



UNIVERSITY  
OF  
JOHANNESBURG

## COPYRIGHT AND CITATION CONSIDERATIONS FOR THIS THESIS/ DISSERTATION



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

### How to cite this thesis

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 [Unpublished]: [University of Johannesburg](https://ujdigispace.uj.ac.za).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

GRAV

**'N LEERDERGESENTREERDE BENADERING TOT DIE  
FORMELE ANDRAGOGIES-DIDAKTIESE SITUASIE**

deur

**SARAH JOHANNA GRAVETT**

**VERHANDELING**

voorgelê ter vervulling van die vereistes vir die graad

**MAGISTER IN DIE OPVOEDKUNDE**

in



**FAKULTEIT OPVOEDKUNDE**

aan die

**RANDSE AFRIKAANSE UNIVERSITEIT**

**Studeleler: Prof GJ Jacobs**

**November 1991**



**3 00565 2692 RAU BIB**

## DANKBETUIGINGS

### My dank aan die volgende persone:

- \* Prof. Gerrie Jacobs wat as my studieleier opgetree het vir sy bekwame leiding, insig en deskundigheid. Dit was inderdaad 'n voorreg om my studie onder sy leiding te kon aanpak en voltooi.
- \* Al my kollegas by die Buro vir Universiteitsonderwys vir hulp verleen en terugvoer verskaf aangaande die studie.
- \* Dr. Neels Fourie vir sy hulp met die samestelling van die vraelys en die verwerking van die vraelysdata.
- \* My eggenoot, Pieter vir sy aanmoediging en ondersteuning asook vir sy hulp met die rekenaarmatige verwerking van die data en die grafiese voorstellings.
- \* Elbie Henning vir haar volgehoue aanmoediging.



**SOLI DEO GLORIA**

**In liefde opgedra aan my ouers**

## EKSERP

Volwassene-leerders neem toenemend aan leeraktiwiteite deel, veral weens kennisuitbreidende, tegnologiese, ekonomiese en sosiaal-maatskaplike faktore wat 'n rol speel. Die behoeftes van die volwassene-leerder in die didaktiese situasie word egter nog dikwels misken en verwaarloos. Omdat optimale leerwins die oogmerk van enige didaktiese gebeure behoort te wees, is daar in hierdie studie van die aanname uitgegaan dat onderrig leerdergesentreerd behoort plaas te vind. In die andragogies-didaktiese situasie behoort die leerderkarakteristieke van die volwassene-leerder dus in ag geneem te word.

As oorkoepelende doel is vir die studie gestel, die fundering en beredenering van 'n leerdergesentreerde benadering tot die formele andragogies-didaktiese situasie.

Volwassene-leerderkarakteristieke is literatuurmatig en aan die hand van 'n empiriese vraelysondersoek rakende die didaktiese behoeftes van 'n groep volwassene-leerders aan die Randse Afrikaanse Universiteit geïdentifiseer.

Malcolm Knowles se aannames vir volwassene-onderwys is geëvalueer en die volgende is bevind:

- \* Alle volwassene-leerders is nie *selfrigtinggewende leerders* nie en ervaar ook nie die behoefte om volkome selfrigtinggewend in die didaktiese situasie te handel, op die wyse wat deur Knowles voorgestel word nie.
- \* Die klem wat Knowles lê op die belangrikheid van die in berekening bring van die *volwassene se ervaring* in die didaktiese situasie, word as geldig en waardevol beskou.
- \* Volgens Knowles word volwassenes *leergereed* wanneer die behoefte aan leer ontstaan weens lewensprobleme waarmee hul gekonfronteer word. Hierdie siening van Knowles word aanvaar, maar terselfdertyd as te simplisties beskou. Nie alle volwassenes se leergereedheid kan na lewenstaakprobleme teruggevoer word nie.
- \* Dat die volwassene-leerder se *leeroriëntasie* leefwêreld-, taak- en probleemgesentreerd is, en dat die behoefte aan onmiddellike toepassing van leerinhoud wel by volwassenes bestaan, word grootliks mee saamgestem. Tog moet daar egter ook daarop gewys word, dat die leer-oriëntasie en tydperspektief van volwassenes, soos deur Knowles gestel, nie vir alle volwassene-leerders geldend is nie. Sommige volwassenes neem byvoorbeeld aan leeraktiwiteite deel weens vakbelangstelling of weens die genot en vervulling wat uit die leeraktiwiteit geput word.

Empiries en literatuurmatig is bevind dat volwassene-leerders

- \* in 'n mate behoefte toon aan *mede-seggenskap* oor die *bepanning* en die *beheer* van hul onderrig-leer in die didaktiese situasie;
- \* 'n sterk behoefte openbaar aan die *inagneming* en *benutting* van hul *ervaring* en aan *aktiewe betrokkenheid* in die didaktiese situasie;

- \* weens verskeie redes intensionele leeraktiwiteite onderneem, maar die meeste redes kan teruggevoer word na 'n behoefte wat ervaar word betreffende die *verwerwing en uitbouing van lewensstaaktoerusting*;
- \* in 'n groot mate *probleem-, taak- en lewenswerklikheidsgeoriënteerd* is; en
- \* in 'n groot mate 'n behoefte aan *onmiddellike toepassing* van leerinhoud openbaar.

Daar is aan die hand van die implikasies van geïdentifiseerde leerderkarakteristieke vir die didaktiese situasie, oorgegaan tot 'n fundering van die leerdergesentreerde formele andragologies-didaktiese situasie.

In 'n leerdergesentreerde benadering tot die formele andragologies-didaktiese situasie sal

- \* die didaktiese situasie 'n *dialogies-koöperatiewe* karakter vertoon;
- \* die *metodologie* gerig wees op die benutting van die volwassene se *ervaring*;
- \* *selfrigtinggewendheid* bevorder word;
- \* die *leerklimaat* gekenmerk word deur gekontroleerde informaliteit, onderlinge respek en ondersteuning en vryheid van standpunt;
- \* die *evalueringstechnieke* wat geïmplementeer word, die volwassene se perspektief, insig, integrasievermoë, ervaring en interpretasievermoë benut; en
- \* die leerbegeleier *vakdeskundig* wees, 'n *vaardige leerfasiliteerder* wees en *empaties* optree.

## ABSTRACT

Although adult learners are participating in education in increasing numbers, their specific didactic needs are nevertheless often not fulfilled in the didactic situation. As *optimal learning* is assumed to be the aim of any didactic situation, the specific needs of the adult learner should be addressed in such a manner that the learner is in focus. Teaching should therefore be learner centred. The learner characteristics of the adult learner should consequently be taken into account in the andragogic didactic situation.

The aim of the study is therefore the description of a learner centred approach towards the formal andragogic didactic situation.

Adult learner characteristics were theoretically identified by means of a literature study and empirically by means of a questionnaire, the respondents being an intact group of adult learners at the Rand Afrikaans University.

The assumptions underlying the andragogic didactic situation according to Malcolm Knowles were evaluated and the findings were as follow:

- \* Not all adult learners are *self directed learners* and not all adult learners feel the need to act self directively in the way Knowles proposes.
- \* Knowles emphasizes that the adult's *experience* must be taken into account in the didactic situation. This assumption is perceived to be valid and valuable.
- \* Knowles states that adults become *ready to learn* when they are confronted with developmental tasks of social roles or problems which must be dealt with. This assumption is perceived to be valid, albeit somewhat too simplistic. Not all adults' learning readiness can be linked to life task problems.
- \* The assumption that adult *learners' orientation towards learning* is life, task and problem centred and that the time perspective of the adult learner is that of the immediacy of application of knowledge, is perceived to be largely applicable. It is nevertheless important to emphasize that the assumption in question is not applicable to all adult learners. Some adult learners participate in intentional learning activities due to subject interest or due to the pleasure they derive from these activities.

The findings of the literature study and the empirical research were as follow:

### Adult learners

- \* want a *degree of say* concerning the *planning and management* of their *teaching-learning* in the didactic situation;
- \* feel strongly that their *experience* should be *taken into account* and be *utilized* in the didactic situation and that they should be able to participate actively in the didactic situation;
- \* participate in intentional learning activities due to a *spectrum of reasons*, most of these reasons can however be linked to a need to acquire and extend life task equipment;

- \* are to a large extent *life, problem and task orientated*; and
- \* show to a large extent the need towards the immediate *application of acquired knowledge*.

A learner centred formal andragogic didactic situation was described on the basis of the implications of the learning characteristics of the adult learner for the didactic situation.

A learner centred approach towards the formal didactic situation will be typified by

- \* a *dialogical cooperative* character;
- \* the *utilization of the adult learner's experience*;
- \* the fostering of *self directiveness*;
- \* a controlled informal *learning climate* where mutual respect, support and freedom of speech are highly regarded;
- \* *evaluation techniques* that utilize the adult's perspective, insight, experience and ability to integrate and interpret; and
- \* a facilitator with *subject expertise* and the ability to *empathize* with the adult learner.



## INHOUDSOPGAWE

### HOOFSTUK 1

#### ORIËNTERING, PROBLEEMSTELLING, DOELSTELLINGS MET DIE ONDERSOEK EN BEGRIPSVERHELDERING

1.1	<b>INLEIDING</b>	1
1.2	<b>PROBLEEMSTELLING</b>	2
1.2.1	Aanloop tot die probleem	2
1.2.2	Probleemstelling	3
1.3	<b>DOEL MET DIE STUDIE</b>	3
1.4	<b>BEGRIJPSPREISERING</b>	4
1.4.1	Agogie	4
1.4.2	Pedagogie	5
1.4.3	Andragogie	5
1.4.4	Andragoog	5
1.4.5	Informele onderwys, formele onderwys, nie-formele onderwys	5
1.4.6	Andragogiese didaktiek	6
1.4.7	Tersiêre didaktiek	6
1.4.8	Voortgesette onderwys	7
1.4.9	Volwassenheid	8
1.4.10	(Leer)	11
1.4.11	Die volwassene-leerder	12
1.4.12	'n Leerdergesentreerde benadering tot die didaktiese situasie	13
1.5	<b>NAVORSINGSMETODE</b>	14
1.6	<b>VERLOOP VAN DIE ONDERSOEK</b>	15
1.7	<b>SAMEVATTING</b>	15

### HOOFSTUK 2

#### DIE TOENAME VAN VOLWASSENE-LEERDERS

2.1	<b>INLEIDING</b>	17
2.2	<b>ENKELE REDES ONDERLIGGEND AAN DIE TOENAME VAN VOLWASSENE-LEERDERS</b>	19
2.2.1	'n Snelveranderende lewenswerklikheid	19
2.2.2	Kennisontploffing	19
2.2.3	Die toename van die aantal volwassenes	20
2.2.4	'n Verhoging in opvoedingspeil	20
2.2.5	Die veranderende sosiale rol van die vrou	20
2.2.6	Veranderende beroepspatrone	21
2.2.7	Die strukturele transformasie van die arbeidsmark	21
2.3	<b>DIE SUIDER-AFRIKAANSE SITUASIE</b>	22
2.4	<b>VOORTGESETTE ONDERWYS- EN OPLEIDINGSBEHOEFTES</b>	23
2.5	<b>SAMEVATTING</b>	24



**HOOFSTUK 3****KARAKTERISERENDE EIENSKAPPE VAN DIE VOLWASSENE-LEERDER**

3.1	<b>INLEIDING</b>	26
3.2	<b>AANNAMES VAN DIE PEDAGOGIE EN DIE ANDRAGOGIE</b>	27
3.2.1	Betreffende konsep van die leerder	27
3.2.2	Betreffende die leerder se ervaring	27
3.2.3	Betreffende die gereedheid om te leer	28
3.2.4	Betreffende die oriëntasie tot leer	28
3.2.5	Betreffende tydperspektief	28
3.3	<b>'N KRITIESE BESKOUIING VAN DIE AANNAMES VAN DIE PEDAGOGIE EN ANDRAGOGIE SOOS GESTEL DEUR KNOWLES</b>	29
3.4	<b>EIENSKAPPE VAN DIE VOLWASSENE-LEERDER</b>	33
3.4.1	Leervermoë	33
3.4.2	Die volwassene se selfkonsep	37
3.4.3	Ervaring	38
3.4.4	Leergereedheid	40
3.4.5	Leeroriëntasie en tydperspektief	42
3.5	<b>BESONDERE PROBLEME WAT DIE VOLWASSENE-LEERDER ERVAAR</b>	43
3.5.1	Institusionele probleme	43
3.5.2	Situasionele probleme	43
3.5.3	Intrinsieke probleme	44
3.6.	<b>SAMEVATTING</b>	45

**HOOFSTUK 4**UNIVERSITY  
OF  
JOHANNESBURG

**'N EMPIRIESE ONDERSOEK NA DIE DIDAKTIESE BEHOEFTE EN  
SAMEHANGENDE LEERDERKARAKTERISTIEKE VAN 'N GROEP  
VOLWASSENE-LEERDERS AAN DIE RANDSE AFRIKAANSE UNIVERSITEIT -  
NAVORSINGSONTWERP, METODE VAN ONDERSOEK, BEVINDINGE EN  
GEVOLGTREKKINGS**

4.1	<b>INLEIDING</b>	48
4.2	<b>EMPIRIESE NAVORSINGSPROBLEEMTIPERING</b>	48
4.2.1	Empiriese probleemformulering	48
4.2.2	Ontledingseenheid	49
4.2.3	Navorsingstrategie en navorsingsmetode	49
4.3	<b>VERLOOP VAN DIE ONDERSOEK</b>	50
4.3.1	Ondersoekgroep	50
4.3.2	Omskrywing van die meetinstrument	51
4.3.2.1	Vraelys aan B.Ed-studente	51
4.3.2.2	Samestelling van die vraelys	51
4.3.2.3	Geldigheid en betroubaarheid van die vraelys	53
4.3.3	Insameling van die data	55
4.3.3.1	Loodsondersoek : vraelysvalidering	55
4.3.3.2	Vraelysvoltooiing	55
4.3.4	Dataverwerking	55
4.3.5	Moontlike probleme ten opsigte van interne geldigheid	56
4.4	<b>EMPIRIESE VERWAGTINGE</b>	57
4.4.1	Redes vir deelname aan verdere studie	57

4.4.2	Betrokkenheid as student by die onderrig-leersituasie	57
4.4.2.1	Mate van verantwoordelikeaansvaarding en seggenskap betreffende formulering van leerdoelwitte en seleksie van leerinhoud	57
4.4.2.2	Die mate waarin die leerder verlang dat hy aktief betrek moet word en sy ervaring in gedagte gehou en benut moet word in die didaktiese situasie	58
4.4.2.3	Die mate waarin die leerder verlang dat dit wat geleer word betrekking moet hê op probleme of uitdagings uit sy lewens-werklikheid	58
4.4.2.4	Die mate waarin leerders behoefte toon aan onmiddellike toepassing van leerinhoud	59
4.5	<b>EMPIRIESE BEVINDINGE</b>	59
4.5.1	Biografiese veranderlikes	59
4.5.2	Redes vir voortsetting van studie (vraag 6)	61
4.5.3	Didaktiese behoeftes van die leerders (vraag 7)	66
4.5.3.1	Die mate waarin leerders verantwoordelikeid vir hul onderrig-leer wil aanvaar	66
4.5.3.2	Die mate waarin seggenskap deur leerders verlang word betreffende die formulering van leerdoelwitte	68
4.5.3.3	Die mate waarin seggenskap deur leerders verlang word betreffende die seleksie van leerinhoud	69
4.5.3.4	Die mate waarin leerders verlang dat hul ervaring in ag geneem en benut moet word in die onderrig-leersituasie	71
4.5.3.5	Die mate waarin leerders aktiewe betrokkenheid verlang in die onderrig-leersituasie	73
4.5.3.6	Die leeroriëntasie wat leerders openbaar	74
4.5.3.7	Die mate waarin leerders verlang dat voorgeskrewe leerinhoud direk en onmiddellik toepasbaar moet wees	75
4.6	<b>GEVOLGTREKKINGS</b>	76
4.7	<b>SAMEVATTING</b>	77

## HOOFSTUK 5

### DIE LEERDERGESENTEREERDE FORMELE ANDRAGOGIES-DIDAKTIESE SITUASIE

5.1	<b>INLEIDING</b>	80
5.2	<b>IMPLIKASIES VAN DIE GEÏDENTIFISEERDE KARAKTERISTIEKE VAN DIE VOLWASSENE-LEERDER VIR DIE FORMELE ANDRAGOGIES-DIDAKTIESE SITUASIE</b>	81
5.2.1	Implikasies van die volwassene-leerder se leervermoë vir die didaktiese situasie	81
5.2.1.1	Gekristalliseerde intelligensie	81
5.2.1.2	Geheue	82
5.2.1.3	Studieprobleme	83
5.2.2	Implikasies van die volwassene-leerder se selfkonsep vir die didaktiese situasie	84
5.2.2.1	Die volwassene as selffrigtinggewende leerder	84
5.2.2.2	Begeleiding tot selffrigtinggewendheid	87
5.2.2.3	'n Interaktiewe benadering tot die formele didaktiese situasie	92
5.2.2.4	Leerklimaat	95

5.2.3	Implikasies van die volwassene-leerder se ervaring vir die didaktiese situasie	98
5.2.3.1	Ervaring en leerfasilitering	98
5.2.3.2	Ervaringsgerigte metodes	99
5.2.4	Implikasies van die volwassene se leergereedheid, leer-oriëntasie en tydperspektief vir die didaktiese situasie	101
5.3	<b>DIE LERBEGELEIER (DOSENT) BETROKKE BY ONDERWYS AAN VOLWASSENES</b>	105
5.4	<b>SAMEVATTING</b>	111

## HOOFSTUK 6

### SAMEVATTING, GEVOLGTREKKINGS EN AANBEVELINGS

6.1	<b>SAMEVATTING</b>	115
6.1.1	Konteks van die ondersoek	115
6.1.2	Doel met die studie	115
6.1.3	Verloop van die studie	115
6.1.4	Literatuur- en empiriese bevindings	116
6.1.4.1	Aannames waarop volwassene-onderwys volgens Malcolm Knowles berus	116
6.1.4.2	Aannames vir 'n leerdergesentreerde formele andragologies-didaktiese situasie	118
6.1.5	'n Raamwerk vir die leerdergesentreerde inkleding van die formele andragologies-didaktiese situasie	119
6.2	<b>GEVOLGTREKKINGS</b>	119
6.3	<b>IMPLIKASIES VIR UNIVERSITEITSONDERWYS</b>	121
6.4	<b>AANBEVELINGS VIR VERDERE NAVORSING</b>	121
6.5	<b>SLOTWOORD</b>	122
JOHANNESBURG		
<b>BRONNELYS</b>		123
<b>BYLAE A</b>		133

## LYS VAN TABELLE

4.1	Omskrywing van die ondergroep met betrekking tot ouderdom en geslag	59
4.2	Omskrywing van die ondergroep met betrekking tot geslag en beroepsverbondenheid	60
4.3	Omskrywing van die ondergroep met betrekking tot beroepsverbondenheid en beroepservaring	61
4.4	Redes vir deelname aan verdere studie	62
4.5	Rangorde van redes vir deelname aan verdere studie	64
4.6	Die mate waarin leerders verantwoordelikheid vir hul onderrig-leer wil aanvaar	66
4.7	Die mate waarin seggenskap deur leerders verlang word betreffende die formulering van leerdoelwitte	68
4.8	Die mate waarin seggenskap deur leerders verlang word betreffende die seleksie van leerinhoud	69
4.9	Die mate waarin leerders verlang dat hul ervaring in ag geneem en benut moet word in die onderrig-leersituasie	71
4.10	Die mate waarin leerders aktiewe betrokkenheid verlang in die onderrig-leersituasie	72
4.11	Die leeroriëntasie wat leerders openbaar	74
4.12	Die mate waarin leerders verlang dat voorgeskrewe leerinhoud direk en onmiddellik toepasbaar moet wees	75

## LYS VAN FIGURE

3.1	Die volwassene-leerder	47
4.1	Redes vir deelname aan studie	63
4.2	Rangorde van redes vir deelname aan studie	65
4.3	Verantwoordelikeaansvaarding vir onderrig-leer	67
4.4	Seggenskap : Formulering van leerdoelwitte	68
4.5	Seggenskap : Seleksie van leerinhoud	70
4.6	Inagneming en benutting van ervaring	71
4.7	Aktiewe betrokkenheid in die didaktiese situasie	73

4.8	Leeroriëntasie wat leerders openbaar	74
4.9	Onmiddellike toepasbaarheid van leerinhoud	76
5.1	Die didaktiese driehoek	80
5.2	Implikasies van geïdentifiseerde volwassene-leerderkarakteristieke vir die formele andragologies-didaktiese situasie	104
5.3	'n Leerdergesentreerde benadering tot die formele andragologies-didaktiese situasie	112



## HOOFSTUK 1

### ORIËNTERING, PROBLEEMSTELLING, DOELSTELLINGS MET DIE ONDERSOEK EN BEGRIPSVERHELDERING

#### 1.1 INLEIDING

*"We have more information at our fingertips that we can comprehend. We are required to inform ourselves about complex international issues concerning everything from how much we pay for the gas we pump to the ultraviolet rays that seep through the ozone. Our jobs may disappear at the very time that a dozen new jobs appear in the occupational handbook. The only thing that is certain is that change requires us to attend systematically recasting information knowledge, and our views of the world" (Merriam & Cunningham, 1989:xv).*

Tradisionele jeugonderwys kan weens die snelle pas van verandering wat ons tydsgewrig kenmerk, die individu nie meer voldoende lewenslank toerus vir die eise wat aan hom in die samelewing gestel word nie (Cropley, 1980:2; Perry, 1982:46; Smith, 1982:15). Patricia Cross (1981:ix) merk dan ook in haar inleiding tot "Adults as learners" op, dat dit haar oortuiging is dat die hedendaagse individu bereid moet wees om van leer 'n lewenslange aktiwiteit te maak. Lewenslange leer is volgens haar nie 'n voorreg of 'n reg nie, maar 'n noodsaaklikheid vir enige persoon, jonk of oud, wat tred wil hou met die voortsnellende pas van verandering - in die gesin, beroepslewe en gemeenskapslewe (vergelyk ook Cropley, 1980:189; Perry, 1982:47; Jarvis, 1983a:6; Le Roux, 1989:26). Al hoe meer volwassenes tree dan ook toenemend as leerders tot onderwys toe (Jarvis, 1983a:8/9,12/13; Greenberg, O' Donnell & Bergquist, 1980:vii; Gous, 1987:10), hetsy op formele of nie-formele vlak.

Onderrig en leer in die didaktiese situasie is onlosmaaklik gebonde, omdat onderrig nie geslaag het indien leer nie plaasgevind het nie. Rogers (1986:184) merk tereg die volgende oor onderrig op: *"For us teachers to say that we taught but that the students didn't learn, is as ridiculous as saying: 'I sold him a car, but he didn't buy it."* Ericksen (1985:x) verwoord die gedagte as volg: *"The lasting measure of good teaching is what the individual student learns and carries away"*. Ook Penner (1984:7) wys op die gebondenheid van onderrig en leer in die

didaktiese situasie: *"The ultimate result of good teaching will be found of course, in the student - in the growth of his knowledge, the extension of his skills, the lengthening of his values, the maturing of his intellectual or creative discipline"* (vergelyk Kachelhoffer, 1983:133; Strydom, Bitzer & Venter, 1990:123). Die afleiding kan dus gemaak word dat onderrig *leerdersgesentreerd* behoort plaas te vind met die oog op optimale leersukses (vergelyk Kapp, 1990:63). Leerdersgesentreerdheid impliseer dat die leerbegeleier kennis sal dra van die ontwikkelingsvlak, behoeftes en karakteriserende eienskappe van die leerders en dat die didaktiese situasie met inagneming van die leerderelenskappe en - behoeftes beplan en ingeklee sal word.

## 1.2 PROBLEEMSTELLING

### 1.2.1 Aanloop tot die probleem

Die probleem wat tot hierdie studie aanleiding gee, spruit voort uit die situasie dat die rol van leerder tradisioneel aan kinders of jongmense toegeken is. Onderwys is gesien as voorbereiding vir die lewe as volwassene en na afloop van aanvangs- onderwys is skoling en opleiding vir die meerderheid van volwassenes as afgehandel beskou (vergelyk Jarvis, 1983a:57; Jarvis, 1983b:1; Darkenwald & Merriam, 1982:2; Knapper & Cropley, 1985:27).

Die gedagte van lewenslange leer en voortgesette onderwys is toenemend besig om veld te wen, onder andere weens die dinamiese karakter van die huidige maatskaplike bestel (Darkenwald & Merriam, 1982:2/3; Jarvis, 1983a:32/33; Knowles, 1980:19; Cropley, 1980a:2; Knapper & Cropley, 1985:21; Rosenberg, 1984:22; Schoeman, 1985:18; Le Roux, 1989:26 e.v.). Richardson (1982:135) verwoord die gedagte as volg:

*"Education must therefore be regarded and planned as a continuing process throughout life. It is no longer sufficient to regard education as an early and finite early process in preparation for adult life."*

Volwassenes tree dan ook toenemend as leerders tot onderwys toe. Die tradisionele siening dat die rol van leerder die prerogatief van die kind of jeugdige is, is in ons huidige tydsgewrig gevolglik nie meer geldig nie.

## 1.2.2 Probleemstelling

Die volgende aspekte van die probleem kan geïdentifiseer word:

- \* Beskikbare didaktiesgerigte literatuur fokus grootliks op die kind en jeugdige as leerder en daar is in vergelyking met die kennisvat oor die kind en jeugdige as leerder, relatief min navorsing gedoen oor die volwassene as leerder.
- \* Navorsing wat wel oor die volwassene-leerder bestaan, fokus grootliks op die karakteristieke van die volwassene-leerder sonder dat die funksionalisering van die karakteristieke binne die didaktiese situasie uitgebreid belig word.
- \* Didaktiese situasies waarby volwassenes betrokke is, se inleiding is dikwels nie op die behoeftes en ontwikkelingsvlak van die volwassene afgestem nie, en gevolglik word die bereiking van die oogmerk van optimale leersukses bemoelijk.

Die belangrikste vrae wat in die studie aangespreek gaan word, is die volgende:

- \* Oor watter kenmerkende leerderkarakteristieke beskik die volwassene-leerder?
- \* Op watter wyse kan volwassene-leerderkarakteristieke wat geïdentifiseer word, gefunksionaliseer word met die oog daarop om volwassene-leer te optimaliseer?

Die vraag waarop die fokus in hierdie studie geplaas gaan word, is dan samevattend: Op watter wyse kan die kenmerke van die volwassene-leerder wat literatuurmatig en empiries geïdentifiseer word, gefunksionaliseer word in die formele andragogies-didaktiese situasie met die oog op optimale leersukses?

## 1.3 DIE DOEL MET DIE STUDIE

Die studie het as oorkoepelende doel die fundering, beredenering en omskrywing van 'n leerdergesentreerde benadering tot die formele andragogies-didaktiese



situasie. Met die oog op die bereiking van die oorkoepelende doelwit, kan die volgende subdoelwitte geïdentifiseer word:

- \* 'n Eerste subdoelwit van die studie is om die redes onderliggend aan die toename van volwassene-leerders aan te dui.
- \* 'n Verdere oogmerk is om aan te dui dat die volwassene-leerder oor karakteriserende eienskappe beskik en om genoemde karakteristieke te identifiseer en te omskryf.
- \* Onderwys behoort leerdergesentreerd plaas te vind met die oog op optimale leerwins, gevolglik hou die karakteristieke van leerders implikasies in vir die wyse waarop die didaktiese situasie ingeklee behoort te word. Die oogmerk van die studie is gevolglik ook om die implikasies van die geïdentifiseerde eienskappe van die volwassene-leerder vir die formele didaktiese situasie te beredeneer.
- \* Die dosent as leerklimaatskepper en leerbegeleier speel 'n belangrike rol betreffende die wyse waarop die didaktiese situasie ingeklee word en die mate van leersukses wat in die didaktiese situasie bereik word. Die studie het ten slotte as oogmerk die uitwys van kwaliteite waaroor die suksesvolle leerbegeleier van volwassenes behoort te beskik.

Enkele sleutelbegrippe rakende die studie word vervolgens verklaar en omskryf met die oog op die uitkakeling van verwarring en die daarstel van werksdefinisies.

## 1.4 BEGRIPSPRESISERING

### 1.4.1 Agogie

Die stam in die woord agogie is direk afgelei van die Griekse "Ago" wat "Ek lei" beteken (Smit, 1986:29). Die begrip word volgens Adey (1989:5) gebruik in 'n situasie waarin minstens twee persone betrokke is en waar daar sprake is van omgee, rigtinggee, inisieer, voorgaan, voorsien (bv. kennis) en motiveer en kan daarom met "Ek begelei" vertaal word.

### **1.4.2 Pedagogie**

"Peda" is afgelei van die Griekse "Pais" wat kind beteken (Louw, Möller & Mentz, 1983:13). Pedagogie dui dan op begeleidingshulp aan die kind (Van Zyl, 1975:24) deur 'n persoon met meerdere kennis en ervaring met die oog op volwassewording.

### **1.4.3 Andragogie**

Die premorfeem "andr" in andragogie is direk vervorm van "aner" wat in Grieks man beteken (Van Rensburg, Killian & Landman, 1979:9; Knowles, 1978:54; Smit, 1986:29). "Aner" dui volgens Adey (1989:5) oordragtelik op man én vrou wat gelei (begelei) word deur 'n ander persoon met meerdere kennis en moontlik meerdere ervaring wat 'n spesifieke kennisfeer betref, met die oog daarop dat die volwasse sy lewenswerklikheid (in die besonder die betrokke kennisfeer) beter sal begryp ten einde toenemend volwasse te word.

Dit is belangrik om daarop te wys dat die konsep andragogie soos dit in hierdie studie gebruik word, nie verwys na Knowles (1980:40 e.v.) se siening van wat andragogie behels nie (vergelyk paragraaf 3.2). Wanneer die konsep andragogie in hierdie studie gebruik word, is die bovermelde definisie van toepassing.

### **1.4.4 Andragoog**

Andragoog is afgelei van "andragogos", 'n volwasse leier of begeleier. Ongeag die andragoog se ouderdom, is hy gewoonlik die student of leerder se meerdere op die studieterrein of kennisgebied waarop die student hom begewe. Adey (1989:5) wys daarop dat al is sommige studente ouer as hul studieleier of dosent, dit niks wegneem van die andragogiese opgawe van die dosent nie.

### **1.4.5 Informele onderwys, formele onderwys, nie-formele onderwys**

Vir die doeleindes van hierdie studie word die omskrywing van die begrippe informele onderwys, formele onderwys en nie-formele onderwys wat in die verslag van die Hoofkomitee van die RGN-onderzoek na die onderwys in die Republiek van Suid-Afrika (1981:93/94) voorkom, as uitgangspunt gebruik. Die begrippe

informele onderwys, formele onderwys en nie-formele onderwys word in die verslag as volg omskryf:

- \* **Informele onderwys** is onderwys wat spontaan in lewensituasies gegee word. Die onderwys ontstaan byvoorbeeld uit die omgang in die gesin, buurtlewe en portuurgroep.
- \* **Formele onderwys** is onderwys wat bepland verloop in erkende onderwysinstitusies soos skole, kolleges, universiteite en teknikons (en wat onder jurisdiksie van die staat val).
- \* **Nie-formele onderwys** is onderwys wat bepland en hoogsaanpasbaar verloop in inrigtings, organisasies en situasies wat buite die formele onderwys en informele onderwysvoorsiening val, byvoorbeeld indiensopleiding in die werksituasie.

#### 1.4.6 Andragogiese didaktiek

Die woord didaktiek het as grondwoord die Griekse woord "didaskain" (Van Rensburg, Kilian & Landman, 1979:29) wat beteken om onderrig te gee, om inhoude aan te bied of oor te bring, of om iemand iets te leer (Van der Stoep & Louw, 1979:19; Smit, 1986:29). Andragogiese didaktiek dui dan op alle formele, nie-formele en informele vorme van onderwys aan volwassenes.

#### 1.4.7 Tersiere didaktiek

Die woord tersiër beteken volgens die Verklarende Handwoordeboek van die Afrikaanse Taal "derde in (belangrikheid, waarde in) rangorde, 'n reeks" (Odendal, Schoonees, Swanepoel, Du Toit & Booysen 1988:1143) en dui op die derde fase van onderwys. Tersiere didaktiek verwys dan na die formele komponent van naschoolse onderwys wat toegepas word aan universiteite, teknikons en kolleges met die oog op die verwerwing van 'n kwalifikasie.

De Vries (soos aangehaal deur Jacobs, 1990:15) verwys na 'n vierde vlak van onderwysvoorsiening as hy nagraadse onderwys aan universiteite kwartêre onderwys noem.

Vir die doeleindes van hierdie studie sluit die begrip tersiër die voorgraadse en nagraadse situasie in.

#### 1.4.8 Voortgesette onderwys

Daar bestaan in die literatuur weinig eenstemmigheid betreffende die afbakening van die konsep voortgesette onderwys. Le Roux (1989:27) wys daarop dat elke navorser voortgesette onderwys definieer in terme van sy navorsingfokus en oogmerke.

Le Roux (1989:27) meld dat daar wêreldwyd uiteenlopende interpretasies geheg word aan verbandhoudende konsepte soos onder andere die volgende: lifelong education, permanent education, recurrent education, continuing education, adult education, lewenslange onderwys, onderwys aan volwassenes, permanente onderwys, voortgesette onderwys, voortdurende onderwys, heropleiding en verdere opleiding (vergelyk ook Rogers, 1986:1). Jarvis (1983a:35) wys daarop dat die konsepte lewenslange onderwys (lifelong education) en voortgesette onderwys (continuing education) dikwels as sinonieme gebruik word.

Jarvis self (1983a:36) tref egter 'n onderskeid tussen lewenslange onderwys en voortgesette onderwys. Hy stel dit as volg:

*"Hence, it may be concluded here that continuing education is post-initial education, but that is not synonymous with lifelong education. Lifelong education makes no distinction between initial and post-initial education whereas continuing education refers only to the latter part of lifelong education and is, therefore, only one branch of education."*

Jarvis (1983a:36) onderskei ook tussen inisiële of aanvangsonderwys (initial education) en verpligte onderwys, as hy daarop wys dat aanvangsonderwys langer kan duur as verpligte onderwys (vergelyk ook Rogers, 1986:3). Jarvis (1983a:39) sien voortgesette onderwys samevattend dan as 'n post-inisiële voortsetting van onderwys, veral in die beroepsituasie. Hy meld ook dat die konsep voortgesette onderwys dikwels met die professies verbind word. Jarvis (1983b:22) definieer professies as *"...occupations which seek in some ways both the mastery of an identifiable body of knowledge and the control of its application in practice."*

Ook Grabowski (1981:84/85) dui 'n verband tussen die konsep voortgesette onderwys en die professies aan: *"Continuing education refers to any and all methods, formal or informal, used for the growth and development of professionals."* Hy het egter 'n breë siening oor wat die konsep profesie behels: *"...to include any occupation designated as profession by any authoritative source..."*.

Ashmore (1982:76) beskou voortgesette onderwys as *"...the provision of in-service, refresher courses for people from a wide variety of professions and occupations."*

Apps (1979:68) huldig 'n omvattender standpunt oor wat die konsep voortgesette onderwys behels. Hy sien voortgesette onderwys as die verdere ontwikkeling van menslike vermoëns nadat 'n beroepsituasie of vrywillige aktiwiteit betree is. Dit kan gerig wees op beroepsbevordering of breë persoonlike en professionele ontwikkeling. Voortgesette onderwys sluit byvoorbeeld studie in wat deur kennisuitbreiding genoodsaak word.

Die werksdefinisie wat vir die doeleindes van hierdie studie gebruik word, vind aansluiting by Jarvis se beskouing. Voortgesette onderwys verwys in hierdie studie na post-aanvangsonderwys met onder andere as oogmerk

- \* breë professionele ontwikkeling;
- \* die op hoogte hou van die individu betreffende nuwe verwickelinge op sy beroepsgebied;
- \* die verwerwing van spesialiskennis; en
- \* heropleiding met die oog op beroepswisseling.

#### 1.4.9 Volwassenheid

Die konsep volwassenheid is veelfasettig van aard en is op verskeie wyses interpreteerbaar.

Langeveld (1967:43) sien volwassenheid as selfverantwoordelike selfbepaling, dit wil sê die volwassene is self verantwoordelik vir die gestalte wat sy lewe vertoon.

Volgens De Klerk (soos aangehaal deur Van der Molen, 1979:74) begin volwasseheid wanneer die jong mens op grond van sy opvoeding sy lewenslot in eie hande neem en self daarvoor verantwoordelik kan en wil wees.

Landman (1972:27/28) meld dat volwasseheid gekenmerk word deur 'n sinvolle bestaanswyse, selfbeoordeling en selfbegrip, menswaardigheid, sedelik-selfstandige besluitvorming en handeling, verantwoordelikheid, normidentifikasie en eie lewensopvatting.

Langeveld (1967:44) wys daarop dat volwasseheid uitwendig waarneembaar word deur die mate waarin 'n persoon konstruktiewe deelgenootskap aan die maatskaplike lewe waarin hy hom bevind, toon.

Vir Darkenwald & Merriam (1982:8) is 'n volwassene 'n persoon wat fisies volgroei is, wat rolle beklee wat tipies aan die volwassene in die samelewing toegeken word en wat psigologiese en sosiale volwasseheid toon betreffende oordeelsvermoë, outonomie en verantwoordelikheid (vergelyk ook Rogers, 1986:7).

Volgens Knowles (1980:42) moet twee vroe gevra word om vas te kan stel wie as volwassenes beskou moet word:

- \* Wie tree soos 'n volwassene op - vervul dus die rol van 'n volwassene ('n sosiale definisie)?
- \* Wie se selfkonsep is dié van 'n volwassene ('n psigologiese definisie)?

As die eerste kriterium soos deur Knowles gestel, toegepas word, is persone volwassenes op grond van die mate waarin hulle die sosiale rol wat tipies aan 'n volwassene in 'n samelewing toegeken word, vervul - die rol van byvoorbeeld arbeider, eggenoot, ouer en verantwoordelike landsburger.

Knowles se tweede kriterium impliseer dat persone volwassenes is op grond van die mate waarin hul hulself as verantwoordelik vir hul eie lewe en bestaan sien. 'n Volwassene het ook volgens Knowles (1980:46) 'n diepgesetelde psigologiese behoefte om deur ander as selfrigtinggewend beskou te word (vergelyk ook McLagan, 1978:12).

Volgens Paterson (1979:5 e.v.) word 'n sekere status aan 'n persoon toegeken, wanneer 'n persoon 'n volwassene genoem word. Hierdie status wat toegeken word, is normatief van aard. Wanneer 'n persoon as 'n volwassene beskou word *"...we consider that there are distinctive compliances, modes of respect, which he may rightfully demand of us, and that there are natural dispositions, qualities of concern, which we may rightfully demand of him."*

Paterson (1979:9) meld dat alle volwassenes nie noodwendig oor die eienskappe of vermoëns wat aan volwassenheid gekoppel word, beskik nie. Omdat die status wat aan volwassene-wees gekoppel word, normatief van aard is, word dit egter verwag dat hy daarvoor sal beskik, in teenstelling met wat van 'n kind verwag word:

*"If we treat our neighbour as an adult, with the rights and duties intrinsic to that status, this is because we feel entitled to presume, for example, that in appropriate circumstances he will show restraints and impartiality, concern and understanding in some sufficient degree, and that he will accept a certain amount of responsibility and prove capable of drawing on his relevant experience with some measure of sense and skill. We do not normally feel entitled to presume any such attributes and competencies on the part of our neighbour's young child."*

Wanneer al die verskillende standpunte oor die konsep volwassenheid in oënskou geneem word, blyk dit dat aspekte soos *verantwoordelikheid* en *selfbepaling* as wesenlike eienskappe van volwassenheid gesien word. Dit blyk egter ook dat die interpretasie van die konsep volwassenheid *sosiaal-maatskaplik gebonde* is.

Dit is belangrik om daarop te wys dat volwassenheid nie as 'n afsluitingspunt of vaste entiteit gesien moet word nie. Die mens is nooit heeltemal voltooid nie. Hy word steeds volwaardiger volwasse. Ook wat geïdentifiseerde aspekte van volwassenheid betref, kan daar dus groei by die volwassene plaasvind. Die volwassene kan byvoorbeeld meer verantwoordelik word en 'n beter vermoë tot selfbeoordeling en selfstandige besluitvorming ontwikkel.

### 1.4.10 Leer

Leer is 'n komplekse verskynsel wat nie maklik definieerbaar is nie.

Smith (1982:34 e.v.) wys daarop dat leer moeilik omskryfbaar is. Daar word egter algemeen aanvaar dat leer met komplekse prosesse te doen het wat die verstand, emosies en die volle menswees betrek.

Smith identifiseer 'n paar waarnemings aangaande leer, wat volgens hom algemeen aanvaar word:

- \* Leer is 'n proses wat lewenslank duur en kan intensioneel of nie-intensioneel plaasvind. Nie alle persone is geneë om aan intensionele leer-aktiwiteite deel te neem nie, omdat intensionele leer met moeite gepaard gaan.
- \* Leer is 'n persoonlike en natuurlike proses. Niemand anders kan vir jou leer nie.
- \* Leer het met verandering te doen. iets word bygevoeg of weggeëem.
- \* Leer is nou met menslike ontwikkeling verweef. Leer beïnvloed en word beïnvloed deur veranderinge wat lewenslank voortduur. Hierdie veranderinge omvat biologiese en fisiese veranderinge en veranderinge betreffende persoonlikheid, waardes, rolle en take.
- \* Leer het betrekking op belewing. Om te leer, is om te ervaar, is om interaktief met die omgewing om te gaan.
- \* Leer het ook 'n intuïtiewe sy. Die onderbewuste bly byvoorbeeld met 'n probleem besig en dan kan insig in die probleem skielik tot 'n persoon kom, al was die persoon nie bewustelik besig om aan moontlike oplossings te dink nie.



Volgens De Wet, Monteith & Van der Westhuizen (1981:1) word daar algemeen aanvaar dat

*"...leer 'n proses of handeling is met min of meer duursame, permanente resultate waardeur nuwe gedragsmoontlikhede van die persoon ontstaan of reeds aanwesige gedragswyses verander word. Hierdie verandering in gedragsmoontlikhede moet egter nie aan ryping, ontwikkeling of wording toegeskryf kan word nie."*

Curzon (1990:10) se definisie sluit by dié van De Wet, Monteith & Van der Westhuizen aan. Hy definieer leer as

*"...the apparent modification of a person's behaviour through his experiences, so that his knowledge, skills and attitudes towards his environment are changed, more or less permanently."*

Goffree & Stroomberg (1989:12) wys daarop dat (intensionele) leer met moeite gepaard gaan: *"Learning requires effort, dedication, change of opinion and attitude, and restructuring of what one already knows and already can."*

Volgens Knowles (1980:55) berus 'n andragogiese benadering tot leer op die aanname dat leer 'n interne proses is wat deur die leerder beheer word en wat sy volle menswees betrek, insluitende intellektuele, emosionele en fisiologiese funksies. Psigologies kan leer omskryf word as 'n proses van behoeftevervulling en doelnastrewing deur leerders. Leerders word dus gemotiveer om tot intensionele leer oor te gaan indien hul 'n behoefte aan leer ervaar en hulle 'n doel voor oë het wat aan die hand van leer bereik kan word.

Die konsep leer verwys vir die doeleindes van hierdie studie na 'n intensionele handeling, gerig op die verwerwing en uitbouing van kennis, vaardighede, waardes en houdings.

#### **1.4.11 Die volwassene-leerder**

Soos reeds aangetoon, is die konsep volwassenheid 'n veelfasettige sambreel-term. Vir die doeleindes van hierdie studie word Knowles (1980:42) se kriteria vir wie as 'n volwassene beskou moet word as uitgangspunt geneem (vergeelyk 1.4.9).

Die leerder op wie daar gefokus word, is 'n persoon wat 'n *sosiale rol, tipies van die volwassene* in ons samelewing vervul en wat homself as *selfbepalend* en *selfverantwoordelik* vir sy bestaan sien. Die fokus word dus nie op die voltydse student verbonde aan 'n tersiêre inrigting wat sy tersiêre studies direk na afloop van die sekondêre skoolfase voortsit, geplaas nie (vergelyk Darkenwald & Merriam, 1982:8). Die jong tersiêre student verkeer in 'n oorbruggingsfase en kan as laat-adolesent of vroeg-volwassene geklassifiseer word (Gous, 1987:10).

Die leerder van wie daar in hierdie studie sprake is, is dan 'n persoon wat op grond van die genoemde kriteria as volwassene geklassifiseer kan word en wat intensieel aan leeraktiwiteite deelneem met die oog op die uitbou van kennis, vaardighede, waardes en houdings. By tersiêre inrigtings soos universiteite is dit hoofsaaklik die deelydse student wat aan genoemde kriteria voldoen.

Volwassenes is oor 'n breë spektrum by leeraktiwiteite betrokke - op informele, nie-formele en formele vlak. Weens die omvattendheid van die terrein, is dit nie moontlik om die hele spektrum in hierdie studie te dek nie. Die studie sal gevolglik op die *formele didaktiese situasie* fokus.

#### 1.4.12 'n Leerdergesentreerde benadering tot die didaktiese situasie

Die Verklarende Handwoordeboek van die Afrikaanse Taal (Odendal et al 1988:955) verklaar sentreer as "*In die middelpunt bring*".

Leerdergesentreerdheid dui dus daarop dat die leerder in die middelpunt geplaas word. 'n Leerdergesentreerde benadering tot die didaktiese situasie impliseer dat die didaktiese situasie ingeklee sal wees met inagneming van die karakteristieke en behoeftes van die leerders ten einde die leerders suksesvol te kan begelei met die oog op optimale leerwins. Die leerbegeleier wat die didaktiese situasie leerdergesentreerd wil inklee, sal dus kennis moet dra van die ontwikkelingsvlak, belangstellings, behoeftes en karakteriserende eienskappe van die betrokke leerders (vergelyk Du Toit, 1990:47).

Dit is belangrik om daarop te wys dat die konsep leerdergesentreerd soos dit in hierdie studie gebruik word, nie beteken dat die behoeftes en belangstellings van die leerders as dwingende oorwegings geld vir die wyse waarop die didaktiese

situasie ingeklee word nie. Die individu is dikwels nie noodwendig die beste beoordelaar van sy behoeftes nie, weens byvoorbeeld 'n verskraalde beskouing of kennisraamwerk. Die didaktiese situasie behoort juis te fokus op die verruiming van studente se visie.

Hoewel die uitgespreekte behoeftes van die leerders nie as bepalend beskou word vir die wyse waarop die didaktiese situasie ingeklee word nie, kan die inkleding van 'n didaktiese situasie egter nooit los van die leerders betrokke by die situasie gesien word nie. Die oogmerk van enige didaktiese situasie behoort immers die optimale leerwins van leerders te wees. 'n Leerdergesentreerde benadering tot die andragologies-didaktiese situasie dui dus vir die doeleindes van hierdie studie nie op die inkleding van die didaktiese situasie in *ooreenstemming* met die uitgespreekte behoeftes van die volwassene-leerder nie, maar op die inkleding van die didaktiese situasie met *inagneming* van die *karakteristieke* en *behoeftes* van die leerders.

## 1.5 NAVORSINGSMETODE

Die navorsing in hierdie studie word geklassifiseer onder *ontwikkelingsnavorsing* omdat dit *toegepaste, probleemgeoriënteerde* navorsing is (vergelyk De Wet, Monteith, Venter & Steyn, 1981:8). Die navorsing is toegepas omdat dit as oogmerk het "*...kennisvermeerdering met praktykverbetering as doel*" (Landman, 1980:4).

Die ondersoek geskied gedeeltelik aan die hand van 'n *literatuurstudie*. Volgens Smith (1989:27) kan 'n literatuurstudie gedefinieer word as "*...'n skerp, kritiese, noukeurige en sistematiese bestudering en korrekte geordende aantekening van bestaande literatuur aangaande een of ander probleemterrein.*" Die navorsing is *beskrywend* van aard omdat die navorsing daarop gemik is om akkurate inligting/data oor die domeinverskynsel onder bestudering in te samel (vergelyk Mouton & Marais, 1988:45). Wat die empiriese gedeelte betref, word 'n vraelys as meetinstrument geïmplementeer.

## 1.6 VERLOOP VAN DIE ONDERSOEK

Na afloop van die uiteensetting van die doel en konteks van die studie in hoofstuk 1, sal die res van die studie soos volg verloop:

- \* In hoofstuk twee sal die redes onderliggend aan die toename van volwassene-leerders uitgelig word.
- \* In hoofstuk drie word die fokus geplaas op die karakteristieke van die volwassene-leerder asook leerverwante probleme wat deur die volwassene-leerder ervaar word.
- \* In hoofstuk vier word 'n vraelysmatige empiriese ondersoek beskryf rakende die didaktiese behoeftes van 'n groep volwassene-leerders aan die Randse Afrikaanse Universiteit.
- \* In hoofstuk vyf word die implikasies van die geïdentifiseerde karakteriserende eienskappe en didaktiese behoeftes van die volwassene-leerder vir die didaktiese situasie bespreek, met die oog op die omskrywing van die leerdergesentreerde andragologies-didaktiese situasie. Omdat die leerbegeleier 'n belangrike rol speel betreffende die wyse waarop die didaktiese situasie ingeklee word en die mate van leersukses wat in die didaktiese situasie bereik word, word die kwaliteite waaroor die leerbegeleier van volwassenes behoort te beskik ook in hierdie hoofstuk belig.
- \* Hoofstuk ses is 'n samevattende hoofstuk waarin ook enkele gevolgtrekkings en aanbevelings gemaak word.

## 1.7 SAMEVATTING

In hierdie inleidende hoofstuk is gewys op die toenemende belangrikheid van lewenslange leer en klem is gelê op die belangrikheid van 'n leerdergesentreerde benadering tot onderrig. Die probleem wat in hierdie studie ondersoek gaan word, naamlik op watter wyse die kenmerke van die volwassene-leerder wat literatuurmatig en empiries geïdentifiseer word, gefunksionaliseer kan word in die formele andragologies-didaktiese situasie met die oog op optimale leersukses, is

ook belig. Belangrike begrippe binne die konteks van die studie is verklaar, probleme betreffende die andragologies-didaktiese situasie en die doel van die studie is geformuleer. Ook die navorsingsmetode wat gevolg word en die program van ondersoek is gestel.

In hoofstuk 2 word die redes onderliggend aan die toename van volwasseneleerders bespreek en word 'n pleidooi gelewer dat universiteite in Suid-Afrika toenemend betrokke sal raak by voortgesette onderwys.



## HOOFSTUK 2

### DIE TOENAME VAN VOLWASSENE-LEERDERS

#### 2.1 INLEIDING

Die aantal volwassene-leerders op nie-formele en formele vlak neem in ons huidige tydsgewrig toenemend toe. Wat die toename van volwassenes as leerders op formele vlak betref, rapporteer Slowey (1988:301 e.v.) oor 'n internasionale projek rakende die deelname van volwassenes aan hoër onderwys in twaalf geïndustrialiseerde lande wat in 1982 'n aanvang geneem het. Hierdie projek is uitgevoer deur die "Centre for Educational Research and Innovation of the Organization for Economic Co-operation and Development" (CERI/OECD) en die verslag oor die projek is in 1987 gepubliseer. Die meeste lande betrokke by die projek het probleme ondervind om spesifieke statistiek te verskaf, maar byna al die betrokke lande het aangedui dat die aantal volwassenes wat deelneem aan hoër onderwys toeneem. In lande soos die Verenigde Koninkryk en Finland is sowat 20% van die studente wat inskryf vir graadkursusse volwassenes. Australië, die Verenigde State van Amerika en Swede val in die topgroep wat deelname van volwassenes aan hoër onderwys betref. In Swede word geskat dat meer as 50% van die studente wat deelneem aan hoër onderwys, volwassenes is (vergeelyk ook Brookfield, 1986:184).

In Didaktikom (Anon., 1990a:19) word gemeld dat daar in die Verenigde Koninkryk in vergelyking met 1980, in 1988 44% meer deeltydse studente aan polytechnics en kolleges verbonde was. In die Verenigde State van Amerika, is daar ook 'n styging wat deeltydse studente betref. Waar daar in 1966, 32% deeltydse studente aan publieke hoër onderwysinrigtings was, het die syfer in 1986 gestyg tot 47%. Die gemiddelde ouderdom van studente in die Verenigde State van Amerika styg steeds omdat al hoe meer volwassenes dit nodig vind om na 'n ruk in die arbeids-mark weer te begin studeer (Anon., 1990b:17). In 1989 was 40% van alle voorgraadse studente in die Verenigde State van Amerika volwassene-leerders (Kasworm, 1990:345).

Ook in Suid-Afrika is statistiek betreffende volwassenes se deelname aan intensionele leeraktiwiteite moeilik bekombaar. Wat deelname aan leeraktiwiteite

by tersiêre instellings betref, is die deelydse studentegetalle die beste aanduiding van die aantal volwassenes wat aan leeraktiwiteite deelneem.

Die afdeling Studentestatistiek van die Randse Afrikaanse Universiteit (1990) meld in hierdie verband dat 33% van die geregistreerde studente in 1990 deelydse studente was. Wat die nagraadse studente by die Randse Afrikaanse Universiteit betref, het 72% van die studente in 1989 deelyds gestudeer.

Volgens die Departement Inligtingsbestuur, Universiteit van Pretoria (1990) het 24% van die ingeskrewe studente by die Universiteit van Pretoria in 1990 deelyds gestudeer. Wat die nagraadse studente betref, was die persentasie 60%.

In 'n brief ontvang van die Potchefstroomse Universiteit vir Christelike Hoër Onderwys (1991), word gemeld dat 32% van die studente verbonde aan die universiteit in 1990 deelyds gestudeer het. Wat nagraadse studente betref, was die persentasie in 1990, 64%.

Die studente verbonde aan die Universiteit van Suid-Afrika, 'n afstandsonderrig-universiteit, kan aan die hand van die gestelde werksdefinisie feitlik deurgaans as volwassene-leerders beskou word. Volgens die Buro vir Bestuursinligting by die Universiteit van Suid-Afrika (1991) het die studentegetal vanaf 42 459 in 1980 na 104 302 in 1990 gestyg - 'n styging van 146%. In 1990 was 79% van die ingeskrewe studente by die universiteit ouer as 25 jaar. In 1980 was die persentasie 75%.

Uit voorgemelde statistiese oorsig blyk dit dat volwassenes, ook op formele onderwysvlak toenemend betrokke raak by onderwys.

Die redes onderliggend aan die toename van volwassene-leerders word vervolgens kortliks bespreek.

## 2.2 ENKELE REDES ONDERLIGGEND AAN DIE TOENAME VAN VOLWASSENE-LEERDERS

Die wêreldwye toename van volwassene-leerders kan toegeskryf word aan faktore soos die volgende:

### 2.2.1 'n Snelveranderende lewenswerklikheid

Dit het as gevolg van 'n snelveranderende lewenswerklikheid noodsaaklik geword dat intensionele leer 'n lewenslange aktiwiteit word. In die verlede was die pas van verandering stadig genoeg dat dit vir die individu moontlik was om geleidelik by die veranderings aan te pas (Knapper & Cropley, 1985:22). Tradisionele jeug-onderwys en -opleiding was grootliks toereikend om die individu gedurende sy hele leeftyd van lewenstoerusting te voorsien. Hedendaags is kennis en vaardighede wat verwerf word dikwels binne 'n paar jaar verouderd en ontoereikend. Lewenslange leer het gevolglik onontbeerlik geword vir enige persoon wat met die pas van vinnige verandering in die arbeidsituasie en gemeenskapslewe tred wil hou (Cross, 1981:ix; Knowles, 1980:19; Jarvis, 1983a:6; Knapper & Cropley, 1985:21/22; Schoeman, 1985:18; Le Roux, 1989:26).

### 2.2.2 Kennisontploffing

Die huidige tydsgewrig word gekenmerk deur 'n kennisontploffing op veral natuurwetenskaplike en tegnologiese gebied. Cross (1981:28) merk in hierdie verband die volgende op: *"Technological advances occur in quantum leaps that result not in just 'more' or 'better' but in radically 'different' ways of doing things."*

Darkenwald & Merriam (1982:4) wys daarop dat kennis nie net in omvang toeneem nie, maar dat ook die struktuur van kennis en die tegnologie kompleks en meer gespesialiseerd raak. Lindsay, Morrison & Kelly (soos aangehaal deur Darkenwald & Merriam, 1982:4) het bevind dat die geldigheidstyd van kennis op sekere professionele terreine soos byvoorbeeld ingenieurswese, slegs vyf jaar is. 'n Groot aantal persone moet dus lewenslank leerders bly om in staat te kan wees om hul beroep te beoefen (Slowey, 1988:302; Jarvis, 1983a:6; Knapper & Cropley, 1985:23; Woodhall, 1988:79; Louw, 1988:1; Schoeman, 1986:7). Vir diégene het voortgesette onderwys 'n noodsaaklikheid geword.



### 2.2.3 Die toename van die aantal volwassenes

Die aantal volwassenes is besig om in die meeste geïndustrialiseerde lande toe te neem. Rachal (1989:4/5) wys daarop dat die Verenigde State van Amerika as nasie byvoorbeeld besig is om ouer te word (in terme van mediaanouderdom en 'n langer leeftyd). In 1900 was slegs 4,1% van die populasie ouer as 65, in 1985 was die persentasie 12,0% en die verwagte persentasie teen die jaar 2000 is 13,0. Die mediaanouderdom van die Amerikaanse bevolking was in 1985, 31,5 jaar en in 1990 ouer as 34.

Volgens Cross (1981:3) sal die Verenigde State van Amerika se bevolking teen die jaar 2000 oorheersend uit persone in hul veertigerjare bestaan (vergelyk Kidd, 1981:18; Knapper & Cropley, 1985:48). Die toename van die aantal volwassenes kan volgens Darkenwald & Merriam (1982:4) toegeskryf word aan die afname in geboortes en toename in lewensverwagting.

Woodhall (1988:79/80) wys daarop dat die jong toetreders tot die arbeidsmark (in geïndustrialiseerde lande) sal afneem in die 1990's. Werkgewers sal dus toenemend op ouer werkers wat nuwe vaardighede verwerf, moet staatmaak.

### 2.2.4 'n Verhoging in opvoedingspeil

Daar is wêreldwyd 'n verhoging in opvoedingspeil deurdadig daar 'n toename in die aantal jare van opvoedkundige verwerwing is. Volgens Cross (1981:15) en Slowey (1988:303) het navorsing getoon dat daar 'n duidelike verband is tussen die peil van persone se opvoedkundige verwerwing, en hul behoefte aan verdere opleiding. Persone met 'n hoër opvoedkundige verwerwingspeil neem naamlik gereedliker aan verdere intensiewe leeraktiwiteite deel (vergelyk ook Rogers, 1972:25; Knox, 1980:76; Brookfield, 1986:5; Woodley, Wagner, Slowey, Hamilton & Fulton, 1987:170).

### 2.2.5 Die veranderende sosiale rol van die vrou

Die veranderende sosiale rol van die vrou het ook 'n toename van volwasseneleerders tot gevolg. Al hoe meer getroude vroue tree tot die arbeidsmark toe en moet toepaslike opleiding ontvang (Darkenwald & Merriam, 1982:5; Cross, 1981:24/25). Apps (soos aangehaal deur Brookfield, 1986:184) meld dat vroue,

35 jaar en ouer, die vinnigste groeiende studentegroep aan kolleges en universiteite in die Verenigde State van Amerika is (vergelyk ook Rice & Meyer, 1989:550).

### 2.2.6 Veranderende beroepspatrone

Veranderende beroepspatrone word ook deur Darkenwald & Merriam (1982:5) as rede vir die toename van volwassene-leerders aangevoer. Toenemende beroepswisseling is huidig aan die orde van die dag en het behoefte aan opleiding tot gevolg.

Cross (1981:21) skryf die geneigdheid tot beroepswisseling toe aan aspekte soos die volgende: langer beroepsbetrokkenheid weens langer lewensverwagting, groter kompetisie op beroepsgebied, hoër beroepsaspirasies en groter sosiale aanvaarbaarheid van beroepswisseling (vergelyk ook Kidd, 1981:18; Van Zyl, 1991:3).

Ook beroepsoorbodigheid weens tegnologiese vooruitgang, lei tot groter opleidingsbehoefte. Tradisionele industrieë word deur nuwe beroepe vervang en die persone betrokke moet toepaslike opleiding ontvang (Jarvis, 1983a:6; Woodhall, 1988:79).

Die behoefte aan beroepspesialisasie in 'n ontwikkelde land, het ook groter opleidingsbehoefte tot gevolg:

*"Given specialization, not all that one needs to learn in order to function can be learned during youth, because the general and theoretical knowledge learned during youthful education must be refined through application if adult tasks are to be performed competently. At the same time, rapid social change has meant that knowledge quickly becomes irrelevant, and hence what one learns during childhood must constantly be updated, revised and supplemented"* (Beder, 1989:38).

### 2.2.7 Die strukturele transformasie van die arbeidsmark

Die strukturele transformasie wat in die arbeidsmark voorkom, het ook groter behoefte aan opleiding tot gevolg. Werkseleenthede vir ongeskoolde arbeiders

neem toenemend af, terwyl die aanvraag na geskoolde arbeid in die dienssektor, tegniese en professionele sektore groter word.

### 2.3 DIE SUIDER-AFRIKAANSE SITUASIE

As die situasie in Suider-Afrika onder die loep geneem word, geld die meeste van die voorgemelde redes vir die toename van volwassenes as leerders huidig veral vir die Blanke bevolking. Die oorwegende faktore wat aanvanklik tot deelname aan volwassene-onderwys by 'n groot deel van die Swart bevolking, Kleurlinge en Indiërs sal lei, is veral die ongeletterdheids- en ongeskooldheidsprobleem.

In 'n referaat gelewer by 'n kongres van die Suid-Afrikaanse Vereniging vir Navorsing en Ontwikkeling in Hoër Onderwys, Oktober, 1990 noem Du Preez (1990:2, B2) die volgende statistiek betreffende volwassenes in Suid-Afrika se stand van geskooldheid:

- \* Slegs 10% van Suid-Afrika se bevolking beskik oor 'n standaard 10-sertifikaat. Vir die Blankes is die persentasie 47%, vir die Indiërs 16%, Kleurlinge ses persent en die Swart bevolking slegs een persent. Slegs drie persent van die totale bevolking beskik oor grade en diplomas.
- \* Uit die statistiek betreffende die geletterdheidsvlak van volwassenes blyk dit dat sowat 70% van die Swart volwassenes in Suid-Afrika, sowat 38% van die Kleurlinge en 30% van die Indiërs minder as vyf jaar skoolopleiding deurloop het. Wat die Blankes betref, is die syfer minder as vyf persent.

Uit bovermelde statistiek is dit duidelik dat die aantal volwassene-leerders in Suid-Afrika in die toekoms sal en moet toeneem. Die groter onderwysbehoefte by veral die Swart volwassene is huidig gesetel in basiese onderwys en opleiding terwyl die Blanke se onderwysbehoefte in 'n meerdere mate geleë is in verdere onderwys en opleiding.

Die behoefte van sekere groepe in Suid-Afrika aan basiese onderwys en opleiding, sal in die onmiddellike toekoms ernstige aandag moet geniet. Perry (1982:49) wys daarop dat geletterdheid van 'n bevolking 'n essensiële voorvereiste vir ekonomiese groei is terwyl Richardson (1982:135) meld dat 'n demokratiese gemeenskap se voortbestaan afhanklik is van die individuele burger se vermoë om

'n aandeel te hê in en 'n bydrae te lewer tot ekonomiese, sosiale en kulturele verandering en groei. Die voortgesette onderwys- en opleidingsbehoefte van ander groepe mag egter ook nie verwaarloos word nie as gevolg van die dringende behoefte aan geskoolde en hoëvlakmannekrag in Suid-Afrika (vergelyk Barker, 1988:14; KUH-ondersoek, 1987:19/20).

## 2.4 VOORTGESETTE ONDERWYS- EN OPLEIDINGBEHOEFTES

Wat voortgesette onderwys betref, is daar 'n tendens dat universiteite toenemend aktief betrokke raak by voortgesette onderwysprojekte (veral betreffende die professies). Volgens Costello & Richardson (1982:76/77) en Le Roux (1989:26) is byna alle universiteite in die Verenigde State van Amerika betrokke by sodanige programme. Volgens Rosenberg (1984:22/23) beskou universiteite in die Verenigde State van Amerika voortgesette onderwys as 'n baie belangrike opgaaf: *"Continuing education is the growth industry in higher education today. The continuing education organization may be the most future-orientated unit on campus"* (vergelyk ook Brookfield, 1986:171).

Soos reeds gemeld, is eenmalige opleiding, hoe gespesialiseerd en deeglik ookal, nie meer voldoende om die individu lewenslank vir sy beroep voor te berei nie. Instansies betrokke by onderwys en opleiding se taakopgawe kan dus nie as afgehandel beskou word, met voltooiing van studente se inisiële onderwys nie.

Behr (1982:58), Cawood (1982:27), Wasserman (1984:51), Schoeman (1985:20) en Le Roux (1989:30) bepleit die gedagte dat universiteite in Suid-Afrika voortgesette onderwys ook toenemend as hul taakopgawe sal sien. Le Roux (1989:30) stel dit as volg:

*"Universiteite het die verantwoordelike taakopgawe om onderwysaktiwiteite wat binne graad- en diplomakursusse op 'n formele wyse onderneem en voltooi is, op 'n nie-formele wyse voort te sit, in die vorm van voortdurende opgradering, vernuwing en opknapping deur middel van kursusse, simposia en indiensopleidingsessies."*

Ook in die verslag van 'n werkkomitee van die KUH-ondersoek aangaande leerbehoefte op tersiêre vlak (1987:15) word die verantwoordelikheid van die tersiêre

sektor teenoor die tersiër afgestudeerde beklemtoon: *"Die tradisionele konsep van aanvanklike skolling en opleiding as eindpunt in professionele vorming moet, ook vanuit die universiteit se perspektief, wyk voor die konsep van voortgesette onderwys as 'n noodsaaklike vereiste dwarsdeur 'n professionele loopbaan."*

In die KUH-verslag rakende leerbeboeftes op tersiêre vlak (1987: addendum F) word dit gestel dat voortgesette onderwys die individu in staat kan stel om in sy beroep te ontwikkel; sy potensiaal te laat ontplooi; groter deskundigheid aan die dag te lê; met die snel veranderende lewenswerklikheid tred te hou; en om sy professionele status te bly handhaaf.

Houle (1981:34 e.v.) meld dat voortgesette onderwys nie net op die bemeestering van nuwe teoretiese en praktiese kennis behoort te fokus nie. Ook aspekte soos die volgende behoort in voortgesette onderwys- en opleidingsprogramme aangespreek te word: beroepsmissies en die implikasies van die missies vir die praktyk, probleemoplossingbevoegdheid, die praktiese toepassing van teoretiese kennis en persoonlike ontwikkeling.

Universiteite behoort dit dus as taakopgawe te sien om afgestudeerde studente met voortgesette opleiding te bly bedien ten einde graduandi en diplomandi toe te rus vir die eise van 'n vinnigveranderende lewenswerklikheid. Ten einde genoemde taakopgawe suksesvol te kan uitvoer, sal kursusse, simposia en indiensopleidingsessies afgestem moet wees op die karakteristieke en behoeftes van die betrokke leerders. Aan die hand van die werksdefinisie van wie as volwassenes beskou word, word persone op wie voortgesette onderwys gemik is, as volwassene-leerders beskou. Die betrokke didaktiese situasie kan dus as *andragogie*-*didakties* getipeer word.

## 2.5 SAMEVATTING

In hierdie hoofstuk is die redes onderliggend aan die wêreldwye toename van volwassenes-leerders toegelig. Die toename kan hoofsaaklik toegeskryf word aan die kennisontploffing en gepaardgaande snelveranderende lewenswerklikheid wat die volwassene noop om aan intensionele leeraktiwiteite deel te neem ten einde tred te kan hou met die vinnige pas van verandering in die maatskaplike en beroepswêreld.

Die fokus is vervolgens op die Suider-Afrikaanse situasie geplaas en die afleiding is gemaak dat die aantal volwassene-leerders ook in Suid-Afrika progressief sal en moet toeneem. Die belangrikheid van voortgesette onderwys en opleiding is uitgelig en 'n betoog is gelewer dat die universiteitswese in Suid-Afrika die wêreldwye tendens sal navolg en voortgesette onderwys ook in toenemende mate as taak-opgawe sal sien.

In hoofstuk 3 word die vraag of daar 'n verskil tussen die leer van kinders en volwassenes is, beredeneer en word leerderkarakteristieke van die volwassene-leerder geïdentifiseer en bespreek.



## HOOFSTUK 3

### KARAKTERISERENDE EIENSKAPPE VAN DIE VOLWASSENE-LEERDER

#### 3.1 INLEIDING

Wanneer literatuur oor volwassene-onderwys in oënskou geneem word, is dit sedert 1970, met die verskyning van sy boek, "The modern practice of adult education : Andragogy versus Pedagogy", deurspek met verwysings na Malcolm Knowles se siening van andragogie. Verwysings na Knowles word dikwels gekenmerk deur òf vurige ondersteuning òf heftige teenstand. 'n Derde groep ontken nie die leemtes in Knowles se siening nie, maar wys terselfdertyd op die waardevolle bydrae wat Knowles gelewer het deurdat hy die aandag pertinent daarop gevestig het dat volwassenes op 'n ander wyse as kinders in die didaktiese situasie benader behoort te word. Hierdie siening word ondersteun. Bard (1984:xi) stel dit dat Knowles se andragogie *"...probably more than any other force has changed the role of the learner in adult education and in human resource development."*



Knowles se bydrae is ook daarin geleë dat hy met sy siening denke en gesprek gestimuleer het aangaande didaktiese praktyk waarby volwassenes betrokke is en dit het uitbreidende begrip en insig in die veld van volwassene-onderwys tot gevolg.

Die wyse waarop die didaktiese situasie benader word, hang grootliks saam met die onderriggewer se persepsie van die leerders betrokke by die didaktiese situasie. Onderwys berus gevolglik op sekere aannames aangaande leerders.

Knowles stel in sy boeke, "The modern practice of adult education : Andragogy versus Pedagogy" (1970), "The adult learner : A neglected species" (1978) en in "The modern practice of adult education, from pedagogy to andragogy" (1980), sekere aannames waarop onderwys aan kinders en onderwys aan volwassenes volgens hom berus. Hierdie aannames het volgens Knowles tot gevolg dat onderwys aan volwassenes op 'n andersoortige wyse as onderwys aan kinders benader moet word. Die deur Knowles gestelde aannames word in hierdie

hoofstuk onder die soeklig geplaas ten einde vas te kan stel of en in watter mate die aannames verskil, en hoe die didaktiese situasie daardeur beïnvloed kan word.

Daar word in hierdie studie van die aanname uitgegaan dat die didaktiese situasie leerdergesentreerd ingeklee moet word met die oog op optimale leersukses. Die leerbegeleier wat die didaktiese situasie leerdergesentreerd inklee, bring die behoeftes van die leerders in berekening. Hierdie oogmerk kan slegs realiseer indien die leerbegeleier insig het in die karakteristieke van die leerders. Ook die karakteristieke van die volwassene-leerder word gevolglik in hierdie hoofstuk belig.

### **3.2 AANNAMES VAN DIE PEDAGOGIE EN DIE ANDRAGOGIE**

Volgens Knowles (1980:43/44) verskil die aannames van die pedagogie en die andragogie betreffende die konsep van die leerder, die leerder se ervaring, leergereedheid, leeroriëntasie en tydperspektief.

#### **3.2.1 Betreffende konsep van die leerder**

Die kindleerder is volgens Knowles afhanklik van die leermeester. Die samelewing verwag van die leermeester om volledig verantwoordelikheid te aanvaar vir wat onderrig moet word, wanneer en hoe onderrig moet geskied en of leer plaasgevind het.

Gedurende die proses van volwassewording vind daar volgens Knowles 'n toenemende wegbeweeg vanaf afhanklikheid na selfverantwoordelikheid en self-riktigtinggewendheid plaas. Hierdie proses wissel wat tempo betref tussen verskillende individue. Volwassenes beskik oor 'n diepgesetelde onafhanklikheids-behoefte wat in berekening gebring moet word in die didaktiese situasie.

#### **3.2.2 Betreffende die leerder se ervaring**

Die ervaring wat die kindleerder in die onderrig-leersituasie inbring, is volgens Knowles van min waarde. Dit kan wel as aanknopingspunt dien, maar het minder waarde as leerbron.

Knowles beskou die volwassene se ervaring as waardevol. Soos wat persone ontwikkel, akkumuleer hulle lewenservaring wat volgens Knowles 'n toenemende



ryk hulpbron vir leer word - vir hulself sowel as vir ander persone. Die volwassene heg meer waarde aan leer wat deur ervaring opgedoen word as aan passiewe leer.

### **3.2.3 Betreffende die gereedheid om te leer**

Kindleerders is volgens Knowles gereed om te leer wat die samelewing en in die besonder die skool aan hulle voorskryf om te leer, mits die druk (gewoonlik in die vorm van eksterne faktore byvoorbeeld vrees om te misluk) genoegsaam is. Meeste persone van dieselfde ouderdom is gereed om dieselfde tipe leerinhoud te leer (vergeelyk ook Brundage & Mackeracher, 1980:12).

'n Volwassene se leergereedheid tree volgens Knowles in wanneer die behoefte aan leer by 'n persoon ontstaan ten einde homself beter toe te rus om lewensprobleme waarmee hy gekonfronteer word te kan hanteer (vergeelyk ook Brundage & Mackeracher, 1980:12).

### **3.2.4 Betreffende die oriëntasie tot leer**

Volgens Knowles is die leerling se oriëntasie vakgesentreerd. Onderwys word gesien as 'n proses waarin vakinhoud aangeleer word.

Die volwassene-leerder se oriëntasie is leefwêreld-, taak- en probleemgesentreerd. Onderwys word gesien as 'n proses van ontwikkeling van toenemende bevoegdheid met die oog op die bereiking van 'n persoon se optimum potensiaal.

### **3.2.5 Betreffende tydperspektief**

Omdat onderwys as 'n proses gesien word waarin vakinhoud aangeleer word, waarvan meeste eers van waarde sal wees op 'n latere stadium in die toekoms, is die leerling se tydperspektief volgens Knowles dié van uitgestelde toepassing.

Omdat volwassenes taak- en probleemgesentreerdheid openbaar, wil volwassenes volgens Knowles in staat wees tot onmiddellike toepassing van kennis en vaardighede wat verwerf word.

### 3.3 'N KRITIESE BESKOUIING VAN DIE AANNAMES VAN DIE PEDAGOGIE EN ANDRAGOGIE SOOS GESTEL DEUR KNOWLES

Dit is belangrik om daarop te wys dat dit in beide die pedagogie en die andragogie om *begeleidingshulp* gaan. Wanneer daar 'n onderskeid gemaak word tussen pedagogie en andragogie, moet daar dus sprake wees van *onderskeiding* en nie skeiding nie.

Die siening word ook gehuldig dat Knowles se beskouing van pedagogie te eng is. Kindleerders leer ook dikwels selfrigtinggewend. Die kind beskik oor 'n mate van ervaring wat benut kan word (en benut behoort te word) in die didaktiese situasie. Die benutting van voorkennis en die voortbouing op voorkennis speel immers 'n belangrike rol in enige didaktiese situasie. Hoewel skoolkurrikula grootliks toekomsgerig is, leer kinders dikwels probleemgeoriënteerd en toon hulle die behoefte aan onmiddellike toepassing.

Knowles self (1980:43) merk in sy latere werke op dat hy tot die insig gekom het dat andragogie bloot 'n ander *model van aannames* oor leerders is wat naas die pedagogiese model gebruik kan word.

*"...thereby providing two alternative models for testing out the assumptions as to their 'fit' with particular situations. Furthermore, the models are probably most useful when seen not as dichotomous but rather as two ends of a spectrum, with a realistic assumption in a given situation falling in between the two ends"* (vergelyk ook Jarvis, 1983a:282; Brookfield, 1986:121).

Knowles noem as voorbeeld die aanname betreffende afhanklikheid en selfrigtinggewendheid. 'n Sesjarige kan onafhanklik en selfrigtinggewend die reëls van 'n nuwe spel aanleer, maar grootliks afhanklik wees wanneer hy leer om met 'n sakrekenaar te werk, net so kan 'n veertigjarige persoon in 'n groot mate afhanklik toon wanneer hy aanleer om 'n rekenaar te programmeer, maar volkome selfrigtinggewend wees wanneer hy leer om 'n meubelstuk te restoureer. Hy kom tot die gevolgtrekking dat nie die leerder se *ouderdom* nie, maar die *toepaslike aanname aangaande die leerder* bepalend moet wees of oorwegend pedagogies of oorwegend andragologies georiënteerde onderrigstrategieë gebruik moet word.

Dat daar 'n kentering in Knowles se siening aangaande die verskil tussen pedagogie en andragogie ingetree het, blyk duidelik uit die titels van sy boeke. In die titel van sy boek wat in 1970 verskyn "The modern practice of adult education : Andragogy versus Pedagogy" word pedagogie en andragogie teenstellend teenoor mekaar geplaas. Die titel van sy boek wat in 1980 verskyn "The modern practice of adult education, from pedagogy to andragogy" toon duidelik dat hy pedagogie en andragogie nie langer as *teenstellend* sien nie, maar as *aanvullend* tot mekaar.

Baskett & Day (1980:60) kritiseer die onderskeid wat Knowles tref tussen kindleerders en volwassene-leerders. Hulle huldig die standpunt dat daar geen veralgemeenbare verskille tussen kindleerders en volwassene-leerders aan te toon is nie. Hulle meld ter verduideliking dat die behoefte aan en die vermoë tot selffrigtinggewendheid by kinders en volwassenes sal wissel afhange van faktore soos die betrokke leerder se kognitiewe en persoonlikheidsontwikkelingsvlak, motivering en rolverwagting.

Baskett & Day se kritiek word as geldig aanvaar, veral as Knowles se vroeëre siening as uitgangspunt geneem word. Soos reeds gemeld, wys Knowles egter self later daarop dat sy pedagogiese model en andragogiese model nie as *antiteties* gesien moet word nie; maar as *komplementêrend*:

*"In a sense, it is a system that encompasses the pedagogical model, since it makes legitimate the application of pedagogical strategies in those situations in which the assumption of the pedagogical model are realistic"* (Knowles, 1980:59).

Die siening word in hierdie studie gehuldig dat Knowles nie poog om bewys te lewer dat die interne leerproses by kinders en volwassenes verskillend verloop nie. Hoewel hy aanvanklik waarskynlik die daarstel van 'n volwassene-leerteorie as oogmerk gehad het, het hy die leemtes in sy aanvanklike siening besef. Hy stel dit immers self in sy latere werke dat andragogie, soos hy dit sien, bloot 'n model van aannames oor volwassenes-leerders is: "...a system of assumptions about learners that need to be tested out for different learners in different situations" (Knowles, 1980:59). Hy gebruik die aannames as uitgangspunt om klem daarop te lê dat didaktiese situasies waarby volwassenes betrokke is nie op dieselfde wyse

ingegee kan word as dié waarby kinders betrokke is nie. Knowles se fokus in sy latere werke is dus nie leerteoreties nie, maar metodologies.

Ook Brookfield (1988:319) staan krities teenoor verskille wat tussen kinders se leer en volwassenes se leer aangedui word. Hy wys daarop dat oorkoepelend gesien, leer by kinders, adolessente en volwassenes meer ooreenkomste as verskille toon.

Die kindleerder en die volwassene-leerder het eienskappe gemeen. Die volwassene-leerder kan nie as uniek-anders as die kindleerder beskou word nie. Ook die inkleding van die didaktiese situasie waarby kindleerders en volwassene-leerders betrokke is, gaan noodwendig dus ooreenkomste toon. Didaktiese beginsels soos empatie, duidelikheid, balans, dinamiek, motivering, selfwerkzaamheid, individualisering, sistematiek en ordening, veraanskouliking, oorsigtelikheid en wetenskaplikheid is immers geldig vir die pedagogies-didaktiese, sowel as die andragogies-didaktiese situasie.

Hoewel die leer van kinders en volwassenes ooreenkomste toon, word die siening gehuldig dat daar egter ook verskille aan te dui is. Brundage & Mackeracher (1980:11) wys daarop dat die interne en fisiologiese prosesse betrokke by leer dieselfde mag verloop by kinders en volwassenes omdat dieselfde biologiese strukture by die leer van kinders en die leer van volwassenes betrokke is. Die oorkoepelende leerproses en die resultaat van volwassenes se leer verskil egter van dié van kinders as gevolg van sosiale, psigologiese, situasionele en ontwikkelingsveranderlikes wat 'n rol by leer speel.

Ook Darkenwald & Merriam (1982:111) ontken nie die ooreenkomste tussen die leer van volwassenes en kinders nie. Tog is daar volgens hulle terselfdertyd as gevolg van die besondere aard van volwassene-wees ook aansienlike verskille wat vereis dat volwassenes as leerders anders as kindleerders in die didaktiese situasie benader moet word (vergelyk ook Reisinger, 1983:84; Jarvis, 1983a:282).

Beder (1989:48) se siening sluit by dié van Darkenwald & Merriam aan: *"Although adults may or may not differ from preadults in respect to the basic cognitive processes of learning, the context of adult education differs substantially from the context of preadulthood. Hence adults should be educated differently from preadults."*

Die siening van onder andere McKenzie (1979), Knowles (1980), Darkenwald & Merriam (1982), Brundage & Mackeracher (1980), Jarvis (1983a), Rogers (1986) en Beder (1989) dat daar tog 'n verskil tussen die leer van kinders en dié van volwassenes bestaan ten spyte daarvan dat die interne en fisiologiese prosesse betrokke by leer, waarskynlik dieselfde verloop, word in hierdie studie onderskryf. Soos reeds gemeld, is leer nou met menslike ontwikkeling verweef (Smith, 1982:34). Die leerproses en die leerder kan nie van mekaar geïsoleer word nie omdat die verstand, emosies en die volle menswees betrek word tydens leer. Goffree & Stroomberg (1989:220) spreek hulle as volg daaroor uit: *"Research on adult learning should not be confined to finding out what happens in adults, but should deal with the complexities of the interaction between adult behaviour and adult environments."*

Om dus tot volle begrip van die aard van volwassenes se leer in die didaktiese situasie te kan kom, sodat die didaktiese situasie op so 'n wyse ingeklee kan word dat 'n gunstige klimaat vir optimale leer geskep word, moet die leerproses in samehang met die aard van volwassene-wees gesien word. Wanneer die verskillende standpunte oor die konsep volwassenheid in oënskou geneem word, blyk dit dat aspekte soos verantwoordelikheid, selfbeoordeling, selfstandige besluitvorming, outonomie en aktiewe konstruktiewe deelgenootskap aan die maatskaplike lewe as kenmerkende eienskappe van volwassene-wees gesien word. Deelgenootskap aan die maatskaplike lewe lei daartoe dat die volwassene veelvuldige rolle vervul. Die volwassene is byvoorbeeld gelyktydig werker, eggenoot, ouer, voorsitter van 'n vereniging en dies meer. Die veelvuldige rolbetrokkenheid van die volwassene het ondervinding wat kwalitatief en kwantitatief toeneem tot gevolg.

Soos reeds aangedui, behoort onderrig leerdergesentreerd te wees met die oog op optimale leerwins. Om te verseker dat genoemde oogmerk kan realiseer in die andragogies-didaktiese situasie, is dit dus belangrik dat die leerbegeleier van volwassenes kennis sal dra van die karakteriserende eienskappe van die volwassene-leerder sodat die leerbegeleiding met inagneming van die karakteristieke beplan en gerig kan word. Die karakteriserende eienskappe van die volwassene-leerder word vervolgens in oënskou geneem. Knowles se andragogiese aannames word op krities-evaluerende wyse grootliks as uitgangspunt geneem.

### 3.4 EIENSKAPPE VAN DIE VOLWASSENE-LEERDER

#### 3.4.1 Leervermoë

Volgens Brundage & Mackeracher (1980:22) en Apps (1982:6/7) ondergaan volwassenes tot in hul laat veertigs gewoonlik geen belangrike fisiese veranderinge wat leer kan beïnvloed nie. Vanaf hul laat veertigs toon die skerphheid van volwassenes se gehoor- en gesigsintuig gaandeweg agteruitgang. Leer hoef egter nie hierdeur nadelig beïnvloed te word nie, aangesien die agteruitgang gekorrigeer kan word deur die dra van 'n bril of gehoorapparaat (vergeelyk ook Wlodkowski, 1986:9).

Die responsspoed van die sentrale sensuiewesisteem toon volgens Brundage & Mackeracher (1980:22) vanaf die volwassene se laat veertigs 'n afname. Cross (1981:155) wys daarop dat leerspoed, reaksietyd om 'n stimulus waar te neem, transmissietyd om die boodskap na die brein te vervoer en responstyd om die aksie uit te voer, behels. Die gemiddelde ouer volwassene neem stadiger waar, dink stadiger en reageer stadiger as die gemiddelde jonger persoon (vergeelyk ook Brundage & Mackeracher, 1980:22; Lovell, 1980:119; Wlodkowski, 1986:9; Boucouvalas & Krupp, 1989:190). Ouer volwassenes het dus oor die algemeen meer tyd nodig om leerstof te leer, hoewel ondervinding en deeglikheid vir die stadiger leerspoed kan kompenseer. Volgens Knowles (1980:55) het Irving Lorge bevind dat die afname in leerspoed by die ouer volwassene geminimaliseer word indien die intellek voortdurend aktief ingespan word.

Brundage & Mackeracher (1980:22) lê klem daarop dat hoewel sensoriese skerphheid en responsspoed 'n afname toon by ouer volwassenes, daar geen gepaardgaande agteruitgang in die leervermoë of in die graad van korrektheid van die leerrespons is nie (vergeelyk ook Knox, 1978:424; Knowles, 1980:55; Cross, 1981:155/156; Smith, 1982:21; Apps, 1982:9; Jarvis, 1983a:8; Long, 1983:45/46, 309; Werner, 1984:5; Curzon, 1990:227).

As daar op die invloed van ouderdom op intelligensie gefokus word, is Cattell se navorsing volgens Cross (1981:161); Darkenwald & Merriam (1982:106); Lovell (1980:101/102); Long (1983:46) en Jarvis (1983a:59) belangwekkend. Cattell maak 'n onderskeid tussen vloeibare en gekristalliseerde intelligensie.

Vloeibare intelligensie is geneties bepaald, neurofisiologies gebonde, onafhanklik van opvoeding en lewenservaring en hou verband met kognitiewe aspekte soos geheuespan, ruimtpersepsie en aanpassing by nuwe of vreemde situasies (Cattell, 1963:2; Cross, 1981:161; Knox, 1978:420; Werner, 1984:4). Gekristalliseerde intelligensie hou verband met ondervinding, geakkumuleerde kennis, 'n persoon se interaksie met sy omgewing en vlak van formele onderrig.

Volgens Cattell bereik vloeibare intelligensie 'n hoogtepunt tydens adolessensie en plat dan geleidelik af. Die afname van vloeibare intelligensie het egter nie noodwendig 'n afname in leervermoë tot gevolg nie: *"Its apparent decline with age is often compensated for and in many cases superseded by crystallized intelligence - the knowledge, strategies, and experience that accumulate with age and that are reflected in judgment and wisdom"* (Boucouvalas & Krupp, 1989:191).

Volgens Knox (1978:421), Cross (1981:161/162), Wlodkowski (1986:10) en Jarvis (1987:129) het navorsing getoon dat gekristalliseerde intelligensie tot die ouderdom van ongeveer 60 jaar toeneem of stabiel bly. Wat ná die ouderdom van 60 jaar met gekristalliseerde intelligensie gebeur, is grootliks afhanklik van die mate waarin die betrokke persoon hom met intellektuele werksaamhede besig hou. Horn se navorsing het volgens Cross (1981:162) en Jarvis (1987:129) getoon dat persone ouer as 60 jaar wat aktief betrokke is by werksaamhede wat intellektuele inspanning vereis, se gekristalliseerde intelligensie dieselfde bly of selfs kan verbeter.

Rybash, Hoyer & Roodin (1986) se navorsingsbevindinge toon volgens Goffree & Stroomberg (1989:40) ooreenkomste met Cattell se gekristalliseerde intelligensieteorie (hoewel hulle nie soos Cattell tussen vloeibare en gekristalliseerde vermoëns onderskeid tref nie). Rybash en sy mede-outeurs beweer dat volwassenes :

*"...do become less adept at general learning as they age, but there is continuing development of expert knowledge and processing skills which are domain-specific. Reduced capacity in novel situations is compensated for by growth in specializations, selected areas of interest and practice."*

Die navorsingsbevindings wat op 'n afname van volwassenes se kognitiewe vermoëns dui, kan volgens Rybash, Hoyer & Roodin (1986:153) daaraan toegeskryf word dat daar in dié navorsing nie meting van die volwassene se domeinspesifieke deskundige kennissisteme plaasgevind het nie. Rybash, Hoyer & Roodin (1986:147) beskou volwassenes se domeinspesifieke kennis as so belangrik dat hulle klem daarop lê dat *"... the growth and encapsulation of domain-specific knowledge is the most salient feature of adult cognition."*

Volwassenes se leervermoë kan ook ontwikkel en verbeter as die volwassenes "leer om te leer" (Boucoulalas & Krupp, 1989:191; Van der Westhuizen & Stander, 1988:6). Die konsep "leer om te leer" is toenemend besig om veld te wen en verwys onder andere na metaleervaardighede soos selfrefleksie en selfregulering (Brookfield, 1989:202).

Die konsep metaleer het via die begrip metakognisie ontstaan. Metakognisie dui op die vermoë van leerders *"... to know how they know and to regulate the learning process constantly"* (Spring, soos aangehaal deur Slabbert, 1989:158). Volgens Paris & Winograd (1987:7) help metakognisie leerders *"...become active participants in their own performance rather than the passive recipients of instruction and imposed experiences."*

Volgens Slabbert (1990:36) is 'n metaleerder 'n persoon wat verantwoordelikheid vir en kontrole oor sy eie leer aanvaar. Metaleer dui daarop dat die leerder wanneer hy leer, hoër orde leer- of kontroleaktiwiteite uitvoer soos doelbewuste beplanning, bestuur, monitering en evaluering van sy leer. Metaleer stuur en rig dus die leerproses.

Navorsing oor die invloed van ouderdom op die geheue as kognitiewe funksie dui daarop dat die kapasiteit en bergingsvermoë van die langtermyngeheue nie deur ouderdom nadelig beïnvloed word nie (Cross, 1981:163; Darkenwald & Merriam, 1982:108; Jarvis, 1983a:82).

Probleme wat ouer persone met die terugroep van inligting uit die korttermyngeheue ervaar, kan waarskynlik aan sensoriese verswakking (Darkenwald & Merriam, 1982:108) toegeskryf word. Volgens Cross (1981:163) meen navorsers dat die probleem wat met die korttermyngeheue deur ouer volwassenes ervaar word, te wyte is aan gebrekkige registrasie (byvoorbeeld weens gebrekkige



konsentrasie) en daaropvolgende organisasie van die boodskap (vergelyk Lovell, 1980:28; Jarvis, 1983a:82).

Volgens Cross (1981:163) en Wlodkowski (1986:10) dui navorsing daarop dat die volwassene se onthou vermoë min agteruitgang toon soos die volwassene ouer word, mits leerinhoud aanvanklik effektief geleer is. Probleme wat ervaar word met die terugroep van leerinhoud, lê dus by die aanvanklike leereffektiwiteit en nie by die geheue self nie. Betekenis en sinvolheid speel wat onthou vermoë betref, 'n baie belangrike rol. Leerinhoud wat as sinvol en betekenisvol ervaar word, word op 'n dieper vlak gekodeer en kan gevolglik makliker herroep word (De Wet, Monteith & Van der Westhuizen, 1981:280; Boucouvalas & Krupp, 1989:191). Ook Rybash, Hoyer & Roodin (1986:146) wys daarop dat dit geïsoleerde en feitelike inligting is, asook inligting wat nie deel vorm van die individu se georganiseerde kennisstruktuur nie, wat maklik vergeet word: *"...knowledge that is integrated within a specific-domain manner remains relatively permanent, accessible, and fixed in long-term memory."*

Goffree & Stoomberg (1989:18) wys op die belangrike invloed wat onderwys op die intellektuele vermoë van die volwassene uitoefen: *"Intellectual achievements depend partly on one's training; they remain the same or even increase with people whose professions demands intellectual achievement but decrease with people who have had little school education."* Ook Gerdes, Ochse, Stander & Van Ede (1981:304) meld dat hoe hoër die vlak van intelligensie, onderwys en beroep, hoe groter is die moontlikheid dat die volwassene gedurende sy hele lewensspan 'n hoë vlak kan handhaaf.

Uit voorafgaande is dit duidelik dat ouderdom nie die volwassene se leervermoë nadelig hoef te beïnvloed nie. Tog kla baie volwassenes wat studies aanpak dat hulle leerprobleme ervaar. Volgens Knowles (1980:55) kan persone wat vir 'n geruime tyd nie by gesistematiseerde leeraktiwiteite betrokke was nie, se probleem met leer toegeskryf word daaraan dat hulle oor 'n gebrek aan selfvertroue beskik en daarom hul leervermoë onderskat (vergelyk ook Smith, 1982:21; Rogers, 1972:40; Jarvis, 1983a:60; Wlodkowski, 1986:89).

Lovell (1980:28) sluit by Knowles aan deur daarop te wys dat volwassenes dikwels hul leervermoë onderskat omdat hulle te veel klem lê op hul belewing van leer op skool, sonder om die waarde van hul uitgebreide geakkumuleerde kennis deur

ervaring opgedoen, in ag te neem. Lovell meld egter ook dat hoe grondiger 'n persoon se voorafgaande formele opleiding, hoe makliker sal so 'n persoon as volwassene leertake kan hanteer.

Samevattend kan gestel word dat ook die ouer volwassene wat intellektueel aktief bly en nie gesondheidsprobleme ervaar wat leer nadelig kan beïnvloed nie, ouderdom nie as 'n struikelblok hoef te sien met die oog op deelname aan leeraktiwiteite nie. Ouderdom kan selfs 'n pluspunt wees as die ouer volwassene se ryk ervaringsveld in ag geneem word en as die leeraktiwiteit wat aangepak word verbandhoudend is met die volwassene se domeïnspesifieke veld van deskundigheid.

### 3.4.2 Die volwassene se selfkonsep

Volgens Knowles (1980:44) en James (in Brookfield, 1986:38) ondergaan 'n persoon se persepsie van homself 'n verandering tydens die volwassewordingsproses vanaf 'n afhanklike persoon na 'n selfrigtinggewende en selfregulerende persoon.

Sodra 'n persoon homself as volwassene begin sien, openbaar hy die behoefte om self sy besluite te neem en sy lewe te beheer en ook om deur ander as selfrigtinggewend en selfregulerend beskou te word (Knowles, 1980:45). Soos reeds gemeld, word *verantwoordelikheid* en *selfbepaling* as wesenlike eienskappe van volwassenheid gesien. Die afleiding kan dus gemaak word dat volwassenes verantwoordelikheid vir hul leeraktiwiteite wil en kan aanvaar (Cross, 1981:238) en dat hulle as selfregulerende en selfrigtinggewende leerders gesien wil word.

Candy (1988:162/163) wys egter daarop dat nie alle volwassenes hulself sien as outonome leerders of as selfrigtinggewend wat hul leer betref nie (vergelyk ook Cross, 1981:238; Brookfield, 1986:67; Wlodkowski, 1986:217). Sommige leerders (veral diegene wat vir 'n geruime tyd nie by leeraktiwiteite betrokke was nie) kan byvoorbeeld onseker oor eie vermoëns voel en openbaar veral aanvanklik 'n behoefte aan sterk rigtinggewende en dosentgesentreerde onderrig (vergelyk ook Rogers, 1986:164). Volgens Knowles (1984:9) is sommige volwassenes se gebrek aan selfrigtinggewendheid betreffende leer te wyte aan kondisionering. Die skool kondisioneer die leerling om die rol van leerder as dié van 'n afhanklike, meestal passiewe ontvanger van kennis te sien (vergelyk ook Rogers, 1972:48;

McLagan, 1978:12; Brookfield, 1986:67; Steltenpohl & Shipton 1986:644; Rogers, 1986:31).

Candy (1988:163) wys verder daarop dat al sou sommige leerders hulself wel as outonoom sien wat hul leer betref, en al sou hul uiteindelik volledige verantwoordelikheid vir die regulering van hul leer wil aanvaar, hulle oor gebrekkige vakkennis mag beskik wat hulle kortwiek om 'n begin te kan maak: *"Thus the truly autonomous person may intentionally make a 'strategic suspension' of his or her independence, in order to be taught"*.

### 3.4.3 Ervaring

Volgens Brookfield (1988:320) is die volwassene-leerder se geakkumuleerde lewenservaring die belangrikste aspek wat hom van die kind as leerder onderskei. Paterson (1979:20/21; 215/216) wys daarop dat die jongmens weens sy gebrek aan lewenservaring grootliks as assimileerder van kennis optree in die didaktiese situasie. Volwassenes daarenteen kan in dialoog met die leerbegeleier tree deur bydraes te lewer vanuit hul geakkumuleerde lewenservaring.

Henderson (1985:24), Knowles (1980:50), Cross (1981:167), Smith (1982:40) en Rogers (1972:52) noem dat volwassenes meer van mekaar verskil as wat kinders of adolessente van mekaar verskil omdat elke volwassene oor ander lewens- en werkervaring beskik (vergelyk ook Knox, 1980:76).

Knox (1980:78), Knowles (1984:10), Smith (1982:42), Jarvis (1983a:83), Apps (1982:144), Rogers (1986:28) en James (soos aangehaal deur Brookfield, 1986:38) wys daarop dat die volwassene se ervaring 'n ryk hulpbron vir leer is - vir die volwassene-leerder self en vir mede-studente.

Die leerervaring word ook wel beskik is te wyte aan die  
 Die volwassene beskik oor 'n wye ervaringsveld, daarom kan nuwe leerstof makliker deur die volwassene-leerder met sy bestaande kennisstrukture geïntegreer word en kan leer vergemaklik word. Die volwassene kan die nuwe leerstof naamlik aan reeds geakkumuleerde kennis wat deur ervaring opgedoen is, koppel (Knowles, 1980:50; Rogers, 1972:62; Jarvis, 1983a:81). Volgens Brundage & Mackeracher (1980:35) leer volwassenes op hul produktiefste as hul 'n verband kan sien tussen die leerinhoud en hul ervaring uit die verlede of as ervaring uit die verlede direk van toepassing gemaak kan word op nuwe situasies.

Hostler (soos aangehaal deur Brookfield, 1988:320) meld dat die volwassene se vertroudheid met die realiteite van sy lewenswerklikheid as gevolg van sy geakkumuleerde ervaring dit vir hom moontlik maak om te kan insien dat kompleksiteit, onsekerheid, twyfel en dubbelsinnigheid onlosmaaklik deel vorm van intellektuele ondersoek. Die volwassene se ondervinding maak dit dus vir hom moontlik om krities te kan reflekteer. Mezirov (1981:11) beklemtoon die belangrikheid van kritiese refleksie in die leer van volwassenes en hy wys in hierdie verband daarop dat dit volgens die psigoloog John Broughton slegs met die bereiking van volwassenheid moontlik word om teoretiese selfbewustheid (theoretical self-consciousness) te ontwikkel. Met teoretiese selfbewustheid bedoel Broughton *"...an intellectual competence that enables us to articulate and communicate systematic justifications for the felt necessities of our ideas. Such legitimizing activities require epistemological reasoning about how we know, about how the self knows reality."*

Knowles (1980:50) lê klem daarop dat dit baie belangrik is dat die volwassene se ondervinding as waardevol beskou en dienooreenkomstig benut moet word in die didaktiese situasie omdat 'n volwassene se identiteit nie losgemaak kan word van sy lewenservaring nie. Volwassenes definieer hulself in terme van hul unieke geakkumuleerde lewensondervinding. As 'n volwassene se ondervinding dus genegeer word of as minderwaardig beskou word, voel die volwassene dat hy as persoon verwerp word (vergelyk ook Brundage & Mackeracher, 1980:98).

Henderson (1985:24) wys daarop dat ervaring ook soms verwarrend kan inwerk. Volwassenes beskik dikwels oor goedgevestigde houdings en oortuigings. Indien hierdie oortuigings deur die dosent bevraagteken of betwis word, is dit soms vir die volwassene moeilik om objektief te staan en krities daaroor te besin. Knowles (1980:50) noem dat volwassenes gewoonlik oor gevestigde gewoontes en denkpatrone beskik en dat hulle daarom soms neig om minder oop vir oortuiging te wees (vergelyk ook Brundage & Mackeracher, 1980:98; Jarvis, 1983a:83).

Volgens Brundage & Mackeracher (1980:36) word lewenservaring van toenemende belang soos wat leerders ouer word. Die potensiaal van ervaring as hulpbron of hindernis vir leer, vermeerder ook terselfdertyd.

### 3.4.4 Leergereedheid

Die volwassene openbaar volgens Darkenwald & Merriam (1982:86/87), Knowles (1984:11) en Cross (1981:189) leergereedheid na aanleiding van probleme of uitdagings uit sy lewenswerklikheid waarmee hy gekonfronteer word (vergelyk ook Wlodkowski, 1986:18; Van Zyl, 1991:110). Die volwassene se leergereedheid-moment ("teachable moment") mag intree wanneer hy die bereiking van 'n spesifieke doel voor oë het, of wanneer hy ervaar dat hy ontoereikend toegerus is om aan die eise wat byvoorbeeld sy beroep aan hom stel te voldoen. Die volwassene wend hom dan tot leeraktiwiteite om die doel te kan bereik of om die kennis- of toereikendheids gaping te kan oorbrug (vergelyk ook Knox, 1980:78). Twee uit elke drie van die volwassene-leerders betrokke by Woodley et al (1987:170) se navorsing het byvoorbeeld aangedui dat hulle hul tot formele leeraktiwiteite gewend het weens "instrumentele" redes (vergelyk ook Cross, 1981:91,96; Rogers, 1972:11; Wlodkowski, 1986:6).

Houle (1981:148) meld 'n studie uitgevoer deur Burgess aangaande redes vir deelname aan intensionele leeraktiwiteite deur volwassenes. Vier en vyftig verskillende leeraktiwiteite is betrek. Respondente is gevra om op 'n vyfpuntskaal aan te dui hoe belangrik hul elk van 70 moontlike redes vir deelname ag. Deur 'n proses van faktoranalise is sewe groepe redes vir deelname geïdentifiseer:

#### 'n Behoeftes aan kennis en/of vaardighede

- \* met die oog op persoonlike groei, intellektuele ontwikkeling en die put van plesier uit die leer;
- \* met die oog op die bereiking van 'n persoonlike doel wat deur die verwerking van die kennis bereikbaar sal wees;
- \* wat die individu in staat sal stel om sy sosiale rol as bydraende lid van die gemeenskap beter te kan vervul;
- \* om 'n religieuse doelstelling te kan vervul; en

- \* met die oog op nakoming van formele vereistes; die formele vereistes kan byvoorbeeld beroepsgerig wees of gerig wees op die voldoen aan vereistes vir lidmaatskap van 'n sekere groep.

Sommige leerders wend hulle tot leeraktiwiteite

- \* weens die sosiale verkeer verbonde aan die leeraktiwiteit; en
- \* om van ander onaangename of vervelige aktiwiteite te ontsnap.

Volgens Knowles (1980:51) hou die volwassene se leergereedheidmoment verband met die ontwikkelingstaak in sy lewensiklus. Wanneer 'n persoon byvoorbeeld die arbeidsveld moet betree, is sy eerste ontwikkelingstaak om 'n beroep te vind. Die individu is op hierdie moment gereed om enigiets te leer met die oog op 'n moontlike beroep. Soos wat die individu die beroepsleer klim, ondergaan ook sy ontwikkelingstake 'n verandering en ervaar hy byvoorbeeld behoefte aan bestuursopleiding (vergelyk ook Knox, 1978:406/407; Weathersby, 1980:10/11).

Darkenwald & Merriam (1982:93) sluit by Knowles aan deur daarop te wys dat die volwassene se lewensiklus deur periodes van stabiliteit en periodes van verandering of oorgang gekenmerk word. Die periodes van verandering het die meeste potensiaal tot deelname aan georganiseerde leeraktiwiteite (vergelyk ook Werner, 1984:5; Hughes & Graham, 1990:3). Van Zyl (1991:107/108) meld in hierdie verband dat 'n persoon tydens lewensoorname gekonfronteer word met veranderde lewensomstandighede wat meebring dat bestaande gedragpatrone en perspektiewe hersien moet word ten einde dit ooreenkomstig nuwe eise aan te pas. 'n Wanbalans ontstaan dus vanweë die onvoldoende passing tussen die individu en sy omgewing wat stres tot gevolg het. Die stres dui op energie wat tot gereedheid lei om te wil verander (byvoorbeeld deur by leeraktiwiteite betrokke te raak). Volgens Smith (1982:43) het 83% van die 2000 leerders ouer as 25 jaar wat landswyd in Engeland per steekproef getrek is, aangedui dat hulle hul tot leeraktiwiteite gewend het ten einde hul toe te rus om verandering in hul lewe te kan hanteer (vergelyk ook Cross, 1981:94/95; Jarvis, 1983a:67). 'n Persoon kan dus die behoefte voel om by leeraktiwiteite betrokke te raak om hom toe te rus om eise wat met veranderinge gepaard gaan beter te kan hanteer.

Die redes waarom volwassenes hul tot leeraktiwiteite wend, is dus veelvuldig. Dit wil egter tog voorkom of die volwassene se leergereedheid grootliks verband hou met 'n behoefte wat aan die uitbou van *lewenstaaktoerusting* ervaar word.

### 3.4.5 Leeroriëntasie en tydperspektief

Soos reeds daarop gewys, hou volwassenes se leergereedheid grootliks verband met lewens- en ontwikkelingstaakprobleme waarmee hul gekonfronteer word. Omdat volwassenes hul tot leeraktiwiteite wend met die oog op die verwerwing en uitbou van lewenstaaktoerusting en die hantering van lewenstaakprobleme (byvoorbeeld in 'n beroepsituasie), is volwassenes volgens Knowles (1984:11/12), Darkenwald & Merriam (1982:86/87) en Queeny (1984:5) probleem- en taakgeoriënteerd en toon hul behoefte aan onmiddellike toepassing van leerinhoud (vergelyk ook Van Zyl, 1991:81). Knowles (1980:44), Brundage & Mackeracher (1980:36) en Darkenwald & Merriam (1982:99) wys daarop dat die volwassene in staat wil wees om kennis en vaardighede wat vandag verwerf word, môre in lewensituasies toe te pas.

'n Verdere rede waarom die volwassene behoefte openbaar aan onmiddellike toepassing hou volgens Brundage & Mackeracher (1980:35/36) verband met die volwassene se ervaring van tyd. In teenstelling met kinders en jong volwassenes wat tyd meet vanaf hul geboortedag, neig volwassenes ouer as 40 jaar om tyd te meet in terme van tyd oor voordat die dood gewoonlik intree. Die volwassene ervaar dus dat sy tyd korter word en toon daarom die behoefte om op probleme van onmiddellike belang te fokus.

Brookfield (1986:121) wys egter daarop dat nie alle volwassenes probleemgeoriënteerd leer en behoefte aan onmiddellike toepassing openbaar nie. Sommige volwassenes se leer is "...often a free-flowing exploration of an area of knowledge undertaken for the innate fascination of that activity." Navorsing onderneem deur Thiel (1984), Danis & Trembley (1985) asook sy eie navorsing (1980) dui volgens Brookfield (1986:99) daarop dat 'n groot aantal volwassenes aan intensionele leeraktiwiteite deelneem weens die genot en 'n gevoel van vervulling wat hulle daaruit put. Een uit elke ses studente betrokke by Woodley *et al* (1987:170) se navorsing het aangedui dat hulle aan leeraktiwiteite deelneem met die oog op selfontwikkeling. 'n Ooreenstemmende aantal het vakbelangstelling as

hul rede vir deelname aangevoer. Sommige volwassene-leerders se leeroriëntasie kan dus *vakgesentreerd* wees.

Dit is ook belangrik om daarop te wys dat studente wat verbonde is aan 'n tersiêre instelling soos 'n universiteit, soms veral studeer met die oog op die verwerwing van 'n kwalifikasie. Of daar by *sommige* van die genoemde leerders werklik sprake van taak-en probleemgesentreerdheid sal wees, is te betwyfel. Studente wat bloot studeer met die verwerwing van 'n kwalifikasie as oogmerk, se leeroriëntasie gaan waarskynlik grootliks vakgesentreerd wees.

Om die volwassene-leerder effektief en doeltreffend te kan begelei, behoort die leerbegeleier nie net kennis te dra van die kenmerke van die volwassene-leerder nie, maar ook van besondere leerverwante probleme wat die volwassene-leerder ervaar. Enkele van hierdie probleme word vervolgens kortliks toegelig.

### **3.5 BESONDERE PROBLEME WAT DIE VOLWASSENE-LEERDER ERVAAR.**

#### **3.5.1 Institusionele probleme**

Volgens Apps (1988:138) ervaar sommige volwassene-leerders institusionele probleme. Dit is probleme voortspruitend uit praktyke en prosedures by kolleges en universiteite wat volwassenes as leerders ontmoedig, byvoorbeeld gebrek aan voorligting en inligting oor kursusse, skedulering van registrasietye en klasse op tye wat dit vir die volwassene moeilik toeganklik maak, en dies meer (vergelyk ook Woodley *et al* 1987:143).

#### **3.5.2 Situasionele probleme**

Apps (1988:137 e.v.) se navorsing toon ook dat baie volwassenes as leerders situasionele probleme ervaar. Situasionele probleme is probleme voortspruitend uit die volwassene se lewensituasie.

Studente betrokke by Apps (1988:141) en Woodley *et al* (1987:172) se navorsing het *gebrek aan tyd* as hul grootste probleem geïdentifiseer (vergelyk ook Wlodkowski, 1986:25; Mikolaj & Boggs, 1991:17). Die meeste volwassenes studeer *deelyds* en ervaar dan dikwels probleme om hul tyd so te organiseer dat dit moontlik is om al hul verpligtinge na te kom. Nege en veertig persent van die



studente betrokke by Woodley *et al* (1987:131) se navorsing het aangedui dat hulle dit moeilik vind om aan beide die eise van gesinsverpligtinge en studieverpligtinge te voldoen.

Queeny (1984:5) wys daarop dat baie volwassenes as leerders probleme met *roldiskontinuiteit* en *rolkonflik* ervaar. Sommige studente voel onvoorbereid vir die verwagtinge wat aan hulle as student gestel word (vergelyk ook Woodley *et al* 1987:172). Ander volwassene-leerders kan nie die verskillende rolle (byvoorbeeld eggenoot, werkgewer, ouer en student) wat beklee moet word met mekaar versoen nie. Feitlik al die persone betrokke by Apps (1988:140) se studie het na aanvang van hul studies stres ervaar en volgens Apps (1988:143) kan hierdie stresprobleem grootliks aan die veelvuldige rolle waarby die volwassene gelyktydig betrokke is, toegeskryf word.

Veral vroue wat tot studies hertoetree, ervaar volgens Rice & Meyer (1989:552) probleme met rolkonflik en gepaardgaande stres (vergelyk Mikolaj & Boggs, 1991:17). Vroue word gesosialiseer om die primêre verantwoordelikheid vir gesinsverpligtinge en kinderopvoeding te dra. Toetrede tot studies lei dikwels tot gevoelens van ontoereikendheid en skuld weens probleme wat ervaar word om die veelvuldige rolle te hanteer.

Die mate waarin sukses deur vroue wat tot studies hertoetree behaal word, hang gevolglik volgens Rice & Meyer (1989:552/553) nou saam met die mate van ondersteuning wat die vrou van veral haar eggenoot en gesin ontvang. Baie vroue ervaar wel emosionele steun van hul gesin, maar die meerderheid studerende vroue dra steeds die grootste las betreffende gesinsverpligtinge en kinderopvoeding en ervaar gevolglik dikwels ernstige probleme met rolspanning.

### 3.5.3 Intrinsieke probleme

Knowles (1980:55), Queeny (1984:5) en Apps (1982:7) meld dat volwassenes wat vir 'n geruime tyd nie by sistematiese leeraktiwiteite betrokke was nie, hul *leervermoë* mag *onderskat* as gevolg van 'n gebrek aan selfvertroue. Hierdie studente ervaar dikwels 'n gevoel van ongeborgenheid (vergelyk ook Smith, 1982:21; Rogers, 1972:40; Jarvis, 1983a:60; Steltenpohl & Shipton, 1986:648; Wlodkowski, 1986:89). Agt en dertig persent van die volwassene-leerders betrokke by Woodley

et al (1987:121) se navorsing het aangedui dat hul oor 'n gebrek aan selfvertroue betreffende hul intellektuele vermoë beskik.

Volgens Queeny (1984:5) en Woodley et al (1987:172) ervaar baie van die genoemde studente probleme met verroeste studievaardighede. 'n Groot persentasie (64%) van die studente betrokke by Apps (1988:144) se navorsing het aangedui dat hulle konsentrasieprobleme ervaar.

### 3.6 SAMEVATTING

Die aannames waarop onderwys aan kinders en volwassenes volgens Malcolm Knowles berus, is in hierdie hoofstuk krities beredeneer. Die gevolgtrekking is gemaak dat die leer van kinders en volwassenes ooreenkomste toon. Daar is egter terselfdertyd ook verskille tussen die leer van kinders en volwassenes aan te dui weens sosiale, psigologiese, situasionele en ontwikkelingsveranderlikes wat 'n rol by leer speel. Die didaktiese situasie waarby die jeugdige en die volwassene onderskeidelik betrokke is, behoort gevolglik ook ooreenkomste en verskille te toon.

Die belangrikheid van 'n leerdergesentreerde benadering tot die didaktiese situasie is uitgelig en voortspruitend hieruit, is die karakteriserende eienskappe van die volwassene-leerder asook enkele leerverwante probleme wat die volwassene-leerder ervaar, geïdentifiseer en omskryf.

Knowles se aannames waarop volwassene-onderwys berus, is grootliks as uitgangspunt gebruik toe die karakteristieke van die volwassene-leerder onder die loep geneem is. Die geïdentifiseerde karakteristieke kan as volg saamgevat word:

- \* Die volwassene se leervermoë word oorkoepelend gesien nie nadelig deur ouderdom beïnvloed nie. Leerprobleme wat ervaar word, kan grootliks teruggevoer word na 'n selfvertroueprobleem. Hoewel vloeibare intelligensie 'n hoogtepunt tydens adolessensie bereik en dan geleidelik afplat, bly gekristalliseerde intelligensie stabiel of neem dit toe afhangende van die mate waarin die volwassene intellektueel aktief is.
- \* Volgens Knowles beskik die volwassene oor 'n selfrigtinggewende selfkonsep. Hierdie standpunt van Knowles word onderskryf. Of alle vol-

wassenes hulself egter as selffrigtinggewend wat hul leer betref sien, word betwyfel.

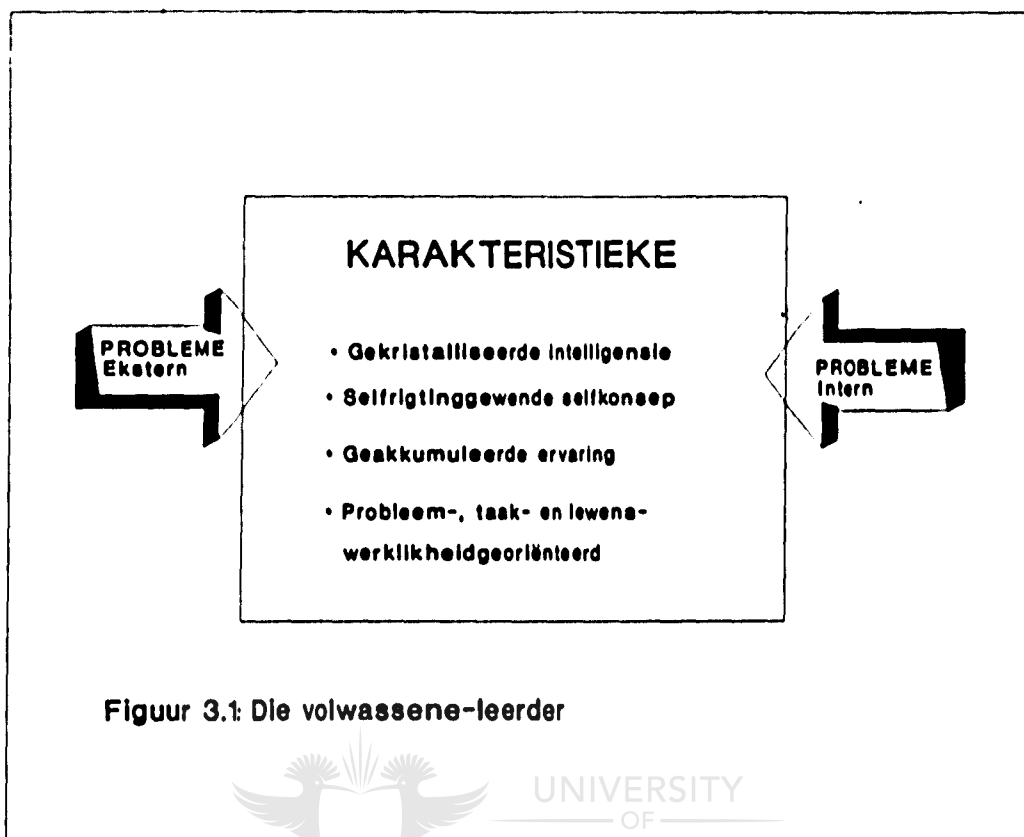
- \* Knowles lê klem op die groot mate van geakkumuleerde ervaring wat die volwassene kenmerk en hy wys op die waarde van hierdie ervaring as hulpbron vir leer. Knowles se standpunt betreffende die volwassene se ervaring word ondersteun.
- \* Knowles se siening dat die volwassene-leerder hom tot leeraktiwiteite wend om hom toe te rus om lewensprobleme waarmee hy gekonfronteer word te kan hanteer en dat die volwassene daarom probleem- en taakgeoriënteerd is en behoefte aan onmiddellike toepassing van leerinhoud toon, word as simplisties beskou. Volwassenes wend hul weens veelvuldige redes tot leeraktiwiteite. Samevattend kan egter tog gestel word dat die volwassene se leergereedheid grootliks verband hou met 'n behoefte wat aan die uitbou van lewenstaaktoerusting ervaar word. Daar sal dus wel by volwassenes sprake wees van probleem-, taak- en lewenswerklikheidsgeoriënteerdheid en 'n behoefte aan onmiddellike toepassing.



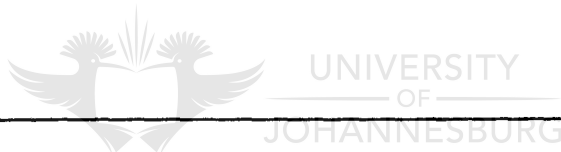
UNIVERSITY  
OF  
JOHANNESBURG

Die probleme wat die volwassene-leerder ervaar, hou veral verband met die veelvuldige rolle wat die volwassene vervul en die gepaardgaande gebrek aan tyd om alle verpligtinge na te kan kom. Volwassenes wat vir 'n geruime tyd nie by leeraktiwiteite betrokke was nie, ervaar dikwels studieprobleme wat voorspruit uit 'n selfvertroueprobleem.

In figuur 3.1 word 'n oorsigtelike beeld van die geïdentifiseerde volwassene-leerderkarakteristieke soos afgelei uit die literatuur, grafies voorgestel:



**Figuur 3.1: Die volwassene-leerder**



In hoofstuk 4 word 'n empiriese ondersoek beskryf rakende die didaktiese behoeftes van 'n groep volwassene-leerders aan die Randse Afrikaanse Universiteit.

## HOOFSTUK 4

# 'N EMPIRIESE ONDERSOEK NA DIE DIDAKTIESE BEHOEFTE EN SAMEHANGENDE LEERDERKARAKTERISTIEKE VAN 'N GROEP VOLWASSENE-LEERDERS AAN DIE RANDSE AFRIKAANSE UNIVERSITEIT - NAVORSINGSONTWERP, METODE VAN ONDERSOEK, BEVINDINGE EN GEVOLGTREKKINGS

### 4.1 INLEIDING

In hoofstukke 2 en 3 is daar literatuurmatig vasgestel dat:

- \* daar 'n toename in volwassene-leerders is;
- \* onderwys op sekere aannames aangaande leerders berus;
- \* leerderkarakteristieke betreffende die volwassene-leerder afleibaar is wat tot gevolg het dat die didaktiese situasie met inagneming van die leerderkarakteristieke ingeklee behoort te word met die oog op optimale leerwins.

Malcolm Knowles (1980:43/44) se aannames waarop volwassene-onderwys berus, is onder die loep geneem en voortspruitend uit die aannames is bepaalde leerderkarakteristieke afgelei. Literatuurmatig is vasgestel dat die aannames soos deur Knowles gestel, nie sonder meer op alle volwassene-leerders van toepassing gemaak kan word nie. Met die empiriese ondersoek wil dus vasgestel word in watter mate die aannames soos deur Knowles gestel, op 'n spesifieke groep volwassene-leerders van toepassing gemaak kan word met die oog daarop om leerderbehoefte en -karakteristieke te kan aflei.

### 4.2 EMPIRIESE NAVORSINGSPROBLEEMTIPERING

#### 4.2.1 Empiriese probleemformulering

Die volgende probleme word in hierdie empiriese ondersoek onder die soeklig geplaas:

- \* Watter biografiese beeld vertoon die ondersoekgroep betreffende relevante aspekte soos ouderdom, geslag, beroep, en beroepsondervinding?
- \* Watter redes het die leerders daartoe beweeg om tot formele voortgesette studie oor te gaan?
- \* In watter mate is die aannames waarop onderwys aan volwassenes volgens Knowles (1980:43/44) berus (vergeelyk paragraaf 3.2), geldend vir die ondersoekgroep?

#### 4.2.2 Ontledingseenheid

Volgens Mouton & Marais (1988:38) moet op weg na 'n meer presiese aanduiding van die navorsingsprobleem, die spesifieke eenheid van ontleding geïdentifiseer word. Babbie (1983:76 e.v) onderskei vier hoofkategorieë ontledingseenhede:

- \* individue - studente, arbeiders, politici, akademici ensovoorts;
- \* groepe - gesinne, bendes, sensusblokke, getroude pare, ensovoorts;
- \* organisasies - maatskappye, kerke, universiteite, ensovoorts; en
- \* sosiale artefakte - produkte van menslike gedrag.

Die eenheid van ontleding in hierdie studie is individue. Die individue betrokke, is volwassene-leerders en die studie is gemik op die bepaling van die leerders se behoeftes in die didaktiese situasie.

#### 4.2.3 Navorsingstrategie en navorsingsmetode

In die lig van die gestelde doelstellings van hierdie studie kan die navorsing as ontwikkelingsnavorsing getipeer word omdat dit toegepaste, probleemgeoriënteerde navorsing is (vergeelyk De Wet, Monteith, Venter & Steyn, 1981:8).

Die navorsing is beskrywend van aard omdat die navorsing daarop gemik is om akkurate inligting/data oor die domeinverskynsel onder bestudering in te samel (vergeelyk Mouton & Marais, 1988:45). Die gegewens van die empiriese komponent

word met behulp van 'n vraelys ingewin en die gegewens word beskrywend geanaliseer.

Die navorsingstrategie is kontekstueel van aard, aangesien die ondersoekgroep nie 'n verteenwoordigende steekproef uit die totale universum is nie. Die ondersoekgroep word as 'n gevallestudie beskou (vergelyk Mouton & Marais, 1988:50/51).

Die implikasie van die gebruikmaking van 'n kontekstuele navorsingstrategie is dat die bevindinge nie veralgemeenbaar is ten opsigte van alle volwassene-leerders nie. Bevindinge kan hoogstens veralgemeen word ten opsigte van volwassene-leerders wat aan 'n universiteit by beroepsgerigte nagraadse studies betrokke is.

#### **4.3 VERLOOP VAN DIE ONDERSOEK**

##### **4.3.1 Ondersoekgroep**

Daar is besluit om 'n groep B.Ed-studente wat gedurende 1991 aan die Randse Afrikaanse Universiteit geregistreer is, as ondersoekgroep te neem. Die vraelys is deur al die studente (N=115) in die betrokke groep voltooi. Die 13 respondente wat aangedui het dat hulle voltyds studeer en nog nie voorheen beroepsbetrokke was nie, se response is nie in berekening gebring nie omdat hulle nie voldoen aan die begripspresisering wat in die studie vir die volwassene-leerder aanvaar word nie (vergelyk paragraaf 1.4.11).

Die res van die groep word as geskik vir insluiting in die ondersoekgroep beskou, eerstens omdat hulle voldoen aan die omskrywing wat in die studie vir die volwassene-leerder aanvaar word en hulle tweedens verbonde is aan 'n universiteit, wat 'n formele tersiêre onderwysinstansie is (vergelyk paragraaf 1.4.5). Die oorkoepelende doelstelling van die studie is om die inkleding van 'n leerdergesentreerde formele andragologies-didaktiese situasie te fundeer en te beredeneer, gevolglik word die ondersoekgroep as geskik beskou.

'n Intakte groep is as ondersoekgroep geneem, omdat daar van die standpunt uitgegaan word dat hoewel sommige didaktiese behoeftes vir die meeste volwassene-leerders geldend is, ander didaktiese behoeftes meer situasiegebonde is. By leerders wat byvoorbeeld by beroepsgerigte studies betrokke is, of studies wat gerig is op die verwerwing van 'n kwalifikasie, sal ander didaktiese behoeftes prominensie verkry, as

by leerders vir wie die hoofmotivering tot deelname aan leeraktiwiteite persoonlike ontwikkeling is.

#### 4.3.2 Omskrywing van die meetinstrument

##### 4.3.2.1 Vraelys aan B.Ed-studente

Die vraelys, wat as bylae A ingesluit is, is ontwerp na aanleiding van literatuur-oorewegings. Die vraag aangaande redes vir deelname aan verdere studie (vraag 6) is geformuleer aan die hand van redes wat in die literatuur gevind kon word (vergelyk hoofstukke 2 en 3). Die vraag aangaande die leerders se betrokkenheid by die didaktiese situasie (vraag 7) is gebaseer op die aannames waarop onderwys aan volwassenes berus, soos gestel deur Knowles (vergelyk paragraaf 3.2).

Die vraelys is anoniem deur die respondente voltooi.

##### 4.3.2.2 Samestelling van die vraelys

Die volgende aangeleenthede maak deel uit van die vraelys:

###### a) **Biografiese Inligting**

Die volgende biografiese veranderlikes wou ingewin word: ouderdom, geslag, beroep en jare beroepsondervinding. Die inligting aangaande beroepsbetrokkenheid is gevra om vas te stel in watter mate die respondente se studies gerig is op die beroep wat hulle beoefen, omdat daar van die aanname uitgegaan word dat beroepsgerigtheid 'n invloed uitoefen op leerders se didaktiese behoeftes. Ook die ander genoemde biografiese fasette is ingesluit omdat ouderdom, geslag en jare beroepsondervinding 'n direkte invloed mag uitoefen op leerders se behoeftes in die didaktiese situasie.

###### b) **Redes vir die onderneming van studie**

Respondente moes uit 14 moontlike redes wat verskaf word vir hul voortsetting van studie die ses redes wat hul as die belangrikste beskou, selekteer en die geselekteerde redes in volgorde van belangrikheid rangskik.



Die vraag aangaande redes vir deelname aan studies word ingesluit omdat dit eerstens verband hou met Knowles se aannames aangaande die volwassene-leerder se leergereedheid en gepaardgaande leeroriëntasie (vergelyk paragraaf 3.2). 'n Tweede rede vir insluiting is omdat daar van die aanname uitgegaan word dat die redes waarom aan leeraktiwiteite deelgeneem word, 'n invloed uitoefen op die didaktiese behoeftes van leerders en gevolglik ook op die wyse waarop die didaktiese situasie ingeklee behoort te word.

**c) Betrokkenheid by die didaktiese situasie**

Sewe vrae, gemik op die bepaling van die leerders se didaktiese behoeftes betreffende die aannames soos deur Knowles gestel (vergelyk paragraaf 3.2), is hier ingesluit.

Die volgende aspekte word deur die vrae gedek:

- \* die mate van verantwoordelikhedaanvaarding wat deur die leerder verlang word betreffende sy onderrig-leer (vraag 7.1);
- \* die mate van seggenskap wat deur die leerder verlang word betreffende die formulering van leerdoelwitte (vraag 7.2);
- \* die mate van seggenskap wat deur die leerder verlang word betreffende seleksie van leerinhoud (vraag 7.3);
- \* die mate waarin die leerder verlang dat sy ervaring in gedagte gehou en benut moet word in die didaktiese situasie (vraag 7.4);
- \* die mate waarin die leerder aktief betrek wil word in die didaktiese situasie (vraag 7.5);
- \* die mate waarin die leerder verlang dat dit wat geleer word betrekking moet hê op probleme of uitdagings uit sy lewenswerklikheid (vraag 7.6); en
- \* die mate waarin leerders behoefte toon aan onmiddellike toepassing van leerinhoud (vraag 7.7).

Vraag 7.1, 7.2 en 7.3 het betrekking op Knowles se siening van die volwassene as selfrigtinggewende leerder. Vraag 7.4 en 7.5 verwys na Knowles se aanname aangaande die volwassene-leerder se ervaring. In vraag 7.6 en 7.7 word die fokus op Knowles se aannames aangaande die volwassene-leerder se leeroriëntasie en tydsperspektief geplaas.

Respondente moes ten opsigte van elk van die genoemde aspekte hul keuse tussen 'n alternatief A en alternatief B aandui. Die keuse moes op 'n vyfpuntskaal met die volgende skaalwaardes aangedui word:

- \* 1 = stem volledig saam met alternatief A;
- \* 2 = stem grootliks saam met alternatief A
- \* 3 = steun 'n kompromie tussen alternatief A en B
- \* 4 = stem grootliks saam met alternatief B; en
- \* 5 = stem volledig saam met alternatief B.

#### 4.3.2.3 Geldigheid en betroubaarheid van die vraelys

##### a) Geldigheid

Geldigheid verwys na die mate waarin 'n toets meet wat die veronderstel is om te meet (De Wet et al, 1981:145; Vockell, 1983:47; Spector, 1981:14).

Ses verskillende tipes van geldigheid is literatuurmatig geïdentifiseer, naamlik sig-geldigheid, inhoudsgeldigheid, konstruktiegeldigheid, soortgenootlike geldigheid, kongruente geldigheid en voorspellingsgeldigheid. Slegh siggeldigheid- en inhoudsgeldigheid is ten opsigte van die vraelys as dataversamelingsinstrument gekontroleer.

##### \* Siggeldigheid

Siggeldigheid verwys volgens De Wet et al (1981:147) daarna of 'n toets geldig lyk vir die persoon wat dit moet aflê. Op grond van die loodsondersoek (vergelyk paragraaf 4.3.3.1) kan die vraelys as siggeldig gereken word. Respondente wat by die loodsondersoek betrek is, het die vraelys op sig beoordeel as 'n instrument wat meet wat dit veronderstel is om te meet.

## \* Inhoudsgeldigheid

Inhoudsgeldigheid verwys na die mate van volledigheid van dekking van die inhoud wat gemeet wil word (De Wet et al 1981:146/147; Vockell, 1983:56/57). Aangesien die redes vir deelname aan studie wat in die vraelys voorkom, verteenwoordigend is van redes wat in die literatuur gevind kon word (vergelyk paragrawe 2.2 en 3.4.4), kan die vraelys wat die betrokke aspek betref as inhoudsgeldig verklaar word. Die vrae wat gemik is op die bepaling van die didaktiese behoeftes van die ondersoekgroep betreffende die aanames soos deur Knowles gestel, is direk afgelei van die gestelde aannames en kan dus as inhoudsgeldig verklaar word.

## b) Betroubaarheid

Betroubaarheid verwys na die mate van konsekwentheid en/of akkuraatheid waarmee 'n meetinstrument of toets meet (De Wet et al 1981:131; Spector, 1981:13; Vockell 1983:22). Dit dui dus op die konstantheid van data wanneer die instrument by herhaling onder dieselfde omstandighede toegepas word.

Die betroubaarheid van 'n instrument kan met behulp van die volgende vier prosedures bepaal word (vergelyk De Wet et al 1981:132 e.v; Vockell, 1983:32 e.v.):

- \* toets- hertoetsprosedure,
- \* die parallelle vormmetode,
- \* die verdeelde-helfte metode, en
- \* Kuder-Richardsonformules.

Vermelde metodes maak gebruik van óf herhaalde toetsing, óf verdeling van toetse om tellings te bepaal. Die Kuder-Richardsonformules is slegs toepasbaar op toetse waarin response op items as reg of verkeerd geklassifiseer kan word.

Weens die moeilike toepasbaarheid van bovermelde prosedures op die vraelys, is die vraelys nie vir betroubaarheid getoets nie. Mouton & Marais (1988:94) wys egter daarop dat in gevalle waar vermelde tegnieke nie toepaslik is nie, die navorser van voorondersoeke gebruik kan maak om sy items of waarnemingskategorieë te toets. So 'n voorondersoek is uitgevoer (vergelyk paragraaf 4.3.3.1).

### 4.3.3 Insameling van die data

#### 4.3.3.1 Loodsondersoek : vraelysvallidering

'n Loodsondersoek is tydens Maart 1991 voltrek. Kollegas (N=6) by die Buro vir Universiteitsonderwys is gevra om die vraelys te voltooi met die oog op verfyning van die vraelys en bepaling van sig- en inhoudsgeldigheid.

'n Konsepvraelys is daarna deur 15 ander respondente voltooi. Die 15 respondente is ook B.Ed-studente, maar vorm nie deel van die geselekteerde ondergroep nie. Die respondente moes bepaal of die vrae duidelik en verstaanbaar geformuleer is en of enige probleme ten opsigte van die invul van die vraelys ondervind word.

Die respondente betrokke by die loodsondersoek het die vraelys as geldig betreffende sig en inhoud verklaar. Geen probleme betreffende vraagformulering en die invul van die vraelys is deur die respondente ervaar nie.

#### 4.3.3.2 Vraelysvoltooiing

Die vraelys is gedurende lesingtyd (einde Maart) aan die respondente uitgedeel. Die doelstelling van die vraelys is aan die respondente verduidelik en klem is daarop gelê dat die vraelys so eerlik as moontlik ingevul moet word, sonder om sogenaamde gewenste antwoorde in gedagte te hou. Die response moet respondente se werklike opinies weerspieël.

#### 4.3.4 Dataverwerking

Na afloop van die voltooiing van die vraelys is frekwensie-analises ten opsigte van die data uitgevoer met behulp van die Lotus 123-rekenaarprogram. Sodoende kon die redes vir deelname aan studie wat die meeste kere deur respondente uitgewys is (vraag 6) en die respondente se didaktiese behoeftes bepaal word (vraag 7).

Ten einde die redes wat deur die respondente vir deelname aan verdere studie in volgorde van belangrikheid te kon plaas, is gewigte aan die verskillende redes toegeken (vergelyk paragraaf 4.5.1).

#### 4.3.5 Moontlike probleme ten opsigte van interne geldigheid

Volgens Vockell (1983:125) verwys interne geldigheid na *"...whether or not the treatment actually caused the observed outcomes in an experiment."*

Aangaande hierdie studie kan die volgende vraag dus gestel word: Kan die respondente se antwoorde op die vrae in die vraelys as geldig aanvaar word of is hul antwoorde dalk onbewustelik beïnvloed deur sekere aangeleenthede?

Vockell (1983:127 e.v.) noem die volgende bedreigings vir interne geldigheid: geskiedenis, seleksie, ryping, instrumentasie, statistiese regressie, eksperimentele mortaliteit, voortoetsing, onstabiliteit, verwagtingseffek en die interaksie tussen verskillende faktore.

Die meeste van die vermelde bedreigings kan buite rekening gelaat word betreffende die vraelys. Seleksie en verwagtingseffek kan egter moontlik 'n rol speel ten opsigte van verkreë resultate.



UNIVERSITY  
OF  
JOHANNESBURG

##### a) Seleksie

Seleksie verwys volgens Vockell (1983:129) daarna dat *"...a group's performance on an outcome variable may arise from the composition of the group itself rather than the treatment which is supposed to have produced the outcome."* Seleksie as bedreiging speel veral 'n rol as 'n intakte groep as ondersoekgroep gebruik word.

Seleksie word in hierdie studie nie as 'n bedreiging vir interne geldigheid beskou nie. Soos reeds vermeld (paragraaf 4.3.1), is dit te verwagte dat antwoorde op sekere vrae, sal saamhang met die samestelling van die groep, omdat sekere leerbehoefes saamhang met die aard van die leeraktiwiteit waarby die leerder betrokke is.

##### b) Verwagtingseffek

Verwagtingseffek hou volgens Vockell (1983:144) verband daarmee dat indien die navorser of respondente 'n sekere uitkoms verwag *"...their behaviour will be (perhaps unconsciously) influenced by such expectations."*

Betreffende die vraelys is dit moontlik dat respondente "...try to figure out what the experiment is about, and act the way they feel they're supposed to act" (Vockell, 1983:144). Daar is gepoog om vermelde moontlike optrede deur respondente te ondervang deurdat daar klem op gelê is voor die aanvang van die invul van die vraelys dat sogenaamde gewenste response vermy moet word en dat antwoorde die respondente se eerlike opinies moet weerspieël. Vermelde voorafaksies sal egter nie noodwendig die uitwerking van die verwagtingseffek totaal neutraliseer nie.

#### **4.4 EMPIRIESE VERWAGTINGE**

In die lig van die literatuurbevindinge en die samestelling van die ondersoekgroep word die volgende verwagtinge gestel:

##### **4.4.1 Redes vir deelname aan verdere studie**

Uit die literatuur kan afgelei word dat die redes vir deelname aan leeraktiwiteite deur volwassene-leerders kompleks is (vergelyk paragrawe 2.2 en 3.4.4). Dit wil egter tog wel voorkom asof die meeste redes verband hou met 'n behoefte wat aan die uitbou van lewenstaaktoerusting ervaar word.

Omdat die B.Ed-graad beroepsverbandhoudend is, word verwag dat die redes wat as die belangrikste in hierdie studie sal uitkristalliseer ook grootliks beroepsverbandhoudend sal wees. Omdat die ondersoekgroep nagraadse studente is, word daar ook verwag dat verhoging van opvoedkundige kwalifikasie en persoonlike ontwikkeling belangrike redes tot onderneming van verdere studie sal wees.

##### **4.4.2 Betrokkenheid as student by die onderrig-leersituasie**

###### **4.4.2.1 Mate van verantwoordelikhedaanvaarding en seggenskap betreffende formulering van leerdoelwitte en seleksie van leerinhoud**

Bovermelde aspekte is verbandhoudend met Knowles se siening van die volwassene as selfrigtinggewende leerder (vergelyk paragrawe 3.2.1, 3.4.2 en 5.2.2.1).

Daar word verwag dat daar by die respondente 'n groot mate van bereidheid tot verantwoordelikhedaanvaarding vir hul onderrig-leer sal wees, maar dat 'n

kompromie tussen verantwoordelikhedaanvaarding deur die dosent en student te verwagte kan wees in 'n formele situasie gerig op die verwerwing van 'n kwalifikasie.

Betreffende die mate van seggenskap wat deur die leerder verlang word aangaande die formulering van leerdoelwitte en seleksie van leerinhoud, word verwag dat die studente wel seggenskap sal verlang. Die verwagting is egter dat 'n groot mate van seggenskap ook aan die dosent toegeken sal word, omdat die didaktiese situasie wat ter sprake is, gerig is op die verwerwing van 'n kwalifikasie en die formulering van leerdoelwitte en seleksie van leerinhoud 'n groot mate van kundigheid betreffende die betrokke vakdissipline vereis.

**4.4.2.2 Die mate waarin die leerder verlang dat hy aktief betrek moet word en sy ervaring in gedagte gehou en benut moet word in die didaktiese situasie**

Bovermelde aspekte het betrekking op Knowles se aanname betreffende die volwassene se ervaring (vergelyk paragrawe 3.2.1 en 3.4.3).

Daar word wat die benutting van hul ervaring en mate van aktiewe betrokkenheid in die didaktiese situasie betref, verwag dat die respondentreaksie sal toon dat die leerders oor 'n sterk behoefte aan benutting van hul ervaring en aktiewe betrokkenheid in die didaktiese situasie beskik. Die kursus wat deur die respondente gevolg word, is beroepsverbandhoudend en gevolglik kan ervaring as 'n ryk hulpbron vir leer in die didaktiese situasie dien (vergelyk paragraaf 3.4.3).

**4.4.2.3 Die mate waarin die leerder verlang dat dit wat geleer word betrekking moet hê op probleme of uitdagings uit sy lewenswerklikheid**

Bovermelde aspek het betrekking op Knowles se aanname aangaande die volwassene se leergereedheid en gepaardgaande leeroriëntasie en moet in samehang met die vraag in die vraelys aangaande die redes waarom aan leeraktiwiteite deelgeneem word, gesien word (vergelyk paragraaf 3.2.3).

Leerders wend hul volgens die literatuur weens 'n verskeidenheid van redes tot leeraktiwiteite (vergelyk paragraaf 3.4.4). Alle volwassene-leerders is dus nie noodwendig probleem- en taakgeoriënteerd nie.

Wat die ondersoekgroep betref, word daar verwag dat daar weens die beroepsgerigtheid van die kursus wat deur die respondente gevolg word, tog sprake sal wees van probleem-, taak- en lewenswerklikheidsgeoriënteerdheid.

#### 4.4.2.4 Die mate waarin leerders behoefte toon aan onmiddellike toepassing van leerinhoud

Bovermelde aspek het betrekking op Knowles se aannames betreffende die volwassene-leerder se leeroriëntasie en tydperspektief (vergelyk 3.2.4, 3.2.5 en 3.4.5).

Weens die aard van die kursus waarby die groep betrokke is, word daar verwag dat die direkte en onmiddellike toepassingswaarde van leerinhoud wel deur die respondente as belangrik beskou sal word.

Vervolgens word die werklike bevindinge van die empiriese ondersoek weergegee, waarna die bevindinge met die empiriese verwagtinge vergelyk sal word.

## 4.5 EMPIRIESE BEVINDINGE



UNIVERSITY  
OF  
JOHANNESBURG

### 4.5.1 Biografiese veranderlikes

Die ondersoekgroep word in tabelle 4.1 - 4.3 omskryf betreffende ouderdom, geslag, beroepsverbondenheid en jare beroeps ondervinding.

**TABEL 4.1: OMSKRYWING VAN DIE ONDERSOEGROEP MET BETREKKING TOT OUDERDOM EN GESLAG**

OUDERDOM IN JAAR	GESLAG					
	MANLIK		VROULIK		TOTAAL	
	N	%	N	%	N	%
<25	4	6,25	8	21,05	12	11,76
25-34	30	46,88	20	52,63	50	49,02
35-44	23	35,94	8	21,05	31	30,39
45-55	7	10,94	2	5,26	9	8,82
TOTAAL	64	100,00	38	100,00	102	100,00



Uit tabel 4.1 kan afgelei word dat die ondersoekgroep oorwegend uit manlike persone (62,75%) bestaan. Wat ouderdom betref, val bykans 80% (81 van die 102 respondente) in die ouderdomsgroep 25 - 44 jaar. Bykans die helfte (49,02% van die respondente) val in die ouderdomsgroep 25 - 34. Die tendens is ooreenstemmend vir beide geslagte.

In tabel 4.2 word die ondersoekgroep met betrekking tot geslag en beroepsverbondenheid omskryf:

**TABEL 4.2: OMSKRYWING VAN DIE ONDERSOEGROEP MET BETREKKING TOT GESLAG EN BEROEPSVERBONDENHEID**

INSTANSIE	GESLAG					
	MANLIK		VROULIK		TOTAAL	
	N	%	N	%	N	%
PRIMÊRE SKOOL	10	15,63	3	7,89	13	12,75
SEKONDÊRE SKOOL	28	43,75	19	50,00	47	46,08
TEGNIËSE KOLLEGE	16	25,00	7	18,42	23	22,55
TECHNIKON	1	1,56	2	5,26	3	2,94
UNIVERSITEIT	1	1,56	4	10,53	5	4,90
VOLTYDSE STUDENT	2	3,13	1	2,63	3	2,94
ANDER INSTANSIES	6	9,38	2	5,26	8	7,84
TOTAAL	64	100,00	38	100,00	102	100,00

Uit tabel 4.2 kan afgelei word dat die grootste subgroep respondente (46,08%) aan 'n sekondêre skool beroepsverbonde is. Dit is nogal insiggewend dat bykans een uit elke vier respondente by 'n tegniëse kollege werkzaam is.

Die 7,8% respondente wat aangedui het dat hulle aan ander instansies verbonde is, is almal op een of ander wyse by onderwys of opleiding betrokke.

In tabel 4.3 word die ondersoekgroep omskryf betreffende beroepsverbondenheid en jare beroepservaring:

**TABEL 4.3: OMSKRYWING VAN DIE ONDERSOEKGROEP MET BETREKKING TOT BEROEPSVERBONDENHEID EN BEROEPSERVARING**

JARE ER- VARING	INSTANSIE WAAR BEROEPSVERBONDE															
	PRIMERE SKOOL		SEKON- DERE SKOOL		TEGNIE- SE KOL- LEGE		TECHNI- KON		UNIVER- SITEIT		VOLTYDS STUDENT		ANDER		TOTAAL	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
0-3	2	15,4	15	31,9	4	17,4	2	66,7	4	80,0	3	100,0	1	12,5	31	30,4
4-6	0	0,0	13	27,7	9	39,1	0	0,0	0	0,0	0	0,0	1	12,5	23	22,5
7-9	1	7,7	4	8,5	4	17,4	0	0,0	0	0,0	0	0,0	2	25,0	11	10,8
10-12	0	0,0	3	6,4	1	4,3	0	0,0	0	0,0	0	0,0	1	12,5	5	4,9
MEER AS 12	10	76,9	12	25,5	5	21,7	1	33,3	1	20,0	0	0,0	3	37,5	32	31,4
TOTAAL	13	100,0	47	100,0	23	100,0	3	100,0	5	100,0	3	100,0	8	100,0	102	100,0

Uit tabel 4.3 blyk dit dat die grootste subgroepe respondente oor òf drie jaar en minder (30,3% van die respondente) òf meer as 12 jaar (31,37% van die respondente) ondervinding beskik. Die groep beskik oorkoepelend gesien oor relatief uitgebreide werkservaring. Bykans die helfte (47,05)% van die respondente beskik oor sewe jaar en langer ervaring in die betrokke beroep en bykans 'n derde van die ondersoekgroep beskik oor meer as 12 jaar ervaring.

#### 4.5.2 Redes vir voortsetting van studie (vraag 6)

Die respondente moes uit 14 moontlike redes vir deelname aan formele verdere studie die ses redes kies wat hul as die belangrikste vir hul deelname beskou en dan die ses gekose redes in volgorde van belangrikheid rangskik (vergeelyk bylae A).

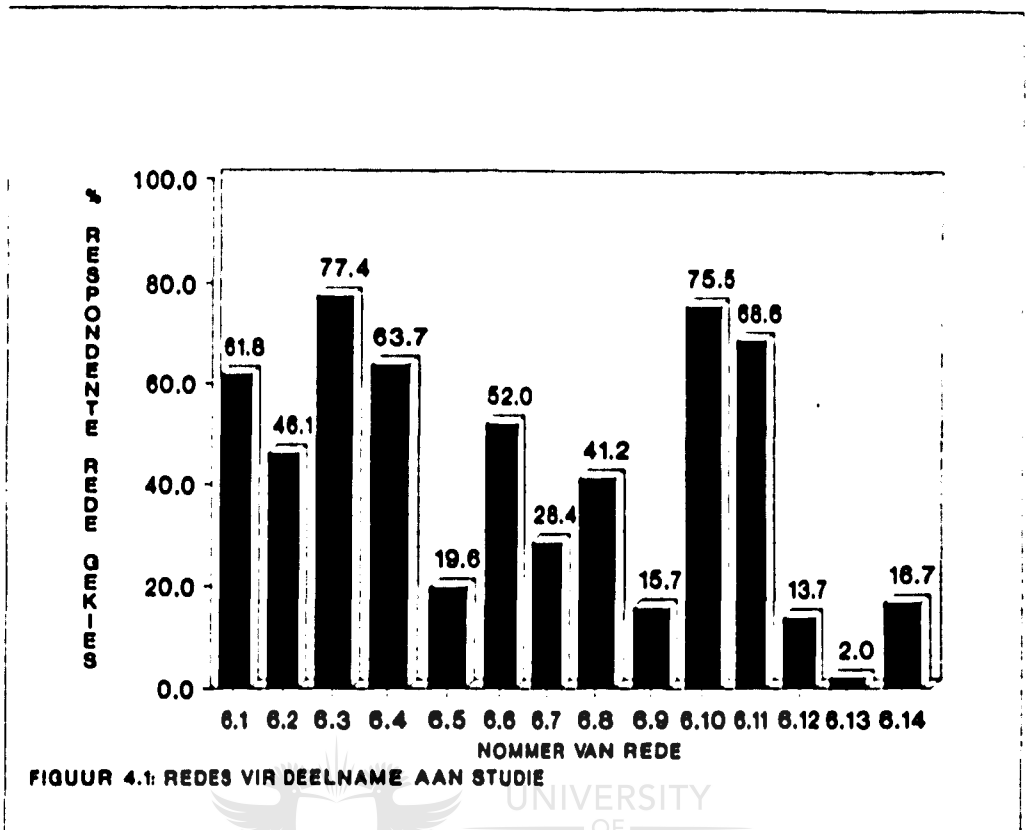
'n Frekwensietelling van die aantal kere wat 'n spesifieke prioriteitsvolgorde aan 'n gekose rede toegeken is, is uitgevoer. In tabel 4.4 word die response van die

respondente met betrekking tot die redes vir deelname aan verdere studie uiteengesit en in figuur 4.1 grafies voorgestel.

**TABEL 4.4: REDES VIR DEELNAME AAN VERDERE STUDIE**

REDE	RANGORDE TOEGEKEN AAN REDE						AANTAL REDE GEKIES*	
	1	2	3	4	5	6	TOTAAL	%
6.1	22	10	12	7	3	9	63	61,76
6.2	6	16	6	6	8	5	47	46,08
6.3	22	11	12	11	16	7	79	77,45
6.4	13	9	12	9	10	12	65	63,73
6.5	1	4	3	0	4	8	20	19,61
6.6	4	6	10	10	12	11	53	51,96
6.7	5	7	4	9	1	3	29	28,43
6.8	2	10	10	9	10	1	42	41,18
6.9	0	5	2	2	4	3	16	15,69
6.10	25	15	13	15	5	4	77	75,49
6.11	9	16	12	13	7	13	70	68,63
6.12	0	2	1	0	7	4	14	13,73
6.13	0	0	0	1	1	0	2	1,96
6.14	1	0	3	4	0	9	17	16,67

\* Totale aantal respondente wat 'n rede binne die eerste ses posisies georden het



FIGUUR 4.1: REDES VIR DEELNAME AAN STUDIE

Uit tabel 4.4 en figuur 4.1 kan die volgende afleidings gemaak word:

- \* Die onderneming van verdere studie met die oog op die verhoging van opvoedkundige gekwalifiseerdheid (rede 6.3), is persentasiegewys deur die meeste (77,45%) respondente as 'n rede gekies.
- \* Die onderneming van verdere studie met die oog op toerusting vir beroepsbeoefening (rede 6.10) en met die oog op persoonlike ontwikkeling (rede 6.11) is ook twee redes wat deur meer as twee-derdes van die ondersoekgroep as aanleidend tot voortsetting van studie geselekteer is.
- \* Minder as 2,00% van die respondente het aangedui dat hulle verder studeer om uit hul daaglikse roetine te ontsnap (rede 6.13).

Dit is uit bovermelde frekwensietelling nie eenduidig moontlik om die volgorde van belangrikheid van gekose redes af te lei nie. Om die volgorde van belangrikheid te bereken, is gewigte aan die verskillende redes toegeken. Die grootste gewig (naamlik 6) is toegeken aan die rede wat eerste geplaas is en die laagste (naamlik 1) aan die rede wat sesde geplaas is. Die prioriteitstotaal op grond waarvan die rangorde bepaal is, is bereken deur die frekwensie van rede (vergelyk tabel 4.4) te vermenigvuldig met die gewig toegeken en dan die verkreeë totale bymekaar te tel (vergelyk tabel 4.5).

**TABEL 4.5: RANGORDE VAN REDES VIR DEELNAME AAN VERDERE STUDIE**

NOMMER	REDE VIR VOORTSETTING VAN STUDIE	PRIORITEITS-TOTAAL	RANG
6.1	Snelveranderende lewenswerklikheid	266	3
6.2	Nuwe kennis betreffende vakterrein	179	6
6.3	Verhoging van kwalifikasie	307	2
6.4	Moontlike bevordering	240	5
6.5	Moontlike beroepsverandering	54	10
6.6	Verhoogde finansiële vergoeding	159	7
6.7	Belangstelling in die vakdisipline	113	9
6.8	Bestuurskundige vaardighede	150	8
6.9	Kennisleemte betreffende vakterrein	50	11
6.10	Toerusting vir beroepsbeoefening	336	1
6.11	Persoonlike ontwikkeling	248	4
6.12	Sosiale rol as gemeenskaplid	32	13
6.13	Ontsnapping uit daaglikse roetine	5	14
6.14	Status en aansien in gemeenskap	39	12

$$* 266 = (22 \times 6) + (10 \times 5) + (12 \times 4) + (7 \times 3) + (3 \times 2) + (9 \times 1)$$

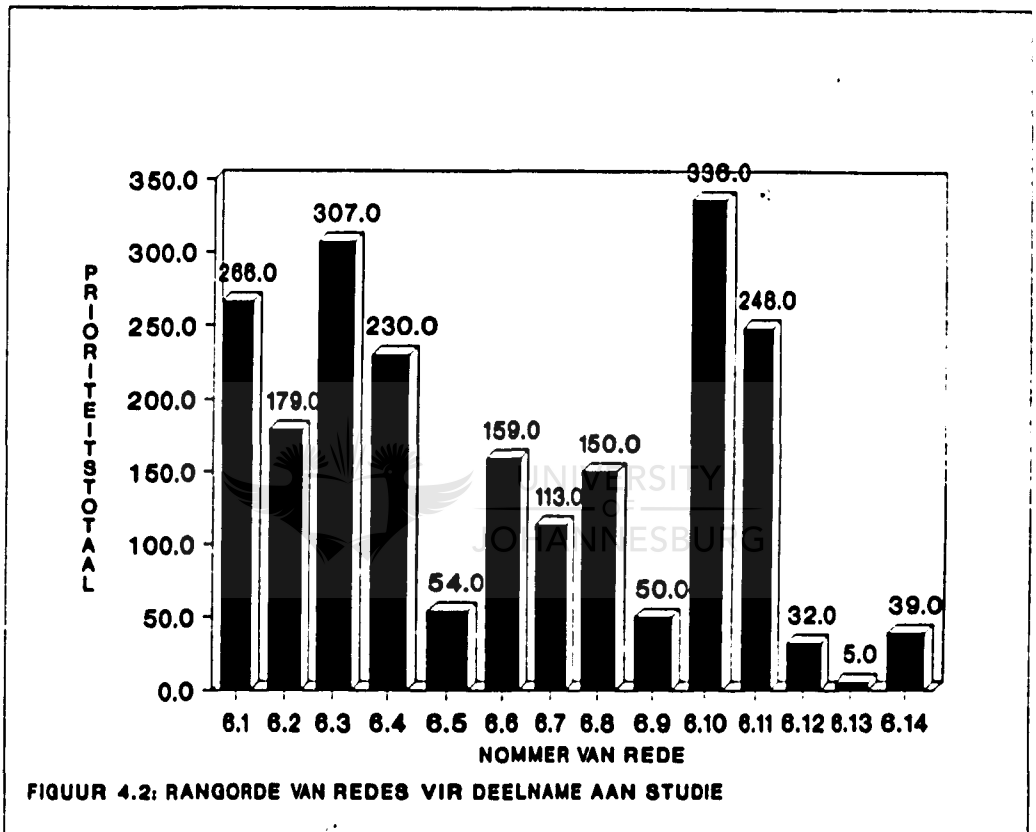
Volgens tabel 4.5 is die ses belangrikste redes wat deur die respondente aangedui is, in volgorde van belangrikheid:

Die onderneem van verdere studie met die oog op

- \* beter toerusting vir beroepsbeoefening (rede 6.10);
- \* die verhoging van opvoedkundige kwalifikasie (rede 6.3);
- \* tredhouding met die snelveranderende lewenswerklikheid (rede 6.1);

- \* persoonlike ontwikkeling (rede 6.11);
- \* moontlike bevordering (rede 6.4); en
- \* verwerwing van nuwe kennis betreffende die vakterrein (rede 6.2).

Die rangorde van redes word in figuur 4.2 grafies voorgestel.



Dit blyk uit figuur 4.2 dat veral vyf redes, naamlik rede 6.10, 6.3, 6.11, 6.1 en 6.4 as belangrike redes vir onderneming van verdere studie by hierdie ondersoekgroep beskou kan word. Die res van die redes speel 'n minder belangrike rol.

Die studies wat die respondente onderneem, is beroepsgerig en gemik op die verwerwing van 'n nagraadse kwalifikasie. Dit is gevolglik te begrype dat beter toerusting vir beroepsbeoefening, moontlike bevordering, verhoging van opvoedkundige kwalifikasie en persoonlike ontwikkeling deur respondente as belangrik geag word. Soos vermeld (vergeelyk paragraaf 2.2) word die huidige tydsgewrig gekenmerk deur

snelle ontwikkeling en 'n gepaardgaande kennisontplofing. Die respondente staan te midde van hierdie snelle pas van verandering en openbaar gevolglik ook die behoefte om hulself toe te rus om tred te kan hou met die snelveranderende lewenswerklikheid.

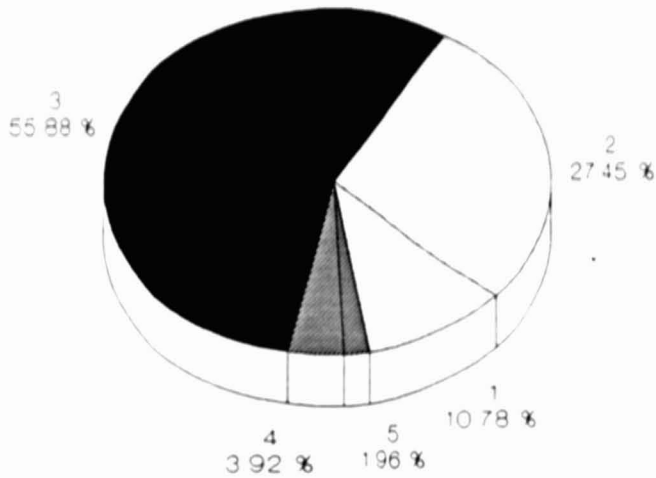
#### 4.5.3 Didaktiese behoeftes van die leerders (vraag 7)

Die respondente moes met die oog op die bepaling van hul didaktiese behoeftes op 'n vyfpuntskaal 'n keuse maak tussen 'n alternatief A en alternatief B (vergelyk paragraaf 4.3.2.2 c). In tabelle 4.6 - 4.12 word die respondente se response weer-gegee en in figure 4.3 - 4.9 grafies voorgestel.

##### 4.5.3.1 Die mate waarin leerders verantwoordelikheid vir hul onderrig-leer wil aanvaar

**TABEL 4.6: DIE MATE WAARIN LEERDERS VERANTWOORDELIKHEID VIR HUL ONDERRIG-LEER WIL AANVAAR**

Mate van aanvaarding	N	%
1 Wil volledig self	11	10,78
2 Wil grootliks self	28	27,45
3 Kompromie: dosent/leerder	57	55,88
4 Dosent moet grootliks aanvaar	4	3,92
5 Dosent moet volledig aanvaar	2	1,96
<b>TOTAAL</b>	<b>102</b>	<b>100,00</b>



FIGUUR 4.3: VERANTWOORDELIKHEID AANVAARDING VIR ONDERRIG-LEER



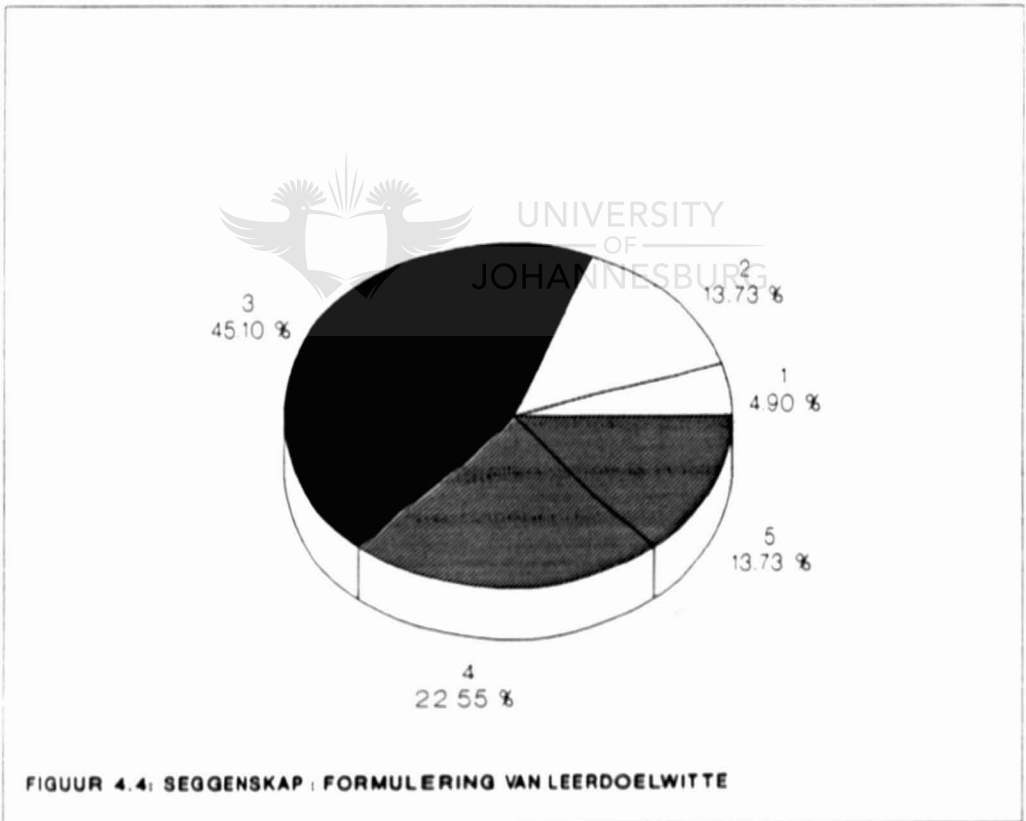
Uit tabel 4.6 en figuur 4.3 blyk dit dat daar by die leerders 'n groot mate van bereidheid tot aanvaarding van verantwoordelikheid vir hul onderrig-leer bestaan. Dat die rol wat die dosent in die onderrig-leersituasie speel, egter ook deur die respondente as belangrik geag word, blyk daaruit dat meer as die helfte (55,88%) van die respondente van mening is dat verantwoordelikeitsaanvaarding vir onderrig-leer in die didaktiese situasie tussen die dosent en student gedeel moet word. 'n Klein groepie respondente (5,88%) toon dat hulle relatiewe afhanklikheid van die dosent openbaar.



#### 4.5.3.2 Die mate waarin seggenskap deur leerders verlang word betreffende die formulering van leerdoelwitte

TABEL 4.7: DIE MATE WAARIN SEGGENSKAP DEUR LEERDERS VERLANG WORD BETREFFENDE DIE FORMULERING VAN LEERDOELWITTE

Mate van seggenskap verlang	N	%
1 Leerder volledig	5	4,90
2 Leerder grootliks	14	13,73
3 Gedeelde seggenskap: leerder/dosent	46	45,10
4 Dosent grootliks	23	22,55
5 Dosent volledig	14	13,73
TOTAAL	102	100,00



Uit tabel 4.7 en figuur 4.4 blyk dit dat daar by die respondente wel 'n behoefte bestaan om betrek te word betreffende die formulering van leerdoelwitte - een uit elke

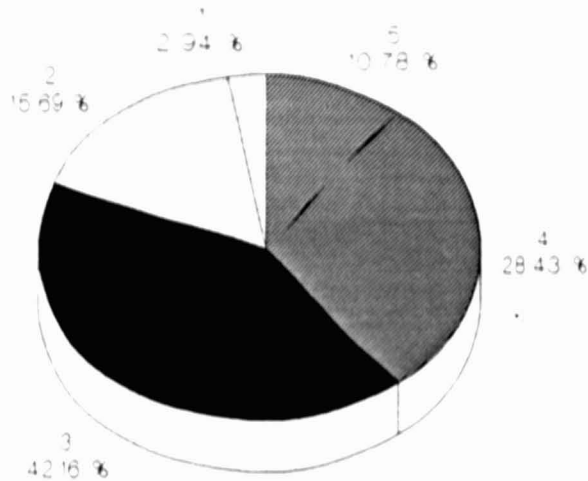
vyf van die respondente verlang volledige of grootliks volledige seggenskap en 45,10% gedeelde seggenskap.

Dat die dosent se rol betreffende die formulering van leerdoelwitte egter ook as belangrik geag word, blyk daaruit dat meer as 'n derde (36,27%) van die respondente volledige seggenskap aan die dosent wil toeken en bykans die helfte (45,10%) gedeeltelike seggenskap - 81,37% van die respondente is dus van mening dat die dosent inspraak moet hê betreffende die formulering van leerdoelwitte.

#### 4.5.3.3 Die mate waarin seggenskap deur leerders verlang word betreffende die seleksie van leerinhoud

**TABEL 4.8: DIE MATE WAARIN SEGGENSKAP DEUR LEERDERS VERLANG WORD BETREFFENDE SELEKSIE VAN LEERINHOUD**

Mate van seggenskap verlang	N	%
1 Leerder volledig	3	2,94
2 Leerder grootliks	12	15,69
3 Gedeelde seggenskap: leerder/dosent	39	42,16
4 Dosent grootliks	31	28,43
5 Dosent volledig	17	10,78
TOTAAL	102	100,00



FIGUUR 4.5: SEGGENSKAP : SELEKSIE VAN LEERINHOUD



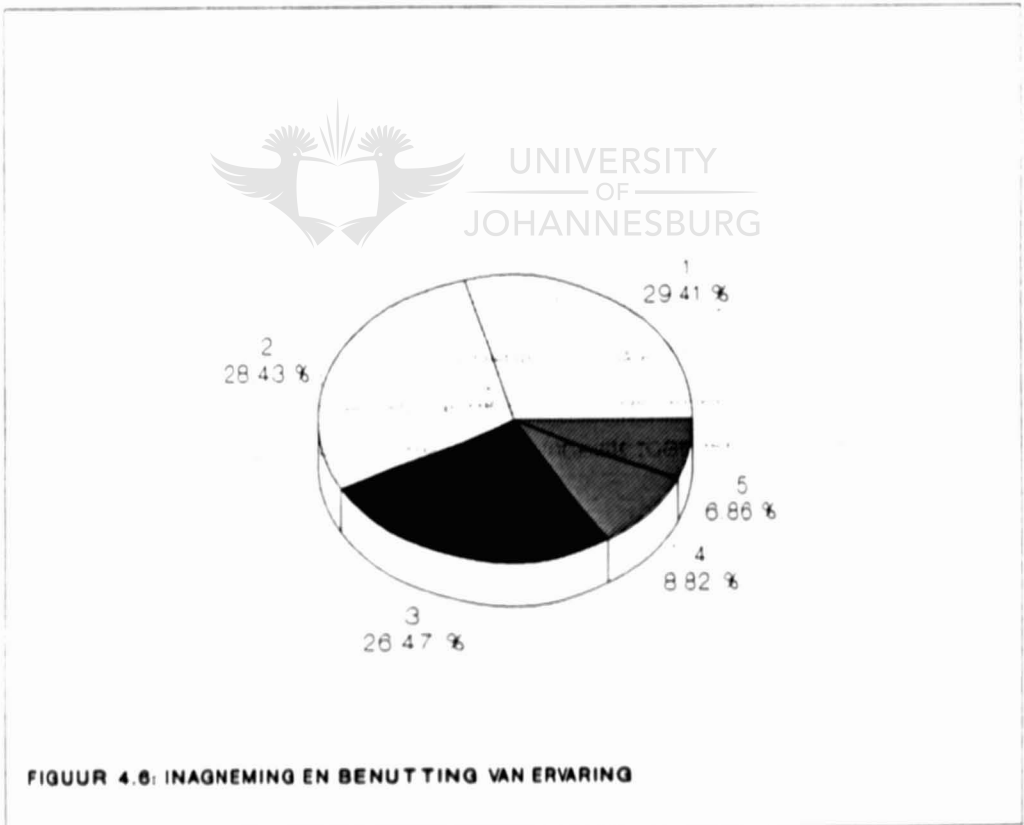
UNIVERSITY  
OF  
JOHANNESBURG

Ook wat die seleksie van leerinhoud betref, blyk dit uit tabel 4.8 en figuur 4.5 dat die respondente wel 'n mate van seggenskap verlang - 18,63% verlang grootlikse of volledige seggenskap en 42,16% gedeeltelike seggenskap. Die dosent se rol as leerinhoudselekteerder word egter as belangrik geag - bykans 40% van die respondente is van mening dat die dosent volledige seggenskap en 42,16% gedeeltelike seggenskap moet hê. Meer as 80% van die ondersoekgroep is dus van mening dat die dosent inspraak moet hê betreffende die seleksie van leerinhoud.

#### 4.5.3.4 Die mate waarin leerders verlang dat hul ervaring in ag geneem en benut moet word in die onderrig-leersituasie

TABEL 4.9: DIE MATE WAARIN LEERDERS VERLANG DAT HUL ERVARING IN AG GENEEM EN BENUT MOET WORD IN DIE ONDERRIG-LEERSITUASIE

Leerderervaring	N	%
1 Leerderervaring volledig betrek	30	29,41
2 Leerderervaring grootliks betrek	29	28,43
3 Kompromie tussen leerderervaring en vakinhoudelik-teoretiese raamwerk	27	26,47
4 Aanbieding grootliks vanuit vakinhoudelik-teoretiese raamwerk	9	8,82
5 Aanbieding volledig vanuit vakinhoudelik-teoretiese raamwerk	7	6,86
TOTAAL	102	100,00



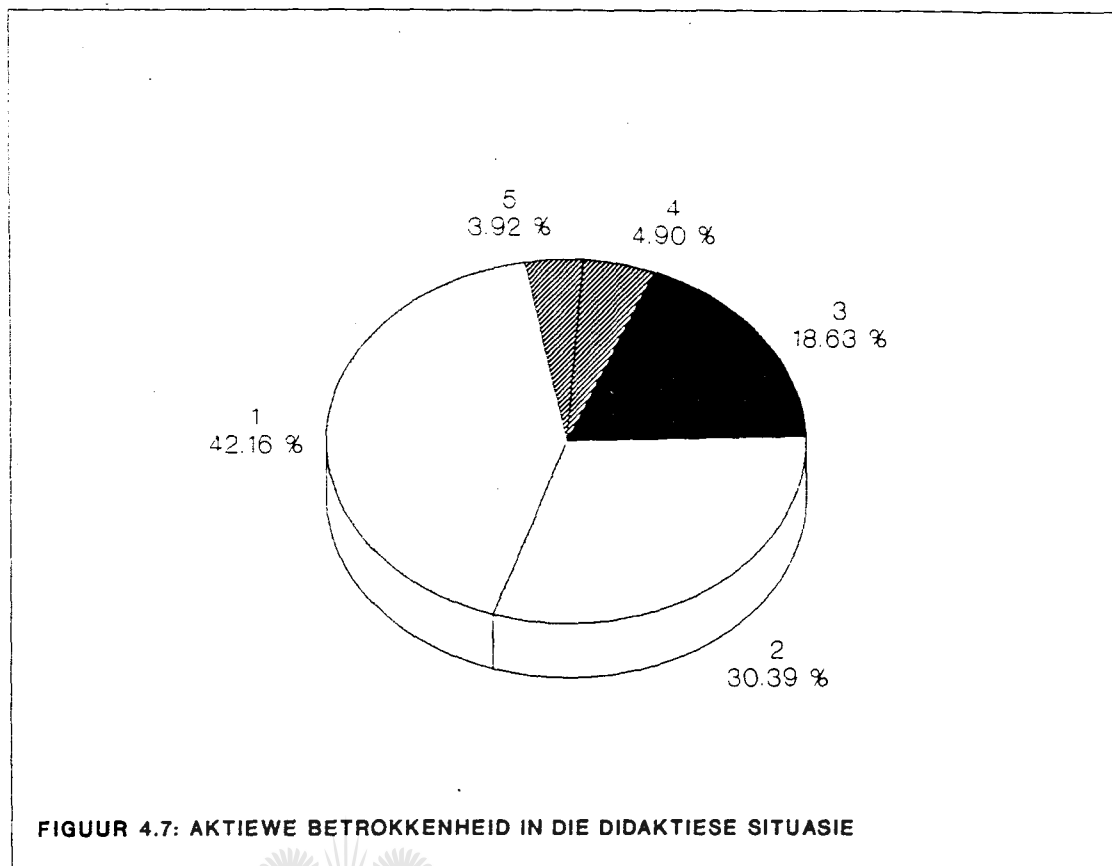
Uit die respondentreaksie is dit baie duidelik dat die betrokke leerders 'n sterk behoefte aan inagneming en benutting van hul ervaring openbaar - 57,84% is van

mening dat hul ervaring volledig of grootliks betrek moet word en 26,47% gedeeltelik. Slegs 15,68% van die respondente dui aan dat die dosent die leerinhoud volledig vanuit 'n vakinhoudelike teoretiese raamwerk moet aanbied, sonder om hul ervaring veel in ag te neem en te benut.

#### 4.5.3.5 Die mate waarin leerders aktiewe betrokkenheid verlang in die onderrig-leersituasie

**TABEL 4.10: DIE MATE WAARIN LEERDERS AKTIEWE BETROKKENHEID VERLANG IN DIE ONDERRIG-LEERSITUASIE**

Mate van aktiewe betrokkenheid	N	%
1 Leerder algeheel betrokke	43	42,16
2 Leerder grootliks betrokke	31	30,39
3 Kompromie tussen betrokkenheid van leerder en dosent	19	18,63
4 Dosent alleen grootliks betrokke	5	4,90
5 Dosent alleen algeheel betrokke	4	3,92
<b>TOTAAL</b>	<b>102</b>	<b>100,00</b>

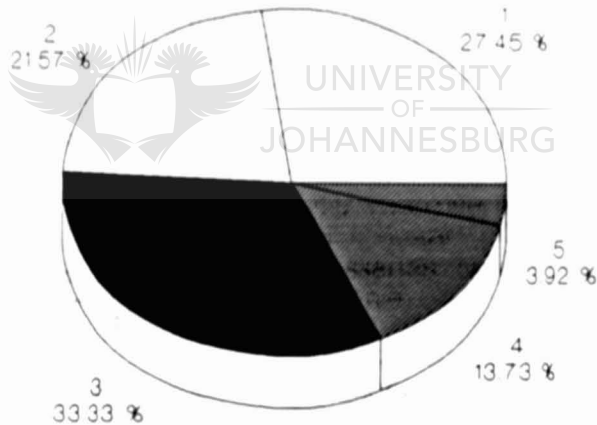


Uit die respondentreaksie kan afgelei word dat die groep leerders 'n sterk behoefte openbaar aan aktiewe betrokkenheid in die didaktiese situasie - 72,55% dui dit ook so aan. 'n Verdere 18,63% verlang gedeeltelike aktiewe betrokkenheid. Slegs 8,8% van die respondente is van mening dat die dosent hul nie aktief hoef te betrek nie.

#### 4.5.3.6 Die leeroriëntasie wat leerders openbaar

TABEL 4.11: DIE LEERORIËNTASIE WAT LEERDERS OPENBAAR

Leerderoriëntasie	N	%
1 Volledig lewenswerklikheidsgeoriënteerd	28	27,45
2 Grootliks lewenswerklikheidsgeoriënteerd	22	21,57
3 Deels lewenswerklikheids- en vakinhoudelikgeoriënteerd	34	33,33
4 Grootliks vakinhoudelikgeoriënteerd	14	13,73
5 Volledig vakinhoudelikgeoriënteerd	4	3,92
TOTAAL	102	100,00



FIGUUR 4.8: LEERORIËNTASIE WAT LEERDERS OPENBAAR

- Tabel 4.11 toon dat bykans die helfte van die respondente (49,02%) 'n behoefte toon dat wat geleer word, volledig of grootliks probleem-, taak- en lewenswerklikheidsgeoriënteerd moet wees. Daar is egter 'n bereidwilligheid by die respondente om

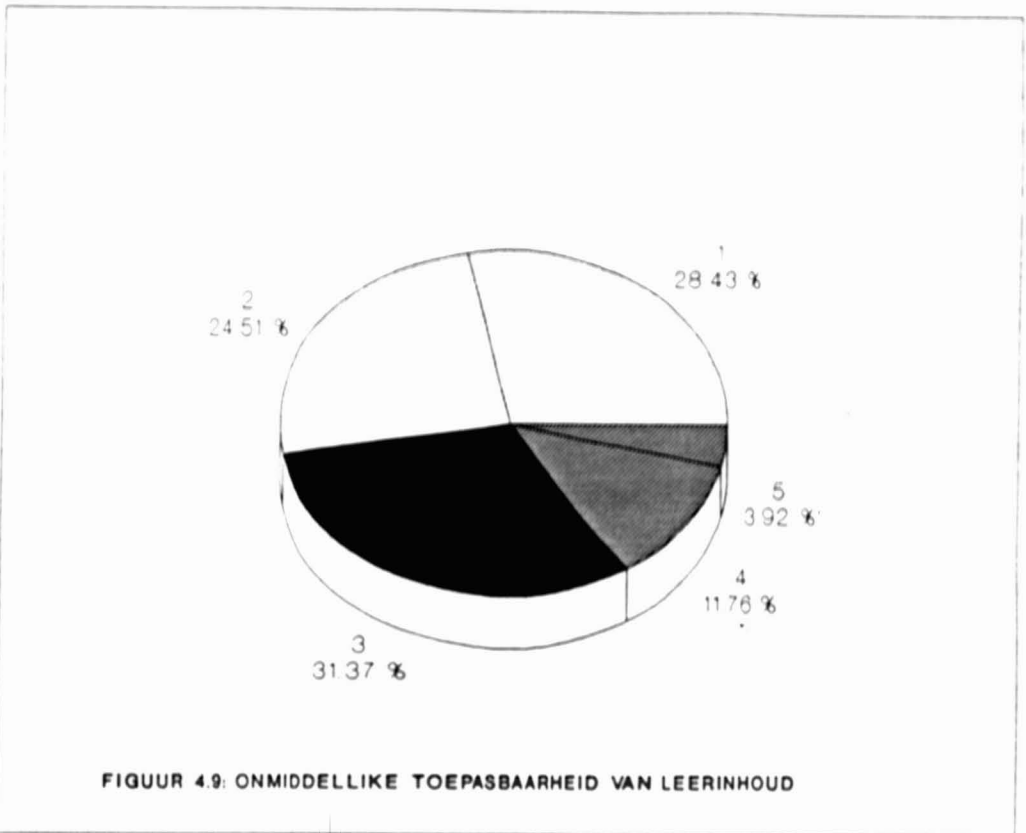
ook leerinhoud wat nie volledig lewenswerklikheidsgeoriënteerd is nie te bestudeer - 'n derde van die ondersoekgroep het aangedui dat dit wat geleer word slegs gedeeltelik lewenswerklikheidsgeoriënteerd hoef te wees en 17,65% van die respondente se leeroriëntasie is grootliks of volledig vakinhoudelik. Genoemde 17,65% is dus bereid om alle leerinhoud te leer wat deur die betrokke departement en dosent as relevant beskou word en dus voorgeskryf word.

#### 4.5.3.7 Die mate waarin leerders verlang dat voorgeskrewe leerinhoud direk en onmiddellik toepasbaar moet wees

**TABEL 4.12: DIE MATE WAARIN LEERDERS VERLANG DAT VOORGESKREWE LEERINHOUD DIREK EN ONMIDDELIK TOEPASBAAR MOET WEES**

Leerinhoud	N	%
1 Volledig direk en onmiddellik toepasbaar	29	28,43
2 Grootliks direk en onmiddellik toepasbaar	25	24,51
3 Deels direk en onmiddellik toepasbaar	32	31,37
4 Grootliks bereid tot leer van leerinhoud met min direkte onmiddellike toepassingswaarde	12	11,76
5 Volledig bereid tot leer van leerinhoud met min direkte toepassingswaarde	4	3,92
<b>TOTAAL</b>	<b>102</b>	<b>100,00</b>





Direkte en onmiddellike toepassingswaarde van leerinhoud word deur die respondente as belangrik geag. Slegs 15,68% van die respondente toon nie die behoefte daaraan dat leerinhoud oor onmiddellike toepassingswaarde moet beskikbaar nie. Meer as die helfte van die respondente (52,94%) ag die onmiddellike toepasbaarheid van leerinhoud as baie belangrik. 'n Verdere groep (31,37%) is van mening dat gedeeltes van die leerinhoud direk en onmiddellik toepasbaar moet wees.

#### 4.6 GEVOLGTREKKINGS

Die gevolgtrekking kan gemaak word dat die empiriese bevindinge redelik in lyn is met die empiriese verwagtinge (vergelyk paragraaf 4.4).

- \* Die groep leerders onderneem verdere studie hoofsaaklik met die oog op uitbreiding van beroepstoegerustheid, die verhoging van opvoedkundige kwalifikasie, persoonlike ontwikkeling en om tred te kan hou met die snelveranderende lewenswerklikheid.

- \* Die ondersoekgroep toon 'n groot mate van bereidheid tot verantwoordelikhedaanvaarding vir hul onderrig-leer. Hierdie bereidheid is te begrype as daar in ag geneem word dat die respondente by nagraadse studies betrokke is. Die mede-verantwoordelikheid van die dosent word egter as belangrik beskou veral betreffende die formulering van leerdoelwitte en seleksie van leerinhoud. Die belangrike rol wat aan die dosent as leerdoelwitformuleerder en leerinhoudselekteerder toegeken word, is te verwagte in 'n formele didaktiese situasie gerig op die verwerwing van 'n kwalifikasie.
- \* Die groep leerders toon 'n sterk behoefte aan die inagneming en benutting van hul ervaring en aan aktiewe betrokkenheid in die didaktiese situasie.
- \* Die ondersoekgroep toon weens die beroepsverbandhoudende kursus wat hulle volg 'n groot mate van probleem-, taak- en lewenswerklikheidsgeoriënteerdheid en 'n behoefte aan onmiddellike toepassing van leerinhoud.

#### 4.7 SAMEVATTING

In hierdie hoofstuk is 'n empiriese ondersoek rakende die didaktiese behoeftes van 'n groep volwassene-leerders beskryf. B.Ed-studente verbonde aan die Randse Afrikaanse Universiteit, is as ondersoekgroep geneem en die data is vraelysmatig ingewin.

Die redes vir voortsetting van studie deur die groep nagraadse volwassene-leerders is eerstens ondersoek. Die empiriese ondersoek het ook as mikpunt gehad die vasstelling van die mate waarin die aannames waarop volwassene-onderwys volgens Knowles (1980:43/44) berus op die ondersoekgroep van toepassing gemaak kan word met die oog daarop op leerderbehoefte en -karakteristieke te kan aflei.

Uit die ondersoek blyk dit dat die aannames soos gestel deur Knowles wel grootliks op die ondersoekgroep van toepassing gemaak kan word. Die aannames word egter as te simplisties beskou.

- \* Wat Knowles se siening van die volwassene as selfrigtinggewende leerder betref, blyk dit dat die ondersoekgroep nie die behoefte toon om volkome selfrigtinggewend te handel nie en dat die inset van die dosent as belangrik geag word.

- \* Die aanname betreffende die volwassene se ervaring, naamlik dat die volwassene se ervaring 'n ryk hulpbron vir leer is en benut moet word in die didaktiese situasie, kan volledig op die ondersoekgroep van toepassing gemaak word.
- \* Die respondentreaksie toon dat Knowles se aannames aangaande die volwassene-leerder se leergereedheid, leeroriëntasie en tydsperspektief in 'n groot mate geldend vir die ondersoekgroep is. Die groep toon egter 'n bereidheid om ook leerinhoud wat nie direk onmiddellik toepasbaar en lewenswerklikheid-, probleem- en taakgeoriënteerd is nie te bestudeer.

Leerderkarakteristieke wat afleibaar is, is die volgende:

- \* Die leerders toon 'n bereidheid tot verantwoordelikeaansvaarding vir hul onderrig-leer, maar openbaar terselfdertyd die behoefte aan 'n leerbegeleier wat die verantwoordelikheid met hul deel.
- \* Die leerders toon nie die behoefte om volkome selfrigtinggewend te handel betreffende leerdoelwitformulering en leerinhoudseleksie nie. Die leerbegeleier (dosent) se rol wat genoemde aspekte betref, word deur die leerders as belangrik geag.
- \* Die respondente openbaar 'n sterk behoefte aan die inagneming en benutting van hul ervaring en aan aktiewe betrokkenheid in die didaktiese situasie.
- \* Die groep leerders se leergereedheid hou grootliks verband met 'n behoefte wat betreffende die uitbou van lewenstaaktoerusting ervaar word. Ook persoonlike ontwikkeling word as belangrik geag.
- \* Die leerders is oorwegend probleem-, taak- en lewenswerklikheid-georiënteerd en toon behoefte aan onmiddellike toepassing van leerinhoud. Omdat persoonlike ontwikkeling vir baie van die leerders 'n belangrike rede vir deelname aan verder studie is, toon leerders ook 'n bereidheid om leerinhoud te leer wat nie direk lewenswerklikheidgeoriënteerd en onmiddellik toepasbaar is nie.

In hoofstuk 5 word die implikasies van die karakteristieke van die volwassene-leerder wat in hoofstuk 3 en 4 onderskeidelik literatuurmatig en empiries geïdentifiseer is, vir die formele andragogies-didaktiese situasie in oënskoue geneem.

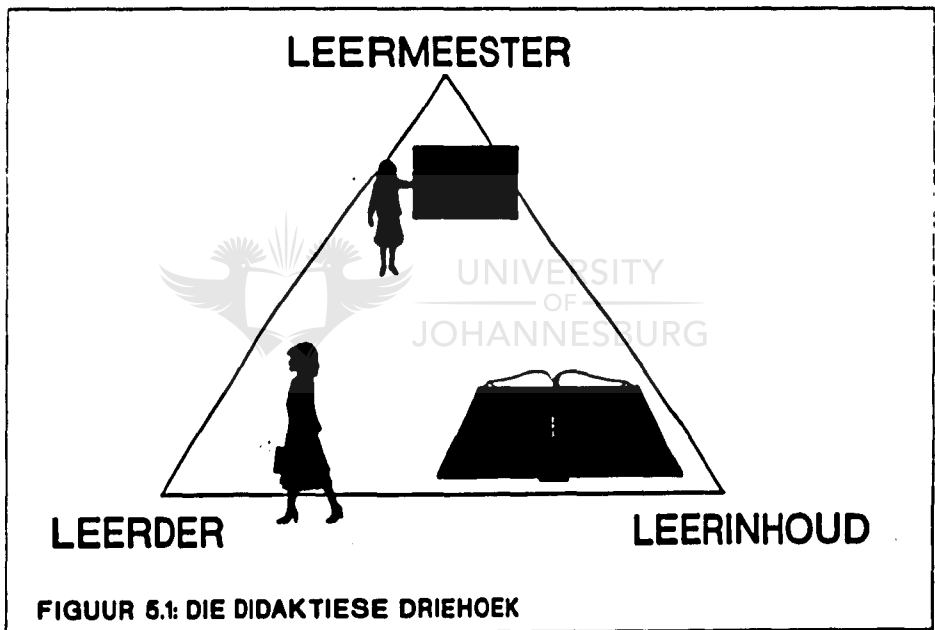


## HOOFSTUK 5

### DIE LEERDERGESENTEREERDE FORMELE ANDRAGOGIES-DIDAKTIESE SITUASIE

#### 5.1 INLEIDING

Volgens Slabbert (1976:71) stel vele skrywers die didaktiese situasie voor aan die hand van 'n driehoek wat as die *didaktiese driehoek* bekend geword het. Die komponente van die didaktiese driehoek, behels die leerder, leerstof en leermeester (vergelyk figuur 5.1).



As die andragogies-didaktiese situasie in oënskou geneem word, is die komponente wat die driehoeksverhouding konstitueer die volgende:

- \* 'n kennis- of vaardigheidsbehoewende volwassene as leerder;
- \* die leerinhoud wat grepe uit die lewenswerklikheid verteenwoordig; en

- \* die leerbegeleier (andragoog) as persoon met meerdere kennis en moontlik meerdere ervaring wat 'n spesifieke kennisveld betref.

Dat genoemde driehoeksverhouding wel kenmerkend van die didaktiese situasie is, is nie te ontken nie. Die leerder word in hierdie studie egter in die middelpunt geplaas, omdat daar van die aanname uitgegaan word, dat die leerder se optimale leersukses die oogmerk van enige didaktiese situasie behoort te wees. Ten einde genoemde oogmerk te kan bereik, moet die didaktiese situasie ingeklee word met inagneming van die karakteristieke van die betrokke leerders.

In hoofstukke drie en vier is die karakteristieke van die leerder betrokke by die andragogies-didaktiese situasie onderskeidelik literatuurmatig en empiries belig. In hierdie hoofstuk word die implikasies van genoemde karakteristieke vir die inkleding van die didaktiese situasie ondersoek met die oog op die omskrywing van 'n leerdergesentreerde formele andragogies-didaktiese situasie. Ook die interaksie tussen leerder en leerbegeleier word in hierdie verband ondersoek. Gevolglik word die kwaliteite wat die bekwame volwassene-leerbegeleier kenmerk ook uitgelig.



## 5.2 IMPLIKASIES VAN DIE GEÏDENTIFISEERDE KARAKTERISTIEKE VAN DIE VOLWASSENE-LEERDER VIR DIE FORMELE ANDRAGOGIES-DIDAKTIESE SITUASIE

### 5.2.1 Implikasies van die volwassene-leerder se leervermoë vir die didaktiese situasie

#### 5.2.1.1 Gekristalliseerde intelligensie

Die onderskeid wat Cattell tussen vloeibare en gekristalliseerde intelligensie maak, (Cross, 1981:161; Darkenwald & Merriam, 1982:106; Lovell, 1980:101/102; Jarvis, 1983a:59) het implikasies vir *evalueringsmetodes* wat by onderwys aan volwassenes geïmplementeer behoort te word.

Tydens evaluering behoort die volwassene se gekristalliseerde intelligensie benut te word. Minder klem behoort dus op memorisering geplaas te word, terwyl die volwassene se *perspektief, insig, integrasievermoë, ervaring, interpretasievermoë*

en oordeelsvermoë ontgin behoort te word (vergelyk Cross, 1981:163; Rogers, 1986:73).

Evalueringsmetodes wat hul onder andere tot genoemde leen, is die oopboekeksamen, die beoordeling van 'n situasie of simulasietoets, die vertolkings- of interpretasietoets en die vertraagde-aksie-eksamen (vergelyk Marais & Vlok, 1987:10 e.v.).

'n Metode wat ook geïmplementeer kan word, is om die leerders toe te laat om 'n foliobladsy handgeskrewe kernaantekeninge in die evalueringssituasie in te bring. Hierdie kernaantekeninge word saam met die antwoordstel ingelewer (vergelyk Anon., 1991:12). Die voordeel verbonde aan so 'n metode is dat spanning verminder word omdat die leerder nie bloot op sy geheue aangewese is nie. Dit stel die leerder in staat om meer te konsentreer op die trek van verbande en die integrasie en interpretasie van leerinhoud. 'n Verdere voordeel is dat die leerbegeleier insig kan verkry in die wyse waarop die betrokke leerder studeer en studiehulp dan verleen kan word.

#### 5.2.1.2 Geheue



UNIVERSITY  
OF  
JOHANNESBURG

Soos gemeld, ervaar die volwassene soms probleme met die retensie van geïsoleerde en feitelike inligting, asook inligting wat nie deel vorm van sy georganiseerde kennisstruktuur nie. Omdat retensie bevorder word as inligting met die individu se bestaande kennisstrukture geïntegreer kan word, is dit belangrik dat die volwassene in die didaktiese situasie bewus gemaak sal word van sy reeds geakkumuleerde kennis op die terrein wat bestudeer word of op 'n verwante kennissterrein (indien moontlik die volwassene se domeinspesifieke deskundigheidsterrein). Die leerbegeleier behoort dus altyd die leerders se *voorkennis te aktualiseer.*

Voorkennis kan geaktualiseer word deur konteksskepping. Die nuwe leerinhoud moet vir die leerders binne 'n konkrete bekende geheel geplaas word. Vraagstelling kan ook geïmplementeer word om reeds verworwe kennis terug te roep en aan die leerders die geleentheid te bied om oor die verworwe kennis te reflekteer.

Die besprekingsmetode word veral as geskik beskou met die oog op aktualisering van voorkennis omdat verskeie lede van die groep geleentheid gebied kan word om hul voorkennis met die res van die groep te deel. Sodoende word die hele groep se verwysingsveld verbreed.

### 5.2.1.3 Studieprobleme

Soos reeds gemeld, rapporteer baie volwassenes wat vir 'n geruime tyd nie by formele leeraktiwiteite betrokke was nie dat hulle selfvertroueprobleme, wat lei tot leerprobleme, ervaar (Knowles, 1980:55; Queeny, 1984:5; Woodley et al 1987:172). Sulke volwassenes voel ongeborge en toon in 'n groot mate afhanklikheid van die leerbegeleier.

Die leerbegeleier behoort genoemde studente pertinent daarop te wys dat ouderdom leervermoë nie nadelig beïnvloed nie. Die leerbegeleier kan die studente se probleem ook akkommodeer en hul gaandeweg tot selfrigtinggewendheid begelei deur die sluit van 'n *leerkontrak* met studente (vergelyk 5.2.2.2). So 'n leerkontrak laat leerders wat onsekerheid openbaar meer geborge voel omdat hulle presies weet wat van hulle verwag word en hoe hulle te werk moet gaan om aan die gestelde verwagtinge te voldoen.

Volwassenes wat vir 'n geruime tyd nie by studies betrokke was nie, ervaar soos gemeld, dikwels ook probleme met studievaardighede. Tyd behoort dus afgestaan te word aan die uitwys en bespreking van vakspesifieke studiemetodes. Dit is ook belangrik dat die leerbegeleier die wyse waarop daar met leerinhoud in die betrokke vak omgegaan behoort te word, self sal modelleer in die didaktiese situasie.

Soos aangedui, kan die verwerwing en uitbouing van *metaleervaardighede*, ook tot verhoogde leersukses lei. Metaleer kan en behoort ook in die didaktiese situasie bevorder te word. Van der Westhuizen & Stander (1988:7/8) wys daarop dat metakognisie bevorder kan word deur *bewustheid* by die leerders aan te moedig. Leerders kan leer om te dink oor hul eie denke deur bewus gemaak te word van die hoe, wat, waar, en hoekom van leer, en ook van die beste strategieë om te volg wanneer geleer word. Leerders moet dus bewus word van die wyse waarop hulle leer asook van die eise van leertake. Hulle moet ook aangemoedig word om hul leeraktiwiteite doelbewus te beplan, te monitor en te kontroleer



(vergeelyk ook Stavast, 1991:190). Leerders moet dus aangemoedig word om vrae soos die volgende te vra voordat hulle tot 'n leertaak of tot probleemoplossing oorgaan: Wat is die eise wat deur die leertaak gestel word? Wat is my plan van aksie? Sal dit goed werk? 'n Deeglike en noukeurige analise van die leertaak moet dus uitgevoer word.

Tydens die leertaak moet die leerder sy gekose leerstrategie-uitvoering monitor. Selfbestuur en selfkontrole moet dus plaasvind. Vrae soos die volgende is ter sprake: Doen ek reg met die oog op bereiking van die gestelde doelwitte? Verstaan ek wat ek doen? Wat het ek tot dusver geleer? Hoe moet ek my strategie aanpas as iets nie werk nie, of ek nie verstaan nie?

Na afloop van die leertaak is vrae soos die volgende gepas: Was ek suksesvol? Het ek aan die taakeise voldoen? Wat het gewerk en wat nie? Hoe moet ek in die toekoms te werk gaan? Hoe kan ek die kennis wat ek verwerf het, verder gebruik?

Slabbert (1990:38) wys daarop dat metaleer gemoed is met refleksie. Die refleksie waarna hy verwys, sluit ook in refleksie oor 'n persoon se reeds geakkumuleerde kennis- en verwysingsraamwerk met die oog daarop om bestaande kennisstrukture te bepaal aan die hand waarvan nuwe kennis gekonstrueer kan word of nuwe vaardighede ontwikkel kan word. Met die oog op bereiking van hierdie doelwit stel Slabbert (1990:38/39) dit dat die leerders byvoorbeeld met 'n leertaak gekonfronteer kan word waarin hulle slegs van hulle bestaande kennis- en verwysingsraamwerk gebruik mag maak om die probleem op te los of die leertaak te voltooi. Vraagstelling kan deur die leerbegeleier of groepleiers geïmplementeer word met die oog op die oopdekking van die leerders se bestaande kennisraamwerk.

## **5.2.2 Implikasies van die volwassene-leerder se selfkonsep vir die didaktiese situasie**

### **5.2.2.1 Die volwassene as selfrigtinggewende leerder**

Die volwassene se persepsie van homself as 'n selfverantwoordelike en selfrigtinggewende persoon, impliseer dat die volwassene ook wat sy leer betref, as selfrigtinggewend beskou moet word.

Die konsep *selfrigtinggewende leer* word op verskeie wyses in die literatuur geïnterpreteer. Long (1983:240) beskryf die selfrigtinggewende leerder as 'n persoon wat vrywillig aan leeraktiwiteite deelneem, outonoom kan optree en oor die nodige organisasievermoë, kennis en vaardighede beskik wat noodsaaklik is ten einde effektief te kan leer. As Long se omskrywing van die selfrigtinggewende leerder aanvaar word, is dit duidelik dat alle volwassene-leerders nie sonder meer as selfrigtinggewende leerders beskou kan word nie.

Candy (1988:161) wys daarop dat die begrip selfrigtinggewende leer op twee wyses interpreteerbaar is. Dit kan verwys na 'n leerder wat selfstandig leer sonder dat daar van 'n kursus, lesings of betrokkenheid by 'n formele leerinstitusie sprake is. Hy noem as voorbeeld 'n persoon wat sy familiegeskiedenis navors. Selfrigtinggewende leer kan egter ook verwys na "... a way of teaching, in which more and more responsibility for valued instructional functions is handed over to the learners."

Knowles (1984:17/18) sien selfrigtinggewendheid wat leer betref, as self verantwoordelikheid vir leer aanvaar; eie leerbehoefes bepaal en leerdoelwitte formuleer; eie leerstrategieë beplan en selfevaluering toepas.

Die siening word in hierdie studie gehuldig dat al die aspekte van selfrigtinggewende leer soos deur Knowles aangedui, nie in 'n formele didaktiese situasie algemeen toepaslik is nie. Sommige leerders mag byvoorbeeld nie oor die nodige kennisraamwerk of vaardigheid beskik om selfstandig leerbehoefes te bepaal, leerdoelwitte te formuleer, leerstrategieë te beplan en selfevaluering toe te pas nie. Candy (1988:170) haal in hierdie verband vir Lawson aan:

*"The democratic ideal requires knowledge and an ability to decide between a range of possibilities. When this ideal is applied to situations which involve learning, we face the paradox that by definition, what has not yet been learned is not yet known, and the potential learner can only at best dimly perceive what he wants to know more about. He is not therefore fully in a position to judge and decide what he shall do and he is inevitably placed in the position of having to learn from somebody and that 'somebody' is a teacher whether he be so called or not."*

Uit die empiriese ondersoek blyk dit ook dat nie alle volwassene-leerders dit as 'n behoefte ervaar om self leerdoelwitte te formuleer en leerinhoud te selekteer nie. 'n Groot groep volwassene-leerders betrokke by die ondersoek het aangedui dat die dosent in 'n groot mate seggenskap behoort te hê betreffende die formulering van leerdoelwitte en seleksie van leerinhoud (vergelyk paragrawe 4.5.3.2 en 4.5.3.3).

Ook Brookfield (1986:56/57) se waarskuwing dat die begrip selfrigtinggewende leer nie tot die beheersing van sekere tegniese verskraal moet word nie, word in hierdie studie onderskryf. 'n Persoon mag oor die vermoë beskik om doelwitte te formuleer, 'n eie leerplan en evalueringsprosedures te ontwerp, maar nie oor die insig beskik om krities oor sy intellektuele werksaamheid te kan besin of alternatiewe moontlikhede in te sien nie. So 'n persoon kan volgens Brookfield nie as 'n selfrigtinggewende leerder beskou word nie. Daar kan dus slegs van ware *selfrigtinggewendheid* sprake wees as die leerder daartoe in staat is om op grond van 'n wye kennis- en verwysingsraamwerk bewustelik besluite te neem en keuses te maak met die oog op die bereiking van doelwitte, as die leerder die leerproses bewustelik beheer en hy in staat is tot probleemoplossende denke en kritiese refleksie oor sy intellektuele werksaamheid.

'n Verdere rede waarom genoemde aspekte soos deur Knowles aangedui, dikwels nie in die didaktiese situasie toepaslik is nie, is omdat sommige volwassenes (veral diegene wat 'n geruime tyd nie by formele leeraktiwiteite betrokke was nie) dikwels 'n selfvertroueprobleem openbaar en daarom in 'n groot mate afhanklikheid van die leerbegeleier toon (Knowles, 1980:55; Queeny, 1984:5; Wlodkowski, 1986:217).

Wlodkowski (1986:218) meld dat sommige volwassenes aan leeraktiwiteite deelneem, nie omdat hulle die innerlike behoefte daartoe ervaar nie, maar bloot omdat die leeraktiwiteite vir hulle deure moet oopmaak na byvoorbeeld 'n verhoging of bevordering. Sulke volwassenes openbaar dikwels ook 'n gebrek aan selfrigtinggewendheid.

Volgens Smith (1982:45) het te min outonomieit in die onderrig-leersituasie tot gevolg dat volwassenes se menswaardigheid aangetas word en hul motivering en leergenot geïnhibeer word. Leerders wat aan die ander kant egter skielik met meer verantwoordelikheid vir hul leer as wat hul verwag het, gekonfronteer word,

openbaar dikwels angstigheids en reageer deur hulle te onttrek (vergelyk ook Brookfield, 1986:112).

Knowles (1980:46, 1984:9) waarsku daarteen dat volwassenes as leerders wat afhanklikheid toon, nie soos afhanklikes behandel moet word nie omdat dit innerlike konflik (wat nadelig op leer inwerk) by die leerder tot gevolg kan hê weens 'n volwassene se diepgesetelde psigologiese behoefte om as selfrigtinggewend deur ander beskou te word. Die leerbegeleier moet eerder genoemde persone gaandeweg tot *selfrigtinggewendheid begelei* (vergelyk ook Wlodkowski, 1986:218). Volgens Brookfield (1986:18) is 'n belangrike beginsel van effektiewe leerfasilitering juis dat leerders tot selfrigtinggewendheid begelei sal word.

### 5.2.2.2 Begeleiding tot selfrigtinggewendheid

Soos reeds gemeld, kan 'n *leerkontrak* wat met die studente gesluit word, deur die leerbegeleier as begeleidingsinstrument aangewend word met die oog op die bevordering van selfrigtinggewende leer. Brookfield (1988:331) stel voor dat die leerkontrak gesamentlik deur die leerbegeleier en studente onderhandel en opgestel word (vergelyk ook Knowles, 1980:243/244; Wlodkowski, 1986:103).

'n Leerkontrak sal tipies die volgende aspekte aanspreek:

- \* leerdoelstellings en -doelwitte;
- \* die bronne wat geraadpleeg kan word met die oog op doelwitbereiking;
- \* 'n omskrywing van strategieë en metodes wat gebruik gaan word met die oog op doelwitbereiking; en
- \* evalueringskriteria wat geïmplementeer gaan word.

Wlodkowski (1986:98/99) lê klem op die belangrikheid van duidelik gestelde *doelwitte* en *evalueringskriteria* met die oog op bevordering van intrinsieke gemotiveerdheid en selfrigtinggewende leer. As leerders begryp waarop hul leer afgestem moet wees, het hulle 'n "padkaart" na sukses omdat hulle hul leerresultate kan antisipeer, realistiese verwagtinge kan koester en die leerproses

met die oog op die gewenste resultate bewustelik kan reguleer (vergelyk Litwin, 1985:16).

'n *Studiehandleiding* word ook as belangrik beskou met die oog op bevordering van selfrigtinggewendheid by leerders. Die vermelde leerkontrak kan deel van die studiehandleiding vorm. Die studiehandleiding as onderrig-leerbestuursinstrument bied aan leerders die geleentheid om selfstandig tot studie oor te gaan en hul eie vordering te kan monitor. Die studiehandleiding het as doel die strukturering van die leerverloop vir die leerder sodat dit vir die leerder moontlik word om 'n groter deel van die verantwoordelikheid vir sy eie akademiese vorming te kan neem en gevolglik groter akademiese selfstandigheid te kan ontwikkel (vergelyk Du Plessis, 1986: 3 e.v.; Van Brakel, 1987: 22 e.v.; Jorissen & Ferreira, 1990 : 44 e.v.; Smit, 1989 : 107 e.v).

Volwassene-leerders behoort ook aangemoedig te word om voortdurend *selfevaluering* toe te pas aan die hand van die gestelde evalueringskriteria (Warren 1977:7; Knox, 1980: 80; Maclean, 1988:129; Wlodkowski, 1986:93). Selfevaluering bied volgens Marais & Vlok (1987:14) aan die student 'n waardevolle leergeleentheid "...aangesien hy reflektief met sy eie gelewerde prestasies moet omgaan, dit objektief probeer beoordeel en dit sien soos ander dit sien" (vergelyk Newble & Cannon, 1989:123). Ten einde die student algaande tot selfrigtinggewendheid te begelei, kan die leerbegeleier se evaluering met die betrokke student se selfevaluering vergelyk word en kan dit met die student bespreek word.

Die leerbegeleier kan volgens Wlodkowski (1986:220 e.v.) selfrigtinggewendheid ook aanhelp deur (soveel as moontlik) deurlopende *terugvoer* aan leerders te verskaf betreffende hulle bemeesteringsvlak en vordering. Die terugvoer wat verskaf word, moet onder andere, gebaseer wees op gestelde kriteria, spesifiek wees, korrektiewe prosedures voorstel en selfevaluering en selfkorreksie aanmoedig.

Brookfield (1986:19) lê betreffende die begeleiding tot selfrigtinggewendheid klem daarop dat die leerder se vermoë tot *kritiese refleksie* ontwikkel moet word:

*"One task of the facilitator, therefore, is to present learners with alternatives to their current ways of thinking, behaving and living. Adults who engage*

*in this kind of double-loop learning in which they reflect critically on their assumptions and try to imagine alternatives are fully autonomous, self-directed learners."*

Brookfield (1987:7 e.v) sien die komponente van kritiese denke as

- \* die identifisering en ondersoek van aannames onderliggend aan idees, oortuigings, waardes en optredes wat as vanselfsprekend aanvaar word met die oog op die vasstelling van die geldigheid van die betrokke aannames;
- \* die bewuswording van die invloed wat konteks op idees, oortuigings, waardes en optredes uitoefen;
- \* die bedinking en eksplorاسie van alternatiewe vir bestaande idees, oortuigings, waardes en optredes; en
- \* die ontwikkeling van reflektiewe skeptisisme as voortvloeiend uit bovermelde aspekte.

Reflektiewe skeptisisme verwys volgens Brookfield na die nie-vanselfsprekende aanvaarding van gegewendhede. Die reflektiewe skeptis "..." *applies a cautious intelligence to grandiose claims regarding 'ultimate' truth or 'final' solutions*" (Brookfield, 1987:21).

Die leefasiliiteerder wat die leerders se vermoë tot kritiese refleksie wil ontwikkel, moet volgens Brookfield (1987:71 e.v.) 'n model wees van kritiese analise en openheid. In die didaktiese situasie sal daar klem gelê word op die identifisering van aannames asook op die uitwys van die aanvegbaarheid van die betrokke aannames; alternatiewe vir bestaande aannames sal in oënskou geneem word; diversiteit en divergensie sal aanvaar word; soepelheid betreffende formaat en rigting sal verwelkom word; die neem van risiko's sal as waardevol beskou word; en finale antwoorde sal met reflektiewe skeptisisme bejeën word.

Meyers (1987:95) se siening van die primêre taak van die volwassene-leerbegeleier wat kritiese denke by sy leerders wil aanmoedig, sluit by Brookfield se siening aan. Hy sien die taak as "...*helping students move beyond limited,*

*egocentric modes of thought.*" Hy lê klem op die belangrike rol wat *interaksie* tussen leerders en die leerbegeleier en tussen leerders onderling speel met die oog op die ontwikkeling van kritiese denke. Die besprekingsmetode word dan volgens Meyers (1987:58) as veral geskik beskou vir die aanmoediging van kritiese denke by leerders (vergelyk ook McKeachie, 1986:27).

Meyers (1987:44, 61) meld die belangrikheid van 'n gevoel van *disekwilibrum* by leerders met die oog op ontwikkeling van kritiese denkvaardighede. Wlodkowski (1986:167) omskryf *disekwilibrum* as *"...the tension we feel when we experience something that does not fit what we already know. This tension causes us to involve ourselves with the new experience until we can understand or 'fit' it into our repertoire of possessed knowledge and skill."* 'n Gevoel van *disekwilibrum* kan by leerders geskep word deur hulle met die aanvang van die didaktiese gesprek met 'n probleem, probleemvrae of kontroversie te konfronteer. Ook deur leerders met teenstellende sieninge van kundiges te konfronteer het *disekwilibrum* by leerders tot gevolg.

Meyers (1987:63/64) wys ook op die belangrike rol wat kreatiewe stilte kan speel met die oog op die ontwikkeling van kritiese denke. Hy stel dit as volg:

*"... good teachers know that serious thinking demands periods of silence, reflection, and incubation that are uninterrupted by any words, no matter how well intended or 'meaningful'. Part of learning to think critically involves quiet pondering - letting things 'simmer' or 'cook' awhile before opening one's mouth."*

Kreatiewe stilte word veral as belangrik tydens vraagstelling beskou. Wanneer die leerders nie onmiddellik op 'n vraag reageer nie, behoort die leerbegeleier nie sonder meer 'n antwoord aan te bied nie, maar behoort daar geleentheid vir refleksie gebied te word.

Volgens Brookfield (1987:72 e.v) moet leerfasiliteerders wat kritiese refleksie by leerders wil aanmoedig onder andere

- \* die leerders se gevoel van selfwaarde bevestig;
- \* aandagtig en noukeurig na leerders luister (vergelyk Daloz, 1986:215);

- \* aan die leerders toon dat hul pogings tot kritiese denke gesteun en ondersteun word (vergelyk Meyers, 1987:99);
- \* leerders se idees en optredes aan hul terug reflekteer, sodoende word 'n groter mate van objektiwiteit by leerders moontlik omdat dit die leerders die geleentheid bied om hul idees en optredes te sien soos ander dit sien (vergelyk Daloz, 1986:234);
- \* leerders daartoe motiveer om krities te dink;
- \* op gereelde basis vir leerders die geleentheid bied om tot reflektiewe evaluering betreffende hul kritiese denkprosesse oor te gaan ; en
- \* self kritiese denke modelleer (vergelyk Meyers, 1987:47).

Samevattend kan betreffende selfrigtinggewende leer gestel word dat selfrigtinggewendheid, soos Knowles dit sien, as nie-toepaslik in die formele andragologies-didaktiese gesien word. Die nastrewing van en begeleiding tot selfrigtinggewende leer word egter as prioriteit gesien.

Met *selfrigtinggewende leer* word bedoel die vermoë

- \* om op grond van 'n breë kennis- en verwysingsraamwerk bewustelik besluite te neem en keuses te maak met die oog op die bereiking van doelwitte; en
- \* tot regulering van en kritiese refleksie oor intellektuele werksaamheid.

'n Leerder by wie 'n wye kennisraamwerk en vermoë tot kritiese refleksie ontbreek, maar wat wel daartoe in staat is om sy eie leerplan te ontwerp, kan as Knowles se vereistes vir selfrigtinggewendheid in ag geneem word, as selfrigtinggewend geklassifiseer word. Die mening word in hierdie studie egter gehuldig dat daar by so 'n leerder nie van ware selfrigtinggewendheid sprake kan wees nie omdat 'n wye kennisraamwerk betreffende die studieveld en die vermoë tot regulering van en kritiese refleksie oor die betrokke intellektuele werksaamheid as essensieel vir selfrigtinggewendheid beskou word. Die ware selfrigtinggewende leerder sal egter



wel aan die vereistes wat Knowles aan selfrigtinggewendheid stel, kan voldoen juis omdat hy oor 'n wye kennis- en verwysingsraamwerk beskik wat hom daartoe in staat stel om bewustelik besluite te neem en keuses te maak betreffende sy intellektuele werksaamheid. Dit is ook interessant om daarop te wys dat die selfrigtinggewende leerder oor al die eienskappe beskik, wat aan 'n metaleerder toegedig word (vergelyk paragrawe 3.4.1 en 5.2.1.3).

'n Interaktiewe metode word voorgestel as geskik vir die stimulering en aanmoeding van selfrigtinggewendheid in die didaktiese situasie

### 5.2.2.3 'n Interaktiewe benadering tot die formele didaktiese situasie

Die gedagte dat die aanvaarding van *selfverantwoordelikheid* vir leer deur die volwassene, altyd sentraal in die andragogie-didaktiese situasie behoort te staan, word in hierdie studie onderskryf. Brookfield (1988:321) haal in hierdie verband vir Paterson aan:

*"...it is clearly more appropriate that adults should be entrusted with a greater degree of responsibility for the shape of their own education, since it is on the presumptions of precisely such attributes as responsibility and independence of judgement that their status as adults rests"* (vergelyk ook Rogers, 1986:7).

Wlodkowski (1986:92/93, 217) lê klem daarop dat 'n gevoel van *persoonlike selfbepaling* in die leerproses as 'n sterk intrinsieke motiveerder vir die volwassene dien. Hy stel dit as volg: *"When adults see themselves as the locus of causality for their learning, they are much more likely to be intrinsically and positively motivated"* (vergelyk MaClean, 1988:129)."

Die mate van beheer wat deur die leerbegeleier uitgeoefen sal word betreffende die ander deur Knowles (1984:17/18) geïdentifiseerde aspekte van selfrigtinggewende leer in die didaktiese situasie, sal volgens Smith (1982:68) deur aspekte soos die volgende bepaal word:

- \* die aard van die leerinhoud;
- \* die aard van die leerdoelwitte en leertake;

- \* die leerder se vlak van gereedheid om self sy leer te kan kontroleer;
- \* die beskikbaarheid van opleiding om leerders in staat te stel om self groter kontrole oor hul leer uit te oefen; en
- \* die persoonlikheid van die leerbegeleier.

Voordat 'n leerbegeleier dus tot die inkleding van die didaktiese situasie oorgaan, behoort 'n deeglike *situasie-analise* betreffende bovermelde aspekte (soos deur Smith aangedui) gedoen te word. Die didaktiese situasie behoort nooit resepmatig ingeklee te word nie.

Leerfasiliteerders behoort volgens Boud (1988:235) een of almal van die volgende rolle te kan vervul afhangende van die betrokke situasie en groep leerders betrokke: aanbieder van deskundigheid, studentgesentreerde begeleier, voorsiener van toegang tot leerbronne, ondersteuner en aanmoediger, kritiese vriend, stimuleerder van kritiese refleksie en bevraagtekenaar van aannames.

Brookfield (1986:20) sien die didaktiese situasie as 'n transaksionele ontmoeting tussen leerder en leerfasiliteerder. As die didaktiese situasie as 'n transaksionele ontmoeting gesien word, berus die verantwoordelikheid vir die bepaling van kurrikuluminhoude, die selektering van gepaste metodes en kriteria vir evaluering nie slegs by óf die leerbegeleier óf die leerder nie, maar neem dit die vorm van 'n onderhandelingsproses aan. Brookfield (1988:327) beveel dus 'n *interaktiewe metode* aan waardeur die leerbegeleier die leerder aktief kan betrek by die beplanning en regulering van sy leer. Die leerbegeleier kan (indien moontlik en toepaslik) moontlike studietemas aan die studente voortê en die studente inspraak gee rakende selektering van temas wat hulle wil bestudeer; die doelwitte en leerstrategieë kan gesamentlik deur die leerbegeleier en studente geformuleer en beplan word en die leerbegeleier behoort die evalueringskriteria waarvolgens die student geëvalueer word aan die student beskikbaar te stel (vergelyk ook Warren, 1977:12; Wlodkowski, 1986:93). Die interaktiewe metode het dus *begeleide selfrigtinggewende leer* as mikpunt.

Brookfield (1988:328) beklemtoon dat 'n interaktiewe benadering nie beteken dat die student se mening as deurslaggewend beskou moet word nie. Geen enkele

groep studente sal volgens Brookfield waarskynlik ooit wat leerbehoefes betref eenstemmigheid openbaar nie. Sommige leerders beskik ook nie oor die nodige kennisraamwerk of kritiese vermoë om op 'n sinvolle wyse leerbehoefes te kan identifiseer nie.

Brookfield (1986:124/125) en Candy (1988:165) se siening dat die leerbegeleier nie die uitgespreekte behoeftes van die leerders as bepalend kan sien betreffende die beplanning en inkleding van die didaktiese situasie nie, word in hierdie studie ondersteun. Die leerbegeleier behoort soms juis die leerder met alternatiewe te konfronteer. Die leerbegeleier wat sy onderrig inrig om slegs aan die uitgespreekte behoeftes van studente te voldoen, ontnem die leerder die geleentheid om sy horisonne te verruim. Brookfield (1989:206) wys ook daarop dat dit juis dié leerervaringe is, wat aan leerders uitdagings bied en hulle met kontradiksies en dubbelsinnighede konfronteer wat opgelos moet word, wat retrospektief gesien deur leerders as die sinvolste en betekenisvolste ervaar word.

Candy (1988:165) laat hom baie sterk oor die slaafse voldoening aan leerders se uitgespreekte behoeftes uit. Hy stel dit as volg:

*"Finally, to adopt the stance that adult educators should modify their offerings (sequence, pacing, mode of presentation, level of content and so on) to the demands of learners is to relegate adult education permanently to the status of a reactive field - determined entirely by the whim of preference of learners who, by definition, may not be in a position to direct their own education."*

Brookfield (1988:328) meld egter dat hoewel die leerbegeleier en studente soms met mekaar sal verskil wat die seleksie van metodes, inhoud en evalueringskriteria betref en die leerbegeleier se siening dikwels beslissend sal wees, die belangrike is dat bespreking en onderhandeling betreffende genoemde aspekte 'n integrale deel van onderwys aan volwassenes behoort te vorm. Darkenwald & Merriam (1982:82) stel dit as volg:

*"For if being an adult presupposes some measures of independence and self-responsibility, adult students then are also capable of participating in the structuring of their own learning"* (vergelyk ook Irish, 1980:46; Smith, 1982:47,58; Rogers, 1986:186; Candy, 1988:173).

Brookfield (1986:98) bepleit dus 'n balans tussen die leerder se voorkeure en behoeftes en die leerbegeleier se inset betreffende kurrikuluminhoude en metodologiese aspekte (vergelyk ook Knox, 1980:89).

Die siening van die andragogies-didaktiese situasie as 'n *interaktiewe transaksionele ontmoeting tussen leerbegeleier en leerder*, word onderskryf. Ook uit die empiriese ondersoek blyk dit dat die meeste respondente verkies dat die didaktiese situasie op so 'n wyse ingeklee sal word dat gedeelde verantwoordelikheid en seggenskap tussen leerbegeleier en leerder moontlik is (vergelyk paragrawe 4.5.3.1 - 4.5.3.3).

Die interaktiewe metode word as toepaslik in die formele andragogies-didaktiese situasie beskou, omdat dit sowel die leerbegeleier se meerdere kennis en ervaring wat die studierrein betref, as die volwassene se behoefte aan selfrigtinggewendheid en sy geakkumuleerde ervaring, effektief in berekening bring. Die siening word dus gehuldig dat die formele andragogies-didaktiese situasie 'n *Interaktiewe-koöperatiewe* karakter behoort te openbaar.

Die siening word egter terselfdertyd gehuldig dat dit in 'n mindere mate moontlik is om die leerder te betrek betreffende die formulering van leerdoelwitte en seleksie van kurrikuluminhoud omdat gespesialiseerde kennis vereis word om op sinvolle wyse tot leerdoelwitformulering en kurrikulumseleksie oor te gaan. Sorg moet egter gedra word dat die kurrikulum wel algemene leerbehoefes wat deur leerders geïdentifiseer word, aanspreek. 'n Leerder se spesifieke leerbehoefte en belangstelling kan aangespreek word deur die leerders byvoorbeeld vrye keuse te gee aangaande 'n projek of referaat wat ingedien moet word.

#### **5.2.2.4 Leerklmaat**

##### **(a) Gekontroleerde informalliteit**

Volgens Knowles (1984:14 e.v.) het die selfkonsep van volwassene-wees ook implikasies vir die *leerklmaat* wat deur die leerbegeleier geskep moet word met die oog op optimale leer. Die leerbegeleier moet 'n klimaat skep waarin die volwassene aanvaarding, respek en ondersteuning beleef en waarin vryheid van standpunt en spraak aangemoedig word (vergelyk ook Warren, 1977:5/6;

Maclean, 1988:129; Lovell, 1980:124/125; Shanley, 1986:52; Wlodkowski, 1986:202/203). Margolis & Bell (1984:37) verwys na die gewenste leerklimaat as 'n *klimaat van gekontroleerde Informaliteit*.

Brookfield (1986:13) lê klem daarop dat hoewel goeie leerfasilitering gekarakteriseer word deur respek vir die leerders se uniekheid en waarde as persone, dit nie beteken dat die didaktiese situasie deur 'n vals kameraderie gekenmerk moet word wat geen ruimte vir meningsverskille laat nie. Effektiewe leerfasilitering word volgens Brookfield juis gekenmerk daardeur dat vermoëns tot kritiese refleksie by leerders gestimuleer en ontwikkel word. Leerders behoort voortdurend met opponerende en alternatiewe sieninge van die leerbegeleier en medeleerders gekonfronteer te word. Ook Paris & Winograd (1987:44) wys daarop dat konflik tussen leerders belangrik is met die oog op die herstrukturering van hul idees. Meningsverskille tussen leerders dwing die individuele leerder om sy eie sieninge in oënskou te neem en "*...to seek new information or seek to understand old information from a new perspective.*" Die leerklimaat moet dus van so 'n aard wees dat leerders die vrymoedigheid voel om eie menings te lug en mekaar se standpunte te opponeer, sonder dat die situasie as bedreigend ervaar word (vergelyk ook Knox, 1980:95).

Warren (1977:46) en Maclean (1988:130) wys op die belangrikheid van 'n *sameshorigheidsgevoel* met die oog op optimale leer. Individuele studente wat tuis voel in 'n groep en wat weet dat hulle op die ondersteuning van die res van die groep kan reken, neem gereedliker aktief in die klas deel (vergelyk ook Shanley, 1986:52; Legge, 1974:39, 41/42).

#### **(b) Die eerste ontmoeting**

Knowles (1980:225), Brundage & Mackeracher (1980:102), Shanley (1986:51) en Rogers (1972:99) lê klem op die belangrikheid van die eerste ontmoeting met die oog op positiewe leerklimaatskepping. Die leerbegeleier behoort deur sy optrede oor te dra dat elke leerder as uniek en waardevol geag word en dat drierigtingkommunikasie - tussen leerbegeleier en leerders en tussen leerders onderling - hoë prioriteit geniet.

In 'n kleiner groep kan die leerbegeleier tydens die eerste ontmoeting geleentheid skep vir elke leerder om homself voor te stel aan die res van die groep. Knowles

(1980:225) stel voor dat leerders individueel aan die res van die groep meedeel wie hulle is - beroep, opleiding, iets oor hulself as persoon (byvoorbeeld besondere belangstellings), die rede hoekom hulle die betrokke kursus volg en watter verwagtinge hulle betreffende die kursus koester. Die leerbegeleier behoort hom op 'n soortgelyke wyse aan die groep voor te stel (vergelyk ook Knox, 1980:89; Wlodkowski, 1986:80/81). In 'n groot klasgroep kan die leerders onderling in groepies verdeel en kan hul op die voorgestelde wyse met mekaar kennis maak. Die leerbegeleier se oogmerk met die eerste ontmoeting moet dus wees om 'n klimaat te skep wat deur wedersydse aanvaarding en vertroue en 'n gevoel van samehorigheid gekenmerk word.

### (c) Die houding van die leerbegeleier

Volgens Legge (1974:40/41) en Rogers (1972:75) hou 'n positiewe leerklimate grootliks verband met die houding van die leerbegeleier. Die leerbegeleier wat 'n positiewe leerklimate daar wil stel, moet sensitiwiteit ten opsigte van die behoeftes en probleme van die studente openbaar. Dit impliseer dat die leerbegeleier moet pog om sy studente te leer ken en dat hy geduld, takt en diplomatie moet openbaar.

Die leerbegeleier moet ook nooit 'n superieure ek-het-alle-kennis-in-pag-houding inneem nie, maar oop vir kritiek wees en bereid wees om van sy studente te leer (vergelyk ook Knowles, 1978:184; Jarvis, 1983a:116).

Integriteit en opregtheid word ook deur Legge (1974:40/41) as belangrike eienskappe van die leerbegeleier met die oog op positiewe leerklimate skepping uitgesonder. Die integriteit waarna Legge verwys, impliseer dat die leerbegeleier altyd goed voorbereid sal wees ten einde leerinhoud akkuraat aan studente te kan oordra. Dit impliseer ook noukeurige regverdigheid teenoor studente te alle tye en in alle situasies.

Die leerbegeleier wat 'n positiewe leerklimate wil skep, moet altyd entoesiasme openbaar. Hierdie entoesiasme moet voortspruit uit die leerbegeleier se oortuiging dat dit wat hy aanbied waardevol is en dat dit van groot belang is om sy beste te bied ten einde sy studente te help groei (vergelyk Shanley, 1986:52/53; Wlodkowski, 1986:29; Draves, soos aangehaal deur Brookfield, 1986:134). Wlodkowski (1986:16) haal in hierdie verband vir Joseph Epstein aan:

*"What all the great teachers appear to have in common is love of their subject, an obvious satisfaction in arousing this love in their students, and an ability to convince them that what they are being taught is deadly serious."*

### **5.2.3 Implikasies van die volwassene-leerder se ervaring vir die didaktiese situasie**

#### **5.2.3.1 Ervaring en leerfasilitering**

Die volwassene se persoon-wees kan nie los gemaak word van sy geakkumuleerde lewenservaring nie (Brundage & Mackeracher, 1980:98). Dit is daarom baie belangrik dat die volwassene se ervaring altyd in berekening gebring moet word en as waardevol beskou moet word in die didaktiese situasie (vergelyk ook Smith, 1982:47; Rogers, 1972:34; Jarvis, 1983a:114; Werner, 1984:5).

Dat volwassene-leerders 'n baie sterk behoefte aan die in berekening van hul ervaring ervaar, blyk duidelik uit die empiriese ondersoek (vergelyk paragraaf 4.5.3.4). Brookfield (1989:206) rapporteer ook oor navorsing waarin volwassene-leerders gemeld het dat leeraktiwiteite waarin direkte verbande getrek kon word met geakkumuleerde ondervinding of huidige belange dié leeraktiwiteite was wat deur hulle as die sinvolste en betekenisvolste ervaar is.

Knowles (1980:50) wys daarop dat groter klem in die andragologies-didaktiese situasie geplaas behoort te word op tegnieke wat aktiewe betrokkenheid vereis en wat die volwassene se ervaring benut. Die leerbegeleier se rol behoort dié van leerfasiliteerder te wees.

Volgens Jarvis (1983a:112) skep die dosent wat leerfasiliteerder is, die omstandighede en klimaat wat bevorderlik is vir leer, maar hy probeer nie om die leerproses en die uitkoms van die leerproses op rigiede wyse te beheer nie. Jarvis (1983b:84/85) stel dit as volg: *"The teacher sees his role as an enabler, one who assists in the learning process, but not one who pontificates over it."*

Brookfield (1986:23) sien leerfasilitering as 'n transaksionele dialoog tussen die leerders en leerbegeleier waartydens die ondervinding, houdings, oriëntasies,

doelstellings en verwagtinge van sowel die leerders as leerfasiliteerder in berekening gebring word.

### 5.2.3.2 Ervaringsgerigte metodes

Tegniese wat met vrug deur die leerfasiliteerder geïmplementeer kan word met die oog op die tap van die volwassene se ervaring, sluit onder andere in die klasgesprek, (klasbespreking) seminaar, paneelbespreking, groepbespreking, simposium, kritieke insident, groeponderhoud, gevallestudie, simulasie en rolspel. Genoemde tegnieke kan ook met vrug in kombinasie met die lesingmetode gebruik word (vergelyk Warren, 1977:24; Knox, 1980:78; Jarvis, 1983a:138 e.v.).

Bovermelde tegnieke kan - anders as wat dikwels aanvaar word - ook in grootgroepbyeenkomste gebruik word en sodoende kan aktiewe betrokkenheid steeds bewerkstellig word (Knowles, 1980:144 e.v.). 'n Groep studente kan byvoorbeeld aan 'n paneelbespreking deelneem. Die res van die studente verdeel na afloop van die paneelbespreking in gongroepies waartydens probleme wat gedurende die paneelbespreking geopper is, bespreek word en probleemareas geïdentifiseer word. Persone uit 'n paar van die gongroepies rapporteer dan terug aan die volle groep. Die leerbegeleier kan in genoemde situasie as voorsitter optree.

Brookfield (1986:135 e.v.) se siening dat die *besprekingsmetode* veral geskik is vir implementering in die andragogie-didaktiese situasie, word onderskryf. Ook McKeachie (1986:27) wys op die waarde van die besprekingsmetode as die leerbegeleier doelstellings soos die volgende voor oë het:

- \* die ontwikkeling van denk-, probleemoplossing- en evalueringvaardighede;
- \* die ontwikkeling van die vermoë om beginsels prakties te kan toepas;
- \* die benutting van mede-studente se ondervinding;
- \* die uitdaging tot krities-evaluerende nadenke aangaande bestaande opvattinge;



- \* terugvoer aangaande die mate waarin leerdoelwitte bereik word; en
- \* motivering tot verdere leer.

Wanneer daar in hierdie studie na die *besprekingsmetode* verwys word, sluit dit wel ook groepbesprekingsmetodes in. Wanneer die besprekingsmetode egter aanbeveel word as alternatief vir die lesingmetode, word 'n *gekontroleerde bespreking* geïmpliseer. Die dosent as leerbegeleier tree dus grootliks as inisieleerder, kontroleerder en konsolideerder van die bespreking op.

Soos vermeld, word die uitbou van volwassenes se kritiese vaardighede as baie belangrik in die andragologies-didaktiese situasie beskou. Renner (soos aangehaal deur Spear & Mocker, 1989:640) wys daarop dat "*Critical thinking is developed through the process of discovering the answer, but not from the answer itself.*" Die leerbegeleier behoort dus aan die leerders voldoende geleentheid te bied om die "proses van die ontdekking van die antwoord" te kan meemaak. Hierdie proses kan slegs voltrek word as daar 'n wisseling van gedagtes tussen leerbegeleier en leerders en tussen leerders onderling kan plaasvind. Vir die aankweek en uitbouing van kritiese denke word die besprekingsmetode dus as veral geskik beskou (vergelyk ook Meyers, 1987:58).

Soos reeds gemeld, leer volwassenes op hul produktiefste as die leerders 'n verband kan sien tussen die leerinhoud en ervaring uit die verlede of as ervaring direk op nuwe situasies van toepassing gemaak kan word. Die leerbegeleier behoort dus waar moontlik *analogies* te werk te gaan en die leerders se aandag te vestig op die verband tussen nuwe leerinhoud en hul reeds geakkumuleerde kennis en ervaring (Brundage & Mackeracher, 1980:99; Lovell, 1980:54; Litwin, 1985:16; Brookfield, 1986:12; Rogers, 1986:27, 73).

Geleentheid behoort ook aan die leerders gebied te word om oor hul bestaande kennis te reflekteer en self verbande tussen die leerinhoud en hul ervaring uit te wys. Sodoende word ervaring as hulpbron vir leer ook deur medestudente benut. Refleksie deur leerders oor hul bestaande kennis- en verwysingsraamwerk word ook as 'n belangrike aspek van metaleer (vergelyk paragraaf 3.4.1) beskou. Die vermelde refleksie het as oogmerk "*... to determine the existing mental material with which new knowledge could be constructed or new skills be generated*" (Slabbert, 1990:38).

Soos aangedui, kan die volwassene se ondervinding ook as struikelblok dien vir leer, omdat die volwassene dit moeilik mag vind om van gevestigde oortuigings en denkpatrone afstand te doen (Brundage & Mackeracher, 1980:98; Henderson, 1985:24; Jarvis, 1983a:83; Knowles, 1980:50). Geleentheid behoort dus, soos reeds vermeld, aan leerders gebied te word vir refleksie oor die betrokke oortuigings ten einde hul in staat te stel om die nuwe leerinhoud waarmee hulle gekonfronteer word suksesvol met hul bestaande kennisstrukture te kan integreer. Ook met die oog op bereiking van hierdie oogmerk word die besprekingsmetode as geskik beskou: *"When information encounters intellectual or emotional resistance, discussion methods may be necessary in order to bring the source of resistance to light"* (McKeachie, 1986:44).

Samevattend kan gestel word dat as al die vermelde aspekte rakende die volwassene se ervaring en selfrigtinggewendheid in gedagte gehou word, dit duidelik is dat 'n lesingmetode, waar kontaktyd meestal gebruik word vir die blote oordrag van kennis 'n ongewenste metode is wanneer die didaktiese situasie leerdergesentreerd benader word en optimale leersukses nagestreef word. Leerinhoud (handboeke, artikels, biblioteeknavorsingopdragte) behoort vooraf vir leerders beskikbaar te wees, sodat leerinhoud grootliks deur *selfstudie* aan die hand van 'n *studiehandleiding* bemeester kan word. Die lesingmetode kan wel met vrug in kombinasie met byvoorbeeld die besprekingsmetode gebruik word vir die skep van 'n kennisraamwerk wanneer 'n nuwe tema ingelei word, om studente in staat te stel om op sinvolle wyse tot selfstudie oor te kan gaan. Die res van die kontaktyd behoort gebruik te word vir die bespreking van knelpunte, die stel van standpunte, die opklaar van probleme en die aankweek en aanmoediging van 'n krities-evaluerende ingesteldheid, die vermoë tot probleemoplossende denke en selfrigtinggewendheid. Die *gekontroleerde besprekingsmetode* waar die leerbegeleier die bespreking inisieer en kontroleer word dus veral as geskik vir implementering in die formele andragogies-didaktiese situasie beskou.

#### **5.2.4 Implikasies van die volwassene se leergereedheid, leeroriëntasie en tydperspektief vir die didaktiese situasie**

Soos aangedui, is die redes waarom volwassenes aan leeraktiwiteite deelneem kompleks. Die afleiding kan egter wel gemaak word dat volwassenes se leergereedheidmoment grootliks verbandhou met 'n behoefte wat aan die uitbou

van lewenstaaktoerusting ervaar word. Omdat volwassenes hulle tot leeraktiwiteite wend met die oog op die uitbou van lewenstaaktoerusting betreffende onder andere lewens- en ontwikkelingstaakprobleme waarmee hulle gekonfronteer word, is volwassenes daarom oorwegend probleem-, taak- en lewenswerklikheid-georiënteerd en toon hul dikwels behoefte aan onmiddellike toepassing van leerinhoud.

Met die oog op inagneming van die volwassene-leerder se behoefte aan uitbouing van lewenstaaktoerusting en die onmiddellike toepassing van leerinhoud behoort die leerbegeleier die *relevansie* en *toepassingswaarde* van die leerinhoud vir die leerders se lewenswerklikheid aan hulle uit te wys (Queeny, 1984:4; Maclean, 1988:129; Brundage & Mackeracher, 1980:103; Knox, 1980:79; Jarvis, 1983a:115).

Die *voorbeeld* wat die leerbegeleier gebruik, moet betrekking hê op die bekende lewenswerklikheid van die volwassene en die leerbegeleier behoort die didaktiese situasie so te beplan dat dit moontlik is om vanaf die *bekende na die onbekende* te beweeg. Sodoende is dit vir die volwassene makliker om verbande te trek tussen die onbekende leerinhoud en sy lewenswerklikheid en word leer vergemaklik.

Met die oog op volwassene-leerders se taak- en probleemgeoriënteerdheid, behoort die leerders bewus gemaak te word van hulle *kennis- of toereikendheids*gaping wat die betrokke leerinhoud betref, omdat dit 'n vraaghouding, wat bevorderlik vir optimale leer is, tot gevolg het (vergelyk Knowles, 1980:57; Knox, 1980:78; Jarvis, 1983a:114; Wlodkowski, 1986:167/168).

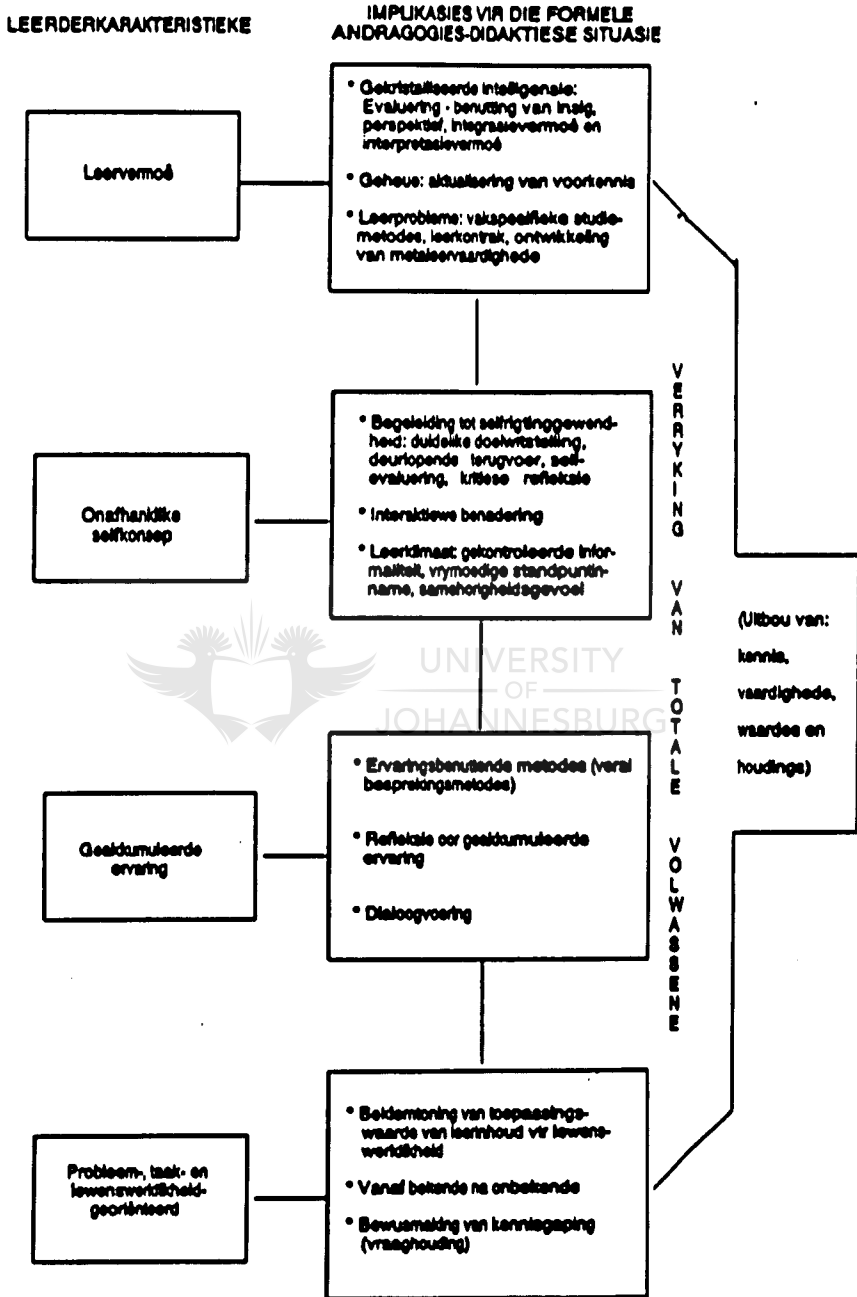
'n *Vraaghouding* kan onder andere bewerkstellig word deur leerders met die aanvang van die didaktiese gebeure met 'n probleemstelling te konfronteer, in die loop van die didaktiese gebeure kontradiksies uit te lig, die leerders soms met alternatiewe te konfronteer en deur debatvoering aan te moedig.

Knowles (1978:184) wys daarop dat die volwassene se probleemgeoriënteerdheid tot gevolg het dat tegnieke wat probleemoplossing vereis, die kritieke insident en die gevallestudie met groot vrug in die andragogie-didaktiese situasie aangewend kan word.

Dit is samevattend gestel, weens die komplekse aard van redes vir deelname aan leeraktiwiteite, belangrik dat die leerbegeleier daarteen waak om die didaktiese situasie te verskraal tot die beklemtoning van 'n spesifieke leeroriëntasie. Die didaktiese situasie behoort altyd so ingeklee te word dat dit moontlik is om kennis, vaardighede, waardes en houdings uit te bou. Begeleiding en verryking van die *volwassene in sy totaliteit* moet dus in die didaktiese situasie nagestreef word.

Die implikasies van die geïdentifiseerde volwassene-leerderkarakteristieke vir die formele andragogies-didaktiese situasie word in figuur 5.2 saamgevat.





**FIGUUR 6.2: IMPLIKASIES VAN GEIDENTIFISEERDE VOLWASSENE-LEERDERKARAKTERISTIEKE VIR DIE FORMELE ANDRAGOGIES-DIDAKTIESE SITUASIE**

Die dosent as leerbegeleier speel, soos reeds aangetoon, 'n belangrike rol betreffende die wyse van inkleding van die didaktiese situasie en die mate van leersukses wat in die onderrig-leersituasie behaal word. Die bevoegdhede waaroor 'n leerbegeleier betrokke by onderwys aan volwassenes behoort te beskik, word vervolgens belig.

### **5.3. DIE LEERBEGELEIER (DOSENT) BETROKKE BY ONDERWYS AAN VOLWASSENES**

Volgens Jarvis (1983b:120) en Candy (1988:169) berus die gésag van die dosent betrokke by onderwys aan volwassenes, op sy deskundigheid betreffende sy besondere vakgebied. Legge (1974:38) wys daarop dat volwassene-leerders die posisie en status van die leerbegeleier erken en aanvaar op grond van die leerbegeleier se meerdere kennis en sy vaardigheid as leerfasiliteerder (vergelyk Jarvis, 1983b:120; Long, 1983:236/237).

Legge (1974:38) waarsku dat die leerbegeleier se superioriteit betreffende sy vakgebied en sy vaardigheid as leerfasiliteerder egter nie 'n meerderwaardige houding by hom tot gevolg moet hê nie, aangesien die leerbegeleier moet besef dat sommige van die leerders deskundiges op hul eie gebiede mag wees en dat hy ook by hulle kan leer (vergelyk ook Wlodkowski, 1986:76).

Soos aangetoon, is dit belangrik dat die dosent 'n deskundige op sy vakgebied en 'n vaardige leerbegeleier moet wees. Oor watter bekwaamhede of kwaliteite moet 'n dosent betrokke by onderwys aan volwassenes egter beskik om as 'n goeie of vaardige leerbegeleier beskou te kan word? As die literatuur aangaande die essensiële vaardighede waaroor die leerbegeleier van volwassenes moet beskik in oënskou geneem word, blyk dit dat daar klemverskille bestaan, afhangende van die invalshoek van die betrokke navorser.

Stephens & Roderick (1974:12) noem 'n paar algemene kenmerke wat die goeie leerbegeleier betrokke by onderwys aan volwassenes karakteriseer: Hy handhaaf goeie menseverhoudinge; sien nie neer op studente met beperkte vermoëns nie; beskik oor 'n goeie humorsin; erken die uniekheid van elke leerder; en hy is taktvol, regverdig, energiek, aanpasbaar en vindingryk.

Daloz (1986:212 e.v.) sien die rol van volwassene-leerbegeleier as dié van 'n mentor. 'n Mentor is volgens hom iemand wat ondersteun, uitdaag en visie voorhou. *Ondersteuning* van die leerder dui op 'n empatiese ingesteldheid teenoor die leerder. *Uitdaging* van die leerder dui vir Daloz op die skep van 'n kognitiewe dissonans by die leerder - 'n gaping tussen die leerder se persepsies en verwagtings. Met *visie voorhou* bedoel Daloz (1986:230) dat die mentor aan die leerder die moontlikheid voorhou "...to apprehend 'reality' in a fuller, more comprehensive way. The mentor is using vision as a methaphor for greater understanding."

Volgens Wlodkowski (1986:17) word die motiverende leerbegeleier van volwassenes deur vier kerneienskappe gekenmerk naamlik, deskundigheid, empatie, entoesiasme en vaardige onderrigvermoë. Hierdie siening van Wlodkowski word onderskryf. Hy lê klem daarop dat die genoemde kerneienskappe deur enige leerbegeleier aangeleer, gekontroleer en beplan kan word.

Knowles (1980:256 e.v.) verskaf in sy "The modern practice of adult education" 'n selfdiagnostiese skaal waarvolgens 'n leerbegeleier van volwassenes sy bekwaamheid ten opsigte van sy rol as leerfasiliteerder, programontwikkelaar en administrateur kan evalueer. Die bevoegdhede waarvoor die leerbegeleier van volwassenes as leerfasiliteerder volgens Knowles behoort te beskik, word vervolgens kortliks saamgevat:

- \* Die leerbegeleier van volwassenes moet kennis dra van die verskille tussen kindleerders en volwassenes as leerders en die implikasies van hierdie verskille vir die didaktiese situasie; van die behoeftes, belangstellings, vermoëns en ontwikkelingskenmerke van die volwassene-leerder; van verskillende leerteorieë; en al die genoemde aspekte moet deur die leerbegeleier in berekening gebring word in die didaktiese situasie.
- \* Hy moet oor die vermoë beskik om 'n positiewe leerklimate daar te stel.
- \* Hy moet oor die vaardigheid beskik om die leerders aktief te betrek by die beplanning en implementering van hul leerervaringe.

- \* Hy moet oor die kennis en vaardigheid beskik om die mees gepaste strategieë, metodes en tegnieke te selekteer en te implementeer met die oog op doelwitbereiking en met inagneming van die individuele verskille tussen leerders.
- \* Hy moet, met die oog op die evaluering van doelwitbereiking, gepaste evalueringsprosedures kan ontwerp en kan implementeer.

Navorsing oor die karakteristieke waaroor die volwassene-leerbegeleier behoort te beskik is onder andere deur Chamberlain (1988:143 e.v.), Grabowski (in Caldwell, 1981:6), Mocker & Noble (in Jarvis, 1983a:202) en Aker (in Dickerman, 1988:248) onderneem.

Chamberlain (1988:143 e.v.) het as deel van navorsing vir 'n doktorsale studie getiteld: "The professional Adult Educator" 'n aantal belangrike bevoegdhede waaroor 'n leerbegeleier betrokke by onderwys aan volwassenes moet beskik, geïdentifiseer. Hy het drie kategorieë respondente by sy navorsing betrek naamlik professore in die kursus "Onderwys aan Volwassenes", studente betrokke by kursusse in "Onderwys aan Volwassenes" en persone wat tipies afgestudeerdes in "Onderwys aan Volwassenes" in diens sal neem.

Caldwell (1981:6) rapporteer oor navorsing deur Grabowski onderneem, aangaande vaardighede waaroor die leerbegeleier van volwassenes behoort te beskik. Grabowski het tien belangrike vaardighede geïdentifiseer.

Dickerman (1988:248) rapporteer oor navorsing gedoen deur Aker aangaande die kwaliteite waaroor die leerbegeleier betrokke by onderwys aan volwassenes behoort te beskik. Aker het professore in die kursus "Onderwys aan Volwassenes", studente en afgestudeerdes in die kursus "Onderwys aan Volwassenes" by sy navorsing betrek en 23 observeerbare en meetbare essensiële handeling van die leerbegeleier betrokke by onderwys aan volwassenes geïdentifiseer.

Jarvis (1983a:202) rapporteer oor 'n studie uitgevoer deur Mocker & Noble waarin 24 verskillende vaardighede waaroor die leerbegeleier van volwassenes behoort te beskik, geïdentifiseer word.



Die vermeldede navorsingsresultate is met mekaar vergelyk ten einde te kon vasstel watter bevoegdhede deur al die navorsers as belangrik geïdentifiseer word (die 23 bevoegdhede wat deur Chamberlain se respondente as die belangrikste uit 'n totaal van 45 voorgestelde moontlikhede geïdentifiseer is, word vir vergelykingsdoeleindes gebruik).

Beide Chamberlain en Grabowski identifiseer die volgende bevoegdhede:

- \* Die suksesvolle leerbegeleier van volwassenes dra kennis van die omstandighede waaronder volwassenes waarskynlik die beste sal leer (vergelyk Knowles, 1980:256); en
- \* dra kennis van die faktore waardeur volwassenes gemotiveer word om aan leeraktiwiteite deel te neem (vergelyk Knowles, 1980:256).

Chamberlain en Mocker & Noble lig die volgende bevoegdheid uit:

- \* Die suksesvolle leerbegeleier betrokke by onderwys aan volwassenes huldig die oortuiging dat die meeste mense oor die potensiaal tot groei beskik.

Chamberlain sowel as Aker meld die volgende belangrike bevoegdhede:

- \* Die vaardige leerbegeleier van volwassenes openbaar 'n sterk verbintenis tot onderwys aan volwassenes; en
- \* toon insig in die prosesse onderliggend aan verandering (Chamberlain) en help persone om verandering te beheer en daarby aan te kan pas (Aker).

Chamberlain, Aker en Grabowski wys die volgende as belangrike bevoegdhede uit:

- \* Die suksesvolle leerbegeleier van volwassenes bly self lewenslank leerder (vergelyk Burrichter & Gardner, 1978:9); en

- \* dra kennis van die **gemeenskapstruktuur (Chamberlain)** en die **gemeenskapsbehoefes** betreffende **onderwys aan volwassenes (Aker en Grabowski)** (vergelyk Knowles, 1980:259).

Chamberlain, Aker en Mocker & Noble identifiseer die volgende as belangrike bevoegdhede:

- \* Die suksesvolle leerbegeleier van volwassenes skep 'n **leerklimaat** waarin leerders **vry** voel om te **probeer** en te **fouteer** en waarin hulle **vrylik** eie standpunte kan stel (vergelyk ook Knowles, 1980:257; Burricher & Gardner, 1978:9);
- \* **beskik oor vindingrykheid en kreatiwiteit** betreffende **programontwikkeling** (vergelyk ook Knowles, 1980:259; Burricher & Gardner, 1978:8); en
- \* **betrek sy studente** by **programontwikkeling**, en **benut leerders se unieke talente en vermoëns** in die **onderrig-leersituasie** (vergelyk ook Knowles, 1980:257; Burricher & Gardner, 1978:8).

Al die genoemde navorsers naamlik Chamberlain, Grabowski, Aker en Mocker & Noble identifiseer die volgende as belangrike bevoegdhede:

- \* Die suksesvolle leerbegeleier **betrokke** by **onderwys aan volwassenes** **beskik oor 'n goeie kommunikasievermoë** (vergelyk ook Burricher & Gardner, 1978:8);
- \* **is vaardig** betreffende die **organisasie van onderrig-leergeleenthede**; **hy selekteer** en **gebruik dus toepaslike onderwysbronne** en **onderwysmetodes ooreenkomstig die leerders se behoeftes en vermoëns** en die **aard van die leerinhoud** (vergelyk ook Knowles, 1980:257/258); en
- \* **evalueer sy eie programme** en sy **vaardigheid** as **leerbegeleier** met die oog op **vernuwing en verbetering** (vergelyk ook Knowles, 1980:259).

Soos aangetoon, word daar 'n groot **verskeidenheid eienskappe** uitgelig waaraan die suksesvolle leerbegeleier van volwassenes moet voldoen. Die meeste eienskappe hou egter verband met die leerbegeleier se **vakdeskundigheid**, sy

*kennis van en ingesteldheid teenoor die leerders en met sy vaardigheid as leerfasiliteerder.*

Betreffende die leerbegeleier se kennis van en ingesteldheid teenoor die leerders word die volgende aspekte as belangrik beskou:

- \* 'n Empatiese ingesteldheid;
- \* die erkenning van die uniekheid van elke leerder;
- \* die inagneming van die behoeftes van die leerders; en
- \* die respektering van leerders se standpunte.

Om as 'n vaardige leerfasiliteerder gereken te kan word, word die volgende as belangrik beskou:

- \* 'n Goeie kommunikasievermoë;
- \* die vermoë om
  - 'n positiewe leerklimaat te skep;
  - leerders aktief te betrek in die didaktiese situasie;
  - die mees gepaste strategieë, metodes en tegnieke te implementeer met die oog op doelwitbereiking;
  - gepaste leerevalueringprosedures te ontwerp en te implementeer; en
- \* die bereidheid om eie programme en vaardigheid as leerbegeleier op gereelde basis te laat evalueer.

Die suksesvolle leerbegeleier van volwassenes moet samevattend

- \* 'n deskundige op sy vakgebied wees;
- \* kennis dra van die karakteriserende eienskappe en behoeftes van die volwassene-leerder, dienooreenkomstig empaties kan optree en die

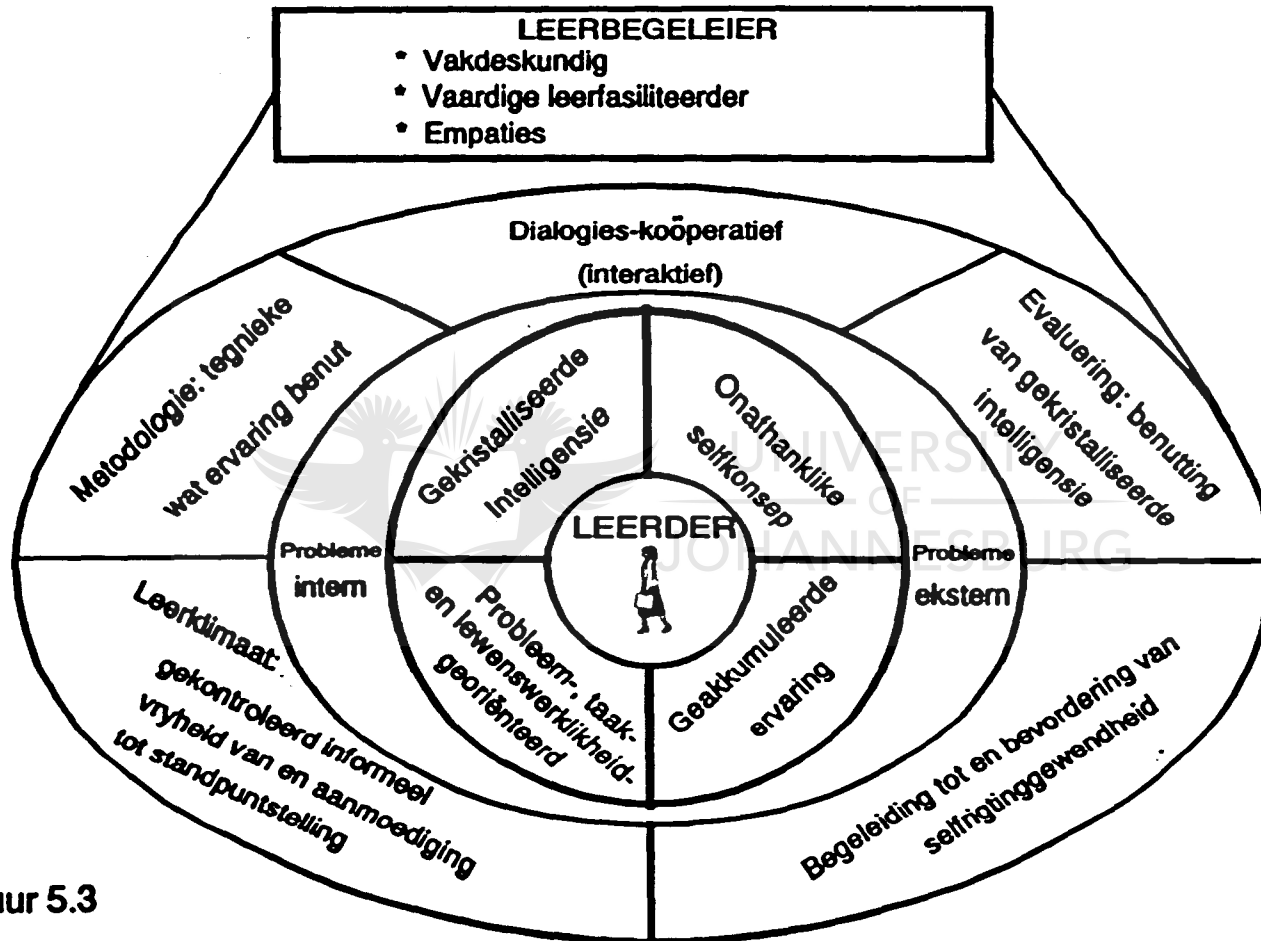
**didaktiese situasie op gekontroleerde informele wyse beplan en inkleë met optimale leersukses as oogmerk.**

#### **5.4 SAMEVATTING**

In hierdie hoofstuk is die fokus op die inkleding van 'n leerdergesentreerde formele andragogies-didaktiese situasie geplaas. Met die oog hierop is die implikasies van die geïdentifiseerde karakteristieke van die volwassene-leerder vir die formele didaktiese situasie uitgelig en die eienskappe waaraan die leerbegeleier van volwassenes behoort te voldoen, toegelig.

Die belangrikste kenmerke van 'n leerdergesentreerde benadering tot die formele andragogies-didaktiese situasie, wat uit die studie gekristalliseer het, word in figuur 5.3 grafies voorgestel en daaropvolgend kortliks saamgevat.





**Figuur 5.3**

**'N LEERDERGESENTEREERDE BENADERING TOT DIE FORMELE ANDRAGOGIES-DIDAKTIESE SITUASIE**

- \* Die formele andragologies-didaktiese situasie sal 'n *dialogies-koöperatiewe* (interaktiewe) karakter vertoon. Die volwassene-leerder se behoefte aan selfrigtinggewendheid en sy geakkumuleerde ervaring sowel as die leerbegeleier se deskundigheid en ervaring sal dus effektief in berekening gebring word.
- \* Die stimulering en aanmoediging van *selfrigtinggewendheid, selfstudie, en selfevaluering*, sal hoë prioriteit geniet.
- \* Die *leerklimaat* sal gekenmerk word deur gekontroleerde informaliteit, onderlinge aanvaarding, respek en ondersteuning en vryheid van spraak en standpunt.
- \* Die *metodologie* sal fokus op tegnieke wat die volwassene se ervaring benut, wat die volwassene die geleentheid bied om oor reeds geakkumuleerde kennis te reflekteer en nuwe kennis met bestaande kennisstrukture te integreer.
- \* Die *evalueringstegnieke* wat geïmplementeer word, sal die volwassene se perspektief, insig, integrasievermoë, ervaring en interpretasievermoë benut.
- \* Die *leerbegeleier* sal vakdeskundig wees, 'n vaardige leerfasiliteerder wees en empaties optree.

Klem is in hoofstuk 3 daarop gelê dat die volwassene se leer in samehang met die aard van volwassene-wees gesien moet word. In die didaktiese situasie waarby volwassenes betrokke is, moet kenmerkende eienskappe van volwassene-wees dus in berekening gebring word. Verantwoordelikheid, selfbeoordeling, selfstandige besluitvorming, outonomie en aktiewe konstruktiewe deelgenootskap aan die maatskaplike lewe is as kenmerkende eienskappe van volwassene-wees uitgelig. Die vraag ontstaan nou of die inkleding van die formele andragologies-didaktiese situasie wat in hierdie studie voorgestel word wel die bovermelde eienskappe in berekening bring?

Die siening word gehuldig dat die *koöperatiewe Interaktiewe aard* van die didaktiese situasie wat as wenslik voorgestel word, effektief voorsiening maak vir

die in berekening bring van die volwassene se outonomie, verantwoordelikheid en selfstandige besluitvorming. Ook die klem wat in die studie geplaas word op die bevordering van *krities-evaluerende denke* met die oog op die uitbou van *selfrigtinggewendheid*, vind aansluiting by die genoemde eienskappe.

Klem word in die studie daarop geplaas dat *selfevaluering* by die volwassene aangemoedig moet word. Soos reeds gemeld, word *selfbeoordeling* as 'n kenmerkende eienskap van volwassene-wees beskou.

Die benutting van die volwassene se geakkumuleerde *ervaring* word as baie belangrik in die studie uitgewys. Dit vind aansluiting daarby dat konstruktiewe deelgenootskap aan die maatskaplike lewe as kenmerk van volwassene-wees beskou word. Dit is tog juis deur deelname aan die maatskaplike lewe dat ondervinding opgedoen word.

Samevattend kan gestel word dat die voorgestelde inleiding van die leerdergesentreerde formele andragologies-didaktiese situasie wel die eienskappe wat as kenmerkend van volwassene-wees beskou word, in berekening bring.

Hoofstuk 6 is 'n samevattende hoofstuk waarin ook enkele gevolgtrekkings en implikasies van die studie gestel word.

## HOOFSTUK 6

### SAMEVATTING, GEVOLGTREKKINGS EN AANBEVELINGS

#### 6.1. SAMEVATTING

##### 6.1.1 Konteks van die ondersoek

Die rol van leerder is tradisioneel aan kinders en jongmense toegeken. Volwassene-leerders neem egter toenemend aan leeraktiwiteite deel. Omdat die oogmerk van enige didaktiese situasie optimale leerwins behoort te wees, is daar in hierdie studie van die aanname uitgegaan dat onderrig leerdergesentreerd behoort plaas te vind. In die andragogies-didaktiese situasie behoort die leerderkarakteristieke van die volwassene-leerder dus in ag geneem te word.

##### 6.1.2 Doel met die studie

As oorkoepelende doel is vir hierdie studie gestel, die fundering en beredenering van 'n leerdergesentreerde benadering tot die formele andragogies-didaktiese situasie. Met die oog op die bereiking van die oorkoepelende doelwit, is die volgende subdoelwitte geïdentifiseer:

- \* die identifisering van redes onderliggend aan die toename van volwassene-leerders;
- \* die identifisering en omskrywing van volwassene-leerderkarakteristieke;
- \* die aantoon van implikasies van die geïdentifiseerde volwassene-leerderkarakteristieke vir die formele andragogies-didaktiese situasie; en
- \* die omskrywing van kwaliteite waaroor die suksesvolle leerbegeleier van volwassenes behoort te beskik.

##### 6.1.3 Verloop van die studie

Daar is 'n wêreldwye tendens dat volwassene-leerders toenemend aan leeraktiwiteite deelneem op sowel nie-formele as formele vlak, veral weens



kennisuitbreidende, tegnologiese, ekonomiese en sosiaal-maatskaplike faktore wat 'n rol speel.

Deeltydse studente aan Suid-Afrikaanse universiteite vorm reeds 'n groot persentasie van die studentegetalle (veral op nagraadse vlak). Daar is ook wêreldwyd 'n tendens dat universiteite toenemend betrokke raak by voortgesette onderwys en opleiding en universiteite in Suid-Afrika behoort dit ook as taakopgawe te sien om diplomandi en graduandi met voortgesette onderwys te bly bedien.

Hoewel volwassene-leerders in aantal toeneem, word die behoeftes van die volwassene-leerder in die didaktiese situasie egter nog dikwels misken en verwaarloos. Omdat optimale leerwins die oogmerk van enige didaktiese gebeure behoort te wees, behoort die didaktiese situasie leerdergesentreerd ingeklee te word. Leerdergesentreerdheid impliseer dat die leerbegeleier kennis van die leerders se eienskappe en behoeftes sal dra en dat onderwys met inagneming van die leerderkarakteristieke sal geskied.

Volwassene-leerderkarakteristieke is literatuurmatig en aan die hand van 'n empiriese vraelysondersoek rakende 'n groep volwassene-leerders aan die Randse Afrikaanse Universiteit geïdentifiseer. Implikasies van die geïdentifiseerde leerderkarakteristieke vir die formele andragogies-didaktiese situasie is aangetoon en die kenmerke van 'n leerdergesentreerde benadering tot die formele andragogies-didaktiese situasie is aan die hand van die vermelde implikasies omskryf.

## **6.1.4 Literatuur- en empiriese bevindings**

### **6.1.4.1 Aannames waarop volwassene-onderwys volgens Malcolm Knowles berus**

Malcolm Knowles stel sekere aannames waarop volwassene-onderwys volgens hom berus, en aan die hand waarvan bepaalde volwassene-leerderkarakteristieke afgelei kan word. Hoewel die aannames in 'n groot mate op volwassene-leerders van toepassing gemaak kan word, word die aannames as te simplisties beskou.

- \* Alle volwassene-leerders is nie *selfrigtinggewende leerders* nie en ervaar ook nie die behoefte om volkome selfrigtinggewend in die didaktiese situasie te handel, op die wyse wat deur Knowles voorgestel word nie.

Die gewenstheid van selfrigtinggewendheid soos deur Knowles omskryf, in die formele andragogies-didaktiese situasie, word ook bevraagteken. Selfrigtinggewendheid soos Knowles dit sien, impliseer dat die leerder oor die vermoë tot onafhanklike keuse-inname beskik. Nie alle volwassenes beskik oor die nodige selfkennis, vakkennis, en kritiese vermoëns om op sinvolle wyse hul eie leerbehoefes te kan bepaal en 'n eie leerplan te kan ontwerp nie.

Dat volwassenes oor 'n diepgesetelde psigologiese behoefte beskik om deur ander as selfrigtinggewend beskou te word, word egter as geldig aanvaar. Klem word dus daarop gelê dat die uitbouing en aanmoediging van selfrigtinggewendheid as prioriteit in die formele andragogies-didaktiese situasie gesien sal word.

Knowles se siening van wat selfrigtinggewende leer behels, word egter as 'n verskraalde siening beskou. Dat selfrigtinggewendheid wel die self-aanvaarding van verantwoordelikheid vir leer behels, word mee saamgestem. Die blote vermoë om self leerbehoefes te kan identifiseer, leerdoelwitte te kan formuleer, strategieë tot doelwitbereiking en evaluering te kan ontwerp, word egter nie as selfrigtinggewendheid gesien nie. Daar kan slegs van ware selfrigtinggewendheid sprake wees as die leerder op grond van 'n wye kennis- en verwysingsraamwerk daartoe in staat is om op sinvolle wyse bewustelik besluite te neem en keuses te maak met die oog op doelwitbereiking, as die leerder die leerproses bewustelik kan beheer en hy in staat is tot kritiese refleksie oor sy intellektuele werkzaamheid.

- \* Die klem wat Knowles lê op die belangrikheid van die in berekening bring van die *volwassene se ervaring* in die didaktiese situasie, word as geldig en waardevol beskou.
- \* Volgens Knowles word volwassenes *leergereed* wanneer die behoefte aan leer ontstaan weens lewensprobleme waarmee hul gekonfronteer word.

Hierdie siening van Knowles word aanvaar, maar terselfdertyd as te simplisties beskou. Nie alle volwassenes se leergereedheid kan na lewenstaakprobleme teruggevoer word nie.

- \* Dat die volwassene-leerder se *leeroriëntasie* leefwêreld-, taak- en probleemgesentreerd is, en dat die behoefte aan onmiddellike toepassing van leerinhoud wel by volwassenes bestaan, word grootliks mee saamgestem. Tog moet daar egter ook daarop gewys word, dat die leer-oriëntasie en tydperspektief van volwassenes, soos deur Knowles gestel, nie vir alle volwassenes geldend is nie. Sommige volwassenes neem byvoorbeeld aan leeraktiwiteite deel weens vakbelangstelling of weens die genot en vervulling wat uit die leeraktiwiteit geput word.

#### 6.1.4.2 Aannames vir 'n leerdergesentreerde formele andragogies-didaktiese situasie

Die volwassene-leerderkarakteristieke wat literatuurmatig en empiries geïdentifiseer is en wat as aannames dien vir die formele andragogies-didaktiese situasie wat leerdergesentreerd ingeklee word, kan soos volg saamgevat word:

##### Volwassene-leerders

- \* toon in 'n mate behoefte aan *segenskap* oor die *beplanning* en die *beheer* van hul onderrig-leer in die didaktiese situasie;
- \* openbaar 'n sterk behoefte aan die *inagneming* en *benutting* van hul *ervaring* en aan *aktiewe betrokkenheid* in die didaktiese situasie;
- \* onderneem weens verskeie redes leeraktiwiteite, maar die meeste redes kan teruggevoer word na 'n behoefte wat ervaar word betreffende die *verwerwing en uitbouing van lewenstaaktoerusting*;
- \* is in 'n groot mate *probleem-, taak- en lewenswerklikheidsgeoriënteerd*; en
- \* openbaar in 'n groot mate 'n behoefte aan *onmiddellike toepassing* van leerinhoud.

### 6.1.5 'n Raamwerk vir die leerdergesentreerde inkleding van die formele andragologies-didaktiese situasie

Leerderkarakteristieke van die volwassene-leerder dien as aannames vir die wyse waarop die formele andragologies-didaktiese situasie ingeklee behoort te word. Daar kan gevolglik aan die hand van die implikasies van geïdentifiseerde leerderkarakteristieke vir die didaktiese situasie, oorgegaan word tot 'n omskrywing van die leerdergesentreerde formele andragologies-didaktiese situasie. Weens die belangrike rol wat die dosent as didaktiese inkleder en leerklimatekker speel, moet ook die ideale karakteristieke van die volwassene-leerbegeleier by so 'n omskrywing in ag geneem word.

In 'n leerdergesentreerde benadering tot die formele andragologies-didaktiese situasie sal

- \* die didaktiese situasie 'n *dialogies-koöperatiewe* karakter vertoon;
- \* die *metodologie* gerig wees op die benutting van die volwassene se *ervaring*;
- \* *selfrigtinggewendheid* bevorder word;
- \* die *leerklimate* gekenmerk word deur gekontroleerde informaliteit, onderlinge respek en ondersteuning en vryheid van standpunt;
- \* die *evalueringsmetodes* wat geïmplementeer word, die volwassene se perspektief, insig, integrasievermoë, ervaring en interpretasievermoë benut; en
- \* die leerbegeleier *vakdeskundig* wees, 'n vaardige leerfasiliteerder wees en empaties optree.

## 6.2 GEVOLGTREKKINGS

6.2.1 Die didaktiese situasie waarby volwassenes betrokke is, is nie totaal anders as die didaktiese situasie waarby kinders of jeugdige betrokke is nie, omdat sommige didaktiese beginsels vir enige didaktiese situasie

geld. Omdat daar egter verskille tussen die leerderkarakteristieke van die volwassene en die kind of adolessent aan te dui is, behoort die inkleding van die andragogies-didaktiese situasie en die pedagogies-didaktiese situasie egter ook verskille te toon.

- 6.2.2 Baie van die riglyne wat in die literatuur gevind word betreffende die hantering van die volwassene-leerder in die didaktiese situasie, is gerig op die nie-formele didaktiese situasie. Hierdie riglyne kan nie sonder meer op die formele didaktiese situasie van toepassing gemaak word nie, omdat die aard en doelstellings van formele onderwys (byvoorbeeld universiteitsonderwys) verskil van doelstellings wat in nie-formele onderwys nagestreef word.
- 6.2.3 Hoewel die aannames waarop volwassene-onderwys volgens Malcolm Knowles berus in 'n groot mate op die volwassene-leerder van toepassing gemaak kan word, word Knowles se siening as te simplisties beskou. Ook word Knowles se siening van wat selfrigtinggewende leer behels, as 'n verskraalde siening beskou. Daar kan slegs van ware selfrigtinggewendheid sprake wees as die leerder daartoe in staat is om op sinvolle en weldeurdagte wyse bewustelik besluite te neem en keuses te maak met die oog op doelwitbereiking, die leerproses bewustelik deur die leerder beheer kan word en hy in staat is om op kritiese wyse oor sy intellektuele werksaamheid te kan reflekteer.
- 6.2.4 Hoewel dit belangrik is dat die volwassene-leerder se didaktiese behoeftes deeglik verreken moet word in die didaktiese situasie, moet daar nie slaafs aan die uitgesproekte behoeftes van die volwassene-leerder voldoen word nie. Daar moet juis in die didaktiese situasie daarna gestreef word om die leerder te laat ontwikkel en die leerder se visie te verruim en dit kan slegs geskied indien die leerder ook met alternatiewe gekonfronteer word.
- 6.2.5 Leerbegeleiers aan tersiêre instellings sal bestaande didaktiese praktyke wat hoofsaaklik op die jeugdige leerder afgestem is, in heroënskou moet neem indien optimale leerwins by volwassene-leerders nagestreef word. Optimale leerwins kan slegs bereik word indien die didaktiese situasie aansluiting vind by die behoeftes en karakteristieke van die betrokke leerders.

### 6.3 IMPLIKASIES VIR UNIVERSITEITSONDERWYS

- 6.3.1 Weens die snelle pas van verandering waarmee die volwassene tred moet hou, asook die gedagte van lewenslange leer wat veld wen, behoort volwassenes in die toekoms toenemend by leeraktiwiteite betrokke te raak. Volwassene-leerders is hoofsaaklik deelyds studente en universiteite sal bestaande reëlings soos skedulering van lesingtye en ander aspekte wat as struikelblok vir die volwassene-leerder dien in heroënskou moet neem, om hierdie studente te kan akkommodeer.
- 6.3.2 Die dosente betrokke by onderwys aan volwassene-leerders (veral deelydse studente aan universiteite) behoort opleiding te ontvang betreffende die hantering van die volwassene-leerder in die didaktiese situasie. Hulle behoort bedag gemaak te word op die karakteristieke van die volwassene-leerder, asook die implikasies van hierdie karakteristieke vir die didaktiese situasie sodat inkleding van die didaktiese situasie met inagneming van die leerder-karakteristieke van die volwassene-leerder sal plaasvind.

### 6.4 AANBEVELINGS VIR VERDERE NAVORSING

Hoewel daar in hierdie studie wel aandag geskenk is aan die probleme wat die volwassene-leerder ervaar, was dit nie moontlik om vermelde aspek deeglik onder die loep te neem nie. Geen Suid-Afrikaanse studie oor die probleme wat die volwassene-leerder ervaar, kon opgespoor word nie. Die probleme wat die volwassene-leerder ervaar en die implikasies van die vermelde probleme vir tersiêre instellings asook vir die andragogies-didaktiese situasie, benodig verdere navorsing.

Slegs 'n enkele groep volwassene-leerders is betrek by empiriese studie rakende die aannames waarop volwassene-onderwys volgens Malcolm Knowles berus. Soortgelyke studies onder ander groepe studente by die Randse Afrikaanse Universiteit, of by ander tersiêre onderwysinstellings sal bydra tot uitbouing van kennis betreffende die didaktiese behoeftes van die volwassene-leerder. 'n Empiriese ondersoek soos wat in hierdie studie onderneem is, behoort ook nie

eenmalig plaas te vind nie, maar behoort herhaal te word om verskuiwings wat mag plaasvind te kan monitor.

## 6.5 SLOTWOORD

Dit is belangrik dat leerbegeleiers werkzaam by tersiêre instellings hul sal vergewis van die didaktiese behoeftes van die volwassene-leerder en dat leerbegeleiding met inagneming van die didaktiese behoeftes sal plaasvind. Slegs dan kan optimale leersukses bereik word.

Ten slotte 'n opmerking uit die CERI/OECD-projek se verslag (soos aangehaal deur Slowey, 1988:315):

*"...Adults in higher education are not just another 'non-traditional' group among others in higher education although they have been, and sometimes still are, marginal in terms of numbers and hence importance to policy makers and institutions. Rather, their advent at the gates of the holy grail, formerly reserved exclusively to the young and the academically bright, constitutes a major social phenomenon which is an expression of fundamental change of attitude, not only with respect to knowledge and learning but also the intrinsic interrelatedness of these to work and social life."*

## BRONNELYS

- ADEY, D 1989: Redaksionele kommentaar. Suid-Afrikaanse Tydskrif vir Hoër Onderwys, 3(2), 1989 : 5-6.
- ADEY, D; GOUS, H & POTGIETER, C 1987: Afstandsonderrig: Aspekte van die UNISA-model, onderrigontwikkelingsreeks 1. Pretoria: Universiteit van Suid-Afrika.
- ADEY, D & MALAN, T eds. 1990: Papers delivered at the seventh congress of the South African Association for Research and Development in Higher Education. Pretoria: University of South Africa.
- ANON. 1990a: Kort en klein. Polytechnics en kolleges groei maar universiteite staan feitlik stil. Didaktikom, 11(2) September 1990 : 19.
- ANON. 1990b: Kort en klein. Studenteprofiel. Didaktikom, 11(2), September 1990 : 17.
- ANON. 1991: Kort en klein. Die kreatiewe gebruik van "crib notes". Didaktikom, 12(1), April 1991 : 12.
- APPS, JW 1979: Problems in continuing education. New York: McGraw-Hill Book Company.
- APPS, JW 1982: Study skills for adults returning to school. New York: McGraw-Hill Book Company.
- APPS, JW 1985: Improving practice in continuing education. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- APPS, JW 1988: Returning to college study: Barriers for adult learning. (In: Boud, D & Griffin, V eds. 1988: Appreciating adults learning: From the learners' perspective. London: Kogan Page Ltd : 137-146.)
- ASHMORE, O 1982: University adult education. (In: Costello, N & Richardson, M eds. 1982: Continuing education for the post-industrial society. Milton Keynes: The Open University Press : 75-81.)
- BABBIE, E 1983: The practice of social research, third edition. Belmont: Wadsworth Publishing Company.
- BARD, R 1984: Forward. (In: Knowles, MS & Associates eds. 1984: Andragogy in action. San Francisco: Jossey-Bass.)
- BARKER, FS 1988: Mannekragontwikkeling: 'n Kritiese element om die werkloosheidprobleem in Suid-Afrika aan te spreek. (In: Die Nasionale Simposium oor Indiensopleiding - 'n Funksie van die Departement van Mannekrag, volume 1, referaat 8; 5-7 Oktober 1988. Pretoria: Raad vir Geeswetenskaplike Navorsing.)
- BASKETT, HK & DAY, CW 1980: The poverty of programming and andragogy: Re-examining some basic assumptions about adult and continuing professional education. (In: Baskett, HK & Taylor, WH eds. 1980: Continuing professional education: Moving into the 80's. Alberta: The University of Calgary : 53-67.)



- BASKETT, HK & TAYLOR, WH eds. 1980: Continuing professional education: Moving into the 80's. Alberta: The University of Calgary.
- BEDER, H 1989: Purposes and philosophies of adult education. (In: Merriam, SB & Cunningham, PM eds. 1989: Handbook of adult and continuing education. San Francisco: Jossey-Bass Publishers : 37-50.)
- BEHR, AL 1982: Continuing education as a task of the university. Bulletin for Academic Staff, 3(3), September 1982 : 56-59.
- BOUCOUVALAS, M & KRUPP, J 1989: Adult development and learning. (In: Merriam, SB & Cunningham, PM eds. 1989: Handbook of adult and continuing education. San Francisco: Jossey-Bass Publishers : 183-200.)
- BOUD, D 1988: A facilitator's view of adult learning. (In: Boud, D & Griffin, V eds. 1988: Appreciating adults learning: From the learners' perspective. London: Kogan Page Ltd. : 222-239.)
- BOUD, D & GRIFFIN, V eds. 1988: Appreciating adults learning: From the learners' perspective. London: Kogan Page Ltd.
- BROOKFIELD, SD 1986: Understanding and facilitating adult learning. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- BROOKFIELD, SD 1987: Developing critical thinkers. Challenging adults to explore alternative ways of thinking and acting. Milton Keynes: Open University Press.
- BROOKFIELD, SD 1988: Developing critically reflective practitioners: A rationale for training educators of adults. (In: Brookfield, SD ed. 1988: Training educators of adults. The theory and practice of graduate adult education. London: Routledge, Chapman and Hall Inc.: 317-335.)
- BROOKFIELD, SD ed. 1988: Training educators of adults. The theory and practice of graduate adult education. London: Routledge, Chapman and Hall Inc.
- BROOKFIELD, SD 1989: Facilitating adult learning. (In: Merriam, SB & Cunningham, PM eds. 1989: Handbook of adult and continuing education. San Francisco: Jossey-Bass Publishers : 201-210.)
- BRUNDAGE, DH & MACKERACHER, D 1980: Adult learning principles and their application to program planning. Toronto: Ontario Institute for Studies in Education.
- BURRICHTER, AW & GARDNER, DL 1978: A staff development model for adult educators. Process, content and assessment. Washington: Educational Resources Information Center.
- CALDWELL, PA 1981: Preservice training for instructors of adults. (In: Grabowski, SM & Associates 1981: Preparing educators of adults. San Francisco: Jossey-Bass Publishers : 1-16.)
- CANDY, P 1988: Evolution, revolution or devolution : Increasing learner-control in the instructional setting. (In: Boud, D & Griffin, V eds. 1988: Appreciating

adults learning: From the learners' perspective. London: Kogan Page. Ltd. : 159-178.)

CATTELL, RB 1963: Theory of fluid and crystallized intelligence: A critical experiment. Journal of Educational Psychology, 54(1) : 1-22.

CAWOOD, J 1982: Die rol van die universiteit in voortgesette onderwys. Bulletin vir Dosente, Universiteit van Stellenbosch, 3(1), Junie 1982 : 23-27.

CHAMBERLAIN, MN 1988: The competencies of adult educators. (In: Brookfield, S ed. 1988: Training educators of adults. The theory and practice of graduate adult education. London: Chapman and Hall Inc. : 143-149.)

COSTELLO, N & RICHARDSON, M eds. 1982: Continuing education for the post-industrial society. Milton Keynes: The Open University Press.

CROPLEY, AJ ed 1980: Towards a system of lifelong education. Some practical considerations. Oxford: Unesco Institute for Education, Hamburg and Pergamon Press.

CROPLEY, AJ 1980a: Lifelong learning and systems of education: an overview (In: Cropley, AJ ed 1980: Towards a system of lifelong education. Some practical considerations. Oxford: Unesco Institute for Education, Hamburg and Pergamon Press : 1-15.)

CROPLEY, AJ 1980b: Issues, problems and prospects in a lifelong education system (In: Cropley, AJ ed 1980: Towards a system of lifelong education. Some practical considerations. Oxford: Unesco Institute for Education, Hamburg and Pergamon Press : 186-211.)

CROSS, KP 1981: Adults as learners. Increasing participation and facilitating learning; second edition. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

CURZON, LB 1990: Teaching in further education, an outline of principles and practice, 4th edition. London: Cassell Ltd.

DALOZ, L 1986: Effective teaching and mentoring: Realizing the transformational power of adult learning experiences. San Francisco: Jossey-Bass.

DARKENWALD, GG & MERRIAM, SB 1982: Adult education: Foundations of practice. New York: Harper & Row Publishers Inc.

DE WET, JJ; MONTEITH, JL DE K; VENTER, PA & STEYN, HS 1981: Navorsingsmetodes in die Opvoedkunde. 'n Inleiding tot empiriese navorsing. Durban: Butterworth.

DE WET, JJ; MONTEITH, JL DE K & VAN DER WESTHUIZEN, GJ 1981: Opvoedende leer; derde druk. Durban: Butterworth.

DICKERMAN, W 1988: Objectives for graduate programmes in adult education. (In: Brookfield, S ed. 1988: Training educators of adults. The theory and practice of graduate adult education. London: Chapman and Hall Inc. : 245-265.)

DU PLESSIS, SJP 1986: Begeleide selfstandige studie. Didaktikon 7(2), September, 1986 : 3-7.

- DU PREEZ, AL 1990: Education in the 1990's: The real challenge doing more with less. Keynote address for conference session "Institutional and staff development", South African Association for Research and Development in Higher Education held at the University of Pretoria, 24-26 October, 1990.
- DU TOIT, PH 1990: Studenteleer bevorder? Natuurlik - deur metaleergeleenthede vir dosente-in-opleiding. (In: Adey, D & Malan, T eds. 1990: Papers delivered at the seventh congress of the South African Association for Research and Development in Higher Education. Pretoria: University of South Africa : 47-55.)
- ERICKSEN, SC 1985: The essence of good teaching. Helping students learn and remember what they learn. London: Jossey-Bass Publishers.
- FORREST-PRESSLEY, D & WALLER, TG 1984: Cognition, metacognition, and reading. New York: Springer-Verlag.
- GERDES, LC; OCHSE, R; STANDER, C & VAN EDE, D 1981: Die ontwikkelende volwassene. Durban: Butterworth.
- GOFFREE, F & STROOMBERG, H eds 1989: Creating adult learning. Theoretical and practical communications on educational design for adults. Leiden: Spruyt, Van Mantgem & De Does bv.
- GOUS, H 1987: Die volwasse leerder (In: Adey, D; Gous, H & Potgieter, C 1987: Afstandsonderrig: Aspekte van die UNISA-model, onderrigontwikkelingsreeks 1. Pretoria: Universiteit van Suid-Afrika : 10-14.)
- GRABOWSKI, SM 1981: Continuing education in the professions. (In: Grabowski, SM & Associates 1981: Preparing educators of adults. San Francisco: Jossey-Bass Publishers : 84-93).
- GRABOWSKI, SM & ASSOCIATES 1981: Preparing educators of adults. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- GREENBERG, E; O' DONNELL, KM & BERGQUIST, E eds. 1980: New directions for higher education. Educating learners of all ages. San Francisco: Jossey Bass Inc.
- HENDERSON, W ed. 1985: Teaching academic subjects to adults: Continuing education in practice. Birmingham: Department of Extramural Studies, University of Birmingham.
- HOULE, CO 1981: Continuing learning in the professions. San Francisco: Jossey Bass Publishers.
- HUGHES, JA & GRAHAM, SW 1990: Adult life roles: A new approach to adult development. The Journal of Continuing Higher Education, 38(2), Spring 1990 : 2-8.
- IRISH, GH 1980: Critical decisions making for more effective learning. (In: Knox, AB ed. 1980: Teaching adults effectively. San Francisco: Jossey Bass Inc.)
- JACOBS, GJ 1990: Akademiese middelvlakbestuur aan Suid-Afrikaanse universiteite. Johannesburg: Randse Afrikaanse Universiteit (D. Ed.-proefskrif).

- JARVIS, P 1983a: Adult and continuing education. Theory and practice. New York: Nichols Publishing Company.
- JARVIS, P 1983b: Professional education. London: Croom Helm.
- JARVIS, P 1987: Adult learning in social context. New York: Croom Helm.
- JORISSEN, HW & FERREIRA, JG 1990: The study manual: Instrument for teaching and learning management at university. Suid-Afrikaanse Tydskrif vir Hoër Onderwys, 4(2), 1990 : 44-48.
- KACHELHOFFER, PM 1983: Die verband tussen leerdoelwitte en evaluering. UP-Dosent, 4(1), 1983 : 132-141.
- KAPP, CA 1990: Effektiewe onderrig: begripsbepaling, kriteria en beloningstrategieë. Suid-Afrikaanse Tydskrif vir Hoër Onderwys, Spesiale uitgawe, 1990 : 62-69.
- KASWORM, CE 1990: Adult undergraduates in higher education : A review of past research perspectives. Review of Educational Research, 60(3), Fall 1990 : 345-372.
- KIDD, RK 1981: Continuing professional education: "Prospects for the 80's". (In: Baskett, HK & Taylor, WH eds. 1981: Continuing professional education: Moving into the 80's. Alberta: The University of Calgary : 1-21.)
- KNAPPER, CK & CROPLEY, AJ 1985: Lifelong learning and higher education. London: Croom Helm.
- KNOWLES, MS 1978: The adult learner: A neglected species. London: Gulf Publishing Company.
- KNOWLES, MS 1980: The modern practice of adult education, from pedagogy to andragogy. New York: The Adult Education Company.
- KNOWLES, MS & ASSOCIATES 1984: Andragogy in action. San Francisco: Jossey-Bass Inc., Publishers.
- KNOX, AB 1978: Adult development and learning. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- KNOX, AB ed 1980: Teaching adults effectively. San Francisco: Jossey-Bass Inc.
- KNOX, AB 1980: Helping teachers help adults learn. (In: Knox, AB ed 1980: Teaching adults effectively. San Francisco: Jossey-Bass Inc.)
- KOMITEE VAN UNIVERSITEITSHOOFDE 1987: Wat is die leerbehoefte waarvoor op tersiêre vlak voorsiening gemaak moet word met inbegrip van nie-formele onderwys? Verslag van 'n werkkomitee van die KUH-onderzoek. Pretoria.
- LANDMAN, WA 1972: Leesboek vir die Christen-opvoeder. Pretoria: NG Kerkboekhandel.
- LANDMAN, WA 1980: Inleiding tot die opvoedkundige navorsingspraktyk. Durban: Butterworth.

- LANGEVELD, MJ 1967: *Beknopte theoretiese pedagogiek*; twaalfde druk. Groningen: JB Wolters.
- LE ROUX, J 1989: Die konsep voortgesette onderwys as taakopgawe van die universiteit. Suid-Afrikaanse Tydskrif vir Hoër Onderwys, 3(2), 1989 : 26-31.
- LEGGE, D 1974: Relationships within adult classes. (In: Stephens, MD & Roderick, GW eds. 1974: *Teaching techniques in adult education*. Vancouver: David & Charles : 36-43.)
- LITWIN, GH 1985: Principles of adult learning. IPB Tydskrif, Augustus, 1985 : 16.
- LIVERIGHT, AA 1988: The nature and aims of adult education as a field of graduate education. (In: Brookfield, S ed. 1988: *Training educators of adults. The theory and practice of graduate adult education*. London: Routledge Chapman and Hall, Inc. : 50-67.)
- LONG, HB 1983: *Adult learning. Research and practice*. New York: Cambridge.
- LOUW, WJ 1988: Die universiteit en indiensopleiding. (In: Die Nasionale Simposium oor Indiensopleiding - 'n Funksie van die Departement van Mannekrag, volume 2, referaat 8; 5-7 Oktober 1988. Pretoria: Raad vir Geesteswetenskaplike Navorsing.)
- LOUW, WJ; MÖLLER, AK & MENTZ, HC 1983: *Verbandlegging in die Didaktiese Pedagogiek*. Johannesburg: Academica.
- LOVELL, RB 1980: *Adult learning*. London: Croom Helm.
- MACLEAN, H 1988: Linking person-centred teaching to qualitative research training. (In: Boud, D & Griffin, V eds. 1988 : *Appreciating adults learning: from the learners' perspective*. London: Kogan Page Ltd. : 127-136.)
- MARAIS, FAJ & VLOK, MA 1987: *Evalueringspraktyke*. Johannesburg: Buro vir Universiteitsonderwys, Randse Afrikaanse Universiteit (Interne publikasie BUO\*3\*87).
- MARGOLIS, FH & BELL, CR 1984: *Managing the learning process*. Minneapolis: Lakewood Books.
- McKEACHIE, WJ 1986: *Teaching tips. A guidebook for the beginning college teacher*. Lexington: D.C. Heath and company.
- McKENZIE, L 1979: A Response to Elias. Adult Education, 29(4), Summer, 1979 : 257-261.
- McLAGAN, PA 1978: *Helping others learn. Designing programs for adults*. Massachusetts: Addison-Wesley Publishing Company.
- MERRIAM, SB & CUNNINGHAM, PM eds. 1989: *Handbook of adult and continuing education*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- MEYERS, C 1987: *Teaching students to think critically*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

- MEZIROV, J 1981: A critical theory of adult learning and education. Adult Education, 32(1), Fall, 1981 : 3-24.
- MIKOLAJ, E & BOGGS, DL 1991: Intrapersonal role conflicts of adult women undergraduate students. Journal of Continuing Higher Education, 39(2), Spring, 1991 : 13-19.
- MOLYNEUX, F; LOW, G & FOWLER, G eds. 1988: Learning for life. Politics and progress in recurrent education. London: Croom Helm.
- MOUTON, J & MARAIS, HC 1988: Metodologie van die geesteswetenskappe: basiese begrippe. RGN-studies in navorsingsmetodologie. Pretoria: Raad vir Geesteswetenskaplike Navorsing.
- NEWBLE, D & CANNON, R 1989: A handbook for teachers in universities and colleges. A guide to improving teaching methods. London: Kogan Page.
- ODENDAL, FF; SCHOONEES, PC; SWANEPOEL, CH; DU TOIT, SJ & BOOYSEN, CM 1988: Verklarende handwoordeboek van die Afrikaanse taal; tweede uitgawe, sewende druk. Johannesburg: Perskor.
- PARIS, SG & WINOGRAD, P 1987: How metacognition can promote academic learning and instruction. (In: Jones, BF & Idol, L eds. 1987: Dimensions of thinking and cognitive instruction, volume 1. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.)
- PATERSON, RWK 1979: Values, education and the adult. London: Routledge and Kegan Paul.
- PENNER, JG 1984: Why many college teachers cannot lecture. Springfield: Charles C Thomas Publisher.
- PERRY, LORD OF WALTON 1982: Changing patterns of education. (In: Costello, N & Richardson, M eds. 1982: Continuing education for the post-industrial society. Milton Keynes: The Open University Press : 39-50).
- POTCHEFSTROOMSE UNIVERSITEIT VIR CHRISTELIKE HOËR ONDERWYS 1991: Brief ontvang van die Departement Finansies aangaande studentegetalle.
- QUEENY, D 1984: Adult learners: a focus on who they are, what they need, and the problems they face. Continuing Higher Education, Spring 1984 : 1-5.
- RAAD VIR GEESTESWETENSKAPLIKE NAVORSING 1981: Verslag van die hoofkomitee van die RGN-ondersoek na die onderwys, 1981: Onderwysvoorsiening in die RSA. Pretoria: Staatsdrukker.
- RAAD VIR GEESTESWETENSKAPLIKE NAVORSING 1988: Die Nasionale Simposium oor Indiensopleiding - 'n Funksie van die Departement van Mannekrag, volume 2, referaat 8; 5-7 Oktober 1988. Pretoria: Raad vir Geesteswetenskaplike Navorsing.
- RACHAL, JR 1989: The social context of adult and continuing education. (In: Merriam, SB & Cunningham, PM eds. 1989: Handbook of adult and continuing education. San Francisco: Jossey-Bass Publishers : 3-14.)

- RANDSE AFRIKAANSE UNIVERSITEIT 1990: Afdeling Studentestatistiek.
- REISINGER, RP 1983: Hoger onderwijs als onderwijs aan volwassenen. (In: Stroomberg, HP; Brouwer, C & Van Stegeren, WF 1983: Onderzoek in de volwasseneneducatie. Lisse: Swets & Zeitlinger B.V. : 83-92.)
- RICE, JK & MEYER, S 1989: Continuing education for women. (In: Merriam, SB & Cunningham, PM eds. 1989: Handbook of adult and continuing education. San Francisco: Jossey-Bass Publishers : 550-568).
- RICHARDSON, M 1982: Conclusion: Some recurrent themes. (In: Costello, N & Richardson, M eds. 1982: Continuing education for the post-industrial society. Milton Keynes: The Open University Press : 125-137.)
- ROGERS, A 1986: Teaching adults. Milton Keynes: The Open University Press.
- ROGERS, J 1972: Adults learning. Middlesex: Penguin Books Ltd.
- ROSENBERG, SA 1984: The vital link - the building of constituency for continuing education. Lifelong Learning, 8(3), 1984 : 22-26.
- RYBASH JM, HOYER, WJ & ROODIN, PA 1986: Adult cognition and aging. Developmental changes in processing, knowing and thinking. New York: Pergamon Press.
- SCHOEMAN, H 1985: Die opleiding van voortgesette professionele onderwysopleiers/-tutors. Bulletin vir Dosente, Stellenbosch, 6(1) Junie 1985 : 18-32.
- SCHOEMAN, H 1986: Waarom voortgesette onderwys? Pro Technica, 3(1) Mei 1986 : 3-16.
- SHANLEY, AS 1986: Maintaining student motivation. Adult Education, 59(1), June 1986 : 51-53.
- SLABBERT, BR 1976: 'n Prinsipiële-didaktiese ontleding van die tersiêre onderwyssituasie met spesiale verwysing na voorgraadse onderwysmetodes. Stellenbosch: Universiteit van Stellenbosch (M.Ed-verhandeling).
- SLABBERT, JA 1989: Metaleer - 'n model. Suid-Afrikaanse Tydskrif vir Opvoedkunde, 9(1), 1989 : 158-165.
- SLABBERT, JA 1990: The enhancement of metalearning in higher education (In: Adey, D & Malan, T eds. 1990: Papers delivered at the seventh congress of the South African Association for Research and Development in Higher Education. Pretoria: University of South Africa : 35-46.)
- SLOWEY, M 1988: Adult students - the new mission for higher education? Higher Education Quarterly, 42(4), Autumn 1988 : 301-316.
- SMIT, AJ 1986: Didaktiese realiteite in afstandsonderrig. Progressio, 8(1) 1986 : 25-38.
- SMIT, SJ 1982: Riglyne vir die bevordering van leer tydens 'n voortdurende onderwysprogram. Didaskalia, 5(2) Junie 1982 : 37-40.

- SMIT, SJ 1989: The value of student manuals in teaching. Suid-Afrikaanse Tydskrif vir Hoër Onderwys, 3(1), 1989 : 107-110.
- SMITH, DPJ 1989: Handleiding vir magister en doktorsle studente in die opvoedkunde. Johannesburg: Randse Afrikaanse Universiteit.
- SMITH, RM 1982: Learning how to learn. Applied theory for adults. Milton Keynes: The Open University Press.
- SPEAR, GE & MOCKER, DW 1989: The future of adult education. (In: Merriam, SB & Cunningham, PM eds. 1989: Handbook of adult and continuing education. San Francisco : Jossey-Bass Publishers : 640-649.)
- SPECTOR, PE 1981: Research designs. Beverly Hills: Sage Publications.
- STAVAST, H 1991: Metakognisie as leermetode. Suid-Afrikaanse Tydskrif vir Hoër Onderwys, 5 (2) 1991: 189-191.
- STELTENPOHL, E & SHIPTON, J 1986: Facilitating a successful transition to college for adults. Journal for Higher Education, 57(6) November, 1986 : 637-658.
- STEPHENS, MD & RODERICK, GW eds. 1974: Teaching techniques in adult education. Vancouver: David & Charles.
- STROOMBERG, HP; BROUWER, C & VAN STEGEREN, WF 1983: Onderzoek in de volwasseneneducatie. Lisse: Swets & Zeitlinger B.V.
- STRYDOM, AH; BITZER, EM & VENTER, JA 1990: Astin se potensiaal-ontwikkelingsbenadering tot voortreflikheid in tersiêre onderwys: enkele toepassingsmoontlikhede. Suid-Afrikaanse Tydskrif vir Hoër Onderwys 4(2) 1990 : 119-123.
- UNIVERSITEIT VAN PRETORIA 1990: Brief ontvang van die Departement Inligtingsbestuur aangaande studentegealle.
- UNIVERSITEIT VAN SUID-AFRIKA 1991: Brief ontvang van die Buro vir Bestuursinligting aangaande studentegealle.
- VAN BRAKEL, PA 1987: Die studiehandleiding: 'n didaktiese perspektief. Suid-Afrikaanse Tydskrif vir Hoër Onderwys (1), 1987 : 22-29.
- VAN DER MOLEN, IJ 1979: Opvoedingsteorie en opvoedingspraktyk - een oriëntasie. Groningen: Wolters-Noordhoff.
- VAN DER STOEP, F & LOUW, WJ 1979: Inleiding tot die didaktiese pedagogiek; derde druk. Kaapstad: Academica.
- VAN DER WESTHUIZEN, G & STANDER, M 1988: Metakognisie: 'n nuwe konsep in onderwys en opleiding. IPM Journal, October 1988 : 5-8.
- VAN RENSBURG, CJJ; KILIAN, CJG & LANDMAN, WA 1979: Fundamenteel pedagogiese begripsverklarings - 'n Inleidende oriëntering. Pretoria: N.G. Kerkboekhandel.



- VAN ZYL, K 1991: *Leergereedheid by volwassenes in die werksituasie*. Johannesburg: Randse Afrikaanse Universiteit. (M.A.-verhandeling).
- VAN ZYL, P 1975: *Opvoedkunde; tweede druk*. Johannesburg: Boekhandel De Jong (Edms.) Bpk.
- VOCKELL, EL 1983: *Educational research*. New York: Collier Macmillan.
- WARREN, VB 1977: *A treasury of techniques for teaching adults*. Washington: The National Association for Public, Continuing and Adult Education.
- WASSERMAN, HP 1984: *Voortgesette professionele onderwys*. Kaapstad: Juta en Kie, Bpk.
- WEATHERSBY, RP 1980: *Education for adult development: the components of qualitative change*. (In: Greenberg, E; O' Donnell, KM & Bergquist, E eds. 1980: *New directions for higher education. Educating learners of all ages*. San Francisco: Jossey Bass Inc.: 9-22).
- WERNER, W 1984: *Manuscript of the lecture "How adults learn"*. Pace University.
- WLODKOWSKI, RJ 1986: *Enhancing adult motivation to learning. A guide to improving instruction and increasing learner achievement*. London: Jossey Bass Publishers.
- WOODHALL, M 1988: *Economic and financial implications of recurrent and continuing education*. (In: Molyneux, F; Low, G & Fowler, G eds. 1988: *Learning for life. Politics and progress in recurrent education*. London: Croom Helm : 76-89).
- WOODLEY, A; WAGNER, L; SLOWEY, M; HAMILTON, M & FULTON, O 1987: *Choosing to learn: adults in education*. Milton Keynes: The Society for Research into Higher Education & The Open University Press.

**RANDSE AFRIKAANSE UNIVERSITEIT**  
**BURO VIR UNIVERSITEITSONDERWYS**

Hierdie vraelys vorm deel van 'n navorsingsprojek oor die volwassene as leerder. Onderzoek word ingestel na die wyse waarop die didaktiese situasie waarby volwassenes betrokke is, ingeklee behoort te word.

U opinie is van belang vir die ondersoek en u word vriendelik versoek om die vraelys so eerlik en noukeurig as moontlik te voltooi.

By voorbaat dankie vir u samewerking.

**Maak 'n kruisie in die toepaslike blokkie:**

**1. Ouderdom**

- |     |              |                          |
|-----|--------------|--------------------------|
| 1.1 | Jonger as 25 | <input type="checkbox"/> |
| 1.2 | 25-34        | <input type="checkbox"/> |
| 1.3 | 35-44        | <input type="checkbox"/> |
| 1.4 | 45-55        | <input type="checkbox"/> |
| 1.5 | ouer as 55   | <input type="checkbox"/> |

**2. Geslag**

- |     |         |                          |
|-----|---------|--------------------------|
| 2.1 | manlik  | <input type="checkbox"/> |
| 2.2 | vroulik | <input type="checkbox"/> |



UNIVERSITY  
OF  
JOHANNESBURG

**3. Ek studeer**

- |     |  |                          |
|-----|--|--------------------------|
| 3.1 | voltyds (nog nie voorheen voltyds 'n beroep beoefen nie) | <input type="checkbox"/> |
| 3.2 | voltyds (reeds voorheen 'n beroep beoefen)               | <input type="checkbox"/> |
| 3.3 | deeltids   | <input type="checkbox"/> |

**4. Ek is huldig wat my beroep betref verbonde aan 'n**

(Indien u met studieverlof is en voltyds studeer, merk die instansie waaraan u verbonde is en nie "voltydse student" nie.)

- |     |   |                          |
|-----|---|--------------------------|
| 4.1 | primêre skool                           | <input type="checkbox"/> |
| 4.2 | sekondêre skool                         | <input type="checkbox"/> |
| 4.3 | tegniese kollege                        | <input type="checkbox"/> |
| 4.4 | onderwyskollege                         | <input type="checkbox"/> |
| 4.5 | verpleegsterskollege                    | <input type="checkbox"/> |
| 4.6 | universiteit                            | <input type="checkbox"/> |
| 4.7 | nie een van bogaande (voltydse student) | <input type="checkbox"/> |
| 4.8 | nie een van bogaande (spesifiseer)      | <input type="checkbox"/> |

5. **Jare beroepsondervinding in huidige beroep**

- |     |                 |                          |
|-----|-----------------|--------------------------|
| 5.1 | 0 - 3 jaar      | <input type="checkbox"/> |
| 5.2 | 4 - 6 jaar      | <input type="checkbox"/> |
| 5.3 | 7 - 9 jaar      | <input type="checkbox"/> |
| 5.4 | 10 - 12 jaar    | <input type="checkbox"/> |
| 5.5 | meer as 12 jaar | <input type="checkbox"/> |

6. Hier volg 'n lys van moontlike redes waarom u verdere studie onderneem. Ken asseblief 'n **prioriteitsvolgorde** toe aan ses van die redes wat u as die belangrikste beskou vanaf 1 (belangrikste rede) tot 6 (mins belangrike rede). Indien meer as een item vir u ewe belangrik is, kan dieselfde prioriteitsvolgorde aan die betrokke items toegeken word. (U kan dus meer as een item byvoorbeeld as 'n 2 merk.)

**Ek onderneem verdere studie**

- 6.1 om my toe te rus om tred te kan hou met die **snelveranderende lewenswerklikheid.**
- 6.2 om op hoogte te kom van **nuwe kennis** betreffende my vakterrein.
- 6.3 met die oog op die verhoging van my opvoedkundige **kwallifikasie.**
- 6.4 met die oog op die moontlikheid van **bevordering.**
- 6.5 om my toe te rus om van **beroep** te kan **verander.**
- 6.6 met die oog op verhoogde **finansiële vergoeding.**
- 6.7 weens **belangstelling** in die vakdissipline
- 6.8 met die oog op die verwerwing of uitbouing van **bestuurskundige vaardighede.**
- 6.9 weens 'n **kennisleemte** wat ek ervaar wat die betrokke vakterrein betref.
- 6.10 om my beter toe te rus vir die **beoefening** van my **beroep.**
- 6.11 met die oog op **persoonlike ontwikkeling.**
- 6.12 om my **sosiale rol** as **gemeenskapslid** beter te kan vervul.
- 6.13 om uit my **daaglikse roetine** te ontsnap.
- 6.14 om my **status en aansien** in die **gemeenskap** te verhoog.

7. Die vrae wat volg het betrekking op u **betrokkenheid as student by die onderrig-leersituasie**.

U het telkens 'n keuse tussen alternatiewe A en B. U moet u keuse op die meegaande skaal aandui deur 'n kruisie te trek in die blokkie van u keuse.

Die skaalwaardes kan soos volg vertolk word:

- 1 = stem volledig saam met A
- 2 = stem grootliks saam met A
- 3 = steun 'n kompromie tussen A en B
- 4 = stem grootliks saam met B
- 5 = stem volledig saam met B

A

B

7.1 Ek wil graag volledig verantwoordelikheid vir my onderrig-leer aanvaar.

Die dosent moet volledig verantwoordelikheid vir my onderrig-leer aanvaar.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

7.2 Ek wil volledig seggenskap hê betreffende die formulering van leerdoelwitte.

Die dosent moet volledig seggenskap hê betreffende die formulering van leerdoelwitte.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

7.3 Ek wil volledig seggenskap hê betreffende die seleksie van leerinhoud.

Die dosent moet volledig seggenskap hê betreffende die seleksie van leerinhoud.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

7.4 My ervaring moet in gedagte gehou word en volledig benut word in die onderrig-leersituasie.

Die dosent moet die leerinhoud volledig vanuit 'n vakinhoudelike teoretiese raamwerk aanbied.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

7.5 Ek wil graag aktief betrek word in die onderrig-leersituasie.

Die dosent moet sy lesing aanbied sonder om my aktief te betrek.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

A

7.6 Ek wil graag slegs dit leer wat ek as relevant beskou om probleme of uitdagings uit my lewenswerklikheid te kan hanteer.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

7.7 Ek wil graag slegs leerinhoud leer wat direkte en onmiddellike toepassingswaarde het.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

B

Ek wil graag alles leer wat deur die betrokke dosent en departement as relevant beskou word en dus voorgeskryf word.

Ek leer graag alle leerinhoud wat aan my voorgeskryf word al het dit min direkte onmiddellike toepassingswaarde.

Bale dankie vir u moeite.



UNIVERSITY  
OF  
JOHANNESBURG