

DOELWITPERSPEKTIEF (EN EVALUERING) IN GESKIEDENIS

Dr. C.P. Wright

(Superintendent van Onderwys: Akademies (TOD))

1. INLEIDING

Die afgelope twee dekades het kurrikulumontwikkeling in die Republiek van Suid-Afrika sterk onder die soeklig gekom. As gevolg van dié ontwikkeling kyk vakdidaktici en onderwysers met nuwe perspektiewe na die problematiek van lesdoelwitte en onderwysdoelstellings. Volgens Trümpelmann (1983:43) word die hele doelstellingsproblematiek aangesny met Van der Merwe se uitspraak dat die belangrikste saak wat onmiddellik aandag moet geniet met die oog op die optimalisering van die vormingspotensiaal van die vakdisipline, die konkretisering en operasionalisering van leerdoelwitte is.

2. DOELWITTE EN DOELSTELLINGS

2.1 Doelwitte

De Corte (1976:41) definieer doelwitte soos volg: "... een waardevol en wenselijk geachte realiseerbare, duurzame en in specifieke terme omschreven verandering in de gedragingen van de leerlingen . . . en waarvan verwacht wordt dat ze bijdraagt tot het realiseren . . . van de meer algemene onderwijsdoelen." Die enkele beswaar teen De Corte se definisie is dat dit die indruk kan wek dat dit in die opvoeding fundamenteel oor die verandering van leerlinggedrag gaan. Hierdie standpunt figureer sterk by die meeste voorstanders van die prestasiedoelwitmodel.

2.2 Doelstellings

"'n Doelstelling verteenwoordig 'n omskrywing van 'n behoorlike en wenslike geagte vaardigheid wat by die leerling deur die ontvange onderwys ontwikkel moet word" (Bekker, 1980:196). Hierdie verabsoluttering van vaardighede kom ooreen met die benadering van die Schools Council. Dit het Jenkins en Brickley (1986, 3-4) genoep om in hulle artikel, *From 'Skillology to Methodology'*, te waarsku teen dié noodlot-

tige rigting in die onderrig van geskiedenis: ". . . we wish to examine the impact of skill on school history in general and argue that the way this is now manifesting itself is a best problematic and, at worst disastrous . . . what we are currently witnessing is a 'deschooling by default' in which curriculum subjects are in danger of being decomposed into skills and where alternative (non-school) places of education and training are increasingly looked upon as providing appropriate models of learning."

Daar kan nie met hierdie verskraalde siening oor doelstellings akkoord gegaan word nie omdat dit in die onderwys nooit net gaan om die ontwikkeling van vaardighede nie, maar dit gaan primêr om die sinvolle en totale begeleiding en vorming van die onvolwassene op weg na volwassenheid. Hierdie opvoedingsideaal kom mooi tot uitdrukking in Krüger (1978:77) se bondige definisie van doelstellings. "Doelstellings kan dus gesien word as modaliteit tot sinsbeleving."

Omdat doelstellings 'n oorkoepelende en omvattende deklarasie van voorneme is, is daar 'n mate van vaagheid rondom die hele doelstellingsproblematiek. Dit bring mee dat doelstellings op 'n hoër abstraksieniveau as doelwitte lê, gevolglik bied dit nie 'n eenduidige grondslag vir die onderrig-leer gebeure en die konstruksie van 'n evaluering-instrument nie (De Corte, 1976:39-40). Ten spyte hiervan, moet doelstellings die leerhandeling kan rig, anders is dit waarde-loos - of selfs 'n struikelblok.

Doelstellings moet dus so gestruktureer word dat dit deur middel van doelwitte omskep kan word tot 'n spesifieke leeromgewing en leerhandeling (Davies, 1982:305). Dit spreek vanself dat doelstellings, met die

oog op die wording van die leerling, rekening moet hou met die aard van die vak en sy verklaringswyse asook die wordingsniveau van die leerling.

2.3 Verband tussen doelstellings en doelwitte

Dit is duidelik dat daar 'n samehangende verband tussen doelstellings en doelwitte moet wees. Doelwitte moet nie net uit doelstellings voortvloei nie, maar hulle moet in doelstellings ingebed wees. Bekker beklemtoon dat onderwysdoelwitte op die ou end, via die vakeie, op 'n didakties-pedagogiese en leerpsigologiese verfyning van die vormingsideale van die gemeenskap teruggevoer behoort te kan word (Bekker, 1979: 1 – 14, 82 e.v soos saamgevat deur Trümpelmann, 1983:44). Wheeler (1983:31) stel dit soos volg: "One of the major difficulties of the curriculum process is the transition from general aims to the particular objectives of the classroom . . . A three step process is necessary here. Ultimate goals must be stated, mediate goals derived and finally proximate goals set up so that objectives can be planned at the classroom level."

Maree (78-RAU) wys daarop dat daar dikwels 'n groot kloof bestaan tussen geïnstitusioneerde doelstellings (as opvoedingsdoelstellings) wat die onderwyser met die algemene vorming beoog en die feitelike doelwitte wat die onderwyser met die ontsluiting van inhoud beoog (aangehaal deur Calitz, 1978:85). Die rede vir hierdie probleem is tweeledig: ener syds is onderwysers nie altyd op die hoogte van die doelstellings met die vak nie; andersyds is die doelstellings van die vak 'n soort van nagedagtenis tot die sillabus in plaas daarvan dat dit die grondslag van sillabusontwerp vorm.

Daar bestaan ongelukkig in baie gevalle die neiging, in navolging van die prestasiedoelwitmodel, om doelwitte ten koste van doelstellings te verabsoluteer. Doelwitte word meer en meer op 'n ad hoc-basis geformuleer, met die gevolg dat daar weinig tereg kom van die hoë ideale wat met algemeenvormende onderwys gekoester word. Miskien moet die rede gesoek word by die gebrek aan 'n praktykgerigte taksonomie van onderwysdoelwitte. 'n Tweede waarskynlike rede is dat daar so 'n besondere klem geplaas word op doelwitformulering dat gesonde didaktiese oorwegings, wat die knooppunt tussen doelstelling en doelwitte moet vorm, op die agtergrond geskuif word.

3. KRITERIA VIR DIE FORMULERING VAN LES-DOELWITTE

Bekker (1980:119) lê die volgende kriteria neer vir die formulering van lesdoelwitte:

- ★ Is die doelwit waardevol en relevant? Met ander woorde, sal dit bydra tot die realisering van die breë doelstellings?
- ★ Is dit bereikbaar?
- ★ Is die leerwins of die eindgedrag van die leerling duidelik omskryf?
- ★ Word die leerinhoud duidelik gepresiseer?
- ★ Is dit so geformuleer dat dit vir alle betrokke partye, ook met die oog op toetsing en eksaminering, duidelik is?
- ★ Kan daar 'n duidelike verband gelê word tussen vorige doelwitte en die daaropvolgende doelwitte?

Dewey beklemtoon die volgende kriteria vir doelwitstelling:

- ★ Dit moet relevant vir die omstandighede wees. Dit help nie om 'n doelwit te stel wat nie rekening hou met die geantisipeerde leerontmoeting nie.
- ★ Dit moet buigsaam wees en verander kan word indien dit vereis sou word.
- ★ Dit moet nie die didaktiese praktyk voorskryf of predetermineer nie, maar moet juis 'n geleentheid skep vir didakties-pedagogiese soepelheid. "Nothing static, nothing fixed, nothing frozen is intended as far as activities are concerned" (aangehaal deur Davies, 1982:304).

Onderwys en opvoeding is egter nie so resepmatig soos die werkplek nie; dit is dinamies, opwindend en onvoorspelbaar. Hoe kreatiewer die onderwys, hoe minder voorspelbaar is die reaksie van leerlinge. Dit vereis groter didakties-pedagogiese soepelheid sodat die ontmoetingsgeleentehede tot 'vrugbare momente' omskep kan word. In hierdie verband waarsku Trümpelmann (1983:46) dat die doelwit voorlopig, rigtinggewend, maar geensins deterministies moet wees nie.

4. DOELWITTE EN LEERINHOUDE

Van Dyk en Van der Stoep (1980:176 – 185) maak die stelling dat inhoud aanvanklik 'n doel kan wees, maar uiteindelik behoort daardie inhoud middel tot 'n doel te word as die leerling die inhoud (elementare) tot fundamentele in sy wêreldverowering omskep. Hierdie teoretiese besinning oor inhoud-as-doel en inhoud-as-middel-tot-doel dra nie werklik by tot die verheldering van die doelstellingsproblematiek nie; dit skep eerder 'n abstrakte en kunsmatige skeiding in die lesverloop. Dit impliseer dat daar 'n stadium in die lesverloop is waar die intrinsieke vormingsaard van leerinhoude tot 'n blote meganisme vervaag. As spesifieke leerinhoude nie ook doel in eie reg is nie, maar slegs middel tot 'n doel, verval die motivering om dit op die skoolrooster te plaas en kan enige leerinhoude maar aangebied word. Behalwe die kurrikuleringsseis ten aansien van die vakdiscipline moet daar nooit uit die oog verloor word dat onderwys in wese kultuuroordrag is nie. As dit waar is, moet leerinhoude, veral in 'n vak soos geskiedenis, ook doelwit in eie reg wees want leerinhoude is kultuur in eie reg. Die doel met onderwys is juis dat die kind deur middel van onderrig en opvoeding in staat gestel moet word om die leerinhoude te verwerk en te verower en dit op 'n betekenisvolle wyse sy eie te maak. Jenkins en Brickley (1986:7) stel dit soos volg: "Our point is . . . that content and method (historical method) are not alternatives but inseparable facets of the same phenomenon – the shifting discourses of histories." Die doel-op-weg-navolwassenheid is die presipitaat van die verwerking en omvorming van leerinhoude tot 'n eie verwysingsraamwerk waaruit 'n eie lewens- en wêreldbeskouing ontvou en gestalte vind. 'n Volwasse lewens- en wêreldbeskouing weerspieël hom juis in die sinvolle gestaltegewing aan leerinhoude.

Krüger (1978:76) benader hierdie problematiek basies vanuit dieselfde perspektief. "Die doel van die onderrig is die verowering van inhoud deur die leerder . . . Deur die toenemende verowering en eie making van inhoud vergroot die leerder sy aksieradius (denke en doen) algaande omdat hy

toenemend werklikheid omstel tot sin vir hom . . . want om leerervarings te verwerklik beteken niks anders nie as om deur persoonlike inset (herein-fahren) inhoude te bemeester." Krüger propageer nie die blote memorisering van feite nie maar die bemeestering of die verowering daarvan – inhoude geïntegreer met intellektuele vaardighede gee beslag aan 'n wyer perspektief.

Partington (1980:19–20) maak 'n baie geldige en tersaaklike punt as hy betoog dat geskiedenis nie bestudeer word om sekere vaardighede te bemeester nie – want dan is daar nie werklik geldige rede hoekom die vak op die rooster moet verskyn nie, maar dat vaardighede in die geskiedenis ontwikkel behoort te word sodat die geskiedenis meer sinvol bestudeer en beter verstaan kan word. "Confusion arises only if we view the history essentially as a means of developing critical thinking, instead of seeing this development as a condition for the successful study of history." Hierdie standpunt word ook deur MacDonald-Ross (1982:364) onderskryf: "If this amounts to saying that the process is more important than the content . . . a scientist might well believe that the process of problem-solving is more significant than the particular results of the process."

Dit gaan in die geskiedenis, en die ander skoolvakke, altyd om funksionele inhoude. Feit van die saak is dat in geen skoolvak enige doelstelling kan realiseer sonder inhoud-as-doelwit nie. Leerinhoud skep nie net die grondslag vir doelrealisering nie, maar ook die moontlikheid van 'n sinryke evalueringspraktyk. Die kruistog teen inhoude perse is nie verdedigbaar nie, want minder kennis kan tog nie meer begrip tot gevolg hê nie. Die kruistog moet gevoer word teen die opstapeling van struktuurlose feite en 'n didaktiese praktyk wat hom manifesteer in 'n stompweg-uit-die-hoof-leer van inhoude.

5. DOELWITPERSPEKTIEWE

Vervolgens sal aandag aan twee doelwitperspektiewe gegee word naamlik prestasie- of gedragsdoelwitte en ekspressiewe doelwitte

5.1 Prestasiedoelwitte

5.1.1 Voorwaardes vir die formulering van prestasiedoelwitte

Daar is redelike konsensus onder voorstanders van die prestasiedoelwitmodel dat prestasiedoelwitte aan die volgende vereistes of voorwaardes moet voldoen:

- ★ Die beoogde leerwins of eindgedrag van die leerlinge moet duidelik in terme van 'n werkwoord omskryf kan word. Die leerling moet na afloop van die les kan noem, verduidelik, toepas of analiseer. Diegene wat die doelwitmodel verabsoluteer, gaan selfs sover om 'n lys van werkwoorde saam te stel om leerlinggedrag te omskryf. Werkwoorde soos weet, begryp, beheers, kennis dra, insig hê, verstaan, waardering toon en so meer moet op grond van vaagheid en die moontlikheid vir verskillende interpretasies, vermy word. (vgl. De Corte, 1976:42–43; Dalhuisen, 1982:93; Bekker, 1980:198)

- ★ Die leerinhoud moet duidelik omskryf word. Die leerlinge moet aan die einde van die les byvoorbeeld vyf oorsake van die Groot Trek kan noem. Op die oog af lyk hierdie voorwaarde sinvol en verantwoordbaar omdat dit ook aan die leerder sekerheid verskaf oor die inhoudskategorie wat hy moet bemeester. Leerinhoudes het egter slegs vormingspotensiaal; indien dit nie deur middel van 'n verantwoordbare didakties-pedagogiese praktyk omskep word tot sinryke leerervarings wat aan langtermyn doelstellings beslag kan gee nie, vervlak dit tot 'blindeleer' (rote learning).

- ★ Die situasionele vryhede of beperkings moet gestipuleer word. Hiermee word bedoel dat die voorwaardes waaronder die prestasies bereik moet word, soos byvoorbeeld die tydlimiet, of 'n beperking op die gebruik van die handboek, of instrumente of enige ander beperking of vryheid, duidelik gestel moet word. Hierdie voorwaarde hou egter nie rekening met die moontlikhede en beperkings van individuele leerders en die nodsaaklikheid van differensiasie nie.

- ★ 'n Standaard moet gestel word wat as kriterium aangewend kan word om die mate van sukses te evalueer. Die voorstanders van die model is van mening dat 'n verantwoordbare evalueringspraktyk prestasiedoelwitte noodsaak. Daar is egter twyfel oor die geldigheid van 'n evalueringspraktyk wat op prestasiedoelwitte gegrond is omdat die denkproses nie soos 'n nywerheidsprestasie gemeet kan word nie. "But a list of behavioural objectives are more like heaps – they show little of the complex manner in which ideas are interrelated and have so no higher-level structure" (MacDonald-Ross, 1982:374).

5.1.2 Motivering vir prestasiedoelwitte

Prestasiedoelwitte word op grond van die volgende oorwegings gemotiveer en gepropageer:

- ★ Die produktiwiteit van die onderwyser kan baie maklik geëvalueer word.
- ★ Dit vergemaklik die seleksie van leerinhoudes.
- ★ Dit dra by tot die ontwikkeling van 'n relevante didaktiese praktyk.
- ★ Dit skep 'n grondslag vir 'n verantwoordbare evalueringspraktyk.
- ★ Indien leerlinge weet wat die doelwitte met 'n les is, sal hulle meer doelgerig werk omdat hulle weet waarheen hulle op weg is.
- ★ Dit kan tot eenvormige standarde bydra.

- ★ In die VSA bestaan die mening dat die las van die onderwyser verlig kan word omdat kundiges die doelwitte by bronsesentrums kan ontwikkel en aan onderwysers beskikbaar stel teen vergoeding (vgl. Steele 1976:29).

5.1.3 Besware teen prestasiedoelwitte

Dit is vreemd dat hierdie model wat nie sy beslag in opvoedende onderwys het nie; wat uit 'n totaal vreemde Amerikaanse onderwysfilosofie gebore is; wat so 'n heftige debat in die VSA, Europa en die Verenigde Koninkryk ontken het, tog deur sommige opvoedkundiges en kurrikulumkundiges in die RSA op 'n onkritiese wyse aangeprys word (vgl. Bekker, 1979:282-283; Mostert 1985:197-209).

Die prestasiedoelwitmodel word egter nie ewe geesdriftig deur alle opvoedkundiges aangehang nie. Krüger (1978:79) laat hom soos volg oor dié model uit: "Om operasionele doelwitte voor te skryf, sou 'n skending wees van die onderwyser en sy leerlinge se reg op oorspronklike ontmoeting en spontane interaksie." Hirst (1982:285) beweer: "Behavioural objectives will not universally suffice for curriculum planning since, though some objectives are logically behavioural, other more basic objectives in education are essentially covert. In those cases 'behaviours' could only be evidence for, rather than constituents of, the achievement of a rational mind" (1982:285). Davies (1982:313) pleit dat sommige doelwitte doelbewus vaag geaard moet word sodat pedagogiese geleenthede maksimaal deur middel van eksplorاسie benut kan word, terwyl dit in ander gevalle baie meer eksplisiet gestel moet word ten einde die vlak van doeltreffendheid te bepaal. MacDonald-Ross (1982:377) is skerp in sy veroordeling van prestasiedoelwitte. "The use of behavioural objectives implies a poverty-stricken model of student-teacher interaction." Steele (1976:31) bevraagteken ook die uitsluitelike gebruik van gedragsdoelwitte in geskiedenis. "He (the history teacher) should appreciate that the complete dependence on behavioural objectives . . . is likely to lead to arid teaching and mental paralysis . . ." Hy gee egter toe dat prestasiedoelwitte 'n rol kan speel by die verwerwing van vaardighede.

Die teenstanders van die prestasiedoelwitmodel is nie prinsipiël gekant teen die stel van doelwitte nie, maar hulle is van mening dat die konkretisering van prestasiedoelwitte nie noodwendig tot die optimalisering van die didaktiese praktyk en leerling-handeling sal bydra nie. Indien dit streng volgens die kriteria geformuleer word, kan dit selfs 'n struikelblok

in die weg van opvoedende onderwys wees.

Die volgende knelpunte en probleme is nog nie op 'n oortuigende wyse deur die voorstanders van hierdie model aangespreek nie:

- ★ Versnippering van die onderwys deur 'n veelheid van spesifieke doelwitte;
- ★ Eensydige aksentuering van elementêre gedragsvorme en prestasies wat maklik en eenvoudig gekonkretiseer en gemeet kan word.
- ★ Negering van onvoorsiene en onvoorspelbare leeruitkomst in die onderwys;
- ★ Remmende invloed op die vryheid en kreatiwiteit van sowel die kurrikulumontwerpers as die onderwyser;
- ★ Dit hou nie rekening met die feit dat sommige onderwysers nie in staat is om prestasiedoelwitte sinvol te formuleer nie;
- ★ Daar word nie rekening gehou met die feit dat die realisering van doelwitte nie soseer 'n funksie van formulering is, maar van deeglike voorbereiding, beplanning en 'n gesonde didakties-pedagogiese praktyk;
- ★ Prestasiedoelwitte hou nie rekening met die heterogene samestelling van klasgroepe nie;
- ★ Dit negeer die feit dat essensiële kreatiewe vaardighede in geskiedenis en die ander geesteswetenskappe nie altyd objektief meetbaar is nie;
- ★ Dit ondermyn kreatiewe evalueringpraktyke omdat die evaluering slegs op konkreet-realiseerbare doelwitte gerig word;
- ★ Dit dra by tot die privatisering en kommersialisering van doelwitte met die gevolglike kunsmatige kompartementalisering van didaktiese handeling en die vervlakking van die onderrig-leer gebeure;
- ★ Dit skep spanning by die onderwyser omdat hy verantwoordelik gehou word vir die realisering van die doelwitte by alle leerlinge;
- ★ Dit hou nie rekening met die didakties-pedagogiese realiteit, naamlik die onmoontlikheid om altyd voor die tyd te bepaal wat die leeruitkoms gaan wees nie. "Defining objectives before the event, conflicts with the voyages of exploration" (MacDonald-Ross, 1975:377).
- ★ Die intinsieke en abstrakte struktuur van kennis word nie noodwendig weerspieël deur die konkrete leerlinghandeling nie;
- ★ Prestasiedoelwitte is in stryd met 'n verantwoordbare onderwysfilosofie omdat dit uniformiteit van leerlinghandeling ten doel het (vgl. De Corte, 1976:45-46); Steele, 1976:30; MacDonald-Ross, 1982:355-382).

5.2 Ekspressiewe doelwitte

"An expressive objective does not specify the behaviour the student is to encounter: It identifies a situation in which children are to work, a problem with which they are to cope, a task in which they are to engage: but it does not specify what from that encounter, situation, problem, or task they have to learn" (Eisner, 1982:352). 'n Ekspressiewe doelwit spesifiseer dus nie die opdrag van leerlinge op grond van 'n leerontmoeting of 'n reeks ontmoetings nie, maar dit identifiseer 'n vrugbare moment of leergeleentheid wat sinryk is en wat potensieel kan bydra tot die leerder se wording. Dit bied aan onderwyser sowel as leerder die geleentheid tot ondersoek en ontdekking en laat die soeklig val op dié aspekte wat van besondere belang vir die ondersoeker is. "An expressive objective is evocative rather than prescriptive" (Eisner, 1982:352).

Die doelwit moet wees om 'n leergeleentheid te stig waar die leerder sy verworwe vaardighede kan toepas; waar begrip en vaardighede geïntegreer word om die leergeleentheid meer sinvol te maak. Leerlinge moet verbande kan insien, interpreteer, evalueer en die betekenis probeer vasstel. Dit gaan dus nie bloot oor leerlinghandeling nie, maar oor die wyse waarop die pedagogiese ontmoeting plaasvind. Dit moet, met inagneming van die leerpsigologiese aspekte, die stempel van kwaliteit dra. Die leeruitkoms word nie gepredetermineer nie, maar word na afloop van die leerlinghandeling geëvalueer. Die kreatiwiteit van die onderwyser speel 'n primêre rol in hierdie benadering – die leergeleentheid word 'n eksplorasië en verowering in plaas van 'n produk. ". . . instructional objectives emphasize the acquisition of the unknown; while expressive objectives (emphasize) its elaboration, modification, and, at times the production of the utterly new" (Eisner, 1982:353). Die onderwyser het dus die tweeledige verantwoordelikheid van iniseerder en koördineerder van leergeleenthede.

Ekspressiewe doelwitte is nie gemik op die homogeniteit van leerlinghandeling nie, maar op diversiteit omdat dit nie net met die wordingstand en potensiaal van elke leerder moet rekening hou nie, maar ook met hulle uniekheid. Daar moet vasgestel word hoe daar aan die hand van leerinhoude op 'n betekenisvolle wyse met elke leerder gekommunikeer kan word. Uit hierdie ontmoetingsgeleenthede kan verrassende leeruitkoms wat nie geantisipeer is nie, realiseer – dit bly 'n ontdekkingsreis. Die gevaar bestaan natuurlik dat baie eksplorasië maar weinig verowering gedoen kan word.

Die ideaal is om hierdie twee modelle, die prestasiedoelwitmodel en die ekspressiewe doelwitmodel, te integreer om die beste van twee wêreld te verower – die pragmatisme van prestasiedoelwitte en die idealisme van ekspressiewe doelwitte. Dit is nie so 'n vergesogte ideaal nie. In 'n volgende artikel sal gepoog word om riglyne vir so 'n geïntegreerde doelwitmodel aan te dui.

1. BEKKER, MA 1979: *Verantwoorde formulering van onderwysdoelstellings in kurrikulering*. Pretoria: Universiteit van Suid-Afrika (D.Ed.-proefskrif).
2. BEKKER, MA 1980: 'n Perspektief op die formulering van lesdoelwitte. *Instructa* 80, 1980: 195 – 1199.
3. CALITZ, LP 1978: Doelwitstelling en bereiking by die praktiese opleiding van onderwysers. *Instructa* 78, 1978: 81 – 92.
4. DALHUISEN, LG 1982: Doelstellings in de onderwyspraktijk. (In: Dalhuisen, LG; Toebes, JG & Verhagen, DH reds. 1982: *Geschiedenis op school*. Deel 1. Groningen: Wolters-Noordhoff, pp. 57 – 114).
5. DAVIES, IK 1982: Writing general objectives and writing specific objectives. (In: Golby, M; Greenwald, J & West, R eds. 1982: *Curriculum design*. London: Croom Helm, pp. 299 – 333).
6. DE CORTE, E; GEERLIGS, CT; LAGERWEIJ, NAJ; PETERS, JJ & VANDENBERGHE, R 1976: *Beknopte didaxologie*; vierde druk. Groningen: Wolters-Noordhoff.
7. EISNER, EW 1982: Instructional and expressive objectives. (In: Golby, M; Greenwald, J & West, R eds. 1982: *Curriculum design*. London: Croom Helm, pp. 351 – 354).
8. FINES, J 1980: Educational objectives and the assesment of History at 'A' level. (In: University of Exeter. School of Education 1980: *Developments in history teaching*. Perspectives 4. Exeter: University of Exeter, pp. 60 – 68).
9. HIRST, PH 1982: The nature and structure of curriculum objectives. (In: Golby, M; Greenwald, J & West, R eds. 1982: *Curriculum design*. London: Croom Helm, pp. 285 – 298).
10. JENKINS, K & BRICKLEY, P 1986: From Skillology to methodology. *Teaching History*, 46, Oct. 1986:3 – 7.
11. JENKINS, K & BRICKLEY, P 1988: 'A' level history: on historical facts and other problems. *Teaching History*, 52, July 1988: 19 – 24.
12. KRÜGER, RA 1978: Doelstelling in die onderwys. *Instructa* 78, 1978:76 – 80.
13. MACDONALD-ROSS, M 1982: Behavioural objectives: a critical view. (In: Golby, M; Greenwald, J & West, R eds. 1982: *Curriculum design*. London: Croom Helm, pp. 355 – 386A).
14. MOSTERT, JM 1985: *Situasie-analise en die bepaling van doelstellings vir vakkurrikula*. Pretoria: Raad vir Geesteswetenskaplike Navorsing.
15. MOSTERT, JM red. 1986: *Riglyne vir kurrikulumontwikkeling*. Pretoria: Raad vir Geesteswetenskaplike Navorsing (verslag 0 – 302).
16. PARTINGTON, G 1980: *The idea of an historical education*. Windsor: NFER Publishing Company.
17. STEELE, I 1976: *Developments in history teaching*. London: Open Books.
18. STEYN, IN 1980: *Formulering van doelstellings en doelwitte en die plek van evaluering in die onderrigleersituasie*. Potchefstroom: PRO REGE.
19. TRÜMPPELMANN, MH 1980: *Die vormingsaard van geskiedenis as skoolvak*. Johannesburg: Randse Afrikaanse Universiteit (M.Ed.-verhandeling).
20. TRÜMPPELMANN, MH 1983: Doelwitstelling- en doelwitverantwoording in vormingsperspektief. (In: Trümpelmann, M red. 1983: *Kreatiewe geskiedenisonderrig*. Durban: Butterworth, pp. 43 – 52).
21. VAN DYK, CJ & VAN DER STOEP, F 1980: *Inleiding tot die vakdidaktieke*. Johannesburg: Perskor.
22. WHEELER, DK 1983: *Curriculum process*; thirteenth impression. London: Hodder & Stoughton.