

HOOFSTUK 8

LEERSTRATEGIEë

8.1 INLEIDING

Biggs en Moore (1993:310) voer aan dat motiewe geneig is om strategieë te bepaal wanneer 'n leersituasie op 'n metakognitiewe wyse hanteer word. Selfregulering in die leerproses verwys na 'n strategiese en doelbewuste benadering om leersukses te verseker (Brown 1985:501; Borkowski & Thorpe 1994:52-56; Schunk 1991:282). Wade en Reynotts (1989:6) sluit hierby aan met die stelling dat 'n leerder voortdurend taak-, strategie- en prestasiebewus moet wees.

Navorsing het getoon dat die leerder se kennis en bewustheid van verskillende leerstrategieë 'n belangrike bepalende faktor in leerprestasie is. Die leerder moet weet hoe, wanneer, en hoekom 'n bepaalde strategie effektief is en wanneer nie (Wade en Reynotts 1989:6; Schunk 1991:282).

Die doel met die bespreking wat in hierdie hoofstuk volg, is om die strategiekomponent wat deel van die leerbenaderingskonsepte en beskouinge uitmaak, te omskryf. Die omskrywing dien as 'n basis vir die ontwikkeling van leerstrategieverwante items vir die leerbenaderingsvraelys. Die teoretiese bespreking aangaande die strategieverwante konsepte verskaf deels 'n basis vir die interpretasie van die leerbenaderingsvraelys, in terme van die betekenis van die strategiekomponente. Die bespreking dra ook by tot die ontwikkeling van 'n sisteemmodel wat die verband tussen leerbenaderings en ander faktore, naamlik die leeromgewing en persoonlike faktore, aandui.

8.2 DIE TERM *LEERSTRATEGIE* EN VERWANTE KONSEPTE

Schmeck (1988:11), asook Watkins en Hattie (1992:196-198) dui aan dat leerbenaderings, bestaande uit 'n motief- en strategiekomponent, as 'n paradigma met 'n algemene struktuur beskou kan word, waarvan die besonderhede verander volgens die leertaak. In dié konteks impliseer die begrip *strategie* dus 'n algemene struktuur wat kenmerkend is van bepaalde

leerprosesse, maar wat in terme van spesifieke aspekte kan varieer, afhangend van die taakvereistes wat gestel word.

Schmeck (1988a:5) en Schunk (1991:282) is van mening dat 'n leerstrategie die beplanning, implementering, monitor en modifisering van 'n stel prosedures (taktiek) insluit, ten einde 'n doelwit te kan bereik. Dus verwys 'n *leerstrategie* na 'n opeenvolgende stel prosedures, ten einde aan die eise van 'n leertaak te voldoen. 'n Leertaktiek word in 'n meer spesifieke verband gebruik om gestalte aan die leerstrategie te gee. 'n Leertaktiek is die kleinste element van 'n leerstrategie. 'n Leerstrategie is die gedrag wat te make het met die wyse waarop die leerder inligting prosessee. 'n Leerstrategie word as 'n bepaalde inligtingprosesseringspatroon, wat gebruik word in die nastrewing van 'n bepaalde doelwit, beskryf (Schmeck & Meier 1984:11).

Die uitvoering van leerstrategieë en taktieke hou met vaardighede verband. Leervaardighede bestaan uit sekere vermoëns en kapasiteite wat deur oefening ontwikkel word. Vaardighede kan doelbewus of outomaties uitgevoer word. Strategieë het te make met die doelbewuste besluit om sekere vaardighede te implementeer.

Die geneigdheid om bepaalde strategieë in verskillende situasies te gebruik, staan volgens Schmeck (1988a:328), as leerstyl of -oriëntasie bekend. Das (1988:101) dui aan dat die term leerstyl en kognitiewe styl aan mekaar verwant is, in dié opsig dat leerstyl die toepassing van 'n kognitiewe styl is. 'n Kognitiewe styl is die gewoonte om op 'n bepaalde wyse inligting oor verskillende situasies te prosessee. Schmeck (1988a:7) voer aan dat leerprosesse of inligtingprosessering op die mees gedifferensieerde vlak van analise aangetref word en strategieë en style op die minder gedifferensieerde en algemene vlak van analise. Inligtingprosessering is 'n funksie van die brein wat as 'n aktiewe, dinamiese prosesseeerder betrokke is by die soeke, keuse en integrering van inligting. Die struktuur en funksies van die brein bring mee dat sekere strategieë gebruik of geïgnoreer word en dat sekere gevestigde roetines en gedragsrigtings wat met leerstyle en oriëntasies verband hou, nagevolg word.

Biggs en Moore (1993) voer aan dat leerbenaderings 'n algemene leeroriëntasie of styl, soos deur Schmeck (1988a:7) beskryf, asook situasiespesifieke benaderings insluit. Dié uitgangspunt

impliseer dus dat leerbenaderings algemene strategieë in verskillende situasies en spesifieke strategieë in spesifieke situasies, insluit. Die gebruik van leerstrategieë in die leerbenaderingskonteks impliseer dus 'n stabiele en 'n veranderlike element, soos bepaal deur die leerder se persepsie van die vereistes van die leertaak.

Die terme leerstyle of -oriëntasies, -benaderings, -strategieë, -taktiek, -vaardighede en -prosesse, verteenwoordig interafhanklik verwante konsepte, wat op verskillende vlakke van differensiasie ontleed word. Die teoretiese bespreking in dié hoofstuk fokus egter meerendeels op leerstrategieë in die leerbenaderingskonteks.

8.3 LEERSTRATEGIEë EN INLIGTINGPROSESSERING

Beide Das (1988:102) en Kirby (1988:230) tref 'n onderskeid tussen gelyktydige en agtereenvolgende prosesse tydens inligtingprosessering. Die menslike brein word beskou as 'n aktiewe en dinamiese prosesseerder wat betrokke is by die soeke en keuse van inligting en die integrering daarvan by reeds bestaande inligting. Die onderskeid tussen die verskillende prosesse wat by inligtingprosessering betrek word, is gebaseer op Luria (1966, 1970, 1973, 1980) se model van die funksionering van die brein. Hierdie teorie handel oor die neuro-psigologiese funksionering van die brein, wat die basis vorm van Das (1988:105) se beskrywing van die kognitiewe prosesse wat by die integrering van inligting betrokke is. Die inligtingintegreringsmodel sluit dus neuro-psigologiese en psigologiese konsepte in, maar ook psigologiese beginsels wat by inligtingprosessering betrokke is.

In essensie bestaan Das (1988:105) se inligtingprosesseringsmodel uit 'n sensoriese inset-, 'n sensoriese registrasie-, 'n sentrale prosesserings- en 'n gedragsuitseteenheid, waardeur inligting gelyktydig of agtereenvolgend verwerk word. Die sentrale prosesseringseenheid is hoofsaaklik verantwoordelik vir die verwerking van inligting deur agtereenvolgende of gelyktydige prosesse. Tydens die agtereenvolgende proses, word diskrete inligting in 'n temporale georganiseerde volgorde gesintetiseer, terwyl inligting tydens die gelyktydige proses in 'n gestalt- of kwasi-ruimtelike verhouding georganiseer word. Die sentrale prosesseringseenheid bestaan ook uit 'n beplanningskomponent. Die beplanningskomponent behels die generering van planne en

strategieë, die keuse en uitvoer van planne, sowel as die evaluering van besluite en oordeelkundigheid wat daarmee gepaard gaan. Die keuse oor die wyse waarop inligting geprosesseer word, is afhanklik van die individu se voorkeure wat deur ervaring, sosio-kulturele faktore, genetiese faktore en die taakeise bepaal word. Die individu se gedrag is gebaseer op die wyse waarop die inligting geprosesseer word. Die kwaliteit van inligtingprosessering is die beste indien sowel agtereenvolgende as gelyktydige prosesse in 'n hoë mate op 'n aanpasbare wyse geaktiveer word.

Die verwantskap tussen die onderskeie inligtingprosesseringsprosesse en leerstrategieë word deur Schmeck (1988c:328-331) aangedui. Schmeck (1988c:328-331) gebruik die konseptuele ooreenkomste tussen gelyktydige en agtereenvolgende inligtingprosessering, soos deur Das (1988) beskryf, en die holistiese en analitiese kognitiewe style en strategieë, soos deur Kirby (1988) beskryf, om die verwantskap tussen die inligtingprosesseringsprosesse en kognitiewe style uit te wys. Biggs (1987) dui 'n verwantskap tussen die diskriminasievermoë van leerders, met betrekking tot kongruente motief-strategiekombinasies en die onderskeie inligtingprosesseringsprosesse aan. Leerders wat sowel die gelyktydige as agtereenvolgende inligtingprosesseringsprosesse in 'n hoë mate aanwend, diskrimineer die suksesvolste tussen die onderskeie kongruente strategieë en motiewe in die oppervlak-, prestasie- en diepleerbenaderings.

8.4 LEERSTRATEGIEë EN KOGNITIEWE STYLE

Schmeck (1988c:328) beskryf twee onderskeibare kognitiewe style, gebaseer op die werk van Kirby (1988), wat tussen die *globale* en *analitiese* style onderskei; Torrance (1982), asook Torrance en Rockenstein (1988), wat tussen *regter-* en *linkerbreinstyle* onderskei; Witkin *et al.* (1977) wat tussen *veldafhanklikheid* en *-onafhanklikheid* onderskei; Hudson (1966) wat tussen *konvergente* en *divergente* denke onderskei en Pask (1976) wat tussen *holistiese* en *seriegewyse strategieë* onderskei. Schmeck (1988c:327) onderskei tussen die *globale* en *analitiese* style en is van mening dat al die ander onderskeidings wat gemaak is, laasgenoemde twee style weerspieël.

'n Analitiese styl sluit onder meer die stapsgewyse verwerking van feite en detail, asook die logiese agtereenvolgende organisering daarvan, in liniêre skemas in. Streng beheer word oor die

korrektheid en feitelikheid van inligtingweergawes uitgeoefen. Daarteenoor sluit 'n globale styl die vorming van oorsigte en geheelindrukke in 'n gestaltformaat in. Die organiseringskema van inligting bestaan uit ewekansige en meervoudige moontlikhede. Daar word vir verskeie en variërende assosiasies tussen aspekte in inligtingweergawes voorsiening gemaak.

Beide Kirby (1988:229-271) en Pask (1976:128-148) is van mening dat die integrering en die aanpasbare gebruik van die onderskeie style, strategieë en vaardighede, die geskikste is vir begripsvorming.

Die globale en analitiese style van Schmeck (1988c:327) word deur Pask (1976:128-148) as holistiese en seriegewyse leerstrategieë beskryf. Die holistiese leerstrategie bestaan hoofsaaklik uit die soeke na interverwantskappe (verhoudings) en patrone in data. Die seriegewyse benadering bestaan hoofsaaklik uit 'n stapsgewyse bestudering van data, om spesifieke hipoteses inkrementeel te bevestig of teen te spreek. Daar word nie in die laasgenoemde proses na verhoudings tussen data-eenhede gesoek nie.

8.5 LEERSTRATEGIEË EN LEEBENADERINGS

Svensson (1976:238, 1997:65) tref 'n onderskeid tussen die holistiese en atomistiese leerbenaderings, wat die uiterstes van 'n kontinuum vorm. Die holistiese en atomistiese prosesse verteenwoordig struktureringsprosesse wat met bepaalde intensies verband hou. Die atomistiese proses behels strategieë wat gefokus is op die stapsgewyse hantering van besonderhede as nieverbandhoudende eenhede. Die holistiese proses behels strategieë waartydens daar op onderliggende beginsels en die verbandhoudende dele gekonsentreer word. Die ooreenkoms tussen Pask (1976) se holistiese en seriegewyse strategieë, en Svensson (1976:238) se holistiese en atomistiese leerproses, dui op dieselfde konsepte op verskillende vlakke van analise. Marton (1988:53-81), Marton en Säljö (1997:47), asook Entwistle (1997:18) wys daarop dat 'n oppervlakleerbenadering met 'n atomistiese leerstrategie verband hou waartydens die leerder dele en diskrete eenhede memoriseer, deur middel van herhaling. Die diepleerbenadering hou met holistiese leerstrategieë verband, waartydens die leerder taktieke aanwend om die verhouding tussen diskrete elemente te vind, met die doel om te verstaan. Taktieke word aangewend om

patrone in data te ontdek, die verwantskap tussen dele te verstaan en die verwantskap tussen die dele en die geheel te begryp. Schmeck (1988b:187) is van mening dat die holistiese en die uitbreidingstrategieë gelyksoortige leerprosesse voorstel.

Entwistle en Ramsden (1983), asook Entwistle (1988a, 1997:18) onderskei tussen opererende en begripsleer (verwys na hoofstuk 6) wat op Pask (1976:128-148) se seriegewyse en holistiese strategieë gebaseer is. Die aanpasbare gebruik van sowel die opererende as begripsleerstrategieë lei tot diepleer. Indien die opererende of begripsleerstrategieë egter op 'n rigiede wyse afsonderlik gebruik word, lei dit tot onvolledige begrip. Dus vereis diepleerstrategieë die ontdekking van verhoudings en patrone waaruit nie net gevolgtrekkings en veralgemenings gemaak kan word nie, maar ook strategieë om gevolgtrekkings stapsgewys krities te evalueer vir substansie.

8.6 LEERSTRATEGIEKLASSIFIKASIE VOLGENS LEERBENADERINGS

Marton (1988), Entwistle (1983) en Biggs (1987) tref die onderskeid tussen oppervlak-, diep-, en prestasieleerstrategieë, wat met onderskeidelik die oppervlak-, diep-, en prestasieleerbenaderings verband hou. Biggs en Moore (1993:310) wys daarop dat die sosiale benadering in faktoranalitiese studies nie onderskei kan word van die ander dimensies nie. Daar bestaan nie duidelike sosiale strategieë wat van die diep-, prestasie-, en oppervlakstrategieë onderskei kan word nie. Vervolgens word die oppervlak-, diep- en prestasieëstrategieë in meer besonderhede beskryf, wat as basis vir operasionele definisies kan dien.

a. Die oppervlakleerstrategie

Gebaseer op die beskrywings wat deur Pask (1976), Marton (1988), Entwistle (1983, 1997), Schmeck (1988a), Svensson (1976, 1997), Biggs en Moore (1993) en Morris (1995) verskaf word, kan die oppervlakleerstrategie soos volg beskryf word: die oppervlakleerstrategie sluit hoofsaaklik die reproduksie van feite en prosedures in die bestaande formaat in. Daar word klem gelê op die akkurate memorisering van detail. Die leerder hanteer die detail van dit wat hy leer as nieverbandhoudende dele wat deur herhaling gememoriseer word. Die leerder probeer om met die eenvoudigste weergawe van iets weg te kom en hou slegs by dit wat gegewe is. Daar word

hoofsaaklik gehou by die bestaande maniere van dink, sonder om daaraan te verander. Die leerder beklemtoon liever die hoeveelheid van iets wat weergegee word, as sy begrip daarvan. Die leerder is passief teenoor die leerinhoud en aanvaar dit as 'n gegewe.

Die taktieke vir memorisering wat deur leerders aangewend kan word, sluit herhaling en mneumoniese tegnieke in. Mneumoniese tegnieke sluit, om meer spesifiek te wees, sleutelwoorde en akronieme, groepering, metode van loci en notas en opsommings in, wat die suiwer prosedure of konseptuele reproduksie van leerinhoud in 'n basiese onverwerkte vorm help fasiliteer. Die genoemde taktieke fokus op die akkuraatheid en hoeveelheid korrekte response volgens die gegewe struktuur wat verskaf word. Memoriseringstaktieke in die oppervlakleerstrategiekonteks, sluit begripsverwante strategieë uit en fokus op die akkurate reproduksie van diskrete dele inligting (Marton & Ramsden 1988:269-270; Schneider & Pressley 1989).

b. Die diepleerstrategie

Gebaseer op die beskrywings wat deur Pask (1976), Marton (1988), Marton en Säljö (1997) Entwistle (1983, 1997), Schmeck (1988a), Svensson (1976, 1997), asook Biggs en Moore (1993) verskaf word, kan die diepleerstrategie soos volg beskryf word: die diepleerstrategie word gekenmerk deur die gewilligheid om moeite te doen met dit wat geleer moet word. Die leerder spandeer tyd aan die oordenking van kennis, ervarings en waarhede, wat gewoonlik as interessant beskou word en soek na meer inligting daaroor. Bestaande inligting word met nuwe inligting in verband gebring en onderlinge verwantskappe word ondersoek. Die betekenis in ervarings en inligting word aktief gesoek. Die leerder dink aan moontlike alternatiewe verduidelikings van iets en ontwikkel nuwe insigte. Daar word gepoog om alles binne 'n geheelbeskouing waar te neem en die onderlinge dinamika tussen dele te verstaan. Die toepassingswaarde van nuwe inligting word aktief gesoek en in verband gebring met werklike lewensituasies. 'n Kritiese benadering tot nuwe inligting word gevolg en gevolgtrekkings word deeglik getoets vir substansie. Die leerder is aktief met die leerinhoud self besig en verwerk dit na 'n nuwe vorm om begrip te fasiliteer.

Daar bestaan 'n groot verskeidenheid leertaktieke wat met diepleerstrategieë verband hou. Garcia en Pintrich (1994:141) verskaf die volgende uiteensetting, gebaseer op Weinstein en Mayer (1986) se leerstrategie-indeling: daar word tussen organiserings- en uitbreidingstrategieë

onderskei wat volgens Entwistle en Marton (1984:211-236) as diepleerstrategieë geklassifiseer kan word.

Uitbreidingstrategieë behels toevoegings en transformasies wat gemaak word, verbande wat getrek word en toepassings wat gesoek word. Taktieke wat met uitbreidingstrategieë verband hou, sluit die volgende in:

- parafrasering;
- skep van analogieë;
- die gebruik van bestaande kennis en ervaring om aan nuwe inhoud betekenis te gee;
- die toepassing van beginsels op alledaagse gebeurtenisse;
- die eksperimentering met beginsels in nuwe situasies;
- probleemoplossing van 'n komplekse aard;
- die samevatting van argumente en die maak van gevolgtrekkings;
- die vergelyking van idees, ervarings, konsepte en data as inligtingsvorme;
- die soeke na kernbeginsels uit 'n netwerk van idees, ervarings, konsepte en data as inligtingsvorme;
- die generering van alternatiewe verduidelikings van 'n verskynsel (Pask 1976; Marton 1988; Entwistle 1983, 1997; Schmeck 1988; Svensson 1976, 1997; Biggs 1993; Weinstein & Mayer 1986).

Organiseringstrategieë behels die transformering en herordening van inligting in 'n nuwe vorm wat begrip fasiliteer. Inligting word dus só gestruktureer dat dit insig aanmoedig en nuwe kennis tot gevolg het. Die volgende taktieke hou met organiseringstrategieë verband:

- die ontwikkeling van taksonomieë en klassifikasiesisteme;
- die ontwikkeling van konseptuele diagramme en stelsels om interverwantskappe en oorsaak-en-gevolgverwantskappe te ontdek en uit te beeld (Pask 1976; Marton 1988; Marton & Säljö 1997; Entwistle 1983, 1997; Schmeck 1988; Svensson 1976, 1997; Biggs 1993; Weinstein & Mayer 1986; Morris 1995).

Ter aansluiting by die laasgenoemde punt oor die ontwikkeling van konseptuele diagramme en stelsels, beklemtoon Senge *et al.* (1994:89-91) die belang van stelseldenke in die bestuur van organisasies. Stelseldenke sluit ‘n groot hoeveelheid metodes, instrumente, en beginsels in wat buite die bestek van die bespreking val. Wat egter in die onderskeie benaderings as doel beklemtoon word, is om die interverwantskappe tussen kragte as deel van ‘n geheel te verstaan. Stelseldenke-taktieke help met die ontdekking van datapatrone, verbindings en oorsaak-en-gevolgverwantskappe, wat deur bepaalde beginsels beheer word. Insae in die beginsels wat die prosesse, kragte, houdings, persepsies, gebeure en vele ander elemente beheer, dra by tot verbeterde probleemoplossing en besluitneming in organisasies. ‘n Spesifieke vorm van stelseldenke wat deur Senge *et al.* (1994:89) voorgehou word, staan as *stelseldinamika* bekend. Stelseldinamika bestaan uit *verbinding-en-terugvoerverwantskappe* (“links and loops”), *generiese strukture* (“archetypes”) en *voorraad-vloei*- (“stock-and-flow”) diagramme.

Verbindings-en-terugvoerverwantskappe bestaan uit skemas wat die verbindings tussen elemente aandui. Verbindings bestaan nooit in isolasie nie en bevat altyd ‘n terugvoermeganisme waarby elke element ‘n oorsaak en gevolg van ‘n ander element is. Gevolglik met tydsverloop het die invloede wat deur elemente teweeggebring is weer ‘n terugkerende effek op dié elemente waar dit ontstaan het (Goodman *et al.* 1994:113).

Generiese strukture verwys na kragtige hulpmiddels wat gebruik word om die kragte in ‘n stelsel te verstaan en hipoteses te formuleer. Generiese strukture bestaan uit vasgestelde diagramme wat struktuur voorsien, waarvolgens komplekse sisteemaspekte op ‘n gesofistikeerde vlak verstaan kan word, sonder die aanwending van rekenaars, gesofistikeerde modelle en wiskundige formules. Generiese strukture help om die mees algemeen bekende gedrag te klassifiseer en erkende interverwantskappe wat in spesifieke situasies van belang is, te help verstaan (Goodman *et al.* 1994:121).

Voorraad-en-vloei-diagramme weerspieël die aktiwiteite, tydgapings en onderbrekings in ‘n sisteem en verskaf sodoende ‘n voorstelling van die dinamika wat deur sisteme teweeggebring word. Die beginsel is dat enige *iets* wat in ‘n bepaalde rigting vloei, altyd op ‘n stadium onderbreek word deur in hoeveelheid te akkumuleer. Die diagrammatiese uitbeelding van die

proses verskaf insae oor die invloede wat op die dinamika van 'n sisteem uitgeoefen word (Sternman 1994:177).

Sternman (1994:182) wys op die belangrikheid van simulاسie in stelsel denke. Gerekenariseerde simulاسies van voorgestelde modelle dien as 'n tegniek om die waargenome verbande tussen elemente en aannames te ondersoek deur die werking en implikasies daarvan te toets en te verifieer. Die prosesse wat hier ter sprake is, kom in beginsel ooreen met Schmeck (1988a) se beskouing van leer as 'n integrering van analitiese en holistiese strategieë, met die oog op optimale insig.

c. Prestasieleerstrategieë

Die prestasieleerstrategie word gebruik om die kans vir sukses te verhoog. Die leerder is optimaal betrokke by die leertaak, afhangend van die leeruitkoms wat beplan word. Die strategie gaan veral oor die optimale bestuur van tyd en hulpbronne om bepaalde doelwitte te bereik. Die leerder handhaaf selfdissipline en fokus sy energie op dit wat belangrik is vir doelwitbereiking. Die prestasieleerstrategie handel in wese oor die optimale organisering van hulpbronne vir effektiewe doelwitbereiking. Dit handel oor aspekte aangaande die leertaak wat nodig is vir sukses en nie die leertaak of -aktiwiteit self nie (Biggs en Moore 1993; Entwistle & Mayer 1986).

Smit (1991:395), Macan en Shahani (1990:761), asook Macan (1994:381-391) onderskei die volgende prestasiedoelwitgeoriënteerde gedrag, naamlik volharding, tydbewustheid, aksie-oriëntasie, doelwitstelling en prioriteitsbepaling, beplanning, waargenome beheer oor tyd en voorkeur vir georganiseerdheid.

Prestasieleerstrategieë hou ten nouste verband met selfregulering in terme van effektiewe doelwitbereiking. Prestasie strategieë behels die volgende taktieke:

- die opstel van tydroosters en skedulering van tyd;
- prioriteitbepaling;
- vroegetydige beplanning ten opsigte van korttermyn- en langtermynaksies;
- verdeling van take volgens afhandelingsprioriteite;

- instel van teikendatums;
- verhoging van eie effektiwiteit in taakuitvoering;
- optimale gebruik van wagtyd;
- vermyding van onderbrekings;
- organisering van werkspasie en -materiaal;
- tydige afhandeling van take;
- vermyding van uitstel;
- konsekwentheid in en voortsetting van die uitvoer van aktiwiteite;
- selfevaluering ten opsigte van doelwitbereiking;
- hersiening van aktiwiteite en doelwitte, indien nodig (Smit 1991:395; Macan & Shahani 1990:761; Macan 1994:381-391; Zimmerman *et al.* 1994:181-197; Candy 1991; Weinstein 1986; Kasworm 1983; Della Dora & Blanchard 1979; Margarones 1965).

8.7 SAMEVATTING

Die strategiese en doelbewuste benadering om leerprestasie te verseker, vereis kennis en bewustheid van leerstrategieë en die eise van die leertaak. In die gebruikskonteks van leerbenaderings, impliseer 'n *strategie* 'n algemene struktuur wat kenmerkend van bepaalde leerprosesse is, waarvan die spesifieke in die vorm van leertaktieke varieer, afhangend van die taakvereistes wat gestel word. 'n Leerstrategie word as 'n bepaalde inligtingprosesseringpatroon in die nastrewing van 'n leeruitkoms beskou.

Leerbenaderings sluit algemene leerstyle en situasiespesifieke benaderings in. Die gebruik van leerstrategieë in die leerbenaderingskonteks impliseer dus 'n stabiele en 'n veranderlike element, soos bepaal deur die leerder se persepsie van die vereistes van die leertaak.

Leerstrategieë hou met leerstyle, leerbenaderings, leertaktieke, leervaardighede en leerprosesse verband, in dié opsig dat dit as oorvleuelende konsepte beskou kan word wat op verskillende vlakke van differensiasie bestudeer word. Leerstyle impliseer meer stabiele persoonsverwante gedrag op die generiese vlak van differensiasie, teenoor leertaktieke en prosesse wat meer situasioneel gebonde is. Die leerbenaderingskonsep sluit dus generiese en situasionele elemente

in die verklaring van die leerproses in.

Bepaalde leerbenaderings het verbandhoudende leerstrategieë tot gevolg. Die diepleerbenadering sluit die diepleerstrategie vir diepinligtingprosesseringgedrag in. Die diepleerstrategie behels die transformasie van inligting en die konstruksie van kennis, deur nuwe verwantskappe en alternatiewe te soek, nuwe beginsels te ontdek, die evaluering en toets van nuwe insigte en kennis vir substansie en toepassingswaarde. Die diepleerproses bestaan in wese uit 'n divergente en 'n konvergente denkproses. In dié verband word daar gebruik gemaak van uitbreidings- en organiseringstrategieë ter bevordering van insig in 'n bepaalde verskynsel.

Die oppervlakleerbenadering sluit verbandhoudende oppervlakleerstrategieë vir oppervlakinligtingprosesseringgedrag in. Die oppervlakleerstrategie handel grootliks oor die akkurate reproduksie van feite en prosedures in die oorspronklike formaat, sonder aanpassing. Die fokus val dus op die akkurate reproduksie van diskrete inligtingsgedeeltes in 'n minimum verwerkte vorm.

Die prestasieleerbenadering hou met prestasieleerstrategieë of organiseringsgedrag verband. Die prestasieleerstrategieë behels hoofsaaklik hulpbron- en tydbestuur om bepaalde prestasiedoelwitte te bereik. Prestasieleerstrategieë handel oor dié aspekte rondom die leertaak wat vir sukses nodig is en nie die leerprosesse self nie.

HOOFSTUK 9

PERSOONLIKE EIENSKAPPE VAN DIE LEERDER

9.1 INLEIDING

Die leerder se persoonlike eienskappe beïnvloed die wyse waarop die leertaak beskou word en die leerprosesse wat gevolglik by die taakuitvoering betrokke is. Die stabiliteit waaroor persoonlike eienskappe beskik, het 'n kruis-situasionele konstantheid in gedrag tot gevolg (Geisler-Brenstein 1996:91-93; Riding & Cheema 1991:196). Biggs (1993a:8-9), Entwistle (1988b:97) en Schmeck (1996:73-75) erken die invloed van persoonlike eienskappe op die leerbenadering wat gevolg word. Die leerder se geneigdheid om 'n bepaalde leerbenadering in verskillende situasies te volg, is 'n uitvloeisel van persoonlike eienskappe.

Navorsers (Geisler-Brenstein *et al.* 1996; Biggs & Moore 1993; Entwistle 1988b) het affektiewe, konatiewe en kognitiewe eienskappe, geslag, ouderdom, kulturele eienskappe en leeropvattinge as persoonlike eienskappe met leerbenaderings in verband gebring.

9.2 AFFEKTIEWE EN KONATIEWE EIENSKAPPE

Die verwantskap tussen affektiewe en konatiewe persoonlikheidseienskappe en leerbenaderings vorm 'n belangrike element in die benadering wat 'n individu in verskillende leersituasies volg (Geisler-Brenstein *et al.* 1996:73). Die volgende affektiewe en konatiewe eienskappe speel veral 'n belangrike rol in die leerbenadering wat 'n individu in verskillende situasies volg.

a. Angs, neurose en vrees vir mislukking

Fransson (1977:254) het bevind dat 'n leerder se angsvlak 'n invloed het op die leerbenadering wat gevolg word. Daar is bevind dat leerders met 'n hoë karakteristieke angs geneig is om 'n oppervlakleerbenadering te volg. Schmeck (1988b:176), Geisler-Brenstein *et al.* (1996:87), asook Tait en Entwistle (1996:107) dui 'n verwantskap tussen angs of vrees vir mislukking en 'n oppervlakleerbenadering aan. Neurose toon 'n duidelike verwantskap met die diep- en

oppervlakleerbenadering.

Angs hou met bekommernis oor eie vermoëns, intelligensie en moontlikhede van sukses verband. Biggs en Moore (1993:239) dui die verwantskap tussen aktivering en prestasie aan. Die verwantskap word in die vorm van 'n omgekeerde U-kurwe voorgestel. Die kwaliteit van prestasie neem toe namate aktiveringsvlakke styg en bereik 'n draaipunt waarna die kwaliteit van prestasie begin afneem. Indien aktiveringsvlakke verby die optimale vlak begin beweeg, veroorsaak dit 'n inhibering van werksgeheue en minder effektiewe verwerking vind plaas. Verhoogde angs ('n vorm van aktivering) het 'n optimale vlak van effektiwiteit tot gevolg, waarna die kwaliteit van prestasie begin afneem. Verhoogde angsvlakke gaan met fisiologiese en psigologiese newe-effekte gepaard. Steuring as gevolg van hoë angsvlakke veroorsaak dat relevante inligting nie tydens taakuitvoering ingesluit word nie. Steuring neem die vorm van fisiologiese simptome, soos verhoogde hartklop en psigologiese simptome, soos 'n gevoel van hulpeloosheid, negatiewe verwagtinge, selfkritiek en negatiewe denke aan. Biggs en Moore (1993:240) dui aan dat taakkompleksiteit 'n invloed het op die hoeveelheid werksgeheue wat benodig word vir verwerking van inligting. Angs het 'n groter steuringseffek op die verwerking van inligting in die geval van komplekse take.

Biggs en Moore (1993:241), asook Entwistle (1988b:187) verwys na die onderskeid wat gemaak word tussen trekangs en toestandangs. Trekangs verwys na 'n algemene gereedheid om met angs op 'n situasie te reageer, terwyl toestandangs na angs verwys wat binne 'n situasie ervaar word. Mense verskil ten opsigte van die wyse waarop hulle in stressituasies reageer. Trekangs is 'n karakteristieke geneigdheid om angstig op 'n situasie te reageer. Biggs en Moore (1993:242) verwys na Eysenck (1957) se onderskeid tussen introversie-ekstraversie en neurose-stabiele kontinuums. Ekstroverte in teenstelling met introverte, het meer eksterne stimuli nodig om optimale funksionering te bereik en neem langer om disfunksionele angsvlakke te bereik. Neurotiese persone bereik vinniger disfunksionele angsvlakke as gevolg van omgewingstimuli, in teenstelling met emosioneel stabiele persone. Neurotiese persone is geneig om te oorreageer op oënskynlik onbelangrike stimuli, terwyl stabiele persone stadig reageer en selfs onsensitief voorkom. Introversie-ekstroversie verwys na 'n stabiele toestand en neurose-stabiliteit na die reaksietempo op veranderde omstandighede en situasies. Daar bestaan dus verskille in die wyse

waarop introverte en ekstroverte op gelyksoortige situasies reageer en verskille in die wyse waarop neorotiese en stabiele persone op veranderlike of noodsituasies reageer. Navorsingsbevindings oor die verband tussen die introversie-ekstroversiedimensies en leerbenaderings is minder duidelik (Schmeck 1988b:174; Geisler-Brenstein *et al.* 1996:86; Entwistle 1983:66).

Schmeck (1988b:174) dui 'n verwantskap tussen 'n stabiele ekstrovert en uitbreidingsleerstrategieë, asook 'n positiewe verwantskap tussen stabiele introverte en diepleerstrategieë aan. Entwistle en Ramsden (1983:66) dui 'n negatiewe verwantskap tussen introversie en die oppervlakleerbenadering en 'n positiewe verwantskap tussen introversie en die diepleerbenadering aan. Die positiewe verwantskap tussen neurose en oppervlakleerbenaderings en omgekeerd, word konsekwent deur onderskeie navorsers aangedui (Schmeck 1988b; Geisler-Brenstein *et al.* 1996:86; Biggs 1987:6).

Toestandangs verwys na angs wat met 'n spesifieke situasie verband hou. Ewaluerings- of toetsangs, syfer- en rekenaarangs, word in dié verband genoem. In die geval van syferangs is individue geneig om weens die absoluutheid van korrekte of verkeerde berekenings, maklik bedreig te voel. Die abstrakte aard van berekenings en die feit dat 'n persoon verkeerd bewys word, hou 'n bedreiging vir baie mense in. Die onbekendheid van rekenaartegnologie het soortgelyke reaksies as syferangs tot gevolg. Syfer- of rekenaarangs gaan gewoonlik met *interne negatiewe dialoog* gepaard. Vrees vir mislukking word met toestandangs in verband gebring en is gelokaliseer. Vrees vir mislukking hou met pessimisme of angs met betrekking tot leeruitkomstes verband (Entwistle 1988b:101; Entwistle & Ramsden 1983). Schmeck (1988b:176), Tait en Entwistle (1996:107), asook Entwistle (1988b:100), dui 'n duidelike positiewe verwantskap tussen gelokaliseerde angs, of vrees vir mislukking en 'n oppervlakleerbenadering aan. Johnson en Johnson (1991:98-103) en Kofman en Senge (1995:21-22) toon aan dat ongesonde kompetisie in 'n leersituasie met 'n vrees vir mislukking en angs gepaard gaan.

Pintrich *et al.* (1991:75), asook Macan en Shahani (1990:764) dui 'n negatiewe verwantskap tussen tydbestuur en inspanningregulering, as elemente van die prestasieleerbenadering en

evalueringsangs en spanning aan. Evalueringsangs toon 'n negatiewe verband met leerprestasie.

Pintrich *et al.* (1991:75) het 'n negatiewe verwantskap gevind tussen angs en metakognitiewe en inspanningregulerings-elemente van selfregulerende leer - 'n belangrike faset van onafhanklike en outonome leer (Candy 1991:459-466; Schunk 1994:3-16; Newman 1998:13-37; Van-Zile-Tamson 1997). 'n Soortgelyke bevinding is gemaak deur McInerney *et al.* (1996), waarin 'n negatiewe verband gevind is tussen angsvlakke en selfregulerende leer. By implikasie beteken dit dat daar dus ook 'n positiewe verwantskap tussen lae selfregulerende of afhanklike leer en angsvlakke bestaan.

Brush (1996), Price (1995) en McInerney *et al.* (1996) het bevind dat 'n koöperatiewe leerbenadering met 'n verlaagde angsvlak verband hou. Daar word ook aangetoon dat lae angsvlakke 'n positiewe invloed op die effektiwiteit van koöperatiewe leerbenaderings het.

b. Selfbeskouing

By selfevaluering word daar na eiewaarde, selfkonsep en selfeffektiwiteit verwys. Algemene selfevaluering verwys na 'n persoon se eiewaarde; selfkonsep verwys na 'n persoon se identiteit en waargenome selfeffektiwiteit verwys na 'n persoon se geloof met betrekking tot sy eie bevoegdheid. Selfpersepsies ontwikkel uit ervarings, asook die wyse waarop 'n persoon die omgewing interpreteer. Versterking en straf, evaluering deur betekenisvolle ander mense en oorsaaklikheidstoeskrywing van eie gedrag speel 'n belangrike rol in die bepaling van selfpersepsie (Geisler-Brenstein *et al.* 1996:77). Daar bestaan 'n duidelike verwantskap tussen selfpersepsie en die mate waartoe individue in leersituasies presteer (Maqsud 1993:11-18; Marsh 1992:5-42).

Selfkonsep verwys na die persepsie wat 'n persoon omtrent homself het. Dit sluit in dit wat 'n mens omtrent jouself weet en glo (Schmeck & Meier 1984:9-17). Daar word aangetoon dat 'n mens meer tyd en energie spandeer aan die prosessering van inligting wat met sy eie identiteit verband hou, as ander tipes inligting. Die inligting wat kongruent is met die selfkonsep, word vinniger en meer effektief geprosesseer en word ook beter herroep as inligting wat nie kongruent is nie. Indien 'n persoon nuwe inligting met sy eie persoonlike ervarings en kennis in verband

bring en die persoonlike betekenis daarvan soek, staan dit as 'n selfverwysingstrategie bekend. Selfverwysingstrategieë vorm deel van die uitbreidingstrategieë, met die klem op die selfverwysing van nuwe inligting as enkoderingsmetode. McCarthy en Schmeck (1988:132-137), asook Tait en Entwistle (1996:103-105) toon aan dat daar positiewe verwantskappe tussen die selfverwysingstrategieë en die diepleerbenadering bestaan. 'n Persoon is geneig om selfbevestigende inligting meer aktief te prosesseer, wat sodoende 'n ryk en diep gedetailleerde kodering van inligting impliseer. Die inligting wat met eie suksesse en aktiwiteite verband hou, kry meer aandag as die inligting wat teenstrydig daarmee is. Die persoon met 'n swak selfkonsep is minder geneig om selfverwysingstrategieë te gebruik, aangesien nuwe inligting meer bedreigend is vir die selfkonsep. Maltby (1995:19) en Sivin-Kachala *et al.* (1997) wys daarop dat daar 'n positiewe verwantskap tussen die koöperatiewe leerbenadering en die selfkonsep bestaan. Candy (1991:461) beklemtoon weer die belangrikheid van 'n positiewe selfkonsep in onafhanklike en outonome leer.

Eiewaarde verwys na die emosionele gedeelte van die self, met ander woorde *hoe 'n persoon oor die algemeen oor homself voel*. Daar is bevind dat leerders wat 'n hoë eiewaarde het, meer geneig is om die selfkonsep by die leeraksie betrokke te kry, as persone met 'n lae eiewaarde (Schmeck *et al.* 1991:343-362). Navorsing toon dat persone met 'n lae eiewaarde voorkeur gee aan die oppervlakleerbenadering, terwyl persone met 'n hoë eiewaarde meer geneig is om van die diep-prestasieleerbenadering gebruik te maak. 'n Hoë eiewaarde hou met onafhanklikheid en aanpasbaarheid verband. 'n Persoon met 'n hoë eiewaarde voel minder bedreig, omdat sy eie oordeel en selfbeloning 'n groter rol speel. Hoë eiewaarde dra by tot die maksimale benutting van potensiaal en die aanpasbare keuse van toepaslike leerstrategieë (McCarthy & Schmeck 1988:134-138; Watkins & Murari 1996:557; Watkins & Hattie 1991:194-198). Barkowski en Thorpe (1994:54-55) dui ook 'n positiewe verwantskap tussen eiewaarde en selfregulerende leer as 'n belangrike faset van onafhanklike en outonome leer aan (Candy 1991:459-466; Schunk 1994:3-16; Newman 1998:13-37). Johnson *et al.* (1993:839-844) het bevind dat daar 'n positiewe verwantskap tussen koöperatiewe leer en akademiese eiewaarde bestaan. Johnson en Johnson (1991:98-103) verwys ook na die verwantskap wat daar tussen kompetisie en eiewaarde bestaan. Die uitkoms van die wen-verloorsituasie bepaal die eiewaarde wat ervaar word. Indien die persoon as leerder dus herhaaldelik verloor, kan dit die individu se eiewaarde negatief

beïnvloed en indien die individue wen, kan dit 'n positiewe effek op die eiewaarde hê. Die verband tussen die persoon se eiewaarde en kompetisie is egter situasioneel gebonde.

Waargenome selfeffektiwiteit verwys na geloof in eie vermoë of bevoegdheid (sien hoofstuk 7). Waargenome selfeffektiwiteit kan baie gedifferensieerd of domeinspesifiek wees en ontwikkel uit ervaring van sukses of mislukking in verskillende kontekste (Geisler-Brenstein *et al.* 1996:78). Navorsing in 'n akademiese konteks dui 'n negatiewe verwantskap tussen waargenome selfeffektiwiteit en die oppervlakleerbenadering aan. Lae waargenome selfeffektiwiteit hou met afhanklikheid van struktuur en goed gedefinieerde leersituasies verband (Tuckman & Sexton 1992:425-428). Waargenome selfeffektiwiteit in terme van leertaakprestasie en die kwaliteit van leertaakbemeestering, het 'n sterk positiewe verwantskap met uitbreidingsleerstrategieë, kritiese denkstrategieë en metakognitiewe selfregulering (Pintrich *et al.* 1991:75). Uitbreidingsleerstrategieë, kritiese denkstrategieë en metakognitiewe selfregulering, vorm konseptueel deel van die diepleerbenadering. Waargenome selfeffektiwiteit hou negatief verband met evalueringsang of vrees vir mislukking (Pintrich *et al.* 1991:75). Hoë waargenome selfeffektiwiteit word as 'n belangrike faktor in die sukses van veranderingsintervensies in organisasies beskou (Riggs *et al.* 1994:793). Candy (1991:385) wys daarop dat waargenome selfeffektiwiteit verband hou met selfgerigte of onafhanklike leer. Barkowski en Thorpe (1994:66) dui ook 'n positiewe verwantskap tussen waargenome selfeffektiwiteit en selfregulerende leer, as 'n belangrike faset van onafhanklike en outonome leer, aan. By implikasie geld die teenoorgestelde ook, in dié opsig dat afhanklikheid met 'n lae waargenome selfeffektiwiteit verband hou (Candy 1991:390, 459-466; Schunk 1994:3-16; Newman 1998:13-37).

c. Lokus van kontrole

Watkins en Regmi (1990:466, 1996:551) verwys na empiriese ondersoeke van Biggs (1987), Watkins (1987) en Van Overwalle *et al.* (1989), waarin daar 'n verband gevind is tussen lokus van kontrole en leerbenaderings. Beduidende positiewe korrelasiekoëffisiënte is gevind tussen interne lokus van kontrole en die diep- en prestasieleerbenaderings.

'n Interne lokus van kontrole impliseer dat die leerder glo dat interne bronne bepalend is ten opsigte van prestasie. In teenstelling hiermee, beteken 'n eksterne lokus van kontrole dat die

leerder prestasie toeskryf aan eksterne bronne wat buite sy beheer is. In die algemeen is navorsers daarmee eens dat 'n interne lokus van kontrole 'n positiewe effek op die kwaliteit van leer en gepaardgaande leerprestasie het (McKeachie *et al.* 1986:5).

Biggs (1987:78) toon aan dat die verband tussen 'n interne lokus van kontrole en 'n diepleerbenadering, aan 'n persoon se bewustheid van sy eie interne kragte en metamotivering toegeskryf kan word. Die persoon het 'n persepsie dat hy in beheer is van sy eie kragte en tyd. Dit impliseer 'n introspektiewe benadering wat deur die individu gevolg word. Biggs (1987:84) dui verder aan dat leerders met 'n eksterne lokus van kontrole 'n onvermoë toon om toepaslike motief-strategiekombinasies te gebruik. Die leerder met 'n interne lokus van kontrole toon 'n hoër metakognitiewe gesofistikeerdheid, in dié opsig dat die keuse van leerstrategieë deeglik beplan word in die uitvoer van 'n leertaak.

Candy (1991:385) wys daarop dat verskeie studies, soos saamgevat deur Wang (1983), daarop dui dat interne lokus van kontrole verband hou met selfgerigte of onafhanklike leer. By implikasie beteken dit dus dat lae selfregulerende of afhanklike leer, met 'n lae interne lokus van kontrole verband hou. Afhanklike leer hou volgens Biggs (1987:84) meer met 'n eksterne lokus van kontrole verband.

Maltby (1995:18) verwys na die positiewe verwantskap wat daar tussen koöperatiewe leer en interne lokus van kontrole bestaan.

d. Afhanklikheid-otonomiteit

Die mate waartoe 'n individu afhanklik of outonoom in 'n bepaalde situasie funksioneer, word deur die doelwitstruktuur en die ontwikkelingsvlak van die individu bepaal (Candy 1991:11, 101; Covey 1989:48-52). Afhanklikheid in dié verband impliseer struktuur-, riglyn-, sillabus- en outoriteitsgebondenheid as 'n persoonlike, ontwikkelingsverwante eienskap. Die leerder is tevrede om binne die beperkinge van 'n struktuur of raamwerk te leer. Wilson (1981:144) beskryf die afhanklike leerder as 'n persoon met 'n meer beperkte en konvensionele siening ten opsigte van leer. Die persoon is bang om te waag, is konformisties, aanvaar alles sonder kritiek en is nie-avontuurlik.

Die outonome leerder funksioneer onafhanklik sowel as interafhanklik, afhangend van die situasionele vereistes wat gestel word (Candy 1991). Die struktuurvrye of onafhanklike leerder daarteen, beskou die raamwerk wat verskaf word as 'n vertrekpunt vir verdere opvolging van intellektuele belangstellings en eie idees. Die onafhanklike leerder is geneig om niekonformerend en krities te wees, toon 'n wye belangstelling, is verbeeldingryk en kreatief. Die onafhanklike leerder is soms in konflik met die struktuurvereistes wat gestel word. 'n Meer uitgebreide bespreking van beide die afhanklike, sowel as die onafhanklike leerder, word in hoofstuk 6 verskaf (Wilson 1981:143; Biggs 1987:5). Interafhanklike funksionering deur die outonome leerder vind gestalte na gelang van die vereistes van 'n situasie, afhangend van die sosiale ontwikkelingsvlak van die persoon. Interafhanklike funksionering, as 'n belangrike faset van outonome leer, gaan egter met 'n vermindering in kompeterende gedrag gepaard. Dus is ware outonomie laag in die aanwesigheid van kompetisie (Covey 1989:48-52; Candy 1991:281-282).

Entwistle en Ramsden (1983:36), Entwistle (1988:44), Biggs (1987:5), Watkins en Regmi (1996:547), asook Cono-Garcia en Justicia-Justicia (1994:249), het empiries bewys dat daar 'n beduidende positiewe verband tussen afhanklikheid en die oppervlakleerbenadering bestaan en dat daar 'n negatiewe verband tussen afhanklikheid en die diepleerbenadering is.

Entwistle en Ramsden (1983:36) wys op 'n beduidend positiewe verband wat daar tussen onafhanklike leer en die diepleerbenadering bestaan. Interafhanklike leer gaan met dialoog en bespreking gepaard, wat onderskeidelik konvergente en divergente prosesse verteenwoordig. Die aanpasbare gebruik van dialoog en bespreking bring 'n kollektiewe diepleerproses teweeg, asook 'n diepleerbenadering by die individu (sien hoofstuk 6).

Bouffard *et al.* (1998:309-319) toon dat daar 'n verband bestaan tussen prestasie-motiewe en selfregulerende leergedrag, 'n belangrike element van onafhanklike en outonome leer (Candy 1991:459-466; Schunk 1994:3-16; Newman 1998:13-37; Van-Zile-Tamson 1997). Tyd- en doelwitbestuur as 'n prestasie-strategie, vorm 'n belangrike element van selfregulerende leergedrag (Schunk & Zimmerman 1994:181).

e. Belangstelling, kennisbasis en vorige ervaring

Individue se benadering tot leer word deels beïnvloed deur vorige ervaring en die aard van die belangstelling in die taak voorhande. Diepleerbenaderings word met intrinsieke belangstelling en 'n sin van eienaarskap van die leerinhoud in verband gebring. 'n Onvermoë om die relevansie van 'n leertaak te sien, hou met 'n oppervlakleerbenadering verband. Diepleerbenaderings kan met 'n goed ontwikkelde kennisbasis in verband gebring word. Leemtes in die verstaan van basiese konsepte, het 'n beperkende invloed op die verstaan van nuwe konsepte wat meer kompleks is. Geïdentifiseerde kritiese leemtes in eie kennis- en begripbasisse deur die leerder, kan tot onbetrokkenheid by nuwe leertake lei, weens die oorweldigende effek wat dit op die leerder kan hê (Ramsden 1992:65).

Entwistle en Ramsden (1983:175) het bevind dat die individu gedwing word om deels 'n oppervlakleerbenadering te volg wanneer 'n nuwe inhoudsveld bestudeer word, en later eers na 'n diepleerbenadering oorgaan. Agtergrondkennis het egter nie noodwendig in alle situasies dieselfde invloed op die leerbenadering van leerders nie. Bestaande agtergrondkennis is meer in die tegnologiese en natuurwetenskappe van belang, waar kennis hiërargies gestruktureer word en 'n opererende of sekwensiële leerbenadering voorkeur geniet, voordat die begrips- of holistiese leerbenadering ter sprake kom. Pressley *et al.* (1998:42-57) het bevind dat vorige kennis van leerinhoud 'n belangrike bydrae lewer tot die effektiewe selfbestuur van tyd en hulpbronne wat op die leerinhoud betrekking het.

Candy (1991:305-307) voer aan dat agtergrondkennis en vorige ervarings 'n bepalende rol in die mate van leerders se selfgerigtheid in bepaalde leersituasies speel. Leerders met beperkte agtergrondkennis en ervaring, is geneig om swaarder te leun op die insette en riglyne van kundiges.

Die leerder se intensie om leerinhoud te reproduseer of te verstaan, hou verband met sy belangstelling in die leertaak (Ramsden 1992:66). Fransson (1977), soos aangehaal deur Entwistle en Ramsden (1983:175), dui aan hoe 'n belangstellingstekort met 'n oppervlakleerbenadering verband hou en 'n hoë belangstelling weer met 'n diepleerbenadering. 'n Persoon se belangstelling in 'n konsep en sy agtergrondkennis daarvan, is verbandhoudend. Belangstelling in nuwe konsepte kan aangemoeding word deur die bestaande kennis waaroor 'n

persoon beskik met die nuwe konsepte in verband te bring (Ramsden 1992:66).

Die opvatting oor wat 'n leertaak inhou, word oor baie jare deur ervarings in gelyksoortige situasies ontwikkel. Daar is 'n sterk verband gevind tussen die siening van wat leer behels en die leerbenadering wat 'n leerder volg (Marton & Säljö 1997:55). Die moontlike opvattinge wat 'n leerder kan hê ten opsigte van dit wat 'n leertaak inhou, word in hoofstuk 6 uiteengesit en word vir die doeleindes van die bespreking herhaal (Marton *et al.* 1993:277-300). Leer word beskou as:

- die vermeerdering van kennis (opvatting 1);
- memorisering (opvatting 2);
- die verkryging en toepassing van kennis, metodes, ensovoorts (opvatting 3);
- die onderskeiding van betekenis (opvatting 4);
- 'n interpretasieproses wat gemik is op die verstaan van realiteite (opvatting 5);
- die ontwikkeling as persoon (opvatting 6).

Die eerste twee leeropvattinge, en die vierde en vyfde vorm onderskeidelik pare, wat in 'n gelyksoortige verhouding tot mekaar staan. Die derde leeropvatting word as intermediêr tot die tweede en vierde beskou. Die skeidingslyn tussen die kwantitatiewe en kwalitatiewe opvattinge van leer, lê tussen opvatting 3 en 4. Die verhouding wat tussen 1 en 2 bestaan, geld ook vir die verhouding tussen 4 en 5 en word as die *wat-* en *hoe-*verhouding beskou. Opvatting 1 en 5 gaan oor die *wat-*aspek en opvatting 2 en 4 gaan oor die *hoe-*aspek. Dus kan leer beskou word as die kwantitatiewe vermeerdering van kennis (opvatting 1), deur 'n proses van memorisering (opvatting 2), of as die verkryging van begrip oor die realiteit (opvatting 4) deur betekenis te soek (opvatting 5). Opvatting 6 is nie by die ontleding ingesluit nie, aangesien die bespreking op Säljö (1979) se opmerking gebaseer is en opvatting 6 eers later deur Marton *et al.* (1993) bygevoeg is as 'n addisionele opvatting. Die navorser is in die verband van mening dat die realisering van opvattinge 4 en 5 verder sou kon lei tot opvatting 6 as uitkoms.

Opvattinge 1 en 2 word ten nouste in verband gebring met die oppervlakleerbenadering en opvattinge 4 en 5 met die diepleerbenadering (Van Rossum & Schenk 1984:82). Opvatting 3 kan

nie volgens die empiriese data duidelik in 'n oppervlak- of diepleerbenadering geplaas word nie, maar verteenwoordig 'n gelyke hoeveelheid elemente van elk.

'n Kompeterende leerbenadering kan met 'n oppervlak- of diepleerbenadering verband hou, afhangend van die situasionele vereistes wat ten opsigte van wen of verloor gestel word. Die mate van intrinsieke belangstelling, kennisvereistes of leeropvatting wat vereis word, hang daarvan af of die leerder 'n diep- of oppervlakleerbenadering in die kompeterende situasie volg.

Volgens Gow en Kember (1990:307-322), asook Candy (1991:280) is die suksesvolle aanwending van 'n diepleerbenadering 'n belangrike voorwaarde vir onafhanklike leer. Dus kan die verwantskap wat daar tussen die diepleerbenadering en belangstelling, kennis en leeropvattinge bestaan, ook met die onafhanklike leerbenadering in verband gebring word. Op soortgelyke wyse kan die verwantskap wat daar tussen die oppervlakleerbenadering en belangstelling, kennis en leeropvattinge bestaan, ook met die afhanklike leerbenadering in verband gebring word.

9.3 KOGNITIEWE EIENSKAPPE

Die kognitiewe eienskappe wat met leerbenaderings verband hou, sluit intellektuele vermoëns en kognitiewe style in (Entwistle 1988b; Biggs & Moore 1993). Vervolgens word die verskillende aspekte puntsgewys bespreek.

a. Intellektuele vermoëns

Biggs en Moore (1993:151) en Sternberg (1994:220) tref 'n onderskeid tussen algemene intellektuele vermoëns (G-faktore) en spesifieke intellektuele vermoëns (S-faktore). Die belangrikheid van spesifieke vermoëns in die leerproses word sterk beklemtoon (Entwistle 1988:150-159; Sternberg 1994:220-221; Biggs & Moore 1993:151). Biggs en Moore (1993:151) tref 'n onderskeid tussen proses- en inhoudkomponente van intelligensie. Die inhoudkomponent word deur tradisionele psigometriese toetse gemeet, soos rekenkundige en verbale vermoëns. Die proseskomponent van intelligensie het te make met die *hoe* van intelligensie. Die prosesteorieë

verskaf die beste rasionaal waarvolgens die leerprosesse verstaan kan word en dus word die verband tussen prosesvermoëns en leerbenaderings ondersoek. Biggs en Moore (1993:151) en Entwistle (1988b:150) verwys na Sternberg (1985) se komponensiële teorie van intelligensie; Das *et al.* (1979) se inligtingprosesseringsteorie; Guilford (1967) se prosesfaktore en Jenson (1970) se prosesvlakke van die intellek, as belangrike teoretiese perspektiewe met betrekking tot die leerproses.

Sternberg (1985) se komponensiële teorie van intelligensie beklemtoon die rol van die metaprestasie- en kennisverkrygingskomponent in die inligtingprosesseringproses. Die metakomponent word as die hoogste vlak beskou en betrek metakognitiewe vaardighede in die identifisering van 'n probleem, beplanning, strategie-ontwerp en monitering. Die prestasiekomponent behels die prosedurele kennis vir die oplossing van die probleem, terwyl die kennisverkrygingskomponent die enkodering van nuwe inligting behels. Die individu se vermoë om die metakomponent uit te voer, is bepalend vir die effektiwiteit waarmee die prestasie- en kennisverkrygingskomponente uitgevoer word. Biggs en Moore (1993) verwys veral na die positiewe verband tussen metakognitiewe vaardighede en die diepleerbenadering.

Die belangrikheid van gelyktydige en agtereenvolgende prosesse tydens inligtingprosessering in die leerproses word deur Das *et al.* (1979) aangedui (sien hoofstuk 8). Biggs en Moore (1987:76) dui aan dat die vermoë om gelyktydig agtereenvolgende en inligtingprosesseringskomponente op 'n aanpasbare wyse te gebruik, tot maksimale begrips- of diepleer aanleiding gee en met metakognitiewe gesofistikeerdheid verband hou.

Guilford (1967) se onderskeiding van konvergente en divergente vermoëns word met effektiewe leer verbind (Biggs & Moore 1993:177; Entwistle 1988b:152). Konvergente vermoëns verwys na eng gefokusde denkprosesse, wat tot 'n geregverdigde, logies korrekte antwoord lei. Konvergente denke kan eenvoudige take en komplekse take wat abstrakte denkprosesse vereis, insluit. Divergente vermoëns vereis denke wat alternatiewe genereer en antwoorde voorstel wat van die gegewe verskil. Divergente denke is 'n soekstrategie wat breed fokus en verbindings tussens skemas toelaat, selfs al sou sodanige verbindings nie duidelik regverdigbaar wees nie. Divergente denke kan ook as verbeeldingryke denke beskou word. Die aanpasbare en

geïntegreerde gebruik van divergente en konvergente denke, word met 'n hoë intellektuele vlak in verband gebring. Die vermoë om konvergente en divergente denke op 'n aanpasbare wyse te gebruik, word met 'n diepleerbenadering in verband gebring (Entwistle 1988b:218-219).

Jensen (1970) klassifiseer kognitiewe vermoëns volgens twee vlakke. Die eerste vlak hou verband met assosiatiewe leer en die tweede met analitiese redenering. Vlak 1 word verteenwoordig deur korttermyngeheuetoetse en vlak 2 deur visuele en verbale redeneringstoetse, wat produktiewe denkoetse insluit. In effek bestaan vlak 2 uit analitiese en verbeeldingryke denke en vlak 1 uit assosiatiewe denke, memorisering en reprodktiewe leer. Die gekombineerde gebruik van albei die vlakke, word deur Entwistle (1988b:159) as intelligente en kreatiewe gedrag beskou en hou met die diepleerbenadering verband. Volgens Gow en Kember (1990) en Candy (1991:281) is die suksesvolle aanwending van 'n diepleerbenadering 'n belangrike voorwaarde vir onafhanklike leer. Dus kan die verwantskap wat daar tussen die diepleerbenadering en intelligensie bestaan, ook met die onafhanklike leerbenadering in verband gebring word. Op soortgelyke wyse kan lae intelligensievlakke met die afhanklike leerbenadering in verband gebring word, op grond van die verwantskap wat daar volgens onderskeie navorsers tussen afhanklikheid en die oppervlakleerbenadering bestaan (Entwistle & Ramsden 1983:36; Entwistle 1988:44; Biggs 1987:5; Watkins & Regmi 1996:547; Cono-Garcia & Justicia-Justicia 1994:249).

Piaget (1950) se fases van intellektuele ontwikkeling hou met verskillende leerbenaderings en uitkomsteverband (sien hoofstuk 4 vir die bespreking van die fases) (Biggs en Moore 1993). Biggs en Moore (1993:71-75), asook Biggs en Collis (1982:24) dui die verwantskap aan tussen die verskillende ontwikkelingsfases en die kwaliteit van die leerproses en uitkoms (verwys na die bespreking van die SOLO-taksonomie in hoofstuk 5). Die ontwikkeling van die individu deur die konkrete en formele fases, hou verband met die vermoë om op die verskillende kognitiewe abstraksievlakke te kan funksioneer. Die verhoudings- en uitgebreide abstraksievlakke verteenwoordig diepleerprosesse. Die sleutelprosesse, bekend as assimilasië en akkommodasië, wat by elk van die fases voorkom, impliseer onderskeidelik die enkodering en herkodering van inligting. Herkodering hou met 'n intrinsieke motief verband en is 'n belangrike voorwaarde vir diepleer. Piaget (1950) se assimilasië-akkommodasiëproses skep nuwe betekenis wat die leerder in die proses konstrueer. Die konstruktivistiese beskouing van leer is hoofsaaklik gebaseer op

Piaget (1950) se uitgangspunte. Die betekenis-konstrueringsproses vervang die tradisionele beskouing van intelligensie, in die sin dat die fokus geplaas word op die individu se vermoë om aan inligting bepaalde betekenis te gee. Betekenis-konstrueringsvermoëns word gebaseer op die persoon se bestaande kennisstrukture en sosiale interaksie. Die kwaliteit van 'n persoon se betekenis-konstruering is geleë in die kwaliteit van die bestaande strukture waaroor die persoon beskik, asook die mate van positiewe interafhanklikheid van ander mense (Valsiner & Leung 1994:214). Die gehalte van betekenis-konstruering en koöperatiewe leer hou dus met mekaar verband. Biggs (1996:381-384) dui daarop dat die diepleerbenadering 'n betekenis-konstrueringsproses is. Volgens Candy (1991:415) hou die konstruktivistiese beskouing van leer inherent met selfgerigte of onafhanklike leer verband, wat 'n betekenis-konstrueringsproses insluit. Maltby (1995:18-19) bevind verder dat die effektiwiteit waarmee probleme opgelos word en die ontwikkeling van basiese denkvaardighede, met koöperatiewe leer verband hou.

Biggs en Moore (1993) dui aan dat prestasie-gerigte gedrag wat primêr op egogerigte kompetisie gebaseer is, beide oppervlak- of diepleer mag impliseer, afhangend van die waargenome vereistes wat gestel word. In dié geval sou 'n oppervlakleerbenadering laer vlakke van intellektuele vermoëns as die diepleerbenadering vereis. Indien die prestasieleerbenadering egter op die suksesvolle uitvoer van 'n taak op sigself gebaseer word, soos dit per definisie in dié verband geld, impliseer dit 'n diepleerbenadering en hoër intellektuele vermoëns.

b. Kognitiewe style

Die kognitiewe style-konsep verskil van die kognitiewe vermoëns-konsep, in dié opsig dat kognitiewe styl verwys na die inligting-prosesseringswyse wat die individu in die algemeen volg, gegewe 'n bepaalde intellektuele vermoë. Kognitiewe style verwys na die verskil tussen individue met betrekking tot 'n algemene styl wat in die prosessering van inligting gevolg word. Intellektuele vermoëns verwys na die inhoudelike en die aard van die proses wat by die prosessering van inligting betrek word. Kognitiewe styl verwys na *hoe* dit plaasvind, naamlik die gedrag wat in die proses geopenbaar word, gegewe bepaalde vermoëns. Kognitiewe style is nou verwant aan affektiewe en konatiewe eienskappe en het potensiaal vir aanpassing volgens die eise van die situasie en taak. Kognitiewe vermoëns kan as enkelvoudig, en kognitiewe style as bipolar beskou word (Entwistle 1988b:203).

‘n Groot aantal kognitiewe style word reeds in die literatuur gedefinieer, maar die volgende blyk die belangrikste implikasies vir leer te hê, naamlik veldafhanklik en -onafhanklik, impulsief en reflekerend, analities en globaal, linker- en regterbrein (sien hoofstuk 8). Schmeck (1988c:327) se mening dat al bogenoemde dimensies ‘n refleksie is van ‘n enkele dimensie, naamlik ‘n *globale teenoor ‘n analitiese styl*, vereis egter nog substansiële empiriese bewyse. Die interafhanklikheid en mate van oorvleueling tussen dimensies wat deur Schmeck (1988c) uitgewys word, word ook deur Entwistle (1988b:218) bevestig. Die ontwikkeling van ‘n aanpasbare kognitiewe styl hou met die aanpasbare aanwending van opererende en begripsleerstrategieë verband, en impliseer ‘n diepleerbenadering. Biggs en Moore (1993) dui verder aan dat die prestasieleerbenadering wat kompetisie beklemtoon, ook ‘n aanpasbare leerstyl vereis, afhangend van die situasionele prestasievereistes wat gestel word. ‘n Prestasieleerbenadering wat taakuitvoering as doel op sigself beklemtoon, vereis ‘n diepleerbenadering en ‘n aanpasbare kognitiewe styl. Volgens Candy (1991:325) is die bevordering van ‘n diepleerbenadering, wat met ‘n aanpasbare kognitiewe styl verband hou, ‘n belangrike voorvereiste vir onafhanklike leer. In dié verband hou ‘n nie-aanpasbare kognitiewe styl met ‘n oppervlakleerbenadering verband, wat andersins met ‘n afhanklike leerbenadering verband hou (Entwistle & Ramsden 1983:36; Entwistle 1988a:44; Biggs 1987:5; Watkins & Regmi 1996:547; Cono-Garcia & Justicia-Justicia 1994:249).

Aanpasbare kognitiewe style en strategieë manifesteer ook in die dialoog en besprekingslemente van effektiewe koöperatiewe leer, wat onderskeidelik as divergente en konvergente denke geklassifiseer kan word (Senge 1990:238-248; Isaacs en Smith 1994:374-388).

9.4 BIOGRAFIESE EN KULTURELE EIENSKAPPE

Die biografies en kultureel verwante eienskappe wat veral in die afgelope twee dekades aandag gekry het, is geslag, ouderdom en kultuur. Hierdie eienskappe en hul onderlinge verband met leerbenaderings word vervolgens bespreek aan die hand van navorsing wat gedoen is.

a. Geslag

Navorsingsbevindinge oor die invloed van geslag op leerbenaderings is teenstrydig. Watkins en Regmi (1990:465, 1996:555) het geen beduidende verwantskap tussen leerbenaderings en

geslagsveranderlikes gevind nie. Watkins (1982:81) het bevind dat vroue meer geneig is om 'n oppervlakleerbenadering te gebruik. 'n Vrees vir mislukking, opererende leer en onvoldoende begrip is meer kenmerkend van vroue. Van Rossum en Schenk (1984:73) het ook bevind dat vroue meer geneig is om 'n oppervlakleerbenadering te gebruik. 'n Soortgelyke bevinding met betrekking tot die memorisering van leermateriaal is ook deur Geisler-Brenstein *et al.* (1996:81) gemaak. In teenstelling hiermee het Biggs (1987:50), asook Watkins en Hattie (1981:389) bevind dat mans geneig is om 'n oppervlakleerbenadering te volg en dat vroue meer geneig is om 'n diepleerbenadering te volg.

Sowel Biggs (1987:50) as Watkins en Hattie (1981:389) het bevind dat vroueleerders 'n meer georganiseerde benadering tot leertake aanneem en sterker prestasiestrategie-georiënteerd is. Schaap en Buys (1995:131) het ooreenkomstig bevind dat vroueleerders betekenisvol sterker op die prestasiestrategie gerig is as mans, maar dat mans weer sterker op die prestasiemotief gerig is.

Daar bestaan nie duidelikheid oor die verband tussen geslag en koöperatiewe leer nie. Gillies (1997:24-28) dui egter aan dat geslag 'n minimale invloed op koöperatiewe leer het.

Die redes vir die teenstrydighede in bevindinge ten opsigte van die effek van geslag op leerbenaderings, is egter nie duidelik nie. Candy (1991:131) beklemtoon egter die feit dat geslag nie beskou kan word as veranderlike wat met bepaalde leerbenaderings verband hou nie, aangesien menslike motiewe en gedrag met die gevolge van situasiegebonde gedragsuitkomste verband hou. In dié geval is vergelykings op individuele vlak slegs ter sprake en kan geslagsvergelykings nie op 'n billike wyse in groepverband gemaak word nie.

b. Ouderdom

Biggs (1987:57) dui duidelik aan dat ouderdom 'n sterk verband met leerbenaderings het. Daar is bevind dat daar 'n geleidelike daling in die toepassing van 'n oppervlakleerbenadering met toename in ouderdom is. Die teenoorgestelde neiging is ten opsigte van die toepassing van 'n diep- en die prestasieleerbenadering, wat 'n skerp styging met die toename in ouderdom toon. Schaap en Buys (1995:130) toon ooreenkomstig 'n beduidende verband tussen ouderdom en

leerbenaderings aan. Die navorsingsresultate toon 'n beduidende progressiewe toename in die diepleerbenadering by hoër ouderdomsgroepe. Die teenoorgestelde effek word op die oppervlakleerbenadering waargeneem, waarvolgens daar 'n beduidende progressiewe daling in die oppervlakleerbenadering by hoër ouderdomsgroepe voorkom. Geen beduidende verskil in die prestasieleerbenadering tussen verskillende ouderdomsgroepe kon egter gevind word nie, wat daarop dui dat die prestasieleerbenadering nie aan ouderdom gekoppel kan word nie.

Harper en Kember (1986:212-222), asook Gow en Kember (1990:307-322) skryf die verband tussen ouderdom en leerbenaderings toe aan die vordering na 'n vlak van algehele volwassenheid. Lewens- en werkservaring in die algemeen, kan meebring dat die vlak van volwassenheid tot so 'n mate verhoog, dat dit leergedrag kan beïnvloed. Die realistiese take in die werk, in die gemeenskap en in die gesinsomgewing dwing volwassenes waarskynlik om 'n hoër intrinsieke belangstelling in 'n leertaak te toon en die relevansie en betekenis daarvan te leer soek, idees met mekaar te vergelyk en self verder ondersoek in te stel.

Jones (1993:158-166) en Ellsworth (1992:23) het bevind dat ouderdom geen beduidende effek op onafhanklike of selfgerigte leer vir volwassenes het nie. Van-Zile-Tamson (1997) het 'n soortgelyke bevinding gemaak met die uitsondering van hulpbronbestuur of prestasiegerigte strategieë wat met kronologiese ouderdom toeneem. Candy (1991:118-119) skryf die feit dat volwassenes se ouderdom nie konsekwent met onafhanklikheid verband hou nie, toe aan situasionele faktore. In sekere situasies mag volwassenes meer onafhanklikheid toon as in ander situasies, afhangend van die vlak van volwassenheid wat met betrekking tot die spesifieke situasie bereik is. In die geval van adolessente kan daar 'n duidelike groei in selfregulering met kronologiese ouderdom waargeneem word (Zimmerman & Martinez-Pons 1990:57).

c. Kulturele eienskappe

Richardson (1995:301-302) verwys na 'n literatuurondersoek oor kruiskulturele navorsing ten opsigte van leerbenaderings in tersiêre onderwysinstansies. Volgens Richardson (1994:461-462) word die oppervlak- en diepleerbenaderingskonsepte as hoofbenaderings deurlopend in lande, soos Australië, Kanada, Brittanje, Suid-Afrika, Nigerië, Spanje, Venezuela en die VSA bevestig. 'n Soortgelyke tendens kom in Asiatiese lande, soos Nepal, Hong-Kong en China voor

(Richardson 1994:449-468). Die detail met betrekking tot die manifestasies van die hoofbenaderings tot leer word egter eiesoortig en variërend in die verskillende kulturele kontekste geïnterpreteer. Hieruit kan dus afgelei word dat die detail manifestasies van die diep- en oppervlakleerbenaderings, 'n kulturele verskynsel is wat sosiaal gekonstrueer word en kultuurrelatief en -spesifiek is. Die kruiskulturele geldigheid van die prestasieleerbenadering as 'n onafhanklike dimensie, word egter betwyfel. Daar is duidelike aanduidings dat die prestasieleerbenadering deel vorm van die diepleerbenadering en gesamentlik 'n diep-prestasieleerbenaderingsdimensie vorm (Richardson 1994:449-468).

Met betrekking tot die gebruik van algemene selfreguleringsstrategieë as 'n belangrike element van onafhanklike of selfgerigte leer tussen kultuurgroepe, het Purdie en Hattie (1996:861) bevind dat daar in die algemeen nie verskille tussen Westerse en Asiatiese studente in die gebruik van selfreguleringsstrategieë bestaan nie. Die patroon waarvolgens selfreguleringsstrategieë gebruik word, verskil egter tussen die groepe. In teenstelling hiermee beskryf Ballard en Clanchy (1984), Bradley en Bradley (1984), asook Samuelowicz (1987) Asiatiese leerders as ekstern beheerde leerders, wat baie meer op eksterne hulpbronne en strukture as Westersinge staat maak, ter bevordering van hulle eie leergedrag. Meer navorsing word egter in dié verband vereis om sodoende teenstrydighede uit te klaar. Candy (1991:131) beklemtoon egter die feit dat kultuur nie beskou kan word as veranderlike wat met bepaalde leerbenaderings verband hou nie, aangesien menslike motiewe en gedrag met die gevolge van gedragsuitkomstes verband hou. In dié geval is vergelykings op individuele vlak slegs ter sprake en kan direkte kruiskulturele vergelykings in groepverband, ten opsigte van leerbenaderingsvlakke, nie op 'n verantwoordbare wyse gemaak word nie. Verdere empiriese navorsing word egter vereis om faktoranalities die kruiskulturele geldigheid van die onafhanklike en koöperatiewe leerbenaderings as konstrukte te bevestig, soos in die geval van die diep- en oppervlakleerbenaderings.

9.5 SAMEVATTING

Die verwantskappe tussen persoonlike eienskappe en leerbenaderings word in tabel 4 ter opsomming weergegee. Daar kon egter nie substansiële navorsingsinligting gevind word met betrekking tot al die verwantskappe nie. Vir die doeleindes van hierdie navorsing word daar egter

op die breër verwantskappe gefokus. Die literatuurstudie toon egter dat daar beduidende verwantskappe tussen persoonsveranderlikes en leerbenaderings bestaan. Die geneigdheid van 'n leerder om verskillende leersituasies op gelyksoortige wyses te benader, word aan persoonsverwante eienskappe gekoppel. Die ondersoek toon dat daar beduidende verwantskappe tussen affektiewe, konatiewe en biografiese eienskappe en leerbenaderings bestaan.

Tabel 4: Die verband tussen persoonlike eienskappe en leerbenaderings

PERSOONLIKE EIENSKAPPE	LEERBENADERINGS						
	Oppervlak	Diep	Prestasie	Onafhanklik	Afhanklik	Koöperatief	Kompeterend
<u>Affektiewe- en konatiewe eienskappe</u>							
a. Angs/neurose/vrees vir mislukking	Hoog	Laag	Laag	Laag	Hoog	Laag	Hoog
b. Selfbeskouing	Laag	Hoog	Hoog	Hoog	Laag	Hoog	Situasioneel
c. Interne kontrole	Laag	Hoog	Hoog	Hoog	Laag	Hoog	-
d. Outonomieit	Laag	Hoog	Hoog	N.v.t	Laag	N.v.t.	Laag
e. Belangstelling/kennis/kwalitatiewe leeropvatting	Laag	Hoog	Hoog	Hoog	Laag	Hoog	Situasioneel
<u>Kognitiewe eienskappe</u>							
a. Intellektuele vermoëns	Laag	Hoog	Situasioneel	Hoog	Laag	Hoog	Situasioneel
b. Kognitiewe styl-aanpasbaarheid	Laag	Hoog	Hoog	Hoog	Laag	Hoog	Hoog
<u>Biografiese eienskappe</u>							
a. Geslag	Situasioneel	Situasioneel	Situasioneel	Situasioneel	Situasioneel	Situasioneel	Situasioneel
b. Ouderdom	Laag	Hoog	-	Nie beduidend	Nie beduidend	-	-
c. Kultuur	Bevestig	Bevestig	Nie bevestig	-	-	-	-

Met betrekking tot die affektiewe en konatiewe eienskappe, blyk dit dat hoë angs, neurose en vrees vir mislukking met die oppervlak-, afhanklike en kompetendeleerbenadering verband hou. Lae angs, lae neurose en 'n lae vrees vir mislukking hou met die diep-, onafhanklike en koöperatiewe leerbenadering verband. 'n Hoë selfbeskouing in terme van selfkonsep, eiewaarde en waargenome selfeffektiwiteit, gaan met die diep-, prestasie-, onafhanklike, en koöperatiewe

leerbenadering gepaard, terwyl 'n lae selfbeskouing met die oppervlak- en afhanklike leerbenadering verband hou. Die verband tussen selfbeskouing en die kompeterende leerbenadering word egter situasioneel bepaal. 'n Hoë mate van interne lokus van kontrole hou met die diep-, prestasie-, onafhanklike en koöperatiewe leerbenadering verband. Leerders wat laag is op outonomieit of selfgerigtheid, neig om 'n oppervlak-, afhanklike en kompeterende leerbenadering te volg, terwyl die teenoorgestelde in die geval van die diep- en prestasieleerbenaderings geld. 'n Koöperatiewe en onafhanklike leerbenadering word dus in die studie konseptueel as elemente van 'n outonome leerpredisposisie beskou en dus is 'n verwantskapstudie tussen die onderskeie veranderlikes in dié geval nie van toepassing nie. Lae belangstelling, agtergrondkennis en meer ervaring ten opsigte van kwantitatiewe leer, in teenstelling met kwalitatiewe leer, word met 'n oppervlak- en afhanklike leerbenadering in verband gebring, terwyl hoë belangstelling, kennis en baie ervaring in kwalitatiewe leer, met die diep-, onafhanklike en koöperatiewe leerbenadering verband hou. Die verband tussen die kompetendeleerbenadering en belangstelling, kennis en leeropvatting, word egter situasioneel bepaal.

Die verwantskap tussen kognitiewe persoonsverwante eienskappe en leerbenaderings word duidelik aangedui. 'n Leerder met hoë intellektuele vermoëns is geneig om 'n diep-, prestasie-, onafhanklike en koöperatiewe leerbenadering te volg, terwyl lae intellektuele vermoëns met 'n oppervlak- en afhanklike leerbenadering verband hou. Die verwantskap tussen intellektuele vermoëns en die kompeterende leerbenadering, word egter situasioneel bepaal.

Die leerder wat 'n aanpasbare kognitiewe styl gebruik, neig om 'n diep-, prestasie-, kompeterende, onafhanklike en koöperatiewe leerbenadering te volg, terwyl 'n nie-aanpasbare gebruik van kognitiewe styl, met 'n oppervlak- en afhanklike leerbenadering verband hou.

Die verwantskap tussen geslag, ouderdom, kultuur en leerbenaderings is ondersoek. Daar blyk geen duidelike verwantskap te bestaan tussen geslag en leerbenaderings nie. Daar is egter aanduidings dat vroue in bepaalde situasies meer geneig is om 'n prestasieleerbenadering te volg as mans, maar weens die situasionele aard daarvan, kan dit nie veralgemeen word nie. Die verband tussen geslag en oppervlak-, diep- en koöperatiewe leerbenaderings is egter

niebeduidend.

Die verband tussen ouderdom en die oppervlak- en diepleerbenaderings is beduidend. 'n Skerp toename in die toepassing van die diepleerbenadering vind met 'n toename in ouderdom plaas. Die teenoorgestelde is op die oppervlakleerbenadering van toepassing. 'n Geleidelike afname in die toepassing van die oppervlakleerbenadering vind met 'n toename in ouderdom plaas. Die verband tussen ouderdom en die prestasieleerbenadering blyk nie beduidend te wees nie.

Die invloed van kultuur op die geldigheid van oppervlak- en diepleerbenaderings word bevestig, maar die manifestering van die prestasieleerbenadering oor verskillende kultuurgroepe heen, kon egter nie bevestig word nie en vorm in die meerderheid gevalle deel van die diep-prestasieleerbenadering. Die neiging tot die onderskeie leerbenaderings oor verskillende kultuurgroepe heen is kultuurspesifiek, konteksspesifiek en kultuurrelatief. Derhalwe kan 'n geldige vergelyking tussen kulture op grond van statistiese gemiddelde waardes dus moeilik gemaak word. Verdere navorsing is egter nodig om die onafhanklike, afhanklike, koöperatiewe en kompeterende leerbenaderingskonstrukte vir verskillende kultuurgroepe te bevestig.