waar die inligting permanent in die langtermyngeheue vir latere herroeping gestoor word (vgl. par. 2.3.3.1.3). Die prosesse wat in die korttermyn- en langtermyngeheue plaasvind, is in elk van die bogenoemde paragrawe beskryf.

Konstruktivistiese leerteorieë is gebaseer op die aanname dat elke individu 'n unieke begrip van die wêreld waarin hy leef vorm op grond van persoonlike ervarings. Leer is dus direk verwant aan die konteks waarbinne dit plaasvind en leer kan slegs plaasvind indien die leerder sy voorkennis of ervaring aanpas of uitbrei om nuwe ervarings te akkommodeer (Hofstetter, 1997:1; Schunk, 2000:25). Leerders moet deur middel van selfregulering aktief by die leerproses betrokke raak deur die stel van leerdoelwitte, deurlopende selfmonitering en evaluering van leervordering (vgl. par. 2.3.5).

Samevattend kan dit gestel word dat hierdie hoofstuk die nodige raamwerk gevorm het vir die definiëring van selfgereguleerde leer wat aangevoer is as 'n noodsaaklike veranderlike om suksesvolle afstandsléer moontlik te maak.

8.2.2.2 Selfgereguleerde leer

In Hoofstuk 3 is selfgereguleerde leer as noodsaaklike benadering tot suksesvolle leer vanuit die literatuur beredeneer. Die literatuurstudie was afgestem op die omskrywing van selfgereguleerde leer (vgl. par. 3.2), eienskappe van die selfgereguleerde leerder (vgl. par. 3.3), die selfreguleringsiklus en die subprosesse daarvan (vgl. par. 3.4 en 3.5) en die hoofkomponente van en die belangrikste veranderlikes betrokke by selfregulering (vgl. par. 3.6 – 3.12). Die aannames waarop selfgereguleerde leer berus en die determinante van selfgereguleerde leer is kortliks bespreek (vgl. par. 3.13 en 3.14). Ter afsluiting van die hoofstuk is aandag gegee aan die implikasies van selfgereguleerde leer vir die afstandsléerder (vgl. par. 3.16).

Vanuit die literatuur het geblyk dat teoretici dit eens is dat die mees effektiewe leerders selfgereguleerd leer (vgl. par. 3.1). Selfgereguleerde leer verwys na die proses waardeur leerders hulle denke, gevoelens en handeling rig om gestelde leerdoelwitte suksesvol te bemeester (Schunk, 2000:355).

Navorsers definieer 'n selfgereguleerde leerder as 'n metakognitiewe, gemotiveerde en gedragsgerigte aktiewe deelnemer aan sy eie leer (Zimmerman, 1990:5; Pintrich, 2000:453). Die selfgereguleerde leerder beskik oor die vermoë om sy leer te beplan, te beheer, daaroor te reflekteer, leeraktiwiteite doelgerig uit te voer, en homself intrinsiek te motiveer om leertake volhardend te bemeester (vgl. par. 3.3). Die selfgereguleerde leerder beskik oor kennis rakende homself as leerder, kennis rakende die leertake wat bemeester moet word en kennis rakende 'n wye verskeidenheid leerstrategieë en leermetodes wat aangewend kan word om leerdoelwitte te bemeester (vgl. par. 3.2).

Die selfreguleringsiklus van Zimmerman (1998:1-5) is aan die hand van die drie fases daarvan bespreek, naamlik: a) vooruitskouende denke (verwysend na die gedagtes en oortuigings van die leerder rakende die leerproses, en die prosesse wat die leerpoging gaan beïnvloed), b) die uitvoering van leerhandelinge onder beheer van die leerder se wilsprosesse en c) die fase van selfrefleksie (verwysend na die prosesse wat na afhandeling van die leerpoging uitgevoer word en die beïnvloeding van die leerder se reaksie op die leerervaring). Die fase van selfrefleksie berei die leerder voor vir verdere leerpogings en beter leerprestasies (vgl. par 3.4).

Die drie fases van die selfreguleringsiklus en die subprosesse van selfregulering is in Tabel 3.1 saamgevat. Die fase van vooruitskouende denke bestaan uit taakanalise en oortuigings rakende selfmotivering. Die fase van uitvoering of wilsbeheerprosesse verwys veral na selfbeheer en self-waarneming tydens leer. Selfrefleksie omvat veral selfbeoordeling en selfreaksie op afgehandelde leerhandelinge (vgl. par. 3.5).

Ertmer en Newby (1996:10-16) beskryf 'n selfreguleringsmodel (vgl. Figuur 3.2) wat die interaksie tussen die hoofkomponente van selfregulering (metakognitiewe beheer, naamlik beplanning, monitering en evaluering) en metakognitiewe kennis (bestaande uit taakvereistes en beskikbare persoonlike hulpbronne soos voorkennis en leerstrategiekennis) aandui. Die interaksie tussen hierdie komponente (metakognitiewe kennis en beheer – vgl. par. 3.12) lei tot suksesvolle leer. Die leerder ontwerp 'n leerplan waarvolgens hy die leerdoelwitte wil bemeester. Die sistematiese uitvoering van die leerplan gaan

gepaard met deurlopende monitering van vordering en die aanpassing van die aanwending van leerstrategieë waar nodig. Na voltooiing van die leertaak, evalueer die leerder die leerproses asook die eindproduk van leer (vgl. par 3.6).

Selfgereguleerde leer impliseer die stel van leerdoelwitte. Volgens Pintrich (2000:453) word die selfgereguleerde leerder se leergedrag gereguleer en beheer deur die perke wat die leerdoelwitte daarstel. Deur middel van doelwitstelling word 'n standaard daargestel waarna die leerder moet streef. Die tipe leerdoelwit wat die leerder stel (hetsy bemeesterings- of prestasiedoelwitte) gaan die leerhandelinge wat uitgevoer word, beïnvloed. Die leerder wat op bemeesteringsdoelwitte fokus, beskou die hele leerproses en die toepassingswaarde van die bemeesterde leerinhoude as belangrik. Bemeesteringsdoelwitte oriënteer die leerder om nuwe vaardighede te ontwikkel en leerinhoude te verstaan. Die leerder wat prestasiedoelwitte stel, fokus op die leeruitkomste en die persentasiepunt wat hy as beloning vir die leerpoging kan ontvang. Prestasiedoelwitte oriënteer die leerder om te fokus op sy vermoëns en selfwaarde en om sy vermoëns te meet in terme van ander leerders se prestasie (vgl. par. 3.7).

Volgens Hagen en Weinstein (1995:45) hou die tipe doelwit wat die leerder stel verband met sy selfdoeltreffendheidsoortuigings. Selfdoeltreffendheid verwys na die leerder se persepsie van sy vermoë om leerhandelinge te organiseer en te implementeer of om bepaalde vaardighede op 'n gegewe vlak uit te voer ten einde gestelde doelwitte te bemeester (Schunk, 2000:108; Zimmerman, 1988:4). Leerders met hoër vlakke van selfdoeltreffendheid, stel eerder bemeesteringsdoelwitte en sal langer en harder werk om bepaalde leerdoelwitte te bemeester as leerders met laer vlakke van selfdoeltreffendheid (vgl. par. 3.8). Volgehoue persepsie van selfdoeltreffendheid dra by tot die leerder se motivering in die uitvoering en voltooiing van leertake. Volgens Pintrich (2000:461) omvat die regulering van motivering en affek die pogings van die leerder om sy motiveringsoortuigings (soos doeloriëntasie), taakwaarde-oortuigings, selfdoeltreffendheid en persoonlike belangstelling in die leertaak te reguleer. Die motiveringskomponent van selfgereguleerde leer

is noodsaaklik, aangesien die leerder waarde moet heg aan dit wat geleer word ten einde met volharding die leerdoelwitte na te streef (vgl. par. 3.10).

Selfregulering en selfmonitering kan nie van mekaar geskei word nie. Selfmonitering verwys volgens Schunk (2000:360), na die doelbewuste aandag wat die leerder aan 'n bepaalde aspek van sy leergedrag gee om hom in die evaluering en die verbetering van daardie leergedrag te ondersteun. Die hoofdoel van selfmonitering is om persoonlike vordering en gedragsverandering te fasiliteer (vgl. par. 3.9). 'n Verdere belangrike komponent van selfregulering is terugvoer. Terugvoer word beskou as inligting wat die leerder inwin ten opsigte van sy vordering tydens die leerproses en die leeruitkomste na taakvoltooiing. Die doel van terugvoer is om die korrektheid van die leerresponse te bevestig en is sodoende inherent bevorderlik vir leer (vgl. par. 3.11).

Volgens Zimmerman (1989a:330) en Schunk (1989:84) is selfgereguleerde leer gebaseer op 'n sosiaal-kognitiewe perspektief wat gefundeer is in vier aannames, naamlik: a) 'n triadiese en deterministiese wederkerige verhouding tussen die drie groepe veranderlikes wat selfgereguleerde leer beïnvloed (vgl. par. 3.13.1), b) die vlakke van selfdoeltreffendheid wat die leerder ervaar en wat hom in staat stel om leersukses te behaal (vgl. par. 3.13.2), c) drie interaktiewe subprosesse van selfregulering, naamlik selfwaarneming, selfevaluering en selfreaksie, en d) die aanname dat selfgereguleerde leer nooit 'n absolute funksioneringstoestand is nie, maar eerder in graad varieer, afhangend van die sosiale en fisiese konteks van leer (vgl. par. 3.13). Volgens die sosiaal-kognitiewe perspektief op selfgereguleerde leer is dit veral die aanwending van selfgereguleerde leerstrategieë en motiveringsoriëntasies, gefundeer in selfdoeltreffendheid, wat kernaspekte van selfgereguleerde leer verteenwoordig.

Ter afsluiting van hierdie hoofstuk is die implikasies van selfgereguleerde leer vir die afstandsléerder ondersoek. Die gevolgtrekking wat gemaak is, is dat die afstandsléerder wat verantwoordelikheid vir sy eie leer aanvaar en die leerproses deurlopend monitor en beheer, as selfgereguleerde leerder 'n sukses van afstandsléer kan maak. Die aanwending van selfgereguleerde

leervaardighede soos beplanning, doelwitstelling en monitering van leervordering, is noodsaaklik vir suksesvolle afstandslêer (vgl. par. 3.16).

8.2.2.3 Leerstrategieë

Die selfgereguleerde leerder maak van toepaslike leerstrategieë tydens leer gebruik om te verseker dat die leerdoelwitte suksesvol bemeester word. In Hoofstuk 4 is die begrip leerstrategieë omskryf (vgl. par. 4.2.2) en die faktore wat die keuse van leerstrategieë beïnvloed (vgl. par. 4.2.3), bespreek. 'n Volledige klassifikasie van die leerstrategieë wat tot die beskikking van die leerder is, is bespreek aan die hand van die volgende kategorieë: a) kognitiewe strategieë (vgl. par. 4.2.4.1), b) metakognitiewe strategieë (vgl. par. 4.2.4.2), c) bronnebestuurstrategieë (vgl. par. 4.2.4.3), en d) affektiewe strategieë (vgl. par. 4.2.4.4). Daar is kortliks aandag gegee aan die onderrig van leerstrategieë en die bevordering van selfregulering (vgl. par. 4.3). Hierna is aandag gegee aan die verband tussen selfgereguleerde leer, die gebruik van leerstrategieë en suksesvolle leer.

Bestaande literatuur het getoon dat die selfgereguleerde leerder deur middel van die aanwending van 'n verskeidenheid toepaslike leerstrategieë sy eie leerhandelinge beplan, organiseer, monitor en aanpas ten einde gestelde leerdoelwitte te bemeester (vgl. par. 4.1). Die verwerking van inligting, die aktivering van voorkennis en die integrasie van voorkennis met nuwe inligting word deur die aanwending van toepaslike leerstrategieë bevorder (Schunk, 2000:382), wat dus aanleiding behoort te gee tot suksesvolle leer en goeie akademiese prestasie. Navorsers beskryf leerstrategieë as die leerder se gedagtes, handelinge, oortuigings of emosies wat die bemeestering, begrip en latere oordrag van nuwe kennis en vaardighede fasiliteer en daardeur leer bevorder (Weinstein *et al.*, 2000:727; Weinstein *et al.*, 1996:17; Weinstein & Meyer, 1994:3335). Leerstrategieë is planne of idees wat op die suksesvolle uitvoering van akademiese take gerig is sowel as die bemeestering van gestelde leerdoelwitte (vgl. par. 4.2.1).

Uit die literatuur het verder geblyk dat intrinsieke en ekstrasieke faktore onderskei kan word wat die leerder se keuse van leerstrategieë beïnvloed (vgl. par. 4.2.3). Onder intrinsieke faktore (verwysend na faktore eie aan die leerder) is onder andere persoonlike leerdoelwitte, selfdoeltreffendheid,

motivering, metakognitiewe kennis en –beheer, persoonlike leerstyl, voorkennis, ouderdom en geslag bespreek (vgl. par. 4.2.3.1). Onder ekstrasieke faktore wat die keuse van leerstrategieë beïnvloed (verwysend na omgewingsfaktore) is leerinhoud, die struktuur van die leertaak, leertaakeienskappe, onderrigmetodes en evalueringsmetodes bespreek (vgl. par. 4.2.3.2).

Vanuit die literatuur is 'n klassifikasie van leerstrategieë saamgestel aan die hand van bepaalde kategorieë (vgl. par. 4.2.4, Tabel 4.1). Kognitiewe leerstrategieë verwys na leerstrategieë wat verband hou met die verwerking van leerinhoud of die herroeping van inligting (Pintrich, 1989:130; Weinstein, 1987:592) en word bewustelik deur die leerder gekies afhangend van sy voorkennis rakende die gebruik van die strategie, vorige ervaring met soortgelyke leertake, vermoë om leerhindernisse te minimaliseer en motivering om die bepaalde leerdoelwit te bemeester (vgl. par. 4.2.4.1). Drie groepe kognitiewe leerstrategieë (naamlike herhaling, organisasie en uitbreiding) is vanuit die literatuur omskryf en bespreek (vgl. par. 4.2.4.1).

Metakognitiewe leerstrategieë behels selfevaluering en selfbestuur en word gedefinieer as die leerder se bewustheid van sy eie kennis en die vermoë om hierdie kennis in die leersituasie te verstaan, te beheer en te manipuleer (Paris & Winograd, 1990:8). Metakognitiewe strategieë omvat die beplanning, regulering, monitering en aanpassing van kognitiewe prosesse (vgl. par. 4.2.4.2). Drie groepe metakognitiewe strategieë (naamlik beplanning, monitering en regulering) is vanuit die literatuur bespreek (vgl. par. 4.2.4.2).

In bestaande literatuur is melding gemaak van vier groepe bronnebestuurstrategieë waardeur die leerder sy leeromgewing en beskikbare hulpbronne sinvol kan benut en bestuur om leer te optimaliseer (vgl. par. 4.2.4.3). Die vier groepe bronnebestuurstrategieë (nl. tydsbestuur, bestuur van die leeromgewing, insetbestuur en hulp van ander) is vanuit die literatuur bespreek (vgl. par. 4.2.4.3).

Die laaste kategorie van leerstrategieë wat in Hoofstuk 4 bespreek is, is affektiewe leerstrategieë wat verwys na die metodes wat die leerder aanwend om 'n aangename leerklimaat te vestig en in stand te hou (vgl. par. 4.2.4.4). Hier is onder andere verwys na die vermindering van toetsangs, die

handhawing van 'n duidelike doelorïentasie, die vestiging en instandhouding van 'n positiewe leerklimaat en die handhawing van 'n positiewe selfwaarde ten einde die bemeestering van leerdoelwitte aan te moedig (vgl. par 4.2.4.4).

Aangesien swak akademiese vordering dikwels toegeskryf kan word aan 'n gebrekkige toepassing van die korrekte leerstrategieë en nie aan gebrekkige vermoëns van die leerder nie (Oas *et al.*, 1997:10), is 'n voorbeeld van 'n leerstrategie-onderrigmodel by hierdie hoofstuk ingesluit. Dit is moontlik om selfregulering in enige tipe klaskamer te onderrig en sodoende kan leerders leer om selfgereguleerd te leer en leerstrategieë aan te wend deur ervaring, selfwaarneming en selfrefleksie. Deur die toepassing van die leerstrategie-onderrigmodel in die onderrigleersituasie kan leerders gelei word om op 'n selfstandige, effektiewe wyse van 'n verskeidenheid toepaslike leerstrategieë tydens enige fase van die leerproses gebruik te maak (vgl. par 4.3).

Ter afsluiting van Hoofstuk 4 is die verband tussen selfgereguleerde leer, die gebruik van leerstrategieë en suksesvolle leer vanuit die literatuur ondersoek (vgl. par. 4.4). Hieruit het geblyk dat leerders wat selfstandig en volhardend leer, van 'n verskeidenheid leerstrategieë gebruik maak ten einde gestelde leerdoelwitte te bemeester. Die bemeestering van gestelde leerdoelwitte gee aanleiding tot suksesvolle leer en goeie akademiese prestasie (vgl. par. 4.4).

8.2.2.4 Die aard van afstandsl eer

In Hoofstuk 5 is die aard van afstandsl eer ondersoek en vanuit bestaande literatuur bespreek. Aangesien die studiepulasie van hierdie ondersoek bestaan het uit volwassene afstandsl eerders, is Hoofstuk 5 begin met 'n beskrywing van die volwassene leerder as afstandsl eerder (vgl. par. 5.2). Die aard van 'n oop leersisteem, as 'n opvoedkundige oogmerk rakende die voorsiening van onderwys op 'n buigsame wyse, is in paragraaf 5.3 bespreek. Daar is verder aandag gegee aan 'n begripsomskrywing van afstandsl eer (vgl. par. 5.4.2), die kenmerke van afstandsl eer (vgl. par. 5.4.3), die ontstaan en ontwikkeling van die afstandsl eersisteem (vgl. par. 5.4.4) en die implikasies van afstandsl eer vir die betrokke rolspelers (vgl. par. 5.4.5). Die voordele van afstandsl eer (vgl. par. 5.5.2), en in besonder die voordele van afstandsl eer vir onderwysersopleiding (vgl. par. 5.5.3) is bespreek. Vanuit die literatuur is die eise wat afstandsl eer aan die onderriginstansie (vgl. par. 5.7.2) en aan die

leerder stel (vgl. par. 5.7.3), ondersoek, asook die probleme van (vgl. par. 5.8.2) en die hindernisse tot (vgl. par. 5.8.3) suksesvolle afstandsl eer. Die hoofstuk is afgesluit met 'n bespreking van die rol van die tegnologie in afstandsl eer.

Vir die doel van hierdie studie is die afstandsl eerder as 'n tipiese volwassene leerder beskou wat reeds vir 'n aantal jare 'n beroep beoefen (in hierdie konteks, as onderwyser). Vanuit die literatuur het geblyk dat 'n persoon as volwassene beskou word wanneer hy homself as 'n volwassene ag, en deur sy portuurgroep as 'n volwassene aanvaar en hanteer word (Jarvis, 1990:5; Titmus, 1996:11). Die term "volwasseneonderwys en -leer" omvat al die georganiseerde opvoedkundige prosesse waardeur persone wat deur die gemeenskap as volwassenes beskou word, hulle kennis kan vermeerder, hulle tegniese en professionele kwalifikasies kan verbeter, of vir hulle 'n nuwe rigting kan aandui wat verandering in houdings of gedrag teweegbring en sodoende persoonlike ontwikkeling en deelname in 'n gebalanseerde en onafhanklike sosiale, ekonomiese en kulturele omgewing bevorder (Unesco, 1976, aangehaal deur Titmus, 1996:10). Volwasseneleerders bring bepaalde ervarings en voorkennis na die leersituasie, hulle ervaar 'n behoefte om te leer, hulle wil in 'n groot mate in beheer van hul eie leer wees en hulle ervaar leergereedheid waar daar 'n leemte in bepaalde lewensituasies geïdentifiseer word wat effektiewe funksionering kan inhibeer (vgl. par 5.2).

Die afstandsl eersisteem waarvan volwasseneleerders gebruik maak om hul kwalifikasies te verbeter, is vir die doeleindes van hierdie studie as 'n oop leersisteem beskou. 'n Oop leersisteem is 'n leerwyse wat die individu bemagtig om sy eie studierigting, afleweringswyse, leertydperk en tyd van leer te bepaal. Die term *oop leer* verwys in hierdie konteks na toeganklikheid, dus die mate waarin dit vir die meeste mense moontlik is om hierdie tipe sisteem te benut (Rowlands & Rowlands, 1986:2; Holmberg, 1989:18). Bates (1995:27) beskou oop leer as 'n opvoedkundige beleid rakende die voorsiening van onderwys op 'n buigsame wyse met die implikasie dat die individuele behoeftes, geografiese-, sosiale- en tydsbeperkinge van die leerder aandag geniet bo die van die betrokke onderriginstansie.

Oop leer is van afstandslêer onderskei deurdat oop leer gedefinieer word as 'n opvoedkundige oogmerk rakende die voorsiening van onderwys op 'n buigsame wyse, terwyl afstandslêer hoofsaaklik verwys na een van die middele (afleweringswyse) om hierdie oogmerk tot realisering te bring (Bates, 1995:27).

Samevattend is oop leer gedefinieer as 'n leerdergesentreerde, buigsame onderrigleerbenadering wat aan enige voornemende leerder met die nodige akademiese en/of beroeps- en/of lewenservaring die geleentheid bied om tydens enige tyd van die jaar te registreer, tydens enige fase van sy lewe, sonder om deur geografiese ligging beperk te word. Sodoende kan hy homself, met behulp van 'n uitgebreide leerderondersteuningsnetwerk en die nuutste beskikbare onderrigmedia, in beroepsgerigte opleiding verder kwalifiseer (vgl. par. 5.3).

Afstandslêer is gedefinieer as 'n onderriglersisteem wat gekenmerk word deur die geografiese en fisiese skeiding tussen die onderriggewer en die leerder, die gebruik van tegnologiese media om die skeiding tussen die onderriggewer en die leerder te oorbrug. Verder is daar die moontlikheid van 'n aantal kontakgeleenthede waartydens die leerder deur middel van leerfasilitering en groepsbesprekings aan die onderrigleerproses kan deelneem, en die geleentheid vir die leerder om onafhanklik te leer (vgl. par. 5.4.2).

Afstandslêer word beskou as 'n sisteem van oop leer waarbinne die leerder dieselfde gehalte opleiding kan verwag wat hy as residensiële leerder by enige tersiêre instelling sou ontvang, met die bykomende voordele van gerieflike, goedkoper leer vanuit sy eie huis, buigsame leerure en die nodige akademiese en administratiewe steun wanneer dit nodig geag word (vgl. par. 5.4.3).

Vanuit die literatuur het geblyk dat die voordele wat aan afstandslêer verbonde is, veelsydig is (vgl. par. 5.5.2). Afstandslêer bied meer leergeleenthede, meer buigsame gebruik van tyd, bepaling van eie leertempo en die geleentheid om met verskillende leerstyle en -strategieë te eksperimenteer ten einde leerdoelwitte te bemeester (Roberts, 1997:4). Afstandslêers is meerendeels doelgerig ten opsigte van hulle leer, aangesien hulle verder leer omdat hulle die noodsaaklikheid om hulle

kwalifikasies te verbeter, besef of omdat hulle leemtes by hulleself identifiseer wat deur middel van verdere studie aangespreek kan word (Oosthuizen, 1997:75). Ander voordele van afstandslêer is onder andere die ontwikkeling en vernuwing van programinhoud soos wat die behoefte daarvoor in die praktyk ontstaan, die gebruik van die nuutste beskikbare tegnologie om leerinhoud te bemeester en die vestiging en ontwikkeling van 'n kultuur van lewenslange leer en ekonomiese ontwikkeling om hoë produktiwiteit te verseker (vgl. par. 5.5.2). Die volgehoue behoefte aan gekwalifiseerde onderwysers en ander skoolpersoneel verhoog die potensiaal vir die ontwikkeling van afstandslêerprogramme vir die onderwysarbeidsmark. Volgens McDonald (1993:79) vereis die toenemende vraag na onderwysers van gehalte van onderwys in Suid-Afrika dat die programme vir onderwysersopleiding hersien moet word en dat praktiserende onderwysers deur middel van afstandslêerprogramme die geleentheid gebied moet word om hulle kwalifikasies en onderwysvaardighede te verbeter (vgl. par. 5.5.3).

'n Belangrike riglyn tot suksesvolle afstandslêer lê in die buigsaamheid van die ontwerp van afstandslêerprogramme (Cronje, 1998:7). Ander riglyne vir die onderriginstansie om suksesvolle afstandslêer moontlik te maak, is onder andere dat die nodige leerderondersteuningsisteme in plek moet wees alvorens die programme bemark en verkoop word, effektiewe kommunikasie tussen die onderriginstansie en die leerder daargestel moet word, innoverende, interaktiewe, leerdervriendelike media en buigsame leerinhoud en die beskikbaarstelling van toegang tot biblioteekfasiliteite vir afstandslêerders (vgl. par. 5.6.2).

Die aanname is gemaak dat die afstandslêerder slegs 'n sukses van leer kan maak indien hy van selfreguleringsvaardighede tydens leer gebruik maak (vgl. par. 5.6.2). Selfmotivering, aanvaarding van verantwoordelikheid vir eie leer, beplanning van die leerpoging, die stel van realistiese bemeesteringsdoelwitte en deurlopende monitering van leervordering is onder andere van die belangrikste aspekte van selfregulering wat suksesvolle leer fasiliteer (Zimmerman, 1990:5; Dillon & Gunawardena, 1992:7; vgl. par. 5.6.2).

Die eise wat afstandslêer aan die onderriginstansie en aan die leerder stel is vanuit die literatuur beredeneer (vgl. par. 5.7.2 en 5.7.3). Oosthuizen

(1997:71) beweer byvoorbeeld dat die enkele grootste eis aan die onderriginstansie die verskaffing van omvattende leerderondersteuning, wat in die behoeftes van die afstandsleerder sal voldoen, blyk te wees. Leerdergesentreerde leermateriaal, -inhoud en -media moet so aangewend word dat dit die leemte van 'n voltyds beskikbare onderriggewer in die afstandsleerprogramme oorbrug (vgl. par. 5.7.2). In terme van die Suid-Afrikaanse konteks, beklemtoon Waghid (1996:207) dat afstandsleerinstansies klem moet plaas op kwalitatiewe navorsing wat op die probleme in die diversiteit van Suid-Afrikaanse gemeenskappe gerig is.

Uit die literatuur het verder geblyk dat slegs 'n leerder wat 'n hoë mate van selfgereguleerdheid toon, afstandsleer suksesvol kan hanteer (vgl. par. 5.7.3). Die afstandsleerder moet 'n realistiese tydrooster vir leer beplan, persoonlike motiveringstegnieke identifiseer wat hom behulpzaam sal wees om volhardend te leer, relevante voorkennis deur middel van toepaslike leertegnieke aktiveer om die bemeestering van leerinhoud te fasiliteer, realistiese bemeesteringsdoelwitte stel, alle media en ander leerhulpmiddele tot sy beskikking effektief benut en leervordering in terme van die bereiking van bemeesteringsdoelwitte deurlopend monitor (Volschenk, 1993:3; vgl. par. 5.7.3). Dit het dus geblyk dat die selfgereguleerde leerder (vgl. Hoofstuk 3) aan die eise vir suksesvolle afstandsleer sal voldoen.

In paragraaf 5.8 is die probleme van en hindernisse tot suksesvolle afstandsleer vanuit die literatuur beredeneer. Een van die grootste probleme wat volwasseneafstandsleerders ervaar, is die vrees vir die onbekende wêreld van afstandsleer en die verantwoordelikhede wat daarmee gepaardgaan (Oosthuizen, 1997:75). Dit is noodsaaklik dat toereikende leerderondersteuningsnetwerke in plek moet wees om die leerders te begelei om hierdie vrees te oorkom en van afstandsleer 'n sukses te maak. Ander probleme wat vanuit die literatuur geïdentifiseer is, was onder andere 'n gebrek aan effektiewe kommunikasie tussen die onderriginstansie en die afstandsleerder, die tekort aan ontwikkeling van leerprogramme wat voorsiening maak vir die individuele behoeftes van en verskille tussen leerders, ontoereikende kognitiewe en leervaardighede om leerinhoud te bemeester, moeilike integrasie van genoeg leertyd met die verantwoordelikhede van 'n gesins- en

'n beroepslewe en die oneffektiewe gebruik van leertyd deur afstandslereers (vgl. par 5.8.2).

Volgens Gottschalk (1998:1) is dit van uiterste belang dat die verloop van enige afstandslereerprogram noukeurig gemonitor moet word ten einde te verseker dat niks met die doeltreffendheid daarvan inmeng nie. Vanuit die literatuur is hindernisse geïdentifiseer wat die effektiwiteit van die leereerprogram in gedrang kan bring, byvoorbeeld swak institusionele steun, swak opgeleide administratiewe personeel of fasiliteerders, gebrek aan die beskikbaarheid van en toeganklikheid tot handboeke, leermmedia en ander leermateriaal en ontoereikende koerierdienste vir die aflewering van leermateriaal (vgl. par. 5.8.3).

Die groei in die beskikbaarheid van 'n wye verskeidenheid tegnologieë oor die afgelope twintig jaar het gesorg vir die verbetering van die kwaliteit van onderrig en leer in afstandslereerprogramme (Taylor, 1998:1). Nuwer tegnologieë soos televisie- en radio-uitsendings, oudiokasette en rekenaar-gebaseerde leer, het die toeganklikheid van leermateriaal en die moontlikheid van interaktiewe deelname aan die leereerproses vir die afstandslereer verhoog (Wallace, 1998:14). Uit die literatuur blyk dit dat die effektiewe gebruik van toepaslike tegnologieë die afstand tussen die afstandslereer en die onderriggewer kan oorbrug en afstandslereer daardeur soveel meer effektief kan maak (vgl. par. 5.9).

Die gevolgtrekking kan op grond van die literatuurstudie gemaak word dat die afstandslereer wat selfgereguleerd leer 'n sukses van sy studie behoort te maak.

8.2.3 Oorsig oor die empiriese ondersoek

8.2.3.1 Doel en hipoteses van die empiriese ondersoek

Die doel met die empiriese ondersoek was om te bepaal of daar 'n verband bestaan tussen die aanwending van selfgereguleerde leervaardighede deur die afstandslereer en sy akademiese prestasie in 'n bepaalde akademiese kursuseenheid en, indien wel, wat die aard van hierdie verband was.

Om hierdie doel te bereik, is die volgende hipoteses ondersoek:

Hipotese 1: Daar is 'n verband tussen die toepassing van vooruitskouende denke (waaronder doelwitstelling, beplanning, selfdoel-treffendheid, suksesverwagtings, taakwaarde en doeloriëntasie) en die akademiese prestasie van onderskeidelik suksesvolle en niesuksesvolle afstandsléerders.

Hipotese 2: Daar is 'n verband tussen die uitvoering van leertake onder wilsbeheer (waaronder selfbeheer, selfregulering en self-waarneming) en die akademiese prestasie van onderskeidelik suksesvolle en niesuksesvolle afstandsléerders.

Hipotese 3: Daar is 'n verband tussen die aanwending van toepaslike selfgereguleerde leérstrategieë (waaronder herhaling-, organisasie- en uitbreidingstrategieë) en die akademiese prestasie van onderskeidelik suksesvolle en niesuksesvolle afstandsléerders.

Hipotese 4: Daar is 'n verskil tussen die veranderlikes wat 'n bydrae lewer tot die akademiese prestasie van onderskeidelik suksesvolle en niesuksesvolle afstandsléerders.

Hipotese 5: Suksesvolle afstandsléerders beskik oor beter ontwikkelde selfgereguleerde leervaardighede as niesuksesvolle afstandsléerders.

8.2.3.2 Studiepopulasie

Die studiepopulasie het bestaan uit al die geregistreerde *Open Learning Academy*-afstandsléerders wat in die Noordwesstreek vir die Verdere Diploma in Onderwysbestuur ingeskryf was en die Junie 2000-eksamen in die betrokke akademiese kursus afgelê het. Alhoewel die volledige populasie uit 203 leéders bestaan het, is die werklike getal leéders wat getoets is 143 leéders omdat dit die aantal leéders was wat tydens die drie geskeduleerde kontakdatums (2, 9 en 16 September 2000) die kontaksessies bygewoon het. Die beskikbare populasie van hierdie 143 leéders het dus die studiepopulasie vir hierdie ondersoek gevorm.

8.2.3.3 Meetinstrumente en veranderlikes

Die volgende vraelyste is gebruik:

‘n Biografiese vraelys (Bylaag A),

die gemotiveerde leerstrategievraelys (MSLQ; Bylaag B), en

‘n selfgereguleerde leervraelys (SRLQ; Bylaag C).

As afhanklike veranderlike het die akademiese prestasie van afstandsléerders tydens die Junie 2000-eksamenpoging in die Verdere Diploma in Onderwysbestuurkursus Onderrig en Leer (PSD 511) gedien. Daar is 16 onafhanklike veranderlikes geïdentifiseer waarop die verdere analise van die data uitgevoer is, naamlik intrinsieke doeloriëntasie, ekstrasiekie doeloriëntasie, taakwaarde, selfdoeltreffendheid, taakverwagtings, toetsangs, herhaling, uitbreiding, organisasie, beplanning, regulering, doelwitstelling, selfwaarneming, selfbeheer, ouderdom en leerure per dag.

8.2.3.4 Eksperimentele ontwerp en statistiese tegnieke

‘n *Ex post facto*-benadering is in hierdie ondersoek gebruik. Die studiepopulasie is in twee groepe verdeel (sukksesvolle [persentasiepunt van 50 en hoër] en niesukksesvolle [persentasiepunt van 49 en laer] afstandsléerders) op grond van die persentasiepunt wat in die betrokke akademiese kursus tydens die Junie 2000-eksamen behaal is.

Die eksperimentele veranderlikes is aan ‘n korrelasieondersoek onderwerp en die resultate is onderskeidelik in ‘n korrelasiematriks vir die suksesvolle en niesukksesvolle afstandsléerders saamgevat, sodat die verbande bepaal kan word tussen die veranderlikes en die akademiese prestasie van die twee groepe.

Om die opvoedkundige betekenisvolheid van die verskille tussen suksesvolle en niesukksesvolle afstandsléerders te bepaal, is effekgroottes, gebaseer op die gemiddeldes, bereken (Steyn, 2000). Die tellings van die twee groepe afstandsléerders op die eksperimentele veranderlikes is met mekaar vergelyk om te bepaal of die twee groepe deur dieselfde veranderlikes beïnvloed is. Effekgroottes gebaseer op die gemiddeldes is bereken om die opvoedkundige betekenisvolheid van die waargenome verskille te bepaal.

8.2.3.5 Resultate van die analyses

Samevattend het dit geblyk dat die hoër tellings (vgl. Tabel 7.5) van die suksesvolle afstandsleerders op intrinsieke doelorïentasie, doelwitstelling, selfdoeltreffendheid, suksesverwagtings en taakwaarde daarop kan dui dat die suksesvolle akademiese presteerders beter gemotiveerd was om te presteer as die niesuksesvolle presteerders. Verder het dit geblyk dat die suksesvolle afstandsleerders die belangrikheid van leertake besef het (vgl. par. 3.5), 'n intrinsieke belangstelling in hulle leertake getoon het (vgl. par. 3.10), meer uitdagende leerdoelwitte gestel het (vgl. par. 3.6) en hoër selfdoeltreffendheidsoortuigings ervaar het (vgl. par. 3.8). Die suksesvolle afstandsleerders kon verder hul leergedrag, motivering en kennisies beter beplan, reguleer en beheer in vergelyking met die niesuksesvolle akademiese presteerders (vgl. par. 3.3 en 3.4). Hierteenoor het die niesuksesvolle afstandsleerders meer gebruik gemaak het van herhalingsstrategieë tydens leer, was meer ekstrasiek doelgeoriënteerd en het oënskynlik meer toetsangs ervaar in vergelyking met die suksesvolle afstandsleerders. Die afleiding is gemaak dat suksesvolle afstandsleerders oor beter ontwikkelde selfgereguleerde leervaardighede beskik as niesuksesvolle afstandsleerders.

Met behulp van 'n meervoudige regressieanalise is bevind dat, met betrekking tot die suksesvolle afstandsleerders, die stel eksperimentele veranderlikes gesamentlik 76.39 persent ($R^2 = 0.7639$; $R_a^2 = 0.3861$) van die variansie in akademiese prestasie verklaar het. Met betrekking tot die niesuksesvolle afstandsleerders, het dieselfde stel eksperimentele veranderlikes gesamentlik 56.33 persent ($R^2 = 0.5633$; $R_a^2 = 0.3450$) van die variansie in akademiese prestasie verklaar.

Die beste deelversameling veranderlikes wat die akademiese prestasie van die suksesvolle afstandsleerders voorspel of beïnvloed het, het uit drie veranderlikes (organisasie, beplanning en intrinsieke doelorïentasie) bestaan (vgl. Tabel 7.6). Hierdie drie veranderlikes het 48,56 persent ($R^2 = 0,4856$; $R_a^2 = 0,4285$) bygedra tot die akademiese prestasie van die suksesvolle leerders. Indien die persentasie variansie in akademiese prestasie deur hierdie drie veranderlikes verklaar word, vergelyk met die van die totale stel

van 16 veranderlikes (persentasie variansie verklaar: 76.39 persent), het dit geblyk dat die oorblywende 13 veranderlikes slegs 27.83 persent van die variansie in die akademiese prestasie van die suksesvolle leerders verklaar het ($0.7639 - 0.4856$).

Die beste deelversameling veranderlikes wat die akademiese prestasie van die niesuksesvolle afstandsleerders voorspel of beïnvloed het, het uit sewe veranderlikes (suksesverwagtings, doelwitstelling, uitbreiding, organisasie, selfdoeltreffendheid, leerure per dag en regulering) bestaan. Hierdie sewe veranderlikes het 39.47 persent ($R^2 = 0.3947$; $R_a^2 = 0.3131$) bygedra tot die akademiese prestasie van die niesuksesvolle afstandsleerders. Indien die persentasie variansie in akademiese prestasie deur hierdie sewe veranderlikes verklaar word, vergelyk met die van die totale stel van 16 veranderlikes (persentasie variansie verklaar: 56.33 persent), het dit geblyk dat die oorblywende 9 veranderlikes slegs 16.86 persent van die variansie in die akademiese prestasie van die niesuksesvolle afstandsleerders verklaar het ($0.5633 - 0.3947$).

8.2.3.6 Gevolgtrekkings

8.2.3.6.1 Algemene beeld van die navorsingsresultate

Volgens die resultate van die stapsgewyse meervoudige regressieanalise wat op die eksperimentele veranderlikes uitgevoer is, vir onderskeidelik, die suksesvolle (vgl. Tabel 7.6) en niesuksesvolle (vgl. Tabel 7.7) afstandsleerders met as kriterium die akademiese prestasiepunt in die betrokke kursus, het geblyk dat verskillende eksperimentele veranderlikes 'n bydrae lewer tot die akademiese prestasie van, onderskeidelik, die suksesvolle en niesuksesvolle afstandsleerders (vgl. par. 7.5).

Uit Tabel 7.5 is afgelei dat daar opvoedkundig betekenisvolle verskille bestaan tussen die suksesvolle en niesuksesvolle afstandsleerders deurdat die suksesvolle presteerders hoër tellings behaal het op intrinsieke doeloriëntasie, taakwaarde, selfdoeltreffendheid, suksesverwagtings, regulering, beplanning, doelwitstelling, selfwaarneming en selfbeheer. Al die genoemde veranderlikes is deur Zimmerman (2000:16) as belangrike aspekte van selfregulering geïdentifiseer (vgl. Tabel 3.1). Dit blyk dus dat die suksesvolle presteerders

oor beter ontwikkelde selfgeregleerde leervaardighede as die niesuksesvolle afstandsleerders beskik.

8.2.3.6.2 Die verskille tussen bepaalde biografiese veranderlikes van suksesvolle en niesuksesvolle afstandsleerders

Uit Tabele 7.1 en 7.2 is, samevattend, afgelei dat daar verskille bestaan tussen die meeste van die persoonlike en leerverwante biografiese veranderlikes (vgl. Bylaag A) van die suksesvolle en niesuksesvolle afstandsleerders.

8.2.3.6.3 Resultate van die korrelasieonderzoek

Uit Tabel 7.3 is afgelei dat daar 'n matige opvoedkundig betekenisvolle verband bestaan tussen die akademiese prestasie en intrinsieke en ekstrasieke doelorïentasie, taakwaarde oortuigings, selfdoeltreffendheids-oortuigings, aanwending van herhaling-, uitbreiding- en organisasie-strategieë, reguleringsvaardighede, doelwitstelling, selfwaarneming en selfbeheer van die suksesvolle afstandsleerders. Met die bestudering van die korrelasiematriks van die niesuksesvolle afstandsleerders (vgl. Tabel 7.4) het geblyk dat daar lae of geen verbande tussen al die eksperimentele veranderlikes en die akademiese prestasie van die niesuksesvolle afstandsleerders bestaan.

8.2.3.6.4 Die opvoedkundige betekenisvolheid van die verskille in eksperimentele veranderlikes tussen die suksesvolle en die niesuksesvolle afstandsleerders.

Uit Tabel 7.5 is afgelei dat die suksesvolle afstandsleerders meer intrinsiek doelgeoriënteerd was, meer waarde geheg het aan die akademiese taak, hoër vlakke van selfdoeltreffendheid gehad het, hoër suksesverwagtings gekoester het, minder toetsangse ervaar het, beter gebruik gemaak het van organisasie- en uitbreidingstrategieë, hulle leer beter beplan en geregleer het en beter selfwaarneming en selfbeheer toegepas het in vergelyking met die niesuksesvolle afstandsleerders. Hierteenoor het uit Tabel 7.5 geblyk dat die niesuksesvolle afstandsleerders meer gebruik gemaak het van herhalingstrategieë tydens leer, meer ekstrasiek doelgeoriënteerd was en meer toetsangse ervaar het as die suksesvolle afstandsleerders.

Die bevindinge van hierdie ondersoek het dus met die weergegee in die literatuur ooreengestem (vgl. par. 3.5 en 3.6).

8.2.3.6.5 Resultate van die regressieanalises

'n Meervoudige regressieanalise het getoon dat die stel eksperimentele veranderlikes gesamentlik 76.39 persent ($R^2 = 0.7639$; $R_a^2 = 0.3861$) van die variansie in akademiese prestasie van die suksesvolle afstandslers verklaar het. Met betrekking tot die niesuksesvolle afstandslers, het dieselfde stel eksperimentele veranderlikes gesamentlik 56.33 persent ($R^2 = 0.5633$; $R_a^2 = 0.3450$) van die variansie in akademiese prestasie verklaar (vgl. par. 7.5).

Uit die resultate van die stapsgewyse meervoudige regressieanalises (vgl. Tabele 7.6 en 7.7) het dit geblyk dat organisasie, beplanning en intrinsieke doeloriëntasie 48.56 persent het tot die akademiese prestasie van die suksesvolle afstandslers bygedra. Die bydrae van hierdie drie veranderlikes was opvoedkundig betekenisvol. Die oorblywende 27.83 persent van die variansie in die akademiese prestasie van die suksesvolle lers is deur die oorblywende 13 eksperimentele veranderlikes verklaar. Met betrekking tot die niesuksesvolle afstandslers, het suksesverwagtings, doelwitstelling, uitbreiding, organisasie, selfdoeltreffendheid, leerure per dag en regulering 39.47 persent tot hul akademiese prestasie bygedra. Die bydrae van hierdie veranderlikes was opvoedkundig van min betekenis. Die oorblywende 16.86 persent van die variansie in die akademiese prestasie van die niesuksesvolle lers is deur die oorblywende nege eksperimentele veranderlikes verklaar (vgl. par. 7.5).

Samevattend het geblyk dat suksesvolle afstandslers hulle leersukses tot 'n groot mate kan toeskryf aan die meer effektiewe gebruik van selfgereguleerde leervaardighede tydens leer.

8.3 BEPERKINGS VAN DIE ONDERSOEK

1. Aangesien die kontakgeleenthede waartydens die toetsing plaasgevind het nieverpligte kontakgeleenthede was, het die studiestudiepopulasie van hierdie ondersoek slegs uit 143 lers uit 'n potensiële aantal van 203 lers bestaan. Daar is dus nie met 'n volledige studiestudiepopulasie gewerk nie. Die

moontlikheid bestaan dus dat, indien wel met 'n volledige of groter studiepulasie gewerk is, die ondersoek van die hipoteses ander resultate kon gelever het.

2. Al die meetinstrumente wat in hierdie ondersoek gebruik is, is in die student se tweede taal (Engels) vertaal en beantwoord. Sommige woorde en begrippe is moontlik nie goed begryp nie. Alhoewel leerders aangemoedig is om te vra indien hulle nie verstaan nie, bestaan die moontlikheid dat sommige leerders nie die vrymoedigheid daartoe gehad het nie. Dit is dus moontlik dat leerders wat nie die korrekte betekenis aan belangrike begrippe gegee het nie, nie die korrekte response op die items gelever het nie, wat dus die betroubaarheid van die meetinstrumente kon beïnvloed het.
3. 'n Verdere beperking is geleë in die feit dat baie van die leerders nog nooit voorheen enige psigometriesse toetse afgelê het nie. Hoewel die prosedures vir die beantwoording van die vrae aan leerders verduidelik is om moontlike onsekerhede uit die weg te ruim, was die formaat van die toetse vir baie leerders 'n nuwe ervaring. Leerders kon byvoorbeeld onder die indruk verkeer het dat gunstige response 'n bydrae tot beter eksamenpunte kon lewer, wat noodwendig 'n invloed op die eerlikheid waarmee die vrae beantwoord is, kon hê.
4. Die groep suksesvolle afstandsléerders het slegs bestaan uit 32 leerders uit 'n potensiële 143 leerders. Hierdie klein aantal leerders het meegebring dat daar nie 'n sinvolle faktoranalise op die onafhanklike veranderlikes ($n = 32$) uitgevoer kon word nie. Indien die aanvanklike studiepulasie groter was, en die groep suksesvolle leerders uit meer leerders bestaan het, kon die onafhanklike veranderlikes in meer sinvolle groeperings deur 'n faktoranalise ingedeel word. Hierdie indeling kon daartoe gelei het dat meer van die selfreguleringsvaardighede, soos in die literatuurstudie bespreek, in die analises gebruik kon word.
5. Die studiepulasie is slegs saamgestel uit afstandsléerders in die Noordwesstreek. Die resultate van die analises kan dus nie veralgemeen word na afstandsléerders in ander streke nie.

6. Aangesien die akademiese prestasie slegs in een betrokke akademiese kursuseenheid as afhanklike veranderlike gebruik is, kan die resultate van die analyses nie veralgemeen word na ander kursuseenhede nie. 'n Meer volledige beeld aangaande die invloed van selfregulering op die akademiese prestasie van afstandslereers sou verkry kon word indien meer kursuseenhede by die ondersoek betrek was.

8.4 AANBEVELINGS

1. Suksesvolle afstandslereer is in 'n groot mate afhanklik van die afstandslereer se toepassing van selfregulering tydens leer. Die navorsingsresultate dui daarop dat lereers wat intrinsiek doelgeoriënteerd was, bemeesteringsdoelwitte tydens die beplanning van die leerproses gestel het, selfdoeltreffendheid ten opsigte van leer ervaar het, suksesverwagtings rakende doelwitbemeestering gekoester het en waarde gegee het aan die leertaak, suksesvolle leerresultate verkry het. Afstandslereers wat van leerstrategieë soos organisasie en uitbreiding tydens leer gebruik gemaak het het geneig om meer suksesvol te wees in die leerpoging.

Daar word op grond hiervan aanbeveel dat onderrigprogramme vir afstandslereer uitgebrei moet word sodat nie net op die onderrig van leerinhoud gefokus word nie, maar dat lereers ook onderrig ontvang in die ontwikkeling en toepassing van selfreguleringsvaardighede en die gebruik van toepaslike leerstrategieë. Die tweefase onderrigmodel van Oas *et al.* (1997:5; vgl. par. 4.3.2), waarvolgens die lereer onderrig word in die aanwending van toepaslike leerstrategieë, is 'n voorbeeld van 'n onderrigmodel wat in die afstandslereerprogram deur leerfasiliteerders gebruik kan word om selfregulering tydens leer by afstandslereers te bevorder.

2. Verder word aanbeveel dat afstandslereers deur middel van toepaslike voorbeelde in studiegids en onder leiding van leerfasiliteerders geleer word om bemeesteringsdoelwitte eerder as net prestasiedoelwitte te stel. Die bemeestering van elke doelwit kan tot beter leermotivering lei en positiewe selfdoeltreffendheidsoortuigings wat leersukses kan verhoog.

3. Deur toepaslike aktiwiteite in studiegidse in te bou met die oog op interaksie met die leerinhoude (sg. interaktiewe studiegidse) kan die leerder as't ware gedwing word om metakognitiewe handeling uit te voer wat die leerder andersinds nie sou gedoen het nie. Deur hierdie handeling dan uit te voer, kan die leerder se doeltreffendheid verhoog word.
4. Afstandslereers moet verder die geleentheid gebied word om metakognitiewe vaardighede (waaronder metakognitiewe beheer, beplanning van leeraktiwiteite, monitering van leervordering en evaluering van doelwitbemeestering) in te oefen en te ontwikkel deur, onder andere, die verduideliking van die hoofkomponente (beplanning, monitering en evaluering) van selfregulering in studiegidse en die regte tipe tuis werkopdragte.
5. Aangesien die sukses van enige afstandslereerprogram in 'n groot mate op die ontwikkeling van effektiewe leerdergesentreerde interaktiewe leermateriaal berus, word aanbeveel dat onderriginstansies gemoeid met afstandslereer eerstens 'n sensitiwiteit en begrip vir die eienskappe en behoeftes van die afstandslereerder ontwikkel sodat effektiewer leerderondersteuning gebied kan word.
6. Daar word ook aanbeveel dat die leerfasiliteerders gemoeid met afstandslereer opgelei word om nie net die moeilike leerinhoude te ontsluit nie, maar ook om afstandslereers vertrouwd te maak met die toepassing van selfregulering en aanwending van toepaslike leerstrategieë tydens leer. Fasiliteerders kan byvoorbeeld opgelei word in die gebruik van "mind maps" tydens fasiliteringsessies om aan afstandslereers te toon hoe hierdie leerstrategie die bemeestering van leerinhoude kan vergemaklik.
7. 'n Verdere aanbeveling is dat soortgelyke navorsing gedoen kan word op 'n groter studiepopulasie wat saamgestel word uit afstandslereers uit verskillende streke en met meer as een akademiese kursuseenheid se prestasiepunt as kriterium. Sodoende kan 'n meer omvattende beeld verkry word van die selfreguleringsvaardighede van die afstandslereerder in Suid-Afrika en die verband tussen die aanwending van selfreguleringsvaardighede en die akademiese prestasie van afstandslereers in die algemeen.

8. Daar word ook aanbeveel dat vraelyste in die moedertaal van die studiepopulasie vertaal word om sodoende enige verwarrende terminologie wat kan aanleiding gee tot minder betroubare resultate uit te skakel.
9. In die lig van die navorsingsresultate word aanbeveel dat afstandsléerinstansies met die aanvang van elke akademiese jaar van die MSLQ en die SRLQ gebruik maak om bepaalde leemtes in afstandsléerders se leerprofile te identifiseer. Hierdie inligting kan gebruik word om toereikende opleidingsprogramme vir afstandsléerders saam te stel, wat deur die loop van die akademiese jaar onderrig kan word. 'n Natoets kan aan die einde van die akademiese jaar gedoen word om die effektiwiteit van die opleidingsprogram te bepaal. Sodoende kan die selfreguleringsvaardighede van afstandsléerders stelselmatig ontwikkel word.

8.5 SLOTWOORD

Suksesvolle leer is die primêre doelwit wat deur alle léerders nagestreef word. Die navorsing het getoon dat afstandsléerders wat van bepaalde selfreguleringsvaardighede en toepaslike leerstrategieë tydens leer gebruik maak, meer leersukses behaal as daardie afstandsléerders wat nie selfregulering tydens leer toepas nie. Afstandsléerders moet dus onder leiding van fasiliteerders en met behulp van toereikende onderrigmateriaal en -media bewus gemaak word van die waarde van selfregulering en onderrig word in die toepassing van selfreguleringsvaardighede en toepaslike leerstrategieë wat leersukses kan verhoog.