

**RIGLYNE VIR DIE EFFEKTIEWE ASSESSERING VAN  
DOSENTE IN HOËR ONDERWYS BINNE DIE  
NASIONALE KWALIFIKASIERAAMWERK**

**Johannes Marthinus Jacobsz**

Proefskrif voorgelê ter vervulling van die vereistes vir die graad

**Philosophiae Doctor**

in Opleiding en Ontwikkeling in die Fakulteit Opvoedingswetenskappe aan die  
Potchefstroomse Universiteit vir Christelike Hoër Onderwys

Promotor: Prof. H.D. Nieuwoudt

Hulppromotor: Prof. P.J. Mentz

POTCHEFSTROOM  
2003

## **VERKLARING**

MENINGS IN HIERDIE WERK UITGESPREEK OF GEVOLGTREKKINGS WAT GEMAAK IS, IS DIÉ VAN DIE OUTEUR EN MOET NIE NOODWENDIG AAN ENIGE ENTITEIT OF INSTANSIE TOEGESKRYF WORD NIE. VERDER WORD VERKLAAR DAT DIE ANALISES EN INTERPRETASIES WAT GEMAAK IS MY EIE WERK IS.

Opgedra aan my pa, wat skool vroeg moes verlaat om te gaan werk,  
geld bymekaar te maak, sy skoolopleiding te kon voltooi en toe nooit  
weer die geleentheid gehad het om te kon studeer nie.

## DANKBETUIGING

Hiermee wens ek my opregte dank en waardering aan die volgende persone en instansies te betuig:

- My promotors, proff. H.D Nieuwordt en P.J Mentz vir waardevolle hulp en deskundige studieleiding.
- Mev. Wilma Breytenbach vir hulp met die statistiese verwerking en kontrole van hoofstuk 5.
- Kollegas (by die PU vir CHO, Technikon Northern Gauteng en ontwikkelingsbestuurders by alle staatsondersteunde hoërondewysinstellings in Suid-Afrika) vir hulle samewerking met die voltooiing van die vraelyste.
- Mnr Marthinus Postma vir die vertaling van die vraelys.
- Dr. Amanda van der Merwe vir die taalversorging.
- Prof. Casper Lessing vir die kontrolering van die bronnelys.
- Mev. Lina de Bruyn, vir die finale afronding en tegniese versorging van dié dokument.
- Die PU vir CHO vir die toekenning van 'n studiebeurs.
- Die Direkteur van die Navorsingsfokusarea vir die toekenning van 'n studiebeurs.
- Kollegas, familie en vriende wat met hulle belangstelling en begrip my altyd ondersteun het.
- My ouers en skoonouers (skoonvader oorlede tydens dié studie) vir hul ondersteuning en belangstelling.
- My dogters, Dorien en Anneri, wat maar altyd moes verstaan as hul pa vir ure, dae, nagte en weke agter die rekenaar moes sit en nie saam met hulle kon gaan swem, speel of fietsry nie.
- My dierbare vrou, Fienie, vir al haar ondersteuning, liefde en begrip. Dit was vir my van groot waarde gedurende die afhandeling van hierdie studie.

**AAN MY VERLOSSER, JESUS CHRISTUS KOM ALLE EER, LOF,  
DANK EN AANBIDDING TOE.**

# DR. AMANDA VAN DER MERWE

(DLitt et Phil)

## GEAKKREDITEERDE TAALPRAKTISYN

Suid-Afrikaanse Vertalersinstituut (lidnr. 1000547)

Retiefstr. 91  
Potchefstroom  
2531  
Tel./Faks (018) 294-3319

12 Augustus 2003

Mnr. JM Jacobsz

Geagte mnr. Jacobsz

### Redigering van proefskrif

Ek bevestig hiermee dat ek die eksamineringweergawe van u proefskrif, *Riglyne vir die effektiewe assessering van dosente in Hoër Onderwys binne die Nasionale Kwalifikasieraamwerk*, geredigeer het en alle nodige en toepaslike stilistiese, taalkundige en tipografiese verbeterings op die teks aangebring het. Sorg asseblief dat u dit so aanbring op die finale kopie.

Vriendelike groete



AM van der Merwe

## OPSOMMING

Hierdie studie fokus op die samestelling van riglyne vir die effektiewe assessering van dosente. Gevolglik is die klem op die beginsel dat assessering as onontbeerlik beskou kan word vir professionele ontwikkeling en die lewering van 'n sinvolle bydrae tot kwaliteitversekering binne die konteks van die Nasionale Kwalifikasieraamwerk.

Om dit te kan bereik word is ten eerste 'n literatuurstudie onderneem oor die aard en kriteria vir effektiewe assessering. Die literatuur het aangedui dat daar sedert 1994 'n verskeidenheid veranderings plaasgevind het in Suid-Afrika, onder meer op die gebied van onderwys, opleiding en ontwikkeling. Verskeie debatte is hieroor gevoer op verhoë, in politieke raadsale, by skole, kolleges, teknikons, universiteite, in die pers en in die algemene werksplek. Dikwels het die debatte ook gegaan oor die lae bevoegdheid en prestasievlakke van werkers in Suid-Afrika. Soms is selfs die vermoëns, bevoegdheid en prestasievlakke van gegradueerdes en gediplomeerdes bevraagteken. Binne die konteks van dié bevraagtekening is begin kyk na die rol wat die hoër onderwys, en meer spesifiek dosente, vervul om te verseker dat bevoegde menslike hulpbronne die hoëronderwysomgewing verlaat vir die beroepswêreld. Daarom word die doelmatige assessering van dosente as imperatief gestel.

Voorts word enkele faktore wat van belang is en wat die aard van en kriteria vir assessering kan beïnvloed, onder bespreking geneem. Dit behels onder andere sake soos die onderwys- en opleidingstelsel, uitkomsgerigte onderwys en opleiding, bevoegdheid, kennisvermeerdering, bevoegdheid- en prestasie-assessering, die professionele ontwikkeling van die dosent, die begrip

*assessering*, die verband tussen assessering en kwaliteitversekering, Bloom se taksonomie, verskillende assesseringsinstrumente, die bestuur van kwaliteit en die aanstelling van dosente.

Die assessering van dosente word beskou vanuit 'n ontwikkelingsgerigte perspektief, waar die fokus op deurlopende assessering is wat bevorderlik kan wees vir individuele, loopbaan- en organisasie-ontwikkeling. Daar word aangedui dat 'n verskeidenheid kwalitatiewe en kwantitatiewe assesseringsinstrumente tydens formatiewe sowel as summatiewe assessering geoptimaliseer kan word waarmee die opleidingsbehoefte, vermoëns, vaardighede, bevoegdhede, kapasiteit en prestasies van dosente bepaal kan word. Die assessering van dosente word beskou as 'n bydraende faktor in die lewering en versekering van kwaliteit. Daar word ook aangedui dat die proses bestuursmatig hanteer behoort te word om kwaliteit deurlopend te kan bevorder.

Hierop word 'n bespreking onderneem van assesseringspraktyke. Om dié bespreking te ondersteun word daar gefokus op die rolle wat dosente in die staatsondersteunde hoërondewysomgewing vervul. Die bespreking word gelei deur die konteks wat bepaal word deur die implementering van die beginsels van die Nasionale Kwalifikasieraamwerk. 'n Verskeidenheid rolspelers word geïdentifiseer wat direk of indirek betrokke is by die beoordeling van dosente se bevoegdhede, uitsette en prestasies in die hoërondewysomgewing. Verder word aangedui dat die implementering van die Nasionale Kwalifikasieraamwerk gerig word deur 'n verskeidenheid wetgewings wat deur staatsondersteunde hoërondewysinstellings verdiskonteer moet word in die uitvoering van hul take en funksies.

Daar word ook uit die literatuur aangetoon dat daar in lande soos die Verenigde Koninkryk, die VSA, Australië en Nieu-Seeland assesseringspraktyke bestaan om kwaliteit in die hoërondewysomgewing te verseker. Die rol wat die dosent

vervul in dié proses word uitgelig en daar word aangedui dat die assessering van die dosent indirek aandag geniet in hierdie proses.

'n Empiriese studie is onderneem om eerstens vas te stel of dosente aan doeltreffende en toepaslike opleiding onderwerp is met betrekking tot die implementering van die Nasionale Kwalifikasieraamwerk. Tweedens was die empiriese studie daarop gemik om vas te stel wat die implikasies van die assessering van die bevoegdhede en prestasies van dosente verbonde aan staatsgesubsidieerde of openbare hoërondewysinstellings is vir alle belanghebbende partye.

Dit word in hierdie studie bevind dat onderskeid getref behoort te word tussen *bevoegdheid*- en *prestasie*-assessering van dosente. Verder word aangedui dat bevoegdheidsertifisering van dosente as imperatief beskou moet word om prestasiegerig te kan funksioneer in die hoërondewysomgewing. Daar word ook bevind dat dosente in 'n groot mate die verdiskontering van al die nuwe wetgewings en gevolglike verwagtinge wat gestel word, moet hanteer – soms onder groot druk en te midde van onsekerheid en onvoldoende bevoegdheidsvlakke weens gebrekkige opleiding, assessering en terugvoer. Die gevolg is dat dosente die implementering van die Nasionale Kwalifikasieraamwerk nie as effektief ervaar nie.

Om die veranderde en veranderende omgewing van die hoërondewyssektor te akkommodeer word 'n konseptuele model saamgestel wat kan dien as riglyn vir die assessering van dosente. Hierin word aangedui dat stelsels wat ontwikkel word vir die assessering van dosente voorsiening moet maak vir en rekening moet hou met 'n verskeidenheid faktore, waaronder kwaliteit, primêre en sekondêre rolspelers, wetgewing, die vermoëns, vaardighede, bevoegdhede, kapasiteit en prestasievermoëns van dosente, assesseringsinstrumente, en proaktiewe, reaktiewe, formatiewe, summatiewe, kwalitatiewe en kwantitatiewe assesseringsintervensies. Die sinchronisering en doelmatige strukturering van dié genoemde faktore kan 'n bydrae lewer in die skep van 'n konteks wat



bevorderlik is vir die professionele ontwikkeling van die dosent en gevolglike prestasie in die hoëronderwysomgewing.

Trefwoorde vir indeksering: assessering; dosente; menslikehulpbron-ontwikkeling; hoëronderwysomgewing; bevoegdheid; prestasie; model; studentebevoegdheid; uitkomsgerigte onderwys en opleiding; kwaliteit, onderwys-, opleiding- en ontwikkelingspraktisynrolle; dosentrolle; Nasionale Kwalifikasieraamwerk.

## SUMMARY

### **GUIDELINES FOR THE EFFECTIVE ASSESSMENT OF LECTURERS WITHIN HIGHER EDUCATION IN THE NATIONAL QUALIFICATIONS FRAMEWORK**

This study focuses on the composition of guidelines for the effective assessment of lecturers – hence the emphasis is on the principle that assessment may be regarded as indispensable for professional development and for making a meaningful contribution towards ensuring quality in the context of the National Qualification framework.

To this end a literature study was firstly undertaken regarding the nature of and criteria for effective assessment. The literature indicated that a variety of changes took place in South Africa since 1994, amongst others in the area of education, training and development. There have been numerous debates about this on stages and in political council halls, schools, colleges, technikons, universities, the press and the general workplace. Often the debates also centred on the low levels of competence and performance of workers in South Africa. Sometimes even the abilities, competence and performance levels of graduates and diplomandi have been questioned. In the context of these doubts people started investigating the role played by higher education, and more specifically lecturers, in ensuring that competent human resources leave the higher education environment for the professional world. As a result the purposeful assessment of lecturers has been identified as imperative.

Furthermore, certain important factors that may influence the nature of and criteria for assessment, are discussed in this study. These include, amongst

others, issues such as the education and training system, outcomes-based education and training, competence, knowledge escalation, the assessment of competence and performance, the professional development of the lecturer, the concept *assessment*, the relation between assessment and ensuring quality, Bloom's taxonomy, different assessment instruments, the management of quality and the appointment of lecturers.

The assessment of lecturers is viewed from a development-oriented perspective, where the focus is on continuous assessment that may be beneficial for individual, professional and organisational development. It is shown that a variety of qualitative and quantitative assessment instruments may be optimised during formative as well as summative assessment, with which the training needs, abilities, skills, competencies, capacity and performance of lecturers may be determined. The assessment of lecturers is regarded as a contributing factor in delivering and ensuring quality. It is also shown that the process should be undertaken in a managerial manner in order to continuously promote quality.

Thereupon a discussion of assessment practices follows. In this discussion the focus is on the roles of lecturers in government-supported higher education institutions. The discussion is guided by the context which is determined by the implementation of the principles of the National Qualification Framework. A number of actors are identified who are directly or indirectly involved in the assessment of lecturers' competencies, outputs and performance in the higher education environment. It is also indicated that the implementation of the National Qualification Framework is guided by a number of legislations of which government-supported higher education institutions must give account in the performing of their tasks and functions.

From literature it is clear that countries like the United Kingdom, the USA, Australia and New Zealand use assessment practices to ensure quality in the higher education environment. The role of the lecturer in that process is

highlighted, and it is indicated that the assessment of the lecturer is indirectly addressed in the process.

An empirical study was performed to establish, in the first instance, whether lecturers have been subjected to effective and appropriate training regarding the implementation of the National Qualification Framework. The second objective of the empirical study was to identify the implications of the assessment of lecturers attached to government-subsidised or public higher education institutions for all stakeholders.

It is found in this study that a distinction should be made between the *competence* and *performance* assessment of lecturers. In addition it is indicated that the competence certification of lecturers must be regarded as imperative in order to facilitate performance-oriented functioning in the higher education environment. It is also found that lecturers must to a large extent cope with the process of giving account of all the new legislations and resulting expectations – sometimes under great pressure and amidst uncertainty and insufficient competence levels because of inadequate training, assessment and feedback. As a result lecturers do not experience the implementation of the National Qualification Framework as effective.

In order to accommodate the changed and changing environment of the higher education sector, a conceptual model is composed to serve as a guide for the assessment of lecturers. In this model it is indicated that systems being developed for the assessment of lecturers should make provision for and account for a variety of factors, such as quality, primary and secondary actors, legislation, and the abilities, skills, competencies, capacity and performance levels of lecturers, assessment instruments, proactive, reactive, formative, summative, qualitative and quantitative assessment interventions. The synchronization and purposeful structuring of these factors may make a contribution towards creating a context which is beneficial to the professional

development of the lecturer and consequently to performance in the higher education system.

Keywords for indexing: assessment; lecturers; human resource development; higher education environment; competence; performance; model; student competence; outcomes-based education and training; quality; education, training and development practitioner roles; lecturer roles; National Qualification Framework.

# INHOUD

OPSOMMING .....	i
SUMMARY .....	v
LYS VAN FIGURE .....	xxix
LYS VAN TABELLE.....	xxxii
LYS VAN AFKORTINGS.....	xxxvi
HOOFSTUK 1 ORIËNTERING.....	1
1.1 INLEIDING EN PROBLEEMSTELLING .....	1
1.2 NAVORSINGSDOELWITTE .....	9
1.3 METODE VAN NAVORSING .....	9
1.3.1 Literatuurstudie .....	10
1.3.2 Empiriese ondersoek .....	10
1.3.2.1 Ontwerp .....	10
1.3.2.2 Studiepopulasie en steekproef.....	11
1.3.2.3 Instrumente.....	11
1.3.2.4 Statistiese tegniek.....	12
1.4 OORSIG VAN DIE STRUKTURERING VAN NAVORSINGS- VERSLAG .....	12

HOOFSTUK 2 DIE AARD VAN EN KRITERIA VIR EFFEKTIEWE	
ASSESSERING VAN DOSENTE IN HOËR ONDERWYS . 13	
2.1	INLEIDING ..... 13
2.2	ASSESSERING VAN DOSENTE IN DIE KONTEKS VAN DIE
	NASIONALE KWALIFIKASIERAAMWERK..... 14
2.2.1	Inleiding..... 14
2.2.2	Onderwys- en opleidingstelsel ..... 17
2.2.3	Uitkomsgerigte onderwys en opleiding ..... 19
2.2.3.1	Bevoegdheid binne uitkomsgerigte onderwys en opleiding
	en die rol van dosente..... 21
2.2.3.2	Kennisvermeerdering en uitkomsgerigte onderwys en
	opleiding ..... 24
2.2.4	Bevoegdheid en Prestasie-assessering van dosente ..... 27
2.2.4.1	Professionele ontwikkeling van die dosent ..... 33
2.2.4.1.1	Individuele ontwikkeling ..... 35
2.2.4.1.2	Loopbaanontwikkeling ..... 36
2.2.4.1.3	Organisasie-ontwikkeling ..... 36
2.2.4.2	Die doel van professionele ontwikkeling van die dosent..... 36
2.3	DIE BEGRIP ASSESSERING BINNE DIE ONDERRIG-, LEER- en
	WERKSOMGEWING ..... 38
2.4	ENKELE PERSPEKTIEWE OP DIE BEGRIP ASSESSERING BINNE
	DIE KONTEKS VAN MENSLIKEHULPBRONONTWIKKELING ..... 43
2.4.1	Oriëntering ..... 43
2.4.2	Die doel van assessering ..... 44
2.4.2.1	Bevoegdheid-, uitkomsgerigte en prestasie-assessering..... 45
2.4.3	Enkele beginsels, voorwaardes en kriteria vir kwaliteitversekering
	tydens assessering ..... 49
2.4.3.1	Geldigheid..... 50
2.4.3.2	Betroubaarheid en Regverdigheid ..... 52
2.4.3.3	Objektiwiteit ..... 54
2.4.3.4	Bekostigbaarheid ..... 54

2.4.3.5	Bewyslewing van assessering .....	55
2.4.3.6	Diagnostiese assessering .....	56
2.4.3.7	Formatiewe assessering .....	59
2.4.3.8	Summatiewe assessering .....	60
2.4.3.9	Holistiese assessering .....	60
2.4.3.10	Voorspellende assessering .....	62
2.4.3.11	Assessering van vorige leer .....	62
2.4.3.12	Inhoudgebaseerde assessering .....	63
2.4.3.13	Normgebaseerde assessering .....	64
2.5	BLOOM SE TAKSONOMIE.....	65
2.6	BEREIKING VAN UITKOMSTE EN DIE VERBAND MET ASSESSERING .....	70
2.7	ASSESSERINGSINSTRUMENTE .....	72
2.8	KWALITEIT IN HOËR ONDERWYS .....	75
2.8.1	Inleiding.....	75
2.8.2	Verbetering van kwaliteit onderrig en leer .....	81
2.8.3	Assessering as komponent van kwaliteitverbetering in hoër onderwys .....	82
2.8.4	Die rol en funksie van die assessor in die werksplek .....	86
2.8.5	Die vaardigheidontwikkelingsfasiliteerder .....	87
2.9	BESTUUR EN KWALITEIT .....	87
2.9.1	Inleiding.....	87
2.9.2	Totale kwaliteitbestuur .....	88
2.9.2.1	Kwaliteitoudit.....	90
2.9.3	Bestuurstake en -funksies.....	91
2.9.4	Bestuur in 'n uitkomsgerigte omgewing .....	92
2.9.5	Bestuursverbintenis .....	93
2.9.6	Beweging van taktiese na strategiese.....	95
2.10	VERBAND TUSSEN EVALUERING EN ASSESSERING.....	96
2.11	ONDERWYS, OPLEIDING EN ONTWIKKELINGSDESKUNDIG- HEID VAN DOSENTE IN STAATSGESUBSIDIEERDE HOËRONDERWYSINSTELLINGS.....	100



2.11.1	Oriëntering .....	100
2.11.2	Werwing van dosente .....	106
2.11.3	Keuring van dosente .....	109
2.11.4	Keuringstoetse .....	109
2.12	SAMEVATTING .....	112

### HOOFSTUK 3: ONTLEDING VAN ASSESSERINGS-

	PRAKTYKE .....	115
3.1	INLEIDING .....	115
3.2	HOËRONDERWYSPRAKTYK AS FUNKSIONERINGSBASIS VIR DOSENTE .....	117
3.2.1	Praktykbeginsels in die Verenigde State van Amerika .....	117
3.2.2	Kritiek op enkele praktyke in Suid-Afrika, die Verenigde Koninkryk, Australië, Kanada en die VSA .....	119
3.2.2.1	Suid-Afrika .....	119
3.2.2.2	Verenigde Koninkryk, Australië en VSA .....	120
3.2.2.3	Kanada .....	120
3.3	ROLVERWAGTINGS VAN DOSENTE IN HOËR ONDERWYS IN SUID-AFRIKA .....	121
3.3.1	Inleiding .....	122
3.3.2	Leerfasiliteerder of leermediator .....	127
3.3.3	Assessor .....	132
3.3.4	Leier, bestuurder en administrateur .....	142
3.3.5	Lewenslange leerder en navorsers .....	144
3.3.6	Gemeenskapsontwikkelaar met 'n pastorale rol (berader) .....	150
3.3.7	Leerprogram en leermateriaalontwikkelaar .....	152
3.3.8	Vakspesialis .....	156
3.4	ENKELE BESKOUINGS OOR ONTWIKKELING- EN ASSES- SERINGS-PRAKTYKE .....	158
3.4.1	Algemeen .....	158
3.4.2	'n Beskrywing deur Reavill (1997) .....	161

3.4.2.1	Oriëntering .....	161
3.4.2.2	Die produk-/ prosesmodel.....	161
3.4.2.3	Die diens-/ prosesmodel .....	161
3.4.2.4	Die stelselbenadering .....	162
3.4.2.5	Die aandeelhouermodel.....	163
3.4.2.6	Assessering .....	164
3.4.3	'n Beskrywing van Mwamwenda (1994).....	166
3.4.3.1	Navorsingspublikasies .....	166
3.4.3.2	Leerfasiliteerders en navorsers.....	167
3.4.4	'n Beskouing van MacPherson (2000) .....	167
3.4.4.1	Akademiese ontwikkelingseenhede.....	167
3.4.4.2	Organisasie-analise .....	167
3.4.4.3	Universiteit van Auckland (Nieu-Seeland).....	167
3.4.4.3.1	Professionele ontwikkeling van akademiese personeel.....	168
3.4.4.3.2	Organisasie-ontwikkeling .....	169
3.4.5	'n Beskrywing deur Siegel (1996) .....	170
3.4.5.1	Oriëntering .....	170
3.4.5.2	Totale kwaliteitbestuur .....	171
3.4.5.3	Professionele personeel .....	171
3.4.5.4	Kliënte.....	171
3.4.5.5	Werwing, seleksie en opleiding van personeel.....	172
3.4.5.6	Die stelselkonsep en posanalise.....	173
3.4.5.7	Tipes data.....	173
3.4.6	Oorsig oor die Potchefstroomse Universiteit.....	174
3.4.6.1	Oriëntering .....	174
3.4.6.2	Personeelontwikkeling .....	174
3.4.6.3	VERKA.....	175
3.4.6.4	Taakooreenkoms .....	176
3.4.6.5	Selfevaluering en merietebepaling.....	178
3.4.7	Beskouing van Kerby en Weber.....	182
3.4.7.1	Indirekte assessering van dosente .....	182
3.4.7.2	Assessering as proses.....	182

3.4.7.3	Assessering as program .....	183
3.4.7.4	Praktykbeginsels van assessering .....	183
3.4.7.5	Legitimisering van assessering .....	184
3.4.7.6	Koste-analise van assessering .....	184
3.4.7.7	Assesseringsinstrumente, samewerkingsooreenkomste en organisasiestrukture.....	185
3.4.8	Voorgestelde assesseringsmodel by Technikon Northern Gauteng .....	186
3.4.8.1	Doel met dié beleidsdokument.....	186
3.4.8.2	Beginsels .....	186
3.4.8.3	Wat word aan assessering onderwerp?.....	187
3.4.8.4	Wie word aan assessering onderwerp?.....	189
3.4.8.5	'n Gekoördineerde assesseringstelsel .....	190
3.4.8.6	Assesseringsinstrumente.....	190
3.4.8.7	Metodes, prosedures en prosesse.....	190
3.5	ASSESSERING VAN ROLLE BINNE DIE KONTEKS VAN KWALITEITVERSEKERING .....	191
3.5.1	Inleiding .....	191
3.5.2	Konteks vir die assessering van die dosent se rol as leer- fasiliteerder en -mediator .....	195
3.5.3	Konteks vir die assessering van die dosent se asses- seringsvermoë .....	200
3.5.4	Konteks vir die assessering van die dosent as leier, bestuurder en administrateur.....	202
3.5.5	Konteks vir die assessering van die dosent se rol as lewens- lange leerder en navorser .....	203
3.5.6	Konteks vir die assessering van die dosent se rol as gemeenskapsontwikkelaar en berader .....	205
3.5.6.1	Gemeenskapsontwikkeling .....	205
3.5.6.2	Berading .....	207
3.5.7	Konteks vir die assessering van die dosent se rol as leer- program- en leermateriaalontwikkelaar.....	209

3.5.8	Konteks vir die assessering van die dosent se rol as vakkundige .....	210
3.5.8.1	Veranderende omgewing waarin funksioneer moet word as vakkundige.....	210
3.5.8.2	Publikasies en referate .....	211
3.5.8.3	Vakkundigheid en die aanstelling as of bevordering tot professor.....	211
3.6	SINTESE VAN VERSKILLENDE STANDPUNTE INSAKE ASSESSERINGS PRAKTYKE .....	212
3.6.1	Sintese van die verskillende standpunte .....	212
3.6.2	Leemtes in die verskillende standpunte .....	214
3.7	MOTIVERING VIR DIE SAMESTELLING VAN RIGLYNE WAT GEBRUIK KAN WORD TYDENS DOSENTASSESSERING .....	215
3.8	SAMEVATTING .....	217



5.3.2	Bepaling van betroubaarheid van groepering van vrae wat verband hou met NKR en UGO .....	257
5.3.3	Bepaling van betroubaarheid van groepering van vrae wat verband hou met studentbevoegdheid binne die konteks van die NKR en UGO .....	257
5.4	INTERPRETERING VAN DATA UIT AFDELING A WAT VERBAND HOU MET DIE ASSESSERING VAN DOSENTE .....	258
5.4.1	Data vir Tabel 5.3 .....	258
5.4.2	Bepaling van betroubaarheid van groepering van vrae wat verband hou met die assessering van dosente.....	265
5.5	INTERPRETERING VAN DATA UIT AFDELING A WAT VERBAND HOU MET DIE ROLLE VAN DOSENTE .....	265
5.5.1	Data vir Tabel 5.4 .....	265
5.5.2	Bepaling van betroubaarheid van groepering van vrae wat verband hou met die rolle van dosente.....	271
5.5.3	T-toets op die data: universiteitsdosente: twee groepe dosente (sien vraelys afdeling A, vraag 23) en vrae met betrekking tot die rolle van die dosent vanuit afdeling B.....	271
5.5.3.1	Inleiding .....	271
5.5.3.2	Verskille tussen die twee groepe universiteitsdosente met betrekking tot die wyse van implementering van die NKR en die kwaliteit van hulle onderrig.....	273
5.5.3.3	Verskille tussen die twee groepe universiteitsdosente met betrekking tot die implementering van die NKR en lewenslange leer .....	274

5.5.3.4	Verskille tussen die twee groepe universiteitsdosente met betrekking tot die implementering van die NKR en die vereiste dat daar in die rol as bekwame leerfasiliteerder gefunksioneer moet word.....	275
5.5.3.5	Verskille tussen die twee groepe universiteitsdosente met betrekking tot die implementering van die NKR en die vereiste dat daar in die rol as bekwame administrateur gefunksioneer moet word.....	276
5.5.3.6	Verskille tussen die twee groepe universiteitsdosente met betrekking tot die implementering van die NKR en die vereiste dat daar in die rol as bekwame berader en gemeenskapsontwikkelaar gefunksioneer moet word .....	277
5.5.3.7	Verskille tussen die twee groepe universiteitsdosente met betrekking tot die implementering van die NKR en die vereiste dat daar in die rol as bekwame leerprogramontwikkelaar gefunksioneer moet word.....	279
5.5.4	T-toets op die data: teknikondosente: twee groepe dosente (sien vraelys Afdeling A, vraag 23) en vrae met betrekking tot die rolle van die dosent vanuit afdeling B.....	280
5.5.4.1	Inleiding .....	280
5.5.4.2	Verskille tussen die twee groepe teknikondosente met betrekking tot die wyse van implementering van die NKR en die funksionering as bekwame administrateur .....	281
5.5.4.3	Verskille tussen die twee groepe teknikondosente met betrekking tot die wyse van implementering van die NKR en die gevolg dat minder tyd aan die ontwikkeling van die vakgebied bestee kan word .....	282
5.5.5	Variansie-analise op die data: ontwikkelingsbestuurders: twee groepe (sien vraelys afdeling A, vraag 23) en vrae met betrekking tot die rolle van die dosent vanuit afdeling B .....	283
5.5.5.1	Inleiding .....	283

5.5.5.2	Verskille tussen die twee groepe ontwikkelingsbestuurders met betrekking tot hulle opinie hoe dosente die wyse van implementering van die NKR by hulle universiteit of teknikon en die funksionering as bekwame berader en gemeenskapsontwikkelaar ervaar .....	285
5.5.5.3	Verskille tussen die twee groepe ontwikkelingsbestuurders met betrekking tot hulle opinie oor hoe dosente die wyse van implementering van die NKR by hulle universiteit of teknikon en die funksionering as bekwame leerprogramontwikkelaar ervaar .....	287
5.5.5.4	Verskille tussen die twee groepe ontwikkelingsbestuurders met betrekking tot hulle opinie hoe dosente die wyse van implementering van die NKR by hulle universiteit of teknikon en die funksionering as bekwame leermateriaalontwikkelaar ervaar.....	288
5.5.5.5	Verskille tussen die twee groepe ontwikkelingsbestuurders met betrekking tot hulle opinie oor hoe dosente die wyse van implementering van die NKR by hulle universiteit of teknikon en die gevolg dat minder tyd spandeer word aan die ontwikkeling van hulle vakgebied as in die verlede, ervaar.....	290
5.5.5.6	Verskille tussen die twee groepe ontwikkelingsbestuurders met betrekking tot hulle opinie oor hoe dosente die wyse van implementering van die NKR by hulle universiteit of teknikon en die gevolg dat meer tyd aan program- en leermateriaalontwikkeling spandeer word as in die verlede, ervaar.....	291
5.5.6	Eenrigting variansie-ontleding op data: elke groep as onafhanklike veranderlike (universiteitsdosente - groep 1; teknikon-dosente - groep 2; ontwikkelingsbestuurders - groep 3) en vrae met betrekking tot studentebevoegdheid, dosentrolle, NKR / UGO, en assessering van dosente (afhanklike veranderlike) ...	293



5.5.6.1	Inleiding .....	293
5.5.6.2	Verskille met betrekking tot studentebevoegdheid tussen universiteitsdosente en ontwikkelingsbestuurders .....	294
5.5.6.3	Verskille met betrekking tot studentebevoegdheid tussen universiteitsdosente en teknikondosente .....	295
5.5.7	Eenrigting variansie-ontleding op data: elke groep as onafhanklike veranderlike (universiteitsdosente - groep 1; teknikondosente - groep 2; ontwikkelingsbestuurders - groep 3) telkens verdeel tussen dié wat oor 'n eerste- of Honneurs graad beskik en die wat oor 'n magister- of doktorsgraad as hoogste kwalifikasie beskik en vrae met betrekking tot studentebevoegdheid, dosentrolle, NKR / UGO, en assessering van dosente (afhanklike veranderlike) .....	296
5.5.7.1	Inleiding .....	296
5.5.7.2	Verskille met betrekking tot studentebevoegdheid tussen universiteitsdosente en ontwikkelingsbestuurders wat beskik oor 'n magister- of doktorsgraad as hoogste kwalifikasie.....	297
5.5.7.3	Verskille met betrekking tot studentebevoegdheid tussen universiteitsdosente en teknikondosente wat beskik oor 'n magister- of doktorsgraad as hoogste kwalifikasie.....	298
5.5.8	Eenrigting variansie-ontleding op data: elke groep as onafhanklike veranderlike (universiteitsdosente - groep 1; teknikondosente - groep 2; ontwikkelingsbestuurders - groep 3) telkens verdeel tussen die wat meen dat die opleiding wat ontvang is in verband met die NKR en UGO goed of uitstekend was teenoor dié wat aangedui het dat die opleiding swak tot gemiddeld was en vrae met betrekking tot studentebevoegdheid, dosentrolle, NKR / UGO, en assessering van dosente (afhanklike veranderlike).....	300
5.5.8.1	Inleiding .....	300

5.5.8.2	Verskille met betrekking tot studentebevoegdheid tussen universiteitsdosente en ontwikkelingsbestuurders wat aangedui het dat die opleiding vir dosente in verband met die NKR en UGO goed tot uitstekend was.....	301
5.5.8.3	Verskille met betrekking tot studentebevoegdheid tussen teknikondosente en ontwikkelingsbestuurders wat aangedui het dat die opleiding vir dosente in verband met die NKR en UGO goed tot uitstekend was .....	303
5.5.8.4	Verskille met betrekking tot studentebevoegdheid tussen teknikondosente en universiteitsdosente wat aangedui het dat die opleiding vir dosente in verband met die NKR en UGO swak tot gemiddeld was.....	304
5.5.9	Eenrigting variansie-ontleding op data: Elke groep as onafhanklike veranderlike (universiteitsdosente - groep 1; teknikondosente - groep 2; ontwikkelingsbestuurders - groep 3) telkens verdeel tussen die in die ouderdomsgroep 20 jaar tot 39 jaar en 40 jaar tot 59 jaar en vrae met betrekking tot studentebevoegdheid, dosentrolle, NKR / UGO, en assessering van dosente (afhanklike veranderlike) .....	305
5.5.9.1	Inleiding .....	305
5.5.9.2	Verskille met betrekking tot studentebevoegdheid tussen universiteitsdosente en teknikondosente wat aangedui het dat hulle in die ouderdomsgroep van 20 jaar tot 39 jaar ressorteer.....	307
5.5.9.3	Verskille met betrekking tot studentebevoegdheid tussen universiteitsdosente en teknikondosente wat aangedui het dat hulle in die ouderdomsgroep van 40 jaar tot 59 jaar ressorteer.....	308
5.5.9.4	Verskille met betrekking tot studentebevoegdheid tussen universiteitsdosente en ontwikkelingsbestuurders wat aangedui het dat hulle in die ouderdomsgroep van 40 jaar tot 59 jaar ressorteer.....	309

5.5.10	Eenrigting variansie-ontleding op data: Elke groep as onafhanklike veranderlike (universiteitsdosente - groep 1; teknikondosente - groep 2; ontwikkelingsbestuurders - groep 3) telkens verdeel tussen die wat 'n kwalifikasie in die buiteland verwerf het en die wat geen kwalifikasie in die buiteland verwerf het nie met betrekking tot studentebevoegdheid, dosentrolle, NKR / UGO, en assessering van dosente (afhanklike veranderlike) .....	310
5.5.10.1	Inleiding .....	310
5.5.10.2	Verskille met betrekking tot studentebevoegdheid tussen universiteitsdosente en teknikondosente wat aangedui het dat hulle wel 'n kwalifikasie in die buiteland verwerf het ....	311
5.5.10.3	Verskille met betrekking tot studentebevoegdheid tussen universiteitsdosente en teknikondosente wat aangedui het dat hulle geen kwalifikasie in die buiteland verwerf het nie .....	312
5.5.10.4	Verskille met betrekking tot studentebevoegdheid tussen universiteitsdosente en ontwikkelingsbestuurders wat aangedui het dat hulle geen kwalifikasie in die buiteland verwerf het nie .....	313
5.5.11	Eenrigting variansie-ontleding op data: elke groep as onafhanklike veranderlike (universiteitsdosente - groep 1; teknikondosente - groep 2; ontwikkelingsbestuurders - groep 3) telkens verdeel tussen dié wat minder as 40 ure (een week) en dié wat meer as 40 ure (meer as een week) se opleiding oor die NKR en UGO gehad het met betrekking tot studentebevoegdheid, dosentrolle, NKR / UGO, en assessering van dosente (afhanklike veranderlike) .....	314
5.5.11.1	Inleiding .....	314
5.5.11.2	Verskille met betrekking tot studentebevoegdheid tussen universiteitsdosente en ontwikkelingsbestuurders wat	

	aangedui het dat minder as 40 ure se opleiding in verband met die NKR en UGO ondergaan is.....	316
5.5.11.3	Verskille met betrekking tot studentebevoegdheid tussen universiteitsdosente en teknikondosente wat aangedui het dat minder as 40 ure se opleiding in verband met die NKR en UGO ondergaan is .....	317
5.5.12	Eenrigting variansie-ontleding op data: elke groep as onafhanklike veranderlike (universiteitsdosente - groep 1; teknikondosente - groep 2; ontwikkelingsbestuurders - groep 3) telkens verdeel tussen dié wat glad nie tot 'n geringe mate en dié wat in 'n redelike tot groot mate vertrouwd is met die beginsels van die NKR met betrekking tot studentebevoegdheid, dosentrolle, NKR / UGO, en assessering van dosente (afhanklike veranderlike).....	318
5.5.12.1	Inleiding .....	318
5.5.12.2	Verskille met betrekking tot studentebevoegdheid tussen universiteitsdosente en teknikondosente wat aangedui het dat hulle glad nie of tot 'n geringe mate vertrouwd is met die beginsels van die NKR.....	320
5.5.13	Eenrigting variansie-ontleding op data: elke groep as onafhanklike veranderlike (universiteitsdosente - groep 1; teknikondosente - groep 2; ontwikkelingsbestuurders - groep 3) telkens verdeel tussen dié wat in die Fakulteit Opvoedingswetenskappe funksioneer en dié wat in ander fakulteite funksioneer met betrekking tot studentebevoegdheid, dosentrolle, NKR / UGO, en assessering van dosente (afhanklike veranderlike) .....	321
5.5.13.1	Inleiding .....	321
5.5.13.2	Verskille tussen universiteitsdosente en teknikondosente wat aangedui het dat hulle in ander fakulteite funksioneer as opvoedingswetenskappe met betrekking tot studentebevoegdheid .....	323

5.5.13.3	Verskille met betrekking tot studentebevoegdheid tussen universiteitsdosente en ontwikkelingsbestuurders wat funksioneer in ander fakulteite as opvoedingswetenskappe .....	324
5.5.14	Eenrigting variansie-ontleding op data: Elke groep as onafhanklike veranderlike (universiteitsdosente - groep 1; teknikondosente - groep 2; ontwikkelingsbestuurders - groep 3) telkens verdeel tussen dié wat meen dat daar te veel klem gelê word op bepaalde rolle ten koste van ander, dié wat meen dat dit nie so is en en dié wat onseker was of daar te veel klem gelê word op bepaalde rolle ten koste van ander met betrekking tot studentebevoegdheid, dosentrolle, NKR / UGO, en assessering van dosente (afhanklike veranderlike) ...	325
5.5.14.1	Inleiding .....	325
5.5.14.2	Verskille met betrekking tot studentebevoegdheid tussen universiteitsdosente en teknikondosente wat aangedui het dat daar te veel klem gelê word op bepaalde rolle ten koste van ander rolle .....	326
5.5.14.3	Verskille tussen universiteitsdosente en ontwikkelingsbestuurders wat aangedui het dat daar te veel klem gelê word op bepaalde rolle ten koste van ander rolle met betrekking tot studentebevoegdheid .....	327
5.5.15	Eenrigting variansie-ontleding op data: elke groep as onafhanklike veranderlike (universiteitsdosente - groep 1; teknikondosente - groep 2; ontwikkelingsbestuurders - groep 3) telkens verdeel tussen dié wat meen dat indien dosente aan effektiewe assessering onderwerp word dit 'n bydrae kan lewer tot kwaliteitversekering in hoër onderwys, dié wat meen dat dit nie 'n bydrae sal lewer nie en die wat onseker was met betrekking tot studentebevoegdheid, dosentrolle, NKR / UGO, en assessering van dosente (afhanklike veranderlike) ....	329
5.5.15.1	Inleiding .....	329

5.5.15.2	Verskille met betrekking tot studentebevoegdheid tussen universiteitsdosente en ontwikkelingsbestuurders wat aangedui het dat indien dosente aan effektiewe assessering onderwerp word, dit nie 'n bydrae sal lewer tot kwaliteitversekering in hoër onderwys nie .....	330
5.5.15.3	Verskille met betrekking tot studentebevoegdheid tussen universiteitsdosente en teknikondosente wat aangedui het dat indien dosente aan effektiewe assessering onderwerp word, dit 'n bydrae sal lewer tot kwaliteitversekering in hoër onderwys .....	332
5.5.16	Eenrigting variansie-ontleding op data: elke groep as onafhanklike veranderlike (universiteitsdosente - groep 1; teknikondosente - groep 2; ontwikkelingsbestuurders - groep 3) telkens verdeel tussen dié wat meen dat hulle graag sou wou meedoen om die kriteria te bepaal waarvolgens dosente se bevoegdheid, prestasie en produktiwiteit aan assessering onderwerp word, dié wat nie sou wou meedoen nie en dié wat onseker was of hulle graag sou wou meedoen om dié kriteria te bepaal met betrekking tot studentebevoegdheid, dosentrolle, NKR / UGO, en assessering van dosente (afhanklike veranderlike) .....	333
5.5.16.1	Inleiding .....	333
5.5.16.2	Verskille met betrekking tot studentebevoegdheid tussen universiteitsdosente en ontwikkelingsbestuurders wat aangedui het dat hulle graag sou wou meedoen om die kriteria te bepaal waarvolgens dosente se bevoegdheid, prestasie en produktiwiteit aan assessering onderwerp word .....	335
5.5.16.3	Verskille met betrekking tot studentebevoegdheid tussen universiteitsdosente en teknikondosente wat aangedui het dat hulle graag sou wou meedoen om die kriteria te	

	bepaal waarvolgens dosente se bevoegdheid, prestasie en produktiwiteit aan assessering onderwerp word .....	336
5.6	INTERPRETERING VAN DATA UIT AFDELINGS B EN C WAT VERBAND HOU MET DIE NKR EN UGO.....	337
5.6.1	Dosente se mate van oortuiging ten opsigte van vrae wat verband hou met die NKR en UGO .....	337
5.6.1.1	Bespreking van twee vrae met hoë gemiddeldes uit Tabel 5.42 wat negatief geïnterpreteer kan word.....	339
5.6.1.2	Bespreking van een vraag met 'n lae gemiddeld vanuit Tabel 5.42 wat positief geïnterpreteer kan word .....	341
5.7	INTERPRETERING VAN DATA UIT AFDELINGS B EN C WAT VERBAND HOU MET DIE ROLLE WAT VERVUL WORD DEUR DOSENTE.....	342
5.7.1	Dosente se mate van oortuiging ten opsigte van vrae wat verband hou met die rolle wat vervul moet word.....	342
5.7.1.1	Bespreking van vyf vrae met hoë gemiddeldes uit Tabel 5.43 wat positief of negatief geïnterpreteer kan word .....	346
5.7.1.2	Bespreking van twee vrae met hoë gemiddeldes uit Tabel 5.43 wat negatief geïnterpreteer kan word.....	347
5.7.1.3	Bespreking van een vraag met 'n hoë gemiddeld uit Tabel 5.43 wat positief geïnterpreteer kan word .....	348
5.8	INTERPRETERING VAN DATA UIT AFDELINGS B EN C WAT VERBAND HOU MET DIE ASSESSERING VAN DOSENTE .....	349
5.8.1	Dosente se mate van oortuiging ten opsigte van vrae wat verband hou met die assessering van dosente.....	349
5.8.1.1	Bespreking van twee vrae met hoë gemiddeldes uit Tabel 5.44 wat positief of negatief geïnterpreteer kan word .....	351
5.8.1.2	Bespreking van twee vrae met hoë gemiddeldes uit Tabel 5.44 wat negatief geïnterpreteer kan word.....	352
5.9	SAMEVATTING .....	353

## HOOFSUK 6 RIGLYNE VIR DIE IMPLEMENTERING VAN EFFEKTIEWE ASSESSERINGSPRAKTYKE VIR

DOSENTE .....	361
6.1 INLEIDING .....	361
6.2 DIE BEGRIP <i>MODEL</i> EN RIGLYNE .....	361
6.2.1 Algemene agtergrond .....	361
6.2.2 Die eienskappe van 'n model .....	363
6.2.3 Die begrip <i>riglyne</i> .....	363
6.3 ALGEMENE AGTERGROND VIR DIE SAMESTELLING VAN 'N MODEL VIR DIE ASSESSERING VAN DOSENTE IN HOËR ONDERWYS .....	364
6.3.1 Inleiding.....	364
6.3.2 Vereistes vir 'n assesseringsmodel van dosente in hoër onderwys.....	365
6.3.2.1 Haalbaarheid en uitvoerbaarheid volgens kostes en prak- tiese oorwegings .....	366
6.3.2.2 Buigsaamheid.....	366
6.3.2.3 Assessordeskundigheid.....	367
6.3.2.4 Kwaliteitgedrewe .....	367
6.3.2.5 Effektiwiteit .....	368
6.3.2.6 Omvang.....	368
6.3.2.7 Inagneming van internasionale neigings en tendense.....	368
6.3.2.8 Die rolle van die dosent.....	369
6.3.2.9 Samevatting .....	369
6.4 'N MODEL VIR DIE ASSESSERING VAN DOSENTE IN HOËR ONDERWYS.....	369
6.4.1 Assessering binne die konteks van die NKR.....	370
6.4.2 Ontwikkelingsgerigte interaksie.....	372
6.4.3 Interaksies en verhoudinge tydens assessering .....	373
6.4.4 Assessering binne die konteks van menslikehulpbronontwik- keling.....	375



6.4.5	Interne en eksterne kwaliteitversekering .....	377
6.4.6	Skep van 'n konteks wat bevorderlik is vir prestasie .....	379
6.4.7	Rolvervullings van dosente en die paslike sinchronisering daarvan .....	382
6.5	DIE GEÏNTEGREERDE MODEL .....	384
6.6	Samevatting .....	388

## HOOFTUK 7 SAMEVATTING, BEVINDINGE EN AANBE-

	VELINGS .....	389
7.1	INLEIDING .....	389
7.2	SAMEVATTING .....	389
7.3	BEVINDINGS .....	393
7.3.1	Gevolgtrekkings ten opsigte van die eerste doelwit .....	393
7.3.2	Gevolgtrekkings ten opsigte van die tweede doelwit.....	395
7.3.3	Gevolgtrekkings ten opsigte van die derde doelwit .....	396
7.3.4	Gevolgtrekkings ten opsigte van die vierde doelwit .....	398
7.3.5	Gevolgtrekkings ten opsigte van die vyfde doelwit.....	401
7.4	AANBEVELINGS .....	404
7.5	AANBEVELINGS VIR VERDERE NAVORSING.....	408
7.6	TEN SLOTTE.....	410
	BRONNELYS.....	411
	BYLAAG A.....	450
	BYLAAG B .....	463
	BYLAAG C.....	476

## LYS VAN FIGURE

Figuur 2.1	Diagnostiese assessering (Bellis, 2000:196).....	57
Figuur 2.2	Die verband tussen teoretiese kennis, praktiese demonstrasie ..... en refleksiewe bevoegdheid (x en y).....	61
Figuur 2.3	Kwantifisering van bevoegdheid deur middel van toevoeging....	69
Figuur 2.4	Kwantifisering van bevoegdheid deur middel van vermenig- vuldiging .....	69
Figuur 2.5	Voorstelling vir die gebruik van Bloom se Taksonomie binne die Nasionale Kwalifikasieraamwerk (Bellis, 2000:51). ....	69
Figuur 2.6	Die integrering van die affektiewe, die psigomotoriese en die kognitiewe op alle vlakke soos deur Bloom beskryf (Bellis 2000:51).....	70
Figuur 2.7	Uitkomstgerigte Onderwys en Opleidingkwaliteit-versekering siklus (sien Coetzee, 2002:92). ....	85
Figuur 2.8	Assessering as vertrekpunt en evalueringsintervensies as subkomponente.....	97
Figuur 2.9	Evaluering as vertrekpunt en assesseringsintervensies as subkomponente.....	97
Figuur 2.10	Assessering as vertrekpunt en assesseringsintervensies as subkomponente.....	98
Figuur 2.11	Skematiese voorstelling van die primêre en sekondêre fokus tydens die aanstelling van dosente en die assessering van die	

	verwagte bevoegdheids en/of prestasie binne die Nasionale Kwalifikasieraamwerk.....	99
Figuur 2.12	Verwante konsepte binne die Nasionale Kwalifikasieraamwerk en die toepassing daarvan in die Menslikehulpbronstelsel (Bellis, 2000:66). .....	101
Figuur 2.13	Skematiese voorstelling van die assessering van die rolle van die dosent in die onderrig- en leeromgewing (werksplek). .....	104
Figuur 2.14	Die Menslikehulpbron-aktiwiteitsareawiel (Pace <i>et al.</i> , 1991:4)	107
Figuur 2.15	Die Stelsel- en prosesbenadering (Bellis, 2000:34).....	111
Figuur 3.1	Rolverdeling van dosente binne die hoër onderwysomgewing.	127
Figuur 3.2	Taakooreenkomsinligting vir akademiese personeellede by die PU vir CHO.....	177
Figuur 3.3	Kategorieë waarvolgens merietebevestiging geskied vir akademiese personeel by die PU vir CHO.....	179
Figuur 3.4	Meriete bevestiging van akademiese personeel (PU vir CHO) .....	180
Figuur 6.1	Deurlopende assessering in 'n veranderde en veranderende hoëronderrig- en opleidingsomgewing .....	371
Figuur 6.2	Posisionering van menslike hulpbronontwikkeling.....	372
Figuur 6.3	Direkte en indirekte rolspelers tydens die assessering van dosente .....	375
Figuur 6.4	Gebruik van assessering ter bevordering van kwaliteit .....	376
Figuur 6.5	Interne en eksterne kwaliteitversekering .....	378
Figuur 6.6	Prestasiekonteks vir dosente.....	380
Figuur 6.7	Skakeling tussen bevoegdheidsvlak, vakgroep, posvlak, uitsette, prestasie en bevordering .....	382
Figuur 6.8	Die geïntegreerde model.....	385

## LYS VAN TABELLE

Tabel 4.1	Teikenpopulasie, steekproefgrootte en terugvoerrespons .....	237
Tabel 5.1	Biografiese gegewens van dosente en ontwikkelings- bestuurders.....	244
Tabel 5.2	Data (uit afdeling A) wat verband hou met die NKR en UGO ..	253
Tabel 5.3	Data (uit afdeling A) wat verband hou met die assessering van dosente .....	258
Tabel 5.4	Data uit afdeling A wat verband hou met die rolle van dosente	266
Tabel 5.5	Verskille tussen die twee groepe universiteitsdosente (leer- fasiliteerders en navorsers) met betrekking tot vraag B4.....	273
Tabel 5.6	Verskille tussen die twee groepe universiteitsdosente (leer- fasiliteerders en navorsers) met betrekking tot vraag B9.....	274
Tabel 5.7	Verskille tussen die twee groepe universiteitsdosente (leer- fasiliteerders en navorsers) met betrekking tot vraag B17.....	275
Tabel 5.8	Verskille tussen die twee groepe universiteitsdosente (leer- fasiliteerders en navorsers) met betrekking tot vraag B19.....	277
Tabel 5.9	Verskille tussen die twee groepe universiteitsdosente (leer- fasiliteerders en navorsers) met betrekking tot vraag B21.....	278
Tabel 5.10	Verskille tussen die twee groepe universiteitsdosente (leer- fasiliteerders en navorsers) met betrekking tot vraag B22.....	279
Tabel 5.11	Verskille tussen die twee groepe teknikondosente (leer- fasiliteerders en navorsers) met betrekking tot vraag B19.....	282

Tabel 5.12	Verskille tussen die twee groepe teknikondosente (leer-fasiliteerders en navorsers) met betrekking tot vraag B29.....	283
Tabel 5.13	Verskille tussen die twee groepe ontwikkelingsbestuurders met betrekking tot vraag B21 .....	286
Tabel 5.14	Verskille tussen die twee groepe ontwikkelingsbestuurders met betrekking tot vraag B22.....	287
Tabel 5.15	Verskille tussen die twee groepe ontwikkelingsbestuurders met betrekking tot vraag B23.....	289
Tabel 5.16	Verskille tussen die twee groepe ontwikkelingsbestuurders met betrekking tot vraag B29.....	290
Tabel 5.17	Verskille tussen die twee groepe ontwikkelingsbestuurders met betrekking tot vraag B30.....	292
Tabel 5.18	Verskille met betrekking tot studentebevoegdheid tussen universiteitsdosente en ontwikkelingsbestuurders .....	295
Tabel 5.19	Verskille met betrekking tot studentebevoegdheid tussen universiteitsdosente en teknikondosente .....	295
Tabel 5.20	Verskille met betrekking tot studentebevoegdheid tussen universiteitsdosente en ontwikkelingsbestuurders wat beskik oor 'n magister- of doktorsgraad as hoogste kwalifikasie .....	298
Tabel 5.21	Verskille met betrekking tot studentebevoegdheid tussen universiteitsdosente en teknikondosente wat beskik oor 'n magister- of doktorsgraad as hoogste kwalifikasie .....	299
Tabel 5.22	Verskille met betrekking tot studentebevoegdheid tussen universiteitsdosente en ontwikkelingsbestuurders wat meen dat die opleiding van dosente in verband met die NKR en UGO goed of uitstekend was .....	302

Tabel 5.23	Verskille met betrekking tot studentebevoegdheid tussen technikondosente en ontwikkelingsbestuurders wat meen dat die opleiding van dosente in verband met die NKR en UGO goed of uitstekend was .....	303
Tabel 5.24	Verskille met betrekking tot studentebevoegdheid tussen technikondosente en universiteitsdosente wat meen dat die opleiding van dosente in verband met die NKR en UGO swak of gemiddeld was .....	304
Tabel 5.25	Verskille met betrekking tot studentebevoegdheid tussen universiteitsdosente en teknikondosente in die ouderdoms- groep 20 jaar tot 39 jaar .....	307
Tabel 5.26	Verskille met betrekking tot studentebevoegdheid tussen universiteitsdosente en teknikondosente in die ouderdoms- groep 40 jaar tot 59 jaar .....	308
Tabel 5.27	Verskille met betrekking tot studentebevoegdheid tussen universiteitsdosente en ontwikkelingsbestuurders in die ouderdomsgroep 40 jaar tot 59 jaar .....	309
Tabel 5.28	Verskille met betrekking tot studentebevoegdheid tussen univer- siteitsdosente en teknikondosente wat wel 'n kwalifikasie in die buiteland verwerf het .....	312
Tabel 5.29	Verskille met betrekking tot studentebevoegdheid tussen universiteitsdosente en teknikondosente wat geen kwalifi- kasie in die buiteland verwerf het nie .....	313
Tabel 5.30	Verskille met betrekking tot studentebevoegdheid tussen universiteitsdosente en ontwikkelingsbestuurders wat geen kwalifikasie in die buiteland verwerf het nie .....	314
Tabel 5.31	Verskille met betrekking tot studentebevoegdheid tussen universiteitsdosente en ontwikkelingsbestuurders wat meen dat minder as 40 ure se opleiding ondergaan is in verband met die NKR en UGO .....	316

Tabel 5.32	Verskille met betrekking tot studentebevoegdheid tussen universiteitsdosente en teknikondosente wat meen dat minder as 40 ure se opleiding ondergaan is in verband met die NKR en UGO .....	317
Tabel 5.33	Verskille tussen universiteitsdosente en teknikondosente wat meen dat hulle glad nie tot 'n geringe mate vertrouwd is met die beginsels van die NKR met betrekking tot studentebevoegdheid.....	320
Tabel 5.34	Verskille met betrekking tot studentebevoegdheid tussen universiteitsdosente en teknikondosente wat funksioneer in ander fakulteite as opvoedingswetenskappe .....	323
Tabel 5.35	Verskille met betrekking tot studentebevoegdheid tussen universiteitsdosente en ontwikkelingsbestuurders wat funksioneer in ander fakulteite as opvoedingswetenskappe .....	324
Tabel 5.36	Verskille met betrekking tot studentebevoegdheid tussen universiteitsdosente en teknikondosente wat aangedui het dat daar te veel klem gelê word op bepaalde rolle ten koste van ander rolle .....	327
Tabel 5.37	Verskille met betrekking tot studentebevoegdheid tussen universiteitsdosente en ontwikkelingsbestuurders wat aangedui het dat daar te veel klem gelê word op bepaalde rolle ten koste van ander rolle .....	328
Tabel 5.38	Verskille met betrekking tot studentebevoegdheid tussen universiteitsdosente en ontwikkelingsbestuurders wat aangedui het dat indien dosente aan effektiewe assessering onderwerp word, dit nie 'n bydrae sal lewer tot kwaliteitversekering in hoër onderwys nie .....	331

Tabel 5.39	Verskille met betrekking tot studentebevoegdheid tussen universiteitsdosente en teknikondosente wat aangedui het dat indien dosente aan effektiewe assessering onderwerp word, dit 'n bydrae sal lewer tot kwaliteitversekering in hoër onderwys .....	332
Tabel 5.40	Verskille met betrekking tot studentebevoegdheid tussen universiteitsdosente en ontwikkelingsbestuurders wat aangedui het dat hulle graag sou wou meedoen om die kriteria te bepaal waarvolgens dosente se bevoegdheid, prestasie en produktiwiteit aan assessering onderwerp word .....	335
Tabel 5.41	Verskille met betrekking tot studentebevoegdheid tussen universiteitsdosente en teknikondosente wat aangedui het dat hulle graag sou wou meedoen om die kriteria te bepaal waarvolgens dosente se bevoegdheid, prestasie en produktiwiteit aan assessering onderwerp word .....	336
Tabel 5.42	Mate van oortuiging van universiteit- en teknikondosente (gesamentlik) ten opsigte van vrae wat verband hou met die NKR en UGO .....	339
Tabel 5.43	Mate van oortuiging van universiteit- en teknikondosente (gesamentlik) ten opsigte van vrae wat verband hou met die rolle van dosente .....	344
Tabel 5.44	Mate van oortuiging van universiteit- en teknikondosente (gesamentlik) ten opsigte van vrae wat verband hou met die assessering van dosente .....	350



## LYS VAN AFKORTINGS

<b>AAHE</b>	American Association on Higher Education
<b>CHE</b>	Council on Higher Education
<b>ETQA</b>	Education and Training Quality Assurer (Onderwys en Opleiding-kwaliteitversekeraar)
<b>NKR</b>	Nasionale Kwalifikasieraamwerk
<b>NQF</b>	National Qualifications Framework
<b>NRF</b>	National Research Foundation (Nasionale Navorsingstigting)
<b>NSB</b>	National Standards Body (Nasionale Standaardeliggaaam)
<b>PU vir CHO</b>	Potchefstroomse Universiteit vir Christelike Hoër Onderwys
<b>RHO</b>	Raad op Hoër Onderwys
<b>RPL</b>	Recognition of Prior Learning
<b>SAQA</b>	South African Qualifications Authority (Suid-Afrikaanse Kwalifikasie-owerheid)
<b>SETA</b>	Sectoral Education and Training Authority (Sektorale Onderwys en Opleidingowerheid)
<b>SERTEC</b>	Sertifiseringsraad vir Technikon Onderwys
<b>SGB</b>	Standards Generating Body (Standaard-genererende-liggaaam)
<b>SDF</b>	Skills Development Facilitator (Vaardigheidsontwikkelings-fasiliteerder)
<b>SSM</b>	Sagte Stelsel Model
<b>TQM</b>	Total Quality Management (Totale Kwaliteitbestuur)
<b>UGO</b>	Uitkomsgerigte Onderwys (ook bekend as Uitkomsgebaseerde Onderwys)
<b>VERKA</b>	Verbetering van kwaliteit van akademiese personeel