

HOOFTUK 7: RESULTATE VAN DIE EMPIRIESE ONDERSOEK

7.1 INLEIDING

Die primêre doel van die empiriese ondersoek was om te bepaal of daar 'n verband bestaan tussen die aanwending van selfgereguleerde leervaardighede deur die afstandseerder en sy akademiese prestasie in terme van slaag- of druipsyfers in 'n spesifieke akademiese kursus. Verder is gepoog om die spesifieke veranderlikes te identifiseer wat onderskeidelik die suksesvolle en die niesuksesvolle akademiese prestasie van afstandseerders beïnvloed.

Soos in Hoofstuk 6 uiteengesit, is die data met behulp van die SAS-pakket (SAS Institute Inc., 1996) en die STATISTICA-pakket (StatSoft, Inc., 2000) ontleed. Uit die resultate van die analyses (beskrywende statistiek) is die verskille tussen bepaalde biografiese veranderlikes die akademies suksesvolle en niesuksesvolle groepe bepaal (vergelyk par. 7.2). Die korrelasiekoëffisiënte tussen die veranderlikes, met akademiese prestasie as fokus, word in paragraaf 7.4 bespreek. Die resultate van die meervoudige regressieanalises word in paragraaf 7.5 bespreek. Die resultate van die verskille tussen die suksesvolle en niesuksesvolle akademiese prestasiegroepe word in Tabel 7.6 uiteengesit.

Die eerste drie navorsingshipoteses is onder andere saamgestel aan die hand van die drie fases van Zimmerman (2000:16) se model van die selfreguleringsiklus. Die komponente van hierdie drie fases omvat die verskillende subprosesse van selfregulering. Ter wille van duidelikheid word die navorsingshipoteses hier herhaal:

Hipotese 1: Daar is 'n verband tussen die toepassing van vooruitskouende denke (waaronder doelwitstelling, beplanning, selfdoeltreffendheid, suksesverwagtings, taakwaarde en doelorïentasie) 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 selfwaarneming) en die akademiese prestasie van onderskeidelike suksesvolle en niesuksesvolle afstandsléerders.

Hipotese 3: Daar is 'n verband tussen die aanwending van toepaslike self-gereguleerde leerstrategieë (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 self-gereguleerde leervaardighede as niesuksesvolle afstandsléerders.

7.2 DIE VERSKILLE TUSSEN BEPAALDE BIOGRAFIESE VERANDERLIKES VAN SUKSESVOLLE EN NIESUKSESVOLLE AFSTANDSLEERDERS

Die studiepopulasie is in twee groepe verdeel (suksesvolle en niesuksesvolle leérders) met die doel om te bepaal of daar verskille bestaan in die biografiese eienskappe van die twee groepe afstandsléerders. Met behulp van data soos verkry vanuit die biografiese vraelys (vgl. par. 6.4.1) word die verskille tussen die groepe suksesvolle afstandsléerders (n=32) en niesuksesvolle afstandsléerders (n=111) beklemtoon. Die biografiese veranderlikes is in *persoonlike inligting* en *leerverwante inligting* verdeel. Persoonlike inligting verwys na eienskappe soos geslag, ouderdom en woonplek, terwyl leerverwante inligting verwys na onder andere die leéerder se persoonlike leeromgewing, redes vir verdere studie en ervaring van fasiliteringsessies. (Sien Tabel 7.1 vir die verskille in persoonlike inligting van hierdie twee groepe leérders en Tabel 7.2 vir die verskille in leerverwante inligting van die twee groepe.)

Tabel 7.1: Persoonlike inligting van suksesvolle en niesuksesvolle afstandslleerders

	Geslag		Ouderdom			Woonplek				Elektrisiteit in huis		Gem. aantal lede in woning	Beroep		Tipe vervoer tot beskikking			Afstand na kontaksentrum			
	Manlik (n)	Vroulik (n)	Gem. (jare)	Min. (jare)	Maks. (jare)	Plaas	Dorp	Informele nedersetting	Stad	Aantal wat het	Aantal wat nie het nie	Gem. (n)	Onderwyser (n)	Ander (n)	Eie motor (n)	Taxi (n)	Ander bv. Bus (n)	0-25 km.	26-50 (km)	51-75 (km)	76-100 (km)
Groep 1: * Suksesvolle Afstandslleerders	11 (34%)	21 (66%)	37	26	49	2 (6%)	22 (69%)	1 (3%)	7 (22%)	30 (94%)	2 (6%)	1-4	32 (100%)	0	8 (25%)	16 (50%)	8 (35%)	23 (72%)	8 (25%)	1 (3%)	0
Groep 2: ** Niesuksesvolle Afstandslleerders	48 (43%)	63 (57%)	38	27	49	4 (3%)	70 (63%)	10 (10%)	27 (24%)	90 (81%)	21 (19%)	5-8	111 (100%)	0	11 (10%)	74 (66%)	26 (24%)	59 (53%)	41 (37%)	11 (10%)	0

Voetnota: benaderende persentasies word aangedui.

*** Groep 1**

Verwys na die afstandslleerders wat 'n persentasiepunt van 50% en hoër behaal het vir die betrokke akademiese kursus tydens die Junie 2000-eksamen (n=32).

**** Groep 2**

Verwys na die afstandslleerders wat 'n persentasiepunt van minder as 50% behaal het vir die betrokke akademiese kursus tydens die Junie 2000-eksamen (n=111).

Tabel 7.2: Leerverwante inligting van suksesvolle en niesuksesvolle afstandsleerders

	Aantal eksamenpogings in kursus (Jun. 2000-eksamen ingesluit) afgelê			Leerder het 'n stil leeromgewing tuis		Hoofrede vir verdere studie				Leerder woon fasiliteringsessie by		Fasilitering is effektief		Leermateriaal is in taal van voorkeur		Benut portuurgroep-leer		Aantal ure wat leerder per dag leer
	Een keer	Twee keer	Drie keer	Ja	Nee	Salaris verhoging (n)	Beter kwalifikasie (n)	Om 'n beter onderwyser te word (n)	Bevordering (n)	Ja (n)	Nee (n)	Ja (n)	Nee (n)	Ja (n)	Nee (n)	Ja (n)	Nee (n)	Gemiddelde (ure) $\bar{X}$
Groep 1 * (n = 32)	7 (22%)	24 (75%)	1 (3%)	27 (84%)	5 (16%)	2 (7%)	11 (34%)	10 (31%)	9 (28%)	28 (88%)	4 (12%)	24 (75%)	8 (25%)	31 (97%)	1 (3%)	20 (63%)	12 (37%)	1,6
Groep 2 ** (n = 111)	81 (73%)	21 (19%)	9 (8%)	52 (47%)	59 (53%)	45 (41%)	17 (15%)	24 (22%)	25 (22%)	89 (80%)	22 (20%)	56 (50%)	55 (50%)	102 (92%)	9 (8%)	79 (71%)	32 (29%)	1,7

Voetnota: benaderende persentasies word aangedui.

- * Groep 1
Verwys na die afstandsleerders wat 'n persentasiepunt van 50% en hoër behaal het vir die betrokke akademiese kursus tydens die Junie 2000-eksamen (n=32).
- ** Groep 2
Verwys na die afstandsleerders wat 'n persentasiepunt van minder as 50% behaal het vir die betrokke akademiese kursus tydens die Junie 2000-eksamen (n=111).

Soos in paragraaf 6.3 aangedui, verwys groep 1 telkens na die groep afstandsléerders wat die eksamen in die betrokke akademiese kursés tydens die Junie 2000-eksamen suksesvol voltooi het (persentasiepunt van 50% en hoër en die kursus dus geslaag het) en groep 2 verwys telkens na die groep afstandsléerders wat nie suksesvol was (persentasiepunt van minder as 50% en die kursus dus gedruip het) in die eksamenpoging in die betrokke akademiese kursus tydens die Junie 2000-eksamen nie.

In die bespreking wat volg word die persentasies deurgaans tot die naaste heelgetal afgerond.

7.2.1 Persoonlike inligting van die twee groepe afstandsléerders

Uit Tabel 7.1 kan afgelei word dat ten opsigte van geslag, groep 1 (dus suksesvolle afstandsléerders) bestaan het uit 11 (34%) mans en 21 (66%) dames. Daar was 48 (43%) mans en 63 (57%) dames in groep 2. Hieruit kan afgelei word dat: a) 'n groter persentasie dames as mans vir die betrokke kursuseenheid in die Noordwesstreek geregistreer het en b) dat 'n groter persentasie dames (25%) as mans (19%) die betrokke kursuseenheid tydens die Junie 2000-eksamen geslaag het.

Word die ouderdomskenmerke van die twee groepe met mekaar vergelyk, blyk dit dat die gemiddelde ouderdom (groep 1 = 37 jaar; groep 2 = 38 jaar) en wat die jongste en oudste respondente van die twee groepe onderskeidelik betref (groep 1 = jongste: 26 jaar; oudste: 49 jaar; groep 2 = jongste: 27 jaar; oudste: 49 jaar) die twee groepe baie dieselfde was.

Die geografiese gebied wat vir die doel van hierdie ondersoek gebruik is het vyf kontaksentra in die Noordwesstreek ingesluit, naamlik Potchefstroom (stad), Mafikeng (stad), Mogwase (dorp), Taung (dorp) en Atamelang (dorp). Die léerders wat die kontaksentra in hierdie vyf gebiede bygewoon het, was afkomstig van een van die genoemde stede of dorpe, of was op omliggende plase of nabygeleë informele nedersettings woonagtig. Wat woonplek betref, kan uit Tabel 7.1 afgelei word dat 'n klein persentasie meer suksesvolle léerders in dorpe (69%) en op plase (6%) gewoon het as niesuksesvolle léerders (dorpe: 63%; plase: 3%) en dat meer niesuksesvolle léerders in

informele nedersettings (10%) woonagtig was as suksesvolle leerders (3% in informele nedersettings). Dit blyk ook dat minder niesuksesvolle leerders (81%) oor elektrisiteit in hulle woonplekke beskik het as suksesvolle leerders (94%). Die grootste aantal leerders in beide groepe het egter elektrisiteit tot hul beskikking gehad.

Wat die gemiddelde aantal lede in een woning woonagtig betref, kan uit Tabel 7.1 afgelei word dat daar in groep 1 (suksesvolle leerders) 'n gemiddeld van een tot vier persone in een woning woonagtig was, terwyl daar in groep 2 (niesuksesvolle leerders) 'n gemiddeld van vyf tot agt persone in een woning woonagtig was. Dit blyk dus dat waar daar vier persone of minder in een woning gebly het, die leerders 'n groter kans gehad het om sukses in hul studies te behaal as waar daar vyf of meer persone in een woning woonagtig was.

Die tipe vervoer tot beskikking van die afstandsleerder om tot by die kontaksentrum van sy keuse te reis, asook die afstand na die kontaksentrum van sy keuse kon die aantal kere wat die leerders die fasiliteringsessies bygewoon het, beïnvloed. Uit Tabel 7.1 kan afgelei word dat die leerders in groep 1 (n=16; 50%) en groep 2 (n=74; 66%) meesal van publieke vervoer (taxi's) gebruik gemaak het om tot by die kontaksentrums te reis. Die respondente was dus grootliks van die beskikbaarheid van publieke vervoer afhanklik om die kontakssessies te kon bywoon. Die grootste aantal leerders in groep 1 (n=23; 72%) het in 'n radius van 0-25 km vanaf die kontaksentrum van hul keuse gewoon, terwyl slegs 59 (53%) respondente in groep 2 binne 'n radius van 0-25 km van die kontaksentrum van hul keuse gewoon het. Die oorblywende 52 leerders in groep 2 het onderskeidelik 26-50 km (n=41; 38%) en 51-75 km (n=11; 9%) vanaf die kontaksentra van hul keuse gewoon. Die moontlikheid bestaan dat die respondente wat verder as 25 km vanaf 'n kontaksentrum gewoon het, en nie maklik toegang gehad het tot publieke of eie vervoer nie, nie gereeld die fasiliteringsessies bygewoon het nie. Aangesien die bywoning van fasiliteringsessies die leerders tot voordeel behoort te strek, kan die niebywoning van fasiliteringsessies bydrae tot niesuksesvolle eksamenpogings.

7.2.2 Leerverwante inligting van die twee groepe afstandsléerders

Uit Tabel 7.2 kan afgelei word dat ten opsigte van die aantal eksamenpogings wat in die betrokke akademiese kursus afgelê is (Junie 2000-eksamenpoging ingesluit), die grootste aantal suksesvolle respondente ($n=24$; 75%) eers met die tweede eksamenpoging suksesvol was. Slegs sewe suksesvolle respondente (22%) het die kursus met die eerste eksamenpoging geslaag, en een suksesvolle respondent het die kursus eers met die derde eksamenpoging geslaag. Hierteenoor was dit vir 81 van die niesuksesvolle respondente (73%) 'n eerste eksamenpoging in die betrokke akademiese kursus, terwyl dit 21 niesuksesvolle respondente (19%) se tweede eksamenpoging en nege niesuksesvolle respondente (8%) se derde eksamenpoging in die betrokke akademiese kursus was. Hieruit kan afgelei word dat die meerderheid suksesvolle leéders meer as een eksamenpoging nodig gehad het om die betrokke akademiese kursus te slaag. Hierdie resultate impliseer dat afstandsléerders oor die algemeen meer blootgestel moet word aan gesimuleerde eksamentoestande in die vorm van klastoetse of tuisopdragte (byvoorbeeld "assignments" waarin opsteltipe vrae beantwoord moet word) wat hulle vertrouwd sal maak met die vaardighede wat benodig word om sukses tydens eksamen te behaal.

Uit Tabel 7.2 kan afgelei word dat 27 (84%) respondente in groep 1 'n stil leéromgewing tuis gehad het in vergelyking met die 52 (47%) respondente in groep 2 wat 'n stil omgewing gehad het om in te leé. Hieruit kan afgelei word dat 'n stil leéromgewing 'n vereiste vir suksesvolle leé is. Dit is dus moontlik dat die leéders wat nie 'n stil leéromgewing gehad het om in te leé nie, te veel steurnisse tydens leéruure ervaar het om werklik effektief te leé. Soos reeds aangedui in paragraaf 7.2.1 was daar in groep 1 (suksesvolle leéders) 'n gemiddeld van een tot vier persone in een woning woonagtig terwyl daar in groep 2 (niesuksesvolle leéders) 'n gemiddeld van vyf tot agt persone in een woning woonagtig was. Die hoér gemiddelde aantal persone teenwoordig in een woning by die niesuksesvolle leéders kon ook 'n bydrae gelewer het tot die gebrek aan 'n stil leéromgewing in die wonings van hierdie leéders.

Die hoofrede vir verdere studie was as volg deur die betrokke leerders aangevoer: elf van die suksesvolle leerders (34%) het verder geleer om hulleself beter te kwalifiseer, tien (31%) het verder geleer om beter onderwysers te word, nege (34%) se hoofrede vir verdere studie was met die oog op bevordering en slegs twee (7%) het beweer dat salarisverhoging die hoofrede vir verdere studie was. Daarteenoor het 45 van die niesuksesvolle leerders (41%) verder geleer met die oog op 'n beter salaris, terwyl slegs 17 (15%) verder geleer het om 'n beter kwalifikasie te verkry. Onderskeidelik 24 (22%) en 25 (22%) leerders wou beter onderwysers word of deur verdere studie bevordering verkry. Hieruit kan afgelei word dat leerders wat gemotiveer was deur persoonlike verryking (hetsy om beter kwalifikasies te verkry of om beter onderwysers te word) groter sukses behaal het as leerders wat gemotiveer was deur salarisverhoging of die moontlikheid van bevordering.

Uit Tabel 7.2 kan afgelei word dat 28 (88%) van die suksesvolle leerders die fasiliteringsessies gereeld bygewoon het. Van hierdie 28 suksesvolle leerders wat die fasiliteringsessies bygewoon het, het 24 (75%) beweer dat die fasiliteringsessies effektief was. Hierteenoor het 89 (80%) van die niesuksesvolle leerders fasiliteringsessies bygewoon, maar slegs 56 (50%) van hierdie leerders het beweer dat die fasiliteringsessies effektief was. Hieruit kan afgelei word dat: a) afstandsleerders wat gereeld die beskikbare fasiliteringsessies bygewoon het, groter sukses behaal het in hulle studies, en b) waar die leerders die fasilitering as effektief ervaar het, leer meer suksesvol was.

Uit Tabel 7.2 kan verder afgelei word dat 31 (97%) van die suksesvolle leerders tevrede was dat die leermateriaal in die taal van hulle keuse was (in hierdie geval, Engels). In groep 2 (niesuksesvolle leerders) was daar slegs nege (8%) respondente wat beweer het dat Engels nie hul taal van voorkeur was vir die leermateriaal nie. Uit Tabel 7.2 kan ook afgelei word dat die grootste aantal leerders in beide groep 1 (n=20; 63%) en groep 2 (n=79; 71%) van portuurgroepleer tydens die voorbereiding van leermateriaal gebruik gemaak het. Hieruit kan afgelei word dat: a) portuurgroepleer nie 'n verskil gemaak het aan die uiteindelijke akademiese prestasie van die twee groepe

leerders nie of b) dat die portuurgroepleer van die suksesvolle leerders meer effektief was as die van die niesuksesvolle leerders.

Die laaste leerverwante veranderlike wat in Tabel 7.2 gerapporteer is, het te doen met die aantal ure wat die leerder gemiddeld per dag vir leer gebruik het. Uit Tabel 7.2 kan afgelei word dat die suksesvolle leerders gemiddeld 1.6 ure per dag gebruik het vir leer, terwyl die niesuksesvolle leerders gemiddeld 1.7 ure per dag vir leer gebruik het. Hiervolgens is daar dus nie werklik 'n groot verskil in die aantal leerure wat die suksesvolle en niesuksesvolle leerders per dag vir leer gebruik het nie. Alhoewel beide groepe min of meer dieselfde aantal ure per dag geleer het, het groep 1 groter akademiese sukses tydens die eksamen behaal. Soos hierbo genoem, het die meeste leerders in groep 1 die kursus eers met die tweede eksamenpoging geslaag, terwyl die Junie 2000-eksamenpoging die eerste eksamenpoging in die betrokke akademiese kursus was vir die meeste leerders in groep 2. Dit kan dus beteken dat die leerders in groep 1 oor die tyd wat hulle met die betrokke kursus besig was, geleer het om effektiewer te leer en dus om hulle leertyd effektiewer te gebruik. Dus, alhoewel die leerders in groep 2 min of meer ewe veel tyd per dag gestudeer het, was die tydsgebruik van die suksesvolle leerders effektiewer as dié van die niesuksesvolle leerders. Hierdie afleiding word deur die verskille in leerstrategie-gebruik tussen die twee groepe leerders ondersteun (vgl. Tabel 7.5). Die suksesvolle leerders het meer en beter gebruik gemaak van organisasie- en uitbreidingstrategieë, asook beplanning en reguleringstrategieë (vgl. par. 7.5).

7.3 RESULTATE VAN DIE KORRELASIEONDERSOEK

Korrelasie verwys na die mate van saamgaan-met-mekaar van twee stelle afgepaarde gegewens (De Wet, Monteith, Steyn & Venter, 1981:444). Met die ondersoek van die hipoteses is eers die Pearson-korrelasiekoëffisiënte bereken (Tabelle 7.3 en 7.4) om die lineêre verband tussen die onafhanklike veranderlikes en die afhanklike veranderlike te verkry. In Tabelle 7.3 en 7.4 word die onderlinge korrelasiekoëffisiënte tussen die 16 veranderlikes wat in die ondersoek gebruik is (vgl. par. 6.7.1), weergegee. Soos weergegee in Tabelle 7.3 en 7.4 is korrelasiekoëffisiënte $< 0,35$ as laag geïnterpreteer (dus

lae opvoedkundige betekenisvolheid), terwyl korrelasiekoëffisiënte $\geq 0,35$ tot $< 0,65$ as matig (dus matige opvoedkundige betekenisvolheid) en $\geq 0,65$ as hoog beskou is (dus 'n hoë mate van opvoedkundige betekenisvolheid) (De Wet *et al.*, 1981).

Met die bestudering van die korrelasiematriks van leerders in groep 1 (die suksesvolle afstandsléerders; vgl. Tabel 7.3) blyk dit dat daar lae verbande tussen akademiese prestasie en suksesverwagtings ($r = 0,319$), ervaring van toetsangs ($r = -0,307$), beplanning van leer ($r = 0,321$), die ouderdom van die leerders ($r = 0,069$), en leerure per dag ($r = 0,262$) van hierdie groep leerders aangetref word. Die groep suksesvolle afstandsléerders ervaar ook nie 'n noemenswaardige mate van toetsangs wat hulle akademiese prestasie negatief kan beïnvloed nie.

Daar bestaan wel 'n matige verband tussen die leerders se akademiese prestasie en intrinsieke en ekstrasieke doeloriëntasies (onderskeidelik $r = 0,428$ en $r = 0,415$), taakwaarde oortuigings ($r = 0,368$), selfdoeltreffendheids-oortuigings ($r = 0,428$), aanwending van herhalingsstrategieë ($r = 0,373$), uitbreidingstrategieë ($r = 0,392$) en organisasie-strategieë ($r = 0,461$), reguleringsvaardighede ($r = 0,379$), doelwitstelling ($r = 0,422$), selfwaarneming ($r = 0,429$), en selfbeheer ($r = 0,416$) van die suksesvolle groep afstandsléerders. Uit Tabel 7.3 kan dus afgelei word dat daar nie 'n sterk opvoedkundig betekenisvolle verband tussen enige van die onafhanklike veranderlikes en die akademiese prestasie van die suksesvolle afstandsléerders was nie.

Tabel 7.3 Enkelvoudige korrelasiekoëffisiënte tussen die veranderlikes wat in die ondersoek gebruik is

Korrelasiematriks Groep 1																	
VAR	AKADEMIESE PRESTASIE	INTRINSIEKE DOEL	EKSTRIN- SIEKE DOEL	TAAKWAAR- DE	SELFDOEL- TREFFEND- HEID	SUKSES- VERWAG- TINGS	TOETSANGS	HERHALING	UITBREI- DING	ORGANISA- SIE	BEPLAN- NING	REGULE- RING	DOELWIT- STELLING	SELFWAAR- NEMING	SELFBE- HEER	OUDER- DOM	URELEER
PUNT																	
INTRINSIEKE DOEL	0,428																
EKSTRINSIEKE DOEL	0,415	0,376															
TAAKWAARDE	0,368	0,598	0,411														
SELFDOELTREFFENDHEID	0,428	0,807	0,506	0,729													
SUKSESVERWAGTINGS	0,319	0,690	0,305	0,852	0,767												
TOETSANGS	-0,307	-0,491	0,072	-0,456	-0,551	-0,622											
HERHALING	0,373	0,057	0,442	0,239	0,331	-0,067	0,062										
UITBREIDING	0,392	0,833	0,433	0,797	0,831	0,799	-0,441	0,213									
ORGANISASIE	0,461	0,846	0,421	0,745	0,876	0,804	-0,625	0,234	0,927								
BEPLANNING	0,321	0,893	0,331	0,733	0,846	0,781	-0,500	0,154	0,927	0,952							
REGULERING	0,379	0,834	0,361	0,728	0,888	0,787	-0,664	0,195	0,895	0,911	0,899						
DOELWITSTELLING	0,422	0,750	0,340	0,548	0,775	0,556	-0,441	0,286	0,780	0,859	0,817	0,815					
SELFWAARNEMING	0,429	0,673	0,256	0,699	0,666	0,677	-0,370	0,192	0,765	0,757	0,756	0,700	0,740				
SELFBEHEER	0,416	0,494	0,506	0,422	0,731	0,396	-0,206	0,631	0,433	0,546	0,470	0,454	0,458	0,488			
OUDERDOM	0,069	0,105	0,034	-0,349	0,113	-0,065	-0,003	-0,040	-0,025	0,067	0,020	0,018	0,255	0,133	0,275		
URELEER PER DAG	0,262	-0,065	0,297	-0,381	0,046	0,165	0,236	0,236	0,170	0,050	0,018	0,067	0,090	0,050	0,031	-0,080	1,000
Lae korrelasiekoëffisiënte < 0,35																	
Matige korrelasiekoëffisiënte ≥ 0,35 < 0,65																	
Hoë korrelasiekoëffisiënte > 0,65																	

Tabel 7.4: Enkelvoudige korrelasiekoëffisiënte tussen die veranderlikes wat in die ondersoek gebruik is

Korrelasiematriks Groep 2																	
VAR	AKADEMISE PRESTASIE	INTRINSIEKE DOEL	EKSTRINSIEKE DOEL	TAAKWAARDE	SELFDOELTREFFENDHEID	SUKSESVERWAGTINGS	TOETSANGS	HERHALING	UITBREIDING	ORGANISASIE	BEPLANNING	REGULERING	DOELWITSTELLING	SELFWAARNEMING	SELFBEHEER	OUDERDOM	URELEER PER DAG
PUNT																	
INTRINSIEKE DOEL	0.251																
EKSTRINSIEKE DOEL	-0.105	0.270															
TAAKWAARDE	0.061	0.856	0.473														
SELFDOELTREFFENDHEID	0.322	0.870	0.179	0.814													
SUKSESVERWAGTINGS	0.357	0.903	0.255	0.816	0.918												
TOETSANGS	-0.189	-0.630	0.230	-0.543	-0.640	-0.677											
HERHALING	-0.159	0.236	0.559	0.405	0.157	0.248	0.157										
UITBREIDING	0.151	0.897	0.385	0.890	0.871	0.901	-0.648	0.351									
ORGANISASIE	0.237	0.908	0.380	0.890	0.882	0.930	-0.664	0.285	0.964								
BEPLANNING	0.278	0.913	0.202	0.807	0.876	0.916	-0.715	0.141	0.910	0.930							
REGULERING	0.260	0.904	0.276	0.828	0.876	0.895	-0.696	0.238	0.914	0.925	0.941						
DOELWITSTELLING	0.136	0.832	0.373	0.822	0.858	0.855	-0.698	0.283	0.864	0.876	0.854	0.877					
SELFWAARNEMING	0.198	0.772	0.351	0.766	0.744	0.803	-0.588	0.272	0.844	0.968	0.788	0.797	0.764				
SELFBEHEER	0.094	0.456	0.468	0.608	0.453	0.528	-0.197	0.581	0.572	0.559	0.462	0.497	0.579	0.620			
OUDERDOM	-0.074	0.022	0.116	0.040	0.118	0.000	0.068	0.035	-0.013	-0.023	-0.026	0.026	0.069	0.008	0.016		
URELEER PER DAG	-0.035	0.533	0.250	0.542	0.462	0.510	-0.276	0.306	0.554	0.578	0.528	0.525	0.525	0.519	0.254	-0.116	1.000
	Lae korrelasiekoëffisiënte		< 0,35														
	Matige korrelasiekoëffisiënte		≥ 0,35 < 0,65														
	Hoë korrelasiekoëffisiënte		>0,65														

Met die bestudering van die korrelasiematriks van leerders in groep 2 (vgl. Tabel 7.4) blyk dit dat daar lae verbande tussen akademiese prestasie en intrinsieke doeloriëntasie ($r = 0,251$), ekstrinsieke doeloriëntasie ($r = 0,105$), taakwaarde oortuigings ($r = 0,061$), selfdoeltreffendheidsoortuigings ($r = 0,322$), ervaring van toetsangs ($r = -0,189$), aanwending van herhalingstrategieë ($r = -0,159$), aanwending van uitbreidingstrategieë ($r = 0,151$), aanwending van organisasiestrategieë ($r = 0,237$), beplanning van leer ($r = 0,278$), regulering van die leerpoging ($r = 0,260$), doelwitstelling ($r = 0,136$), selfwaarneming ($r = 0,196$), selfbeheer ($r = 0,094$), ouderdom van die leerders ($r = -0,74$), en leerure per dag ($r = -0,035$) van die groep niesuksesvolle afstandsleerders aangetref word. Hieruit kan moontlik afgelei word dat die groep niesuksesvolle afstandsleerders nie van selfgereguleerde leervaardighede of selfgereguleerde leerstrategieë gebruik maak om hul akademiese prestasie te verbeter nie.

7.4 DIE OPVOEDKUNDIGE BETEKENISVOLHEID VAN DIE VERSKILLE IN EKSPERIMENTELE VERANDERLIKES TUSSEN DIE SUKSESVOLLE EN DIE NIESUKSESVOLLE AKADEMIESE PRESTASIE-GROEPE

Om die opvoedkundige betekenisvolheid van die verskille tussen suksesvolle en niesuksesvolle akademiese presteerders te bepaal, is effekgroottes, gebaseer op die gemiddeldes, bereken (Steyn, 2000).

**TABEL 7.5: GEMIDDELDDES EN STANDAARDAFWYKINGS VAN DIE VER-
ANDERLIKES WAT NIESUKSESVOLLE EN SUKSESVOLLE
AKADEMIESE PRESTASIEGROEPE BEÏNVLOED**

Veranderlikes	Gemiddelde telling		Standaardafwykings		Verskil tussen niesuk- sesvolle en suk- sesvolle akade- miese pres- teerders	Effek- grootte (d)
	Niesukses- volle aka- demiese pres- teerders	Suksesvolle akademiese presteerders	Niesukses- volle aka- demiese presteer- ders	Sukses- volle aka- demiese presteerders		
Intrinsieke doeloriëntasie	3.67	5.52	1.55	1.24	1.85	1.19*
Ekstrinsieke doeloriëntasie	5.39	5.64	1.01	0.73	0.25	0.26
Taakwaarde	4.74	5.85	1.33	0.95	1.11	0.83*
Selfdoeltreffendheid	3.67	5.06	1.50	1.10	1.39	0.93*
Suksesverwagtings	3.78	5.46	1.77	1.06	1.68	0.95*
Toetsangs	5.18	3.53	1.59	1.29	1.65	1.04*
Herhalingstrategieë	4.85	4.84	0.91	0.78	0.01	0.01
Organisasiestrategieë	3.73	5.49	1.75	1.35	1.76	1.00*
Uitbreidingstrategieë	4.04	5.60	1.75	1.38	1.56	0.89*
Beplanning	3.38	5.55	1.91	1.70	2.17	1.14*
Regulering	3.53	5.35	1.84	1.48	1.82	0.99*
Doelwitstelling	2.94	3.72	0.87	0.75	0.78	0.90*
Selfwaarneming	3.11	4.16	1.05	0.86	1.05	1.00*
Selfbeheer	3.41	3.80	0.50	0.38	0.39	0.78*
Ouderdom in jare	38.52	37.16	4.61	4.55	1.36	0.30
Aantal leerure per dag	1.77	1.62	1.03	0.78	0.15	0.14
Klein effek d = 0.20						
Medium effek d = 0.50						
* Groot effek d = 0.80						

Uit Tabel 7.5 kan afgelei word dat daar 'n hele aantal opvoedkundig betekenisvolle verskille tussen die suksesvolle en niesuksesvolle akademiese presteerders is. In vergelyking met die niesuksesvolle leerders het die

suksesvolle akademiese presteerders hoër tellings van groot opvoedkundige betekenisvolheid behaal op die volgende veranderlikes:

- intrinsieke doeloriëntasie (verskil 1.85; $d = 1.19$),
- taakwaarde (verskil 1.11; $d = 0.83$),
- selfdoeltreffendheid (verskil 1.39; $d = 0.93$),
- suksesverwagtings (verskil 1.68; $d = 0.95$),
- aanwending van organisasiestrategieë (verskil 1.76; $d = 1.00$),
- aanwending van uitbreidingstrategieë (verskil 1.56; $d = 0.89$),
- beplanning (verskil 2.17; $d = 1.14$),
- regulering (verskil 1.82; $d = 0.99$),
- doelwitstelling (verskil 0.78; $d = 0.90$),
- selfwaarneming (verskil 1.05; $d = 1.00$), en
- selfbeheer (verskil 0.39; $d = 0.78$).

Uit Tabel 7.5 kan dus afgelei word dat die suksesvolle akademiese presteerders:

- meer intrinsiek doelgeoriënteerd was,
- meer waarde geheg het aan die akademiese taak,
- hoër vlakke van selfdoeltreffendheid weerspieël het,
- hoër suksesverwagtings gekoester het,
- minder toetsangs ervaar het,
- beter gebruik gemaak het van organisasie- en uitbreidingstrategieë,
- hulle leer beter beplan en gereguleer het,
- meer doelgerig geleer het, en
- beter selfwaarneming en selfbeheer toegepas het in vergelyking met die niesuksesvolle leerders.

'n Verdere analise van Tabel 7.5 toon dat die niesuksesvolle akademiese presteerders hoër tellings as die suksesvolle akademiese presteerders in die ervaring van toetsangs behaal het (verskil 1.65; $d = 1.04$). Uit die hoë opvoedkundige betekenisvolheid van die ervaring van toetsangs deur niesuksesvolle akademiese leerders kan afgelei word dat die ervaring van toetsangs akademiese prestasie inhibeer (vgl. par. 4.2.4.4).

Samevattend blyk dit dat die gemiddelde hoër tellings van die suksesvolle akademiese presteerders op intrinsieke doeloriëntasie, doelwitstelling, selfdoeltreffendheid, suksesverwagtings en taakwaarde daarop kan dui dat die suksesvolle akademiese presteerders beter gemotiveerd was om te presteer as die niesuksesvolle presteerders. Verder blyk dit dat die suksesvolle presteerders 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 akademiese presteerders kon verder hul leergedrag, motivering en kognisies beter beplan, reguleer en beheer in vergelyking met die niesuksesvolle akademiese presteerders (vgl. par. 3.3 en 3.4). Hierteenoor blyk dit dat die niesuksesvolle akademiese presteerders meer gebruik gemaak het van herhalingsstrategieë tydens leer, was meer ekstrasieke doelgeoriënteerd en het oënskynlik meer toetsangs ervaar in vergelyking met die suksesvolle presteerders.

7.5 RESULTATE VAN DIE REGRESSIEANALISES

7.5.1 Die invloed van die eksperimentele veranderlikes op akademiese prestasie

Om die gesamentlike bydrae van die totale stel eksperimentele veranderlikes tot die akademiese prestasie van onderskeidelik die suksesvolle en die niesuksesvolle prestasiegroepe te bepaal, is 'n meervoudige regressieanalise op die totale stel eksperimentele veranderlikes, met akademiese prestasie as kriterium, uitgevoer. R_a^2 verwys na die aangepaste R^2 (waar aangepas word vir die getal veranderlikes relatief tot die groepgrootte) (Martins *et al.*, 1996:353).

Daar is met hierdie analyses bevind dat, met betrekking tot die suksesvolle leerders, 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 leerders, 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.

Hierna is 'n stapsgewyse meervoudige regressieanalise uitgevoer om ten eerste te bepaal watter individuele veranderlikes die grootste invloed op die akademiese prestasie van die twee groepe leerders gehad het, en ten tweede watter van die veranderlikes die beste deelversameling veranderlikes gevorm het, wat die grootste invloed op die akademiese prestasie van die twee groepe leerders gehad het.

TABEL 7.6: Bydrae van die beste deelversameling veranderlikes tot R^2 : suksesvolle leerders

Kriterium: akademiese prestasiepunt in die betrokke akademiese kursus

$R^2 = 0,4856$ ($R_a^2 = 0,4285$)

Veranderlike	Bydrae tot R^2	Stap	Kumulatiewe bydrae tot R^2	C(p)-Waarde	F-Waarde	Effek-grootte (f^2)
Organisasie	0.2122	1	0.2122	14.3531	7.81	0.41*
Beplanning	0.1630	2	0.3752	7.7978	7.30	0.32
Intrinsieke doeloriëntasie	0.1105	3	0.4857	4.000	5.80	0.21
$p < 0,01$				Klein effek	$f^2 = 0.02$	
				Medium effek	$f^2 = 0.15$	
				*Groot effek	$f^2 = 0.35$	

TABEL 7.7: Bydrae van die beste deelversameling veranderlikes tot R^2 : niesuksesvolle leerders

Kriterium: akademiese prestasiepunt in die betrokke akademiese kursus

$$R^2 = 0,3947 \quad (R_a^2 = 0,3131)$$

Veranderlike	Bydrae tot R^2	Stap	Kumulatiewe bydrae tot R^2	C(p)-Waarde	F-Waarde	Effek-grootte (f^2)
Suksesverwagtings	0.0425	1	0.0425	26.2447	2.57	0.07
Doelwitstelling	0.1520	2	0.1945	15.1897	10.76	0.25
Uitbreiding	0.0498	3	0.2443	12.9152	3.69	0.08
Organisasie	0.0534	4	0.2977	10.3288	4.18	0.09
Selfdoeltreffendheid	0.0718	5	0.3695	6.1643	6.15	0.19
Leerure per dag	0.0143	6	0.3838	6.9379	1.23	0.02
Regulering	0.0109	7	0.3947	8.0000	0.94	0.02
$p < 0,01$ Klein effek $f^2 = 0.02$ Medium effek $f^2 = 0.15$ *Groot effek $f^2 = 0.35$						

7.5.2 Resultate van die regressieanalise met betrekking tot die suksesvolle afstandsl eerders

Uit Tabel 7.6 kan afgelei word dat die eerste veranderlike wat in die regressievergelyking ingevoer is, organisasie was. Organisasie het 21.22 persent ($R^2 = 0.2122$) bygedra tot die akademiese prestasie van die suksesvolle leerders in die betrokke kursus. Hierdie bydrae van organisasie tot die akademiese prestasie van die suksesvolle leerders is opvoedkundig baie betekenisvol. Die veranderlike wat tweede in die regressievergelyking ingevoer is, was beplanning wat 16.30 persent ($R^2 = 0.1630$, kumulatiewe bydrae tot $R^2 = 0.3752$) bygedra het tot die akademiese prestasie van die suksesvolle leerders in die betrokke kursus. Op grond van die effekgrootte van $d = 0.32$ wat byna aan die kriterium van 0.35 vir groot opvoedkundige betekenisvolheid voldoen, kan die aanname gemaak word dat die bydrae van

beplanning tot die akademiese prestasie van die suksesvolle leerders ook van groot opvoedkundige betekenis is. Die derde veranderlike wat in die regressievergelyking ingevoer is, was intrinsieke doeloriëntasie. Hierdie veranderlike het 11.05 persent ($R^2 = 0.4857$, kumulatiewe bydrae tot $R^2 = 0.4857$) bygedra tot die akademiese prestasie van die suksesvolle prestasiegroep. Die bydrae van intrinsieke doeloriëntasie tot die akademiese prestasie is van gemiddelde opvoedkundige betekenisvolheid ($d = 0.21$).

Uit Tabel 7.6 kan verder afgelei word dat die beste deelversameling veranderlikes wat die akademiese prestasie van die suksesvolle leerders voor- spel of beïnvloed het, uit drie veranderlikes (organisasie, beplanning en intrinsieke doeloriëntasie) bestaan. Hierdie drie veranderlikes dra 48,56 persent ($R^2 = 0,4856$; $R_a^2 = 0,4285$) by tot die akademiese prestasie van die suksesvolle leerders. Word die persentasie variansie in akademiese prestasie verklaar deur hierdie drie veranderlikes vergelyk met dié van die totale stel van 16 veranderlikes (persentasie variansie verklaar: 76.39 persent), blyk dit dat die oorblywende 13 veranderlikes slegs 27.83 persent van die variansie in die akademiese prestasie van die suksesvolle leerders verklaar ($0.7639 - 0.4856$).

Zimmerman (1998:2) klassifiseer *beplanning* as 'n proses wat plaasvind tydens die fase van vooruitskouende denke in die selfreguleringsiklus. Hierdie proses word onder andere beïnvloed deur die leerder se intrinsieke doeloriëntasie (vgl. par. 3.4). *Organisasie* word deur Zimmerman (1998:4) beskou as 'n strategie van selfbeheer wat tydens die tweede fase van die selfreguleringsiklus (die fase van wilsuitvoering) aangewend kan word om gestelde leerdoelwitte te bemeester en leerprestasie te optimaliseer (vgl. par. 3.4).

Hipotese 1 stel dat daar 'n verband bestaan tussen die toepassing van vooruitskouende denke (waaronder doelwitstelling, beplanning, selfdoeltreffendheid, suksesverwagtings, taakwaarde en doeloriëntasie) en die akademiese prestasie van onderskeidelike suksesvolle en niesuksesvolle afstandsleerders. Volgens Zimmerman (1998:2-3) impliseer vooruitskouende denke dat 'n selfgeregleerde leerder duidelike haalbare doelwitte stel, beplan om leerdoelwitte te bemeester, oor sterk selfdoeltreffendheidsoortuigings

beskik, vermag dat hy sukses sal behaal, waarde heg aan die leertaak en oor 'n intrinsieke doelorïentasie beskik (vgl. par. 3.4). Uit Tabel 7.6 kan afgelei word dat twee van hierdie veranderlikes (beplanning en doelorïentasie) in die beste deelversameling veranderlikes ingesluit is en dat hulle bydrae tot die akademiese prestasie van die suksesvolle leerders opvoedkundig betekenisvol is.

Op grond van hierdie inligting kan hipotese 1 dus aanvaar word, naamlik dat daar 'n verband bestaan tussen die toepassing van vooruitskouende denke (spesifiek beplanning en doelorïentasie) en die akademiese prestasie van suksesvolle afstandsleerders.

Hipotese 2 stel dat daar 'n verband bestaan tussen die uitvoering van leertake onder wilsbeheer (waaronder selfbeheer, selfregulering en selfwaarneming) en die akademiese prestasie van suksesvolle en niesuksesvolle afstandsleerders. Zimmerman (1998:4) beskryf die selfgereguleerde leerder as 'n leerder wat leerhandelinge doelbewus uitvoer deurdat hy selfbeheer, selfregulering en selfwaarneming tydens die leerproses toepas (vgl. par. 3.4). Uit Tabel 7.6 kan afgelei word dat daar nie een veranderlike wat met wilsbeheer verband hou, in die beste deelversameling ingesluit is nie. Hipotese 2 kan dus nie aanvaar word ten opsigte van suksesvolle afstandsleerders nie.

Hipotese 3 stel dat daar 'n verband bestaan tussen die aanwending van toepaslike selfgereguleerde leerstrategieë (waaronder herhaling-, organisasie- en uitbreidingstrategieë) en die akademiese prestasie van suksesvolle en niesuksesvolle afstandsleerders. Volgens Weinstein *et al.* (2000:729) kan die leerder wat van kognitiewe leerstrategieë gebruik maak, soos uitbreiding en organisasie, die inligting wat geleer word effektief in die langtermyngeheue vir latere herroeping stoor (vgl. par 4.2.4.1). Uit Tabel 7.6 kan afgelei word dat een van hierdie veranderlikes (organisasie) in die beste deelversameling veranderlikes ingesluit is en dat die bydrae daarvan tot die akademiese prestasie van die suksesvolle leerders opvoedkundig betekenisvol is.

Op grond van hierdie inligting kan hipotese 3 dus aanvaar word, naamlik dat daar 'n verband bestaan tussen die aanwending van toepaslike

selfgereguleerde leerstrategieë (spesifiek organisasie) en die akademiese prestasie van suksesvolle afstandslers.

7.5.3 Resultate van die regressieanalises met betrekking tot die niesuksesvolle afstandslers

Uit Tabel 7.7 kan, wat die niesuksesvolle lers betref, afgelei word dat die *eerste* veranderlike wat in die regressievergelyking ingevoer is, suksesverwagtings was. Suksesverwagtings het 4.25 persent ($R^2 = 0.0425$) bygedra tot die akademiese prestasie van die niesuksesvolle lers in die betrokke kursus. Hierdie bydrae van suksesverwagtings tot die akademiese prestasie van die niesuksesvolle lers is opvoedkundig min betekenisvol ($d=0.07$). Die veranderlike wat *tweede* ingevoer is in die regressievergelyking was doelwitstelling wat 15.20 persent ($R^2 = 0.1520$, kumulatiewe bydrae tot $R^2 = 0.1945$) bygedra het tot die akademiese prestasie van die niesuksesvolle lers in die betrokke kursus. Op grond van die effekgrootte van $d = 0.25$ kan afgelei word dat die bydrae van doelwitstelling tot die akademiese prestasie van die niesuksesvolle lers van matige opvoedkundige betekenisvolheid is. Die *derde* veranderlike wat in die regressievergelyking ingevoer is, was uitbreiding. Hierdie veranderlike het 4.98 persent ($R^2 = 0.0498$, kumulatiewe bydrae tot $R^2 = 0.2443$) bygedra tot die akademiese prestasie van die niesuksesvolle prestasiegroep. Die bydrae van uitbreiding tot die akademiese prestasie is opvoedkundig min betekenisvol ($d = 0.08$).

Die *vierde* veranderlike wat in die regressievergelyking ingevoer is, was organisasie. Organisasie het 5.34 persent ($R^2 = 0.0534$; $R_a^2 = 0.2977$) bygedra tot die akademiese prestasie van die niesuksesvolle lers in die betrokke kursus. Hierdie bydrae van organisasie tot die akademiese prestasie van die niesuksesvolle lers is opvoedkundig min betekenisvol ($d=0.09$). Die veranderlike wat *vyfde* ingevoer is in die regressievergelyking was selfdoeltreffendheid wat 7.18 persent ($R^2 = 0.0718$, kumulatiewe bydrae tot $R^2 = 0.3695$) bygedra het tot die akademiese prestasie van die niesuksesvolle lers in die betrokke kursus. Op grond van die effekgrootte van $d = 0.19$ kan afgelei word dat die bydrae van selfdoeltreffendheidsoortuigings tot die akademiese prestasie van die niesuksesvolle lers van matige

opvoedkundige betekenisvolheid is. Die *sesde* veranderlike wat in die regressievergelyking ingevoer is, was leerure per dag. Hierdie veranderlike het 1.43 persent ($R^2 = 0.0143$, kumulatiewe bydrae tot $R^2 = 0.3838$) bygedra tot die akademiese prestasie van die niesuksesvolle prestasiegroep. Die bydrae van leerure per dag tot die akademiese prestasie van die niesuksesvolle leerders is opvoedkundig min betekenisvol ($d = 0.02$). Die veranderlike wat *sewende* ingevoer is in die regressievergelyking was regulering wat 1.09 persent ($R^2 = 0.0109$, kumulatiewe bydrae tot $R^2 = 0.3947$) bygedra het tot die akademiese prestasie van die niesuksesvolle leerders in die betrokke akademiese kursus. Die bydrae van regulering is van opvoedkundig min betekenisvol ($d=0.02$).

Uit Tabel 7.7 kan afgelei word dat nie een individuele veranderlike 'n bydrae maak tot die akademiese prestasie van die groep niesuksesvolle leerders wat van groot opvoedkundige betekenis is nie.

Uit Tabel 7.7 kan ook afgelei word dat die beste deelversameling veranderlikes wat die akademiese prestasie van die niesuksesvolle leerders voorspel of beïnvloed het, uit sewe veranderlikes (suksesverwagtings, doelwitstelling, uitbreiding, organisasie, selfdoeltreffendheid, leerure per dag en regulering) bestaan. Hierdie sewe veranderlikes dra 39.47 persent ($R^2 = 0.3947$; $R_a^2 = 0.3131$) by tot die akademiese prestasie van die niesuksesvolle leerders. Word die persentasie variansie in akademiese prestasie verklaar deur hierdie sewe veranderlikes vergelyk met die van die totale stel van 16 veranderlikes (persentasie variansie verklaar: 56.33 persent), blyk dit dat die oorblywende 9 veranderlikes slegs 16.86 persent van die variansie in die akademiese prestasie van die niesuksesvolle leerders verklaar ($0.5633 - 0.3947$).

Hipotese 1 stel dat daar 'n verband bestaan tussen die toepassing van vooruitskouende denke (waaronder doelwitstelling, beplanning, selfdoeltreffendheid, suksesverwagtings, taakwaarde en doelorïëntasie) en die akademiese prestasie van onderskeidelike suksesvolle en niesuksesvolle afstandsleerders. Uit Tabel 7.7 kan afgelei word dat drie van hierdie veranderlikes (suksesverwagtinge, doelwitstelling en selfdoeltreffendheid) in die beste deelversameling veranderlikes ingesluit is. Die bydrae van

onderskeidelik suksesverwagtinge en selfdoeltreffendheid tot die akademiese prestasie van die niesuksesvolle leerders is van min opvoedkundige betekenis, en die bydrae van doelwitstelling tot die akademiese prestasie van die niesuksesvolle leerders is van matige opvoedkundig betekenis.

Op grond van hierdie inligting kan hipotese 1 dus met 'n mate van versigtigheid aanvaar word, naamlik dat daar 'n verband bestaan tussen die toepassing van vooruitskouende denke (spesifiek suksesverwagtinge en doelwitstelling) en die akademiese prestasie van niesuksesvolle afstandsleerders.

Hipotese 2 stel dat daar 'n verband bestaan tussen die uitvoering van leertake onder wilsbeheer (waaronder selfbeheer, selfregulering en selfwaarneming) en die akademiese prestasie van suksesvolle en niesuksesvolle afstandsleerders. Uit Tabel 7.7 kan afgelei word dat daar een veranderlike (regulering) wat met wilsbeheer verband hou in die beste deelversameling ingesluit is. Zimmerman (1998:4) verduidelik dat die leerder alleen deur middel van selfregulering (veral selfmonitering) sy eie leervordering kan monitor en doelwitbemeestering sodoende kan fasiliteer (vgl. par. 3.4). Die bydrae van regulering tot die akademiese prestasie van die niesuksesvolle leerders is van min opvoedkundige waarde.

Op grond van hierdie inligting kan hipotese 2 met groot omsigtigheid aanvaar word ten opsigte van niesuksesvolle afstandsleerders.

Hipotese 3 stel dat daar 'n verband bestaan tussen die aanwending van toepaslike selfgereguleerde leerstrategieë (waaronder herhaling-, organisasie- en uitbreidingstrategieë) en die akademiese prestasie van suksesvolle en niesuksesvolle afstandsleerders. Uit Tabel 7.7 kan afgelei word dat een van hierdie veranderlikes (organisasie) in die beste deelversameling veranderlikes ingesluit is maar dat die bydrae daarvan tot die akademiese prestasie van die niesuksesvolle leerders van min opvoedkundige waarde is.

Op grond van hierdie inligting kan hipotese 3 dus met versigtigheid aanvaar word, naamlik dat daar 'n verband bestaan tussen die aanwending van toepaslike selfgereguleerde leerstrategieë (spesifiek organisasie) en die akademiese prestasie van niesuksesvolle afstandsleerders.

7.5.4 Veranderlikes wat 'n bydrae lewer tot die akademiese prestasie van suksesvolle en niesuksesvolle afstandsléerders

Hipotese 4 stel dat daar 'n verskil bestaan tussen die veranderlikes wat 'n bydrae lewer tot die akademiese prestasie van onderskeidelik die suksesvolle en niesuksesvolle afstandsléerders.

'n Vergelyking van die twee deelversamelings wat onderskeidelik die grootste persentasie variansie van die suksesvolle (organisasie, beplanning en intrinsieke doelorïëntasie) en niesuksesvolle (suksesverwagtings, doelwitstelling, uitbreiding, organisasie, selfdoeltreffendheidsoortuigings, leerure per dag en regulering) prestasiegroepe se akademiese prestasie verklaar, dui daarop dat verskillende veranderlikes die akademiese prestasie van onderskeidelik die suksesvolle en die niesuksesvolle léerders beïnvloed. Op grond hiervan kan hipotese 4, naamlik dat daar 'n verskil bestaan tussen die veranderlikes wat 'n bydrae lewer tot die akademiese prestasie van onderskeidelik die suksesvolle en niesuksesvolle afstandsléerders, aanvaar word.

Hipotese 5 stel dat suksesvolle afstandsléerders oor beter ontwikkelde selfgereguleerde leervaardighede beskik as niesuksesvolle afstandsléerders. Die selfgereguleerde léerder is in staat om sy kognitiewe prosesse deurlopend strategies te beheer en aan te wend om leerhandelinge en die leeromgewing so te reguleer dat beplande leerdoelwitte sistematies bemeester word (vgl. par. 3.3). Om as selfgereguleerd beskou te word, verduidelik Zimmerman (1998:2-5) dat die léerder sy leer moet beplan, realistiese doelwitte moet stel, oor positiewe selfdoeltreffendheidsoortuigings en suksesverwagtings moet beskik, intrinsiek doelgeoriënteerd moet wees, intrinsiek waarde moet heg aan die leertaak, sy leer moet beheer, reguleer en evalueer. Uit Tabel 7.5 kan afgelei word dat daar opvoedkundig betekenisvolle verskille tussen die suksesvolle en niesuksesvolle prestasiegroepe bestaan en dat die suksesvolle presteerders hoër opvoedkundige betekenisvolheid behaal het op intrinsieke doelorïëntasie, taakwaarde, selfdoeltreffendheid, suksesverwagtings, regulering, beplanning, doelwitstelling, selfwaarneming en selfbeheer.

Op grond van hierdie inligting kan hipotese 5, naamlik dat suksesvolle afstandsleerders oor beter ontwikkelde selfgereguleerde leervaardighede beskik as niesuksesvolle leerders, aanvaar word.

7.6 GEVOLGTREKKINGS

Die navorsingshipoteses wat in hierdie studie ondersoek is, is onder andere saamgestel aan die hand van die drie fases van Zimmerman (2000:16) se model van die selfreguleringsiklus. Die komponente van hierdie drie fases omvat al die subprosesse van selfregulering. Samevattend toon Tabel 7.8 die aanvaarding of die verwerping van die navorsingshipoteses soos afgelei uit die resultate van die analyses soos uitgevoer op die suksesvolle en niesuksesvolle afstandsleerprestasiegroep.

Tabel 7.8: Die aanvaarding of verwerping van die navorsingshipoteses vir suksesvolle en niesuksesvolle afstandsleerders

Navorsingshipotese (*die hipoteses word onder die tabel uiteengesit)	Suksesvolle afstandsleerders	Niesuksesvolle afstandsleerders <i>("met versigtigheid" verwys na die feit dat die betrokke veranderlikes lae opvoedkundigbetekenisvolle bydraes lewer tot akademiese prestasie)</i>
Hipotese 1	Aanvaar	Aanvaar met versigtigheid
Hipotese 2	Nie aanvaar nie	Aanvaar met versigtigheid
Hipotese 3	Aanvaar	Aanvaar met versigtigheid
Hipotese 4	Aanvaar	Aanvaar
Hipotese 5	Aanvaar	Aanvaar

***Navorsingshipoteses:**

(In die hakies word aangedui watter aspekte van selfregulering wat met elke hipotese verband hou deur die navorsing aangedui is die akademiese prestasie van suksesvolle teenoor niesuksesvolle leerders te beïnvloed.)

Hipotese 1: Daar is 'n verband tussen die toepassing van vooruitskouende denke (spesifiek beplanning en doeloriëntasie by suksesvolle leerders en doelwitstelling, selfdoeltreffendheid en suksesverwagtings by niesuksesvolle leerders) en die akademiese prestasie van onderskeidelik suksesvolle en niesuksesvolle afstandsleerders (vgl. Tabelle 7.6 en 7.7).

Hipotese 2: Daar is 'n verband tussen die uitvoering van leertake onder wilsbeheer (spesifiek selfregulering by niesuksesvolle leerders) en die akademiese prestasie van niesuksesvolle afstandsleerders (vgl. Tabel 7.7).

Hipotese 3: Daar is 'n verband tussen die aanwending van toepaslike selfgereguleerde leerstrategieë (spesifiek organisasie by suksesvolle leerders en organisasie en uitbreiding by niesuksesvolle leerders) en die akademiese prestasie van onderskeidelik suksesvolle en niesuksesvolle afstandsleerders.

Hipotese 4: Daar is 'n verskil tussen die veranderlikes wat 'n bydrae lewer tot die akademiese prestasie van onderskeidelik suksesvolle (beplanning, organisasie en intrinsieke doeloriëntasie) en niesuksesvolle (suksesverwagtings, doelwitstelling, uitbreiding, organisasie, selfdoeltreffendheid, leerure per dag en regulering) afstandsleerders.

Hipotese 5: Suksesvolle afstandsleerders beskik oor beter ontwikkelde selfgereguleerde leervaardighede (waaronder intrinsieke doeloriëntasie, taakwaarde, selfdoeltreffendheid, suksesverwagtings, beplanning, regulering, doelwitstelling, selfwaarneming en selfbeheer) as niesuksesvolle afstandsleerders.

Samevattend blyk dit dus dat suksesvolle afstandsleerders hulle leersukses in 'n groot mate kan toeskryf aan die feit dat hulle selfregulering tydens leer meer effektief is as niesuksesvolle afstandsleerders s'n.