

Van taalaanleer na tolkaanleer (deel 2): Die skep van kognitiewe en metakognitiewe tolkaanleerstrategieë vir prosesgerigte tolkopleiding

Kanja van der Merwe en Elbie Adendorff

Kanja van der Merwe en Elbie Adendorff, Departement Afrikaans en Nederlands,
Universiteit Stellenbosch

Opsomming

Hierdie artikel is die tweede van drie artikels in *LitNet Akademies* wat verslag lewer van 'n studie uit die eerste outeur se PhD-proefskrif¹ in Vertaling (Van der Merwe 2025). Lees die eerste deel van die reeks [hier](#). In die artikel word die kognitiewe en metakognitiewe tolkaanleerstrategieë bespreek omdat dit tolkaanleerders help om taakuitvoering te fasiliteer en hulle in staat stel om die tolkaanleerproses te koördineer.

In die studie is 'n ondersoek geloods na die skep van tolkaanleerstrategieë vir tolking as komplekse kommunikasiedaad uit Rebecca Oxford (1990) se direkte en indirekte taalaanleerstrategieë, waarvan daar drie soorte van albei is. Tolkaanleerders moet hulle tolkvaardighede deurlopend tydens hulle loopbaan met behulp van leerstrategieë slyp. Die volgende oorkoepelende navorsingsvraag is ondersoek: *In watter mate kan taalaanleerstrategieë vir prosesgerigte tolkopleiding benut word?* Vir die doeleindes van dié artikel word die nuutgeskepte kognitiewe en metakognitiewe tolkaanleerstrategieë as onderskeidelik direkte en indirekte strategiesoort onder die loep geneem.

Die navorsing is binne 'n kwalitatiewe beskrywende navorsingsmetodologie gesitueer waar tolkaanleerstrategieë as verskynsel met behulp van prosesgerigte tolkopleiding en taalaanleerstrategieë as teoretiese raamwerke vertolk is. Insluiting in die tolkaanleerstrategiemodel al dan nie is geskoei op die wisselwerking tussen Oxford (1990) se taalaanleerstrategiemodel en vooruitgang in prosesgerigte tolkopleiding. Data-insameling en -ontleding het gelyktydig plaasgevind.

'n Tolkaanleerstrategiemodel met 26 kognitiewe en metakognitiewe tolkaanleerstrategieë is gemotiveer met verwysing na voorbeelde en gepaardgaande tolkteorie en -begrippe uit Oxford (1990) se 26 taalaanleerstrategieë. Die 15 kognitiewe tolkaanleerstrategieë maak vier strategie-kategorieë uit, naamlik *oefen, verstaan en produseer boodskappe, ontleed en redeneer* en *skep struktuur vir invoer en produksie*. Die 11 metakognitiewe tolkaanleerstrategieë beslaan drie strategie-kategorieë, naamlik *anker jou leerproses, bestuur en beplan jou leerproses* en *evalueer jou leerproses*.

Die afleiding word gemaak dat taalaanleerstrategieë in 'n groot mate vir prosesgerigte tolkopleiding benut kan word. Tolkaanleerders (en -aanbieders) kan die nuutgeskepte kognitiewe en metakognitiewe tolkaanleerstrategieë raadpleeg om die tolkaanleerproses te optimeer.

Trefwoorde: kognitiewe strategieë; metakognitiewe strategieë; prosesgerigte tolkopleiding; taalaanleerstrategieë; tolkaanleerstrategieë

Abstract

From language learning to interpreting learning (part 2): Creating cognitive and metacognitive interpreting-learning strategies for process-oriented interpreter training

This article is the second of three articles in *LitNet Akademies* reporting on a study from the first author's PhD dissertation in Translation (Van der Merwe 2025). In this article, cognitive and metacognitive interpreting-learning strategies are discussed as they facilitate task performance and enable learners to coordinate the interpreting-learning process.

Interpreting learners must continuously hone their interpreting skills throughout their careers using learning strategies. Oxford's (1990) three types of direct (memory, cognitive and compensation) and indirect (metacognitive, affective and social) language-learning strategies are utilised for interpreting. Direct interpreting-learning strategies relate directly to the interpreting process between two languages, while indirect strategies support the interpreting-learning process without necessarily involving interpreting. We propose that language-learning research can reveal insights into learning strategies that can be valuable for interpreter education. The following research question was investigated: *To what extent can language-learning strategies be utilised for process-oriented interpreter training?*

Two theoretical lenses are thoroughly discussed, namely process-oriented interpreter training and language-learning strategies.

Process-oriented interpreter training investigates the nature of the cognitive processes underlying interpreting. In this section, the following components are addressed: the Effort Model and cognitive load (regarding the extent to which tasks require cognitive resources to be executed); professional and strategic interpreting competence (knowledge that can only be mastered through specialised training); interpreting expertise (with phases beginner, apprentice, journeyman, expert and master); preparation phases and strategies after the interpreting assignment (such as updating the glossary); and simultaneous and consecutive interpreting-learning (strategies) (such as note-taking skills development).

Research on language-learning strategies aims to develop self-regulated learners. This section discusses the historical development of language-learning strategy research (such as early models of the good language learner), and Oxford's (1990) cognitive and metacognitive language-learning strategies. Oxford (1990) created four categories with 15 individual cognitive strategies in her model: *practice*, *understand and produce messages*, *analyse and reason* and *create structure for input and output*. The three categories of metacognitive strategies are *centre your learning process*, *manage and plan your learning process* and *evaluate your learning process*, comprising 11 individual strategies.

A qualitative descriptive research methodology was implemented where interpreting-learning strategies were interpreted as a phenomenon using research on process-oriented interpreter training and language-learning strategies. The methodological approach was to theoretically investigate Oxford's (1990) cognitive and metacognitive language-learning strategies and advancement in process-oriented interpreter training research in order to create an interpreting-learning strategy model. Data collection and analysis were conducted simultaneously.

An interpreting-learning strategy model with 26 cognitive and metacognitive interpreting-learning strategies was motivated from Oxford's (1990) 26 language-learning strategies using associated interpreting theory and concepts.

With the interaction between cognitive language-learning strategies and process-oriented interpreter training, cognition in interpreting was discussed, referring to components such as effort in the Effort Model and sense according to Interpretive Theory. Cognitive interpreting-learning strategies are used before or during the interpreting task (or throughout life) to process information and facilitate task performance to improve mainly communicative and subject area competence. This enables the interpreting learner to mitigate cognitive load, free up processing capacity for other tasks and extract meaning. In this way, effort is regulated in the Effort Model, items in the Gravitational Model become more available, and meaning is prioritised according to Interpretive Theory.

Furthermore, a definition is provided for each strategy.

Practice

1. Practice purposefully: Practice interpreting and interpreting skills with a goal in mind, such as playing excerpts from a film for twenty minutes daily, stopping it to interpret consecutively, or letting it play to interpret simultaneously.
2. Practice sounds and language forms formally: Practice sounds and language forms such as accent comprehension and pronunciation by saying challenging proper nouns or useful vocabulary out loud, writing it down or recording it in a glossary.
3. Anticipate and learn formulaic language: Anticipate and learn formulaic language and text conventions for application in specific interpreting contexts, such as introductions, toasts, closings, etc.
4. Chunk and recombine: Chunk speech segments by focusing on the key concepts and recombine them using neutral sentence openings and coherent words.
5. Get natural exposure to your working languages: Get natural, passive exposure to all your working languages by reading newspapers, watching television and listening to the radio.

Understand and produce messages

6. Get the idea quickly: Skim through interpreting material such as presentations to identify key concepts and derive the main idea, starting with the who, what and why.
7. Use resources: Use human resources (interpreting colleagues), documents (glossaries and dictionaries), the internet, computer-aided interpreting tools (Intragloss and InterpretBank) and artificial intelligence (ChatGPT, Simplif.ai and Gemini) to facilitate understanding and production.

Analyse and reason

8. Reason fluidly: Reason deductively by selecting pertinent information to reach a rational conclusion, and inductively by applying premises that worked in other circumstances to a new interpreting context.
9. Analyse logical associations: Determine the essence of an expression or text by marking the argument structure (main and secondary ideas) within two minutes.
10. Analyse contrastively: Conduct a contrastive analysis to raise awareness of syntactic and stylistic similarities and differences between the source and target languages using transformation or sight interpreting.
11. Paraphrase: Paraphrase interpreting material such as speeches, TV interviews and presentations to prioritise semantic equivalence.
12. Transfer: Apply skills and knowledge of interpreting task conventions (such as anticipation in sight interpreting) to other contexts (such as simultaneous interpreting).

Create structure for input and output

13. Take notes: Develop a personal note-taking system by creating multi-meaning symbols that include several concepts belonging to the same semantic field.
14. Summarise: Capture the target text concisely, accurately and with maximum relevance by omitting redundant information, such as interpreting 75% of the source text.
15. Emphasise: Use a variety of emphasising techniques (including highlighting and underlining), such as highlighting important information in interpreting material within five minutes.

With the interaction between metacognitive language-learning strategies and process-oriented interpreter training, light was shed on metacognition in interpreting in the form of metacognitive knowledge (declarative, procedural and conditional knowledge) and metacognitive regulation (planning, monitoring and evaluation). Metacognitive interpreting-learning strategies are used before, during and after the interpreting task (and throughout life) to acquire knowledge about the interpreting (learning) process to improve mainly professional and strategic competence. This enables the interpreting learner to control cognitive processes. In this way, metacognitive knowledge (declarative, procedural and conditional knowledge) and metacognitive regulation of such knowledge (with the help of planning, monitoring and evaluation) are promoted. The definitions of the strategies are provided below.

Centre your learning process

1. Get an overview of the work and link it with already known material: Get a comprehensive overview of a key concept or set of material in an upcoming interpreting assignment and associate it with already known material, such as updating a generic glossary.
2. Pay attention: Pay general attention to an interpreting task and ignore distractions (focused attention) by researching one topic, or pay attention to specific aspects of the interpreting task (selective attention) by determining whether performance is aligned with the communicative goal.
3. Delay interpreting in order to focus on active listening skills: Postpone interpreting either completely or partially until active listening skills are better developed by selectively practicing listening comprehension for one hour a day (initially on the gist, later including details).

Manage and plan your learning process

4. Find out about interpreting: Find out how interpreting works by reading books or articles about interpreting models, phenomena, problems, challenges and strategies, and use this information to improve your interpreting-learning process.
5. Organise: Create conditions associated with optimal interpreting-learning and performance by organising your physical environment (such as creating a productive study area) and time management (such as planning logistics).
6. Set goals: Set task-specific short- and long-term goals, such as avoiding the same mistakes in a future exercise or interpreting for a specific number of hours per year.
7. Identify the purpose of an interpreting task: Think about the purpose of an interpreting task by analysing the situation and carefully following instructions on task execution.
8. Plan for an interpreting task: Plan for an upcoming interpreting task by identifying problems, determining competence and complexity, consulting sources, planning time allocation and determining the context.
9. Seek and create practice opportunities: Seek and create opportunities to practice interpreting in natural contexts, such as in the community through internships.

Evaluate your learning process

10. Self-monitor: Identify online comprehension or production errors and decide whether to adjust strategy use, leave the interpretation unchanged, or correct a segment by restarting the sentence or correcting it later.
11. Self-evaluate: Evaluate your progress over time by recording your performance and drawing comparisons to reflect on strengths (e.g. language use) and weaknesses (e.g. delivery).

The study concluded that language-learning strategies can be used extensively for process-oriented interpreter training since Oxford's (1990) 26 cognitive and metacognitive language-learning strategies were recreated into 15 cognitive and 11 metacognitive interpreting-learning strategies. The proposed research-informed model offers interpreting learners a structured framework within which they can operate both cognitively and metacognitively.

Keywords: cognitive strategies; interpreting-learning strategies; language-learning strategies; metacognitive strategies; process-oriented interpreter training

1. Inleiding

Tolking is 'n uitsonderlike vorm van intertalige kommunikasie en 'n komplekse kognitiewe aktiwiteit (Kalina 2007; Tryuk 2010), waar strategieë geraadpleeg word om suksesvolle tolk-werksverrigting na te streef. Wanneer 'n tolkstrategie herhaaldelik suksesvol gebruik word, lei dit tot die outomatisering daarvan (Kalina 2000; Bartłomiejczyk 2006). Geoutomatiseerde strategiese prosesse verminder kognitiewe lading tydens die tolkproses deurdat kognitiewe kapasiteit vir ander take beskikbaar gestel word. Die term (*tolk*)strategie is gebaseer op probleemgerigtheid, potensiaalbewustheid en doelgerigtheid (Lörscher 1991), terwyl *tolk-aanleerstrategie* (*interpreting-learning strategy*) op die verbetering van tolkvaardighede gerig is. Zhang (2020) beweer dat die meeste tolkaanleerders 'n gebrek aan outonadiese leervaardighede toon en Vidyantari (2021) doen veral ná die COVID-19-pandemie 'n beroep op afstandstolk-aanleerstrategieë (*online interpreting learning strategies*).

In die eerste outeur se navorsing is daar ondersoek ingestel na die skep van tolkaanleerstrategieë uit taalaanleerstrategieë aangesien albei prosesgerigte leerprosesse is. Die begrip *taalaanleerstrategieë* het 'n gonswoord in die veld van tweedetaalaanleer geword (Pawlak 2021) omdat dit leer bespoedig en dit meer genotvol en selfgerig maak. Wat onderrig betref, stel ons wedersydse interaksie tussen tolking en taalaanleer voor omdat taalaanleer volgens Kalina (2000) insigte oor leerprosesse en strategieë kan openbaar wat waardevol vir tolkdoeleindes kan wees. Gebaseer op die wisselwerking tussen die twee velde, word die betrokke strategieë in 'n voorgestelde tolkaanleerstrategiemodel uiteengesit. Die nuutgeskepte strategieë en volledige model kan in Addendum A besigtig word.

Ons het Oxford (1990) se taalaanleerstrategiemodel vir die navorsing geraadpleeg, wat drie direkte en drie indirekte strategiesoorte bevat. Direkte taalaanleerstrategieë (geheue-, kompensasië- en kognitiewe strategieë) is gerig op die aanleer van die betrokke doeltaal en indirekte strategieë (metakognitiewe, affektiewe en sosiale strategieë) is gerig op die bestuur van die leerproses (Oxford 1990). Vir tolkdoeleindes hou direkte tolkaanleerstrategieë direk met die tolkproses tussen twee werkstale verband, terwyl indirekte tolkaanleerstrategieë die tolk(aanleer)proses bestuur en ondersteun sonder om noodwendig die tolkhandeling self te betrek.

In hierdie artikel word op die kognitiewe strategieë as direkte strategiesoort en metakognitiewe strategieë as indirekte strategiesoort gefokus, onderskeidelik gemik op taalbegrip en -produksie en die koördinerende van die leerproses. Die relevante teoretiese komponente van prosesgerigte tolkopleiding en taalaanleerstrategieë word grondig bespreek, gevolg deur 'n sintese van die metodologie. Daarna volg die bespreking van die resultate, wat lig werp op die skep van kognitiewe en metakognitiewe tolkaanleerstrategieë vir prosesgerigte tolkopleiding.

2. Teoretiese raamwerk

Voorts word die twee teoretiese uitgangspunte uitgelig, naamlik prosesgerigte tolkopleiding en taalaanleerstrategieë.

2.1 Prosesgerigte tolkopleiding

Prosesgerigte tolkopleiding beskik oor 'n sterk empiriese grondslag en poog om die aard van die kognitiewe prosesse onderliggend aan vertaling en tolking te verstaan (Latif 2018). Die rasionaal van die prosesgerigte benadering is dat daar klem op die proses eerder as die eind-produk geplaas moet word. In hierdie afdeling word die 1) Inspanningsmodel en kognitiewe lading; 2) professionele en strategiese tolkbevoegdheid; 3) tolkkundigheid; 4) voorbereidings-fases en -strategieë ná die tolkeleentheid; en 5) simultane en konsektiewe tolkaanleer(strategieë) bespreek.

2.1.1 Die Inspanningsmodel en kognitiewe lading

Die studie van kognitiewe inspanning vorm die fokus van *prosesnavorsing* (Zou 2022) – anders as *prosesgerigte navorsing* wat oor besluitneming, probleemoplossing en strategiegebruik handel. Gile (2009) se Inspanningsmodel, wat ook in die eerste artikel bespreek is, bied 'n raamwerk om die strategieë te verstaan wat tolkaanbieders aanraai om tolkprobleme te bekamp. Dié model is van toepassing op konsektiewe² en simultane tolking (Baxter 2012; Pöchhacker 2022) as deel van kongrestolking.

Kongrestolking het betrekking op die tolk van toesprake uit die brontaal in die doeltaal binne 'n formele konteks, onder meer internasionale vergaderings en binne regeringskonteks. Kongrestolking word met 'n hoë kognitiewe lading geassosieer weens verskeie parallelle bewerkings wat elkeen heelwat verwerkingskapasiteit in beslag neem (Gile 2005). Kognitiewe lading verwys na die mate waarin take kognitiewe hulpbronne vereis om uitgevoer te word (Baekelandt en Defrancq 2021). Die meeste kongrestolkprobleme word aan kognitiewe mislukking toegeskryf weens hoë verwerkingskapasiteitsvereistes waaraan daar nie voldoen kan word nie.

Tolking vereis 'n groot hoeveelheid verstandelike energie en verg dikwels selfs meer as wat beskikbaar is, wat daartoe kan lei dat werksverrigting agteruitgaan. In die Inspanningsmodel is 'n hoë vlak talige en buitetalige vaardighede van belang om beperkte hulpbronne vir die verbetering van werksverrigting aan te wend. Een beperkte hulpbron is verwerkingskapasiteit, met verwysing na die tolk se vermoë om spesifieke take onder sekere beperkings uit te voer (Maximous 2017). Om dit te optimeer, kan verwerkingskapasiteit vir veeleisende take soos notering beskikbaar gestel word. Op grond van die Inspanningsmodel kan tolkaanleerders 'n konstruksie van hulle eie tolkvaardighede met die oog op tolkkundigheid doelgerig manipuleer.

2.1.2 Professionele en strategiese tolkbevoegdheid

Om tolking as professionele loopbaan te erken, impliseer volgens Fan (2012) en Pöchhacker (2022) dat tolkpraktisyns oor kennis en vaardighede beskik wat slegs met behulp van gespesialiseerde opleiding verkry en bemeester kan word – die interaksie tussen dié vaardighede staan as *tolkbevoegdheid* bekend. In die eerste artikel is kommunikatiewe,³ vakarea-⁴ en houdingsbevoegdheid bespreek. In hierdie artikel bespreek ons twee uit die ses soorte in Van der Merwe (2025), naamlik professionele en strategiese tolkbevoegdheid.

Professionele bevoegdheid het betrekking op die sogenoemde para-prosesdimensie van tolking (Albl-Mikasa 2012) met verwysing na professionele standaarde, lewenslange leer en meta-refleksie. Whyatt (2022) beskou lewenslange leer as 'n selfgereguleerde proses, met self-

regulering wat verwys na die mate waarin leerders aktief aan hulle eie leerproses deelneem. Tolkaanleerders moet hulle fokus verskuif van *wat* om te leer na *hoe* om te leer om verantwoordelik vir hulle eie vaardigheidsverwerwing te wees (Setton en Dawrant 2016a). PACTE (2000) definieer tolkbevoegdheidsverwerwing as 'n dinamiese proses wat leerstrategieë vereis waar verklarende (*wat*), prosedurele (*hoe*) en voorwaardelike strategiekennis (*waarom* en *wanneer*) ontwikkel word.

Strategiese bevoegdheid in taalaanleer handel oor leerders se vermoë om probleme op te los wanneer hulle kommunikatiewe handeling uitvoer. Insgelyks kom dit in tolking voor by probleemidentifikasie en -oplossing, monitering, evaluering en hersiening. Strategiese bevoegdheid is 'n metakognitiewe bevoegdheid wat ander subbevoegdhede aktiveer (Yanqun 2015). Metakognisie staan bekend as die vermoë om oor kennis na te dink, dit te begryp en te reguleer (Shreve 2009) en sluit beplanning, monitering en evaluering in (Fernández en Zabalbeascoa 2012). Die vermoë om kontekstueel toepaslike strategieë te gebruik, is 'n noodsaaklike tolkbevoegdheidskomponent.

2.1.3 Tolkkundigheid

Tolkkundigheid is 'n eienskap wat deur menige ure se oefening bereik word (Tiselius 2015). Tolkbevoegdheid is slegs een eienskap van tolkkundigheid: Nie alle bevoegde tolke is kundiges nie, maar enige kundige tolk is bevoeg. Buiten kognitiewe verwerking en taakverrigting, sluit tolkkundigheid interaksievaardighede en kennisverwerwingstrategieë in (Pöchhacker 2022). Ons bespreek voorts Chesterman (2000) en Sawyer (2004) se fases van tolkkundigheid: beginner, vakleerling, ambagsgesel, kenner en meester.

As *beginner* het die tolk inleidende taakblootstelling gekry en hulle gedrag is bewustelik en atomisties. Die gevorderde beginner of *vakleerling* het verder gevorder en voltooi 'n onderrigprogram (of het pas gegradueer). Hulle begin ervaring opdoen, sien ander aspekte raak wat nie uitdruklik aangeleer is nie en hulle gedrag word minder atomisties. Die *ambagsgesel* as ervare en bekwame werker begin werklik situasies ontleed, beplan en neem strategiese, doelgerigte besluite, waartydens persoonlike verantwoordelikheid en emosionele betrokkenheid bekendgestel word. Die (ervare) *kenner* werk taamlik intuïtief met ekonomiese inspanningsverbruik, maar kan kritiese rasionaliteit toepas. Hulle kan moeilike situasies bestuur, beter by onbekende situasies aanpas en voer take doeltrefferder én op 'n hoër (metakognitiewe) vlak uit. As deel van 'n elitegroep tolke is die *meester* 'n kenner wat bevoeg is om ander te onderrig. Goeie tolkaanbieders is kundiges wat daartoe in staat is om hulle prestasie te verbaliseer en dit vir tolkaanleerders toeganklik te maak.

Kundigheidsverwerwing word uitgebeeld as 'n proses van geleidelike outomatisering waarin emosionele betrokkenheid, intuïsie en metakognisie belangrike rolle speel (Chesterman 2000; Sawyer 2004). Die steun op veral metakognitiewe strategieë kan die strewe na die kennerfase vir tolkaanleerders vergemaklik. Soos Wang e.a. (2020) uitlig, bevestig verskeie navorsers dat strategiese bevoegdheid 'n aanduiding van tolkkundigheid is.

2.1.4 Voorbereidingsfases en -strategieë ná die tolkeleentheid

Ervare, kundige tolke maak gebruik van 'n doeltreffende en doelgerigte soort voorbereiding terwyl beginners geneig is om meer tyd aan voorbereiding te bestee. Doelgerigte voorbereiding is 'n komplekse kennisbestuursproses wat die tolk in staat stel om strategieë te raadpleeg ten

einde gehalte te verseker en kognitiewe lading te versag. Met behulp van vooraf voorbereiding, leer tolke oor die tema en relevante kwessies en verwerf die tersaaklike terminologie (Jiang 2013). Tydens die tolkegeleentheid steun tolke op hulpbronne soos die internet en werk toenemend intyds hulle woordelyste met behulp van sprekers, kollegas of ander tolkmateriaal by (soos in die eerste artikel bespreek is).

In hierdie afdeling fokus ons op voorbereidingstrategieë ná die tolkegeleentheid (post-proseswerk), want selfevaluering en die terminologiese opvolg is volgens Kalina (2007) net so belangrik soos vooraf voorbereiding. Soos blyk uit Albl-Mikasa (2012) en Chang, Wu en Kuo (2019) is dit dikwels eers ná die betrokke tolkegeleentheid wat tolke hulle probleemareas of swakpunte raaksien.

Strategiese voorbereiding van onbekende onderwerpe vorm deel van vakareabevoegdheid. Taakspesifieke dokumente soos aanbiedings en agendas is bruikbaar om woordelyste met tolkegeleentheidspesifieke terminologie op te stel en te organiseer (Chang e.a. 2019). Die woordelys is 'n onontbeerlike tolkhulpbron en die opstel daarvan is 'n voortdurende proses. Die waarde van 'n woordelys word volgens Pienaar en Cornelius (2015) gedeeltelik toegeskryf aan die vaslê van terme omdat dit nie altyd weens tydsdruk intyds gebruik word nie. Dit is uiteraard tydens elke voorbereidingsfase belangrik, maar kan veral waardevol wees om ná die tolkegeleentheid by te werk.

Van der Merwe (2025:32) definieer 'n tolkwoordelys op grond van Jiang (2013:74) as “'n werkgerigte tweetalige of veeltalige lys bestaande uit terme en ander items, saamgestel uit verskeie bronne, wat vir 'n spesifieke tolkegeleentheid voorberei is en wat vir toekomstige verwysing hersien kan word”. Die woordelys kan sodoende ná die tolkegeleentheid nagegaan, hersien en vir toekomstige gebruik by ander tolkegeleenthede argiveer word. Jiang (2013) en Setton en Dawrant (2016a) ag die woordelys as 'n tasbare middel om konseptuele tolkkennis voortdurend uit te brei, te verwerk en te verfyn.

2.1.5 Simultane en konsektiewe tolkaanleer(strategieë)

In hierdie afdeling word die aard van simultane en konsektiewe tolking as leerprosesse bespreek.

Met tolking as navorsingsveld wat slegs 'n paar dekades oud is, vind die meeste tolknavoring in die veld van simultane tolking plaas (Maximous 2017). Baekelandt en Defrancq (2021) tipeer die simultane modus as een van die mees komplekse en veeleisende menslike take en daarom geskied navorsing daarvoor so omvangryk. Die simultane modus vereis dat veelvuldige take uitgevoer en gekoördineer word, naamlik bronteksentleding, die stoor van die invoer, doelteksherformulering en die koördinering van alle verwerkingstappe (Baekelandt en Defrancq 2021). Dit beklemtoon 'n behoefte aan multitaakuitvoering om veelvuldige ladinge te hanteer.

Simultanetolkopleiding verg spesiale aandag as 'n leerproses omdat dit nie, soos die geval met konsektiewe tolking, moontlik is om die leerproses in kleiner dele op te deel en tolkaanleerders stap vir stap deur die verstandelike proses te lei nie (Kirchhoff 1976/2002). Daarom dat tolkaanleerders skrikkerig is om dié proses aan te pak en dikwels ontmoedig word om daarmee voort te gaan. As antwoord op Setton (1998/2002) se vraag *Vereis simultane tolking spesiale vaardighede en kan simultanetolkstrategieë aangeleer word?* (ons vertaling) is die skeep van tolkaanleerstrategieë die eerste stap in die onderrig van strategieë vir hierdie modus.

By konsektiewe tolking onderskei Setton en Dawrant (2016a) en Pienaar e.a. (2022) tussen lang en kort konsektiewe tolking. Eersgenoemde vind normaalweg in twee tot tien minute se ononderbroke tolkbeurt plaas, terwyl daar by laasgenoemde ná elke sinsdeel of brokkie dialoog getolk word. Konsektiewe tolking is óf in een rigting (uit een taal in 'n ander taal), óf tweerigting (dialoog word in albei taalrigtings getolk) (Mellinger 2022b). Produksie tydens konsektiewe tolking is volgens Gile (2009) op onder meer luisterbegrip en notering gebaseer.

Notering is 'n noodsaaklike hulpmiddel tydens konsektiewe tolking wat 'n groot hoeveelheid verwerkingskapasiteit in beslag neem en tot geheuelading bydra (Gile 2009). Hoewel uitdagend (Chen 2020), kan noteringsvaardighede, soortgelyk aan simultaanetolkspesifieke strategieë, onderrig en aangeleer word. Benewens noteringsvaardighede moet tolke lewenslank leer om oordedingskuns te bemeester (Setton en Dawrant 2016a). Die ontwikkeling van selfvertroue is derhalwe van kardinale belang vir konsektiewetolkaanleer, waar tolkaanleerstrategieë 'n rol kan speel.

Verskeie navorsers is ten gunste van leerstrategiegebruik vir lewenslange leer in tolking. Ons bespreek voorts Fan (2012), Pietrzak (2019), Heo (2018) en Li (2018).

Fan (2012) ondersoek vanuit 'n leerderperspektief hoe tolkaanleerders met kongrestolkaanleer te werk gaan en bepaal dat selfgereguleerde leer 'n rol in hulle strewe na tolkkundigheid inneem. Fan (2012) identifiseer heelwat hulpbronbestuurstrategieë om kennis met behulp van *beplanning*, *monitering* en *regulering* te beheer. Gevolglik beveel Fan (2012) aan dat tolkaanbieders uitdruklik aan tolkaanleerders moet oordra dat tolking aangeleer kan word. Insgelyks ondersteun Pietrzak (2019) selfgereguleerde leer en reflektiewe denke om tolkaanleerders bewus te maak van leerprobleme, probleemontleding, implementering van planne en evaluering van leerstrategiegebruik. Verder besin Heo (2018) en Li (2018) spesifiek oor *selfassessering* as strategie vir lewenslange leer. Dit betrek aspekte van verskeie pedagogiese benaderings soos die metakognitiewe benadering tot leer, selfregulering en volhoubare assessering.

2.2 Taalaanleerstrategieë

Navorsing oor taalaanleerstrategieë het sedert die 1970's toegeneem ten einde selfregulerende en suksesvolle taalaanleerders te kweek (Lee 2010). Pawlak (2021) redeneer dat taalaanleerstrategieë 'n belangrike rol speel om taalaanleerders te dwing om onafhanklike leer aan te pak. In hierdie afdeling word die historiese verloop van dié studieveld bespreek, gevolg deur 'n uiteensetting van Oxford (1990) se kognitiewe en metakognitiewe taalaanleerstrategieë.

2.2.1 Historiese verloop van taalaanleerstrategieënavorsing

Navorsing oor taalaanleerstrategieë is afkomstig uit die leerstrategieraamwerk wat deur Rubin (1975), Stern (1975) en Naiman, Fröhlich, Stern en Todesco (1978) daargestel is. Hulle het strategieë geïdentifiseer wat sogenaamde *goeie taalaanleerders* gebruik om Engels aan te leer; strategieë wat moontlik aan minder suksesvolle leerders oorgedra kan word. Die heersende teoretiese paradigma was op daardie stadium die kognitivismus. Dit bepaal dat die "enjin" van menslike optrede die doelbewuste, disposisionele of ander verstandelike vermoëns van die brein of die verstand is (Arponen 2013).

Die begrip *goeie taalaanleerder* se oorsprong is gewortel in die seminale werk van Joan Rubin in haar artikel “What the ‘good language learner’ can teach us”. Haar fokus was op wat taalaanleerders *doen* om die taal aan te leer, eerder as op watter invoer hulle ontvang. Rubin (1975) het sewe kenmerke (vertaal deur die eerste outeur) van hierdie goeie taalaanleerder uitgelig. Die goeie taalaanleerder:

1. is gemaklik met onsekerheid en waag akkurate raaiskote;
2. het ’n sterk dryfkrag om te kommunikeer of om uit kommunikasie te leer;
3. is dikwels nie geïnhibeer nie en is bereid om dwaas voor te kom;
4. fokus op kommunikasie en skenk aandag aan vorm;
5. oefen byvoorbeeld uitspraak en sinskonstruksie;
6. moniteer sy/haar eie spreekbeurte en dié van ander; en
7. skenk aandag aan betekenis.

Uit Rubin (1975) se studie het navorsers afgelei dat taalaanleerstrategieë moontlik die hoof faktor is wat die goeie taalaanleerder van ander taalaanleerders onderskei. In dieselfde jaar het Stern (1975) tien taalaanleerstrategieë geïdentifiseer wat deur goeie taalaanleerders gebruik word, onder meer die *beplanningstrategie*, *empatiestrategie* en *formele strategie*.

Gegronde op Stern (1975) se intuïtiewe lys taalaanleerstrategieë, het Naiman e.a. (1978) lig op ses strategieë (vertaal deur die eerste outeur) gewerp wat suksesvolle taalaanleerders gebruik:

1. Vind ’n leerstyl wat by jou pas.
2. Betrek jouself by die leerproses.
3. Ontwikkel ’n bewustheid van taal as stelsel en kommunikasie.
4. Brei voortdurend jou taalkennis uit.
5. Ontwikkel die tweede taal as ’n afsonderlike stelsel.
6. Neem die eise in ag wat tweedetaalaanleer stel.

Op grond van verdere navorsing het Rubin (1981) twee soorte leerstrategieë in die eerste taalaanleerstrategiemodel geïnkorporeer: dié wat direk en dié wat indirek tot taalaanleer bydra. Voorbeelde van haar direkte strategieë is *memoriserings*, *deduktiewe redenasie*, *raaiskote waag* en *oefening*. Die indirekte leerstrategieë het vertak in *die skep van geleenthede vir oefening* (metakognitiewe strategieë) en *produksietruuks* (insluitend kommunikasiestrategieë, soos in die vorige artikel bespreek).

Dansereau (1985 in Liu 2010) onderskei tussen primêre en ondersteuningstrategieë vir die direkte bestuur van leermateriaal, en bestuur van afleidings, moegheid en frustrasies respektiewelik. Rubin (1981) en Dansereau (1985) se onderskeid het die grondslag vir Oxford (1985) se eerste model met 64 strategieë gevorm. In haar vroeë klassifikasie sluit sy primêre strategieë in, onder meer *afleiding*, *opsomming* en *oefening*, en ondersteuningstrategieë, soos *selfbestuur*, *beplanning* en *samewerking*.

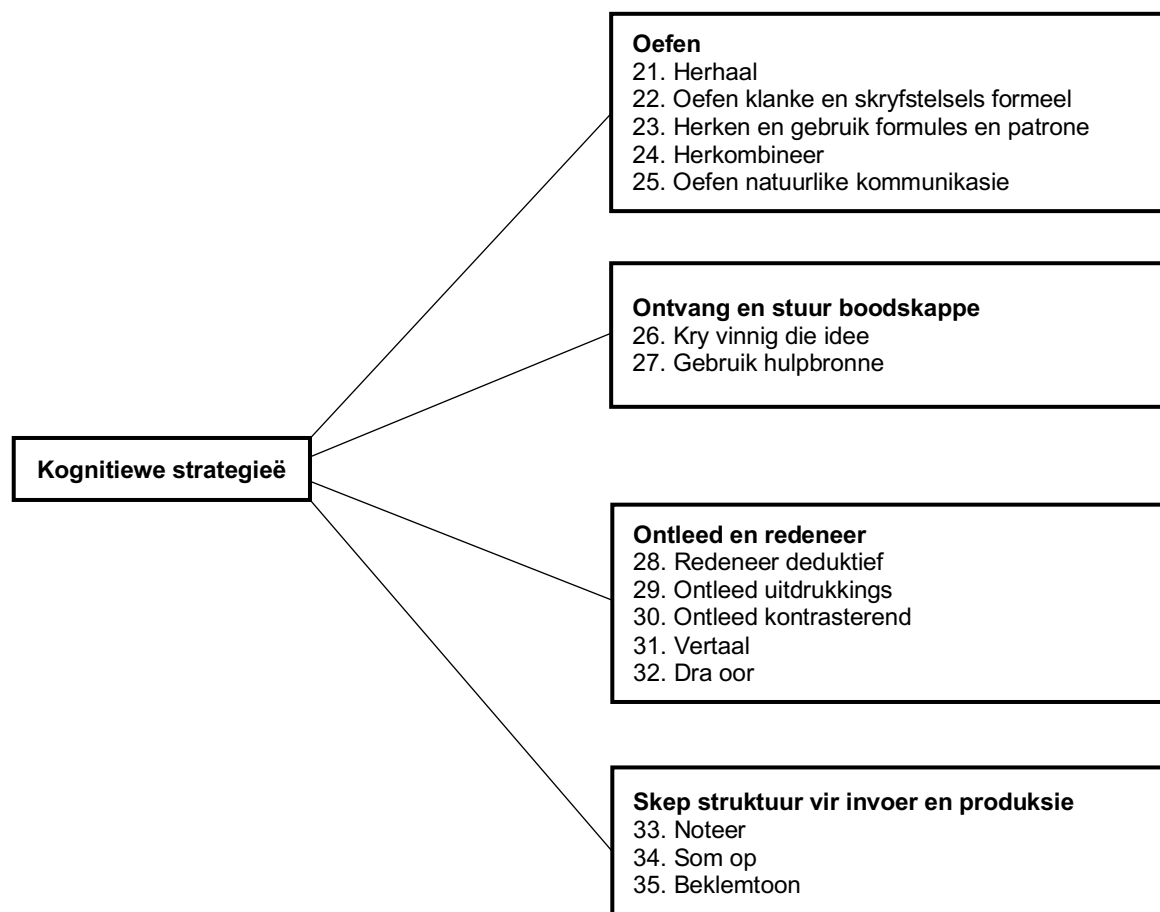
Gebaseer op ’n kognitiewe inligtingsverwerkingsmodel van leer, verwys O’Malley en Chamot (1990) na kognitiewe strategieë wat met inligting werk op maniere wat leer bevorder (byvoorbeeld *herhaling*); metakognitiewe strategieë wat kennis oor kognisie insluit (byvoorbeeld *funksionele beplanning*) en as uitvoerende vaardighede funksioneer vir beplanning, monitering of evaluering; en sosio-aflektiewe strategieë (byvoorbeeld *samewerking*) wat interaksie met ander en beheer oor affek insluit.

Soos gewortel in Rubin (1981), Dansereau (1985), O'Malley en Chamot (1990) en haar eie navorsing het Oxford (1990) haar model met ses soorte taalaanleerstrategieë geskep: geheuestrategieë (om taal te onthou), kognitiewe strategieë (om oor die leerproses te dink), kompensasiestategieë (om vir beperkte kennis te kompenseer), metakognitiewe strategieë (om leer te bestuur), affektiewe strategieë (om gevoelens te reguleer) en sosiale strategieë (om met ander in interaksie te tree).

2.2.2 Oxford (1990) se kognitiewe en metakognitiewe taalaanleerstrategieë

Oxford (1990) se kognitiewe strategieë val onder die direkte strategiesoorte (tesame met geheue- en kompensasiestategieë wat in die eerste artikel bespreek is). Soos blyk uit Oxford (1990) en Griffiths (2018) is kognitiewe strategieë noodsaaklik om 'n taal aan te leer. Dit is tipies die gewildste strategieë onder taalaanleerders en stel hulle in staat om die materiaal op direkte maniere te manipuleer, byvoorbeeld deur middel van redenasie, opsomming, ontleding en notering (Oxford 1990).

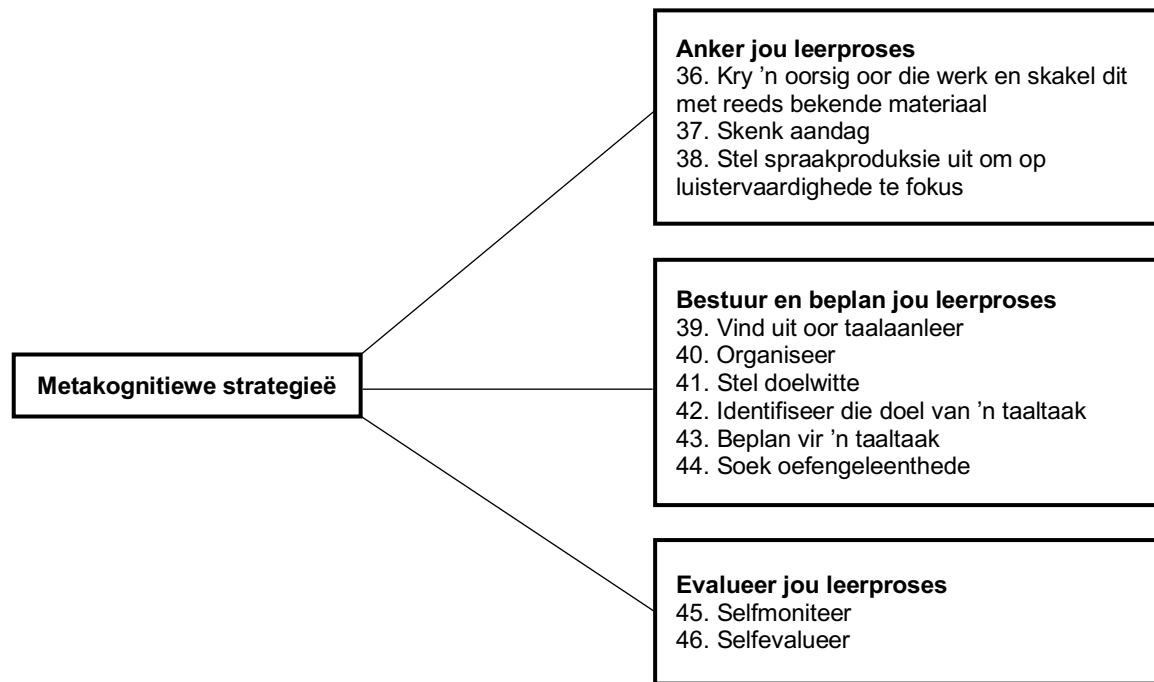
Oxford (1990) identifiseer vier kategorieë kognitiewe strategieë in haar model: *oefen*, *ontvang en stuur boodskappe*, *ontleed en redeneer* en *skep struktuur vir invoer en produksie*. Die oorspronklike Engelse kognitiewe (en metakognitiewe) kategorieë en strategieë verskyn in Addendum B. 'n Visuele uitbeelding word hier onder verskaf soos vertaal deur die eerste outeur. Die numering begin by 21 omdat die eerste 20 strategieë (die geheue- en kompensasiestategieë) in die eerste artikel uitgelig is.



Figuur 1. Diagram van Oxford (1990) se kognitiewe strategieë

Metakognitiewe strategieë stel taalaanleerders in staat om kennis te reguleer in hulle streeke na kommunikatiewe bevoegdheid (Oxford 2017). Dit is gemoeid met toesig oor die leerproses. Metakognitiewe strategieë is belangrik vir taalaanleer, maar Ellis (2008) beweer dat taalaanleerders dit dikwels sporadies en sonder bewustheid⁵ toepas.

Oxford (1990) skep drie kategorieë metakognitiewe strategieë: *anker jou leerproses*, *bestuur en beplan jou leerproses* en *evalueer jou leerproses* – sien die visuele uitbeelding hier onder soos vertaal deur die eerste outeur:



Figuur 2. Diagram van Oxford (1990) se metakognitiewe strategieë

Ons bespreek vervolgens 'n studie oor die gebruik van kognitiewe en metakognitiewe taalaanleerstrategieë vir tolkaanleer deur Miyamoto (2008). Hy het ondersoek ingestel na hoe sogenaamde goeie tolkaanleerders (vrouetolkstudente in 'n intermediaire tolkkursus by 'n universiteit in Osaka) spesifiek kognitiewe en metakognitiewe taalaanleerstrategieë benut tydens die konsekwente tolkaanleerproses tussen Engels en Japannees. Miyamoto (2008) se resultate toon aan dat min deelnemers metakognitiewe strategieë aangewend het, maar die meeste studente het wel verskeie kognitiewe strategieë gebruik. Die twee loop egter hand aan hand en albei is belangrik vir leer (Griffiths 2018).

Vervolgens word die metodologie van die studie kortliks bespreek, gevolg deur die skep van die kognitiewe strategieë.

3. Metodologie

Die metodologie van die studie is grondig in die eerste artikel bespreek. 'n Verskynsel wat ondersoek moet word, lê aan die kern van kwalitatiewe beskrywende navorsing (Creswell en Creswell Báez 2023), wat in hierdie geval tolkaanleerstrategieë is. Nieuwenhuis (2020) beweer

beskrywende navorsing speel 'n belangrike rol wanneer kwalitatiewe navorsing onderneem word. Die doel daaragter is om individue, toestande of gebeurtenisse natuurlik te beskryf deur temas uit te lig (Siedlecki 2020).

Data-insameling en -ontleding het gelyktydig plaasgevind. Oxford (1990) se taalaanleerstrategiemodel en prosesgerigte tolkopleiding is teoreties verken en 'n tolkaanleerstrategiemodel is geskep. Al 26 kognitiewe en metakognitiewe taalaanleerstrategieë in Oxford (1990) se model is vir die tolkaanleerstrategiemodel oorweeg. Kognitiewe en metakognitiewe strategieë word na aanleiding van die wisselwerking tussen tolking en taalaanleer verken en 'n model word as verduideliking daarvoor geskep.

Soos Moser-Mercer (1997/2002) aanvoer, kan geen model presies met 'n verskynsel ooreenstem nie, want dan is dit nie meer 'n model nie. Insgelyks redeneer Pöchhacker (2022) dat die meeste tolkmodelle van 'n beskrywende aard is. Daarom word die eerste outeur (2025) se model as onvolledig beskou omdat sommige tolkspesifieke strategieë soos *volgafstand* en *pouseverspreiding* (wat as kognitief sou klassifiseer) nie in die model verskyn nie omdat dit nie op Oxford (1990) se model gelys word nie.

4. Die wisselwerking tussen kognitiewe taalaanleerstrategieë en prosesgerigte tolkopleiding

Tolking en taalaanleer is albei kognitief dreinerende aktiwiteite, tekenend van 'n komplekse interaksie tussen inspanning en taaklading, werksverrigting, kognitiewe behoeftes, leermotivering, bevoegdheid, ensovoorts (Zou 2022). Veral in tolking dra elke tolkaspek tot kognitiewe lading by en dit grens veral tydens kongrestolking (sien 2.1.1) dikwels aan versadiging (Gile 2005). In die bespreking oor die wisselwerking tussen kognitiewe taalaanleerstrategieë en prosesgerigte tolkopleiding word kennis in tolking bespreek, gevolg deur die bespreking van die vier kategorieë kognitiewe taalaanleerstrategieë (met 15 taalaanleerstrategieë) se potensiaal vir tolkaanleer.

4.1 Kennis in tolking

Kennis is belangrik in tolking omdat tolke komplekse kognitiewe bewerkings onder intense tydsdruk verrig (Gile 2009). Sodoende word hulle verwerkingskapasiteit opgeneem en moontlik oorlaai. Tolkenavorser Elisabet Tiselius sê die volgende oor kennis in tolking in 'n onderhoud (Zolubiené 2022):

Cognition has always been the core [...] of research into interpreting, because that is how interpreting research started. When research on and about interpreters started, it was within the area of cognitive psychology because people felt that [...] this act of interpreting that had been seen then at the Nuremberg Trials after World War II seemed so impossible to perform. You know, was it really possible to listen, transfer, and speak at the same time?

Ná die Nuremberg-verhoor het kognitiewe wetenskaplikes hulle veral op simultane tolking begin toespits weens die komplekse bewerkings en swaar kognitiewe lading (Gile 2015). Tolking word deur die gelyktydige verrigting van verskeie kognitiewe bewerkings uitgeken wat op beperkte aandaghulpbronne staatmaak en uiteindelik beduidend vir doeltreffende

werksverrigting is (Gile 2009). Dié prosesse is onder meer taakkoördinasie, luisterbegrip, notering, doeltaalaktivering, hersiening, besluitneming en probleemoplossing (Shreve 2006). Eitel, Endres en Renkl (2020) beweer om kognitiewe lading self te bestuur en te versag, is tekenend van 'n selfregulerende leerder.

Ferreira en Schwieter (2022) noem dat vroeë navorsing oor kongrestolking hoofsaaklik deur praktiserende kongrestolke soos Danica Seleskovitch (1978) onderneem is. Sy het in samewerking met Marianne Lederer haar invloedryke *Interpretatiewe Teorie (Théorie du sens)* geskep ingevolge waarvan vertaling en tolking eerder oor boodskappe as woorde handel. Dit is 'n koherente konstruk wat insig in die vertaalproses as kommunikasie en die onderrig van vertaalvaardighede bied (Lederer 2010). Volgens hierdie teorie word die brontaal aanvanklik in sin (*sense*) omgeskakel, saamgestel uit talige betekenis en buitetalige kennis. Daarna vind deverbalisering plaas deurdat die taalvorme verdwyn en dié sin natuurlik en spontaan in die doeltaal uitgedruk word (Seleskovitch en Lederer 1989, in De León 2017). Die teorie is doelbewus eenvoudig, met die oog daarop om bruikbare riglyne vir praktisyns te bied (Lederer 2010).

Du Toit (2017) verduidelik dat die teorie op vier grondslagpilare staan, naamlik moedertaal-, brontaal-, wêreldkennis- en tolkmetodiekbeheersing (as deel van kommunikatiewe en vakarea-bevoegdheid). Die teorie bepaal dat beginnervertalers en -tolke neig om vorm te prioritiseer en woord-vir-woord-vertalings te produseer terwyl *kenners* (sien 2.1.3) boodskappe memoriseer (Lingzhu 2020).

Gile (2009) se Inspanningsmodel en gepaardgaande Koorddanshipotese handel oor kognitiewe inspanning en lading wat tolke met elke tolktaak tydens die proses toewys en koördineer. Dit verklaar dat kognitieweladingsverwante faktore tot kognitiewe versadiging as interne tolkprobleem (binne die tolk se beheer) en kognitiewe knelpunte as eksterne tolkprobleem (buite die tolk se beheer) kan lei. Die model bied dus 'n kognitiewe verklaring vir onbevredigende tolkwerksverrigting (Zou 2022). Met betrekking tot die geleentheidskoste van inspanning is Gile se *norm van die minste inspanning* ter sprake (soos in die eerste artikel bespreek) – tolke voltooi 'n taak met die minste nodige inspanning om hulleself teen uitputting te beskerm. Doelbewuste en outomatiese strategiegebruik kan kognitiewe lading versag en die nuwe-effekte van verwerkingskapasiteitsversadiging verminder (Heyerick 2021). Hier word 'n soort balanseertoertjie of koorddans soos bepaal deur die Koorddanshipotese geverg. Setton en Dawrant (2016a:259) beweer: “If simultaneous interpreting is a tightrope, we can develop the expertise to (sometimes) dance on it.”

Seeber (2011) se Kognitieweladingsmodel illustreer die kognitiewe vereistes eie aan simultane tolking en postuleer dat simultane tolke simultanetolkspesifieke beperkings hoofsaaklik met behulp van strategieë soos *uitstel* en *antisipering* bestuur om kognitiewe lading te versag. Hierdie strategieë is in Van der Merwe (2025) se tabel van bestaande tolkstrategieë opgeneem en as kognitiewe strategieë getipeer, tesame met strategieë soos *herhaling*, *notering*, *samepersing*, *transformasie* en *volgafstand*.

Fan (2012) se studie wat in 2.1.5 bespreek is, dui op die regulering van inspanning as hulpbronbestuurstrategie en in die bestaande tolkaanleerstrategieliteratuur is *oefen* die gewildste strategie soos onder meer deur Lee (2015) gelys. Zou (2022) redeneer dat tolkaanleervermoë sal verskerp indien kognitiewe bewerkings volhoubaar gemaak word. Ons redeneer dat kognitiewe tolkaanleerstrategieë hierdie rol kan vervul.

4.2 Kognitiewe taalaanleerstrategieë se potensiaal vir tolkaanleer

Kognitiewe strategieë, met 'n grondslag in die kognitivisme (sien 2.2.1), het doeltaal-manipulasie of -transformasie as gemene funksie (Oxford 1990). Chiang en Villarreal (2013) se studie oor taalaanleerstrategieë vir tolking het aangetoon dat kognitiewe strategieë nie gereeld deur tolkaanleerders gebruik word nie, maar hulle en Miyamoto (2008) het heelwat kognitiewe strategieë geïdentifiseer wat in dié afdeling saam bespreek word.

Al vier kategorieë individuele kognitiewe taalaanleerstrategieë word bespreek, naamlik *oefen, ontvang en stuur boodskappe, ontleed en redeneer* en *skep struktuur vir invoer en produksie*.

4.2.1 Oefen

Oefening in tolking vir die verwerwing van tolkkundigheid neem dikwels die vorm van doelbewuste oefening⁶ of doelgerigte oefening⁷ aan. Hierdie aktiewe, onafhanklike en gereelde oefening vind tipies buite die klaskamer plaas en word deur onder meer Tiseliu (2018) en Ngoc, Truc, Huynh, Ngoc en Thien (2022) vir tolking voorgestel. Dit is kardinaal vir die uitbreiding van kognitiewe vermoëns (Tiseliu 2018) en veral aanpasbare kundigheid⁸ (Whyatt 2022).

Die vyf taalaanleerstrategieë vir bespreking is *herhaal, oefen klanke en skryfstelsels formeel, herken en gebruik formules en patrone, hercombineer* en *oefen natuurlike kommunikasie*.

4.2.1.1 Herhaal

Taalaanleerders gebruik *herhaal* om iets oor en oor te sê of te doen (Oxford 1990). Dit is ook as tolkstrategie in Van der Merwe (2025) se tolkstrategietabel opgeneem en daarby het Miyamoto (2008) *herhaling (repetition)* as gebruiklike kognitiewe taalaanleerstrategie onder tolkaanleerders geïdentifiseer.

Buiten “learning by doing” (Albl-Mikasa 2013a) moet tolke die tolkhandeling oefen met behulp van oefenmateriaal soos toesprake, onderhoude, video- en klankopnames (Gile 2005; Chen 2014; Zhang 2020) en selfs realiteitstelevisie, sepie en sport (Setton en Dawrant 2016a; Crezee en Burn 2022). Crezee en Burn (2022) verskaf die volgende stappe: Speel 'n audio-visuele uittreksel (soos 'n film of 'n TED Talk), stop dit om konsektief te tolk, of laat dit speel om simultaan te tolk.

Ericsson e.a. (1993) beveel aan dat individue uitputting moet vermy – verwys na die Inspanningsmodel en Koorddanshipotese – en oefening moet beperk word tot 'n vlak waarvan hulle volledig kan herstel. Om tolking doelgerig te oefen, verg intense inspanning en kan vir 'n beperkte tyd op 'n daaglikse basis onderneem word ten einde versadiging te vermy. Gile (2009), Chen (2014) en Bates (2016) dui op 'n weeklikse totaal van twee uur oor twee tot drie dae of in 20-minuutsegmente. Tolke kan tydens alledaagse situasies oefen, byvoorbeeld deur in die wagkamer voor 'n afspraak by die verkeersdepartement plakate te tolk, wat deel van hulle roetine kan uitmaak en in lewenslange leer kan vergestalt.

4.2.1.2 Oefen klanke en skryfstelsels formeel

Taalaanleerders oefen doeltaalvorme soos uitspraak, intonasie en register op verskeie maniere met behulp van *oefen klanke en skryfstelsels formeel*. Soos in 2.2.1 uitgelig, is *aandag aan vorm* en *oefen uitspraak en sinskonstruksie* twee kenmerke van die goeie taalaanleerder. In Chiang en Villarreal (2013) se studie is kognitiewe taalaanleerstrategieë soos *oefen Engelse*

klanke vir tolking benut. Twee klankelemente waarop tolke kan fokus, naamlik aksentbegrip en uitspraak, word bespreek.

Tolke behoort oor die talige bevoegdheid (as deel van kommunikatiewe bevoegdheid) te beskik om verskeie aksente te verstaan (Murtiningsih en Ardillillah 2020). Chen en Gao (2023) noem dat die impak van veral niemoedertaalsprekers van Engels tolkgehalte beïnvloed. Hulle beveel Facebook, Instagram en YouTube vir tolkaanleerders aan om gemaklik met aksente om te gaan, asook om selfregulering te verskerp.

Tesame met aksentbegrip is die vertroudheid met uitspraak van veral eiename belangrik vir tolke se openbare redevoergehalte (Ma 2013; Al-Jarf 2022). Li (2014) en Al-Jarf (2022) beveel aan dat tolke televisie soos CCTV-nuus moet kyk en nuusberigopskrifte in die bron- en doeltaal moet lees, gevolg deur die opteken van eiename en ander nuttige woordeskat in 'n woordelys (Crezee en Burn 2022). Tolkaanleerders kan eienaamlyste met taalvorme soos name, stede en dorpe voorberei en oefen om dit uit te spreek.

4.2.1.3 Herken en gebruik formules en patrone

Taalaanleerders raadpleeg *herken en gebruik formules en patrone* om roetineformules soos *hallo* en *hoe gaan dit met jou* te leer (Oxford 1990). *Die gebruik van formuletaal* verskyn in Van der Merwe (2025) se tolkstrategietabel en word deur Ficchi (1999) en Li (2015) as leerstrategie geopper.

Tydens openbare redevoering gebruik tolke verskeie herhalende vaste uitdrukkings bekend as *ready-made phrases* (Zidar Forte 2012), *ready-made chunks* of *formulaic language* (HalaGhanim en Al-Daqs 2015), *ready-made-language* (Setton en Dawrant 2016a) of *frozen language* (Mellinger 2022a). Dit is dus sogenaamde gereed-vir-gebruik-frases wat tolke nie hoef te verwerk nie. Hierdie uitdrukkings – tesame met tekskonvensies en retoriese middele soos inleidings, heildronke en afsluitings – moet aangeleer en geoefen word.

Die aanleer van formuletaal verminder produksie-inspanning in die Inspanningsmodel en verbeter beskikbaarheid in die Gravitasiemodel (in die eerste artikel bespreek) omdat minder nuwe inligting verwerk en behou moet word (Zidar Forte 2012). Sodoende word kognitiewe bewerkings volgens Baxter (2012) en Mellinger (2022a) beskikbaar gestel om aandag aan uitdagende segmente wat meer inspanning verg (soos datums en getalle) te skenk. Indien tolke hulle leksikale reservoir met vaste uitdrukkings aanvul (HalaGhanim en Al-Daqs 2015), hoef die sin (sien die Interpretatiewe teorie) daarvan nie verwerk te word nie.

Ons sluit ook *antisipering*, 'n begripstrategie wat in die tolkstrategietabel verskyn, hierby in. *Antisipering* stel tolke in staat om kognitiewe beheer te kry deur hipoteses oor onuitgesproke spraakbeurte te formuleer (Du Toit 2017). Dit verminder onsekerheid en lei tot kognitiewe verligting (Gile 2009). Die aanleer van *antisipering* gaan gepaard met die ontwikkeling van sintaktiese en semantiese antisiperingsvermoë, enersyds op taalvlak soos sintaksis of grammatika (Ma 2013) en andersyds na aanleiding van voorspelbaarheid en tekskonvensies (Schafer 2011).

4.2.1.4 Herkombineer

Taalaanleerders wend die *herkombineer*-strategie aan deur bekende elemente op nuwe maniere te verbind om uitings te produseer (Oxford 1990). Miyamoto (2008) stel die kognitiewe taal-aanleerstrategie *begin met korter sinne en tolk geleidelik langer sinne* vir tolkaanleerders voor.

Doeltreffende verdeling versag druk op inspanning omdat tolke én die gehoor kleiner eenhede makliker verwerk (Zou 2022). *Verdeling* is 'n algemene tolkstrategie en word deur Setton en Dawrant (2016b:251) gedefinieer as “die segmentering van brontaalinvoer in betekeniseenhede wat opeenvolgend met natuurlike sintaksis en verbindingstoestelle in die doeltaal getolk word” (deur die eerste outeur vertaal). Tolkaanleerders moet hierdie tegniek aanleer omdat dit volgens Zidar Forte (2012) bruikbaar is wanneer die tolk 'n groot inligtingslading in die gesig staar.

'n Oefentegniek wat deur Setton en Dawrant (2016a) en Al-Harabsheh, Shebab en Al-Rousan (2020) voorgestel word, is die *verdeel-en-herkombineer-strategie*. Hiervolgens segmenteer tolkaanleerders die bronteks in kleiner dele, fokus op die sleutelbegrippe en herkombineer dit met behulp van samehangende woorde om 'n teks te vorm. Meuleman en Van Besien (2009) beveel aan dat tolke oefen om die volgorde van frases te verander en om sinne neutraal te begin sodat dit nie by die vorige of volgende sin aansluit nie.

4.2.1.5 Oefen natuurlike kommunikasie

Taalaanleerders gebruik die strategie *oefen natuurlike kommunikasie* om die doeltaal in natuurlike omgewings te oefen, byvoorbeeld deur 'n boek te lees (Oxford 1990). Hier word gefokus op werkstaalblootstelling in die vorm van natuurlike kommunikasie. Lee (2015) noem dat tolke moet lees en luister om doeltaalkennis te verbeter en hulle op sin toe te spits, terwyl Ficchi (1999) redeneer dat brontaalbegrip eers moet verbeter om uiteindelik doeltaalkennis te verbeter. Chiang en Villarreal (2013) bestempel *kyk Engelse TV-programme of films en luister na Engelse radioprogramme* as kognitiewe taalaanleerstrategieë vir tolke.

Soos deur die Gravitasiemodel bepaal, moet taalbevoegdheid onderhou word om kognitiewe versadiging te vermy. Ons stem saam met Setton en Dawrant (2016a) dat *al* die tolk se werkstale (hetsy A-, B- of C-taal) ter wille van kommunikatiewe bevoegdheid onderhou moet word. Navorsers soos Albl-Mikasa (2013a), Chen (2014), Li (2014) en Ngoc e.a. (2022) beveel aan dat tolke koerant, nuusberigopskrifte, boeke en artikels moet lees, en films, televisie en sosialemedia-video's moet kyk om taalbevoegdheid te onderhou en woordeskat te bou. Hulle moet ook radio, potgooie, musiek en oudioboeke luister (Chang e.a. 2019; Ngoc e.a. 2022) en kan multitaakvaardighede uitvoer deur met 'n halwe oor te luister terwyl hulle ander take voltooi.

Hierdie passiewe aktiwiteite sluit by *oefen klanke en skryfstelsels formeel* aan omdat dit blootstelling aan aksentbegrip en uitspraak kan verbreed, alhoewel *oefen klanke en skryfstelsels formeel* formele, aktiewe oefening betrek. Bowendien verbeter blootstelling volgens Chen (2014) en Li (2014) tolke se algemene en vakgebiedkennis. Albl-Mikasa (2013a) interpreteer dat die lees van koerante byvoorbeeld vir taalelemente én aktuele sake benut word.

4.2.2 Ontvang en stuur boodskappe

Strategieë vir die stuur en ontvangs van boodskappe is nuttige taalaanleerhulpmiddele (Oxford 1990). *Ontvang en stuur boodskappe* bevat twee taalaanleerstrategieë: *kry vinnig die idee en gebruik hulpbronne*.

4.2.2.1 Kry vinnig die idee

Taalaanleerders raadpleeg *kry vinnig die idee* deur te vluglees om hoofgedagtes vas te stel, wat hulle begrip aanhelp (Oxford 1990). Sodoende kan hulle sin onttrek sonder om op elke leksikale item te fokus.

Vluglees vir tegniese terminologie is al vir dekades 'n kardinale tolkvaardigheid (Makarová 1994). Weens min voorbereidingstyd moet tolke kan spoedlees en sleutelbegrippe soek wat uit die bronteks afkomstig kan wees of deur tolke self gegenereer kan word om die wesenlike betekenis vas te vang (Setton en Dawrant 2016a). Deur vinnige oriëntasie te prioritiseer (Albl-Mikasa 2012), kan tolke maklik toetred tot 'n spesifieke vakgebied verkry. Veral in die geval van nuwe, komplekse vakkennis moet hulle bewus wees van waar, waarvoor en hoe om te soek. Tolke laat die doelteksontvangers veilig voel wanneer hulle op 'n betroubare manier met die betrokke inligting kan omgaan.

'n Oorsig oefening word deur Chen en Dong (2010) aanbeveel om die kruis van 'n teks binne 'n oogwink te kry. Dit bepaal dat tolke die sleutelidee uit 'n paragraaf in die moedertaal aflei, gevolg deur dieselfde proses in die doeltaal. Soos blyk uit Huang (2021) kan tolke die kern van 'n teks vasstel deur die *wie*, *wat* en *waarom* te identifiseer.

4.2.2.2 Gebruik hulpbronne

Taalaanleerders steun op *gebruik hulpbronne* wanneer gedrukte of elektroniese hulpbronne ingespan word om boodskappe te verstaan of te produseer (Oxford 1990). Professionele tolkbevoegdheid (sien 2.1.2) sluit instrumentele bevoegdheid (hulpbronbestuur) en navorsingsbevoegdheid in en dra tot vakareabevoegdheid by. In die tolkaanleerstrategieliteratuur word woordeboeke (Li 2014) en woordelyste (Lee 2015) – sien 2.1.4 – aanbeveel om byvoorbeeld woordeskat op te bou.

Inligtingsbronne vir *ad hoc*-kennisverwerwing neem die vorm van dokumente (soos woordeleyste en woordeboeke) en menslike bronne (soos tolkkollegas) aan (Gile 2009). Hedendaags maak tolke gebruik van elektroniese woordelyste op Dropbox of Google Drive (Ferreira en Schwieter 2022; Pienaar e.a. 2022) of 'n aanlyn woordeboek of slimtoesteltoepassing (Goldsmith 2018). Gurova, Riabukha, Zinenko en Hostishcheva (2020) verwys na *interaktiewe bestuurde selfleer* as tolke se gebruik van tegnologie vir lewenslange leer. Ferreira en Schwieter (2022) beklemtoon dat die internet moontlik die opmerklikste tolkhulpbron is wat vaardighede verskerp en tot selfregulering bydra.

Rekenaargesteunde tolkhulpmiddele is ook nuttig as terminologiebestuurshulpmiddels, waar Intragloss en InterpretBank gebruik kan word (Horváth 2022). Hierbenewens redeneer Horváth (2022), Orăsan (2023) en Siu (2023) dat kunsmatige intelligensie soos ChatGPT 'n ondersteunende hulpmiddel is om tegniese begrippe tydens voorbereiding te omskryf en te vereenvoudig. Ander voorbeelde van KI gelys deur Bowker (2024) is Otter.ai vir tolkondersteuning,

Simplif.ai vir herformulering en Gemini vir termonttrekking. KI-verwante tegnologiese ontwikkeling kan kognitiewe lading potensieel versag (Horváth 2022), maar Giustini en Dastyar (2024) voeg by dat tolke oor kritiese KI-geletterdheid moet beskik om ingeligte besluite te neem.

4.2.3 Ontleed en redeneer

Volwasse taalaanleerders is geneig om die doeltaal uit te redeneer deur 'n formele gedagte-model te konstrueer soos gegrond op ontleding en begrip, waarvolgens algemene reëls opgestel en hersien word (Oxford 1990). Bronteksontleiding resorteer onder die eerste hoofsoort inspanning in tolking ingevolge die Inspanningsmodel.

Ons bespreek vervolgens die vyf taalaanleerstrategieë in hierdie kategorie, naamlik *redeneer deduktief*, *ontleed uitdrukings*, *ontleed kontrasterend*, *vertaal* en *dra oor*.

4.2.3.1 Redeneer deduktief

Taalaanleerders *redeneer deduktief* wanneer hulle algemene reëls op nuwe doeltaalsituasies toepas (Oxford 1990). 'n Deduktiewe denkproses (deduksie) begin by een of meer akkurate inligtingstukke ten einde 'n akkurate afleiding te maak, terwyl 'n induktiewe denkproses (induksie) op bepaalde uitgangspunte berus wat in 'n ander situasie gewerk het (Lee-Jahnke 2005). Laasgenoemde word op 'n algemene manier toegepas sonder om te weet wat die beste resultaat sal wees.

Lee-Jahnke (2005) redeneer dat deduktiewe en induktiewe denkprosesse in vertaalaanleer-klasse gestimuleer moet word vir die verbetering van die vertaalproses. Saud (2020 in Cheng 2022) bevind in sy studie dat vertaalaanleerders se kognitiewe redeneervaardighede tot die verbetering van vertaalwerksverrigting en die regulering van inspanning lei. Vertalers moet heelwat moontlike vertaalkeuses ondersoek, dit beoordeel en 'n besluit met behulp van induksie neem (Saud 2020 in Cheng 2022). Hulle moet ook krities oor vertaalkeuses kan nadink en deur middel van deduksie tot 'n rasonale gevolgtrekking kan kom.

Voorbeelde van deduktiewe en induktiewe redeneerstrategieë word deur Pintrich (2002) verskaf: evalueer die geldigheid van logiese stellings, vermy sirkelredenasies, maak toepaslike afleidings, ensovoorts. Dehn (2008) noem dit *vloeibare redenasie* (*fluid reasoning*) wanneer induktiewe én deduktiewe redeneervermoë ingespan word.

4.2.3.2 Ontleed uitdrukings

Taalaanleerders se gebruik van *ontleed uitdrukings* het betrekking daarop dat hulle 'n nuwe uitdrukking se betekenis bepaal deur dit op te breek en die betekenis van die dele te gebruik om die uitdrukking as geheel te verstaan (Oxford 1990). In die tolkaanleerstrategieliteratuur word die soortgelyke *logiese ontledingstrategie* deur Li (2014) uitgelig en Chiang en Villarreal (2013) bevind die volgende kognitiewe taalaanleerstrategie onder tolkaanleerders: *stel die betekenis van Engelse woorde vas deur dit in verstaanbare dele te verdeel*.

Li (2014) stel voor dat tolke twee minute neem om die seggingskrag (logiese verwantskappe) van 'n teks te bepaal, byvoorbeeld of dit progressief of 'n keerpunt is. Verder stel Setton en Dawrant (2016b) voor dat 'n organisasie en redenasiestruktuur van 1–2 minute se luister-oefening gemaak word, waarvan die logiese en samehangende draad die belangrikste is, gevolg deur die hoof- en sekondêre idees, oorsaaklike verbande, ensovoorts.

4.2.3.3 Ontleed kontrasterend

Wanneer taalaanleerders *ontleed kontrasterend* toepas, vergelyk hulle taalelemente (byvoorbeeld sintaksis) van die eerste taal met die doeltaal om ooreenkomste en verskille vas te stel (Oxford 1990). 'n Soortgelyke tolkstrategie in die literatuur wat benut word om sintaktiese verskille uit te ken, is *transformasie*.

Sigtolking⁹ word deur Lee (2012) en Al-Jarf (2022) aanbeveel om 'n kontrastiewe ontleding uit te voer en bewustheid van sintaktiese en stilistiese verskille tussen die bron- en doeltaal te kweek. Dit is kognitief kompleks en vereis dat tolke 'n geskrewe bronteks se hoë leksikale digtheid en sintaktiese kompleksiteit moet hanteer (Fang en Wang 2022). Volgens Kalina (2015) is dit 'n goeie tolkvoorbereidingstegniek vir simultane tolking vir die uitlok van woordeskat. Verder is dit behulpsaam om taaloordragvaardighede te ontwikkel en kommunikatiewe bevoegdheid te verskerp.

Alhoewel sigtolking 'n belangrike middel tot 'n doel in tolkopleiding is, word dit soos blyk uit Lee (2012) en Setton en Dawrant (2016b) ondernagevors. Ons beskou dit wel as 'n doeltreffende pedagogiese instrument, tolkvoorbereidingstrategie en -aanleerstrategie, byvoorbeeld om 'n koerantartikel te sigtolk.

4.2.3.4 Vertaal

Taalaanleerders se gebruik van *vertaal* as strategie in taalaanleer het betrekking op die omskakeling (van woorde, frases én tekste) van 'n doeltaaluitdrukking in die moedertaal en andersom, deur een taal as basis in te span om met begrip of produksie te help (Oxford 1990). Direkte vertaling of *transkodering* is 'n algemene tolkstrategie wat in die vorige artikel as kompensasiestrategie bespreek is. Ficchi (1999) werp egter lig op *herformulering* as 'n omvangryke manier van betekenisoordrag: *herformuleer allerlei tekste mondelings met besondere aandag aan diskoerslogika*.

Die gebruik van *herformulering* as konseptualiseringstrategie vir tolkaanleerders – slimskadutolking of A-in-A-tolking of B-in-B-herformulering – word deur navorsers soos Gile (2005) en Setton en Dawrant (2016a) ondersteun vir die verbetering van kognitiewe vaardighede, veral tydens simultane tolking (Du Toit 2017). *Herformulering* is 'n waardevolle hulpmiddel om leer te verbeter (Zidar Forte 2012). Dit hou verband met die vermoë om sin te onttrek en 'n konseptueel akkurate voorstelling van die boodskap te produseer.

Gile (2005) en Setton en Dawrant (2016a) stel mondelinge (hardop) herformulering – soortgelyk aan sigtolking – van byvoorbeeld geskrewe toesprake voor.

4.2.3.5 Dra oor

Die laaste strategie in hierdie kategorie is *dra oor*, wat taalaanleerders benut om talige kennis uit een taal direk op 'n ander toe te pas vir die doeleindes van begrip of produksie (Oxford 1990). Dit kan waardevol wees, maar taalaanleerders maak ook dikwels foute deur reëls te veralgemeen.

Die oorgebruik van oordragstrategieë dui daarop dat taalaanleerders nog in die intertaalstadium is, 'n hibriede taalvorm wat tussen die moeder- en doeltaal lê (Adendorff 2017). Die gebruik van 'n intertaal kom algemeen voor waar leerders wat oor verskillende Afrikaanse taal-

vaardighede beskik in dieselfde klaskamer sit (Adendorff 2025). Tolke is ideaal gesproke al ver verby die intertaalstadium, wat waarskynlik die rede is waarom oordrag nie in tolking blyk voor te kom nie – tolke gebruik liever die kompensasiestrategieë *oordraging* en *transkodering*.

Van der Merwe (2025) redeneer dat *dra oor* wel in tolking voorkom by die kognitiewe oordrag van vaardighede of tolkgeleentheidspesifieke konvensies. Song (2010) toon aan dat sigtolking byvoorbeeld benut kan word om antisipering tydens simultane tolking aan te leer. Dit bestempel sigtolking as doelgerigte oefening vir vaardigheidsverwerwing én -oordrag na simultane tolking. Song (2010) beklemtoon dus dat sigtolking waardevol vir ander soorte tolking se progressie van vaardigheidsontwikkeling is. Dit maak van tolke aanpasbare kundiges.

Tesame met vaardigheidsoordrag, kan tolkgeleentheidspesifieke konvensies oorgedra word. Indien tolke 'n nuwe geleentheid in 'n onbekende omgewing betree, maak hulle op hulle diskoerskennis¹⁰ staat om hulle optrede te bepaal.

4.2.4 Skep struktuur vir invoer en produksie

Taalaanleerders wend struktuurskeppende strategieë aan om die betrokke invoer in hanteerbare eenhede te struktureer (Oxford 1990). Chiang en Villarreal (2013) beskou struktuurskeppende strategieë as noodsaaklik in tolking om materiaal te manipuleer.

Die laaste drie kognitiewe taalaanleerstrategieë wat voorts bespreek word, is *noteer*, *som op* en *beklemtoon*.

4.2.4.1 Noteer

Taalaanleerders *noteer* deur die hoofgedagte of spesifieke punte neer te skryf (Oxford 1990). Dit is ook 'n algemene tolkaanleerstrategie wat aangeleer en geoefen moet word (Li 2014). Notering in tolking het betrekking op die selektiewe neerskryf van belangrike inligting wat herroep en herkonstrueer moet word terwyl die tolk na 'n bronteks luister (Yen, Tu en Thao 2023). Miyamoto (2008) het bepaal *notering* word as gebruiklike kognitiewe taalaanleerstrategie vir tolking gebruik en as *noteer bondig*, *minimeer notering* en *gebruik simbole vir doeltreffende notering* uitgebrei.

Notering plaas ekstra spanning op die geheue en kan tot verskeie interne tolkprobleme lei. Indien notering doeltreffend geskied, kan dit egter volgens Baxter (2012) en Du Toit (2017) kognitiewe lading versag. Yen e.a. (2023) spesifiseer dat doeltreffende notering akkuraatheid verbeter, sin beklemtoon en gehalte bevorder.

Daar bestaan verskeie geldige noteringsmetodes wat op papier, of op toestelle met elektroniese slimpenne (Pienaar e.a. 2022), deur tolke gebruik kan word. Lingzhu (2020) en Yen e.a. (2023) beveel aan dat alle tolke 'n persoonlike noteringstelsel moet ontwikkel. Baxter (2012) en Chen (2020) dui op die volgende belangrike riglyne: *stel taalkeuse vas*, *noteer ekonomies* en *gebruik simbole en afkortings*. Li (2014) stel byvoorbeeld voor dat die vraagtekensimbool ? op 'n spreker se bevraagtekening kan dui. Tolke kan ook pyle gebruik om styging en daling aan te dui.

4.2.4.2 Som op

Soos *noteer* is *som op* ook 'n algemene tolk- en tolkaanleerstrategie. Dit word deur taal-aanleerders ingespan om struktuur vir hoofsaaklik invoer te skep (Oxford 1990). Ficchi (1999) en Li (2015) beveel aan dat opsommingsvermoë verbeter moet word sodat tolke die wesenlike betekenis (sin) van 'n inligtingsegment kan vasvang.

As tolkstrategie stem *som op* ooreen met *samepersing* in tolking: om die tolkbeurt bondig en ekonomies in die doeltaal uit te druk deur oortolligheid te verwyder en die boodskap te behou (Van der Merwe 2025). Dit is 'n vorm van strategiese inligtingsvermindering of strategiese weglating (Kirchhoff 1976/2002; Fang en Wang 2022) om doelbewus selektief met doeltaal-inligting om te gaan sonder om betekenis te negeer. Tryuk (2010) en Setton en Dawrant (2016b) doen aan die hand dat *samepersing* tolke in staat stel om onder tydsdruk te werk terwyl inligting steeds akkuraat, ekonomies en met relevansie in die doeltaal uitgedruk word. Herbert (1952) het tolke reeds dekades gelede aangeraai om oortolligheid en herhalings weg te laat sodat die getolkte teks nie 75% van die tydsduur van die bronteks oorskry nie.

4.2.4.3 Beklemtoon

Tesame met *noteer* en *som op*, skep leerders struktuur deur *beklemtoon* in die vorm van merk met 'n glimpen (*highlighting*), onderstreping en kleurkodering te raadpleeg om belangrike inligting in 'n gedeelte uit te lig (Oxford 1990). Beklemtoningstegnieke filtreer tersaaklike inligting wanneer invoer ontvang word en funksioneer dan as 'n gestruktureerde raamwerk wat die organisasie van inligting tydens produksie rig.

Beklemtoningstegnieke is tersaaklik vir tolking omdat tolke tegniese terme moet identifiseer soos hulle werk, met dié dat terminologielyste en ander voorbereidingsmateriaal nie altyd beskikbaar is nie. Hierdie tegnieke of strategieë is kenmerkend van leerders wat hulle kognitiewe lading en leerproses wil bestuur (Castro-Alonso, De Koning, Fiorella en Paas 2021). Om teks te onderstreep, met 'n glimpen te merk of met kleur te kodeer, is gewilde leerderbestuurde strategieë wat die leerproses ondersteun. Dit is ook eenvoudig en verg min tyd en moeite om te gebruik.

Kleurkodering kan volgens Chmiel (2005) vir taamlik tegniese tolkonderwerpe gebruik word. Makarová (1994) spesifiseer dat tolkaanleerders binne vyf minute relevante inligting in tolkeleentheidspesifieke dokumente kan onderstreep. Hierbenewens kan merk met 'n glimpen en onderstreping op 'n tablet geskied (Goldsmith 2018).

4.3 Die skep van kognitiewe tolkaanleerstrategieë uit taalaanleerstrategieë

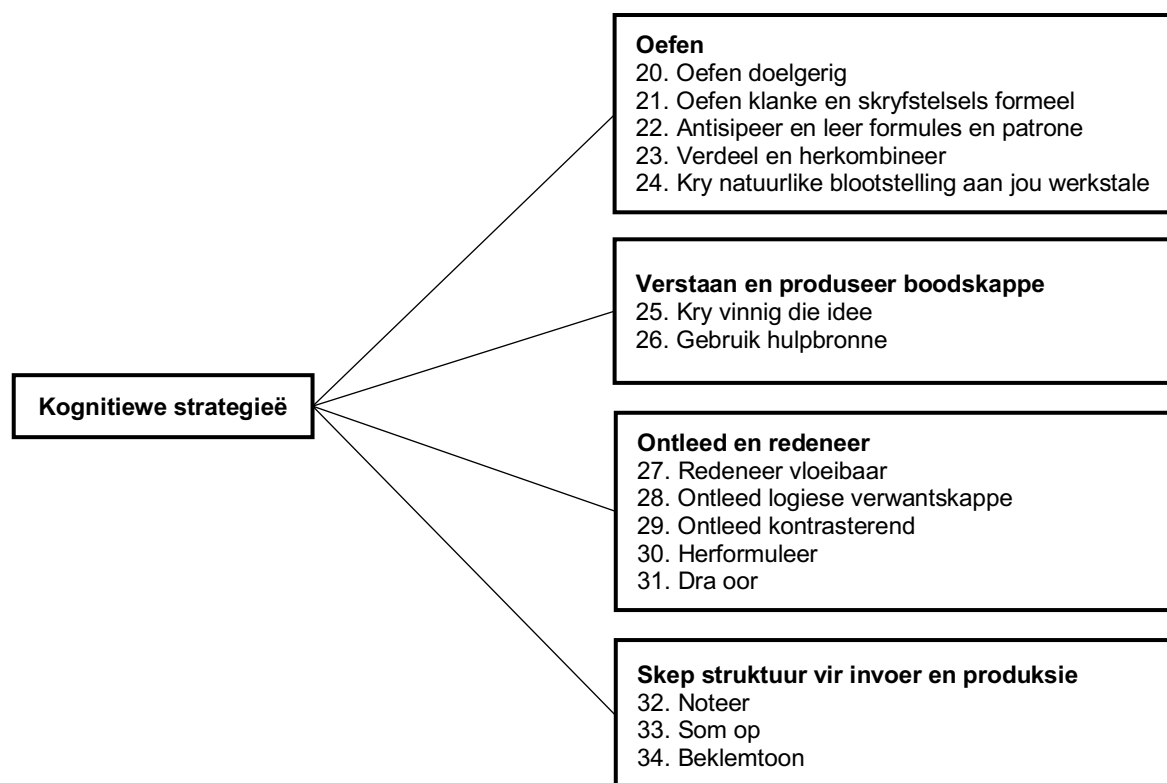
In *oefen*, die eerste kategorie kognitiewe strategieë vir taalaanleer, lei ons af dat *doelgerigte oefening* van die tolkhandeling, asook klanke en taalvorme soos uitspraak en aksentbegrip, relevant vir tolking is. Hiervolgens word albei strategieë onderskeidelik as *oefen doelgerig* en *oefen klanke en taalvorme formeel* herskep en as die 20ste en 21ste strategie by die tolkaanleerstrategiemodel ingesluit (sien figuur 1 vir die oorspronklike model). Om formuletaal te gebruik en te antisipeer, is gelykerwys vir tolking van belang. Dit word as *antisipeer en leer formuletaal* (die 22ste strategie) herskep. Die taalaanleerstrategie *herkombineer* vind tydens tolking in twee stappe plaas, daarom word hierdie 23ste strategie as *verdeel en herkombineer* herskep. Die laaste strategie sluit blootstelling in die vorm van passiewe vaardighede *lees en luister* in om begrip en produksie te verbeter. Dit word as *kry natuurlike blootstelling aan jou werkstale* as die 24ste tolkaanleerstrategie herskep en ingesluit.

In *ontvang en stuur boodskappe*, die tweede kategorie kognitiewe strategieë vir taalaanleer, is dit eerstens duidelik dat *kry vinnig die idee* 'n belangrike tolkaanleerstrategie is om sin te onttrek – dit word as die 25ste strategie ingesluit. *Gebruik hulpbronne* in tolking het betrekking op 'n woordeboek, woordelys, die internet, rekenaargesteunde tolkhulpmiddele en KI. Gevolglik word dit ook as die 26ste strategie by die model ingesluit.

In *ontleed en redeneer*, die derde kategorie kognitiewe strategieë vir taalaanleer, word die afleiding gemaak dat tolke induktiewe én deduktiewe redenasievermoë in die vorm van vloeibare redenasie benut, wat as *redeneer vloeibaar* (die 27ste strategie) herskep en by die model ingesluit word. Dit is ook in tolking ter sake om komplekse uitdrukkings en tekste vir seggingskrag en logiese verwantskappe te ontleed. Hierdie 28ste strategie word as *ontleed logiese verwantskappe* verfyn en by die model ingesluit. Tolkaanleerders benut *transformasie* en sigtolking vir die doeleindes van kontrastiewe ontleding en die vasstel van betekenis – hierdie strategie word as *ontleed kontrasterend* ingesluit en verteenwoordig die 29ste strategie. Tolking is reeds 'n vertaalgewoontes, maar *herformulering* kan gebruik word om sin te onttrek. Hiervolgens word die taalaanleerstrategie *vertaal* as *herformuleer* omskep en as die 30ste strategie ingesluit. Die strategie *dra oor* word vir die oordrag van vaardighede en tolkeleentheidspesifieke konvensies in tolking aanbeveel. Gevolglik verskyn hierdie strategie as die 31ste direkte tolkaanleerstrategie in die model.

In *skep struktuur vir invoer en produksie*, die laaste kategorie kognitiewe strategieë vir taalaanleer, is drie strategieë opgeneem. *Noteer* is noodsaaklik vir tolkdoeleindes om geheueinspanning te versag en betekenis te beklemtoon. *Som op* is behulpsaam vir die skep van struktuur en tolkproduksie. Laastens is beklemtoningstegniese leerderbestuurde strategieë wat tolkaanleer kan ondersteun deur hoofelemente uit te lig. Sodoende figureer *noteer*, *som op* en *beklemtoon* onderskeidelik as die 32ste, 33ste en 34ste strategie in die model.

Derhalwe verskyn daar 15 kognitiewe strategieë in vier strategiekategorieë in die tolkaanleerstrategiemodel, naamlik *oefen* (vyf strategieë), *verstaan en produseer boodskappe*¹¹ (twee strategieë), *ontleed en redeneer* (vyf strategieë) en *skep struktuur vir invoer en produksie* (drie strategieë). 'n Visuele voorstelling volg:



Figuur 3. Diagram van Van der Merwe (2025) se kognitiewe strategieë

In die volgende afdeling word die skep van die metakognitiewe strategieë aan die lig gebring.

5. Die wisselwerking tussen metakognitiewe taalaanleerstrategieë en prosesgerigte tolkopleiding

Shihatah (2019) ag metakognisie as een van die deurslaggewendste faktore wat vertaal-aanleerders nodig om sukses in die leerproses te behaal. Dit is veral die onmiddellikheid en gelyktydigheid van die tolkproses wat hoëvlak- verstandelike verwerking (Doğan, Arumí Ribas en Mora-Rubio 2009) en komplekse probleemoplossingstake onder die beheer van metakognisie (Hu, Zheng en Wang 2021) noodsaak. Die wisselwerking tussen die eerste indirekte strategie-soort in Oxford (1990) se model – metakognitiewe taalaanleerstrategieë – en prosesgerigte tolkopleiding word bespreek. Ons fokus eers op metakognisie in tolking, gevolg deur die bespreking van die drie kategorieë metakognitiewe taalaanleerstrategieë (met 11 taalaanleerstrategieë) se potensiaal vir tolkaanleer.

5.1 Metakognisie in tolking

Die term *metakognisie* ontstaan uit Flavell (1976) se vroeë werk en het betrekking op leerders se bewustheid van hulle eie kennis, sowel as hulle vermoë om hulle kognitiewe prosesse te manipuleer. Metakognisie impliseer 'n eksplisiete, doelbewuste en meetbare proses (Doğan e.a. 2009), hoewel dit moeilik is om te meet omdat dit met ander kognitiewe aktiwiteit en waarneembare gedrag vervleg kan word (Angelone 2010). Tolkaanleerders wat oor goeie metakognitiewe vaardighede beskik, kan hulle eie leerprosesse, in die nastreef van 'n konkrete doelwit, monitor

en rig (Moser-Mercer 2008). Angelone (2010) en Yanqun (2015) meen 'n prosesgerigte benadering is nodig om tolkaanleerders se metakognitiewe bevoegdheid te kweek.

Metakognisie is nuttig vir die ontwikkeling van selfkonsep, die maksimering van kennis en hulpbronne en die monitering en evaluering van die tolkproses (Yanqun 2015). Dit is deurslaggewend om aan die eise te voldoen wat deur hedendaagse dinamiese vertaaltake gestel word en dit sal verseker dat tolke bekwame, selfregulerende leerders word. Hiervolgens is dit die soort kennis wat vir professionele en strategiese bevoegdheid (sien 2.1.2) benodig word. Metakognisie bestaan uit twee komponente (Fan 2012): metakognitiewe kennis en metakognitiewe regulering van kennis.

Metakognitiewe kennis is kennis oor kognitiewe prosesse. Dit speel 'n belangrike rol in die leerproses en is daardie kennis wat leerders gebruik om kognitiewe prosesse te beheer (Fan 2012). Daar is drie kategorieë metakognitiewe kennis, naamlik *verklarende*, *prosedurele* en *voorwaardelike kennis* (soos voorheen aangeraak). Shihatah (2019) verskaf voorbeelde hiervan in die vertaalkonteks: verklarende kennis is 'n student se begrip van wat vertaalstrategieë is, prosedurele kennis handel oor hoe om vertaalstrategieë toe te pas en voorwaardelike kennis is die bewustheid van watter vertaalstrategieë die geskikste vir watter vertaaltake en -situasies is.

Metakognitiewe regulering dui op die vermoë om kennis te koördineer in die vorm van 'n verskeidenheid prosesse (Shreve 2006; 2009). Hierdie prosesse word volgens Oxford (2017) as kognitiewe (soos opsomming) en metakognitiewe (soos monitering) strategieë beskou. Daar is drie soorte metakognitiewe selfreguleringsstrategieë wat deur Fan (2012) en Hu, Zheng en Wang (2021) uitgelig word: *beplanning*, *monitering* en *evaluering*. Dié strategieë vorm deel van strategiese bevoegdheid soos deur Fernández en Zabalbeascoa (2012) aangedui. Beplanning fasiliteer strategiekeuse, hulpbrongebruik en die bereik van doelwitte. Monitering is gemoeid met vorderingsmonitering soos belyn met doelwitte én identifikasie en wysiging van enige begrips- en produksieprobleme. Evaluering het te make met die beoordeling van probleemoplossing en gehalte ten einde te bepaal of die uitkoms van die proses suksesvol was (Hu e.a. 2021). Shihatah (2019) en Wang e.a. (2020) beweer dat prosesgerigte metakognitiewe strategieë soos beplanning, monitering en evaluering tot beter vertaal- en tolkvaardighede kan lei.

Talle navorsers verbind metakognisie met vertaalbevoegdheid en meer spesifiek kundigheid (sien 2.1.2 en 2.1.3). Shreve (2006; 2009) toon aan dat metakognisie ewematig aan kundigheid toeneem en dat metakognitiewe kennis én regulering deurslaggewend is om die beginner of kenner se komplekse vertaaltaak te verstaan. Navorsers verbind onder meer die volgende vertaalaspekte met 'n hoër metakognisievlak: aanpasbare kundigheid (Moser-Mercer 2008), bestuur van onsekerheid (Angelone 2010; Herring 2018) en prosesverbetering (Pietrzak 2018). Arumí en Esteve (2006) en Pietrzak (2018) redeneer dat vertaal- en tolkaanleerders hulle metakognitiewe vaardighede moet verbeter ter optimalisering van die vertaal- én vertaalaanleerproses.

In Van der Merwe (2025) se tolkstrategietabel is vier tolkstrategieë as (oorwegend) meta-kognitief getipeer: *monitering*, *regstelling*, *strategievermyding* en *woordelysbywerking*. Soos in die historiese verloop (sien 2.2.1) uitgewys, kom die beplanningstrategie in Stern (1975) se lys taalaanleerstrategieë voor. Insgelyks identifiseer Naiman e.a. (1978:225) *betrek jouself by die leerproses* as 'n kenmerk van goeie taalaanleerders. O'Malley en Chamot (1985) skep die eerste metakognitiewe strategiesoort en Oxford (1985) sluit dit as ondersteuningstrategie in haar eerste model in. Tolkaanleerders moet volgens Chiang en Villarreal (2013) hulle eie leerstyle en behoeftes identifiseer en moet vir taakuitvoering kan beplan, foute kan moniteer en leerstrategiedoeltreffendheid kan evalueer. Doğan e.a. (2009) beveel aan dat tolke lewens-

lange metakognitiewe strategieë moet aanleer en ons redeneer dat metakognitiewe taalaanleerstrategieë hierdie rol kan inneem.

5.2 Metakognitiewe taalaanleerstrategieë se potensiaal vir tolkaanleer

Metakognitiewe strategieë is noodsaaklik vir die leerproses omdat taalaanleerders dikwels fokus verloor en deur nuwe elemente soos onbekende woorde en verwarrende reëls oorweldig word (Oxford 1990). Metakognitiewe strategieë beïnvloed die keuse van 'n gepaste kognitiewe strategie soos deur Doğan e.a. (2009) uitgewys is. Ellis (2008) beweer dat metakognitiewe strategieë algemener onder gevorderde taalaanleerders gebruik word.

Vervolgens word die drie kategorieë metakognitiewe taalaanleerstrategieë bespreek, naamlik *anker jou leerproses*, *bestuur en beplan jou leerproses* en *evalueer jou leerproses*.

5.2.1 Anker jou leerproses

Die gebruik van die drie strategieë in die eerste kategorie metakognitiewe strategieë verskaf 'n fokus vir taalaanleer (Oxford 1990), naamlik *kry 'n oorsig oor die werk en skakel dit met reeds bekende materiaal*, *skenk aandag* en *stel spraakproduksie uit om op luistervaardighede te fokus*.

5.2.1.1 Kry 'n oorsig oor die werk en skakel dit met reeds bekende materiaal

Taalaanleerders gebruik *kry 'n oorsig oor die werk en skakel dit met reeds bekende materiaal* om 'n oorsig van 'n stel taalmateriaal in 'n toekomstige aktiwiteit te kry en dit dan met reeds bekende materiaal te verbind (Oxford 1990). Dit vind normaalweg in drie stappe plaas: *leer waarom die aktiwiteit uitgevoer word*, *bou die nodige woordeskat* en *maak die assosiasies*. Die tolkstrategie *woordelysbywerking* skakel in 'n mate hierby aan.

Selfregulerende tolkaanleerders ontleed en interpreteer die vereistes vir die betrokke tolktaak na aanleiding van hulle huidige kennis en oortuigings (Moser-Mercer 2008). Hiervolgens bepaal hulle wat van hulle verwag word en hulle verbind dit met reeds bekende materiaal. In tolking word woordeskat opgebou en die nodige assosiasies gemaak in die vorm van 'n woordelys as selfstudie-instrument (Chen 2014). Die woordelys word argumentsonthale tydens *gebruik hulpbronne* as kognitiewe strategie opgestel, maar kan tydens en ná die tolkeleentheid (sien 2.1.4) bygewerk word. Chang e.a. (2019) is van mening dat die bygewerkte woordelys waardevoller as die opgestelde woordelys is. Dit is tekenend van die tolk se bewustheid van die leerproses om kennis te kontekstualiseer deur bestaande kennis met nuwe kennis aan te vul.

Chen (2014) dui aan dat tolkaanleerders dikwels generiese woordelyste opstel wat verskeie onderwerpe soos politiek en ekonomie dek, wat hulle deurlopend bywerk deur byvoorbeeld ná klastyd die onderwerp van die week op die internet na te slaan. Chang e.a. (2019) stel voor dat woordelysbegrippe benut kan word om nog begrippe te soek en in te sluit. Voorts is Rice (2020) ten gunste van *skryf voorafkennis in 'n dagboek* as 'n beplanningstrategie voor die tolkeleentheid.

5.2.1.2 Skenk aandag

Taalaanleerders gebruik *skenk aandag* om in die algemeen aandag aan 'n taak te skenk (direkte aandag) of om aandag aan spesifieke aspekte te skenk (selektiewe aandag) (Oxford 1990).

Volgens die historiese verloop (2.2.1) is die goeie taalaanleerder geneig om aandag aan vorm en betekenis te skenk. Miyamoto (2008) identifiseer *skenk veral aandag aan die eerste en laaste sinne* onder tolkaanleerders en Chiang en Villarreal (2013) bestempel *skenk aandag wanneer iemand Engels praat* as metakognitiewe taalaanleerstrategie vir tolking.

Soos afkomstig uit kognitiewe sielkunde (Dong en Li 2020), het *verdeelde aandag* betrekking op beperkte kognitiewe hulpbronne en *selektiewe aandag* dui op die seleksieproses waar daar bepaal word waaraan aandag geskenk moet word (Ivars en Calatayud 2013). In ooreenstemming met Dong en Li (2020) verkies ons die term *verdeelde aandag* omdat dit die vereistes van toltaakuitvoering beter vasvang.

Fan (2012) se studiedeelnemers het dikwels tolktake in die klaskamer voltooi sonder metakognitiewe bewustheid van wat hulle daaruit moet leer. Ook in die praktyk voer Hu e.a. (2021) aan dat versterking van metakognitiewe selfregulering vertalers en tolke aanmoedig om op die kommunikatiewe doel te fokus. Tolkaanleerders uit Chen (2014) se studie beveel aan dat slegs *een* onderwerp ter wille van kennisuitbreiding gekies word om na te vors.

5.2.1.3 Stel spraakproduksie uit om op luistervaardighede te fokus

Wanneer *stel spraakproduksie uit om op luistervaardighede te fokus* deur taalaanleerders ingespan word, besluit hulle vooraf om doeltaalspraakproduksie óf heeltemal, óf gedeeltelik uit te stel totdat hulle luisterbegripsvaardighede op standaard is (Oxford 1990). In die tolkaanleerstrategieliteratuur dui Ficchi (1999) op die belang van selfleerstrategieë om luistervaardighede te bevorder en Lee (2015) identifiseer *aktiewe luister* as strategie. Volgens Miyamoto (2008) verg veral konsektiewe tolking 'n taamlik hoë luistervaardighedsvlak.

Luisterbegrip, die eerste stap in die tolkproses, is dikwels die moeilikste en uitputtendste kognitiewe tolkelement wat heelwat inspanning vereis (Huang, Shi en Wen 2023). Dit word dikwels 'n interne knelpunt vir tolkaanleerders, met Ficchi (1999) wat beweer dat hulle luistervaardighede geprioritiseer moet word om die logiese teksstruktuur én die kerninligting te begryp. Om vir tolkdoeleindes te luister, vereis ander vaardighede teenoor luister vir taalaanleerdoeleindes (Lingzhu 2020) omdat tolke volgens Kornakov (2000) en Setton en Dawrant (2016a) moet leer om aktief en aandagtig in die brontaal te luister én te verstaan. Dit vereis aktiewe, gekonsentreerde luister (Ma 2013) om afleidings te vermy en waaksaam te bly.

Een manier om luisterbegrip te oefen, is om na verskillende aksente te luister (Albi-Mikasa 2013b) en die aandag veral op eiename, getalle en mates toe te spits (Kornakov 2000). Ficchi (1999) beweer dat tolke selektief moet luister deur aanvanklik op die kern te fokus en later die besonderhede in te sluit. Li (2015) en Lingzhu (2020) raai hulle studente aan om daaglik vir minstens een uur luisterbegrip te oefen. Van der Merwe (2025) voeg by dat tolke byvoorbeeld terselfdertyd TV kan kyk en musiek kan luister en oefen om slegs aan een aandag te skenk. Uiteindelik moet tolke op luisterbegripsontwikkeling bedag wees voordat hulle die tolkhandeling aanpak.

5.2.2 Bestuur en beplan jou leerproses

Beplanningstrategieë vorm deel van Oxford (1985) se eerste klassifikasie ondersteuningstrategieë en is die gewildste metakognitiewe taalaanleerstrategieë (Oxford 1990). Dit is boonop

die grootste strategiekategorie wat ses strategieë bevat: *vind uit oor taalaanleer, organiseer, stel doelwitte, identifiseer die doel van 'n taaltaak, beplan vir 'n taaltaak en soek oefengeleenthede*.

5.2.2.1 Vind uit oor taalaanleer

Die strategie *vind uit oor taalaanleer* word gebruik om uit te pluig hoe taalaanleer werk in die vorm van boeke lees en met mense praat (Oxford 1990). Hierdie inligting word dan benut om die taalaanleerproses te bevorder.

Chen (2014), Setton en Dawrant (2016a) en Chang e.a. (2019) sê tolke is tipies nuuskierige mense wat graag oor nuwe dissiplines leer. Om oor hulle eie veld te leer, impliseer dat hulle aan teorie in die vorm van verduidelikings en modelle in tolkpedagogie blootgestel moet word. Bewusmaking oor teoretiese modelle is veral wenslik in die vroeë opleidings stadium en kan die leerproses duidelik maak terwyl dit steeds met praktyk verband hou (Gile 2009). Teorie kan tolkaanleerders in staat stel om tolkverskynsels, -probleme of -uitdagings en -strategieë in professionele praktyk beter te begryp (Gile 2009) en om bewustheid van hulle besluitnemingsprosesse te kweek (Alves, Magalhães en Pagano 2006). Daarby kan teorie volgens Heo (2018) tolkaanleerders help om toepaslike strategieë tydens en ná opleiding te gebruik. Huang (2019) dui op die belang om 'n balans tussen teorie en praktyk te vind en Martínez-Gómez (2018) ag hierdie soort leerbevoegdheid as beduidend vir (professionele) tolkbevoegdheid (2.1.2).

In die Suid-Afrikaanse konteks toon tolkaanbieders 'n behoefte aan kursusse om tolkaanleerders se agtergrond van tolking en gepaardgaande hoofbegrippe uit te brei (Gambrell 2018). Voorbeelde van begrippe waarvoor tolkaanleerders kan leer, is Gile (2009) se gewilde Inspannings- en Gravitasiemodel. Insgelyks kan tolke volgens Albl-Mikasa (2013a) seminare en werksinkels oor tolking bywoon.

5.2.2.2 Organiseer

Om *organiseer* as taalaanleerstrategie te raadpleeg, hou verband met die skep en verstaan van omstandighede wat met optimale doeltaalaanleer verband hou. Dit het betrekking op organisering van skedules en fisiese omgewing soos ruimte, temperatuur, klank en beligting (Oxford 1990). Dit is 'n deurslaggewende hulpbronbestuurstrategie vir suksesvolle tolkaanleer om 'n goeie leeromgewing te skep en tyd goed te bestuur (Fan 2012).

Herring (2018) verwys na *fisiese en situasionele konteks*, waar eersgenoemde dui op elemente soos ligging, beligting, voorwerpe en geraas. In haar studie beweer Fan (2012) dat 'n produktiewe studie-omgewing tot 'n optimale konsentrasieveld en uiteindelik suksesvolle tolkaanleer kan lei. Tolke kan volgens Herring (2018) byvoorbeeld 'n omgewingsverandering toepas deur sitplekke te herorganiseer. In die praktyk dien dit as tolkbeplanningstrategie om logistiek te beplan (waar is die tolkegeleentheid, hoe gaan die tolk daar uitkom, hoe lank sal dit neem, ensovoorts) en te vra om vooraf die tolktoerusting te sien (Rice 2020).

Tolkaanleerders kan tydsbestuurstrategieë gebruik om leertyd doeltreffend te organiseer. Fan (2012) en Albl-Mikasa (2013a) meen tolkaanleerders moet tyd bestuur deur goed betyds te begin voorberei, hulle werkswaek te beplan en sperdatums in te reken. Rice (2020) reken tolke moet vroegtydig vir tolkegeleenthede opdaag, meer spesifiek minstens 'n halfuur voor aanvang van die tolkegeleentheid (Pienaar e.a. 2022). Dit stel die toon vir die geleentheid indien dit rampspoedig begin omdat die tolk byvoorbeeld nie die vertrek kan opspoor nie (Arumí en

Esteve 2006). Van der Merwe (2025) stel voor dat die tolk 'n klaar gepakte tolsak (met 'n pen, waterbottel, ensovoorts) gereed kan hê vir tolkgeleenthede op kort kennisgewing.

5.2.2.3 Stel doelwitte

Taalaanleerders gebruik *stel doelwitte* oor die kort termyn, byvoorbeeld om 'n storie teen die einde van die week klaar te lees of oor die lang termyn, byvoorbeeld om teen die einde van die jaar die doeltaal vir informele kommunikasie te kan gebruik (Oxford 1990). Fan (2012) wys op die stel van kort- én langtermynleerdoelwitte vir suksesvolle tolkaanleer en Chiang en Villarreal (2013) bewys dat tolkaanleerders hoër punte behaal wanneer hulle duidelike doelwitte stel.

Moser-Mercer (2008) dui daarop dat tolke taakspesifieke doelwitte stel wat hulle as 'n basis benut vir die keuse en aanpassing van strategieë om doelwitte te bereik. Pietrzak (2018) doen aan die hand dat vertaalverwante selfregulering ter sprake is wanneer vertalers hulle benaderings wysig om doelwitte te bereik indien aktiwiteite nie soos beplan verloop nie. Dit is 'n kenmerk van aanpasbare kundigheid. Ibrahim-González en Noordin (2012) beveel aan dat tolke realistiese doelwitte moet stel wat met hulle selfkonsep ooreenstem. Oxford (2017) voeg by dat (taalaan)leerders self kan besluit of hulle meer as die vereistes van die taak wil doen of slegs wil doen wat vereis word, wat ook op tolke van toepassing kan wees. Lingzhu (2020) beklemtoon dat Krashen (1982) se invoerhipotese in taalaanleer aan tolkaanleerders verduidelik kan word, ingevolge waarvan leerders invoer net bo hulle vorderingsvlak (i) op daardie stadium (i+1) sal verstaan. Derhalwe moet leerders nie té moeilike of onrealistiese doelwitte stel nie, want versuim om dit te bereik, kan hulle ontmoedig.

Tolke kan in twee areas doelwitte stel (Fan 2012): in elke studieperiode om op aktiwiteite te fokus en voor 'n tolktaak om op werksverrigting te fokus. Albl-Mikasa (2013a) noem dat tolke oor die kort termyn dieselfde foute in 'n volgende oefening kan vermy. Vryskutters kan ook 'n doelwit stel om 'n spesifieke getal dae in 'n jaar te tolk.

5.2.2.4 Identifiseer die doel van 'n taaltaak

Taalaanleerders benut *identifiseer die doel van 'n taaltaak* om 'n taaltaak se doel vas te stel betreffende luister-, lees-, praat- of skryfvaardighede (Oxford 1990), byvoorbeeld om na die radio te luister om die jongste nuus te kry.

Herring (2018) dui op 'n verskil tussen tolkkenaars en beginnertolke in die situasie-ontledingsfase: Kenaars is geneig om meer tyd aan die ontleding van die betrokke situasie te bestee, terwyl beginners geneig is om te dink oor wat om daaraan te doen. Shreve (2009) beweer dat taakbewustheid van belang is om doeltreffend van metakognitiewe strategieë tydens vertaling gebruik te maak.

Fernández en Zabalbeascoa (2012) beklemtoon dat *oriëntering* en *beplanning* as vertaalpraktikfases moeilik is om te skei omdat vertalers reeds tydens die oriënteringsfase begin beplan. Rice (2020) wys op 'n tolkbeplanningstrategie om voor 'n tolkgeleentheid in die praktyk te voorspel watter eise gestel word. Volgens Pietrzak (2018) moet die vertaler oor die doel van die geleentheid of die teks nadink voordat die vertaalproses begin.

Tolkaanleerders moet die tolkaanbieder se instruksies oor taakuitvoering noukeurig volg om suksesvolle tolkaanleer te bewerkstellig (Fan 2012; Fernández en Zabalbeascoa 2012). Hulle

moet dus ook in die klaskamer oor die doel van tolkaktiwiteite besin, byvoorbeeld die rede vir die uitvoer van skadutolking, en wat hulle daaruit wil en moet leer. Hiervolgens tree hulle metakognitief op en vind selfregulering intern plaas.

5.2.2.5 Beplan vir 'n taaltaak

Om te *beplan vir 'n taaltaak*, beteken taalaanleerders beplan vir enige taalelemente en -funksies wat vir 'n opkomende taaltaak vereis word. Naas *beskryf die taak of situasie* soos bespreek, vind hierdie strategie volgens Oxford (1990) in die volgende stappe plaas: *bepaal die vereistes, kontroleer jou eie talige hulpbronne en bepaal bykomende taalelemente of -funksies*.

Tydens die beplanningsfase (ook genoem oorwegingsfase) ontleed leerders 'n taak om vas te stel wat dit op grond van kompleksiteit en toestande vereis (Pietrzak 2018). Selfregulering dien as hulpmiddel om tolkaanleerders in staat te stel om hulle werk te beplan (Ibrahim-González en Noordin 2012). Die meer bevoegde vertaler is geneig om die vertaalsituasie te ontleed en die nodige hulpbronne en strategieë uiteen te sit (Shreve 2009), wat ook tolkaanleerders kan bystaan om hulle gebruik van kognitiewe strategieë te beplan.

In die tolkpraktyk beveel Rice (2020) aan dat tolke stapsgewys voorberei. Die eerste stap is om die konteks vas te stel in verband met modus, onderwerp, ensovoorts (Chang e.a. 2019). Tweedens bepaal tolke die agenda, agtergrond, deelnemers en hulle onderskeie motiverings. Volgens Abbl-Mikasa (2013a) moet hulle uitvind wie spreekbeurte het, hoe sprekers hulleself gaan voorstel en watter posisie hulle gaan inneem. Vertalers moet bewus wees van wie die bron- én doeltteksontvangers is voordat hulle kan begin vertaal (Pietrzak 2018). Vertalers kan volgens Pietrzak (2018) hulpbronne toeken, probleme uitwys, bevoegdheid vir taakuitvoering en -kompleksiteit vasstel, en dies meer.

5.2.2.6 Soek oefengeleenthede

Taalaanleerders gebruik *soek oefengeleenthede* om die doeltaal in natuurlike kontekste te beoefen, byvoorbeeld om na 'n filmteater te gaan (Oxford 1990). Leerders wat ernstig oor taalaanleer is en verantwoordelikheid vir hulle eie leer wil aanvaar, is geneig om soveel moontlik oefengeleenthede buite die klaskamer na te streef. Rubin (1981) sluit *die skep van geleenthede vir oefening* reeds by haar eerste model in. Chiang en Villarreal (2013) toon aan dat tolkaanleerders beter presteer wanneer hulle geleenthede maksimeer om Engels te leer en te gebruik.

Enige leerder moet aktief oefengeleenthede soek en dit benut. In tolking neem oefengeleenthede in die gemeenskap die vorm van internskappe in werklike ervaringsleer-geleenthede aan (Martínez-Gómez 2018). Dit is dikwels in diens wat tolke se kennis- en vaardigheidsverwerwing plaasvind, soos Lesch (2014) en Herring en Swabey (2017) verduidelik. Herring en Swabey (2017) ag oefengeleenthede as belangrik om vir die tolk professionele blootstelling aan die tolkloopbaan te gee. Tolke moet sodanige geleenthede self soek of skep om beter vir die tolkloopbaan voorberei te word en sodoende beter te leer.

In Chen (2014) se studie stel heelwat tolke voor dat ná-opleidingswaarneming, diensleer- of internskapsgeleenthede gesoek word om opleiding relevanter vir die tolkpraktyk te maak. Dié tolke reken dit is kardinaal om 'n binnestander se perspektief te bekom omdat dit wat tolke in die werksplek leer taamlik kan verskil van wat hulle tydens opleiding geleer het.

5.2.3 *Evalueer jou leerproses*

Tolkaanleerders moet reflektiewe praktisyns word (Herring en Swabey 2017) soos kenmerkend van kundiges (Herring 2018). Diegene wat reflektiewe praktyk beoefen, leer uit vorige ervarings, wat die rol van metakognisie volgens Herring (2018) en Sawyer (2004) versterk. Selfmonitering en selfevaluering is die prominentste vaardighede van selfregulering (Pietrzak 2018) en is soos blyk uit Herring e.a. (2022) die belangrikste vir professionele tolkvaardigheidsontwikkeling.

Evalueer jou proses bevat twee taalaanleerstrategieë, naamlik *selfmoniteer* en *selfevalueer*.

5.2.3.1 Selfmoniteer

Deur *selfmoniteer* toe te pas, identifiseer taalaanleerders doeltaalbegrip- en doeltaalproduksiefoute, bepaal watter belangrik is, en probeer dan dit uitskakel (Oxford 1990). Dit stem ooreen met drie tolkstrategieë, naamlik *monitering*, (*self*)*regstelling* en *strategievermyding* (soos *geen regstelling nie*). Rubin (1975) ag die monitering van spreekbeurte as 'n kenmerk van die goeie taalaanleerder en tolkaanleerders is volgens Chiang en Villarreal (2013) suksesvoller wanneer hulle taalfoute moniteer.

Werkverrigtingsdoeltreffendheid en gedrag moet met behulp van metakognitiewe strategieë intyds gemoniteer word (Doğan e.a. 2009; Herring 2018). Dit dui vertalers se metakognisie aan om akkuraat te assesser wat verstaan word, al dan nie, en “discreetly adjusting when necessary” (Setton en Dawrant 2016a:258). *Monitering* word feitlik altyd in die praktyk vir metakognitiewe regulering vereis omdat dit leerders help om onafhanklike vertalers te word (Chesterman 2000; Shihatah 2019). Vertalers se sekerheid oor besluite verbeter wanneer hulle die proses bewustelik moniteer (Alves e.a. 2006). Net so verbeter hulle kundigheidsvlak, met kenners se selfmonitering wat normaalweg selektiewer en akkurater as dié van beginners is (Herring 2018). Gevolglik besluit tolke tydens aktiewe, intydse *selfmonitering* of dit van hulle vereis word om strategiegebruik aan te pas, die tolkbeurt onveranderd te laat (*strategievermyding*), of 'n tolkbeurt reg te stel (*regstelling*).

Magnifico en De Francq (2019) en Shen en Liang (2021) stel dat *selfregstelling* plaasvind wanneer die tolk die produksie as onvoldoende in verband met 'n spesifieke norm beskou. *Regstelling* bepaal dat inhoud openlik of onopsigtelik reggestel word. Shen en Liang (2021) beveel aan dat die tolk tydens openlike regstelling die sin kan oorbegyn of die regstelling op 'n latere stadium kan uitvoer sodra die betrokke tekssegment weer deur die spreker gebruik word.

5.2.3.2 Selfevalueer

Taalaanleerders gebruik *evalueer* om hulle doeltaalvordering met verloop van tyd te bepaal, byvoorbeeld deur vas te stel of hulle vinniger lees en meer verstaan as 'n paar maande gelede (Oxford 1990). Fan (2012) reken suksesvolle tolkaanleer vereis voortdurende evaluering van sterk- én swakpunte asook leerstrategiedoeltreffendheid. *Selfevaluering* is die gewildste bestaande tolkaanleerstrategie (sien 2.1.5) soos gelys deur Heo (2018), Li (2018) en Pietrzak (2019).

Selfrefleksie, -evaluering en -assessering is 'n selfverbeteringspoging waardeur terugvoer vir jouself vanaf jouself gegee word (Deysel 2018). Dit sluit in dat leerders oor werkverrigtings- en leergehalte besin en dit teenoor hulle eie doelwitte evalueer, sterk- en swakpunte in hulle werk uitken en hersien soos nodig. Kennis van sterk- en swakpunte is volgens Cao (2017) en

Deysel (2018) die waardevolste inligting wat reflektiewe tolkpraktisyns tydens selfevaluering kan bepaal.

Selfevaluering stel tolkstudente én professionele tolke in staat om hulle leerproses te verbeter omdat dit metakognisie aanhelp. Dit help tolke om onder meer 'n beter begrip te ontwikkel van *hoe* hulle leer asook *hoe* hulle *beter* kan leer (Cao 2017). Fan (2012), Setton en Dawrant (2016a), Li (2018) en Herring e.a. (2022) stem almal saam dat selftoetsing die gewildste manier is om selfevaluering in tolking uit te voer. Tolkaanleerders moet krities na hulle opgeneemde werksverrigting luister en dit met vroeër opnames vergelyk ten einde vaardigheidsbemeestering na te gaan, die leerproses te evalueer, sterk- en swakpunte te bepaal en werksverrigting op te knap. Pietrzak (2018) verskaf drie elemente wat geëvalueer kan word, naamlik vertaalgehalte, kompleksiteit en moontlike verbeteringe. Cao (2017) stel voor dat 'n self-evalueringsvorm met kriteria soos inhoud, taalgebruik en lewering gebruik kan word.

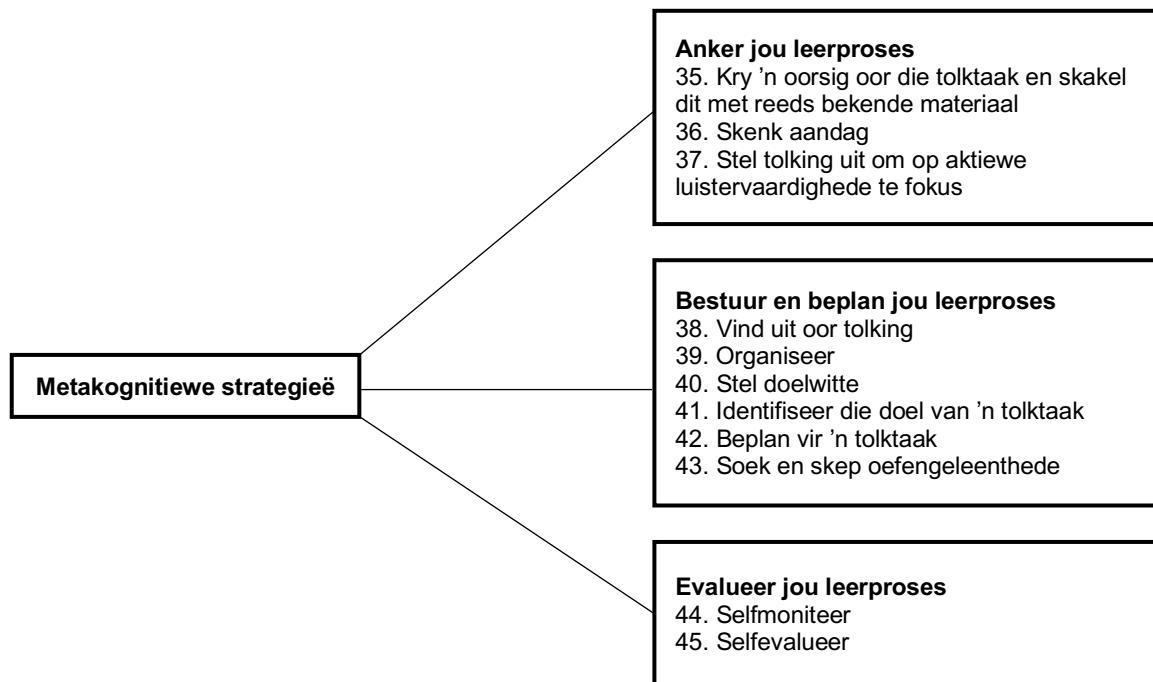
5.3 Die skep van metakognitiewe tolkaanleerstrategieë uit taalaanleerstrategieë

In die eerste kategorie metakognitiewe strategieë, *anker jou leerproses*, word die afleiding gemaak dat *kry 'n oorsig oor die werk en skakel dit met reeds bekende materiaal, skenk aandag en stel spraakproduksie uit om op luistervaardighede te fokus* waardevol is om onderskeidelik 'n oorsig oor 'n opkomende tolktaak te kry en dit met huidige kennis te verbind, gefokusde of selektiewe aandag aan werksverrigting te skenk en die belangrikheid van aktiewe luistervaardighede uit te lig voordat die tolkhandeling aangedurf word. Hierdie strategieë word as die 35ste, 36ste en 37ste strategie herskep en by die tolkaanleerstrategiemodel ingesluit (sien figuur 2 vir die oorspronklike model). *Kry 'n oorsig oor die tolktaak en skakel dit met reeds bekende materiaal, skenk aandag en stel tolking uit om op aktiewe luistervaardighede te fokus* verteenwoordig dus die eerste drie indirekte strategieë.

In *bestuur en beplan jou leerproses*, die tweede kategorie metakognitiewe strategieë, is lig gewerp op die belangrikheid van tolkbegrippe soos die Inspannings- en Gravitasiemodel vir tolkaanleer. Hiervolgens word *vind uit oor taalaanleer* in *vind uit oor tolking* herskep. Voorts word verskeie belangrike oriënteringsaspekte in die vertaal- en tolkproses beklemtoon met die bespreking van *organiseer, stel doelwitte en identifiseer die doel van 'n taaltaak*. Tolkstudente en -praktisyns moet hulle fisiese omgewing kan organiseer, lang- en korttermyn doelwitte kan stel en die doel van elke taak kan uitpluis. Dié strategieë word as *organiseer, stel doelwitte en identifiseer die doel van 'n tolktaak* by die model ingesluit. Dit is uiters belangrik vir tolke om vir tolkgeleenthede voor te berei en te beplan, daarom word *beplan vir 'n taaltaak* as *beplan vir 'n tolktaak* herskep. Verder is *soek oefengeleenthede* as betekenisvol bewys vir tolking in die vorm van internskappe vir werklike ervaringsleergeleenthede en blootstelling aan die loopbaan. Met die klem op die tolk se eie rol om hierdie geleenthede vir hom- of haarself daar te stel, word die strategie as *soek en skep oefengeleenthede* herskep. Die strategieë in hierdie kategorie verteenwoordig die 38ste, 39ste, 40ste, 41ste, 42ste en 43ste plek in die nuwe model.

In *valueer jou leerproses*, die laaste kategorie metakognitiewe strategieë, is twee taalaanleerstrategieë bespreek wat deel van reflektiewe tolkpraktyk uitmaak. Alle tolkaanleerders moet met toetrede tot 'n tolkloopbaan met selfmoniterings- en -evalueringsstrategieë toegerus word. *Selfmoniteer* het betrekking op die intydse monitering van vordering en strategiegebruik en assessering van werksverrigting om tolkprobleme te versag. *Selfvalueer* word deurlopend asook ná die tolkgeleentheid toegepas om kennis oor sterk- en swakpunte op te doen en oor werksverrigting en leergehalte te besin. *Selfmoniteer* en *selfvalueer* figureer as die 44ste en 45ste tolkaanleerstrategie in die model.

Die model bevat gevolglik 11 metakognitiewe strategieë in drie kategorieë, naamlik *anker jou leerproses* (drie strategieë), *bestuur en beplan jou leerproses* (ses strategieë) en *evalueer jou leerproses* (twee strategieë). Dit word hier onder visueel uitgebeeld:



Figuur 4. Diagram van Van der Merwe (2025) se metakognitiewe strategieë

In die volgende afdeling word die bevindinge bespreek en definisies vir elke strategiesoort en individuele strategie gebied.

6. Bespreking van bevindinge

In hierdie afdeling word die nuutgeskepte kognitiewe en metakognitiewe strategieë in die tolkaanleerstrategie-model bespreek.

Van der Merwe (2025:134) stel die volgende definisie van kognitiewe tolkaanleerstrategieë:

Kognitiewe tolkaanleerstrategieë word voor of tydens die tolktaak (of lewenslank) gebruik om inligting te verwerk en taakuitvoering ter verbetering van hoofsaaklik kommunikatiewe en vakareabevoegdheid te fasiliteer. Dit stel die tolkaanleerder in staat om kognitiewe lading te bestuur en te versag, verwerkingskapasiteit vir ander take beskikbaar te stel en betekenis te onttrek. Sodoende word inspanning in die Inspanningsmodel gereguleer, items in die Gravitasie-model meer beskikbaar gestel, en sin volgens die Interpretatiewe Teorie geprioritiseer.

Voorts word 'n definisie vir elke individuele strategie in die vier kategorieë kognitiewe tolkaanleerstrategieë verskaf (Van der Merwe 2025:242–3).

Oefen

16. Oefen doelgerig: Oefen tolking en tolkvaardighede herhaaldelik met 'n doel in gedagte, byvoorbeeld deur elke dag vir twintig minute uittreksels uit 'n film te speel, dit te stop om konsektief te tolk, of dit te laat speel om simultaan te tolk.
17. Oefen klanke en taalvorme formeel: Oefen klanke en taalvorme soos aksentbegrip en uitspraak op 'n verskeidenheid maniere deur byvoorbeeld enige uitdagende eienaam of bruikbare woordeskat hardop te sê, neer te skryf en/of in 'n woordelys op te teken.
18. Antisipeer en leer formuletaal: Antisipeer en leer formuletaal en tekskonvensies vir toepassing in spesifieke tolkontekste, byvoorbeeld inleidings, heildronke, uiteensetting van punte op 'n agenda, bedankings, afsluitings, ensovoorts.
19. Verdeel en herkombineer: Verdeel spraaksegmente deur op die sleutelbegrippe te fokus en herkombineer dit met behulp van neutrale sinsopeninge en samehangende woorde.
20. Kry natuurlike blootstelling aan jou werkstale: Kry natuurlike, passiewe blootstelling aan al jou werkstale deur byvoorbeeld koerant te lees, televisie te kyk en radio te luister.

Verstaan en produseer boodskappe

21. Kry vinnig die idee: Vluglees deur tolkmateriaal soos voorleggings om sleutelbegrippe te soek, byvoorbeeld met behulp van 'n oorsigsoefening om die hoofidee uit 'n paragraaf af te lei en te begin by die wie, wat en waarom.
22. Gebruik hulpbronne: Gebruik menslike hulpbronne (tolkkollegas), dokumente (woorde-lyste en woordeboeke), die internet, rekenaargestunde tolkhulpmiddele (Intragloss en InterpretBank) en kunsmatige intelligensie (ChatGPT, Simplif.ai en Gemini) om begrip en produksie te vergemaklik.

Ontleed en redeneer

23. Redeneer vloeibaar: Redeneer deduktief deur pertinente inligting te kies om tot 'n rasonale gevolgtrekking te kom en redeneer induktief deur uitgangspunte wat in ander omstandighede gewerk het op 'n algemene manier in 'n nuwe tolksituasie toe te pas.
24. Ontleed logiese verwantskappe: Bepaal die seggingskrag van 'n uitdrukking of teks deur byvoorbeeld die redenasiestruktuur met die hoof- en sekondêre idees binne twee minute te merk.
25. Ontleed kontrasterend: Voer 'n kontrastiewe ontleding uit om bewustheid van sintaktiese en stilistiese ooreenkomste en verskille tussen die bron- en doeltaal te kweek, byvoorbeeld met behulp van transformasie of sigtolking.
26. Herformuleer: Herformuleer tolkmateriaal soos toesprake, TV-onderhoude en voorleggings met ander woorde en strukture om semantiese ekwivalensie te prioriseer.
27. Dra oor: Pas vaardighede en kennis van tolktaakkonvensies en -kontekste op ander kontekste toe, byvoorbeeld kennis van antiserping in sigtolking op simultane tolking.

Skep struktuur vir invoer en produksie

28. Noteer: Ontwikkel 'n persoonlike noteringstelsel om bronteksinligting selektief neer te skryf, byvoorbeeld deur 'n multibetekenisimbool te skep wat verskeie konsepte insluit wat tot dieselfde semantiese veld behoort.
29. Som op: Druk die doeltteks bondig, akkuraat en met maksimum relevansie uit deur die wesenlike betekenis van 'n inligtingsegment vas te vang en oortollige inligting weg te laat, byvoorbeeld om 75% van die tydsduur van die bronteks te tolk.
30. Beklemtoon: Gebruik 'n verskeidenheid beklemtoningstegnieke soos merk met 'n glimpen en onderstreping om op belangrike inligting te fokus, byvoorbeeld om binne vyf minute tersaaklike inligting in tolktaakspeisifieke materiaal uit te lig.

Die tweede strategiesoort wat in hierdie artikel bespreek is, is metakognitiewe tolkaanleerstrategieë, wat Van der Merwe (2025:173) soos volg definieer:

Metakognitiewe tolkaanleerstrategieë word voor, tydens en ná die tolktaak (en lewenslank) gebruik om kennis oor die tolk(aanleer)proses te verwerf ter verbetering van hoofsaaklik professionele en strategiese bevoegdheid. Dit stel die tolkaanleerder in staat om kognitiewe prosesse te beheer. Sodoende word metakognitiewe tolkkennis (verklarende, prosedurele en voorwaardelike kennis) en metakognitiewe regulering van sodanige kennis (met behulp van hoëorde- verstandelike funksies soos beplanning, monitering en evaluering) bevorder.

Vervolgens word 'n definisie vir elke individuele strategie in die drie kategorieë metakognitiewe tolkaanleerstrategieë verskaf (Van der Merwe 2025:245–6).

Anker jou leerproses

12. Kry 'n oorsig oor die tolktaak en skakel dit met reeds bekende materiaal: Kry 'n omvattende oorsig van 'n sleutelbegrip of stel materiaal in 'n komende tolktaak en assosieer dit met reeds bekende materiaal deur byvoorbeeld 'n generiese woordelys by te werk.
13. Skenk aandag: Besluit vooraf om in die algemeen aandag aan 'n tolktaak te skenk en afleidings te ignoreer (gefokusde aandag) deur byvoorbeeld een onderwerp na te vors, of om aandag aan spesifieke aspekte van die tolktaak te skenk (selektiewe aandag) deur byvoorbeeld te bepaal of werksverrigting met die kommunikatiewe doel bely is.
14. Stel tolking uit om op aktiewe luistervaardighede te fokus: Besluit vooraf om tolking as kommunikasiedaad óf heeltemal, óf gedeeltelik uit te stel totdat aktiewe luistervaardighede beter ontwikkel is, byvoorbeeld deur vir een uur per dag selektief luisterbegrip te oefen (aanvanklik op die kern, later met besonderhede ingesluit).

Bestuur en beplan jou leerproses

15. Vind uit oor tolking: Vind uit hoe tolking werk deur byvoorbeeld boeke of artikels oor tolkmodelle, -verskynsels, -probleme, -uitdagings en -strategieë te lees en hierdie inligting te gebruik om jou eie tolkaanleerproses te verbeter.

16. Organiseer: Skep omstandighede wat met optimale tolkaanleer en -werksverrigting verband hou deur jou fisiese omgewing en tydsbestuur te organiseer, byvoorbeeld deur 'n produktiewe studie-omgewing te skep en logistiek te beplan.
17. Stel doelwitte: Stel realistiese of hoë taakspeisifieke kort- en langtermyn doelwitte, deur byvoorbeeld dieselfde foute in 'n toekomstige oefening te vermy of 'n spesifieke getal ure per jaar te tolk.
18. Identifiseer die doel van 'n tolktaak: Dink oor die doel van 'n tolktaak na deur die situasie te ontleed en instruksies oor taakuitvoering noukeurig te volg.
19. Beplan vir 'n tolktaak: Beplan vir 'n komende tolktaak deur probleme te identifiseer, bevoegdheid en kompleksiteit te bepaal, tersaaklike inligtingsbronne te raadpleeg, tydsbesteding te beplan en die konteks (byvoorbeeld modus, onderwerp en sprekers) te bepaal.
20. Soek en skep oefengeleenthede: Soek en skep geleenthede om tolking in natuurlike situasies te oefen, byvoorbeeld in die gemeenskap met behulp van internskappe.

Evalueer jou leerproses

21. Selfmoniteer: Identifiseer intydse begrips- of produksiefoute en besluit bewustelik of dit nodig is om strategiegebruik aan te pas, die tolkbeurt onveranderd te laat, of 'n segment reg te stel deur byvoorbeeld die sin oor te begin of dit later reg te stel.
22. Selfevalueer: Evalueer jou vordering met verloop van tyd deur byvoorbeeld jou tolkwerksverrigting op te neem en vergelykings te tref ten einde oor sterkpunte (byvoorbeeld taalgebruik) en swakpunte (byvoorbeeld lewering) te besin.

7. Slot

Die kwalitatiewe beskrywende ondersoek waaroor hierdie artikel verslag lewer, is uitgevoer om tolkaanleerstrategieë as ondernagevorste veld te ondersoek. Prosesgerigte tolkopleiding met gepaardgaande begrippe en Oxford (1990) se taalaanleerstrategiemodel is as teoretiese lense gebruik om die wisselwerking tussen die twee velde en die potensieel waardevolle strategieë te bepaal. Data-insameling en -ontleding was 'n gelyktydige proses en die betrokke beperkings is hanteer.

Met die wisselwerking tussen kognitiewe taalaanleerstrategieë en prosesgerigte tolkopleiding is kennis in tolking eerstens bespreek, met verwysing na verbandhoudende komponente soos inspanning in die Inspanningsmodel en sin in die Interpretatiewe Teorie. Vier kategorieë kognitiewe tolkaanleerstrategieë met 15 strategieë verskyn in die model: oefen (*oefen doelgerig, oefen klanke en taalvorme formeel, antisipeer en leer formuletaal, verdeel en herkombineer en kry natuurlike blootstelling aan jou werkstale*); verstaan en produseer boodskappe (*kry vinnig die idee en gebruik hulpbronne*); ontleed en redeneer (*redeneer vloeibaar, ontleed logiese verwantskappe, ontleed kontrasterend, herformuleer en dra oor*) en skep struktuur vir invoer en produksie (*noteer, som op en beklemtoon*).

Met die wisselwerking tussen metakognitiewe taalaanleerstrategieë en prosesgerigte tolkopleiding is lig gewerp op metakognisie in tolking in die vorm van metakognitiewe kennis (verklarende, prosedurele en voorwaardelike kennis) en metakognitiewe regulering (beplanning,

monitering en evaluering). Drie kategorieë metakognitiewe tolkaanleerstrategieë met elf strategieë is geskep: anker jou leerproses (*kry 'n oorsig oor die tolktaak en skakel dit met reeds bekende materiaal, skenk aandag en stel tolking uit om op aktiewe luistervaardighede te fokus*); bestuur en beplan jou leerproses (*vind uit oor tolking, organiseer, stel doelwitte, identifiseer die doel van 'n tolktaak, beplan vir 'n tolktaak en soek en skep oefengeleenthede*); en evalueer jou leerproses (*selfmoniteer en selfevalueer*).

Gevolgtrek kan 'n tolkaanleerstrategiemodel in 'n groot mate uit kognitiewe en metakognitiewe taalaanleerstrategieë geskep word omdat Oxford (1990) se 26 kognitiewe en metakognitiewe taalaanleerstrategieë ná sorgvuldige motivering in 26 kognitiewe en metakognitiewe tolkaanleerstrategieë herskep is.

Ten slotte toon hierdie studie aan hoe kognitiewe en metakognitiewe taalaanleerstrategieë sistematies as tolkaanleerstrategieë vir prosesgerigte tolkopleiding herkonseptualiseer kan word. Die voorgestelde model bied aan tolkaanleerders 'n gestruktureerde raamwerk waarbinne hulle sowel kognitief as metakognitief kan verkeer. Verder lewer die model 'n navorsingsgebaseerde bydrae tot die tolkgemeenskap as geheel deurdat dit 'n pedagogiese vertrekpunt vir strategiegerigte tolkopleiding voorstel.

Laastens plaas ons een moontlikheid vir toekomstige navorsing wat uit die studie kan spruit in die kollig: die uitstuur van opnames of voer van semigestruktureerde onderhoude om tolkaanleerders (en tolkaanbieders) se perspektief op die nuutgeskepte model te bepaal. In die volgende en laaste artikel in hierdie reeks word die skep van affektiewe en sosiale tolkaanleerstrategieë uit taalaanleerstrategieë bespreek.

Bibliografie

Adendorff, E. 2017. Taalverwerwing en taalonderrig. In Carstens en Bosman (reds.) 2017.

—. 2025. Taalverwerwing en taalonderrig. In Carstens, Bosman en Breed (reds.) 2025.

Afrina, R. en H. Ardi. 2021. Teaching the strategies of English Department students of Universitas Negeri Padang in interpreting English short speech into Bahasa Indonesia. *Journal of English Language Teaching*, 10(1):80–95.

Ahrens, M., M. Albl-Mikasa en C. Sasse (reds.). 2012. *Dolmetschqualität in Praxis, Lehre und Forschung. Festschrift für Sylvia Kalina*. Tübingen: Narr.

Ahrens, B., S. Hansen-Schirra, M. Krein-Kühle, M. Schreiber en U. Wienen (reds.). 2018. *Translation – Didaktik – Kompetenz*. Berlyn: Frank-Timme.

Albl-Mikasa, M. 2012. The importance of being not too earnest: A process- and experience-based model of interpreter competence. In Ahrens, Albl-Mikasa en Sasse (reds.) 2012.

—. 2013a. Developing and cultivating expert interpreter competence. *The Interpreters' Newsletter*, 18:17–34.

—. 2013b. Teaching Globish? The need for an ELF pedagogy in interpreter training. *International Journal of Interpreter Education*, 5(1):3–16.

Al-Harashsheh, A., E. Shehab en R. Al-Rousan. 2020. Consecutive interpretation training: Challenges and solutions. *Journal of Foreign Language Teaching and Translation Studies*, 5(1):85–102.

Al-Jarf, R. 2022. Student-interpreters' foreign proper noun pronunciation errors in English-Arabic and Arabic-English media discourse interpreting. *International Journal of Translation and Interpretation Studies*, 2(1):81–90.

Alves, F., C. Magalhães en A. Pagano. 2006. Autonomy in translation: approaching translators' education through awareness of discourse processing. *Cadernos de Tradução*, 2(10):167–92.

Angelone, E. 2010. Uncertainty, uncertainty management and metacognitive problem solving in the translation task. In Shreve en Angelone (reds.) 2010.

Arponen, V.P.J. 2013. The extent of cognitivism. *History of the Human Sciences*, 26(5):3–21.

Arumí, M. en O. Esteve. 2006. Using instruments aimed at self-regulation in the consecutive interpreting 1 classroom: two case studies. *Electronic Journal of Foreign Language Teaching*, 3(2):158–89.

Baekelandt, A. en B. Defrancq. 2021. Elicitation of particular grammatical structures in speeches for interpreting research: enhancing ecological validity of experimental research in interpreting. *Perspectives*, 29(4):643–60.

Barranco-Droege, R., E. Macarena Pradas Macías en O. García Becerra (reds.). 2012. *Quality in interpreting: widening the scope*. Volume 2. Albolote: Editorial Comares.

Bartłomiejczyk, M. 2006. Strategies of simultaneous interpreting and directionality. *Interpreting. International Journal of Research and Practice in Interpreting*, 8(2):149–74.

Bates, K.S. 2016. Anxiety and self-efficacy constructs within interpretation. MA-verhandeling, Universiteit van Kansas.

Baxter, R.N. 2012. A simplified multi-model approach to preparatory training in consecutive interpreting. *The Interpreter and Translator Trainer*, 6(1):21–43.

Beeby, A., D. Ensinger en M. Presas (reds.). 2000. *Investigating translation*. Amsterdam: John Benjamins.

Bowker, L. 2024. Translation technologies and research methods. Hooflesing gelewer by die 35ste CETRA Navorsingsomerskool in Vertaalwetenskap. 22 Augustus: Antwerpen.

Campbell, J., S. Larocca, J. Marciano, K. Savenkov en A. Yanishevsky (reds.). 2022. *Proceedings of the 15th Biennial Conference of the Association for Machine Translation in the Americas (Volume 2: Users and providers track and government track)*. Orlando: Vereniging vir Masjienvertaling in die Amerikas.

Cao, Y. 2017. Peer and self evaluation for cooperative learning in interpreting course. *Advances in Social Science, Education and Humanities Research*, 99:245–7.

Carstens, W.A.M. en N. Bosman (reds.). 2017. *Kontemporêre Afrikaanse taalkunde*. Pretoria: Van Schaik.

Carstens, W.A.M., N. Bosman en A. Breed (reds.). 2025. *Kontemporêre Afrikaanse taalkunde*. 3de uitgawe. Pretoria: Van Schaik.

Carstens, W.A.M. en T.J. van Dyk (reds.). 2022. *Toegepaste taalkunde in Afrikaans*. Stellenbosch: Van Schaik.

Castro-Alonso, J.C., B.B. De Koning, L. Fiorella en F. Paas. 2021. Five strategies for optimizing instructional materials: instructor- and learner-managed cognitive load. *Educational Psychology Review*, 33(4):1379–407.

Chang, C., M.M. Wu en T.G. Kuo. 2019. Conference interpreting and knowledge acquisition: how professional interpreters tackle unfamiliar topics. *Interpreting*, 20(2):204–31.

Chen, A. 2014. Becoming an interpreter: exploring the development of interpreters from trainees to practitioners. PhD-proefskrif, Universiteit van Leeds.

Chen, S. 2020. The process of note-taking in consecutive interpreting. *Interpreting. International Journal of Research and Practice in Interpreting*, 22(1):117–39.

Chen, W. en Gao, P. 2023. The effect of AI-powered autonomous learning via social media on familiarity with the Indian English accent and on the accuracy and fluency of simultaneous interpreting. *AHCS*, 13:1324–34.

Chen, Z. en Dong, X. 2010. Simultaneous interpreting: principles and training. *Journal of Language Teaching and Research*, 1(5):714–6.

Cheng, S. 2022. Exploring the role of translators' emotion regulation and critical thinking ability in translation performance. *Frontiers in Psychology*, 13:1–10.

Chesterman, A. 2000. Teaching strategies for emancipatory translation. In Schäffner en Adab (reds.) 2000.

Chiang, Y. en D.S. Villarreal. 2013. Foreign language learning strategies and consecutive interpreting achievement: an exploratory study on Taiwanese interpreting students. *Meta: Journal des traducteurs*, 58(1):146–64.

Chmiel, A. 2005. Mental imagery in interpreting – A neurocognitive perspective. <https://parc.ipp.pt/index.php/Polissema/article/download/3338/1322> (20 September 2023 geraadpleeg).

Creswell, J.W. en J. Creswell Báez. 2023. *30 Essential skills for the qualitative researcher*. 2de uitgawe. Los Angeles, Londen: Sage.

Crezee, I.H.M. en J.A. Burn. 2022. Specialized practices in interpreting settings. In Ferreira en Schwieter (reds.) 2022.

De León, C.M. 2017. Mental imagery in translation processes. *Hermes – Journal of Language and Communication in Business*, 56:201–20.

- Dehn, M.J. 2008. *Working memory and academic learning: assessment and intervention*. New Jersey: John Wiley & Sons.
- Deysel, E. 2018. Self-assessment by computer-assisted interpreter training (CAIT) for practising interpreters: parliament as a case in study. MA-verhandelng, Universiteit Stellenbosch.
- Dimitriu, R. en M. Shlesinger (reds.). 2009. *Translators and their receivers*. Brussel: Les Editions du Hazard.
- Doğan, A., M. Arumí Ribas, B. Mora-Rubio en M. Cat. 2009. Metacognitive tools in interpreting training: a pilot study. *Journal of Faculty of Letters*, 26(1):69–84.
- Dollerup, C. en A. Lindegaard (reds.). 1994. *Teaching translation and interpreting 2 – insight, aims, visions*. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins.
- Dong, Y. en P. Li. 2020. Attentional control in interpreting: a model of language control and processing control. *Bilingualism: Language and Cognition*, 23(4):716–28.
- Du Toit, P. 2017. Mitigating the cognitive load of South African sign language interpreters on national television. MA-verhandelng, Universiteit van die Witwatersrand.
- Ellis, R. 2008. *The study of second language acquisition*. 2de uitgawe. Oxford: Oxford University Press.
- Ericsson, K.A. en K.W. Harwell. 2019. Deliberate practice and proposed limits on the effects of practice on the acquisition of expert performance: why the original definition matters and recommendations for future research. *Frontiers in Psychology*, 10:1–19.
- Ericsson, K.A., R.T. Krampe en C. Tesch-Römer. 1993. The role of deliberate practice in the acquisition of expert performance. *Psychological Review*, 100(3):363–406.
- Fan, D. 2012. The development of expertise in interpreting through self-regulated learning for trainee interpreters. PhD-proefskrif, Universiteit Newcastle.
- Fang, J. en J. Wang. 2022. Student interpreters' strategies in dealing with unfamiliar words in sight translation. *The International Journal of Translation and Interpreting Research*, 14(1):42–65.
- Fernández, F. en P. Zabalbeascoa. 2012. Developing trainee translators' strategic subcompetence through metacognitive questionnaires. *Meta*, 57(3):740–62.
- Ferreira, A. en J.W. Schwieter. 2022. The birth and development of Translation and Interpreting Studies. In Ferreira en Schwieter (reds.) 2022.
- Ferreira, A. en J.W. Schwieter (reds.). 2022. *Introduction to Translation and Interpreting Studies*. New Jersey: Wiley Blackwell.
- Ficchi, V. 1999. Learning consecutive interpretation. *International Journal of Research and Practice in Interpreting*, 4(2):199–218.
- Flavell, J.H. 1976. Metacognitive aspects of problem solving. In Resnick (red.) 1976.

Gambier, Y. en L. Van Doorslaer (reds.). 2010. *Handbook of Translation Studies. Volume 1*. Amsterdam: John Benjamins.

Gambrell, S.E. 2018. Crafting an effective test: devising a model of aptitude testing for interpreter training. MA-verhandeling, Universiteit Stellenbosch.

Gerver, D. en H. Wallace Sinaiko (reds.). 1978. *Language interpretation and communication*. New York, Londen: Plenum Press.

Gile, D. 2005. Teaching conference interpreting: a contribution. In Tennent (red.) 2005.

—. 2009. *Basic concepts and models for interpreter and translator training*. 2de uitgawe. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins.

Giustini, D. en V. Dastyar. 2024. Critical AI literacy for interpreting in the age of AI. *Interpreting and Society*, 4(2):1–18.

Goldsmith, J. 2018. Tablet interpreting: consecutive interpreting 2.0. *Translation and Interpreting Studies*, 13(3):342–65.

Griffiths, C. 2018. *The strategy factor in successful language learning: the tornado effect*. 2de uitgawe. Bristol: Multilingual Matters.

Gurova, T., T. Riabukha, N. Zinenko en N. Hostishcheva. 2020. Mobile learning in developing phonetic competence of future interpreters. *Advanced Education*, 7(14):66–74.

HalaGhanim, M. en M. Al-Daqs. 2015. ITT and the strategies of interpreting fixed expressions in Arabic-English simultaneous interpreting. *Journal of Humanities and Social Science*, 20(12):61–70.

Heo, E. 2018. *Interpreting students' ability in self-assessment*. MA-verhandeling, Macquarie Universiteit.

Herbert, J. 1952. *The interpreter's handbook: how to become a conference interpreter*. Genève: Georg.

Herring, R.E. 2018. "I could only think about what I was doing, and that was a lot to think about": online self-regulation in dialogue interpreting. MA-verhandeling, Universiteit van Genève.

Herring, R.E. en L. Swabey. 2017. Experiential learning in interpreter education. <https://grad2cert.org/experiential-learning-in-interpreter-education> (6 Oktober 2023 geraadpleeg).

Heyerick, I. 2021. A descriptive study of linguistic interpreting strategies in Dutch-Flemish sign language interpreting – exploring interpreters' perspectives to understand the what, how and why. PhD-proefskrif, KU Leuven.

Horváth, I. 2022. AI in interpreting: ethical considerations. *Across Languages and Cultures*, 23(1):1–13.

Hu, Z., B. Zheng en X. Wang. 2021. The impact of a metacognitive self-regulation inventory in translator self-training: a pre-post study with English-Chinese translation students. *The Interpreter and Translator Trainer*, 15(4):430–49.

- Huang, J. 2021. Construction of short-term memory training model in consecutive interpretation. *Theory and Practice in Language Studies*, 11(10):1300–7.
- Huang, Y., W. Shi en J. Wen. 2023. Technology challenges and aids: the sustainable development of professional interpreters in listening comprehension effectiveness and interpreting performance. *Sustainability*, 15(8):1–18.
- Huang, Z. 2019. “Put yourself in their shoes”: a qualitative exploration of perceptions of effective translation teaching in universities. *The International Journal of Translation and Interpreting Research*, 11(1):114–29.
- Ibrahim-González, N. en N. Noordin. 2012. Learner autonomy via self-assessment in consecutive interpreting for novice learners in a non-interpreting environment. In Barranco-Droege, Macarena Pradas Macías en García Becerra (reds.) 2012.
- Ivars, A.J. en D.P. Calatayud. 2013. Mindfulness training for interpreting students. *Lebende Sprachen*, 58(2):1–25.
- Jiang, H. 2013. The interpreter’s glossary in simultaneous interpreting. *Interpreting. International Journal of Research and Practice in Interpreting*, 15(1):74–93.
- Kalina, S. 2000. Interpreting competences as a basis and a goal for teaching. *The Interpreters’ Newsletter*, 10:3–32.
- . 2007. “Microphone off” – application of the process model of interpreting to the classroom. *Kalbotyra*, 57(3):111–21.
- . 2015. Preparation. In Pöchhacker (red.) 2015.
- Kirchhoff, H. 1976/2002. Simultaneous interpreting: interdependence of variables in the interpreting process, interpreting models and interpreting strategies. In Pöchhacker en Shlesinger (reds.) 2002.
- Kornakov, P. 2000. Five principles and five skills for training interpreters. *Meta*, 45(2):241–8.
- Krashen, S.D. 1982. *Principles and practice in second language acquisition*. Kalifornië: Pergamon Press.
- Latif, M.M.M.A. 2018. Towards a typology of pedagogy-oriented translation and interpreting research. *The Interpreter and Translator Trainer*, 12(3):322–45.
- Lederer, M. 2010. Interpretive approach. In Gambier en Van Doorslaer (reds.) 2010.
- Lee, C.K. 2010. An overview of language learning strategies. *ARECLS*, 7:132–52.
- Lee, J. 2012. What skills do student interpreters need to learn in sight translation training? *Meta*, 57(3):694–714.
- Lee, Z. 2015. The reflection and self-assessment of student interpreters through logbooks: a case study. PhD-proefschrift, Heriot-Watt Universiteit.
- Lee-Jahnke, H. 2005. New cognitive approaches in process-oriented translation training. *Meta*, 50(2):359–77.

- Lesch, H.M. 2014. Die waarde en uitdagings van diensleer vir tolkopleiding: die ervaring van die tolkopleidingsprogram aan die Universiteit Stellenbosch. *Stellenbosch Papers in Linguistics Plus*, 43:209–33.
- Lewandowska-Tomaszczyk, B. (red.). 2019. *Contacts and contrasts in educational contexts and translation*. New York: Springer. 105–15.
- Li, S. 2014. A case study of interpretation learning strategies employed by successful interpretation learners. *Theory and Practice in Language Studies*, 4(6):1303–11.
- . 2015. A further study of interpretation learning strategies employed by successful interpretation learners. *Theory and Practice in Language Studies*, 5(6):1296–306.
- Li, X. 2018. Self-assessment as “assessment as learning” in translator and interpreter education: validity and washback. *The Interpreter and Translator Trainer*, 12(1):48–67.
- Lingzhu, J. 2020. On trainee interpreters’ English listening comprehension barriers: the case of local university undergraduate translation majors in China. *International Journal of Linguistics, Literature and Translation*, 3(2):16–31.
- Liu, J. 2010. Language learning strategies and its training model. *International Education Studies*, 3(3):100–4.
- Lörscher, W. 1991. *Translation performance, translation process, and translation strategies: a psycholinguistic investigation*. Tübingen: Gunter Narr.
- Ma, J. 2013. A study of interpreting skills from the perspective of interpreting process. *Journal of Language Teaching and Research*, 4:1232–7.
- Magnifico, C. en B. Defrancq. 2019. Self-repair as a norm-related strategy in simultaneous interpreting and its implications for gendered approaches to interpreting. *International Journal of Translation Studies*, 31(3):352–77.
- Makarová, V. 1994. Whose line is it anyway? On teaching improvisation in interpreting. In Dollerup en Lindegaard (reds.) 1994.
- Maree, K. (red.). 2020. *First steps in research*. 3de uitgawe. Pretoria: Van Schaik.
- Martínez-Gómez, A. 2018. Reshaping language interpreting pedagogy through students’ self-perception of their role as ad hoc interpreters. <https://iletc.commons.gc.cuny.edu/reshaping-language-interpreting-pedagogy> (18 November 2023 geraadpleeg).
- Maximous, A. 2017. Teaching and learning community interpreting. PhD-proefskrif, Universiteit van Wes-Sydney.
- Mellinger, C.D. 2022a. Cognitive behavior during consecutive interpreting: describing the notetaking process. *The International Journal of Translation and Interpreting Research*, 14(2):103–19.
- . 2022b. Interpreting. In Ferreira en Schwieter (reds.) 2022.
- Meuleman, C. en F. Van Besien. 2009. Coping with extreme speech conditions in simultaneous interpreting. *Interpreting*, 11(1):20–34.

- Miyamoto, T. 2008. What did good interpreting learners do in their self-learning of consecutive interpreting? <https://join3.wilmina.ac.jp/repo/repository/wilmina/37/08.pdf> (4 Mei 2026 geraadpleeg).
- Moser-Mercer, B. 1997/2002. Process models in simultaneous interpretation. In Pöchhacker en Shlesinger (reds.) 2002.
- . 2008. Skill acquisition in interpreting: a human performance perspective. *The Interpreter and Translator Trainer*, 2(1):1–28.
- Murtiningsih, S. en Q. Ardillah. 2020. Investigating students' challenges and strategies when interpreting. *Advances in Social Science, Education and Humanities Research*, 518:224–32.
- Naiman, N., M. Fröhlich, H. Stern en A. Todesco. 1978. *The good language learner*. Clevedon, Philadelphia: Multilingual Matters.
- Ngoc, N.N., H.T.T. Truc, Q. Huynh, P.N.T. Ngoc en T.T. Thien. 2022. Essential self-training skills to become an interpreter: English-majoring students' perception. *European Journal of Education Studies*, 9(12):75–89.
- Nieuwenhuis, J. 2020. Introducing qualitative research. In Maree (red.) 2020.
- O'Malley, J.M. en A.U. Chamot. 1990. *Learning strategies in second language acquisition*. New York: Cambridge University Press.
- Orăsan, C. 2023. ChatGPT for translators: a survey. Proceedings of the First NLP4TIA Workshop. <https://aclanthology.org/2023.nlp4tia-1.10> (8 April 2024 geraadpleeg).
- Oxford, R.L. 1985. *A new taxonomy of second language learning strategies*. Washington: ERIC Clearinghouse on Languages and Linguistics.
- . 1990. *Language learning strategies: what every teacher should know*. Boston: Heinle en Heinle.
- . 2017. *Teaching and researching language learning strategies: self-regulation in context*. New York, Londen: Routledge.
- PACTE. 2000. Acquiring translation competence: hypotheses and methodological problems in a research project. In Beeby, Ensinger en Presas (reds.) 2000.
- Pawlak, M. 2021. Investigating language learning strategies: prospects, pitfalls and challenges. *Language Teaching Research*, 25(5):817–35.
- Pienaar, M. en E. Cornelius. 2015. Contemporary perceptions of interpreting in South Africa. *Nordic Journal of African Studies*, 24(2):186–206.
- Pienaar, M., E. Cornelius en H. Kotzé. 2022. Talking. In Carstens en Van Dyk (reds.) 2022.
- Pietrzak, P. 2018. The effects of students' self-regulation on translation quality. *Babel: International Journal of Translation*, 64(5/6):819–39.
- . 2019. An integrated approach to assessment in translator training: the value of self-reflection. In Lewandowska-Tomaszczyk (red.) 2019.

- Pintrich, P.R. 2002. The role of metacognitive knowledge in learning, teaching, and assessing. *Theory into Practice*, 41(4):219–25.
- Pöchhacker, F. (red.). 2015. *Routledge encyclopedia of Interpreting Studies*. Londen: Routledge.
- . 2022. *Introducing Interpreting Studies*. 3de uitgawe. Londen: Routledge.
- Pöchhacker, F. en M. Shlesinger (reds.). 2002. *The Interpreting Studies reader*. Londen, New York: Routledge.
- Resnick, L.B. (red.). 1976. *The nature of intelligence*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associate.
- Rice, D.M. 2020. Trends in teaching pre-assignment preparation strategies in ASL-English interpreter education programs. MA-verhandeling, Universiteit van Wes-Oregon.
- Rubin, J. 1975. What the “good language learner” can teach us. *TESOL Quarterly*, 9(1):41–51.
- . 1981. Study of cognitive processes in second language learning. *Applied Linguistics*, 11: 117–31.
- Sawyer, D.B. 2004. *Fundamental aspects of interpreter education*. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins.
- Schafer, G. 2011. Developing expertise through a deliberate practice project. *International Journal of Interpreter Education*, 3(1):16–27.
- Schäffner, C. en B. Adab (reds.). 2000. *Developing translation competence*. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins.
- Seeber, K.G. 2011. Cognitive load in simultaneous interpreting. *Interpreting*, 13(2):176–204.
- Seleskovitch, D. 1978. Language and cognition. In Gerver en Wallace Sinaiko (reds.) 1978.
- Setton, R. 1998/2002. Meaning assembly in simultaneous interpreting. In Pöchhacker en Shlesinger (reds.) 2002.
- Setton, R. en A. Dawrant. 2016a. *Conference interpreting: a complete course*. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins.
- . 2016b. *Conference interpreting: a trainer’s guide*. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins.
- Shen, M. en J. Liang. 2021. Self-repair in consecutive interpreting: similarities and differences between professional interpreters and student interpreters. *Perspectives*, 29(5):761–77.
- Shihatah, M.J.M. 2019. Using some metacognitive strategies in teaching translation to enhance faculty of education English majors’ translation skills. *Journal of the Faculty of Education*, 35(6):1–37.
- Shreve, G.M. 2006. The deliberate practice: translation and expertise. *Journal of Translation Studies*, 9(1):27–42.
- . 2009. Recipient-orientation and metacognition in the translation process. In Dimitriu en Shlesinger (reds.) 2009.

- Shreve, G.M. en E. Angelone (reds.). 2010. *Translation and cognition*. Amsterdam: John Benjamins.
- Siedlecki, S.L. 2020. Understanding descriptive research designs and methods. *Clinical Nurse Specialist*, 34(1):8–12.
- Siu, S.C. 2023. ChatGPT and GPT-4 for professional translators: exploring the potential of large language models in translation. https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=4448091 (15 Mei 2024 geraadpleeg).
- Song, Z. 2010. Skill transfer from sight translation to simultaneous interpreting: a case study of an effective teaching technique. *International Journal of Interpreter Education*, 2(1):120–34.
- Stern, H.H. 1975. What can we learn from the good language learner? *Canadian Modern Language Review*, 34:304–18.
- Tennent, M. (red.). 2005. *Training for the new millennium*. Amsterdam: John Benjamins.
- Tiselius, E. 2015. Expertise. In Pöchhacker (red.) 2015.
- . 2018. Deliberate practice: the unicorn of Interpreting Studies. In Ahrens, Hansen-Schirra, Krein-Kühle, Schreiber en Wien (reds.) 2018.
- Tryuk, M. 2010. Strategies in interpreting: issues, controversies, solutions. *Applied Linguistics*, 2:181–94.
- Van der Merwe, K. 2025. 'n Tolkaanleerstrategiemodel uit taalaanleerstrategieë vir prosesgerigte tolkopleiding. PhD-proefskrif, Universiteit Stellenbosch.
- Vidyantari, R. 2021. Online interpreting learning during pandemic from students' perspective. *Bahtera: Jurnal Pendidikan Bahasa dan Sastra*, 20(2):210–5.
- Wang, W., Y. Xu, B. Wang en L. Mu. 2020. Developing interpreting competence scales in China. *Frontiers in Psychology*, 11(481):1–16.
- Whyatt, B. 2022. Training and pedagogy. In Ferreira en Schwieter (reds.) 2022.
- Yanqun, Z. 2015. The concept and instruction of metacognition in translation competence development. *International Forum of Teaching and Studies*, 11(1–2):69–78.
- Yen, P.H., L.T.C. Tu en L.T. Thao. 2023. Students' perceptions of using note-taking in consecutive interpreting assignments. *CTU Journal of Innovation and Sustainable Development*, 15(1):8–21.
- Zhang, Y. 2020. Possible ways to make interpretation teaching more effective. *Journal of Contemporary Educational Research*, 4(7):39–42.
- Zidar Forte, J. 2012. Acquiring specific interpreting competence. *Linguistica*, 52(1):113–27.
- Zolubienė, A. 2022. On interpreting as collaboration: "There must be a will from the whole society to create access to interpreters". <https://www.redalyc.org/journal/6927/692774354010/html> (15 Januarie 2024 geraadpleeg).

Zou, D. 2022. Multi-dimensional consideration of cognitive effort in translation and interpreting process studies. In Campbell, Larocca, Marciano, Savenkov en Yanishevsky (reds.) 2022.

Eindnotas

¹ Erkenning en dank aan prof. Ton Vosloo en mev. Anet Pienaar-Vosloo vir befondsing uit die Ton en Anet Vosloo-Leerstool in Afrikaanse Taalpraktyk.

² Konsekutiewe tolking het betrekking daarop dat die tolk tolkbeurte in die doeltaal verskaf nadat die spreker een of meer idees in die brontaal oorgedra het, terwyl die doeltteks tydens simultane tolking op dieselfde tyd as brontekstlewering plaasvind (Afrina en Ardi 2021). In Suid-Afrika word die konsekutiewe modus dikwels in gemeenskapskontekste, howe, kerke en hospitale gebruik, en die simultane modus by wetgewingskonferensies soos die nasionale parlement en opvoedkundige instellings soos universiteite (Pienaar, Cornelius en Kotzé 2022). Daar is egter geen vaste reël oor watter modus in watter konteks gebruik word nie.

³ Kommunikatiewe bevoegdheid is ook ter sprake by die gebruik van kognitiewe strategieë omdat dit byvoorbeeld algemene kennis en verwante wêreldkennis verbreed (Wang, Xu, Wang en Mu 2020).

⁴ Vakareabevoegdheid is ook ter sprake by die gebruik van kognitiewe strategieë omdat kennis 'n groot rol in vaardigheidsverwerwing en uiteindelijke deskundige prestasie speel. Moser-Mercer (2008) en Chang, Wu en Kuo (2019) reken dat tolke wat kundig in bepaalde vakgebiede is, steeds daartoe in staat moet wees om kundigheid in ander vakgebiede te bekom.

⁵ Taalaanleerders is dikwels bewus van die strategieë wat tot taalaanleersukses lei, soos Ellis (2008) van mening is. Hulle moet dit kan verklaar indien hulle aandag daaraan skenk: Hierdie bewustheid van die denkproses is tekenend van metakognisie.

⁶ Doelbewuste oefening, 'n invloedryke begrip in moderne vertaalpedagogie (Herring, Swabey, Tiselius en Motta 2022), word deur Ericsson, Krampe en Tesch-Römer (1993), Shreve (2006) en Wu (2023) gedefinieer as “gereelde, doelgerigte, hoogs gestruktureerde en bewuste oefening wat deur kundiges in verskeie domeine onderneem word om vaardighede, bekwaamheid en werksverrigting oor 'n lang tydperk te verbeter” (Van der Merwe 2025:117–8).

⁷ Ericsson en Harwell (2019) het die term *doelbewuste oefening* met *doelgerigte oefening* vervang, wat verwys na geïndividualiseerde aktiwiteite wat die tolkaanleerder sonder toesig uitvoer om werksverrigting te verbeter. Ons verkies *doelgerigte oefening* bo *doelbewuste oefening* as 'n komponent van selfregulering in tolking.

⁸ Aanpasbare kundiges kan kennis op nuwe situasies toepas en nuwe take voltooi deur van voorheen verworwe vaardighede gebruik te maak (Tiselius 2018).

⁹ Sigtolking of sigvertaling is 'n gesproke of geïllustreerde (indien die doeltaal gebaretaal is) weergawe van 'n geskrewe bronteks (Mellinger 2022b).

¹⁰ Diskoerskennis (deel van vakareabevoegdheid) is die kennis van tekskonvensies, genres en tekssoorte (Chang e.a. 2019). Ervare tolke weet hoe die tolktaak gaan verloop en kan tolkbeurte produseer wat aan die taakeise voldoen.

¹¹ Gegewe die tolkfokus herbenoem ons hierdie kategorie *verstaan en produseer boodskappe*.

Addendum A

Van der Merwe (2025) se nuutgeskepte kognitiewe en metakognitiewe tolkaanleerstrategieë in die volledige tolkaanleerstrategiemodel

Direkte tolkaanleerstrategieë

- Geheuestrategieë
 - Skep verstandelike verbande
 - 1. Groepeer
 - 2. Assosieer en brei uit
 - 3. Plaas tolkmateriaal in 'n konteks
 - Gebruik klanke en beelde
 - 4. Gebruik beelde
 - 5. Gebruik klanke
 - 6. Karteer semanties
 - 7. Gebruik sleutelwoorde
 - Hersien deeglik
 - 8. Hersien gestruktureerd
 - Gebruik aksie
 - 9. Gebruik fisiese respons of sensasie
 - 10. Gebruik meganiese tegnieke
- Kompensasiestrategieë
 - Waag intelligente raaiskote
 - 11. Gebruik talige leidrade
 - 12. Gebruik kontekstuele leidrade
 - Oorkom kommunikasiestruikelblokke
 - 13. Slaan oor na die brontaal of transkodeer

14. Kry hulp
 15. Gebruik of interpreteer nieverbale gedrag
 16. Vermy tolkproduksie gedeeltelik of heeltemal
 17. Pas die tolkbeurt aan
 18. Brei die tolkbeurt uit
 19. Gebruik gepaste nuutskeppings
- Kognitiewe strategieë
 - Oefen
 20. Oefen doelgerig
 21. Oefen klanke en taalvorme formeel
 22. Antisipeer en leer formuletaal
 23. Verdeel en hercombineer
 24. Kry natuurlike blootstelling aan jou werkstale
 - Verstaan en produseer boodskappe
 25. Kry vinnig die idee
 26. Gebruik hulpbronne
 - Ontleed en redeneer
 27. Redeneer vloeibaar
 28. Ontleed logiese verwantskappe
 29. Ontleed kontrasterend
 30. Herformuleer
 31. Dra oor
 - Skep struktuur vir invoer en produksie
 32. Noteer
 33. Som op
 34. Beklemtoon

Indirekte tolkaanleerstrategieë

- Metakognitiewe strategieë
 - Anker jou leerproses
 35. Kry 'n oorsig oor die tolktaak en skakel dit met reeds bekende materiaal
 36. Skenk aandag
 37. Stel tolking uit om op aktiewe luistervaardighede te fokus
 - Bestuur en beplan jou leerproses
 38. Vind uit oor tolking

- 39. Organiseer
- 40. Stel doelwitte
- 41. Identifiseer die doel van 'n tolktaak
- 42. Beplan vir 'n tolktaak
- 43. Soek en skep oefengeleenthede
- Evalueer jou leerproses
- 44. Selfmonitor
- 45. Selfvalueer
- Affektiewe strategieë
 - Verlaag jou angsvlak
 - 46. Gebruik asemhalings- en ontspanningstegnieke
 - 47. Gebruik musiek
 - 48. Gebruik humor
 - Motiveer jouself
 - 49. Gebruik positiewe selfgesprek
 - 50. Loop oordeelkundige risiko's
 - 51. Beloon jouself
 - Neem jou emosionele temperatuur
 - 52. Luister na jou liggaam
 - 53. Gebruik 'n kontrolelys
 - 54. Hou 'n tolkdagboek
 - 55. Bespreek jou gevoelens met jou ondersteuningsnetwerk
- Sosiale strategieë
 - Vra vrae
 - 56. Vra vir 'n verduideliking of bevestiging
 - 57. Vra vir regstelling
 - Werk saam met ander
 - 58. Werk in 'n span
 - 59. Werk saam met vaardige werkstaalgebruikers en mentors
 - Empatiseer met ander
 - 60. Ontwikkel 'n kulturele begrip
 - 61. Word bewus van ander se gedagtes en gevoelens

Addendum B

Oxford (1990) se oorspronklike kognitiewe en metakognitiewe taalaanleerstrategieë (*cognitive and metacognitive language learning strategies*)

- Cognitive strategies
 - Practicing
 1. Repeating
 2. Formally practicing with sounds and writing systems
 3. Recognizing and using formulas and patterns
 4. Recombining
 5. Practicing naturalistically
 - Receiving and sending messages
 6. Getting the idea quickly
 7. Using resources
 - Analyzing and reasoning
 8. Reasoning deductively
 9. Analyzing expressions
 10. Analyzing contrastively
 11. Translating
 12. Transferring
 - Creating structure for input and output
 13. Taking notes
 14. Summarizing
 15. Highlighting
- Metacognitive strategies
 - Centering your learning
 16. Overviewing and linking with already known material
 17. Paying attention
 18. Delaying speech production to focus on listening
 - Arranging and planning your learning
 19. Finding out about language learning
 20. Organizing
 21. Setting goals and objectives
 22. Identifying the purpose of a language task
 23. Planning for a language task

24. Seeking practice opportunities

- Evaluating your learning

25. Self-monitoring

26. Self-evaluating