

**DIE INVLOED VAN ASSESSERING
OP STUDENTE SE LEERBENADERING
EN AKADEMIESE PRESTASIE**

Magdalena Otto

Tesis ingelewer ter gedeeltelike voldoening
aan die vereistes vir die graad

**Magister in die Opvoedkunde
in die Departement Didaktiek,
Fakulteit Opvoedkunde**



aan die

Universiteit van Stellenbosch

Studieleier: Dr. C. Troskie-de Bruin

Stellenbosch: Desember 2000

VERKLARING

Ek die ondergetekende, verklaar hiermee dat die werk in hierdie tesis vervat, my eie en oorspronklike werk is en dat ek dit nie vantevore in die geheel of gedeeltelik by enige universiteit ter verkryging van 'n graad voorgelê het nie.

MAGDALENA OTTO

1 September 2000

OPSOMMING

Die probleem wat aanleiding gegee het tot hierdie ondersoek is die wisselende prestasie van studente in toetse en eksamens. Talle faktore kan hiervoor verantwoordelik wees. Die doel van hierdie ondersoek was om vas te stel tot watter mate die assesseringsvereistes studente-leer en gevolglike prestasie beïnvloed.

Uit die literatuurstudie het dit geblyk dat die tipe leerbenadering wat studente tydens hulle studie aanwend 'n belangrike faktor is by die vlakke van begrip wat met studies bereik word. Leerbenaderings word beïnvloed deur drie hoofgroepe faktore naamlik die student, die leerkonteks en die dosent. Dit is veral die kursus- en assesseringsvereistes wat 'n rol speel by die leerbenadering wat die studente tydens hulle studies aanwend. Die literatuurstudie het verder lig gewerp op die navorsingsmetodes wat gebruik word om studente se leerbenaderings te bestudeer.

'n Opname is gedurende die eerste semester van 1997 by die Hugenate Kollege gedoen. Die Assist-vraelys is gebruik om die eerste- en tweedejaarstudente van daardie jaar se leerbenaderings te bepaal. Die Junie-eksamenvraestelle van twee departemente A en B is gebruik om die vlakke waarop die assesseringsvereistes gestel is, te bepaal. Die empiriese ondersoek het aan die lig gebring dat die eksamenvereistes hoofsaaklik memorisering van kennis vereis wat opsigself nie bevordelik is vir die ontwikkeling van hoër-orde denkvaardighede nie. Geen beduidende korrelasies is tussen studente se akademiese prestasie en 'n dieptebenadering gevind nie. Daar is ook bevind dat die leerbenaderings wat studente volg nie die gewenste ontwikkeling van hoër-orde denkvaardighede toon nie.

Die resultate van die ondersoek hou implikasies in vir die Kollege, die akademiese personeel en die studente. Hierdie implikasies word bespreek en ten slotte word aanbevelings gemaak ten opsigte van die maatreëls wat getref kan word ten einde studente-leer aan die Hugenate Kollege te bevorder.

SUMMARY

The problem that led to this research is the varying achievements of students in tests and examinations. Many factors may be responsible for this. The aim of this research was to determine to what extent the assessment requirements influenced student learning and resulting achievement.

From literature study it was clear that the type of approach to learning applied by students during their studies is an important factor in the levels of understanding achieved during studies. Approaches to learning are influenced by three main groups of factors, namely the student, the learning context and the lecturer. It is particularly the course and the assessment requirements that play a role in the approach to learning applied by students during their studies. The literature study further shed light on the research methods used to study students' approaches to learning.

A survey was done during the first semester of 1997 at the Huguenot College. The Assist questionnaire was used to determine the approaches to learning of first and second year students of that year. The June examination papers of two departments, A and B, were used to determine the levels on which the assessment requirements were set.

The empirical investigation revealed that the examination requirements mainly required memorising of knowledge, which is in itself not conducive to the development of thinking skills of a higher order. No significant correlations were found between students' academic achievements and a deep approach. It was also found that the approaches to learning followed by students do not indicate the desired development of thinking skills of higher order.

The results of the investigation have implications for the College, the academic staff and the students. These implications are discussed and finally recommendations are made in respect of steps that can be taken for promoting student learning at the Huguenot College.

INHOUDSOPGAWE

1. PROBLEEMSTELLING EN NAVORSINGSVERLOOP

| | | |
|---------|--|----|
| 1.1 | INLEIDING | 1 |
| 1.2 | RASONAAL | 4 |
| 1.3 | PROBLEEMSTELLING | 5 |
| 1.4 | DOELSTELLINGS | 6 |
| 1.5 | BEGRENSING | 6 |
| 1.5.1 | Fokus van die studie | 7 |
| 1.5.2 | Die teikengroep | 7 |
| 1.6 | WERKWYSE EN METODE VAN ONDERSOEK | 7 |
| 1.6.1 | Werkwyse | 7 |
| 1.6.2 | Metode van ondersoek | 7 |
| 1.6.2.1 | Data insameling | 8 |
| 1.6.2.2 | Data analise | 8 |
| 1.7 | BEGRIPSOMSKRYWING | 8 |
| 1.7.1 | Leerstyl | 8 |
| 1.7.2 | Leerstrategie | 8 |
| 1.7.3 | Leerbenadering | 9 |
| 1.7.4 | Studie-oriëntasie | 9 |
| 1.7.5 | Die oppervlakbenadering | 9 |
| 1.7.6 | Die dieptebenadering | 9 |
| 1.7.7 | Die strategiese benadering | 10 |
| 1.7.8 | Die instrumentele benadering | 10 |
| 1.8 | VERDERE VERLOOP VAN DIE STUDIE | 10 |

2. DIE INVLOED VAN VERWANTE FAKTORE OP LEERBENADERINGS

| | | |
|-------|--|----|
| 2.1 | INLEIDING | 11 |
| 2.2 | LEERBENADERING EN VERBANDHOUDENDE BEGRIPPE | 12 |
| 2.2.1 | Leerstyl | 13 |
| 2.2.2 | Leerstrategie | 14 |
| 2.2.3 | Leerbenaderings | 15 |
| 2.2.4 | Studie-oriëntasie | 16 |

| | | |
|--|--|----|
| 2.3 | ONDERSKEIE KATEGORIEË VAN LEERBENADERINGS | 18 |
| 2.3.1 | Dieptebenadering | 18 |
| 2.3.2 | Oppervlakbenadering | 20 |
| 2.3.3 | Strategiese benadering | 22 |
| 2.3.4 | Instrumentele benadering | 23 |
| 2.4 | LEERSTYLE EN PATOLOGIEË | 26 |
| 2.5 | DIE VERBAND TUSSEN LEERBENADERING EN LEERUITKOMSTE | 28 |
| 2.6 | FAKTORE WAT STUDENTE SE LEERBENADERINGS BEÏNVLOED . | 30 |
| 2.6.1 | Eienskappe van die student | 30 |
| 2.6.1.1 | Persoonlikheid | 31 |
| 2.6.1.2 | Intellektuele vermoëns | 32 |
| 2.6.1.3 | Motivering en belangstelling | 32 |
| 2.6.1.4 | Studiemetodes en -houdings | 34 |
| 2.6.1.5 | Vorige ervaring en agtergrondkennis | 35 |
| 2.6.1.6 | Beskouings van leer | 37 |
| 2.6.2 | Die student se persepsies van die leerkonteks | 43 |
| 2.6.2.1 | Die invloed van dosente se onderrigbenadering | 44 |
| 2.6.2.2 | Studente se persepsies van goeie onderrig | 46 |
| 2.6.2.3 | Die invloed van departemente op leerbenaderings..... | 47 |
| 2.6.3 | Die invloed van assessering op leerbenaderings | 48 |
| 2.6.3.1 | Die algemene doelstellings van hoër onderwys | 49 |
| 2.6.3.2 | Soorte assessering | 49 |
| 2.6.3.3 | Die diskrepansie tussen die formele en verskuilde kurrikulum | 51 |
| 2.6.3.4 | Studente se persepsies en ervaring van assessering | 53 |
| | (a) Persepsies van vereistes wat vir assessering gestel word | 53 |
| | (b) Studente se ervaring van assessering | 54 |
| | (c) Die tipe vrae wat vir assesseringsdoeleindes gestel word | 55 |
| 2.7 | SAMEVATTING | 60 |
| 3. BESKRYWING VAN DIE EMPIRIESE ONDERSOEK | | |
| 3.1 | INLEIDING | 61 |
| 3.2 | PROBLEEMFORMULERING | 62 |
| 3.3 | DOELSTELLINGS | 63 |

| | | |
|---------|--|----|
| 3.3.1 | Spesifieke doelstelling | 63 |
| 3.4 | TEIKENGROEP | 63 |
| 3.5 | RASONAAL VIR DIE GEBRUIK VAN DIE ONDERSKEIE MEETINSTRUMENTE | 64 |
| 3.5.1 | Rasionaal vir die gebruik van die Assist-vraelys | 64 |
| 3.5.2 | Rasionaal vir die gebruik van Bloom se taksonomie | 65 |
| 3.6 | BESKRYWING VAN DIE ASSIST-VRAELYS | 67 |
| 3.6.1 | Redes waarom die student ingeskryf het vir hoër onderwys | 67 |
| 3.6.2 | Vorbereiding vir hoër onderwys | 68 |
| 3.6.3 | Beskouings van leer | 68 |
| 3.6.4 | Leerbenaderings | 68 |
| 3.6.5 | Leer en studievaardighede | 68 |
| 3.6.6 | Faktore wat studies beïnvloed | 68 |
| 3.6.7 | Voorkeure vir verskillende tipes kursusse en onderrig | 69 |
| 3.6.8 | Selfevaluering | 69 |
| 3.6.9 | Biografiese besonderhede | 69 |
| 3.7. | VOLLEDIGE BESPREKING VAN DIE ASSIST AFDELING D: LEERBENADERINGS | 69 |
| 3.7.1 | Die vraelys:Leerbenaderings | 69 |
| 3.7.1.1 | Dieptebenadering | 70 |
| 3.7.1.2 | Strategiese benadering | 70 |
| 3.7.1.3 | Instrumentele benadering | 70 |
| 3.8 | BESKRYWING VAN BLOOM SE TAKSONOMIE | 72 |
| 3.8.1 | Kennis | 73 |
| 3.8.2 | Begrip | 73 |
| 3.8.3 | Toepassing | 73 |
| 3.8.4 | Analise | 73 |
| 3.8.5 | Sintese | 73 |
| 3.8.6 | Evaluering | 74 |
| 3.9 | DIE NAVORSINGSPROSES | 74 |
| 3.9.1 | Die tydperk van die ondersoek | 75 |
| 3.9.2 | Data insameling | 75 |
| 3.9.3 | Probleme wat ondervind is | 76 |

| | | |
|----------|--|-----|
| 3.9.4 | Verwerking van resultate | 76 |
| 3.9.4.1 | Frekwensie- analise | 76 |
| 3.9.4.2 | Gemiddelde tellings | 77 |
| 3.9.4.3 | Korrelasies | 77 |
| 3.9.4.4 | Die Mann-Whitney-U toets | 77 |
| 3.9.4.5 | Analise van eksamenvrae | 77 |
| | | |
| 4 | RESULTATE VAN DIE ONDERSOEK | |
| 4.1 | INLEIDING | 79 |
| 4.2 | RESPONS OP VRAELYS | 79 |
| 4.3 | ONTLEDING VAN DIE DATA | 79 |
| 4.4 | ONTLEDING VAN DIE EKSAMENVRAESTELLE | 80 |
| 4.5 | RESULTATE VAN DIE ASSIST-VRAELYS | 80 |
| 4.5.1 | Responsontleding van leerbenaderings | 82 |
| 4.5.1.1 | Die dieptebenadering | 82 |
| 4.5.1.2 | Die strategiese benadering | 86 |
| 4.5.1.3 | Die instrumentele benadering | 89 |
| 4.6 | DIE BETROUBAARHEID VAN DIE MEETINSTRUMENT | 93 |
| 4.7 | DIE BESPREKING VAN DIE RESULTATE | 94 |
| 4.7.1 | Die verband tussen die onderskeie leerbenadering | 94 |
| 4.7.2 | Die verband tussen leerbenaderings en motiewe | 96 |
| 4.7.3 | Verskille tussen uitvallers en nie-uitvallers | 98 |
| 4.7.4 | Die ontwikkeling van voorkeur vir leerbenaderings | 99 |
| 4.7.4.1 | Bespreking van die gemiddeldes | 99 |
| 4.7.4.2 | Onderskeid tussen verskillende leerbenaderings | 100 |
| 4.7.4.3 | Vergelyking tussen jaargroepe se leerbenaderings | 102 |
| 4.7.5 | Die verband tussen leerbenaderings en akademiese prestasie | 104 |
| 4.7.5.1 | Rapportering van eksamenpunte | 104 |
| 4.7.5.2 | Die korrelasie tussen leerbenaderings en akademiese prestasie | 105 |
| 4.7.5.3 | Die korrelasie tussen eksamenpunte en gekombineerde tellings op die diepte- en strategiese benaderings | 106 |
| 4.7.5.4 | Die korrelasie tussen bogemiddelde tellings op die dieptebenadering en akademiese prestasie | 106 |
| 4.8 | SAMEVATTING | 107 |

| | |
|--|-----|
| 5 SAMEVATTING, GEVOLGTREKKINGS EN AANBEVELINGS | |
| 5.1 PROBLEEMFORMULERING | 109 |
| 5.2 FOKUS VAN ONDERSOEK | 110 |
| 5.3 SAMEVATTING EN BEVINDINGS | 110 |
| 5.3.1 Die verband tussen leerbenaderings en akademiese prestasie | 110 |
| 5.3.2 Die invloed van assesseringvereistes op leerbenaderings | 110 |
| 5.3.3 Die ontwikkeling van 'n voorkeur vir 'n besondere leerbenadering | 110 |
| 5.4 GEVOLGTREKKINGS | 111 |
| 5.4.1 Die verband tussen leerbenaderings en akademiese prestasie | 111 |
| 5.4.2 Die invloed van assesseringvereistes op leerbenaderings | 113 |
| 5.4.3 Die ontwikkeling van 'n voorkeur vir 'n besondere leerbenadering | 115 |
| 5.5 IMPLIKASIES EN AANBEVELINGS VAN DIE STUDIE | 117 |
| 5.5.1 Implikasies vir die Hugenote Kollege | 117 |
| 5.5.1.1 Aanbevelings rakende die assesseringsstelsel | 117 |
| 5.5.1.2 Aanbevelings rakende personeelontwikkeling | 118 |
| 5.5.1.3 Aanbevelings rakende programskrywing | 119 |
| 5.5.2 Aanbevelings rakende die dosent | 119 |
| 5.5.3 Aanbevelings rakende die student | 120 |
| 5.6 TEKORTKOMINGE VAN DIE ONDERSOEK | 121 |
| 5.6.1 Die navorsingsmetodiek | 121 |
| 5.6.2 Die veralgemeenbaarheid van die data | 121 |
| 5.6.3 Die keuse van tydsgleuf vir die afneem van die vraelyste | 122 |
| 5.6.4 Die vraelys | 122 |
| 5.6.5 Taalprobleem | 122 |
| 5.7 VOORSTELLE VIR VERDERE NAVORSING | 122 |
| 5.8 SLOTOPMERKING | 123 |
| BRONNELYS | 124 |

LYS VAN TABELLE

| | | |
|---|---|-----|
| 2.1 | Beskrywende eienskappe van leerbenaderings | 25 |
| 2.3 | Vlakke van Biggs se Solo taksonomie | 29 |
| 2.4 | Studente en dosente se beskouings van leer (conceptions of learning) | 38 |
| 3.1 | Groepering van veranderlikes | 72 |
| 4.1 | Klassifikasie van eksamenvrae | 80 |
| Opsomming van die resultate van die onderskeie veranderlikes: | | |
| 4.2 | Soek na betekenis (V1) | 83 |
| 4.3 | In verband bring van idees (V2) | 84 |
| 4.4 | Gebruik van bewyse (V3) | 85 |
| 4.5 | Belangstelling in idees (V4) | 86 |
| 4.6 | Georganiseerde studie (V6) | 86 |
| 4.7 | Goeie tydsbestuur (V7) | 87 |
| 4.8 | Monitering van effektiwiteit (V8) | 88 |
| 4.9 | Prestasiemotief (V10)..... | 89 |
| 4.10 | Gebrek aan begrip (V10) | 90 |
| 4.11 | Gebrek aan doelwitte (V11) | 91 |
| 4.12 | Syllabus-gebondenheid (V12) | 91 |
| 4.13 | Vrees vir mislukking (V13) | 93 |
| Statistiese analises: | | |
| 4.14 | Korrelasies tussen die onderskeie leerbenaderings en motiewe | 95 |
| 4.15 | Verskille tussen uitvallers en nie-uitvallers | 98 |
| 4.16 | Vergelyking tussen die gemiddelde tellings van leerbenaderings | 101 |
| 4.17 | Vergelyking tussen die gemiddelde tellings van jaargroep 1 en jaargroep 2 . | 103 |
| 4.18 | Frekwensieverspreiding van jaargroep 1 en 2 se eksamenpunte | 104 |
| 4.19 | Korrelasie tussen leerbenaderings en eksamenprestasie | 106 |

LYS VAN FIGURE

| | |
|---|-----|
| 2.1 Die logiese struktuur van leerbenaderings | 22 |
| 4.1 Gemiddelde tellings op die onderskeie veranderlikes ten opsigte van jaargroep 1 en jaargroep 2 | 100 |

BYLAES

| | |
|-------------------------------|-----|
| Bylae A: Assist-vraelys | 142 |
|-------------------------------|-----|

DANKBETUIGINGS

Hiermee betuig ek my opregte dank en waardering teenoor alle persone wat bygedra het tot die suksesvolle afhandeling van hierdie tesis.

'n Besondere woord van dank aan :

- My studieleier, Dr. Christel Troskie-de Bruin
- Me. Carin Louw vir die statistiese verwerking van die data
- Die Rektorat en personeel van die Hugenate Kollege
- Die studente vir hul deelname aan die studie
- Prof. J.F.H. Meyer vir sy onbaatsugtige hulp
- Prof. Piet Jonas
- My man en kinders vir al hulle hulp, opoffering en geduld
- Die Hemelse Vader vir sêen en genade

HOOFSTUK 1

PROBLEEMSTELLING EN NAVORSINGSVERLOOP

1.1 INLEIDING

Die hoë druipsyfer van eerstejaarstudente aan Suid-Afrikaanse universiteite wek reeds vir jare kommer by universiteitsowerhede. Dié probleem is ook een van die probleme in hoër onderwys in Suid-Afrika (Delvare, 1996:15). Die toenemende getalle studente wat akademies onvoldoende voorbereid is vererger die probleem. 'n Soortgelyke tendens is ook te bespeur by die Hugenate Kollege, waar studente dikwels oënskynlik nie self verantwoordelikheid vir hulle studies wil aanvaar nie en dikwels onderpresteer. Lê die probleem by die studente wat onvoorbereid en laks is, of lê dit by die instansie wat te hoë eise aan studente stel? Antwoorde op hierdie en soortgelyke vrae is egter nie so eenvoudig nie. Aan die eenkant behoort studente verantwoordelikheid vir hulle eie studies te aanvaar, aan die anderkant behoort instansies vir hoër onderwys die individuele ontwikkeling van studente te koester, 'n verantwoordelike sin by die studente te kweek en leer te bevorder (Davis & Murrell, 1993:1). Die kwaliteit van die leerproses word onder andere beïnvloed deur die individu se leerbenadering. In hierdie studie val die fokus op studente se leerbenadering

Drie groepe faktore speel 'n rol by studente-leer naamlik, die student, institusionele invloed en die dosent (Entwistle & Tait, 1990:172,173). Die heuristiese model van die onderrig-leerproses bied 'n samevatting van die verskeidenheid van faktore wat 'n rol speel by studente se leerbenaderings (Entwistle & Tait, 1990:172). In die benaming van die model is die term "heuristies" in plaas van deterministies, gekies om die onvoorspelbaarheid van mense se gedrag te beklemtoon en terselfdertyd aan te dui dat menslike gedrag nie deur wetmatige kragte beheer word nie. Die model is veronderstel om van hulp te wees by redenasies oor moontlike relasies tussen verskillende aspekte van die onderrig-leerproses (Ramsden, 1995:84). Binne die raamwerk van die heuristiese model word die reeds genoemde faktore onderverdeel in verskillende komponente wat in interaksie by die leerproses tree en saam studente-leer beïnvloed.

Eienskappe van die student wat in die heuristiese model as belangrik geag word, kan byvoorbeeld insluit: persoonlikheid, motivering, agtergrondkennis, kognitiewe styl, intellektuele vermoëns, werkgewoontes, studiemetodes en -houding, beskouings van leer, leerstyle en leerbenadering. Genoemde eienskappe verskil van student tot student en tree in interaksie met institusionele prosedures soos ondersteuning, werklading, terugvoer aan studente, leerstof, assesseringsprosedures en die professionele of akademiese kennisbasis van die departement (Entwistle, 1987:19,20; Entwistle & Tait, 1990:172). Die eienskappe van die dosent wat studente-leer beïnvloed kan onder andere insluit: entoesiasme, empatie, metodes van onderrig, onderrighulpmiddels, die tempo en vlak van aanbieding, struktuur, verduideliking en onderrigstyl (Entwistle & Tait, 1990:172).

Binne die heuristiese model word geïmpliseer dat dit studente se *persepsies* van die akademiese omgewing is wat 'n meer direkte invloed op leer het, eerder as die omgewing in die objektiewe sin (Entwistle & Tait, 1990:172; Meyer, 1991:299). Volgens eersgenoemde outeurs beïnvloed studente se persepsies van die onderrig en assesseringsvereistes hulle leerbenadering.

In die literatuur word die kwaliteit van begrip in verband gebring met die tipe leerbenaderings wat studente volg wanneer hulle leer (Eley, 1992:232; Meyer, Parsons & Dunne, 1990:85). Die tipe leerbenadering wat deur studente gevolg word bepaal nie alleen die vlakke van begrip wat die studente met hulle studies bereik nie, maar ook hulle sukses of mislukking. Hoe studente materiaal van 'n leertaak ervaar en organiseer staan bekend as 'n leerbenadering (Ramsden, 1995:39). Studente se leerbenadering impliseer dus wat en hoe hulle leer eerder as hoeveel hulle onthou. Wanneer studente hulle studietake benader, verskil hulle dikwels in hulle leerbenadering. Dit behels onder andere intensionele verskille by studente. Twee uiterste pole van intensies staan bekend as die oppervlakbenadering (reproduksie-oriëntasie) teenoor die dieptebenadering wat betekenis-georiënteerd is (Entwistle, 1995:47; Ramsden, 1995:43) (vide 2.3.1 en 2.3.2).

Die oppervlakbenadering word gekenmerk deur 'n intensie om materiaal wat geleer moet word te reproduseer en mislukking te vermy deur op spesifieke detail te fokus en papegaaiagtige herhaling van feite as leerstrategie te gebruik. Daarteenoor word 'n dieptebenadering gekenmerk deur 'n intensie om die materiaal wat geleer moet word te verstaan. Dit wil sê pogings word aangewend om betekenis te verleen aan materiaal wat geleer moet word. Strategieë wat tipies by laasgenoemde benadering aangewend word, sluit onder andere in uitgebreide leeswerk, die gebruik van 'n verskeidenheid van bronne, bespreking van die leerstof, integrasie tussen komponente en idees, nadenke oor die leertaak en leerstrategieë wat gebruik is. Onbekende leerstof word ook met bekende leerstof in verband gebring. 'n Dieptebenadering word in die literatuur geassosieer met hoë kwaliteit leeruitkomste in hoër onderwys (Entwistle, 1995:47; Ramsden, 1995:45).

Dat dosente 'n groot invloed op hulle studente se leerproses het, blyk duidelik uit die werk van outeurs soos McKeachie (1994) en Newble & Cannon (1995). Dit is dosente se taak om studente se leer moontlik te maak en te bevorder (Ramsden, 1995:5) en daarom kyk hulle gewoonlik na *hoeveel* en *wat* studente leer. Daar behoort meer gefokus te word op *hoe* studente leer, dit wil sê daar behoort eerder gefokus te word op die kwaliteit en prosesse van leer in hoër onderwys in plaas van bloot die kwantiteit van kennis waaroor studente beskik nadat hulle geleer het (Entwistle, 1997:4).

Indien dit belangrik is om studente-leer en daarmee saam die kwaliteit van leeruitkomste te bevorder, dan behoort daar ondersoek ingestel te word na wat werklik met hoër onderwys bereik word teenoor die uitkomste wat verlang word. Watter vereistes word gestel en hoe vergelyk dit met die leeruitkomste wat bereik moet word?

Entwistle en Percy (1981, in Marton et al., 1997:6) het vasgestel dat dosente oor die algemeen daarna streef om kritiese denke by hulle studente te bevorder. In aansluiting hierby wys Ashcroft (1995:110-112) daarop dat hoër-orde kommunikasievaardighede en die gebruik van hoër-orde kognitiewe prosesse (byvoorbeeld reflektoring) binne die konteks van hoër onderwys ontwikkel moet word, eerder as eenvoudige herroeping. Volgens Ashcroft verwag werkgewers van universiteite en kolleges om persoonlike

oordraagbare vaardighede soos geletterdheid, studievaardighede, syferkundigheid, samewerking in spanverband en inligtingstegnologiese vaardighede met die oog op loopbaangereedheid by hulle studente te ontwikkel. In aansluiting hierby word die ontwikkeling van probleemoplossingsvaardighede, kommunikasievaardighede en effektiewe samewerking in spanverband ook beklemtoon (Entwistle, 1997:6; RSA, 1998:38). Hierdie vaardighede word vereis sodat kennis en begrip toepaslik en effektief in die werksomgewing aangewend kan word (Ashcroft, 1995:109; Brown & Knight, 1995:24). Die assesseringsvereistes wat in die kursus of program gestel word, behoort die reeds genoemde vaardighede te bevorder (RSA, 1998:38) die teendeel gebeur egter dikwels (Brown & Knight, 1995:45,46).

1.2 RASIONAAL VIR DIE ONDERSOEK

Die feit dat die kwaliteit van hoër onderwys moet verbeter, word beklemtoon deur verskeie outeurs wat die aandag daarop vestig dat foutlose onderrig nie bestaan nie en dat hoë akademiese standaarde nie vanselfsprekend is nie (Ashcroft, 1995:26; Gibbs, 1992:1; Martin & Ramsden, 2000:133; Ramsden, 1995:3). Dit is die taak van navorsers in hoër onderwys om vas te stel hoe onderrig en assessering die kwaliteit van leer beïnvloed (Entwistle, 1984:1; 1997:3). Hoër onderwys kan nie losgemaak word van die konteks waarin dit staan nie, daarom fokus belangegroepe in Suid-Afrika ook op wat in hoër onderwys gebeur. Aangesien die belangrikheid van gehalteversekering in hoër onderwys in Suid-Afrika toenemend beklemtoon word, (RSA, 1997:11), sal daar van instansies vir hoër onderwys in die toekoms vereis word om toenemende verantwoordbaarheid te openbaar. Verantwoordbaarheid en gehalteversekering sal bydra tot voortgesette publieke en privaat-ondersteuning. Trouens, binne die konteks van transformasie in Suid-Afrika asook in hoër onderwys, sal daar toenemend druk geplaas word op alle instansies vir hoër onderwys om kwaliteit te verseker en verantwoordbaar te wees (RSA, 1998:38).

Snelle veranderinge in die wêreld en toenemende nivellering van wêreldgrense (globalisering) vereis verder dat leerders geskool moet word in lewenslange leer (lifelong learning) om die moderne eise die hoof te kan bied (Brown & Knight, 1995:43); McKeachie, 1994:10). Dosente behoort daarom 'n belangstelling in verdere

studies en leer by studente te ontwikkel deur hulle aktief by hulle studies betrokke te maak (Bonwell & Eison, 1991:21,22). Empiriese kennis oor die konteks van onderrig en leer kan waardevolle inligting aan dosente verskaf om, waar nodig veranderinge in hulle onderrig, kursusvereistes en leerinhoud aan te bring ten einde aan hierdie verwagtinge te voldoen. Hierdie studie kan moontlik 'n bydrae lewer om dosente meer bewus te maak van die wyse waarop aspekte binne die leerkonteks en spesifiek die assesseringsvereistes, studente-leer beïnvloed. Die studie kan moontlik ook daartoe bydra dat navorsing oor studente-leer in die hoër onderwysomgewing en spesifiek ook aan die Kollege gestimuleer word. 'n Beter begrip van die prosesse en faktore wat betrokke is by studente-leer kan op hierdie manier gevorm word wat studente se sukseskoers moontlik kan verhoog.

1.3 DIE PROBLEEM

Daar is waargeneem dat studente aan die Hugonote Kollege soms probleme met hulle studies ervaar wat nie primêr toegeskryf kan word aan sielkundige probleme of 'n gebrek aan studie nie. Enersyds kan die wyse waarop studente leer en studeer bydra tot studieprobleme en onderprestasie, andersyds is dit moontlik dat die konteks waarbinne leer geskied 'n invloed op studente se prestasie kan hê. Daar is ook waargeneem dat studente bloot feite memoriseer, wisselende prestasies in toetse en eksamens behaal en die leerstof nie werklik betekenisvol organiseer nie. Studies word beperk tot die dag wat 'n toets of eksamen voorafgaan. Slegs enkele studente wend pogings aan om addisionele leeswerk te onderneem, verskillende bronne te raadpleeg en die leerstof te integreer. Die oorgrote meerderheid van die studente voel dikwels dat hulle onderpresteer ten spyte van die feit dat hulle "geleer" het. Soms bevroegteken hulle hul eie studiemetodes en vermoëns en ander kere bevroegteken hulle die manier waarop dosente die vraestelle opstel. Die scenario wat in die voorafgaande gedeelte geskets is, skep die indruk dat baie van die studente net studeer om te slaag. Waar lê die fout?

Die feit dat studente slegs voor toetse en eksamens studeer en dan onderpresteer, kan nie sonder meer verklaar word nie. Soos aangetoon (vide 1.1) kan verskillende faktore wat dikwels in interaksie met mekaar is, 'n invloed hê op studente se studies. Dit is egter volgens navorsing veral die assesseringsprosedures en assesseringsvereistes wat

studente se leerbenaderings beïnvloed (Entwistle & Ramsden, 1983; Entwistle & Tait, 1990:190). Dit is moontlik dat die kognitiewe vereistes wat deur die assesseringsprosedures aan studente gestel word, met die tipe vrae wat aan die studente gestel word, nie hoë eise aan studente se kognitiewe vermoëns stel nie. Hierdie tendens mag weer verband hou met die tipe leerbenadering wat studente volg.

Die "*hoe*" en "*wat*" van studente-leer, soos in die voorafgaande paragrafe beskryf is, is nie voorheen empiries aan die Hugonote Kollege ondersoek nie. Met die huidige studie is daar gepoog om hierdie leemte aan te spreek deur 'n verkennende studie te onderneem om eensyds navorsing oor studente-leer binne die konteks van die Kollege te stimuleer en andersyds om vas te stel of die assesseringsvereistes wat deur departemente gestel word studente kan aanmoedig om hulle studies op 'n oneffektiewe wyse te benader.

1.4 DOELSTELLINGS

Die oorkoepelende doelstelling van hierdie studie is om op 'n empiriese wyse ondersoek in te stel na die invloed van assessering op studente se leerbenaderings.

Sub-doelwitte van die ondersoek is:

- om die onderlinge verband tussen studente se leerbenadering en akademiese prestasie te bepaal;
- om te bepaal of assesseringsvereistes studente se leerbenadering beïnvloed.
- om te bepaal of studente voorkeur verleen aan een besondere leerbenadering namate hulle met hulle studies vorder.

1.5 BEGRENSING

Om die omvang van hierdie navorsing te begrens is daar besluit op bepaalde fokuspunte en 'n spesifieke teikengroep vir die studie.

1.5.1 Fokus van die studie

Die leser se aandag is reeds gevestig op die interaksie van faktore wat 'n invloed op studente-leer het. Drie hoof-faktore is geïdentifiseer naamlik: die student, die dosent en die institusionele prosedures wat tydens studie in interaksie met mekaar is (vide 1.1). Dit is dus nie moontlik om die een van die ander te skei nie, maar elkeen kan wel as die kern van 'n ondersoek beskou word. In hierdie studie val die fokus op hoër onderwys studente se leerbenaderings en die invloed wat die assesseringsvereistes gedurende toetse en eksamens op eersgenoemde het.

1.5.2 Die teikengroep

Hoewel studente se leerbenadering 'n rol speel by voorgraadse sowel as nagraadse studie, is daar in hierdie ondersoek besluit om op die voorgraadse studente te konsentreer. Die teikengroep wat vir hierdie studie gekies is, was eerste- en tweedejaar studente wat ingeskrewe studente aan die Hugenote Kollege was vir die rigting Maatskaplike Werk en twee bepaalde vakke (genoem A en B) as eksamenvakke aangebied het op beide eerste- en tweedejaarsvlak (vide 3.4).

1.6 WERKWYSE EN METODE VAN ONDERSOEK

Ten einde die bogenoemde doelstellings te bereik, is daar soos volg te werk gegaan.

1.6.1 Werkwyse

'n Literatuurstudie is gedoen om 'n oorsig te kry van die navorsing wat reeds gedoen is ten opsigte van die onderskeie leerbenaderings sowel as van die faktore wat 'n rol speel by die leerbenaderings wat studente tydens hulle studie kan volg. Die mees algemene navorsing wat in dié verband gedoen is, is geselekteer en in die studie geïntegreer (vide 2.2- 2.6).

1.6.2 Metode van ondersoek

Die data- insameling en - analise word kortliks beskryf.

1.6.2.1 Data-insameling

Die mees resente vraelys wat studente se leerbenaderings identifiseer, naamlik die Assist-vraelys (vide bylae A) is as meetinstrument gebruik. Slegs afdeling D wat studente se leerbenaderings meet is vir die doel van hierdie studie gebruik (vide 3.6). Hierdie vraelys is deur 55 eerstejaar- en 48 tweedejaarstudente aan die Hugenote Kollege voltooi. Die opname is gedurende die eerste semester van 1997 gemaak.

Om inligting met betrekking tot die assesseringsvereistes te bekom is kopieë van die eksamenvraestelle en memoranda wat vir die ondersoek benodig is, na afloop van die Junie-eksamen 1997 van die onderskeie dosente verkry (vide 3.9.4.5).

1.6.2.2 Data-analise

Die resultate van die opname is met behulp van die Statistica-rekenaarpakket verwerk om die frekwensies van die response en die korrelasies tussen 'n aantal geselekteerde response te bepaal. Die resultate van die onderskeie jaargroepe naamlik jaargroep 1 en jaargroep 2 is afsonderlik verwerk om 'n aanduiding te kry van moontlike verskille wat tussen die twee groepe bestaan.

1.7 BEGRIPSOMSKRYWING

1.7.1 Leerstyl

Die term leerstyl verwys na 'n relatief stabiele eienskap wat deel vorm van 'n persoon se kognitiewe styl en persoonlikheid. Leerstyle veroorsaak dat mense in verskillende situasies inligting op 'n spesifieke manier verwerf, berg, herroep en gebruik (Riding & Cheema, 1991:194). Alhoewel leerstyle relatief permanent is kan dit verander weens die invloed van die omgewing.

1.7.2 Leerstrategie

'n Leerstrategie is 'n reeks prosedures wat uitgevoer word om spesifieke take aan te pak en waarvoor leertaktieke aangewend word om die taak uit te voer. Leerstrategieë fokus op die taak (Biggs, 1988:185; Scmeck, 1985:5).

1.7.3 Leerbenadering

Die term leerbenadering verwys na die relasie tussen die student en die leertaak of studie, dit wil sê 'n leerbenadering kan verander om aan te pas by die situasie. Dit bestaan uit 'n intensie en 'n proses waarvoor verskillende strategieë aangewend word om aan die intensie uitvoering te gee (Biggs, 1989:12; Entwistle, 1997:129; Ramsden, 1995:44).

1.7.4 Studie-oriëntasie

Die oorkoepelende assosiasie tussen 'n leerbenadering, motivering en 'n leerstyl word 'n studie-oriëntasie genoem en verwys na 'n algemene geneigdheid wat studente ten opsigte van hulle studies openbaar (Entwistle & Tait, 1990:171; Meyer, Parsons & Dunne, 1990:67).

In die Die Assist-vraelys (vide Bylae A:afd. D) sowel as in die handleiding vir die ontleding van die vraelys (Entwistle, 1996:2) word die term "approaches to learning" oftewel leerbenaderings in plaas van studie-oriëntasies gebruik. Om hierby aan te pas en enige onduidelikheid uit te skakel word die term leerbenadering in plaas van studie-oriëntasie in hierdie studie gebruik soos wat dit in die Assist-vraelys gebruik word.

1.7.5 Die oppervlakbenadering

In die geval van 'n oppervlakbenadering is die student se intensie om die leerstof te reproduseer om te voldoen aan die assesseringsvereistes. Die strategie wat hier gevolg word, is naamlik papegaaagtige memorisering, of die assimilasie van onuitgebreide inligting om die leerstof te kan reproduseer (Entwistle, 1995:47).

1.7.6 Die dieptebenadering

Die intensie by die navolging van 'n dieptebenadering is om die leerstof te verstaan. Die strategie wat gevolg word is om die nuwe leerstof binne die bestaande raamwerk van bekende leerstof in te pas en te integreer.

1.7.7 Die strategiese benadering

Studente wat 'n strategiese benadering volg se intensie is om uit te blink. Die belangrikste kenmerk is die beklemtoning van organisasie. Strategieë wat hiervoor aangewend word is: om tyd effektief te bestuur, goeie studiemetodes te volg, werk te rig om aan te pas by die waargenome voorkeure van dosente en te fokus op assesseringsvereistes.

1.7.8 Die instrumentele benadering

Studente wat die instrumentele benadering volg toon gebrek aan begrip, gebrek aan doelstellings, sillabus-gebondenheid en vrees vir mislukking (Entwistle 1997:21) Hulle aandag word maklik afgetrek en hulle openbaar negatiewe houdings teenoor hulle studie (Entwistle & Tait, 1990:175)

1.8 VERDERE VERLOOP VAN DIE STUDIE

Daar word in hoofstuk twee aandag gegee aan die verskillende navorsingsmetodes wat in ondersoek oor studente se leerbenaderings gebruik is, sowel as aan die verheldering van verskillende konsepte wat met die leerbenaderings oorvleuel en soms verwarring veroorsaak. Die onderskeie leerbenaderings naamlik oppervlak, diepte-, strategiese en instrumentele benaderings word daarna bespreek. Daar word deurgaans gefokus op die historiese navorsingsverloop wat 'n rol gespeel het by die ontwikkeling van die konsepte. Die hoofstuk word afgesluit met 'n bespreking van faktore wat 'n invloed het op studente se leerbenaderings. In hoofstuk drie word 'n beskrywing van die empiriese navorsing gegee en daarna volg die resultate en bespreking daarvan in hoofstuk vier. Ten slotte word daar in hoofstuk vyf gevolgtrekkings en 'n aantal aanbevelings gemaak. Die hoofstuk word afgesluit met 'n kort bespreking van die beperkings van die studie en enkele voorstelle vir verdere navorsing.

HOOFSTUK 2

DIE INVLOED VAN LEERBENADERINGS EN VERWANTE FAKTORE OP STUDENTE-LEER

2.1 INLEIDING

Die konsep “leer” is reeds vir baie jare vanuit verskillende invalshoeke bestudeer. Aristoteles het byvoorbeeld eeue gelede al wette geformuleer waarvolgens mense leer en onthou (Jordaan & Jordaan, 1998:461). Eweneens het sielkundiges, opvoedkundige sielkundiges en opvoedkundiges probeer om antwoorde te vind op talle vrae oor leer (Entwistle, 1997c:7-15; Richardson, 1987). Ten spyte van hierdie pogings was daar klaarblyklik tot voor die jare sewentig min navorsing gedoen oor hoe studente leer binne die konteks van hoër onderwys.

Studente se subjektiewe ervaring van studie en leer in hoër onderwys is sedert die laat sewentiger jare intensief met behulp van fenomenografiese navorsingsmetodes ondersoek onder leiding van die Gothenburg-groep (Ramsden, 1985:52,53). Entwistle & Marton, (1984:214) was van mening dat een van hierdie groep, Dahlgren, ander navorsers se aandag gevestig het op die ideosinkratiese aard van menslike begrip, en dat dit die grondslag vorm vir die verskillende konseptualiserings oor leer wat kenmerkend is van die Gothenburg-groep se navorsing. Die leerder se interpretasie van die konteks waarbinne leer plaasvind, die leerstof wat geleer moet word en die leerhandeling, was die fokus van hul navorsing (Marton & Svensson, 1979:471; Vermunt, 1996:45).

'n Beskrywing van *wat* studente-leer in plaas van bloot *hoeveel* geleer is, is belangrik ten einde studente se leer te verstaan. Daarom het navorsers wat die kwalitatiewe navorsingsbenadering oor leer gevolg het, die gedagte verwerp dat leer 'n passiewe oorname van diskrete brokkies kennis is wat oorgedra word van die dosent na die leerder. Die algemene gebruik van assessering op 'n wyse wat slegs vasstel of die leerder die inhoud verbatim kan reproduseer, is gevolglik ook verwerp (Dahlgren, 1997:27).

In teenstelling met laasgenoemde beskouing, is leer as 'n aktiewe, doelgerigte proses beskou (Dahlgren, 1997:27-28; Dahlgren & Marton, 1978:25-30; Ramsden, 1987:280; Shuell, 1986:415). Hiervolgens ontstaan 'n kwalitatiewe verandering in die leerder se beskouings en kennis eerder as 'n kwantitatiewe verandering in die hoeveelheid kennis wat verwerf is (Sheppard & Gilbert, 1991:231).

Kwalitatiewe navorsing is volgens Dahlgren (1997:27) noodwendig betrokke by realisties gekompliseerde materiaal wat 'n beskrywing of 'n verduideliking van 'n fenomeen gee. Indien 'n student versoek word om 'n teks te lees en daarna vrae oor die inhoud daarvan moet beantwoord, is dit moontlik om die *prosesse en strategieë* wat by leer betrokke is te ondersoek. Terselfdertyd kan vasgestel word *hoe leeruitkomste* kwalitatief van mekaar verskil, dit wil sê 'n bepaling van wat verstaan en onthou word van die inhoud van die leerstof (eie kursivering).

Leerbenaderings (approaches to learning) is 'n sleutelkonsep by bogenoemde beskouings van onderrig en leer. Verskille in studente se leerbenaderings speel 'n rol by die kwaliteit van begrip wat tydens leer en studie verwerf word (Ramsden, 1995:39). Hierdie verskille kan byvoorbeeld toegeskryf word aan onderrig, die akademiese vereistes wat deur departemente gestel word, sowel as studente se persepsies van die voorafgaande (Ramsden, 1995:52). Studente se leerervarings in hoër onderwys kan beskou word as 'n kombinasie van hulle leerbenaderings, oriëntasies binne die leerkonteks, intensies en die manier waarop hulle in interaksie is met die leeromgewing (Crawford, Gordon, Nicolas & Prosser, 1994:332).

Alhoewel verskeie faktore 'n rol speel by studente se leerbenaderings, is die fokus van hierdie studie gerig op die invloed van assessering op studente se leerbenaderings.

2.2 LEERBENADERING EN VERBANDHOUDENDE BEGRIPPE

Verskeie konsepte wat met studente se leer verband hou en wat soms oorvleuel en verwarring kan veroorsaak, is sedertdien bekend gestel, (Entwistle, 1991:201). Die konsepte, '*leerstyl*', '*leerstrategie*' '*leerbenadering*' en '*studie-oriëntasie*' wat algemeen

in die literatuur aangetref word en nou verwant aan mekaar is, sal kortliks toegelig word.

2.2.1 Leerstyl

Daar is meningsverskille oor die presiese aard van *style* en *leerstyle*. Sielkundiges maak die aanname dat elke individu 'n kernpersoonlikheid het wat bestaan uit stabiele, volgehoue trekke wat gemeet kan word. Vanuit so 'n oogpunt word die verskillende eienskappe van die persoonlikheid en houdings saamgebind deur die konsep *kognitiewe styl*. *Kognitiewe style* bied dus 'n beskrywing van hoe 'n persoon 'n taak aanpak, met ander woorde hoe inligting verwerf, geberg, herroep en verander word (Wilson, 1981:135). Riding en Cheema, 1991:194 definieer die term *kognitiewe styl* as 'n persoon se tipiese manier waarop hy/sy probleme oplos, dink, waarneem en onthou. In aansluiting hierby is Kirby (1988:231) se mening dat die *styl* verwys na die groep strategieë wat 'n persoon gewoonlik gebruik. Schmeck (1988:329) wys daarop dat Entwistle en Ramsden die woord *styl* reserveer vir inligtingverwerkingsroetines wat ooreenstem met persoonlikheidstrekke ("traitlike") en tradisioneel *kognitiewe style* genoem word. Uit die voorafgaande menings blyk dit dat die term *styl* verwys na 'n relatief stabiele komponent van die persoonlikheid wat meebring dat 'n individu oor 'n breë spektrum van situasies op 'n spesifieke manier inligting vewerf, berg, herroep en gebruik.

Die term *leerstyl* verwys volgens Riding en Cheema (1991:196) na statiese ingeboude eienskappe van die individu. *Leerstyle* en *leerstrategieë* hou verband met mekaar in die sin dat leerstrategieë manifestasies is van die meer fundamentele *leerstyle* (Pask 1976b:133). In aansluiting hierby is Entwistle en Ramsden (1983:26) van mening dat die algemene geneigdheid om 'n spesifieke strategie te gebruik na 'n *leerstyl* verwys. Binne akademiese konteks, is 'n *leerstyl* 'n uitdrukking van 'n meer fundamentele en relatief stabiele komponent van 'n kognitiewe styl en persoonlikheid (Entwistle, 1987:24; 1991:201).

Samevattend kan 'n *leerstyl* dus beskryf word as 'n relatief stabiele eienskap wat deel vorm van 'n persoon se kognitiewe styl en persoonlikheid. Die neiging by 'n persoon om in verskillende situasies inligting op 'n spesifieke manier te verwerf, berg en te herroep, is kenmerkend van 'n *leerstyl*. In hierdie studie sal die term *leerstyl* 'n soortgelyke betekenis dra.

2.2.2 Leerstrategie

Die term *leerstrategie* word deur Danserau (1985:201) gedefinieer as 'n versameling van prosesse of stappe wat die verwerwing, berging en/of gebruik van inligting kan fasiliteer. Pask (1976b:133) het *strategie* gebruik om te verwys na die voorkeur wat 'n individu verleen om 'n individuele leertaak aan te pak. Hierdie beskrywing vind aansluiting by Riding en Cheema (1991:195,196) se beskouing dat *strategieë* maniere is wat gebruik kan word om situasies of take te hanteer. Laasgenoemde outeurs wys ook daarop dat *strategieë* van tyd tot tyd kan varieer, dat dit aangeleer en ontwikkel kan word. Die vereistes van die taak, die situasie en die probleeminhoud sou daarom die *strategie* kon beïnvloed.

Schmeck (1985:5) bied 'n omvattende verduideliking aan oor die term *strategie*. Volgens hom verwys die term *strategie* na die implementering van 'n stel prosedures (taktieke) om iets te bereik. 'n *Leerstrategie* kan dus beskou word as 'n reeks van prosedures om leer te bewerkstellig en die spesifieke prosedures binne hierdie reeks word leertaktieke genoem (Schmeck, 1988). Biggs (1988:185) tref ook onderskeid tussen *style* en *strategieë*. Hy beskou *style* as stabiele maniere om 'n taak te benader wat kenmerkend is van 'n individu, terwyl *strategieë* maniere is waarvolgens 'n spesifieke taak hanteer of aangepak word; *style* is gefokus op die persoon, *strategieë* is gefokus op die taak

Die afleiding kan gemaak word dat leerstrategieë meer verteenwoordigend is van 'n stel hoër-orde kognitiewe prosesse wat op 'n metakognitiewe vlak aangewend word by die uitvoering van 'n taak. In die huidige studie sal na die prosedures en gepaardgaande leertaktieke wat aangewend word by leer en studie as *strategieë* verwys word.

2.2.3 Leerbenaderings

Die konsep leerbenadering is die relasie tussen 'n leerder (student) en die leertaak. Dit wil sê dit beskryf die verhouding tussen die student en die leerhandeling wat hy uitvoer. Dit sluit elemente in van die situasie vanuit die student se persepsie, sowel as eienskappe en handeling van die student in die situasie (Ramsden, 1987:276; 1995:44). In aansluiting hierby dui Entwistle (1991:201) aan dat *leerbenadering* (approaches to learning) uit twee dele bestaan naamlik die intensie (dit waarna die student gesoek het), sowel as die proses (hoe die intensie uitgevoer is). Speth & Brown (1988: 2347) som die begrip soos volg op: *intensie + proses = leerbenadering*. Biggs (1989:12) bied 'n soortgelyke verklaring. Na sy mening word elke leerbenadering gekenmerk deur 'n bepaalde motief (intensie) en wend die student bepaalde strategieë aan om uitvoering te gee aan die proses van leer. In teenstelling met leerstyle wat 'n eienskap van individue is, word leerbenaderings deur die leerkonteks beïnvloed (Entwistle & Ramsden, 1983:198). Dit wil sê 'n leerbenadering is nie iets wat eie aan die student is nie; dit is dinamies en kan verander om by die leersituasie aan te pas (Ramsden, 1987:276).

Studente se leerbenadering word ook beïnvloed deur die situasie (leerkonteks), die tipe inhoud van opdragte en van die leerstof (Ramsden, 1987:276) sowel as deur persoonlike eienskappe (Ramsden, 1988:20). Navorsers wat werk vanuit die fenomenografiese perspektief beklemtoon deurgaans die relasionele aard van studente se ervarings van leer (Entwistle, 1997:129; Ramsden, 1995:40; Ramsden, Martin & Bowden, 1989:129,130; Trigwell, Prosser & Taylor, 1994:76) Dit wil sê daar is interaksie tussen die student, die inhoud van die leerstof en die leeromgewing in sy geheel (Biggs, 1993 :7).

Leerbenaderings kan dus beskryf word as die relasie tussen 'n student en die leertaak. Dit bestaan uit 'n intensie (motief) en 'n proses, waartydens verskillende strategieë aangewend kan word om uitvoering aan die intensie te gee. Die student se persepsie van die akademiese vereistes wat gestel word, sy persoonlike eienskappe, die dosent, die leerkonteks en leerinhoud beïnvloed die keuse van 'n leerbenadering.

Leerbenaderings is daarom dinamies, wat impliseer dat dieselfde student verskillende leerbenaderings by verskillende situasies kan aanwend na gelang van sy/haar persepsies van die vereistes wat vir die taak of studie gestel word.

2.2.4 Studie-oriëntasie

Die term studie-oriëntasie dui op 'n kombinasie van benaderings, style, motiewe studiemetodes en houdings (Entwistle, 1988:42; Entwistle & Ramsden, 1983 in Entwistle 1991:202). Dit dui op 'n algemene neiging om een of ander leerbenadering te volg. In aansluiting hierby is Meyer, Dunne en Sass (1992:239) van mening dat studie-oriëntasie gebruik word om te onderskei tussen meer komplekse, kwalitatief verskillende kombinasies van intensie, motivering, leerstyle en leerpatologieë. Die term studie-oriëntasie is egter ook gebruik in plaas van die meer algemene term *styl* omdat styl deur Pask in 'n beperkte situasie gebruik is (Entwistle, 1988:25). In aansluiting hierby wys Schmeck (1988:11) daarop dat Entwistle die term studie-oriëntasie verkies om te verwys na die "...style-like consistency..." omdat hy glo dat konsekwentheid in 'n leerbenadering hoofsaaklik die gevolg is van 'n student se persepsie van die situasie en bemiddel word deur sy/haar motiewe.

Die term *leerbenadering* is oorspronklik gebruik as 'n veranderlike wat afhanklik is van die inhoud en konteks van leer. Navorsing van Svensson (1977) asook Entwistle en Ramsden (1983) het egter aangetoon dat daar 'n mate van konstantheid by leerbenaderings voorkom. In bogenoemde studies is bevind dat alhoewel min studente heeltemal konstant was, die meeste van hulle geklassifiseer kan word volgens die oppervlak-diepte digotomie ten opsigte van die meeste take. Hierdie trans-situasionele konsekwentheid, tesame met motiveringsfaktore word vervat in die term studie-oriëntasie (Entwistle, 1988:25).

Die term studie-oriëntasie verwys dus na die algemene geneigdheid van studente om 'n bepaalde leerbenadering te volg by verskillende geleenthede. Dit sluit die student se leerbenadering in, dit wil sê sy intensie met die uitvoering van die taak sowel as die proses, met ander woorde leerstrategieë, leerstyle en leerpatologieë.

Samevattend kan gesê word dat 'n leerstyl 'n eienskap van die individu is wat meer fundamenteel is as 'n leerbenadering en 'n leerstrategie. Leerstrategieë en leerbenaderings word deels deur individuele leerstyle en deels deur die leerkonteks beïnvloed. Aangesien 'n individu tydens studie gerig word deur 'n intensie en uitvoering daaraan gee deur die leerproses waarvoor bepaalde strategieë aangewend moet word, kan leerstrategie as 'n deel van leerbenadering beskou word. Studie-oriëntasie is 'n oorkoepelende begrip wat verwys na die leerbenaderings, leerstyle, motivering en leerpatologieë wat studente binne die konteks van leer gebruik. Die term studie-oriëntasie is egter in hersiene weergawes van vraelyste wat handel oor studente-leer weer vervang met die term leerbenadering. Volgens Entwistle (1997:16-18) is vasgestel dat die leerstyle wat Pask (vide 2.4) geïdentifiseer het, konseptueel ooreenstem met begrippe wat in vraelyste gebruik word byvoorbeeld die ooreenkoms tussen *begripsleer* (comprehension learning) en *in verband bring van idees* (relating ideas).

'n Verkenning van die literatuur oor studente-leer in hoër onderwys dui daarop dat studente se leerbenaderings in verskillende kategorieë verdeel kan word, en dat elke kategorie weer verband hou met die kwaliteit van begrip wat bereik word nadat daar geleer is, met ander woorde studente se leerbenadering beïnvloed die uitkomst van leer (Marton & Säljö, 1976a:5-7; Marton & Säljö, 1997:47; Ramsden, 1995:82; Säljö, 1981:53; Svensson, 1977:237). In aansluiting hierby wys Peers en Johnston (1994:2) daarop dat studente se leerbenadering 'n faktor is wat akademiese sukses bepaal.

Na aanleiding van die voorafgaande bespreking ontstaan die volgende vrae: Watter kategorieë van benaderings word onderskei? Presies hoe verskil die prosesse en aktiwiteite wat by die onderskeie leerbenaderings voorkom? Hoe hou leerbenaderings verband met leeruitkomst wat kwalitatief van mekaar verskil? Om hierdie en ander verbandhoudende vrae te beantwoord, sal die onderskeie kategorieë van leerbenaderings vervolgens apart bespreek word.

2.3 ONDERSKEIE KATEGORIEË VAN LEERBENADERINGS

Marton en Säljö (1976a:4-10) het met behulp van fenomenografiese navorsingsmetodes ondersoek ingestel na wat studente-leer. Studente is versoek om 'n akademiese artikel te lees en om gereed te wees om daarna vrae daarvoor te beantwoord. Analises van studente se response op die vrae wat daarna aan studente gevra is, het twee leerbenaderings geïdentifiseer naamlik, die oppervlakbenadering en die dieptebenadering. Studente se intensies by die uitvoering van die taak het bepaal watter benadering 'n student sou volg. Leerbenaderings is herhaaldelik bevestig deur van vraelyste gebruik te maak wat ontwikkel is op grond van fenomenografiese navorsingsbevindinge. In die vraelys is studente uitgevra oor hulle algemene geneigdhede om 'n bepaalde benadering tot akademiese werk binne die normale konteks van hulle hoofkurse te volg. In aansluiting hierby wys Trigwell en Prosser (1991a:266) daarop dat die genoemde vraelyste ontwikkel is in terme van studente se leerbenaderings ten opsigte van kurse of programme in die geheel. Die geïdentifiseerde leerbenaderings, naamlik diepte- oppervlak-, strategiese en instrumentele benadering, sal vervolgens bespreek word.

2.3.1 Dieptebenadering

Studente wat 'n dieptebenadering volg, se intensie/motief is om die leerstof te verstaan en is gebaseer op studente se belangstelling in die vakinhoud of taak (Biggs, 1993:6). Dit wil sê hulle leer om die leerstof aan te wend om hulle persoonlike begrip uit te brei en/of die relevansie van die leerstof vir 'n spesifieke beroep in te sien (Entwistle, 1995:47; Newble & Cannon, 1995:152).

Die leerprosesse wat aangewend word, word gekenmerk deur aktiewe pogings om die feite met mekaar in verband te bring en die leerstof te integreer en te transformeer binne 'n persoonlike raamwerk (Entwistle, 1995:47; Marton & Säljö, 1997:49). Laasgenoemde outeurs noem hierdie werkwyse 'n "... reflective attitude ..." dit wil sê nadenke wat metakognitiewe vaardighede insluit, kom voor.

Leerders wat 'n dieptebenadering openbaar, konsentreer op die onderliggende betekenis van die leerstof wat hulle bestudeer. Hulle soek na basiese beginsels wat onderliggend is aan die skrywer se argument ten einde die hoofargument en die skrywer se boodskap te probeer begryp (Marton & Säljö, 1976a:8,9; Smith, Miller & Crassini, 1998:270). Deur te soek na verbande of relasies binne die teks en relasies tussen fenomene in die reële wêreld en relasies in die onderliggende struktuur van die teks, probeer die leerder sy begrip vorm. Hulle soek na bewyse om hulle kennis en begrip te staaf en bring dit in verband met die gevolgtrekkings wat gemaak word.

Studente wat 'n dieptebenadering in hulle studies volg, is dus aktief by die leerproses betrokke, evalueer die leerstof krities en maak logiese gevolgtrekkings om sodoende hulle eie idees en nuwe begrippe te vorm (Entwistle & Entwistle, 1991:218; Marton & Säljö, 1997:43). Hulle herorganiseer die leerstof om persoonlike betekenis daaruit te ontleen (Entwistle & Waterston, 1988:262). Dit blyk verder dat 'n dieptebenadering lei tot hoë kwaliteit, goed-gestruktureerde en komplekse uitkomst. Daarbenewens word genot geput uit studie en ontstaan 'n verbintenis tot die vak (Ramsden, 1992:82). Die voorafgaande bespreking bied 'n verklaring van *wat* studente leer wat die dieptebenadering tot leer volg en dit word die relasionele aspek van leer genoem.

Studente verskil klaarblyklik ook ten opsigte van die manier waarop hulle inligting organiseer, waarna in die literatuur as die strukturele/organisatoriese aspek van leerbenaderings verwys word en wat 'n gedeeltelike verklaring bied vir *hoe* studente leer. (Marton, 1976, in Prosser & Millar, 1989:514; Ramsden, 1995:42,43 Svensson, 1977:233-243). Svensson beskryf die strukturele aspekte van studente se leerbenaderings in terme van die holistiese versus atomistiese aard daarvan. Ten spyte daarvan dat hierdie benaminge ooreenstem met dié van Pask (vide 2.4) dra dit nie dieselfde betekenis nie en moet die begrippe volgens Entwistle en Ramsden (1983:23) nie met mekaar verwar word nie.

By Svensson se interpretasie van die holistiese benadering poog studente om die leerstof se oorkoepelende betekenis te verstaan, te soek na die outeur se intensie, om die boodskap met 'n breër konteks in verband te bring en om die belangrikste dele en

die ondersteunende feite van die outeur se boodskap te identifiseer. Studente se verslag oor hoe hulle probeer om die teks te onthou, dui daarop dat holiste daarna streef om die hoofboodskap van die outeur, die basiese stappe van die argument en die boodskap in breër konteks te onthou (Laurillard, 1997:137; Svensson, 1977). Die atomistiese benadering wat die teenoorgestelde is van 'n holistiese benadering word ingesluit by die bespreking oor die oppervlakbenadering (vide 2.3.2).

Kernagtig gestel word die dieptebenadering gekenmerk deur transformasie van kennis, 'n intensie om persoonlike begrip uit te brei waartydens leerders aktief betrokke is by die leerproses. Tydens die proses evalueer leerders die leerstof krities, poog om 'n eie oordeel te vorm deur na bewyse vir argumente te soek, feite met mekaar in verband te bring en die toepassingswaarde na die realiteit te vind. Die intensie om begrip te verkry staan bekend as die betekenis aspek (die "wat") van 'n dieptebenadering. Studente wat die dieptebenadering volg, probeer terselfdertyd om 'n geheelbeeld op te bou deur die hoofboodskap te probeer onthou en basiese feite ter ondersteuning daarvan. Laasgenoemde werkwyse staan bekend as die stukturele aspek (die "hoe") van 'n dieptebenadering.

2.3.2 Oppervlakbenadering

Die oppervlakbenadering word gekenmerk deur die reprodusering van kennis (Entwistle, 1995:48). Studente met hierdie leerbenadering se intensie is om die vereiste take te hanteer, meestal ten einde te voldoen aan die eise van die evaluering (Entwistle, 1995:47). Met ander woorde hulle intensie is ekstrasiek van aard (Biggs, 1993:6).

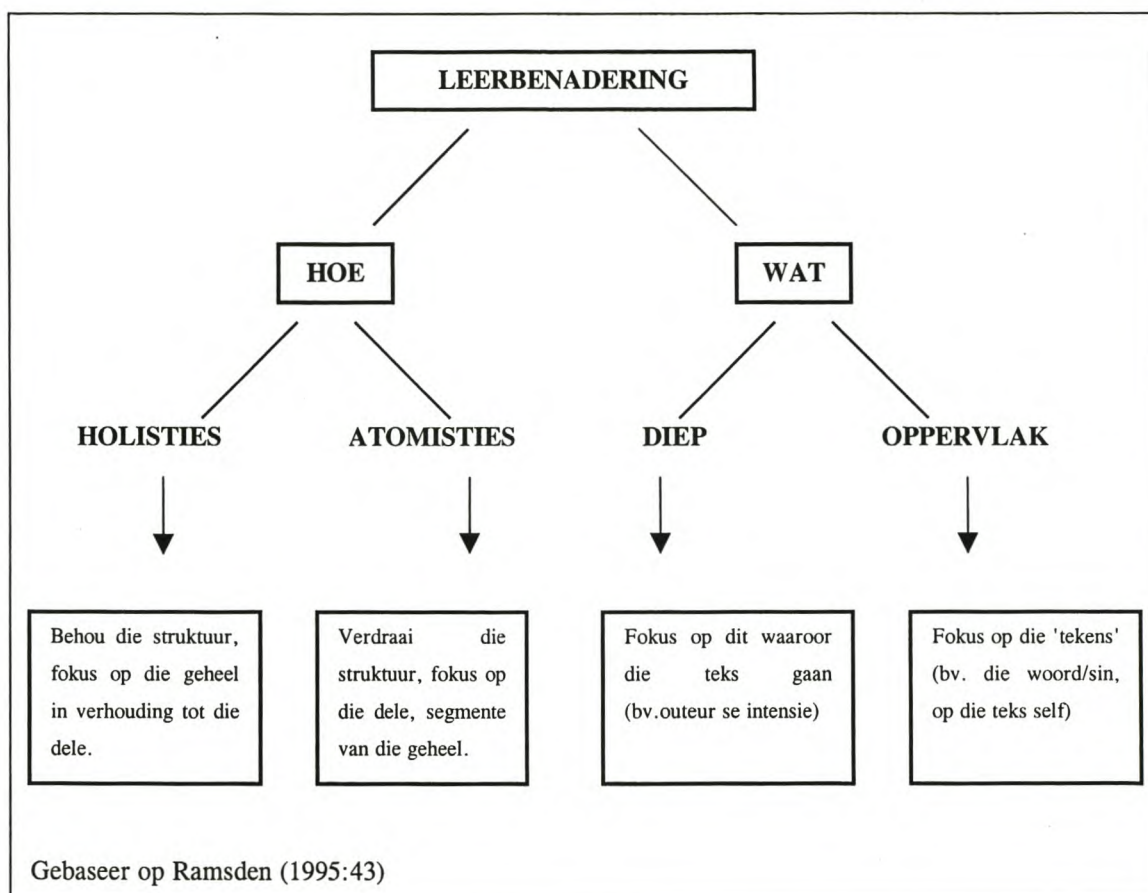
Tydens die gepaardgaande leerprosesse konsentreer die leerder daarop om soveel as moontlik feite te memoriseer en te onthou met die oog op die toets of eksamen (Entwistle & Entwistle, 1991:218; Kember & Gow, 1994; Marton & Säljö, 1976a:9) of om die inligting te assimileer sonder enige uitbreiding daarvan (Entwistle, 1995:47). Studente met 'n oppervlakbenadering konsentreer op oppervlakkige eienskappe van die teks of studietaak, dit wil sê hulle fokus op die teks self. 'n Oppervlakbenadering kom neer op 'n blinde spasmodiese poging om die teks te memoriseer sonder om na te dink

oor die doel daarvan of oor die keuse van 'n gepaste strategie (Marton & Säljö, 1997:43). Hierdie leerders beskou hulleself as leë houers wat gevul moet word met die woorde wat in die teks staan. 'n Oppervlakbenadering lei op sy beste tot die kortstondige behoud van detail wat nie met mekaar verband hou nie (Ramsden, 1992:82). Volgens Kember, Jamieson, Pomfret en Wong (1995:335) soek oppervlakleerders nie na samebindende beginsels nie. Al wat dan oorbly is om talle fragmente van inligting te onthou wat lei tot uitermatig, oneffektiewe studies. Alles moet geles en onthou word en daarom ervaar die studente oormatige druk en bekommer hulle hulself oor die werk (Entwistle, 1995:48) en gaan dit meestal gepaard met vrees vir mislukking (Martin & Säljö, 1997:54). In sulke gevalle word die kursus en die leerstof deur die dosent gedefinieer eerder as deur die student se belangstelling. Dit wil sê die dosent en die akademiese vereistes wat gestel word dien as 'n riglyn en die student volg dit slaafs na.

Die oppervlakbenadering verskil ook van die dieptebenadering in terme van strukturele aspekte (vide 2.3.1). Volgens Svensson (1977:233-243) kan studente die leertaak op 'n atomistiese wyse aanpak. Studente wat 'n atomistiese benadering aanneem, fokus op die vergelyking van spesifieke dele van die teks in 'n sekwensie eerder as op die hoofaspekte. Direkte detail en inligting word gememoriseer, wat dui op 'n gebrek aan oriëntering ten opsigte van die boodskap as geheel. By die atomistiese benadering (wat ook deel is van 'n oppervlakbenadering) probeer die student om die inleidende sinne te onthou, tabelle te visualiseer, dele van die teks te onthou of om 'n skema te maak van die raamwerk en in die algemeen probeer hy/sy op detail fokus (Laurillard, 1997:137).

Samevattend kan gesê word dat die diepte-oppervlak verwysingsaspekte aanduidings verskaf of daar na betekenis gesoek word of nie. Daarteenoor dui die holisties-atomistiese aspekte op die wyses waarop studente die inhoud georganiseer het. Die verwysingsaspekte dui op die *wat* en die organisatoriese aspekte dui op die *hoe* (Marton & Säljö, 1997:47). Ten einde 'n teks in sy geheel te kan verstaan, moet sowel geïntegreer as georganiseer word. Empiriese resultate dui daarop dat die kategorieë van Svensson en Marton naamlik holisties-atomisties en diepte-oppervlak baie na aan

mekaar lê (Marton & Säljö, 1997:47). Figuur 2.1 bied 'n opsomming van die struktuur van leerbenaderings.



Figuur 2.1 Die logiese struktuur van leerbenaderings

In bogenoemde diagram (Fig. 2.1) is die leerbenadering verskaf in die strukturele (*hoe*) en betekenis (*wat*) aspekte daarvan met verdere onderverdelings van elk soos beskryf. Sommige studente se leerbenadering val nie in een van bogenoemde kategorieë nie. Hulle leerbenadering is van 'n meer strategiese aard (Ramsden & Entwistle, 1983:155). Hierdie kategorie sal vervolgens bespreek word.

2.3.3 Strategiese benadering

Hierdie kategorie hou eerder verband met studie as met leer en is afhanklik van die intensie om uit te blink in die werk wat geëvalueer word (Entwistle, 1995:47). By die strategiese leerbenadering kan die student òf 'n dieptebenadering òf 'n

oppervlakbenadering (Mji, 1999:162) gebruik. Die benadering word bepaal deur sy/haar persepsie van die assesseringsvereistes, naamlik of dit die demonstrasie van begrip vereis of die herroeping van feite en prosedures.

Die belangrikste kenmerk van die strategiese benadering is die beklemtoning van organisasie, in terme van sowel studiemetodes as tydsbestuur (Entwistle, 1997:47). Die aanwending van studietyd en inspanning geskied op 'n sistematiese, volgehoue, doelbewuste manier. Oppervlakkige of diepte leerstrategieë word aangewend op grond van die student se oordeel van wat optimaal en effektief sou wees om goeie punte te behaal of om te slaag (Eley, 1992:231,232; Mugler & Landbeck, 1997:234,235). Die strategieë wat gebruik word, is om tyd en werkruimte te organiseer, die sillabus koste-effektief te dek, te soek na leidrade (cues) oor wat belangrik is, die sistematiese gebruik van studievaardighede, vooruitbeplanning en om tyd aan te wend volgens die belangrikheid van die taak (Biggs, 1993:7). Studente wat hierdie leerbenadering volg is veral sensitief vir die vereistes wat deur die dosent/eksaminator gestel word en gebruik daarom die reeds genoemde strategiese eksamentegnieke (Entwistle & Entwistle, 1991:219).

Die reeds bespreekte drie leerbenaderings, naamlik die dieptebenadering, oppervlakbenadering en strategiese benadering is ook deur Biggs (1989:12) by studente in Australië geïdentifiseer. Genoemde outeur het aanvanklik die term prestasiebenadering (achievement approach) gebruik in plaas van die strategiese benadering. Verskeie ander navorsers het soortgelyke benaderings geïdentifiseer (Watkins, 1983:35; Watkins & Regmi 1990:267; Wilson, Smart & Watson, 1996:68).

2.3.4 Die instrumentele benadering

'n Vierde leerbenadering, naamlik die instrumentele benadering is onlangs op grond van navorsingsbevindinge geïdentifiseer (Entwistle, 1997:20). Die instrumentele benadering beskryf 'n apatiese benadering, 'n gebrek aan belangstelling en rigting teenoor akademiese vereistes en 'n negatiewe houding (Smith et al. 1998:272; Tait & Entwistle, 1996:105). Dit wil sê 'n negatiewe houding teenoor leer in hoër onderwys

gekombineer met studieprobleme is kenmerkend van hierdie leerbenadering. Die patologieë, "globetrotting" en gebrek aan insig (vide 2.4) word in verband gebring met die instrumentele benadering (Entwistle & Tait, 1990:178,179). Die instrumentele benadering word verder gekenmerk deur sillabus-gebondenheid en vrees vir mislukking (Entwistle, 1997:21). Soos blyk uit die beskrywing van die oppervlakbenadering (vide 2.3.2) oorvleuel dit met die beskrywing van die instrumentele benadering. Entwistle, Tait & McCune (1996b:4) se verklaring vir die oorvleueling is dat daar op grond van onlangse analyses besluit is dat dit beter is om die oppervlakbenadering te beskryf in terme van lae tellings wat op die dieptebenadering se subskale verkry word. Dit word dan nie as 'n aparte dimensie beskryf nie.

Die derde dimensie wat by leerbenaderings voorkom, word dan beskryf in terme van die instrumentele benadering wat aanduidend is van 'n leerbenadering wat kan lei tot akademiese mislukking. Eienskappe wat voorheen aan die oppervlakbenadering toegedig is, word tans as die instrumentele benadering beskou. 'n Opsomming van die beskrywende eienskappe van die onderskeie leerbenaderings verskyn in Tabel 2.1.

In tabel 2.1 word drie leerbenaderings onderskei naamlik die huidige diepte-oppervlak digotomie, die instrumentele- en die strategiese benadering. Elke benadering het eiesoortige kenmerke en gaan gepaard met 'n intensie sowel as die onderskeie strategieë wat by leer en studie aangewend word. Dit kan duidelik gesien word by die intensies van die instrumentele en strategiese benaderings dat ekstrinsieke in plaas van intrinsieke motivering oorheersend is (vide 2.6.1.3).

Tabel: 2.1 Beskrywende eienskappe van leerbenaderings

| | |
|----------------------------------|---|
| DIEPTEBENADERING: | |
| Kenmerk: | Transformasie van kennis |
| Intensie: | Om die leestof te verstaan om persoonlike begrip uit te brei |
| Strategie/ Proses: | Aktiewe belangstelling in kursusinhoud Bring idees in verband met vorige inligting en ervaring Soek na patrone en onderliggende beginsels Kontroleer bewyse en bring in verband met gevolgtrekkings Ondersoek die logika en argument behoedsaam en krities |
| INSTRUMENTELE BENADERING: | |
| Kenmerk: | Reprodusering van feite en kennis |
| Intensie: | Om die inhoud en gestelde take te kan hanteer |
| Strategie/ Proses: | Studeer sonder om na te dink oor die doel of strategie Behandel die kursusinhoude as brokkies nie-verbandhoudende inligting Ervaar probleme om nuwe idees wat aangebied word te verstaan Memoriseer feite en prosedures roetinegewys Ervaar oormatige druk en bekommer hulle oor werk |
| STRATEGIESE BENADERING: | |
| Kenmerk: | Organisering van studie-aktiwiteite |
| Intensie: | Om uit te blink in evaluering |
| Strategie/ Proses: | Ingestel op evalueringsvereistes en -kriteria Rig werk volgens die waargenome voorkeure van dosente Konsekwente inspanning met studie Vind die regte toestande en materiaal vir studie Bestuur tyd en inspanning effektief om die beste punte te kry |

(Aangepas uit: Entwistle 1995:48; Entwistle, Tait & McCune 1996b:2-4)

Die leerstrategieë sowel as patologieë wat studente tydens hulle studies aanwend hou klaarblyklik verband met leerbenaderings. Navorsing wat hieroor gedoen is en wat bygedra het om die voorkoms van leerbenaderings in student-leer beter te verstaan, sal vervolgens bespreek word.

2.4 LEERSTYLE EN PATOLOGIEË

Pask het in Engeland 'n reeks studies uitgevoer waartydens studente se kognitiewe prosesse by die uitvoering van 'n akademiese taak ondersoek is (Entwistle, 1976:1; Pask, 1976b:130). Pask het twee leerstrategieë geïdentifiseer wat hy onderskeidelik die holistiese en serialistiese leerstrategieë genoem het. Studente met 'n holistiese leerstrategie maak volgens Pask gebruik van 'n globale benadering, 'n breë raamwerk word eers opgebou waarin die fynere besonderhede mettertyd ingepas word. Daarteenoor leer studente met 'n serialistiese leerstrategie die brokkies detail stap vir stap en verkry eers later 'n geheelbeeld. Die holiste maak van analogieë gebruik om aspekte van die onderwerp met mekaar en met die onderwerp in verband te bring, terwyl die serialiste die leerstof eers in brokkies verdeel en daarna poog om dit stapsgewyse logies met mekaar te verbind. Die holis soek 'n verskeidenheid van verwantskappe tussen sub-onderwerpe en onderwerpe, terwyl die serialiste op reëls, metodes en detail konsentreer sonder om aanvanklik te weet hoe dit bymekaar pas (Entwistle & Ramsden, 1983:23-25; Pask, 1976b:130-133;). Volgens Entwistle en Ramsden (1983:25) kan albei groepe uiteindelik dieselfde vlak van begrip bereik, maar hulle gebruik verskillende maniere om daarby uit te kom. Holiste probeer van die begin af 'n geheelbeeld opbou om die leerproses te lei. Daarteenoor plaas serialiste meer klem op die aparte onderwerpe en die logiese volgorde daarvan. In aansluiting hierby wys Pask (1988:93) daarop dat suksesvolle leer sowel oorspronklikheid as integrasie van globale asook van basiese reëls behels. Dit wil sê serialistiese sowel as holistiese strategieë is nodig om begrip te bereik.

Pask (1976b:133) is van mening dat meer fundamentele leerstyle onderliggend is aan die holistiese en serialistiese leerstrategieë. In aansluiting hierby meen Pask (1988:89) dat wanneer daar by 'n student 'n algemene neiging is om oorwegend 'n besondere strategie te volg, dit as sy leerstyl bestempel kan word. Hy onderskei tussen twee verskillende leerstyle naamlik: begripsleer (comprehension learning) en operasionele leer (operational learning) Eersgenoemde verleen voorkeur aan holistiese strategieë waar klem geplaas word op die opbou van breë beskrywings terwyl operasionele leer voorkeur verleen aan serialistiese strategieë wat hoofsaaklik fokus op die opbou van betekenis met behulp van detail. Volgens Pask (1976b:143) vereis diepte-leer dat die

leerder probeer om die onderwerp te verstaan, wat 'n integrasie van die opbou van beskrywing (comprehension) sowel as die opbou van prosedures (operation learning) behels. Daarom onderskei hy 'n derde tipe leerder met 'n veelsydige leerstyl (versatile learning) wat albei leerstyle kan toepas en sy/haar strategieë by die verskillende take kan aanpas.

Volgens Pask (1976b:140) kan die leerstrategieë (holisties en serialisties) onderskeidelik aanleiding gee tot twee leerpatologieë. Binne die konteks van leerstof wat moeilik is om te leer, kan die holistiese strategie aanleiding gee tot "globetrotting" en serialistiese strategie op sy beurt weer tot 'n gebrek aan insig (improvidence). "Globetrotting" beteken dat die student onbenullige afleidings maak waar onderwerpe op die oog af 'n sistematiese/formele beginsel in gemeen het, maar in werklikheid is daar nie 'n gemeenskaplike beginsel nie. In die geval van gebrek aan insig slaag studente nie daarin om gebruik te maak van geldige analogieë wat bestaan nie, verskillende brokkies inligting word dus nie met mekaar in verband gebring nie. Pask (1976b:140) vergelyk die patologieë soos volg:

"Globetrotting may now be defined as the misunderstanding of valid analogies, vacuous analogies or both, while improvidence is failure to use valid analogies, failure to use a common principle, or both."

Die navorsingsbevindings van Watkins (1983b:35) bevestig bogenoemde patologieë. Genoemde twee leerpatologieë kom volgens Pask (1976b) nie by veelsydige leer (versatile learning) voor nie.

Uit die voorafgaande beskrywings van Marton en Pask se werk blyk dit dat eersgenoemde navorser se idees oor oppervlak- en diepte-leerbenadering en Pask se idees oor leerstyle en patologieë tot 'n groot mate ooreenstem (Entwistle & Ramsden, 1983:28). Terselfdertyd wys laasgenoemde outeurs daarop dat die holisties-serialistiese en begripsleer-operasionele leer nie slegs verskil tussen strategieë en individue binne 'n sekere vak beskryf nie, maar ook beskrywend is van verskillende vereistes wat deur verskillende vakke gestel word (Entwistle & Ramsden, 1983:149).

Soos reeds gemeld (vide 1.1) hou studente se leerbenadering verband met die uitkoms wat met leer bereik is in terme van wat verstaan en onthou word, daarom sal hierdie aspek vervolgens toegelig word.

2.5 DIE VERBAND TUSSEN LEERBENADERINGS EN LEERUITKOMSTE

Marton & Säljö, (1976a:7,8; 1997:45,46), tref 'n onderskeid tussen kwalitatiewe verskille in die leeruitkoms (*levels of outcome*) en kwalitatiewe verskille in die leerproses (*levels of processing*). Die vlakke van prosessering is aanvanklik deur navorsers gebruik, maar is later vervang met die reeds bespreekte leerbenaderings (vide 2.3). Die verskillende vorme van begrip wat bereik is met betrekking tot die boodskap wat die outeur probeer tuisbring het, is die leeruitkoms genoem. Vier vlakke van leeruitkomste naamlik A, B, C en D is onderskei wat 'n hiërargie van begrip voorstel wat kwalitatief van mekaar verskil (Marton & Säljö, 1976a:6; Ramsden, 1995:41).

Die sogenaamde A-vlak is die beste aangesien 'n begrip van die belangrikste argumente in die teksgedeelte gevorm en die verband met betrekking tot die voorbeeld wat in die argument gebruik is, word verstaan. By die B-vlak word die hoofargument verstaan, maar die verband met betrekking tot die voorbeeld wat gebruik is, word nie verstaan nie. In die geval van die C-vlak word die hoofargument verstaan, maar 'n ander hoofpunt word op 'n algemene vlak beskryf. Die D-vlak word as die swakste getipeer aangesien die fokus op een of meer konkrete voorbeeld is en 'n algemene beskrywing van feite gegee word. Antwoorde in laasgenoemde kategorie bevat weinig inhoud en word gekenmerk deur verwardheid en wanbegrip (Entwistle & Ramsden, 1983:16; Marton & Säljö, 1976a:6). Laasgenoemde navorsers het 'n korrelasie gevind tussen vlakke A en B aan die een kant en 'n dieptebenadering aan die anderkant, terwyl die oppervlakbenadering weer gekorreleer het met vlakke C en D. In die eerste geval word die feite en gevolgtrekking waarop die artikel gebaseer is verstaan, en in die tweede geval nie (Svennson, 1977:237). Trigwell en Prosser (1991a:273) het in hulle navorsing bevind dat daar 'n positiewe korrelasie is tussen dieptebenadering en maatstawwe van kwalitatiewe uitkomste van leer. Met ander woorde dat 'n beter kwaliteit van begrip bereik word in plaas daarvan dat meer feite (kwantiteit) onthou word. In aansluiting hierby het Prosser (1994:195-201) in sy studie bevestig dat daar 'n

sterk verband is tussen 'n leerbenadering wat 'n student volg en die kwaliteit van leeruitkomste wat bereik word.

Biggs en Collis (1982, in Ramsden, 1995:55) het die SOLO-taksonomie (Structure of the Observed Learning Outcome) ontwikkel wat noue ooreenstemming toon met die vlakke van leer wat deur Marton en Säljö ontwikkel is. Die SOLO-taksonomie se kategorieë is egter nie inhoudspesifiek nie en kan volgens die ontwikkelaars op enige soort vakinhoud toegepas word. Die taksonomie word opgesom in Tabel 2.3

Tabel 2.3 Vlakke van Biggs se Solo-taksonomie

| Vlakke | Beskrywing |
|-------------------------|---|
| 1 Prestruktureel | Gebruik van irrelevante inligting, of geen betekenisvolle respons nie. |
| 2 Unistruktureel | Antwoord fokus slegs op een relevante aspek. |
| 3 Multistruktureel | Antwoord fokus op verskeie relevante eienskappe, maar is nie gekoördineer nie. |
| 4 Relasioneel | Verskeie dele is geïntegreer in 'n koherente geheel; detail is gekoppel aan gevolgtrekkings; betekenis word verstaan. |
| 5 Uitgebreide opsomming | Antwoord veralgemeen die struktuur verder as die inligting wat gegee is: hoër-orde beginsels word gebruik om 'n nuwe en breër stel kwessies daar te stel. |

Vertaal uit Ramsden (1995:55)

Vyf hiërargiese vlakke van uitkomste is in Tabel. 2.3 ingesluit en kan gebruik word om die strukturele kompleksiteit van studente se response te klassifiseer. Biggs en Collis se aanname was dat die vlakke 'n algemene realiteit bevat, ongeag die inhoud en die vorm van die vraag, die vyf kategorieë weerspieël 'n toenemende mate van gesofistikeerdheid in die antwoorde wat gegee word.

Van Rossum en Schenck (1984:80) het met behulp van die SOLO-taksonomie aangetoon dat leerbenaderings nou korreleer met uitkomste wat op die SOLO-taksonomie geklassifiseer is. Tydens 'n studie hieroor het hulle aangetoon dat 28 uit die 34 studente wat 'n dieptebenadering gevolg het, vlakke 4 en 5, dit wil sê 'n relasionele of uitgebreide opsomming bereik het. Daarteenoor kon nie een van die subjekte wat 'n oppervlakbenadering gevolg het verder vorder as die multistrukturele vlak nie. 'n

Dieptebenadering tot leer en studie hou verband met beter kwaliteit van uitkomst, met effektiewe leer en is veronderstel om beter punte te lewer, terwyl 'n oppervlakbenadering altyd gepaard gaan met gebrekkige leer (Ramsden, 1995:57,59; Van Rossum & Schenck, 1984:75). In aansluiting hierby dui navorsingsbevindinge van Prosser en Millar (1989:527) aan dat slegs die studente wat 'n dieptebenadering tot leer gevolg het die meer gevorderde begrippe in fisika bemeester het. Die verband tussen leerbenaderings en leeruitkomst is deur verskeie studies bevestig. Sowel kwalitatiewe as kwantitatiewe navorsingsmetodes is in die ondersoek gebruik (Prosser, 1994:201; Trigwell & Prosser, 1991b:251).

Op grond van die voorafgaande bespreking blyk dit dat die leerbenadering wat tydens studie gevolg word, aanleiding gee tot die vlakke van begrip wat bereik word. Meer spesifiek korreleer 'n dieptebenadering met hoë vlakke van uitkomst wat gekenmerk word deur goeie integrasie van die leerstof, eie gevolgtrekkings en begrip. Dit bring mee dat hoër-orde beginsels aangewend word om 'n veranderde vorm van kennis aan te wend in die realiteit. Die teenoorgestelde geld vir studente wat gebruikmaak van die oppervlak- en strategiese benaderings. Die faktore wat studente se leerbenadering beïnvloed sal vervolgens bespreek word.

2.6 FAKTORE WAT STUDENTE SE LEERBENADERINGS BEÏNVLOED

Verskeie faktore beïnvloed studente se benaderings tot leer. Eienskappe van die studente, die dosent, die inhoud van die vak en departementele eienskappe word as van die belangrikste faktore beskou.

2.6.1 Eienskappe van die student

Die eienskappe verdeel in persoonlikheid en intellektuele vermoëns, motivering en belangstelling, studiemetodes en -houding, vorige ervaring en agtergrondkennis en beskouings van leer.

2.6.1.1 Persoonlikheid

'n Gedeelte van die navorsingsprogram te Lancaster (Entwistle & Ramsden, 1983:56) het gesentreer rondom die vraag of leerbenaderings geïnterpreteer kan word in terme van meer fundamentele psigologiese prosesse, met ander woorde in welke mate relatief stabiele persoonlikheidseienskappe 'n rol by die student se benadering tot leer speel. Navorsingsbevindinge (Entwistle & Ramsden, 1983:79; Ropo, 1993:115) dui daarop dat onderliggende persoonlikheidstrekke geassosieer kan word met die geneigdheid om begripsleer of operasionele leerstyle te verkies. Soos aangetoon in Tabel 2.2 vorm leerstyle 'n dimensie by leerbenaderings. Hieruit kan afgelei word dat begripsleer meer voorkom by die dieptebenadering en operasionele leer meer voorkom by die oppervlakbenadering. Uit bogenoemde navorsing het dit verder geblyk dat vermoëns om logies en buigbaar te kan dink in kombinasie met persoonlikheidstrekke wat deur Entwistle en Ramsden beskryf is as *skepties intellektuele outonomie* by dieptebenaderings voorkom.

Studente se selfkonsep speel ook 'n rol by die leerprosesse wat gevolg word. 'n Beskouing van die self-as-student sluit intrinsieke motivering, self-effektiwiteit asook selfagting in en gaan gepaard met teensinnigheid om die woorde van outoriteitsfigure te memoriseer. Indien probleme met enige van genoemde dimensies ervaar word, beperk dit die betrokkenheid van die self asook die kognitiewe aktiwiteite wat tydens studie aangewend word. (Geisler-Bernstein, Schmeck & Hetherington, 1996:82). Indien selfagting 'n rol speel by studente se leerprosesse beteken dit dat dit 'n effek het op die strategieë en leerstyle wat tydens studie gevolg word en by implikasie ook studente se leerbenaderings sal beïnvloed.

Biggs (1985:196) het aangetoon dat dieptebenadering meer effektief aangewend word by studente met 'n interne lokus van kontrole, dit wil sê persone wat voel dat hulle self beheer het oor hulle gedrag. In die geval van studente met 'n eksterne lokus van kontrole word 'n meer strategiese leerbenadering (prestasiiebenadering) meestal gevolg.

Persoonlikheid speel ook 'n rol by die studiemetodes wat studente aanwend (Entwistle & Wilson, 1977, in Entwistle, 1987:19). Stabiele introverte het beter georganiseerde

studiemetodes, werk langer ure en behaal oor die algemeen beter punte as onstabiele ekstroverte. Stabiele ekstroverte met goed georganiseerde studiemetodes en hoë prestasie motivering behaal egter net soveel akademiese sukses as die stabiele introverte. Die gevolgtrekking wat hieruit gemaak word, is dat stabiliteit die bepalende faktor is en nie soseer introversie of ekstroversie nie.

2.6.1.2 Intellektuele vermoëns

Säljö (1981:54) het die moontlikheid ondersoek dat hoë intellektuele vermoëns 'n invloed kan hê op studente se leerbenaderings asook op die gepaardgaande leeruitkomst. Geen verskille tussen die intellektuele vermoëns van die twee groepe (oppervlak- versus diepte benadering) is egter gevind nie. In aansluiting hierby het Biggs (1985) gevind dat studie benaderings in die geval van studente met laer verstandelike vermoëns gedisintegreer het, met ander woorde daar was min of geen metakognitiewe aktiwiteite vir die monitering van studie teenwoordig. Disintegrasie kan volgens Biggs (1987, in Entwistle & Tait, 1990:171) ook voorkom by studente wat staat gemaak het op eksterne attribusies vir sukses of mislukking in hulle akademiese werk, byvoorbeeld om ander te blameer vir hulle mislukking. Entwistle (1981:83) stel intelligensie as 'n voorvereiste vir diepte benadering, asook vir interpretasie-vaardighede. Dit is egter nie die enigste vereiste vir sukses nie. In welke mate 'n diepte intensie tot 'n diepgaande uitkoms kan lei, sal gedeeltelik ook bepaal word deur vorige kennis en kognitiewe vaardighede (Entwistle & Marton, 1997:215). Die invloed van intellektuele vermoëns op studente se leerbenaderings is 'n aspek wat verder ondersoek behoort te word.

2.6.1.3 Motivering en belangstelling

Studente se motivering speel 'n rol by hulle leerbenadering (Marton & Säljö 1997:53,54; Ramsden, 1995:65). Lees of leer uit belangstelling, dit wil sê 'n begeerte om iets uit te vind en te verstaan as gevolg van intrinsieke motivering, hou volgens genoemde outeurs verband met 'n diepte benadering. 'n Oppervlak benadering en die motief om te voldoen aan die eise wat deur ander gestel word (ekstrinsieke motivering) gaan klaarblyklik hand aan hand (Fransson, 1977:248-256; Laurillard, 1979:401,402;

Ropo, 1993:118). Fransson het tot die gevolgtrekking gekom dat 'n subjek wat deur toetsvereistes gemotiveer word (ekstrinsieke motivering) om 'n teks te lees waarvoor hy min belangstelling het, meer geneig sal wees om 'n oppervlakbenadering te volg. 'n Dieptebenadering was die logiese keuse vir studente wat persoonlike belangstelling in die teks/leerstof gehad het, dit wil sê vir studente wat intrinsiek gemotiveer was vir die spesifieke taak.

Die teenwoordigheid van 'n bedreigende toetsituasie, angstigheid as karaktertrek en die afwesigheid van intrinsieke motivering het volgens Fransson (1977:248-256) se studie met 'n oppervlakbenadering gekorreleer. Laurillard (1979:401,402) het aangetoon dat 'n oppervlakbenadering bepaal word deur die eise van assessering in vergelyking met 'n dieptebenadering waar intrinsieke motivering "om te verstaan" onderliggend was aan studente se benadering tot die taak. Daarmee saam beklemtoon sy dat studente se studiebenaderings gesien moet word in die relasie wat bestaan tussen die student en die konteks waarbinne hy/sy leer en studeer. Die student se persepsies van die konteks bepaal volgens Laurillard watter benadering die student gaan volg. Intrinsieke motivering, afwesigheid van bedreiging (as 'n vorm van ekstrinsieke motivering) en die afwesigheid van angs word onafhanklik sowel as tesame geassosieer met 'n dieptebenadering tot leer. Uit Fransson se studie het dit geblyk dat bedreiging, ekstrinsieke motivering, angs en die afwesigheid van belangstelling op 'n soortgelyke manier as by Laurillard se navorsing, met 'n oppervlakbenadering geassosieer word. Ropo (1993:118) huldig soortgelyke navorsingsbevindinge.

In 'n eksperiment waartydens studente 'n artikel gekry het om te lees en daarna oor die inhoud getoets is, is bevind dat studente wat 'n oppervlakbenadering gevolg het, beduidend meer senuweeagtig was in die toets- en eksamensituasie, terwyl studente wat die dieptebenadering gevolg het die artikel wat hulle moes lees, interessant gevind het (Van Rossum & Schenck, 1984:79). Dit wil sê laasgenoemde groep het belang gestel in die leerstof.

Kontrasterende vorme van motivering het konsekwent en opvallend gekorreleer met verskillende leerbenaderings (Richardson, Landbeck & Mugler, 1995:425). Volgens

Entwistle (1987:19) asook Covington, (1993:51-74) is gevind dat 'vrees vir mislukking' en 'hoop op sukses' met verskillende maniere van studeer geassosieer kan word. Intrinsieke motivering (leer/studeer uit belangstelling) fasiliteer sowel diepte as strategiese benaderings, terwyl ekstrinsieke motivering (vrees vir mislukking en eng beroepsbesorgdheid) met 'n oppervlakbenadering geassosieer word. Hoop op sukses hou verband met 'n dieptebenadering, maar word sterker geassosieer met strategiese studie.

Uit die voorafgaande blyk dit dat intrinsieke belangstelling en die afwesigheid van angs en bedreigings belangrike faktore is wat 'n dieptebenadering tot gevolg het en dat 'n oppervlakbenadering tot leer geassosieer kan word met senuweeagtigheid, vrees vir mislukking en 'n gebrek aan belangstelling in die leerstof. Daar is ook 'n verband tussen studente se studiemetodes en -houding. Dit word vervolgens bespreek.

2.6.1.4 Studiemetodes en -houdings

Svensson (1977:241) het gevind dat studente wat 'n dieptebenadering tot leer gevolg het, geneig was om langer ure te studeer en 'n hoër slaagsyfer in die eksamen behaal het. Hulle het die leerstof meer interessant gevind en makliker verstaan omdat hulle die leerstof in diepte bestudeer het. Dieptebenadering word feitlik universeel geassosieer met 'n gevoel van betrokkenheid, uitdaging, prestasie, gevoelens van persoonlike vervulling en genot (Ramsden, 1995:58; Wilson, Smart & Watson, 1996:65). In die geval van studente wat 'n oppervlakbenadering tot leer gevolg het en van papegaaiaagtige memorisering gebruik gemaak het, het studente uiteindelik minder studeer, 'n laer slaagsyfer gehad en 'n negatiewe houding teenoor studie getoon (Ramsden, 1995:58; Svensson, 1997:68; Wilson, Smart & Watson, 1996:65). Aangesien die oppervlakbenadering uitputtend is en min beloningswaarde inhou lei dit dikwels tot uitstel van werk. In aansluiting hierby het Svensson (1997:68) daarop gewys dat die afneem van notas, luistervaardighede en onderstreping, opsommings, leesvaardighede, skryf en probleemoplossing en ander gepaardgaande tegnieke wat tradisioneel as studiemetodes beskou is slegs perifere en oppervlakkige aspekte van studie behels. Genoemde aspekte kan volgens Svensson nie in isolasie van die aktiwiteit van studie binne die konteks van die studietaak of onderwysomgewing beskou word

nie. Hy wys verder daarop dat sulke studievaardighede beoefen word binne die raamwerk van 'n kursusstruktuur wat gekoppel word aan die eksamensisteem. Die vereistes wat in die eksamen gestel word sal bepaal watter studiemetodes die student gaan aanwend (vide 2.8). Ramsden (1995:64,65) is van mening dat die konteks van leer 'n deurlopende invloed op studente se aktiwiteite het en dat vorige ervarings van die vakinhoud en geassosieerde take sowel as vorige ervaring van onderwys hierby ingesluit word.

2.6.1.5 Vorige ervaring en agtergrondkennis

Daar heers eenstemmigheid onder navorsers dat studente leer uit hulle ervarings binne die konteks van hulle studies (Marton et al., 1984; 1997; Ramsden, 1997:198; Trigwell & Prosser, 1997:241). Studente se ervaring en beskouing van leer word reeds op sekondêre skoolvlak gevorm soos blyk uit die volgende aanhaling van Powell (1985:133) :

"(In high school)... I consciously began to work the educational system: to limit my study to cramming for examinations, to do the minimum and to aim for a pass ... This continued throughout my undergraduate science degree..."

In aansluiting hierby het Ramsden, Martin en Bowden (1989) hulle navorsing gerig op leerbenaderings teen die agtergrond van skole se etos oor 'n dieptebenadering teenoor skole met 'n etos waar 'n oppervlakbenadering aangemoedig word. Beduidende verskille ten opsigte van die aanmoediging van oppervlakbenaderings teenoor dieptebenaderings het voorgekom. Ramsden (1985:52; 1995:65) wys spesifiek daarop dat studente se vorige ervarings 'n invloed het op hulle benaderings tot leer. Na 'n uitgebreide opname oor onderrigpraktyke en gepaardgaande studie-aktiwiteite op sekondêre sowel as tersiêre vlak, het Thomas, Bol en Warkentin (1991:291) gevind dat baie van die leerprobleme wat studente in hoër onderwys ondervind teruggevoer kan word na hulle vorige leerkontekste, dit wil sê na vorige ervaring op skoolvlak. Aspekte wat volgens genoemde navorsers bydra tot probleme is: lae eise (byvoorbeeld minimale werklading, toetse wat nie kognitiewe uitdaging bied nie), hoë kompenserende gedrag deur onderwysers (byvoorbeeld uitdeelstukke, selektering van toetsitems uit

toekomstige toetse vir hersieningsdoeleindes) en lae ondersteuning (byvoorbeeld onvoldoende terugvoer en minimale riglyne oor studiemetodes).

Uit die voorafgaande blyk dit dat dit dikwels gebeur dat leerders op skoolvlak aangemoedig word om feite te memoriseer wat aanleiding gee tot 'n oppervlakbenadering. In aansluiting hierby skryf Mugler en Landbeck (1997:237) studente in die South Pacific se volgehoue gebruik van papegaaiaagtige leer toe aan die onderwysstelsel se navolging van 'n Europese benadering wat sterk onder die invloed staan van die eksamen-gedrewe, dosentgesentreerde, gedekontekstualiseerde model van onderrig wat hoofsaaklik gebaseer is op oordrag van kennis. Vorige ervaring van leer gaan hand aan hand met agtergrondkennis.

Studente se agtergrondkennis en belangstelling in die taak oefen 'n belangrike invloed uit op studente se studiebenadering, sowel as op die vlakke van begrip wat bereik word. Agtergrondkennis het klaarblyklik 'n sterker invloed op natuurwetenskaplike dissiplines terwyl die vlak van belangstelling 'n groter rol speel by sosiale wetenskappe en kuns. Die breër konteks het op sy beurt weer 'n belangrike invloed op belangstelling (Ramsden, 1979:423; 1997:202). Agtergrondkennis oor die leerstof wat aangebied word speel egter 'n ewe belangrike rol by studente in die sosiale wetenskappe. Die student vorm algemene idees oor die veld wat deur die vakinhoud gedek word wat as 'n raamwerk vir interpretasie gebruik word. Op sy beurt stel die raamwerk grense vir wat die leerder moontlik kan assimileer (Halldén, 1993:317;324). Volgens Halldén is die implikasie hiervan dat die dosent die proses van leer behoort te fasiliteer deur inligting aan te bied wat relevant is tot die verskillende vlakke van kennis en daarna deur middel van bespreking moet aandui hoe verskillende soorte data binne die geheel met mekaar verband hou. Die leerder se konseptuele organisasie van begrippe speel klaarblyklik ook 'n rol by die vorming van agtergrondkennis. In aansluiting hierby het Prosser (1994:196) 'n betekenisvolle verband gevind tussen die ontwikkeling van begrippe en die tipe leerbenadering wat gevolg word. Meer spesifiek hou 'n dieptebenadering verband met ontwikkeling, terwyl oppervlakbenadering verband hou met stabiliteit en regressie.

Daar is 'n interaksie tussen konseptuele organisasie en leerbenaderings. Enersyds is 'n redelike hoë vlak van konseptuele organisasie by die aanvang van studie nodig vir 'n dieptebenadering, daarsonder het dieptebenadering min of geen effek op leeruitkomst nie. Andersyds beïnvloed beter georganiseerde studiemetodes slegs die leeruitkoms wanneer studente by aanvang 'n lae vlak van studie het (Prosser, 1987:37). Volgens Prosser sou dit beter wees om eers studente se swak ontwikkelde konseptuele struktuur te ontwikkel en hulle daarna te help om betekenisvolle leerstrategieë te ontwikkel in plaas daarvan om studievaardighede en strategieë te ontwikkel ten einde hulle punte te verbeter.

2.6.1.6 Beskouings van leer

Studente verskil ten opsigte van hulle vooropgestelde idees oor wat leer behels (conception of learning). Hierdie idees kan in verskillende kategorieë ingedeel word. Elke kategorie van beskouing is op sy beurt weer bepalend vir die leerbenadering wat gevolg sal word (Marton & Säljö, 1997:55; Meyer & Boulton-Lewis, 1999:289). Sommige navorsers het vyf verskillende beskouings van leer geïdentifiseer (Säljö 1979, in Marton & Säljö, 1997:55; Van Rossum & Schenck, 1984:7), terwyl Marton, Dall'Alba en Beaty (1993:283-284) ses verskillende beskouings van leer geïdentifiseer het waarvan die eerste vyf kategorieë ooreenstem met dié van eersgenoemde navorsers. Die sesde kategorie wat deur hulle onderskei word is: Leer om as persoon te verander. Die eerste drie kategorieë verteenwoordig 'n reproduserende beskouing terwyl laasgenoemde drie transformasie (van kennis en begrip) impliseer. Dosente se beskouing van leer beïnvloed op hulle beurt die onderrig-aanbieding sowel as studente se leerbenaderings (Bruce & Gerber, 1995:447; Prosser, Trigwell & Taylor, 1994:218; Sheppard & Gilbert, 1991:235-238). 'n Geïntegreerde weergawe van navorsers se bevindinge oor studente asook dosente se beskouings van leer word in Tabel 2.4 met mekaar vergelyk ten einde ooreenkomste en verskille aan te toon.

TABEL 2.4 *Studente en dosente se beskouings van leer (conceptions of learning)*

| KATEGORIE | STUDENT SE BESKOUING | BETEKENIS | DOSENT SE BESKOUING |
|-----------|---------------------------------|--|---|
| 1 | Kwantitatiewe toename in kennis | Leer is om inligting te verwerf en baie te weet | Verwerwing van kennis deur die gebruik van studievaardighede in voorbereiding van take |
| 2 | Memoriserings en reprodusering | Berging van inligting wat gereproduseer kan word | Opname van nuwe kennis en om in staat te wees om dit te kan verduidelik en toe te pas |
| 3 | Toepassing | Die verwerwing van feite, vaardighede en metodes wat gebruik kan word wanneer benodig | Die ontwikkeling van denkvaardighede en die vermoë om te kan redeneer |
| 4 | Betekenisonttrekking/Begrip | Om verskillende dele van vakinhoud met mekaar en met die reële wêreld in verband te bring | Die ontwikkeling van vaardighede van persone by die aanvang van 'n profesie |
| 5 | Integrasie | Die realiteit op 'n gewysigde manier te interpreteer en te verstaan deur kennis te herinterpreteer | Verandering van persoonlike houdings, sienswyses, of gedrag as reaksie op verskillende fenomene |
| 6 | Verandering | Om as persoon te ontwikkel | Leer beskou as deelnemende pedagogiese ervaring |

Saamgestel uit: Bruce & Gerber, 1995:447; Marton, Dall'Alba & Beaty (1993: 238-284); Marton & Säljö (1997:55); Van Rossum & Schenk (1984:78).

In die eerste kolom van tabel 2.4 is die kategorieë van beskouings aangedui en in die tweede kolom studente se beskouings van leer. Die derde kolom bied 'n opsomming van die voorafgaande beskouing se betekenis vir die student, terwyl dosente se beskouing van leer in die vierde kolom aangebring is. Die eerste twee kategorieë fokus op die individu terwyl kategorieë vier tot ses sosiale interaksie impliseer. Kategorie drie kan óf op die individu óf op interaksie fokus. Dosente wat leer beskou as 'n deelnemende pedagogiese ervaring, verteenwoordig 'n meer resente beskouing naamlik dat dosente en studente vennote in die onderrigproses is (Davis & Murell, 1993:71).

Studente se beskouings van leer en hoe dit verband hou met hulle leerbenaderings sal vervolgens bespreek word. Terselfdertyd sal aangetoon word hoe dosente se beskouings van leer studente se leerbenaderings moontlik kan beïnvloed.

Studente se beskouings van leer beïnvloed die onderskeie leerbenaderings wat gevolg word. Meer spesifiek korreleer die leerstrategieë wat studente by hulle studiebenadering volg met hulle beskouing van leer. Studente wat 'n oppervlakbenadering volg, beskou leer as 'n toename in kennis, as memorisering en as die verwerwing van feite wat onthou moet word om later in die praktyk aan te wend, dit wil sê, vlakke een tot drie in tabel 2.4 (Crawford, Gordon, Nicolas & Prosser, 1994:341; Van Rossum & Schenck, 1984:78). In aansluiting hierby blyk dit dat sommige studente kan insien dat die leer van feite en memorisering van die teks nie is wat van studie vereis word nie, maar hulle is nie in staat om die oorgang te maak nie aangesien dit belemmer word deur hulle beskouings van leer (Morgan, Taylor & Gibbs, 1982:112). Meer gevorderde beskouings van leer hou klaarblyklik verband met betekenisvolle leeruitkomst.

'n Beskouing van leer as betekenisverwerwing of as 'n proses van interpretasie wat gerig is op begrip van die realiteit, gaan gepaard met 'n dieptebenadering (Crawford, Gordon et al. 1994:341; Säljö, 1997:56; Van Rossum & Schenck, 1984:78). Daar is 'n verband tussen 'n meer gesofistikeerde beskouing van leer (vlakke vier en vyf) en 'n dieptebenadering (Norton & Crowley, 1995:315). Dit wil sê die beskouings van leer as die onttrekking van betekenis en leer as 'n proses wat studente help om die realiteit te interpreteer en te verstaan, hou verband met mekaar.

By nadere ondersoek onderskei Marton en Säljö (1997:56) ook twee subvlakke binne die twee pare beskouings van leer. Die kwantitatiewe toename in kennis (eerste beskouing) word geredelik bereik deur memorisering (tweede beskouing). Aan die anderkant verbeter studente se begrip van die realiteit (vyfde beskouing) deur betekenis te onttrek, uit wat hulle sien en hoor (vierde beskouing). Die derde beskouing verteenwoordig 'n intermediêre vlak naamlik die verwerwing van feite terwille van die gebruikswaarde daarvan. Die tweede en vierde beskouings verteenwoordig die *hoe*

aspek en die twee verskillende antwoorde op die *wat* vrae word weer gereflekteer deur onderskeidelik die eerste en vyfde beskouings van leer.

Beskouings van leer kan 'n beperkende faktor wees by studente se leerbenaderings, veral by die laer vlakke van beskouings. Sonder die vermoë om leer te beskou as meer as net 'n kwantitatiewe toename in kennis, sal studente groot probleme ervaar om praktyke wat tot hoër kwaliteit leer lei, te beoefen (Trigwell & Prosser, 1997:243). Die afleiding kan dus gemaak word dat beskouings van leer studente se leerbenaderings beïnvloed en gepaardgaande kwaliteit van leer fasiliteer.

Studente se beskouings van leer verander vanaf meer elementêre na meer gevorderde beskouings namate hulle met hulle studies vorder (Entwistle & Entwistle, 1997:145). In aansluiting hierby meen Ramsden (1995:30) dat dit belangrik is vir studente om so vroeg as moontlik gevorderde beskouings van leer te ontwikkel omdat belangrike kennis en professionele vaardighede reeds in die begin van studente se studies verstaan en onthou moet word. Dosente se aanbieding van die leerstof speel gedeeltelik 'n rol by hierdie verandering omdat hulle hul onderrig baseer op hulle eie beskouings van leer (Samuelowicz & Bain, 1992:93). Dit het weer 'n invloed op studente se persepsies van onderrig en die akademiese vereistes wat aan hulle gestel word (Trigwell & Prosser 1996:227, 228). Vroeëre bevindinge van Bruce en Gerber (1995) sowel as dié van Trigwell, Prosser en Taylor (1994:218) dui daarop dat dosente se beskouings van leer en onderrig breedweg ooreenstem met die kategorieë van beskouings van leer wat by studente voorkom. Dosente se beskouings van leer beïnvloed die tipe onderrigbenadering wat gevolg word wat weer 'n effek het op studente se leerbenaderings. Die bespreking wat volg sal kortliks hierop fokus.

In kategorieë een en twee van tabel 2.4 beskou dosente leer as 'n individuele ervaring wat geassosieer word met die verwerwing (kategorie een) en die berging (kategorie twee) van inligting. Leer word beskou as iets wat deur individue bereik word, wat afgesien van die teenwoordigheid in die lesing of hulp met bemeestering van studievaardighede, nie baie sosiale ondersteuning of interaksie vereis nie. Dosente met so 'n beskouing fokus hulle onderrig op studente se vlakke kennis, of op hulle eie

kennis, of op kennis soos beskryf deur die handboek of sillabus (Prosser et al., 1994a:223-225). In die lig van die voorafgaande beskrywing dra die dosent net kennis oor en daarom is dit 'n dosent-gesentreerde benadering (Samuelowicz & Bain, 1992:104). Kategorieë een en twee en die gepaardgaande beskouings van onderrig, stem ooreen met dié wat deur Marton et al. (1993:283,284) by studente geïdentifiseer is en wat geassosieer word met 'n oppervlakbenadering.

Kategorie drie in tabel 2.4 beskryf 'n beskouing waar kognitiewe verandering bereik kan word deur individuele inspanning of deur sosiale interaksie. Kategorie drie sluit daarom elemente in van kategorieë een en twee waar die klem op die individu val, sowel as van kategorieë vier en vyf waar die klem op die sosiale aspekte van leer val. By kategorieë vier en vyf word leer bereik deur die interaksie tussen die student en breër sosiale groepe; professionele bekwaamheid word ontwikkel, of houdings, sienswyses of gedrag word verander as gevolg van samewerking en besprekings met die portuurgroep of die belewenis van alternatiewe sosiale kontekste. Die kwaliteite wat in kategorieë vier en vyf bereik word voldoen verder ook aan die vereistes wat tans deur werkgewers en die samelewing gestel word (Ramsden, 1995:29). Dit is dus van kardinale belang dat die dosente in hulle onderrig hierop behoort te fokus. In kategorie ses verleen die dosente erkenning aan die feit dat studente in verskillende didaktiese situasies verskillend leer. Vanuit hierdie persepsie is dit die dosent se rol om sy/haar studente en hulle reaksies op spesifieke leeromgewings te verstaan. Hierdie leeromgewings moet verander word om aan die studente se behoeftes te voldoen. Kategorieë vier, vyf en ses is meer student-gesentreerd. Bruce en Gerber (1995: 455) wys daarop dat dosente se beskouings van studente se leer die basis vorm van hulle beskouings van onderrig. Dosente wat byvoorbeeld beskouings oor leer huldig, soortgelyk aan kategorieë vier tot ses se onderrigbenaderings behoort daarmee ooreen te stem en hulle sal 'n neiging toon om studente te trek wat diepteleerbenaderings volg (Sheppard & Gilbert, 1991:238).

Studente se beskouings van kennis sluit nou aan by hulle beskouings van leer weens die kwalitatiewe verandering wat plaasvind in hulle denkwysse gedurende hulle jare in hoër onderwys. Studente ontwikkel vanaf 'n dualistiese sienswyse naamlik dat alle vrae eenvoudige antwoorde het wat óf reg óf verkeerd is. Die ontwikkeling van hulle

denkwyse vorder tot by 'n relativistiese sienswyse, wat verteenwoordigend is van 'n geleidelike erkenning dat min probleme, veral in die werklike lewe, eenvoudige oplossings het (Perry, 1981, in Entwistle, 1984:15).

As daar van die veronderstelling uitgegaan word dat hoër onderwys 'n bydrae lewer tot studente se ontwikkeling en verandering van kennis en konsepte dan behoort (logies gesproke) studente se beskouings van kennis, hulle beskouings van leer en hulle leerbenaderings vanaf laer vlakke na hiërargies hoër vlakke te ontwikkel. Entwistle en Entwistle (1991:216) het gevind dat daar wel 'n hiërargie van variasies was ten opsigte van studente se betrokkenheid by die transformasie van kennis wat ontstaan het deur 'n proses waartydens persoonlike betekenisvolle strukture van idees en bewyse geskep is. Volgens genoemde navorsers hang hierdie proses egter nie net af van die individu nie, maar ook van die spesifieke omstandighede waaronder begrip vereis word. Die geantisipeerde eksamenvereistes het byvoorbeeld 'n substansiële bydrae gelewer tot die tipe begrip wat studente gesoek het (vide 2.6.3.3). Ander navorsers het weer bevind dat talle studente, teen die verwagting in, nie vanaf 'n oppervlakbenadering na dieptebenadering ontwikkel nie, maar dat daar eerder 'n teenoorgestelde neiging was naamlik 'n afname van 'n dieptebenadering na 'n oppervlakbenadering (Gow & Kember, 1990:313). Studente se entoesiasme en kompeterende dryfkrag het ook verminder en hulle was minder geneig om georganiseerde studiestrategieë aan te wend. Die akademiese vereistes wat deur dosente binne die leerkonteks gestel word speel klaarblyklik 'n rol by die genoemde teenstrydigheid.

Die breër leerkonteks het op sy beurt ook 'n belangrike invloed op studiegedrag en leerbenaderings (Entwistle & Tait, 1990:271). Entwistle (1987:20) vestig die aandag daarop dat studente se persepsie van die leerkonteks, eerder as die konteks self, 'n invloed op studiegedrag het. Daar is naamlik 'n interaksie tussen die individu, sy persepsies, gedagtes, gevoelens en die omgewing (Eley, 1992:232). Die student se persepsie van die leerkonteks kan dus beskou word as 'n individuele verskil. Indien die gemiddelde van die persepsies van die hele klas egter bereken sou word, verskaf dit 'n bruikbare indeks van die leerkonteks (Entwistle, 1987:20; Entwistle & Tait, 1990:190).

Ramsden (1985:52) het voorheen reeds beklemtoon dat leerbenaderings afhanklik is van die manier waarop studente die vereistes van die leerkonteks interpreteer (vide 2.2.3). In aansluiting hierby dui Trigwell en Prosser (1997:243) aan dat vorige ervaring, persepsies, leerbenaderings en uitkomste tergelykertyd by enige onderrig en leerhandeling aanwesig is. Sommige aspekte kan by geleentheid in die fokus van die bewussyn wees terwyl ander op die periferie van die bewussyn kan wees en omgekeerd. Genoemde faktore is voortdurend in interaksie met mekaar en nie soseer in 'n oorsaak gevolg verband nie (Biggs, 1993). Die leerkonteks, maar veral studente se persepsies daarvan speel ook 'n rol by studente se leerbenadering.

2.6.2 Die student se persepsies van die leerkonteks

Dit blyk dat verskille in studente se leerbenaderings onder andere toegeskryf kan word aan onderrig sowel as aan die akademiese vereistes wat deur departemente gestel word. Studente begin hulle kursusse met bestaande en uiteenlopende vlakke van vermoëns, motivering en studievaardighede. Studente se leerbenaderings word gedeeltelik gevorm deur die onderrig, assesseringsprosedures, die organisasie van 'n kursus en die student se persepsie hiervan (Ramsden, 1995:62). Elke departement skep 'n eiesoortige kultuur waarbinne leerbenaderings realiseer (Clark, 1986:320; Entwistle, Hanley & Hounsell, 1979:377; Ramsden & Entwistle, 1981:380,182), gevolglik varieer studente se leerbenaderings van departement tot departement en van taak tot taak (Entwistle & Ramsden, 1983:153; Ramsden & Entwistle, 1981:369).

Die student se persepsie van die leerkonteks sowel as die strategieë en prosesse wat tydens leer aangewend word, het 'n belangrike invloed op studente se leerbenaderings (Clarke, 1998:107; Ramsden, 1997:200). Die relasie tussen studente se leerbenaderings, hulle beskouings van leer en hulle persepsies van die leeromgewing word deurgaans beklemtoon in literatuur wat handel oor leerbenaderings. Wat geleer moet word, hoe dit geleer word en hoe die effektiwiteit van die leerproses getoets word kan as komponente van die akademiese omgewing beskou word. Hierdie komponente staan in 'n noue verhouding met leer (Lonka & Lindblom-Ylänne, 1996:15; Säljö, 1979:448; Svensson, 1977:235; Trigwell & Prosser, 1997:243).

Departemente dra mede-verantwoordelikheid vir die effektiwiteit waarmee hulle studente leer (Ramsden & Entwistle, 1981:382). In aansluiting hierby wys Ramsden (1997 :200,202) daarop dat die effek van die akademiese konteks ten beste verstaan kan word deur die verband tussen studente se leerbenaderings en hulle persepsies van die leertake op verskillende, dog inter-verbandhoudende vlakke te ondersoek. Studente se leerbenaderings hang af van hulle belangstelling in die taak (vide 2.6.1.3) en hulle vorige ervaring van die area waarmee die taak verband hou (vide 2.6.1.5). Hierdie invloede word op hulle beurt weer geassosieer met studente se persepsies van hoe die werk geëvalueer gaan word, en met die mate van keuse oor die inhoud en metodes van leer wat beskikbaar is vir die student. Ramsden (1997:202) wys verder daarop dat die waargenome vereistes, die student se persepsie van die ondersteuning wat deur dosente gebied word, asook die inhoud van die vak, studente se leerbenaderings gedeeltelik beïnvloed. Op grondvlak beïnvloed die klimaat in die departement studente se leerbenaderings wat by spesifieke take gevolg word. Alhoewel dit moeilik is om verskillende faktore binne die leerkonteks van mekaar te skei en uit te sonder, sal daar vervolgens kortliks op die invloed van die belangrikste faktore gelet word.

2.6.2.1 Die invloed van dosente se onderrigbenadering op studente se leerbenadering

Dosente se beskouings van leer en onderrig is reeds bespreek (vide 2.6.1.6). In die hieropvolgende bespreking sal kortliks gelet word op die relasie van **dosent**-gesentreerde beskouings en gepaardgaande onderrig teenoor **student**-gesentreerde beskouings en onderrig.

Twee breë groeperings van beskouings oor onderrig word onderskei, naamlik dosent-gesentreerde en student-gesentreerde beskouings (Samuelowicz & Bain, 1992:98-101). Ondersteuning en fasilitering van studente se leer en verandering van studente se beskouings van die realiteit kan as student-gesentreerde beskouings gegroepeer word. Onderrig om inligting oor te dra, onderrig as oordrag van kennis en houdings binne die raamwerk van die dissipline en onderrig om begrip te fasiliteer, is dosent-gesentreerd.

Hierdie indeling stem ooreen met navorsingsbevindinge van onder andere Kember en Gow (1994:62,63) wat onderskei het tussen fasilitering van leer en kennisoordrag.

By 'n student-georiënteerde onderrigbenadering is studente se bestaande beskouings die beginpunt van 'n interaktiewe onderrig-leerproses waar studente deur dosente se aktiwiteite gehelp word om hulle eie kennis te konstrueer, om hulle eie betekenis aan die realiteit te heg en om 'n konseptuele raamwerk te vorm wat soortgelyk is aan dié van kundiges in die dissipline (Samuelowicz et al., 1992:104). In aansluiting hierby dui navorsingsbevindinge van Kember en Gow (1994:62) daarop dat dosente wat hulleself as fasiliteerders van leer beskou, studente help om probleme krities te analiseer asook om studente se leerprosesse te begelei. 'n Student-gesentreerde onderrigbenadering volg strategieë wat gemeenskaplike kenmerke toon met 'n dieptebenadering tot leer (Sheppard & Gilbert, 1991:248; Trigwell, Prosser & Taylor, 1994:82).

Daarteenoor word studente se bestaande beskouings en kennis nie in aanmerking geneem by 'n dosent-gesentreerde onderrigbenadering nie. Die dosent se uitgangspunt is dat hy of sy oor kennis beskik wat oorgedra moet word aan studente. Daarom word leeruitkomst uitgedruk in kwantitatiewe in plaas van kwalitatiewe terme. Die kennis wat studente verwerf het, is kennis wat deur die dosent oorgedra is. Leer is vak-georiënteerd eerder as realiteit-georiënteerd en word dikwels gesien as 'n voorbereiding vir hoër vlakke van die vak/dissipline (Samuelowicz et al., 1994:104). Soortgelyke resultate is verkry deur Kember et al. (1994:64-65) waar die onderrigproses beskryf is as die oordrag van kennis van een persoon na 'n ander. 'n Dosent-gesentreerde onderrigbenadering volg strategieë wat gemeenskaplike kenmerke toon met 'n oppervlakbenadering wat by studente voorkom.

Statisties betekenisvolle korrelasies is gevind tussen dosente se intensies met onderrig en die strategieë wat tydens onderrig aangewend word (Trigwell & Prosser, 1996:83,84). Sodanige resultate versterk die vermoede dat dosente se onderrigbenaderings, moontlik in verband gebring kan word met hul studente se leerbenaderings. Alhoewel gegewens daarop dui dat dit die geval kan wees, is navorsingsresultate hieroor skraal.

'n Fasiliterende onderrigbenadering korreleer positief met 'n dieptebenadering en negatief met die oppervlakbenadering (Kember et al., 1994:68,69). Die genoemde outeurs het verder vasgestel dat daar 'n afname was in studente se neiging om 'n dieptebenadering te volg in dié departemente wat oordrag van kennis beklemtoon het. Aan die anderkant het 'n fasiliterende onderrigbenadering die gebruik van oppervlakkige leerbenaderings ontmoedig. Studente se persepsies van goeie onderrig speel ook 'n rol by die leerbenaderings wat hulle volg.

2.6.2.2 Studente se persepsies van goeie onderrig

Die dosent se vermoë om die aanbieding van die leerstof by die studente se vlakke van begrip te laat aansluit, speel 'n rol by studente se leerbenaderings (Entwistle & Tait, 1990:172; Ramsden, 1979:417; Ramsden & Entwistle, 1981:382). Die aanbieding van leerstof teen die regte tempo en met 'n duidelike logiese struktuur, verduidelikings wat begrip fasiliteer, die demonstrasie van entoesiasme en empatie, word as goeie onderrig beskou wat dan ook studente se leerbenaderings fasiliteer (Clarke, 1998:111; Entwistle & Ramsden, 1983:169-172). Trigwell en Prosser (1991b:356,357) het aangetoon dat die aanbieding deur die dosente wat goeie verduidelikings, duidelike doelwitte, hulp met die vorming van begrip en die aanwakker van belangstelling insluit, korreleer met 'n dieptebenadering. Daarteenoor het laasgenoemde navorsers gevind dat relevansie van die vakinhoud, geleentheid om vrae te vra en duidelike assesseringskriteria die student wat 'n oppervlakbenadering volg, kan help om goeie resultate te verkry. Studente se persepsies van 'n hoë werklading en assesseringsvereistes wat memoriserende leer beklemtoon, word geassosieer met oppervlakbenaderings. In kontras hiermee word 'n hoër kwaliteit van leeruitkomste geassosieer met dieptebenadering, persepsies van goeie onderrig, duidelike doelwitte en 'n mate van onafhanklikheid by leer (Ramsden & Entwistle, 1981:378-382; Trigwell & Prosser, 1991b:261,262). Studente kies die gebruik van 'n dieptebenadering wanneer hulle persepsies huldig dat die kursus begrip vereis en geleentede bied om sodanige kennis en vaardighede toe te pas ten einde hulle persoonlike bekwaamhede te bevorder (Dart & Clarke, 1991:333).

In die lig van die voorafgaande, blyk dit dat studente wat hulle vakke as baie interessant en relevant beskou ook reken dat hulle dosente outonomie, onafhanklikheid en begrip aanmoedig. As gevolg van positiewe ervaring in die onderrigsituasie glo sulke studente dat hulle oor hoë potensiaal beskik (Dart, 1994:462). Die vereistes wat binne departemente gestel word, raak dosente se onderrig en by implikasie studente se leerbenaderings.

2.6.2.3 Die invloed van departemente op leerbenaderings

Die akademiese omgewing kan 'n direkte invloed hê op studente se leerbenaderings (Entwistle & Tait, 1990:190). In aansluiting hierby wys Ramsden (1997:198) daarop dat die struktuur binne die instansie, departemente en kursusse 'n effek het op studente se persepsies van lees, luister na lesings, skryf van opstelle en die oplossing van probleme. Hy wys verder daarop dat studente nie net 'n artikel lees nie, maar dat hulle met 'n doel lees wat aan die kursus gekoppel is en dat hulle studies 'n reaksie is op die vereistes wat deur dosente in kursusse gestel word. Hierdie standpunt is vroeër reeds beklemtoon deur die resultate wat deur Dart en Clarke (1991:333) verkry is.

Vryheid van keuse by leerstof en werkopdragte en 'n hoë werklading is verdere faktore wat 'n belangrike invloed uitoefen op studente se leerbenaderings. Uit navorsingsresultate het geblyk dat in die geval van departemente waar daar konsensus onder studente geheers het oor te min vryheid van keuse by leerstof en by werkopdragte, sowel as die persepsie van 'n hoë werklading, daar 'n hoë proporsie van studente voorgekom het wat gesteun het op memoriserende leer (Entwistle & Ramsden, 1983:150-154,188). Verskeie navorsers het aangetoon dat studente se persepsie van 'n hoë werklading 'n oppervlakbenadering aanmoedig (Dahlgren, 1978; Entwistle & Tait, 1990:181; Ropo, 1993:126; Trigwell & Prosser, 1991b:261). Soos reeds gemeld beïnvloed gebrek aan vryheid van keuse ook studente se leerbenadering.

Met vryheid van leer (freedom of learning) word bedoel dat studente 'n keuse het oor wat hulle gaan leer en watter werk hulle gaan doen (Ramsden, 1979:418; Ramsden & Entwistle, 1981:382). Te min vryheid van keuse by leerstof moedig 'n

oppervlakbenadering aan (Entwistle & Ramsden, 1983; Entwistle & Tait, 1990:190). Daarteenoor het studente met hoë tellings op die betekenisoriëntasie (vide 2.5) voorgekom in departemente waar groter vryheid van leer toegelaat is (Eley, 1992:242; Ramsden & Entwistle, 1981:381; Trigwell & Prosser, 1991b:261). Studente met 'n diepteoriëntasie/benadering, toon 'n voorkeur vir 'n omgewing waar begrip aangemoedig word, terwyl studente met 'n oppervlakoriëntasie/benadering klaarblyklik situasies verkies wat papegaaagtige leer ondersteun (Entwistle & Tait, 1990:187).

Die student se persepsie van assesseringsvereistes sowel as die vereistes wat deur dosente gestel word beïnvloed studente se leerbenaderings. Die hoofokus van die volgende gedeelte is gerig op die invloed van assessering op studente se leerbenaderings.

2.6.3 Die invloed van assessering op leerbenaderings

Volgens Ashcroft (1995:112) asook Brown en Knight (1995:12) is assessering "... at the heart of the undergraduate experience" terwyl Ramsden (1995:182) van mening is dat assessering 'n sleutelrol speel in die bepaling van die kwaliteit van studente se leer. Wat studente as belangrik ag, hoe hulle hul tyd spandeer, hulle beskouing van hulself as studente en graduandi, word in somtotaal deur assessering bepaal. Brown en Knight, redeneer vervolgens dat dit nie die kurrikulum is wat assessering bepaal nie, maar omgekeerd, assessering vorm 'n integrale deel van die kurrikulum en beliggaam die doelstellings van hoër onderwys. Bogenoemde menings beklemtoon die belangrike rol wat assessering by studente se hele ervaring van hoër onderwys speel. Dit is dus belangrik vir 'n hoër onderwysinstitusie om empiries vas te stel in watter mate assesseringspraktyke studente se leer bevorder. Volgens Gravett (1996:77-80) behoort die soort assessering wat ons gebruik en die manier waarop dit gebruik word, bepaal te word deur die doel waarvoor dit aangewend word, met ander woorde deur wat dosente wil hê studente moet leer of kan doen.

2.6.3.1 Die algemene doelstellings van hoër onderwys

Die CNAA (Council for National Academics Awards) in Gibbs (1992:1), het hulle eie formele definisie van die algemene doelstellings van 'n studieprogram in hoër onderwys naamlik die ontwikkeling van studente se intellektuele- en verbeeldingskrag; begrip en oordeelsvermoë, probleemoplossingsvaardighede; die vermoë om te kommunikeer; die vermoë om verhoudings in te sien tussen die leerstof wat hulle geleer het en om hulle studieveld in 'n breër perspektief te sien. Die program moet daarna streef om 'n ondersoekende, analitiese en kreatiewe benadering te stimuleer, onafhanklike oordeel en kritiese selfbewussyn aan te moedig. Soortgelyke doelstellings word in die onderwyswetgewing vir Suid- Afrika (RSA, 1995:22) asook deur Gravett (1996:76,77) beklemtoon. Studente huldig soortgelyke verwagtinge (Van den Berg, 2000:105).

In die literatuur word daar onderskei tussen twee soorte assessering, naamlik formatiewe en summatiewe assessering wat vir verskillende doeleindes aangewend word (Ashcroft, 1995:113; Boud, 1990:102,103; Brown & Knight, 1995:15; Newble & Cannon, 1995: 84,94).

2.6.3.2 Soorte assessering

Formatiewe assessering verskaf terugvoer aan studente om hulle in hulle ontwikkeling en vooruitgang te help, dit word gewoonlik uitgevoer terwyl die leerproses plaasvind (Le Grange & Reddy, 1998:4; SAQA, 1999:10). Hierdie vorm van assessering word dikwels in die vorm van werkopdragte gebruik, met die oog om studente se swakpunte bloot te lê en daaraan te werk en terselfdertyd sterkpunte te identifiseer en daarop te bou (Ashcroft, 1995:113; Newble & Cannon, 1995:95). In ander gevalle word van studente verwag om probleme op te los of by redevoering betrokke te raak en ontvang hulle aanmoediging, response en terugvoer oor wat hulle doen. Die doel van formatiewe assessering is dus om die kwaliteit van studente se leer te bevorder (Boud, 1990:102; Brown & Knight, 1995:16). Volgens laasgenoemde outeurs berus formatiewe assessering op twee aannames. Eerstens impliseer formatiewe assessering dat groei bevorder sal word en nie oorgelaat sal word aan natuurlike ontwikkeling as

gevolg van blootstelling aan vakmateriaal nie. Tweedens glo hulle dat formatiewe assessering geleenthede verskaf vir selfgerigte leer en daarom ook intellektuele outonomie bevorder. Dit bied geleentheid aan die leerders om hulle eie prestasies te evalueer, om daaroor na te dink en om self verantwoordelikheid vir hulle eie groei te neem (Brown & Knight, 1995:38).

Summatiewe assessering geskied gewoonlik aan die einde van 'n kursus of studie-eenheid, dit verskaf hoofsaaklik 'n maatstaf waarmee 'n student se prestasie gesertifiseer word (Brown & Knight, 1995:15; SAQA, 1999:11) vir die toekenning van 'n graad of diploma (Boud, 1990:103; Brown & Knight, 1995:16; SAQA, 1999:10). Volgens eersgenoemde outeur leer studente swakker wanneer formatiewe assessering nie effektief is nie, eweneens kan studente nie as bekwaam verklaar word indien summatiewe assessering verwaarloos word nie. Laasgenoemde vervul die behoeftes van die eksterne wêreld terwyl formatiewe assessering afgestem is op die behoeftes van die student. Uit bogenoemde kan afgelei word dat daar altyd een of ander vorm van summatiewe assessering sal wees met die oog op sertifisering en om te bepaal of studente die verlangde vlak van ontwikkeling bereik het.

In die voorafgaande gedeelte (Vide 2.3.1) is daar aangetoon dat 'n dieptebenadering lei tot begrip en dat die student wat hierdie benadering volg kennis transformeer om dit uiteindelik in die reële wêreld te kan toepas. So 'n benadering stem ooreen met die strewe na lewenslange leer wat as 'n strategie vir die ontwikkeling van menslike hulpbronne beskryf word in die Witskrif oor Onderwys en Opleiding (RSA, 1997:15). Die vraag wat ontstaan is: moedig dosente in die toepassing van summatiewe evaluering, werklik dieptebenadering by studente aan? Meer spesifiek, moedig die tipe vrae wat in die eksamen gestel word hoër-orde denkprosesse aan? Dosente moedig dikwels, onopsetlik en onbewustelik die teendeel aan soos blyk uit die volgende aanhaling:

"It seemed that lecturers looked for critical thinking, yet taught and assessed conformity in ideas and the acquisition of detailed factual knowledge" (Entwistle & Percy, 1971, in Marton et al., 1997:6).

In aansluiting hierby wys Ramsden (1995:17,18) daarop dat daar dikwels 'n diskrepanse is tussen wat studente in realiteit leer teenoor die ideale wat deur dosente voorgelê word. Waar lê die probleem? Die verskille tussen die formele en verskuilde (hidden) kurrikulum dra onder andere by tot die probleem.

2.6.3.3 Die diskrepanse tussen die formele en verskuilde kurrikulum

Daar is klaarblyklik 'n verskil tussen die boodskappe wat afkomstig is van die formele doelstellings wat via die kurrikulum aan studente voorgelê word, en die maniere wat studente moet volg ten einde hoë punte en akademiese toekennings te behaal. Daar is 'n kontras tussen die eksplisiete vereistes wat in die formele kurrikulum gestel word en die verskuilde kurrikulum (hidden curriculum), waar implisiete vereistes gestel word (Gravett, 1996:77; Snyder, 1971:3,9,17,199). Die meeste dosente vereis kennis, bekwaamheid, kreatiwiteit, oorspronklikheid, probleemoplossing onafhanklike denke en analitiese vaardighede, maar hulle stel dan die opdragte op so 'n manier saam dat papegaaiaagtige memorisering van feite en teorieë in plaas van kennis beloon word. Deur hulle onderrigmetodes en assessering stel dosente implisiete vereistes naamlik dat hulle terugvoer van inligting verlang wat gebaseer is op die memorisering van feite in plaas van verbeeldingryke en kreatiewe werk, (Gravett, 1996:77; Snyder, 1971:17). Hierdie metodes moedig "question spotting" en papegaaiaagtige memorisering van feite en teorieë wat studente glo deur dosente as belangrik beskou word, aan. Dié ongeskrewe reëls bring mee dat sommige studente voortdurend op soek is na leidrade om hulle studies te vergemaklik.

Studente organiseer hulle studies op grond van die leidrade wat hulle verkry uit inligting van hulle dosente en ouer studente en maak dan gebruik van strategieë wat ontwerp is om by die dosente se toetstrategieë aan te sluit. In hulle voorbereiding vir opsteltipe vrae wat breë interpretasie vereis, maak die studente opsommings wat hoofpunte insluit, maar hulle gee nie aandag aan die detail nie. Daarteenoor fokus hulle voorbereiding vir meerkeuse vrae op detail wat memorisering van die leerstof insluit (Becker, Geer & Hughes, 1968:82).

Die invloed van die akademiese omgewing, soos gedefinieer deur die eksamen is deur verskeie navorsers bestudeer. Drie kategorieë van studente is geïdentifiseer naamlik leidraadsoekers ("cue seekers") leidraadbewustheid ("cue consciousness") en leidraaddoofheid ("cue deaf") (Miller & Parlett, 1974:50,51). Studente in elke kategorie het verskillende strategieë aangewend om by die eksamenvereistes aan te pas. Hierdie bevindinge is later bevestig deur navorsing van Entwistle en Ramsden (1983:155).

Die leidraadsoekers gaan uit hulle pad om akademiese personeel gunstig te beïndruk, selektief te werk te gaan tydens hersiening vir die eksamens ten einde goeie eksamenuitslae behaal het (Miller & Parlett, 1974:65). Hulle soek na leidrade vir eksamenonderwerpe, opstelonderwerpe word met sorg gekies en opstelle word geskryf deur dosente se voor- en afkeure in gedagte te hou. Hierdie studente gee besondere aandag aan die volledige vereistes wat deur tutors gestel word en bestudeer ou eksamenvraestelle sorgvuldig. Wanneer dit by die voorbereiding vir eksamen kom, maak hierdie tipe studente dus van 'n strategiese benadering gebruik om goeie punte in die eksamen te behaal (Entwistle & Ramsden, 1983:155).

Becker et al. (1968); Miller en Parlett (1974) sowel as Snyder (1971, in Ramsden, 1979) het bevind dat daar 'n diskrepansie is tussen die formele vereistes van die akademiese omgewings, kreatiwiteit, bekwaamheid, onafhanklike en kritiese denke, en die werklike vereistes soos waargeneem deur die studente. Hierdie waargenome vereistes sluit in: memorisering, versameling van feite, konformiteit en papegaaagtige leer. In aansluiting hierby is Entwistle, (1997:6) van mening dat dosente nie van hierdie diskrepansie bewus is nie. Ongeag wat dosente dink die doelwitte met hulle onderrig is, dwing hulle assesseringsprosedures studente na 'n oppervlakbenadering. As studente gevolglik swak presteer, skryf die meeste dosente die mislukking toe aan studente se ontoereikendheid in plaas daarvan om die probleem by hul onderrig- en assesseringspraktyke te soek. Gegee die relasionele aard van studente se leer, speel hulle ervaring van die evalueringsvereistes asook hulle persepsies daarvan 'n rol by die manier waarop hulle hulle werkopdragte en studies benader.

2.6.3.4 Studente se persepsies en ervaring van assessering

Studente se persepsies van onderwys, assessering sowel as van die vereistes wat aan hulle gestel word ten opsigte van hulle studies en veral met die oog op eksamens asook van die tipe vrae wat in die eksamen gestel en beloon word, beïnvloed studente se leerbenaderings. Daarmee saam speel verskille in departemente (vide 2.6.2.3) en die tipe vrae wat in die eksamen gestel word 'n rol by die effek wat assessering op studente se leer en voorbereiding vir die eksamen het.

Assessering domineer studente se denke (Gibbs, 1992:10) en is 'n kragtige maatstaf om studente se gedrag te vorm. Terselfdertyd word studente se leerbenaderings sowel as die leeruitkomste daardeur beïnvloed, (Mc Dowell & Mowl, 1994:131). In aansluiting hierby wys Gibbs (1992:17) daarop dat baie van die konvensionele assesseringsmetodes, insluitende opstelle, uit die vuis eksamenvraestelle en laboratoriumverslae, studente toelaat om 'n oppervlakbenadering te volg of selfs implisiet so 'n benadering aanmoedig en beloon.

(a) Persepsies van vereistes wat vir assessering gestel word

Gravett (1996:76) sowel as Ramsden (1988:24,25) het aangetoon dat die assesseringsproses 'n groot rol speel in studente se persepsie van die onderwyskonteks en hulle begrip van konsepte; dat studente dikwels studeer om dosente te plesier; om goeie punte te behaal en dat hierdie beweegredes nie noodwendig begrip reflekteer nie. Die effek van studente se persepsies van eksamenvereistes op hulle leerbenaderings, het duidelik geblyk uit die onderhoude wat Entwistle en Ramsden (1983:146,147) met studente gevoer het. Alhoewel studente verskil het in hulle leerbenaderings en sommige studente wel aangetoon het dat hulle 'n dieptebenadering in hulle studies gevolg het, het dit duidelik uit die onderhoude geblyk dat die beklemtoning van feitelike inligting, memorisering van formules en data algemeen voorgekom het by studente in hulle voorbereiding vir die eksamen en dat dit dikwels goeie vrugte afgewerp het.

Studente se persepsie dat formele assessering memorisering van feite vereis ten einde te presteer, is geassosieer met 'n geneigdheid tot oppervlakbenaderings. Daarteenoor is 'n

geneigdheid tot dieptebenadering, meer gerapporteer in gevalle waar studente 'n persepsie huldig dat daar goeie onderrig, ondersteuning, struktuur, kohesie, metakognitiewe fokus en vryheid van leer in die kursus aangebied word (Eley, 1992: 240).

Studente se persepsie van die komende eksamen beïnvloed klaarblyklik ook die strategieë wat hulle by hersiening aanwend. Studente het aangedui dat hulle hul notas gekondenseer het, meestal tot een onderwerp per bladsy, wat bestaan uit opskrifte en verbandhoudende idees. Ten einde begrip te verkry en 'n geheelbeeld op te bou, is die proses verskeie kere herhaal. Begrip is daarna hersien deur dit met ander studente te bespreek (Entwistle & Entwistle, 1997:146,147).

Nadat begrip bereik is, het studente meer strategies te werk gegaan, deur byvoorbeeld na vorige eksamenvraestelle te kyk en tipiese antwoorde uit te werk. Uiteindelik het hulle die nodige detail op 'n papegaaiaagtige manier geleer ten einde hulle verduidelikings in die eksamen te kon ondersteun. Studente het daarna hulle opsommings gebruik om vas te stel tot watter mate hulle die struktuur van antwoorde en ondersteunende detail kon onthou.

(b) Studente se ervaring van assessering

Evaluering is 'n kragtige maatstaf om studente se gedrag te vorm wat terselfdertyd studente se leerbenaderings en die uitkomst van leer beïnvloed (Mc Dowell & Mowl, 1994:131). Alhoewel individuele verskille wat by studente se leerbenaderings voorkom, relatief stabiel kan bly met verloop van tyd en oor kursusse heen, kan die balans tussen oppervlak- en dieptebenaderings van die hele klas verander word deur die assesseringsprosedures wat gevolg word (Thomas, 1986, in Entwistle, 1991:202). Ramsden (1995:64) is van mening dat studente nie toevallig 'n boek lees of 'n verslag skryf nie, maar dat hulle hierdie dinge doen as reaksie op die implisiete en eksplisiete vereistes van hulle dosente. Hy kom tot die gevolgtrekking dat daar enersyds 'n skakel bestaan tussen goeie onderrig, departemente wat onafhanklike leer aanmoedig en die betekenisoriëntasie; andersyds tussen hoë werklading, departemente wat nie

onafhanklike leer aanmoedig nie en die reproduksie oriëntasie. Hy maak daarom die stelling dat sommige tipes onderrig en evaluering:" ...definitely induce narrow, minimalist approaches to studying." (Ramsden 1995:80). Hy wys verder daarop dat dieptebenadering delikaat is, dosente kan gunstige omstandighede skep vir die ontwikkeling daarvan, maar studente se vorige ervaring en ander ongemete faktore kan daartoe bydra dat leerbenaderings onveranderd bly.

Die invloed van departemente op studente se leerbenaderings is reeds gedeeltelik bespreek (vide 2.6.2.3), daarom sal slegs dié gegewens wat op assessering betrekking het hier kortliks genoem word.

Die invloed van departemente en die tipe assessering wat gevolg word, word treffend weerspieël in die navorsingsresultate van Ramsden (1979:420) en Miller en Parlett (1974) waar oorbelading van kursusinhoude en druk weens evalueringsvereistes studente genoop het om oppervlakbenaderings te volg. Verskeie studente het negatiewe ervarings van die eksamen gerapporteer (Entwistle & Entwistle, 1997:154). Studente in die sosiale wetenskappe het ook gekla oor die oormatige formaliteit van die assesseringsstelsel, dat daar nie buigsaamheid is nie en dat die werklading te hoog is (Entwistle & Ramsden, 1983:154). Die bevindings van laasgenoemde navorsers onderstreep weereens die komplekse interaksie tussen die leerder, die konteks en die leerbenadering wat gevolg word. In aansluiting hierby het Kember en Gow (1994:69) aangedui dat dosente se oriëntasies tot onderrig 'n sterk invloed het op die metodes van onderrig, die werkopdragte en assesseringsvereistes wat gestel word asook die werklading wat voorgeskryf word. In departemente waar die oordrag-van-kennis-oriëntasie domineer, kon die kurrikulumontwerp en onderrigmetodes waarskynlik ongewenste invloede op leerbenaderings gehad het. Die tipe vrae wat gevra word by die lees van 'n teks by werkopdragte en in die eksamen beïnvloed ook studente se leerbenaderings.

(c) Die tipe vrae wat vir assesseringsdoeleindes gestel word

Volgens Entwistle en Entwistle (1997:154) asook Jacob, Luckett en Webbstock

(1999:119) het die formaat van baie eksamen vrae oppervlakkige begrip aangemoedig, studente se leeraktiwiteite wat gerig was op verwerwing van begrip is volgens hulle deur die eksamen verwing. Feite wat onthou moet word en druk om alles te leer, noep sommige studente om temas te memoriseer, terwyl ander weer hulle begrip vorm met die oog op die tipe eksamen vrae wat verwag word. Dit het verder geblyk dat die vorm van assessering wat studente verwag het, hulle leeraktiwiteite sterk beïnvloed het: veelkeuse vraeformaat, of 'n beklemtoning van feitelike antwoorde het studente na die gebruik van oppervlakbenaderings forseer, terwyl oop opsteltipe vrae dieptebenaderings aangemoedig het (Thomas & Bain, 1984:233; Thomas, in Entwistle & Entwistle, 1991:208).

Vrae wat 'n kort antwoord vereis, en die vorm kan aanneem van bloot die invul van 'n ontbrekende naam van 'n persoon of plek, die jaar waarin iets gebeur het, tegniese terme ensovoorts mag veskil in moeilikheidsgraad, maar stem almal ooreen ten opsigte van struktuur en is meestal afgestem op feitelike kennis wat 'n mens kan memoriseer sonder dat enige begrip daarvoor nodig is (Dahlgren, 1984:21; Jacob et al. 1999:119; Ramsden, 1988:25). Dahlgren is van mening dat vrae van hierdie aard simptomaties is van die beskouing dat kennis kwantitatief en reprodutief is en dat geen begrip of analitiese vermoë van die persoon verwag word nie.

Verskeie navorsers het die effek van die tipe vrae wat in take, toetse en eksamens aan studente gestel word, ondersoek. Marton (1976a, in Marton & Säljö, 1997:50) wou vasstel of die voorsiening van leidrade studente kon help om 'n dieptebenadering aan te neem. Hy het byvoorbeeld die volgende vrae aan studente gestel wat hulle moes beantwoord terwyl hulle 'n teksgedeelte gelees het:

Watter onderafdelings dink jy is daar in hierdie gedeelte? (sê waar dit begin en ophou).

Kan jy die inhoud van elke onderafdeling in een of twee sinne opsom?

Wat is die verband tussen die verskillende onderafdelings?

Kan jy die inhoud van die hele gedeelte in twee sinne opsom?

In plaas daarvan dat die vrae studente gehelp het om 'n dieptebenadering in die uitvoering van die taak aan te neem, het ekstreme oppervlakbenaderings voorgekom. Marton het tot die gevolgtrekking gekom dat die voorspelbaarheid van die vrae daartoe

aanleiding gegee het dat studente 'n soort meganiese oppervlakkige leer uitgevoer het, sonder enige nadenke.

In 'n opvolgstudie het Marton en Säljö (1976b:117-125) die aard van vroeë gevarieer wat hulle aan twee groepe studente gestel het nadat hulle 'n teks gelees het. Een stel vroeë die akkurate herroeping van feitelike inligting in die teks vereis, die vroeë die dus gefokus op die oppervlakkige struktuur van die teks. Die navorsers wou op hierdie wyse vasstel of hulle 'n oppervlakbenadering kon aanmoedig. Die tweede groep was blootgestel aan vroeë wat gerig was op begrip van die meer fundamentele aannames en gevolgtrekkings van die outeur se argument. Met ander woorde daar is gepoog om 'n dieptebenadering aan te moedig. Uit die resultate het dit geblyk dat die studente hulle eie persepsies gevorm het oor watter tipe vroeë hulle kon verwag en dat hulle leerbenaderings daardeur beïnvloed is.

Studente in die oppervlakbenadering groep het gekonsentreer op die oppervlakkige struktuur van die teks deur te fokus op figure en feite. Sommige studente het aangetoon dat dié benadering ooreenstem met dit wat hulle gewoonlik doen wanneer hulle leer. Ander studente moes hulle benadering wysig om aan te pas by die eise wat aan hulle gestel is. Een kategorie uit die dieptebenadering groep het, in teenstelling met die verwagting daarop gefokus om die teks te herroep en die hoofidee in twee sinnetjies op te som. Die ander kategorie het, soos verwag is, 'n dieptebenadering gevolg. Op grond van hierdie resultate het Marton en Säljö (1976b:124) tot die gevolgtrekking gekom dat die tipe leerbenadering afhang van die tipe assessering wat studente antisipeer.

In die geheel gesien, verskaf die resultate van bogenoemde twee eksperimente aan die eenkant 'n aanduiding dat dit redelik maklik is om 'n oppervlakbenadering teweeg te bring by studente met 'n geneigdheid om dié benadering aan te neem. Aan die anderkant blyk dit veel moeiliker te wees om 'n dieptebenadering te ontlok. Studente se eie interpretasie van die eksamenvroeë en hulle persoonlike eienskappe speel 'n rol by hulle leerbenaderings (Marton & Säljö, 1997:51).

Uit die literatuur (Entwistle & Entwistle, 1991:224; Entwistle & Ramsden, 1983:146-147; Gravett, 1996:77; Ramsden, 1988a:26) het dit geblyk dat baie van die eksamenvrae, alhoewel dit veronderstel was om hoër vlakke van leeruitkomst, soos begrip en toepassings te meet, dikwels nie meer vereis as die vermoë om 'n formule te herroep en dit met toepaslike getalle te vervang om die korrekte antwoord te verkry. Veelkeuse vrae, kort-antwoord vrae en vrae wat uitbreiding en insig vereis het op hulle beurt verskillende vorme van leergedrag by studente uitgelok soos blyk uit die volgende bevindinge.

Studente het meer reproduktiewe leer gerapporteer by veelkeuse en kort-antwoord vrae. Daarteenoor het 'n transformatiewe benadering meer voorgekom by werkopdragte wat vereis het dat uitbreiding en internalisering van onderliggende betekenis, terme, konsepte en idees met mekaar in verband gebring word (Thomas & Bain, 1984:233). Entwistle en Entwistle (1991:119,120) het in 'n latere studie gevind dat sommige studente hulle verkorte notas op 'n meganiese manier hersien het en grootliks gesteun het op memorisering en visualisering in die eksamen. Daarteenoor het ander studente die opgesomde notas gebruik om voorafbepaalde strukture op te stel wat hulle in die eksamen sou help om verwagte eksamenvrae te beantwoord. Hierdie tegnieke het klaarblyklik goeie gevolge gehad indien die vrae gepas het by die strukture wat hulle opgestel het. In ander gevalle het dit nie gewerk nie omdat dit onbuigsaam was. Dit het verder geblyk dat die meeste studente swaar gesteun het op hulle geheue van die gekondenseerde notas om die tydsbeperking in die eksamen te kon hanteer omdat die notas 'n struktuur gebied het waarbinne hulle gedetailleerde inligting makliker kon onthou. Nie alle studente het eweveel van papegaaagtige memorisering gebruik gemaak nie. Diegene wat gestreef het na begripsvorming het makliker onthou, en kon hulle antwoorde makliker aanpas by die vrae wat gevra is.

Eksamenvrae kortwiek dikwels die vorming van studente se konseptuele begrip deur beperkte begrip te toets. 'n Tipiese voorbeeld hiervan is dat studente met 'n dieptebenadering verskeie weke moes spandeer om onbenullige aktiwiteite uit te voer voordat hulle genoeg vertrouwe gehad het om eksamenvrae na hulle mening bevredigend

te kon beantwoord. Daarteenoor het studente wat eng gefokus het op die reprodusering van hulle dosente se notas vertrou gehad dat hulle bevredigende antwoorde sou kon lewer oor vrae wat direk gebaseer was op lesinginhoud en struktuur. Die korrekte reprodusering van dosente se lesings en notas reflekteer wel dosente se begrip, maar dit reflekteer nie studente se begrip nie (Entwistle & Entwistle, 1991:224).

Mulusa (1995: 292) het verder lig gewerp op assessering in hoër onderwys in Afrika en aangetoon dat vrae tradisioneel gebou is rondom opsteltipe vrae. Weinig afwisseling in inhoud en bewoording kom voor. 'n Beperkte aantal sleutelwoorde soos 'beskryf', 'verduidelik', 'bespreek' en 'analiseer' word meestal by die bewoording van vrae gebruik. Volgens Mulusa raak studente met verloop van tyd vertrou met alle moontlike vrae en daarom ontwikkel hulle modelantwoorde vir 'n beperkte aantal toetse/ opsies binne 'n gegewe vraestel. So 'n toedrag van sake gee volgens hom op die langduur aanleiding tot fokusering op 'n beperkte area van die vraestelinhoud met die gevolg dat belangrike detail van die vakdissipline verlore gaan. 'n Verdere nadeel van so 'n assesseringsstelsel is dat dit studente wat oor gesofistikeerde taalvaardighede beskik bevoordeel omdat hulle die opsteltipe vrae baie goed beantwoord en gevolglik goeie punte behaal sonder dat hulle die detail verstaan (Mulusa, 1995:299).

Assessering as sigbare eienskap van die leerkonteks behoort 'n duidelike boodskap te verskaf oor watter soort veranderinge in begrip vereis word. Evaluering per se is dus nie die groot struikelblok nie, veeleerder is dit die verkeerde boodskappe wat deur evalueringsprosedures aan studente gegee word. Evaluering behoort inligting aan die dosent sowel as die student te bied oor die vordering wat met die leerproses in die vak gemaak is en aan te dui waar die inhoud net gedeeltelik of glad nie verstaan word nie. Om hierdie tipe onderrig te kan bied behoort die inhoud drasties verminder te word. Dit is Ashcroft (1995:112) se standpunt dat 'n hoë kwaliteit assesseringskema na verwagting 'n reflektering sal wees van die tipe leer wat van die student in 'n kursus verlang word; hoër-orde kognitiewe prosesse eerder as eenvoudige herroeping behoort daarom gereflekteer te word.

2.7 SAMEVATTING

Na aanleiding van die voorafgaande literatuurstudie kan die gevolgtrekking gemaak word dat studente verskillende leerbenaderings volg. Slegs studente wat 'n dieptebenadering volg bereik uiteindelik die tipe begrip wat as ideaal vir studente-leer voorgehou word. Verskillende faktore speel 'n rol by die leerbenadering wat studente sal volg. Hierdie faktore sluit onder ander in: persoonlikheid, intellektuele vermoëns, motivering en belangstelling, studiemetodes en houdings, vorige ervaring en agtergrondkennis, beskouing van leer en die student se persepsie van die leerkonteks.

Die student se persepsies van die vereistes wat deur dosente gestel word vir die uitvoering van take en vir assessering speel 'n kardinale rol by die student se keuse van 'n leerbenadering. Dit het ook geblyk dat die tipe vrae wat dosente in die assessering stel, verskil van die doelstellings wat in die kurrikulum voorgehou word. 'n Eng fokus op herhaling van feite moedig 'n oppervlakbenadering aan en uit die literatuur wil dit voorkom asof dosente in die algemeen te min gebruik maak van vrae wat 'n dieptebenadering aanmoedig.

Die student se persepsie van die vereistes wat deur dosente gestel word vir die uitvoering van take en vir assessering speel klaarblyklik 'n kardinale rol by die student se keuse van leerbenadering. Dit het ook geblyk dat die tipe vrae wat dosente in die assessering stel verskil van dit wat in die kurrikullum voorgehou word. 'n Eng fokus op herhaling van feite moedig oppervlakbenaderings aan en dit wil voorkom asof dosente in die algemeen te min gebruik maak van vrae wat 'n dieptebenadering aanmoedig.

HOOFSTUK 3

BESKRYWING VAN DIE EMPIRIESE ONDERSOEK

3.1 INLEIDING

Leerbenadering, dit wil sê studente se intensies met hulle studies en die leerstrategieë en prosesse wat daarmee gepaard gaan, beskryf 'n relasie tussen die leerder, die inhoud van die leerstof en die leerkonteks. Daar is 'n voortdurende interaksie tussen genoemde komponente. Verskillende leerbenaderings word onderskei naamlik die diepte-opervlak-, strategiese en instrumentele benadering. Elke benadering gaan gepaard met sy eie intensies en strategieë. As gevolg van die verskillende intensies en strategieë wat tydens die leerproses uitgevoer word, verskil die kwaliteit van begrip wat studente tydens hulle studie verwerf. Die leerbenadering wat studente volg tesame met die vlak van begrip wat bereik word, bepaal die kwaliteit van leeruitkomste wat uiteindelik bereik word sowel as die toepassingswaarde van dit wat die student tydens sy/haar kursus geleer het.

Alhoewel studente 'n geneigdheid toon om 'n sekere leerbenadering in hulle studies te volg, kan leerbenaderings nie as stabiele trekke binne die persoon self beskou word nie, leerbenaderings is eerder dinamies weens die relasionele aard daarvan. Verskeie faktore beïnvloed studente se leerbenaderings. Oor sommige van die faktore soos die keuse van 'n kursus en verskillende vakke het hulle beheer. Ander aspekte, soos onderrig en evaluering word as deel van die studieprogram vir studente aangebied, dit wil sê hulle het nie beheer daaroor nie.

Aan die eenkant het studente se persepsies oor dit wat binne die leerkonteks aangebied word en die vereistes wat vir hulle studies gestel word, 'n invloed op hulle studie-oriëntasie (studente se algemene neiging om 'n leertaak of hulle studies op 'n spesifieke wyse aan te pak). Aan die anderkant het studente se persepsies 'n invloed op die leerbenaderings wat hulle by die uitvoering van individuele take volg (Meyer, Parsons, & Dunne, 1990: 80; Trigwell & Prosser, 1991b:261). Die kwaliteit van onderwys wat

deur 'n instansie aangebied word, word onder andere gereflekteer in die studievereistes wat aan studente gestel word (Ashcroft, 1996:54).

As die kwaliteit van voorgraadse hoër onderwys moet verbeter (vide 1.2), dan behoort die kwaliteit gedefinieer te word in terme van 'n maatstaf wat nuttige inligting verskaf vir die ontwikkeling van 'n institusionele beleid om sodanige verbetering te bewerkstellig. Volgens Nordvall en Braxton (1996:480) kan die akademiese kwaliteit van 'n instansie gedefinieer word deur te fokus op die fundamentele prosesse binne die aanbieding van die kursus. Die tipe vrae wat dosente aan studente in die klas vra, die aard van die semestertoetse of skriftelike werkopdragte en die tipe eksamenvrae wat gevra word, is voorbeelde van sulke prosesse wat deur Norvall en Braxton genoem word. Die kwaliteit van sulke prosesse kan volgens genoemde outeurs, beskryf word in terme van die vlak van akademiese eise wat aan studente gestel word. Die vlakke van begrip kan strek vanaf die student se vermoë om die kursusinhoud te herroep en te herken (die kennisvlak) tot by die gebruik van interne of eksterne kriteria waarmee die waarde van die kursusinhoud geassesseer word.

Hierdie ondersoek handel oor aspekte van studente se leer waaroor hulle nie beheer het nie, maar wat wel hulle studie-oriëntasies en leerbenaderings beïnvloed.

3.2 PROBLEEMFORMULERING

Soos reeds genoem (vide 1.3) behaal studente aan die Hugenate Kollege wisselende prestasies in toetse en eksamens en stel dikwels hulle voorbereiding vir toetse en eksamens uit tot voor die dag van die toets of eksamen. Dit skep die indruk dat studente net konsentreer op detail met die doel om die eksamen te slaag of in ander gevalle om so goed as moontlik te presteer. Uit persoonlike gesprekke met studente en dosente het dit geblyk dat die studente dikwels onvergenoegd voel omdat hulle volgens hulle mening onderpresteer. Enersyds bevraagteken hulle hul eie vermoëns en studievaardighede, andersyds bevraagteken hulle die geldigheid van die kursusse en eksamens. Intussen voel dosente dat studente nie genoeg tyd aan hulle studies spandeer nie, dit nie met erns benader nie en nie in staat is om 'n analise en sintese te maak van belangrike aspekte van die leerstof nie. Resultate van 'n ongepubliseerde studie wat aan

die Kollege gedoen is, het aangetoon dat dosente hoofsaaklik van die lesingmetode gebruik maak om leerstof aan te bied, dat studente se jaarpunte hoofsaaklik bepaal word deur middel van klas- en semestertoetse en hierdie jaarpunte tel slegs as toelatingspunt vir die eksamen (Otto, 1997:2). Die punte wat studente in die eksamenvraestelle behaal, bepaal dus of hulle slaag of druipe. Die navorser het vermoed dat hierdie stelsel, meer spesifiek, die manier waarop eksamenvrae gestel word daartoe aanleiding gee dat sommige studente aan die Kollege hulle studies strategies of selfs oppervlakkig benader en dat dit plaasvind ten koste van die gewenste dieptebenadering. Die hoofdoel van hierdie ondersoek is om te probeer vasstel of die vlakke waarop eksamenvrae gestel word, veroorsaak dat studente hulle studie-oriëntasie en leerbenadering aanpas om aan die eise van evaluering te voldoen.

3.3 DOELSTELLINGS

Die oorkoepelende doelstelling is om op empiriese wyse te ondersoek wat die invloed van die vlak waarop eksamenvrae gestel word op studente se leerbenaderings is.

3.3.1 Spesifieke doelstelling

- 3.3.1.1 Om die verband tussen studente se leerbenadering en akademiese prestasie te bepaal;
- 3.3.1.2 Om die invloed van assesseringsvereistes op studente se leerbenaderings te bepaal.
- 3.3.1.3 Om te bepaal of daar 'n verskil is tussen studente se leerbenadering in jaar 1 en jaar 2

3.4 TEIKENGROEP

Die teikengroep is uit die studentepopulasie van die Hugenote Kollege geneem en wel alle eerste- en tweedejaarstudente wat gedurende 1997 aan hierdie Kollege vir die rigting Maatskaplike Werk ingeskryf was. Twee addisionele kriteria is gestel: subjekte moes die Assist-vraelys wat handel oor studente se leer- en studiebenadering voltooi het en hulle moes die Junie-eksamen in die vakke in departement A jaar 1 en 2 en in departement B jaar 1 en 2 afgelê het.

Die finale ondersoekgroep het bestaan uit 39 eerstejaarstudente wat in 1997 ingeskryf was vir die rigting Maatskaplike Werk waar die vakke A 1 en B 1 as eksamenvakke aangebied is. In die tweedejaarsgroep was daar 25 subjekte wat die rigting Maatskaplike Werk gevolg het en A 2 en B 2 as eksamenvakke aanbied. Al die respondente was Afrikaanssprekend.

Al die studente wat die Assist-vraelys oor leer- en studiebenadering gedurende 1997 voltooi het (vide 3.5.1) is nie vir hierdie ondersoek gebruik nie. Die rede hiervoor is dat die verskeidenheid van studierigtings en vakke wat vir eksamendoeleindes aangebied is, die vergelykbaarheid van groepe sou beperk. Die vakke A en B. was die enigste wat deur die meeste van die studente op eerstejaar sowel as tweedejaarvlak geneem is. Deur studente wat hierdie vakke geneem het as teikengroep te selekteer, sou dit die vergelykbaarheid van die groepe moontlik maak. Die derdejaarstudente was nie by die ondersoek betrek nie omdat die meeste van die studente nie aan al die genoemde kriteria voldoen het nie.

3.5 RASIONAAL VIR DIE GEBRUIK VAN DIE ONDERSKEIE MEETINSTRUMENTE

Twee meetinstrumente is in hierdie ondersoek gebruik naamlik Afdeling D van die Assist-vraelys asook Bloom se taksonomie. Die rasionaal vir die keuse van die onderskeie meetinstrumente sal vervolgens bespreek word.

3.5.1 Rasionaal vir die gebruik van die Assist-vraelys

Die Assist-vraelys het ontwikkel uit die RASI (Revised Approaches to Study Inventory) (Entwistle, Tait & McCune, 1996a:21). Uit die literatuuroorsig het dit geblyk dat die vraelys RASI juis bedoel was om verskille in studente se leerbenadering te meet (vide 2.5) Die RASI se betroubaarheid as meetinstrument word hoog aangeslaan (Richardson, 1990:165; Watkins, 1983b:35). Hierdie vraelys is egter met verloop van tyd op grond van meer resente, universele navorsingsbevindinge verskeie kere gewysig en aangepas. Die nuutste weergawe staan bekend as die Assist (Approaches and Study Skills Inventory for Students). In die bespreking wat volg sal die afkorting Assist gebruik word om na die volledige vraelys te verwys. Die Assist is gebruik vanweë die

feit dat die meeste navorsing, wat as agtergrond vir die vraelys gedien het binne die konteks van hoër onderwys geskied het en afgestem was op studente se leerbenaderings.

Die afneem van die vraelys was veeldoelig: die vraelys is eerstens afgeneem as deel van 'n inter-universitêre navorsingsprojek om die betroubaarheid van die vraelys vir verskillende teikengroepe te bepaal. Die projek is uitgevoer onder leiding van die Universiteit van Edinburgh, by die Universiteit van Stellenbosch en die Universiteit van Wes-Kaapland. Eerste- tweede- en derdejaarstudente wat in 1997 ingeskryf was vir drie rigtings in die sosiale wetenskappe aan die Hugenate Kollege, is by die breë ondersoek betrek. Tweedens is die vraelys ook afgeneem met die oog op die huidige navorsing.

Die Assist kan vir drie afsonderlike doelstellings gebruik word naamlik:

- Op grond van studente se selfbeoordeling, identifiseer die vraelys die relatiewe mate waarin studente 'n diepte-, oppervlak-, strategiese of instrumentele benadering tot hulle studies volg.
- Dit is verder moontlik om met behulp van studente se reponse op die volledige vraelys, studente te identifiseer wat individuele hulp nodig het met hulle studiemetodes en -tegnieke.
- Dosente kan die vraelys ook gebruik om die effek van hulle onderrig op hulle studente se leerstrategieë te monitor.

Vir die doeleindes van hierdie ondersoek is daar volstaan met eersgenoemde doelwit, met ander woorde om studente se leerbenaderings te identifiseer. Slegs dié gedeelte van die Assist-vraelys, wat handel oor studente se leerbenaderings, is vir die doel van die ondersoek gebruik. Enige verdere verwysings na die "vraelys" dui op die gedeelte wat handel oor studente se leerbenaderings. Die volledige Assist-vraelys sowel as 'n meer volledige beskrywing van Bloom se taksonomie volg later (vide 3.7 en 3.8).

3.5.2 Rasionaal vir die gebruik van Bloom se taksonomie

Die vlakke van begrip van die kursusinhoud kan vasgestel sowel as getakseer word deur die kognitiewe domein van Bloom se taksonomie van onderrigdoelwitte te gebruik (Bloom, 1956, in Nordvall & Braxton, 1996:480). Daarbenedien bied Bloom se

taksonomie 'n volledige, tegniese woordeskat waarmee akademiese kwaliteit gedefinieer kan word, en dit word algemeen in onderwyskringe gebruik om die vlakke van leeruitkomste te beskryf en te evalueer (Van Rossum & Schenck, 1984:75; Braxton & Nordvall, 1988).

Vanweë die verkennende aard van hierdie ondersoek het die dosente wat die betrokke vraestelle aangebied het, die vraestelle goedgunstiglik aan die navorser beskikbaar gestel. In die lig van die vertrouensverhouding met die dosente het Bloom se taksonomie twee addisionele voordele gebied, naamlik dat dit eerstens nie nodig was om buitestaanders te gebruik wat hierdie vertrouensverhouding sou skaad asook wisselende kriteria sou gebruik om die kwaliteit van assessering mee te evalueer nie. Tweedens was die bruikbaarheid van die maatstaf ook nie afhanklik van studente se motivering nie (Nordvall & Braxton, 1996:480,481). Die feit dat Bloom se taksonomie fokus op die leerprosesse maak die gebruik daarvan geskik veral as die aanname gemaak word dat die prosesse binne die leersituasie 'n kragtige invloed op studente se leer het .Die aanname word versterk deur die insig wat met die literatuurstudie verkry is ten opsigte van aspekte uit die leerkonteks wat studente se leerbenaderings beïnvloed (vide 2.6.2).

Bloom se taksonomie kan vir verskillende doeleindes aangewend word:

- om onderwysdoelwitte te klassifiseer ten einde 'n eenvormige "taal" te skep;
- om idees te ruil tussen diegene wat betrokke is by die standardisering van eksamens en kurrikula;
- om leeruitkomste hiërargies te orden vanaf eenvoudige tot meer gevorderde vorme van studente-leer;
- dit bied 'n raamwerk wat nuttig kan wees om die onderrigproses en werkwyses te beoordeel en te analiseer (Bloom, 1956:4,5).

Vir die doeleindes van hierdie ondersoek is laasgenoemde doel van die taksonomie gebruik om die kwaliteit van die eksamenvrae wat gestel is te analiseer. Die gebruik van Bloom se taksonomie sou verder kon bydra tot die uitruiling van idees tussen dosente en ander beleidsmakers wat by die Kollege betrokke is.

Ten einde die gedeelte van die Assist-Vraelys wat vir die huidige ondersoek gebruik is in konteks te plaas, sal die afdelings van die vraelys wat nie vir die ondersoek gebruik is nie, kortliks bespreek word. Die gedeelte van die Assist wat vir die huidige ondersoek aangewend is asook Bloom se taksonomie, sal daarna meer breedvoerig bespreek word.

3.6 BESKRYWING VAN DIE ASSIST-VRAELYS

Die volledige vraelys verskyn in Bylae A. Dit bestaan uit biografiese besonderhede, 'n selfevaluering van die student se globale akademiese prestasie en sewe afdelings wat elk 'n aantal items bevat wat betrekking het op een van die sewe afdelings oor studente-leer. Vyf respons-opsies word by elke afdeling ingesluit. Die sewe afdelings is soos volg:

- A Redes waarom die student ingeskryf het vir hoër onderwys
- B Voorbereiding vir hoër onderwys
- C Beskouings van leer
- D Leerbenaderings
- E Leer- en studievaardighede
- F Faktore wat studies beïnvloed
- F Voorkeure vir verskillende tipes kursusse en onderrig.

Al hierdie afdelings hou op een of ander manier direk of indirek verband met studente se leerbenaderings. Die items in elke afdeling is soos volg:

3.6.1 Redes waarom die student ingeskryf het vir hoër onderwys

Daar is in hierdie afdeling tien vrae wat drie moontlike redes dek waarom die persoon vir hoër onderwys ingeskryf het. Die redes sluit in: intrinsieke belangstelling, ekstrinsieke belangstelling en onduidelike doelwitte. Intrinsieke belangstelling hou gewoonlik verband met 'n dieptebenadering. Daarteenoor hou ekstrinsieke belangstelling verband met 'n instrumentele benadering. Die items wat geen duidelike doelwitte aandui nie kan verband hou met ekstrinsieke of 'n instrumentele benadering. Die tellings van die onderskeie items kan gekombineer word om tellings op onderskeidelik 'n ekstrinsieke en intrinsieke belangstelling in die kursus te verskaf.

3.6.2 Voorbereiding vir hoër onderwys

Daar is vier items in hierdie afdeling wat handel oor die student se vermoë om selfstandig te werk, oor vorige kennis wat vereis word vir die vak en studievaardighede wat nodig is om effektief te werk en die vermoë van die student om sy/haar eie lewe te organiseer.

3.6.3 Beskouings van leer

Die items in hierdie afdeling hou verband met die beskouings van leer wat reeds in die literatuur geïdentifiseer is (vide 2.6.1.6). Items a, c, e en g hou verband met 'n instrumentele benadering en kan gekombineer word om 'n maatstaf te verskaf van 'n reprodutiewe beskouing van leer. Items b, d, f en h verteenwoordig 'n beskouing dat leer persoonlike ontwikkeling en begrip behels.

3.6.4 Leerbenaderings

Hierdie afdeling is gebruik vir die ondersoek en word volledig bespreek by 3.7.

3.6.5 Leer en studievaardighede

Daar is tien items in hierdie afdeling. Items a tot f handel oor algemene studievaardighede soos die afneem van notas, effektiewe biblioteek-gebruik, identifisering van kerngedagtes, die skrywe van goed georganiseerde werkopdragte, probleemoplossingstrategieë en die uitvoering van praktiese werk. Enkele oordraagbare studievaardighede (transferable skills) wat tans in die onderwys beklemtoon word, soos bydrae tot groepbesprekings, kommunikasie vaardighede, samewerking in groepsverband en rekenaarvaardighede, is ingesluit by items g tot i. 'n Gekombineerde telling van al die items wat ingesluit is, verskaf 'n globale aanduiding van vertroue in die huidige vlakke van studievaardighede.

3.6.6 Faktore wat studies beïnvloed

Hierdie afdeling sluit sewe items in wat moontlik die student se studie-effektiwiteit kan beïnvloed. Alhoewel hierdie faktore geïdentifiseer is op grond van onderhoude wat deur die samestellers van die vraelys met studente gevoer is, bestaan daar geen

teoretiese begroning daarvoor nie. 'n Gekombineerde telling sou egter 'n aanduiding kon verskaf van die faktore wat studies waarskynlik sou kon beïnvloed.

3.6.7 Voorkeure vir verskillende tipes kursusse en onderrig

Studente verkies verskillende metodes van onderrig wat gekoppel kan word aan die tipe leerbenadering wat hulle volg. Die items wat in hierdie afdeling gebruik word, beklemtoon doelbewus kontraste ter ondersteuning van 'n diepte of instrumentele benadering. Die items kan derhalwe gekombineer word om globale voorkeure aan te toon. Items b, c, f en g is verteenwoordigend van 'n dieptebenadering, terwyl items a, d, e en h verteenwoordigend is van 'n oppervlakbenadering.

3.6.8 Selfevaluering

In hierdie afdeling word die student versoek om sy/haar akademiese prestasie self te beoordeel.

3.6.9 Biografiese besonderhede

Ten slotte word studente versoek om biografiese inligting oor hulleself te verstrek. Die inligting, sluit in: naam en van, ouderdom in jare, geslag, instansie, huistaal, kursus, studiejaar, matriekvakke en simbole wat verwerf is.

Al hierdie afdelings hou op een of ander manier direk of indirek verband met studente se leerbenaderings en kan gebruik word om studente se leerbenaderings breedvoerig te ondersoek.

3.7 VOLLEDIGE BESPREKING VAN DIE ASSIST, AFDELING D: LEERBENADERINGS

3.7.1 Die vraelys: Leerbenaderings

Hierdie deel van die vraelys is vir die huidige ondersoek gebruik. Die onderskeie leerbenaderings naamlik die diepte-, strategiese en instrumentele benadering word in afdeling D van die Assist-vraelys gemeet. Samewerking (collaborating) wat by die dieptebenadering se verbandhoudende motiewe ingesluit is, is nie vir die huidige

ondersoek gebruik nie. Studente se geneigdheid om met ander saam te werk, word hier gemeet (items 2,15,28,41). Alhoewel samewerking in spanverband deur die huidige onderwysbenadering hoog aangeslaan word, vorm dit nie deel van die oorspronklike beskrywing van 'n dieptebenadering nie (vide 2.3.4) en is dit gevolglik nie as deel van die meetinstrument vir die huidige ondersoek ingesluit nie.

In die literatuurstudie is aangetoon dat studente verskillende leerbenaderings in hulle studies kan volg wat hulle begripvorming kan beïnvloed. Drie breë benaderings is onderskei naamlik die diepte-, oppervlak-, en strategiese benadering 'n Vierde benadering, naamlik die instrumentele benadering is later op grond van navorsing bygevoeg (vide 2.3.4). In die Assist-vraelys, afdeling D, word die oppervlak-diepte digotomie gemeet deur die sub-skaal vir die dieptebenadering (vide 3.7.1.1). Die oorblywende sub-skale meet onderskeidelik die strategiese en instrumentele benadering. Die onderskeie sub-skale wat met die definiërende eienskappe van elke benadering verband hou kan as afsonderlike veranderlikes hanteer word. Afdeling D van die vraelys sluit twee en vyftig items in wat elk vyf moontlike opsies bevat waaruit die student een moet kies. Die opsies is: stem saam, stem effens saam, onseker, verskil effens en verskil. Die onderskeie kategorieë sal vervolgens bespreek word.

3.7.1.1 Dieptebenadering

Hierdie kategorie bevat vier items (4,17,30,43) wat verband hou met die idee dat studente wat die dieptebenadering tydens hulle studie volg in die leerstof na betekenis soek. Om idees met mekaar in verband te bring is 'n verdere kenmerk van hierdie benadering en dit word gemeet deur items 11, 21, 33 en 46. Die gebruik van bewyse ten einde eie gevolgtrekkings te kan maak soos gereflekteer deur kritiese bevraagtekening van die leerstof, detail wat ondersoek word en om die hoofargument, te kan volg word deur items 9, 23, 36 en 49 gemeet. Items 13, 26, 39,52 verskaf 'n aanduiding van die motief wat meestal met hierdie benadering verband hou, naamlik belangstelling in idees.

3.7.1.2 Strategiese benadering

In teenstellings met onderskeidelik die diepte- en instrumentele benadering behoort die strategiese benadering 'n konsekwente korrelasie met vlakke van akademiese prestasie te toon. Die strategiese benadering word gekenmerk deur georganiseerde studie (items 1, 14, 27, 40); goeie tydsbestuur (items 5, 18, 31, 44) en monitering van effektiwiteit (items 7, 20, 34, 47). Die aanname wat gemaak word is dat die motief vir hierdie benadering prestasie is. Dit geld egter nie deurgaans nie. Die prestasie-motief word gemeet deur items 10, 24, 37 en 50.

3.7.1.3 Instrumentele benadering

Hierdie benadering is voorheen gedek deur die oppervlak- en apatiese benaderings. Navorsing (Entwistle & Tait, 1990:179) het egter getoon dat dit beter is om die oppervlakbenadering te beskryf in terme van lae tellings op die dieptebenadering en om die derde dimensie van benaderings te beskryf in terme van die instrumentele benadering, 'n benadering wat tot akademiese mislukking kan lei (Entwistle, Tait & McCune 1996b:4).

Die veranderlikes wat deel vorm van die instrumentele benadering sluit in: gebrek aan begrip (items 6, 19, 32, 45); gebrek aan doelwitte (items 3, 16, 29, 42) en sillabus-gebondenheid (items 12, 25, 38, 51). Die motief wat met hierdie benadering gepaard gaan (slegs vir sommige mense) is vrees vir mislukking (items 8, 22, 35, 48).

Die onderskeie itemgroepeerings is by die ontleding van die vrae as verskillende veranderlikes hanteer en is soos volg gegroepeer:

Tabel 3.1 Groepering van veranderlikes

| Leerbenadering | Beskrywing van veranderlikes (V) | Items |
|--------------------------|----------------------------------|----------------|
| Dieptebenadering | Soek na betekenis (V1) | 4, 17, 30, 43 |
| (V1-V3) | In verband bring van idees(V2) | 11, 21, 33, 46 |
| | Gerbuik van bewyse(V3) | 9, 23, 36, 49 |
| Motief (V4) | Belangstelling in idees(V4) | 13, 26, 39, 52 |
| Strategiese benadering | Georganiseerde studie(V6) | 1, 14, 27, 40 |
| V6-V8) | Goeie tydsbestuur(V7) | 5, 18, 31, 44 |
| (| Monitering van effektiwiteit(V8) | 7, 20, 34, 47 |
| Motief (V9) | Prestasiemotief(V9) | 10, 24, 37, 50 |
| Instrumentele benadering | Gebrek aan begrip(V10) | 6, 19, 32, 45, |
| (V10-V12) | Gebrek aan doelwitte(V11) | 3, 16, 29, 42 |
| | Sillabusgebondenheid(V12) | 12, 25, 38, 51 |
| Motief (V13) | Vrees vir mislukking(V13) | 8, 22, 35, 48 |

Soos aangetoon in tabel 3.1 is veranderlikes 1 tot 3 (V1_V3) as 'n sub-skaal hanteer wat laai op die dieptebenadering, veranderlike vier (V4) is as geassosieerde motief hanteer; veranderlikes ses tot agt (V6_V8) vorm die sub-skaal wat laai op die strategiese benadering, veranderlike nege (V9) is die geassosieerde motief en veranderlikes tien tot twaalf (V10_V12) laai op die instrumentele benadering en die geassosieerde motief is veranderlike dertien (V13).

Die meetinstrument wat gebruik is vir die beoordeling van die eksamenvrae sal vervolgens beskryf word.

3.8 Beskrywing van Bloom se taksonomie

Bloom se taksonomie (Nordval & Braxton, 1996:489) bevat ses kategorieë wat hiërargies gerangskik is naamlik: kennis, begrip, toepassing, analise, sintese en evaluering. Die kategorieë verteenwoordig 'n hiërargie van toenemende vlakke van begrip, daarom sal 'n proses wat 'n kennisvlak van begrip vereis laer kognitiewe eise aan die leerder stel as een waar 'n analitiese vlak van begrip verlang word. Beskrywings van die ses hoof kategorieë van Bloom se taksonomie van die kognitiewe domein is soos volg (Bunyi, 1995:137) :

- 3.8.1 *Kennis*. Dit is kenmerkend van hierdie vlak van begrip dat die kursusinhoud onthou moet word, hetsy deur herkenning of herroeping. Werkwoorde wat by assessering algemeen in hierdie kategorie gebruik word, sluit in: beskryf, bespreek, definieer, uiteensit, noem, benoem, lys, gee, dui aan, toon aan, herken, identifiseer, skets, gee 'n oorsig, teken, illustreer, voltooi.
- 3.8.2 *Begrip*. Hierdie vlak van begrip word gekenmerk deur die vermoë om die betekenis van die kursusinhoud te verstaan. Hierdie vermoë manifesteer in die student se vermoë om: leerstof om te skakel van een vorm na 'n ander (woorde na syfers); die kursusinhoud te verduidelik of op te som asook om gevolge of effekte met behulp van die kursusinhoud te voorspel. Werkwoorde wat vir assesseringsdoeleindes algemeen gebruik word sluit onder meer in: Verduidelik, omskryf, verkeer, lig toe, formuleer, herformuleer, vergelyk, kontrasteer, illustreer met behulp van ..., vertolk, interpreteer, herlei, ekstrapoleer, voorspel, skat, interpoleer, manipuleer, vertaal, beredeneer, som op, vat saam.
- 3.8.3 *Toepassing*. Die vermoë om die kursusinhoud op reële situasies toe te pas sonder dat oplossings gespesifiseer word, of op situasies wat die student nie in die kursus teëgekom het nie. Gepaste assesseringswerkwoorde sluit in: voorspel, bereken, beraam, bewys, verwerk, bepaal, toon aan hoe..., demonstreer, hoe sou 'n mens in die praktyk..., pas toe, wend aan, lei af, maak gevolgtrekkings, interpreteer, veralgemeen, berei voor, klassifiseer, illustreer.
- 3.8.4 *Analise*. Dit word gekenmerk deur die vermoë om die kursusinhoud te kan onderverdeel asook om die organisering en verband tussen die dele in die kursusinhoud te onderskei. Die assesseringswerkwoorde wat algemeen by hierdie kategorie gebruik word, sluit in: analiseer, identifiseer, differensieer, skei, vergelyk, kontrasteer, los op, waardeer, bereken, selekteer, vergelyk ten opsigte van ..., dui verskille/ooreenkomste aan, ontleed, ondersoek, rangskik, orden, groepeer. Diskrimineer en verminder.
- 3.8.5 *Sintese*. Hierdie vlak van begrip word gekenmerk deur die vermoë om die kursusinhoud te herorganiseer om sodoende 'n patroon of struktuur te skep wat nie sigbaar is in die bestaande kursusinhoud nie. Die werkwoorde wat in assessering by hierdie tipe vrae gebruik word sluit in: ontwerp, som op, beredeneer, veralgemeen, beplan, stel ... op, skep, ontwikkel, produseer,

saamstel, kombineer, diagnoseer, adviseer, beveel aan, stel voor, konstrueer, dui verband aan, bring in verband, sintetiseer.

3.8.6 *Evaluering*. Hierdie vlak van begrip behels die gebruik van interne of eksterne standaarde ten einde die waarde van die kursusinhoud te evalueer. Werkwoorde wat by assessering in hierdie kategorie gebruik word, sluit in: lewer uitspraak, dui keuse aan, besluit, neem standpunt in, beoordeel, kritiseer, selekteer, klassifiseer, takseer, waardeer, verantwoord, motiveer, bepaal, voorspel,.

In hierdie ondersoek is die eerste drie kategorieë naamlik kennis, begrip en toepassing saamgevoeg as vlak 1 omdat dit hoofsaaklik afgestem is op reprodusering van kennis soos wat dit voorkom by 'n oppervlakbenadering (vide 2.3.2). Die laaste drie kategorieë naamlik, analise, sintese en evaluering is saamgevoeg as vlak 2 omdat dit meer verteenwoordigend is van hoër-orde denkvaardighede wat 'n integrasie van kennis vereis en wat ooreenstem met vaardighede wat by 'n dieptebenadering voorkom (vide 2.3.1). 'n Soortgelyke indeling is deur Nordvall en Braxton (1988) gebruik om die tipe vrae wat deur instansies vir hoër onderwys gevra word, te analiseer. Volgens Nordvall en Braxton (1988:146) is departemente wat voorkeur verleen aan 'n hoër kwaliteit van onderrig meer geneig om klem te plaas op analise, sintese en evaluering by die konstruksie van eksamenvrae.

3.9 NAVORSINGSPROSES

Voor die aanvang van die ondersoek is toestemming van professor Entwistle, die hoof-outeur van die Assist-vraelys, verkry om dit vir die huidige ondersoek te gebruik. Aangesien die studente van die Hugenote Kollege asook die resultate van hulle eksamens vir die ondersoek gebruik sou word, is toestemming van die Rektoraat verkry om die navorsing te onderneem. Die navorser het ook sorg gedra dat alle departemente en belanghebbendes oor die aard en die prosedures van die navorsing ingelig is. Die volle toestemming van die onderskeie dosente is verkry. Hulle was op hoogte met die prosedures wat gevolg sou word en samespreking is deurgaans gevoer. Samewerking van dosente en studente was vrywillig. Die navorser het onderneem om vertroulikheid sover as moontlik te behou. Daar is met die Rektoraat van die Kollege ooreengekom dat die studente na afloop van hulle semestertoetse die vraelys sou ontvang en voltooi.

3.9.1 Die tydperk van die ondersoek

Die vraelys is gedurende Maart 1997 tydens 'n semestertoetsreeks by die studente afgeneem. Die klasbywoning voor die aanvang van 'n toetsreeks en tydens die toetsreeks is gewoonlik nie baie goed nie, daarom is gemeen dat meer studente by die groot ondersoek betrek sou kon word indien die vraelyste na afloop van die onderskeie toetse voltooi sou kon word.

Kopieë van die eksamenvraestelle en memoranda van vakke A en B wat vir die ondersoek benodig is, is na afloop van die Junie eksamen 1997 van die onderskeie dosente bekom.

3.9.2 Data insameling

Die dosente wat by die onderskeie toetslokale toesig gehou het, is vooraf versoek om behulpsaam te wees met die afneem van die vraelys. Die prosedure wat gevolg moes word by die afneem van die Assist-vraelys is vooraf deeglik met die onderskeie dosente bespreek sodat 'n eenvormige prosedure gevolg kon word. Die vraelys is nie in Afrikaans vertaal nie omdat dit die vergelykbaarheid van resultate wat benodig was vir die inter-universitêre projek sou verminder. Omdat studente dikwels probleme het om die volle betekenis van sekere Engelse woorde te begryp, kon die toetsafnemer op versoek van die studente hulp verleen met die betekenis van woorde en begrippe. Die moontlikheid dat hierdie werkwyse die betroubaarheid van die gegewens kon beïnvloed, moet gevolglik in ag geneem word.

Die respondente is voor die aanvang van die toets versoek om die vraelys vrywillig te voltooi. Daarna is 'n onderneming van vertroulike hantering van die data wat verkry sou word tydens die ondersoek met die respondente gesluit. Daar is aan die respondente verduidelik dat die vraelys bedoel is om hulle disposisies ten opsigte van leer in die betrokke vakke te bepaal. Die respondente is versoek om die onderskeie syfers teenoor elke stelling waarmee hulle die meeste saamstem te omkring. Alle vrae wat met die meetinstrument verband hou is daarna tot die bevrediging van alle deelnemers beantwoord. Die respondente is daarna versoek om op die stellings van die Assist-vraelys te repondeer asook om hulle biografiese besonderhede op die laaste

bladsy van die vraelys te verstrek met die oog op die vergelyking van die studiebenaderings en eksamenpunte. 'n Dekkingsbrief waarin die doel en die waarde van die ondersoek aan die studente verduidelik is, is saam met die vraelyste uitgedeel. Studente het die voltooide vraelyste in verseelde houers geplaas met die versekering dat departementele personeel nie die antwoorde sou sien nie.

Met betrekking tot die vraestelle A 1 en A 2 asook B 1 en B 2, is soos volg te werk gegaan. Die aard van die vrae wat gevra is, is met behulp van 'n gewysigde vorm van Bloom se taksonomie geanaliseer en in twee vlakke verdeel (vide 3.8.). Die vrae wat gefokus het op 'n weergawe van gememoriseerde kennis (kennis, begrip en toepassing, is beoordeel as vlak I vrae. Daarteenoor is vrae wat fokus op die ontwikkeling van hoër-orde denkvaardighede (analise, sintese en evaluering) beoordeel as vlak II vrae.

3.9.3 Probleme wat ondervind is

Na afloop van die semestertoets en tydens die opname het sommige studente verloop gevra om die vraelys tuis te voltooi aangesien hulle moeg was na die toets. Die betrokke toetsafnemers het die versoek as billik beskou en aan die versoek voldoen. Verskeie respondente het egter nie die vraelyste die volgende dag terugbesorg nie, wat 'n afname in die getalle van die finale ondersoekgroep tot gevolg gehad het.

3.9.4 Verwerking van die resultate

Daar is van 'n gestandaardiseerde rekenaarprogram (Statistica) gebruik gemaak vir die statistiese ontleding en verwerking van die data.

3.9.4.1 Frekwensie-analise

'n Frekwensie-analise van elke item by die onderskeie veranderlikes van elke sub-skaal naamlik die diepte-, strategiese en instrumentele benadering is gedoen ten einde te kan bepaal hoe dikwels die studente die item wat beskryf word, implimenteer en hoe dikwels studiegedrag wat kenmerkend is aan die onderskeie leerbenaderings voorkom.

3.9.4.2 Gemiddelde tellings

Die gemiddelde tellings van elke veranderlike, sowel as dié van die onderskeie subskale is bereken. Daarvolgens kan bepaal word of daar verskille tussen jaargroep 1 en jaargroep 2 voorgekom het. Die t-toets vir onafhanklike groepe is hiervoor gebruik.

3.9.4.3 Korrelasies

Korrelasies tussen die verskillende subskale en tussen die subskale en akademiese prestasie van elke jaargroep is statisties bereken. Daarvolgens kon bepaal word of die onderskeie leerbenaderings afsonderlik voorgekom het, of daar twee of meer leerbenaderings saam voorgekom het en of die onderskeie leerbenaderings met akademiese prestasie in die verskillende departemente gekorreleer het. Die Pearson produkmomentkorrelasiekoëffisiënt (r) is vir die doel gebruik omdat die tellings wat op die vraelys verkry is sowel as die eksamenpunte as kontinue veranderlikes hanteer is (Rosnow & Rosenthal, 1996:234,235).

3.9.4.4 Die Mann Whitney-U-toets

Die Mann Whitney-U nie-parametriese toets is gebruik om studente uit jaargroep 1 wat hulle studies in die volgende jaar voortgesit het (nie-uitvallers) te vergelyk met die groep wat nie hulle studies voortgesit het nie, naamlik die uitvallers (vide 4.6.3). Die ondersoeker wou hiermee vasstel of daar verskille tussen die leerbenaderings by die genoemde twee groepe voorgekom het. In die bespreking van die resultate is daar na hierdie groepe verwys as onderskeidelik die nie-uitvallers en die uitvallers. Die Mann Whitney-U-toets is gekies omdat die aanname van 'n normale verspreiding nie in hierdie geval geldig sou wees nie (McCall, 1990:368).

3.9.4.5 Analise van eksamenvrae

'n Analise is gemaak van die vlakke waarop eksamenvrae gestel is om te bepaal of hoër orde denke deur die vrae gestimuleer word. Die vrae in die onderskeie vraestelle is aan die hand van Bloom se taksonomie ingedeel in vlak 1 (reprodusering van kennis) en vlak twee (integrasie van kennis). Die punte wat studente in die onderskeie vraestelle behaal het, is gebruik as maatstaf om die verband tussen studente se studiebenaderings

en akademiese prestasie te bepaal.

Hierdie hoofstuk het hoofsaaklik gefokus op die navorsingsprobleem en die empiriese werkwyse wat gevolg is om die gestelde probleme te ondersoek. In hoofstuk vier word die resultate wat met hierdie ondersoek verkry is uiteengesit, geïnterpreteer en bespreek.

HOOFSTUK 4

RESULTATE VAN DIE ONDERSOEK

4.1 INLEIDING

In hierdie hoofstuk word die data wat tydens die ondersoek ingesamel is, weergegee en bespreek. Daar word eerstens aandag gegee aan die response op die vraelys. Daarna word 'n ontleding van die eksamenvraestelle aangebied. Die items wat op elke veranderlike laai word daarna ontleed en bespreek in kombinasie met die resultate wat belangrik vir hierdie studie was. Die hoofstuk word afgesluit met 'n samevattende bespreking.

4.2 RESPONS OP DIE VRAELYS

By die jaargroep 1 is 'n totaal van 55 vraelyste uitgedeel waarvan 49 (89%) terugontvang is. Slegs vyf was bedorwe vraelyste en is dus nie in aanmerking geneem by die statistiese verwerkings en interpretasie van die resultate nie. Twee studente het intussen gestaak en drie studente het nie toelating tot die eksamen verkry nie. Altesaam 39 studente uit jaargroep 1 het voldoen aan die vereistes vir die studie. Van die 39 studente het 12 nie hulle studies in die tweede jaar voortgesit nie.

Altesaam 48 studente uit jaargroep 2 het vraelyste ontvang waarvan 31 (64%) terugbesorg is en drie bedorwe vraelyste was. Een student het die kursus gestaak, een student het nie eksamentoelating verkry nie en een student het reeds vraestel A 2 en B 2 in 1996 geslaag. 'n Totaal van 25 jaargroep 2 studente het dus voldoen aan die kriteria wat gestel is (vide 3.4).

4.3 ONTLEDING VAN DIE DATA

Nadat die vraelyste gekontroleer is, is die data deur middel van 'n gestandaardiseerde rekenaarprogram (Statistica) ontleed en verwerk en rekenaardrukstukke is verkry wat die frekwensies van die response en die korrelasies tussen die onderskeie leerbenaderings aangetoon het. Pearson se korrelasie-koeffisiënt is gebruik omdat dit 'n

geskikte indeks is om die verband tussen twee stelle kontinue data aan te toon (Rosnow & Rosenthal, 1996:234,235) 'n Alfa van 0.05 ($\alpha = 0.05$) is deurgaans gebruik om die betekenisvolheid van die data te toets. Die t-toets vir onafhanklike steekproewe is gebruik om die waarskynlikheid te toets dat die populasiegemiddelde van jaargroep 1 en jaargroep 2 gelyk is (Rosnow & Rosenthal, 1996:269). Die nie-parametriese Mann Whitney-U-toets is gebruik om verskille in leerbenaderings tussen uitvallers en nie-uitvallers by jaargroep 1 te toets (McCall, 1990:368)

4.4 ONTLEDING VAN DIE EKSAMENVRAESTELLE

Die onderskeie eksamenvraestelle A 1 en A 2 asook B 1 en B 2 is na afloop van die Junie-eksamen beoordeel aan die hand van Bloom se taksonomie (vide 3.8.2). Die memoranda van die onderskeie vraestelle is terselfdertyd aangewend om te bepaal watter tipe begrip van die studente vereis is.

Vraestel A 1 het uit vier vrae bestaan. Vraag een het sewentien sub-vrae bevat. Al sewentien sub-vrae het vlak I vrae ingesluit. Vrae twee en drie het onderskeidelik uit twee en drie sub-vrae bestaan waar al die vrae op Vlak I geklassifiseer is. Vraag vier het 'n bespreking aan die hand van 'n voorgeskrewe model vereis en is ook op Vlak I geklassifiseer omdat hierdie bespreking 'n direkte voorbeeld uit die studiemateriaal was. Vraestel A 2 het bestaan uit ses vrae waarvan vier beantwoord moes word. Al ses vrae het reprodusering van kennis vereis en is derhalwe op Vlak I gekategoriseer.

Vraestel B 1 het bestaan uit ses vrae waarvan vier beantwoord moes word. Al ses vrae het reprodusering van kennis vereis en is as Vlak I vrae geklassifiseer. Vraestel B 2 het ses vrae bevat waarvan vier beantwoord moes word. Met uitsondering van vraag 1 wat op vlak II geklassifiseer is, is al die ander vrae as Vlak I vrae geklassifiseer.

'n Opsomming van die vrae en die gepaardgaande sleutelsterme verskyn in Tabel 4.1. Die sleutelwoorde wat gebruik is gee 'n opsomming van die vereistes wat in die eksamenvrae gestel is. Die frekwensies stel die aantal kere voor wat elke sleutelwoord by die onderskeie vrae en sub-vrae voorgekom het.

| Departement A | | | Departement B | | |
|---------------|------------|------------|---------------|------------|------------|
| Sleutelwoord | Vlak I | Vlak II | Sleutelwoord | Vlak I | Vlak II |
| Jaargroep 1 | frekwensie | frekwensie | Jaargroep 1 | frekwensie | frekwensie |
| Omskryf | 12 | 0 | Beskryf | 2 | 0 |
| Formuleer | 2 | 0 | Verduidelik | 2 | 0 |
| Beskryf | 1 | 0 | Bespreek | 2 | 0 |
| Definieer | 1 | 0 | Gee riglyne | 1 | 0 |
| Verduidelik | 2 | 0 | | | |
| Onderskei | 1 | 0 | | | |
| Bespreek | 4 | 0 | | | |
| Totaal | 23 | 0 | | 7 | 0 |
| Jaargroep 2 | frekwensie | frekwensie | Jaargroep 2 | frekwensie | frekwensie |
| Uiteensetting | 1 | 0 | Beskryf | 2 | 0 |
| Beskryf | 1 | 0 | Bespreek | 1 | 0 |
| Bespreek | 2 | 0 | Verduidelik | 1 | 0 |
| Verduidelik | 2 | 0 | Gee riglyne | 1 | 0 |
| | | | Uiteensetting | 1 | 0 |
| | | | Evalueer | | 1 |
| Totaal | 6 | 0 | | 6 | 1 |

Volgens die gegewens wat in tabel 4.1 verstrekkend is, het dit geblyk dat die eksamenvrae, met uitsondering van een sub-vraag, 'n weergawe van gememoriseerde kennis vereis het. Dit was die geval by vraestelle A 1, B 1 asook A 2. Vraestel B 2 het by een sub-vraag "evaluering" vereis. Die resultate wat by hierdie ontleding verkry is, is nie statisties verder ontleed nie aangesien dit ooglopend was dat die vrae oorwegend op dieselfde vlak was. Dit wil sê daar was geen verskille was tussen die vlakke waarop die eksamenvrae gestel was nie. Dit is kommerwekkend dat die eksamenvrae in al die vraestelle oorwegend gefokus het op laer vlakke van begrip wat hoofsaaklik memorisering van kennis vereis het. In die literatuuroorsig (vide 2.6.2.1) is aangetoon dat 'n onderrigbenadering wat fokus op die oordrag van kennis 'n oppervlakbenadering tot leer aanmoedig.

4.5 DIE RESULTATE VAN DIE ASSIST-VRAELYS

'n Analise van die onderskeie responskategorieë het daarop gelei dat die respondente deurgaans sterker by kategorieë 4 en 2 gerespondeer het. Ten einde die visuele voorstelling by die rapportering van die resultate te vergemaklik is kategorieë 5 en 4 saamgevoeg onder die opskrif 3 wat aantoon dat die respondente met die stelling saamgestem het, terwyl kategorieë 2 en 1 saamgevoeg is onder die opskrif 1 om aan te

toon dat respondente nie met die stelling saamgestem het nie. Volgens hierdie indeling dui kategorie 2 dan die onseker response aan. By die statistiese verwerking van die data is die oorspronklike vyf kategorieë egter behou.

4.5.1 Responsontleding van leerbenaderings

Die response wat verkry is by die onderskeie leerbenaderings naamlik die diepte-, strategiese en instrumentele benaderings, sal vervolgens bespreek word.

4.5.1.1 Dieptebenadering

Drie veranderlikes hou verband met die dieptebenadering naamlik: soek na betekenis, veranderlike 1 (V1), om idees met mekaar in verband te bring, veranderlike 2 (V2) en om van bewyse gebruik te maak, veranderlike 3 (V3). In tabel 4.2 word die resultate van die onderskeie items wat verband hou met veranderlike 1: *soek na betekenis* weergegee.

'n Analise van die onderskeie items in tabel 4.2 het die volgende resultate opgelewer:

Item 4: 'n Hoë persentasie van jaargroep 1 (82%) en van jaargroep 2 (88%) het aangetoon dat hulle probeer om die betekenis van die leerstof te verstaan. Die hoë positiewe responspersentasies wat by hierdie item verkry is, dui daarop dat die studente van beide jaargroepe probeer om die betekenis van leerstof te verstaan.

Items 17, 30, en 43: Respondente uit jaargroep 1 sowel as jaargroep 2 het oorwegend met hierdie items saamgestem. Vier-en-twintig persent (24%) van die respondente uit jaargroep 2 was egter onseker ten opsigte van item 43, met ander woorde oor hoe hulle te werk moet gaan wanneer probleme of werkopdragte aangepak word. Die meeste respondente het saamgestem met die stellings by die onderskeie items wat daarop dui dat hulle oor die algemeen streef na die verwerwing van betekenis tydens hulle studies. In die onseker kategorie het 'n aansienlik groter groep van jaargroep 2 se respondente (15%) egter aangetoon dat hulle onseker is of hulle na begrip soek tydens hulle studies in vergelyking met jaargroep 1 (5,8%).

Tabel 4.2: Soek na betekenis (V1)

| Item | Stem saam (3) as % | | Onseker (2) as % | | Stem nie saam (1) as % | |
|--|-----------------------------|-----------------------------|-----------------------------|-----------------------------|------------------------------|-----------------------------|
| | Jaar- groep 1 N=39 | Jaar- groep 2 N=25 | Jaar- groep 1 N=39 | Jaar- groep 2 N=25 | Jaar- groep 1 N=39 | Jaar- groep 2 N=25 |
| 4 Poog om betekenis van wat geleer word, te verstaan | 82 | 88 | 7,7 | 8 | 10,3 | 4 |
| 17 Wanneer ek 'n boek/artikel lees, soek ek na die outeur se bedoeling | 79,5 | 64 | 5,1 | 16 | 15,4 | 20 |
| 30 Wanneer ek lees, stop ek van tyd tot tyd om na te dink oor wat ek daaruit probeer leer | 79,5 | 76 | 2,6 | 12 | 18 | 12 |
| 43 Voordat ek 'n probleem/werkopdrag aanpak, probeer ek eers die onderliggende bedoeling uitvind | 69,2 | 64 | 7,7 | 24 | 23 | 12 |
| Gemiddelde persentasie | 77,6 | 73 | 5,8 | 15 | 16,7 | 12 |

Die tweede veranderlike wat verband hou met die dieptebenadering is *om idees met mekaar in verband te bring* (V2). Die resultate van die onderskeie items wat hierdie veranderlike meet, is in tabel 4.3 saamgevat.

Item 11: In tabel 4.3 het 80% van die respondente uit jaargroep 2 aangetoon dat hulle verskillende idees in verskillende kursusse met mekaar in verband bring, teenoor die 64,1% van jaargroep 1. Hierdie verskille in responspersentasies dui op 'n moontlike positiewe ontwikkeling in die leerbenadering van jaar 1 na jaar 2.

Items 21, 33 en 46: Ten opsigte van hierdie items het die onderskeie jaargroepe ongeveer gelyke responspersentasies by kategorie 3 gelewer. Ongeveer 'n derde van jaargroep 1 (38,5%) asook van jaargroep 2 (32%) vorm nie nuwe idees op grond van hulle studies nie (item 33). Die vermoede ontstaan dat 'n mate van sillabusgebondenheid hier kan voorkom, wat kenmerkend van die oppervlakbenadering is. Die vermoede word verder versterk deur die responspersentasie wat by item 46 in tabel.4.3 verkry is, waar 25,7% van jaargroep 1 en 16% van jaargroep 2 nie met die stelling saamgestem het nie en dus oënskylik nie hulle eie idees kan vorm nie.

Tabel 4.3: In verband bring van idees (V2)

| Item | Stem saam (3) as % | | Onseker (2) as % | | Stem nie saam (1) As % | |
|---|-----------------------------|-----------------------------|-----------------------------|-----------------------------|------------------------------|-----------------------------|
| | Jaar- groep 1 N=39 | Jaar- groep 2 N=25 | Jaar- groep 1 N=39 | Jaar- groep 2 N=25 | Jaar- groep 1 N=39 | Jaar- groep 2 N=25 |
| 11 Probeer om idees waarop ek afkom in verband te bring met ander onderwerpe in ander kursusse | 64,1 | 80 | 5,1 | 16 | 30,8 | 4 |
| 21 Wanneer ek 'n nuwe onderwerp bestudeer, probeer ek 'n voorstelling maak oor hoe die idees bymekaar pas | 87,1 | 84 | 5,1 | 8 | 7,7 | 8 |
| 33 Idees in die handboeke of artikels veroorsaak 'n kettingreeks van my eie gedagtes | 53,8 | 52 | 7,7 | 16 | 38,5 | 32 |
| 46 Ek speel graag met my eie idees al bring dit my nie ver nie | 66,6 | 68 | 7,7 | 16 | 25,7 | 16 |
| Gemiddelde persentasie | 68 | 71 | 6,4 | 14 | 25,7 | 15 |

'n Ontleding van die reponse by kategorie 2 (onseker), het weereens aangetoon dat 'n groter persentasie van jaargroep 2 (14%) teenoor jaargroep 1 (6,4%) oor die algemeen onseker is van wat hulle doen wanneer hulle studeer, 'n tendens wat 'n mens eerder by eerstejaarstudente sou verwag. Globaal gesien (al die items), het dit geblyk dat die meeste respondente 'n neiging toon om idees met mekaar in verband te bring wanneer hulle studeer.

Die resultate van die derde veranderlike wat verband hou met die dieptebenadering naamlik *gebruik van bewyse* is saamgevat in tabel 4.4.

Items 9, 23, 36 en 49: 'n Analise van die responspersentasies in tabel 4.4 het daarop gedui dat meer as 'n driekwart van jaargroep 1 asook jaargroep 2 gebruik maak van bewyse wanneer hulle studeer. Dit is egter opvallend dat ongeveer 'n kwart van jaargroep 1 se studente nie na bewyse soek tydens hulle studies nie. Hieruit kan afgelei word dat hierdie groep respondente meestal nie die leerstof krities bestudeer nie, 'n tendens wat by 'n oppervlakbenadering voorkom. Daar was weereens 'n tendens by jaargroep 2 om 'n hoër responspersentasie (11%) as jaargroep 1 (5.8%) ten opsigte van kategorie 2 (onseker) te toon.

Tabel 4.4: Gebruik van bewyse (V3)

| Item | Stem saam (3) as % | | Onseker (2) as % | | Stem nie saam (1) as % | |
|--|-----------------------------|-----------------------------|-----------------------------|-----------------------------|------------------------------|-----------------------------|
| | Jaar- groep 1 N=39 | Jaar- groep 2 N=25 | Jaar- groep 1 N=39 | Jaar- groep 2 N=25 | Jaar- groep 1 N=39 | Jaar- groep 2 N=25 |
| 9 Ek oorweeg bewyse sorgvuldig en probeer my eie gevolgtrekking maak oor wat ek besig is om te bestudeer | 77,3 | 84 | 5,1 | 8 | 20,5 | 8 |
| 23 Ek bevraagteken dikwels dinge wat ek in lesings hoor en in boeke lees | 69,2 | 76 | 5,1 | 16 | 25,7 | 8 |
| 36 Wanneer ek lees, ondersoek ek die detail sorgvuldig om te sien waar dit inpas by wat gesê word | 74,4 | 88 | 2,6 | 12 | 23,1 | 0 |
| 49 Dit is vir my belangrik om die argument te volg, of om die onderliggende rede in te sien. | 76,9 | 92 | 10,3 | 8 | 12,8 | 0 |
| Gemiddelde persentasie | 73,7 | 85 | 5,8 | 11 | 20,5 | 4 |

Uit die voorafgaande resultate wat by veranderlikes een tot drie verstrek is, het dit geblyk dat daar wel studente uit beide jaargroepe is wat 'n neiging getoon het om 'n dieptebenadering te volg. Dit het egter geblyk dat ongeveer 'n kwart van jaargroep 1 se studente neig om 'n oppervlakbenadering by hulle studies te volg. By die ontleding van die eksamenvrae (vide 4.4) is aangetoon dat die vrae hoofsaaklik gekonsentreer het op reprodusering van kennis wat studente kon aanmoedig om 'n oppervlakbenadering te volg. Daar was deurgaans 'n groter persentasie van jaargroep 2 se respondente wat in die "onseker" kategorie respondeer het.

Die motief wat oor die algemeen met die dieptebenadering verband hou, is: *om idees met mekaar in verband te bring* (V4). Die response wat by die onderskeie items van hierdie veranderlike (V4) verkry is, word in tabel 4.5 aangetoon. Uit die gegewens in hierdie tabel het dit geblyk dat 82% van jaargroep 2 gemotiveer was deur hulle belangstelling in idees teenoor die 75,1% van jaargroep 1. In die geval van jaargroep 1 is 'n statisties beduidende korrelasie gevind, $r = 0.36$ ($p=0.026$), tussen veranderlike 4 en die dieptebenadering, terwyl geen beduidende korrelasie, $r = 0.28$ ($p=0.0171$) tussen veranderlike 4 en die dieptebenadering by jaargroep 2 gevind is nie. (vide 4.7.1).

Tabel 4.5: Belangstelling in idees. (V4)

| Item | Stem saam (3) as % | | Onseker (2) as % | | Stem nie saam (1) as % | |
|--|-----------------------------|-----------------------------|-----------------------------|-----------------------------|------------------------------|-----------------------------|
| | Jaar- groep 1 N=39 | Jaar- groep 2 N=25 | Jaar- groep 1 N=39 | Jaar- groep 2 N=25 | Jaar- groep 1 N=39 | Jaar- groep 2 N=25 |
| 13 Ek dink gereeld oor idees wat in lesings verkry is wanneer ek ander dinge doen | 69,2 | 88 | 7,7 | 4 | 23,1 | 8 |
| 26 Ek vind dat die bestudering van akademiese onderwerpe by tye opwindend kan wees | 87,2 | 76 | 5,1 | 8 | 7,7 | 16 |
| 39 Sommige van die idees wat ek in die kursus teëkom is werklik boeiend | 79,5 | 88 | 7,7 | 8 | 12,8 | 4 |
| 52 Ek haak soms vas by akademiese onderwerpe en voel dat ek graag wil aanhou om dit te bestudeer | 64,1 | 76 | 7,7 | 8 | 28,2 | 16 |
| Gemiddelde persentasie | 75,1 | 82 | 7,1 | 7 | 21,2 | 14 |

4.5.1.2 Strategiese benadering

Die drie veranderlikes wat met die strategiese benadering verband hou sluit in: georganiseerde studie, veranderlike ses (V6; goeie tydsbestuur, veranderlike sewe (V7); en monitering van effektiwiteit, veranderlike agt (V8). Die resultate van die onderskeie items ten opsigte van *georganiseerde studie* (V6) is saamgevat in tabel 4.6.

Tabel 4.6: Georganiseerde studie (V6)

| Item | Stem saam (3) % | | Onseker (2) % | | Stem nie saam (1) % | |
|--|-----------------------------|-----------------------------|-----------------------------|-----------------------------|-----------------------------|-----------------------------|
| | Jaar- groep 1 N=39 | Jaar- groep 2 N=25 | Jaar- groep 1 N=39 | Jaar- groep 2 N=25 | Jaar- groep 1 N=39 | Jaar- groep 2 N=25 |
| 1 Ek slaag daarin om toestande te skep wat my toelaat om maklik met my werk voort te gaan | 71,8 | 88 | 5,1 | 4 | 23 | 8 |
| 14 Ek dink ek is redelik sistematies en georganiseerd ten opsigte van hersiening vir eksamens | 59 | 88 | 7,7 | 8 | 33,3 | 4 |
| 27 Ek slaag goed daarin om sommige van die leeswerk op te volg wat deur dosente aangeraai word | 41 | 36 | 7,7 | 24 | 51,3 | 40 |
| 40 Ek beplan gewoonlik my week se werk vooruit | 48,5 | 44 | 5,1 | 20 | 46,1 | 36 |
| Gemiddelde persentasie | 55,2 | 64 | 6,4 | 14 | 38,4 | 22 |

Die oorkoepelende indruk wat uit die gegewens in tabel 4.6 verkry is, is dat ongeveer die helfte (55%) van die respondente uit jaargroep 1 georganiseerd studeer, terwyl 'n groter persentasie (64%) van die respondente uit jaargroep 2 aangetoon het dat hulle georganiseerd studeer.

Item 27: Dit was opvallend dat 51,3% van jaargroep 1 en 40% van jaargroep 2 se respondente aangetoon het dat hulle nie die leeswerk wat deur dosente aangeraai word, opvolg nie. Dit skep die idee dat hierdie studente nie breër lees as die minimum wat vereis word nie. Soos wat die geval was by die voorafgaande veranderlikes, was dit opvallend dat die respondente uit jaargroep 2 aangetoon het dat hulle onseker was ten opsigte van items 27 (24%) en 40 (20%). Die resultate van veranderlike sewe naamlik *goeie tydsbestuur* (V7), is saamgevat in tabel 4.7

Tabel 4.7: *Goeie Tydsbestuur* (V7)

| Item | Stem saam (3) as % | | Onseker (2) as % | | Stem nie saam (1) as % | |
|--|-----------------------------|-----------------------------|-----------------------------|-----------------------------|------------------------------|-----------------------------|
| | Jaar- groep 1 N=39 | Jaar- groep 2 N=25 | Jaar- groep 1 N=39 | Jaar- groep 2 N=25 | Jaar- groep 1 N=39 | Jaar- groep 2 N=25 |
| 5 Ek organiseer my studietyd sorgvuldig om dit ten volle te benut | 61,5 | 72 | 10,3 | 8 | 41,1 | 20 |
| 18 Ek kan redelik maklik aan die werk spring wanneer dit nodig is | 38,4 | 52 | 7,7 | 20 | 53,9 | 28 |
| 31 Ek werk stelselmatig dwarsdeur die kwartaal eerder as om dit uit te stel tot op die laaste minuut | 56,4 | 64 | 10,3 | 8 | 33,4 | 28 |
| 44 Ek benut my tyd oor die algemeen goed in die dag | 74,4 | 80 | 7,7 | 12 | 17,9 | 8 |
| Gemiddelde persentasie | 54,5 | 67 | 9 | 12 | 36,6 | 21 |

Item 5, 18: Soos aangedui in tabel 4.7, het 72% van die respondente uit jaargroep 2 aangetoon dat hulle studies georganiseerd is en dat hulle die studietyd effektief benut teenoor die 61,5% van jaargroep 1. Twintig persent (20%) van die respondente uit jaargroep 2 was egter onseker of hulle maklik aan die werk kan spring (item 18). Wanneer die bewoording van items 5 en 18 sowel as die responspersentasies saam beskou word, blyk dit dat die respondente uit jaargroep 2 hulself weerspreek het.

Die resultate van veranderlike agt *monitering van effektiwiteit* (V8) is in tabel 4.8 opgesom.

Tabel 4.8: *Monitering van effektiwiteit* (V8)

| Item | Stem saam (3) as % | | Onseker (2) as % | | Stem nie saam (1) as % | |
|---|-----------------------------|-----------------------------|-----------------------------|-----------------------------|------------------------------|-----------------------------|
| | Jaar- groep 1 N=39 | Jaar- groep 2 N=25 | Jaar- groep 1 N=39 | Jaar- groep 2 N=25 | Jaar- groep 1 N=39 | Jaar- groep 2 N=25 |
| 7 Ek gaan die werk wat ek gedoen het sorgvuldig deur om my beredenering te kontroleer | 89,7 | 100 | 0 | 0 | 10,3 | 0 |
| 20 Ek dink na oor wat ek uit die kursus wil hê ten einde my studie gefokus te hou | 84,7 | 88 | 5,1 | 0 | 10,2 | 12 |
| 34 As ek nie 'n onderwerp interessant vind nie, probeer ek maniere vind om dit meer interessant te maak | 66,7 | 72 | 2,6 | 8 | 30,8 | 20 |
| 47 Wanneer ek 'n stuk werk afgehandel het, gaan ek dit na om te kontroleer of dit aan die vereistes voldoen | 79,5 | 92 | 0 | 0 | 20,5 | 8 |
| Gemiddelde persentasie | 80,2 | 88 | 1,9 | 2 | 18 | 10 |

Volgens die responspersentasies wat in tabel 4.9 verskaf is, slaag die meeste respondente daarin om hulle effektiwiteit te moniteer. Met ander woorde hulle dra sorg dat die werk wat hulle afgehandel het voldoen aan die vereistes wat deur dosente gestel is. Dit blyk dus dat die meeste respondente 'n positiewe houding teenoor hulle studies openbaar het. Die motief wat oor die algemeen met die strategiese benadering geassosieer word, is prestasie. Die responspersentasies wat by hierdie veranderlike verkry is, word in tabel 4.9 aangebied.

Volgens die ontleding van die responspersentasies wat in tabel 4.9 aangebied is, het dit geblyk dat die prestasiemotief redelik sterk voorgekom het by jaargroep 1 (71,2%) sowel as by jaargroep 2 (80%). Van die respondente het klaarblyklik probleme ervaar om hulleself te motiveer aangesien 30,8% van jaargroep 1 en 32% van jaargroep 2 nie saamgestem het met die stelling in item 50 nie.

Tabel 4.9 Prestasiemotief (V9)

| Item | Stem saam (3) as% | | Onseker (2) as % | | Stem nie saam (1) as % | |
|---|-----------------------------|-----------------------------|-----------------------------|-----------------------------|------------------------------|-----------------------------|
| | Jaar- groep 1 N=39 | Jaar- groep 2 N=25 | Jaar- groep 1 N=39 | Jaar- groep 2 N=25 | Jaar- groep 1 N=39 | Jaar- groep 2 N=25 |
| 10 Dit is vir my belangrik om te voel dat ek so goed doen as wat ek kan in die kursusse | 84,6 | 96 | 7,7 | 0 | 7,7 | 4 |
| 24 Ek voel dat ek goed vorder en dit help my om meer energie in my werk te sit | 59 | 76 | 5,1 | 12 | 35,7 | 12 |
| 37 Ek sit baie energie in my studies omdat ek gedetermineerd is om goed te doen | 79,5 | 92 | 7,7 | 4 | 12,8 | 4 |
| 50 Ek vind dit geensins moeilik om myself te motiveer nie | 61,5 | 56 | 7,7 | 12 | 30,8 | 32 |
| Gemiddelde persentasie | 71,2 | 80 | 7,1 | 7 | 21,9 | 13 |

By sowel jaargroep 1, as jaargroep 2 is daar ook beduidende korrelasies gevind ($r = 0.74$; $p = 0.000$ en $r = 0.67$; $p = 0.000$) tussen die strategiese benadering dit wil sê veranderlikes ses tot agt (V6_8) en die prestasiemotief, dit wil sê veranderlike nege (vide tabel 4.14).

4.5.1.3 Die instrumentele benadering

Die resultate van die drie veranderlikes naamlik: gebrek aan begrip (V10), gebrek aan doelwitte (V11) en sillabus gebondenheid (V12), waarmee die instrumentele benadering gemeet is, is onderskeidelik in tabelle 4.10, 4.11 en 4.12 opgesom. Die resultate van die motief naamlik: vrees vir mislukking (V13), wat met hierdie benadering verband hou is in tabel 4.13 opgesom. Die resultate van *gebrek aan begrip* (V10) sal vervolgens bespreek word.

Item 6:'n Ontleding van hierdie item se resultate het daarop gedui dat die meeste respondente gekonsentreer het op die memorisering van leerstof. By die interpretasie van tabel 4.2 is aangetoon dat die studente wat by die ondersoek betrek was oor die algemeen gestreef het na begrip. Volgens die literatuur (vide 2.3.1) gaan hierdie kenmerk nie hand aan hand met memorisering nie. Dit is moontlik dat die lae assesseringsvereistes (vide 4.4) hier 'n rol kon gespeel het.

Tabel 4.10: Gebrek aan begrip (V10)

| Item | Stem saam (3) as % | | Onseker (2) as % | | Stem nie saam (1) as % | |
|--|-----------------------------|-----------------------------|-----------------------------|-----------------------------|------------------------------|-----------------------------|
| | Jaar- groep 1 N=39 | Jaar- Groep 2 N=25 | Jaar- Groep 1 N=39 | Jaar- Groep 2 N=25 | Jaar- Groep 1 N=39 | Jaar- Groep 2 N=25 |
| 6 Ek vind dat ek baie moet konsentreer op memorisering van die werk wat ek moet leer | 74,1 | 72 | 15,4 | 16 | 10,3 | 12 |
| 19 Baie van die leerstof wat ek moet bestudeer, maak nie sin nie: dit is soos onsamehangende stukkie en brokkies | 33,5 | 24 | 10,3 | 20 | 56,4 | 56 |
| 32 Ek is nie regtig seker oor wat in die lesings belangrik is nie, daarom probeer ek alles afneem wat ek kan | 64,1 | 56 | 5,1 | 12 | 30,8 | 32 |
| 45 Ek ervaar dikwels probleme om die betekenis van dit wat ek moet onthou, te snap | 51,3 | 52 | 10,3 | 4 | 38,5 | 44 |
| Gemiddelde persentasie | 55,8 | 54 | 10,2 | 13 | 34 | 36 |

Item 32: Vier en sestig persent (64%) van jaargroep 1 en 56% van jaargroep 2 het probleme ervaar om belangrike dele in lesings van minder belangrike dele te onderskei.

Item 45: 'n Analise van die response wat by hierdie item gelewer is, het aangetoon dat die helfte van die respondente uit jaargroep 1 (51,3%) sowel as uit jaargroep 2 (52%) probleme ervaar het om die betekenis van die leerstof te snap. Dit is moontlik dat die studente se vlak van akademiese voorbereiding hierby 'n rol gespeel het. Oorkoepelend gesien, het ongeveer die helfte van die respondente uit beide jaargroepe gebrek aan begrip getoon, 'n eienskap wat kenmerkend is van 'n oppervlakbenadering (vide 2.3.2).

Die volgende veranderlike wat met die instrumentele benadering geassosieer word, is 'n *gebrek aan doelwitte* (V11). Die resultate van items 3, 16, 29, en 42 wat op veranderlike elf (V11) laai, is opgesom in tabel 4.11.

Items 3, 16, 29, en 42: Die meerderheid van die respondente 64,1% (jaargroep 1) en 69% (jaargroep 2) het nie met die stellings van die onderskeie items saamgestem nie, wat beteken dat hulle hul studies met doelgerigheid benader en die werk redelik relevant en interessant gevind het. By item 3 het 53,8% van jaargroep 1 en 52% van jaargroep 2 egter aangetoon dat hulle dikwels twyfel of die werk wat hulle in die kursus doen regtig die moeite werd is. Jaargroep 1 se responspersentasies ten opsigte van

items 16 en 29 in kolom 3 naamlik 25,7% en 29,5% asook die gemiddelde persentasies van 29,1% wek egter kommer aangesien dit daarop dui dat ongeveer 'n kwart van die groep gebrek aan doelgerigtheid toon, 'n kenmerk wat geassosieer word met akademiese mislukking (vide figuur 4.1).

Tabel 4.11: Gebrek aan doelwitte (V11)

| Item | Stem saam (3) as % | | Onseker (2) as % | | Stem nie saam (1) as % | |
|---|-----------------------------|-----------------------------|-----------------------------|-----------------------------|------------------------------|-----------------------------|
| | Jaar- groep 1 N=39 | Jaar- Groep 2 N=25 | Jaar- Groep 1 N=39 | Jaar- Groep 2 N=25 | Jaar- Groep 1 N=39 | Jaar- Groep 2 N=25 |
| 3 Ek wonder dikwels of die werk wat ek hier doen regtig die moeite werd is | 53,8 | 52 | 10,3 | 12 | 35,9 | 36 |
| 16 Hier is nie baie werk wat ek interessant of relevant vind nie | 25,7 | 8 | 5,1 | 4 | 69,2 | 88 |
| 29 As ek terugkyk, wonder ek soms waarom ek ooit besluit het om hierheen te kom | 35,9 | 28 | 7,7 | 8 | 56,9 | 64 |
| 42 Ek is nie regtig geïnteresseerd in die kursus nie, maar ek moet dit oor ander redes neem | 2,6 | 12 | 2,6 | 0 | 94,9 | 88 |
| Gemiddelde persentasie | 29,5 | 25 | 6,4 | 6 | 64,1 | 69 |

Die resultate van die laaste veranderlike wat met die instrumentele benadering geassosieer word, naamlik *sillabus-gebondenheid* (V12), is saamgevat in tabel 4.12

Tabel 4.12: Sillabus-gebondenheid (V12)

| Item | Stem saam (3) as % | | Onseker (2) as % | | Stem nie saam (1) as % | |
|---|-----------------------------|-----------------------------|-----------------------------|-----------------------------|------------------------------|-----------------------------|
| | Jaar- groep 1 N=39 | Jaar- Groep 2 N=25 | Jaar- Groep 1 N=39 | Jaar- Groep 2 N=25 | Jaar- Groep 1 N=39 | Jaar- Groep 2 N=25 |
| 12 Ek is geneig om baie min te lees buiten dit wat werklik nodig is om te slaag | 46,1 | 40 | 2,6 | 20 | 51,3 | 40 |
| 25 Ek konsentreer net op die leer van daardie stukkies wat ek moet ken om te kan slaag | 59 | 24 | 7,7 | 16 | 33,4 | 60 |
| 38 Ek rig my studies net op dit wat oënskynlik vereis word vir werkopdragte en eksamens | 68,6 | 56 | 7,7 | 8 | 25,7 | 36 |
| 51 Ek hou daarvan om presies te weet wat om in opstelle en ander werkopdragte te doen | 89,8 | 92 | 2,6 | 8 | 7,7 | 0 |
| Gemiddelde persentasie | 65,4 | 53 | 5,2 | 13 | 29,5 | 34 |

Item 25, 38, 51: Meer as die helfte van die respondente by sowel jaargroep 1 as jaargroep 2 het sillabus-gebondenheid getoon, soos gereflekteer word deur 'n geneigdheid om op afsonderlike brokkies inligting te konsentreer (item 25). Die onderskeie jaargroepe se geneigdheid tot sillabus-gebondenheid word terselfdertyd ook gereflekteer deur die response wat op item 38 verkry is naamlik dat hulle hul studies net gerig het op dit wat nodig is vir reprodusering van feite in die eksamen. Die response op item 51 versterk die vermoede dat hier 'n sterk tendens van sillabus-gebondenheid teenwoordig is.

Item 12: 'n Analise van die responsentasies dui daarop dat bykans die helfte (46,1%) van jaargroep 1 en 40% van jaargroep 2 min lees buiten dit wat nodig is om te slaag. Die resultate van hierdie item versterk die vermoede wat reeds geopper is (vide tabel 4.6 item 27) dat studente nie breër lees as die vereistes wat binne vakverband gestel word nie, sodoende word min geleentheid geskep vir uitbreiding van inligting asook vir die vorming van uitgebreide begrip. Hierdie tendens reflekteer 'n oppervlakbenadering soos in die literatuurstudie aangetoon is (vide 2.3.2). 'n Soortgelyke tendens is ook te bespeur by jaargroep 2 kolom 3. Hierdie gegewens klop nie met studente se natuurlike neiging om 'n dieptebenadering tydens hulle studies te volg nie soos bevind is in tabelle 4.2, 4.3 en 4.4 (vide 4.5.1.1) nie. Soos aangetoon in 4.4 was die eksamenvrae oorwegend gerig op die weergawe van feitlike kennis waarvoor memorisering nodig was. Dit is moontlik dat die manier waarop studente tydens die eksamen getoets word sillabus-gebondenheid en 'n oppervlakbenadering aanmoedig.

Die motief wat by sommige studente geassosieer word met 'n instrumentele benadering is *vrees vir mislukking* (V13). Die resultate wat ten opsigte van hierdie veranderlike verkry is, is saamgevat in tabel 4.13.

Tabel: 4.13: Motief: Vrees vir mislukking (V13)

| Item | Stem saam (3) as % | | Onseker (2) as % | | Stem nie saam (1) as % | |
|---|-----------------------------|-----------------------------|-----------------------------|-----------------------------|------------------------------|-----------------------------|
| | Jaar- groep 1 N=39 | Jaar- Groep 2 N=25 | Jaar- Groep 1 N=39 | Jaar- Groep 2 N=25 | Jaar- Groep 1 N=39 | Jaar- Groep 2 N=25 |
| 8 Ek voel dikwels dat ek besig is om te verdrink in die groot hoeveelheid leerstof wat ons moet hanteer | 71,8 | 80 | 10,3 | 8 | 18 | 12 |
| 22 Ek is dikwels bekommerd of ek ooit in staat sal wees om die werk behoorlik te hanteer | 66,7 | 64 | 2,6 | 12 | 30,8 | 24 |
| 35 Ek raak dikwels paniekerig as ek agter raak met my werk | 66,7 | 64 | 5,1 | 0 | 28,2 | 36 |
| 48 Ek lê dikwels wakker en bekommer my oor die werk wat ek dink ek nie sal kan doen nie | 64,1 | 44 | 0 | 8 | 35,8 | 48 |
| Gemiddelde persentasie | 67,3 | 63 | 4,5 | 7 | 28,2 | 6 |

Item 8: 'n Hoë persentasie van jaargroep 1 (71,8%) sowel as van jaargroep 2 (80%) het aangetoon dat hulle oorweldig word deur die volume van die leerstof. 'n Analise van die responspersentasies wat by res van die items in tabel 4.12 verkry is, het aangetoon dat 'n aansienlike persentasie van jaargroep 1 (67,3%) sowel as jaargroep 2 (63%) saamgestem het met die stellings in die onderskeie items wat daarop dui dat 'n sterk element van vrees vir mislukking by die respondente teenwoordig was. Die response wat by veranderlike dertien gevind is, versterk die vermoede dat die eksamenvrae wat gefokus het op 'n weergawe van feitelike kennis, vrees vir mislukking en daarmee saam 'n oppervlakbenadering by studente kan aanmoedig. Studente se persepsie dat die assessering memorisering van kennis vereis, word hier opvallend gereflekteer. In die literatuurstudie (vide 2.6.2.3) is aangetoon dat studente se persepsie van 'n hoë werkklading memoriserende leer aanmoedig, die oorbeklemtoning van memorisering tydens assessering vererger die situasie en moedig 'n oppervlakbenadering aan.

4.6 DIE BETROUBAARHEID VAN DIE MEETINSTRUMENT

Vir die berekening van die betroubaarheid van die vraelys, is die verkreë tellings van jaargroepe 1 en 2 saamgevoeg. Die Chronbach alfas is daarna afsonderlik vir elke sub-skaal bereken. Die uitslag was soos volg:

- Dieptebenadering (V1_V3) = 0.82

- Strategiese benaderings (V6_V8) = 0.77
- Instrumentele benadering = 0.77

Uit bostaande gegewens blyk dit dat die alfa waardes gewissel het tussen 0.82 en 0.77 wat as redelik goed bestempel kan word (Rosnow & Rosenthal, 1996:126).

4.7 BESPREKING VAN DIE RESULTATE

In hierdie gedeelte word die korrelasies wat verkry is tussen die onderskeie leerbenaderings geïnterpreteer en bespreek. Die leerbenaderings waarop die fokus geval het sluit in: die diepte-, strategiese en instrumentele benadering. Daarna word die korrelasies wat gevind is tussen die genoemde leerbenaderings en die geassosieerde motiewe bespreek. Die motiewe is soos volg: Belangstelling in idees (V4), die prestasie-motief (V9) en vrees vir mislukking (V13). Daarna volg 'n bespreking van die resultate wat met behulp van die Mann-Whitney U-toets verkry is en wat gebruik is om die verskille tussen die uitvallers (onsuksesvolle studente) en die nie-uitvallers (suksesvolle studente) te toets.

4.7.1 Die verband tussen die onderskeie leerbenaderings

Die onderskeie sub-skale naamlik veranderlikes een tot drie (V1_V3) (dieptebenadering), veranderlikes ses tot agt (V6_8) strategiese benadering, en veranderlikes tien tot twaalf (V10_12) die instrumentele benadering, is met mekaar gekorreleer om vas te stel of studente se standaardtellings op een leerbenadering ooreenstem met dié op 'n ander leerbenadering. Die onderskeie motiewe naamlik veranderlike vier (V4), veranderlike nege (V9) en veranderlike dertien (V13) is daarna met elke groepering gekorreleer om vas te stel of daar 'n verband tussen die subjekte se motiewe en die onderskeie leerbenaderings is. Die t-toets vir onafhanklike groepe is daarna toegepas om vas te stel of jaargroep 1 en jaargroep 2 van mekaar verskil ten opsigte van hulle leerbenaderings. 'n Opsomming van die korrelasies wat by die onderskeie groeperings gevind is, is in tabel 4.14 uiteengesit.

Tabel 4.14: Korrelasies tussen die onderskeie leerbenaderings en motiewe

| Jaargroep 1 | | | | | | |
|--------------|-------|----------|--------|----------|---------|----------|
| Veranderlike | V1 V3 | p-waarde | V6 V8 | p-waarde | V10 V12 | p-waarde |
| V1_V3 | 1.00 | - | 0.47* | 0.003 | -0.01 | 0.974 |
| V6_V8 | 0.47* | 0.003 | 1.00 | - | -0.27 | 0.098 |
| V10_V12 | -0.01 | 0.974 | -0.27 | 0.098 | 1.00 | - |
| Motiewe | V4 | | V9 | | V13 | |
| V1_V3 | 0.36* | 0.026 | 0.59* | 0.000 | 0.12 | 0.468 |
| V6_V8 | 0.32* | 0.045 | 0.74* | 0.000 | -0.02 | 0.894 |
| V10_V12 | 0.08 | 0.646 | -0.41* | 0.010 | 0.56* | 0.000 |
| Jaargroep 2 | | | | | | |
| Veranderlike | V1 V3 | p-waarde | V6 V8 | p-waarde | V10 V12 | p-waarde |
| V1_V3 | 1.00 | - | 0.63* | 0.001 | -0.12 | 0.579 |
| V6_V8 | 0.63* | 0.001 | 1.00 | - | -0.12 | 0.581 |
| V10_V12 | -0.12 | 0.581 | -0.12 | 0.579 | 1.00 | - |
| Motiewe | V4 | | V9 | | V13 | |
| V1_V3 | 0.28 | 0.171 | 0.16 | 0.448 | -0.08 | 0.709 |
| V6_V8 | 0.26 | 0.202 | 0.67* | 0.000 | 0.03 | 0.982 |
| V10_V12 | 0.07 | 0.751 | 0.05 | 0.809 | 0.72* | 0.000 |

In tabel 4.14 is die verskillende veranderlikes volgens die groepering van elke sub-skaal aangetoon. Elke sub-skaal se korrelasie (r) met die ander sub-skaal is apart vir elke jaargroep aangedui. Die motiewe is volgens voorskrifte wat vir die ontleding van die vraelys voorsien is, apart hanteer (Entwistle et al. 1996b:2). Op grond hiervan is elke motief apart met elke sub-skaal se veranderlikes gekorreleer.

Soos in die tabel aangetoon, is 'n statisties betekenisvolle korrelasie gevind tussen die dieptebenadering (V1_V3) en die strategiese benadering (V6_V8) $r = 0.47$ ($p = 0.003$) by jaargroep 1 asook by jaargroep 2 $r = 0.63$ ($p = 0.001$). Die betekenisvolle korrelasie wat tussen die genoemde twee subskale gevind is, dui daarop dat die studente in hierdie steekproef van beide benaderings gebruik gemaak het en dat daar dus 'n mate van oorvleueling was. Hierdie bevinding stem ooreen met ander navorsers se bevindinge dat subskale mekaar soms oorvleuel (Entwistle & Tait, 1990:178). Soos aangetoon in die literatuuroorsig (vide 2.6.2.3) kan studente in ooreenstemming met hulle persepsies van die vereistes wat binne die kursus gestel word, hulle leerbenaderings aanpas om aan die vereistes te voldoen.

By jaargroep 1 is negatiewe korrelasies gevind tussen die dieptebenadering (V1_V3) en die instrumentele benadering (V10_V12) $r = -0.01$ ($p = 0.974$) asook tussen die instrumentele benadering (V10_V12) en strategiese benadering (V6_V8) $r = -0.27$ ($p = 0.098$). In die geval van jaargroep 2 het die instrumentele benadering (V10_V12) negatief gekorreleer met die dieptebenadering $r = -0.12$ ($p = 0.581$) sowel met die strategiese benadering $r = -0.12$ ($p = 0.579$). Die korrelasies was egter nie statisties betekenisvol nie. Die negatiewe korrelasies stem nietemin ooreen met die outeurs van die vraelys se siening dat die instrumentele benadering negatief korreleer met die diepte en strategiese benaderings (Entwistle et al. 1996b:3).

4.7.2 Die verband tussen leerbenaderings en motiewe

Die resultate van die motiewe wat met elke benadering gepaard gaan, is daarna ontleed. By jaargroep 1 is betekenisvolle korrelasies gevind tussen belangstelling in idees (V4) en die dieptebenadering $r = 0.36$ ($p = 0.026$) sowel as tussen belangstelling in idees (V4) en die strategiese benadering $r = 0.32$ ($p = 0.045$), terwyl daar nie 'n betekenisvolle korrelasie gevind is tussen belangstelling in idees (V4) en die instrumentele benadering $r = .08$ ($p = 0.646$) nie. Hieruit kan afgelei word dat sommige studente gemotiveer word deur hulle belangstelling in idees, wanneer hulle onderskeidelik die diepte en die strategiese benadering by hulle studies gebruik.

Die prestasie-motief (V9) het positief gekorreleer met die dieptebenadering $r = 0.59$ ($p = 0.000$) sowel as met die strategiese benadering $r = 0.74$ ($p = 0.000$). In beide gevalle was die korrelasies statisties betekenisvol. Die gevolgtrekking kan gemaak word dat die prestasie-motief 'n belangrike dryfveer was by studente in jaargroep 1 wat die dieptebenadering gevolg het, asook by studente wat die strategiese benadering gevolg het. Dit wil voorkom asof prestasie, dit wil sê om goeie punte te kry, 'n belangrike faktor was by hierdie studente se studies. Hierdie geneigdheid verklaar moontlik waarom daar 'n korrelasie gevind is tussen die tellings op die diepte- en strategiese benaderings. 'n Beduidende negatiewe korrelasie is gevind tussen die prestasie-motief en die instrumentele benadering $r = -0.41$ ($p = 0.010$) sowel as 'n positiewe korrelasie tussen vrees vir mislukking (V13) en die instrumentele benadering

$r = 0.56$ ($p = 0.000$). Daar is reeds aangetoon dat die instrumentele benadering geassosieer word met akademiese mislukking. Die beduidende negatiewe korrelasie wat in hierdie studie gevind is tussen die instrumentele benadering en die prestasie-motief is 'n logiese verskil aangesien prestasie-motivering nie volgens die literatuur geassosieer word met akademiese mislukking nie, maar wel met die strategiese benadering (vide 2.3.3). Die beduidende korrelasie wat gevind is tussen vrees vir mislukking (V13) en die instrumentele benadering stem ooreen met vorige navorsingsbevindinge waar aangetoon is dat studente wat departemente negatief geëvalueer het, siniese en ontugterde houdings teenoor hoër onderwys geopenbaar het (Ramsden, 1997:214). Die korrelasie tussen vrees vir mislukking en die instrumentele benadering vind terselfdertyd aansluiting by die werk van Marton en Sjö (1997:54) waar aangetoon is dat bedreiging (ekstrinsieke motivering), angs en die afwesigheid van intrinsieke motivering met 'n oppervlakbenadering gekorreleer het.

By jaargroep 2 is relatief lae korrelasies gevind tussen belangstelling in idees V4 en die veranderlikes van die onderskeie leerbenaderings. Nie een van die korrelasies was statisties beduidend nie. 'n Beduidende korrelasie is wel gevind tussen die prestasie-motief (V9) en die strategiese benadering $r = 0.66$ ($p = 0.000$) wat daarop dui dat die groep oorwegend prestasie-gerig was en hulle studies strategies benader het om goeie punte te verkry. Hierdie bevinding stem ooreen met die gegewens wat in die literatuuroorsig verstrekkend is naamlik dat die intensie om prestasie te maksimaliseer voorkom by studente wat die strategiese benadering volg (vide 2.3.3).

'n Beduidende korrelasie is ook gevind $r = 0.72$ ($p = 0.000$) tussen vrees vir mislukking (V13) en die instrumentele benadering wat beteken dat vrees vir mislukking 'n sterk motief by die instrumentele benadering was. Hierdie bevinding stem ooreen met die gegewens wat in die literatuurstudie verkry is (vide 2.3.2) waar aangetoon is dat die reproduksie-oriëntasie/oppervlakbenadering meestal gepaard gaan met ekstrinsieke motivering en vrees vir mislukking. Hierdie tendens word verder beklemtoon deur die gegewens wat in tabelle 4.9 en 4.13 verstrekkend is. Die verskille in die resultate wat by die onderskeie jaargroep verkry is tesame met die bevindinge dat die vraestelle oor die

algemeen memorisering van kennis vereis bied 'n mate van bevestiging vir die vermoede dat die assesseringsvereistes nie 'n dieptebenadering aanmoedig nie.

4.7.3 Verskille tussen die uitvallers en nie-uitvallers

Die gemiddelde tellings wat verkry is op die onderskeie leerbenaderings vir jaargroep 1 se studente wat vir hulle tweede studiejaar ingeskryf het, naamlik die nie-uitvallers, is daarna vergelyk met die uitvallers (vide 3.9.4.4). Die resultate is statisties ontleed met behulp van die Mann-Whitney-U-Toets. 'n Opsomming van dié resultate word in Tabel 4.15.aangetoon. Die gegewens is soos volg: kolom 1 dui die veranderlikes ten opsigte van elke leerbenadering aan, kolom 2 en 3 gee die som van onderskeidelik die uitvallers en nie-uitvallers se verkreeë rangorde, kolom 4 dui die Mann-Whitney U-statistiek aan, kolom 5 dui die normaalverspreide Z-statistiek aan en die laaste kolom dui die p-waardes aan.

Tabel 4.15 Verskille tussen uitvallers en nie-uitvallers

| Veranderlike | Rangorde som Uitvallers | Rangorde som Nie-uitvallers | U | Z | p-waarde |
|---------------|----------------------------|--------------------------------|----------|----------|----------|
| Departement A | | | | | |
| V1 V3 | 199.0000 | 581.0000 | 108.0000 | -1.81732 | 0.069 |
| V6 V8 | 227.5000 | 552.5000 | 136.5000 | -0.96825 | 0.333 |
| V10 V12 | 334.5000 | 445.5000 | 94.5000 | 2.21952 | 0.025 |
| Departement B | | | | | |
| V1 V3 | 241.0000 | 539.0000 | 121.0000 | -1.70318 | 0.089 |
| V6 V8 | 259.0000 | 521.0000 | 139.0000 | -1.18357 | 0.237 |
| V10 V12 | 349.0000 | 431.0000 | 131.0000 | 1.41451 | 0.157 |

Soos aangedui in tabel 4.15 is daar ten opsigte van Departement A 1 sowel as B 1 geen betekenisvolle verskille gevind tussen die nie-uitvallers en die uitvallers se tellings met betrekking tot die diepte ($p = 0.069$ en 0.089) en strategiese benadering ($p = 0.333$ en 0.237) nie. Uit die literatuuroorsig (vide 2.5) het dit geblyk dat daar 'n groter ooreenkoms is tussen die dieptebenadering en akademiese prestasie in die geval van studente wat slaag, maar nie noodwendig in die geval van studente wat druip nie. In hierdie studie het die resultate dus afgewyk van vorige navorsingsbevindinge hieroor. Ten opsigte van Departement B het die uitvallers en nie-uitvallers se tellings op die instrumentele benadering nie betekenisvol van mekaar verskil nie ($p = 0.157$).

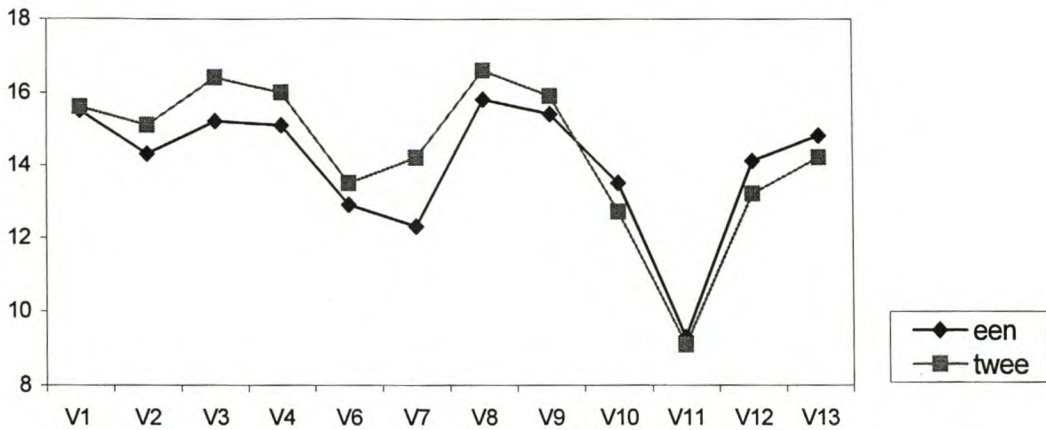
Die uitvallers by Departement A, het hoër tellings op die instrumentele benadering behaal wat betekenisvol verskil het ($p = 0.025$) van die nie-uitvallers se tellings. Hierdie bevinding tesame met dié wat in die voorafgaande paragrafe uitgelig is, naamlik die beduidende korrelasies tussen vrees vir mislukking (V13) en die instrumentele benadering by beide jaargroepe dui daarop dat die instrumentele benadering geassosieer kan word met akademiese mislukking. Dit stem verder ooreen met Watkins (1983b:36) se bevinding dat hoër tellings op die oppervlak/gedisorganiseerde faktor geassosieer kan word met akademiese mislukking, wat noue aansluiting vind by bostaande bespreking van die instrumentele benadering (vide 4.5.1.3). 'n Soortgelyke ontleding is nie ten opsigte van jaargroep 2 gedoen nie omdat hierdie jaargroep se leerbenadering-tellings in hul tweede jaar verkry is en dus nie met sekerheid in verband gebring kon word met hul eerstejaarspunte nie.

4.7.4 Die ontwikkeling van voorkeur vir leerbenaderings

In hierdie gedeelte van die ondersoek is die gemiddelde tellings van die onderskeie veranderlikes soos gemeet by jaargroepe 1 en 2 eers afsonderlik bereken. Die gemiddelde tellings is daarna afsonderlik vir elke jaargroep bereken en met mekaar vergelyk om te bepaal of studente voorkeur aan 'n bepaalde leerbenadering verleen. Daarna is die gemiddelde tellings van die onderskeie leerbenaderings ten opsigte van jaargroep 1 en jaargroep 2 met mekaar vergelyk om te bepaal of daar verskille by die onderskeie jaargroepe voorgekom het. Die gemiddelde tellings van die onderskeie veranderlikes is grafies voorgestel in figuur 4.1.

4.7.4.1 Bespreking van die gemiddeldes

In figuur 4.1 word veranderlikes een (V1) tot dertien (V13) op die X-as voorgestel en die gemiddelde telling wat vir elke veranderlike verkry is, word op die Y-as voorgestel. Die gemiddelde tellings van jaargroep 1 is met 'n diamant verbind, terwyl die gemiddelde tellings van jaargroep 2 met 'n vierkant verbind is om die onderskeid tussen die twee jaargroepe aan te toon. 'n Bespreking van die onderskeie veranderlikes is in hoofstuk 3 verskaf (vide tabel 3.1).



Figuur 4.1 Gemiddelde tellings op die onderskeie veranderlikes ten opsigte van jaargroep 1 en jaargroep 2

Soos aangetoon in figuur 4.1 is by veranderlike agt (V8) by beide jaargroepe die hoogste gemiddelde telling verkry, wat daarop dui dat studente uit beide jaargroepe hulle effektiwiteit deurgaans monitor. Daar was by beide jaargroepe 'n redelike sterk neiging na die dieptebenadering soos aangetoon deur die hoë gemiddelde tellings op veranderlikes een tot drie (V1_V3). Jaargroep 2 het hoër gemiddelde tellings as jaargroep 1 behaal op die strategiese benadering (V6_V8). Daar was egter 'n sterker neiging na die instrumentele benadering (V10_V12) by jaargroep 1 as by jaargroep 2 teenwoordig. Die lae gemiddelde tellings by beide jaargroepe ten opsigte van veranderlike 11, *gebrek aan doelwitte*, word nie as negatief beskou nie, aangesien hoë tellings by hierdie veranderlike daarop sou dui dat daar 'n gebrek aan doelwitte by beide groepe teenwoordig was.

4.7.4.2 Onderskeid tussen verskillende leerbenaderings

Die gemiddelde tellings van die onderskeie leerbenaderings naamlik die diepte-, strategiese en instrumentele benadering, is afsonderlik vir elke jaargroep bereken en met mekaar vergelyk. Hierdie werkwyse is gevolg om te bepaal of die onderskeie jaargroepe voorkeur aan 'n besondere benadering verleen. Die resultate van die t-toets vir onafhanklike groepe is saamgevat in Tabel 4.16

Tabel 4.16 Vergelyking tussen die gemiddelde tellings van leerbenaderings

| Jaargroep 1 | | | |
|--------------------|-------------------|-------------------|----------|
| Groep 1 vs Groep 2 | Gemiddeld Groep 1 | Gemiddeld Groep 2 | p-waarde |
| V1 V3 vs V6 V8 | 45 | 41 | 0.042* |
| V1 V3 vs V10 V12 | 45 | 37 | 0.000* |
| V6 V8 vs V10 V12 | 41 | 37 | 0.048* |
| Jaargroep 2 | | | |
| V1 V3 vs V6 V8 | 47 | 44 | 0.129 |
| V1 V3 vs V10 V12 | 47 | 35 | 0.000* |
| V6 V8 vs V10 V12 | 44 | 35 | 0.000* |

Die volgende uiteensetting geld vir die gegewens wat in tabel 4.16 verstrekk is: Die veranderlikes van elke benadering wat met mekaar vergelyk is, word in kolom een voorgestel. Die gemiddelde tellings vir die onderskeie groepe van elke benadering wat met mekaar vergelyk is, word in kolomme twee en drie aangetoon en die getalle is afgerond tot die naaste heelgetal. Die verkreeë p-waardes is in kolom vier aangebring, alle p-waardes is afgerond tot drie syfers na die desimale punt. Die gemiddelde tellings is daarna soos volg met mekaar vergelyk: Die dieptebenadering (V1_V3) teenoor die strategiese benadering (V6_V8), die dieptebenadering (V1_V3) teenoor die instrumentele benadering (V10_V12) en die strategiese benadering (V6_V8) teenoor die instrumentele benadering (V10_V12). Hierdie werkwysse is by jaargroep 1 sowel as jaargroep 2 gevolg.

Jaargroep 1:

Soos aangedui in tabel 4.16 is daar 'n beduidende verskil tussen die dieptebenadering (V1_V3) teenoor die strategiese benadering (V6_V8) ($p = 0.042$). Die gemiddelde tellings van die dieptebenadering (V1_V3) teenoor die instrumentele benadering (V10_V12) het eweneens betekenisvol van mekaar verskil, ($p = 0.000$). 'n Betekenisvolle verskil is terselfdertyd gevind tussen die strategiese benadering (V6_V8) en die instrumentele benadering (V10_V12), ($p = 0.048$). Die betekenisvolle verskille wat telkens verkry is dui daarop dat jaargroep 1 wel onderskeid getref het tussen die onderskeie leerbenaderings.

Jaargroep 2:

Soos aangetoon in tabel 4.16 was daar geen betekenisvolle verskille tussen

jaargroep 2 se gemiddelde tellings op die dieptebenadering (V1_V3) en die strategiese benadering nie (V6_V8) ($p = 0.129$). Betekenisvolle verskille is wel gevind tussen die gemiddelde tellings wat op die dieptebenadering (V1_V3) en die instrumentele benadering (V10_V12) verkry is ($p = 0.000$) sowel as tussen die strategiese benadering (V6_V8) en die instrumentele benadering (V10_V12) ($p = 0.000$). Hierdie bevinding dui daarop dat jaargroep 2 in vergelyking met jaargroep 1 nie onderskeid getref het tussen die gebruik van die diepte- en strategiese benadering nie, Dit wil sê hulle maak van beide benaderings gebruik (vide 4.5). Daar is wel onderskeid getref tussen die diepte- en instrumentele benaderings. Die hoër gemiddelde telling wat op die dieptebenadering teenoor die instrumentele benadering behaal is, dui daarop dat die studente oorwegend verkies om 'n dieptebenadering by hulle studies te volg.

Oorkoepelend blyk dit dat die studente uit beide jaargroepe wel 'n natuurlike neiging het om 'n dieptebenadering in hulle studies te volg. Die gemiddelde telling wat op die onderskeie leerbenaderings verkry is, lê egter almal baie na aan mekaar, wat moontlik toegeskryf kan word aan instemmingsgeneigdheid. Dit wil sê die studente wou hulleself in 'n gunstige lig stel deur volgens hulle mening gewenste response te lewer (Babby, 1995:150). Dit is ook moontlik dat die vereistes wat binne die leerkonteks gestel word studente se keuse van leerbenadering kon beïnvloed.

4.7.4.3 Vergelyking tussen jaargroepe se leerbenaderings

Die gemiddelde tellings van onderskeidelik die diepte-, strategiese en die instrumentele benaderings asook die onderskeie motiewe is daarna met mekaar vergelyk in terme van die jaargroepe om te bepaal of jaargroep 1 en 2 van mekaar verskil het. Die resultate van die t-toets is saamgevat in Tabel 4.17

In tabel 4.17 is die onderskeie leerbenaderings naamlik die diepte-, strategiese en instrumentele benadering asook die geassosieerde motiewe by elk in die eerste kolom aangebring. Die gemiddelde tellings wat vir elke jaargroep op die genoemde leerbenaderings en motiewe gevind is, is onderskeidelik in kolomme 2 en 3 aangetoon. Die verkreeë p-waardes, op grond waarvan die nul hipotese aanvaar of verwerp is ($\alpha =$

0.05), is in die laaste kolom aangetoon. Die gemiddelde tellings in kolomme 2 en 3 is afgerond tot die naaste heelgetal, terwyl die p-waardes afgerond is tot die derde syfer na die desimale punt.

Tabel 4.17 Vergelyking tussen die gemiddelde tellings van jaargroep 1 en jaargroep 2

| Leerbenadering | Gemiddeld Jaargroep 1 | Gemiddeld Jaargroep 2 | p-waarde |
|------------------------------------|-----------------------|-----------------------|----------|
| Dieptebenadering (V1 V3) | 45 | 47 | 0.242 |
| Geassosieerde motief (V4) | 15 | 16 | 0.158 |
| Strategiese benadering (V6 V8) | 41 | 44 | 0.143 |
| Geassosieerde motief (V9) | 15 | 16 | 0.483 |
| Instrumentele benadering (V10 V12) | 37 | 35 | 0.383 |
| Geassosieerde motief (V13) | 15 | 14 | 0.562 |

Ten opsigte van die dieptebenadering (V1_V3) het jaargroep 2 'n hoër gemiddelde telling behaal as jaargroep 1 ($\bar{x}_2 = 47$ teenoor $\bar{x}_1 = 45$), die verskil was nie statisties beduidend nie ($p = 0.242$). Jaargroep 1 het 'n laer gemiddelde telling as jaargroep 2 getoon ($\bar{x}_1 = 15$ teenoor $\bar{x}_2 = 16$) ten opsigte van die motief wat met die dieptebenadering geassosieer word naamlik: *belangstelling in idees* (V4). Soos aangetoon in bostaande tabel was die verskil nie statisties beduidend nie.

Ten opsigte van die strategiese benadering (V6_V8) het jaargroep 2 hoër gemiddelde tellings behaal as jaargroep 1 ($\bar{x}_2 = 44$ teenoor $\bar{x}_1 = 40$). Die verskil was nie statisties betekenisvol nie ($p = 0.143$). Jaargroep 2 het ook 'n hoër telling as jaargroep 1 behaal ten opsigte van die geassosieerde prestasie-motief ($\bar{x}_2 = 16$ teenoor $\bar{x}_1 = 15$). Hierdie verskil was nie betekenisvol nie.

Ten opsigte van die instrumentele benadering (V10_V12) het jaargroep 1 egter 'n hoër gemiddelde telling as jaargroep 2 behaal ($\bar{x}_1 = 37$ teenoor $\bar{x}_2 = 35$). Die verskil was nie statisties betekenisvol nie ($p = 0.383$). By die geassosieerde motief naamlik *vrees vir mislukking* (V13) het jaargroep 1 ook 'n hoër gemiddelde telling as jaargroep 2

behaal (\bar{x} : =15 teenoor \bar{x} : = 14), waar die verskil ook nie statisties beduidend was nie ($p = 0.562$).

In die literatuurstudie (vide 2.6.3.4) is aangetoon dat studente se beskouings van leer ontwikkel namate hulle met hulle studies vorder en dat hulle hul leerbenaderings na verwagting dienoreenkomstig aanpas. Met ander woorde die ideaal is dat daar 'n toename in hulle dieptebenadering behoort te wees. Die teendeel gebeur egter in baie gevalle. In hierdie studie was daar geen beduidende verskil tussen die twee jaargroepe se gemiddelde tellings op enige van die drie benaderings nie. Jaargroep 2 het teen die verwagting in nie beduidend hoër tellings op die dieptebenadering getoon nie. Daar is ook aangetoon (vide 2.3.4) dat studente se leerbenaderings kan verander om aan te pas by die assesseringsvereistes. Alhoewel die bevinding dat die onderskeie jaargroepe se benaderings nie betekenisvol van mekaar verskil het nie aan verskeie faktore te wyte kan wees, word vermoed dat die assesseringsvereistes 'n belangrike rol gespeel het. Die vermoede word verder versterk deur die betekenisvolle toename in die korrelasies tussen tellings wat op die diepte en strategiese benadering van jaargroep twee verky is.

4.7.5 Die verband tussen leerbenaderings en akademiese prestasie

4.7.5.1 Rapportering van eksamenpunte

Die eksamenpunte wat deur die studente in die onderskeie vraestelle behaal is, is opgesom en die resultate hiervan is in Tabel 4.18 aangebied.

Tabel 4.18 Frekwensieverspreiding van jaargroep 1 en 2 se eksamenpunte

| Intervalle | Jaargroep 1 | | Jaargroep 2 | |
|---------------|----------------------------|----------------------------|----------------------------|----------------------------|
| | Vraestel A 1 frekwensie | Vraestel B 2 frekwensie | Vraestel A 2 frekwensie | Vraestel B 2 frekwensie |
| 80-89 | 1 | 0 | 0 | 0 |
| 70-79 | 7 | 0 | 0 | 7 |
| 60-69 | 7 | 15 | 7 | 6 |
| 50-59 | 18 | 20 | 18 | 10 |
| 40-49 | 3 | 2 | 0 | 0 |
| 30-39 | 1 | 2 | 0 | 1 |
| 20-29 | 2 | 0 | 0 | 1 |
| Totaal | N= 39 | N= 39 | N =25 | N =25 |

'n Minimum van 50% word in die eksamen vereis om 'n vraestel te kan slaag. Soos blyk uit die frekwensies wat in tabel 4.18 verstrekkend is, het ses kandidate die vraestel A 1 gedruip, vier kandidate het die vraestel B 1 gedruip, daar was geen druipele by die vraestel A 2 nie en twee kandidate het die vraestel B 2 gedruip. Die hoogste frekwensie het voorgekom in die intervalgroep 50-59. By die intervalgroep 60-69 het die frekwensies van die onderskeie vraestelle gewissel tussen 6 en 15. Sewe kandidate het persentasies tussen 70 en 79 in die vraestelle A 1 en B 2 behaal. Slegs een kandidaat het in die intervalgroep 80-89 geval. Die gemiddelde punte wat behaal is in die onderskeie vraestelle is soos volg: A 1: $\bar{x} = 57.3$; B 1: $\bar{x} = 55.9$, A 2: $\bar{x} = 56.4$ en B 2: $\bar{x} = 60.2$. Sestien uit jaargroep 1 het om verskeie redes nie ingeskryf vir die tweedejaar nie.

4.7.5.2 Die korrelasie tussen leerbenaderings en akademiese prestasie

Elke jaargroep se tellings op die onderskeie leerbenaderings is vergelyk met die punte wat verwerf is in die vraestelle uit die onderskeie departemente naamlik A 1 en B 1 asook vir jaargroep 2 by A 2 en B 2. Die dieptebenadering en strategiese benadering se tellings is daarna gekombineer omdat 'n kombinasie van hierdie benaderings, volgens die outeur van die vraelys, Entwistle et al. (1996b:3), 'n korrelasie met akademiese prestasie behoort te toon indien die vraestelle dieptebenadering getoets het. Die korrelasies wat ten opsigte van die onderskeie benaderings en die punte wat in die verskillende vraestelle behaal is, is saamgevat in tabel 4.19 en sal vervolgens bespreek word.

In tabel 4.19 is die onderskeie leerbenaderings naamlik die diepte-, strategiese en instrumentele benadering in kolom 1 aangetoon. Kolom 2 dui die naam van die onderskeie vraestelle naamlik A 1, B 1, A 2 en B 2 aan, terwyl kolom 3 die verkreeë korrelasies aantoon. Die korrelasies wat gevind is, was deurgaans laag en nie betekenisvol nie. Alhoewel die korrelasies nie beduidend was nie, strook die negatiewe korrelasies wat tussen die instrumentele benadering en die eksamenpunte by die vraestelle A 1, A 2 en B 2 verkry is, met die outeurs van die vraelys se siening dat 'n instrumentele benadering geassosieer kan word met akademiese mislukking (Entwistle et al. 1996b:4)

Tabel 4.19 Korrelasie tussen leerbenaderings en eksamenprestasie

| Leerbenadering | Vraestel | r | p-waarde |
|------------------------------------|----------|-------|----------|
| Dieptebenadering (V1-V3) | A 1 | 0.19 | 0.245 |
| Strategiese benadering (V6_V8) | A 1 | 0.06 | 0.373 |
| Instrumentele benadering (V10_V12) | A 1 | -0.20 | 0.216 |
| Dieptebenadering (V1-V3) | B 1 | 0.18 | 0.279 |
| Strategiese benadering (V6_V8) | B 1 | 0.06 | 0.705 |
| Instrumentele benadering (V10_V12) | B 1 | 0.05 | 0.763 |
| Dieptebenadering (V1-V3) | A 2 | 0.10 | 0.963 |
| Strategiese benadering (V6_V8) | A 2 | 0.35 | 0.091 |
| Instrumentele benadering (V10_V12) | A 2 | -0.24 | 0.246 |
| Dieptebenadering(V1-V3) | B 2 | -0.18 | 0.396 |
| Strategiese benadering (V6_V8) | B 2 | 0.17 | 0.417 |
| Instrumentele benadering (V10_V12) | B 2 | -0.29 | 0.163 |

Die feit dat hier (tabel 4.19) geen betekenisvolle korrelasies gevind is tussen die eksamenpunte en leerbenaderings nie, stem ooreen met die siening dat die manier waarop die leerkonteks studente se leerbenaderings beïnvloed meer indirek is aangesien daar 'n interaksie tussen die leerkonteks en die student se eienskappe is (Entwistle, 1991:202; Ramsden 1988b:160).

4.7.5.3 Die korrelasie tussen eksamenpunte en gekombineerde tellings op die diepte en strategiese benaderings

Omdat die vraestelle nie dieptebenadering getoets het nie (vide 4.4), word daar verwag dat daar geen korrelasie gaan wees tussen die akademiese prestasie en 'n gekombineerde telling van die diepte-, en strategiese benadering nie. Die kombinasie van tellings op die dieptebenadering en strategiese benadering wat daarna met die akademiese punte op die onderskeie vraestelle gekorreleer is, het soos verwag geen beduidende korrelasies opgelewer nie. Die uitslag was soos volg: Vir jaargroep 1 veranderlikes V1_V8 teenoor die punte wat op vraestel A 1 behaal is, is geen beduidende korrelasie $r = 0.14$ ($p = 0.411$) gevind nie. Die bevinding was soortgelyk ten opsigte van vraestel B 1 $r = 0.13$ ($p = 0.419$). Vir jaargroep 2 is geen beduidende korrelasies gevind ten opsigte van V1_V8 en die punte wat op vraestel A 2 verwerf is

nie $r = 0.23$ ($p = 0.279$). Geen beduidende korrelasie is gevind tussen jaargroep 2 se gekombineerde tellings (V1_V8) en vraestel B 2 $r = 0.03$ ($p = 0.902$).

4.7.5.4 Die korrelasie tussen bogemiddelde tellings op die dieptebenadering en akademiese prestasie

Ter bevestiging van die bevinding dat die vraestelle nie 'n dieptebenadering getoets het nie (vide 4.4) is die volgende toets gedoen: Studente (uit jaargroep 1 en jaargroep 2) wat bo die gemiddelde telling vir V1_V3 (dieptebenadering) behaal het se tellings is daarna gekorreleer met die eksamenpunt wat in die onderskeie vraestelle behaal is om te bepaal of daar 'n assosiasie tussen die twee is. Die verwagting was dat studente wat hoë tellings op die dieptebenadering behaal het ook hoër punte in die eksamen sou behaal indien die eksamenvrae dieptebenadering vereis het. By jaargroep 1 ($n=11$) is 'n negatiewe korrelasie $r = -0.16$ ($p = 0.630$) gevind tussen V1_V3 en vraestel A 1; 'n lae positiewe korrelasie $r = 0.36$ ($p = 0.280$) is gevind ten opsigte van vraestel B 1. In beide gevalle was die korrelasies nie statisties beduidend nie. Ten opsigte van jaargroep 2 ($n=13$), V1_V3 teenoor vraestel A 2 was die korrelasie nie statisties beduidend nie $r = 0.50$ ($p = 0.085$) terwyl die korrelasie tussen die genoemde veranderlikes en vraestel B 2 $r = 0.54$ ($p = 0.055$) ook nie statisties betekenisvol was nie. Dit bevestig dat die vrae nie 'n dieptebenadering vereis het nie. Soos aangetoon in die literatuur (vide 2.6.3.4a) behoort studente met 'n dieptebenadering beter te vaar in eksamenvrae wat dieptebenadering toets. Dit is verder moontlik dat die vlak waarop die eksamenvrae gestel was, 'n rol gespeel het (vide 4.4) by die lae en statisties onbeduidende korrelasies wat verkry is.

4.8 SAMEVATTING

Die oorkoepelende indruk wat deur die resultate in hierdie ondersoek gevind is, is dat daar by die steekproef sterk elemente van strategiese leer, sillabus-gebondenheid en vrees vir mislukking voorgekom het. Studente uit jaargroep 1 wat nie hulle studies in die daaropvolgende jaar voortgesit het nie (uitvallers) se tellings op die instrumentele sub-skaal was beduidend hoër as dié van studente wat wel hulle studies voortgesit het. Dit bevestig die teorie dat die instrumentele benadering met akademiese mislukking geassosieer kan word.

Dit was verder opvallend dat jaargroep 1 en jaargroep 2 nie beduidende verskille ten opsigte van hulle leerbenaderings getoon het nie. Uiteraars lae en onbeduidende korrelasies is gevind tussen die eksamenpunte, die tellings op die gekombineerde skaal (dieptebenadering plus die strategiese benadering) wat ooreenstem met die bevinding (vide 4.4) dat die eksamenvrae lae vlakke van begrip getoets het. Soos verwag kan word bevorder hierdie toedrag van sake nie 'n dieptebenadering by studente nie.

Alhoewel dit nie moontlik is om uit die resultate van hierdie studie enige oorsaakgevolg verbande te kan trek nie, val die komplekse interaksie tussen die student en die kursusvereistes sterk op. In die volgende hoofstuk word die gevolgtrekkings na aanleiding van die resultate van die ondersoek, die aanbevelings en die tekortkominge van hierdie studie bespreek.

HOOFSTUK 5

Samevatting, Gevolgtrekkings en Aanbevelings

In hierdie hoofstuk word die probleem wat aanvanklik ondervind is bespreek. Die invalshoek van die ondersoek, die gevolgtrekkings, implikasies en die aanbevelings word daarna bespreek. Dit word gevolg deur enkele voorstelle vir verdere navorsing, toeligting oor die beperkings van die ondersoek en die slotopmerking.

5.1 PROBLEEMFORMULERING

Dit blyk reeds vir 'n geruime tyd dat studente aan die Hugenate Kollege, ten spyte van harde werk, wisselende prestasies in toetse en eksamens behaal en dat hulle hul studies dikwels uitstel tot die aand voor 'n toets of eksamen. 'n Akademiese ontwikkelingsprogram word jaarliks vir alle eerstejaar studente aangebied, waartydens studente se studievaardighede onder andere ontwikkel word en hulle voorberei word vir hulle studies aan die Kollege. Hierdie pogings het die toetstand nie verbeter nie, intendeel, daar was 'n styging in die druipsyfer.

Baie studente het hoë angsvlakke ervaar, en die algemene gevoel onder die studente was dat hulle ongeag die feit dat hulle hard leer, steeds lae punte behaal. Die blaam hiervoor is voor die dosente se deur gelê. Daarteenoor beweer die dosente dat die studente laks is. Die algemene klagte was, dat studente nie die werk kan integreer, sinteses kan vorm of 'n oorkoepelende begrip van die leerstof het nie.

'n Oorsig oor die literatuur het die aandag daarop gevestig dat die leerbenaderings wat studente tydens hulle studies aanwend van kardinale belang is vir die vlakke van begrip wat bereik word (vide 2.5). Die assesseringsvereistes wat deur dosente gestel word tesame met die studente se persepsies daarvan, is maar enkele faktore wat binne 'n komplekse interaksie tussen die student, die dosent en die leerkonteks, bepaal watter tipe leerbenadering deur die student gevolg sal word (vide 2.6.2.4).

5.2 FOKUS VAN DIE ONDERSOEK

In hierdie ondersoek het die fokus eerstens geval op die verband tussen studente se leerbenaderings en akademiese prestasie. Tweedens is die invloed van die assesseringsvereistes op studente se leerbenaderings ondersoek. Derdens is gefokus op die ontwikkeling van leerbenaderings namate studente met hulle studies vorder.

5.3 SAMEVATTING VAN BEVINDINGS

5.3.1 Die verband tussen leerbenaderings en akademiese prestasie

Geen betekenisvolle korrelasies is gevind tussen die onderskeie leerbenaderings en akademiese prestasie nie (vide 4.7.1). Die kombinasie van gemiddelde tellings op die diepte- en strategiese benadering het eweneens geen betekenisvolle korrelasies met akademiese prestasie opgelewer nie, intendeel, uiters lae korrelasies is verkry (vide 4.7.5.3). Bogemiddelde tellings op die dieptebenadering en akademiese prestasie het ook nie betekenisvolle korrelasies getoon nie, trouens 'n negatiewe korrelasie is gevind tussen die eksamenpunte in vraestel A 1 en bogemiddelde tellings op die dieptebenadering (vide 4.7.5.4). Uitvallers by jaargroep 1 het betekenisvolle hoër tellings as die nie-uitvallers op die instrumentele benadering behaal (vide 4.7.3).

5.3.2 Die invloed van assesseringsvereistes op leerbenaderings

Soos aangetoon (vide 4.7.2.1) is beduidende korrelasies tussen die dieptebenadering en strategiese benadering by beide jaargroepe gevind wat daarop dui dat hierdie twee leerbenaderings saam gebruik is. Geen betekenisvolle verskille is egter gevind tussen gekombineerde tellings van die diepte- en strategiese benaderings nie (vide 4.7.5.3). Die uitvallers en nie-uitvallers se leerbenaderings het ook nie betekenisvol van mekaar verskil nie.

5.3.3 Die ontwikkeling van voorkeur vir 'n besondere leerbenadering

Volgens die resultate van die ondersoek het die studente uit jaargroep 1 wel onderskeid getref tussen die verskillende leerbenaderings (vide 4.7.4.2). By jaargroep 2 is geen

betekenisvolle verskille gevind tussen die gemiddelde tellings op die diepte- en strategiese benadering nie, met ander woorde hier is nie sterk onderskeid getref nie (vide 4.7.4.2). Betekenisvolle verskille is wel gevind tussen die diepte- en instrumentele benadering sowel as tussen die strategiese benadering en die instrumentele benadering. Albei groepe het klaarblyklik voorkeur verleen aan die dieptebenadering aangesien die hoogste gemiddelde tellings by hierdie skaal verkry is (vide tabel 4.15). 'n Ontleding van die gemiddelde tellings wat in laasgenoemde tabel verstrekk is, dui daarop dat jaargroep 1 hoër tellings op die instrumentele benadering behaal het. In die literatuur (vide 2.3.4) word hierdie benadering met akademiese mislukking geassosieer.

Teen die verwagting in is geen betekenisvolle verskille gevind tussen jaargroep 1 en jaargroep 2 ten opsigte van die diepte-, strategiese en instrumentele benaderings nie (vide 4.7.4.2).

5.4 GEVOLGTREKKINGS

Alhoewel dit nie moontlik is om die resultate wat in hierdie ondersoek op eerste- en tweedejaarsvlak verkry is, ten opsigte van dieselfde jaargroep te vergelyk nie (vide 5.6.1), is dit wel moontlik om afleidings te maak ten opsigte van die twee jaargroepe wat in hierdie ondersoek betrek is. Albei groepe het kursusse in dieselfde departemente gevolg en onderrig by dieselfde dosente ontvang. Die gevolgtrekkings wat vervolgens gemaak word is op hierdie aanname gebaseer.

5.4.1 Die verband tussen leerbenaderings en akademiese prestasie

In die samvatting van bevindings (vide 5.3.1) is aangetoon dat studente se leerbenadering nie met hulle akademiese prestasie gekorreleer het nie. Die afleiding wat hieruit gemaak kan word, is dat die leerbenaderings wat deur die studente gevolg is nie hulle akademiese prestasie ondersteun het nie.

Op grond van die literatuuroorsig wat gedoen is (vide 2.6.3.4a), is die aanname gemaak dat daar 'n verband behoort te wees tussen die studente se tellings op die

dieptebenadering en hulle eksamenpunte, indien hulle voorkeur sou verleen aan 'n dieptebenadering en indien die eksamenvrae 'n dieptebenadering getoets het. Tweedens is geredeneer dat die navolging van 'n instrumentele benadering meer sou voorkom by studente wat akademies misluk (vide 2.3.4) het. 'n Derde aanname was dat 'n korrelasie tussen die eksamenpunte met die onderskeie leerbenaderings 'n aanduiding sou verskaf of die assesseringsvereistes die navolging van 'n spesifieke leerbenadering aanmoedig (vide 2.6.3.4a).

Die bevinding dat daar nie beduidende korrelasies was by enige van die reeds genoemde (vide 5.3.2) maatstawwe nie, kan moontlik daaraan toegeskryf word dat die vlakke waarop die eksamenvrae gestel was (vide 4.4) 'n weergawe van feitelike kennis verlang het. Studente wat 'n dieptebenadering volg, konsentreer gewoonlik nie eers op 'n reprodusering van feitelike kennis nie maar op die die vorming van 'n oorkoepelende begrip, deur nuwe kennis by bestaande kennis te integreer ten einde transformasie van kennis te bewerkstellig. In die literatuuroorsig (vide 2.3.2 tot 2.3.4) is aangetoon dat die retensie van feitekennis nie bevorder word deur die gebruik van 'n oppervlak-, strategiese of instrumentele benadering nie. Die gebrek aan betekenisvolle korrelasies kan moontlik daaraan toegeskryf word dat die studente by die voorbereiding vir die eksamen weens hulle persepsies van die evalueringsvereistes ten spyte van 'n natuurlike geneigdheid om 'n dieptebenadering te volg, meer gebruik gemaak het van die minder gewenste leerbenaderings.

Die feit dat daar in hierdie ondersoek geen betekenisvolle korrelasies tussen die gekombineerde tellings op die diepte- en strategiese benadering gevind is nie (vide 4.7.5.3), beklemtoon dat die studente "verkeerd" geleer het en dat die studiebenadering wat by die voorbereiding vir die eksamen gevolg was, nie noodwendig sukses verseker nie. Die lae vlakke waarop die assesseringsvereistes gestel was (vide 4.4) skep nie die regte klimaat wat die kwaliteit van leer bevorder nie.

Daar word ook tot die gevolgtrekking gekom dat die instrumentele benadering geassosieer kan word met akademiese mislukking soos in die resultate van hierdie ondersoek gereflekteer is (vide 4.7.3). Die verskynsel is nie vreemd nie aangesien daar

in die literatuuroorsig (vide 2.3.4) aangetoon is dat studente wat 'n negatiewe houding teenoor hulle studies toon, 'n gebrek aan insig toon, sillabus-gebonde is en mislukking vrees, dikwels nie 'n sukses van hulle studies maak nie. Die invloed van die kursus- en assesseringsvereistes het heelwaarskynlik ook 'n rol hierin gespeel (vide 5.4.2 en 5.4.3).

5.4.2 Die invloed van assessering op leerbenaderings

Na aanleiding van die literatuurstudie (vide 2.6.2.4b) is die aanname gemaak dat die vlakke waarop eksamenvrae gestel word en die punte wat studente in die eksamen behaal, die assesseringsvereistes van die kursus reflekteer. Tweedens is geredeneer dat 'n korrelasie tussen enige spesifieke leerbenadering en akademiese prestasie die invloed van assesseringsvereistes sou weerspieël. Derdens is aangeneem dat indien die eksamenvrae 'n dieptebenadering sou toets, daar 'n korrelasie sou wees tussen gekombineerde tellings van die diepte- en strategiese benadering en eksamenpunte. Vierdens is van die veronderstelling uitgegaan dat nie-uitvallers en uitvallers se leerbenaderings van mekaar sou verskil en dat sodanige verskille 'n aanduiding sou gee van watter leerbenadering 'n verband met akademiese prestasie sou toon .

By die ontleding van die eksamenvrae is bevind dat die reprodusering van kennis oorwegend vereis is (vide 5.3.2). Hieruit blyk dit die assesseringsvereistes by die Kollege 'n negatiewe impak op die studente se leerbenaderings het.

Soos aangetoon (vide 4.7.1) is beduidende korrelasies tussen die dieptebenadering en strategiese benadering by beide jaargroepe gevind. Dit is moontlik dat die studente wel 'n natuurlike neiging het om 'n dieptebenadering te volg, maar dat daar binne die leerkonteks te veel klem gelê word op prestasie en dat dit studente noop om 'n strategiese benadering te volg. In die literatuurstudie (vide 3.2.3) is aangetoon dat die strategiese benadering met 'n oppervlakbenadering of 'n dieptebenadering gekombineer kan word en dat studente se motiewe 'n rol hierby speel. Die beduidende korrelasies wat gevind is tussen die prestasiemotief en die strategiese benadering (vide 4.7.2) dui daarop dat die studente strategies leer om aan die vereistes van die assessering te voldoen. Die noodwendige gevolg van so 'n benadering is dat die oppervlakbenadering

oorbeklemtoon word en dat daar in die proses te veel klem gelê word op die memorisering van leerstof sonder om te verstaan wat geleer word. Dit is moontlik dat die klem wat deur die dosente geplaas word op reprodusering van feite en prestasie, soos gereflekteer deur die assesseringsvereistes (vide 4.4), sowel die sterk element van vrees vir mislukking wat by baie studente geheers het (vide tabel 4.13), 'n rol hierin gespeel het.

Die vlakke waarop eksamenvrae gestel is, moedig studente aan om op 'n memoriserende wyse te studeer (vide 4.4). Die aard van assessering, met ander woorde vrae wat fokus op laer vlakke van begrip, bepaal die aard van leer. Soos aangetoon in die literatuurstudie (vide 2.6.3.4) beïnvloed die assesseringsvereistes en die tipe vrae wat in die eksamen gestel word studente se leerbenaderings en hulle voorbereiding vir die eksamen en kan die balans tussen die oppervlak- en dieptebenadering van die hele klas hierdeur verander word. Die gebrek aan 'n beduidende korrelasie tussen gekombineerde tellings (vide 4.7.5.3) en akademiese prestasie wat in hierdie ondersoek gevind is, staaf hierdie stelling. Daar is 'n tendens van onsekerheid by jaargroep 2 se response gevind ten opsigte van: veranderlike 1 (*soek na betekenis*), veranderlike 2 (*in verband bring van idees*) veranderlike 3 (*gebruik van bewyse*) en veranderlike 6 (*georganiseerde studie*) (vide tabelle 4.2, 4.3, 4.4 en 4.6). Hierdie tendens van onsekerheid ten opsigte van *hoe* jaargroep 2 se studente leer, verleen addisionele steun daarvoor dat die huidige assesseringsvereistes die balans tussen die gebruik van 'n diepte- en 'n oppervlakbenadering versteur.

Die invloed van die assesseringsvereistes word verder gereflekteer deur die bevinding dat daar nie beduidende verskille tussen die leerbenaderings van die *nie-uitvallers* en *uitvallers* gevind is nie (vide 4.7.3). Dit is waarskynlik dat studente se persepsies van die assesseringsvereistes hierin 'n rol gespeel het en dat dit die suksesvolle studente (nie-uitvallers) kon verwar het by die keuse van die navolging van 'n dieptebenadering. Onderrigprogramme om 'n dieptebenadering tot leer te ontwikkel, sal min sukses hê indien die assessering 'n oppervlakbenadering aanmoedig. 'n Dubbele boodskap word aan studente gegee; aan die eenkant stel dosente die ideaal dat 'n dieptebenadering ontwikkel en nagestreef sal word, aan die anderkant ontvang studente die boodskap via

assessering dat papegaaiaagtige memorisering, sonder begrip beloon word. Die belangrikheid van lewenslange leer wat tans beklemtoon word, word nie aangemoedig deur hierdie praktyk nie.

Dosente behoort kennis te neem van die feit dat studente hulle leer organiseer om aan assesseringsvereistes te voldoen, ongeag of dit die dosent se intensie met die onderrig was. Ten einde goeie punte in die eksamen te verwerf asook om te slaag, sal studente dus strategies leer. Soos in die geval van 'n oppervlakbenadering lei 'n strategiese benadering nie altyd tot goeie leeruitkomst nie (vide 2.5)

5.4.3 Die ontwikkeling van voorkeur vir 'n besondere leerbenadering

Die gevolgtrekking wat uit die resultate van die ondersoek gemaak kan word (vide 4.7.4.3), is dat die onderskeie jaargroepe wel onderskeid getref het tussen die gebruik van die verskillende leerbenaderings. Aangesien die gemiddelde tellings wat op die dieptebenadering verkry is, hoër as die ander tellings was, is die verwagting geskep dat hierdie benadering wel deur studente tydens hulle studies gebruik word. By implikasie sou jaargroep 2 op grond van hulle wyer ervaring binne die konteks van hoër onderwys in vergelyking met jaargroep 1 baie beter vertoon het. Dit was egter nie die geval nie. Geen beduidende verskille is tussen jaargroep 1 en 2 ten opsigte van hulle leerbenaderings gevind nie (vide 4.7.4.3). Die gevolgtrekking wat uit die bevindings gemaak kan word, is dat die studente wat by hierdie ondersoek betrek was, nie 'n uitstaande voorkeur ontwikkel het om 'n dieptebenadering by hulle studies te volg nie.

'n Moontlike verklaring vir hierdie tendens is dat die dieptebenadering gewoonlik binne die leerkonteks aangemoedig word deur byvoorbeeld studietake aan studente te gee asook deur assesseringsvereistes te stel wat hoër vlakke van begrip aanmoedig. Dit is waarskynlik dat die leerkonteks by die Kollege nie hierop ingestel is nie. Die jaarpunt dra min gewig en verskil tussen slaag en druip word hoofsaaklik deur die eksamenpunte bepaal. Terselfdertyd is reprodusering van kennis in die eksamen vereis (vide 4.4). Dit het verder uit die responsersentasies geblyk (vide tabel 4.13) dat die kursusinhoude oorlaai is. In die literatuuroorsig (vide 2.6.2.2) is aangetoon dat

oorlading van kursusinhoude 'n oppervlakbenadering in plaas van 'n dieptebenadering aanmoedig.

Dit is baie moontlik dat die studente wat by hierdie ondersoek betrek was, persepsies gevorm het dat die kursus- en assesseringvereistes reprodusering van kennis vereis het. Sulke persepsies kon studente met 'n natuurlike geneigdheid om 'n dieptebenadering in hulle studies te volg, verwar het en terselfdertyd die ontwikkeling van 'n dieptebenadering ontmoedig het. Die vermoede word enersyds versterk deur die navorsingsresultate wat aantoon dat daar betekenisvolle verskille tussen die dieptebenadering en die instrumentele benadering sowel as tussen die strategiese benadering en die instrumentele benadering by jaargroep 2 voorgekom het, terwyl die diepte en strategiese benadering nie beduidend van mekaar verskil het nie (vide 4.6.4.2). Laasgenoemde bevinding skep die indruk dat studente strategies geleer het. Indien dit die geval sou wees, sou daar ten minste betekenisvolle verskille tussen die *uitvallers* en *nie-uitvallers* ten opsigte van die diepte- en strategiese benaderings voorgekom het, die teendeel is egter gevind. Daar is reeds verwys na die onsekerheid wat by jaargroep 2 se response waargeneem is (vide 5.4.2) wat daarop dui dat daar moontlik 'n diskrepansie tussen die formele en verskuilde kurrikulum kon wees (vide 2.6.3.3). Met ander woorde dat die formele kurrikulum die navolging van 'n dieptebenadering voorhou terwyl die verskuilde kurrikulum, die assesseringsvereistes, 'n oppervlakbenadering aanmoedig.

Studente se beskouings van leer word ook geassosieer met hulle leerbenaderings wat 'n addisionele verklaring bied vir die onbevredigende ontwikkeling in studente se dieptebenadering. In die literatuuroorsig (vide 2.6.1.5) is aangetoon dat studente namate hulle met hulle studies vorder, 'n meer gesofistikeerde beskouing van leer en kennis ontwikkel en dat 'n meer gesofistikeerde leerbenadering, die dieptebenadering, daarmee geassosieer kan word. Die bevinding dat die dieptebenadering by jaargroep 2 nie merkbaar hoër as dié van jaargroep 1 was nie, dui moontlik daarop dat die eersgenoemde groep studente se beskouing van leer nog gefokus was op die oordrag van kennis en dat daar by implikasie nog nie ontwikkeling na hoër vlakke plaasgevind het nie. Daar is ook in die literatuuroorsig aangetoon (vide tabel 2.4 en 2.6.2.1) dat

dosente se beskouings van leer en hulle onderrigaanbieding met mekaar verband hou en dat dit weer studente se beskouings van leer en gevolglik ook hulle leerbenaderings beïnvloed. Dit is moontlik dat die dosente by die Kollege se beskouings van leer gefokus is op die opname van nuwe kennis en om in staat te wees om kennis te kan verduidelik en dit te kan toepas. Met ander woorde dit weerspieël kategorie 2 van dosente se beskouings van kennis (vide tabel 2.4) en dat so 'n beskouing dan oorgedra word na die studente. Beskouings van leer kan 'n beperkende faktor wees, veral in die geval van 'n beskouing dat leer 'n kwantitatiewe toename in kennis is en so 'n beskouing kan hoë kwaliteit van begrip in die wiele ry (vide 2.6.1.6).

In die lig van die voorafgaande gevolgtrekkings behoort dosente by die Kollege ag te slaan op wat hulle doen en wat hulle van studente met hulle studies vereis, want verkeerde persepsies kan by studente geskep word wat lynreg bots met wat dosente ideaal gesproke met hulle onderrig probeer bereik.

5.5 IMPLIKASIES EN AANBEVELINGS VAN DIE ONDERSOEK

Die ondersoek in sy geheel het feite beklemtoon wat implikasies inhou vir onder andere die Kollege, die dosentekorps en die studente. Dit word vervolgens bespreek.

5.5.1 Implikasies vir die Hugenate Kollege (HK)

Ten opsigte van die Kollege in die algemeen blyk dit uit die navorsingsresultate dat daar implikasies is vir die assesseringstelsel, personeelontwikkeling en programskrywing. Hierdie aspekte word vervolgens bespreek.

5.5.1.1 Aanbevelings rakende die assesseringstelsel

Indien die vraestelle wat in die ondersoek gebruik is 'n weerspieëling is van die algemene assesseringstendens by die HK, blyk dit uit die resultate van die ondersoek (vide 4.4) dat daar veranderinge aangebring sal moet word aan die huidige assesseringstelsel. Deurlopende assessering met die klem op formatiewe assessering sowel as die assessering van 'n wye verskeidenheid van studie-aktiwiteite behoort ingestel te word.

Summatiewe assessering behoort nie oorheersend gerig te word op die reprodusering van feitelike kennis nie, maar eerder gerig te wees op die assessering van studente se hoër-orde denkvaardighede deur byvoorbeeld probleme te stel wat studente moet oplos met behulp van begrip van die kennis-konsepte wat as belangrik hiervoor geag word (vide 2.6.3.1). Die assesseringsgeleentede behoort terselfdertyd groter uitdagings aan die studente te stel ter bevordering van hul hoër-orde kognitiewe vaardighede. Studente behoort reeds in hulle eerste studiejaar met so 'n werkwyse bekend gestel te word. Die ontwikkeling van 'n dieptebenadering behoort gefasiliteer te word deur geleentede vir selfstudie te skep by wyse van take wat fokus op die ontwikkeling van 'n dieptebenadering in plaas daarvan dat die hooffokus gerig is op die beloning van blote reprodusering van kennis, sonder dat bewys gelewer word van die vlak van begrip van die leermateriaal.

Duidelike assesseringskriteria behoort reeds by die aanvang van die kursus aan studente gestel te word, sodat onsekerheid en onnodige angstigheid tot 'n minimum beperk kan word.

5.5.1.2 Aanbevelings rakende personeelontwikkeling

Ten einde dosente te bemagtig om veranderinge in die bestaande onderrig- en assesseringspraktyke effektief te kan implimenter, is personeelontwikkelingsgeleentede nodig. Programme behoort byvoorbeeld te fokus op die ontwikkeling van dosente se kennis en vaardighede wat gerig is op die bevordering van aktiewe leer (vide 2.6.2.1). Die belangrike rol wat dosente se beskouing van kennis en leer en hulle gepaardgaande onderrigmetodes op studente se beskouings van leer en leerbenaderings het, behoort met behulp van 'n bewusmakingsprogram van nader toegelig te word (vide 2.6.2.1). Kennis en praktiese voorbeelde van die effektiewe gebruik van formatiewe en summatiewe assessering asook met betrekking tot programskrywing behoort ontwikkel te word.

5.5.1.3 Aanbevelings rakende programskrywing

Uit die navorsingsbevindinge (vide tabel 4.13) het dit geblyk dat die leerinhoude moontlik oorlaai is en dat studente nie addisionele leeswerk doen nie (vide tabelle 4.6 en 4.12). Waar die fokus tans val op programskrywing en die ontwikkeling van nuwe leerinhoude, behoort die leerinhoude van programme nie oorlaai te word nie. In aansluiting hierby behoort die leerinhoude van die program die ontwikkeling van vaardighede wat lewenslange leer, soos byvoorbeeld leesvaardighede, te bevorder. Dit kan gedoen word deur die insluiting van leesopdragte waarvan die aktiwiteite toegepas is op die konsepte wat in die kursus van belang is. Hierdie leesopdragte kan ook kritiese denke ontwikkel deur eise in te sluit wat onderskeidingsvermoë vereis. As deel van die assesseringsvereistes behoort studente se vordering deurlopend geassesseer te word en nie eenmalig aan die einde van 'n module nie. Assessering behoort 'n integrale deel van die programbeplanning te wees.

5.5.2 Aanbevelings rakende die dosent

Uit die navorsingsresultate (vide 4.4 en 4.7.4) het dit geblyk dat reprodusering van feite oorbeklemtoon word ten koste van betekenisverwerking. Dit gee aanleiding tot die gebruik van 'n oppervlakbenadering tot leer wat passiewe leer tot gevolg het (vide 2.3.2). Dosente se onderrig-aktiwiteite behoort sterker te fokus op die bevordering van aktiewe en selfgerigte leer deur byvoorbeeld meer gebruik te maak van metodes wat gefokus is op klasbesprekings, projekte, portuurgroep-assessering (peer-assessment) en samewerking binne spanverband (vide 2.6.1.5). Onderrig behoort deurgaans aangebied te word deur gebruik te maak van 'n student-gesentreerde benadering waar die fokus val op fasilitering van studente-leer (vide 2.6.2.1).

Minder tyd behoort aan formele lesings afgestaan te word (vide 3.2) wat beteken dat die inhoud van programme verminder kan word om tyd in te ruim vir selfstudie Dit kan gedoen word deur onnodige feitlike gegewens wat studente deur selfstudie onder die knie kan kry, te verminder tydens lesings.

Dosente en departemente behoort self verantwoordelikheid te aanvaar vir die ontwikkeling van hulle studente se studievervaardighede aangesien die bestudering van leerstof eiesoortige vaardighede vereis wat wissel van departement tot departement (vide 2.6.1.4).

5.5.3 Aanbevelings rakende die student

Uit die navorsingsresultate het dit geblyk dat studente oneffektief studeer (vide 4.7.3, 4.7.4 en 4.7.5.3). Hierdie resultate het die volgende implikasies vir studente:

Studente behoort minder te konsentreer op die memorisering van kennis en feite deur aktiewe pogings aan te wend om die leerstof wat geleer moet word, te verstaan, na te dink oor wat hulle gelees het en nuwe inligting by bestaande inligting te integreer. Bestaande kennisraamwerke kan verder uitgebrei word deur idees wat by verskillende onderwerpe voorkom met mekaar in verband te bring, eie gevolgtrekkings te maak en leerstof wat behandel word, krities te beoordeel (vide 2.3.1).

Die studente behoort self verantwoordelikheid vir hulle eie studies te aanvaar deur studietye vooruit te beplan en genoeg tyd in te ruim vir addisionele leeswerk wat met hulle kursus verband hou. 'n Uitgebreide leeskennis oor relevante kursusverwante onderwerpe sal nie alleen bydra tot die vorming en uitbreiding van konseptuele begrip nie, maar ook die integrasie van nuwe inligting fasiliteer. Goeie tydsbeplanning en die stiptelike navolging van 'n studierooster behoort uitstel van studies tot die aand voor 'n toets te bekamp. Dit sal terselfdetyd oormatige angstigtheid en die gepaardgaande oppervlakkige leerbenaderings bekamp.

Inligting oor die verskillende leerbenaderings wat tydens studie aangewend kan word behoort jaarliks tydens die akademiese ontwikkelingsprogram aan alle eerstejaarstudente voorsien te word. Dit kan byvoorbeeld gedoen word deur te verduidelik dat die memorisering van kennis oneffektief is vir langtermyn behoud van inligting, dat dit tydrowend is en gebrekkige begrip ontstaan. Studente behoort tydens hierdie program praktiese ervaring van diepteleer op te doen. Die nadele van 'n

instrumentele benadering soos sillabus-gebondenheid, gebrek aan insig en vrees vir mislukking tesame met die feit dat die benadering geassosieer word met akademiese mislukking behoort beklemtoon te word. Die belangrikheid van die navolging van 'n dieptebenadering behoort sterk beklemtoon en aangemoedig te word (vide 5.5.1.3).

5.6 TEKORTKOMINGE VAN DIE ONDERSOEK

Die grootste tekortkoming van die ondersoek was dat dit van 'n beperkte, verkennende aard was. Dit het 'n invloed uitgeoefen op die keuse van die navorsingsmetode wat gevolg is.

5.6.1 Die navorsingsmetodiek

In die ondersoek onder bespreking is geen onderhoude met studente gevoer oor hulle leerbenaderings nie (fenomenografiese inligting). Inligting soos dié sou groter betroubaarheid aan die interpretasie van die resultate verleen het.

Die vraelys oor studente se leerbenaderings is eenmalig afgeneem en daarom was dit onmoontlik om geldige afleidings te maak ten opsigte van die vraag of studente hulle leerbenaderings aanpas by die kursusvereistes. 'n Beter werkwyse sou wees om die vraelys by dieselfde groepe by twee verskillende jare af te neem ten einde die invloed wat die assesseringvereistes op studente se leerbenaderings gehad het, te bepaal. Ideaal gesproke behoort dit in die eerste en finale jaar afgeneem te word.

5.6.2 Die veralgemeenbaarheid van die data

Slegs studente van die Kollege is by die steekproef betrek. Vanweë die kriteria wat gestel is, was die uiteindelijke steekproef relatief klein. Daarmee saam is slegs vier vraestelle wat aan die kriteriumvereistes voldoen het in hierdie ondersoek gebruik. As gevolg van genoemde faktore kan die bevindinge van die ondersoek nie veralgemeen word nie.

5.6.3 Die keuse van tydsgleuf vir die afneem van die vraelyste

Die keuse van die tydsgleuf vir die afneem van die vraelyste het die meeste probleme opgelewer. Die studente was besig met hulle semestertoetsreeks. In die geval van die eerstejaarstudente (jaargroep 1) was dit hulle eerste formele toetsreeks aan die Kollege. Oor die algemeen was die studente se aandag gefokus op hulle toetse. Die feit dat studente eers hulle toets afgelê het en daarna die vraelys voltooi het, kon die resultate beïnvloed het omdat hulle reeds moeg was.

5.6.4 Die vraelys

Die itemsamestelling van die skaal wat die instrumentele benadering meet, het die interpretasie van die resultate in hierdie ondersoek bemoelik aangesien items wat voorheen in die literatuur as kenmerke van 'n oppervlakbenadering geïdentifiseer is, hierby ingesluit is. Die identifisering van vier afsonderlike skale vir die diepte-, oppervlak-, strategiese en instrumentele benaderings behoort ondersoek te word.

5.6.5 Taalprobleem

Die vraelys is in sy oorspronklike vorm en taal (Engels) toegepas omdat die data gebruik is vir die breër ondersoek (vide 3.4). Die teikenpopulasie was egter almal Afrikaanssprekend. Die moontlikheid kan dus nie uitgesluit word dat sommige van die studente probleme ervaar het met die interpretasie van die Engelse bewoording nie. Die resultate kon moontlik hierdeur beïnvloed gewees het.

5.7 VOORSTELLE VIR VERDERE NAVORSING

Tydens die ondersoek was daar aanduidings van faktore wat moontlik 'n invloed kon hê op studente se leerbenadering, maar wat nie empiries ondersoek is nie. Die volgende onderwerpe vir verdere navorsing word voorgestel.

- In-diepte navorsing is noodsaaklik om die bestaande onsekerheid oor die relasies tussen die verskillende leerbenaderings en die geassosieerde motiewe (vide 4.7.4.2) wat deur studente in hulle studies aangewend word tesame met die interaksie wat bestaan tussen die student en die leerkonteks te verklaar. Daar

word aanbeveel dat daar by dergelike studie sowel kwantitatiewe as fenomenografiese (kwalitatiewe) data ingesamel sal word ten einde meer lig te werp op bestaande onsekerhede.

- Verdere navorsing om die verband tussen dosente se beskouings van leer en hulle onderrigbenadering te bepaal.
- Die invloed van die leerkonteks op studente se leerbenaderings.
- Die aanpassing van die Assist-vraelys vir Suid-Afrikaanse omstandighede.
- Hersiening van die Assist-vraelys ten einde 'n aparte sub-skaal vir die oppervlakbenadering te identifiseer.
- Die faktore wat veroorsaak dat die studente nie hulle lees kennis uitbrei nie behoort ondersoek te word, sowel as maniere om dit wel te bewerkstellig.

5.8 SLOTOPMERKING

Die resultate van hierdie ondersoek het daarop gedui dat studente van die HK se navolging van die dieptebenadering onvoldoende ontwikkel word. Dit het verder geblyk dat die assesseringsvereistes hoofsaaklik gerig was op die reprodusering van kennis. Asseseringvereistes wat gerig word op lae vlakke van begrip forseer studente om op 'n papegaaiaagtige wyse te studeer ten koste van die vorming van begrip. So 'n leerbenadering is oneffektief en dra nie by tot die ontwikkeling van hoër-orde kognitiewe en ander vaardighede wat nodig is vir die bevordering van lewenslange leer nie.

Dit het verder ook geblyk dat daar 'n mate van verwarring by die studente voorgekom het oor presies wat hulle moet doen wanneer hulle studeer. Dit wil voorkom asof die oorbeklemtoning van reprodusering van feitelike kennis studente met 'n natuurlike geneigdheid tot 'n dieptebenadering verwar het. Die negatiewe invloed van die assesseringsvereistes was deurgaans sigbaar.

In die lig van die resultate wat in hierdie ondersoek verkry is word aanbeveel dat daar ernstig besin sal word oor die aard van die onderrigaanbieding en assesseringsvereistes wat tans by die Kollege in gebruik is.

BRONNELYS

- ASHCROFT, K. C.** 1995. **The lecturer's guide to quality and standards in colleges and universities.** London: Falmer Press.
- BABBY, E.** 1994. **The practice of social research.** Seventh Edition. New York: Wadsworth Publishing Company.
- BECKER, H.S. GEER, B. & HUGHES, E.C.** 1968. **Making the grade.: The academic side of college life.** New York: Basic Books.
- BECKWITH, J.B.** 1991. Approaches to learning, their contexts and relationship to assessment performance. **Higher Education**, 22:1, 17-30.
- BIGGS, J.B.** 1976. Dimensions of study behavior: Another look at ATI. **British Journal of Educational Psychology**, 46:1, 68-80.
- BIGGS, J.B.** 1978. Individual and group differences in study processes. **British Journal of Educational Psychology**, 48:1, 266- 279.
- BIGGS, J.B.** 1979. Individual differences in study processes and the quality of learning outcomes. **Higher Education**, 8:4, 318-349.
- BIGGS, J.B.** 1985. The role of meta learning in study processes. **British Journal of Educational Psychology**, 55:1, 185-212.
- BIGGS, J.B.** 1988. Approaches to learning and essay writing, in R.R. Schmeck, **Learning strategies and leaning styles.** New York and London: Plenum Press, 1988, 185-226.
- BIGGS, J.B.** 1989. Approaches to the enhancement of tertiary teaching. **Higher Education Research and Development**. 8:1, 7-25.
- BIGGS, J.B.** 1993a. From theory to practice: A cognitive systems approach. **Higher Education Research and Development**, 12:1, 73-85.
- BIGGS, J.B.** 1993b. What do inventories of students' learning processes really measure? A theoretical review and clarification. **British Journal of Educational Psychology**, 63:1, 3-19.
- BIRENBAUM, M.** 1997. Assessment preferences and their relationship to learning strategies and orientations. **Higher Education**, 33: 1, 71-84.
- BLOOM, B. S. & ASSOCIATES.** 1956. **Taxonomy of educational objectives: Cognitive domain.** New England, Armidale, Australia.

- BOGDAN, R. & TAYLOR, S. J.** 1975. **Introduction to qualitative research methods.** London: John Wiley & Sons. 10-13.
- BONWELL, C.C. & EISON, J.A.** 1991. **Active learning: Creating excitement in the classroom** ASHE-ERIC Higher Education Report No. 1. Washington, D.C.: The George Washington University, School of Education and Human Development.
- BOOTH, S.** 1997. On phenomenography, learning and teaching. **Higher Education Research and Development**, 16:2, 135-158.
- BOUD, D.** 1990. Assessment and the promotion of academic values. **Studies in Higher Education**, 15:1,101-110.
- BOULTON-LEWIS, G.** 1994. Tertiary students' knowledge of their own learning and a SOLO Taxonomy. **Higher Education**, 28:3, 387-402.
- BRAXTON, J. M. & NORDVALL, R.C.** 1985. Selective liberal arts colleges: Higher quality as well as higher prestige? **Journal of Higher Education**, 56:1 (September/October) , 538-554.
- BRAXTON, J. M. & NORDVALL, R.C.** 1988. Quality of graduate department origin of faculty and its relationship to undergraduate course examination questions. **Research in Higher Education**, 28:2, 145-159.
- BREW, A. & McCORMICK, B.** 1979. Student learning and an independent study course. **Higher Education**, 8:4, 429-441.
- BROWN, S. & KNIGHT, P.** 1995. **Assessing learners in higher education.** London: Kogan Page.
- BRUCE, C. & GERBER, R.** 1995. Towards university lecturers' conceptions of student learning. **Higher Education**, 29:4, 443-458.
- BUNYI, G.W.** 1995. Course design, in B. Matiru, A. Mangwangi & R. Schlette, **Teach your best.** Bonn: German foundation for International Development, 1995, 123-156.
- CANDY, P.C.** 1991. **Self-direction for lifelong learning.** San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- CANO-GARCIA, F. & JUSTICIA-JUSTICIA, F.** 1994. Learning strategies, styles and approaches: an analysis of their interrelationships. **Higher Education**, 27:2, 239-260.
- CARL, A.E.** 1995. **Teacher empowerment through curriculum development: Theory into practice.** Kenwyn: Juta & Co, Ltd.

- CHRISTENSEN, C.A., MASSEY, D. & ISAACS, P.** 1991. Cognitive strategies and study habits: an analysis of the measurement of tertiary students' learning. **British Journal of Educational Psychology**. 61:3, 290-299.
- CLARKE, R. M.** 1986. Students approaches to learning in an innovative medical school: A cross-sectional study. **British Journal of Educational Psychology**, 56:1, 309-321.
- CLARKE, J.A.** 1998. Students perceptions of different tertiary learning environments. **Higher Education Research and Development**. 17:1 107-117.
- COVINGTON, M.V.** 1993. A Motivational Analysis of Academic Life in College, in **Higher Education: Handbook of Theory and Research**, Smart, J.C. (Ed.). 9:50-93. New York: Agathon Press.
- COWELL, M.D. & ENTWISTLE, N.J.** 1971. Personality, study attitudes and academic performance in a technical college. **British Journal of Educational Psychology**, 1971, 41, 85 – 89.
- CRAWFORD, K., GORDON, S. NICOLAS, J. & PROSSER, M.** 1994. Conceptions of mathematics and how it is learned: the perspectives of students entering university. **Learning and Instruction**. 4:4, 331-345.
- CROOKS, T. J.** 1988. The impact of classroom evaluation practices on students. **Review of Educational Research**, 58:4, 438-481.
- DAHLGREN, L.O.** 1984. Outcomes of learning, in F. Marton, D. Hounsell & N. Entwistle, **The experience of learning**. Edinburgh: Scottish Academic Press, 1984, 1-18.
- DAHLGREN, L.O.** 1997. Learning conceptions, in F. Marton, D. Hounsell & N. Entwistle, **The experience of learning**. Edinburgh: Scottish Academic Press, 1997, Second edition. 23- 38.
- DAHLGREN, L.O. & MARTON, F.** 1978. Students' conceptions of subject matter: an aspect of learning and teaching in higher education. **Studies in Higher Education**, 3:1, 25-35.
- DANSERAU, D.F.** 1985. Learning strategy research, in J.W. Segal; S.F. Chipman & R. Glaser, **Thinking and learning skills. Vol.1: Relating instruction to research**. New Jersey and London: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers. 1985, 209 -236
- DART, B. C. & CLARKE, J. A.** 1991. Helping students become better learners: a case study in teacher education. **Higher Education**, 22:3, 317-335.

- DAVIS, A 1994. Evaluating a deep approach to assessment, in G. Gibbs, **Improving student learning**. Oxford: Oxoniana Rewley Press Ltd.
- DAVIS, T.M. & MURELL, P.M. 1993. Turning teaching into learning: The role of student responsibility in the collegiate experience. **ASCHE-ERIC higher education report** No. 8, 1993.
- DELVARE, I. 1996. **Addressing tertiary failure rates in South Africa**. Johannesburg: South African Institute of Race Relations.
- DONALD, J.G. 1992. The development of thinking processes in postsecondary education: Application of a working model. **Higher Education**, 24:4, 413-430.
- DUMINY, P.A. STEYN, P.D.G. DREYER, H.J. VOS, A.J. & PETERS, V.M. 1992. **Education for the student teacher 3**. Second edition. Cape Town: Maskew Millar Longman (Pty) Ltd.
- ELEY, M.G. 1992. Differential adoption of study approaches within individual students. **Higher Education**, 23:3, 231-254.
- ELTON, L.R.B. & LAURILLARD, D.M. 1979. Trends in research on student learning. **Studies in Higher Education**, 4:1, 87-102.
- ENTWISTLE, N.J. 1972. Personality and academic attainment. **The British Journal of Educational Psychology**, 42:1, 137-151.
- ENTWISTLE, N.J. 1976. The verb 'to learn' takes the accusative. **The British Journal of Educational Psychology**, 46:1, 1-3.
- ENTWISTLE, N.J. 1978. Knowledge structures and styles of learning: A summary of Pask's research. **The British Journal of Educational Psychology**, 48:1, 225-265.
- ENTWISTLE, N.J. 1979. Stages, levels, styles or strategies: dilemmas in the description of thinking. **Educational Review**, 31:2, 123-132.
- ENTWISTLE, N.J. 1981. **Styles of learning and teaching**. Chichester: Wiley, 1981.
- ENTWISTLE, N.J. 1984. Contrasting perspectives on learning, in F. Marton, D. Hounsell & N. Entwistle, **The experience of learning**. Edinburgh: Scottish Academic Press, 1984, 1-18.
- ENTWISTLE, N.J. 1987. A model of the teaching-learning process, in Richardson, T.E., Eysenck, M.W., & Piper, D.W., **Student learning research in education and cognitive psychology**. Great Britain: SRHE and Open University Press, 1987, 13-29.

- ENTWISTLE, N.J. 1988. Motivational factors in students' approaches to learning, in R.R. Schmeck, **Learning strategies and learning styles**. New York and London: Plenum Press, 1988, 21-49.
- ENTWISTLE, N.J. 1991. Approaches to learning and perceptions of the learning environment. **Higher Education**, 22:3, 201-204.
- ENTWISTLE, N.J. 1995. Frameworks for understanding as experienced in essay writing and in preparing for examination. **Educational Psychologist**, 30:1, 47-54.
- ENTWISTLE, N.J. 1997a. Reconstituting approaches to learning: A response to Webb. **Higher Education**, 33:2, 213-218.
- ENTWISTLE, N.J. 1997b. Introduction: Phenomenography in higher education. **Higher Education Research and Development**, 16:2, 127-135.
- ENTWISTLE, N.J. 1997c. Contrasting perspectives on learning in F. Marton, D. Hounsell & N.J. Entwistle, **The experience of learning**. Second edition Edinburgh: Schottish Academic Press, 3-22.
- ENTWISTLE, N.J. & ENTWISTLE, A. 1991. Contrasting forms of understanding for degree examination the student experience and its implication. **Higher Education**, 22:3, 205-227.
- ENTWISTLE, N.J. & ENTWISTLE, D. 1970. The relationship between personality, study methods and academic performance. **British Journal of Educational Psychology**, 40, 132-143.
- ENTWISTLE, N.J. HANLEY, M & HOUNSELL, D. J. 1979. Identifying distinctive approaches to studying. **Higher Education**, 8:4, 365-380.
- ENTWISTLE, N.J. & HOUNSELL, D. J. 1979. Editorial. Student learning in its natural setting. **Higher Education**, 8:4, 359-363.
- ENTWISTLE, N.J. & KOZÉKI, B. 1985. Relationships between school motivation, approaches to studying, and attainment, among British and Hungarian adolescents. **British Journal of Educational Psychology**, 55:1, 124- 137.
- ENTWISTLE, N.J., KOZÉKI, B. & TAIT, H. 1989. Pupils perception of school and teachers I – identifying the underlying dimensions. **British Journal of Educational Psychology**, 59:3, 326-339.

- ENTWISTLE, N. J. & MARTON, F. 1994. Knowledge objects: Understanding constituted through intensive academic study. **British Journal of Educational Psychology**, 64:1, 161-178.
- ENTWISTLE, N.J., MEYER, J.H.F. & TAIT, H. 1991. Student Failure: Disintegrated pattern of study strategies and perceptions of learning environment. **Higher Education**, 21:2, 249-261.
- ENTWISTLE, N.J. & TAIT, H. 1990. Approaches to learning, evaluations of teaching, and preferences for contrasting academic environments. **Higher Education**, 19:2, 169-194.
- ENTWISTLE, N.J., TAIT, H. & McCUNE, V. 1996a. Evaluating the quality of student learning by questionnaire. Ongepubliseerde notas. Universiteit van Edinburgh.
- ENTWISTLE, N.J., TAIT, H. & McCUNE, V. 1996b. Approaches and study skills inventory for students. Ongepubliseerde handleiding.
- ENTWISTLE N.J. & WATERSTON, S. 1988. Approaches to studying and levels of processing in university students. **British Journal of Psychology**, 58:3, 258-265.
- FRANSSON, A. 1977. On qualitative differences in learning: 1V-Effects of intrinsic motivation and extrinsic test anxiety on process and outcome. **British Journal of Psychology**, 47, 244-257.
- GEISLER-BERNSTEIN, R.R., SCHMECK, R.R. & HETHERINGTON, J. 1996. An individual difference perspective on student diversity. **Higher Education**, 31:1, 73-96.
- GIBBS, G. 1992. **Improving the quality of student learning**. Bristol: Technical and Educational Services Ltd.
- GIBBS, G. MORGAN, A. & TAYLOR, E. 1982. A review of research of Ference Marton and the Gothenburg group: A phenomenological research perspective on learning. **Higher Education**, 11:2, 123-145.
- GOW, L. & KEMBER, D. 1990. Does higher education promote independent learning? **Higher Education**, 19:3, 307-322.
- GRAVETT, S. 1996. The assessment of learning in higher education: guiding principles. **Suid Afrikaanse Tydskrif vir Hoër Onderwys**, 10:2, 76-82.
- HALLDÉN, O. 1993. Learners' conceptions of the subject matter being taught. A case from learning history. **International Journal of Educational Research**, 19, 317-325.

- HARPER, G. & KEMBER, D.** 1989. Interpretation of factor analysis from approaches to study inventory, **British Journal of Educational Psychology**, 59:1, 66-74.
- HATTIE, J. & WATKINS, D.A.** 1981. Australian and Filipino investigation of the internal structure of Bigg's new Study Processes Questionnaire. **British Journal of Educational Psychology**, 51:2, 241-261.
- HESS, R.D. & AUZUMA, M.** 1991. Cultural support for schooling: contrasts between Japan and the United States. **Educational Researcher**, 20:9, 2-8.
- HOUNSELL, D.** 1979. Learning to learn: research and development in student learning. **Higher Education**, 1979, 8:4, 453-469.
- JACOBS, C., LUCKETT, K. & WEBBSTOCK, D.** 1999. Reflecting on student perceptions of assessment at the university of Natal Pietermaritzburg 1994-1998: a qualitative study. **South African Journal of Higher Education**, 13:3, 118-124.
- JORDAAN, W. & JORDAAN, J.** 1998. *Derde Uitgawe. Mens in konteks.* Johannesburg: Heineman.
- JOSEPHS, A. P. & SMITHERS, A.G.** 1975. Personality Characteristics of syllabus-bound and syllabus-free sixth-formers. **British Journal of Educational Psychology**, 45:1, 29-38.
- KEMBER, D.** 1996. The intention to memorise and understand: Another approach to learning? **Higher Education**, 31:3, 341-354.
- KEMBER, D. & GOW, L.** 1990. Cultural specificity of approaches to study. **British Journal of Educational Psychology**, 60:3, 356-363.
- KEMBER, D. & GOW, L.** 1991. A challenge to anecdotal stereotype of the Asian student. **Studies in Higher Education**, 16:2, 117-128.
- KEMBER, D. & GOW, L.** 1994. Orientations to teaching and their effect on the quality of student learning. **Journal of Higher Education**, 65:1, 58-74.
- KEMBER, D., JAMIESON, Q. W., POMFRET, M. & WONG, E.T.T.** 1995. Learning approaches, study time and academic performance. **Higher Education**, 25:2, 329-341.
- KEMBER, D., LAI, T. & YUEN, K.S.** 1992. Student progress in distance education: Identification of explanatory constructs. **British Journal of Educational Psychology**, 62:3, 285-298.

- KIRBY, J. R.** 1988. Style, Strategy and skill in reading, in R.R. Schmeck, **Learning strategies and leaning styles**. New York and London: Plenum Press, 1988, 229-274.
- LAURILLARD, D.** 1979. The processes of student learning. **Higher Education**, 8:4, 395-409.
- LAURILLARD, D. M.** 1984. Learning from problem-solving, in F. Marton, D. J. Hounsell & N.J Entwistle (Eds), **The experience of learning**. Edinburgh: Schottish Academic Press, 1984, 124-143.
- LE GRANGE, L. & REDDY, C.** 1998. **Continuous assessment: An introduction and guidelines to implementation**. Kenwyn: Juta & Co. Ltd.
- LINKE, R. D.** 1975. Replicative studies in hierarchical learning of graphical interpretaion skills. **British Journal of Educational Psychology**, 45:1 39-46.
- LONKA, K. & LINDBLOM-YLÄNNE, S.** 1996. Epistemologies, conceptions of learning, and study practices in medicine and psychology. **Higher Education**, 31:1, 5-24.
- MAJORIBANKS, K.** 1991. **The foundations of students' learning**. Oxford: Pergamon Press.
- MARSH, H.W.** 1982. SEEQ: A reliable, valid, and useful instrument for collecting students' evaluation of university teaching. **British Journal of Educational Psychology**, 52:1, 77-95.
- MARTIN, E. & RAMSDEN, P.** 2000. Quality in higher education remains a controversial issue. **Higher Education Research and Development**, 19:2, 133.
- MARTON, F.** 1981. Phenomemography – describing conceptions of the world around us. **Instructional Science**, 10, 177-200.
- MARTON, F.** 1988. Describing and improving learning, in R.R. Schmeck, **Learning strategies and leaning styles**. New York and London: Plenum Press, 1988, 54-81.
- MARTON, F., CARLSSON, M. A. & HALÁSZ, L.** 1992. Differences in understanding and the use of reflective variation in reading. **British Journal of Educational Psychology**, 62:1, 1-16.
- MARTON, F., DALL'ALBA, G. & BEATY, E.** 1993. Conceptions of learning. **International Journal of Educational Research**, 19, 277-300.
- MARTON, F., HOUNSELL, D. & ENTWISTLE, N.J.** 1984. **The experience of learning**. Edinburgh: Schottish Academic Press.

- MARTON, F. & RAMSDEN, P.** 1988. What does it take to improve learning, in Ramsden, **Improving learning**. London: Kogan Page, 1988, 268-285.
- MARTON, F. & SÄLJÖ, R.** 1976a. On qualitative differences in learning – I: Outcome and process. **British Journal of Educational Psychology**, 46:1, 4–11.
- MARTON, F. & SÄLJÖ, R.** 1976b. On qualitative differences in learning –II: Outcome as a function of the learner’s conception of the task. **British Journal of Educational Psychology**, 46:2, 115-127.
- MARTON, F. & SÄLJÖ, R.** 1984. Approaches to learning, in F.Marton, D. Hounsell, & N. Entwistle (Eds), **The experience of learning**. Edinburgh: Schottish academic Press, 1984, 36-55.
- MARTON, F. & SÄLJÖ, R.** 1997. Approaches to learning, in F.Marton, D. Hounsell, & N. Entwistle (Eds), **The experience of learning**. Edinburgh: Schottish academic Press, 1997, Second edition. 23-58.
- MARTON, F. & SVENSSON, L.** 1979. Conceptions of research in student learning. **Higher Education**, 8:4, 471-486.
- McCALL, R.B.** 1990. **Fundamental statistics for behavioral sciences**. Fifth edition. New York: Harcourt Brace Jovanovich, Publishers.
- McDOWELL, L. & MOWL, G.** 1994. Innovative assessment: its impact on students, in G. Gibbs, **Improving student learning**. Oxford: Oxonian Rewely Press Ltd, 1994, 131-147.
- McKEACHIE, W.J.** 1994. **Teaching tips**. Ninth edition. Lexington, Massachusetts: D.C. Heath and Company.
- MEYER, J. H. F.** 1991. Study orchestration: the manifestation, interpretation and consequences of contextualised approaches to studying. **Higher Education**, 22:3, 275-269.
- MEYER, J.H.F.** 1996. Some aspects of the individual –difference modelling of causal attribution. **Higher Education**, 31:1, 51-71.
- MEYER, J.H.F. & BOULTON-LEWIS, G.M.** 1999. The operationalisation of conceptions of learning in higher education and their association with students' knowledge and experiences of their learning. **Higher Education Research and Development**, 18:3, 289-302.
- MEYER, J.H.F., DUNNE, T.T. & SASS, A.R.** 1992. Impressions of disadvantage: I - school versus university study orchestration and consequences for academic support. **Higher Education**, 24 291-316.

- MEYER, J.H.F., PARSONS, P. & DUNNE, T.** 1990. Individual study orchestrations and their association with learning outcome. **Higher Education**, 20:1, 67-89.
- MEYER, J.H.F. & WATSON, R. M.** 1991. Evaluating the quality of student learning. II – study orchestration and the curriculum. **Studies in Higher Education**, 16:3, 251-275.
- MILLER, C.M.L. & PARLETT, M.** 1974. **Up to the mark: A study of the examination game.** London:Society for research in higher education.
- MJI, A.** 1999. Understanding learning: a survey of undergraduate mathematics students' perceptions. **South African Journal of Higher Education**, 13:3, 155-163.
- MORGAN, A.R., TAYLOR, E. & GIBBS, G.** 1982. Variations in students approaches to studying. **British Journal of Educational Technology**, 13:2, 107-113.
- MUGLER, F. & LANDBECK, R.** 1997. Learning in the South Pacific and phenomenography across cultures. **Higher Education Research and Development**, 16:2, 227-240.
- MULUSA, T.** 1995. Evaluating university education, in B. Matiru, A. Mangwangi & R. Schlette, **Teach your best.** Bonn: German foundation for International Development, 1995, 267-287.
- NEWSTEAD, S. E.** 1992. A study of two “quick – and – easy “ methods of assessing individual differences in student learning. **British Journal of Educational Psychology**, 62:3, 299-312.
- NEWBLE, D. & CANNON, R.** 1995. A handbook for teachers in universities and colleges. Third Edition. London: Kogan Page.
- NEWBLE , D. & CLARK E, R.** 1987. Approaches to learning in a traditional and an innovative medical school, in T.E. Richardson, M.W. Eysenck. & D.W. Piper, **Student learning research in education and cognitive psychology.** Great Britain: SRHE and Open University Press, 1987, 168-175.
- NEWBLE, D.I. & JAEGER, K.** 1983. The effects of assessment and examinations on the learning of medical students. **Medical Education**. 17, 25-31.
- NORDVALL, R.C. & BRAXTON, J.M.** 1996. An alternative definition of quality of undergraduate education: toward usable knowledge for improvement. **The Journal of Higher Education**, 67:5, 483-490.

- NORTON, L.S. & CROWLEY, C. M.** 1995. Can students be helped to learn? An evaluation of an Approaches to learning programme for first year degree students. **Higher Education**, 29:3, 307-328.
- NUY, N.J.P.** 1991. Interactions of study orientation and students' appreciation of structure in their educational environment. **Higher Education**, 22:3, 266-273.
- O'NEIL, M.J. & CHILD, D.** 1984. Biggs' SPQ : a British study of internal structure. **British Journal of Educational Psychology**, 54, 228-234.
- OTTO, M.** 1997. Evaluering van die huidige assesseringpraktyke aan die Hugenote Kollege. Ongepubliseerde studiestuk, Hugenote Kollege.
- PARSONS, P. G. & MEYER, J.H.F.** 1990. The academically 'at risk' student: a pilot intervention programme and its observed effects on learning outcome. **Higher Education**, 20:3 , 323-334.
- PASK, G.** 1976a. Conversational techniques in the study and practice of education. **British Journal of Educational Psychology**, 46:1, 12-25.
- PASK, G.** 1976b. Styles and strategies of learning. **British Journal of Educational Psychology**. 46:2, 128-148.
- PASK, G.** 1988. Learning strategies, teaching strategies, and conceptual or learning style, in R.R. Schmeck, **Learning strategies and leaning styles**. New York: Plenum Press, 1988,83-99.
- PEERS, I. S. & JOHNSTON, M.** 1994. Influence on learning context on the relationship between A- level attainment and final degree performance: a meta-analytic review. **British Journal of Educational Psychology**, 64:1, 1-18.
- POLITT, C.** 1990. Measuring university performance assessment: Never mind the quality, never mind the width. **Higher Education Quarterly**, 44:1, 61-81.
- POWELL, J. P.** 1985. The residues of learning: Autobiographical accounts by graduates of the impact of higher education. **Higher Education**, 14:2, 127-147.
- PROSSER, M.** 1987. The effects of cognitive structure and learning strategy on student achievement in Richardson, T.E., Eysenck. M.W, & Piper, D.W., **Student learning research in education and cognitive psychology**. Great Britain: SRHE and Open University Press, 1987, 29-38.
- PROSSER, M.** 1994. A phenomenographic study of students intuitive and conceptual understanding of certain electrical phenomena. **Instructional Science**, 22:4, 189-205.

- PROSSER, M & MILLAR, R.** 1989. The how and what of learning physics. **European Journal of the Psychology of Education**, 4:4, 513-528.
- PROSSER, M., TRIGWELL, K. & TAYLOR, P.** 1994(a). A phenomenographic study of academics' conceptions of science learning and teaching. **Learning and Instruction**. 4:3, 217-231.
- PROSSER, M., TRIGWELL, K. & TAYLOR, P.** 1994(b). Qualitative differences in approaches to teaching first year university science. **Higher Education**. 27:1, 85-93.
- RAMSDEN, P.** 1979. Student learning and perceptions of the academic environment. **Higher Education**, 8:4, 411-427.
- RAMSDEN, P.** 1984. The context of learning. In F. Marton, D.J. Hounsell & N.J. Entwistle (Eds), **The experience of Learning**. Edinburgh: Scottish Academic Press.
- RAMSDEN, P.** 1985. Student learning research: retrospect and prospect. **Higher Education Research Development**. 4:1, 51-70.
- RAMSDEN, P.** 1987. Improving teaching and learning in higher education: the case for a relational perspective. **Studies in Higher Education**, 12:3, 275-286.
- RAMSDEN, P.** 1988a. Studying learning: Improving teaching, in P. Ramsden, **Improving learning. New perspectives**. London: Kogan Page, 1988, 13-31.
- RAMSDEN, P.** 1988b. Context and strategy: Situational influences on learning, in R.R. Schmeck, **Learning strategies and leaning styles**. New York and London: Plenum Press, 1988, 159-181.
- RAMSDEN, P.** 1991. A performance indicator of teaching quality in higher education: The course experience questionnaire. **Studies in Higher Education**, 16:2, 129-150.
- RAMSDEN, P.** 1995. **Learning to teach in higher education**. London:Routledge.
- RAMSDEN, P.** 1997. The context of learning in academic departments in Marton, F., Hounsell, D. & Entwistle, N.J. 1997. **The experience of learning**. Edinburgh: Schottish Academic Press, 198-216.
- RAMSDEN, P., BESWICK, D. & BOWDEN, J.** 1986. Effects of learning skills interventions on first year university students; learning. **Human Learning**, 5:1, 151-164.

- RAMSDEN, P., BESWICK, D. & BOWDEN, J.** 1987. Learning processes and learning skills, in T.E. Richardson, M.W. Eysenck, & D.W. Piper, **Student learning research in education and cognitive psychology**. Great Britain: SRHE and Open University Press, 1987, 168-175.
- RAMSDEN, P. & ENTWISTLE, N. J.** 1981. Effects of academic departments on students approaches to studying. **British Journal of Psychology**, 51:1, 368 – 383.
- RAMSDEN, P., MARTIN, E. & BOWDEN, J.** 1989. School environment and sixth form pupils' approaches to learning. **British Journal of Educational Psychology**, 59:2, 129-142.
- REID, W.A.** 1987. Institutions and practices: professional education reports and the language of reform. **Educational Researcher**, 16:8, 10-15.
- RICHARDSON, J.T.E.** 1987. Research in education and cognitive psychology, in J.T.E. Richardson, M.W. Eysenck & D.W. Piper, **Student learning**. Stony Stratford: SHRE and Open University Press, 1987, 3-12.
- RICHARDSON, J.T.E.** 1994. Cultural specificity of approaches to studying in higher education: A literature survey. **Higher Education**, 27:4, 449-467.
- RICHARDSON, J.T.E., EYSENCK, M.W. & PIPER, D.W.** 1987. **Student learning. Research in education and cognitive psychology**. Milton Keynes: SRHE and Open University Press.
- RICHARDSON, J.T.E.** 1990. Reliability and replicability of the Approaches to Studying Questionnaire. **Studies in Higher Education**, 15:2, 155-168.
- RICHARDSON, J.T.E., LANDBECK, R.C. & MUGLER, F.** 1995. Approaches to studying in higher education: A comparative study in the South Pacific. **Educational Psychology**. 15:4, 417-432.
- RIDING, R. & CHEEMA, I.** 1991. Cognitive styles – an overview and integration. **Educational psychology**, 11:3, 193-215.
- ROBERTSON, I.T.** 1978. Relationships between learning strategy, attention deployment and personality. **British Journal of Educational Psychology**, 48:1, 86-91.
- ROPO, E.** 1993. Studying technology: an investigation of approaches to studying and perceptions of teaching in a Finnish university of technology. **Higher Education**, 25:2, 111-132.
- ROSNOW, R.L. & ROSENTHAL, R.** 1996. **Beginning behavioral research**. Second edition. New Jersey: Prentice-Hall.

- ROWELL, J.A. & RENNER, V. J.** 1975. Personality, mode of assessment and student achievement. **British Journal of Educational Psychology**, 45, 232-236.
- ROWNTREE, D.** 1981. **Developing courses for Students.** Maidenhead: McGraw-Hill.
- ROWNTREE, D.** 1987. **Assessing students: How shall we know them?** London: Kogan Page, Ltd.
- RSA.** 1997. Witskrif oor Onderwys en Opleiding (197/1995). **Staatskoerant**, 18515. Pretoria: Staatsdrukkery.
- RSA.** 1998. Regulations under the South African Qualifications Authority Act. (Act 58/1995) **Government Gazette**, 19231 (September). Pretoria: Government Printers.
- SÄLJÖ, R.** 1975. Qualitative differences in learning as a function of the learner's conception of the task. Gothenburg: Acta universitatis Gothenburgensis.
- SÄLJÖ, R.** 1979. Learning about learning, **Higher Education**, 8:4, 443-451.
- SÄLJÖ, R.** 1988. Learning in educational settings: Methods of inquiry, in P. Ramsden, **Improving learning. New perspectives.** London: Kogan Page, 1988, 32-48.
- SÄLJÖ, R.** 1997. Talk as data and practice: a critical look at phenomenographic inquiry and the appeal to experience. **Higher Education Research and Development**, 16:2, 173-190.
- SAMUELOWICZ, K. & BAIN, J.D.** 1992. Conceptions of teaching held by teachers. **Higher Education**, 24:1, 251-266.
- SANDBERG, J.** 1997. Are phenomenographic results reliable? **Higher Education Research and Development**, 16:2, 203-212.
- SAQA.** 1999. **Guidelines for assessment of NQF registered unit standards and qualifications.** Pretoria: SAQA
- SCHMECK, R.R.** 1988. **Learning strategies and learning styles.** New York: Plenum Press.
- SCHMECK, R.R., GEISLER-BERNSTEIN, E. & CERCY, S.** 1991. The revised inventory of learning processes. **Educational Psychology**, 11:3, 343-362.

- SHARP, J. J.** 1990. Does higher education promote independent learning? A discussion. **Higher Education**, 20:3, 335-336.
- SHEPPARD, C. & GILBERT, J.** 1991. Course design, teaching method and student epistemology. **Higher Education**, 22:3, 229-250.
- SMITH, S.N., MILLER, R.J. & CRASSINI,** 1998. Approaches to studying of Australian and overseas Chinese university students. **Higher Education Research and Development**, 17:3, 261-276.
- SMITHERS, A.G. BATCOCK, A.** 1970. Success and failure among social scientists and health scientists at a technological university. **British Journal of Educational Psychology**, 40:1, 144-153.
- SNOW, R.E.** 1974. Representative and quasi-representative designs for research on teaching. **Review of Educational Research**, 44:4, 265-291.
- SNOW, R. E. & LONGMAN, D. F.** 1984. Toward theory of cognitive aptitude for learning from instruction. **Journal of Educational Psychology**, 76:3, 347-376.
- SNYDER, B.R.** 1971. *The hidden curriculum*. New York: Alfred A. Knopf.
- SPETH, C. & BROWN, R.** 1988. Study approaches, processes and strategies. Are three perspectives better than one? **British Journal of Educational Psychology**, 58:3, 247-257.
- SVENSSON, L.** 1976. *Study skill and learning*. Gothenburg: Acta universitatis Gothenburgensis.
- SVENSSON, L.** 1977. On qualitative differences in learning: III Study skill and learning. **British Journal of Educational Psychology**. 47:1. 233-243.
- SVENSSON, L.** 1997. Theoretical foundations of phenomenography. **Higher Education Research and Development**, 16:2, 159-172.
- TAIT, H. & ENTWISTLE, N.** 1996. Identifying students at risk through ineffective study strategies. **Higher Education**, 31:1, 97-116.
- THOMAS, P.R. & BAIN, J.D.** 1984. Contextual dependence of learning approaches: the effects of assessments. **Human Learning**, 3, 227-240.
- THOMAS, J.W. BOL, L. & WARKTIN, R.W.** 1991. Antecedents of college students' study deficiencies: the relationship between course features and students' study activities. **Higher Education**, 22:3, 276-296.

- TRIGWELL, K. & PROSSER, M.** 1991a. Relating approaches to study and quality of learning outcomes at the course level. **British Journal of Educational Psychology**, 61:3, 265-275
- TRIGWELL, K. & PROSSER, M.** 1991b. Improving the quality of student learning: the influence of learning context and student approaches on learning outcomes. **Higher Education**, 22:3, 251-266.
- TRIGWELL, K. & PROSSER, M.** 1996. Changing approaches to teaching: a relational perspective. **Studies in Higher Education**, 21:1, 275-284
- TRIGWELL, K. & PROSSER, M.** 1997. Towards understanding of individual acts of teaching and learning. **Higher Education Research and Development**, 16:2, 241-253.
- TRIGWELL, K. , PROSSER, M. & TAYLOR.** 1994. Qualitative differences in approaches to teaching first year university science. **Higher Education**, 27:1, 85-93.
- VAN DEN BERG, M.E.S.** 2000. Is there a need for critical thinking skills' modules at tertiary level? **South African Journal of Higher Education**, 14:1, 96-107.
- VAN ROSSUM, E.J., DEJKERS, R. & HAMER, R.** 1985. Students' learning conceptions and their interpretations of significant educational concepts. **Higher Education**, 14:6, 617-641.
- VAN ROSSUM, E.J. & SCHENK, S.M.** 1984. The relationship between learning conception, study strategy and learning outcome. **British Journal of Educational Psychology**, 54:1, 73-83.
- VERMUNT, J.D.** 1996. Metacognitive, cognitive and affective aspects of learning styles and strategies: A phenomenographic analysis. **Higher Education**, 31:1, 25-50.
- WATKINS, D.A.** 1982a. Factors influencing the study methods of Australian tertiary students. **Higher Education**, 11:4, 369-380.
- WATKINS, D.A.** 1982b. Identifying the study process dimensions of Australian university students. **The Australian Journal of Education**, 26:1, 76-85.
- WATKINS, D.A.** 1983a. Depth of processing and the quality of learning outcomes. **Instructional Science**, 12, 49-58.
- WATKINS, D.A.** 1983b. Assessing tertiary students' study processes. **Human Learning**, 2, 29-37.

- WATKINS, D.A. & HATTIE, J. 1980. An investigation of the internal structure of Biggs study process questionnaire. **Educational and Psychological Measurement**, 40, 1125-1130.
- WATKINS, D.A. & HATTIE, J. 1981. The learning processes of Australian university students: investigations of contextual and personal factors. **British Journal of Educational Psychology**, 51:3, 384-393.
- WATKINS, D.A. & HATTIE, J. 1985. A longitudinal study of the approach to learning of Australian tertiary students. **Human Learning**, 4, 127-142.
- WATKINS, D.A. & HATTIE, J. 1990. Individual and contextual differences in the approaches to learning of Australian secondary school students. **Educational Psychology**, 10:4, 333-342.
- WATKINS, D.A., HATTIE, J. & ASTILLA, E. 1986. Approaches to studying by Filipino students: A longitudinal investigation. **British Journal of Educational Psychology**, 56:1, 357-362.
- WATKINS, D. & REGMI, M. 1990. An investigation of the approaches to learning of Nepalese tertiary students. **Higher Education**, 20:4, 459-469.
- WATKINS, D. & REGMI, M. 1995. Assessing approaches to learning in non-western cultures: A Nepalese conceptual validity study. **Assessment and Evaluation in Higher Education**. 20:2, 203-212.
- WATKINS, D.A., REGMI, M. & ASTILLA, E. 1991. The Asian-learner-as-rote-learner stereotype: myth or reality? **Educational Psychology**, 11:1, 21-34.
- WENESTAM, C. 1993. A critique of research on cognition and cognitive processes. **British Journal of Educational Psychology**, 63:1, 34-45.
- WEBB, G. 1997a. Deconstructing deep and surface: Towards a critique of phenomenography. **Higher Education**, 33:2, 195-212.
- WEBB, G. 1997b. Contesting learning theory: A response to Entwistle and Ekeblad. **Higher Education**, 33:2, 225-230
- WEINSTEIN, C. E. & UNDERWOOD, V.L. 1985. Learning strategies: The how of learning, in J.W. Segal, S.F. Chipman & R.Glaser, **Thinking and learning skills**. Vol. 1. **Relating instruction to research**. New Jersey and London: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, 1985, 241-258.
- WILLIAMS E. 1992. Students attitudes towards approaches to learning and assessment. **Assessment and Evaluation in Higher Education**. 17:1, 45-58.

WILSON, J.D. 1981. **Student learning in higher education.** London: Croom Helm Ltd.

WILSON, K.L., SMART, R.M. & WATSON, R.J. 1996. Gender differences in approaches to learning in first year psychology students. **British Journal of Educational Psychology.** 66:1, 59-71.



DIE HUGENOTE-KOLLEGE
VAN DIE NEDERDUITSE GEREFORMEERDE KERK
POSBUS 16 WELLINGTON 7655
TELEFOON 31181
FAKS 32377

Rig alle korrespondensie aan DIE REKTOR

U verwys Nr.

Ons verwys Nr.

Meneer/Mejuffrou

VERSOEK OM VRAELYS TE VOLTOOI AS DEEL VAN 'N NAVORSINGSPROJEK

1. DOEL VAN VRAELYS

Hierdie vraelys vorm deel van 'n navorsingsprojek om vas te stel watter leerbenaderings en studievaardighede by studente aan die Hugenote Kollege voorkom.

2. DEELNAME AAN DIE STUDIE

U deelname aan die opname is vrywillig en mag daartoe bydra dat leemtes in u eie studie en leerbenaderings geïdentifiseer kan word.

3. VERTROULIKHEID

Die vraelys is absoluut vertroulik en word as sodanig hanteer.

Dankie vir u samewerking

Die uwe

MEV. M. OTTO
NAVORSER

Inter -University Research Project: Universities of the Western Cape, Stellenbosch and Edinburgh

A S S I S T

Approaches and Study Skills Inventory for Students

This questionnaire has been designed to allow you to describe, in a systematic way, how you go about learning and studying. The technique involves asking you a large number of questions which overlap to some extent to provide good overall coverage of different ways of studying. Most of the items are based on comments made by other students. Please respond truthfully, so that your answers will accurately describe your actual ways of studying, and work your way through the questionnaire quite quickly.

A. Reasons for entering higher education

What influenced your decision to come into higher education?

Circle the appropriate code number to indicate how strongly each of the following reasons applied to you

| | Very strongly | Fairly strongly | Somewhat/ Not sure | Rather weakly | Very weakly/ Not at all |
|---|---------------|-----------------|--------------------|---------------|-------------------------|
| a. The qualification at the end of this course would enable me to get a good job when I finish. | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| b. The course would help me develop knowledge and skills which will be useful later on. | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| c. It would give me another three or four years to decide what I really want to do later on. | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| d. I would be able to study subjects in depth, and take interesting and stimulating courses. | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| e. Having done well at school, it seemed to be the natural thing to go into higher education. | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| f. I rather drifted into higher education without deciding it was really what I wanted to do. | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| g. I wanted a chance to develop as a person, broaden my horizons, and face new challenges. | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| h. The opportunities for an active social life and/or sport attracted me. | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| i. I suppose it was a mixture of other people's expectations and no obvious alternative. | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| j. I wanted to prove to myself that I could do it. | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |

B. Preparation for higher education

How well prepared did you feel by your previous education and experience for the courses you are taking here?

| | Very well | Well | Not so well | Badly | Very badly |
|--|-----------|------|-------------|-------|------------|
| a. Being able to work independently without much direction from a teacher. | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| b. The prior knowledge which your lecturers and tutors seemed to expect you to have. | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| c. The study skills you have needed to carry out your work effectively. | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| d. Organising your own life generally, including your finances. | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |

C. What is learning?

When you think about the term 'LEARNING', what does it mean to you?

Consider each of these statements carefully, and rate them in terms of how close they are to your own way of thinking about it.

| | Very close | Quite close | Not so close | Rather different | Very different |
|--|------------|-------------|--------------|------------------|----------------|
| a. Making sure you remember things well. | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| b. Developing as a person. | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| c. Building up knowledge by acquiring facts and information. | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| d. Using all your experiences in life. | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| e. Being able to use the information you've acquired. | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| f. Understanding new material for yourself. | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| g. Getting on with the things you've got to do. | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| h. Seeing things in a different and more meaningful way. | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| i. Being able to relate to people better. | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |

D. Approaches to studying

The next part of this questionnaire asks you to indicate your relative agreement or disagreement with comments about studying again made by other students. Please work through the comments, giving your **immediate** response. In deciding your answers, think in terms of **this particular lecture course**. It is also very important that you answer all the questions: check you have.

5 means agree (✓) 4 = agree somewhat (✓?) 2 = disagree somewhat (x?) 1 = disagree (x).

Try not to use 3 = unsure (??), unless you really have to, or if it cannot apply to you or your course.

| | ✓ | ✓? | ?? | x? | x |
|--|---|----|----|----|---|
| 1. I manage to find conditions for studying which allow me to get on with my work easily. | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 2. If I'm having difficulty with a topic, I usually discuss it with a friend. | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 3. Often I find myself wondering whether the work I am doing here is really worthwhile. | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 4. I usually set out to understand for myself the meaning of what we have to learn. | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 5. I organise my study time carefully to make the best use of it. | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 6. I find I have to concentrate on just memorising a good deal of what I have to learn. | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 7. I go over the work I've done carefully to check the reasoning and that it makes sense. | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 8. Often I feel I'm drowning in the sheer amount of material we're having to cope with. | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 9. I look at the evidence carefully and try to reach my own conclusion about what I'm studying. | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 10. It's important for me to feel that I'm doing as well as I really can on the courses here. | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 11. I try to relate ideas I come across to those in other topics or other courses whenever possible. | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 12. I tend to read very little beyond what is actually required to pass. | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 13. Regularly I find myself thinking about ideas from lectures when I'm doing other things. | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 14. I think I'm quite systematic and organised when it comes to revising for exams. | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |

Please continue

| | √ | √? | ?? | x? | x |
|---|---|----|----|----|---|
| 15. I find it useful to go over work with other students and talk it through. | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 16. There's not much of the work here that I find interesting or relevant. | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 17. When I read an article or book, I try to find out for myself exactly what the author means. | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 18. I'm pretty good at getting down to work whenever I need to. | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 19. Much of what I'm studying makes little sense: it's like unrelated bits and pieces. | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 20. I think about what I want to get out of this course to keep my studying well focused. | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 21. When I'm working on a new topic, I try to see in my own mind how all the ideas fit together. | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 22. I often worry about whether I'll ever be able to cope with the work properly. | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 23. Often I find myself questioning things I hear in lectures or read in books. | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 24. I feel that I'm getting on well, and this helps me put more effort into the work. | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 25. I concentrate on learning just those bits of information I have to know to pass. | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 26. I find that studying academic topics can be quite exciting at times. | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 27. I'm good at following up some of the reading suggested by lecturers or tutors. | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 28. I often find time to discuss work with other students, even if it's not to do with set work. | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 29. When I look back, I sometimes wonder why I ever decided to come here. | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 30. When I am reading, I stop from time to time to reflect on what I am trying to learn from it. | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 31. I work steadily through the term or semester, rather than leave it all until the last minute. | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 32. I'm not really sure what's important in lectures so I try to get down all I can. | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 33. Ideas in course books or articles often set me off on long chains of thought of my own. | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 34. If I don't find a topic interesting at first I try to find ways of making it more interesting | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 35. I often seem to panic if I get behind with my work. | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 36. When I read, I examine the details carefully to see how they fit in with what's being said. | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 37. I put a lot of effort into studying because I'm determined to do well. | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 38. I gear my studying closely to just what seems to be required for assignments and exams. | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 39. Some of the ideas I come across on the course I find really gripping. | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 40. I usually plan out my week's work in advance, either on paper or in my head. | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 41. I enjoy working with other students: it helps me to learn. | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 42. I'm not really interested in this course, but I have to take it for other reasons. | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 43. Before tackling a problem or assignment, I first try to work out what lies behind it. | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 44. I generally make good use of my time during the day. | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 45. I often have trouble in making sense of the things I have to remember. | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 46. I like to play around with ideas of my own even if they don't get me very far. | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 47. When I finish a piece of work, I check it through to see if it really meets the requirements. | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 48. Often I lie awake worrying about work I think I won't be able to do. | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 49. It's important for me to be able to follow the argument, or to see the reason behind things. | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 50. I don't find it at all difficult to motivate myself. | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 51. I like to be told precisely what to do in essays or other assignments. | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 52. I sometimes get 'hooked' on academic topics and feel I would like to keep on studying them. | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |

Please turn over

E. Learning and Study Skills

How well do you feel you are able to carry out each of the following just now? Stellenbosch University <http://scholar.sun.ac.za>

| | Very well | Quite well | Not sure or doesn't apply | Not so well | Rather badly |
|---|-----------|------------|---------------------------|-------------|--------------|
| a. Taking good notes from lectures. | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| b. Using the library easily and effectively. | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| c. Extracting the most important points from reading. | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| d. Writing well-organised essays or other assignments. | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| e. Problem-solving (calculations or other set problems). | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| f. Carrying out practical work (Labs, field work, placements, etc.) | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| g. Contributing effectively to group discussions. | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| h. Giving a fluent talk to other students. | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| i. Working collaboratively in a group. | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| j. Using computers confidently. | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |

F. Influences on your studying

To what extent have any of the following been affecting your ability to study effectively?

| | Great deal | Quite a lot | Not sure | Not so much | Very little |
|--|------------|-------------|----------|-------------|-------------|
| a. The time spent travelling. | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| b. Having to shop and generally look after yourself. | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| c. Too active a social or sporting life. | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| d. Having to work to survive financially. | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| e. Personal relationships or family problems. | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| f. Difficulties in understanding or writing English. | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| g. Lack of mathematical knowledge or skills. | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| h. Violence and/or strikes | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |

G. Preferences for different types of course and teaching

To what extent do you like/ dislike the following ?

| | Definitely like | Like to some extent | Unsure | Dislike to some extent | Definitely dislike |
|--|-----------------|---------------------|--------|------------------------|--------------------|
| a. Lecturers who tell us exactly what to put down in our notes. | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| b. Lecturers who encourage us to think for ourselves and show us how they themselves think | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| c. Exams which allow me to show that I've thought about the course material for myself. | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| d. Exams or tests which need only the material provided in our lecture notes. | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| e. Courses in which it's made very clear just which books we have to read. | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| f. Courses where we're encouraged to read around the subject a lot for ourselves. | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| g. Books which challenge you and provide explanations which go beyond the lectures. | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| h. Books which give you definite facts and information which can easily be learned. | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |

Finally, how well do you think you have been doing in your work overall, so far? Please rate yourself objectively

| Very well | Quite Well | About average | Not so well | Rather badly |
|-----------|------------|---------------|-------------|--------------|
| 9 | 7 | 5 | 3 | 1 |
| 8 | 6 | 4 | 2 | |

BACKGROUND INFORMATION

NAME:

AGE: (years)

SEX: M F

UNIVERSITY:

HOME LANGUAGE:

COURSE:

YEAR OF STUDY:

MATRIC SUBJECTS

FINAL MARK

| | |
|---------|-------|
| 1. | |
| 2. | |
| 3. | |
| 4. | |
| 5. | |
| 6. | |