

TERSIÊRE ONDERRIG

DIE ONTWIKKELING VAN 'N MULTI-MEDIA LEERPAKKET VIR VAKDIDAKTIEK GESKIEDENIS.

Prof. R. van der Merwe, Dept. Didaktiek, UOVS.

Dr. H.H. Foster, Buro vir Akademiese Ontwikkeling, UOVS.

INLEIDING

Die missie van tersiêre inrigtings lê al hoe meer klem op akademiese voortreflikheid en hoër eise word aan die dosent en die student gestel ten opsigte van die kwaliteite waarvoor 'n afgestudeerde student moet beskik. Word hierdie moderne benadering vergelyk met die problematiek wat met 'n dosentgerigte onderrigbenadering ervaar word, wil dit voorkom of sodanige benadering nie meer aan die eise van die onderwys of aan die missie van universiteite voldoen nie.

Malan en Du Toit (1991:49) identifiseer die volgende probleme met 'n dosentgerigte onderrigmetode: Studente woon lesings swak by en kom onvoorbereid na lesings. Selfstandige insette van studente is op 'n lae akademiese vlak en hulle doen nie eers die minimum addisionele leeswerk wat van hulle verwag word nie. Tydens lesings kom studente dikwels onbetrokke en belangeloos voor. Hulle reageer ook nie maklik en vrywillig op die dosent se vrae tydens lesings nie. Voorts maak studente selde van dosente se spreekure gebruik; behalwe soms voor toetse en eksamens.

Stanton (1990:2) postuleer dat studente die geleentheid verbeur... "(to) develop the range of skills appropriate at the tertiary level".

Lombard (1991:109) benader die probeem vanuit 'n ander hoek en dui daarop dat dit nie net dosente is wat 'n begeerte na vernuwing ervaar nie. Sy het bevind dat 'n behoefte by studente bestaan aan 'n verskeidenheid onderrighulpmiddele (byvoorbeeld oudiovisuele materiaal wat Suid-Afrikaanse samelewingsomstandighede weerspieël). 'n Sprekende voorbeeld is Antropologie en Aardrykskunde (Geografie). Die meeste beskikbare materiaal (geskrewe en oudiovisueel) is in die VSA en Europa vervaardig waar die Noordelike Halfrond die aangewese studieterrrein is. 'n Verwysing na die Aurora Borealis sal byvoorbeeld weinig vir 'n Suid-Afrikaanse

kind beteken wat dit waarskynlik in sy leeftyd nooit sal sien nie. Dit het daartoe aanleiding gegee dat studente aangedui het dat teoretiese leerinhoud en praktyk nie bymekaar gebring kan word nie en aangepas behoort te word.

2. DIE TRADISIONELE ONDERRIG-BENADERING

Die tradisionele beskouing oor lesingvoorbereiding het daarop neergekom dat die dosent homself moes voorberei om sekere leerstof aan die studente oor te dra. Omdat die dosent haas die enigste bron van kennis vir die student was en lesings hoofsaaklik 'n monoloog was, hoef dosente nie eens voorbereid te wees op vrae wat die student gaan vra nie. "Die student speel die rol van passiewe ontvanger en 'n besondere hoë premie word op sy memoriseringsvermoë geplaas. Die tradisionele benadering kan as 'n dosentgerigte onderrigbenadering beskou word" (Malan en Du Toit, 1991:48-49). Leerstof is mondeling oorgedra, terwyl studente aantekeninge van die lesing maak. In sommige gevalle het studente selfs woord-vir-woord neergeskryf wat dosente uit 'n boek aan hulle voorgelees het. Stanton verwys na "...spoonfeeding in lectures...so that students become over-dependent..." (1990:2).

3. 'N STUDENTGERIGTE ONDERRIG-BENADERING.

Teenoor hierdie tradisionele benadering stel Van der Wal (1993:37) 'n nuwe benadering waar studente self betrokke moet wees by leer: "The modern approach in teaching tends towards more self-activity on the part of the student. Learning is impossible without some form of activity." Nichols (1992:77) 'n voorstander van onafhanklike leer ("independent study") boekstaaf sy ervaring soos volg: "The author believes, however, that the course unit has made a positive contribution to the learning experiences of history students..." Thomas (1991:2) is oortuig dat "...when familiar methods no

longer produce familiar effects, new methods must be found that will produce the old result..."

Volgens Malan en Du Toit (1991:51) is 'n studentgerigte onderrigbenadering nie noodwendig 'n rigiede voorskrywing van bronne of leerinhoud nie. Verder impliseer dit nie dat studente altyd op hul eie moet werk nie. Die persentasie werk wat studente wel op hul eie kan doen, sal ooreenkomstig vakvereistes, leerinhoud en jaargroepe verskil. Studentgerigte onderrig is nie geïsoleerd van ander onderrig-leerpraktieke nie; lesings, groepbesprekings en ander metodes is steeds ingesluit in die totale onderrig-leerpakket.

Die student is nog steeds onder die dosent se direkte of indirekte didaktiese leiding (Strydom en Helm, 1981:118). Die dosent wat 'n vakkenner is, moet die student help om sy studievorming doelbewus en gestruktureerd te beplan sodat hy op 'n ordelike wyse 'n bepaalde onderwerp sistematies kan bemeester. As kundige beplan die dosent die onderrigleergeleenthede van sy studente, maar die student moet self die geleenthede benut en die leerinhoud bemeester: "Dus, eerder as om inhoud oor te dra, is die dosent as kundige in sy onderrig besig om te verklaar, te verduidelik, verbande te lê, en te interpreteer, alles met die doel om die student te help om groter insig in wetenskaplike metodes, tegnieke, prosedures en werkwyses te kry" (Malan en Du Toit, 1991:51). Leerinhoud kan studente dikwels met indirekte hulp van dosente self kry, maar dit is die dosent as vakkenner wat die student moet help om die voorgenoemde insigte te ontwikkel en die student dus begelei tot hoër denkvlakke.

Volgens Strydom en Helm (1981:117-121) sluit die rol van die dosent die volgende in:

- Die ontwerp van werkbare metodes en tegnieke vir selfstudieprojekte.
- Om 'n groot verskeidenheid onderrigmedia te voorsien.
- Om met die oog op onderrig-leergeleenthede selektief te besluit wanneer en in watter mate individuele studente betrek kan word. Studente se belangstellings en vermoëns kan hier geïdentifiseer en aangemoedig word.
- Die ontwikkeling van buigsaamheid in die onderrig-leerbenadering.
- Die skep van 'n atmosfeer wat bevorderlik is vir dink en doen. Dit geskied deur die ontwerp van 'n verskeidenheid leeraktiwiteite wat op maksimale studente betrokkenheid gerig is.

Een van die voordele van 'n studentgerigte onderrigbenadering is dat die student leer om selfstandig te studeer en om 'n kritiese ingesteldheid te ontwikkel (Nichols, 1992:78). Hy word geleer om beginsels in praktiese situasies toe te pas en nie net feite te memoriseer nie. Verder word selfstandig en met insig met die leerinhoud omgegaan. 'n Verdere voordeel is dat 'n navorsingsingesteldheid ontwikkel word. Die student se persoonlikheid en 'n besef van eiewaarde word ook ontwikkel.

Studentgerigte onderrig beteken nie dat die dosent noodwendig meer tyd het nie, maar hy kan sy onderrigleergeleenthede varieer en meer aandag aan individuele studente gee.

4. MULTIMEDIA-SELFDOENMODULE

Daar is verskeie omskrywings van die selfdoenmodule in die literatuur. Meyer (1979: 24 - 25) beskryf dit as: "[A] self-contained semi-programmed and self-paced unit of work designed to achieve highly specific objectives in a short span of time, usually a few days or less. Usually, but not always, based on an educational technology model. Always packaged for use as an independant learning resource. May or may not be a unit of an extended course".

Die veelsydigheid van die selfdoenmodule word daarin weerspieël dat leer teen 'n eie tempo, individueel of in groepe, plaasvind: "A learning module is a self-contained package dealing with one specific subject matter unit. It can be used in any setting convenient to the learner and may be completed at the learner's own pace. It may be used individually or in small learning groups. It is structured so the learner can identify the objectives he wants to achieve, select the appropriate material, follow a learning sequence by selecting from a variety of methods of presentation, and evaluate his own accomplishments" (Parsons, 1976 : 31).

Die selfdoenmodule is dus 'n selfversorgde leerpakket met 'n reeks leeraktiwiteite (leerhandelinge) en selfevalueringsaktiwiteite wat die leerder help om duidelik geformuleerde doelwitte stapsgewys en teen sy eie tempo te bereik.

Volgens Kemp et al (1978 : 4) word 'n selfdoenmodule waarin die student verskeie onderrigmedia hanteer 'n multimedia-selfdoenmodule of 'n multimedia-leerpakket genoem. 'n Verskeidenheid van programmatuur kan gebruik word, byvoorbeeld:

- 'n kombinasie van oudiovisuele programmatuur plus 'n rekenaar, plus 'n werkboek;
- 'n video plus 'n werkboek;

- 'n oudioband plus 'n werkboek;
- 'n kombinasie van bogenoemde;
- 'n prosedurehandleiding plus audio- en/of visuele program;
- 'n kombinasie van al bogenoemde.

By enige van die bogenoemde kombinasies kan voorafvervaardigde programme gebruik word, hoewel dit nie altyd geskik is nie.

Programmatuur word in verskillende formate aangetref, byvoorbeeld U-matic, VHS en Betacam, in verskillende lengte bande, asook oudiobande in verskillende lengtes.

4.1 Die ontwikkeling van 'n multimedia-selfdoenmodule

Volgens Foster (1992 : 181 - 182) kan die volgende prosedure gevolg word wanneer 'n dosent van 'n selfdoenmodule, waarin oudiovisuele media geïnkorporeer is, gebruik wil maak:

- 'n Behoeftebepaling word gedoen. Dit is nie dieselfde as die seleksie van die inhoud nie. Die dosent moet bepaal of hy sy hele kursus in die vorm van 'n selfdoenmodule wil aanbied of net die leerstof waarmee studente probleme ervaar - die leerstof moet dus vereenvoudig word. Verder moet die dosent bepaal of daar dele is wat kennisuitbreiding verg, met ander woorde of verdieping van kennis moet plaasvind.
- Daarna word doelstellings geformuleer.
- Onderwerpe word geselekteer.
- Die draai- en werkboek word geskryf.
- Die draai- en werkboek word gekoördineer en getoets. Wanneer van 'n multimedia-module gebruik gemaak word, sal die studente deur die module begelei moet word. Hy moet instruksies op toepaslike plekke in die module kry. In die werkboek sal 'n instruksie verskyn wanneer die audio- of videoband aangeskakel moet word en op die audio- of videoband sal weer 'n instruksie moet wees wat aandui wanneer die band afgeskakel moet word om verder in die werkboek te kan werk.
- Die produksie neem 'n aanvang en die werkboek word gedupliseer en gebind.

- Hierna word die studente deur die dosent voorberei.
- Die implementeringsfase volg.
- Evalueringsfase. Die program word afgesluit by wyse van 'n evaluering deur die studente. Sodoende kry die studente die geleentheid om die module te evalueer en word hulle betrek by wyse van voorstelle en/of wysigings.

4.2 Die ontwikkeling van die werkboek

4.2.1 Identifisering van 'n behoefte

Die module moet ontwerp word om in die behoeftes van die student te voorsien.

Hubbard (1982 : 59) toon die volgende behoeftes aan:

- The need for awareness.
- The need for competence.
- The need for understanding.

Die sukses van 'n module hang grotendeels af van die formulering van doelwitte.

4.2.2 Formulering van spesifieke doelwitte

Om seker te maak dat die module 'n sukses gaan wees, moet leerdoelwitte so sorgvuldig en volledig as moontlik gedoen word: "If objectives are not expressed clearly, accurately and with precision then the module will not be effective" (Meyer, 1984 : 102).

As die doelwitte met die selfdoenmodule eers vasgestel is, maak dit die res van die beplanning baie makliker, want die doelwitte bepaal in 'n groot mate die leerstof, die leeraktiwiteite, onderrigmedia, selfevaluerings-aktiwiteite en die geslaagdheid van die module. Duidelik geformuleerde doelwitte toon aan die student presies wat van hom verwag word, vestig sy aandag op die belangrike aspekte en verskaf ook kriteria om sy vordering te evalueer (Meyer, 1984 : 112; Pascal et al, 1977 : 120).

Om duidelik meetbare doelwitte te formuleer is die korrekte woordkeuse, veral die werkwoorde, noodsaaklik. "Woorde en sinsnede met beperkte interpretasiemoontlikhede, soos byvoorbeeld *te kan identifiseer, te kan oplos, te kan noem, te kan klassifiseer, te kan evalueer, te kan konstrueer en te kan tabuleer*, moet gebruik word" (Pretorius, Foster en Helm, 1991 : 11 - 12).

Om op 'n sinvolle wyse deur die module te kan werk, moet die doelwitte in 'n logiese orde rangskik word. Daar moet gepoog word om dit so te rangskik dat die leeruitkomste van een 'n voorvereiste vir die bereiking van die leeruitkomste van die volgende is (Meyer, 1984 : 112).

4.2.4 Stel van die rasionaal

Die stel van die rasionaal is baie belangrik, want as die student weet waarom die leerstof nodig is om hom beter toe te rus vir sy beroep as onderwyser, behoort hy gemotiveer te wees om die module deur te werk.

Motivering is die belangrikste dryfveer waardeur doelstellings bereik word. Motivering moet dus in die rasionaal ingebou word, want as dit ontbreek, sal die module nie slaag nie.

4.2.5 Selektoring van leerstof

Leerstofseleksie behels die versameling van die leerstof en die strukturering (ordening, rangskikking) daarvan. Die leerstof wat gekies word, moet van so 'n aard wees dat die student deur die bemeestering daarvan sy doelwitte kan bereik. Derhalwe moet dit relevant en verstaanbaar wees. Met die strukturering van leerstof, kan na gelang van die aard daarvan, van verskeie ordeningsmetodes (-wyses) gebruik gemaak word om die leerstof bekend te stel (Pretorius et al 1992 : 12).

Die leerproses word aansienlik vergemaklik as die leerstof in 'n duidelike, logiese volgorde gestruktureer is. Tydens die selektoring van die leerstof sal ook besluit moet word watter voorbeelde en illustrasies in die module ingebou gaan word.

4.2.6 Selektoring van leeraktiwiteite en onderrigmedia

Vir elke leerdoelwit moet leeraktiwiteite en onderrigmedia geselekteer en/of ontwikkel word. Die eerste doelwit kan byvoorbeeld 'n lesopdrag wees, die tweede die bestudering van 'n diagram, die derde die bestudering van 'n video-opname en die vierde die hantering van werklike voorwerpe en modelle (Foster, 1992 : 187).

Die student moet in elke leeraktiwiteit betrokke wees. Dit kan bewerkstellig word deur hom byvoorbeeld iets te laat selekteer, identifiseer, definieer, rangskik of noem: "Each module should involve the learners in activities, responses and in creative output. Modules based on passive reading, looking or listening will be ineffective" (Meyer, 1981 : 8).

Verskeie media kan in die module gebruik word, byvoorbeeld gedrukte materiaal (aantekeninge,

tydskrifartikels, kaarte, foto's en sketse), skyfies, video- en audio-opnames, modelle en werklike voorwerpe. Dit is egter belangrik dat onderrigmedia met oorleg geselekteer word: "If the audiovisual material is chosen with discrimination and used appropriately, it enhances the learning situation. If not, students report boredom and tend to avoid viewing the audiovisual material. The material must be essential, well-coordinated, and easily reached for ready use by students" (Donald, 1977 : 32).

Leer word bevorder as die aktiwiteit 'n beroep doen op die student se kennis en vaardighede en as dit by sy ervaring aansluit.

Genoegsame geleentheid vir herhalings, ontwikkeling van sintese en ervaring moet geskep word. Foster (1992 : 188) vestig die aandag op 'n interessante aspek, naamlik die inbou van rusgeleentheid. In die praktyk is gevind dat studente wat sonder 'n ruspouse werk, al hoe meer nalatig raak hoe verder hulle werk.

4.2.7 Ontwerp van selfevalueringsaktiwiteite

Meyer (1984 : 191) beweer dat selfevalueringsaktiwiteite help om leer te konsolideer en dit bied aan die student geleentheid om die leerstof in 'n nuwe konteks te sien en beter te begryp. Daarom moet daar aan die einde van 'n module geleentheid gebied word om deur middel van 'n selfevalueringsaktiwiteit duidelike terugvoering oor sy vordering te verkry.

Foster (1992 : 189) stel voor dat twee soorte selfevalueringsaktiwiteite gebruik word, naamlik vrae waarvan die antwoorde nie verskaf word nie en vrae waarvan die antwoorde verskaf word. In die eerste geval word aan die student opdrag gegee om sy antwoorde met bepaalde leerstof te vergelyk. Wanneer die leerstof ingewikkeld is, word antwoorde verskaf. Dié antwoorde kan die leerstof op 'n nuwe wyse blootlê en selfs nuwe inligting verskaf. Variasie bly altyd belangrik.

4.2.8 Bepaling van voorvereistes

Die student moet weet oor watter kennis en/of vaardighede hy moet beskik voordat 'n module aangepak word. Die leerder moenie gefrustreerd raak nie. As 'n student besig is met 'n module en hy kom agter dat hy nie oor skryfmateriaal of ander apparaat beskik nie, kan hy gefrustreerd raak en belang in die module verloor.

4.2.9 Ontwerp van 'n voortoets

Die voortoets se doel is om te bepaal of die student gereed is om die module deur te werk. Die antwoorde

vir die voortoets moet verskaf word sodat die student sy antwoorde kan kontroleer.

Volgens Pretorius et al (1992 : 17) is die voortoets 'n aptytwekker wat kennisgapings moet blootlê en die student moet motiveer. Daarom is dit belangrik dat die interessante dele van die werk beklemtoon word. Studente moet na afloop van die voortoets die probleme wat hulle ervaar het aanteken, asook watter veranderinge na verwagting in hulle kennis en vaardighede tydens die deurwerk van die selfdoenmodule moet plaasvind. Na afloop van die voortoets moet 'n opvolgssessie met die studente gehou word waartydens hulle hulle ervarings deel en gemeenskaplike behoeftes gepeil word.

4.2.10 Ontwerp van 'n natoets

Die natoets kan 'n verskeidenheid vorme aanneem. Die aard van die leerervarings en die gestelde doelwitte sal hierin bepalend wees. Dit kan selfs die vorm van 'n klastoets aanneem. Die uitslag van die natoets (eindtoets) sal aandui in hoeverre die student die doelwitte van die module bereik het.

4.2.11 Terugvoering oor die module

'n Vraelys moet opgestel word sodat die student die leemtes en goeie kenmerke in die module, sowel as die gebruiksprosedure, kan aantoon. Foster (1992 : 193) beveel aan dat enkele vrae ook gestel moet word wat die student se houding teenoor die metode sal weerspieël, byvoorbeeld: Hoe het u die aanbieding ervaar, het die module aan u verwagtinge voldoen, sou u meer van hierdie metode gebruik wil maak? Die vrae kan volgens 'n eenvoudige vyfpuntskaal ontwerp word waar met 'n kruisie die toepaslike antwoord aangetoon word. Geleenthede vir opmerkings, suggesties, wenke en aanbevelings moet ook geskep word.

5. 'N MULTIMEDIA-SELFDOPENMODULE VIR VAKDIDAKTIEK GESKIEDENIS

Gedurende 1992 is 'n multimedia-selfdoenmodule vir die Vakdidaktiek Geskiedenis ontwikkel en in 1993 en 1994 geïmplementeer. Wanneer die afgelope vier jaar (1991 - 1994) se statistiek in verband met die belangstelling in en prestasies van studente in die Vakdidaktiek Geskiedenis vergelyk word, wil dit voorkom of die multimedia-selfdoenmodule 'n positiewe invloed op beide aspekte gehad het.

Die inhoud van die module is soos volg saamgestel en aangebied.

Na die inleidende rigtingwysers en doelwitontledings is 'n reeks leeroefeninge in die werkboek aangebring wat gebaseer is op die inhoud van 'n aantal video's. Die

leeroefeninge is hoofsaaklik saamgestel uit 'n aantal aktiwiteite wat insluit

- die beantwoording van vrae oor die video inhoud,
- navorsingsopdragte byvoorbeeld spesifieke opleeswerk,
- kleingroepbesprekings waar probleemstellings aan die groepie gegee word om te probeer oplos.
- selftoetse sodat die student sy eie vordering of kennis kan toets,
- werkstukopdragte, en
- vergelykende studies, byvoorbeeld 'n bepaalde situasie in verskeie lande.

Leeroefeninge is kort gehou en beperk tot 5 of 6 vrae. Duidelike opdragte wanneer om die videoband te stop en weer aan te skakel is in die werkboek en op die video self geplaas. Teorie is gebruik as toeligtig. Hierdie geskrewe toeligtigings is nooit meer as 3 folio bladsye nie.

Na elke fase is die student geleentheid gegee om 'n rukkie te ontspan deur 'n uitnodiging, byvoorbeeld "Vat 'n ruskansie". Elke fase word afgesluit met of 'n toets, of 'n werkopdrag. Studente ontvang ook deurlopend geleentheid om te toets of hulle die doelwitte wat gestel was bereik het.

Dit is ook noodsaaklik dat studente moet bywerk en derhalwe is ook opdragte vir spesifieke naleeswerk in die modules ingebou. Om te verseker dat die student die naleeswerk korrek doen, is telkens riglyne gegee byvoorbeeld:

1. Lees eers die gedeelte oorsigtelik.
2. Merk die kerngedagtes en som dit op.
3. Stel 'n lys van 10 vrae op oor die inhoud.

Daarna word 'n tipiese voorbeeld verskaf en kan dit opgevolg word met 'n kleingroepbespreking en 'n toepaslike probleemoplossende oefeninge.

Die volgende video's is vervaardig vir die leerpakket:

- * 'n Historiese oorsig van geskiedenisonderrig.
- * Die verband tussen Geskiedenis en Geografie.

* Lesevaluering.

* Drama-in-Onderwys

Nadat die multimedia-selfdoenmodule geïmplementeer is, het die studente se gemiddelde bywoningsyfer vanaf 63,8 % in 1991 tot 77,78 % in 1993 gestyg, teruggesak na 65 % in 1994 en weer 'n stygende tendens in 1995 getoon. Selfs met die dalende tendens van 1994 was bywoning steeds beter as voor die implementering van die pakket. Een van die voordele van die multimedia-selfdoenmodule is dat dit studentebetrokkenheid bevorder. Dit is nie net die verhoogde bywoningsyfer wat hierop dui nie. Studente het spesiaal by die dosent om verskoning kom vra as hulle nie 'n klas kan bywoon nie, alhoewel dit glad nie vereis word nie.

Dit is egter nie net die klasbywoning wat verbeter het nie, maar ook die klasgemiddelde van die studente het gestyg vanaf 62,4 % in 1991 tot 65,9 % in 1993. Hierdie tendens is volgehou in 1994 en 1995. Die toename in onderskeidingsprestasies het ook konstant gebly. Dit is wel waar dat die 1993-groep 'n baie sterk akademiese groep was, maar die multimedia-selfdoenmodule het beslis bygedra tot die verhoogde prestasie.

'n Vraelys is aan studente beskikbaar gestel om die multimedia-selfdoenmodule vir die Vakdidaktiek Geskiedenis te evalueer. Die algemene opinie was dat

hulle dit baie positief ervaar het. Die gevolgtrekking is dat die leerpakket suksesvol is en in sy doel geslaag het. Omdat die multimedia-selfdoenmodule so 'n groot verskeidenheid onderrigmetodes insluit, verskaf dit afwisseling en het die vakinhoud en klasbywoning 'n aangename ervaring vir studente geword.

Op grond van die resultate wat alreeds in die eerste jaar van implementering in die Vakdidaktiek Geskiedenis behaal is, word hierdie metode van onderrig aanbeveel. As gevolg van die ervaring in die praktyk kan getuig word dat studente ook waardering het vir hierdie metode van onderrig.

SAMEVATTING

Daar is in die literatuur gevind dat daar bepaalde probleemareas bestaan waarvan kennis geneem moet word in die ontwikkeling van 'n studentgerigte onderrigbenadering. Desnieteenstaande bied die ontwikkeling van studentgerigte benadering enersyds 'n mate van oplossing vir die tydskorrel en andersyds bevorder dit studentebetrokkenheid en selfwerkzaamheid.

Sekerlik is die laaste woord oor die onderwerp nog nie geskryf nie, maar die studie blyk nuwe lig te werp op die onderwerp wat opwindende resultate tot gevolg kan hê vir beide dosent en student.

BRONNELYS

Cawood, J., Muller, F.B., Swartz, J.F.A. 1982. **Grondbeginsels van die didaktiek**. Bloemfontein: NASOU Beperk.

Donald, J.G. 1977. **Modular Instruction: A resource book**. Montreal: Centre for learning and development, McGill University.

Du Plessis, S.J.P., Monteith J L de K, 1991. Leer en die rol van onderrig daarin. **Didaktikom**, 12 (2) September:14-23.

Fabris, M.E. 1992. Using multimedia in the multicultural classroom. **J.Educational Technology systems**, Vol 21(2):163-171.

Foster, H.H. 1992. **Die bydrae van gemeenskapswerk tot gemeenskapontwikkeling : 'n maatskaplikewerkperspektief**. UOVS. D.Soc.Sc.

Foster, H.H. 1993. Navorsingsverslag oor selfdoenmodule vir die kursus MWT315. Ongepubliseer. UOVS.

Hubbard, G. 1982. The Genie in the bottle. **Media in Education and Development**, 15(2): 59 - 61.

Lombard, A. 1991. Gemeenskapswerkopleiding. 'n Toekomsprospektief. **Maatskaplike Werk/Social Work**, Junie, 27(2): 104-114.

McLagan, P. and Bedrick, D. 1983. Models for excellence. The result of the ASTD training and development competency study. **Training and development Journal**, June, 10(20):34-35.

Malan, S.P.T. and Du Toit, P.H. 1991. **Suksesvolle onderrig**. Pretoria: Academica.

Meyer, G.R. 1984. **Modules from design to implementation**. Singapore : The Colombo plan staff college for technician education.

Naisbitt, J. 1982. **Megatrends. Ten new directions transforming our lives**. New York: Warner Books Inc.

Nichols, D. 1992. Making history students enterprising: 'Independent Study' at Manchester polytechnic. **Studies in Higher Education** Vol. 17(1):67-80.

Pascal, G.E., Geiss, G.L. and Notur, A. 1977. **Designing Instructional Modules**. Montreal : Centre for Learning and Development, McGill University.

Sharma, M. 1987. Issues in distance education. **Progressio**, 9(2): 8 - 17.

Stanton, H.E. 1990. Editorial in **The University Teacher**, 13(2):2-3.

Strydom, A.H. en Helm, C.A.G. 1981. **Die suksesvolle dosent**. Bloemfontein: Nasou.

Thomas, Alan M. 1991. **Beyond Education. A new Perspective on Society's Management of learning**. San Francisco, Jossey-Bass Publishers.

UOVS, 1991. Akademiese missie en beleidsraamwerk. **Handleiding vir dosente**. Bloemfontein:UOVS Drukkers.

Van der Wal, R.W.E. 1993. Multimedia Learning Opportunities. **Tutor**. 1(1):37.

Van Zyl, M.A. 1989. An analysis of future roles. Outputs and competencies of social workers. **Maatskaplike Werk/Social Work**, Des., 25 (4): 271 - 275.

NUWE M.A.-KURSUSSE

Die Departement Geskiedenis van die Universiteit van Stellenbosch bied vanaf 1996 vier M.A.-kursusse aan wat by wyse van voltydse of deeltydse studie of afstandsonderrig geneem kan word.

Kursus 878: Uitsluitlik 'n navorsingskursus waarvoor 'n tesis oor 'n afgebakende onderwerp geskryf word.

Kursus 888: 'n Gestruktureerde eenjarige kursus (voltyds) na 'n honneursgraad. 'n Keuse van 2 uit 5 opsies.

Kursus 898: 'n Gestruktureerde tweejarige kursus (voltyds) na 'n B-graad met Geskiedenis as hoofvak.

Kursus 898: 'n Gestruktureerde M.Phil. as 'n tweejarige interfakultêre kursus (voltyds) na 'n B- (M.Phil.) graad met Geskiedenis as hoofvak, 'n onderwysdiploma en twee jaar onderwyservaring. Dié kursus is bedoel vir onderwysers wat hulle vakkennis én vakdidaktiese opleiding wil verdiep.

'n Brosjyre met volledige inligtings is beskikbaar. Skakel tel. 021-8082177, faks 021-808-4336. E-pos: JMH@maties.sun.ac.za.
