

HOOFSTUK 2

FUNDAMENTELE AANLOOP

2.1 INLEIDING

"Successful teaching is teaching that brings about effective learning The ultimate criterion for success in teaching is results!" (Mursell, 1954 : 1). Hiermee word sekerlik bedoel dat die resultate op die terrein van die leerlinge se leerwins moet wees, want dit kan ook elders behaal word. Onderwysers verskil van mekaar. "Some teachers were preferred by administrators, some were liked by the pupils, and some taught in classes where there were substantial pupil gains, and generally speaking these were not the same teachers." (Barr, 1961; in Wragg, 1977 : 59).

Die belangrikste vereiste wat daar aan 'n onderwyser gestel kan word is dat hy effektiewe onderwys moet kan gee. Daarmee moet hy 'n bydrae daartoe lewer dat die doel met geïnstitusioneerde onderwys bereik word. Die doel met die onderwys wat in paragraaf 2.2 verderaan kortliks bespreek word, stel noodwendig eise aan die opvoedende onderwyser. Hy moet vir sy taak en verantwoordelikheid, wat in paragraaf 2.3 uiteengesit word, opgelei en gevorm wees. Hy moet beskik oor voldoende en relevante kennis en vaardighede om leerinhoud te ontsluit wat die kind oriënteer in die veelvormige en meervoudige wêreld van mense, natuurgegewene en kultuurskeppinge. Dit moet hy deur middel van studie, wat vanselfsprekend ook vorming in die praktyk behels, verwerf. Die inhoud van die kurrikulum vir die opleiding van onderwysers (vgl. paragraaf 2.4) word deur sekere determinante beïnvloed. Daaruit blyk dit dat teoretiese besinning oor onderwysersopleiding sonder 'n praktiese komponent in die opleidingsprogram nie noodwendig praktiese bevoegdhede tot gevolg het nie. Een van die weë om tot dié bevoegdhede te kom, is om benewens proefonderwys aan skole, wat nie sonder meeras geslaagd beskou moet word nie, instituutpraktika as deel van die opleidingskursus te hê. Hierin moet interaksie-analises tydens mikroles-sessies onder andere kan realiseer, waarin ook van videobande gebruik gemaak word. Die

opleidingswyse, waarin objektiewe waarnemingsinstrumente gebruik word, hoofsaaklik ter wille van die terugvoering ("feedback") wat sodoende verkry en geanaliseer word, kom in paragraaf 2.5 onder die oë. Met behulp hiervan kan onderwysvaardighede prakties aangeleer word. Met die oog daarop om begeleiding as 'n onderwysvaardigheid te verwerf, is 'n waarnemingsinstrument ontwerp. Die konstruering hiervan en die wyse waarop hierdie instrument funksioneer, word in paragraaf 2.6 uiteengesit.

Begeleiding word deur skrywer as 'n uiters belangrike onderwysvaardigheid beskou. Dit is 'n noodsaaklike voorvereiste vir suksesvolle onderwys en die persoon wat vaardig kan begelei moet ook kan individualiseer en differensieer om sodoende tot die gewenste resultate te kom (vgl. aanhaling van Mursell hierbo).

2.2 DIE DOEL MET GEINSTITUSIONALISEERDE OPVOEDENDE ONDERWYS

2.2.1 Inleiding

Enige georganiseerde menslike handeling word met 'n bepaalde vooropgestelde doel voltrek. Om doelloos te lewe is net so goed as om glad nie te lewe nie.

Doelgerigtheid hou voordele in. "Alleen as die mens 'n doel het, kan die gegewe voorwaardes en toestande goed en sorgvuldig waargeneem en ondersoek word om op grond daarvan duidelik te onderskei en te herken wat die moeilikhede en die middele is vir en by die bereiking van die doel. Dan alleen besit die mens die juiste insig in die volgorde van die gebruik van die middele om die doel te bereik, die doel vereenvoudig ook die keuse en rangskikking van die middele. Ten slotte maak die duidelik gestelde doel dit alleen moontlik om 'n keuse uit bepaalde alternatiewe prosedures te doen." (Coetsee, 1965 : 209).

Elke mens word opgevoed met 'n sekere doel wat in ooreenstemming is met 'n bepaalde lewensfilosofie, waaruit onderwysstelsels gebore word. Die kind kom in die wêreld wat vir hom geen betekenis het nie en waarin hy sonder hulp nie kan teregkom nie. Die opvoeding moet hom onderskraag om lewenshoude te verwerf sodat

hy sy lewenstaak kan verrig. Daardeur kry sy eie lewe sin, word hy self iemand en verwerf hy identiteit deurdat hy hom vereenselwig met 'n bepaalde wyse van lewe in die wêreld. Hy word hiertoe gebring deur opvoedingsinstansies wat die opvoedingsverantwoordelikheid aanvaar. 'n Mens dink hier onder andere aan die gesin (ouers) as primêre opvoeders en die skool, kerk en staat as sekondêre opvoedingsinstansies.

2.2.2 Opvoeding as primêre handeling

Opvoeding wat in die primêre verband voltrek word (in die ouerhuis) vind selde opsetlik en doelgerig plaas. In ideale omstandighede word dit gedra deur die liefdesverhouding tussen man en vrou wat die gesinsverband van samehorigheid tussen ouers en kinders smee. Die wyse waarop daar in die ouerhuis gewoon, gespeel, gewerk, gesels en aanbid word, word van kleins af nageleef. Die opvoeding geskied dus ook aan die hand van die voorbeeld van volwassenes. Die intensioneel beplande opvoedingssituasie wat dikwels kunsmatig kan wees, het 'n meer willekeurige en insidentele karakter, wat tog nie altyd doelloos is nie (vgl. Coetzee, 1965 : 66). Daardeur word die opvoedeling gehelp om sy lewenstaak as eie verantwoordelikheid te aanvaar.

In die komplekse moderne wêreld wat ons bewoon, het die oerlike opvoeding onvoldoende geword om die opvoedeling tot 'n gewenste staat van volwassenheid te bring. Ouers het ondersteunende opvoedingsinstansies nodig om aanvullende hulp te verleen. Een van hierdie instansies wat die ouers in hulle opvoedingstaak bystaan, is die skool. Die aanvullende hulp wat so gebied word is dus sekondêr van aard.

2.2.3 Opvoeding as sekondêre handeling

As brug na die wêreld van die volwassenes, het die skool as aanvullende opvoedingsinstansie toenemend 'n deel van die kinderwêreld geword. Die onderwysers as professionele opvoeders het 'n besondere aanvullende taak by die van die ouers. Die opvoeding wat in die skool plaasvind is nie plaasvervangend vir die ouerhuis nie, dit is ondersteunend. Die ouers en onderwysers

is mede-opvoeders. Ouerverantwoordelikheid mag nooit op die skool afgeskuif word nie. Dan sal die skool sy aandeel van die formele onderrig nie meer behoorlik kan verrig nie.

Die georganiseerde onderrig op skoolvlak word bewustelik op die opvoedingsdoel gerig. Die sekondêre opvoeding wat hier geskied, word dan 'n opsetlike werksaamheid van volwassenes, wat institutêr geskied en waardeur die kind in staat gestel word om te leer (vgl. Coetzee, 1965 : 66). "As formele onderwys (opvoeding in die sekondêre situasie - E.C.C.M.) pedagogies verantwoordbaar is, dan kan daar onmoontlik 'n wesensverskil wees tussen die informele opvoedingsgebeure (byvoorbeeld 'n gesinsituasie) en die formele didaktiese situasie."(Van Dyk, 1970 : 46).

Deur geïnstitusionaliseerde onderwys word dus ook opgevoed. Deur die bybring van kennis in die skool, wat tot die verstandelike vorming van die kind lei, word daar opgevoed en is daar sprake van vorming en wording. "Opvoeding sluit onderwys in wat meer bepaald gerig is op die logiese, intellektuele toerusting van die wordende mens met kennis en vaardigheid, maar die onderwys is ook 'n instrument waarmee opvoeding gedien word." (Preller, 1978 : 679). Hierby sluit Van Zyl grootliks aan deur daarop te wys dat onderwys 'n wesensmoment van opvoeding is. Hy stel dat: "Sonder onderwysing as bekendstelling met, gewillig - en bekwaam-making tot die aanvaarding en die verwesenliking van 'n menslike lewenstyl is opvoeding ondenkbaar."(1973 : 33). "Undoubtedly the norms governing education are also important in the teaching situation," sê Van der Stoep (1973 : 9) en bevestig daarmee dat pedagogies-verantwoordbare onderwys, waardeur die onvolwassene na volwassenheid gelei en begelei word, beslis as opvoeding kwalifiseer.

Dit is belangrik om daarop te let dat opvoeding, ook in die sekondêre situasie, nie net intensioneel geskied nie, dit wil sê opsetlik nie, maar ook funksioneel deur middel van die voorbeeld wat gestel word (vgl. Van Zyl, 1973 : 127 e.v.). Daarom moet die "beeld" van die opvoeder te alle tye onberispelik wees, ook in sy privaat lewe.

Daar moet egter ook op gewys word dat alle onderwys nie sondermeer opvoeding is nie. "Teaching is a task which, logically speaking, is satisfied by the activity of teaching: though teaching which leaves pupils' behavior unchanged or changed for the worse can hardly be looked upon as a worth-while activity." (Souper, 1976 : 113).

Opvoeding in sy primêre-, sekondêre- of tersiêre verband is 'n menslike bedrywigheid wat in die leefwêreld van mense voltrek word. Dit hou verband met die node van die volwassewordende om in die eietydse wêreld volwasse te word. Die opvoedingsgebeure is 'n aangeleentheid wat in 'n bepaalde tyd op 'n bepaalde plek plaasvind. Die inhoud van die opvoedingsgebeure is altoos partikulier van aard (vgl. Van Zyl, 1975 : 169 e.v.) en kultuurhistories gebonde. Dit omvat vaardighede, kennis, norme en oortuigings wat binne 'n gemeenskap waardevol geword het. Alleen langs hierdie weg, dit wil sê deur die verwerwing van die voorafgaende, word die opvoedeling tot volwassenheid gelei.

2.2.4 Volwassenheid

Die opvoeder se taak is om die onvolwassene tot 'n staat van volwassenheid te bring in die ruimste sin van die woord. Daar word dus onder opvoeding verstaan "die hele proses van groei en ontwikkeling van die wording, die hele deurgang van die mens van 'n staat van afhanklikheid, onselfstandigheid, onrypheid, sedelike onvryheid, onmondigheid, in kort onvolwassenheid tot 'n staat van onafhanklikheid, selfstandigheid, rypheid, sedelike vryheid, mondigheid, in kort volwassenheid, die hele proses dus van in- en aanpassing op allerlei wyse aan sy hele omgewing, fisiese, psigologiese, sosiale, religieuse, ens." (Coetzee, 1965 : 65).

Sonder opvoeding, wat die begeleidingshulp van 'n volwassene aan die opvoedeling impliseer, is geen mens daartoe in staat om tot volwassenheid binne sy eie gemeenskap te kom nie. Daar word juis opgevoed om die opvoedeling te lei tot "selfstandigwording en volwassewording as verantwoordelikwording tot vryheidsaan-

vaarding. Dit impliseer ook skuldaanvaarding vir vryheid-skending." (Van Zyl, 1973 : 198).

Volwassenheid dui nie op volmaaktheid nie. 'n Volwasse mens binne 'n bepaalde lewensverband is nie noodwendig volkome toegeerus vir elke goeie werk van God nie. Volwassenheid dui op 'n staat van aanvaarbaarheid, nadat daar voldoen is aan sekere lewens- en wêreldbeskoulike eise, soos dit bepaal word deur die waardes en norme wat binne 'n bepaalde gemeenskap geld. In die opvoedkundige wêreld is daar 'n verskeidenheid van lewens- en wêreldbeskouings wat noodwendig neerslag vind in die opvoedings- en onderwysstelsels (vgl. Van Zyl, 1975 : 194 e.v.). Hierdie beskouings spruit voort uit die heersende lewensfilosofieë en die grondgedagtes hiervan is gesetel in die vrae oor die mens en die sinvolheid van sy lewe.

Elke mens wat opvoed doen dit in ooreenstemming met wat hy glo wat reg is. Bewustelik of onbewustelik word sy lewens- en wêreldbeskouing aan die opvoedlinge voorgedra, wat dit aanvaar of minstens daardeur beïnvloed word.

Daar is in die opvoeding legio lewens- en wêreldbeskouings wat basies twee radikaal teenoormekaarstaande standpunte handhaaf, te wete die Christelike en die nie-Christelike (vgl. Van den Berg, 1969 : 14). Vanselfsprekend gaan die doel met die opvoeding nie dieselfde wees nie. Die Christen gaan ander waardes nastreef as die nie-Christen. Hierbenewens word die denkwyses van die mens deur heersende faktore bepaal en gerig en nuwe tye en omstandighede wat bepaalde sosiale en ekonomiese toestande weerspieël, bring nuwe idees. Aan die hand hiervan word die behoeftes van die opkomende geslagte bepaal, omlyn en aangedui en word daarin voorsien deur 'n doelgerigte onderwysstelsel wat toegegee word. Die ontwikkeling van die kind word steeds in die oog gehou. "The education of the children must be designed in terms of their growth and development from infancy toward maturity. Education must work with nature rather than against it," sê Rousseau die naturalis (Wingo & Schorling, 1960 : 39).

Die uiteenloopenheid van die gedagterigtings wat kenmerkend is van die huidige opvoedkundige denke oor die hele wêreld, kan op sinvolle wyse aan die hand van enkele voorbeelde geïllustreer word. Sonder om volledig te wees, word kortliks verwys na die opvoedingsdoelwitte wat die kommunisme en pragmatisme nastreef, beide as voorbeelde van lewens- en wêreldbeskouinge wat nie-Christelik van aard is. In albei gevalle gaan die begrip volwassenheid ander waardes inhou.

2.2.4.1 Kommunisme

Die grondleggers van kommunisme en die uitbouers daarvan tot die ideologie wat vandag bestaan is Karl Marx (1818-83), Lenin (1870-1924), Stalin (1879-1953) en Kroešjtsjef (1894-1971). Daadwerklike pogings word aangewend om kommunisme na die Westerse wêreld uit te brei. In die jongste aantal jare word Afrika ook as goeie vaarwaters gesien en word kommunisme 'n bedreiging vir die hele wêreld.

Kommunisme beoog 'n klaslose samelewing waarin die ganse wêreldbevolking opgeneem is. "Om jou persoonlike belange, en selfs jou lewe, sonder die geringste aarseling en selfs met 'n gevoel van blydskap op te offer ten behoeve van die saak van die Party, ter wille van klas- en nasionale vrymaking, en ter wille van die emansipasie van die mens, is die hoogste betoning van Kommunistiese etiek." (Schwarz, 1960 : 45).

Die mens kan alleen vry wees as daar nie meer sprake van ener syds 'n besittersklas (kapitalisme) en andersyds 'n werkersklas is nie. Om 'n beter samelewing daar te stel is die diktatuur van die proletariaat 'n noodwendigheid. In so 'n samelewing is daar geen plek vir godsdiens nie, dit lei daartoe dat berusting in wontoestande gevind word. Godsdiens is opium vir die massas. Nasionalisme word verfoei, dit verhoed 'n staatlose samelewing. Dié ideaal kan bereik word deur middel van die saai van twyfel, die voortdurende verkondiging van rewolusie en die aanhoudende uitering van dreigemente (vgl. Landman en Kilian, 1972 : 49 e.v.).

Volgens Delhaas (1971 : 107) het die skole in die Sowjet-Unie die volgende tot hulle taak:-

- (a) Die gee van 'n algemene en harmoniese ontwikkeling aan die leerlinge.
- (b) Die onderwysing van die grondbeginsels van die wetenskap.
- (c) Die ontwikkeling van 'n kommunistiese lewensinstelling en van hoë sedelike waardes by die leerlinge.
- (d) Die gee van liggaamlike opvoeding.
- (e) Die gee van estetiese opvoeding.
- (f) Die voorbereiding van die leerlinge op volwassenheid en die arbeid.
- (g) Die voorbereiding van die leerlinge op 'n verstandige beroepskeuse.
- (h) Die voorbereiding van die leerlinge op studie aan hoër onderwysinstellings en op verdere selfontplooiing.

'n Byna vanselfsprekende opvoedingsdoel kan uit die bogenoemde afgelei word as daar verder daarop gelet word dat die skool nie net 'n gewone inrigting is waarin onderwys gegee word nie. "Het is een ideologisch instituut." (De Reus, 1971 : 162). Die doel is 'n massamens in diens van die gemeenskap. Daarom is staatsopvoeding, wat indoktrinasie insluit (vgl. Green, 1971 : 29), onder sterk outokratiese gesag aan die orde van die dag. Die individu met sie moontlikhede verdwyn in die massas en word naas al die ander 'n instrument van die gemeenskap wat geen hier-namaals bedink nie. Eers dan is so 'n mens volwasse.

2.2.4.2 Pragmatisme

Die Verenigde State van Amerika wat vandag algemeen aanvaar word as die leier van die Vrye Westerse wêreld, handhaaf 'n nie-Christelike pragmatiese lewensfilosofie. Dit is uitgebou deur denkers soos onder andere S. Pierce (1839 - 1914), John Dewey (1859-1952), Georg Kerschensteiner (1854-1932), en andere, sommige het hulle op die Europese bodem bevind.

Die pragmatisme erken geen absolute waarhede nie. Dit is aan die natuurlike werklikheid gebonde. Die praktyk is die enigste waarheid en ervaring speel 'n baie belangrike rol. Dit wat deur ervaring uit die alledaagse lewe gehaal kan word en wat met voordele in die praktyk toegepas kan word, het waarde. Dit is alleen daardie ervarings wat die aardse lewe meer suksesvol sal laat verloop wat belangrik is. "In stead of preparing them (the children) for an uncertain life hereafter, education must prepare them for life here and now." (Brubacher, 1962 : 38).

In sy werk "Foundations of Education, Social and Cultural Perspectives," kom die Amerikaner Maurice P. Hunt tot 'n aantal "short-range objectives" (1975 : 464 e.v.) waaronder, volgens hom, onderwysers geneig is om die betekenis van die "long-range goals" vir die totstandkoming van 'n humanistiese, demokratiese gemeenskap, nie in die oog te kry nie. Hierdie doelstellinge word dan as van belang ge-ag om die langtermyn doelstellinge te verstewig. Die "short-range objectives" kry nie verdere aandag hier nie, maar wel die "proposed long-range goals for American Education" (Hunt, 1975 : 473-489), wat verdeel word in "cultural/personal goals" en "personal/cultural goals".

Onder die "cultural/personal goals" word die volgende genoem:-

- (a) "The goals of Human Survival" waar die ekologiese struktuur, kernoorloë en moontlike ekonomiese katastrofes aangesny word.
- (b) "The goal of Planning Ahead", waar die tydelike maatreëls wat getref word nie genoegsame oplossings tot 'n gelukkige en kommerelvrye bestaan voorsien nie.
- (c) "The goal of Peaceful Social Change", waar die veranderinge wat intree vreedsaam sal geskied aan die hand van "non-violent revolution."
- (d) "The goal of International Co-operation" met die oog op beter samewerking met ander lande oor die staatsgrense.

Onder die "personal/cultural goals" is die volgende van belang:-

- (a) "The goal of personal growth," waar die klem val op die beperking van identiteitsprobleme, algemene ontwikkeling en die begeerte om voortdurend te leer. Dewey sê: "the most important goal of education is the goal of wanting to continue learning after one is exposed to content which is interesting and useful" (Hunt, 1975 : 484).
- (b) "The goal of Democratic/Reflective Decision Making" wat demokratiese en outokratiese besluitneming impliseer, menslike onredelikhede, ens.
- (c) "Some Additional Personal/Cultural Goals". Hieronder ressorteer die wêreld van werk, vryetydsbesteding, ens.

Hierdie bogenoemde doelstellinge wat suiwer pragmaties is, weerspieël die opvoedingsfilosofie van die Amerikaner en moet die Amerikaanse jeug tot volwassenheid lei. Na 'n deurskouing hiervan, kan dit met reg as antroposentriese-humanisties beskryf word en benewens die feit dat hier geen vaste waarhede in opgeneem is nie, is daar ook geen vaste doel waarheen die opvoeding op pad is nie. "The educational process has no end beyond itself, it is its own end...." (Childs, 1956 : 112).

Vir die Christenopvoeder wat glo aan die lotsbestemming van die mens en wat sy lewe voortdurend toets aan die absolute waarhede van die Bybel wat hy in die geloof aanvaar, is daar in beide die kommunistiese sowel as die pragmatiese lewensbeskouings geen oplossing te vinde nie. Beide word verwerp, tesame met al die ander nie-Christelike lewens- en wêreldbeskouings waarbinne die begrip volwassenheid op die tydelike gerig is. Daarom moet daar ook tot die slotsom gekom word dat die begrip volwassenheid meer as een betekenis het in ooreenstemming met die lewens- en wêreldbeskouing wat gehuldig word. (Vgl. Du Plessis, 1974 : 131; Landman en Killan, 1972 : 27-39; Coetzee, 1965 : 57-64).

2.2.5 Christelike Opvoeding

2.2.5.1 Inleiding

Die opvoedingsopdrag spreek vir die Christen nie net uit die nood-

roep van 'n hulpelose ongeborge kind nie, dit is 'n opdrag uit die Woord van God. Die Christenouer is geroepe om op te voed. In die Ou Testament word die ouer aangespreek om God se geboorte, liefdesdede en verwagtings van man, vrou en kind by sy nageslag in te skerp en in te oefen deur woord en werk. In die Nuwe Testament word die opvoedingsverhouding tussen man, vrou en kind kort, kragtig en duidelik gestel. Die Christenouer aanvaar sy opvoedingstaak, ook die verantwoordelikheid om toe te sien dat dit in ooreenstemming met die doopbelofte is. Die staat aanvaar sy aandeel om voorsiening te maak deur middel van wetgewing.

2.2.5.2 Wetlike bepalings

Die Wet op Nasionale Onderwysbeleid, Wet 37 van 1967, soos gewysig deur die Wysigingswet op Nasionale Onderwysbeleid, Wet 73 van 1969 bepaal dat-

- "(a) die onderwys in skole wat deur 'n Staatsdepartement (met inbegrip van 'n provinsiale administrasie) in stand gehou, bestuur en beheer word, 'n Christelike karakter moet hê, maar dat die geloofsoortuiging van die ouers en die leerlinge geëerbiedig moet word wat betref godsdiensoonderrig en godsdienstige plegtighede;
- (b) onderwys 'n breë nasionale karakter moet hê." (Wette van die Republiek van Suid-Afrika : 948).

Dit is vervolgens die taak en die verantwoordelikheid van die Administrateurs van die verskeie provinsies om stappe te doen om die beleid wat deur die Minister bepaal is in die provinsiale skole ten uitvoer te bring. 'n Duideliker formulering van "Christelike karakter", soos dit in die bogenoemde wet gebruik is, verskyn op 12 November 1971 in 'n omsendskrywe. Hierdeur word breër riglyne voorsien. Dit bepaal onder andere:-

"Die onderwys in skole wat deur 'n Staatsdepartement (met inbegrip van 'n provinsiale administrasie) in stand gehou, bestuur en beheer word, moet 'n Christelike karakter hê wat gegrondves is

op die Bybel en wat beslag moet kry -

- (a) deur godsdiensoonderrig as verpligte nie-eksamenvak....
- (b) deur die gees waarin en die wyse waarop alle onderrig en opvoedingswerk asook administrasie en organisasie behartig word."(Goewermentskennisgewing, 1971).

Die siening van Du Plessis dat die bepalings van bogenoemde wette maar weer lei "tot 'n onderwys waarin sommige Christelike beginsels ter wille van andersdenkendes verwyg moet word", ook waar hy stel dat: "Dit kan hoogstens die Ateïsme en nie-Christelike godsdienste uit die skool weer," (1974 : 243) kan nie met hom gedeel word nie. Die feit dat "die geloofsoortuiging van die ouers en die leerlinge geëerbiedig moet word .." (vgl. hierbo), verwysende na andersdenkendes, beteken sekerlik nie dat die betrokke Christelike beginsels geheel en al uit die skool moet verdwyn nie. Soiets is net nie aanvaarbaar nie. Die Christen-opvoeder, wie se hele lewe Christus is en wie se lewenstaak dit is om Sy kinders na Hom toe te lei, voed selfs deur sy stille voorbeeld beter op as talle met die woord. Die opvoeder staan as geroepene voor die klas, om die werk uit te voer wat God aan hom opgedra het. Hy werk met die materiaal wat die Skepper aan hom gee nl. Sy kinders. Dit is 'n geweldige groot verantwoordelikheid wat hy aanvaar:

"To better Gods work!

What audacity, and yet,

His will

And my privilege." T.H. Briggs (Schorling & Batchelder, 1956 : 65).

Daar word heelhartig met Du Plessis saamgestem dat die Christen-onderwyser geen keuse het nie. "Hy is onherroepelik gebonde aan die Bybelse norme en kan hulle nie uit sy onderwys uitsluit nie." (1974 : 7). Daarom word Christelike opvoeding in ons skole nie net alleen deur die Wet maontlik gemaak nie, dit is 'n noodsaaklikheid want dit is 'n opdrag van God om op te voed. Dit pas in by die aard van veral die Afrikaner, ook by 'n groot deel van die Engelsprekende bevolking.

2.2.5.3 ’n Logiese afleiding

Dat die staat die bogenoemde bepalings in sy wetboek het, spreek byna vanself. Dit is steeds in ooreenstemming met die vroegste doelstellings met die onderwys in ons land. In menige solder- en hartbeeskskooltjie was die vermoë om die Bybel te lees en te verstaan, met die oog op die aflegging van belydenis die belangrikste doelstelling. Dit pas ook in by die aard van die afstammeling van die Geus en die Hugenoet - mense met ’n diep godsdienstige inslag. Daarom is dit waar dat ’n "seventeenth century Protestant religion with a strongly Calvinistic trend became powerfully embedded into the very web and woof of South African life, and continues to this very day to influence the pattern of living, the morals and the thinking of the majority of the white population of this country." (Behr & Mac-Millan, 1971 : 2).

Hierdie erfenis het ook nie ongeskonde gebly nie. Allerlei humanistiese-, liberalistiese- en ander denkrigtings met ’n nie-Christelike karakter het aangewaaï gekom of is deur veroweraars afgedwing. Daarom kan pogings soos die van S.J. du Toit (1881 - 1887) en A. Mansvelt (1891 - 1900), waar die Christelike Nasionale Onderwysgedagte hoogty gevier het, nie genoeg na waarde geskat word nie (vgl. Pistorius, 1972 : 303-312; Van Zyl, 1975 (c) : 11-34; en andere).

Deurgaans gaan dit egter ook om ’n ander stryd teen vreemde ideologieë, filosofieë en standpunte wat alles om die prinsipiële wentel (vgl. Bavinck, 1928 : hfs.I). Alle pogings om die humanisme met die Christendom te versoen impliseer dat die Christelike opvattinge as verouderd beskou word en vervang moet word (vgl. Du Plessis, 1974 : 11). Dit sal ook die einde beteken van alles wat behoudend in ons land is.

2.2.5.4 Die fenomenologiese denkrigting

Ons land het ook sy verskillende strominge en denkrigtings. Van Wyk wys daarop dat die jongste tyd gekenmerk word deur ’n oplewing in die Christelike Opvoedkunde en waar enkele vrugbare denkers

"tydens die hoogkonjunktuur van die Fenomenologiese Pedagogiek deur opvoedkundiges aan verskeie universiteite" (1978 : 22) die Christelike opvoeding lewend gehou het, daar in die afgelope jare talle jonger Christelike opvoedkundiges beseef het "dat 'n radikale Christelike Opvoedkunde slegs uitgebou kan word indien diep en deeglike wysgerige besinning die opvoedkundige aktiwiteit voorafgaan!" (1978 : 22).

"Zou er iemand zijn die een paedagogiek zou kunnen opstellen zonder een bepaalde beschouwing bv. omtrent de mens, zijn leven en de zin van zijn bestaan?" (Waterink, 1958 : 42). Kan die mens as opvoedkundige hom tydelik losmaak van sy lewens- en wêreldbeskouing soos die fenomenologie wil, ter wille van 'n objektiewe skou op die opvoedingsfenomeen? As die opvoeder nie sy wêreld- en lewensbeskouing altyd agterweë kan hou nie, wat aldus Gunter nie moontlik is nie (vgl. Van Wyk, 1978 : 17), word daar vanuit 'n sekere denkrigting na opvoeding gekyk wat aan opvoedingsdoelwitte velerlei betekenis kan gee. Daarom onder andere, aanvaar die Christelike Opvoedkunde nie die fenomenologiese denkrigting nie. (Vergelyk ook die enkele kritiese opmerkings oor die fenomenologiese pedagogiek deur Van Wyk, in Bingle, 1978 : 17 - 20).

Wat die fenomenologie betref word daar met instemming volstaan met die volgende aanhaling: "Die laaste grond en finale doel van die opvoedingsfenomeen kan nie in die fenomeen self ontdek word nie. Geen synde vind die grond van sy syn en sy wesenslike doel in sigself nie. Met betrekking tot die laaste grond en finale doel kan slegs die Woordopenbaring van God die waarheid aan die lig bring!" (Van Wyk, 1978 : 17).

Dit blyk duidelik uit die bogenoemde dat uit die aard van sy herkoms, die Afrikaner-opvoeder die Christelike Opvoedkunde ahang. Die Christelike gerig op die Bybelse grondslag wat in die Republiek van Suid-Afrika as kwalifiserend vir die nasionale, die grondslag van die onderwysbeleid vorm, word self ook deur die ander taalgroep as grondbelydenis aanvaar (vgl. Van Zyl, 1973 : 261). Daarom is dit verstaanbaar dat die onderwyswet

voorsiening maak vir onderwys met 'n "Christelike karakter" (vgl. hierbo) en dat 'n Christelike opvoedingsdoel 'n noodwendige gevolg is waar 'n soortgelyke lewens- en wêreldbeskouing gehuldig word.

2.2.5.5 Christelike opvoedingsdoelstellings

Die Christenopvoeder se opvoedingsdoel is nie op die tydelike gerig nie, maar op die hiernamaals. Dit impliseer egter nie dat daar nie voorlopige opvoedingsdoelstellings in sy opvoedingsleer bestaan nie. Die aardse bestaan van die mens wat op 'n tydelike grondslag berus, vra ook om opvoeding. Dit mag egter nooit die finale doel word nie. Die opvoedeling is die kind van God wat opgevoed moet word tot die Hemelse Volwassenheid. Hierdie ewigheidsbetekenis wat baie meer as blote aanpassing by omstandighede behels, dui in die singewende Christelike kern van ons beskouing op rigting en koers met die opvoeding (vgl. Pistorius, 1972 : 258).

Daar kan sonder twyfel moeilik verbeter word op die doelstellings vir die opvoeding, soos dit deur Coetzee (1965 : 209-222) geformuleer is, enersyds omdat dit 'n baie volledige dekking gee van al die fasette van die mens in wording, met 'n duidelike einddoel, andersyds weens die praktiese toepassingswaarde van elke doelstelling, deurdadig om 'n sekere eise te voldoen. Die meer onmiddellike doelstellings is tentatief, rekbaar en aanpasbaar om dit na gelang van veranderde lewens- en tydsomstandighede te wysig. Dit hou verband en sluit aan by die beperkte vermoëns, aktiwiteite en handeling van die opvoedeling waardeur tot die besef gekom word dat beperkte ideale bereik kan word. Dit lei ook tot 'n metode van opvoeding (vgl. Coetzee, 1965 : 212).

Coetzee onderskei tussen nabysynde-, verwyderde- en uiteindelijke doelstellings. Die nabysynde- en verwyderde doelstellings gaan nie noodwendig die uiteindelijke vooraf nie, laasgenoemde is van die begin af daar en behels die hele opvoeding. Dit is die begeleiding op die geloofspad. Die Christelike lewens- en wêreldbeskouing wat ons handhaaf het noodwendig 'n Christelike opvoedingsdoel tot gevolg. Dit verskaf aan ons die finale einddoel. Die verwyderde- en nabysynde doelstellings kan, soos hierbo genoem, nie finaal wees nie - dit is veranderlik. Alle doelstellinge is egter in ooreen-

stemming met ons lewens- en wêreldbeskouing en mag nooit in stryd wees met die religieuse doel nie.

Die nabysynde doelstellings in die opvoeding sluit die volgende in:-

- (a) 'n Biologiese doelstelling wat in die opvoeding die aanpassing van die lewende wese in die lewe eis, sodat hy kan bly lewe. Hy moet hom by beide sy fisiese- en menslike omgewing aanpas.
- (b) 'n Fisiologiese doelstelling wat in die opvoeding die versorging, vorming en ontwikkeling van die menslike liggaam vereis. Daardeur word gesorg vir die gesonde liggaamlike groei en ontwikkeling van die opvoedeling.
- (c) 'n Psigologiese doelstelling wat in die opvoeding die geestelike versorging, vorming en ontwikkeling van die opvoedeling ten doel het. Die siel van die mens moet hierdeur geoefen, gevorm en ontwikkel word.
- (d) 'n Sosiologiese doelstelling wat in die opvoeding die opvoeder oproep om te sorg vir die gesonde sosiale groei en ontwikkeling van die opvoedeling. Hierdeur word verseker dat hy sosiaal bruikbaar sal wees.
- (e) 'n Politiese doelstelling waardeur die opvoedeling in die opvoeding staatkundig gevorm en ontwikkel word.
- (f) 'n Verstandelik-redelike of logiese doelstelling waardeur die opvoeder sorg vir gesonde verstandelike en redelike vorming en ontwikkeling van die opvoedeling.

Die verwyderde doelstellings in die opvoeding sluit die volgende in:-

- (a) 'n Etiese doelstelling, waardeur die opvoedeling gelei word om die goeie te soek en te doen. Dit lei tot 'n gesonde sedelike vorming en ontwikkeling van die opvoedeling.
- (b) 'n Estetiese doelstelling wat daarop gerig is om die opvoede-

ling te lei tot die kennis, waardering en liefde van die skone, om sodoende esteties gevorm en ontwikkel te word.

- (c) 'n Filosofiese doelstelling aan die hand waarvan die opvoeding kan deurdring tot die verklaring van die verskynsels, ook om die wese van die werklikheid te verstaan, begrip te hê vir die eenheid en verskeidenheid in die skepping, om die mens na siel en liggaam geskape as 'n selfstandige eenheid te sien en om begrip te hê vir die beginsels van ruimte, tyd, orde en koers. Deur middel hiervan ontwikkel die opvoeding in 'n filosofiese mens.

Die uiteindelike doelstelling van die opvoeding dui op die hoogste doel. Dit is die religieuse doelstelling, wat dan ook die einddoel is. Die mens vind as skepsel van die Almagtige sy oorsprong, sy wese en sy bestemming alleen in God. "God is die einddoel van sy lewe en is ook die einddoel van die opvoeding." (Coetzee, 1965 : 220, skrywer onderstreep). Deur middel van sy omgang met medegelowiges word die opvoeding deur die werking van die Heilige Gees gevorm en ontwikkel tot 'n mens wat glo. "Zoo vormen wij menschen Gods; tot alle goed werk toegerust; tot alle goed werk volmaaktelijk toegerust." (Bavinck, 1928 : 51). Die allesomvattende doel met die opvoeding wat ook as die hoogste en uiteindelike doel gestel moet word, is die religieuse versorging, vorming en ontwikkeling van die opvoeding.

Die opvoeding vir wie dit werklikheid word, het dan alle rede om saam met Dawid te sing:

"Daarom is ek bly en juig ek en voel ek my veilig.
U gee my nie aan die dood oor nie. U laat u troue dienaar nie in die graf kom nie. U leer my hoe om te lewe. By U is daar oorvloedige blydskap. Wat U gee, is altyd mooi." (Ps. 16, vs. 9-11 uit die Blye Boodskap).

Die bogenoemde doelstellings met die opvoedende onderwys voldoen aan al die eise vir effektiewe doelformulering wat hierbo genoem

is. Dit laat ook geen twyfel waarheen die opvoedeling gestuur word nie. Van vae terme of moontlike dubbelsinnighede is daar geen sprake nie, en alle ander lewens- en wêreldbeskouings wat nie eie aan die aard van ons bevolkingsamestelling is nie en die gees van die onderwyswetgewing adem nie, is uitgesluit. Die opvoeder wat die bogenoemde doelstellings nastreef, gee ware onderwys en voed op. "Geen ander wêreld- en lewensbeskouing gee soos die wat deur die lewe en leer van Christus verkondig word, so 'n verhewe en volkome konsepsie van die wêreld en die menslike lewe en so 'n bevrediging aan die diepste sielsbehoefte en strewe van die mens nie." (Keyter, 1961 : 156). Die bogenoemde doelstellings wat uit 'n Christelike lewens- en wêreldbeskouing voortvloei lei daartoe dat die opvoedeling hom volkome biologies en sosiaal kan aanpas, dat hy na liggaam en gees volkome kan groei en ontwikkel, dat sy kennis en verstandsvorming, sy wil tot die goeie en sy smaak vir die skone kan vorm aanneem en kan ontwikkel en dat hy bo alles volkome toegerus kan word vir die diens aan sy Skepper (vgl. Coetzee, 1965 : 79).

Samevattend word gestel dat benewens die feit dat die Christen-volwassene in 'n dubbele sin persoonlik verantwoordelik is vir die opvoeding van die kinders, wie se geloof so maklik in valse afgode gewek word, moet die skool gesien word as in besonder die arbeidsveld van die kind. Hier moet hy tot 'n realistiese selfbeeld kom waarin sy Christelike lewens- en wêreldbeskouing deur middel van normbestendigheid verseker word. Van die besondere aandeel wat die skool as opvoedingsinstelling het, is die onderwys hoofde deeglik bewus en verskyn daar gaandeweg, benewens die akademiesgerigte eksamenprogram, 'n aanvullende opvoedingsprogram met die doel om leer- en opvoedingsprobleme uit te skakel. Die bemoeienis met die voorsiening van spesiale opvoedingsdienste deur skoolvoornligters, die ortopediese en ortodidaktiese hulpdiens, mediese dienste ensovoorts, is voorbeelde hiervan. Die belangrikste invloed gaan egter uit van die persoon wat die opvoedingswerk in die klaskamer doen. Waaruit moet sy mondering bestaan om voldoende toegerus te wees vir al die verantwoordelikhede wat sy normale dagtaak vereis?

2.3 EISE WAT OPVOEDENDE ONDERWYS AAN DIE ONDERWYSER STEL

2.3.1 Moontlike vertrekpunte vir die bepaling van die onderwyser se taak

Die doel hiermee is sekerlik nie om 'n volledige evalueringsskaart op te stel aan die hand waarvan 'n onderwyser beoordeel kan word nie. Uit die aard van die omvang van die onderwyser se verantwoordelikhede en gesien vanuit die invloed wat hy ook buite die didaktiese situasie oor 'n breë linie uitoeven, is soiets onrealisties. Die idee is eerder om aan die hand van 'n model (vgl. Gresse, 1975 : 36 e.v.) ter wille van die strukturele ordening van die onderwyser se taak 'n aanduiding van sy omvattende verantwoordelikhede te gee. So 'n uiteensetting van die onderwyser se verpligte betrokkenhede kan dan ook in berekening gebring word by die planning van 'n kurrikulum vir onderwysersopleiding.

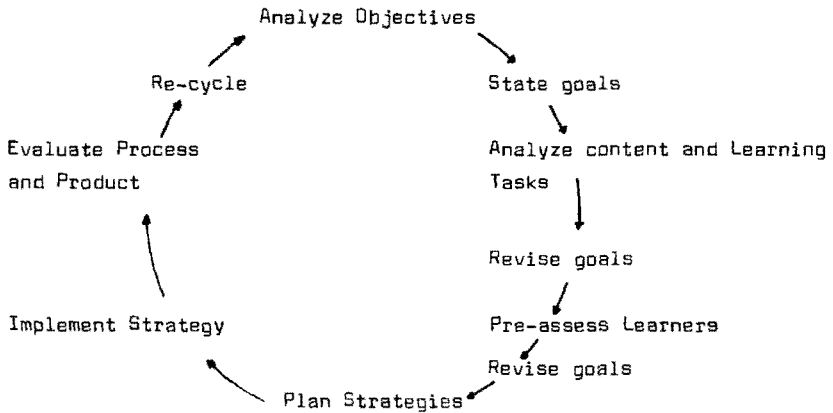
2.3.1.1 Daar is verskeie moontlike vertrekpunte om hieraan te voldoen. Een hiervan, waardeur daar na die omvang van die onderwyser se werksaamhede gekyk kan word, is om eerstens te besluit wat van 'n onderwyser in die suksesvolle uitvoering van sy taak verwag word. Hiermee kan begin word deur na die voorbeeld van Green (1971 : 2) 'n inventaris te maak van alle noodsaaklike onderwyshandeling. Die onderwyser moet byvoorbeeld kan verduidelik, evalueer, motiveer, geld kollekteer, ensovoorts. Hierdie onderwyshandeling verdeel Green in logiese, strategiese en institusionele handeling (1971 : 4) wat 'n sistematisering van onderwysaktiwiteite meebring. Die logiese handeling is op die denke gerig, die strategiese handeling dui op die wyse van onderwysgewing en die institusionele handeling is daar om die gladde verloop van sake aan 'n skool te verseker. Laasgenoemde vind normaalweg buite die klaskamer plaas.

So 'n benaderingswyse gaan egter nie bevredig nie. Die lang kolomme onderwyshandeling, wat die gevolg gaan wees van byna volledig opgestelde inventarisse, kry eers werklik betekenis as dit in samehang met mekaar gebruik word. Die doelstelling met 'n sekere les kan byvoorbeeld nooit losstaan van die leerinhoud

of die didaktiese werkswyses nie. Dit kry egter eers sin as die verweeftheid van die leskomponente raakgesien word, soos dit in 'n didaktiese model of 'n lesstruktuur funksioneer (vgl. Van Gelder, Peters, Dudkerk Pool & Sixma, 1972 : 27 e.v.; Van der Stoep, Van Dyk, Louw en Swart, 1973 : 1 e.v.; en andere).

2.3.1.2 Bogenoemde samehang kan aan die hand van Gorow se "The learning game model" (1972 : 4-7) verduidelik word, wat 'n sinvoller benadering as vertrekpunt tot die onderwyser se didaktiese verantwoordelikhede inhou. Elke onderwysleersiklus word hiervolgens met doelstellings begin. Die onderwyser se lesbeplanning neem 'n aanvang met 'n studie van die algemene doelstellings ("objectives") met die vak, waaruit spesifieke doelstellings ("goals") vir elke besondere les afgelei word. Hierna volg daar 'n analise van die inhoud en die vooropgestelde leertake wat dalk 'n aanpassing van die spesifieke doelstellings tot gevolg mag hê. Vervolgens word die voorkennis van die leerlinge in berekening gebring met 'n verdere moontlike hersiening en aanpassing van die spesifieke doelstellings, leerinhoude of leeropdragte. Op hierdie stadium word die strategieë beplan, wat in die loop van die didaktiese situasie geïmplementeer word. Die les word dan aangebied. Na afloop van die aanbiedingsfase word die resultate wat behaal is, bepaal deur vas te stel in watter mate die doelwitte bereik is. Die evaluering is op beide die proses en die produk van die didaktiese situasie gerig (vgl. De Corte, Geerligs, Lagerweij, Peters en Vandenberghe, 1972 : 242 - 264).

FIGUUR 1: "THE LEARNING GAME MODEL"
(Garow, 1972 : 4)



Die uitkoms van so 'n strukturele lesbeplanning en aanbieding kan alleen na wense wees as elke voorafgaande handeling van die onderwyser die volgende een positief beïnvloed, om sodoende groter leerwins by die leerlinge te verseker. As die spesifieke doelstelling wat beplan is byvoorbeeld nie in ooreenstemming met die leerlinge se voorkennis is nie, kan geen les slaag nie. Voortdurende evaluering tydens die didaktiese situasie, wat soms improvisasie tot gevolg het om by die heersende omstandighede aan te pas, is 'n noodsaaklike voorvereiste vir suksesvolle onderrig. Dit verg fyn waarneming en 'n positiewe aanvoeling van gebeure in die klassituasie, ook deeglike kennis en vaardighede van die onderwyser, wat met oorleg en kundigheid aangewend moet word om die leerlinge intellektueel toe te rus.

Ook hierdie benaderingswyse om die onderwyser se taak te omskryf hou beperkinge in. Dit is hoofsaaklik gerig op die klaskamergebeure en weerspieël die didaktiese vaardighede van 'n onderwyser slegs in breë trekke. 'n Model wat meer detail verskaf, aan die hand waarvan onderwyshandeling, -tegnieke en -verantwoordelikhede binne sowel as buite die didaktiese situasie in die blikveld kom, is nodig.

2.3.2 'n Christelike lewens- en wêreldbeskouing as vertrekpunt

'n Logiese vertrekpunt om die onderwyser se verantwoordelikhede onder die oë te kry, naas die voorbeelde van Green en Gorow hierbo, is om eerstens uit te gaan van die lewens- en wêreldbeskouing wat ons onderwys en opvoeding tipeer, in kombinasie met die Lowyck-model (vgl. 2.3.3), wat 'n omvattende voorbeeld van die onderwyser se taak is.

Alhoewel die skool op die intellektuele vorming gerig is, is die implisiete doel die vorming van die hele mens. Juis hier is die onderwyser se lewens- en wêreldbeskouing van soveel belang, want geen volwassene kan hom in sy daaglikse omgang met en onderrig van die nie-volwassenes daarvan ontkoppel nie. In ons Christelike gemeenskap staan die onderwyser ook as aanvullende ouer voor die klas. Hiermee aanvaar hy 'n besondere verantwoordelikheid. Dit is sy taak om die kind in ooreenstemming met die belofte wat die ouers tydens die doop afgelê het, op te voed. "Deur die doop is elkeen ook verbondskind, geoormerk vir Christus en moet hy volgens die doopbelofte onderrig word of laat onderrig word in die leer van die saligheid" (Preller, 1978 : 679). Hierin word die onderwyser in die praktiese uitvoering van sy taak deur die onderwyswet gerugsteun (vgl. paragraaf 2.2.5.2) met die bepalings dat die onderwys 'n "Christelike karakter" moet hê en dat dit moet aanpas by die "breë nasionale karakter". Dit is in lyn met die volksaard en daarom is 'n Christelike opvoeding in ons skole nie alleen 'n moontlikheid nie maar 'n noodsaaklikheid.

Die Christenopvoeder moet primêr aan die volgende eise voldoen. Hy moet die leerstellings soos dit in die lewensfilosofie van die Christen vervat is, ken en uitleef. Sonder om volledig te wees volg 'n samevatting hiervan, na die voorbeeld van Korrubel (1972 : 33/34).

Naas God die Skepper wat ons deur openbaring van Homself en geloof ken, is daar Sy Skepping wat sintuiglik waargeneem kan word en deur denke leer ken kan word. Sy Skepping, die natuurlike werklikheid, bestaan uit 'n veelheid, waarin 'n unieke eenheid te vinde is, wat geleë is in die verhouding waarin die Skepper tot

sy Skepping staan. God is absoluut, ewig en onveranderlik.

Die mens is as psigo-fisiese wese vir sy tydelike bestaan van die aarde afhanklik, waar hy as beelddraer van God, ook heerser is. As geesdraer kan hy bo die materiële uitstyg om ewige waardes te herken en daardeur 'n ewige bestemming na te streef. In Christus is daar verlossing. Hy is ook 'n lewende voorbeeld van 'n lewe wat volmaak verloop. Hierbenewens is Hy ook die groot Leermeester en op Sy lewe en leerstelling word 'n gesonde Christelike opvoeding gebou.

Die bogenoemde leerstellings staaf dat die Christenonderwyser 'n geroepene is. Hy moet na die voorbeeld van sy Leermeester opvoed. "Alles, dus ook die opvoeding, is onderworpe aan God en die wet wat Hy daarvoor gestel het" (Heiberg, 1975 : 175). Vir die praktiese uitvoering en uitleef van sy daaglikse verantwoordelikhede en werksaamhede moet hy ook sy vak ken. Dit beteken nie alleen 'n akademiese verdieping in die vak ter voorbereiding as onderwyser nie, maar impliseer voortdurende studie om op hoogte van sake te bly met die mees resente idees en denkrigtings op sy vakterrein. So kan hy deur middel van die vakinhoudelike die opvoedeling toerus om binne perke van individuele vermoëns tot volle ontplooiing te kom. Dit doen die onderwyser deur die inhoudelike kennis wat in die vakwetenskappe opgesluit lê sinvol aan sy leerlinge te ontsluit. Dit impliseer dat hy nie net moet weet nie (teorie), maar dat hy ook moet doen (praktyk). Hy moet weet waarom hy die kennis ontsluit, aan wie hy die kennis oordra, hoe hy dit op die mees effektiewe wyse kan doen, watter moontlike probleme in sy pad mag staan in die uitvoering hiervan, ensovoorts. Benewens sy Geestelike toerusting, moet die onderwyser dus beskik oor kennis, vaardighede en houdings wat aan hom verskaf word deur 'n studie van die Opvoedkunde (naas die vakwetenskappe) in al sy deelwetenskappe. Dit bring ook mee dat die didaktiese deel van sy opleidingsprogram daarin sal slaag om die teoretiese kennis en insigte na die praktyk deur te trek. Dit kan alleen aan die hand van 'n sterk praktiese opleidingskomponent realiseer, waarop hierdie studie verderaan gerig is. Sodoende word die onderwyser vir sy taak beter toegerus. Daar word nou oorgegaan na 'n betrek-

lik volledige uiteensetting van Lowyck se model wat as toetssteen kan dien vir die omvattende verantwoordelikhede wat van 'n onderwyser verwag word.

2.3.3 Lowyck se model en onderwysverantwoordelikhede (vgl. Lowyck, 1976 : 321 - 333)

2.3.3.1 Algemeen

Hierdie model het sy oorsprong in die werk wat gedoen is deur 'n werkgroep in 'n poging tot die uitbou van 'n kurrikulumpakket vir onderwysersopleiding. Dit is geïnisiëer deur die N.V.K.N.D. (Nasionaal Verbond van het Katholiek Normaalonderwijs) in België. Die werkgroep wat uit tien lede bestaan het, het maandeliks vergader oor 'n tydperk van vier jaar, (1971 - 75).

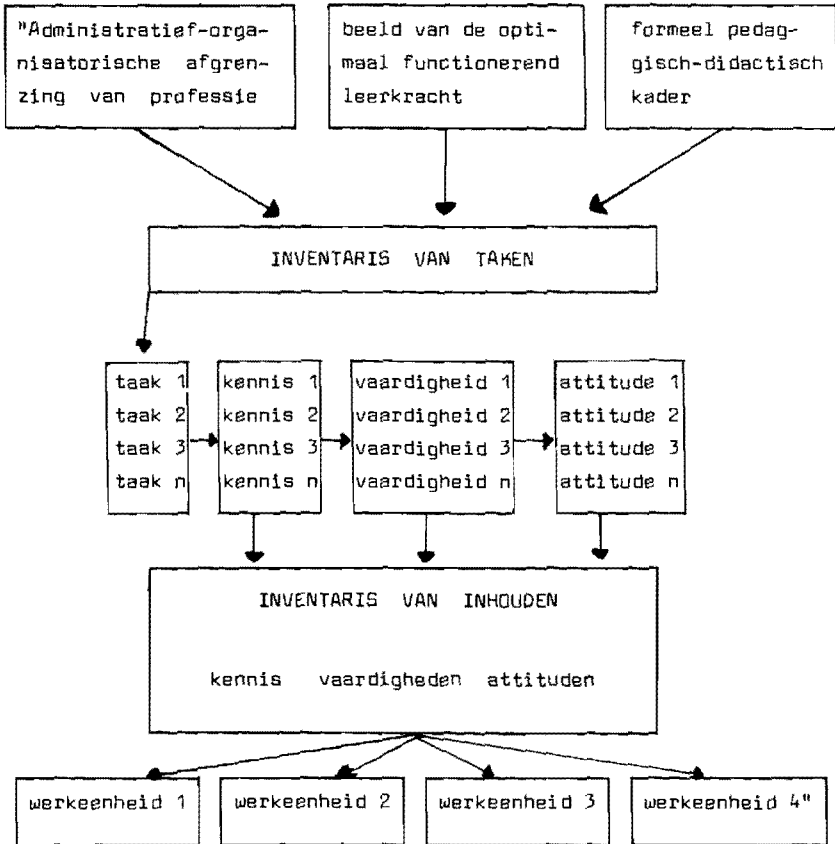
Die aanvanklike doel van die werkgroep was om onmiddellik doelstellings vir die bogenoemde pakket te inventariseer, te kategoriseer en te formuleer, hoofsaaklik vanuit die sekondêre onderwys. Dit moes egter laat vaar word, omdat die deurtrek hiervan na onderwysersopleiding nie geslaag het nie. 'n Ander vertrekpunt moes gevind word.

Daar is vervolgens besluit op 'n taakanalise van die onderwyser in die sekondêre onderwys en wel binne die volgende raamwerk:-

- (i) Die administratiewe-organisatoriese afgrensing van die professie.
- (ii) Die beeld van die optimaal-funksionerende onderwyser.
- (iii) Die formele pedagogies-didaktiese kader.

Met die bogenoemde gegewens tot beskikking van die werkgroep is 'n analise van kennis, vaardighede en houdings gemaak, wat as noodsaaklik beskou word om die voorgeskrewe take deskundig te vervul (vgl. paragraaf 2.3.3.2.b). Dit, terloops, dien dan as basis vir die uitwerk van 'n kurrikulum aan die hand van werks-eenhede (vergeelyk die skematiese uiteensetting).

FIGUUR 2: "FASERING VAN DE CURRICULUMONTWIKKELING"
(Lowyck, 1976 : 322)



Om die taak en die verantwoordelikheid van die onderwyser wat dan ook die doel hier is beter in die oog te kry, word meer volledig gekyk na die werkswyse wat in die bogenoemde voorstelling gestalte kry.

Binne die "inventaris van taken" sal daar dié wees wat administratief-organisasories van aard is, soos dit deur die professie in die goeie funksionering daarvan afgegrens word. Skoolroosters, punte-

state, Ed.lab-kaarte, registers, en so meer sorteer onder hierdie kategorie.

Die beeld van die optimaal-funksionerende leerkrag word in hoofsaak bepaal deur sy gerigtheid op die groei van die totale persoonlikheid van die leerling, sy pedagogies-didaktiese deskundigheid en sy sosiale uitleef na buite.

Wat die formele pedagogies-didaktiese kader betref, word die take van die onderwyser volgens Lowyck op drie vlakke gelokaliseer, naamlik op die mikro-, meso- en makrovlak.

2.3.3.2 Die onderwyser se taak op die mikrovlak

Hier word aangesluit by die Van Gelder-model wat in 'n ietwat gewysigde vorm benut word (Van Gelder et al., 1972 : 29). Dit is belangrik om daarop te wys dat die inventaris volgens Lowyck voorsiening maak vir 'n pre-interaktiewe fase waartydens die voorbereiding vir lesgee geskied, 'n interaktiewe fase met die aanbieding van die les, wat deur evaluering afgesluit word, wat 'n post-interaktiewe fase impliseer. So word elkeen van die leskomponente in die Van Gelder-model in oënskou geneem, byvoorbeeld die doelstelling:-

1. "Het voorbereiden.
 - 1.1 De algemene doelstellingen, vakdoelstellingen en leerdoelstellingen situeren t.o.v. de uiteindelijke opvoedings- en onderwysleerdoelstellingen.
 - 1.2 De continuïteit waarborgen van de leerdoelstellingen met de vakdoelstellingen en algemene doelstellingen.
 - 1.3 De leerdoelstellingen zo mogelijk operationeel formuleren.
2. "Het uitvoeren
 - 2.1 Zich tydens de uitvoeringsfase van de geplande doelstellingen bewust blijven.

2.2 De doelstellingen aan de leerlingen mededelen, ze verduideliking en indien wenselijk ze ter wijziging voorleggen.

2.3 Desgevallend de voorbereide doelstellingen uitbreiden, inkrimpen of wijzigen in het licht van andere doelstellingen, zo er zich situasionele wijzigingen voordoen.

3. "Met evalueren"

3.1 De haalbaarheid van de beoogde doelstellingen evalueren, rekening houdend met de concrete situasionele gegevens," ensovoorts.

(Lowyck, 1976 : 330/331, skrywer onderstreep).

Op dieselfde wyse word die ander leskomponente, soos die beginsituasie, leerinhoud, ensovoorts, soos dit in Van Gelder se model neerslag vind, deeglik onder die oë geneem.

2.3.3.2.a Die Van Gelder-model

Terwille van 'n korrekte perspektief, gesien vanuit die didaktiese betrokkenheid van die onderwyser, wat ook die lig op die taak van die verantwoordelike onderwyser laat val, word die Van Gelder-model hier meer omvattend gegee as aanvulling by Lowyck se uiteensetting. Sy model sien skematies soos volg daar uit:-

FIGUUR 3: "EEN SCHEMA VOOR DE ANALYSE VAN HET DIDACTISCH
PROCESS" (Van Gelder et al., 1972 : 29)

1.	"Doelstellingen		
2.	Beginsituatie; kennisseniveau ervaringswereld		
3.	Onderwysleersituatie		
	(a) Leerstof; keuze en ordening	(b) Didactische werkvormen; leer- en hulpmiddelen	(c) Leerpsychologie leeractiviteiten
4.	Uitvoeringsprocedures		
5.	Het bepalen van de resultaten"		

2.3.3.2.a.1 Doelstelling

Die suksesvolle onderwyser weet waarheen hy wil (vgl. Adams & Garrett, 1969 : 150). Daarom is Van Gelder se eerste sleutelvraag: "Wat wil ik bereik?" (1972 : 27).

Hy moet met verantwoordelikheid, verkieslik konkrete en duidelik geformuleerde doelstellings daarstel, wat 'n waarneembare resultaat by die leerlinge tot gevolg het. De Corte sê: "Deze concreetisering omvat het steeds nauwkeuriger omskrywen van de gedragsvormen die men by de leerlingen wil realiseren." (1971 : 20). Die operasionalisering of waarneembaar maak van doelwitte is egter nie altoos moontlik nie. Waar dit op kognitiewe- en psigomotoriese vlak wel realiseer, is die affektiewe belewenis nie altoos konkreet sigbaar nie. Tog hou waarneembare leerlinggedrag die voordeel van effektiewe evaluering in, veral waar dit binne bereik van leerlingvermoëns geskied (vgl. Gerlach & Ely, 1971 : 49 e.v.; Van Dorp, 1975 : 155 e.v.; Langdon, 1973 : 5-8).

2.3.3.2.a.2 Beginsituasie

Van Gelder vra: "Waarmee moet ik beginnend?" (1972 : 27). Die vraag kan alleen beantwoord word as die leerling se voorkennis met groot verantwoordelikheid bepaal is. Dit sny eienskappe aan soos vermoëns, motivering, intelligensie, voorkeure, temperament, ensovoorts (vgl. Van Parreren, 1972 : 48-63), en word deur De Corte et al. gedefinieer as "het geheel van persoonlike, sosiale, situasionele en skoolse gegewens, die in verband met te realiseren onderwysdoel van invloed kunnen zijn, respektievelijk zijn op het verloop en de resultate van onderwysleerprosesse." (1972 : 68). Elke kind is uniek met sy eie aanleg, belangstelling en vermoëns. Binne die perke van sy talente wat hy ontvang het, moet die beeldraer van God tot volle ontplooiing gebring word om sodoende sinvol en tot Sy eer te heers, te bewoon en te bewerk. Daarom moet elke leerling se leerdoel in samehang met sy beginsituasie bepaal word.

2.3.3.2.a.3 Die onderwysleersituasie

Van Gelder se vraag: "Hoe kan ik het onderwys geve?" (1972 : 28) ontplooi in drie ter sake aangeleenthede, naamlik die leerinhoude, die didaktiese werksvorme en die leeraktiwiteite.

2.3.3.2.a.3 (a) Die leerinhoude en ook die wyse waarop dit georden is (vgl. Van der Stoep et al., 1973 : 90-94), toon 'n samehang met die doelstelling en die beginsituasie, daarom moet dit met groot omsigtigheid bepaal word. Dit moet vormingsfunksies aktieweer of minstens die geleentheid daartoe bied, al word dit te wyte aan die onhanteerbare omvang wat dit aanneem, op eksemplariese wyse aangebied (vgl. Mommers, 1970). Die keuse van leerinhoude geskied altoos baie verantwoordelik aan die hand van kriteria wat vooraf bepaal is (vergelyk De Corte et al., 1972 : 95-101).

2.3.3.2.a.3 (b) Didaktiese werksvorme, onderrigtegnieke, onderwys- en leermiddele

Müller (1977 : 37 e.v.) gee 'n kort oorsig van die terminologiese verwarring wat daar heers en gee daarna 'n aanduiding hoe hy onderskei. Daarvolgens is 'n strategie 'n "breë benaderingswyse waarbinne 'n les aan die hand van sekere didaktiese werksyyses en onderwysmetgnieke ontplooi." (1977 : 38). 'n Voorbeeld hiervan word ge-

vind in die heurostentiese wyse waarop 'n les verloop, dit wil sê tussen die heuristiese- en die ostensiewe pole (vgl. Maarschalk, 1974; 1977). Die kundige onderwyser sal sy lesaanbieding hiervolgens aanpas, in ooreenstemming met die heersende omstandighede wat hy van tyd tot tyd in die klaskamer aanvoel. Dit stel hoë eise aan die leerkrag en het noodwendig somtyds improvisasie tot gevolg.

Na die voorbeeld van Van Gelder (1972 : 108) is daar op die term didaktiese werksvorm besluit en daarmee word bedoel "de gedragswysen van de leerkracht gericht op het tot stand brengen van leerervaringen met het oog op het realiseren van bepaalde doelstellingen by de leerlingen" (De Corte et al. 1972 : 120).

De Corte et al. verdeel hierdie werksvorme in voordragsvorme, gespreksvorme en opdragsvorme (1972 : 123). Voordragsvorme sluit doseervorme in, "n "monologiese" aanpak wat van die onderwyser uitgaan en veral ingestel is op die luisteraktiwiteit van die kind" (Van der Stoep, 1969 : 143); demonstrasie, 'n werksvorm wat aangewend word "om te toon hoedat 'n saak werk of hoe om iets te doen" (Müller, 1977 : 40) en dramatisering, waar die leerinhoud hoofsaaklik in toneelvorm aangebied word. (Laasgenoemde word by die De Corte-indeling gevoeg).

Gespreksvorme sluit volgens De Corte et al. twee moontlikhede in: die klasgesprek waarin die onderwyser "serves as leader and guide without dominating"...(Adams & Garrett, 1969 : 158), met ander woorde waar die leerlinge vrylik in gesprek tree met die onderwyser op die agtergrond, en die onderwysleergesprek. Laasgenoemde is 'n gesprek tussen die onderwyser en sy leerlinge, waar die inisiatief om die gesprek aan die gang te sit óf by die onderwyser óf by die leerling kan wees.

Die opdrag kan volgens De Corte op tweeërlei wyses geskied. Die geslote opdrag wat net op een manier verrig kan word met 'n konvergente produk en die oop opdrag, met meer as een korrekte oplossing, dit wil sê met divergente produkte (vgl. Guilford, 1967 : 213/214).

Die bogendeemde didaktiese werksvorme word deur die verantwoordelike onderwyser met groot omsigtigheid en kundigheid gekies en aangewend. Die keuse hiervan word ook bepaal deur die onderwys-handelinge (vgl. Green, 1971 : 2) wat die didaktiese werksvorme konstitueer, soos bv. verduidelik, vertel, vergelyk, saamvat, ensovoorts. Naas hierdie onderwyshandelinge is daar onderwystegnieke wat die effektiwiteit van die onderwyshandelinge bepaal en so doende ook die aanwending van didaktiese werksvorme beïnvloed. Voorbeelde hiervan is (vgl. Allen & Ryan, 1969 : 15 e.v.):-

Afwisseling met betrekking tot

- (i) die ruimtelike besetting van die klaskamer,
- (ii) die wyse waarop verbale kommunikasie geskied,
- (iii) die toepassing van verskeie nie-verbale onderwystegnieke,
- (iv) die integrering van media tydens die aanbieding van 'n les, ensovoorts.

Konsolidasie (vgl. Allen & Ryan, 1969 : 19/20), 'n tegniek wat daarop gerig is om gedurende of aan die einde van 'n les die leerlinge in te span om wat sover gedoen is op 'n ordelike wyse vas te lê.

Stilte en nie-verbale denkstootjies, waar die leerling die onderwyser se "body language" as goed- of afkeuring lees. Bewegings of gebare dien ook as nie-verbale prikkeling tot inspanning.

Aanmoediging wat as 'n sterk motiveringsinstrument gesien word. Bemoedigende woorde laat die leerlinge geborgenheid beleef en verseker 'n waaghouding.

Vraagstelling as onderwystegniek hou die voordeel in dat dit die volledige spektrum van denkmootlikhede aktualiseer (vgl. Lowyck, 1973 : 366-374). Vraagtegnieke wat didakties waardevol is, is onder meer: terugverwysing, toespitsing, relativisering of verbandlegging, ook deurspeel (vgl. Heeringa & Veenman, 1977 : 65 e.v., Calitz, 1978 : 220).

Die formele onderrigleersituasie word gekonstitueer deur onderrigleerhandelinge wat hulle verloop het op grond van 'n beplande en

soepele hantering van 'n verskeidenheid van didaktiese werksvorme. In elke didaktiese werksvorm word 'n veelheid samehangende onderwys-handelinge deur die onderwyser aangewend, met die oog op die ver-wesenliking van die gestelde doelwitte. Die effektiewe verloop van die les word veral ook bepaal deur die vaardige aanwending van die onderwystegnieke deur die onderwyser.

Dit moet hier beklemtoon word dat die onderwyshandelinge en -teg-nieke ook as begeleidingshandelinge en -tegnieke aangewend kan word soos dit later sal blyk. Alhoewel elke didaktiese werksvorm, onderwyshandeling en -tegniek 'n eiesoortige begeleidingspotensiaal huisves en die een 'n groter potensiaal as die ander het, behoort die onderwyser wat hierdie onderwysvaardighede verwerf het en dit suksesvol kan aanwend, nader aan sy doelstellings te kom. Deur die aanleer en die sinvolle hantering hiervan, is hy beter toege-rus om te ontsluit en te begelei. Die vaardighede kan alleen prakties verwerf word, wat daarop dui dat onderwysersopleidings-programme 'n sterk praktiese komponent moet hê.

Voordat die leerlinge deur leer daartoe kan toetree, moet die onderwyser die werklikheid wat hy ontsluit in woord en beeld teenwoordig stel. Dit doen hy deur ook onderwysmiddele te ge-bruik wat tegelyk leermiddele kan wees. Indien onderwysmiddele reg aangewend word, is dit 'n integrale en haas onvermybare deel van 'n lesverloop. "De wijze waarop de docent er in slaagt het medium te integreren in zijn didactisch handelen zal voor een groot gedeelte het effect bepalen." (De Corte et al., 1972 : 145). Dit is ook nodig dat die onderwyser wat sukses wil hê, bewus moet wees van die beskikbare arsenaal van onderrig- en leermiddele op sy gebied (vgl. Hanson, 1975; Kirk, 1975).

2.3.3.2.a.3 (c) Leeraktiwiteite

Die onderwyser moet deeglik bewus wees van die leeraktiwiteite by leerlinge wat opdragte tot gevolg het. Die verantwoordelikheid en die inisiatief vir die keuse van gepaste leeraktiwiteite in terme van die samehang tussen die komponente van 'n les (doelwit, beginsituasie, leerinhoud, didaktiese werksvorme, ensovoorts) berus by die onderwyser. Die leeraktiwiteite moet afgestem wees

op die bereiking van die gestelde doel. Hierdie beplanning wat met groot sorg vooraf gedoen moet word, verg deeglike besinning deur die onderwyser.

Tot hiertoe maak Van Gelder se model voorsiening vir die beplanning van die didaktiese situasie. Deeglike deurdenking word van elke onderwyser verwag soos dit uit die voorafgaande blyk, voordat hy kan oorgaan tot die suksesvolle aanbieding van 'n les. As die voorgaande komponente beplan, bedink, georden en keurig verwerk is, kan daar oorgegaan word tot die didaktiese situasie.

2.3.3.2.a.4 Uitvoeringsprosedure

Die aktiewe verloop van die onderrigleersituasie word verduidelik aan die hand van die De Lange-model (vgl. Müller, 1977 : 53; De Lange en Gresse, 1972 : 22) wat daar soos volg uitsien:
Elke les akkommodeer die verloopsmomente:-

- (i) Wek en rig
 - (ii) Onderrig
 - (iii) Begelei
 - (iv) Evalueer
- (i) Die wek en rig, gewoonlik meer prominent as aanvangsgebeure in 'n les, is daarop gerig om die leerintensie van die leerling te wek en op die leerinhoud te rig - laasgenoemde dan die middel tot die bereiking van die doel. "The teachers.... direct the students in those activities which are designed to bring about the desired learning" (Smith, 1971 : 22). Die geantisipeerde hulpbehoewendheid moet tot aktuele begeerte om te weet, of te kom, by die kind gemaak word. Hierdie verloopsmoment van die les stel hoë eise aan die onderwyser en maak die leerlinge gereed vir onderrig. "Het kind moet op een of andere wijze de opgedragen leertaak zèlf willen aanvaarden " (Van Parreren, 1972 : 55).

- (ii) Die onderrig geskied aan die hand van onderwyshandelinge en -tegnieke (vgl. hierbo). Die onderwyser maak 'n keuse uit die groot verskeidenheid in sy arsenaal wat hy dan implementeer, deur dit afwisselend of in samehangende verband te gebruik. Elkeen wat suksesvol aangewend word, ontlok 'n bekendwordende reaksie by die kind. Al die leerhandelinge is deurgaans op die doel gerig. As die samehang tussen die onderrig en die leer geslaagd is, vind daar 'n toereikende ontsluiting van die werklikheid plaas. Indien dit nie geskied nie, moet daar begelei word.
- (iii) Begeleiding is daardie verloopsmoment van die les waarin hulp verleen word aan die leerlinge wat in hulle selfhandelinge struikel of onseker is. Hierdie leerlinge word onderrigtend bygestaan as hulle daartoe oorgaan om die nuutverworwe kennis in funksie te bring. Die leerling maak nou die leerinhoud sy eie. Dit doen hy deur 'n aktiewe deelname wat deur sy moontlikhede beïnvloed word. Jackson sê: "... it is during seatwork and other forms of solitary study that the major forms of any learning are laid down." (1971 : 11). Hier is die geleentheid om te individualiseer en te differensieer, ook om aktief te begelei waar dit nodig blyk te wees. "Too many schools fail to provide an opportunity for each pupil to receive personal counseling" (Schorling & Batchelder, 1956 : 71).
- (iv) Evaluering geskied normaalweg aan die einde van die les (afsluitend) met die oog daarop om die leerwins te bepaal. Dit impliseer dat dit beide produk- en prosesevaluering sal wees (vgl. De Corte, 1972 : 242-264). Om egter reg te laat geskied aan elke leerling, moet daar voortdurend deur die loop van die les een of ander vorm van evaluering wees. Leerprobleme wat mag voorkom, moet vroegtydig geïdentifiseer word sodat daar begelei kan word, ook op individuele vlak. Voortdurende of kontinue-evaluering, informeel en met die doel om hulp te verleen waar nodig,

verseker nie alleen maksimale leerwins aan die einde nie, maar werk leermotiverend op die leerlinge in (vgl. Fiel, 1975 : 253-255).

2.3.3.2.a.5 Die bepaling van die resultate is dan ook die afsluitingsparagraaf van die Van Gelder-model (soos hierbo in die De Lange-model). Volgens Van Gelder et al. (1972 : 28) moet die onderwyser hom ten slotte afvra: "Met welk resultaat heb ik mijn onderwijs gegeven?" Die sekondêre didaktiese situasie is eers afgehandel nadat daar geëvalueer is. Aan die hand van die eindproduk wat so verkry word, kan die onderwyser sy bydrae tot die sukses of mislukking wat behaal is, bepaal. Vir die opvoedende onderwyser wat dit wel meen, het hierdie verkreë resultaat besondere betekenis. Die terugvoering wat ook sy inset reflekteer, moet altoos analities benader word en vir die onderwyser ook die vaal kolle in sy mondering as opvoeder uitlig. Vir die Christenonderwyser sal dit beteken dat daar werk is om te doen - die leemtes wat hom in die uitvoering van sy taak strem om die beeldraers van God onderwysend toe te lig en op te voed, moet voortdurend aangevul word.

2.3.3.2.b 'n Inventaris van kennis, vaardighede en houdings

Die bogenoemde werksgroep se tweede fase was om vanuit die "fasering van de curriculumontwikkeling" (Lowyck, 1976 : 322) te kom tot 'n inventaris van kennis, vaardighede en houdings met betrekking tot sekere take wat die onderwyser verrig.

- (a) Binne die kennisdomein word sake hanteer wat
 - (i) reseptief-reproduktief van aard is (appersepsie, herkenning en reprodusering van informasie) of
 - (ii) produktief is (interpretatiewe, konvergente, evaluatiewe en divergente produkte) (vgl. Gresse, 1975 : 149; De Corte, 1973 : 148).
- (b) Vaardighede behels daardie gedrag wat nie uitsluitlik op kennis berus nie maar wat 'n sekere automatisering besit (trefsekerheid of feilloosheid) wat deur inoefening aangeleer kan word.

- (c) Houdings dui op relatief konstante gedrag op die emosioneel-affektiewe vlak, waardeur die mens hom negatief, positief of neutraal stel teenoor persone (self of ander), voorwerpe, situasies en aktiwiteits.

FIGUUR 4: INVENTARIS VAN KENNIS, VAARDIGHEDE EN HOUDINGS
(Lowyck, 1976 : 326)

" TAKEN	KENNIS	VAARDIGHEDEN	ATTITUDEN
taak 1	kennis 1a 1b	vaardigheid 1a 1b 1c	attitude 1
taak 2	kennis 2	vaardigheid 2a 2b	attitude 2a 2b
taak 3	kennis 3a 3b 3c	vaardigheid 3	attitude 3
taak 4	kennis 4	vaardigheid 4a 4b	attitude 4a 4b 4c
taak n	kennis n	vaardigheid n	attitude n
Som: inventa- ris van taken en deeltaken	inventaris, cognitief domein	inventaris, vaardigheids- domein	inventaris attitudineel domein"

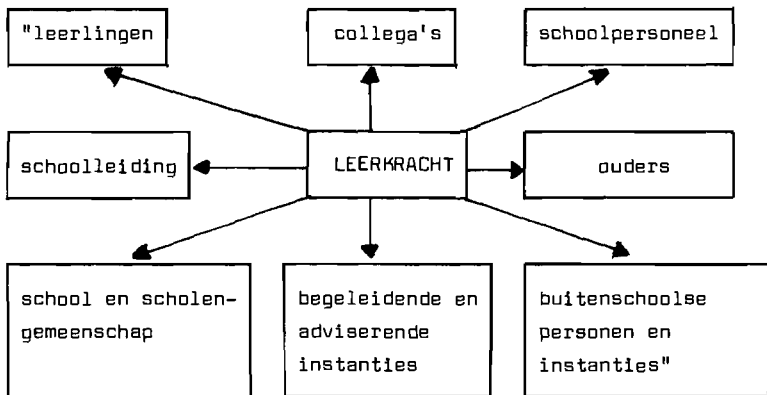
Met hierdie uiteensetting van die onderwyser se verantwoordelik-
hede op die mikrovlak, soos dit na vore gekom het in die taak-
analise van die Lowyck-model, word volstaan. Die omvattende
verwagtinge waaraan 'n onderwyser se vaardighede, kennis en hou-
dings moet voldoen soos dit ook realiseer in die onderwyshandelinge
wat in die VanGelder-model hierbo neerslag vind, spreek duidelik.

As sodanig vereis dit ook 'n gesofistikeerde professionele opleiding tot verwerwing van beroepsvaardighede en -bekwaamhede.

2.3.3.3 Die onderwyser se taak op die mesovlak

Benewens die bogenoemde didaktiese vaardighede, waaroor 'n onderwyser moet beskik, het hy ook verantwoordelikhede op die mesovlak. Om tot 'n inventaris op dié vlak te kom, is 'n skema saamgestel van die verhoudingsvelde waarbinne die onderwyser funksioneer. Dit sien daar soos volg uit:-

FIGUUR 5: "RELATIEVELDEN OP HET MESONIVEAU"
(Lowyck, 1976 : 325)



Bogenoemde spreek vanself en dui op die onderwyser se taakveld buite die didaktiese situasie. Verdere kommentaar word as oorbodig beskou.

2.3.3.4 Die onderwyser se taak op die makrovlak

Die werkgroep (vgl. Lowyck, 1976) het binne die makrovlak geen indeling van onderwysverantwoordelikhede gemaak nie. Dit is as gevolg van die geringe aandeel wat 'n onderwysassistent byvoorbeeld op die genoemde terrein het. Moontlikhede egter, waarop bydraes gemaak kan word, is:-

- (i) Deelname aan besprekings- en werksgroepe met die doel om tot 'n verantwoordelike standpunt te kom in soverre dit die algemene onderwysproblematiek en -beleid betref.
- (ii) Evaluering in hoeverre struktuur, organisasie en inhoud van die bestaande onderwysprogram die ideaal met die onderwys bevorder of rem, ensovoorts.

2.3.3.5 Samevatting

Ten slotte word aangedui dat die eise wat aan die opvoedende onderwyser gestel word breedvoerig uit die bogenoemde paragraaf spreek. Dit is duidelik dat daar op die mikrovlak en in 'n mindere mate ook op die mesovlak, hoë verwagtings van 'n suksesvolle onderwyser gekoester word. Benewens die vaardighede, kennis en houdings waaroor hy moet beskik, moet hy in die skool, soos daar buite, sy dagtaak met geloofsvertroue tegemoet gaan, met liefde aan God en aan sy naaste. Binne sy vryhede wat deur sy verantwoordelikhede beperk word, tree hy na die beste van sy vermoë op, in alle opregtheid en met toewyding, uit liefde en tot eer van God.

2.4 DIE INHOUD VIR ONDERWYSERSOPLEIDING

2.4.1 Inleiding

In die vorige paragraaf is daar gepoog om die omvattende verantwoordelikhede en onderwysbekwaamhede van 'n onderwyser in die suksesvolle uitvoering van sy dagtaak daar te stel. Selfs in die redelik breedvoerige uiteensetting van veral sy didaktiese betrokkenheid, kan geen aanspraak op volledigheid gemaak word nie. Afgrensing wat op minimum vereistes ingestel is, lyk ook nie wenslik nie. 'n Onderwysergerigte studie ter voorbereiding van 'n loopbaan as opvoeder, is in elk geval "nie binne die raamwerk van afrondingstudie (die sg. "finishing school") te beredeneer nie." (Van der Stoep, 1974 : 3). In so 'n professionele opleiding word gestreef na die verwerwing van 'n maksimumprofiel vir onderwysparaatheid wat tydens voorgraadse studie 'n aanvang neem. Die ontwikkelingsgeleenthede wat hiermee gebied word, moet ruim voorsien in die verwerwing van voldoende en effektiewe onderwysbe-

kwaamhede wat kennis, vaardighede en houdings insluit. Die ideaal is optimale bevoegdheid van die onderwyser by sy toetrede tot die professie. Dit is belangrik om die moontlikhede te ontgin wat opgesluit lê in die veld waarbinne onderwysersopleiding op 'n sinvolle wyse kan ontplooi. Die idee is geensins om finale uitsprake oor bestaande of voorgestelde kurrikula te maak nie, dit val buite bestek van hierdie studie. Daar sal egter 'n poging aangewend word om op prinsipiële en op praktiese gronde 'n staanplek vir 'n sterker praktiese komponent in die programme vir onderwysersopleiding te vind. Kursusinhoude is met enkele uitsonderinge, waarna verwys sal word, ook hier irrelevant.

2.4.2 Determinante vir die inhoud van onderwysersopleiding

Na 'n omvattende besinning oor die tersiêre didaktiese situasie waarby ook die sin van die onderwys, sowel as die deelnemers aan die onderwysersopleidingsituasie betrek was, vind De Lange (1969 : 143 e.v.) dat daaruit 'n aantal determinante vir die inhoud van die opleiding na vore tree:-

- (a) Die eerste of fundamentele verantwoordelikheid van die onderwyser is pedagogies van aard en berus op die feit dat die opvoeding van die kind gerig is op die volwassene wat hy moet word (vgl. Van der Stoep, F & O 1968 : 103-106; Van der Stoep, F 1967 : 440). "Die onderwys as opvoedingsweg kan net deur die pedagogiek deurdink en beskryf word..." (De Lange, 1969 : 144). Hierdie selfstandige wetenskap (Opvoedkunde) met sy eie terrein van ondersoek, ontplooi in verskillende deelwetenskappe en die hele veld dien as 'n noodsaaklike en primêre vereiste waardeur die onderwyser gevorm word (vgl. Van den Berg, 1969 : 27).

Die wetenskap word redelik algemeen bestudeer aan die hand van die volgende deelwetenskappe:-

- (i) Die Filosofie van die Opvoeding, ook Teoretiese Opvoedkunde of Fundamentele Pedagogiek genoem, waarin 'n analise van die opvoeding gemaak word en fundamentele vraagstukke beskryf word.

- (ii) Die Sielkundige Opvoedkunde, Empiriese Opvoedkunde of die Psigologiese Pedagogiek, waarin die opvoedeling op sy wordingsweg bestudeer word.
- (iii) Die Didaktiese Opvoedkunde of Pedagogiek, waarin die aard van die opvoedingshulp ter sprake kom. Coetzee verkies om van Praktiese Opvoedkunde te praat (1964 : 14).
- (iv) Die Sosiale Opvoedkunde of die Sosio-Pedagogiek, wat dui op die samelewingsverantwoordelikheid of -invloede op die opvoedingsgebeure.
- (v) Die Historiese Opvoedkunde of Pedagogiek, wat die opvoedingsgebeure in historiese perspektief plaas.
- (vi) Vergelykende Opvoedkunde of Pedagogiek, waarin opvoedingsstelsels vergelyk kan word.
- (vii) Orto-pedagogiek, waar die kind met leer- en opvoedingsprobleme aan die orde kom.
(Vgl. Van Zyl, 1973 : 17; Van den Berg, 1969 : 28; De Lange, 1969 : 157 e.v.).

Waar Coetzee (1964, 1965) deurgaans die term Opvoedkunde gebruik, verkies Van Zyl Pedagogiek. Hierdie keuse blyk onseker in die volgende aanhaling: "Hoewel skrywer hiervan in Die Struktuur van die Pedagogiek en sy Deeldisiplines voorkeur gegee het aan Pedagogiek vir die vakwetenskap, juis omdat hierdie vaknaam die terrein afbaken tot die begeleidingshulp aan 'n kind, wil dit tog voorkom asof Opvoedkunde vir die Afrikaanssprekende 'n duideliker seggingskrag het." (Van Zyl, 1973 : 25). Hy gaan voort deur daarop te wys dat opvoedkundiges self nie eenstemmigheid oor die aangeleentheid bereik het, naamlik of die terme opvoeding en Opvoedkunde dieselfde as pedagogie en Pedagogiek is nie. Die aangeleentheid is vir die doel van die studie nie belangrik nie en alhoewel die terme soms uitruilbaar gebruik word, verkies skrywer die term Opvoedkunde.

- (b) 'n Tweede determinant word gevind in die feit dat 'n studie van die Opvoedkunde alleen nie as basis vir effektiewe onderrig kan dien nie. Die suksesvolle onderwyser moet 'n deeglike studie van een of meer vakwetenskap(pe) maak wat die getematiseerde leefwêreld van die volwassene uitbeeld "Wil die onderwyser die kind opvoedend oriënteer in hierdie werklikheid dan moet hy ten opsigte van daardie perspektiewe op die werklikheid wat hy gaan onderrig 'n bewuste insig en beheersing op akademiese vlak verwerf." (De Lange, 1969 : 144).
- (c) De Lange wys daarop dat insig in die sin van die gebeure (pedagogiese onderlegdheid) en 'n kennis van die inhoud wat onderrig moet word (die vakwetenskaplike) nie 'n toegeruste onderwyser kan lewer nie. Die onderwyser moet nie net alleen ken nie, hy moet ook kan. Hy moet weet hoe om sy kennis oor te dra, hoe om die werklikheid aan die leerlinge te ontsluit. Coetzee wys daarop dat dit na sy mening waarskynlik die belangrikste deel van die Opvoedkunde is "... want wat baat al die empiriese, teoretiese en historiese gegewens as hulle nie in die praktyk van die opvoeding omgesit word of kan word nie?" (Coetzee, 1964 : 14). Om as onderwyser te kwalifiseer impliseer ook die verwerwing van praktiese bevoegdhede. Dit hou verder die implikasie in dat die teoretiese kennis in die opleiding van die onderwyser langs die weg van 'n praktiese toepassing in onderwysvaardighede omgesit moet word. 'n Ideale praktiese toepassingsgeleentheid maak voorsiening vir oefensessies wat noodwendig herhaling tot gevolg sal hê.
- (d) Die onderwyser wat sy pedagogiese taak met sukses wil verrig moet volwasse wees. "This means that he who has been trained, he who has undergone 'Ausbildung' possesses the 'Bild', he is capable of 'ausbilden' (develop, teach, train, form) and because he has assumed the 'Bild', he himself is 'ausgebildet' (he is formed)." (Louw, 1971 : 24). Die inhoud van die opleiding moet nie net alleen beroeps-

gerig wees nie, dit moet die adolessent volwassenheid laat betree.

- (e) 'n Kennis van die pedagogiese, die vakwetenskappe en die vaardighede om die inhoudelike sinvol aan die leerlinge deur te gee, mag 'n verengde tersiêre opleiding tot gevolg hê. "Die tersiêre vorming as wetenskaplike vorming wil ook die mens vorm tot 'n bewuste deelname aan die volle lewe." (De Lange, 1969 : 145). Daar behoort dus ruimte te wees vir vakke met 'n algemene vormingswaarde vir die student. Hierdie vakke is dan nie beroepsgerig nie. De Lange wys ook daarop dat die moontlikheid van so 'n vakkeuse die probleem van die jongmens wat hom onseker tot die beroepsopleiding gewend het, kleiner kan maak. Oorskakelingsmoontlikhede is nou moontlik, sonder dat te veel tyd verlore gaan.
- (f) Daar word afgesluit met die gedagte dat volwassenheid alleen moontlik is as daar sprake van inhoud is en dat die inhoud altyd verband hou met 'n bepaalde kultuur binne 'n bepaalde gemeenskap. "Hiermee tree die lewens- en wêreldbeskoulike as norm vir kursusontwerp na vore." (De Lange, 1969 : 147).

Met die bogenoemde as riglyne kan daar nou oorgegaan word tot 'n oorsigtelike aanduiding van die struktuur van die inhoud van onderwysersopleiding. Die doel hiermee is om aan te dui dat daar wel voorsiening gemaak kan word vir 'n praktiese opleidingskomponent as aanvulling of ter voorbereiding van proefonderwys aan skole, wat dan meer gerig kan plaasvind en waarby die totale opleiding kan baat.

2.4.3 Die struktuur van onderwysersopleiding

De Lange kom tot 'n moontlike inhoudstruktuur wat hy skematies soos volg aandui:-

- (a) "Die beroepsteoretiese aspek naamlik pedagogiekstudies as die hoofinhoud van sy opleiding.

- (b) Die beroepspraktiese aspek, naamlik vakmetodieke, tale en bepaalde vaardigheidsvakke as wêreld vir die in-die-praktykstel van teoretiese insigte in die onderwys-handeling.
- (c) Die leerinhoudelike aspek, naamlik 'n studie van 'n vakwetenskap(pe) wat in die vorm van skoolvak(ke) die onmiddellike inhoud van die onderwys is.
- (d) Die persoonlike oriënterende aspek, naamlik sekere keusevakke en/of moontlik 'n verpligte vak wat basiese oriënteringsmoontlikhede bied" (1969 : 150).

De Lange wys ook daarop dat sekere van die determinante wat in paragraaf 2.4.2 genoem is, nie op 'n afsonderlike aspek van die inhoudstruktuur uitloop nie, "maar is verweef met een of meer aspekte" (1969 ; 150). Die lewens- en wêreldbeskoulike voorwaarde wat apart getematiseer word, staan oorkoepelend oor al vier die struktuuraspekte waar dit deurgaans geld.

Dit is van pas dat elkeen van die struktuuraspekte bespreek word. Waar sekere dele minder klem sal ontvang, is dit geregtig dat die Didaktiek as deel van die Opvoedkunde hier groter beklemtoning as die ander verdien, omdat die studie juis in dié veld onderneem word. Verder beplan die studie 'n sterker praktiese komponent tydens die opleiding van onderwysers en daarom is dit net logies om dan die praktiese aspek in meer detail te belig.

2.4.3.1 Die beroepsteoretiese aspek

Die voornemende onderwyser word beroepsteoreties bekwaam deur 'n studie van die Opvoedkunde, waarin die sin van die ander drie aspekte gegrond is. Die Opvoedkunde met sy deelwetenskappe wat elkeen sy kerntema het (vgl. hierbo) dien as die basis en die opvoeder se pedagogiese vorming kan langs geen ander weg geskied nie. 'n Oppervlakkige studie van die Opvoedkunde doen meer kwaad as goed. Daar bestaan geen twyfel dat dit die hoofinhoud van onderwysersopleiding moet wees nie. "Die pedagogiese sin van die beroepspraktiese en leerinhoudelike aspekte kan andersins nie

of nie voldoende aan die lig tree nie." (De Lange : 1969 : 182). De Lange vind ook dat daar 'n didakties-verantwoordbare volgorde in die pedagogiekkursus moet wees (vgl. 1969 : 157-181).

Die Didaktiese Pedagogiek, wat as deelwetenskap van die Opvoedkunde deur De Lange (1969 : 174 e.v.) onder die beroepsteoretiese aspek behandel word, is gerig op die skool, dit wil sê die onderwysende opvoeding. In die verband sê van Zyl: "Skoolonderwys behoort 'n pedagogiese aangeleentheid te wees omdat dit intensionele verantwoordbare steungewing aan 'n nie-volwassene is om hom te oriënteer ten opsigte van die ordeningstrukture van 'n kultuurgemeenskap waaraan waarde geheg word en waarbinne hy tot volwasseenheid moet kom." (Van Zyl, 1968 : 14-15 soos aangehaal deur De Lange, 1969 : 174). De Lange sluit hierby aan deur daarop te wys dat "die skool is hedendaags 'n opvoedingsweg wat die kind moet bewandel om tot volwasseenheid te kan kom in ons komplekse kultuur." (1969 : 174).

Vir die voornemende onderwyser is 'n studie van die Didaktiek van die grootste belang. Dit word gestaaf deur Van der Stoep se stelling dat in soverre as wat die Opvoedkunde hom uitspreek oor die volwassene se bemoeienis met die kind "spits hulle hul dan telkens in die didaktiek af ten aansien van die betekenis van elkeen van hierdie insigte in die goeie gang van die onderwysgebeure.... Vir sover onderwysersopleiding met die saak (die onderwys) gemoeid is, is die didaktiek dan eintlik die samevoeging van alle insigte vanuit die pedagogiese hinterland wat in die praktiese onderwysituasie ter sprake kan wees ter wille van die goeie hulp aan 'n kind. Tegelyk is dit ook die hegpunt vir die ander faset van onderwysersopleiding, naamlik vakstudie en die onderrig van 'n bepaalde vak moet onder andere deur sy metodeleer ook didakties verantwoord kan word." (De Lange, 1969 : 175).

De Lange se gevolgtrekking, naamlik dat 'n belangrike vormende en oriënterende waarde van die Didaktiek uit die bogenoemde aanhaling na vore tree, dat die sin van die hele opleiding daaruit duidelik spruit, verdien vermelding. Die versteurde balans tussen die beroepspraktiese kursusse wat somtyds oorbeklemtoon word in vergelyking met die beroepsteoretiese wat afgeskeep word (vgl. die

drie jaar graadstudie wat vakwetenskaplik georiënteerd is, met die een jaar diplomastudie wat weens 'n veelheid van beroepspraktiese vakke tot oppervlakkige teoretiese studie aanleiding gee), kan hierdeur in ewewig gebring word. Dit kan ook andersom wees met die klem op die teoretiese deel. Didaktiek word gesien as die hegpunt van die pedagogiese vorming met die skoolvakopleiding. Ook word gemerk dat "die beroepsteoretiese hom in die beroepspraktiese moet openbaar maak wat dan veral die terrein van die didaktiese vorming van die onderwyser uitmaak." (De Lange, 1969 : 176).

Daar word onderskei tussen die Algemene en die Besondere Didaktiek, ook die Vakdidaktiek en die Ortodidaktiek (vgl. Van Zyl, 1968 : 15). Laasgenoemde is vir die studie nie relevant nie. Daar word begelei as in die klaskamer normale alledaagse leerprobleme ervaar word, met ander woorde, geen hulp word van "buite" verwag nie.

(1) Algemene Didaktiek

Na 'n deurskouing van Van der Stoep se terreinafbakening (1968 : 47) en 'n moontlike inhoudstruktuur, kom De Lange (1969 : 177) tot die slotsom dat die voornemende onderwyser 'n greep op die aard en betekenis van die didaktiese gebeure kan kry as dit aan die orde gestel word. Dit verrekaf aan die aspirant-onderwyser 'n breër perspektief en verhoed 'n beperkte getal resepmatige handelingstrukture wat die onderwyser gewoonlik in 'n oppervlakkige studie homself toe-eien. Dit is waar, "die didaktiese pedagogiek skep die moontlikheid van 'n verantwoorde denkende vooruitloop op die praktyk wat tegelyk ook 'n denkende agtervalloop van die praktyk kan word ter wille van 'n steeds meer verantwoorde praktyk." (De Lange : 1969 : 178).

Uit ervaring vereenselwig skrywer hom met die idee van De Lange dat Didaktiek reeds vanaf die begin van die onderwysstudent se opleiding saam met Teoretiese Opvoedkunde aan die orde gestel moet word. Die verskillende pedagogiese betekenis van handeling moet vir die

student reeds met sy eerste proefonderwys aan die skole betekenis kry, anders kan dit maklik tot resepmatige handeling in die didaktiese situasie aanleiding gee.

(ii) Besondere Didaktiek

Daar kan geen duidelike lyn getrek word tussen die Algemene Didaktiek en die Besondere Didaktiek nie, die oorgang geskied geleidelik. Die problematiek hiervan toon ook geen radikale verskille nie. "Die belangrikste onderskeid tussen dié aspekte van die didaktiek is dan daarin geleë dat die besondere didaktiek voortdurend besig is om die praktiese weë te ondersoek en te beskrywe waarlangs die algemene didaktiese doelstellings in die praktyk gerealiseer kan word. Die besondere didaktiek hou hom derhalwe besig met sake wat geldig kan wees vir die goeie verloop van die didaktiese situasie." (Van der Stoep, 1968 : 49).

Die algemene en geldige didaktiese uitsprake word dus in die Besondere Didaktiek saamgetrek waaruit 'n praktyk ontstaan wat as onderwyspraktyk beskryf kan word. Om 'n grondige en oorsigtelike beheer hieroor te hê, is 'n deeglike kennis van die Algemene Didaktiek noodsaaklik. Dit is ook belangrik dat die Besondere Didaktiek bestudeer word reeds voordat die vakdidaktieke aan die orde kom maar dan "begeleidend sal voortduur terwyl die vakdidaktieke aan die einde van die kursus aan die orde is." (De Lange, 1969 : 180).

(iii) Vakdidaktiek

"Die besondere didaktiek waarin 'n sintese plaasvind van die algemene didaktiese uitsprake in funksionele samehang verteenwoordig 'n algemene metodeleer wat egter nie verbesonderd word tot vakmetodieke nie, maar wat die moontlikheid daar stel dat die vakmetodiek daarop gebou kan word. Dit gaan dus om 'n besluit ten opsigte van bepaalde metodes aan die hand van bepaalde inhoude met die oog op die realisering van besondere doelstellings met besondere kinders."

(De Lange, 1969 : 180). Die didaktiese gebeure word hiervolgens langs 'n bepaalde weg beplan wat in die praktyk kan realiseer.

- (iv) Die Ortodidaktiek word volledigheidshalwe slegs as deel van die Didaktiek hier genoem (vgl. indeling van Van Zyl hierbo) en daar gelaat, omdat dit soos hierbo genoem, nie relevant is nie.

2.4.3.2 Die beroepspraktiese aspek

Die beroepsteoretiese aspek handel oor sake waarin die student antwoorde moet vind op vrae soos waarom hy hom met die onderwys besig hou, wie die kinders is wat hy onderrig, hoe hy die werklikheid aan hulle kan ontsluit, ensovoorts, terwyl die beroepspraktiese aspek daarop gerig is om weë te vind om die bogenoemde in die praktiese situasie te laat realiseer. De Lange wys daarop, en dit moet beklemtoon word, dat dit tot 'n wetenskaplik verantwoordende praktyk moet lei. Dit gaan hier nie net om die vakwetenskappe wat as skoolvakke in die praktyk aangebied word nie, dit gaan veral om die studie van Opvoedkunde as wetenskap. Die oriëntering van die voornemende onderwyser lê juis in 'n studie van die Opvoedkunde (vgl. 1969 : 183).

Die aspirant-onderwyser beskik nie sonder meer oor onderwysvaardighede en didaktiese bekwaamhede nie, hy moet dit deur middel van opleiding verwerf. Sy teoretiese insig wat hy in die beroepsteoretiese aspekte van die opleiding verwerf het, moet in die beroepspraktiese omvorm word tot 'n in-die-praktyk-stel daarvan. Ter wille van 'n balans word daar 'n dieptedimensie vereis met die doel om strukture te bou. 'n Eensydige oorbeklemtoning van die een of die ander, lei tot 'n eensydige toerusting van die onderwyser, wat alleen deur 'n behoorlike huwelik tussen teorie en praktyk herstel kan word. Ook gebeur dit dikwels dat die teorie en die praktyk in die praktiese opleiding naas mekaar gestel word sonder om oorbruggingsmoontlikhede sigbaar te maak. Daar is gewoonlik meer as een praktiese vormgewing wat deur die student onder begeleiding ontdek moet word. Daardeur kom hy tot groter selfstandigheid, wat selfvertroue wek in die meer soepele wyse

waarop hy didaktiese vaardighede sal hanteer. Dit alles verg oordeel en vindingrykheid van die student. De Lange wys ten slotte daarop dat die praktiese opleiding ook tot gevolg het dat die student in toenemende mate die praktyk vir sy eie verantwoordelikheid neem (vgl. 1969 : 187).

2.4.3.3 Die leerinhoudelike aspek

Die leerinhoude wat substansie aan die opvoeding gee en snitte uit die kultuur verteenwoordig wat as vakwetenskappe bekend staan, moet didakties-pedagogies verantwoord aangebied word. Daar moet 'n harmonie wees tussen die leerinhoude en die pedagogiese vorming, 'n balans in soverre dit professionele insig betref (vgl. Louw, 1971 : 290/291). Dit kan alleen langs die weg van 'n wetenskaplik verantwoorde studie van die Opvoedkunde bereik word. Daar moet egter ook op gewys word dat ten spyte van wat pas gesê is, die vakwetenskap nie in sy suiwerheid aangetas moet word nie. Daar moet steeds onthou word dat daar selfs op die terrein van onderwysersopleiding toekomstige vakwetenskaplikes op verskillende terreine opgelei word.

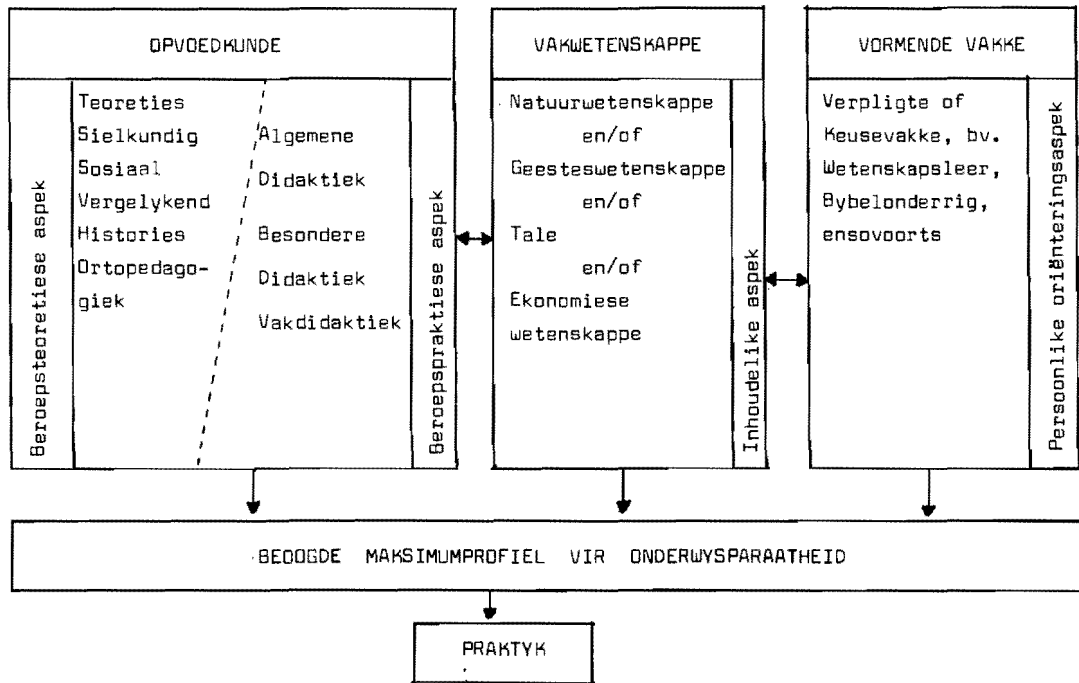
2.4.3.4 Die persoonlike oriënteringsaspek

Soos in die vorige paragraaf is 'n beknopte samevatting van wat met die opskrif bedoel word voldoende. Onderwysersopleiding wat slegs op tersiêre vlak geskied beoog die vorming van die mens in sy totaliteit om binne die konteks van sy lewens- en wêreldbeskouing sy lewenstaak te aanvaar (vgl. De Lange, 1969 : 195). "Die vorming moet hom ontsluit vir God, sy naaste, sy wetenskap, sy beroep, sy wêreld en sy roeping" (De Klerk, 1967 : 82). De Lange wys daarop dat alhoewel alle vakke, dosente, departemente, ensovoorts aan 'n tersiêre inrigting aan die vorming meewerk, beroepsopleiding in sy beroepsteoretiese, beroepspraktiese en die leerinhoudelike aspek (laasgenoemde in die geval van onderwys), nie 'n voldoende vorming meebring nie. "Naas beter koördinasie en integrasie van die verskillende vakke binne 'n bepaalde leergang, verlenging van die akademiese jaar, die instelling van studentevoogde, doseervernuwing, word aan elke kursus vir elke student 'n oriënteringskursus bygevoeg wat oor al drie die studiejare vir die eerste graad

strek!" (De Lange, 1969 : 196). Voorbeelde hiervan is Wetenskapsleer aan die Randse Afrikaanse Universiteit en ook aan die Potchefstroomse Universiteit vir Christelike Hoër Onderwys.

Die bogenoemde vier aspekte dek feitlik die hele veld van onderwysersopleiding en kan skematies soos volg voorgestel word:

FIGUUR 6: DIE VELD VIR 'N PROGRAM VIR ONDERWYSERSOPLEIDING



Om enige misverstand uit die weg te ruim moet sekere van die voorstellingsgegewens in Figuur 6 kortliks toegelig word.

- (i) Die grootte van die blokke (Opvoedkunde, Vakwetenskappe en Vormende vakke) staan geensins in verhouding tot mekaar nie. So ook nie die dele wat in die Opvoedkunde-blok aan beide kante van die stippellyn onderskei tussen die Didaktiek en die ander dissiplines van die Opvoedkunde nie. Dit word bloot om praktiese redes so voorgestel. Dit blyk wel uit die skets - dit is ook die bedoeling - dat die Algemene Didaktiek gelyktydig met die aanvang van die Opvoedkundestudie aan die orde kom (vgl. hierbo). Dit word dan opgevolg deur die Besondere Didaktiek sonder dat daar 'n duidelike oorgangsmoment is. In der waarheid loop die Algemene Didaktiek (naas Besondere Didaktiek en latere Vakdidaktiek) deur tot aan die einde van die kursus. 'n Deeglike studie daarvan moet egter die twee tussen hakies voorafgaan.
- (ii) In hierdie skematiese voorstelling word implisiet bedoel dat Opvoedkunde reeds met die aanvang van die opleiding tesame met die Vakwetenskappe aan die orde behoort te kom. Dit beteken dat geïntegreerde grade, waarin die akademiese en professionele opleiding hand aan hand gaan, moontlik moet wees (vgl. die grade B.A.Ed., B.Sc.Ed. en B.Com.Ed. wat aan die Randse Afrikaanse Universiteit aangebied word).

2.4.4 Samevatting

Uit die betreklik oorsigtelike uiteensetting van die struktuur van onderwysersopleiding is dit duidelik dat Didaktiese Opvoedkunde die hegpunt is waar die lyne vanaf die ander dissiplines van die Opvoedkunde en van die vakwetenskappe byeenkom. Dit is ook duidelik dat dit die terrein is, waar die teoreties-gefundeerde uitsprake wat vir die onderwys van belang is, op 'n praktiese wyse geïmplementeer moet word. Dit is veral in die Besondere Didaktiek wat in 'n onderwyspraktyk uitloop, waar wêl gevind moet word waarlangs die voornemende onderwyser wetenskaplik verantwoorde didak-

tiese vaardighede prakties moet kan verwerf. Hier bied 'n praktiese opleiding met oefengeleenthede groot moontlikhede.

2.5 'N PRAKTIESE OPLEIDINGSKOMPONENT

2.5.1 Inleiding

'n Afleiding wat uit die voorafgaande duidelik spreek, is dat 'n teoreties-pedagogiese onderlegdheid enersyds, tesame met 'n deeglike kennis van die inhoud van een of meer vakwetenskappe andersyds, nie in al die vereistes vir 'n goed toegeruste onderwyser kan voorsien nie. Daar ontbreek 'n skakel. Selfs die "gebore" onderwyser word hierdeur gekortwiek en ook hy kan baat by 'n opleiding waardeur hy op 'n praktiese wyse tot beter onderwysvaardighede kan kom. Dit mag ook die brug slaan vir diegene wat glo dat onderwys 'n kuns is wat nie aangeleer kan word nie. Terloops, daar is voldoende bewys, ook uit eie jarelange praktiese ervaring van onderwysersopleiding, dat bogenoemde stelling nie steek hou nie.

"The argument that educational theory will be appreciated as soon as a person has had some teaching experience is at best a rationalization, and at its worst shortsighted indifference. The issue is whether those who teach future teachers do or do not have a responsibility to help the student incorporate this knowledge into his own behavior at each step along the way through an organized sequence of learnings." (Flanders, 1970 : 9). Jonges (1964 : 4) wys daarop dat daar van elke teoretiese oorweging na 'n praktiese uitvoering 'n kreatiewe sprong is. Hierdie sprong word selde deur die bestaande opleiding sigbaar gemaak, hoofsaaklik by gebrek aan praktiese geleenthede. "Daar is altoos verskeie vormgewings moontlik en die student moet onder begeleiding hierdie praktiese vorme ontdek en sodoende 'n groter selfstandigheid, oordeelkundigheid en vindingrykheid verwerf." (De Lange, 1969 : 186). Die lesgedrag van 'n onderwyser word gekonstitueer deur die praktiese vorme of lesvaardighede en goed leesge is regstreeks afhanklik van die mate waarin die onderwyser oor die gewenste lesvaardighede beskik. Hierdie lesvaardighede moet afsonderlik aangeleer word.

Sodoende word die kwaliteit van die lesgedrag verhoog (vgl. Houx, 1971 : 230).

Uit die literatuur is daar voldoende aanduiding dat les- of onderwysvaardighede sinvol op 'n praktiese wyse tydens die opleiding aangeleer kan word (vgl. Gresse, 1975; Maarschalk, 1974; 1977; Van Bergeijk, 1972; Flanders, 1970; ensovoorts). Vanselfsprekend sal die praktiese opleiding aan sekere vereistes moet voldoen om die onderwyser optimaal toe te rus. Die vraag is net of die opleiding wat tans in swang is, met proefonderwys aan die skole as die praktiese komponent in ons tradisionele opleidingsbestel hieraan voldoen. Om dit te bepaal, word die aan geleentheid van proefonderwys aan skole sydelings aangesny. Vooraf net eers iets oor praktiese opleiding self.

2.5.2 Wat is praktiese opleiding?

Van den Berg sê dat praktiese opleiding alle aktiwiteite insluit wat gedurende die student se opleidingstydperk 'n bydrae sal lewer om hom op 'n praktiese wyse met die onderwys as werkzaamheid kennis te laat maak en hom sodoende vir die onderwys voor te berei (vgl. Van den Berg, 1969 : 40). As daar gedink word aan die taak van die onderwyser, soos uiteengesit in paragraaf 2.3 hierbo (vgl. ook Lowyck, 1976 : 321-333) dan dek die bogenoemde 'n baie wye veld. Dit is ook duidelik dat die kennismaking met die praktyk begeleidend en gerig moet geskied en dat dit weens die veelheid moontlikhede wat bestaan, verkieslik op 'n geordende eksemplariese wyse moet verloop. Dit sou sinloos wees om 'n poging aan te wend om groot onhanteerbare hoeveelhede onderwysvaardighede aan te leer. Dit sou net so sinloos wees om niks aan te leer nie. "The line of reasoning does not suggest that to be a competent teacher he must become skilled in every activity that he will ever need" (Merr & Soltis, 1975 : 92). Om die praktiese opleiding hanteerbaar te maak, sodat dit in ooreenstemming met die globale opleiding verloop, moet die onderwyser sekere basiese verklarende vaardighede vir die algemene situasie verwerf wat in die onderwyspraktyk gestalte kry. Goeie voorafbeplanning en voorbereiding van die student vir die praktykkonfrontasie tydens opleiding is gevolglik nodig.

Van den Berg (1969 : 448/449) sonder 'n aantal beginsels uit waarop die praktiese opleiding berus. Enkele hiervan word genoem:-

- "Onderwys is 'n werksaamheid of handeling wat aangeleer kan word.
- Die onderwysituasie verskil wesenlik van alle ander situasies en moet in die praktyk ervaar word om die andersoortige aard daarvan te begryp.
- Onderwysers kan hulle eie onderwysmetodes en -tegnieke verbeter deur self hulle lesse te analiseer, te kritiseer en te evalueer. Hierdie ingesteldheid op selfanalise en -evaluering moet aangeleer word.

Praktiese opleiding gee sin en betekenis aan die teoretiese opleiding."

'n Praktiese opleiding waarin die bogenoemde beginsels vervat is, kan met proefonderwys by skole of met die opleiding aan 'n instituut werklikheid word. Ter wille van die argument wat verderaan geld, naamlik dat benewens proefonderwys aan skole, daar meer aandag gegee moet word aan praktiese opleiding in die opleidings-inrigtings (-institute), word die twee moontlikhede kortliks bespreek. Die doel hiermee is om enkele leemtes in die opleidingswyse uit te lig en om aan te dui hoedat dit aanvullend kan funksioneer.

2.5.2.1 Proefonderwys

Van den Berg onderskei twaalf doelwitte vir proefonderwys (vgl. Van den Berg, 1969 : 56-61). Al die doelwitte wat hy stel is op bogenoemde beginsels gebaseer en is daarop afgestem om die maksimumprofiel vir onderwysparaatheid te bewerkstellig. Die bogenoemde doelstellings sluit die hele breë veld van die onderwyspraktyk in en kan na skrywer se mening moeilik ten volle tydens proefonderwys gerealiseer word. Die proefonderwystydperk as deel van die opleidingsprogram is daarvoor te beperk. Die groot omvang van die geïmpliseerde onderwysverantwoordelikhede en -vaardighede kan moeilik weens die onhanteerbaarheid daarvan as gerigte opdragte uitgevoer word. Die doel word dan misgeloop. "We want students to acquire good, positive, optimistic attitudes (however these may

be defined) from experience in good schools under the guidance of good teachers. That is, I reject what happens all too frequently now : the haphazard exposure of students to bad and mediocre schools and teachers, mainly under the pressure of the Spring Flood, when waves of students invade schools between January and March. 'Sink or swim' experience is not good enough." (Pedley, 1969 soos aangehaal deur Wragg, 1974 : 160).

Alhoewel bostaande aanhaling nie uit die Suid-Afrikaanse literatuur kom nie, weerspieël dit sekerlik die gees van talle Westerse lande, insluitend ons eie, in soverre dit onderwysersopleiding betref. Die loslaat van die student in die roetiesituasie van die klas-kamer, waarbinne hy dan sy weg moet vind, bring vir menige student groot frustrasies mee. Hy ontwikkel in so 'n praktyk 'n negatiewe instelling teenoor onderwys as professie - hierdie instelling word soms ook versterk deur invloede wat van die onderwysers uitgaan (vgl. Korrubel, 1972 : 146-150). Vandaar dan opmerkings dat proefonderwys 'n "mors van tyd" is. 'n Student het gerapporteer dat die onderwyser die proef tydperk as 'n tydperk beskou waarin hy kan rus en homself kan besig hou met die nasien van agterstallige werk. 'n Ander student het gesê dat onderwysers dikwels versuim om studente daarop te wys dat hulle fouteer (vgl. Korrubel, 1972 : 4).

Die opleiding van studente by skole "under the guidance of good teachers" (vgl. die aanhaling van Pedley hierbo), is dikwels ook onder verdenking. Die goeie onderwyser word deur die hoof aangewys en dit berus op subjektiewe oordeel. Verder word die goeie onderwyser in ons land dikwels nie benut nie, omdat hy 'n sogenaamde "skaars vak" aanbied, waarvoor weinig studente hulle aanmeld. Swakker onderwysers in die meer populêre vakrigtings moet dan noodwendig studente lei en begelei, as gevolg van die groter getalle studente wat by skole vir dié betrokke vakke opdaag. Baie goeie onderwysers (hoofde en adjunkhoofde) het soveel administratiewe verantwoordelikhede dat hulle onmoontlik tyd aan die studente kan afstaan. Dit is dus nie altoos die mees geskikte onderwyser wat die leiding moet neem nie.

'n Volgende probleem wat tydens proefonderwys by skole mag opduik lê opgesluit in die wyse waarop die leerstof oorgedra moet word, die gepaardgaande leeraktiwiteite wat by die leerlinge deur die onderwyshandeling gewek word en die kwaliteit van die terugvoering wat die student kry en waarop hy moet bou. "Working with children becomes for many students the most important and valuable part of the training programme..." (Wragg, 1974 : 162). Daarom is kritiek of terugvoering na interaktiewe fases van die grootste belang. Objektiewe terugvoering dien dan as basis vir die verhoging van die kwaliteit van die volgende beplande interaksiegeleentheid. Dit lei daartoe dat die student se program in die skool met proefonderwys op sekere aspekte van die opleiding toegespits moet wees. Die probleem is juis dat proefonderwys nie na behore georganiseer word nie en dan nie in die struktuur van die totale opleiding van die onderwyser inpas nie (vgl. Mossel, 1973 : 7-9). Dit is 'n gevolg van die gebrekkige voorbereiding van die studente aan die opleidingsinrigtings op die ontmoeting met die praktyk. Die praktykervaring wat opgedoen word strook dan nie met die opleidingsprogram nie. Gevolglik word die beskikbare opleidingstyd aan skole nie effektief en optimaal benut nie en lei dit tot 'n onekonomiese besteding van tyd en geld (vgl. Sheenan, 1973 : hoofstuk 11).

Daar word volstaan met bogenoemde leemtes wat 'n kenmerk van proefonderwys is, naamlik, dit is nie altyd die goeie onderwyser wat begelei nie en die student is nie goed genoeg toegegerus om sy besoek aan die skool op 'n gerigte wyse te doen nie. Daar is sekerlik meer haakplekke, maar die doel is om slegs enkeles as voorbeelde uit te lig.

Dit sou onverantwoordelik wees om op dié noot van proefonderwys af te stap. Daar is talle positiewe kante en proefonderwys word as 'n onvermydelike komponent van onderwysersopleiding gesien. Cope wys daarop dat 70% van die studente wat in 'n navorsingsprojek betrek was proefonderwys geniet het, en dat 95% van die studente glo dat hulle iets uit hulle ervaring geleer het (vgl. Wragg, 1974 : 160). Ook in ondersoeke wat plaaslik gedoen is was daar gunstige kommentaar. Voorbeelde hiervan is:-

- (i) "Dit was 'n wonderlike ondervinding toe ek tot die besef gekom het, dat ek besig was om kinders te help in die moeilike proses van groei en ontwikkeling."
- (ii) "Dit was 'n voorreg om by sommige onderwyseresse te kon leer - hulle voorbeeld was beslis navolgenswaardig." (Korrubel, 1972 : 5).

Proefonderwys in skole word as 'n integrale deel van die praktiese opleiding gesien. Wat die student betref, behoort dit slegs 'n verplasing van sy opleidingsbedrywighede vanaf die lesinglokaal na die skool te wees. Sekere ervaringsaangeleenthede soos dit aangedui word deur die beginsels en doelstellings wat by 'n praktiese opleiding geld en wat reeds vroeër genoem is, kan slegs by skole realiseer. Hier word gedink aan die uniekheid van die onderwyssituasie wat slegs in die praktyk ervaar kan word. Andere weer kan beter aan die skole benut word as aan die opleidingsinrigtings. Vir hierdie ervarings moet voorsiening aan die skole gemaak word. Voorbeelde hiervan is die dinamiese karakter van die klaskamer, die onvoorspelbaarheid van die didaktiese verloop wat deur omstandighede bepaal word, die ervaring dat 'n les 'n skakel in 'n ketting is en nie "loshangend" is nie, die kumulatiewe effek wat effektiewe onderwys oor 'n tydperk tot gevolg mag hê, die affektiewe belewenisse van die leerlinge in sekere situasies, die algemene atmosfeer wat leer stimuleer, samewerking met personeellede van die skool en ander studente, ensovoorts.

Daar is egter ook die ervaringsaangeleenthede wat beter by die opleidingsinrigting benut kan word, wat nie alleen net deur resente navorsing oopgevelek word nie, maar in 'n baie groot mate moontlik gemaak word deur die voorsiening van tegniese apparaat met ouditiewe en visuele moontlikhede. "Multi-media kits can be bought from commercial publishers who a few years ago traded only in books." (Hanson, 1975 : 19).

2.5.2.2 Praktiese opleiding aan die opleidingsinstituut

Met behulp van die bogenoemde tegniese apparatuur is navorsings-

moontlikhede op die terrein van onderwysersopleiding geopen, wat nie alleen 'n klemverskuiwing meegebring het nie, maar wat praktiese opleidingsmoontlikhede aan die opleidingsinrigtings geskep het. So word ouditiewe terugvoering verkry as 'n les wat op band opgeneem is, teruggespeel word. Die gebruik van televisie in die opleiding van onderwysers het selfs groter voordele gebring - benewens die ouditiewe is visuele aangeleenthede ook betrek en word nie-verbale handeling ook teruggevoer. Sodoende kan die student tot self-evaluering van sy les kom, wat in lyn is met Van den Berg se opleidingsbeginsels (vgl. hierbo).

Die aksentverskuiwing van die opleiding wat kenmerkend is van veral die Amerikaanse literatuur (vgl. Flanders, 1970; Amidon en Hough, 1967; Jackson, 1968; Simon en Boyer, 1970; en andere) is ook daaraan toe te skryf dat die klem nie meer so swaar op die leeraspek van die onderrigleersituasie val nie. Omdat daar in die verlede, heel foutiewelik miskien, die standpunt gehuldig is dat daar geen onderrig plaasgevind het as daar nie sprake van leer was nie, het meer as die oorwig van die navorsing op leer gekonsentreer (vgl. paragraaf 1.1). Daardeur is die ander pool van die onderwysleersituasie nie alleen verwaarloos nie, maar beslis nie altyddeur na waarde geskat nie. "Eerst in de vijftiger jaren beginnen in Amerika de eerste reviews en researchbibliografieën inzake onderzoek van het onderwijzen te verschijnen. Het is egter gedurende het laatste tiental jaren, dat dit onderzoek enigermate op gang is gekomen." (Van Bergeijk, 1972 : 97). Beter onderwys het nog altyd beter leer tot gevolg gehad en juis daarom is ondersoek in hierdie veld meer as geregverdig (vgl. ook Smith, 1971 : 64-66; Van Gelder, 1968 : 49 e.v.).

Met die aksent op die onderwyspool van die onderwysleersituasie, is dit vanselfsprekend dat die gedrag van die onderwyser in die praktiese opleiding van onderwysers onder die loep geneem word. Elke onderwyshandeling het 'n leerlingreaksie tot gevolg en omgekeerd. Dit dui daarop dat die klaskamergebeure as 'n interaksiegebeure gesien moet word wat tot op die hede nie veel aandag in programme vir onderwysersopleiding gehad het nie. Die onderwyser se gedrag is so bepalend vir die sukses wat behaal word, dat hier-

die terrein 'n vanselfsprekende veld vir onderwysersopleiding open. Die onderwyser beskik nie noodwendig oor onderwysvaardighede om die interaksie in die klaskamer funksioneel te laat verloop nie, hy moet dit deur opleiding verwerf. Die wyse waarop hy vaardighede in die didaktiese situasie hanteer, ook tydens die opleiding, kan die beste deur 'n objektiewe waarnemingsinstrument bepaal word. Daarom is die aanwending van sulke instrumente tydens opleiding noodsaaklik, veral ook omdat dit objektiewe terugvoering verskaf aan die hand waarvan evaluering kan geskied. Hierdie terugvoering is vir die student van die grootste belang.

In paragraaf 2.5.2 is daarop gewys dat die student onmoontlik nie alle vaardighede waarvoor 'n onderwyser moet beskik tydens opleiding kan aanleer nie. Dit is prakties net nie moontlik nie. Van Bergeijk wys ook daarop dat dit juis een van die redes is waarom onderwys (as een pool van die onderwysleerbeure) op so 'n laat stadium in die sentrum van die opleiding inbeweeg het. Die sogenaamde "teacher effectiveness" as uitgangspunt, het tot gevolg gehad dat daar verwarrende kriteria vir persoonlikheidskenmerke en onderwysersgedrag die lig gesien het, wat tot vandag toe vrugtelos gebly het (vgl. Van Bergeijk, 1972 : 97/98). "The so-called criterion problem misled a whole generation of researchers on teaching ..." sê Gage (1968 : 120). De Koning (1967 : 237) dui op die oppervlakkigheid van die werk wat toe gedoen is : "Dat een leraar vriendelik, systematiese en stimulerend moet zijn om als 'goed' te worden beoordeelde door leerlingen en superieuren, konden we toch wel vermoeden." Hy wys ook daarop dat die werk van Flanders, "waarin de variabiliteit in onderwijsstyl, de wendbaarheid van leeraarsgedrag en de invloed daarvan op het schoolgebeuren" (Van Bergeijk, 1972 : 98), die diepte wat dit in teëstelling met bogenoemde openbaar, onderstreep. Daarom is dit van groter betekenis om op enkele basiese onderwysvaardighede wat aangeleer moet word, te konsentreer om minstens 'n greep op sekere van die praktiese moontlikhede te verseker. Hierin is interaksie-analise as 'n opleidingsmetode 'n besondere bate.

2.5.2.2. a Opleiding deur interaksie-analise

Die aanduiding hierbo dat die soeke na kriteria om "teacher effective-

ness" te bepaal niks opgelower het nie, wys daarop dat 'n student-onderwyser nie in 'n voorafbepaalde vorm gegiet kan word nie, want "... each teacher needs the freedom to develop his own unique style of teaching No one can squeeze all teachers into the same mold" (Flanders, 1964 : 230). Interaksie-analise hou die voordeel in dat dit die voornemende onderwyser van klas-kamerprosedures bewus maak. Dit verskaf aan hom 'n groter mate van kontrole oor daardie deel van sy "gedrag" wat vir sy eie manipulasie oop is. Onderwysers hanteer daaglikse talle klas-kamerepisodes. Jackson bevind byvoorbeeld dat 'n onderwyser in tot duisend interpersoonlike situasies per dag betrokke raak (vgl. Wragg, 1974 : 72).

Dit is ongetwyfeld waar dat studente tydens proefonderwys baie van leerlinge leer deur middel van interaksie, "but they might learn even more if they took the time to subject some of their own teaching behavior to careful scrutiny." (Wragg, 1974 : 72). Wragg (p. 72) bevind ook in 'n studie wat hy met 102 studente uitvoer, dat hulle oor die algemeen 'n vaste patroon het aan die hand waarvan hulle lesgee. Gewoonlik is daar min afwisseling van die een les na die ander. 'n Spontane soepelheid in die hantering van die didaktiese vaardighede ontbreek en dit lei tot die voortsetting van 'n praktyk op die tradisionele patroon.

Interaksie-analise hou die verdere voordele in dat die terugvoering van die dosent na afloop van lesaanbieding, wat dikwels subjektief en grootliks onvolledig is, vervang word deur beter terugvoering. Dit "spreek" gewoonlik tot die student want dit is objektief, dit word deur hom aanvaar en daarom kan hy in ooreenstemming met sy aanleg, vermoëns en belangstelling tot volle ontplooiing kom. Omdat die onderwyser in alle gevalle die kwaliteit van die onderwysleersituasie bepaal, sal groter bekwaamhede in die hantering hiervan noodwendig tot beter onderwys lei.

Om aan studente die geleentheid te bied om hulle onderwysvaardighede te optimaliseer, moet hulle lesse kan gee wat aan die hand van objektiewe waarnemingsinstrumente ontleed kan word. Indien nodig moet die lesse herbeplan word en weer aangebied word, waarna

'n verdere ontleding moet volg. Deur middel van objektiewe terugvoering kan elke poging geëvalueer word.

Studente moet vooraf die vaardigheid om lesse te analiseer bemeester en daarvan bewus wees dat ten spyte van 'n diversiteit van verskyningsvorme, 'n les 'n basiese struktuur vertoon (vgl. Van Gelder, e.a., 1972 ; Van der Stoep, e.a., 1973; Gorow, 1972; McAshan, 1974; e.a.). Elke suksesvolle les bestaan benewens 'n voor-interaktiewe fase waarin die lesbeplanning deeglik gedoen word, ook uit 'n interaktiewe fase waarin die les aan die hand van 'n sekere struktuur verloop (vgl. 2.3.3.2.a.4). Dit bied die student die geleentheid om tot die besef te kom dat besondere didaktiese werksvorme sekere onderwyshandeling en -tegnieke akkommodeer, wat die sukses van die lesverloop en in 'n sekere mate die leerresultate wat dit tot gevolg het, bepaal. Aan die hand hiervan en met die implementering van media, word die leerinhoude aan die leerlinge ontsluit. Die komponente van 'n les (doelstelling, beginsituasie, ensovoorts) toon ook 'n samehang wat die kompleksiteit van die inter-aktiewe fase toon (leerinhoude, didaktiese werksvorme, leeraktiwiteite, ensovoorts). Dit is dus wenslik om hierdie wyse van opleiding te implementeer nadat die student reeds gevorder het met 'n studie van die Algemene en die Besondere Didaktiek (vgl. 2.4.3.1), omdat teoretiese en praktiese voorkennis 'n voorvereiste vir die aanbieding van 'n les in die algemeen is. Die interaksie-analise word dus as 'n aanvullende tegniek tot die verwerwing van onderwysvaardighede gesien en kan toegepas word as die student die betrokke instrument kan bemeester om sodoende tot beter insigte betreffende sy eie onderwysstyl te kom.

Studente ontwerp en beplan self lesse aan die hand van 'n sekere opdrag, byvoorbeeld met die doel om 'n meer demokratiese atmosfeer in die kleskamer te bewerkstellig (vgl. Joyce, e.a., 1966). Na 'n deeglike voorbereiding word die les aangebied. Hiertydens word die les op videoband opgeneem (vgl. later). Na afloop van die lesopname word dit teruggespeel en met behulp van Joyce se waarnemingsinstrument gekodeer. Dit beteken dat die les aan die hand van die kategorieë wat in die instrument voorsien word, ontleed en beoordeel word. Die gegewens word dan met behulp van matryse,

grafiese voorstellings of statistiese verwerkings verwerk om tot 'n gevolgtrekking te kom.

Die tegniek maak dit moontlik dat studente self hulle lesse deur die toepassing van 'n waarnemingsinstrument of -skaal kan analiseer. Hulle kan dit ook in pare doen, selfs in groter groepe, waar die analise en bespreking van die medestudente se lesse besondere opleidingsmoontlikhede as gevolg van 'n kritiese ingesteldheid inhou. Die analise van die lesse lê in alle gevalle die student se onderwysstyl bloot. Aanvanklik is daar 'n groot ooreenkoms of minstens 'n nabootsing van die onderwysstyl van 'n vroeëre gewaardeerde onderwyser of onderwyseres. Normaalweg is dit 'n styl wat geskoei is op die "teacher as information-giver-" tipe. Deur middel van vergelyking kan die student sy eie pogings evalueer en tot die opwindende ontdekking kom dat hy besig is met vernuwung en om homself as onderwyser met 'n eie onderwysstyl te vind. Dit is moontlik omdat die terugvoering wat die waarnemingsinstrument voorsien, 'n baie getroue weergawe van die student se onderwysgedrag is en is in teenstelling met dit waaraan hy tydens proefonderwys gewoon is, objektief en onmiddellik beskikbaar (vgl. Mommers, 1971 : 73).

2.5.2.2. b Die ontwikkeling van interaksie-analise en die veld wat dit dek

Een van die vroegste pogings wat aangewend is om die spontane interaksie tussen die onderwyser en sy leerlinge in die klaskamer te ontleed, is deur Anderson (1939 : 73-89) van stapel gestuur. Hy het tot die slotsom gekom dat die dominerende onderwyser 'n ooreenstemmende gees op die leerlinge oordra, so ook die "integrative teacher." In laasgenoemde geval is saamspeel, hulp aanbied, speelgoed deel en ander soortgelyke kenmerke dan deel van die klasatmosfeer (vgl. Wragg, 1974 : 73). Anderson het navolgers gehad en 'n kenmerk van hulle werk was ook die informele aard daarvan en dat dit gerig was op die algemene gedrag van die onderwyser.

Een van die eerste persone om 'n formele waarnemingsinstrument daar te stel wat afgestem was op die verbale gedrag van die onder-

wyser, was Withall (1949 : 347-361). Sy instrument het sewe kategorieë bevat met behulp waarvan die verbale deelname van die leerkrag ontleed kon word.

Die vroeë studies wat op hierdie terrein onderneem is, het dit beklemtoon dat alles wat in die klaskamer gebeur, nie aangeteken kan word nie en dat daar om die rede verkieslik 'n keuse gemaak moet word ten opsigte van die aspek of aspekte waarop gekonsentreer moet word.

In so 'n seleksie van onderwysvaardighede wat aangeleer moet word, speel die relevansie daarvan 'n groot rol. Die kriterium wat geld vir 'n keuse lê opgesluit in die uiteindelijke leerwinst wat die leerlinge behaal. Onderwysvaardighede wat leerwinste tot gevolg het, moet hoë prioriteit kry (vgl. Kieviet, 1971 : 206). 'n Voorbeeld van so 'n keuse kom voor in die werk van Flanders (1965) wat beslis waarde het vir onderwysersopleiding. Hierdie waarnemingsinstrument het, te wyte aan die wye publisiteit wat dit geniet het, min bekendstelling nodig (vgl. ook Flanders, 1970). Hierdie kategorieëstelsel is eenvoudig en effektief. Dit poog om die verbale wisselwerking tussen leerkrag en leerling vas te lê. Hier word veronderstel dat die onderwysgedrag enersyds, en die reaksies van die leerling andersyds, veral deur die gesproke woord tot uiting kom. Die opeenvolgende verbale gedrag word geklassifiseer en op 'n kaartvel gekodeer wat vir die doel voorberei is. Die gekodeerde gegewens word op sistematiese wyse in diagramme en matryse verwerk aan die hand waarvan die les geanaliseer word om die direkte of die nie-direktiewe onderwysstyl te ontbloot.

Van die enkele pogings wat in ons land op dié terrein die lig gesien het (vgl. ook Maarschalk, 1974; 1977), geld die werk wat deur Gresse gedoen is as voorbeeld. Met sy "Kognitiewe interaksie-skaal ten behoeve van onderwysersopleiding" (1975), word gepoog om die student bewus te maak van die kognitiewe vlakke waarop 'n les kan verloop. Eerstens onderskei Gresse tussen monoloë wat in vier kategorieë uiteenval: inhoudelik-feitelik, inhoudelik-probleemskoppend, instandhouding en ander. Waar daar wel sprake van interaksie tydens lesse is, word tweedens episodes onderskei

in hoërwordende kognitiewe betrokkenheid, naamlik op reseptiewe-, reprodutiewe-, konvergente-, interpretatiewe-, evaluatiewe- en divergente vlakke. 'n Les word aan die hand van die bogenoemde kriteria ontleed en daarna word besluit of die voornemende onderwyser kognitief soepel is in die hantering van die didaktiese werksvoorpe. Indien nie, word lesse by herhaling voorberei waartydens die voorafgaande resultaat in ag geneem word. Die student moet uiteindelik bewys lewer dat die betrokke vaardigheid verwerf is.

Daar is voldoende navorsingsgegewens wat daarop dui dat waarnemingsinstrumente of -skale wel gedragsverandering by die voornemende onderwyser tot gevolg het, veral in gesimuleerde situasies (vgl. verder). Gresse bevind dat indien "onderwysstudente in onderriggesprekke behoorlik teoreties gemotiveer is ten opsigte van die invloed wat hulle eie verbale kognitiewe handeling binne didaktiese situasies op die intellektuele ontwikkeling van hul leerlinge kan hê, sal opleiding in verbale interaksie-analise met behulp van die ontwerpte waarnemingsinstrument en in mikrolessituasies soos beskryf is, bydra tot wysiging van hul verbale didaktiese gedrag, ten gunste van groter kognitiewe soepelheid!" (1975 : 235). Ander persone wat na aanleiding van navorsing soortgelyke positiewe resultate gevind het is Hough en Amidon, (1963); Zahn, (1965); Furst, (1967); Moskowitz, (1967); Gunnison, (1968); Storlie, (1961); Withall & Fagan, (1966); Morgan, (1967); en ander (vgl. Wragg, 1974 : 94-97).

Voordat daar gekom word tot 'n beknopte aanduiding van die veld wat deur die waarnemingsinstrumente of -skale gedek word, eers die volgende: Die instrumente word benut om gebeurte in die klas-kamer vas te lê met die doel om op te lei of om navorsing te doen. Hoe meer kategorieë 'n instrument huisves, hoe meer detail word verskaf betreffende die verloop van die interaksiegebeure en raak dit soms onhanteerbaar vir opleidingsdoeleindes. So 'n instrument is meer op navorsing gerig. Vir opleiding is die ideaal 'n kategorieesisteem of instrument wat in terme van die aantal kategorieë hanteerbaar is en wat steeds positiewe resultate lewer sonder om die verkreeë beeld (terugvoering) nutteloos te maak. Te min

kategorieë weer, lei tot 'n niksseggende instrument (vgl. Mommers, 1971 : 218). Daar moet gestreef word na die konstruering van eenvoudige instrumente wat tog sinvolle resultate vir opleiding lewer. Daar bestaan vandag reeds vereistes waaraan waarnemings-instrumente of -skale moet voldoen. Waar Medley en Mitzel (1965 : 247 e.v.) die beginsels bespreek waarop hierdie instrumente berus, het Herbert en Attridge (1975 : 1-20) kriteria ontwerp vir die konstruering hiervan (vgl. Müller, 1977 : 99 e.v.).

Die graad van ingewikkeldheid wat met die instudering van die instrument ervaar word, moet ook in gedagte gehou word, veral waar dit moet lei tot 'n sinvolle toepassing. Die tyd wat dit neem om instrumente tot op die waarnemingsvlak te beheer verskil van mekaar. Waar Scott vir waarnemingsdoeleindes 'n betroubaarheidskoeffisiënt van 0,7 verwag, in teenstelling met 0,8 tot 0,85 vir navorsing, moet die opleiding in die gebruik van die skale binne 'n redelike tyd moontlik wees (vgl. Scott, 1955 : 321-325). Daar moet steeds onthou word dat die instrument slegs 'n middel tot 'n doel is en dat dit nooit self die doel mag word nie. Wragg (1974 : 82) stel dit byvoorbeeld dat die aanleer van Flanders se instrument met gemak in vier of vyf sessies van twee uur gedoen kan word. Die aanvanklike probleem wat die hantering van die instrument inhou en waardeur voornemende toepassers dikwels afgeskrik word, vind Mommers (1971 : 227) nie buitengewoon groot in vergelyking met die uiteindelijke wins wat behaal word nie. Die doel om die onderwysgedrag positief te wysig word in elk geval nie sonder inspanning bereik nie.

Dit is van pas, voordat daar saamgevat word, om 'n vinnige blik te werp op die terrein wat die bestaande instrumente dek. Die klem val vanselfsprekend op daardie instrumente wat in die opleiding van onderwysers gebruik kan word. In Suid-Afrika is daar nog min werk in die veld gedoen, skrywer dra kennis van slegs vier instrumente (vgl. Gresse, 1975; Maarschalk, 1974; Calitz, 1978; Müller, 1977), wat met die doel ontwerp is. Al vier hierdie instrumente kan in die praktiese deel van die besondere didaktiese kursus geïmplementeer word, omdat dit oor vakdidaktiese grense sny. In die buitelandse literatuur is daar talle voorbeelde van instru-

mente wat van 'n algemene aard is, byvoorbeeld: Amidon Modified Category System, Amidon & Hunter VICS, Aschner-Gallagher, Honingman's Multidimensional Analysis of Classroom Interaction, Medley and Mitzel Oscar 4V, Teacher Practices Observation Record, CERLI (CVC), Teacher Verbal-non-verbal Coding Instrument, ensovoorts (vgl. Simon en Boyer, 1970; Wragg, 1974 : 97-99).

Daar is ook voorbeelde van instrumente met 'n definitiewe fokus, byvoorbeeld: Science observation system, Science Curriculum Assessment System, Biology Teacher Behavior Inventory, Wright-Proctor (Maths), Flint (languages), Wragg (languages), ensovoorts (vgl. Simon en Boyer, 1970; Wragg, 1974 : 99/100).

Daar word tot die gevolgtrekking gekom dat 'n teoretiese oorweging alleen langs die weg van 'n praktiese opleiding in die praktyk neerslag kan vind. Om vaardig onderwys te gee impliseer dat die bekwaamhede daartoe verwerf moet word. Alhoewel proefonderwys in skole 'n integrale deel van die opleiding uitmaak, voldoen dit nie aan al die vereistes vir 'n praktiese opleiding nie. Onderwysvaardighede kan alleen deur inoefening aangeleer word wat dikwels herhaling van 'n les vereis waardeur 'n spesifieke vaardigheid verwerf moet word. Hieraan voldoen 'n praktiese opleidingskomponent aan die opleidingsinrigting waarin gebruik gemaak word van waarnemingsinstrumente of -skale aan die hand waarvan onderwysvaardighede verwerf kan word. 'n Voorwaarde is dat die interaksie tydens lesse geanaliseer word - daar moet dus voorsiening gemaak word vir lesgee geleenthede. Die oplossing hiervan word gevind in die implementering van mikrolesse, wat talle oefengeleenthede aan die opleidingsinrigting moontlik maak. Dit kan ook voornemende studente voorberei vir die praktyk in die skole. Wragg beskryf in die verband die "pangs of fear experienced by generations of novitiates prior to their first encounter with a full class of children" (Wragg, 1974 : 162).

2.5.2.2. c Mikrolesse

Dit gaan in die onderwys om 'n uiters komplekse aangeleentheid. Onderwys moet gesien word as 'n geheel van aktiwiteite wat daarop

gerig is om leersituasies te laat realiseer wat tot konkrete leerresultate kan lei. Die opleiding van onderwysers moet voorsien in die moontlikhede om die ineengestremde onderwysgedrag te analiseer om sodoende tot 'n inventaris van kennis, vaardighede en houdings te kom, wat die voornemende onderwyser in die praktyk nodig het.

Benewens wat hierbo genoem is, moet 'n verdere analise volg, waarin "technical skills" onderskei word. Dit word as basiese bekwaamhede vir die suksesvolle onderwyser gesien. Om hierdie vaardighede te beheers, vereis meer as slegs 'n kognitiewe kennis daarvan, 'n "systematiese gedragstraining" is noodsaaklik (vgl. Kieviet, 1971 : 205). Om dit te kan doen moet 'n opleidingsmetode gevind word wat optimale moontlikhede bied. Geleenthede waarin spesifieke vaardigheid ingeefeen kan word, sowel as terugkopeling ("feedback") sal 'n baie belangrike rol speel.

Mikro-onderwys het sy oorsprong in 1963 aan die Stanford Universiteit gehad, as 'n moontlikheid om die bestaande praktyk van onderwysersopleiding aan te vul. Die wyse van opleiding vir onderwysers wat toe in Amerika in swang was, het 'n groot ooreenkoms getoon met die huidige toedrag van sake in Suid-Afrika. Die gebruik van video-opnames wat in kombinasie met mikro-onderwys deur Acheson begin is (vgl. Allen & Ryan, 1969 : vi), het die onmiddellike terugvoer van informasie, veral waar dit gegaan het om die hantering van onderwysvaardighede 'n baie praktiese gebruik gemaak. Op dié wyse kan die student hom voorberei en ook ervaring opdoen, voordat hy hom na die skool wend vir proefonderwys. Die dimensie van spesifieke onderwysvaardighede is geleidelik ingebring en die resultaat wat hiermee bereik is, het gelei tot die verwerwing van onderwysvaardighede op die betrokke wyse. Die mees sinvolle metode is om een vaardigheid op 'n keer aan die beurt te laat kom (vgl. Gresse, 1975 : 108 e.v.).

Mikro-onderwys het vroeg reeds sy beslag gehad, alhoewel die wyse van toepassing nooit 'n statiese karakter gekry het nie. Juis in die vloeibaarheid hiervan, dit wil sê in die gebruiksituasies wat heelwat variasies toon, lê die sin van mikro-onderwys as middel

vir onderwysersopleiding opgesluit. Daarom is dit geensins verbasend nie, dat Johnson reeds in 1968 bevind het dat 53% van die onderwysersopleidingsprogramme in die Verenigde State van Amerika mikro-onderwys op een of ander wyse as opleidingsmetode benut (Allen & Ryan, 1969 : xiii). Die populêre gebruik hiervan kan grootliks toegeskryf word aan voordele wat dit inhou, naamlik dat dit onder andere die fokus plaas op onderwysersgedrag in 'n gekontroleerde situasie. Aan opleidingsinrigtings waar groot getalle studente hanteer word, waar aan hierdie voornemende onderwysers die geleentheid gebied moet word om deur middel van herhaalde oefeninge tot vaardighede te kom, bied mikro-onderwys ideale geleenthede.

Alhoewel die gebruik van videobande in die mikro-onderwys algemeen is en baie sinvol aangewend word, sê Allen en Ryan (1969 : v) : "Videotape is an important but not a necessary part of the process." Dit open egter die deur vir gebruikswyses, byvoorbeeld interaksieanalises waarop die hele onderhawige studie gebaseer is.

Navorsing wat Schueler en Lesser reeds voor 1969 gedoen het, beklemtoon die besondere bydrae wat televisie in onderwysersopleiding lewer. Daar is ook 'n sistematiese lys van gebruiksmoontlikhede van televisie in onderwysersopleiding ontwikkel, die sogenaamde "Multi-State Teacher Education Project" (M-STEP) wat tussen 1966 en 1969 in die Verenigde State van Amerika voltooi is met die doel om onderwysersopleiding te verbeter (vgl. Kieviet, 1971(a) : 375). Enkele van die gebruiksmoontlikhede is:-

- (i) Dit vervang direkte klas- en groepswaarneming van leerlinge.
- (ii) Die voornemende onderwysers kan hulle eie pogings beoordeel (evalueer).
- (iii) Onderwysvaardighede en -tegnieke kan met behulp van video-opnames ingeoefen en aangeleer word.
- (iv) Die reaksies wat onderwysersgedrag by leerlinge ontlok kan op videoband vasgelê word.

Die slotsom is dat waar dit gaan om die verwerking van didaktiese

vaardighede deur middel van mikro-onderwys as metode van opleiding, die gebruik van videobande ter wille van die terugkoppeling ("feedback") van groot belang is.

Mikro-onderwys moet voldoen aan kriteria soos:-

- (i) Daar moet werklik onderrig plaasvind wat impliseer dat lesdoelwitte bereik moet word.
- (ii) Deurdat die klasgrootte (4 tot 8 leerlinge), die omvang van die leerinhoud en die beskikbare tyd (5 tot 15 minute) gereduseer word, word die kompleksiteit van die klaskamersituasie verminder.
- (iii) Dit is gerig op opleiding in die uitvoering van 'n besondere taak - in hierdie studie gaan dit om die verwerking van begeleiding as 'n onderwysvaardigheid.
- (iv) Dit besit die voordeel van onmiddellike terugvoering ("feedback") wat aan die hand van 'n waarnemingsinstrument of -skaal met die hulp van videobande geskied (vgl. Allen & Ryan, 1969 : 2). Oor die betroubaarheid en objektiwiteit van die terugkoppeling kan daar geen twyfel wees nie. Dit lê op 'n heel ander vlak as die terugvoering na 'n "kritiekles" met proefonderwys by skole wat meestal op 'n globale indruk gebaseer is.

Die hele siklus waarin die mikroles plaasvind, verloop soos volg:-

- (i) Voorbereiding: Die student berei 'n lesjie voor waarin didaktiese werksvorme, onderwyshandeling en -tegnieke realiseer om leer te stimuleer.
- (ii) Vaardighede: Hy poog om die klem te laat val op 'n spesifieke onderwysvaardigheid soos byvoorbeeld vraagstelling.
- (iii) Klasgrootte: Dit wissel. Die normale en mees praktiese lê tussen 4 en 8 leerlinge.

- (iv) Tydeenhed: Dit wissel ook en wel tussen 5 en $\frac{1}{2}$ 15 minute per eenheid.
- (v) Gee van die les: Die studentonderwyser gee die lessee wat goed voorberei is aan die klein groepie leerlinge. Die les word op videoband opgeneem.

Goed toegeruste "miniatuur"-klaskamers is ideaal vir goeie opnames alhoewel nie 'n vereiste nie. Die lokale moet die onderwyser en sy 4 tot 8 leerlinge gerieflik huisves, ook moet daar ruim voorsien word vir die vereiste media. Die meublement moet ruimtelik so gerangskik wees dat leerlingreaksies ook op die videoband vasgelê kan word. Indien slegs een kamera beskikbaar is, moet die plasing daarvan sodanig wees dat dit die hele klas (student en leerlinge) op die mees effektiewe wyse betrek. Die ideaal is twee kameras met 'n beeldmenger en twee klein monitore. Die een kamera fokus op die onderwyser en die ander op die leerlinge. Die kameras moet van "Zoom"-lense voorsien wees. Die lokaal moet verder voorsien wees van 'n video-kassetopnemer wat ook as terugspeelapparaat gebruik kan word. Videokassette word om praktiese redes bo die oopspool verkies. Vir die terugspeel ("feedback") kan 'n redelike groot monitor (52 cm) met vrag gebruik word. Meer as een mikrofoon op strategiese plekke in die klaskamer lewer die beste resultate.

Waar groot getalle studente hanteer word, is dit wenslik dat die lesopnames nie in dieselfde lokale as die terugspeel van die videobande geskied nie. Deur middel van goeie organisasie en sinkronisasie, kan daar met twee opname- en vier terugspeelkamers ongeveer 24 studente ($\frac{1}{2}$ uur per student - 10 minute lesgee, 10 minute terugspeel en 10 minute bespreking) per middag van 14h00 tot 17h00 hanteer word.

- (vi) Terugvoering ("feedback") : Nadat die les gegee is, word terugkoppeling ontvang met behulp van die videoband wat teruggespeel word.

- (vii) Herhaling van les: Nadat die terugkoppeling ge-analiseer en geëvalueer is, is daar geleentheid vir die herbeplanning van die les. So 'n les kan dan weer aan 'n soortgelyke maar ander groep leerlinge aangebied word. Ook dié siklus kan herhaal word tot bevrediging van die betrokkenes (vgl. Wragg, 1974 : 104).

2.5.2.3 Samevatting

Die gevolgtrekking waartoe gekom word, is dat interaksie-analise aan die hand van mikro-onderwys moontlik is. Kieviet (1971 : 214) dui aan dat in die toepassing van mikro-onderwys waarin die siklus : lesgee-kritiek-herhaling-kritiek, ensovoorts realiseer, positiewe gedragsveranderinge bereik kan word, wat 'n groter repertoire van onderwysgedrag tot gevolg behoort te hê. Hy wys ook daarop dat latere optredes in die klaskamer deur prestasies tydens vroeë mikrolesse voorspel kan word. Voornemende onderwysers aanvaar mikro-onderwys as 'n relevante opleidingsprosedure. Daarom is die terugkoppeling wat verkry word van soveel belang - dit is die beslissende dimensie. Die beste "feedback" kom van die videoband, die dosent en die leerlinge. Wragg voeg hierby ook nog die student se eie gewaarwording (1974 : 126). Dit is ook sonder twyfel waar dat vir bepaalde vaardighede, 'n visuele model meer effek het as 'n beskrywing daarvan.

2.6 DIE VERWERWING VAN BEGELEIDING AS ONDERWYSVAARDIGHEID

2.6.1 Requerdiging vir die operasionalisering van begeleiding

In die probleemstelling word die bewering gemaak dat die begrip begeleiding algemeen in fundamentele en didaktiese konteks gebruik word (vgl. 1.2). Dit word egter ook in 'n onderwyskundige konteks gebruik, maar dan is dit gewoonlik vaag en nie veelseggend nie omdat dit nie waarneembaar is nie.

Begeleiding is 'n steungewende, hulpverlenende handeling wat van die opvoeder uitgaan en waardeur die opvoedeling op sy opvoedingsweg bygestaan word. Dit is 'n verloopsmoment in die opvoeding-

situasie met besondere betekenis. Daarsonder kan opvoeding nie slaag nie.

Om van begeleiding as 'n opvoedingshandeling in sy onderwyskundige betekenis te praat, het alleen sin wanneer dit as handeling waarneembaar is. Daarom was dit nodig om tot die operasionalisering van begeleiding in die opvoedingsgebeure te kom (vgl. Müller, 1977 : 19 e.v.).

Dit is ook nodig om te onderskei tussen leiding en begeleiding, veral waar daar in die opvoedingsituasie nie 'n skerp onderskeiding gemaak word nie. Daar moet steeds onthou word dat hierdie navorsing gedoen word met die oog op onderwysersopleiding en dat vae terme wat in die praktiese toepassing daarvan nie duidelike lyne toon nie, liefs vermy moet word. Die doel is sekerlik nie om leiding en begeleiding na hulle pedagogiese betekenis totaal te skei nie aangesien dit waarskynlik is dat hulle na vorm en inhoud grootliks ooreenstem. Kyk ons egter na die opvoedingsituasie as 'n verhouding wat 'n dinamiese verloop openbaar, kan tussen die volgende onderskei word:-

- (a) Opvoeding geskied nie aanhoudend nie, dit vind periodiek plaas.
- (b) Daar is 'n rede waarom die opvoeder periodiek tot opvoeding oorgaan. 'n Leerlingvraag kan byvoorbeeld aanleiding daartoe gee, maar ook die onvermoë van 'n leerling om te handel kan dit inisieer.
- (c) Indien die opvoeder die opvoedeling lei in 'n rigting wat hy nie self op daardie stadium kan betree nie, met ander woorde dat hy (die opvoedeling) hom in 'n situasie bevind waarin hy graag self sal wil handel, maar doodgewoon nie weet hoe nie, of dat hy graag self sal wil handel maar nie weet wat behoorlik of effektiek is nie, dan moet die ingryping van die opvoeder as leiding getipeer word.
- (d) Sou die opvoedeling egter reeds self handel, deurdat hy op vorige opvoeding en opvoedingsinhoude steun en in

hierdie selfhandeling struikel, dan word die ingryping as begeleiding getipeer.

Die bedoeling hiermee is hoegenaamd nie om die saak te oorvereenvoudig of om die vervlegtheid van leiding en begeleiding nie raak te sien nie. Dit is 'n poging om ter wille van die opleiding van onderwysers die verskil wat in werklikheid waar te neem is tussen die feit dat daar in die opvoeding situasies opduik waar die opvoeder as't ware vir die opvoedeling vir die eerste maal iets leer, hoe dit dan ookal plaasvind, en dat daar ook opvoedingsituasies is waar die opvoedeling handel op iets wat reeds vir hom geleer is, maar in die uitvoering waarvan hy nog onseker is te illustreer. Ter wille van operasionalisering word dan onderskei tussen leiding en begeleiding om die opvoedende ingrepe in die twee situasies te onderskei, wetende dat in die meeste situasies die opvoeder - selfs as hy iets heel nuuts wil bybring - op die voorafgaande opvoeding en selfhandeling van die opvoedeling, wat byvoorbeeld as voorkennis figureer, steun. Daar moet egter geoordeel word dat ons hier met 'n werklike nuansering te doen het wat ter wille van operasionalisering onderskei kan word en benoem mag word.

Die ideaal word juis in die harmoniese samehang tussen leiding en begeleiding tydens die opvoedingsbemoedienis gesien. Die opvoeder lei deur byvoorbeeld te vertel, te verduidelik, te sê en te demonstreer, terwyl die opvoedeling volg deur te luister, te kyk, te volg, ensovoorts. As hiermee volstaan word, kan opvoeding nie slaag nie. Die bogenoemde verseker nie die saamgaan, die meekom van die opvoedeling nie. Die leerling moet self handel, hy moet sy nuutverworwe kennis en insigte deur middel van oefening sy eie maak. Dit veronderstel dat die opvoedeling aktief 'n aandeel moet hê in die ontsluitingsgebeure wat gewoonlik gedurende die eerste skredes gepaard gaan met die bystand van die opvoeder. Struikel hy in hierdie pogings om self te handel, byvoorbeeld in sy skriftelike of selfs mondelinge werk, gryp die opvoeder in deur hulp te verleen om so op een of ander wyse te begelei. Daar word gelei sodat die opvoedeling self kan handel, en dan word hy in sy selfhandeling begelei waar hy struikel. Die afleiding wat dus gemaak kan word, is dat die

pedagogiese begeleiding van 'n kind deur 'n volwassene al die eienskappe van die pedagogiese handeling openbaar, selfs in die tegniese betekenis waarin dit hier gebruik word, as 'n onderskeibare verloopsmoment in die opvoeding.

2.6.2 Die operasionalisering van begeleiding

In die De Lange-model (vgl. 2.3.3.2.a.4) word vier verloopsmomente onderskei wat nie as fases in 'n vaste volgorde gesien moet word nie. Om die vervlegtheid hiervan te toon, wat die onvoorspelbaarheid van die didaktiese situasie bevestig, word gestel dat meer as een van die verloopsmomente gelyktydig figureer. Tydens die wêreld en rigverloopsmoment van 'n les, word daar indien nodig onderrig, begelei en geëvalueer. Daarsonder kan wêreld en rig nie slaag nie en die kundige onderwyser met die fyn aanvoeling sal weet hoe ver hy hiermee moet gaan. Desgevolgs is dit soms nodig om tydens die onderrigsverloopsmoment weer te wêreld en rig as die aanvanklike poging nie voldoende geslaag het nie, of as die belangstelling van die leerlinge tydens die verloopsmoment afneem. Dit is ook soms nodig om hier begeleidend toe te tree, as die geleentheid daarvoor hom voordoen. 'n Tydige begeleidingsingreep mag juis hier vir die leerling van meer betekenis wees as later waar die probleem reeds 'n kumulatiewe effek gehad het. Op dieselfde wyse dien ook evaluering hier 'n doel.

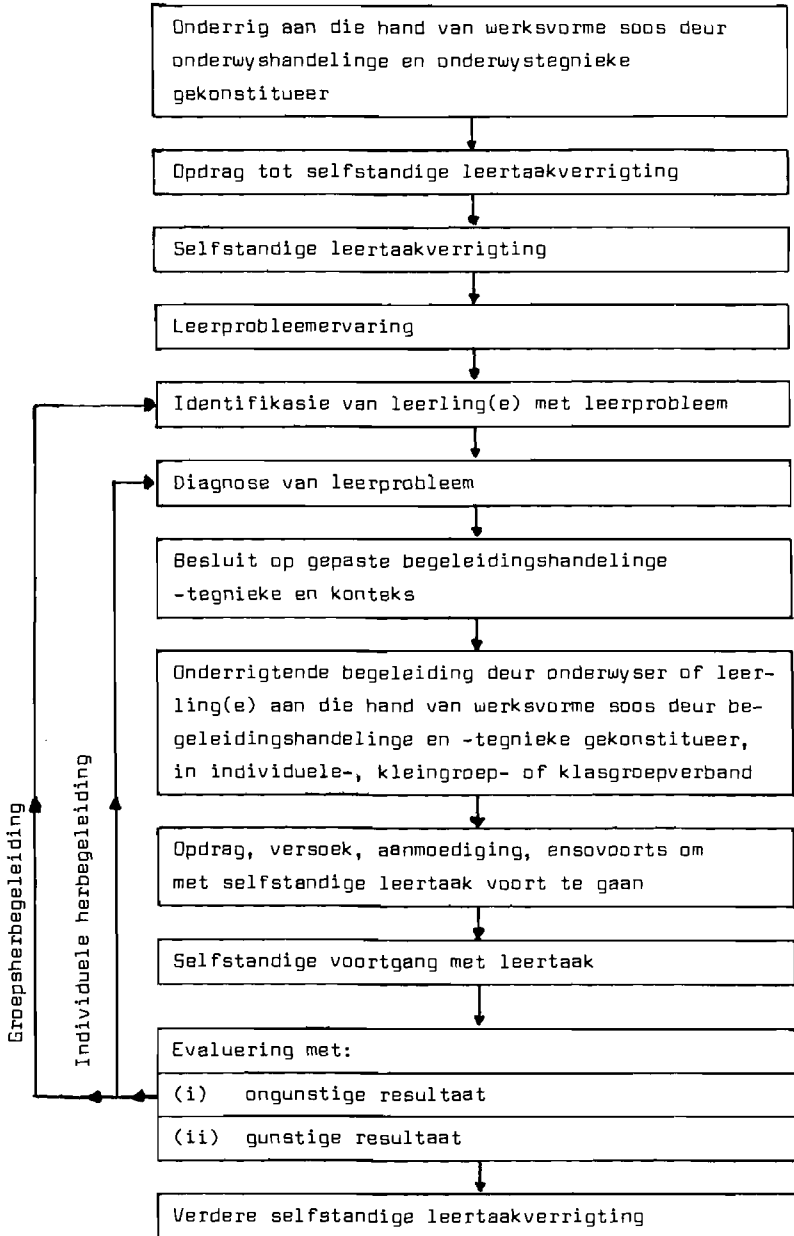
Volgens die bogenoemde model neem die didaktiese situasie normaalweg 'n aanvang met die wêreld van die belangstelling vir die te ontsluitte werklikheid en die rig van die leerintensie op dit wat beoog word. Nadat die medewerking van die leerlinge verkry is, word daar tot die ontsluiting van die werklikheid oorgegaan deur te onderrig. Normaalweg ervaar die leerlinge wisselende leer-sukses en moet hulle deur verdere onderrigende bystand gehelp word. Hierdie hulp wat verleen word tydens die verloopsmoment (begeleiding volgens De Lange) waarin die leerlinge selfhandelend optree, word as begeleiding gesien. Na afloop van hierdie verloopsmoment, word daar geëvalueer met die uitsluitlike doel om die leerwins te bepaal in terme van die gestelde doel.

Begeleiding kan op velerlei wyses geskied (vgl. Müller, 1977 : 78 e.v.), trouens soos reeds gesê, alle onderwyshandeling en -tegnieke word begeleidingshandeling en -tegnieke as dit vir die doel benut word. Sodoende word daarin geslaag om die begrip begeleiding konkreet te maak, deur dit in waarneembare terme uit te druk om sodoende onderwysvaardighede te onderskei wat op 'n praktiese wyse tydens die opleiding as onderwyser verwerf kan word.

Die doel met die onderrigleersituasie is om so te onderrig dat die leerlinge met die verwagte inset van hulle kant af sekere leerhandeling selfstandig sal voltrek. Daardeur word die leerresultaat in terme van die lesdoel bereik. Die werklikheid toon egter dat onderrig selde so 'n peil van effektiwiteit bereik. Dit is dus didakties verantwoordelik om begeleidende bystand te verleen, met ander woorde om die leerling onderrigtend by te staan in sy selfhandeling.

Om tot die operasionele struktuur van begeleiding as handeling wat 'n verloop openbaar te kom, moet die wesenlike verloopsmomente of dan die verloopstruktuur benoem word en dan wel in sy dinamiese samehang. Om die taak te vergemaklik kan van die aanname uitgegaan word dat die struktuurmomente in tyd op mekaar volg op grond van 'n noodsaaklike samehang. Müller (1977 : 91) kom dan tot die volgende operasionele struktuur van begeleiding:

FIGUUR 7: DIE OPERASIONELE STRUKTUUR VAN BEGELEIDING



2.6.3 Die begeleidingsinstrument

Die operasionele struktuur van begeleiding hierbo, het as basis en uitgangspunt gedien vir die konstruksie van 'n begeleidingsinstrument met behulp waarvan begeleiding as onderwysvaardigheid verwerf en/of geëvalueer kan word. Terloops, 'n waarnemingsinstrument is 'n werktuig aan die hand waarvan die verbale en/of die nie-verbale interaksie in die klaskamer vanuit 'n sekere perspektief waargeneem en ontleed kan word. Bogenoemde instrument word beperk tot daardie interaktiewe episodes tydens die lesverloop wat as begeleiding geklassifiseer word, afgesien van die kwaliteit daarvan. Die instrument is ontwerp om sover moontlik te voldoen aan die eise wat aan 'n waarnemingsinstrument gestel word (vgl. Herbert & Attridge, 1975). Die kwaliteit van 'n begeleidingshandeling word bepaal deur die verloopsmomente wat daarin voorkom.

In die operasionele struktuur van begeleiding word die volgende verloopsmomente onderskei (vgl. Müller, 1977 : 113-121):-

- (i) Die leerlinge met leerprobleme word geïdentifiseer (I).
- (ii) 'n Diagnose word gemaak met betrekking tot die oorsaak van die leerprobleem wat ervaar word (D).
- (iii) Onderrigtende bystand word aan die leerling verleen met behulp van 'n gepaste onderwyshandeling (O).
- (iv) Hierdie handeling moet 'n leerlinghandeling tot gevolg hê - die leerling moet selfhandelend toetree (L).
- (v) Die effektiwiteit van die begeleidingshandeling word geëvalueer (E).

Die voorkoms van twee of meer van die verloopsmomente in 'n onderskeibare eenheid tydens die lesverloop wat begeleidend van aard is, en wat as 'n didaktiese handeling uitgesonder kan word, word 'n episode genoem. Elke begeleidingshandeling word dus afgesien van die kwaliteit daarvan, as 'n episode gesien. Die mees effektiewe begeleidingshandeling gaan al vyf die bogenoemde verloopsmomente huisves (I, D, O, L, E.). Indien daar in 'n episode nie

geëvalueer word nie, is die effektiwiteit van die begeleidings-handeling nie bepaal nie, dog daar het steeds begeleiding plaasgevind. Vanselfsprekend is die begeleidingshandeling nie van dieselfde kwaliteit as hierbo nie, die E ontbreek (I, O, Q, L.). Die episode word afgesluit deurdat daar in plaas van evaluering, na 'n nuwe aspek of 'n ander gedeelte van die onderwerp onder bespreking oorgegaan word (vgl. Gresse, 1975 : 163). Selfs in die heel swakste vorm van begeleiding, waar daar slegs sprake van die identifisering van die leerprobleem is (I), wat opgevolg word met 'n onderwyshandeling (O), is daar sprake van 'n episode omdat dit as 'n eenheid uitgesonder kan word en daar in die eenheid 'n vorm van begeleiding plaasgevind het.

In die instrument wat ontwerp is (vgl. Müller, 1977 : hoofstuk III), is daar voorsiening gemaak vir improviserende - en beplande begeleiding. Die doel met die instrument moet altoos in die oog gehou word. Dit is 'n opleidingsinstrument wat moet voorsien dat waar begeleidingsmoontlikhede op enige tydstip van die lesverloop mag opduik, dit benut moet word en dat begeleiding as handeling nie tot die begeleidingsverloopsmoment van die De Lange-model beperk is nie. Begeleiding kan op enige stadium van die lesverloop figureer, byvoorbeeld:

Waar die onderwyser besig is om te wek en te rig, of om onderrig te gee, bepaal hy die tempo waarteen daar gewerk word. Al die leerlinge is dan veronderstel om teen dieselfde tempo te leer. Dit is egter as gevolg van individuele verskille net nie moontlik nie. Sou 'n leerling die onderwyser se lesaanbieding onderbreek deur sy leerontsporing aan te dui, duik daar vir die onderwyser 'n onverwagse begeleidingsgeleentheid op. Om hierdie leerprobleem die hoof te bied, moet daar geïmproviseer word. Daar word afgewyk van die beplande lesverloop. In so 'n geval, waarin ook 'n groep leerlinge betrek mag wees (nie net individue nie), word gepraat van improviserende begeleiding. Dit word op die kode-ringskaart met 'n hoofletter I aangedui. Dié vorm van begeleiding vind plaas in alle gevalle waar daar geen sprake van werkstempo-variësie by die leerlinge toegelaat word nie.

Geskied begeleiding egter slegs in die verloopsmoment wat daarvoor voorsiening maak (vgl. De Lange-model) waar die leerling die geleentheid het om self teen eie tempo met die nuwe leerinhoude om te gaan en waarin individuele opdragte uitgevoer word en die leerlinge sodoende hulle leersuksesse of -mislukkings toon, dan word daar gepraat van bepaalde begeleiding. Dit word met 'n hoofletter B aangedui. Die onderwyser is daarop ingestel om waar nodig in te gryp en hulp te verleen, veral op individuele vlak en juis hierdeur kom differensiasie as opvoedkundige beginsel "wat nie langer beredeneer hoef te word nie" (Jooste, 1972 : 172) tot sy reg. "Niet het presteren van informasie en materiaal maar de selecteren en modificeren van materiaal, het ontwerpen en manipuleren van leercondities word als de belangrikste taak gezien." (De Koning, 1974 : 119). Die benutting van hierdie verloopsmoment kan in die praktyk baie effektief geskied met die voorbeeld dat die onderwyser sal "moeten meewerken aan de ontwikkeling van nieuwe organisatiestructuren." (Nijhoff, 1976 : 399). Die bestaande praktyk maak hier ruimskoots voorsiening vir moontlikhede om so te differensieer.

Nadat die lesse op videoband opgeneem is (vgl. 2.5.2.2.c), word dit teruggespeel en word die begeleidingsepisodes in die les onderskei en geanaliseer, met behulp van die begeleidingswaarnemingsinstrument. Die volgende moontlikhede lê opgesluit in die ondergenoemde verloopstrukturele kategorieë (vgl. Müller, 1977 : 123-136):-

- (i) Die leerlinge volg oënskynlik, hulle toon geen tekens van begeleidingsnood nie, die onderwyser aanvaar dat daar geen begeleidingsbehoefte bestaan nie en gaan ongestoord met sy lesaanbieding voort. (Hier is geen sprake van die identifisering van 'n episode nie, gevolglik vind daar geen begeleiding plaas nie en word dit met 'n G aangedui).
- (ii) Die leerlinge toon tekens van begeleidingsnood (I), die onderwyser is egter hiervoor ongevoelig en hy gaan ongestoord met sy lesaanbieding voort. (Hier is ook geen

sprake van 'n episode waarin begeleiding geskied nie, die situasie hou egter die potensiaal vir begeleiding in, waarvoor voornemende onderwysers sensitief gemaak moet word. Sulke ideale geleenthede moet benut word. Daarom word in die instrument voorsiening gemaak vir 'n kodering, B0 indien dit voorkom in die beplande begeleidingsverloopsmoment of I0 as dit die potensiaal van improviserende begeleiding huisves. Die 0 (nul) dui daarop dat daar geen begeleiding plaasvind nie.)

- (iii) Die leerlinge toon begeleidingsnood (I), die onderwyser tree hulle tegemoet deur 'n oproep om 'n groter inset (0), sonder om sy werkswyse te verander (D?), (L?), of die onderwyser volg die deurspeelmetode, sonder om na die oorspronklike leerling by wie die afwyking aanvanklik geïdentifiseer is, terug te keer. Sodoende word die leerlinge oënskynlik weer teruggeplaas op die weg na die bereiking van die lesdoel. (Die deurspeelmetode : Onderwysersvraag aan Jan - sonder, of 'n verkeerde antwoord van sy kant, dan aan Piet, Koos, Gert, ensovoorts met dieselfde gevolg tot by Anna, wat die korrekte antwoord gee. Die onderwysersvraag word nie noodwendig tydens die deurspeelaksie herhaal nie, dit mag egter aangevul word (vgl. Meerlinga en Veenman, 1977 : 65; Calitz, 1978 : 214).

In die bogenoemde verloopstruktuur word die begeleidings-episode gekonstitueer deur die identifisering van 'n leerprobleem (I) wat deur 'n onderwyshandeling (0) gevolg word. Daar is geen duidelikheid of daar wel 'n diagnose (D?) gemaak was nie, ook is daar nie sprake van 'n verwagte leerlinghandeling (L?) nie. Tog kan aanvaar word dat daar 'n leerlinghandeling is, byvoorbeeld luister, wat nie waarneembaar is nie. So 'n begeleidingshandeling word as 'n B1 of 'n I1 gekodeer (vgl. hierbo).

- (iv) Die leerlinge toon begeleidingsnood (I) die onderwyser tree hulle tegemoet (0) deur sy werkswyse aan te pas (D) en plaas hulle oënskynlik weer op die weg na die

lesdoelbereiking (L). Omdat evaluering (E) in hierdie verloopstrukturele kategorie ontbreek, is "oënskynlik" die sleutelwoord hierin. Hier vind wel begeleiding plaas, of dit ten volle geslaagd is word nie bewys nie. Hierdie wyse van begeleiding word as 'n B2 of 'n I2 gekodeer (vgl. hierbo).

- (v) Die leerlinge toon begeleidingsnood (I), die onderwyser tree hulle tegemoet (O) deur sy werkswyse sodanig aan te pas (D) dat hy daardeur verseker (E) dat die leerlinge teruggeplaas is op die weg na die lesdoelbereiking (L). Hierdie verloopstrukturele kategorie is 'n voorbeeld van baie effektiewe begeleiding aangesien dit al die verloopmomente van 'n begeleidingshandeling (I, O, D, L en E) huisves. Dit word as 'n B3 of 'n I3 gekodeer (vgl. hierbo).

2.6.3.1 Die begeleidingsinstrument in aksie

Tydens die opleiding van studente gee hulle lesse met die doel om begeleiding as onderwyshandeling prakties te implementeer. Dit impliseer dat dit oefenlesse moet wees wat noodwendig herhaal sal word om genoegsame geleenthede te bied. Hierin bied die toepassing van mikrolesse besondere voordele (vgl. 2.5.2.2.c), waar dit op videoband opgeneem word.

Daar moet daarop gelet word dat 'n gesimuleerde situasie (vgl. Taylor en Walford, 1972), waar medestudente as leerlinge in die mikrolesopset optree, nie die gewenste resultate lewer nie. Om te begelei moet leerlinge leerprobleme ervaar. Dit gebeur selde met studente waar die leerinhoude op hoërskoolvlak aangebied word. Selfs indien hulle voorgee om dit te ervaar (in die rol van 'n leerling - vgl. Gresse, Müller en Maarschalk 1975 : hoofstuk 3) geskied dit so kunsmatig dat die oogmerk selfs nie bereik sal word nie. Die ideaal is dat leerlinge van naburige skole vir die doel betrek word, 'n praktiese uitvoerbaarheid wat reeds vir etlike jare aan die Randse Afrikaanse Universiteit realiseer.

Die lesse wat op videoband is, word teruggespeel terwyl daar diskriminerend gekyk en geluister word met die uitsluitlike doel om begeleidingsepisodes te onderskei. Die duurties van die episodes, ook in terme van die lesduurte, word deur die tellinghouer van die terugspeelapparaat bepaal. Die episodes wat onderskei word, word aan die hand van bogenoemde kriteria beoordeel en gekodeer, al na gelang van die geval. In alle gevalle word ook die duurte van die episode gekodeer (vgl. koderingskaart, Figuur 8). Soos dit uit die bogenoemde beskrywing van die verloopstrukturele kategorieë blyk, word die volgende as episodes deur die begeleidingsinstrument onderskei:-

G - Geen leerprobleem word tydens die lesverloop geïdentifiseer nie.

I0 en B0 - Leerprobleme word wel geïdentifiseer, sonder enige verdere toetreding deur die onderwyser om te begelei.

I1 en B1 - Dit is 'n episode wat die volgende begeleidingsverloopsmomente huisves:

- (i) Identifisering (I) - onderwyshandeling (O) - leerling-handeling (L).
- (ii) Identifisering (I) - diagnose (D) - onderwyshandeling (O).
- (iii) Identifisering (I) - onderwyshandeling (O).

Ter verduideliking die volgende opmerking: Indien die leerling nie tot die begeleidingshandeling toetree deur aktief daaraan deel te hê nie, kan daar nooit sprake van begeleiding wees nie. Die leerling moet self handel. Dit impliseer dat alle begeleidingshandelinge 'n leerlinghandeling sal huisves. In die praktyk egter, geskied 'n onderwyshandeling soms met soveel oorgawe dat die leerlinghandeling daardeur in so 'n mate verdwerg word dat dit selfs nie waarneembaar is nie. Tog moet aanvaar word dat hoe gering ookal, daar feitlik altoos sprake van 'n leerlinghandeling is, al is dit dan slegs tot luister of kyk beperk. Die kodering geskied na aanleiding van die waarneembaarheid van die handeling

en daarom word episodes soos (ii) en (iii) hierbo steeds as begeleidingshandelinge gesien.

I2 en 82 - Identifisering (I) - diagnose (D) - onderwyshandeling (O) - leerlinghandeling (L).

I3 en 83 - Identifisering (I) - diagnose (D) - onderwyshandeling (O) - leerlinghandeling (L) - evaluering (E).

Die bogenoemde koderings word tydens die identifisering en beoordeling van die episodes met die terugspel van die les op 'n koderingskaart aangebring wat soos volg daar uitsien:-

FIGUUR 8: KODERINGSKAART VIR BEGELEIDING

KODEERDER:

LES NO.:

Verloopstrukturele kategorieë (Episodes)	Telling	Tyd	Kodering	Verloopstrukturele kategorieë (Episodes)	Telling	Tyd	Kodering
1				16			
2				17			
3				18			
4				19			
5				20			
6				21			
7				22			
8				23			
9				24			
10				25			
11				26			
12				27			
13				28			
14				29			
15				30			

Aan die hand van 'n voorbeeld word die invul van die koderingskaart verduidelik.

A. de Klerk se derde poging in die hantering van begeleiding as onderwysvaardigheid verloop soos volg (vgl. Figuur 9). Die eerste 39 tellings volgens die terugspeelapparaat se tellinghouer, word in beslag geneem deur kontingente handeling, met ander woorde handeling "wat geen verband met die lesverloop het nie, maar wel noodsaaklik vir die instandhouding daarvan is." (Maarschalk, 1974 : 185). Hier vind geen begeleiding plaas nie, dus op die koderingskaart word 'n G ingevul regoor "Episode 1" in die kolom "Kodering". Omdat die tellinghouer op hierdie stadium 39 registreer, word in die kolom "Telling" 39 ingevul, ook in die kolom "Tyd", alles teenoor "Episode 1".

Vir die volgende 21 tellings duur 'n episode (2) wat die verloopsmomente : identifisering - diagnose - onderwyshandeling en leerlinghandeling akkommodeer. Dit word as I2 gekodeer en die tellinghouer staan nou op 60, wat onder "Telling" ingevul word. Die tydsduur van die episode, 21, word in die kolom "Tyd" ingevul en verkry deur 39 (telling aan einde van vorige episode) af te trek van 60.

Vir die volgende tien tellings vertel die onderwyser en vind daar geen begeleiding plaas nie. Die "Kodering" by "Episode 3" is G, die "Telling" is nou 70 en die "Tyd" is 10.

Die vierde episode bestaan uit 'n onderwyshandeling (0) nadat 'n leerprobleem geïdentifiseer (I) en daarmee volstaan is. Die episode het 13 tellings geduur en word as 'n I1 gekodeer. In die kolom "Tyd" word 13 ingevul en in die kolom "Telling" 83. Dit is die telling wat nou op die terugspeelapparaat registreer.

Sodoende word die hele les gekodeer en word die resultaat op die koderingskaart ingevul.

FIGUUR 9: DIE VOLTOOIING VAN DIE KODERINGSKAART

KODEERDER: A DE KLERK

LES NO.: 3

Verloop- strukt- rele ka- tegorieë (Episodes)	Telling	Tyd	Kodering
1	39	39	G
2	60	21	I2
3	70	10	G
4	83	13	I1
5	ens.		
6			
7			
8			
9			
10			
11			
12			
13			
14			
15			

Verloop- strukt- rele ka- tegorieë (Episodes)	Telling	Tyd	Kodering
16			
17			
18			
19			
20			
21			
22			
23			
24			
25			
26			
27			
28			
29			
30			

2.6.3.2 Verwerking van die resultate

Die begeleidingsinstrument is 'n opleidingsinstrument aan die hand waarvan die vaardigheid om in die didaktiese situasie sinvol te begelei, verwerf kan word. Met die oog hierop is die instrument ontwerp. In die praktyk realiseer dit deur herhaalde oefengeleenthede te skep waarin die begeleidingsinstrument geïmplementeer moet word. Die opleidingswaarde van die instrument lê opgesluit in die analise van die student se les, in terme van begeleiding wat dit moontlik maak - dit moet 'n objektiewe beeld terugkaats aan die hand waarvan daar gehandel moet word. Die volgende het byvoorbeeld vir opleidingsdoelendes 'n groot nuttigheidswaarde:-

- (i) Is daar in die les begelei?
- (ii) Was daar potensibele begeleidingsgeleenthede wat nie benut was nie?
- (iii) Hoe was die begeleidingshandelinge oor die les versprei in terme van:
 - (a) improviserende - en
 - (b) beplande begeleiding?
- (iv) Wat was die kwaliteit van die begeleidingshandelinge?
- (v) Watter deel van die lestyd is
 - (a) aan begeleiding in die geheel,
 - (b) aan die onderskeie begeleidingshandelinge afgestaan?

Indien die gekodeerde lesresultate van die student se lesse aan die hand van die bogenoemde vrae krities ontleed word, word eenvoudige en maklik verstaanbare objektiewe kennis en insig aan die student verskaf, waarmee hy elke poging kan evalueer. Op die wyse word daar gepoog om steeds op vorige lesaanbiedings te verbeter in die hantering van begeleiding as onderwysvaardigheid.

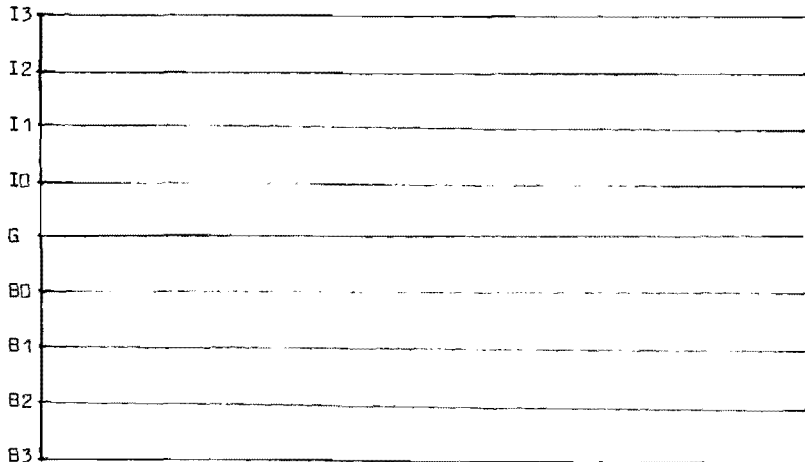
'n Baie praktiese wyse om antwoorde op die bogenoemde vrae te vind, is om dit af te lees van die verloops- of vlozigrafiek (vgl. Figuur 10) wat ontwerp is na die voorbeeld van Hough en Duncan (1970 : 160). Hier word gebruik gemaak van 'n horisontale- en 'n vertikale skaal. Die eersgenoemde dui die lesverloop in terme van tyd aan (dit word verkry van die tellings op die terugspeelapparaat) en op die laasgenoemde word daar onderskei tussen die verskillende kategorieë van begeleiding.

Lesmomente waarin geen begeleiding voorkom nie, verloop van links na regs in die middel op die horisontale skaal. Aan die bokant van hierdie lyn is voorsiening gemaak vir improviserende begeleidingshandelinge of die potensiaal daarvoor (I0, I1, I2, I3), terwyl aan die onderkant van die lyn voorsiening gemaak is vir beplande begeleiding of die potensiaal daarvoor (B0, B1, B2, B3). Die onderstaande skets verduidelik die opset.

FIGUUR 10: RAAMWERK VIR VLOEIGRAFIEK

Horisontale skaal: 1 cm = 10 tellings

Vertikale skaal: Tussenruimte van begeleidingskategorieë is 1 cm.



2.6.4 'n Praktiese voorbeeld

A. de Klerk het 'n les aangebied wat op videoband opgeneem is en aan die hand van die begeleidingsinstrument gekodeer is. Die koderingskaart is dienooreenkomstig voltooi (vgl. Figuur 11).

FIGUUR 11: VOLTOOIDE KODERINGSKAART

KODEERDER: A DE KLERK

LES NO.: 2

Verloop- strukturu- rele ka- tegorieë (Episode)	Telling	Tyd	Kodering
1	151	151	G
2	157	6	I2
3	198	41	G
4	275	77	I2
5	320	45	G
6	330	10	I2
7	425	95	G
8	427	2	B1
9	440	13	G
10	460	20	I2
11	466	6	G
12	468	2	G
13	483	15	G
14	497	14	B2
15	525	28	G

Verloop- strukturu- rele ka- tegorieë (Episode)	Telling	Tyd	Kodering
16	535	10	B3
17	550	15	G
18	553	3	B1
19	567	14	G
20			
21			
22			
23			
24			
25			
26			
27			
28			
29			
30			

opgeduik, wat in terme van tyd gewissel het en

(b) beplande begeleidingshandelinge het ook viermaal voorgekom - hoofsaaklik gedurende die laaste gedeelte van die lesperiode, dus in die begeleidingsverloopsmoment (vgl. De Lange-model).

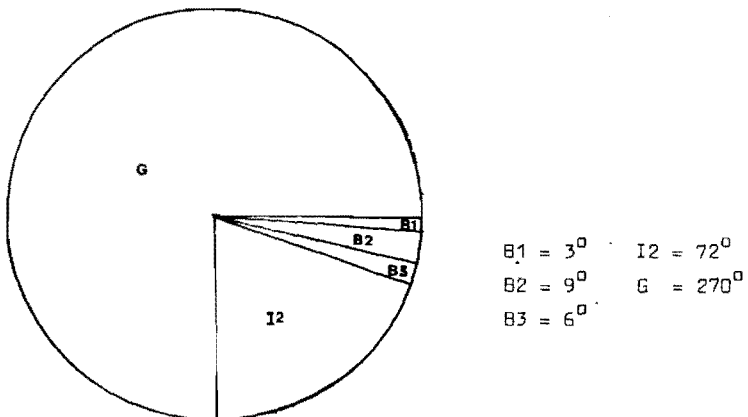
(iv) In die vier improviserende begeleidingshandelinge was al die verloopsmomente teenwoordig (I, D, O, L) behalwe dat daar geen evaluering gedoen is nie (E ontbreek).

In die vier beplande begeleidingshandelinge het twee slegs B1 gehaal (I, D, L); 'n volgende een het, soos hierbo, vier begeleidingsverloopsmomente ingesluit (I, D, O, L); terwyl een al vyf verloopsmomente (I, D, O, L, E) ingesluit het.

Oor die algemeen is daar redelik begelei en kon die les in vergelyking met die beoogde lesdoel geslaag het.

(v) Om aan te dui watter deel van die lestyd aan begeleiding gewy is, word 'n sirkeldiagram gebruik. Van die 360° in die sirkel word 270° beslaan deur G (geen begeleiding nie), 72° deur I2, 3° deur B1, 9° deur B2 en 6° deur B3 (vgl. sirkeldiagram, Figuur 12(b)).

FIGUUR 12(b): SIRKELODIAGRAM



Die terugkoppeling wat die student op die wyse bekom, word benut om die volgende les te beplan. Die objektiewe terugvoering dien dan as basis waarop verbeter moet word indien moontlik. Daar moet gestreef word na begeleidingshandelinge, wat al die begeleidingsverloopsmomente insluit. So word kwaliteitsbegeleiding verseker wat verkieslik in daardie lesdeel moet plaasvind waarin beplande begeleiding beoog word. Op die wyse kan begeleiding as onderwysvaardigheid prakties met die opleiding as onderwyser aan die opleidingsinrigting verwerf word en kan dit met proefonderwys in die skole verder uitgebou word. Deur die toepassing hiervan in die werklike praktyk (skole), word die vaardigheid om te begelei reeds gesien as deel van die aspirant-onderwyser se mondering wat hier afgerond word.

2.7 SAMEVATTING

Die doel met die opvoedende onderwys wat aanvullend tot die primêre opvoeding geskied, word deur 'n lewens- en wêreldbeskouing gerig. Die kommunis en die pragmaties voed ook op met die doel om die opvoedlinge tot volwassenheid te lei. In hierdie voorbeeld van die nie-Christelike beskouings is alles op die tydelike gerig. Vir die Christenopvoeder (die opvoedende onderwyser) het volwassenheid 'n heel ander betekenis en is opvoeding naas die tydelike op die ewige gerig. Die nabysynde -, verwyderde - en uiteindelijke doelstellings van Coetzee (1965 : 209 e.v.) pas dus nie alleen in by die volksaard nie, dit voldoen aan die opdrag wat God gegee het, om na Sy voorbeeld op te voed. Dit stel hoë eise aan die onderwyser wat opvoed.

Om die verantwoordelikhede van die onderwyser in die oog te kry, is verskeie vertrekpunte oorweeg, byvoorbeeld die samestelling van inventarisse van onderwyshandelinge. Omdat laasgenoemde eers betekenis kry as dit in samehangende verband gesien word, is daar vanuit 'n Christelike lewens- en wêreldbeskoulike gesigspunt uitgegaan wat aangevul is deur die Lowyck-model, 'n omvattende en saamgestelde voorbeeld van onderwysverantwoordelikhede op die mikro-, meso- en makrovlak. Alleen 'n goed toegeruste en opgeleide onderwyser kan hieraan voldoen, wat op sigself weer

eise stel aan die opleiding en aan die raamwerk waarbinne die opleiding moet geskied.

Programme vir onderwysersopleiding is ondenkbaar sonder 'n deeglike studie van Opvoedkunde, wat in samehang met die studie van die vakwetenskappe moet geskied. Enkele vormende keuse of verpligte vakke is ook van waarde, omdat die onderwyser 'n gebalanseerde Christenvolwassene moet wees. In die Didaktiese Opvoedkunde word die hegpunt gevind waar die teoretiese kennis en insigte van die vakwetenskappe en Opvoedkunde byeenkom. Dit is ook hier waar die gaping tussen die teorie en die praktyk oorbrug moet word. Om onderwys te gee is om te doen en weë moet gevind word waarlangs praktiese onderwysvaardighede tydens die opleiding verwerf kan word.

Proefonderwys in skole kan nie in al die vereistes van 'n praktiese opleiding voorsien nie, dit moet aangevul word. Hier is die mees sinvolle aanvulling sekerlik 'n instituutpraktikum wat bestaan uit gesimuleerde en/of gereduseerde vorme van didaktiese situasies (mikrolesse) waarin spesifieke operasionele doelstellings vir die verwerwing van didaktiese vaardighede, strategieë en tegnieke 'n werklikheid kan word. Dit kan aan die hand van interaksie-analises gedoen word, 'n metode wat die lig ook op die onderwysers-gedrag laat val. Interaksie-analise is vandag 'n werklikheid, te danke aan die talle waarnemingsinstrumente of -skale wat reeds vir opleidingsdoeleindes ontstaan het of ontwerp word, veral met die oog op die objektiewe terugkoppeling wat verkry word. Met behulp hiervan kan vergelykings getref word en kan praktiese opleiding realiseer deur vorm daaraan te gee.

Daar is in 'n voorafstudie (vgl. Müller, 1977) tot die operasionalisering van die begrip begeleiding gekom, wat ook in fundamenteel-pedagogiese en didaktiese konteks gebruik word. Dit is gedoen om begeleiding in sy onderwyskundige betekenis waarneembaar te maak. Daar is daarin geslaag om 'n operasionele struktuur van begeleiding te vind, 'n hulpverlenende, steungewende handeling wat aan die hand van verloopmomente plaasvind. Sonder die hulp wat gebied word, dit wil sê begeleiding wat plaasvind, kan opvoeding nie slaag nie.

In die didaktiese situasie kan effektiewe begeleiding daartoe lei dat elke opvoedeling binne sy aanlegkwaliteite, belangstellings, ensovoorts, tot volle ontplooiing kom.

Die vaardigheid om te begelei moet tydens die opleiding van die voornemende onderwyser aangeleer word, verkieslik aan die opleidingsinrigting by wyse van metodes waarby 'n begeleidingsinstrument wat vir die doel ontwerp is, toegepas moet word. Met die hulp van hierdie instrument, word - deur die terugvoering wat verkry word - bepaal hoedanig die kwaliteit van begeleiding in die les is wat aangebied was en op videoband opgeneem is. Indien onbevredigend, word die proses weer herhaal tot bewys gelewer word dat die vaardigheid met gemak hanteer kan word. Op dié wyse word een van die basiese bekwaamhede waaraan 'n onderwyser moet voldoen verwerf, naamlik om daardie leerling wat tot die nuwe leerinhoude toetree onderrigtend by te staan. Omdat dit in groter groepsverband, kleingroep of op individuele vlak kan plaasvind, open dit ook die weg tot differensiasie in die klas-kamer, wat effektiewe onderwys vir elke leerling tot gevolg mag hê.

Die betroubaarheid van die bogenoemde begeleidingsinstrument is reeds deur middel van inter- en intrakodering bewys (vgl. Müller, 1977 : 165 e.v.). Dit is egter ook noodsaaklik dat die geldigheid van die genoemde instrument bewys moet word (vgl. Herbert & Attridge, 1975 : 1-20), wat dit as opleidingsinstrument mag hê. Dit word gedoen deur middel van 'n empiriese ondersoek, soos dit in die volgende hoofstuk beskryf word.