

Die onderwyser as beoefenaar en bemiddelaar van selfgerigte leer

The Educator as a Self-Directed Learner and Agent

CHARLENE DU TOIT-BRITS

Kurrikulumstudies, Fakulteit Opvoedkunde

Noordwes-Universiteit

Potchefstroom

E-pos: Charlene.DuToit@nwu.ac.za



Charlene du Toit-Brits

CHARLENE DU TOIT-BRITS is 'n medeprofessor in Kurrikulumstudies, Filosofie en Navorsingsmetodologie by die Noordwes-Universiteit. Vir die afgelope 13 jaar is sy betrokke by die opleiding van onderwysers aan die NWU se Fakulteit Opvoedkunde se Afstandsonderwysprogramme en Voltydse onderwysprogramme, waar sy intensief betrokke was by die ontwerp van verskeie programme vir indiensopleiding van hoofde, onderwysers en voorgraadse onderwysstudente in verskeie vakspecialiteite, Kurrikulum Studies, Vergelykende Opvoedkunde en Navorsingsmetodologie. Haar navorsing handel oor verskeie aspekte in Afstandsonderrig, Selfgerigte Leer binne onderwysopleiding asook om self-gerigte leer onder onderwysers en skoliere te bewerkstellig. Sy het ook al verskeie artikels vir akademiese joernale geskryf en MEd en PhD studente binne die genoemde vakspecialiteite afgelewer.

CHARLENE DU TOIT-BRITS is an associate professor of Curriculum Studies, Philosophy and Research Methodology at the North-West University. For the past 13 years she has been actively engaged in the training of teachers at the NWU Faculty of Education in their Distance Education Programmes as well as Full Time Education Programmes where she has been actively involved in designing different academic programmes for in-service training of principals, teachers and education students in various subject specialities, Curriculum Studies, Comparative Education and Research Methodology. In her research she is concerned with various elements of Distance Education, Self-Directed Learning within teacher education, as well as promoting self-directed learning for teachers and school learners. She has published several articles in various journals; and she has supervised several Masters and PhD students in the above subject specialities.

ABSTRACT

The Educator as a Self-Directed Learner and Agent

Self-directed Learning (SDL) has been one of the most researched domains of education and the consciousness is spreading that SDL is an essential skill for the 21st century (Nantz & Klaf 2012). Knowles' (1975) research indicates that SDL takes place when individuals (educators and/or learners) take the responsibility for recognizing and identifying learning needs, developing learning goals, discovering learning resources and evaluating the outcomes of

their own learning process; thus taking responsibility for directing their own life and learning. Given the above, Knowles (1990) further claims that self-directedness is a characteristic of individuals who are proactive rather than reactive learners; learners who tend to apply SDL in their life-long experiences. Opportunities for SDL exist in numerous instructional approaches and every learning situation holds the probability of developing the necessary skills in educators and learners alike – supportive of SDL (Knowles, Holton III & Swanson 2015). It is believed that SDL will occur in certain learning circumstances, although in other learning circumstances it may not – depending on individuals' (in this case educators') personal characteristics such as attitudes, values and capabilities (Knowles et al. 2015). These attributes tend to determine whether or not SDL will take place in certain learning circumstances (Wang 2013). Through SDL, educators can develop the ability to extend and improve their professional development and ways for managing problems with which they may be faced in their teaching careers. Hence these SDL skills can transform their teaching and the learning in their classrooms into a personalised process during which imperative SDL skills such as critical thinking, problem-solving, learning to learn and self-directedness are developed (Kirk, Shih, Smeltzer, Holt & Brockett 2012). Traditional methods of teaching and learning are still alive and well within some classrooms in which SDL skills are not offered to learners. SDL affords learners the opportunity of taking ownership of their learning and being self-directed while demonstrating independent thinking, creativity and critical thinking, as envisaged by the Curriculum and Assessment Policy Statement (CAPS) (Department of Basic Education 2012). The vision for education is that educators need to encourage and model SDL within their classrooms so that learners can develop the ability to use SDL skills with a view to be more self-directed in their learning, which will also benefit their way of living. It is also argued in the article that the success of SDL does not exclusively depend on the self-directedness of the learner and the SDL environment; it also depends on the "guide" (educator) on this journey. In any given learning situation SDL needs to be promoted by an educator who plays a central role whereby he or she provides appropriate guidance to support learners in actively participating in SDL activities. Educators need to be encouraged to promote and foster SDL in their learners and within their classrooms – to make SDL their own. To be able to make SDL their own, educators ought to attain certain characteristics. They must namely: a) take personal responsibility for their teaching and learning; b) set specific goals for their academic, personal, and career endeavours; c) approach teaching and learning from a growing mind-set; d) be determined; e) employ critical thinking; f) have control over their strengths and weaknesses; g) be able to ascertain teaching and learning strategies; and h) possess good self-regulation and self-management skills (Knowles et al. 2015). Therefore the self-directed educator needs to be ready and willing to adopt the characteristics of a self-directed learner. A desire needs to exist in the educator to learn and teach which implies self-motivation and preparedness for every learning event. SDL therefore is a life-long process, and self-directed individuals (educators and learners) need to be aware of their own needs (teaching and learning) and interests, to feel self-confident about their skills (teaching and learning), to be skilled in setting their own goals (in teaching and learning), to be capable of selecting strategies for their own teaching and learning, to be capable of being self-motivated, self-disciplined, and to develop self-awareness concerning their strengths and weaknesses in this respect. It was further argued in this article that not only learners need to be granted the opportunity of describing what they are doing in the learning environment – educators also need to become more self-directed in their doings in the classroom environment.

KEY WORDS: control, learning, teacher, self-directed learning, self-directedness, learners, continuous, life-long

TREFWOORDE: kontrole, leer, onderwyser, selfgerigte leer, selfgerigtheid, leerders, voortgesette, lewenslange

OPSOMMING

Selfgerigte Leer (SGL) is onontbeerlik in die onderwys. Onderwysers het 'n belangrike rol om te vervul ter ondersteuning van leerders om die toepaslike vaardighede vir SGL te kan aanleer. Om in staat te wees daartoe om dit te doen moet die onderwyser vertrouwd wees met SGL en daarop voorbereid en gewillig wees om dit in hul onderrig aan te wend. Die outeur het voorts in die onderhawige artikel geredeneer dat onderwysers die fondament vir SGL moet lê, voortgesette ondersteuning moet bied, leerders moet voorsien van gereedskap vir selfbestuurde leer, 'n samewerkende leeromgewing moet skep waarin die onderwyser ondersteuning gee deur die leerders se SGL-ervaring aan te moedig, hulle inisiatiewe rakende leer moet fasiliteer en eerder as mentor moet optree as om 'n instrukteur te wees (Guglielmino 2013). Onderwysers moet dus die begeerte by leerders skep om inisiatief aan die dag te lê ten opsigte van hul eie leer, met of sonder die hulp van andere, hul leerbehoefes te diagnoseer, leerdoelwitte te formuleer, menslike en materiële hulpbronne vir leer te identifiseer, toepaslike leerstrategieë te kies en te implementeer en leeruitkomste te evalueer. Onderwysers kan dus talle voordele put uit SGL. Die verkryging van die nodige vaardighede is afhanklik van die onderwyser se voorbereidheid op en gewilligheid om SGL sy of haar eie te maak.

1. INLEIDING EN PROBLEEMSTELLING

Selfgerigte Leer (SGL) is een van die mees nagevorsde terreine van onderwys, en die bewustheid dat SGL 'n noodsaaklike vaardigheid vir die 21ste eeu is, is besig om uit te kring (Hiemstra 1994; Nantz & Klaf 2012). Knowles (1975) wys daarop dat SGL plaasvind wanneer individue (onderwysers en/of leerders) verantwoordelikheid moet aanvaar vir die herkenning en identifisering van leerbehoefes, die ontwikkeling van leerdoelwitte, die ontdekking van leerhulpbronne, die evaluering van die uitkomste van hul eie leerproses; dus verantwoordelikheid aanvaar vir die rig van hul eie lewe en leer. Gegewe bostaande aspekte, voer Knowles (1989) voorts aan ten opsigte van selfgerigtheid dat dit kenmerkend van individue is wat eerder proaktiewe as reaktiewe leerders is – leerders wat daartoe neig om dit lewenslank in hul ervaringe aan te wend. Geleenthede vir SGL kom in talle onderwysbenaderings voor en elke leersituasie hou die moontlikheid in om die nodige vaardighede ter ondersteuning van SGL by sowel onderwysers as leerders te ontwikkel (Knowles et al. 2015).

Soos hierbo aangedui, kom SGL op 'n kontinuum voor en is dit in 'n sekere mate in elke persoon teenwoordig. Dit vind plaas op verskeie wyses en onder verskeie omstandighede – strekkend van onderwysergesentreerde klaskamers tot selfbeplande projekte. Daar word geglo dat SGL onder sekere leeromstandighede sal voorkom, maar moontlik nie onder ander omstandighede nie, afhangende van die individue (in hierdie geval die onderwysers) se persoonlike eienskappe soos ingesteldhede, waardes en bevoegdhede (Guglielmino 2013). Hierdie eienskappe is geneig om te bepaal of SGL in sekere leeromstandighede sal plaasvind of nie (Knowles et al. 2015; Wang 2013).

Deur middel van SGL kan onderwysers die vermoë ontwikkel om hul professionele ontwikkeling en wyses waarop hulle tydens hul onderrigloopbane probleme hanteer waardeur

hulle in die gesig gestaar word, uit te brei en te bevorder. Hierdie SGL-vaardighede kan dus hul onderrig en die leer in hul klaskamers transformeer en oorskakel na 'n proses waardeur gebiedend noodsaaklike SGL-vaardighede ontwikkel word soos kritiese denke, probleemoplossing, leer om te leer en selfgerigtheid ten opsigte van leer (Kirk, Shih, Smeltzer, Holt & Brockett 2012). Die uitdaging vir onderwysers – weens die snel verandering van kennis – is dat die basiese impetus en dryfveer vir die diagnose van leerbehoefte, die ontdekking van leerhulpbronne, en die evaluering van leer redelikerwys van die kant van die individu af moet kom. Individue het nie mentors wat hulle deur hul hele lewe volg ten opsigte van hoe om hul leer te rig en hoe om dit te bekom nie (Guglielmino & Hillard 2007; Guglielmino 2008). Hulle leer moet deur hulleself gerig word. As onderwysers word ons uitgedaag om leerders op 'n onvoorspelbare toekoms voor te berei. As onderwysers hul leerders nie daarop voorberei om selfgerigte en voortgesette leerders te word nie, rig hulle ernstige skade aan vir die leerders (Guglielmino 1978; Hammond & Collins 1991; Hsu & Shine 2006). 'n Onderwyser se taak is dus om strategieë en benaderings te implementeer met die oog op die ontwikkeling en versterking van hierdie vaardighede en ingesteldhede – met die doel om in die rigting van SGL in hul formele leersituasies te beweeg.

Ten spyte van die veranderinge in ons samelewing, die eise van die wêreld van werk, navorsing op die gebied van SGL en onderwysermotivering, bly die standaard-benadering tot leer in talle klaskamers didaktiese onderrig; dus oorwegend in die vorm van lesings. Die paradigma het nog nie in die rigting van 'n duideliker SGL-benadering beweeg nie (Gabrielle, Guglielmino & Guglielmino 2006; Fink 2003). Talle ander moontlike redes kan aangevoer word vir bogenoemde aspekte, naamlik die neiging om te onderrig soos 'n mens geleer is; eise van hoë-insettoetsing; die gerief van die benutting van ou onderrignotas en -toetse; immer vergrotende klasse wat onderrig meer bemoeilik; die gebrek aan vaardighede rakende onderrigstrategieë en die vraag of die onderwyser self 'n selfgerigte, voortgesette leerder is en so meer. Laasgenoemde aspek vorm die fokus van hierdie artikel.

2. TEORETIESE BEGRONDING

In die konstruksie van 'n begrip rakende SGL, het invloedryke studies, om slegs 'n paar te noem, deur Houle (1961), Tough (1979, 1982), Knowles (1975, 1989) Hiemstra (1976, 2011) en Guglielmino (2013) 'n rol gespeel. Hierdie navorsers se gedagtes oor SGL bly sinvol en word deur talle kontemporêre navorsers in SGL geraadpleeg. Alhoewel verskeie definisies van SGL deur navorsers ingestel is, sal hierdie artikel slegs fokus op een van die sleuteldefinisies van SGL. Vir die doeleindes van hierdie artikel sal Knowles (1975) se definisie van die konsep SGL gebruik word. Selfgerigtheid, soos beskryf deur Knowles (1975) is 'n proses wat individue in staat stel om die inisiatief tydens hul eie leer te neem, met of sonder die hulp van ander. Die individu is in staat om sy/haar leerbehoefte te identifiseer, leerdoelwitte te formuleer en beide menslike en materiële hulpbronne vir leer te identifiseer. Dit stel dan verder die individu in staat om beslissende maatreëls te kan neem om toepaslike leer- en evalueringsmetodes te implementeer. Gegewe die bogenoemde, spesifiseer Knowles (1989) dat selfgerigtheid kenmerkend is van persone wat proaktiewe leerders eerder as reaktiewe kinders is, wat geneig is om inligting te versamel en te gebruik in hul lewenslange ervarings.

SGL word dus as 'n konstruktivistiese benadering/proses gesien waar leerders primêre verantwoordelikheid vir beplanning en implementering van hulle eie leer aanvaar en self sy/haar eie leer bestuur. Knowles (1975) identifiseer drie redes vir SGL: individue wat die inisiatief neem om te leer, leer meer en beter as individue wat aan die voete van onderwysers sit en wag

om onderrig te word; SGL is meer in ooreenstemming met ons natuurlike prosesse van sielkundige ontwikkeling en laastens, onderwys moet leerders in staat stel om verantwoordelikheid en inisiatief vir hul eie leer te neem.

Met bostaande in gedagte, kan die vraag gevra word, naamlik: wat is die rol van 'n onderwyser in 'n selfgerigte leeromgewing? As studente selfgerig is, waarom het hulle dan 'n onderwyser nodig? Die doel is dat studente toenemend onafhanklik en selfgerig word. Die werklikheid is dat leerders in 'n gegewe konteks waarskynlik verskillende vlakke van bekwaamheid en selfvertroue sal hê, veral diegene wat jare lank in 'n leer konteks was wat oorheers is deur 'n onderwysergerigte benadering. Selfs vir leerders met beduidende vertroue, devalueer 'n selfgerigte leerbenadering nie die rol van onderwysers nie. Die betekenis van SGL word binne hierdie artikel gekonseptualiseer as 'n proses wat deur die interaksie tussen die student en die leeromgewing plaasvind; waar die onderwyser as beoefenaar en bemiddelaar van SGL 'n belangrike rol speel deur leerders na selfgerigtheid in leer te lei. Die onderhawige artikel fokus dus hoofsaaklik op die onderwyser as beoefenaar en bemiddelaar van SGL.

3. DIE ONDERWYSER AS BEOEFENAAR VAN SELFGERIGTE LEER

SGL word nie vir leerders aangebied nie. Tradisionele onderrig- en leermetodes word nog steeds in sommige klaskamers gevolg. SGL gun 'n leerder die geleentheid om sy leer vir homself toe te eien en selfgerig te wees ten opsigte daarvan, terwyl hy¹ oor onafhanklike denke, kreatiwiteit en kritiese denke beskik, soos deur die Kurrikulum- en Assesserings-beleidsverklaring-kurrikulum (KABV) in die vooruitsig gestel word (Chisholm 2005; DvBO2011a, 2011b, 2012). Die visie van onderwys is dat onderwysers as modelle van SGL moet optree en dit in hul klaskamers moet aanmoedig sodat leerders die vermoë kan ontwikkel om SGL-vaardighede toe te pas met die oog daarop om meer selfgerig met betrekking tot hul leer te wees, wat ook tot voordeel van hul lewenswyse kan strek. Leer wat in klaskamers plaasvind, moet betekenisvol, holisties en konstruktief wees. Voortvloeiend hieruit behoort SGL betekenisvolle leer en transformasie te beklemtoon en die teenwoordigheid van die onderrig van leerders in die rigting van “niksheid” af te keur (Du Toit-Brits 2015). SGL op sigself moet beskou word as 'n lewenswyse (Du Toit-Brits 2015) en individue afkomstig uit alle vlakke van die samelewing neem deel aan SGL, hetsy in formele klaskameraktiwiteite of buite hierdie klaskamers. In die geval van SGL behoort leerders in klaskamers inisiatief aan die dag te lê met betrekking tot hul leer en ook verantwoordelikheid en verantwoordbaarheid vir hul eie leer te aanvaar. Wanneer 'n mens jou verbind daartoe om 'n selfgerigte leerder te wees beteken dit nie dat jy in isolasie werk en dat geen insette deur andere gelewer word nie (Grow 1991; Hiemstra & Sisco 1990). Die leerder op reis na SGL-volwassenheid het die leiding van die onderwyser nodig – onderwysers is die sleutels tot die bemagtiging van leerders om meer selfgerig te leer. SGL vind plaas wanneer leerders uitgedaag word om nuwe vaardighede aan te leer om persoonlike redes. Dit behoort onderwysers sowel as leerders se doel binne hul leeromgewing te wees. Wanneer dit toepaslik uitgevoer word, neem die SGL ons weg van 'n top-afwaartse opvoedkundige struktuur in die klaskamer na een wat gebaseer is op verbintenis, vennootskap, eienaarskap en saamhorigheid (Du Toit-Brits 2015).

¹ Vir doeleindes van hierdie dokument, tensy die teendeeluit die konteks blyk, sluit enige verwysing na een geslag die ander geslag in, en andersom.

4. VOORDELE

Uit bogenoemde inligting vloei voort dat SGL talle voordele inhou. Sommige van die voordele is dat SGL individue in staat stel om hul selfbestuur, selfbevoegdheid, selfbeeld, selfvertroue, self-bepaling, inisiatief en verantwoordelikheid te ontwikkel (Johnson 2006; Kirk et al. 2012). Die doel met SGL is om individue op te lewer wat selfgerig en gewillig is om voortgesette, selfgerigte leerders te word, waar die voordele nie uitsluitlik in die vorm van onderrig geleë is nie, maar steeds voortbestaan lank nadat 'n leerder die skool verlaat het (Grow 1991; Brockett, Stockdale, Forgenson, Cox, Canipe & Chupina 2000; Holt 2011). Binne SGL moet hierdie leerders oor bepaalde eienskappe beskik wat hulle as selfgerigte leerders klassifiseer. Hierdie eienskappe is dié van die individu wat weet hoe om in diverse leeromgewings te leer, om inisiatief aan die dag te lê, om verantwoordelikheid vir eie leer te aanvaar en om gewillig te wees om aan SGL deel te neem, om maar enkele voorbeelde van eienskappe te noem (Caffarella 1999).

Die geslaagdheid van SGL is nie uitsluitlik afhanklik van die selfgerigtheid van die leerder en die SGL-omgewing nie; dit is ook afhanklik van die “gids” (onderwyser as 'n SGL-agent) op sy reis. In enige gegewe situasie moet die onderwyser, wat 'n sentrale rol vervul, SGL bevorder deur die wyse waarop hy toepaslike leiding gee en leerders bystaan deur aktief aan SGL-aktiwiteite deel te neem.

6. DIE ONDERWYSER AS BEMIDDELAAR VAN SELFGERIGTE LEER

Binne hierdie SGL-omgewing is die opvoeder se funksie dié van 'n “gids” vir leerders, en by implikasie nie die dryfveer agter die leerder rakende sy leerervaring nie (Du Toit-Brits 2015). Eweneens is dit hier die leerder se verantwoordelikheid om sy eie leerproses en -ervaringe te bestuur en te navigeer, vergesel van die leiding van die onderwyser wat self 'n selfgerigte leerder asook agent moet wees – dit is van die uiterste belang binne 'n spesifieke SGL-klaskameromgewing (Daniels 2011). Dus behoort 'n onderwyser 'n leeromgewing te skep wat bevorderlik is vir SGL en voortgesette ondersteuning aan leerders op hul reis na die verkryging van SGL-vaardighede gee, terwyl hy in 'n selfgerigte leerder ontwikkel. Volgens Douglass en Morris (2014), Guglielmino (2013) en Hiemstra en Sisco (1990) is 'n onderwyser se doel binne 'n SGL-klaskameromgewing om te help om leerinhoud hanteerbaar te maak en beskikbaar te stel sodat leerders voordeel kan trek uit die leerproses (Ellinger 2004; Fink 2003). Tydens hierdie voortgesette “transformasie”-proses om toenemende “volwassenheid” met betrekking tot selfgerigtheid te bewerkstellig moet die onderwyser die leerders bystaan om hierdie vaardighede te verken en te ontwikkel. Die waarde van 'n onderwyser wat leiding aan leerders gee en geleentheid vir hulle skep om spesifieke SGL-vaardighede te verken is van die allergrootste belang vir die SGL-proses. Sodanige vaardighede is dié met betrekking tot kreatiewe, kritiese denke; probleemoplossing; selfmotivering; die opbou van vertroue en so meer. Dit is ook tydens die evalueringproses dat leerders deur die onderwyser bygestaan moet word ten opsigte van hoe om deel te neem aan 'n evalueringproses aan die hand waarvan hulle self wyses kan identifiseer om hul vordering op hul weg na die bereiking van hul leerdoeleindes te evalueer. Gevolglik behoort die onderwyser as bemiddelaar in hierdie SGL-ontwikkelingsproses daarop te fokus om as 'n model vir leerders te dien terwyl hul eie vermoë en volwassenheid as selfgerigte leerders toeneem.

Talle onderwysers is vertrouwd met die begrip *Selfgerigte Leer*. Wanneer hulle dan self ook selfgerig is ten opsigte van hul leer, is hulle nuuskierig, selfgemotiveerd en metakognitief;

beskik hulle oor die vermoë om selfassessering van hoë gehalte toe te pas; is hulle in staat daartoe om korrekte besluite te neem met betrekking tot hul onderrigpraktyk met die doel om te ontwikkel; en raak hulle vertrouwd met die inspan van talle SGL-vaardighede om bevoegde SGL-agente te word (Bolhuis 2003; Guglielmino 2013). SGL bied onderwysers dus die geleentheid om hul eie selfgerigte leer in hul klaskamers toe te pas en sodoende beheer oor hul onderrigproses uit te oefen. Onderwysers moet beseft dat leerders 'n bemiddelaar binne die SGL-omgewing nodig het waarin onderwysers in beheer kan wees van hul eie leer en vordering op hul weg na die bereiking van hul leerdoeleindes, naamlik om self ook selfgerigte leerders te word (Conner, Carter, Dieffenderfer & Brockett 2009; Du Toit-Brits 2015).

Om onderwysers se denke en onderrigmetodes te transformeer van ondersteuning van hul leerders tot die ondersteuning van hul eie SGL kan 'n moeilike proses wees (Andruske 2009). Onderrigmetodes anders as lesing gee, moet deur onderwysers toegepas word sodat hulle die SGL van hul eie leerders in hul onderrigmetodes kan kweek. SGL kan ook 'n betekenisvolle wyse vir onderwysers wees om beheer uit te oefen oor en groei in hul eie onderrig-ontwikkeling uit te oefen en toename daarin te ervaar. 'n Belangrike aspek om in gedagte te hou, is dat onderwysers self nie die geldigheid van SGL vir die onderrigproses moet bevraagteken nie, en vir leerders om die beste voordeel uit hul SGL-metodes te trek moet hulle oorweldig wees deur SGL (Wang 2013). Deur die rolle van dié van oordrag van kennis na leerders (onderwysergerigte leeromgewing) te verander na dié van 'n soeke na kennis kan vir onderwysers sowel as vir leerders 'n uitdaging wees. Die uitdaging lê daarin dat onderwysers hul denke oor waar kennis ontstaan en oor wie die kennis oordra, asook oor die wyse waarop hulle onderrig gee, sal moet wysig (Mushayikwa & Lubben 2009).

7. AANBEVELINGS

Vir die onderwyser beteken SGL nie dat hy 'n boek sal opneem, die inhoud sal leer en dit dan sal oordra nie. Onderwysers sal moet beseft dat hulle ondersteuning van kollegas moet bekom sodat hulle 'n SGL-gemeenskap tot stand kan bring wat hulle eie leer en onderrig kan ondersteun. Onderwysers moet egter aangemoedig word om SGL by hul leerders en in hul klaskamers te bevorder en aan te moedig. Onderwysers moet SGL dus vir hulle toe-eien. Om daartoe in staat te wees behoort onderwysers oor bepaalde eienskappe te beskik, naamlik: a) persoonlik verantwoordelikheid te kan aanvaar vir hul onderrig en leer; b) bepaalde doelwitte te kan stel vir hul akademiese, persoonlike en loopbaan-pogings; c) onderrig en leer vanuit 'n groei-ingesteldheid te kan benader; d) vasberade te kan wees; e) kritiese denke te kan aanlê en inspan; f) beheer te kan uitoefen oor hul sterk en swak punte; g) in staat wees daartoe om onderrig- en leerstrategieë op te stel; en h) oor goeie selfregulerings- en selfbestuursvaardighede te beskik (Knowles et al. 2015).

In die lig van wat in die voorafgaande bespreking oor SGL uitgewys is, word selfbestuur, selfmonitering en selfwysiging met SGL-eienskappe geassosieer (Hiemstra 1991, 1994). Hierdie optredes is ewe sterk van toepassing op onderwysers as op leerders. Onderwysers moet daaglik selfbesturend, selfmoniterend en selfwysigend in hul klaskamers optree. Die selfbesturende onderwyser moet onderrig as 'n geleentheid beskou om op voortgesette wyse leerders se leer en hul eie onderrigvaardigheid te verbeter en te verfyn. Onderwysers moet voortgesette SGL ontwerp en daarvoor beplan. Onderwysers behoort selfgerigte individue te wees wat elke leergeleentheid beskou as 'n dink-eksperiment waardeur nie alleen die leerders nie, maar ook die onderwyser self leer. Elke leersituasie moet 'n geleentheid voorsien om meer te wete te kom van die onderrigstrategie-vaardighede, die leerpraktyk en die leerinhoud waarin

hulle onderrig gee. Selfmoniterende onderwysers is bewus van hul eie denke, besluite, optredes en van hoe hulle onderrig hanteer. Onderwysers moet oor kennis en vaardighede beskik wat verband hou met onderrigstrategieë en -tegnieke sodat hulle daartoe in staat sal wees om alternatiewe strategieë toe te pas waar nodig (Francom 2010; Mushayikwa & Lubben 2009). Die selfwysigende onderwyser aanvaar verantwoordelikheid vir sy eie optredes en poog voortdurend om sy eie onderrig en die leer van sy leerders te ontwikkel. Selfgerigte onderwysers besin nougeset oor hoe dinge verstaan word en pas dit op die een leergeleentheid na die volgende toe (Johnson 2006).

Dus moet die selfgerigte onderwyser beskou word as 'n volhardende leerder –deur die onderrig en leer in sy klaskamer te bestuur, sy eie gedrag asook dié van die leerders te monitor, en dan te wysig om hom en sy leerders te ontwikkel (Guglielmino 2013). Selfwysigende onderwysers aanvaar verantwoordelikheid vir hul eie optredes en poog onverpoosd om hul onderrig en die leer van hul leerders te ontwikkel.

8. GEVOLGTREKKINGS

In enige leersituasie moet onderrig en leer Selfgerigte Leer (SGL) bevorder. Weimer (2002) redeneer dat wanneer onderwysers hulle aan selfgerigte onderrig en -leer onderwerp, hulle hul aan veranderinge binne hul onderrigpraktyk behoort te onderwerp. Die eerste verandering is dat onderwysers meer beheer en verantwoordelikheid aan leerders moet toestaan om seker te maak dat leerders gemotiveer is tot en betrokke is by die leeraktiwiteite. Die tweede belangrike sleutelverandering is dat die leerinhoud betekenisvol gemaak word sodat dit SGL-vaardighede kan kweek en bewustheid van leer onder leerders kan aanmoedig. Binne elke leergeleentheid behoort leerders te weet waarom dit noodsaaklik is om dit te leer wat hulle besig is om te leer. Die onderwyser moet self 'n selfgerigte leerder wees asook 'n selfgerigte agent van SGL sodat hy as 'n gids kan optree wat leerders tydens die leerproses kan bystaan om hulle te leer om verantwoordelikheid vir hul eie leer te aanvaar. Vierdens, deur die leerders te lei tot aanvaarding van die verantwoordelikheid vir hul eie leer is die implikasie hiervan dat leerders bewus gemaak moet word van hul eie leer. Hieruit volg dat leerders bewus gemaak moet word van hul eie SGL-vaardighede en dat hulle in hierdie opsig na volwassenheid moet vorder; die verantwoordelikheid hiervoor word derhalwe op die leerders se skouers geplaas.

SAMEVATTING

Die selfgerigte onderwyser moet oorgehaal en gewillig wees om die eienskappe van 'n selfgerigte leerder aan te neem. 'n Begeerte om te leer en te onderrig moet by die onderwyser teenwoordig wees, en dit impliseer selfmotivering en ook voorbereidheid op elke leergeleentheid. Selfgerigte Leer (SGL) is dus 'n lewenslange proses en selfgerigte individue (onderwysers en leerders) moet bewus wees van hul eie behoeftes (onderrig en leer) en belangstellings, selfvertroue hê wat betref hul vaardighede (onderrig en leer), vaardig wees daarin om hul eie doelstellings (rakende onderrig en leer) te formuleer, in staat wees daartoe om strategieë vir hul eie onderrig en leer te selekteer, bevoeg wees om selfgemotiveerd, selfgedisiplineerd, selfbewus te wees van hul sterk- en swakpunte in hierdie opsig.

Nie alleen leerders moet 'n kans gegun word om dit wat hulle in die leeromgewing doen, te beskryf nie, maar ook onderwysers moet meer selfgerig raak ten opsigte van dit wat hulle in die leeromgewing doen. Daar word dus in die onderhawige artikel aangevoer dat die riglyne, soos vervolgens aangedui, deur selfgerigte onderwyserbeoefenaars en -bemiddelaars binne hul selfgerigte klaskameromgewings gevolg kan word.

Hulle moet 'n liefde vir leer by hul leerders inspireer en hulle sodoende op 'n lewensweg plaas waarop hulle hul eie leerkeuses uitoefen. Sodanige onderwyserbeoefenaars en -bemiddelaars kan gebruik maak van leerooreenkomste en moet hul leerders bewus maak van verskillende strategieë en SGL-take. Selfgerigte onderwyserbeoefenaars en -bemiddelaars moet scenario's afkomstig uit die werklikheid, in elke gekonstrueerde leerleentheid skep sodat leerders konsepte kan bevraagteken en enige vrae kan stel. Hulle moet in hierdie proses gelei word. Alle leerinhoud moet indringende en kritiese denkaardighede toelaat, en die leerders se betrokkenheid by assesseringstandaarde en metodes moet met hulle bespreek word. Alle onderrigstrategieë moet aangewend word soos koöperatiewe leer, probleemgebaseerde leer en projekgebaseerde leer waarby leerders baat kan vind. Gun leerders die geleentheid om hul eie leerhulpbronne te kies, hul eie leerbesluite te neem en volgehoue terugvoer te ontvang oor hulle leerproses (bv. strategie-terugvoer en ondervragingsterugvoer). Laat die leerders neerskryf wat hulle geleer het en daarin ook aandui of hulle dit geniet het en wat hulle gehelp het tydens hul leerproses. Verder kan hulle ook skryf hoe hulle in hul leerproses ontwikkel het, en hulle doel uiteensit met betrekking tot selfbeplanning, selfbestuur, self-selfversterking, selfmonitering en self-kontrole.

Bied leerders leerleenthede om verantwoordelikheid te aanvaar vir hul eie leer asook vir die evaluering daarvan (selfassessering), om hul eie leerbelangstelligings te motiveer en bewus te raak van die intrinsieke waarde van hul leer. Moedig geesdrif, ontvanklikheid, nuuskierigheid oor leer en besinning daaroor by hulle aan, vind 'n balans tussen leerinhoud en leerprosesse en gebruik 'n meta-kurrikulum. Fokus leer op beide koöperatiewe en individuele leer.

Gesien in die lig van bogenoemde riglyne moet onderwysers geesdriftig wees oor hul SGL en daardie geesdrif ook in hul leerders voortplant. Voorts behoort onderwysers wat SGL persoonlik en professioneel volg, ook as mentors vir ander onderwysers op te tree en moet geleenthede vir selfbesinning geskep word vir die opbou van lewenslange/voortgesette SGL-vaardighede. Die onderwyser as beoefenaar en bemiddelaar van SGL vervul 'n belangrike rol by die lei van leerders na selfgerigtheid.

BIBLIOGRAFIE

- Andruske, C.L. 2009. Self-directed learning: The political act. In Derrick, M.G. & Ponton, M.K. eds. *Emerging direction in self-directed learning*. Chicago, IL: Discovery Association Publishing House.
- Bolhuis, S. 2003. Towards process-oriented teaching for self-directed lifelong learning: A multidimensional perspective. *Learning and Instruction*, 13(3):327-347.
- Brockett, R.G., Stockdale, S.L., Fogerson, D.L., Cox, B.F., Canipe, J.B. & Chuprina, L.A. 2000. Two decades of literature on self-directed learning: A content analysis. Paper presented at The International Self-Directed Learning Symposium, Boynton Beach, Florida.
- Caffarella, R.S. 1999. Self-directed learning. In Merriam, S.B. *An update on adult learning theory*. New Directions for Adult and Continuing Education No. 57. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Canipe, J.B. & Fogerson, D.L. 2006. The Literature of Self-Directed Learning: Dissertations. *International Journal of Self-directed Learning*, 3(2):Fall.
- Chisholm, L. 2005. The politics of curriculum review and revision in South Africa in regional context. *Compare*, 35(1):79-100.
- Conner, T.R., Carter, S.L., Dieffenderfer, V. & Brockett, R.G. 2009. A citation analysis of self-directed learning literature, 1980-2008. *International Journal of Self-Directed Learning*, 6(2):53-75.
- Daniels, E.B. 2011. The impact of an educational intervention on self-directed learning readiness and behaviors in undergraduate nursing learners. (Doctoral dissertation, Capella University). Departement van Basiese Onderwys. Sien Suid-Afrika. Departement van Basiese Onderwys.
- Douglass, C. & Morris, S.R. 2014. Student perspectives on self-directed learning. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, 14(1):13-25.

- Du Toit-Brits, C. 2015. Endowing self-directed learning in learning environments: interrelated connection between learners' environments and self-directed preparedness. *Journal of Education Studies*, Special Issue (2015):32-52.
- Ellinger, A. 2004. The concept of self-directed learning and its implications for human resource development. *Advances in Developing Human Resources*, 6(2):158-177.
- Fink, L.D. 2003. *A self-directed guide to designing courses for significant learning*. San Francisco: Jossey Bass.
- Francom, G.M. 2010. Teach me how to learn: principles for fostering learners' self-directed learning skills. *International journal of self-directed learning*, 7(1): Spring.
- Guglielmino, L.M. 1978. Development of the self-directed learning readiness scale. (Doctoral dissertation, University of Georgia, 1977). *Dissertation abstracts international*, 38:6467A.
- Guglielmino, L.M. & Hillard, L.C. 2007. Self-directed learning of exemplary principals. [Research]. *International Journal of Self-Directed Learning*, 4(2):37.
- Guglielmino, L. M. 2008. Why self-directed learning? *International Journal of Self-Directed Learning*, 5(1):1-14.
- Gabrielle, D.M., Guglielmino, L.M. & Guglielmino, P.J. 2006. Developing self-directed learning readiness of future leaders in a military college through instructional innovation. *International Journal of Self-Directed Learning*, 3(1):24-35. [<http://SGLglobal.com/journals.php>]. Datum van gebruik: 7 Maart 2017.
- Guglielmino, L.M. 2013. The Case for Promoting Self-Directed Learning in Formal Educational Institutions. *SA-eDUC Journal*, 10(2):1-18.
- Grow, G.O. 1991. Teaching learners to be self-directed. *Adult Education Quarterly*, 41(3):125-149.
- Hammond, M & Collins, R.1991. *Self-Directed learning: Critical practice*. London: Kogan Page.
- Hiemstra, R. 1976. *Lifelong learning*. Lincoln, NE: Professional Educators Publications.
- Hiemstra, R. 1994. Self-directed learning. In Husen, T. & Postlethwaite, T.N. eds. *The International Encyclopaedia of Education (second edition)*. Oxford: Pergamon Press.
- Hiemstra, R. ed. 1991. *Creating environments for effective adult learning. New Directions for Adult and Continuing Education, No 50*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Hiemstra, R. 2011. Self-directed learning: Individualizing instruction – Most still do it wrong! *International Journal of Self-Directed Learning*, 8(1):46-59.
- Hiemstra, R. & Sisco, B. 1990. *Individualizing instruction: Making learning personal, empowering, and successful*. San Francisco: Jossey-Bass. Retrieved from <http://www-distance.syr.edu/iiindex.html>. Datum van gebruik: 12 Junie 2012.
- Houle, C.O. 1961. *The Inquiring Mind*. Madison: The University of Wisconsin Press.
- Holt, L.L. 2011. Self-direction and technology use among new workforce entrants (Ongepubliseerde doktrale proefskrif). University of Tennessee. http://trace.tennessee.edu/utk_graddiss/1191. Datum van gebruik: 15 Oktober 2016.
- Hsu, Y.C. & Shiue, Y.M. 2006. The effect of self-directed learning readiness on achievement comparing face-to-face and two-way distance learning instruction. *International Journal of Instructional Media*, 32(2):143.
- Johnson, D.P. 2006. The knowledge acquisition processes trainers use to achieve content expertise. *International Journal of Self-Directed Learning*, 3(2):10.
- Kirk, J.M., Shih, C.K., Smeltzer, B.C., Holt, L.L. & Brockett, R.G. 2012. A citation analysis of the International Journal of Self-Directed Learning. Aangebied by die 26th annual International Self-Directed Learning Symposium, Cocoa Beach, FL.
- Knowles, M.1975. *Self-directed learning: A guide for learners and teachers*. Chicago: Follett Publishing Company.
- Knowles, M. 1989. *The making of an adult educator: an autobiographical journey*. 1st ed. San Francisco, Calif: Jossey-Bass.
- Knowles, M.S., Holton III, E.F. & Swanson, A. 2015. *The Adult Learner. The definitive classic in Adult Education and Human Resource Development*. 8th ed. London & New York: Routledge Taylor & Francis Group.
- Mushayikwa, E. & Lubben, F. 2009. Self-directed professional development – Hope for teachers working in deprived environments? *Teaching and Teacher Education*, 25(3):375-382.

- Nantz, K. & Klaf, S. 2012. Putting the spotlight on learning: cultivating self-directed learners by design. Voordrag aangebied by die 9th Annual Teaching Professor Conference, Washington, D.C.
- Suid-Afrika. Departement van Basiese Onderwys. 2011a. Nasionale Kurrikulumverklaring (NKV) Kurrikulum- en Assesseringsbeleidsverklaring. Wiskunde, intermediêrefase Graad 4-6. Pretoria: Staatsdrukkers.
- Suid-Afrika. Departement van Basiese Onderwys. 2011b. Aksieplan tot 2014: na die verwesenliking van onderwys 2025, volledige weergawe. Pretoria: Staatsdrukkers.
- Suid-Afrika. 2012. Nasionale protokol vir assessering, grade R-12. Pretoria: Staatsdrukkers.
- Tough, A.M. 1979. *The adult's learning projects: a fresh approach to theory and practice in adult learning*. 2nd ed. University Associates (Learning concepts), San Diego & Toronto, Canada: OISE.
- Tough, A.M. 1982. *Intentional changes: a fresh approach to helping people change*. New York, NY: Cambridge Books.
- Wang, Y.T. 2013. The use of self-assessment to facilitate self-directed learning in mathematics by Hong Kong secondary school learners. Durham e-Theses, Durham University. <http://etheses.dur.ac.uk/6995>. Datum van gebruik: 5 Januarie 2017.
- Weimer, M. 2002. *Learner-centered teaching: five key changes to practice*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.