

**EFFEKTIEWE LEWENVAARDIGHEIDSOPLEIDING VIR
GRONDSLAGFASE-ONDERWYSSTUDENTE**

AUDREY KLOPPER Hons B.Ed

**Verhandeling voorgelê vir die graad Magister Educationis in Didaktiese Opvoedkunde aan die
Noordwes-Universiteit (Potchefstroomkampus)**

Studieleier: Prof. E. Mentz
Medestudieleier: Me. O.J.Janse van Rensburg

Mei 2005
Potchefstroomkampus

BEDANKINGS

Met opregte dank aan die volgende persone:

- Prof Elsa Mentz en me Ona Janse van Rensburg vir hule bekwame leiding.
- Prof. Faans Steyn van Statistiese Konsultasiedienste vir die statistiese ontleding van die data.
- My kollegas by die Departement Opvoedingswetenskappe vir hul volgehoue steun en inspirasie.
- Prof. Seyffert vir die taalkundige versorging.
- My ouers en boetie, Lukas, vir hul liefde, belangstelling en gebede.
- My man, Natie, en ons drie seuns, Natie, Meyer en André wat nog altyd my grootste inspirasie in die lewe was.
- Dinah, vir haar lojale ondersteuning en versorging van die huis en gesin.

Bo alles, wil ek dankie sê aan my Hemelse Vader wat deur sy groot genade dit vir my moontlik gemaak het om hierdie studie te voltooi.

*Opgedra aan die trots en vreugde van my lewe: my drie
seuns Natie, Meyer en André.*

INHOUDSOPGAWE

Opsomming	vii
Summary	ix

HOOFSTUK 1

INLEIDING, PROBLEEMSTELLING, DOEL EN METODE VAN ONDERSOEK

1.1	INLEIDING EN PROBLEEMSTELLING	1
1.2	NAVORSINGSDOELSTELLING	4
1.3	NAVORSINGSMETODE	4
1.3.1	Literatuurstudie	4
1.3.2	Empiriese ondersoek	5
1.3.2.1	Doel met die empiriese ondersoek	5
1.3.2.2	Meetinstrumente	5
1.3.2.2.1	Vraelyste	5
1.3.2.2.2	Statistiese tegnieke	5
1.3.2.2.3	Populasie	5
1.4	HOOFSTUKINDELING	5
1.5	BYDRAE VAN DIE STUDIE	6

HOOFSTUK 2

LEWENSWAARDIGHEIDSOPLEIDING VIR GRONDSLAGFASE- ONDERWYSSTUDENTE

2.1	INLEIDING	7
2.2	DIE TERM LEWENSWAARDIGHEDE	7

2.3	LEWENVAARDIGHEIDSTERREINE	10
2.3.1	Gesondheidsbevordering	10
2.3.2	Omgewingsbevordering	12
2.3.3	Uitbou van menslike potensiaal	12
2.3.3.1	Leervaardighede	13
2.3.3.2	Sosiale vaardighede	14
2.3.3.3	Vaardighede om jouself en ander te ontwikkel	14
2.3.3.4	Probleemoplossingsvaardighede/besluitnemingsvaardighede	15
2.3.3.5	Interpersoonlike verhoudinge	15
2.3.4	Ontwikkeling van morele, kulturele en religieuse vaardighede	15
2.4	LEWENVAARDIGHEIDSOPLEIDING	17
2.4.1	Internasionale tendense	17
2.4.1.1	Internasionale tendense ten aansien van Lewensvaardighedsopleiding	17
2.4.1.2	Fasilitering van lewensvaardighede	18
2.4.2	Situasie in Suid-Afrika	19
2.4.2.1	Aanloop tot Lewensvaardighede in Suid-Afrikaanse skole	19
2.4.2.2	Die aard van onderrigleer in die grondslagfase	21
2.4.2.2.1	Omskrywing van belangrike begrippe	21
2.4.2.2.2	Die aard van Lewensvaardighede in die grondslagfase	22
2.4.2.2.3	Uitkomste van Lewensvaardighede vir die grondslagfaseleerder	25
2.4.2.3	Opleiding van voornemende grondslagfase-onderwysers in Lewensvaardighede	28
2.4.2.3.1	Uitkomste van Lewensvaardighedsopleiding vir grondslagfase-onderwysersstudente	28
2.5	SAMEVATTING	49

HOOFSTUK 3

DOELTREFFENDE OPLEIDING VAN GRONDSLAGFASE ONDERWYSSTUDENTE IN LEWENVAARDIGHEDE

3.1	INLEIDING	50
3.2	BEGRIPSOMSKRYWINGS	51
3.2.1	Onderrigleer	51

3.2.2	Konstruktivistiese leer	51
3.3	WESENSKENMERKE VAN DIE ONDERRIGLEERSITUASIE	52
3.3.1	Inleiding	52
3.3.2	Die onderriggewer	53
3.3.2.1	Inleiding	53
3.3.2.2	Die rol van die onderriggewer	54
3.3.2.2.1	Beplannings- en voorbereidingstaak van die dosent	54
3.3.2.2.2	Organisasietaak van die dosent	57
3.3.2.2.3	Begeleidingstaak	60
3.3.2.2.4	Die dosent se taak ten opsigte van kontrole en beheer	65
3.3.3	Die rol van die leerder	67
3.3.4	Onderrigdoel en leerinhoud	75
3.3.5	Leeromgewing	81
3.4	SAMEVATTING	86

HOOFSTUK 4

EMPIRIESE NAVORSINGSONTWERP EN EMPIRIESE ONDERSOEK

4.1	INLEIDING	87
4.2	DOEL VAN DIE EMPIRIESE ONDERSOEK	87
4.3	NAVORSINGSONTWERP	88
4.3.1	Die meetinstrument	88
4.3.1.1	Afdeling A: Biografiese gegewens	88
4.3.1.2	Afdeling B: Demografiese gegewens	88
4.3.1.3	Afdeling C: Belangrikheid en toepassing van onderrigleerbeginsels tydens fasilitering van Lewensvaardighede	89
4.3.1.4	Afdeling D: Aspekte wat gebruik kan word in die fasilitering van Lewensvaardighede vir onderwysstudente	89
4.3.1.5	Afdeling E: Uitkomst vir grondslagfase-onderwysstudente in Lewensvaardighedsopleiding	89
4.3.1.6	Die loodsvraelys	90
4.3.2	Populasie	90
4.3.3	Terugvoer	90

4.3.4	Administratiewe prosedure	91
4.3.5	Geldigheid en betroubaarheid	91
4.3.6	Statistiese verwerking	91
4.4	Bespreking van resultate	92
4.4.1	Afdeling A: Persoonlike inligting	92
4.4.2	Afdeling B: Demografiese inligting	94
4.4.3	Afdeling C: Onderrigleerbeginsels wat belangrik is vir die suksesvolle fasilitering van lewensvaardighede vir grondslagfase-onderwysstudente	96
4.4.4	Afdeling D: Aspekte wat as belangrik geag word vir die suksesvolle fasilitering van lewensvaardighede vir grondslagfase-onderwysstudente	103
4.4.5	Afdeling E: Uitkomste vir opleiding van grondslagfase-onderwysstudente in lewensvaardighede	106
4.5	Opsomming	109

HOOFSTUK 5

SAMEVATTING, GEVOLGTREKKINGS EN AANBEVELINGS

5.1	INLEIDING EN DOEL VAN ONDERSOEK	111
5.2	BEVINDINGS	112
5.2.1	Bevindings met betrekking tot navorsingsdoelwit 1: Aard van Lewensvaardighedsopleiding vir grondslagfase-onderwysstudente	112
5.2.2	Bevindings met betrekking tot navorsingsdoelwit 2: Watter uitkomste behoort deur grondslagfase-onderwysstudente bereik te word?	113
5.2.2.1	Gesondheidsbevordering	113
5.2.2.2	Omgewingsbevordering	
5.2.2.3	Uitbou van menslike potensiaal	113
5.2.2.4	Ontwikkeling van morele, kulturele en religieuse waardes	114
5.2.3	Bevindings met betrekking tot navorsingsdoelwit 3: Hoe kan Lewensvaardighede effektief gefasiliteer word vir grondslagfase-onderwysstudente?	114

5.2.4	Bevindings met betrekking tot navorsingsdoelwit 4: Wat is die mening van grondslagfasedosente by ander opleidingsinstansies ten opsigte van effektiewe fasilitering van Lewensvaardighede vir onderwys- studente?	115
5.3	AANBEVELINGS	116
5.4	SAMEVATTING	118
	BIBLIOGRAFIE	120

TABELLELYS

Tabel 2.1:	Tydstoekenning vir leerprogramme in die grondslagfase	22
Tabel 2.2:	Vergelyking: Lewensvaardighede/Lewensoriëntering	25
Tabel 2.3:	Gesondheidsbevordering as komponent van Lewensvaardighede	33
Tabel 2.4:	Omgewingsbevordering as komponent van Lewensvaardighede	37
Tabel 2.5:	Uitbou van menslike potensiaal as komponent van Lewensvaardighede	41
Tabel 2.6:	Ontwikkeling van morele, kulturele en religieuse waardes as komponent van Lewensvaardighede	46
Tabel 4.1:	Bibliografiese gegewens van respondente	93
Tabel 4.2:	Demografiese gegewens van respondente	94
Tabel 4.3:	Onderrigleerbeginsels wat doeltreffende opleiding van grondslagfase- onderwysstudente in Lewensvaardighede bevorder	98
Tabel 4.4:	Aspekte wat gebruik kan word vir die fasilitering van Lewensvaardighede vir grondslagfase-onderwysstudente	104
Tabel 4.5:	Uitkomste vir die fasilitering van Lewensvaardighede vir grondslagfase- onderwysstudente	106
Tabel 4.6:	Uitkomste vir grondslagfase-onderwysstudente in Lewensvaardighede in volgorde van belangrikheid gelys soos dit deur dosente aangedui is	108

FIGURELYS

Figuur 2.1:	Integrasie van die agt leerareas in Lewensvaardighede	23
Figuur 3.1:	Wesenskenmerke wat 'n rol speel in die opleiding van grondslagfase- onderwysstudente	53
Figuur 3.2:	Voorbeeld van 'n selfassesseringsgrafiek vir self- of portuurgroepassessering	73
Figuur 3.3:	Voorbeeld van 'n selfassesserings- of groe-passesseringsvorm wat vir koöperatiewe groepwerk gebruik kan word.	74
Figuur 3.4:	Faktore wat in ag geneem behoort te word tydens beplanning van Lewensvaardighede vir grondslagfase-onderwysstudente	85

BYLAES

Bylae A:	Vraelys en begeleidende brief: Afrikaans en Engels.	133
-----------------	--	-----

OPSOMMING

DOELTREFFENDE OPLEIDING VAN GRONDSLAGFASE-ONDERWYS-STUDENTE IN LEWENSWAARDIGHEDEN

Die doel van hierdie studie was vierledig van aard. Eerstens moes die aard van Lewensvaardighedsopleiding vir voornemende grondslagfase-onderwysers bepaal word. Tweedens moes bepaal word watter uitkomst grondslagfase-onderwysstudente in Lewensvaardighede moet bereik. Dertens moes onderrigleemetodes geïdentifiseer word waardeur hierdie uitkomst op die mees effektiewe wyse gefasiliteer kan word vir grondslagfase-onderwysstudente. Nuwe metodes van aanbieding en assessering moes ontgin word ten einde by die nuwe eise van verminderde kontaktyd aan te pas. Vierdens moes die aard van Lewensvaardighedsopleiding by ander hoër onderwysinrigtings in Suid-Afrika bepaal word sodat algemene uitkomst en riglyne vir die suksesvolle opleiding van grondslagfase-onderwysstudente in Lewensvaardighede vasgestel kon word.

'n Literatuurstudie is gedoen om die aard van Lewensvaardighede in die grondslagfase vas te stel. Uit hierdie studie is vier uitkomst geïdentifiseer, naamlik gesondheidsbevordering, omgewingsbevordering, ontwikkeling van menslike potensiaal en ontwikkeling van morele, kulturele- en religieuse waardes as hoofkomponente van Lewensvaardighede.

Vervolgens is 'n literatuurstudie gedoen oor doeltreffende onderrigleemetodes wat toegepas kan word om effektiewe Lewensvaardighedsopleiding aan onderwysstudente te fasiliteer. Die vier belangrikste komponente of wesenkenmerke wat tydens fasilitering van Lewensvaardighede vir grondslagfase-onderwysstudente oorweeg behoort te word, naamlik die dosent, student, leeromgewing asook onderrigdoel, leerinhoud en assessering is uiteengesit.

Nadat vraelyste oor die aard van opleiding van grondslagfase-onderwysstudente in Lewensvaardighede aan hoër onderwysinrigtings in Suid-Afrika gestuur is en hul response statisties ontleed is, was dit moontlik om 'n aantal bevindinge en aanbevelings te maak. Uit die empiriese navorsing het geblyk dat die uitkomst wat in hoofstuk 2 geïdentifiseer is, ook deur dosente by ander hoër onderwysinstitusies as waardevol geag en toegepas word. Dit het verder geblyk dat aktiewe leermetodes en selfgereguleerde leer belangrike aspekte van doeltreffende onderwysersopleiding is. Die verwerwing van vaardighede is baie sterk beklemtoon.

Vaardighede behoort nie slegs tydens kontakssessies ge oefen te word nie, maar leeromgewings behoort uitgebrei te word. Dit behoort ge oefen te word in 'n verskeidenheid kontekste soos diens aan die gemeenskap, praktiese onderwyservaring by skole onder mentorskap van onderwysers, asook blootstelling aan diverse en multikulturele onderrigleeromgewings.

Binne die konteks van verminderde kontaktyd, kan dosente deur middel van deeglike beplanning en organisasie steeds studente begelei tot selfgereguleerde en effektiewe leerders wat uitkomst in Lewensvaardighede suksesvol bereik.

Trefwoorde: Lewensvaardighede, grondslagfase, onderrig van Lewensvaardighede, onderwysersopleiding, vroeë kinderontwikkeling, lewensoriëntering, omgewingsleer, gesondheidsbevordering, onderrigleerstrategieë, onderrigleer, onderrigmetodes, assessering, waardes, norme, gesindhede, motivering, strategiese leer, metaleer, uitkomsgebaseerde onderrig, selfwerkzaamheid, kontaktydvermindering asook 'n kombinasie van bogenoemde sleutelwoorde.

SUMMARY

EFFECTIVE LIFE SKILLS TRAINING OF FOUNDATION PHASE STUDENT TEACHERS

The aim of this study was fourfold. Firstly the nature of training for Foundation Phase student teachers in Life Skills had to be determined. Secondly, the outcomes for Life Skills training for Foundation Phase student teachers had to be ascertained. Thirdly, effective teaching-learning methods for training had to be identified to achieve outcomes in the most effective way. New methods of presentation and assessment had to be exploited to address the new challenge of reduced contact time. Lastly, the nature of Life Skills training at other higher teaching institutions in South Africa had to be determined so that general outcomes and guidelines for effective training of Foundation Phase student teachers in Life Skills could be established.

A literature study was done to determine the nature of Life Skills for Foundation Phase student teachers. Four outcomes were identified from this study, namely health promotion, promotion of the environment, development of human potential and the promotion of moral, cultural and religious values as main components of Life Skills.

In addition a literature study was done on effective teaching-learning methods which should be applied to ensure effective Life Skills training for student teachers. The four most important components or essential features that should be considered during the facilitation of Life Skills for Foundation Phase student teachers, namely the lecturer, student, learning environment as well as the aim of teaching, including teaching content and assessment were set out.

After questionnaires regarding the nature of training for Foundation Phase student teachers in Life Skills were sent to institutions for higher education and the responses were statistically analysed, it was possible to make a number of findings and recommendations. From the empirical research it became clear that the identified outcomes were also valued and applied by lecturers at other institutions for higher education. Furthermore, it became apparent that active teaching learning-methods and self-regulated learning are valued as important aspects of effective teacher training. Skills should not only be practised during contact sessions, but learning environments should be extended. It should include a variety of contexts like community service, practical teaching experience at schools under supervision of mentors as

well exposure to diverse and multi-cultural teaching learning-environments.

By effective planning and organising, it is possible for lecturers to guide students to become self-regulated and effective learners within the context of reduced contact time.

Key words: Life Skills, Foundation Phase, teaching of Life Skills, student teacher training, early childhood development, life orientation, environmental education, health promotion, teaching-learning strategies, teaching-learning, teaching methods, assessment, values, norms, attitudes, reduced contact time as well as a combination of above-mentioned words.

HOOFSTUK 1

INLEIDING, PROBLEEMSTELLING, DOEL EN METODE VAN ONDERSOEK

1.1 INLEIDING EN PROBLEEMSTELLING

Lewensvaardighede kan beskryf word as noodsaaklike vaardighede wat die lewe vergemaklik en die moontlikheid verhoog van elke individu om sy potensiaal te bereik en produktief in die gemeenskap betrokke te raak (Rooth,1997:6). Dit is dus die vaardighede wat nodig is vir suksesvolle leef en leer, optrede in die daaglikse lewe en interaksie met ander (Byron, 2003; Wong & Mason, 2001:478; Goldberg, 1999:771). Hoe meer lewensvaardighede leerders bemeester, hoe beter word hulle in staat gestel om probleme te hanteer en uitdagings van die lewe die hoof te bied. Die uitdagings en eise van 'n ontwikkelende land maak die verwerwing van lewensvaardighede toenemend belangrik.

Die verwerwing van lewensvaardighede word nie soseer bepaal deur wat die leerder kan herroep nie, maar meer deur dit wat hy kan doen. Die leerproses eerder as die leerinhoud behoort beklemtoon te word en deur middel van aktiewe leer en leerderdeelname gefasiliteer te word (Buczkievicz & Carnegie, 2001:20; Rooth,1997:6). Dit gaan dus primêr om vaardighede as toerusting vir die lewe. Lewensvaardighede is nie net handige en bruikbare instrumente/handeling nie, maar essensiële vaardighede wat leerders in staat stel om te oorleef en floreer (Pickworth, 1990:78; Davis, 2000). Leerders wat nie oor die nodige lewensvaardighede beskik nie, loop 'n hoë risiko om probleemgedrag en leerprobleme te ontwikkel (McWhirther *et al.*, 1998:221). Lewensvaardighede bevorder prososiale gedrag, suksesvolle kommunikasie en interaksie en verminder aggressiewe gedrag (Prinz *et al.*, 1994:193; Schweinhart & Weikart, 1999:76).

Die Departement van Onderwys definieer Lewensvaardighede wat leerders moet ontwikkel as fisieke, sosiale, kognitiewe en normatiewe vaardighede. Leerders moet verder begelei word om die omgewing effektief te benut en wetenskaplike en tegnologiese vaardighede te ontwikkel. Hulle moet kreatiewe denkers en bemaagtigde burgers word wat gereed is vir toetrede tot die arbeidsmark (SA, 1997a:23).

Die oorkoepelende doel van die skoolkurrikulum was in die verlede daarop gerig om leerders toe te rus vir die wêreld van werk en verdere studie. Kennisoordrag, memorisering van feite en skriftelike eksamens is oorbeklemtoon ten koste van vaardighede en gesindhede om leerders

tot hul volle potensiaal te ontwikkel (Pretorius & Lemmer, 1998:2; Jacobs & Gawe, 1996:2). Dit is egter noodsaaklik dat vaardighede asook waardes soos respek vir demokrasie, gelykheid, menswaardigheid en sosiale geregtigheid deur middel van die kurrikulum gefasiliteer word (SA, 2002:8).

Lewensvaardighede was tot 1996 nie 'n formele leerprogram vir die grondslagfase, 'n sambreelterm vir vroeë kinderontwikkeling van graad 0 tot en met graad 3 (SA, 1997b:27) nie. Sekere komponente daarvan is wel in vakke soos omgewingsleer, gesondheidsopvoeding, taalonderrig en godsdiensonderrig aangespreek. Lewensvaardighede is eers met die aanvaarding van Kurrikulum 2005 as 'n afsonderlike leerprogram vir die grondslagfase voorgeskryf (SA, 1997b:23). Met die implementering van uitkomsgebaseerde onderwys in Suid-Afrika is die fokus van onderrigleer verskuif na die ontwikkeling van leerders in hul totaliteit. Die nuwe kurrikulum vir die grondslagfase is daarop gerig om leerders die geleentheid te bied om tot verantwoordelike en goed aangepaste volwassenes te ontwikkel wat oor noodsaaklike lewensvaardighede beskik (SA, 1997b:4).

In die **Hersiene Nasionale Kurrikulumverklaring** (SA, 2002:7,18) word daar in die vooruitsig gestel dat beleidsriglyne vir relevante en gepaste leerprogramme op nasionale vlak ontwikkel sal word. Geen beleidsriglyne is nog vasgelê vir die leerprogram Lewensvaardighede in die grondslagfase nie.

Lewensvaardighede is 'n baie wye begrip en onderwysers is nie tradisioneel opgelei om dit as leerprogram te implementeer nie. Daar is nie duidelike riglyne oor die uitkomste van lewensvaardighedsopleiding vir onderwysstudente en die wyse waarop dit geïmplementeer behoort te word nie. Dit plaas onvermydelik 'n groot verantwoordelikheid op instansies wat onderwysers oplei om aan hierdie nuwe eise gehoor te gee en seker te maak dat die opleiding van voornemende onderwysers hulle wel toerus om Lewensvaardighede te bemeester. Daar behoort bepaal te word watter uitkomste onderwysstudente in Lewensvaardighede moet bereik en die wyse waarop hierdie uitkomste op die mees effektiewe wyse gefasiliteer kan word.

Daarbenewens beveel die **Nasionale Plan vir Hoër Onderwys** (SA,2001:75) aan dat die kwaliteit van akademiese programme verbeter moet word en dat alternatiewe multimedia-metodes van aanbieding sowel as nuwe metodes van assessering ontgin moet word. As daar verder in ag geneem word dat die transformasie van hoër onderwysinstansies soos aangeteken in die **Staatskoerant** (SA, 1997a:15) hoë eise stel aan die kwaliteit van akademiese programme sowel as die effektiewe benutting van kontaktyd (SA, 2001), sal bronne op die mees effektiewe wyse benut moet word. Universiteite en ander onderwysinstansies sal daarom 'n effektiewe weg moet vind om menslike en finansiële bronne so ekonomies as moontlik te

bestuur. Dit stel 'n groot uitdaging aan dosente verbonde aan hoër onderwysinstansies om volgehoue kwaliteit onderwysersopleiding te bied.

Met minder kontaktyd tot hul beskikking, sal die beperkte tyd meer sinvol gebruik moet word en studente sal in 'n groot mate verantwoordelikheid vir hul eie leer moet aanvaar. Studente sal begelei moet word tot selfwerkzaamheid en beter voorbereiding vir kontaksessies, sodat kontaktyd maksimaal produktief benut kan word en optimale leer kan plaasvind (Jacobs & Gawe, 1996:3). Volgens Prawat (1992:235) kan die tradisionele aanbieding-luister-metode vervang word met 'n meer komplekse en interaktiewe benadering. Outeurs soos Richardson (1997:29), Weinstein en Meyer (1994:15-21) en Ram (1996:89) stem saam dat studente doeltreffend leer wanneer inligting geïnterpreteer en sin of betekenis daaraan gegee word deur dit by hul bestaande kennis en ervaring te integreer.

Die uitdagende probleem van verminderde kontaktyd, tesame met nuwe eise van verbetering van akademiese programme en nuwe aanbiedings- en assesseringsmetodes, behoort dus aangespreek te word. Die wye veld wat onder Lewensvaardighede ressorteer en die onduidelikheid van uitkomste wat grondslagfase-onderwysstudente in Lewensvaardighede behoort te bereik, vererger die probleem. Die praktiese aard van sekere vaardighede wat deur onderwysstudente in die grondslagfase bereik moet word, vereis eerder meer as minder kontaktyd. Daar sal gesoek moet word na dinamiese, interaktiewe metodes om onderwysstudente in die grondslagfase in totaliteit te vorm en toe te rus met die nodige kennis, vaardighede en norme/gesindhede om Lewensvaardighede by leerders te fasiliteer.

In die lig van die voorafgaande bespreking is daar dus na antwoorde op die volgende vrae gesoek:

- 1.1 Wat is die aard van Lewensvaardighedsopleiding vir grondslagfase-onderwysstudente?
- 1.2 Watter uitkomste behoort in Lewensvaardighede deur onderwysstudente bereik te word?
- 1.3 Hoe kan Lewensvaardighede effektief gefasiliteer word vir grondslagfase-onderwysstudente?
- 1.4 Wat is die mening van grondslagfasedosente by ander opleidingsinstansies, ten opsigte van die effektiewe aanbieding van Lewensvaardighede vir onderwysstudente?
- 1.5 Watter aanbevelings kan gemaak word om Lewensvaardighede effektief te fasiliteer?

1.2 NAVORSINGSDOELSTELLING

Die doel van die studie is om aanbevelings te maak vir 'n effektiewe onderrigleerprogram vir die opleiding van grondslagfase-onderwysstudente in Lewensvaardighede. Dit kan soos volg opgesom word:

- 1.2.1 Om die aard van Lewensvaardigheidsopleiding van onderwysstudente in die grondslagfase te identifiseer.
- 1.2.2 Om uitkomst wat deur grondslagfase-onderwysstudente in Lewensvaardighede bemeester behoort te word, te identifiseer.
- 1.2.3 Om vas te stel hoe Lewensvaardighede effektief gefasiliteer kan word vir grondslagfase-onderwysstudente.
- 1.2.4 Om die mening van grondslagfasedosente by ander opleidingsinstansies te toets, ten opsigte van effektiewe Lewensvaardigheidsopleiding.
- 1.2.5 Om aanbevelings te maak vir die effektiewe implementering van Lewensvaardighede vir grondslagfase-onderwysstudente.

1.3 NAVORSINGSMETODE

1.3.1 Literatuurstudie

'n Literatuurstudie is gedoen word waar bronne oor die aard van Lewensvaardighede asook die kenmerke van doeltreffende opleiding van onderwysstudente in die onderrig van Lewensvaardighede tydens die grondslagfase ondersoek word. Effektiewe onderrigleermetodes sal bestudeer word waarbinne Lewensvaardighede bereik sal kan word. Tydens inligtingsoektogte sal daar van sleutelwoorde gebruik gemaak word soos: Lewensvaardighede, grondslagfase, onderrig van Lewensvaardighede, onderwysersopleiding, vroeë kinderontwikkeling, lewensoriëntering, omgewingsleer, gesondheidsbevordering, onderrigstrategieë, onderrigleer, onderrigmetodes, assessering, waardes, norme, gesindhede, motivering, strategiese leer, metaleer, uitkomstgebaseerde onderrig, selfwerkzaamheid, kontaktydvermindering asook 'n kombinasie van bogenoemde sleutelwoorde. RSAT (SA tydskrifartikels) en EBSCOHost se Academic Search Premier en ERIC databasisse (internasionale tydskrifartikels) sal geraadpleeg word.

1.3.2 Empiriese Onderzoek

1.3.2.1 Doel met die empiriese ondersoek

Die doel met die empiriese ondersoek was om te bepaal of die uitkomst van Lewensvaardighede vir die opleiding van grondslagfase-onderwysers, soos geïdentifiseer in die literatuurstudie, sowel as die suksesvolle implementering daarvan, deur kollegas by ander sentra waar onderwysers opgelei word, as belangrik geag word. Tweedens om te bepaal of hierdie uitkomst ook deur hulle gebruik word in Lewensvaardighedsopleiding. Laastens is bepaal watter onderrigleermetodes toegepas word tydens die fasilitering van Lewensvaardighede.

1.3.2.2 Meetinstrumente

1.3.2.2.1 Vraelyste

'n Gestruktureerde Likert-tipevraelys (De Wet *et al.*, 1981:163) is saamgestel. Met hierdie vraelys is gepoog om doelstellings 2, 3 en 4 te bereik.

1.3.2.2.2 Statistiese tegnieke

Toepaslike statistiese tegnieke is aangewend ten einde die vraelyste te ontleed en te interpreteer. Daar is hoofsaaklik van beskrywende statistiek gebruik gemaak. Die Statistiese Konsultasiediens van die Noordwes Universiteit (Potchefstroomkampus) was behulpsaam met die statistiese verwerking.

1.3.2.2.3 Populasie

Dosente ($n \approx 20$) betrokke by die opleiding van onderwysstudente in Lewensvaardighede in die grondslagfase ($n=10$) in Suid-Afrika is by die ondersoek betrek.

1.4 HOOFSTUKINDELING

Hoofstuk 1

Inleiding, probleemstelling, doel en metode van ondersoek.

Hoofstuk 2

Lewensvaardigheidsopleiding vir grondslagfase-onderwysstudente.

Hoofstuk 3

Doeltreffende opleiding van grondslagfase onderwys-studente in lewensvaardighede.

Hoofstuk 4

Empiriese navorsingsontwerp.

Hoofstuk 5

Samevatting, gevolgtrekkings en aanbevelings.

1.5 BYDRAE VAN DIE STUDIE

Aangesien die leerprogram Lewensvaardighede vir die grondslagfase nêrens presies gedefinieer en omskryf word nie, kan die studie 'n bydrae lewer om te verseker dat onderwysstudente relevante Lewensvaardigheidsopleiding ontvang. Die bestudering van onderrigleer- en aanbiedingsmetodes wat sal bydra tot die bereiking van geïdentifiseerde kenmerke kan ook toegepas word by opleidingsinstansies om voorsprongopleiding in Lewensvaardighede vir grondslagfase-onderwysstudente te verseker.

HOOFSTUK 2

LEWENSWAARDIGHEIDSOPLEIDING VIR GRONDSLAGFASE- ONDERWYSSTUDENTE

2.1 INLEIDING

In hierdie hoofstuk sal daar 'n fundamentele begroning van die term Lewensvaardighede gedoen word. 'n Literatuurondersoek sal verder gedoen word oor die terreine van Lewensvaardighede soos dit internasionaal in navorsing gebruik word. Daarna sal internasionale tendense ten aansien van die implementering van Lewensvaardighede bespreek word. Die aanloop tot Lewensvaardighedsopleiding in Suid-Afrikaanse skole sal kortliks verduidelik word, waarna daar verder gekonsentreer sal word op die opleiding van onderwysstudente wat lewensvaardighede aan grondslagfaseleerders moet bied. Daar sal spesifiek aandag gegee word aan die uitkomst wat in die opleiding van voornemende grondslagfase-onderwysers bereik moet word, ten einde hulle volledig te bemagtig om Lewensvaardighede in die grondslagfase te fasiliteer.

Voordat Lewensvaardighedsopleiding vir grondslagfase-onderwysstudente van naderby bestudeer word, sal die term Lewensvaardighede eers omskryf word.

2.2 DIE TERM LEWENSWAARDIGHEDE

Rooth (1997:6) beskryf lewensvaardighede as noodsaaklike vaardighede wat die lewe vergemaklik en die moontlikheid van elke individu verhoog om sy potensiaal te bereik en produktief in die gemeenskap betrokke te raak. Lewensvaardighede is daarop gerig om mense van alle ouderdomsgroepe te help om daardie kennis, gesindhede en vaardighede te verwerf wat hulle sal nodig hê ten einde die "oorgang" tot gesonde, gelukkige en produktiewe mense te maak. Die oorgangsproses word moontlik gemaak deur lewensvaardighede wat dien as gereedskap wat mense nodig sal hê om te oorleef en te floreer in die alledaagse lewe (Casey Family Services, 2000).

Lewensvaardighede verwys na die kennis, gesindhede en vaardighede wat gedrag ondersteun wat mense in staat stel om groter verantwoordelikheid vir hul eie lewens te aanvaar deur gesonde lewenskeuses uit te oefen, groter weerstand teen negatiewe druk te ontwikkel en skadelike gedrag te vermy (UNICEF, 2002; WHO, 1998). Psigososiale bevoegdheid word ook bevorder deur lewensvaardighede en dit speel 'n belangrike rol ten opsigte van

gesondheidsbevordering op fisieke, emosionele/geestelike en sosiale gebied (Donald *et al.*, 1997:97). Die Organisasie vir Wêreldgesondheid beskou lewensvaardighede as daardie vaardighede wat lei tot gesonde lewenskeuses, voorkoming van gesondheidsprobleme en die beskerming van menseregte. Dit sluit ook die ontwikkeling van elke mens se potensiaal in ten einde optimale persoonlike, sosiale, fisieke, sosiale en psigologiese ontwikkeling en welstand te bevorder (SA, 1997b:3).

Lewensvaardighede behels noodsaaklike kennis, vaardighede en gesindhede/waardes wat mense in staat stel om hulself as individue te handhaaf in die samelewing en die eise en uitdagings van die alledaagse lewe suksesvol die hoof te bied (Donald *et al.*, 1997:97). Dit sluit verder kennis, gesindhede en vaardighede ten opsigte van omgewingsbevordering en sosiale wetenskappe in (Byron, 2003). Individue behoort bemagtig te word met omgewingsverwante kennis, gesindhede en vaardighede om as ingeligte en aktiewe burgers te verseker dat almal 'n kwaliteit lewe geniet deur die verantwoordbare gebruik van die omgewing en sy hulpbronne (Le Grange, 2003:35). Lewensvaardighede is nie net belangrik om mense se effektiwiteit en vermoë om aan te pas in die omgewing en gemeenskap te ontwikkel nie, maar dit bevorder ook kreatiwiteit (Lobner,1997:2).

Volgens Rooth (1997:24) stel lewensvaardighede die mens in staat om die manier waarop interaksie tussen mense plaasvind, te verstaan. Dit kan vergelyk word met gereedskap wat benodig word wanneer 'n huis gebou word. In die werklike lewe bou mense aan lewensvaardighede wat hulle benodig, ten einde hul volle potensiaal te ontwikkel. Elke persoon moet dus sy eie potensiaal ontwikkel terwyl hy terselfdertyd vaardighede ontwikkel wat suksesvolle verhoudings met ander mense moontlik sal maak (Byron, 2003). Daar is verskillende lewensvaardighede wat aangeleer, aangepas en verbeter kan word deur die individu se reaksie op die uitdagings van sy besondere lewensomstandighede. Pickworth (1990:77) noem vaardighede soos die vermoë om jou emosies te beheer, effektief te kommunikeer, probleemoplossingsvaardighede toe te pas en sin in die daaglikse lewe te vind. Lewensvaardighede is volgens hom nodig vir fisieke en emosionele gesondheid en word deur individue gebruik om lewenssituasies te bemeester en aan te pas by omstandighede. Hierdie vaardighede behoort sistematies aangeleer te word en daar kan nie aangeneem word dat mense lewensvaardighede insidenteel sal verwerf nie (Rooth,1997:2).

Pickworth (1990:78) bevestig Rooth en Donald se siening dat lewensvaardighede lewensnoodsaaklike vaardighede is wat saamhang met die ontwikkelingsstake van basiese menslike ontwikkeling. Dit sluit die basiese ontwikkelingsstake in wat 'n mens op 'n gegewe peil van menslike ontwikkeling benodig waaronder psigososiale, kognitiewe, morele, ego- en emosionele aspekte. Aanleer van hierdie lewensvaardighede waaronder eerlikheid, hoflikheid,

goeie maniere, empatie en insig ten opsigte van konflikthantering, sal help om goeie verhoudinge te verseker (Life Skills, 2000).

Volgens Donald *et al.* (1997:97) bevorder lewensvaardighede die mens se persoonlike en sosiale bevoegdhede en selfvertroue, naamlik dié sosialiseringvaardighede wat mense benodig om effektiewe interaksie met ander te hê (Reixach, 1996:36; Wong & Mason, 2001:475). Ook Lobner (1997) beskou sosiale en bestuursvaardighede as belangrike komponente van lewensvaardighede, maar voeg ook oriëntasie ten opsigte van die wêreld van werk en basiese opleiding vir volwassenes (ABET) as verdere komponente by.

Pickworth (1990:77-78) ondersteun die belangrikheid van lewensvaardighede ten opsigte van morele ontwikkeling. Waardes is essensieel vir die lewe omdat dit die normatiewe beginsels insluit waarvolgens mense in die samelewing aanpas (Beckham & Nieuwenhuis, 2003:57). Waardes sluit daardie dinge in wat 'n persoon glo sowel as daardie dinge wat hy as belangrik ag vir interpersoonlike verhoudings. Hierdie waardes is belangrike boustene in gedagtes en opvattinge. Waardes word bepaal deur die reëls wat binne 'n bepaalde groep/gemeenskap van toepassing is. Religieuse en kulturele norme/waardes het 'n geweldige groot invloed op die interpersoonlike en intergroep-verhoudinge van 'n gemeenskap (Beckham & Nieuwenhuis, 2004:58). Godsdiensoonderrig gee geleentheid aan leerders om begrip vir diverse religieuse oortuiginge in die gemeenskap te ontwikkel en lei tot die ontwikkeling van positiewe gevoelens en aanvaarding tussen diverse religieuse groepe (Lemmer & Squelch, 1993:80). 'n Persoon wat oor die nodige lewensvaardighede beskik, behoort in staat te wees om begrip te demonstreer vir diverse verskille ten opsigte van uiteenlopende oortuiginge, godsdienste, kulture en waardes in die gemeenskap (Ferguson & Roux, 2003:272).

Lewensvaardighede kan gevolglik beskou word as onontbeerlike toerusting wat individue toerus om by lewensituasies en eise aan te pas. Mense word deur middel van 'n groot verskeidenheid kennis en vaardighede bemaagtig om beter te funksioneer in die verskillende rolle wat die gemeenskap van hulle verwag. Hierdie vaardighede gee betekenis aan die lewe en stel mense in staat om produktiewe en vervulde lewens te lei. Uit die begripsomskrywings van Lewensvaardighede waarna reeds verwys is, is dit duidelik dat Lewensvaardighede 'n baie wye terrein omvat. Daarom is dit nodig dat die terrein van Lewensvaardighede duidelik uiteengesit word. Die generiese terreine van Lewensvaardighede soos wat dit algemeen toegepas word, sal vervolgens omskryf word.

2.3 LEWENVAARDIGHEIDSTERREINE

2.3.1 Gesondheidsbevordering

Lewensvaardighede het spesifiek ten doel om gedrag positief te verander, veral ten opsigte van die goeie en gesonde funksionering van die gemeenskap as geheel (UNICEF, 2002). Die term gesondheid verwys na volledige fisieke, psigiese en sosiale welstand en nie net die afwesigheid van siekte nie (Donald *et al.*, 1997:81). Gesondheidsbevordering verwys na die proses waardeur mense in staat gestel word om kontrole oor die determinante van gesondheid uit te oefen sodat hulle hul eie gesondheid en dié van ander kan bevorder. Die implementering van hierdie benadering vereis dat gesondheidsbevordering bemagtigend, deelnemend, holisties, nediskriminerend, volhoudbaar en multistrategies behoort te wees (WHO, 2001a). Hoewel die onderskeie komponente van gesondheidsbevordering nie altyd geskei kan word nie, kan daar tussen die volgende twee begrippe onderskei word.

- **Gesondheidsbevordering** lê klem op die versterking van vaardighede en bekwaamhede van individue en verandering van sosiale, omgewingsverwante en ekonomiese toestande om die impak daarvan op die individu en algemene publiek te versag. Deur middel van gesondheidsbevordering word mense bemagtig om kontrole oor die determinante van gesondheid uit te oefen en sodoende hul eie gesondheid te verbeter. Daar word onderskeid getref tussen gesondheidsbevordering en gesondheidsopvoeding.
- **Gesondheidsbevordering** sluit die kommunikasie/fasilitering van inligting ten opsigte van die onderliggende sosiale, ekonomiese en omgewingsfaktore, risiko-faktore ten opsigte van gesondheid en gesondheidsorg in (WHO, 2001b).

Gesondheidsbevordering behoort die volgende aspekte te beklemtoon:

- 'n Gesonde leefwyse wat die keuse van kos, tabak, fisieke aktiwiteit, alkohol en gebruik van medikasie insluit;
- toegang tot geskikte gesondheidsdienste;
- gesonde omgewings, wat 'n veilige fisieke omgewing, sosiale toestande, goeie voedselvoorsiening en beperkte toegang tot tabak en alkohol insluit;
- geletterdheid ten opsigte van gesondheidsverwante kennis, houdings/waardes, motivering, gedrag, persoonlike vaardighede en selfwerkzaamheid;
- deelname aan die bemagtiging van die gemeenskap met betrekking tot

gesondheidskwessies, en

- beleid ten opsigte van gezondheid, wetgewing, regulasies en bestuur van gesondheidsorganisasies asook gemeenskapsontwikkeling (WHO, 2001a).

Die uitdagings wat jongmense vandag die hoof moet bied, verskil baie van dié van vorige generasies. Voorbeelde van probleme waarmee mense hedendaags gekonfronteer word, sluit MIV/Vigs en ander seksueel oordraagbare siektes, alkohol, rook en ander vorme van substansmisbruik, politieke onstabiliteit, werkloosheid, seksuele en ander vorms van uitbuiting en diskriminasie in verskeie vorms in (UNICEF, 2002). Coetzee en Kok (2001:6) beklemtoon ook die belangrikheid van die suksesvolle implementering van die MIV/Vigs-, seksualiteit- en lewensvaardighedsprogram in skole. Vroeë dwelmgebruik word sterk geassosieer met probleemgedrag soos leuens, diefstal, swak skoolprestasie en onaanvaarbare seksuele aktiwiteit (Suid-Afrika, 2002:230). Gesien in die lig van hierdie ernstige gesondheidsvraagstukke, behoort gesondheidsbevordering as noodsaaklike komponent van Lewensvaardighede beskou te word. Ten einde die komponente van die term “gesondheid” van naderby te bestudeer, sal daar voorts onderskei word tussen twee komponente, naamlik fisieke gesondheid en psigiese gesondheid.

- **Fisieke gesondheid**

Pauw en Kok (2002:101) meld dat gesondheid 'n aanduider van mense se lewensomstandighede is en dat die gesondheidsvlak van 'n gemeenskap dui op die resultaat van ontwikkeling wat plaasgevind het. Volgens Pickworth (1990:80) is die fisieke welstand en handhawing van gesondheid 'n baie belangrike lewensvaardigheid. Dit sluit vaardighede in wat nodig is vir motoriese ontwikkeling, koördinasie, gebalanseerde voeding, gewigskontrole, fisieke gesondheid, deelname aan sport, begrip van die psigologiese aspekte van geslagsrolidentifikasie, streshantering sowel as die keuse en beoefening van vryetydsbesteding.

- **Psigiese gesondheid**

Psigiese gesondheid kan gedefinieer word as 'n toestand van welstand waarin die individu sy eie potensiaal raaksien en ontwikkel. Só 'n persoon is verder in staat om die normale spanning van die lewe die hoof te bied, produktief te kan werk en tot die gemeenskap by te dra. Gesondheidsbevordering is 'n sambreelterm wat 'n wye verskeidenheid strategieë insluit wat 'n positiewe effek op psigiese gesondheid sal hê (WHO, 2001b).

Vraagstukke soos kindermishandeling en -verwaarlosing/verwerping in die vorm van

emosionele, fisieke en seksuele mishandeling moet deur die gemeenskap aangespreek word (SA, 2002:210-228). Psigiese gesondheid ten opsigte van seksualiteit moet daarop gerig wees om mense aan te moedig om hulself te respekteer, seksualiteit as 'n natuurlike en positiewe deel van hul lewe te aanvaar en 'n eie morele verwysingsraamwerk te ontwikkel sodat hulle verantwoordelike besluite kan neem (SA, 2002:65). Dit sluit seksuele ontwikkeling, vorming van houdings en waardes omtrent identiteit, interpersoonlike verhoudings, intimiteit, liggaamsbeeld en geslagsrolle in (Vergnane & Palmer, 1998:5).

2.3.2 Omgewingsbevordering

Daar is 'n toenemende bewustheid van omgewingsake en die bewaring van die omgewing in die twintigste eeu. Omgewingsleer/ekologie verwys na die verhouding van lewende organismes tot hulle omgewing. Die ekologie van 'n gebied word versteur deur faktore soos besoedeling en oorbewoning (Odendal *et al.*, 1994:188). Mense behoort bewus gemaak te word van omgewingsake soos besoedeling en daar moet 'n geslag gekweek word wat sensitief is vir die omgewing en omgewingsverwante sake (WHO, 2001a).

Omgewingsbevordering sluit in alle aspekte van menslike gesondheid wat deur fisieke, chemiese, biologiese, sosiale en psigososiale faktore in die omgewing geraak word. Dit verwys ook na die assessering, kontrole, regstelling en voorkoming van faktore wat die omgewing en die gesondheid van huidige en toekomstige generasies negatief kan beïnvloed (WHO, 2001a).

Le Grange (2002:83) beskryf drie benaderings ten opsigte van omgewingsbevordering, naamlik leer alles van die omgewing, leer deur die omgewing en leer vir die omgewing. Leer alles van die omgewing sluit kennis aangaande natuurlike sisteme en prosesse in. Leer deur die omgewing beklemtoon die feit dat die omgewing gebruik kan word om sekere vaardighede en waardes in leerders te ontwikkel. Kennis word opgedoen deur middel van leerders se ondervinding en reaksie op die omgewing. Leer vir die omgewing verwys na die sosiale, kritiese oriëntasie ten opsigte van die omgewing. Dit sluit die ontwikkeling van morele waardes en politiese bewustheid in, sowel as die kennis, gesindhede en vaardighede om omgewingsverwante probleme en vraagstukke te kan hanteer. Deur middel van vaardighede soos besluitneming en probleemoplossing kan mense bemaagtig word om sinvolle bydraes tot die uitbouing en instandhouding van die omgewing te lewer.

2.3.3 Uitbou van menslike potensiaal

Pauw en Kok (2002:101) meld dat die mens se selfbeeld die sterkste bepaler van sy gedrag is

en dat die mens wat glo dat hy oor die potensiaal beskik, daardie potensiaal self sal probeer ontwikkel. Hulle beskou die uitbou van menslike potensiaal as die sleutel tot verkryging van Lewensvaardighede. Die begrip menslike potensiaal sluit die mens se behoeftes, aspirasies, strewes en keuses in en hou verband met alle fisieke, psigiese, sosiale, organisatoriese en omgewingsverwante faktore en sisteme wat 'n rol in die mens se lewe speel. Hulle ondersteun Pickworth se siening dat die uitbou van menslike potensiaal gesien behoort te word as 'n ontwikkelingsproses waardeur die mens gaan sodat sy keuses in die lewe verbreed word as gevolg van die realisering van sy moontlikhede. Effektiewe leer en ook die uitbou van menslike potensiaal kan slegs werklik suksesvol plaasvind wanneer die mens se beskouing oor homself positief is (Pauw & Kok, 2002:104).

Die volgende komponente ten opsigte van menslike potensiaal kan onderskei word:

2.3.3.1 Leervaardighede

Volgens Goldberg (1999:770) verwys leervaardighede na dié vaardighede wat nodig is om suksesvol te leer en sluit selfvertroue, motivering, verantwoordelikheid, inisiatief, deursettingsvermoë, probleemoplossing en fokus in. Sonder hierdie metakognitiewe vaardighede kan doeltreffende onderrigleer nie gefasiliteer word nie. Volgens Pickworth (1990:77) verwys leervaardighede voorts na geletterdheid, syfervaardigheid, leer deur middel van ervaring, verkryging van inligting, rekenaarvaardigheid en studiemetodes.

Lewensvaardighede word slegs effektief gefasiliteer deur die stel van duidelike uitkomst vir elke leeraktiwiteit en die gebruik van aktiewe en deelnemende onderrigleermetodes. Dit behoort gebaseer te word op die sosiale leerproses wat die volgende insluit:

- ❖ die verduideliking van die beoogde vaardigheid;
 - ❖ observasie van die vaardigheid (modellering);
 - ❖ inoefening van die vaardigheid in gesimuleerde situasies binne 'n beskermde leeromgewing, en
 - ❖ terugvoer ten opsigte van individuele demonstrasie van die vaardigheid
- (Departement van Geestesgesondheid, 1999:23).

Deur kennis te integreer met betekenisvolle situasies uit die leefwêreld van die leerder, word leerders bemaagtig om nie net op die inhoudelike te konsentreer nie, maar om leervaardighede te ontwikkel waaronder probleemoplossing, selfregulering en assessering van leer (Imel, 2000). Dit staan bekend as kontekstuele leer en is gewortel in die konstruktivistiese benadering wat impliseer dat leer nie 'n passiewe proses is nie. Leerders moet begelei word om aktief deel te

neem aan die leerproses deur sin en betekenis daaraan te gee en dit by hul bestaande ervaring te integreer (Hurley *et al.*, 1999).

2.3.3.2 Sosiale vaardighede

Spodek en Saracho (1999:10) beklemtoon die belangrikheid van sosiale vaardighede waarmee mense betekenis aan hul wêreld kan gee en in staat gestel word om goed in hul sosiale omgewing aan te pas. Wong en Mason (2001:475) identifiseer lewensvaardighede as blote “gewone sosialiseringvaardighede” wat bestaan uit basiese vaardighede wat mense nodig sal hê in hul daaglikse lewe in die hoofstroomsamelewing. Volgens die skrywers help lewensvaardighede mense om effektief interaksie met ander mense te hê, dit bou hul selfvertroue, verbeter hul kapasiteit vir beskawing en ondersteun hulle in die strewe na hul drome.

2.3.3.3 Vaardighede om jouself en ander te ontwikkel

Pickworth (1990:80) beklemtoon die belangrikheid van persoonlike ontwikkeling en beskou vaardighede soos positiewe selfbeeld, kreatiewe probleemoplossing, besluitneming, streshantering, instandhouding van fisieke gesondheid, die beste benutting van geleenthede, hantering van negatiewe emosies, ontdekking van belangstellings, waardes en vaardighede, geestelike ontwikkeling en hulp aan ander as belangrike lewensvaardighede.

Identiteitsontwikkeling vind volgens Louw *et al.* (1998:435) plaas as gevolg van ingrypende fisieke, seksuele, sosiale, kognitiewe en morele ontwikkeling, maar dit word beïnvloed deur interpersoonlike verhoudings soos interaksie met ouers en die portuurgroep sowel as in die wyer sosiale konteks. Identiteitsontwikkeling verwys voorts na die vaardighede wat benodig word vir volgehoue ontwikkeling van persoonlike identiteit en emosionele bewustheid. Dit sluit selfmonitering, 'n gesonde selfbeeld, manipulasie en akkommodasie van die omgewing, ontwikkeling van die gepaste geslagsrol, die gee van betekenis aan die lewe, asook morele en waardesisteme in (Pickworth, 1990:77).

Ten einde produktiwiteit by mense te kweek, sal bepaalde kennis, vaardighede en waardes aan leerders voorgehou moet word. Produktiwiteit impliseer voortdurende groei en ontwikkeling in prestasie, wat verseker dat leerders voorberei sal word vir die werksomgewing waarin hulle eendag moet funksioneer (National Productivity Institute, 2002:28). Individue moet begelei word ten opsigte van oriëntering vir die wêreld van werk sodat hulle ingeligte keuses ten opsigte van verdere studies en beroepskeuses kan uitoefen (SA, 2003a:29).

2.3.3.4 Probleemoplossingsvaardighede/besluitnemings-vaardighede

Spodek en Saracho (1999:10) beskou intellektuele en kommunikasievaardighede as krities ten einde suksesvol te leer. Pickworth (1990:77) meld voorts dat probleemoplossingsvaardighede noodsaaklike vaardighede is wat benodig word vir inwinning van inligting, probleemidentifisering en oplossing, implementering en evaluering, stel van doelwitte, sistematiese beplanning en voorspelling, tydsbestuur, kritiese denke en konflikthantering.

2.3.3.5 Interpersoonlike verhoudinge

Lewensvaardighede is nodig vir effektiewe kommunikasie, verbaal sowel as nie-verbaal, gemaklike verhoudingstigting, klein en groot groep, sowel as gemeenskapsdeelname, bestuur van interpersoonlike intimiteit, duidelike uitdrukking van idees en menings, asook gee en ontvang van terugvoering (Pickworth, 1990:82).

Verhoudingsvaardighede verwys na die stig, instandhouding en beëindiging van verhoudings, kommunikasie, selfhandhawing, effektiewe groeplidmaatskap en konflikthantering (SA, 2000:14).

2.3.4 Ontwikkeling van morele, kulturele en religieuse waardes

Moraal verwys na dit wat goed of sleg is en sedelike beginsels (Odendal *et al.*, 1994) terwyl moraliteit verwys na die affektiewe (waardes), die kognitiewe (etiek) en gedrag (karakter) van 'n persoon (Ursery, 2004). Morele waardes moet die mens in staat stel om te onderskei tussen reg en verkeerd, verantwoordelike en toepaslike gedrag te demonstreer en daardie kwaliteite bevorder wat tot 'n positiewe lewe en verryking van die gemeenskap sal bydra (Hight, 2004). Universele waardes soos die heg van waarde aan menslike lewe en beskouing van jouself as uniek en waardevol is belangrik vir alle mense (Campbell, 2004).

Volgens Ursery (2004) word morele sowel as niemorele waardes op dieselfde wyse as taal en sosiale waardes verwerf. Waardes word sterk beïnvloed deur tradisies wat deel van die gemeenskap en kultuur uitmaak. Morele besluitneming het 'n groot invloed op die gesondheid en welstand van ander mense. Onverantwoordelike besluite en keuses ten opsigte van morele en sosiale sake kan die welstand en gesondheid van ander mense en die omgewing nadelig beïnvloed. Onverantwoordelike gebruik van die omgewing kan byvoorbeeld lei tot allergieë, kanker en ander gesondheidsprobleme asook besoedeling van die omgewing, beskadiging van

die osoonlaag en gepaardgaande swaarkry vir die mensdom (Kaulbars, 1994).

Deur mense bewus te maak van hul morele verantwoordelikheid, word hulle gemotiveer om ander te help en die behoeftes van mense wat akute nood het, raak te sien en aan te spreek (La Folette & May, 1996). Swick *et al.* (1998:66) sluit hierby aan deur te beklemtoon dat universele morele standaarde nodig is vir die doeltreffende funksionering van die gemeenskap. Hierdie universele waardes verwys na waardes waaronder integriteit, eerlikheid, verantwoordelikheid, mededeelsaamheid, respek, simpatie, hardwerkendheid, ensovoorts ressorteer.

Kultuur verwys na die ganse geestelike besitting van 'n volk op elke terrein. Godsdienste as deel van kultuur sluit gesamentlike plegtighede en leerstellings waardeur 'n groep of kerkgenootskap sy God of god vereer in (Odendal *et al.*, 1994). Die behoefte aan bevordering van wedersydse respek vir verskillende kulture, godsdienste en waardesisteme as beginsels vir demokrasie, word wêreldwyd beklemtoon (Ferguson & Roux, 2003:272). Goeie menseverhoudings is noodsaaklik om 'n verskeidenheid mense suksesvol en in harmonie te laat saamleef. Volgens Crafford *et al.* (1996:210) behoort mense toenemend bewus gemaak te word van ander godsdienste. Sodoende kan groter begrip en verdraagsaamheid tussen mense met verskillende godsdienstige perspektiewe gekweek word. In 'n multikulturele en multireligieuse samelewing behoort sekere doelwitte nagestreef te word om goeie samewerking tussen groepe te vergemaklik. Volgens Lemmer en Squelch (1993:5) sluit dit die volgende uitkomst in:

- Ontwikkeling van positiewe houdings teenoor kulturele groepe;
- verhoogde bewustheid en waardering van kultuureie, kultuuridentiteit en kultuurerfenis;
- begrip en waardering vir waardevolle bydraes wat kulturele groepe tot die gemeenskap maak;
- vermindering van kulturele vooroordeel en stereotipering;
- ontwikkeling van 'n verskeidenheid vaardighede om in 'n diverse kulturele gemeenskap te kan funksioneer, en
- verhoging van interkulturele bevoegdheid, waaronder empatie, aanvaarding en vertroue in mense van ander kulturele groepe asook die vermoë om gebruike en nieverbale gedrag van verskillende kultuurstyle te interpreteer.

Die algemene terrein van Lewensvaardighede is in die voorafgaande uiteengesit. Daar sal nou gekyk word na internasionale en nasionale tendense van lewensvaardighedsopleiding.

2.4 LEWENSWAARDIGHEIDSOPLEIDING

2.4.1 Internasionale tendense

2.4.1.1 Internasionale tendense ten aansien van Lewensvaardigheidsopleiding

Dit wil voorkom asof Lewensvaardighede in ander lande ook as belangrike toerusting vir elke leerder beskou word. Al word dit nie in alle lande as afsonderlike dissipline aangebied nie, word uitkomst wat verband hou met Lewensvaardighede wel in die meeste gevalle gevind.

Le Mottee (2002) meld byvoorbeeld dat daar in Kanada klem gelê word op die ontwikkeling van 'n kurrikulum vir Lewensvaardighede en op die opleiding van fasiliteerders vir hierdie terrein. Die skoolkurrikulum in die VSA, Australië en Nieu Zeeland word gesien as gereedskap/instrument wat aangewend word om leerders te begelei ten opsigte van die verlangde kennis, vaardighede en waardes. Die kurrikulum moet aan die eise van alle individue en groepe voldoen en sluit bevoegdhede in soos die kommunikasie van idees en inligting, die gebruik van wiskundige idees en tegnieke, samewerking in groepe, die gebruik van tegnologie, beplanning en organisasie van aktiwiteite, versameling, analise en organisering van inligting asook probleemoplossing. Dit sluit ook lewensvaardighede soos selfbestuur, begrip vir kulturele diversiteit en die waardes van die gemeenskap in (Kennedy, 1998).

Spodek en Saragho (1999:10) beklemtoon dat 'n kurrikulum vir leerders in die VSA nie net 'n appèl moet rig tot die kind se intellektuele en kommunikasievaardighede nie, maar ook voorsiening moet maak vir daardie kulturele en lewensvaardighede wat leerders sal bemagtig om sin te gee aan hul wêreld. Dit moet gebeur sodat hulle as sosiaal goed aangepaste volwassenes in die samelewing sal kan funksioneer (Kennedy, 1998).

Die Departement van Onderwys in Vlaanderen formuleer ontwikkelingsdoelwitte of "eindtermen" vir dié leergebied, naamlik kennis, insig, vaardighede en gesindhede wat as belangrike ontwikkelingsdoelwitte vir die gemeenskap geag word (Departement van Onderwijs, 2002).

"De Driestar Hoogeschool" in Gouda erken die belangrikheid van lewensvaardighede deur dit in te sluit by die opleiding van voornemende onderwysers. Persoonlike vorming, veral die godsdienstige en morele vorming op 'n Christelike grondslag, vorm 'n belangrike deel van hul opleiding (De Driestar; 2000:22).

Die Nasionale Kurrikulum vir Engeland spesifiseer Engels, Wiskunde, Wetenskap, Tegnologie, Geskiedenis, Aardrykskunde, Kuns, Musiek en Fisieke opvoeding vir die ouderdomsgroep vyf- tot sewejariges maar maak nêrens pertinent melding van "lewensvaardighede" as afsonderlike vak of leerprogram nie (Department for education, 1995). Opleiding van leerders ten opsigte van Lewensvaardighede in Engeland bly opsioneel. Volgens die Departement van Onderwys in Engeland wil hulle aan onderwysers die vryheid van 'n niestatutêre raamwerk ten opsigte van Lewensvaardighede gee (Anon, 2004, BBC News).

Hierdie beskouing oor die fasilitering van Lewensvaardighede onderskryf die uitgangspunt dat kennis belangrik is, maar nie voldoende is om gedrag te verander of te ontwikkel nie. Ten einde 'n invloed op die leerder se gedrag te hê, moet kennisgebaseerde benaderings aangevul word met die verandering of versterking van houdings en interpersoonlike vaardighede en dit staan bekend as die bybring van lewensvaardighede.

2.4.1.2 Fasilitering van Lewensvaardighede

Die fasilitering van Lewensvaardighede verwys na die interaktiewe proses van onderrigleer wat fokus op die verwerwing van daardie kennis, gesindhede en vaardighede wat sodanige gedrag ondersteun wat mense in staat stel om groter verantwoordelikheid vir hulle eie lewens te aanvaar deur gesonde lewenskeuses uit te oefen, groter weerstand teen negatiewe druk te ontwikkel en skadelike gedrag te vermy (UNICEF, 2002).

Lobner (1997:4) definieer lewensvaardighedsopleiding as die opleiding van individue en groepe ten opsigte van vaardighede, insigte en bekwaamhede. Hierdie opleiding moet hulle toerus om 'n verskeidenheid lewensrolle in 'n vinnig veranderende wêreld te vervul. Lewensvaardighedsopleiding het die uitbou van menslike potensiaal, die bemeestering van ontwikkelingstake en die voorkoming van emosionele versteurings ten doel en dra by tot ekonomiese onafhanklikheid en ontwikkeling. Lewensvaardighedsonderrig lê klem op die bevordering van die algemene gedrag en houding van leerders.

Dit sluit 'n wye reeks van psigososiale bevoegdheede soos selfhandhawing, onderhandeling, besluitneming, probleemoplossing, kritiese en kreatiewe denke, kommunikasie en interpersoonlike vaardighede, empatie en selfkennis sowel as die hantering van stres en emosies, in (UNICEF, 2002). Dit is die persoonlike en sosiale vaardighede wat mense nodig het om optimaal en met selfvertroue met hulself en ander mense oor die weg te kan kom (Buckiewicz & Carnegie, 2000:16). Dit behoort ook risikosituasies en potensieel gevaarlike situasies in te sluit waar individue in staat moet wees om hul regte te beskerm (Departement van Geestesgesondheid, 1999:4, 5).

Die belangrikheid van lewensvaardighede op nasionale sowel as internasionale gebied is uiteengesit. Vervolgens sal die agtergrond en aanloop tot Lewensvaardighede in Suid-Afrikaanse skole bespreek word.

2.4.2 Situasië in Suid-Afrika

2.4.2.1 Aanloop tot Lewensvaardighede in Suid-Afrikaanse skole

In die vorige politieke bedeling was daar 19 verskillende departemente van onderwys wat leerders op verskillende maniere voorberei het vir die toekoms. Kurrikulum 2005 was die eerste kurrikulumverklaring van die demokratiese Suid-Afrika (SA, 2001:10). Nuwe vaardighede, kennis, waardes en houdings vir alle Suid-Afrikaners is aangekondig. Die oordrag van waardes is nie slegs vir persoonlike ontwikkeling bedoel nie, maar het veral ook ten doel om leerders te ontwikkel wat die waardes en belange van 'n gemeenskap kan bevorder wat gebaseer is op demokrasie, gelykheid, menswaardigheid en sosiale regverdigheid (SA, 2001:12). Die 12 kritieke uitkomstes wat in die **Beleidsdokument** vir die grondslagfase genoem word (SA, 1997a:12) is almal van toepassing op die uitbouing en verwerping van sulke lewensvaardighede.

Die paradigmaskuif in onderrigleer as gevolg van die aankondiging van die uitkomsgebaseerde onderwysbenadering in Suid-Afrika het verskeie implikasies meegebring vir onderrigleer. Onderrigleer moes voortaan nie net kennis insluit nie, maar ook konsentreer op die verwerping van vaardighede en bekwaamhede. 'n Uitkomsgebaseerde onderrigleerprogram, wat in die plek van die tradisionele doelwitgebaseerde benadering en oordrag van feitekennis gestel is (SA, 1997a:1) het die klem laat verskuif na leerdergesentreerde onderrigleer. Die leerder staan sentraal in die leerproses, en die rol van die onderwyser word dié van fasiliteerder in plaas van oordraer van kennis (Vermeulen, 1998:36).

Tesame met die aankondiging van uitkomsgebaseerde onderwys, is 'n nuwe beleidsdokument vir die grondslagfase bekend gestel wat gegrond is op die integrasie van leeraktiwiteite en leerareas. Groot klem is geplaas op die verwerping van uitkomstes eerder as die oordrag van feitekennis. Die **Beleidsdokument** vir die grondslagfase (SA, 1997(a):23) het die fisieke, sosiale, kognitiewe en normatiewe lewensvaardighede aangedui wat leerders moet ontwikkel. Met die verskyning van die **Beleidsdokument** van die Departement van Onderwys vir die grondslagfase in 1997(a), is daar vir die eerste keer melding gemaak van Lewensvaardighede as een van die drie leerprogramme in die grondslagfase. Daar is vroeër in 'n groot mate veronderstel dat lewensvaardighede outomaties verwerf word en dat dit nie aangeleer word nie,

maar grotendeels aan toeval oorgelaat kon word (Rooth 1997:2).

Met die implementering van uitkomsgebaseerde onderwys in Suid-Afrika was sillabusse nie meer voorskriftelik en beperkend nie – fasiliteerders was dus vry om vindingryk te wees en soveel as moontlik lewensvaardighede by die leerprogramme in te sluit. Leerinhoud kon meer relevant en sinvol gemaak word, ten einde aan te pas by die leerder se behoeftes en die ervaring wat hy in sy gemeenskap opdoen. Dié benadering stel leerders ook in staat om kennis, gesindhede en vaardighede te verwerf en toe te pas in bekende en realistiese situasies wat leer meer funksioneel maak (Rooth, 1997:7).

In Mei 2002 is die **Hersiene Nasionale Kurrikulumverklaring** gepubliseer waarin die kurrikulum vir die grondslagfase wat in 1997 gepubliseer is, versterk en vereenvoudig is (SA, 2002:2). Die **Hersiene Nasionale Kurrikulum** stel onderwysers en leerders in die vooruitsig wat goed ingelig, veelsydig, sensitief teenoor omgewingskwessies en in staat is om die uitdagings wat SA in die een-en-twintigste eeu ervaar, die hoof te bied (SA, 2002:1). Lewensvaardighede wat nodig is vir suksesvolle leef en leer behoort verwerf te word, ten einde probleme te kan hanteer en die uitdagings van die lewe die hoof te kan bied.

Die soort onderwyser wat in die vooruitsig gestel word, is iemand wat gekwalifiseer, bekwaam, toegewyd en deernisvol is en wat in staat sal wees om aan die verskeie rolle te voldoen wat in die **Norme en Standaarde vir onderwysers** gestel word (SA, 2002:9). Die rolle van onderwysers wat in die **Staatskoerant 20844** van Februarie 2000 beskryf word, bepaal dat onderwysers fasiliteerders van leer, vertolkers en ontwerpers van leerprogramme en leerinhoud, leiers, administrateurs en bestuurders moet wees. Hulle moet verder vakkundige navorsers en lewenslange leerders, gemeenskapslede, burgers en beraders, assessors en deskundiges van leerareas en leerfasies wees (SA, 2000:13,14).

Die soort leerder wat in die vooruitsig gestel word in die **Hersiene Nasionale Kurrikulumverklaring**, is een wat met waardes besiel sal wees wat gegrond is op agting vir demokrasie, gelykheid, menswaardigheid, lewe en sosiale geregtigheid. Die kurrikulum moet daarop gerig wees om elke leerder se volle potensiaal te ontwikkel. Leerders wat vrymoedig en onafhanklik, geletterd, gesyferd, veelvaardig en deernisvol is, met respek vir die omgewing en met die vermoë om as kritiese en aktiewe burger aan die samelewing deel te neem, word in die vooruitsig gestel (SA, 2002:9).

Lewensvaardighede is onontbeerlik vir onderwysstudente. Grondslagfase-onderwysstudente moet die relevante kennis, vaardighede en gesindhede verwerf en die vaardigheid bemeester om uitkomste wat in die grondslagfasebeleidsdokument vir leerders uiteengesit word, te

fasiliteer op die mees effektiewe wyse. In die lig van die groot klem wat op lewensvaardighede geplaas word, is dit dus belangrik om die uitkomst van Lewensvaardighede wat deur leerders bemeester behoort te word en waarvoor fasiliteerders vir die grondslagfase opgelei moet word, te identifiseer.

Die wyse waarop Lewensvaardighede in skole geïmplementeer behoort te word, is aangetoon. Daar sal nou na die aard van die grondslagfase, wat die fokusgebied van hierdie navorsing is, asook die aard van Lewensvaardighede vir grondslagfase-leerders gekyk word.

2.4.2.2 Die aard van onderrigleer in die grondslagfase

2.4.2.2.1 Omskrywing van belangrike begrippe

- **Die term grondslagfase**

Die grondslagfase, wat die fokusgebied van hierdie navorsing is, strek vanaf graad 0 (die ontvangsjaar) tot en met graad 3 (SA, 1997a:14).

- **Vroeë kinderontwikkeling**

Vroeë kinderontwikkeling is 'n sambreelterm wat gebruik word om die proses aan te dui waarvolgens kinders van geboorte tot en met nege jaar op fisiese, geestelike, emosionele, morele en sosiale vlak groei en floreer (SA, 1997:4).

- **Die grondslagfaseleerder**

Die fisiese ontwikkeling (liggaamlike groei en ryping) van die grondslagfaseleerder ontsluit moontlikhede vir motoriese beheer en vaardighede. Sy oog-hand-koördinasie maak dit byvoorbeeld vir hom moontlik om knope te kan vasmaak en te leer skryf (Du Toit & Kruger, 1991:30). Hy verloor ook sy babatande, permanente tande verskyn en die vorm van sy kakebeen sowel as die vorm van sy gesig verander. Die fisiese, emosionele en intellektuele ontwikkeling van die grondslagfaseleerder geskied nie noodwendig op 'n voorspelbare wyse nie. Sommige leerders is laatontwikkelaars of ontwikkel vinniger ten opsigte van 'n sekere aspek (Du Toit & Kruger, 1991:30, Louw *et al.*, 1998:326).

Die grondslagfase-onderwyser moet bewus wees van die groeipatrone van die individuele leerder (Weinstein & Rosen, 2003:26). Die motoriese ontwikkeling van leerders is bevorderlik

vir verskeie fasette van hul persoonlikheidsontwikkeling. Op kognitiewe gebied word die aanleer van vaardighede soos onder andere skryf, teken, verf en die speel van musiekinstrumente moontlik (Louw *et al.*, 1998:330). Die oog-handkoördinasie van die grondslagfaseleerder is gewoonlik goed ontwikkel, hy geniet beweging en gebruik sy fisieke krag met vertroue (Du Toit & Kruger, 1991:69)

2.4.2.2 Die aard van Lewensvaardighede in die grondslagfase

▪ Die leerprogram Lewensvaardighede

Die **Beleidsdokument** wat in 1997 verskyn het, het 3 leerprogramme in die grondslagfase voorgestel, naamlik Lewensvaardighede, Syfervaardigheid en Geletterdheid. Die tydstoedeling wat deur die **Nasionale Kurrikulumverklaring** aan elke leerarea toegeken word (SA, 2001:32), is Geletterdheid (40%), Syfervaardigheid (35%) en Lewensvaardighede (25%). Hierdie drie leerprogramme vir die grondslagfase moet al agt leerareas integreer. Integrasie verseker dat leerders die leerareas naamlik tale, wiskunde, natuurwetenskappe, tegnologie, sosiale wetenskappe, ekonomiese en bestuurswetenskappe, kuns en kultuur sowel as lewensoriëntering as verwant en onderling verbind, ervaar (SA, 2003b:14). Sodoende word geleenthede uitgebrei om vaardighede en kennis te verwerf en word houdings en waardes ontwikkel. Die rasionaal hiervan is dat kennis, vaardighede en gesindhede lewenswerklik moet wees en dus in die alledaagse lewe toegepas kan word.

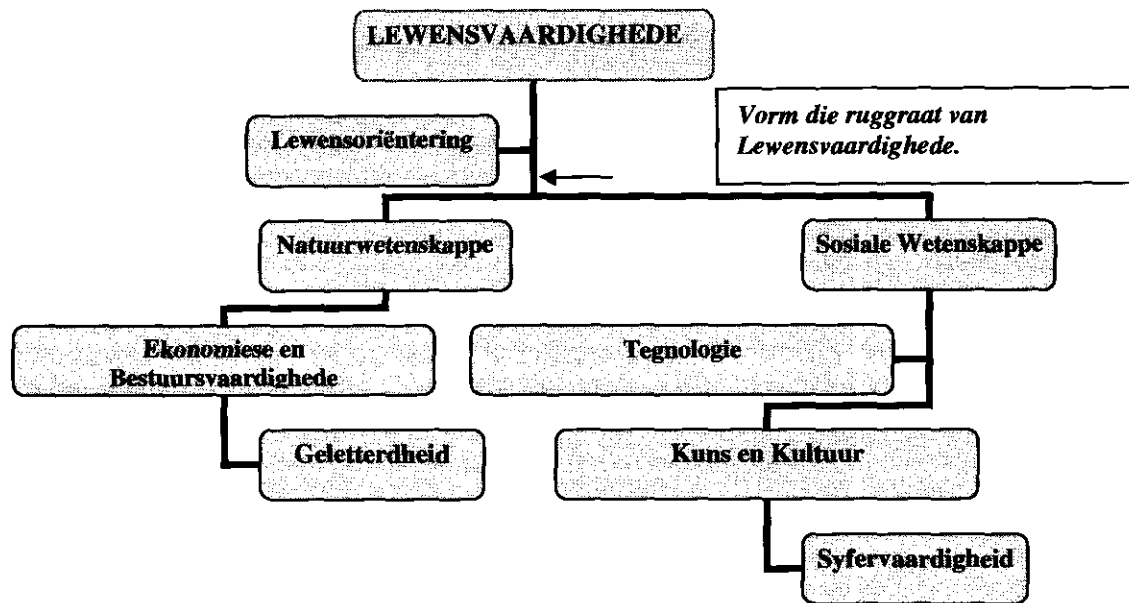
In Tabel 2.1 word die tydstoekenning vir leerprogramme in die grondslagfase aangedui (SA,2002:18,19). Die formele onderrigtydstoekenning vir die grondslagfase behels 22 uur 30 min(Gr R) – 25 uur (Gr 3).

Tabel 2.1: Tydstoekenning vir Leerprogramme in die grondslagfase

LEERPROGRAM	TYD (%)
Geletterdheid	40 %
Syfervaardigheid	35 %
Lewensvaardighede	25 %

‘n Geïntegreerde benadering word vir elke leerprogram voorgestel. Die fokus van die Lewensvaardighedsprogram sal dus binne die leerarea lewensoriëntering val omdat dit die ruggraat vorm van lewensvaardighede (SA, 2003b:73). Dit dien as ‘n gids waardeur leerders vir die lewe en lewensmoontlikhede voorberei word en waarmee hulle toegerus word om ‘n betekenisvolle lewe in ‘n vinnig veranderende gemeenskap te lei (SA, 2003b:73). Integrasie moet nog in al die ander leareas gedoen word sodat leerders in staat gestel sal word om die

nodige kennis, vaardighede en waardes te ontwikkel wat hulle in die wyer sosiale en ekonomiese samelewing sal benodig (SA, 2003:73). Dit kan soos volg voorgestel word:



Figuur 2.1 Integrasie van die agt leerareas in Lewensvaardighede

(Die ander sewe leerareas word ook geïntegreer by Lewensvaardighede).

Die leerprogram Lewensvaardighede het te make met 'n reeks lewensvaardighede wat leerders in staat sal stel om hul volle potensiaal op fisieke, sosiale, kognitiewe en normatiewe terrein te bereik. Dit bemagtig hulle ook ten opsigte van wetenskaplike en tegnologiese vaardighede en effektiewe deelname aan die omgewing. Leerders word verder begelei tot kreatiewe leerders en ontwikkel vaardighede wat nodig is om suksesvol in die samelewing aan te pas en voorberei te word vir die wêreld van werk (SA, 2003b:73).

Wanneer die leerprogram Lewensvaardighede vir grondslagfaseleerders aangebied word, moet dit só saamgestel word dat dit sal bydra tot die maksimum persoonlike ontwikkeling van leerders. Dit moet leerders toerus met kennis, vaardighede en waardes wat hulle gaan benodig om in 'n wye sosiale en ekonomiese omgewing te funksioneer. Lewensvaardighede moet leerders verder in staat stel om begrip te hê van leerinhoud en die vermoë om dit te integreer in die daaglikse lewe sodat hulle in staat sal wees om vaardige en ingeligte keuses te maak (SA, 2003b:73). Die leerprogram Lewensvaardighede gee aan leerders die geleentheid om die kapasiteit te ontwikkel wat nodig is om betekenisvol deel te neem aan die lewe van die Suid-Afrikaanse gemeenskap.

Die leerarea lewensoriëntering word soms deur fasiliteerders verkeerdelik as sinoniem van die leerprogram Lewensvaardighede gesien. Lewensoriëntering as leerarea is fundamenteel gerig op die bemagtiging van leerders om betekenisvolle lewens te lei. Die begrip “lewensoriëntering” omvat die kern van wat hierdie leerarea wil bereik. Dit lei en berei leerders voor op die lewe en al sy moontlikhede (SA, 2002:28,29). Lewensoriëntering is ‘n integrale deel van Lewensvaardighede, maar laasgenoemde bevat ‘n wyer terrein van kennis, vaardighede en gesindhede.

Deur middel van lewensoriëntering ontwikkel leerders kennis, vaardighede, gesindhede en houdings wat hulle bemagtig om ingeligte besluite te neem en gepas op te tree ten opsigte van gesondheidsbevordering, sosiale ontwikkeling, persoonlike ontwikkeling en liggaamlike ontwikkeling (SA, 2002:29). Die klem in lewensoriëntering val op die ontwikkeling, inoefening en versterking van positiewe waardes, houdings, gedrag en vaardighede, die bevordering van ‘n menseregte kultuur, die ontwikkeling van individuele leerders se potensiaal en die aanmoediging van ‘n gesonde lewenstyl (SA, 1997 LO:2,3).

Lewensvaardighede sluit ook kognitiewe, normatiewe, wetenskaplike, tegnologiese en kreatiewe vaardighede in. Kognitiewe vaardighede is essensieel vir verdere leer en vorm die kern van die Lewensvaardighede-program (SA, 2003a:78). Die volgende uitkomst word voorgestel:

- Demonstrasie van ingeligte keuses ten opsigte van gesondheid en veiligheid;
- bou van sosiale verhouding en kulturele begrip;
- bevordering van ingeligte besluitneming ten opsigte van persoonlike en sosiale ontwikkeling;
- demonstrasie van vaardighede ten opsigte van navorsing oor die verwantskappe tussen mense, hul omgewing en natuurlike verskynsels, en
- ontwikkeling van fisieke en bewegingsvaardighede.

Die sewe kritieke uitkomste en vyf ontwikkelingsuitkomste van die **Suid-Afrikaanse Kwalifikasieraamwerk** (SA, 1997:12,13) dui die breë, generiese, kruiskurrikulêre uitkomste aan wat deur die grondwet beklemtoon word. Die bereiking van hierdie uitkomste sal verseker dat leerders die kennis, vaardighede en waardes sal ontwikkel wat sal bydra tot hul persoonlike sukses asook hul sukses in die gesin, gemeenskap en die nasie as geheel. Die leerprogram Lewensvaardighede leen hom by uitstek daartoe om al die kritieke en ontwikkelingsuitkomste aan te spreek (SA, 2003a:74,75). In tabel 2.2 word ‘n vergelyking gegee van ooreenkomste en verskille ten opsigte van Lewensvaardighede en lewensoriëntering in die grondslagfase.

Tabel 2.2: Vergelyking: Lewensvaardighede/lewensoriëntering

LEWENSWAARDIGHEDDE	LEWENSORIËTERING	
1 van 3 LEERPROGRAMME	1 van 8 LEERAREAS	VERSILLE
Ontwikkel 'n reeks vaardighede wat leerders bemagtig om:		
wetenskaplike en tegnologiese vaardighede te ontwikkel,		
kreatiewe denkers te word,		
gereed gemaak word vir die wêreld van werk,		
effektiewe deel te neem aan die omgewing,	in staat te wees om ingeligte besluite oor omgewingsgesondheid te neem.	OOREENKOMSTE
sosiaal te ontwikkel.	sosiaal te ontwikkel, begrip van en toewyding aan grondwetlike regte en sosiale verantwoordelikhede te demonstreer; begrip vir diverse kulture en gelowe.	

2.4.2.2.3 Uitkomst van Lewensvaardighede vir die grondslagfaseleerder

Onderwysers is self verantwoordelik vir die ontwikkeling van leermateriaal vir die drie leerprogramme van die grondslagfase (SA,2002:17). In die **Hersiene Nasionale Kurrikulumverklaring** word daar leeruitkomste vir elke leerarea aangedui wat geïntegreerd in elk van die drie leerprogramme in die grondslagfase aangebied behoort te word (SA,2002:18). Die volgende leeruitkomste vir die grondslagfaseleerders het betrekking op Lewensvaardighede:

- **Gesondheidsbevordering**

Leerders wat deel is van die grondslagfase moet in staat wees om risiko's ten opsigte van hul eie veiligheid en gesondheid te identifiseer. Hulle moet ook weet waar om hulp te soek en die

sleutelrol van gesondheids- en veiligheidswerkers asook gemeenskapsorganisasies begryp (SA, 2003a:76).

Deur middel van deelname aan fisieke bewegingsaktiwiteite sal leerders in staat gestel word om die fyn- en grootmotoriese vaardighede te ontwikkel wat nodig is vir deelname aan sport, spele, dans en ander leeraktiwiteite (SA, 2003b:74,78).

- **Omgewingsbevordering**

Grondslagfaseleerders moet geleentheid kry om ondersoek in te stel na die natuurlike en mensgemaakte omgewing asook die verwantskap tussen die mens, sy omgewing en natuurlike verskynsels. Hulle behoort eenvoudige wetenskaplike vaardighede toe te pas om die omgewing te ondersoek en sodoende 'n basiese begrip van lewe en sisteme wat lewe ondersteun, te kry (SA, 2003a:76).

Leerders in die grondslagfase behoort begrip te ontwikkel vir die veranderinge in hul daaglikse lewe, die gemeenskap en die natuurlike omgewing. Vaardighede soos ondersoek, probleemoplossing en die uitvoering van besluite behoort ontwikkel te word deur middel van tegnologiese, wetenskaplike en omgewingsnavorsing (SA, 2003a:76).

- **Uitbou van menslike potensiaal**

Die leerarea lewensoriëntering is fundamenteel gerig op die bemagtiging van leerders om 'n betekenisvolle lewe in die gemeenskap te lei en die uitbou van menslike potensiaal (SA,2002:28). Dit sluit die volgende vaardighede in:

- **Leervaardighede**

Leerders in die grondslagfase moet aangemoedig word om te dink en praat oor kennis, waardes en gesindhede en dit prakties toe te pas/demonstreer (SA, 2003a:80). Die grondslagfaseleerder moet tydens onderrigleeraktiwiteite geleentheid kry om vaardighede soos identifisering van probleme, probleemoplossing, asook denkvaardighede soos ingeligte besluitneming en onafhanklike keuses te ontwikkel (SA, 2003a:80).

- **Sosiale vaardighede**

Leerders wat 'n gesonde lewenstyl handhaaf, in sosiale harmonie met ander mense leef en trots is op hul eie identiteit, sal ook gesond en gebalanseerd ontwikkel. Op soortgelyke wyse

bevorder 'n gesonde leefwyse en gereelde oefening sosiale ontwikkeling (SA, 2003a:78).

- **Vaardighede om jousef en ander te ontwikkel**

Die kritieke uitkomst (SA, 1997a:12,13) maak dit duidelik hoe belangrik die ontwikkeling van elke leerder is. Leerders moet hulself en hul aktiwiteite verantwoordelik kan organiseer en bestuur. Deelname aan musiek, dans, drama en visuele kunsaktiwiteite bevorder leerders se sosiale en persoonlike ontwikkeling en stimuleer ook leerders se kreatiewe vermoëns (SA, 2003a:78, SA, 2002:28). Kennis en begrip van ekonomiese en bestuursvaardighede is ook essensieel vir persoonlike ontwikkeling.

- **Probleemoplossingsvaardighede**

Vir die grondslagfase geld slegs die eerste leeruitkoms in natuurwetenskappe, naamlik wetenskaplike ondersoek. Leerders moet met selfvertroue op hul weetgierigheid oor natuurlike verskynsels reageer, verhoudings ondersoek en probleme oplos binne die konteks van wetenskap, tegnologie en die omgewing (SA, 2002:25).

- **Interpersoonlike vaardighede**

Persoonlike ontwikkeling staan sentraal in die leerproses en dra daartoe by dat effektiewe bydraes tot die gemeenskap gemaak word (SA, 2002a:5). Leerders moet tot die besef kom dat hulle deel uitmaak van 'n breër gemeenskap en behoort toegelaat te word om hul eie identiteit in harmonie met dié van ander te ontwikkel (SAa, 2002:2).

- **Ontwikkeling van morele, kulturele en religieuse waardes as komponent van Lewensvaardighede**

Leerders moet begrip van en toewyding aan grondwetlike regte en sosiale verantwoordelikhede asook begrip vir diverse kulture en gelowe toon. Godsdiensoonderrig kan as deel van die leerarea lewensoriëntering aangebied word. Dit behoort soos volg in die grondslagfase toegepas te word (SA, 2003c:32):

- identifisering en benoeming van simbole eie aan leerders se eie godsdienste (Gr. R);
- simbole van 'n verskeidenheid godsdienste in SA (Gr. 1);
- belangrike dae van verskillende godsdienste (Gr. 2);
- gebruike eie aan godsdienstige groepe soos byvoorbeeld dieet, kleredrag en simbole (Gr. 3).

Die grondslagfaseleerder behoort te leer hoe om sy eie en ander se kulture te waardeer en 'n begrip vir die diversiteit van verskillende kulture in Suid-Afrika te demonstreer. Hierdeur sal leerders 'n gevoel van gedeelde identiteit ontwikkel (SA, 2002b:6).

Grondslagfaseleerders behoort ook te ontdek hoe kultuur op uiteenlopende wyse uiting vind in verskillende kunsvorme. Navorsing ten opsigte van wyses waarop families, gemeenskappe en groepe funksioneer, moet daartoe lei dat elke leerder sien hoe hy kan deelneem aan sy eie gemeenskapslewe (SA, 2003a:77). Hulle behoort te leer van regte, rolle en verantwoordelikhede wat geassosieer word met die funksionering in groepe en die samelewing.

Die aard van die grondslagfase en Lewensvaardighede in die grondslagfase is bespreek. Daar sal nou gekyk word na die aard van lewensvaardigheidsopleiding vir grondslagfase-onderwysers.

2.4.2.3 Opleiding van voornemende grondslagfase-onderwysers in Lewensvaardighede

In die voorafgaande is aangetoon dat Lewensvaardighede 'n wye begrip is en dat Lewensvaardighede (as vakgebied of leerarea) 'n wye terrein dek. Wanneer daar van Lewensvaardighede vir die opleiding van onderwysstudente gepraat word, is dit nodig om na moontlike uitkomst te kyk wat in die opleiding van Lewensvaardighede vervat behoort te word:

2.4.2.3.1 Uitkomst van Lewensvaardigheidsopleiding vir grondslagfase-onderwysersstudente

Daar is in hierdie hoofstuk aandag geskenk aan die terreine van Lewensvaardighede soos dit in die literatuur voorkom. Daar is ook gekyk na die uitkomst wat gestel is vir grondslagfaseleerders in Lewensvaardighede. Aan die hand van hierdie literatuurstudie word daar nou gekyk na aspekte wat aangespreek behoort te word by die opleiding van grondslagfase-onderwysers ten opsigte van Lewensvaardighede.

In die lig van die bespreking van die terreine van Lewensvaardighede, behoort sekere uitkomst in die opleiding van voornemende fasiliteerders in die grondslagfase ingesluit te word. Voorts word gekyk na die uitkomst van Lewensvaardighede vir fasiliteerders in die grondslagfase ten opsigte van kennis, vaardighede en waardes/gesindhede. Hierdie drie komponente sal in drie kolomme uiteengesit word met die uitkomst wat bereik moet word by elke komponent. Wanneer daar na vaardighede verwys word, verwys dit eerstens na die vaardighede waaroor

die onderwysers as persoon self moet beskik en tweedens na dié vaardighede wat nodig is om Lewensvaardighede in die grondslagfase te fasiliteer.

- **Gesondheidsbevordering as komponent van Lewensvaardighede**

Deur middel van gesondheidsopvoeding kan leerders die kennis en vaardighede en waardes bemeester wat sal lei tot die bevordering van 'n gesonde lewenstyl. Vir hierdie doel behoort onderwysers deeglik voorberei te word. Weinstein en Rosen (2003:6) beklemtoon die groot impak wat die onderwyser op die leerder se gedrag het deur middel van gedrag wat gemodelleer word, byvoorbeeld eetgewoontes, fisieke aktiwiteite en reaksie op druk.

Die grondslagfase-onderwyser moet in staat wees om 'n gesonde fisieke en psigiese skoolomgewing te skep. Hier word verwys na aspekte soos geskikte temperatuur en beligting van geboue, 'n veilige skoolterrein, genoegsame suurstof, kontrole ten opsigte van geraas, sowel as die psigologiese klimaat wat die ontwikkeling van 'n gesonde selfbeeld, positiewe verhoudings en 'n algemene gevoel van veiligheid insluit (Donald *et al.*, 1997:82).

- **Fisieke gesondheid**

Grondslagfase-onderwysers behoort prosesse van groei en ontwikkeling akkuraat, dog op eenvoudige wyse aan leerders voor te hou (Weinstein & Rosen, 2003:47). Hulle moet op eenvoudige wyse aan leerders kan verduidelik hoe die liggaam funksioneer en ontwikkel en hoe gedrag liggaamsisteme verswak of versterk, ten einde 'n gesonde selfbeeld by leerders te fasiliteer (Weinstein & Rosen, 2003:47). Dit is ook noodsaaklik dat hulle leer dat persoonlike higiëne, genoeg oefening en rus asook 'n gebalanseerde dieet belangrik is vir goeie gesondheid.

Gereelde fisieke beweging bevorder fisieke, geestelike en sosiale gesondheid by leerders (Weinstein & Rosen, 2003:7). Die grondslagfase-onderwyseres behoort leerervarings te beplan waardeur elke leerder se fisieke en bewegingsmoontlikhede ontwikkel word. Die Departement van Gesondheid beklemtoon die belangrikheid van menslike beweging en die voordele van gereelde menslike bewegingsaktiwiteit, ten einde aan leerders se kognitiewe, emosionele en sosiale behoeftes te voldoen (SA, 2003a:78). Voornemende grondslagfase-onderwysers moet hiervoor opgelei word.

Grondslagfase-onderwysers moet ook kennis dra van fisieke abnormaliteite by leerders sodat probleme/agterstande geïdentifiseer en aangespreek kan word. Hierdie fisieke ongeskikthede/gebreke sluit leerders in wat probleme ten opsigte van visie, gehoor, spraak,

oog-hand-koördinasie, ruimtelike oriëntasie, visuele asook ouditiwee diskriminasie, geheue- en opeenvolging, voorgrond- en agtergrondonderskeiding, patroonvorming, assosiasie, kopiëring en logiese denke ervaar (SA, 2003b;35,36).

As daar gekyk word na statistiek waar aangetoon word dat een uit vier dogters en een uit sewe seuns seksueel gemolesteer word voor die ouderdom van agtien, is dit nie vreemd dat aanbeveel word dat opvoeding ten opsigte van seksualiteit en voorkomende maatreëls reeds in die grondslagfase moet begin nie (Vergnani & Palmer, 1998:44). Voornemende onderwysers moet dus bewus wees wat die belangrike rol van waardes is, veral dié ten opsigte van seksualiteit en geweld. Leerders word deur dié spesifieke onderrig beskerm teen geweld en misbruik (Donald *et al.*, 1997:203-207). Hulle moet ook weet hoe om op 'n gepaste wyse hierdie waardes by grondslagfaseleerders te fasiliteer.

Voornemende onderwysers moet kennis neem van die oorsake en aanduiders van mishandeling. Hulle moet ook opgelei word vir die rol as opvoeder in reaksie op mishandeling en die begeleiding van die gemolesteerde/mishandelde leerder (SA, 2002:210-228). Volgens Donald *et al.* (1997:206) kan geweld teenoor kinders bestaan uit seksuele geweld wat verkragting of seksuele misbruik (wanneer 'n kind te jonk is om seksuele aktiwiteit te verstaan of toestemming te gee) insluit.

Volgens Weinstein en Rosen (2003:376-395) behoort onderwyseresse verder in staat te wees om leerders te begelei ten opsigte van aanmeldingsprosedures en kennis dra van die regte van kinders in die regsproses. Omdat fisieke mishandeling en molestering 'n probleem is wat algemeen voorkom by kinders van alle ouderdomsgroepe (Vergnani & Palmer, 1998:44) behoort grondslagfase-onderwyseresse opgelei te wees om leerders te begelei ten opsigte van:

- Herkenning van situasies wat mag lei tot molestering asook vorme van molestering waaronder fisieke, emosionele, seksuele molestering en verwaarlosing ressorteer;
- aanleer van vaardighede om misbruik te voorkom of te beeindig, insluitende wyses waarop leerders "nee" mag sê, persone en instansies wat hulp kan verleen asook aanmelding van misbruik;
- fasilitering van waardes ten opsigte van die liggaam en opbou van leerders se selfrespek en selfbeeld.

- **Psigiese gesondheid**

Die grondslagfase-onderwyser behoort opgelei te word om 'n onderrigleeromgewing saam te stel waarin die psigiese vermoëns van leerders gefasiliteer word. Vaardighede soos effektiewe

kommunikasie, uitdrukking gee aan gevoelens, besluitneming, doelwitstelling, weerstand teen portuurdruk, uitbou van die selfbeeld, onderhandeling en selfgelding behoort by onderwysstudente ontwikkel te word (Du Toit & Kruger, 1991:32). Hulle moet ook vaardighede bemeester om hierdie vermoëns op effektiewe wyse by grondslagfaseleerders te fasiliteer.

Volgens Weinstein en Rosen (2003:210) behoort onderwysers leerders se selfbeeld en eiewaarde uit te bou. Voornemende onderwysers behoort dus opgelei te word om leerders met spesifieke emosionele probleme te help deur ondersteuning en die boodskap dat hulle belangrik is. Grondslagfase-onderwysers behoort volgens die skrywers kennis te dra van relevante leerteorieë soos Maslow se hiërargie van behoeftes (Jordaan & Jordaan, 1998:606) en die ontwikkelingskenmerke van die grondslagfaseleerder. Dit sal hulle in staat stel om beter begrip vir die emosionele behoeftes van leerders te hê.

Grondslagfase-onderwysers moet verder kennis dra van die vorme van geweld teenoor kinders wat voorkom asook maatreëls om leerders te help of begelei wat slagoffers van geweld is. Dit sluit fisieke mishandeling en emosionele misbruik in, wat kan bestaan uit verwaarlosing, verwerping, isolering en terrorisering van 'n kind (Donald *et al.*, 1997:206).

Tydens die opleiding van grondslagfase-onderwysers behoort voornemende onderwysers opgelei te word om geslagsopvoeding te fasiliteer om leerders te help om 'n positiewe beeld ten opsigte van hul eie seksualiteit te ontwikkel en vaardighede en waardes te ontwikkel wat gesonde vriendskappe en ingeligte keuses ten opsigte van hul eie seksualiteit moontlik sal maak. Voornemende grondslagfase-onderwysers moet ook opgelei word om voorligting aan leerders te gee ten opsigte van die gebruik van die middels wat nadelig is vir die liggaam waaronder rook en substansmisbruik resorteer (Weinstein & Rosen, 2003:330). Volgens McWhirther *et al.* (1998:126) is programme wat fokus op voorkoming die beste wyse van intervensie omdat jong leerders nog nie geëksperimenteer het met hierdie middels nie.

Die belangrikheid wat aan inklusiewe onderwys geheg word, stel leerders bloot aan ander leerders met gestremdhede en/of agterstande. Inklusiewe onderwys verwys na die beskerming van alle kinders teen diskriminasie, insluitende dié met spesiale behoeftes, soos voorgeskryf deur die **Handves van Menseregte** (SA, 2003a:34). Voornemende onderwysers moet opleiding ontvang ten opsigte van die identifisering van leerders met spesiale behoeftes in die grondslagfase. Hulle moet ook opgelei word om spesiale behoeftes by leerders aan te spreek sonder dat leerders geïntimideer word (Donald *et al.*, 1997:20,21).

Die noodsaaklikheid van MIV/Vigs-verwante opleiding word beklemtoon deur die aanbeveling dat dit as 'n verpligte 12-kredietkernmodule by alle onderwysersopleiding ingesluit moet word.

Ander modules in onderwysopleidingsprogramme moet ook gepaste MIV/Vigs-verwante vraagstukke aanspreek (SA, 2004). Voornemende onderwysers moet 'n basiese kennis van MIV/Vigs en die impak daarvan op die gemeenskap en skool hê. Hulle moet ook vaardighede ontwikkel om effektiewe onderrigleeraktiwiteite vir leerders ten opsigte van hierdie aspek te fasiliteer. Hulle moet in staat wees om 'n klimaat van deernis in die skoolomgewing te skep en MIV/Vigs-vraagstukke op 'n verantwoordelike wyse en met selfvertroue te kan hanteer.

In die volgende tabel (tabel 2.3) word uitkomst vir Lewensvaardighede wat grondslagfase-onderwysers ten opsigte van gesondheidsbevordering moet verwerf, aangedui. In die eerste kolom word die kennis wat bemeester moet word, aangedui. Die tweede kolom dui die vaardighede waarvoor die onderwyser self moet beskik sowel as die vaardigheid wat nodig is om gesondheidsbevordering te fasiliteer, aan. Laastens word die waardes en gesindhede wat ten opsigte van gesondheidsbevordering verwerf moet word, aangedui.

Tabel 2.3: Gesondheidsbevordering as komponent van Lewensvaardighede

Kennis	Vaardighede		Gesindhede, waardes en norme
	Onderwyser as persoon	Onderwyser in praktyk	
<p>Fisies:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Waarde van gereelde fisieke beweging. • Verskillende wyses waarop motoriese ontwikkeling by leerders in die grondslagfase gefasiliteer kan word. • Motoriese vaardighede wat leerders behoort te bemeester. • Kenmerke van groeipatrone en optimale gesondheid van grondslagfase leerders. • Kenmerke van 'n gesonde skoolomgewing: fisies sowel as psigies. • Regsaanspreeklikheid van onderwyser ten opsigte van leerder se veiligheid. 	<ul style="list-style-type: none"> • Beoefening van gereelde fisieke beweging. • Demonstrasie van korrekte postuur en houding. • Nastreef van optimale gesondheid deur uitoefening van gesonde gedragskeuses. • Demonstrasie van emosionele stabiliteit. • Voorlewing van gepaste geslagsrol. • Uitlewing van waardes van die gemeenskap. 	<ul style="list-style-type: none"> • Beplanning en fasilitering van aktiwiteite waarin groot motoriese vaardighede ontwikkel word waaronder groot motoriek, klein motoriek en perseptuele vaardighede ressorteer. • Begeleiding van leerders ten opsigte van 'n positiewe selfbeeld. • Demonstrasie van wyses waarop motoriese ontwikkeling bemeester kan word. 	<ul style="list-style-type: none"> • Verantwoordelikheid t.o.v. my liggaam as tempel van God. • Belangrikheid van oefening en motoriese aktiwiteit vir gesondheid en balans in die mens se lewe. • Seksualiteit en uniekheid moet as natuurlike en positiewe deel van die lewe gesien word. • Saamstel van 'n eie morele raamwerk. • Regte en verantwoordelikheid in gesinsverband.
<ul style="list-style-type: none"> • Toepaslike geslagsopvoeding van grondslagfaseleerders. • Psilogiese aspekte van geslagsrolidentifikasie. • Seksualiteitsopvoeding as lewenslange proses van kennisversameling, vorming van houdings en waardes omtrent identiteit asook verhoudings en intimiteit. • Rolle en verantwoordelikhede van lede in die gesin. 	<ul style="list-style-type: none"> • Goëe waardes uitleef t.o.v. seksualiteit en intimiteit. • Saamwerk met ouers as vennote in die opvoeding van leerders. • Verantwoordelike en etiese gedrag wat as lid van die gemeenskap gedemonstreer moet word. 	<ul style="list-style-type: none"> • Versterking van gesonde fisieke aktiwiteite. • Begeleiding van leerders om hulself te respekteer. • Ontwikkeling van 'n morele verwysingsraamwerk om leerders in staat te stel om verantwoordelike besluite te neem. • Akkurate inligting t.o.v. geslagsopvoeding. • Seksuele ontwikkeling, liggaamsbeeld en verwerwing van toepaslike geslagsrolle. • Begeleiding t.o.v. geslagsrolle. • Versterking geslagstoepaslike gedrag. 	<ul style="list-style-type: none"> • Respek vir jouself en ander. • Morele verantwoordelikheid ten opsigte van seksuele keuses. • Respek vir mense wat van jou verskil. • Belangrikheid van 'n positiewe siening van jou eie liggaam vir 'n gesonde selfbeeld.
<ul style="list-style-type: none"> • Aansteeklike siektes wat algemeen voorkom. • Voorkomende gesondheidsbenadering. • Noodhulp. • Kenmerke van 'n veilige skoolomgewing. • Noodbronne. • Hantering van fisieke geweld by skole. • Fisieke mishandeling en misbruik van kinders: voorkoms, simptome, behandeling, aanmeldingsprosedures. • Regte van die kind in die regsproses. • Kennis van hulpverleningsinstansies en aanmeldingsprosedures. 	<ul style="list-style-type: none"> • Verantwoordelike optrede teenoor gemeenskap t.o.v. aansteeklike siektes, veiligheid en fisieke molestering, insluitende aanmelding van die probleem. 	<ul style="list-style-type: none"> • Fasilitering van kennis, vaardighede en waardes vir grondslagfaseleerders t.o.v. geweld, fisieke molestering, aansteeklike siektes en regte van kinders. • Demonstrasie van begrip t.o.v. sleutelrol van gesondheids- en veiligheidswerkers soos gemeenskapsorganisasies. • Begeleiding van leerders t.o.v. hulpverleningsinstansies en aanmelding. 	<ul style="list-style-type: none"> • Verantwoordelikheid van lede van die gemeenskap om geweld, fisieke molestering en aansteeklike siektes aan te meld. • Regte op veiligheid, versorging en beskerming van alle kinders.

Tabel 2.3: Gesondheidsbevordering as komponent van Lewensvaardighede (vervolg)

Kennis	Vaardighede		Gesindhede, waardes en norme
	Onderwyser as persoon	Onderwyser in praktyk	
<p>Psigies:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Veilige en onveilige situasies tuis en in die omgewing. • Emosionele ontwikkeling van die grondslagfaseleerder. • Emosionele gesondheid. • Vorme van emosionele versteurings . • Oorsake van spanning. • Leerteorieë van emosionele ontwikkeling bv. Maslow se hiërargie van behoeftes asook implikasies daarvan vir die onderrigleer van grondslagfaseleerders. 	<ul style="list-style-type: none"> • Effektiewe toepassing van veiligheidsmaatreëls by die skool, tuis en in die gemeenskap. • Skep van 'n vertrouens-verhouding met leerders en ouergemeenskap. • Demonstrasie van opregte belangstelling en besorgdheid oor leerders in sy/haar sorg. 	<ul style="list-style-type: none"> • Demonstrasie en inskerping van maatreëls wat deur leerders toegepas moet word om veiligheid by die skool en tuis te verseker. • Fasilitering van vaardighede soos besluitneming, kommunikasie en die hantering van emosies. • Versterking van gedrag wat leerders in staat stel om 'n gesonde lewenstyl te kies. • Begeleiding van leerders t.o.v. vrese, onsekerhede of situasies wat spanning veroorsaak. • Begeleiding van leerders om uitdrukking te gee aan gevoelens en spanning te ontlaai. • Fasilitering van bronne van hulpverlening in onveilige situasies. • Fasilitering van 'n veilige skoolomgewing. 	<ul style="list-style-type: none"> • Ingeligte besluitnemings t.o.v. eie en ander se veiligheid. • Begrip en empatie vir vrese van leerders en probleem-situasies wat hulle tuis mag ervaar. • Verantwoordelikheid van lede van die gemeenskap om mishandeling en molestering aan te meld.
<ul style="list-style-type: none"> • Strategieë om leerders te help met probleme a.g.v. alkohol- en substansmisbruik. • Probleemgedrag wat met vroeë dwelmgebruik verband hou soos leuens, diefstal, swak skoolprestasie. • Strategieë wat psigiese gesondheid sal bevorder. 	<ul style="list-style-type: none"> • Identifisering van probleemsgedrag wat verband hou met vroeë dwelmgebruik. 	<ul style="list-style-type: none"> • Voorligting t.o.v. middels wat nadelig is vir die liggaam. • Strategieë om leerders te help met probleme wat met alkohol en substansgebruik verband hou. • Fasilitering van waardes t.o.v opbou van leerders se selfrespek . • Opbou van 'n raamwerk vir voorkomende gedrag. 	<ul style="list-style-type: none"> • Verantwoordelikheid om kinders te beskerm teen gevolge van alkohol- en substansmisbruik.
<ul style="list-style-type: none"> • Oorsake, vorme en aanduiders van emosionele en seksuele misbruik. • Aanmeldingsprosedures. • Kenmerke van leerder wat psigies misbruik word. • Begeleiding van psigies gemolesteerde leerder. • Regte van kinders t.o.v. psigiese molestering. 	<ul style="list-style-type: none"> • Fasilitering van die gemeenskapsrol as opvoeder in reaksie op mishandeling. • Saamstel van 'n gesonde morele raamwerk in ooreenstemming met dié van die gemeenskap. 	<ul style="list-style-type: none"> • Aanleer van vaardighede om misbruik te beëindig, insluitend wyses waarop leerders "nee" kan sê, persone en instansies wat hulp kan verleen asook aanmelding . • Herkenning van vorme van misbruik. • Verhoogde selfbewussyn en versterking van 'n positiewe selfbeeld. • Fasilitering van akkurate inligting ten opsigte van seksueel-relevante kwessies en kernbeginsels van goeie verhoudings: omgee, respek en verantwoordelikheid. 	<ul style="list-style-type: none"> • Reg van elke mens om oor sy eie liggaam te besluit. • Verantwoordelike en ingeligte uitoefening van keuses. • Bevordering van begrip, respek en verdraagsaamheid.

Tabel 2.3: Gesondheidsbevordering as komponent van Lewensvaardighede (vervolg)

Kennis	Vaardighede		Gesindhede, waardes en norme
	Onderwyser as persoon	Onderwyser in praktyk	
<p>Psigies:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Reaksie van leerders op verlies. • Fases van verlies by grondslagfaseleerders. • Psigososiale bevoegdhede ontwikkel, insluitende kennis van kritiese denke, kommunikasie, interpersoonlike vaardighede, empatie en hantering van emosies. • Strategieë om hulp te verleen met vraagstukke soos egskeiding, dood en moontlike ander verlies. 	<ul style="list-style-type: none"> • Demonstrasie van psigososiale bevoegdhede in sy/haar lewe. 	<ul style="list-style-type: none"> • Begeleiding van leerders wat dood of verlieservaringe beleef het. • Integrasie van psigososiale vaardighede wat gesondheid bevorder tydens leeraktiwiteite waaronder: besluitneming, probleemoplossing, kreatiewe en kritiese denke, kommunikasie- en interpersoonlike vaardighede selfbewussyn en empatie, hantering van emosies asook spanning. • Hulpverlening aan leerders t.o.v. vraagstukke soos egskeiding, dood en verlies. 	<ul style="list-style-type: none"> • Roeping van onderwyser en medeleerders om leerders wat 'n krisis beleef te ondersteun.
<ul style="list-style-type: none"> • MIV/Vigs: verspreiding, simptome en sterwensbegeleiding. • MIV/Vigs en Lewensvaardighede-program in die grondslagfase. • MIV/Vigs en verwante vraagstukke. 	<ul style="list-style-type: none"> • Vermindering van vooroordeel en diskriminasie teenoor MIV/Vigs. • Betrokkenheid in die gemeenskap om te help met MIV/Vigs-erwante probleme soos bv. kinders in die gemeenskap wat wees gelaat is of terminaal siek is. • Veiligheidsmaatreëls t.o.v. voorkomende gedrag wat in die gemeenskap toegepas moet word. • Positiewe optrede en respek teenoor mense wat MIV/Vigs is. • Hulpverlening in die gemeenskap bv. wiesies a.g.v. MIV/Vigs. 	<ul style="list-style-type: none"> • Hantering van leerders wat MIV positief is of 'n gesinslid het wat MIV positief is. • Beplanning en fasilitering van effektiewe leerervarings t.o.v. MIV/Vigs. • Skep van 'n psigososiale skoolomgewing wat bevordelik is vir die fasilitering van Lewensvaardighede. • Suksesvolle implementering van MIV/Vigs, seksualiteit en lewensvaardighede-program in skool. • Verantwoordelike hantering van MIV/Vigs verwante vraagstukke in die skoolomgewing. 	<ul style="list-style-type: none"> • Deemis en begrip vir persone met MIV/Vigs. • Verantwoordelikheid om betrokke te raak by mense wat slagoffers is van MIV/Vigs en hulp te verleen waar dit moontlik is.

- **Omgewingsbevordering as komponent van Lewensvaardighede**

Omgewingsopvoeding wat op 'n interdisiplinêre wyse aangebied word, moet deel uitmaak van alle vlakke en programme van onderwys (SA, 1995:20). Sodoende kan voornemende onderwysers geletterde en aktiewe deelnemers aan die omgewing word deur die verantwoordelike gebruik van bronne. Voornemende onderwysers moet uitkomst bemeester ten opsigte van omgewingsake en omgewingsvraagstukke asook die voorkoming van faktore wat die omgewing nadelig beïnvloed (SA, 2002:25).

Hulle moet ook opgelei word ten opsigte van natuurlike sisteme en prosesse asook faktore wat die ekologie versteur (Korthagen & Kessels, 1999:4) en die verwantskap tussen mense onderling asook die mens en sy omgewing bestudeer (SA, 2003a:23). In Tabel 4.2 word die uitkomst vir grondslagfase-onderwysstudente ten opsigte van omgewingsbevordering volledig uiteengesit.

Tabel 2.4: Omgewingsbeoordering as komponent van Lewensvaardighede

Kennis	Vaardighede		Gesindhede, waardes en norme.
<p>Omgewingsverwante kennis moet gedemonstreer word t.o.v. die volgende aspekte</p> <ul style="list-style-type: none"> • Omgewingsake. • Oorsake en gevolge van omgewingsvraagstukke. • Chemiese, biologiese, sosiale en psigososiale faktore in die omgewing wat omgewingsgesondheid beïnvloed. • Aspekte van menslike gesondheid wat deur fisieke, chemiese, biologiese, sosiale en psigososiale faktore in die omgewing geraak word. • Assessering, kontrolering, regstelling en voorkoming van faktore wat die omgewing en die gesondheid van die huidige en toekomstige generasies negatief kan beïnvloed. 	Fasiliteerder as persoon	Fasiliteerder in praktyk	<ul style="list-style-type: none"> • Kritiese oriëntasie t.o.v. die rol en plek in die omgewing. • Verantwoordelikheid en aanspreeklikheid as lid van die gemeenskap en omgewing. • Bewustheid van omgewingsake en die bewaring van die omgewing in die twintigste eeu. • Sensitieweit t.o.v omgewingsvraagstukke. • Respek vir die omgewing.
	<p><i>Fasiliteerder moet beskik oor die volgende vaardighede:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Vaardigheid om die onmiddellike omgewing te gebruik om leer te fasiliteer. • Assessering, kontrole, regstelling en voorkoming van faktore wat die omgewing en die gesondheid van toekomstige generasies negatief kan beïnvloed. • Vaardighede om omgewingsverwante probleme en vraagstukke te hanteer. • Demonstrasie van politiese bewustheid. • Lewering van sinvolle bydraes tot die uitbouing en instandhouding van die omgewing. • Vaardigheid om die behoefte aan omgewings-opvoeding vir alle mense uit te lig. 	<p><i>Beplanning en fasilitering van leerervarings wat die volgende behels:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Dié wat verband hou met die omgewing waarin die grondslagfaseleerder hom bevind: huis, gesin, skool, dorp, troeteldiere, winkels, plase, nywerhede. • Leerders aanmoedig om hul natuurlike nuuskierigheid in die omgewing te stimuleer. • Verantwoordelike optrede in die omgewing aan te moedig. • Ontwikkeling van vaardighede soos besluitneming en probleemoplossing om sinvolle bydraes tot die uitbouing en instandhouding van die omgewing te bewerkstellig. • Breë uitkomst vir omgewings-opvoeding in die grondslagfase kan lys. 	
<ul style="list-style-type: none"> • Natuurlike sisteme en prosesse. • Die natuurlike omgewing. • Ekologie. • Faktore wat die ekologie van 'n omgewing versteur. 	<ul style="list-style-type: none"> • Patrone in die weer te kan waarneem en vergelyk. • Te kan motiveer watter riglyne vir wetenskap in die grondslagfase gevolg behoort te word. 	<ul style="list-style-type: none"> • Natuurlike prosesse insluit: klimaat, temperatuur en seisoene. • Die natuur- en belangstellingstafel toeganklik maak vir leerders. • Leerders begelei om die weer aan te teken m.b.v. 'n weerkaart. • Leerders lei om die omgewing deur uitstappies te verken. 	<ul style="list-style-type: none"> • Bewustheid van die rol wat natuurlike sisteme in die mens se lewe speel. • Positiewe bydrae tot bewaring van die natuurlike omgewing. • Waardering vir die natuurlike dinge om ons.
<ul style="list-style-type: none"> • Verwantskap tussen mens en omgewing. • Omgewingsvraagstukke en probleme, bv. besoedeling. • Geografie en klimatologie. • Riglyne vir omgewingsopvoeding. • Kontrole, regstelling en voorkoming van faktore wat die omgewing en die gesondheid van huidige en toekomstige generasies negatief kan beïnvloed. • Natuurlike en mensgemaakte omgewing. 	<ul style="list-style-type: none"> • Sinvolle bydraes tot die uitbouing en instandhouding van die omgewing moet gelewer word. • Die mens se rol in die bewaring en uitbouing van die omgewing kan beskryf. • Omgewingsvraagstukke kan uittig en aan te dui hoe hierdie vraagstukke bekamp kan word. 	<ul style="list-style-type: none"> • Leerders bewus maak van omgewingsvraagstukke en die rol wat hulle kan speel om dit te verbeter en aan te spreek. • Ondersoek na die natuurlike en mensgemaakte omgewing. • Leerders aanmoedig om vrae te vra en antwoorde te soek op omgewingsvraagstukke. 	<ul style="list-style-type: none"> • Sensitieweit t.o.v. die bewaring en uitbouing van die omgewing en omgewingsvraagstukke. • Noodsaaklikheid van omgewingsopvoeding. • Verantwoordelike gebruik van omgewingsbronne.

- **Uitbou van menslike potensiaal as komponent van Lewensvaardighede**

Ten einde menslike potensiaal ten volle te benut, moet grondslagfase-onderwysstudente opgelei word om die volgende vaardighede by leerders te fasiliteer.

- **Leervaardighede**

Voornemende onderwysers moet uitkomste bemeester wat hulle in staat sal stel om fasiliteerders van leer te wees wat op 'n uitkomsgebaseerde wyse volgens konstruktivistiese beginsels kennis, vaardighede en waardes vir grondslagfaseleerders fasiliteer (SA, 1997a:15; Vermeulen, 1998:36; Spodek & Saracho, 1999:1-15).

Volgens Katz & Chard (2000) vind effektiewe onderrigleer beter plaas wanneer onderwysers opgelei word om die behoeftes van leerders te verstaan. Dit is belangrik dat grondslagfase-onderwysers kennis het van teorieë van vroeë kinderontwikkeling. Dit behoort onderwysers te help om vas te stel op watter vlak van ontwikkeling elke leerder is sodat onderrigleeraktiwiteite daarvolgens beplan en gefasiliteer kan word (Spodek & Saracho, 1999:1-15). Voornemende onderwysers moet in staat wees om leerervarings te beplan en te fasiliteer wat integreer met situasies uit die leefwêreld van die leerders. Sodoende word leervaardighede waaronder probleemoplossing, selfregulering en assessering van leer by leerders bevoordeel (Imel, 2000).

Dit is verder belangrik dat onderwysstudente bewus gemaak moet word van individuele leerstyle van leerders, byvoorbeeld veldafhanklike/veldonafhanklike, visuele, ouditiewe en kinestetiese leerders (Spodek & Saracho, 1999:12,13). Hulle moet ook kennis ten opsigte van kognitiewe teorieë soos dié van Piaget (Spodek & Saracho, 1999:5) en Gardner (Jordaan & Jordaan, 1998:432-442, Spodek & Saracho, 1999:12) verwerf en toe kan pas tydens beplanning van onderrigleersituasies vir die grondslagfase.

- **Sosiale vaardighede**

Grondslagfase-onderwysers moet kennis kan demonstreer van die kenmerke van die grondslagfaseleerder se sosiale ontwikkeling (Vergnani & Palmer, 1998:14). Hulle moet ook die vaardigheid bemeester om leerders te begelei ten opsigte van wyses om konflik te hanteer, te onderhandel, hul emosies uit te druk en die behoeftes en wense van ander te respekteer,

portuurgroepsdruk te herken en strategieë aanleer om dit te weerstaan (Skinner *et al.*, 1998: 198-309). Dit is ook belangrik dat die grondslagfase-onderwyser as outoriteitsfiguur sosiale vaardighede soos geduld, empatie en nie-diskriminasie wat sy in leerders wil aanmoedig self verwerf en modelleer (Vergnani & Palmer, 1998:15; Ramey & Ramey, 1998:293-295).

- **Vaardighede om jouself en ander te ontwikkel**

Voornemende onderwysers moet waardes ontwikkel wat verantwoordelikheid en respek teenoor ander mense demonstreer en hulle in staat sal stel om 'n ondersteunende rol ten opsigte van ouers en gemeenskapsaspekte te vervul wanneer hulle in hul beroep staan (SA, 2000:14). Hulle moet ook opgelei word om die grondslagfaseleerder te help om homself ten opsigte van sy wêreld te oriënteer (Du Toit & Kruger, 1991:126-132). Hiervoor moet lewensvaardighede soos 'n positiewe selfbeeld, sosiaal aanvaarbare gedrag, probleemoplossing, kritiese denke, deursettingsvermoë en interpersoonlike vaardighede gefasiliteer word deur die toepassing of praktiese inoefening deur leerervaringe wat gestruktureer word deur die fasiliteerder (Departement van Geestesgesondheid, 1999:8).

- **Probleemoplossing/besluitnemingsvaardighede**

Voornemende onderwysers moet probleemoplosingsvaardighede aanleer as belangrike deel van klaskamerbestuur en toepassing van gesonde dissipline (Shuell & Moran,1994:103). Hulle moet ook vaardighede bemeester om 'n onderrigleeromgewing te struktureer waarin die grondslagfaseleerder gekonfronteer word met werklike probleem-situasies wat in sy leefwêreld voorkom (Smith *et al.*, 2003).

- **Interpersoonlike vaardighede**

Dit is belangrik dat voornemende onderwysers opgelei word om 'n positiewe klimaat in die klaskamer te skep waar die unieke vermoëns van elke leerder gerespekteer, waardeer en uitgebou word (Vergnani & Palmer,1998:19, Kruger, 1998:14). Opleiding om musiek- en bewegingsaktiwiteite asook kunsaktiwiteite in die grondslagfase te beplan en te fasiliteer, is belangrik. Hierdie aktiwiteite dien as metodes om die selfbeeld te bou, kreatiwiteit te ontwikkel en uiting te gee aan gevoelens terwyl fyn en groot motoriese vaardighede terselfdertyd by leerders ontwikkel word (National Association for Music Education,2002).

In tabel 2.5 word die uitkomste vir grondslagfase-onderwysers ten opsigte van ontwikkeling en uitbou van menslike potensiaal volledig bespreek.

Tabel 2.5: Uitbou van menslike potensiaal as komponent van Lewensvaardighede

Kennis	Vaardighede		Gesindhede, waardes en norme
<p>Vaardighede om jousef en ander te ontwikkel:</p> <p><i>Kennis moet gedemonstreer word t.o.v:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Beginsels van deelname en seggenskap by die opstel van basiese reëls. • Rolle van onderwysers: "Norms and standards for educators". • Kritieke uitkomste. • Leerprogramme vir grondslagfase-assessering: beginsels, tipes assessering en verslagdoening. • Leerprogramme, leerareas en uitkomste in die grondslagfase. • Korrekte skrif- en syfervorming vir die grondslagfase. 	Fasiliteerder as persoon	Fasiliteerder in praktyk	<ul style="list-style-type: none"> • Demonstrasie van gesonde verhoudinge in groep-verband. • Fundamentele reg van elke leerder tot onderwys.
	<ul style="list-style-type: none"> • Demonstrasie van verantwoordelikheid en respek teenoor ander mense. • Vervulling van 'n ondersteunende rol t.o.v. ouers en gemeenskapsaspekte. • Elke mens as uniek en spesiaal beskou. • Begrip toon vir leerders en ouers se unieke omstandighede en behoeftes. 	<p><i>Fasiliteerders moet in staat wees om die volgende te vermag:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Gedragskode saam met leerders op te stel. • Vaardighede te fasiliteer soos stig van verhoudings, kommunikasie, selfhandhawing, effektiewe groeplidmaatskap, gee en ontvang van terugvoering, duidelike uitdrukking van idees en opinies, konflikthantering by leerders. • Beplanning en fasilitering van onderrigleer-aktiwiteite in die drie leerprogramme van die grondslagfase. • Integrasie van die agt leerareas. • Insluiting van die kritieke uitkomste. • Uitleef van rolle vir onderwysers. • Suksesvolle implementering van assesseringsbeginsels. • Aanleer van korrekte skrifvorming vir grondslagfaseleerders. 	
<p>Leervaardighede</p> <ul style="list-style-type: none"> • Versameling, analisering, organisasie en kritiese evlauering van inligting. • Leervaardighede en leerstrategieë. • Fasiliteringsvaardighede. • Hantering van groepwerk. • Bestuur van leer. • Assessering van leerders. • Metakognitiewe leer. • Gebruik van wetenskap en tegnologie. • Effektiewe kommunikasie d.m.v. visuele, simboliese en taalvaardighede. • Inklusiewe onderwys. • Leerders met spesiale behoeftes. • Kontekstuele leer en konstruktivistiese onderrigleer. • Relevante teorieë t.o.v. vroeë kinder-ontwikkeling, bv. Piaget, Gardner, Erickson en implikasies daarvan vir die grondslagfase-leerder. • Individuele leerstyle van leerders. 	<p><i>Fasiliteerders moet oor die volgende vaardighede beskik:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Selfgereguleerde leer en toepassing van leerstrategieë. • Bestuur van eie leer. • Effektiewe kommunikasie. • Gebruik van wetenskap en tegnologie. • Vaardigheid om leer te fasiliteer, leerprogramme te vertolk en ontwerp, leer te bestuur, vakkundige en lewenslange leerders en assessors asook deskundiges van leerareas/fases te wees. 	<ul style="list-style-type: none"> • Kennis te integreer met betekenisvolle situasies uit die leefwêreld van die leerder. • Leerders aktief te betrek by leer. • Voorsiening vir individuele leerstyle en behoeftes van elke leerder. • Leerervarings te fasiliteer waarin vaardighede soos probleemoplossing, selfregulering, motivering, verantwoordelikheid, deursettingsvermoë en fokus ontwikkel word. • Groepwerk te fasiliteer. • Leernitkomste van leerders te assesser op verskillende wyses. • Leerders aan te moedig om wetenskaplike en tegnologiese vaardighede te ontwikkel. • Leerders te begelei om aktief aan die leerproses deel te neem en dit by hul bestaande ervaring te integreer. • Onderrigleer te beplan en organiseer wat die behoeftes van alle leerders insluit ook dié met spesiale behoeftes/ gestremdhede. 	

Tabel 2.5: Uitbou van menslike potensiaal as komponent van Lewensvaardighede (vervolg)

Kennis	Vaardighede		Gesindhede, waardes en norme
	Onderwyser as persoon	Onderwyser in praktyk	
<p>Sosiale vaardighede</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sosialiseringvaardighede. • Kenmerke van sosiale en emosionele ontwikkeling van die grondslagfase-leerder. • Gesonde gesinsverbande, onvolledige gesinne, aangenome kinders, gesinsveranderinge. • Rol in die gemeenskap. 	<ul style="list-style-type: none"> • Demonstrasie van effektiewe sosiale verhoudings en interaksie met leerders, kollegas en ouers. • Vervulling van 'n ondersteunende rol t.o.v. ouers en die gemeenskap. • Modelling van navolgingswaardige gedrag soos geduld, empatie, niediskriminasie, konsekwenheid en stiptelikheid. • Rol van onderwyser as lid van die gemeenskap, bv. verantwoordelikheid en respek teenoor ander mense en ondersteunende rol t.o.v. die gemeenskap. 	<p>Fasilitering van:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sosiale vaardighede soos nakoming van reëls, afwag van beurt, hulpverlening en positiewe interaksie met portuurgroep. • Positiewe kommunikasie, samewerking en interaksie tussen leerders. • Uitbou van leerders se selfvertroue. 	<ul style="list-style-type: none"> • Sosiaal aanvaarbare optrede en positiewe en sensitiewe ingesteldheid teenoor die medemens. • Sensitiewe in 'n verskeidenheid sosiale kontekste. • Verantwoordelikheid en respek teenoor ander. • Eties verantwoordelike optrede.
<p>Demonstrasie van kennis t.o.v. die volgende aspekte:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Interpersoonlike vaardighede. • Persoonlike ontwikkeling binne die sosiale konteks. • Menseregte. • Effektiewe organisasie van jouself en jou aktiwiteite. • Beginsels van effektiewe stresshantering. 	<ul style="list-style-type: none"> • Toepassing en aanvaarding van menseregte in die praktyk. • Volgehoue ontwikkeling van persoonlike identiteit. • Illustrasie van effektiewe stresshantering in eie lewe. 	<ul style="list-style-type: none"> • Begeleiding van leerders t.o.v. menseregte en die aanvaarding en toon van respek teenoor kulture en godsdienste wat verskil van hul eie. • Inoefening van wyses waarop leerders stres kan hanteer. 	<ul style="list-style-type: none"> • Respek vir mens- en wêreldbeskouinge wat uiteenlopend is. • Sensitiewe in 'n groot verskeidenheid sosiale kontekste.

Tabel 2.5: Uitbou van menslike potensiaal as komponent van Lewensvaardighede (vervolg)

Kennis	Vaardighede		Gesindhede, waardes en norme
	Onderwyser as persoon	Onderwyser in praktyk	
<p>Identiteitsontwikkeling</p> <ul style="list-style-type: none"> • Lewensvaardigheidsopleiding. • Fasilitering van leerervarings wat gesindhede insluit. • Selfbeeld as bepaler van gedrag. • Holistiese ontwikkelingsbehoefes van die grondslagfaseleerder in individuele sowel as groepsverband. • Kenmerke van 'n positiewe klaskamerklimaat. • Maslow se hiërargie van behoeftes en die implikasies daarvan op die grondslagfaseleerder. • Kenmerke en fases van identiteitsontwikkeling by die grondslagfaseleerder en implikasies daarvan vir onderrigleer. 	<ul style="list-style-type: none"> • Volgehoue ontwikkeling van persoonlike identiteit. • Etiese gedrag openbaar wat simpatie en begrip weerspieël vir die ontwikkeling van die kind in sy/haar totaliteit. • Handhawing van gesonde verhoudings. 	<ul style="list-style-type: none"> • Fasilitering van 'n positiewe klaskamerklimaat waar unieke vermoëns gerespekteer, waardeer en uitgebou word. • Identifisering van individuele behoeftes ten einde sensitief daarop te reageer. • Selfbeeld as belangrike bepaler van gedrag erken. • Begeleiding van leerders ten opsigte van Lewensvaardigheidsopleiding, emosionele ontwikkeling, ontwikkeling van selfkonsep, selfbemagtiging, hantering van negatiewe emosies, self- monitering, manipulering en akkommodasie van die omgewing. 	<ul style="list-style-type: none"> • Aanvaarding van die self as uniek en waardevol. • Betekenisgewing aan die lewe as gawe van God. • Verwerwing van gepaste morele en waardesisteme. • Sekuriteit en geborgenheid as voorwaarde vir leer. • Noodsaaklikheid om ander mense te respekteer, waardeer en op te bou.
<p>Kennis toon t.o.v. die volgende aspekte:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Geskiktheid en belangrikheid van musiek en bewegingsaktiwiteite vir grondslagfaseleerders. • Beplanning van musiek- en bewegingsaktiwiteite as deel van 'n geïntegreerde lewensvaardigheidsprogram. • Identifisering van speletjies, sport en beweging wat kan bydra tot persoonlike, sosiale en emosionele ontwikkeling van leerders. • Korrekte skrif- en syfervorming vir die grondslagfase. 	<ul style="list-style-type: none"> • Identifisering van speletjies, sport en beweging wat kan bydra tot persoonlike, sosiale en emosionele ontwikkeling van leerders. 	<p>Leerders moet begelei word tov. die volgende</p> <ul style="list-style-type: none"> • Fasilitering van spel, beweging en sportaktiwiteite wat sal lei tot positiewe houdings, perseptuele ontwikkeling, groot en klein motoriese ontwikkeling en skeppende aktiwiteit. • Beplanning van musiek-, sang-, bewegings- en kunsaktiwiteite as deel van 'n geïntegreerde lewensvaardigheidsprogram. • Fasilitering van fyn motoriese vaardighede en skrifvorming. 	<ul style="list-style-type: none"> • Waarde van musiek, beweging, spel en sport as integrale deel van holistiese ontwikkeling. • Bydrae van oefening tot algemene gesondheid.

Tabel 2.5: Uitbou van menslike potensiaal as komponent van Lewensvaardighede (vervolg)

Kennis	Vaardighede		Gesindhede, waardes en norme
	Onderwyser as persoon	Onderwyser in praktyk	
Kreatiwiteit	<ul style="list-style-type: none"> • Kreatiewe denke t.o.v. beplanning van leerervarings en benutting van spontane leermomente. 	<ul style="list-style-type: none"> • Kreatiewe wyses waarop leerdere uiting kan gee aan emosies bv. musiek-, kuns- en skeppende aktiwiteite. 	<ul style="list-style-type: none"> • Kreatiwiteit as gesonde uitlaatklep vir emosies en gevoelens.
Produktiwiteit <ul style="list-style-type: none"> • Eties korrekte gedrag vir fasiliteerders. • Beginsels van ekonomie en entrepreneurskap. • Relevante woordeskat t.o.v. entrepreneurskap. • Eienskappe benodig om entrepreneurskap te bevorder. • Voorbeelde van geskikte grondslagfase- entrepreneurs-aktiwiteite. 	<ul style="list-style-type: none"> • Organisasie en bestuur van self en eie aktiwiteite. • Toepassing van beginsels van produktiwiteit in die leeromgewing. • Voortdurende persoonlike groei en ontwikkeling. • Eties korrekte optrede in die gemeenskap. • Ekonomiese vaardighede: begroting, bestuur van eie finansies. • Oriëntering ten opsigte van die wêreld van werk. • Ontwikkeling van eie entrepreneurs-vaardighede. • Ontginning van beroepsgeleenthede. 	<ul style="list-style-type: none"> • Beste benutting van moontlikhede en ontdekking van belangstellings, waardes en vaardighede. • Kweek van kennis, vaardighede en gesindhede wat hulle vir hul toekomstige werkomgewing moet voorberei. • Beroepsvoorligting en inligting, asook werksetiek. 	<ul style="list-style-type: none"> • Strewe na voortdurende groei en ontwikkeling. • Werk as essensiële aspek van 'n betekenisvolle lewe. • Geoorloofde/ongeorloofde beroepe. • Roeping en verantwoordelikheid van die mens om sy talente en gawes te gebruik.
<ul style="list-style-type: none"> • Probleemoplossings- en besluitnemingsvaardighede. • Stappe in probleemoplossing. • Stel van doelwitte. • Beplanning en tydsbestuur. • Bestuursvaardighede ten opsigte van klaskamerpraktyk. 	<ul style="list-style-type: none"> • Om kritiese denke en probleemoplossings-vaardighede in eie lewe toe te pas. • Doeltreffende tydsbestuur en bestuur van eie aktiwiteite. 	<ul style="list-style-type: none"> • Probleemoplossingsvaardighede, inwinning van inligting, probleem-identifisering en- oplossing. • Implementering en stel van doelwitte. • Sistematiese beplanning, voorspelling en tydsbestuur. • Bevordering van kritiese denke. • Samewerking in individuele en groepsverband. • Doeltreffende bestuur van eie aktiwiteite. • Organisasie van leermateriaal, tyd en leerdere. • Fasilitering van groepe. • Beplanning en fasilitering van leerprogramme in die grondslagfase. • Implementering van doeltreffende assessering. 	<ul style="list-style-type: none"> • Verantwoordelikheid t.o.v. kritiese denke en besluitnemings-vaardighede as deel van die mens se lewe. • Billikheid, regverdigheid en konsekwenheid tydens assessering.

- **Ontwikkeling van morele, kulturele en religieuse waardes as komponent van Lewensvaardighede**

Dit is belangrik dat voornemende onderwysers toepaslike morele, kulturele en religieuse waardes verwerf wat die beskerming van die regte van alle mense weerspieël (SA, 2002:2). Waarde-oordrag kan beskou word as die “waardetaal” wat die onderwyser tydens onderrigleer-aktiwiteite moet oordra en fasiliteer (Holligan, 1999:28). In die **Staatskoerant** van 12 September 2003 (SA, 2003c:19) word die onderwyser se rol ten opsigte van godsdiens soos volg uiteengesit:

- Onderwysersopleiding moet etiese vraagstukke in die godsdiens, politiek, menseregte en die omgewing reflekteer;
- onderwysers moet kennis dra van die beginsels en praktyke van die godsdiens in Suid-Afrika met verwysing na waardes, gebruike en kultuur;
- verder moet onderwysers kennis dra van etiese debatte in godsdiens, politiek, ekonomie, menseregte en die omgewing;
- die impak van klas, ras, geslag en ander identiteitsvormende kragte begryp;
- respek demonstreer vir mense met verskillende waardes, gelowe, praktyke en kulture;
- in staat wees om te reageer op huidige sosiale en opvoedkundige probleme met beklemtoning van vraagstukke soos geweld, substansmisbruik, armoede, misbruik, MIV/Vigs en degradering van die omgewing;
- die onderwyser moet etiese gedrag wat simpatie en begrip weerspieël demonstreer, en
- die ontwikkeling van die kind as holistiese persoon fasiliteer.

Die voornemende onderwyser moet opgelei word om ‘n leeromgewing vir leerders daar te stel wat geskik is vir leerders van diverse kulturele agtergronde (Lemmer & Squelch,1993:3). Sy kulturele repertoire moet uitgebou word binne die raamwerk van sy private kultuur sodat hy oor die vaardigheid sal beskik om verskillende kulturele patrone met mekaar te versoen (Van der Walt, *et al.*, 1997:3). ‘n Groter sensitiwiteit ten opsigte van ander kan slegs teweeggebring word indien kennis van verskillende waardes en oortuiginge van diverse groepe gefasiliteer word by onderwysstudente sodat hulle in staat sal wees om in die behoeftes van alle leerders te voorsien (Rhodes & Roux, 2004:27-29).

In Tabel 2.6 word die uitkomst vir grondslagfase-onderwysers ten opsigte van morele, kulturele en religieuse waardes volledig uiteengesit.

Tabel 2.6: Ontwikkeling van morele, kulturele en religieuse waardes as komponent van Lewensvaardighede

Kenniss	Vaardighede		Gesindhede, waardes en norme
	Onderwyser as persoon	Onderwyser in praktyk	
<p><i>Kennis demonstreer t.o.v.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Regte en verantwoordelike hede as lede van 'n gesin, skool en gemeenskap. 	<ul style="list-style-type: none"> • Optrede teenoor leerders en ouers moet respek weerspieël. 	<ul style="list-style-type: none"> • Fasilitering van leerervarings waarin leerders bewus gemaak word van hul regte en verantwoordelike hede in die skoolomgewing, ouerhuis en gemeenskap. 	<ul style="list-style-type: none"> • Respek vir menseregte. • Besef van verantwoordelike hede teenoor die gemeenskap.
<ul style="list-style-type: none"> • Gesonde dissipline. • Doeltreffende reëltoepassing. • Beginsels van eienaarskap in reëltoepassing. • Maatreëls wanneer reëls gebreek word. 	<ul style="list-style-type: none"> • Toepassing van dissipline in eie lewe. 	<ul style="list-style-type: none"> • Eienaarskap aanvaar in die opstel van reëls vir die leeromgewing. • Vaardighede t.o.v. selfdissipline aanleer. 	<ul style="list-style-type: none"> • Bewustheid van noodsaaklikheid van dissipline in 'n geordende gemeenskap en skoolomgewing. • Dissipline as voorwaarde van leer.
<ul style="list-style-type: none"> • Waardes en oortuiging van die gemeenskap. • Verskil tussen regte, behoeftes en begeertes. • Toepaslike wêreldbeskouing en waardesisteem. 	<ul style="list-style-type: none"> • Die uitlewing van 'n toepaslike lewens- en wêreldbeskouing ten einde as rolmodel vir leerders voorgehou te kan word. • Respek vir reëls. • Gewoontes wat respek teenoor ander mense weerspieël. 	<ul style="list-style-type: none"> • Toepaslike waardes en oortuiging en 'n lewens- en wêreldbeskouing verwerf. • Die verskil tussen regte, behoeftes en begeertes. • Toepaslike gedrag wat aanvaarbaar is vir die professie aanleer. 	<ul style="list-style-type: none"> • Die besef van die belangrikheid van 'n gesonde lewens- en wêreldbeskouing wat in harmonie met die regte van ander mense is.
<ul style="list-style-type: none"> • Wetgewing en beleid t.o.v. godsdiensvryheid. • Kenmerke van diverse godsdienste in die gemeenskap. 	<ul style="list-style-type: none"> • Uitlewing van eie geloof binne die raamwerk van die grondwet. • Korrekte optrede teenoor mense wies godsdiens verskil van eie. • Naasteliefde as universele waarde van diverse godsdienste uitleef. • Fasilitering van multikulturele onderwys. • Persoonlike, gesonde en morele raamwerk uitleef. 	<ul style="list-style-type: none"> • Bewus gemaak word van verskillende geloofsisteme en wêreldsieninge. • Etiese vaardighede moet ontwikkel word om ingeligte besluite t.o.v. morele en godsdienstige sake te maak. • Vaardighede om in 'n multikulturele omgewing te funksioneer. • Trots te demonstreer t.o.v. kultuureie. 	<ul style="list-style-type: none"> • Diensbaarheid en naasteliefde teenoor alle medemense. • Bewustheid van elke mens se reg om sy/haar eie godsdiens uit te lewe. • Kulturele en estetiese sensitiwiteit vir die eie en ander kulture.

Tabel 2.6: Ontwikkeling van morele, kulturele en religieuse waardes as komponent van Lewensvaardighede (vervolg)

Kennis	Vaardighede		Gesindhede, waardes en norme
	Onderwyser as persoon	Onderwyser in praktyk	
<p><i>Kennis demonstreer t.o.v.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Wetgewing en beleid wat betrekking het op godsdiensoonderrig in skole. • Plek en posisie van godsdiensoonderrig in die grondslagfase. • Aanbiedingsmetodes van godsdiensoonderrig in die grondslagfase. • Kenmerke van die grondslagfase-leerder se godsdienstige, sedelike en normatiewe wording. 	<ul style="list-style-type: none"> • Demonstrasie van begrip en verdraagsaamheid teenoor mense met uiteenlopende godsdienstige standpunte. • Ingeligtheid t.o.v. godsdienstige kwessies en vraagstukke in die media wat betrekking het op skole. 	<ul style="list-style-type: none"> • Leerders word bewus gemaak van hul regte en verantwoordelikhede in die skoolomgewing, ouerhuis en gemeenskap. • Grondslag vir eie godsdienste word gelê. • Die identifisering en benoeming van simbole eie aan leerders se eie godsdienste (Graad R). • Simbole van 'n verskeidenheid godsdienste in SA (Graad 1). • Belangrike dae van verskillende godsdienste (Graad 2). • Gebruik eiesoortig aan godsdienstige groepe soos bv. dieet, kleredrag en simbole. • Fasilitering van leerevarings waarin die grondslag vir 'n eie waarde-sisteem gelê word, bv. die vermindering van kulturele vooroordeel en stereotipering. • Ontwikkeling van 'n verskeidenheid vaardighede om leerders in staat te stel om in 'n diverse kulturele gemeenskap te kan funksioneer. 	<ul style="list-style-type: none"> • Regte, rolle en verantwoordelikhede wat geassosieer word met die funksionering in groepe en die samelewing. • Belangstelling, begrip, respek en verdraagsaamheid vir verskillende kulturele groepe.

Tabel 2.6: Ontwikkeling van morele, kulturele en religieuse waardes as komponent van Lewensvaardighede (vervolg)

Kennis	Vaardighede		Gesindhede, waardes en norme
	<i>Onderwyser as persoon</i>	<i>Onderwyser in praktyk</i>	
<p><i>Kennis demonstreer t.o.v.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Verskillende kulture en gebruike van elke kulture. • Kultureprodukte en prosesse. 	<ul style="list-style-type: none"> • Identifisering en verwerking van inligting t.o.v. verskillende kulture en kulturegebruike. • Bevordering van kuns en kulture. • Uitbou van eie kulturele repertoire binne die raamwerk van sy/haar eie private kulture. • Uitbreiding van kulturele bevoegdheid as lewenslange leerder. 	<ul style="list-style-type: none"> • Versterking van sosiale vaardighede wat leerdere in staat sal stel om aan te pas by veranderde omstandighede. • Ontwikkeling van 'n verskeidenheid vaardighede ten einde leerdere te begelei om in 'n diverse kulturele gemeenskap te funksioneer. • Begeleiding van leerdere om kontak met ander kulturele groepe te bevorder. • Verhoging van leerdere se interkulturele bevoegdheid, waaronder empatie, aanvaarding en vertrouwe in mense van ander kulturele groepe. • Ontwikkeling van vaardighede om nieverbale gedrag van verskillende kulturestyle te interpreteer en verstaan. • Waardering vir verskillende kulturesimbole, insluitende taal, simbole, waardes, danse, liedere en geskiedkundige figure. • Bevordering van belangstelling en liefde vir kuns en kulture by leerdere. 	<ul style="list-style-type: none"> • Belangstelling in kultureverskeidenheid. • Begrip vir die belangrike rol wat kulturediversiteit speel.

2.5 SAMEVATTING

In hierdie hoofstuk is aangetoon wat die terrein van Lewensvaardighede behels. Daar is verder ondersoek ingestel na die aard van Lewensvaardighede internasionaal sowel as binne die Suid-Afrikaanse konteks. Uitkomst vir die aanbieding van Lewensvaardighede aan voornemende fasiliteerders is geïdentifiseer. Uit die uitkomst wat geïdentifiseer is, is dit duidelik dat Lewensvaardighede nie slegs noodsaaklik vir die vorming van goedaangepaste mense is nie, maar ook om leerders maksimum voordeel uit die onderrigleersituasie te laat put. Lewensvaardighede moet soos 'n goue draad gevleg word in en deur al die onderrigleersituasies en leerprogramme. Sodoende kan onderrigleer in skole lei tot die ontwikkeling van elke leerder se potensiaal, voorbereiding vir sy lewe en uitbouing van die Suid-Afrikaanse gemeenskap.

In die volgende hoofstuk sal daar gekyk word na geskikte onderrigleermetodes om Lewensvaardighede by voornemende onderwysers te fasiliteer en hulle sodoende toe te rus met die nodige kennis, vaardighede en gesindhede wat nodig is om Lewensvaardighede in die grondslagfase doeltreffend te fasiliteer.

HOOFSTUK 3

DOELTREFFENDE OPLEIDING VAN GRONDSLAGFASE- ONDERWYSSTUDENTE IN LEWENSWAARDIGHEDE

3.1 INLEIDING

In hierdie hoofstuk sal daar 'n fundamentele begroning gedoen word van die kenmerke van doeltreffende opleiding van grondslagfase-onderwysstudente in Lewensvaardighede. Die wesenskenmerke wat 'n rol speel tydens die fasilitering van Lewensvaardighedsopleiding by grondslagfase-onderwysstudente sal geïdentifiseer en bespreek word.

Die wye veld wat deur Lewensvaardighede omvat word, stel 'n uitdaging aan hoër onderwysinrigtings om opleidingsprogramme vir voornemende onderwysers saam te stel wat vaardige en kundige graduandi sal lewer wat toegerus is om Lewensvaardighede by leerders te fasiliteer. Dit is duidelik dat die huidige eise wat aan onderwysers in die onderwysberoep gestel word, 'n baie hoë standaard van opleiding aan onderwysstudente noodsaak. Terselfdertyd hou die aankondiging in die **Nasionale Plan vir Hoër Onderwys** (SA, 1997(b):15) dat die begroting en dus kontaktyd verminder gaan word, die implikasie in dat onderrigleer meer effektief gefasiliteer moet word sodat onderwysstudente ten spyte van verminderde kontaktyd in staat sal wees om toepaslike lewensvaardighede te verwerf en te kan fasiliteer binne die aangeduide uitkomst en sewe geïdentifiseerde rolle van onderwysers (SA, 2000:13-14).

Die algemene voorkoms van dwelmmisbruik, geweld, aanranding, teistering en gepaardgaande vrees in Suid-Afrikaanse skole asook die voorkoms van onbekwame opvoeders, bemoeilik onderrigleer vir onderwysers en leerders (Steyn, 2003:225). Hierdie verskynsels druis in teen die sleutelbeginsels van die **Hersiene Nasionale Kurrikulum** wat juis berus op sosiale geregtigheid, 'n gesonde omgewing, menseregte en inklusiwiteit wat in alle leeraktiwiteite geïntegreer moet word (SA, 2003a:10, 11). Om hierdie probleme aan te spreek en te voorkom, is dit nodig dat leerders en voornemende onderwysers die nodige lewensvaardighede moet bekom.

Binne die realiteit van verminderde kontaktyd by hoër onderwysinstansies en die klem op leerdergesentreerde onderrigleer, sal gesoek moet word na metodes waarvolgens kontaktyd tussen dosente en onderwysstudente in lewensvaardighede op die mees sinvolle wyse benut kan word.

Teen hierdie agtergrond gaan daar in hierdie hoofstuk aandag gegee word aan die wyse waarop voornemende grondslagfase-onderwysers opgelei behoort te word in Lewensvaardighede.

3.2 BEGRIPSOMSKRYWINGS

3.2.1 Onderrigleer

Die nuwe benadering tot onderrigleer beklemtoon aktiewe metodes van onderrigleer (Huba & Freed, 2000:56; Biggs, 2003:79; Angelo, 1999; Reynolds, 2000; Omrod, 2000:221; Schunk, 1996:192). Aktiewe onderrigleermetodes sluit onder andere probleemoplossing, kritiese denke en debattering in. Onderrigleer verwys na die leerder se verwerking en modifikasie van kennis, vaardighede, gesindhede en gedrag wat deur sy aktiewe deelname aan die onderrigleerproses gefasiliteer word. Inligting wat só deur die leerder verkry word, word op 'n unieke en persoonlike wyse verwerk tot sinvolle en bruikbare kennis, vaardighede en gesindhede. Die onderriggewer stel sekere leertake binne 'n spesifieke konteks op wat daartoe sal lei dat die leerder gestelde uitkomst sal bereik. Dit vind plaas deur middel van voortdurende interaksie tussen die onderriggewer, die leerder en die leerinhoud (Schunk, 1996:13-15; Shuell & Moran, 1994:340-344; Omrod, 2000:4; Richardson, 1997:97; Potgieter & Cronje, 1998:46-50).

3.2.2 Konstruktivistiese leer

Volgens die konstruktivistiese benadering is leer die aktiewe verwerking van ou en nuwe inligting deur die leerder self, wat lei tot die konstruksie van nuwe idees en konsepte (Potgieter & Cronjé, 1998:46). Leer moet dus waarde toevoeg deur inligting te interpreteer, sin en betekenis daaraan te gee en dit by bestaande kennis en ervaring te integreer. Die mens konstrueer op individuele wyse die werklikheid.

Aanhangers van konstruktivisme glo dat leer afhang van die leerder, die omgewing en die wisselwerking tussen hierdie invloede (Hurley *et al.*, 1999). Die konstruktivistiese benadering beklemtoon die sosiale konteks van onderrig deur die samewerking van portuurgroepe en sosiale modelle wat onderliggend is aan die vorming van kennisraamwerke (Schunk, 1996:232).

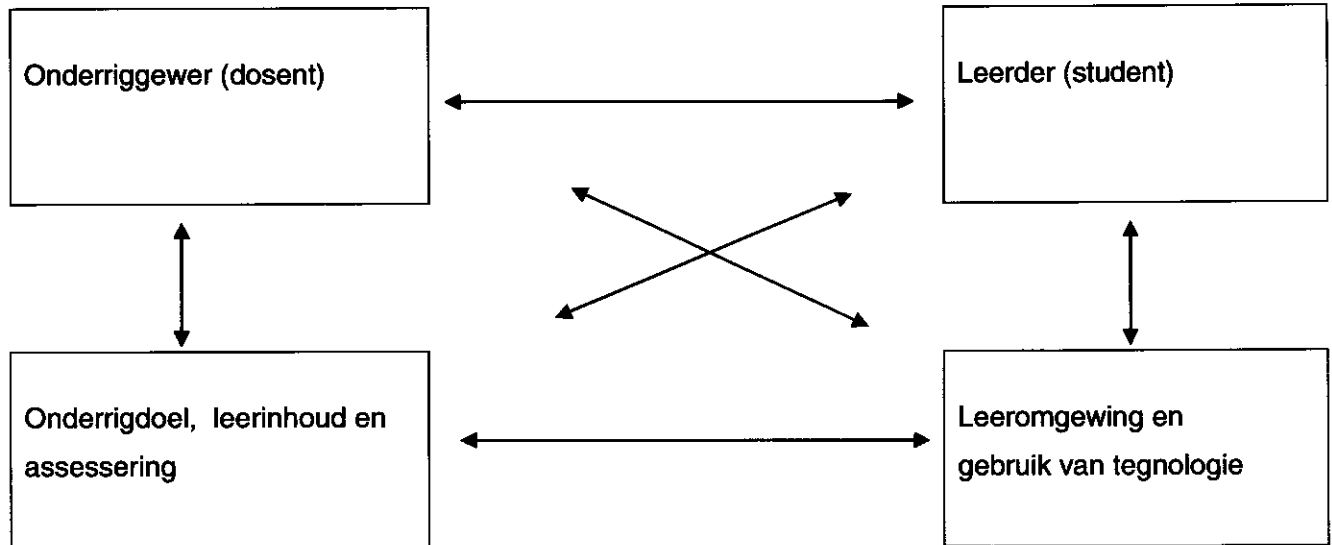
3.3 WESENSKENMERKE VAN DIE ONDERRIGLEERSITUASIE

3.3.1 Inleiding

Nieuwoudt (1998:33-36) en Steyn (2003:252) noem die volgende wesenskenmerke van die onderrigleersituasie: onderriggewer, leerder, onderrigdoel/intensie, inhoud/kurrikulum en die interaksie tussen hierdie elemente. Ander skrywers voeg ook nog die leeromgewing (Schunk, 1996:13; Biggs, 2003:17) en assessering (Angelo, 1999; Olafson *et al.*, 2000; Fischer & King, 1995:2; Gipps, 1994:159) as wesenskenmerke vir onderrigleer by. Vir die doel van hierdie studie sal die rol van die dosent as onderriggewer, die student as leerder, die onderrigdoel en kurrikulum asook die leeromgewing as wesenskenmerke van die onderrigleersituasie van grondslagfase-onderwysstudente in Lewensvaardighede bestudeer word.

In Figuur 1.1 word die vier wesenskenmerke wat 'n rol speel in die opleiding van grondslagfase-onderwysstudente in Lewensvaardighede diagrammaties voorgestel.

Figuur 3.1: Wesenskenmerke wat 'n rol speel in die opleiding van grondslagfase- onderwysstudente.



Vervolgens sal die rol van die onderriggewer en in die geval van hierdie studie, die dosent betrokke by die opleiding van grondslagfase-onderwysstudente in Lewensvaardighede van naderby bestudeer word.

3.3.2 Die onderriggewer

3.3.2.1 Inleiding

Die eerste komponent/rolspeler van onderrigleer is die onderriggewer (fasiliteerder) wat deur middel van 'n komplekse opvoedkundige menslike optrede doelbewus binne 'n spesifieke konteks betrokke raak in 'n aangeduide wisselwerking met 'n leerder (Nieuwoudt, 1998:33-36). Dit geskied op só 'n wyse dat die leerder wat sekere kennis, vaardighede of gesindhede kortkom, leertake verrig wat hom in staat stel om die benodigde uitkomst te bereik. Die taak van die fasiliteerder is om binne die leeromgewing 'n konstruktivistiese leergebeure te skep waarbinne die leerder sy eie kennis konstrueer.

3.3.2.2 Die rol van die onderriggewer

Die leerdergesentreerde benadering tot onderrigleer is 'n filosofie wat die dosent se onderrigbenadering bepaal - die wyse waarop hy die module saamstel, leer- en assesseringstrategieë kies en die uitkomst aan onderwysstudente stel (Olafson *et al.*, 2000). Die tradisionele rol van die dosent as oordraer van kennis het verskuif na 'n uitkomsgebaseerde beskouing van die fasiliteerder as 'n persoon wat taakkennis, kennis van verskillende leerstrategieë sowel as kennis van homself en sy leerders behoort te hê (Weinstein & Meyer, 1994:21-25). Volgens Nieuwoudt moet die onderrigleersituasie noodwendig voorsiening maak vir die beskikbaar- en toeganklikstelling van die leerinhoud as beste instrument tot doeltreffende doelbereiking. Menslike betrokkenheid is hiervoor 'n voorvereiste (Nieuwoudt, 1998:35).

Millis en Cotell (1998:41) beskryf die primêre rol van die onderriggewer as dié van 'n bestuurder van die onderrigleerproses. Die bestuursfunksies (Casey family services, 2000) van die dosent as fasiliteerder van Lewensvaardighede by grondslagfase-onderwysstudente word vervolgens bespreek. Die rol van die dosent as bestuurder, sluit beplanning, organisasie, leiding en beheer in (Van der Westhuizen *et al.*, 1996:119-121).

3.3.2.2.1 Beplannings- en voorbereidingstaak van die dosent

Dit is duidelik dat die dosent wat betrokke is by opleiding van onderwysstudente in Lewensvaardighede 'n groot rol te speel het om al die komponente wat bydra tot doeltreffende onderrigleer maksimaal te ontgin. Hiervoor is deeglike beplanning noodsaaklik.

Aktiewe leermetodes verg meer intensiewe beplanning deur die dosent as tradisionele metodes. Intensiewe beplanning en sorgvuldige voorbereiding van leermateriaal is nodig sodat maksimale onderrigleer by onderwysstudente gefasiliteer kan word (Hansen, 2000). Die feit dat die leerinhoud in Lewensvaardighede so omvattend en wyd is en die toepassing van verminderde kontaktyd veroorsaak dat dosente soms terugval op tradisionele metodes om "belangrike inligting" aan onderwysstudente oor te dra. Die herstrukturering van hoër onderwys het groter en meer diverse groepe met studente wat baie verskil ten opsigte van vermoëns meegebring (Biggs, 2003:1). Groot groepe en lokale wat nie bevorderlik is vir leerdergesentreerde

onderrigleeraktiwiteite en groot klasse nie, stel nog groter eise ten opsigte van deeglike beplanning aan die dosent, sodat kwaliteit opleiding van onderwysstudente bereik kan word.

Die dosent wat verantwoordelik is vir die fasilitering van Lewensvaardighede by grondslagfase-onderwysstudente se beplanningstaak kan soos volg uiteengesit word:

- **Om realistiese en betekenisvolle verwagte beoogde uitkomst te formuleer**

Een van die belangrikste take van die dosent is om te bepaal watter kennis, vaardighede en gesindhede voornemende onderwysers moet verwerf (Weinstein & Meyer, 1994:21-25; SA, 2000:13,14). Sodoende word verseker dat opleiding van onderwysstudente in Lewensvaardighede relevant bly ten opsigte van die praktyk.

Uitkomst vir grondslagfase-onderwysstudente behoort beplan te word met inagneming van die onderwyspraktyk soos dit in die realiteit voorkom. Dit moet ook voorsiening maak vir die rolle van onderwysers en die kritieke uitkomst. Dosente moet eers duidelikheid hê oor wat hulle as belangrik beskou, wat die voorkennis van studente is en watter uitkomst hulle wil hê studente moet bemeester (Angelo, 1999). Hulle moet met ander woorde selfassessering oor hul onderrigdoelwitte doen.

Volgens Gravett (1996:77) is dit noodsaaklik dat die beoogde leeruitkoms en die assesseringstake korreleer, aangesien dit wat geassesseer word as die “ware kurrikulum” beskou word. Dit is noodsaaklik dat uitkomst en assesseringsmetodes wat daarmee gepaard gaan, denkvaardighede van ‘n hoër orde soos die toepassing van kennis en vaardighede, asook demonstrasie van begrip en diep vlakke van kennisverwerwing, sal fasiliteer (Gipps, 1994:26).

- **Om interaktiewe studiegidse te beplan en saam te stel**

Een van die belangrikste rolle van die dosent is om interaktiewe studiegidse te beplan en saam te stel waarin leerinhoud verpersoonlik word deur bereikbare en positief gestelde uitkomst en werksopdragte wat verskillende vaardigheidsoefeninge en selfassessering insluit. Millis en Cotell (1998:43) noem ook dat studiegidse nuttig is om entoesiasme vir die leerinhoud/vak oor te dra en aan te dui hoe leer geassesseer kan word en studente individueel met hul leertake te begelei. Studiegidse kan gebruik word om studente te begelei tot selfstandige leerders (Schunk, 2000:246) wat oor die nodige kennis, gesindhede en vaardighede wat in uitkomst

gestel is, beskik. Aksiewoorde, selfevalueringsoefeninge, opdragte, groepwerk, addisionele leeswerk, internetsoektogte asook eksamenriglyne en inligting rondom klastoetse behoort in studiegidse te verskyn (McBeath, 1992:25).

- **Om assessering deeglik te beplan**

Deeglik beplande assessering is 'n voorvereiste vir maksimale onderrigleer by onderwysstudente. Die belangrike rol wat assessering kan speel om kwaliteit leer by hoër onderwysinstansies te verbeter, word wêreldwyd al meer beklemtoon (Angelo, 1999). Opleidingsprogramme vir onderwysers voldoen nog nie aan nuwe vereistes ten opsigte van assessering nie en die gewenste model ten opsigte van assessering word nie aan onderwysstudente gemodelleer nie (Olafson *et al.*, 2000).

Die huidige nuwe eise wat aan onderwysersopleiding gestel word, noodsaak dosente om die belangrike rol wat assessering in die onderrigleergebeure speel, te erken. Assessering kan volgens Gravett (1996:76) goed aangewend word om die huidige eise van leerdergesentreerde en uitkomsgebaseerde onderrigleer by hoër onderwysinstansies suksesvol te fasiliteer. Die dosent se siening en benadering tot assessering van studente sal by die nuwe leerdergesentreerde benadering aangepas moet word sodat sinvolle uitkomst beplan kan word. Volgens Gravett (1996:76,77), Newble en Cannon (1995:97-103) asook Millis en Cotell (1998:203-206) behoort die dosent tydens die beplanning van assessering toe te sien dat die volgende aspekte beklemtoon word:

- **Duidelike en deeglik beplande assesseringkriteria** moet aan die studente gekommunikeer word sodat hulle hul leeraktiwiteite daarvolgens kan rig. Assesseringskriteria wat in studiegidse en tydens kontaksessies toegepas word, moet ook ooreenstem met dié wat in eksamens en toetse voorkom. Vaardighede soos probleemoplossing en kritiese denke kan byvoorbeeld nie verwag word van studente wat op die tradisionele manier slegs op feite en lesings gekonsentreer het nie.
- 'n **Verskeidenheid assesseringstrategieë** moet ingesluit word, wat geleenthede vir selfassessering en portuurgroepassessering insluit, sodat intellektuele outonomie by studente bevorder sal word. Assesseringsstrategieë wat in Lewensvaardighede toegepas word, moet **ooreenstem** met die uitkomst wat vir elke leereenheid gestel word. Indien daar in die gestelde

uitkomst byvoorbeeld oplossing van probleem-situasies deur die student verwag word, behoort hulle tydens kontak-sessies gekonfronteer te word met onderrig-leeraktiwiteite wat denkvaardighede van 'n hoër orde insluit.

- **Assessering van denkvaardighede van 'n hoër orde moet ingesluit word.** Assessering behoort só beplan te word dat dit nie net op die memorisering en weergee van feite berus nie, maar dat studente 'n diep begrip en bewustheid van die onderlinge verband tussen inligting sal moet demonstreer.

- **Om kontak-sessies te beplan**

Kontakgeleenthede behoort vooraf deur die dosent beplan te word sodat kontak-sessies deur studente benut kan word om aktief oor die vakinhoud na te dink en dit toe te pas. Volgens Millis en Cotell (1998:26) behoort dosente kontak-sessies só te beplan dat kontaktyd gebruik sal word om studente aan te moedig om leerstrategieë te ontwikkel en onderrig-leer buite die klaskamer in groep- of individuele verband te bevorder.

- **Beplanning van onderrig-leermateriaal**

Die dosent behoort deeglike beplanning te doen ten opsigte van hulpmiddels en tegnologie wat gebruik gaan word om onderrig-leeraktiwiteite te ondersteun. Tegnologiese hulpmiddels soos video's, transparante, dataprojektoraanbiedings, skyfies asook hulpmiddels soos die skryfbord, uitdeelstukke en werklike voorbeelde van apparaat (Race & Brown, 1993:74-84) wat geskik is vir die grondslagfase, moet vooraf beplan en gereed gekry word. Newble en Cannon (1995:128-129) beklemtoon dat die beginsels van relevansie, aansluiting by die leerinhoud, duidelikheid en die beklemtoning van belangrike idees deur byvoorbeeld gebruik te maak van kleur of kursiewe skrif, toegepas behoort te word wanneer die dosent onderrig-leermateriaal beplan.

3.3.2.2 Organisasietak van die dosent

Die rol van die dosent ten opsigte van organisasie kan soos volg uiteengesit word:

- **Organisasie van groepwerk**

Volgens Davis (2003) behoort groepwerk só gefasiliteer te word dat waardes wat nodig is vir groepwerk soos interafhanklikheid en verantwoordelikheid van elke lid van die groep bevorder en beklemtoon word. Leertake moet regverdig verdeel word, relevant wees, die uitkomst van die kursus bevorder en ook by studente se vaardighede en vermoëns aanpas. Sosialiseringsvaardighede, identiteitsontwikkeling, kreatiwiteit en produktiwiteit kan tydens groepwerk deur die dosent gefasiliteer word. Volgens Millis en Cotell (1998:25) het groepwerk in klastyd tot gevolg dat 'n kleiner hoeveelheid, maar 'n dieper omvang van leerinhoud gefasiliteer kan word.

- **Organisasie van sperdatums vir inlewering, inleweringprosedures en spreektye**

Daar behoort streng gehou te word by datums van inlewering om administratiewe werk te beperk. Administratiewe assistente kan gebruik word om opdragte in te neem. Nadat dit nagesien is, kan die persoon die punte aanteken en sodoende die administratiewe werk van die dosent verlig sodat hy meer betrokke by onderrigleer kan wees. Volgens Ramsden (1994:194) behoort die dosent ook voorsiening te maak vir 'n tydgleuf op sy rooster waarin hy beskikbaar is vir studente. Tydens hierdie geskeduleerde tye kan individuele studente met kwelvrae bygestaan word.

- **Organisasie van die leerinhoud**

Weinstein en Meyer (1994:21-25) beklemtoon die belangrikheid van deeglike organisasie van die leerprogram, in hierdie geval die grondslagfase. Dosente moet in die studiegids en tydens kontakssessies die struktuur van die leerinhoud eksplisiet na vore bring. Volgens Biggs (2003:17) skep die dosent hierdeur 'n veilige leeromgewing wat optimale onderrigleer bevorder. Wanneer dosente tydens kontakssessies groot hoeveelhede inligting op 'n logiese wyse struktureer en uiteensit, stel dit studente in staat om die samehang en konteks van kennisinhoud makliker te bemeester.

Die dosent moet vir studente die breër prentjie gee van waar leerinhoud ten opsigte van Lewensvaardighede in die grondslagfase inpas en hoe geïdentifiseerde lewensvaardighede geïntegreer behoort te word in soveel as moontlik leerervarings. Die dosent behoort

grondslagfase-onderwysstudente ook op hoogte te bring van boeke en leermateriaal wat relevant is ten opsigte van lewensvaardighede in die grondslagfase. Geskikte prentreeks en hulpbronne vir grondslagfase Lewensvaardighede wat in die praktyk gebruik kan word, kan byvoorbeeld deur die dosent aan studente bekend gestel word tydens kontaksessies. Hierdeur word skakeling met die praktyk en voorsprongopleiding verseker.

- **Organisasie van assessering**

Die dosent het 'n baie belangrike funksie om te vervul ten opsigte van die organisasie van 'n verskeidenheid assesseringsmetodes wat geldige en regverdige resultate sal verseker (Newble & Cannon, 1995:91). Ten einde assessering aan te pas by die eise van leerder-gesentreerdheid, sal dosente bereid moet wees om hul standaardmetodes van aanbieding te verander en assessering te ontgin as 'n waardevolle leerervaring op sigself (Angelo, 1999).

Die volgende belangrike aspekte ten opsigte van assessering behoort toegepas te word:

- ❖ **Assesseringskriteria**

Die assesseringkriteria behoort deurentyd deursigtig en beskikbaar te wees vir studente. Studente weet dan waarna om op te let, geen tyd word vermors met misverstande nie en die uitkoms word makliker en meer doeltreffend bereik. Studente kan ook betrek word by die samestelling van die kriteria waarvolgens beoordeel gaan word. Kriteria gebaseerde assessering is regverdig en lei tot hoër standaarde.

- ❖ **Vorme van assessering**

Dosente moet 'n wye verskeidenheid meetinstrumente en assesseringsmetodes gebruik om te assesser sodat alle studente se sterk punte deur die verskillende metodes, beklemtoon kan word (Reynolds, 2000). Dosente wat 'n verskeidenheid assesseringmetodes gebruik, sommige summatief en ander formatief, is in staat om te bepaal hoeveel en hoe goed studente leer. Formatiewe assessering moet nie net vir die toekenning van punte toegepas word nie, maar moet aan dosent en student inligting oor leer tussen en voor toetse en eksamens gee. Dit moet dus aanvullend wees tot summatiewe assessering (Newble & Cannon, 1995:94,95).

❖ **Die hoeveelheid werk wat geassesseer word**

Wanneer assessering van groot groepe gedoen moet word soos dikwels die geval in onderwysersopleiding, kan alternatiewe vorms van assessering suksesvol toegepas word. Die dosent kan 'n kleiner aantal werksopdragte assesser deur net sommige opdragte vir assessering in aanmerking te neem. In só 'n geval kan studente byvoorbeeld gevra word om drie opdragte te kies wat vir assessering ingelewer moet word. Alternatiewe vorms van assessering soos konsepkaarte, Venn-diagramme en drieminuutopstelle, waar die dosent met een oogopslag kan sien of die student die verlangde kennisstruktuur verwerf het (Biggs, 2003:194,195) kan toegepas word. Hierdie assesseringsvorme kan ook sinvol gebruik word om assesseringstyd te verminder en 'n duidelike aanduiding aan die student te gee waar moontlike leemtes ten opsigte gestelde leeruitkomste voorkom.

Leerdergesentreerde assessering mag meer tyd as tradisionele assessering in beslag neem, omdat nuwe wyses van assessering en assesseringstrategieë toegepas moet word, nuwe leeromgewings saamgestel moet word en meer tyd bestee moet word om studente se prestasie met hulle te bespreek en terugvoer te gee. Die voordele verbonde daaraan, naamlik beter voorbereide studente wat ook beter assesseerders van leer is, maak dit die moeite werd.

3.3.2.2.3 Begeleidingstaak

Die begeleidingstaak van die dosent tydens die fasilitering van kennis, vaardighede en gesindhede ten opsigte van uitkomste soos gestel vir Lewensvaardighede kan soos volg uiteengesit word:

- **Om 'n brug te bou tussen studente se voorkennis en die leerinhoud**

Die dosent behoort leerinhoud op só 'n wyse te struktureer dat dit studente in staat sal stel om kennisstrukture op 'n betekenisvolle wyse te organiseer en by hul bestaande kennis te integreer (McKeachie *et al.*, 1994:38). Die dosent het dus 'n belangrike funksie te vervul om vas te stel oor watter voorkennis studente beskik, sodat die skakeling tussen studente se voorkennis en die leerinhoud gedoen kan word.

- **Om vroe, onduidelikhede en wanpersepsies aan te spreek**

Dosente behoort kontakssessies te gebruik om vroe, onduidelikhede en wanpersepsies wat studente nie met behulp van die studiegids alleen kan oplos nie, aan te spreek. Weinstein en Meyer (1994:21-25) beklemtoon die belangrikheid van die dosent se kennis ten opsigte van die organisasie van die leerprogram; in hierdie geval die grondslagfase. Volgens Biggs (2003:88) behoort die dosent aktiewe betrokkenheid van studente tydens kontakssessies te fasiliteer. Dosente kan byvoorbeeld tydens kontakssessies vroe stel en debatvoering aanmoedig ten einde bewus te raak van onduidelikhede en wanpersepsies by studente, sodat dit aangespreek kan word.

- **Om terugvoer te gee ten opsigte van werksopdragte, toetse en ander evalueringsgeleenthede**

Volgens Fincher (1994:55) word leer bevorder deur kennis van die resultate van assessering, veral as dit spesifiek is en terugvoering vinnig geskied. Dit is belangrik dat die dosent gereelde, positiewe en spesifieke terugvoer aan studente gee en ontvang. Die gee van konstruktiewe terugvoer bevorder motivering, outonomieit en onafhanklike leervaardighede en help studente om selfgereguleerde leerders te word (Gipps,1994:129).

Nog 'n wyse om tyd maksimaal produktief te benut tydens terugvoer, is om 'n vorm met algemene kommentaar gereed te hê waarop geassesseer word. Slegs die toepaslike word dan afgetik en slegs samevattende kommentaar en punte hoef bygevoeg te word. 'n Ander doeltreffende manier om terugvoer te vergemaklik, is 'n inligtingsblaaie met tipiese foute, probleme en sterk/positiewe punte wat numeries gekodeer is. Dit skakel die herhaaldelike skryf van dieselfde kommentaar uit, terwyl dieselfde terugvoer aan studente gegee word (Gravett, 1996:80). Aanvanklik behoort baie terugvoer en leiding aan studente gegee te word sodat hulle hul leergebeure kan rig en geleidelik kan hulle meer selfstandig presteer. Mondelinge terugvoer of oudiokasette kan ook gebruik word vir terugvoer.

- **Om hoë verwagtinge oor te dra en studente te motiveer**

Volgens Biggs (2003:61) is dit belangrik dat die dosent hoë verwagtinge aan die student kommunikeer tydens kontakssessies. Studente behoort deur middel van ekstrasieke motivering

wat veral positiewe versterking deur die dosent insluit, begelei te word sodat hulle uiteindelik intrinsiek gemotiveer sal wees ten opsigte van onderrigleeraktiwiteite.

- **Om vaardighede te fasiliteer**

Een van die belangrikste rolle van dosente is om leiding aan studente te gee ten opsigte van die verwerwing van vaardighede volgens konstruktivistiese leerbeginsels (Potgieter & Cronjé, 1998:46; Schunk, 2000:229). Dosente kan studente tydens kontakssessies en in studiegidse begelei om leervaardighede soos leer deur ontdekking, soek na oplossings en verwerking van inligting van bo na onder (Schunk, 2000:246) te bemeester, sodat hulle in selfstandige leerders kan ontwikkel. Die dosent sal aanvanklik baie ondersteuning en begeleiding gee ten opsigte van leeraktiwiteite en leervaardighede aan eerstejaarstudente en hulle geleidelik begelei tot selfstandige leerders.

Wanneer sosialiseringvaardighede en vaardighede ten opsigte van persoonlike en identiteitsontwikkeling sowel as fisieke ontwikkelingsvaardighede aangeleer word, kan beginsels van die sosiaal-kognitiewe leerteorie toegepas word. Volgens hierdie benadering leer studente sosiale waardes deur ander studente en die dosent waar te neem en hiervolgens doelwitte te stel waarvolgens hulle hul eie gedrag reguleer (Schunk, 1996:120). Ten einde gewenste sosiale gedrag by studente te ontwikkel en bevorder, behoort die dosent 'n klaskamerklimaat saam te stel waarin studente weet watter sosiale gedrag van hulle verwag word en die versterking van sodanige response tydens kontakssessies.

Dosente verantwoordelik vir Lewensvaardighedsopleiding in die grondslagfase behoort studente te begelei om leerervarings in Lewensvaardighede te beplan, te fasiliteer en vaardighede te demonstreer. Jacobs en Gawe (1996:16) beklemtoon dat leerinhoud onmiddellike waarde vir studente moet hê en dat vaardighede geoefen moet word ten opsigte van werklike probleemsituasies wat in die praktyk mag teëkom. Die fasilitering van gesondheids- en omgewingsverwante vaardighede by grondslagfase-onderwysstudente kan tydens mikrolesse of praktiese onderwys geoefen word. Wanneer studente byvoorbeeld gesimuleerde lesse wat hulle selfstandig of in groepverband beplan het tydens kontakssessies fasiliteer, is die rol van die dosent om direkte insette en terugvoer te gee. Insette kan gelewer word ten opsigte van studente se beplanning, formulering van geskikte uitkomst, keuse van aanbiedingsmetodes en die wyse van aanbieding.

- **Om effektiewe tydsbestuur by studente te bevorder**

Volgens Race en Brown (1993:14,15) en Feldman en Paulsen (1994:85) het die dosent 'n belangrike rol om te vervul in die begeleiding van studente ten opsigte van tydsbestuursvaardighede. Hulle behoort studente te lei om die voordele van goeie tydsbestuur te beseef, eienaarskap van hul eie tyd te aanvaar en doelwitte en sperdatums vir leertake te stel.

- **Om waardes/gesindhede in Lewensvaardighede te fasiliteer**

Die dosent in Lewensvaardighede het 'n groot verantwoordelikheid om waardes ten opsigte van gesondheidsbevordering, omgewingsbevordering, menslike potensiaal, asook morele, kulturele en religieuse waardes te fasiliteer. Die dosent kan behavioristiese beginsels toepas deur aan studente te vertel watter gedrag van hulle verwag word asook die versterking van positiewe en toepaslike gedrag (Fuhrman & Grasha, 1994:23). Die dosent kan waardes ten opsigte van regte en verantwoordelikhede ook deur middel van koöperatiewe leer in spanverband en in klastyd, of in groepsverband buite geskeduleerde kontaktyd fasiliteer (Millis & Cotell, 1998:10-11).

Die persoonlike en eiesoortige aard van morele en religieuse waardes (Crafford, 1996:146) noodsaak sterker begeleiding en insette van die dosent. Morele waardes en religieuse en kultuuroordrag is 'n integrale deel van die onderriggewer/dosent se lewens- en wêreldbeskouing (Wolters, 1992:8). Hierdie lewensbeskouing is 'n onlosmaaklike bestanddeel van alle menslike kennis.

Morele waardes word deur middel van sosiale interaksie tussen onderriggewer en leerder gefasiliteer. Volgens Holligan (1999:27) het sosiale interaksie tussen onderriggewer en leerder 'n belangrike invloed op die verwerwing van morele waardes omdat die handeling en "taal" van die onderriggewer tydens die onderrigleerproses 'n uitvloeisel van sy waardesisteem is. Die dosent se optrede behoort dus te alle tye professioneel en eties korrek te wees en universele waardes soos respek vir menseregte, verantwoordelikheid en goeie dissipline moet in onderrigleeraktiwiteite geld. Hierdie waardes kan nie sonder kontak tussen onderriggewer en student gefasiliteer word nie.

Volgens Beckham en Nieuwenhuis (2003:61) kan onderriggewers waardes direk onderrig, dit voorleef en die vaardighede by leerders inskerp. Deur aanmoediging en versterking van eties en moreel korrekte optrede, word studente aangemoedig en ondersteun om eties en moreel korrek op te tree en daardie waardes te internaliseer wat deur die dosent as belangrik vir die onderwysprofessie geag word. Dit is duidelik dat die onderriggewer hier 'n duidelike en definitiewe rol te speel het. Kontaktyd sal dus voorsiening moet maak vir insette deur die dosent waarin waardes deur die dosent uitgelig, beklemtoon en versterk word tydens onderrigleeraktiwiteite in Lewensvaardighede.

- **Om 'n navolgingswaardige rolmodel te wees**

Volgens Pretorius en Lemmer (1998:39) bewys navorsing dat daar 'n baie sterk verband tussen akademiese vordering en prestasie aan die een kant en die kwaliteit van die verhouding tussen onderriggewer en leerder aan die ander kant is. Dit impliseer dat die dosent te alle tye 'n navolgingswaardige voorbeeld en gedragskode behoort te modelleer sodat studente met hul kennis, vaardighede en persoonlike waardes en kwaliteite kan identifiseer. Die voorbeeld van die onderriggewer speel 'n belangrike rol in die fasilitering van waardes by studente (Schunk, 1996:13). Die dosent kan byvoorbeeld aan studente voorhou watter kleredrag, gedrag en gesindhede pas by die onderwysprofessie. Gesindhede soos stiptelikheid, betroubaarheid, bedagsaamheid en lojaliteit is maar enkele voorbeelde van houdings/gesindhede wat aangespreek behoort te word.

Dit is noodsaaklik dat studente tydens kontaksessies en skakeling met die dosent, met laasgenoemde as rolmodel in die onderrigleersituasie en in die wêreld daar buite sal kan identifiseer. Dit is dus duidelik hoe belangrik direkte kontak tussen studente en die dosent is vir die oordra van waardes en verwerwing van gesindhede wat nodig is ten opsigte van lewensvaardighede vir grondslagfase-onderwysers.

- **Om persoonlike ervarings uit onderwyservaring te deel**

Die dosent kan op grond van onderwyservaring van grondslagfaseleerders groot insette lewer deur onderwyservaring met studente te deel. Dit dien as verwysingsraamwerk vir studente waarvolgens hulle hul eie optrede kan beplan en evalueer (Swick *et al.*, 1998:68).

- **Om 'n vertrouensverhouding met studente te bewerkstellig**

Wanneer waarde-oordrag ter sprake kom, is dit belangrik dat daar 'n vertrouensverhouding tussen dosent en student is, sodat laasgenoemde kan identifiseer met waardes wat gekommunikeer word. Deur middel van persoonlike kontak met die dosent, kan studente begelei word tot roepingsbewustheid. Die lewensbeskouing van die student wat só gevorm word, dien as padkaart om hom te oriënteer met sy leefwêreld en aan te dui wat reg of verkeerd is. Wanneer daar 'n vertrouensverhouding tussen die dosent en student bestaan, kan laasgenoemde begelei word om onderwys nie slegs as toekomstige beroep te sien nie, maar as 'n lewensroeping waarin sy verantwoordelikheid teenoor die Skepper, skepping en medeskepsels uitgeleef kan word (Hurn & van den Berg, 1996:6).

- **Om komplekse vraagstukke vir studente uit te lig en te verhelder**

Komplekse vraagstukke, byvoorbeeld MIV/Vigs kan deur middel van debatte aangespreek word, waar die dosent studente aanmoedig om krities te dink, hul idees in die openbaar uit te druk en verdraagsaamheid vir ander se standpunte aan te leer (McKeachie *et al.*, 1994:68). Die dosent kan ook kundiges op 'n sekere gebied van Lewensvaardighede byvoorbeeld kindermolestering, uitnooi om studente toe te spreek.

3.3.2.2.4 Die dosent se taak ten opsigte van kontrole en beheer

Die belangrike rol van die dosent ten opsigte van die uitoefening van kontrole en beheer, sal vervolgens bespreek word. Beheer ten opsigte van assesseringsmaatreëls om kwaliteitskontrole te verseker, asook kontak met kollegas wat ook gemoeid is met Lewensvaardighede, sal bespreek word.

❖ Assessering

Die belangrike rol wat assessering kan speel om kwalitatiewe leer by hoër onderwysinstansies te verbeter, word wêreldwyd al meer beklemtoon (Angelo, 1999). Die dosent behoort beheer uit te oefen ten opsigte van die geldigheid en betroubaarheid van assessering. Hy behoort toe te sien dat geldige assesseringsmaatreëls toegepas word wat bestaan uit betroubare en normgerigte assesseringssresultate. Hy moet beheer uitoefen deur toe te sien dat die

assesseringsmetodes wat toegepas word, die uitkomst van die kursus uitlig en aanvul (Biggs, 2003:141). Volgens Newble en Cannon (1995:95) behoort assessering van studente aan drie vereistes te voldoen, naamlik geldigheid (toets die assessering dit wat veronderstel is om getoets te word), betroubaarheid (word konstante toetsresultate verkry) en praktiese uitvoerbaarheid (is die toetsing prakties uitvoerbaar ten opsigte van tyd en beskikbare bronne).

Volgens Fischer en King (1995:2) behoort die dosent toe te sien dat studente nie net ten opsigte van kennis geassesseer word nie, maar ook ten opsigte van die demonstrasie van vaardighede byvoorbeeld die fasilitering van bewegings- of musiekaktiwiteite vir leerders. Wanneer dosente vraestelle vir toetse en eksamens opstel, moet daar 'n balans wees tussen die demonstrasie en herroeping van kennis en die hoër kognitiewe vlakke soos dit deur Bloom voorgestel is (Davis, 2003). Die dosent behoort ook te verseker dat hy nie die enigste rolspeler is tydens assessering nie, maar dat studente aktief by hul eie assessering betrokke sal wees (vgl.par.3.3.2.2.2).

Volgens Shepard (1995:38) is assessering belangrik omdat inligting wat deur assessering verkry word dosente in staat stel om te weet wat onderwysstudente verstaan en nie verstaan nie. Dit stel die dosent dus in staat om beheer oor die onderriglesituasie uit te oefen omdat hy sy aanbiedings- en assesseringsmetodes kan aanpas volgens die resultate wat deur assessering verkry word (Huba & Freed, 2000:56).

Die rol van die dosent blyk nog steeds baie belangrik te wees in die fasilitering van Lewensvaardighede vir grondslagfase-onderwysstudente. Vervolgens sal daar gekyk word na die rol wat die dosent ten opsigte van kwaliteitsversekering tydens die onderrigleerbeure speel.

❖ **Kwaliteitskontrole**

Ten einde voorsprongopleiding vir voornemende grondslagfase-onderwysers in Lewensvaardighede te verseker, is dit belangrik dat kwaliteitskontrole deur die dosent in Lewensvaardighede gedoen word. Ellis (1993:10) stel maatreëls soos gereelde hersiening, opdatering en goedkeuring van kursusse, terugvoer deur studente, terugvoer van skole waar studente aangestel word asook eksterne beoordeling van studiegidse en vraestelle voor, ten einde kwaliteit by hoër onderwysinrigtings te verseker. Ramsden (1994:241) beklemtoon hoe

belangrik dit is dat die dosent bewus is van studente se siening van die kursus en onderrigleeraktiwiteite waarvoor hy verantwoordelik is. Inligting wat só verkry word, behoort ook geïnterpreteer te word sodat dit aangewend kan word om die onderrigleerproses te verbeter.

❖ **Kontak met kollegas in dieselfde vakgebied**

Volgens Biggs (2003:272) is dit belangrik dat dosente betrokke sal wees by navorsing in hul vakgebied sodat relevante navorsingsresultate oor 'n onderwerp, byvoorbeeld suksesvolle assessering in hul kursus geïmplementeer kan word. Hy stel verder voor dat gereelde sessies met ander kollegas in dieselfde vakgebied gehou behoort te word waar dosente geleentheid kry om suksesse en mislukkinge asook kwelvrae met mekaar te bespreek.

Die rol van die dosent blyk nog steeds baie belangrik te wees in die fasilitering van Lewensvaardighede vir grondslagfase-onderwysstudente. Vervolgens sal daar gekyk word na die rol wat die leerder of student tydens die onderrigleergerbeure speel.

3.3.3 Die rol van die leerder

Volgens Millis en Cotell (1998:78) kry inligting betekenis wanneer die leerder self beginsels ontdek en idees toepas. Schunk (1996:208) stem saam dat leerders aktief kennis vir hulself moet konstrueer. Om werklik leerinhoud te verstaan, moet leerders die basiese beginsels daarvan herkonstrueer. Volgens Richardson (1997:3) ontwikkel leerders hul eie begrip van kennis wat hulle baseer op die interaksie tussen dit wat hulle reeds weet en die idees waarmee hulle in kontak kom. Aktiewe deelname aan die onderrigleerproses is dus noodsaaklik ten einde onderwysstudente effektief op te lei om Lewensvaardighede in die grondslagfase te fasiliteer.

Huidige grondslagfase-onderwysstudente het op skool hoofsaaklik 'n passiewe leerkultuur beleef waarin kennisoordrag beklemtoon is. Dit is belangrik dat onderwysstudente die filosofie agter die leerdergesentreerde benadering sal begryp sodat hulle toegewyd sal wees aan nuwe en uitdagende benaderings tot onderrigleer (Garmon, 1999:1). Aktiewe leer impliseer dat studente aktief betrokke sal wees by leermateriaal en betekenisgewing aan leermateriaal. Hulle moet die nuwe kennis, idees, konsepte en vaardighede hul eie maak deur oor die leerinhoud te dink, dit te bevraagteken en te verken. Studente moet dus volgens konstruktivistiese beginsels

aktief besig wees om eie kennis te konstrueer binne 'n leeromgewing wat deur die dosent as fasiliteerder geskep is (Fuhrman & Grasha, 1994:13; Potgieter & Cronje, 1998:46; Ram, 1996:89; Schunk, 1996:102).

Die aktiewe rol wat die student tydens die onderrigleergebeure behoort te speel, kan soos volg uiteengesit word:

- **Om aktiewe leerstrategieë te bemeester en toe te pas**

Wanneer studente aktief deelneem aan die onderrigleerproses vind daar 'n dieper vlak van kennisverwerking plaas (Biggs, 2003:54). Dit is dus belangrik dat onderwysstudente nie net na lesings moet luister nie, maar geleentheid moet kry om oor die leermateriaal te praat, te luister, te lees, te skryf en te reflekteer. Studente se aktiewe deelname sal daartoe lei dat nie net kennis nie, maar ook waardes/gesindhede soos gestel in die leeruitkomstetens opsigte van Lewensvaardighede bereik sal word (Jacobs & Gawe, 1996:9).

Die rasionaal vir die gebruik van aktiewe leerstrategieë by onderwysstudente is eerstens dat daar voldoende bewys is dat aktiewe leer die beste wyse van leer is. Dit staan in kontras met memorisering wat nie werklike begrip beklemtoon nie. Tweedens word studente se eie kritiese denkvaardighede ontwikkel en hulle word meer effektiewe leerders. In die derde plek maak aktiewe leer voorsiening vir die toepassing van verskillende leerstrategieë en daar word dus in die individuele behoeftes van alle studente voorsien (McKinney, 1998; Biggs, 2003:54; Millis & Cotell, 1998:78-84).

Ertmer en Newby (1996:1-24) stem saam met persone soos Zimmerman dat leerders leervaardighede moet verwerf ten einde bedrewe leerders te word. Kenmerke van bedrewe leerders is dat hulle meer weet, hul kennis beter kan organiseer en integreer en oor beter strategieë en metodes beskik om kennis te bekom en dit toe te pas. Hulle is verder gemotiveerd en leer op 'n selfgereguleerde wyse. Hulle is ook bewus van hulself as leerders, hul sterk punte en tekortkominge en sensitief vir die vereistes wat die taak of probleem aan hulle gaan stel. Hulle is verder opportunisties en buigsaam ten opsigte van hul eie beplanning en aksies.

- **Om groot hoeveelhede kennis selfstandig te verwerf**

Aangesien die dosent nie meer as die belangrikste bron van kennis beskou word nie, kan groot hoeveelhede kennis ten opsigte van die uitkomst in Lewensvaardighede selfstandig deur die student deur middel van selfstudie, selfevalueringsvrae en ander koöperatiewe leermetodes verwerf word (Millis & Cotell, 1998:23). Kennis rondom 'n onderwerp soos gesonde eetgewoontes kan selfstandig deur studente bemeester word sodat kontaktyd produktief bestee kan word aan die fasilitering van relevante kennis en vaardighede ten opsigte van gesonde eetgewoontes by grondslagfaseleerders.

- **Om interaktiewe studiegidse te gebruik om hulself te ondersteun in die leerproses**

Studente behoort interaktiewe studiegidse (Millis & Cotell, 1998:43; McBeath, 1992:25) vir Lewensvaardighede te gebruik om kennis selfstandig deur middel van selfstudie, selfevalueringsvrae en oefeninge in die studiegids te verwerf. Studiegidse dien as hulpmiddel om entoesiasme vir die leerinhoud oor te dra, aan te dui hoe uitkomst geassesseer gaan word en om studente individueel by te staan met hul studie. Wanneer studente kennis selfstandig verwerf, kan kontakgeleenthede gebruik en benut word om vaardighede in te oefen om hierdie kennis by grondslagfaseleerders te fasiliteer. Kultuurverwante kennis kan byvoorbeeld deur studente in taakgroepe versamel word waar hulle op 'n spesifieke kulturele groep kan fokus, onderhoude voer en daarna die kwaliteite en aksies van daardie persoon/groep met die res van die klas kom deel. Hierdie soort aktiwiteite is 'n waardevolle wyse om van kulture te leer (Cullen & Sato, 2003:2).

- **Om deel te neem aan koöperatiewe leeraktiwiteite**

Koöperatiewe metodes om kennis te verwerf, kan selfstandig deur studente in groepe ingeoefen word op tye wat hulle self onderling skeduleer. Tydens koöperatiewe leer kan sosiale vaardighede soos besluitneming, kommunikasie en konflikhantering ontwikkel word (Millis & Cotell, 1998:6,7). Aktiewe leerprosesse soos aandag gee, herhaling, transformasie, kodering, storing en herroeping van inligting en die toepassing van verskillende leerstrategieë, is ook vaardighede wat ingeoefen moet word (Weinstein & Meyer, 1994:17). Dit sluit nie net kennis en die memorisering van feite in nie, maar vaardighede soos redenering, reflektoring en teoretisering wat die boonste vlakke van Bloom se taksonomie vir kognitiewe vlakke

verteenwoordig (McBeath, 1992:166; Biggs, 2003:54). Metaleervaardighede soos beplanning, monitor en evaluering van eie leer, asook toepassing van kennis deur probleemoplossingsvaardighede behoort ook inge oefen word en is kenmerkend van onafhanklike, lewenslange leerders (Slabbert, 1991:98).

Koöperatiewe leeraktiwiteite (Millis & Cotell, 1998:126-144) kan portuurgroep onderrig insluit wat die vorm van leerverenootskappe, studiegroepe of werkswinkels gelei deur studente kan aanneem. Volgens Boud *et al.* (2001:40) baat beide die tutor en diegene wat onderrig word by portuurgroep onderrig. Eersgenoemde moet aktief dink oor die leermateriaal, dit analiseer en die hoofpunte uitlig, ten einde dit aan medestudente oor te dra. Die studente wat onderrig word, voel ook gemaklik en gemotiveer deur die sukses van die tutor (Feldman & Paulsen, 1994:58). Koöperatiewe leermetodes soos "think-pair-share", ronde tafel bespreking, homogene hoeke, die 3-fase onderhoud, send-a-problem, leer in pare, portuurgroep predigering en die legkaartmetode (Millis & Cotell, 1998: 78-84 & 104-118) bevorder ook denkvaardighede van 'n hoër-orde en is gebaseer op aktiewe leerbeginsels.

- **Om vaardighede wat nodig is vir die fasilitering van Lewensvaardighede in die grondslagfase te bemeester**

Studente kan vaardighede ook inoefen deur skole op 'n gereelde basis, byvoorbeeld weekliks te besoek, mikrolesse te beplan en in groepe aan te bied en diens in die gemeenskap te lewer. Vaardighede soos die fasilitering van konflikthantering kan tydens kontak sessies deur aktiwiteite soos rolspel, debatte, ensovoorts (Rooth, 1997:137-155), inge oefen word. Uitkomst om geestelike en emosionele gesondheid by studente te bevorder kan ook tydens kontak sessies onder leiding van die dosent gefasiliteer word. Aktiwiteite soos die gee van beskrywende woorde aan gevoelens, identifisering van emosionele snellers, die gee van aanvaarbare alternatiewe en verantwoordelike keuses vir emosioneel veeleisende situasies kan ingesluit word (Shannon *et al.*, 2002:8).

Tydens kontak sessies kan vakspesifieke vaardighede soos die fasilitering van fisieke- en musiekaktiwiteite vir die grondslagfaseleerders inge oefen word. Nadat studente begeleiding ontvang het tydens kontak sessies, kan hulle vaardighede selfstandig in groepverband en onder begeleiding van die dosent inoefen (Weinstein & Rosen, 2003: 282).

Tydens koöperatiewe aktiwiteite soos groepbesprekings, nabootsing, gevallestudies en rolspel kry studente die geleentheid om waardes/gesindhede toe te pas wat geleer is (Millis & Cotell, 1998:5; Jacobs & Gawe, 1996:9). Kennis word dan nie net ter wille van kennis bemeester nie, maar studente word begelei tot bedrewe leerders (Ertmer & Newby, 1996:1-24; Zimmerman, 1989:329) wat verantwoordelikheid vir hul eie leer aanvaar.

- **Om vaardighede ten opsigte van assessering te verwerf**

Assessering kan 'n sleutelrol by hoër onderwysinstansies speel om te beweeg na 'n leerdergesentreerde benadering, omdat dit belangrike inligting aan studente en die dosent gee op verskillende stadiums van die leerproses. Studente moet as vennote in die onderrigleerproses ook 'n aandeel hê in die beplanning van assessering om die uitkomst van deurlopende assessering te bepaal. Hulle moet ook verkieslik deel in die besluit oor hoe en waar vordering gemeet gaan word en die kriteria moet duidelik bekend wees sodat studente self assesseerders van hul eie leer kan word (Gravett, 1996:81; Race & Brown, 1993:96). Assessering moet studente help om verbande te ontdek van dit wat hulle leer en die wyses waarop hulle in staat moet wees om hierdie kennis in hul toekomstige beroep te gaan toepas (Huba & Freed, 2000:22).

Wanneer die kriteria duidelik uiteengesit word, kan leerders dit op hul eie werk en ander se werk toepas. Leerders kan ook hul eie assesseringkriteria saamstel deur bv. 'n dinkskrum te hou (Race & Brown, 1993:86,87). Duidelike kriteria maak dit moonlik vir ander persone as die dosent om werksopdragte na te sien. Leerders kan werk ook self of in groepe assesseer volgens spesifieke kriteria wat gegee is. Dit het verder die voordeel dat 'n algemene standaard van assessering deurentyd gehandhaaf word.

Indien dosente wil verseker dat die nuwe eise ten opsigte van assessering vir grondslagfase-onderwysstudente in Lewensvaardighede produktief toegepas word, behoort verseker te word dat assesseringstrategieë daarby aanpas. Angelo (1999), Gipps (1994:159-162); Ramsden (1994:210-212) en Newble & Cannon (1995:93-127) meld die volgende assesseringstrategieë wat studente behoort te bemeester:

- selfassessering
- groepassessering

- portuurgroepassessering.

Selfassessering, groepassessering en portuurgroepassessering is belangrike komponente van onderwysersopleiding en deur die toepassing van hierdie assesseringstegnieke bemeester voornemende onderwysers nie slegs die gestelde uitkomste nie, maar bekom ook die vaardigheid om hierdie tegnieke by leerders te fasiliteer en dus self suksesvolle fasiliteerders van assessering te word. Selfassessering, refleksie en selfkritiek is belangrike vorme van effektiewe leer (Gravett, 1996:81). Voorwaardes wat hier geld, is dat die student moet weet wat die rasionaal van selfassessering is, duidelik ingelig moet wees van wat van hulle verwag word, kennis moet hê van watter assesseringskriteria geld en terugvoer moet kry ten opsigte van die kwaliteit van hul selfassessering (Race & Brown, 1993 96). Studente kan help om die kriteria wat toegepas gaan word te bepaal of 'n kontroleform kan uitgedeel word waaraan studente hul prestasie kan beoordeel. Daar kan ook 'n werksopdragverslagvorm aan studente gegee word waarvolgens hulle hulself volgens 'n aangeduide skaal moet beoordeel. Deur middel van selfevaluering ontwikkel studente metaleervaardighede soos die vermoë om hul eie vordering progressief te montitor en te reflekteer op hul prestasie.

In Figuur 1.2 word 'n voorbeeld van 'n assesseringsvorm vir self- en/of portuurgroepassessering gegee. In Maier en Warren, 2000:147; Angelo, 1993:287, 331, 350; Newble en Cannon, 1995:54, 104-105; Race en Brown, 1993:96-99 kan soortgelyke voorbeelde vir self- en groepassessering gevind word. In Figuur 1.3 word 'n voorbeeld van 'n selfevalueringswerksopdragvorm vir koöperatiewe groepwerk wat volgens 'n aangeduide skaal ingevul moet word, aangedui.

Figuur 3.2: Voorbeeld van 'n assesseringstabel vir self- of portuurgroepassessering

NAAM:		
DATUM		
OPDRAG/UITKOMS Assessering van 'n werkskaart vir Gr. 2-leerders (voorbeeld)		
Die doel van hierdie assesseringsvorm is die volgende:		
Om te assesser in watter mate uitkomst ten opsigte van die beplanning en samestelling van 'n geskikte werkskaart vir Gr. 2-leerders bereik is.		
Formulering van leeruitkomste in Lewensvaardighede wat met behulp van die werkskaart bereik behoort te word:		
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Demonstrasie van ingeligte besluite oor persoonlike veiligheid (LO). ▪ Om prente te interpreteer deur korrekte woordeskat en sinne te skryf (T). 		
Uitkomste geformuleer uit Hersiene Nasionale Kurrikulumverklaring (SA, 2002)		
OOREENGEKOMDE KRITERIA	GEWIG	PUNTE TOEGEKEN
1. Geskiktheid van aktiwiteite op werkskaart t.o.v. die ontwikkelingsvlak van die leerder.	10%	
2. Mate van leerderdeelname wat verseker sal word deur aktiwiteite.	10 %	
3. Mate waartoe leeruitkomste d.m.v. werkskaart bereik sal word.	40 %	
4. Korrekte gebruik van skrif en verhouding van prente op werkskaart.	20	
5. Kreatiwiteit en oorspronklikheid.	20 %	
TOTAAL: 100		
HANDTEKENING: STUDENT		
AANBEVELINGS		

Figuur 3.3: Voorbeeld van 'n selfassesserings- of groepassesseringsvorm wat vir koöperatiewe groepwerk gebruik kan word, vervolgens aangedui:

NAAM: DATUM: OPDRAG/LEERUITKOMS (voorbeeld): <ul style="list-style-type: none"> ▪ Skep van 'n liedjie oor persoonlike higiëne wat geskik is vir graad 1-leerders. ▪ Beplanning en demonstrasie van geskikte bewegings/aksies om die lied te dramatiseer. 							
Die doel van hierdie assesseringsvorm is om jou te help om die verryking van koöperatiewe leerervaring te ervaar. Die doel is om te bepaal watter lede van die groep aktief deelgeneem het. Wees konsekwent tydens die evaluering van elke groeplid en ken 'n punt aan elke lid toe toe op die vyfpunt-skaal 1= nooit 2=selde 3=soms 4=dikwels 5= altyd							
NAAM VAN GROEPLID	Mate waartoe verantwoordelikheid aanvaar is	Bydrae, fokus en interaksie van lid	Bywoning van sessies en motivering	Positiewe en kreatiewe insette gelewer	Oplossing van probleme wat ervaar is	TOTAAL	GEM. PUNT
1.							
2.							
3.							
4.							
5.							
KOMMENTAAR T.O.V. ALGEME FUNKSIONERING VAN GROEPELEDE. AANBEVELINGS VIR VERBETERING VAN GROEP SE PRESTASIE.							

Die rolle van die onderriggewer en die leerder is reeds uiteengesit. Vervolgens sal daar gekyk word na die rol wat die onderrigdoel en leerinhoud speel tydens doeltreffende onderrigleer.

3.3.4 Onderrigdoel en leerinhoud

Volgens Nieuwoudt (1998:34) lei die intensie om te onderrig tot die vraag na wat onderrig moet word. Dit dui op 'n spesifieke gesistematiseerde geheel van kennis, vaardighede en gesindhede/waardes. Volgens hom het die inhoud op sigself geen bestaansreg nie, maar is dit die beste instrument om die onderrigdoel te bereik. Leerinhoud vir onderwysstudente moet relevant wees ten opsigte van werklike onderrigleersituasies en relevante lewensvraagstukke en probleme in skole. Die opleiding van voornemende onderwysers moet verband hou met die praktyk en voorbeelde uit die praktyk moet gebruik word om leerinhoud relevant te maak.

Jacobs en Gawe (1996:16) stel voor dat leerinhoud onmiddellike waarde vir studente moet hê. Leerinhoud ten opsigte van Lewensvaardighede vir grondslagfase-onderwysstudente behoort ook onmiddellike waarde vir die fasilitering van Lewensvaardighede by grondslagfaseleerders te hê. Hiervoor behoort uitkomst ten opsigte van gesondheidsbevordering, omgewingsontwikkeling, uitbou van menslike potensiaal en morele, kulturele en religieuse waardes deur onderwysstudente bemeester te word (Vergelyk par. 2.4.2.3.1, hfst.2.)

Volgens Nieuwoudt vind onderrig nie plaas as daar nie 'n intensie is om te onderrig nie. Die onderliggende intensie, wat in terme van mikpunte of uitkomst gestel word, vorm die doelstelling van onderrig (Nieuwoudt, 1998:34). Die Suid-Afrikaanse Kwalifikasie-owerheid skryf sewe kritieke en vyf ontwikkelingsuitkomst voor wat die breë, generiese uitkomst wat in alle skoolonderrig verwerf moet word, voorstel (SA, 1997a:13,14). Hierdie kritieke uitkomst kan soos volg saamgevat word:

- Om probleme op te los;
- in groepsverband saam te werk;
- jouself te organiseer en te bestuur;
- inligting te verkry en te verwerk;
- te kommunikeer;
- wetenskap en tegnologie te gebruik, en

- insig in die werklikheid te verwerf.

Dan volg die ontwikkeling van 'n ingesteldheid om:

- nuwe leermetodes te ontdek;
- jou kant as lid van die gemeenskap te bring;
- waardering te hê daarvoor dat mense verskillend is en die ontwikkeling van sensitiwiteit in die verband;
- onderwys- en beroepsgeleenthede na te vors, en
- entrepreneuriese vaardighede te demonstreer.

Gravett (1996:76) meen dat die voornemende onderwyser die kenmerke tipies aan dié van 'n kundige sy eie moet maak. Die onderwysstudente behoort dus intellektuele outonomie in Lewensvaardighede te ontwikkel. Grondslagfase-onderwysstudente behoort 'n goeie teoretiese basis op te bou wat die fundamentele beginsels van Lewensvaardighede sowel as die integrasie van hierdie beginsels binne die grondslagfase insluit.

Daar word verder aan opleidingsinstansies van onderwysers voorgeskryf watter spesifieke uitkomstebereik moet word in die vorm van sewe rolle vir onderwysers. Hierdie sewe rolle vir onderwysers soos voorgestel in die **Staatskoerant** (SA, 2000:13-14) sal kortliks gebruik word om die doel van onderwysersopleiding te illustreer soos van toepassing op Lewensvaardighede.

- **Bemiddelaar van leer**

Die nuwe paradigma ten opsigte van doeltreffende onderrigleer plaas die fokus nie meer op die dosent as oordraer van kennis nie, maar op koöperatiewe onderrigleeraktiwiteite waarin leerders aktief betrokke is en die rol van die onderriggewer dié van bemiddelaar van leer is. Die onderriggewer se rol verander na dié van 'n fasiliteerder van leer wat die onderrigleerproses beplan en bestuur (Millis & Cotell, 1998:23-48; Maier & Warren, 2000:24-29). Onderwysers moet dus beoogde kennis, vaardighede en gesindhede ten opsigte van Lewensvaardighede by leerders kan beplan en fasiliteer.

- **Ontwerper van leerprogramme en leermateriaal**

Onderwysers moet in staat wees om relevante leerervarings in die leerprogram Lewensvaardighede saam te stel waarin uitkomste ten opsigte van kennis, vaardighede en waardes/gesindhede gefasiliteer word. Pretorius en Lemmer (1998:44) beklemtoon hoe belangrik dit is dat leermateriaal relevant moet wees en verband moet hou met leerders se alledaagse ervaringe en agtergrond. Voornemende onderwysers moet dus uitkomste ten opsigte van gesondheidsbevordering, omgewingsbevordering, uitbou van menslike potensiaal sowel as morele waardes en religieuse opvoeding verwerf sodat hulle in staat sal wees om leerervarings in Lewensvaardighede te beplan en fasiliteer by grondslagfaseleerders. Onderwysers moet voortdurend leermateriaal in Lewensvaardighede aanpas en verfyn sodat dit voldoen aan die behoeftes ten opsigte van lewensvaardighede vir elke unieke onderrigleersituasie.

- **Leier, adminstrateur en bestuurder**

Volgens Pretorius en Lemmer (1998:53) sluit die bestuursfunksies van onderwysers die beplanning en organisasie van leeraktiwiteite, die bestuur van die klaskamer as leeromgewing en die toepassing van dissipline in. Dit sluit verder die bestuur van verhoudinge met ander onderwysers, administratiewe personeel, asook ouers in. Die onderrigleergebeure moet dus só bestuur word deur die onderwyser dat leerders die maksimum voordeel daaruit put en uitkomste bereik. Onderwysstudente moet opgelei word om bestuursvaardighede wat relevant is ten opsigte van die skoolsituasie te verwerf en te kan toepas.

Dit is ook belangrik dat studente geleer moet word om hul tyd effektief en produktief te bestuur deur beplanning (Feldman & Paulsen, 1994:85). Studente moet uiteindelik in staat wees om die voorgeskrewe tydstoedeling in die grondslagfase, naamlik Geletterdheid (40%), Syfervaardigheid (35%) en Lewensvaardighede (25%), (SA, 2002:16,17) op 'n sinvolle en geïntegreerde wyse tydens die onderrigleeraktiwiteite in die grondslagfase toe te pas.

- **Lewenslange leerder en navorsers**

Daar word van onderwysers verwag om lewenslange leerders en navorsers te wees. Volgens

Slabbert (1991:88) is 'n effektiewe, onafhanklike, lewenslange leerder 'n persoon wat metaleervaardighede toepas. Hierdie tipe leerder is volgens hom bewus van die wyse waarop hy leer en in staat om bestaande kennis te gebruik om probleemoplossing toe te pas. Aktiewe leervaardighede en prosesse soos aandag gee, herhaling, transformasie, kodering, storing en herroeping van inligting en kennis ten opsigte van verskillende tipe leerstrategieë en die toepassing daarvan, behoort deur voornemende onderwysers bemeester te word (Weinstein & Meyer, 1994:17). Sodoende sal die onderwysstudent nie net kennis verwerf nie, maar die vaardigheid bemeester om self inligting te bekom en te verwerk en sodoende bemagtig word tot 'n lewenslange leerder (Pretorius & Lemmer, 1998:3). Onderwysers wat self inligtingsbronne kan ontgin, kan lewensvaardighede beplan en fasiliteer wat die onmiddellike omgewing en leefwêreld van die grondslagfaseleerder weerspieël en aanspreek.

Fincher (1994:55) beklemtoon dat nie net die produk van leer nie, maar die leerproses in ag geneem behoort te word. Die dosent wat die proses van verkryging van kennis en prosessering van inligting beklemtoon tydens kontaksessies en in studiegidse, bemagtig die student nie net tot effektiewe leer nie maar rus hulle ook toe om effektiewe fasiliteerders van leer te word (Omrod, 2000:4; Schunk, 1996:192).

- **Rol in die gemeenskap en pastorale rol**

Skole vorm deel van die gemeenskap en moet met die gemeenskap saamwerk. Die grondslagfaseleeronderwyser moet 'n sensitiwiteit ten opsigte van die gemeenskap hê sodat hy waardes/gesindhede ten opsigte van sensitiwiteit vir en betrokkenheid in die gemeenskap kan fasiliteer by leerders. Voornemende onderwysers kan projekte in skole inisieer waar leerders betrokke raak by herwinning, die skoonmaak van areas, besoeke aan ouetehuse, hospitale, ens. Deur aktiewe betrokkenheid by leerders in die gemeenskap, kan onderwysstudente bewus gemaak word van hul verantwoordelikheid teenoor die gemeenskap waarin hulle leef (Pretorius & Lemmer, 1998:35).

Volgens Cullen en Sato (2003) behoort toekomstige onderwysers verskillende kulture vanuit verskillende hoeke te bestudeer. Indien onderwysers 'n gemeenskapsrol in 'n multireligieuse land soos Suid-Afrika wil speel, is dit belangrik dat onderwysers kennis sal dra van die verskillende godsdienste en kulture wat in die land aangetref word en die belangrikste kenmerke van elke groep (Crafford, 1996:210). Hierdie kennis sal hulle in staat stel om leerders

van verskillende godsdienste en kulture beter te verstaan en te hanteer. Hulle sal ook leerders in Lewensvaardighede kan begelei ten opsigte van respek en verdraagsaamheid teenoor mense wat van jou verskil (Cullen & Sato, 2003).

Ten einde 'n geskikte rol in die gemeenskap te kan vertolk, behoort voornemende onderwysers beginsels van demokrasie, sosiale geregtigheid, gelykheid, nierassisme en nieseksisme, die gesag van die regstelsel, respek en versoening, deel van hul verwysingsraamwerk te maak. Eers wanneer hierdie universele waardes deur onderwysers toegepas word in skole en in die samelewing, sal 'n gemeenskap wat gebaseer is op demokratiese waardes, sosiale geregtigheid en fundamentele menslike regte, 'n werklikheid kan word (Vandeyar, 2003:194).

- **Assesseerder**

Voornemende onderwysers moet in staat wees om assessering van leerders in die grondslagfase suksesvol te fasiliteer. Volgens die **Hersiene Nasionale Kurrikulumverklaring** (SA, 2002:18) behoort onderwysers in staat te wees om leerders se ontwikkeling op die mees effektiewe wyse te assesseer. Hulle moet leerders deur middel van assessering begelei om doelwitte vir hul eie vordering te stel en verdere leer aanmoedig. Ten opsigte van Lewensvaardighede behoort die onderwyser byvoorbeeld te kan assesseer, of leerders in staat is om verworwe lewensvaardighede toe te pas om hul persoonlik potensiaal te bereik.

Gravett (1996:76) stel voor dat 'n wye verskeidenheid assesseringsmetodes in die opleiding van onderwysstudente gebruik moet word. Daar moet geleentheid vir selfassessering en portuurgroepassessering gegee word wat denkvaardighede van 'n hoër vlak ontwikkel. Eksamens en toetse behoort ook aangevul te word met assessering van portefeuljes, debatte, gevallestudies, ens. Sodoende kry studente die geleentheid om vertrouwd te raak met assesseringsvaardighede soos dit in uitkomsgebaseerde onderwys toegepas word.

Grondslagfase-onderwysstudente in Lewensvaardighede kan deur 'n wye verskeidenheid alternatiewe metodes van assessering bewys lewer van kennis, vaardighede en waardes wat bemeester of verwerf is. Voorbeelde van uiteenlopende alternatiewe metodes om onderwysstudente te assesseer, is demonstrasies, bv. demonstrasie van vaardigheid om 'n poppekas aan te bied, prestasiegebaseerde assessering bv. demonstrasie van dissipline en klaskamerbestuur, groeiprojekte soos navorsingsprojekte, onderhoude en gevallestudies. Dit

kan ook die maak van video's, klankkasette en liedbundels, modelle, apparaat om teen mure uit te stal vir grondslagfaseleeromgewings, lesbeplannings, versameling van geskikte temas vir die grondslagfase, reël van sprekers, panele, debatte en speletjies insluit. Ander aktiwiteite kan demonstrasie van vaardighede soos bespeling van 'n instrument óf aanbieding van 'n musiek- of kunsles óf die verkryging van inligting op die internet insluit (Fischer & King, 1995:21-2; Feldman & Paulsen, 1994; Biggs, 2003:170-212).

Die onderwyser se rol as assesseerder is krities belangrik en voornemende onderwysers behoort assessering te sien as 'n noodsaaklike proses waarvolgens inligting van leerders versamel word. Hierdie noodsaaklike inligting word gebruik om ingeligte besluite te neem ten opsigte van leerders en terugvoer te gee ten opsigte van hul vordering asook goeie en swak punte sodat optimale onderrigleer gefasiliteer kan word (Angelo, 1999). Leerbenaderings wat die bereiking van uitkomste en leerdergesentreerdheid beklemtoon, vereis assessering wat fokus op die demonstrasie van vaardighede en minder formele eksamen- en toetsgeleenthede (Millis & Cotell, 1998:188; Newble & Cannon, 1995:93,94).

- **Spesialis van die vak/dissipline/leerfase**

Voigens Gravett (1996:76) behoort voornemende onderwysers die kenmerke tipies aan 'n ekspert in die onderwys hul eie te maak, ten einde toegerus te wees vir die onderwysberoep in 'n vinnig veranderende wêreld. Dit impliseer dat studente die fundamentele idees en beginsels van die onderwysberoep en die integrasie van hierdie beginsels moet bemeester.

Daar behoort in die opleiding van onderwysers nie net klem gelê te word op inhoudgebaseerde onderrigleer nie, maar progressief beweeg te word na vaardigheidsgebaseerde onderrigleer en assessering. Vaardighede soos redenasie, gesprekvoering oor vraagstukke, versameling van relevante inligting, kritiese denke en reflektering, moet gefasiliteer word, eerder as die blote memorisering van feite (SA, 2003a:79). Die grondslagfase-onderwysstudent moet kennis dra van die drie leerprogramme wat vir die grondslagfase voorgeskryf is en die tydstoedeling vir elke leerprogram (SA, 2002:17). Voornemende onderwysers moet ook toegerus word met die nodige kennis, vaardighede en waardes/gesindhede wat hulle in staat sal stel om leerervarings te beplan en te integreer vir Lewensvaardighede en die vermoë om dit geïntegreerd aan te bied vir grondslagfaseleerders. Hierdie leerervarings moet grondslagfaseleerders bemagtig om die noodsaaklike lewensvaardighede te bekom wat hul lewe sal vergemaklik en hulle in staat sal

stel om hul volle potensiaal te bereik.

Uit voorafgaande is dit duidelik dat die relevansie van leerinhoud en die duidelikheid van die doel of uitkomst wat met onderrig leer beoog word, 'n belangrike rol speel in die doeltreffende opleiding van grondslagfase-onderwysstudente ten opsigte van Lewensvaardighede. Wanneer onderwysstudente uitkomst as sinvol en relevant vir die onderwysberoep ervaar, dien dit vir hulle as motivering om uitkomst te bereik.

Vervolgens sal die invloed wat die leeromgewing uitoefen op die suksesvolle fasilitering van Lewensvaardighede vir grondslagfase-onderwysstudente bespreek word.

3.3.5 Leeromgewing

Volgens Buchberger (2004) en McKinney (1998) bevorder aktiewe leeromgewings doeltreffende leer. 'n Belangrike kenmerk of komponent van die leerdergesentreerde onderrig leerbenadering, is dus die skep van 'n positiewe leeromgewing waarin onderwysstudente verskeie soorte leeraktiwiteite kan uitvoer, kennis met ander studente en die dosent deel en fokus op die verwerwing van kennis, gesindhede en waardes wat verband hou met werklike probleme en situasies in skole (Steyn, 2003:184). Ander voordele wat só 'n konstruktivistiese leeromgewing inhou, is dat persoonlike kontrole en outonomie van die student ontwikkel, metakognitiewe vaardighede gestimuleer word, alternatiewe standpunte krities oorweeg word en alternatiewe bronne van kennis ontgin word (Ram, 1996:89).

Die leeromgewing van die grondslagfase-onderwysstudent moet leerdergesentreerd en leerdergekontroleerd wees. In 'n leerdergesentreerde omgewing is onderrig, leer en assessering nie afsonderlike, losstaande komponente nie, maar dit is kontinue, interverwante aktiwiteite wat fokus op die gee van leiding met die oog op verbetering van prestasie (Huba & Freed, 2000).

Volgens Newble en Cannon (1995:155) word die leeromgewing verder verbeter deur duidelike uitkomst wat denkvaardighede van 'n hoër orde soos probleemoplossing insluit, tesame met leeraktiwiteite waar leerders 'n diep vlak van begrip moet demonstreer. Hulle noem ook dat minder tyd aan direkte didaktiese onderrig bestee moet word sodat meer tyd vir groeipaktiwiteite

en selfgereguleerde leeraktiwiteite beskikbaar kan wees. Maier en Warren (2000:13) bestempel 'n gesonde en veilige leeromgewing as een waar leerders gewillig is om risiko's te neem, bestaande menings te bevraagteken en opponeer en kritiese refleksie te doen. Só 'n omgewing word verder gekenmerk deur demokratiese, ondersteunende en bemagtigende onderrigleersituasies waarin die dosent as fasiliteerder optree.

Volgens Castle *et al.* (2003:17) verskil die tipe onderrigleer wat in verskillende klaskamers in die gemeenskap aangetref word radikaal. Deur middel van gesimuleerde klaskameraktiwiteite tydens kontaksessies, ontwikkel voornemende onderwysers onderrigleervaardighede, word hulle bekend met die rolle en verantwoordelikhede van onderwysers en word hulle voorberei vir die onderwysberoep. Onderwysstudente moet egter ook blootgestel word aan diens in die gemeenskap sodat hulle voorberei kan word vir die rol wat hulle in die gemeenskap moet speel.

Werklike kontekste word as die beste leeromgewings beskou om doeltreffende onderrigleer te fasiliteer en sluit skole, bewaarskole, hospitale, ensovoorts in (Castle *et al.*, 2003:6). Volgens Anderson (1998) en Swick *et al.* (1998:69) hou diens in die gemeenskap vir al die betrokkenes voordele in. Terwyl die gemeenskap baat by dienste wat in die gemeenskap gelewer word, kry onderwysstudente terselfdertyd die geleentheid om kennis en vaardighede ten opsigte van onderrigleer toe te pas en in te oefen en toepaslike waardes te ontwikkel. Hul selfbeeld, persoonlike ontwikkeling en sosiale verantwoordelikheid word terselfdertyd bevorder.

Gemeenskapsdiens word as 'n noodsaaklike komponent vir onderwysersopleiding beskou (Castle *et al.*, 2003:3). Die rasionaal vir indiensopleiding van onderwysstudente in die gemeenskap sluit belangrike waardes in soos die bevordering van morele verpligtinge teenoor die gemeenskap, vestiging van lewenslange betrokkenheid in die gemeenskap, kritiese refleksie op hul eie onderrigleervermoëns en dié van instansies in die gemeenskap asook die demonstrasie van 'n verskeidenheid rolle in die gemeenskap (Anderson, 1998.) Hierdie rolle word beklemtoon deur die voorgestelde rolle vir onderwysers (SA, 2000:13,14). Nog voordele van diens in die gemeenskap is vaardighede om met die onderskeie kultuurgroepe te werk en insig in die organisasie en noodsaaklikheid van gemeenskapsprojekte (Castle *et al.*, 2003:12).

Voornemende onderwysers kan vaardighede in die gemeenskap inoefen sodat hulle in staat sal wees om gesindhede/waardes by leerders te fasiliteer wanneer hulle in die onderwyspraktik staan. Hierdie gemeenskapsbetrokkenheid kan byvoorbeeld hulp aan kinders met MIV/Vigs wat

te siek is om skole te besoek of kinders in hospitale insluit. Suid-Afrikaanse onderwysers staan voor die uitdaging om effektiewe onderrigleer vir leerders met groot kulturele verskille te fasiliteer (Lemmer & Squelch, 1993:2). Studente behoort daarom tydens hul opleiding aan praktiese onderwyservaring in verskillende tipe skole blootgestel te word sodat hulle voorberei word om hul rol in die gemeenskap en pastorale verantwoordelikheid (SA, 2000:13,14) te vervul.

Hierdie blootstelling behoort verskeie skole soos multikulturele en plaasskole in te sluit. Hierdeur kan onderwysstudente 'n gebalanseerde prentjie van die onderwysituasie in Suid-Afrika kry. Studentebetrokkenheid by skole kan ook projekte insluit waar studente leiding neem tydens aksies. Leerders kan byvoorbeeld onder leiding van studente betrokke raak by herwinning, die skoonmaak van areas, besoeke aan ouetehuse, ensovoorts. Deur betrokkenheid soos hierdie kan sensitiwiteit en bewustheid van hul verantwoordelikheid teenoor die gemeenskap by studente gekweek word (Pretorius & Lemmer, 1998:35).

Nog 'n vorm van leer in 'n aktiewe leeromgewing sluit internskappe in, waar praktiese vaardighede deur onderwysstudente in die werklike klaskamersituasie geoefen word terwyl die kenniskomponent selfstandig of met behulp van video- en studiegidsbegeleiding verwerf word (McKinney, 1998). Die rol van die mentor kan dan deur 'n onderwysers by 'n skool vervul word wat hierdie studente begelei met persoonlike en professionele ondersteuning (Swick *et al.*, 1998:68).

- **Verryking van die leeromgewing deur die gebruik van bronne en tegnologie**

In 'n leerdergesentreerde onderrigleeromgewing behoort bronne en materiaal beskikbaar te wees wat die leerder in staat stel om leeruitkomste te bereik deur die gebruik van 'n verskeidenheid media. Dosente moet leeromgewings en leerervarings saamstel wat studente sal bemagtig om self kennis te ontdek en te konstrueer (Barr & Tagg, 1995). Media soos video's kan baie goed tydens onderwysersopleiding geïmplementeer word om leerervarings te verryk en aan te vul (Race & Brown, 1993:74). Tegnologie soos die internet bied beter en ryker leergeleenthede ten opsigte van die bronne van inligting wat ontgin kan word (Ehrmann, 1995:15). Uitkomst moet die gebruik van die internet aanmoedig sodat onderwysstudente sal ontdek watter inligtingsbron wat hulle in die onderwysberoep kan toepas, beskikbaar is.

Dosente behoort in staat te wees om bedreweheid ten opsigte van die gebruik van multimedia en elektroniese hulpmiddels te kan demonstreer. Volgens Maier en Warren (2000:40) kan multimedia-aanbiedings gebruik word om lesings te ondersteun, skyfies deur middel van 'n skootrekenaar en dataprojekterder te wys en kolomme en diagramme te gebruik om leerinhoud visueel voor te stel.

Samevattend kan gesê word dat die dosent wat Lewensvaardighede vir grondslagfase-onderwysstudente fasiliteer, 'n leerdergesentreerde onderrigleeromgewing moet daarstel waarin studente aktief by leeraktiwiteite betrokke is. Kontekste/leeromgewings buite die lesinglokaal behoort ook ontgin te word en moet voorsiening maak vir ervaring ten opsigte van 'n verskeidenheid kontekste wat in verskillende Suid-Afrikaanse skole voorkom.

Die volgende voorstelling (Figuur 3.4) toon 'n illustrasie van hoe beplanning vir grondslagfase-onderwysstudente in Lewensvaardighede gedoen behoort te word sodat al die faktore wat 'n rol speel om doeltreffende onderrigleer te fasiliteer, in ag geneem word. Dit stel die belangrikste komponente of wesenskenmerke voor wat tydens beplanning van Lewensvaardighede vir grondslagfase-onderwysstudente oorweeg behoort te word, naamlik die rol van die dosent, student, leeromgewing asook onderrigdoel, leerinhoud en assessering. Die pyltjies in die Figuur stel die wisselwerking en interafhanklikheid tussen die verskillende wesenskenmerke voor.

Figuur 3.4: Faktore wat in ag geneem behoort te word tydens beplanning van Lewensvaardighede vir grondslagfase- onderwysstudente

ROL VAN DOSENT

Beplanning

- Bepaal watter kennis, vaardighede en waardes studente moet verwerf.
- Formulering van realistiese en betekenisvolle doelwitte.
- Beplanning van interaktiewe studiegidse, assessering, kontakssessies en onderrigleermateriaal.

Organisasie

- Organisasie van groepwerk, sperdatums, inlewingsprosedures en spreektye.
- Organisasie van leerinhoud en assessering.

Begeleiding

- Om 'n brug te bou tussen voorkennis en leerinhoud, vroe en onduidelikhede aan te spreek en terugvoer te gee t.o.v. evalueringseleenthede.
- Om hoë verwagtinge te kommunikeer, vaardighede te stimuleer, effektiewe tydsbestuur te bevorder en waardes te fasiliteer.
- Om 'n navolgingswaardige rolmodel te wees, persoonlike ervarings te deel, 'n vertrouensverhouding te bewerkstellig en komplekse vraagstukke uit te lig.

Kontrole en beheer

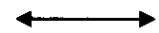
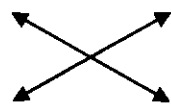
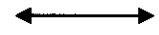
- Om beheer uit te oefen oor assessering.
- Om assesseringsresultate te gebruik om aanbiedingsmetodes aan te pas.
- Om op hoogte te bly van nuwe tendense in 'n vakgebied.
- Kontak met dosente in vakgebied.
- Opdatering van kursus.
- Implementering van resultate verkry uit terugvoer van studente en skole.
- Interne en eksterne beoordeling van studiegidse, vraestelle en lesings.

LEEROMGEWING

- Skep van 'n aktiewe leeromgewing wat voorsiening maak vir denkvaardighede van 'n hoër-orde, is belangrik.
- Demokratiese, ondersteunende en bemagtigende omgewing met die dosent as fasiliteerder moet geskep word.
- Blootstelling aan 'n verskeidenheid onderwysituasies in S.A is belangrik.
- Werklike kontekste behoort gebruik te word soos:
 - diens in die gemeenskap;
 - praktiewe onderwys in verskeidenheid skole;
 - internskappe met 'n mentor, en
 - aanspreek van vraagstukke in die gemeenskap.
- Bronne en materiaal moet ontgin word deur studente.
- Tegnologie soos internet moet gebruik word.
- Bedreweheid t.o.v. multimedia en elektroniese hulpmiddels moet gedemonstreer word.

ROL VAN STUDENT

- Om aktiewe leerstrategieë te bemeester en toe te pas.
- Om groot hoeveelhede leerinhoud selfstandig te verwerf.
- Om interaktiewe studiegidse te gebruik as ondersteuning in die leerproses.
- Om deel te neem aan koöperatiewe leeraktiwiteite.
- Om vaardighede wat nodig is vir die fasilitering van Lewensvaardighede by grondslagfaseleerders, te bemeester.
- Om vaardighede t.o.v. assessering te verwerf.
- Om d.m.v. dienslewering aan die gemeenskap hul pastorale rol en rol in die gemeenskap te ontgin.
- Om vaardighede in 'n verskeidenheid kontekste/omgewings wat in die praktyk mag voorkom in te oefen.
- Om vaardighede t.o.v. die gebruik van tegnologie te verwerf.



DIE DOEL VAN ONDERRIGLEER, LEERINHOUD EN ASSESSERING

- Die doel van onderrigleeraktiwiteite, leerinhoud en assesseringsmaatreëls moet duidelik wees.
- Dit moet praktykgerig wees.
- Dit moet kritieke uitkomst insluit.
- Dit moet studente voorberei vir rolle van onderwysers, naamlik:
 - Bemiddelaar van leer.
 - Ontwerper van leerprogramme en leermateriaal.
 - Leier, administrateur en bestuurder.
 - Lewenslange leerder en navorser.
 - Rol in die gemeenskap en pastorale rol.
 - Assesseerder.
 - Spesialis van die vak/ dissipline/leerfase.

3.4 SAMEVATTING

In hierdie hoofstuk is doeltreffende opleiding van grondslagfase-onderwysstudente in Lewensvaardighede bespreek. Doeltreffende onderrigleer in Lewensvaardighede is aan die hand van die wesenskenmerke van die onderrigleersituasie bespreek, naamlik die onderriggewer, leerder, onderrigdoel, leerinhoud en assessering asook die leeromgewing en ontginning van tegnologie. Die rol van die onderriggewer (dosent) is bespreek aan die hand van die vier bestuursfunksies, naamlik beplanning, organisasie, leiding en beheer (kontrole). Die vier komponente en die wisselwerking tussen die onderskeie komponente is in Figuur 3.4 geïllustreer.

In die volgende hoofstuk sal 'n vraelys saamgestel word wat betrekking het op die geïdentifiseerde wesenskenmerke wat belangrik is vir die suksesvolle fasilitering van Lewensvaardighede vir grondslagfase-onderwysstudente. Hierdie vraelys sal aan fasiliteerders van Lewensvaardighedsopleiding vir grondslagfase-onderwysstudente by hoër onderwysinstansies gestuur word om vas te stel wat die siening van dosente is ten opsigte van uitkomst vir grondslagfasiliteerders asook die mees geskikte metodes om dit te fasiliteer.

HOOFSTUK 4

EMPIRIESE NAVORSINGSONTWERP EN EMPIRIESE ONDERSOEK

4.1 INLEIDING

In hoofstuk 2 is 'n literatuurstudie gedoen om die aard van Lewensvaardigheidsopleiding vas te stel en uitkomste vir doeltreffende opleiding van grondslagfase-onderwysstudente in Lewensvaardighede, te bepaal. Daarna is doeltreffende onderrigleermetodes wat tydens die fasilitering van Lewensvaardighede vir grondslagfase-onderwysstudente aangewend kan word in hoofstuk 3 bespreek. In hierdie hoofstuk word 'n beskrywing gegee van die metodes wat aangewend is om inligting te versamel, sowel as die resultate van die empiriese ondersoek wat geloods is om inligting te versamel ten einde die aard van Lewensvaardigheidsopleiding vir grondslagfase-onderwysstudente in Suid-Afrika te bepaal. Die data wat met behulp van die vraelys ingesamel is, word in hierdie hoofstuk voorgestel, geanaliseer en geïnterpreteer met behulp van frekwensie-analises en ander statistiese tegnieke met ondersteuning van die Statistiese Konsultasiediens van die Noordwes Universteit (Potchefstroomkampus).

4.2 DOEL VAN DIE EMPIRIESE ONDERSOEK

Die doel van die empiriese ondersoek was om vas te stel wat die aard van Lewensvaardigheidsopleiding van grondslagfase-onderwysstudente in Suid-Afrika is. Nadat die aard van Lewensvaardigheidsopleiding deur middel van 'n literatuurstudie bepaal is, is uitkomste geformuleer (vergelyk hoofstuk 2, par. 2.4.2.3.1) vir grondslagfase-onderwysstudente ten opsigte van gesondheidsbevordering, omgewingsbevordering, uitbou van menslike potensiaal en bevordering van morele, kulturele en religieuse waardes. Verder is daar in hoofstuk 3 van hierdie studie op grond van die literatuurstudie bepaalde onderrigleermetodes en beginsels geïdentifiseer wat toegepas kan word in Lewensvaardigheidsopleiding. Met die empiriese ondersoek is daar ook bepaal in watter mate hierdie metodes en beginsels deur dosente by geïdentifiseerde hoër opleidingsinstansies gebruik word en hoe belangrik hulle dit ag vir doeltreffende opleiding van grondslagfase-onderwysstudente.

4.3 NAVORSINGSONTWERP

'n Vraelys is gebruik om data in te samel met die oog op statistiese ontleding. Die vraelys as meetinstrument asook die prosedure vir die insameling en verwerking van die data sal vervolgens bespreek word.

4.3.1 Die meetinstrument

'n Gestruktureerde meerkeusige Likert-tipevraelys waarin alternatiewe antwoorde op vrae verskaf word, is gekies as meetinstrument. Die respondent moes telkens sy eie keuse aandui. Die vraelys is só gestruktureer dat dit aangepas het by die probleem wat in die navorsing ondersoek word, naamlik die bepaling van uitkomste vir Lewensvaardigheidsopleiding van grondslagfase-onderwysstudente asook die doeltreffende fasilitering daarvan. Vrae is gestruktureer aan die hand van die literatuurstudie wat gedurende hierdie navorsing onderneem is.

Die vraelys wat gebruik is, het bestaan uit vyf afdelings (vergelyk addendum A):

4.3.1.1 Afdeling A: Biografiese gegewens

Die biografiese gegewens (vergelyk afdeling A, vraag 1 – 4) is by dosente betrokke by Lewensvaardigheidsopleiding van grondslagfase-onderwysstudente ingesamel met die oog daarop om die volgende inligting te bekom:

- die ouderdom van respondente;
- jare ondervinding as grondslagfasedosent;
- hoogste akademiese kwalifikasie, en
- hoogste professionele kwalifikasie van die respondente.

4.3.1.2 Afdeling B: Demografiese gegewens

Die demografiese gegewens (vergelyk afdeling B, vraag 4-9) is ingesamel ten einde die volgende te bepaal:

- Wat die aard van die opleidingsinstansie is, bv. technikon, kollege, universiteit;
- die aantal dosente betrokke by opleiding van grondslagfase-onderwysstudente;
- die aantal studente wat by die betrokke opleidingsinstansie ingeskryf is vir grondslagfase-onderwysopleiding;
- die aard van die kwalifikasie wat verwerf word;
- die duur van opleiding, en
- die medium waarin Lewensvaardighede aangebied word.

4.3.1.3 Afdeling C: Belangrikheid en toepassing van onderrigleerbeginsels tydens fasilitering van Lewensvaardighede

In hierdie afdeling (afdeling C, vraag 1-43) moes die respondent volgens 'n vierpuntskaal by elke stelling aandui hoe belangrik hy genoemde onderrigleerbeginsel ag vir grondslagfase-onderwysersopleiding en tot watter mate hy dit in die praktyk toepas. Die doel met hierdie vrae was om dosente se mening ten opsigte van doeltreffende onderrigleerpraktyke tydens die fasilitering van Lewensvaardighede te bepaal en vas te stel in watter mate dit werklik prakties toegepas word binne gemelde Suid-Afrikaanse opleidingsinstansies, ten opsigte van Lewensvaardighedsopleiding tydens die grondslagfase.

4.3.1.4 Afdeling D: Aspekte wat gebruik kan word in die fasilitering van Lewensvaardighede vir onderwysstudente

In hierdie afdeling (afdeling D, vraag 1-29) is hoofsaaklik gekonsentreer op koöperatiewe onderrigleermetodes en aanwending van tegnologie om die leeromgewing te verryk. Respondente moes op 'n 4-puntskaal aandui in watter mate hulle sekere koöperatiewe metodes toepas en in welke mate studente aktiewe leerdere is. Hulle moes ook aandui watter tegnologiese hulpmiddels hulle aanwend tydens die fasilitering van Lewensvaardighede vir grondslagfase-onderwysstudente.

4.3.1.5 Afdeling E: Uitkomste vir grondslagfase-onderwysstudente in Lewensvaardigheidsopleiding

In afdeling E van die vraelys is uitkomste wat in hoofstuk 2 deur middel van die literatuurstudie geïdentifiseer is, volgens 'n 4-puntskaal deur respondente beoordeel. Die doel hiermee was om te bepaal of dosente by ander opleidingsinstansies saamstem met geïdentifiseerde uitkomste vir grondslagfase-onderwysstudente. Uitkomste vir Lewensvaardighede wat grondslagfase-onderwysstudente moet bemeester, kan dan uiteindelik in volgorde van belangrikheid gerangskik word.

4.3.1.6 Die loodsvraelys

Na die samestelling en vertaling van die vraelys in Engels, is die vraelys aan twee kollegas betrokke by grondslagfase-opleiding van onderwysstudente gegee om te voltooi. Die doel van hierdie aksie was om die volgende te bepaal :

- Hoe lank dit sal neem om die vraelys te voltooi;
- of alle vrae ondubbelsinnig en verstaanbaar is, en
- of daar enige tekortkominge in die vraelys voorkom.

Omdat daar na die loodsondersoek geen voorstelle vir veranderinge aan die vraelys gemaak is nie, is dieselfde vraelys as finale vraelys gebruik. Aangesien die populasie van dosente wat betrokke is by lewensvaardigheidsopleiding klein is, is besluit om die loodsondersoek in te sluit by die res van die vraelys wat geanaliseer en geïnterpreteer is.

4.3.2 Populasie

Vir die doel van hierdie navorsing is die populasie alle hoër onderwysinstansies in Suid-Afrika (n=8) wat onderwysersopleiding vir grondslagfase-onderwysstudente aanbied. Deur middel van internetsoektogte en telefoniese gesprekke, is die hoër onderwysinstansies geïdentifiseer. Verskeie van hierdie instansies het verskillende kampusse waar onderwysersopleiding vir grondslagfase-onderwysstudente aangebied word. Dit het meegebring dat 14 kampusse geïdentifiseer is uit die agt instellings. Een van hierdie instellings kon die vraelys net gedeeltelik

invul omdat opleiding slegs deur middel van afstandsonderrig by daardie instelling aangebied word.

4.3.3 Terugvoer

'n Totaal van 27 vraelyste is uiteindelik uitgestuur aan verskillende instansies. Hierdie vraelyste is ingevul deur dosente wat werkzaam is by 14 kampusse in Suid-Afrika. Van die 27 vraelyste wat uitgestuur is, is uiteindelik 22 terug ontvang. Die hoë terugvoer van 81% kan toegeskryf word aan die feit dat die navorser respondente deur middel van e-pos persoonlik genader het om vraelyste te voltooi.

4.3.4 Administratiewe prosedure

Die vraelys is in Afrikaans en Engels beskikbaar gestel sodat die respondente dit kon voltooi in die taal van hul keuse.

'n Begeleidende brief is opgestel wat die doel van die vraelys aandui. 'n Kopie van die dekbrieff met betrekking tot die vraelys vir hierdie studie verskyn in bylae A.

Duidelike instruksies is op die vraelys aangedui om die respondent te help met die voltooiing van die vraelys (vergelyk bylae A). Op die vraelys word versoek dat slegs dosente betrokke by Lewensvaardigheidsopleiding van grondslagfase-onderwysstudente die vraelys moet voltooi. Die respondente word ook verseker van privaatheid en vertroulikheid ten opsigte van die hantering en verwerking van die ingesamelde data.

4.3.5 Geldigheid en betroubaarheid

Die geldigheid van data verwys na die feit dat die vraelys moet meet wat dit veronderstel is om te meet en betroubaarheid verwys na die akkuraatheid van die data wat ingesamel word (De Wet *et al.*, 1981:131-145). Die loodsondersoek is gedoen om die geldigheid en betroubaarheid van die data te verhoog. Die navorser het geldigheid verseker deur aandag te gee aan die ontwerp van die vraelys en die vraagtipe, duidelikheid en ondubbelsinnigheid asook relevansie van vrae. Daar is besluit om vraelyste as meetinstrument te gebruik omdat dit 'n koste-effektiewe, sowel as betroubare wyse is om biografiese inligting, oortuiginge en toepassing van onderrigleerpraktyke van dosente by ander hoër opleidingsinstansies, te bepaal.

4.3.6 Statistiese verwerking

Die Statistiese Konsultasiediens van die Noordwes Universiteit het die data statisties verwerk. Tydens die verwerking is daar van beskrywende statistiek (Steyn et al., 1998) gebruik gemaak. Die sagteware waarvan gebruik gemaak is, is die SAS-stelsel (SAS Institute Inc., 1999).

In paragrawe 4.5 – 4.9 word die resultate van die empiriese studie weergegee. Resultate van vrae op 'n 4-puntskaal word in terme van die gemiddeld en standaardafwyking van al die respondente se antwoorde opgesom. By vrae wat kategorieëse data bevat, word die frekwensie (f) en persentasie (%) respondente aangedui wat 'n sekere kategorie as respons aangedui het. By elke afdeling, na die rapportering van die opsommende resultate, word dit geïnterpreteer en sekere gevolgtrekkings word gemaak.

In paragraaf 4.6 word die belangrikheid van onderrigleerbeginsels asook die toepassing daarvan in die praktyk aangedui. Resultate waar 'n gemiddelde waarde deur middel van die empiriese studie verkry is, word in tabel 4.3 weergegee en die gemiddeld (\bar{x}) en die standaardafwyking (s) word by elke veranderlike aangedui. Die effekgroottes of praktiese of opvoedkundige betekenisvolheid van die verskille in gemiddeldes is bepaal deur Cohen se d- waarde te bereken (Cohen, 1988:20-27, Steyn, 2000:1-3).

Riglynwaares vir die effekgrootte (d-waarde) word deur Cohen (1988:3) soos volg geklassifiseer.

0.2: klein effek.

0.5: matige effek en mag dalk op praktiese betekenisvolheid dui.

0.8: dui op 'n groot effek en praktiese betekenisvolheid.

Die d-waarde word in tabel 4.3 aangedui deur * (klein effek), ** (medium effek) en ***(groot/beduidende effek).

4.4 BESPREKING VAN RESULTATE

Vervolgens word die resultate onder elke afdeling bespreek. Die volgende tekens word in die resultate gebruik:

- f - Die aantal respondente wat 'n sekere vraag/kategorie beantwoord het.
- \bar{x} - Die gemiddeld van die waardes op die 4-puntskaal wat verkry is. Dit word verkry deur die lys waardes bymekaar te tel en dit te deel deur die aantal respondente wat die vraag beantwoord het.
- % - Dit verwys na die aantal respondente wat 'n sekere opsie by 'n vraag gekies het, uitgedruk as 'n persentasie van die totale aantal respondente wat die vraag beantwoord het (Vermeulen, 1998:70).

4.4.1 AFDELING A: PERSOONLIKE INLIGTING

Die doel van die vrae in afdeling A is om te bepaal in watter ouderdomsgroepe respondente val en wat die aard van hul opleiding is.

Tabel 4.1: Biografiese gegewens van respondente

Ouderdom	f	%
Jonger as 30 jaar	1	4.5
30-40 jaar	3	13.6
41-55 jaar	8	36.4
51-60 jaar	10	45.5
Totaal	22	100.00
Jare ondervinding as grondslagfasedosent	f	%
Minder as 3 jaar	4	22.3
3-5 jaar	8	44.5
6-8 jaar	3	16.6
Langer as 8 jaar	3	16.6
Totaal	18	100.00
Hoogste akademiese kwalifikasie	f	%
Baccalaureusgraad	4	22.3
Honneursgraad	8	44.5
Meestersgraad	3	16.6
Doktorsgraad	3	16.6
Totaal	18	100.00
Hoogste professionele kwalifikasie	f	%
Onderwysdiploma (3 jaar)	1	4.7
Onderwysdiploma (4 jaar)	1	4.7
Hoër onderwysdiploma	4	19.1
B.Ed. Honneurs	6	28.6
M.Ed.	4	19.1
Ph.D. in Opvoedkunde	4	19.1
Ander (Spesifiseer)	1	4.7
Totaal	21	100.00

Uit tabel 4.1 blyk dit dat die oorgrote meerderheid van die respondente bo 41 jaar is (81.9%) en dat slegs 33.2% beskik oor 6 of meer jaar ervaring, terwyl 22.3% oor minder as 3 jaar ervaring beskik. Daar kan ook afgelei word dat die meerderheid van die dosente wat betrokke is by Lewensvaardigheidsopleiding vir grondslagfase-onderwysstudente (77.7%) ten minste oor 'n honneursgraad of meer beskik. Uit kommentaar van respondente kan verder afgelei word dat 'n groot aantal besig is met verdere studies, navorsing en die verbetering van hul kwalifikasies. Dit is kommerwekkend dat 28.5% van die respondente nie oor enige graad beskik nie en tog op tersiêre vlak opleiding gee.

4.4.2 AFDELING B: DEMOGRAFIESE INLIGTING

Die doel van afdeling B is om demografiese inligting ten opsigte van die dosente wat betrokke is by grondslagfase-onderwysersopleiding by hoër opleidingsinstansies in Suid-Afrika te illustreer.

Tabel 4.2: Demografiese gegewens van respondente

Aard van opleidingsinstansie	f	%
Kollege	4	18.2
Kollege en Universiteit	2	9.1
Technikon	3	13.6
Universiteit	13	59.1
Totaal	22	100
Aantal dosente betrokke by grondslagfase-onderwysersopleiding	f	%
0-4	8	38.1
4-8	8	38.1
8-12	3	14.3
Meer as 12	2	9.5
Totaal	21	100

Tabel 4.2: Demografiese gegewens van respondente (vervolg)

Aantal studente	f	%
Minder as 100	6	27.3
100-200	5	22.7
200-300	1	4.6
300-400	3	13.6
Meer as 400	7	31.8
Totaal	22	100
Aard van kwalifikasie	f	%
BEd	17	77.3
BEd en HOD en GOS	2	9.1
BEd en NGOS	1	4.5
BEd en GOS en NGOS	2	9.1
Totaal	22	100
Duur van opleiding	f	%
3 jaar	1	4.7
4 jaar	20	95.3
Totaal	21	100
Taal van aanbieding	f	%
Afrikaans	3	13.6
Engels	8	36.4
Afrikaans en Engels	11	50
Totaal	22	100

Uit tabel 4.2 kan afgelei word dat die meerderheid respondente (68.2%) werksaam is by 'n universiteit. 'n Persentasie van 18.1 % doseer by kolleges terwyl slegs 'n klein persentasie (13.6%) werksaam is by teknikons. Al hierdie opleidingsinstansies is tans deel van hoër

onderwys en het ingeskakel by universiteite. Alhoewel respondente aangedui het dat 12 dosente (9.5%) of meer betrokke is by Lewensvaardigheidsopleiding van grondslagfase-onderwysstudente mag dit wees dat instansies al hul kampusse se personeel in berekening gebring het. By die meerderheid van die instansies (61.9%) is daar meer as vier dosente betrokke by Lewensvaardigheidsopleiding van grondslagfase-onderwysstudente. Die helfte (50%) van die respondente het aangedui dat hulle minder as 200 studente het. Die afleiding kan dus gemaak word dat studentegetalte varieer by die verskillende instansies wat grondslagfase-onderwysersopleiding aanbied.

Die oorgrote meerderheid instansies (77.3%) bied slegs B.Ed. as kwalifikasierigting vir onderwysstudente aan, terwyl die res ook ander kwalifikasies soos 'n Hoër Onderwysdiploma (HOD) aanbied. Uit die kommentaar wat respondente bygeskryf het, kan afgelei word dat daar ook 'n Gevorderde Ondewysstifikaat (GOS) en 'n Nagraadse Onderwysstifikaat (NGOS) aangebied word by ongeveer 'n kwart van die instansies (22.7%). Die meerderheid opleidingsinstansies (86.4) bied hul opleiding in Engels as voertaal/medium aan. Van hierdie instansies het 50% aangedui dat hulle Lewensvaardighede in beide Afrikaans en Engels aanbied, terwyl 'n klein minderheid (13.6%) dit slegs in Afrikaans aanbied. Geen ander tale van aanbieding is op vraelyste aangedui nie.

4.4.3 AFDELING C: ONDERRIGLEERBEGINSELS WAT BELANGRIK IS VIR DIE SUKSESVOLLE FASILITERING VAN LEWENVAARDIGHEDEN VIR GRONDSLAGFASE-ONDERWYSSTUDENTE

Respondente is in afdeling C versoek om die belangrikheid van stellings wat betrekking het op geïdentifiseerde onderrigleerbeginsels wat doeltreffende Lewensvaardigheids-opleiding kan bevorder, te beoordeel. Hulle moes ook aandui in watter mate hierdie onderrigleerbeginsels in die praktyk by hul opleidingsinstansie toegepas word.

Aan die linkerkant van die vraelys was vier kolomme wat voltooi moes word. In dié kolomme moes respondente aandui in watter mate hulle geïdentifiseerde onderrigleerbeginsels as belangrik ag vir die suksesvolle fasilitering van Lewensvaardighede by grondslagfase-onderwysstudente deur van die volgende waardes gebruik te maak:

- 1 = Glad nie belangrik nie**
- 2 = In 'n geringe mate belangrik**
- 3 = In 'n groot mate belangrik**
- 4 = Baie belangrik**

In tabel 4.3 is hierdie response as 'n gemiddeld weergegee tesame met 'n standaardafwyking. Respondente moes ook aandui in watter mate hulle hierdie onderrigleerbeginsels tans toepas tydens fasilitering van Lewensvaardighede by grondslagfase-onderwysstudente deur van die volgende waardes gebruik te maak:

- 1 = Glad nie**
- 2 = In 'n mindere mate**
- 3 = In 'n groot mate**
- 4 = Altyd**

Hierdie response is ook in terme van 'n gemiddelde en standaardafwyking in tabel 4.3 weergegee. In die heel regterkantste kolom word die verskil tussen die belangrikheid wat dosente aan 'n sekere onderrigleerbeginsel ag en die werklike toepassing van daardie onderrigleerbeginsel in die praktyk, aangedui. Die effekgrootte (d-waarde) word in tabel 4.3 soos volg aangedui.

- 0.2 klein effek**
- ** 0.5 medium effek**
- *** 0.8 groot/beduidende effek**

Waar geen asterisk aangedui word nie bestaan geen beduidende effek nie. Die resultate van die ontleding word in tabel 4.3 saamgevat.

**Tabel 4.3 Onderrigleerbeginsels wat doeltreffende opleiding van grondslagfase-
onderwysstudente in Lewensvaardighede bevorder**

BELANGRIKHEID		ONDERRIGLEERBEGINSEL	TOEPASSING		
\bar{x}	s		\bar{x}	s	d-effek
3.89	0.32	'n Verskeidenheid onderrigleerstrategieë behoort tydens kontakssessies gebruik te word.(1)	3.33	0.66	***
3.94	0.24	Studente se voorkennis behoort in ag geneem te word by die beplanning van kontakssessies.(2)	3.67	0.48	**
3.56	0.70	Verskillende leerstrategieë van studente behoort in ag geneem te word tydens beplanning van kontakssessies.(3)	3.05	0.67	***
3.78	0.43	Kontakssessies behoort só beplan te word dat studente geleentheid kry om aktief oor die vakinhoud na te dink.(4)	3.57	0.60	*
3.56	0.62	Kontakssessies behoort gebruik te word om wanpersepsies van studente aan te spreek.(5)	3.24	0.70	*
3.72	0.57	Studiegidse behoort aan studente beskikbaar gestel te word om hulle te begelei tydens die leerproses.(6)	3.33	0.97	*
3.61	0.50	Groepwerk behoort toegepas te word in die onderrig van Lewensvaardighede.(7)	3.43	0.51	*
3.56	0.78	Daar behoort 'n weeklikse tydgleuf te wees waartydens studente met kwelvrae en probleme bygestaan kan word.(8)	2.71	1.06	***
3.50	0.71	Onderwysstudente behoort begelei te word t.o.v. tydsbestuursvaardighede.(9)	2.81	0.87	***
3.17	0.62	Die lesingmetode kan suksesvol toegepas word tydens kontakssessies.(10)	3.10	0.54	
3.32	0.82	Gereelde hersiening van leerinhoud behoort deurentyd gedoen te word.(11)	2.81	0.87	**
3.84	0.37	Terugvoer vanaf skole waar studente aangestel word is belangrik vir onderwysersopleiding.(12)	3.14	0.96	**
3.20	1.01	Eksterne evaluering van vraestelle moet gedoen word.(13)	2.38	1.02	***
3.15	0.81	Navorsing van die vakdosent in sy vakgebied is belangrik.(14)	3.24	0.89	

**Tabel 4.3 Onderrigleerbeginsels wat doeltreffende opleiding van grondslagfase-
onderwysstudente in Lewensvaardighede bevorder (vervolg)**

BELANGRIKHEID		ONDERRIGLEERBEGINSEL	TOEPASSING		
\bar{x}	s		\bar{x}	s	d-effek
3.85	0.37	Gereelde kontak met kollegas in dieselfde vakgebied behoort plaas te vind.(15)	3.59	0.50	**
3.53	0.84	Geleentheid behoort aan studente gegee te word om praktiese vaardighede in te oefen tydens kontaksessies.(16)	2.82	1.01	**
3.63	0.50	Studente behoort uitkomst wat verband hou met kennisverwerwing selfstandig d.m.v. selfstudie te verwerf.(17)	2.95	0.80	***
3.37	0.60	Vaardighede word op gereelde basis geoefen deur besoeke aan skole.(18)	3.00	0.63	**
3.72	0.46	Gemeenskapdiens behoort deel uit te maak van die opleiding van grondslagfaseleerders in Lewensvaardighede.(19)	2.95	1.05	**
3.40	0.94	Selfassessering word deur studente gedoen.(20)	2.38	1.16	***
3.33	0.84	Groepassessering word deur studente gedoen.(21)	3.05	0.86	*
3.42	0.84	Summatiewe assessering word gedoen.(22)	3.10	0.94	*
3.53	0.84	Formatiewe assessering word gebruik om die leerproses te ondersteun.(23)	3.10	0.94	**
3.68	0.58	Leerinhoud in Lewensvaardighede moet relevant wees t.o.v. werklike lewensvraagstukke en probleme in skole.(24)	3.52	0.68	
3.80	0.52	Die verwerwing van godsdienstige waardes behoort ingesluit te word by die uitkomste van grondslagfase-studente in Lewensvaardighede.(25)	3.36	0.73	**
3.45	0.69	Die verwerwing van morele waardes is 'n belangrike aspek van die uitkomste vir grondslagfasestudente in Lewensvaardighede.(26)	3.09	0.97	*

**Tabel 4.3 Onderrigleerbeginsels wat doeltreffende opleiding van grondslagfase-
onderwysstudente in Lewensvaardighede bevorder (vervolg)**

BELANGRIKHEID		ONDERRIGLEERBEGINSEL	TOEPASSING		
\bar{x}	s		\bar{x}	s	d-effek
3.15	0.99	Die sewe rolle van 'n onderwyser behoort deel uit te maak van die uitkomste van grondslagfasestudente in Lewensvaardighede.(27)	3.00	1.15	
3.85	0.49	Musiekvaardighede behoort ingesluit te word by die uitkomste van grondslagfase-onderwysstudente in Lewensvaardighede.(28)	3.36	0.79	***
3.85	0.67	'n Verskeidenheid assesseringskriteria behoort geïmplementeer te word in die opleiding van grondslagfase-onderwysstudente in Lewensvaardighede sodat die sterk punte van almal beklemtoon word.(29)	3.27	0.88	***
3.68	0.58	Assesseringskriteria moet aan studente beskikbaar gestel word.(30)	3.05	0.89	**
3.75	0.55	Studente behoort betrek te word by die samestelling van die kriteria waarvolgens hulle beoordeel gaan word.(31)	3.38	0.67	**
3.90	0.31	Studente gebruik die internet as bron van inligting tydens hul opleiding.(32)	3.57	0.60	**
3.26	0.81	Skoolgebaseerde opleiding in die vorm van internskappe met onderwysers by skole maak deel uit van doeltreffende onderwysersopleiding.(33)	2.55	0.60	***
3.53	0.70	Praktiese onderwyservaring in multikulturele skoolkontekste vorm deel van onderwysersopleiding.(34)	3.05	0.86	**
3.53	0.70	Fasilitering van eties en moreel korrekte optrede vind slegs plaas deur direkte skakeling met die dosent.(35)	2.62	0.86	***
3.85	0.37	Fasilitering van waardes is kenmerkend van die grondslagfase en word gefasiliteer deur modellering deur die dosent. (36)	3.10	0.85	***
3.06	0.93	Benutting van studiegids as gids tot doeltreffende leer deur onderwysstudente.(37)	2.61	0.85	*
3.67	0.49	Studente is soms selfstandig betrokke by onderrigleer tydens kontaksessies.(38)	3.38	0.74	*

**Tabel 4.3 Onderrigleerbeginsels wat doeltreffende opleiding van grondslagfase-
onderwysstudente in Lewensvaardighede bevorder (vervolg)**

BELANGRIKHEID		ONDERRIGLEERBEGINSEL	TOEPASSING		
\bar{x}	s		\bar{x}	s	d-effek
3.10	0.85	Assesering kan d.m.v. mondelinge terugvoer aan studente gedoen word.(39)	2.95	0.84	
3.26	0.65	Morele en religieuse waardes vereis begeleiding en insette deur die dosent.(40)*	3.14	0.85	*
3.32	0.58	Versterking van eties en moreel korrekte optrede deur die dosent is 'n noodsaaklike aspek van doeltreffende onderwysersopleiding.(41)	2.95	0.67	**

Uit tabel 4.3 kan afgelei word dat dosente in 'n baie groot mate voel dat 'n verskeidenheid onderrigleerstrategieë tydens kontakssessies toegepas behoort te word en dat hierdie metodes voorsiening moet maak vir die verskillende leerstrategieë van studente. Hoewel respondente hierdie siening huldig, is daar 'n baie groot verskil in die mate waarin dit toegepas word in die praktyk. Dit is opvallend dat die gemiddeld op die belangrikheid op een uitsondering na hoër is as die toepassing. Alhoewel dosente dus besef dat dit belangrike onderrigleerbeginsels is, pas hulle dit nie altyd in die praktyk toe nie.

Dosente voel verder dat studente tydens kontakssessies geleentheid moet kry om aktief oor vakinhoud na te dink. Om dit te kan doen met verminderde kontaktyd, moet studente deur middel van selfstudie sekere kennis sefstandig verwerf. Die feit dat dit in die praktyk in 'n groot mate nie realiseer nie, kan moontlik daaraan toegeskryf word dat baie studente onvoorbereid klasse toe kom en kontaktyd dan nie maksimaal produktief aangewend kan word nie. Hoewel studiegidse in 'n baie groot mate as 'n doeltreffende gids en ondersteuning tot suksesvolle onderrigleer beskou word, word dit nie in dieselfde mate toegepas nie.

Dit kan as 'n verdere bevestiging dien dat hoewel studiegidse as 'n baie groot hulpmiddel tot doeltreffende onderrigleer beskou word, studente studiegidse nog nie maksimaal benut nie. Dit kan ook verklaar waarom kontakssessies nie gebruik word om praktiese vaardighede in te oefen in die mate waarin dosente dit as belangrik ag nie. Dosente se mening dat studente sterker leiding ten opsigte van tydbestuursvaardighede behoort te kry, dien as bevestiging van die afleiding dat dosente van mening is dat studente in 'n baie groot mate nog nie selfgereguleerde leerdere is nie.

Dosente voel ook oor die algemeen sterk daaroor dat die dosent leiding moet gee aan studente se kwelvrae en probleme deur byvoorbeeld weekliks 'n tydgleuf daaraan af te staan. Dit word moonlik nie genoegsaam toegepas nie, as gevolg van oorvol programme en werksdruk van dosente. Modellering van waardes kenmerkend aan die grondslagfase word sterk beklemtoon en dosente voel ook dat morele en religieuse waardes sterk begeleiding en insette deur die dosent vereis. Hieruit kan afgelei word dat die dosent se rol ten opsigte van modellering en voorlewing van waardes, hoog aangeslaan word. Die feit dat dit in die praktyk nie in dieselfde mate realiseer nie, mag toegeskryf word aan te min kontakssessies as gevolg van verminderde kontaktyd, te groot groepe, of die feit dat dosente in 'n diverse en multikulturele onderrigleeromgewing, huiwerig is om sekere godsdienstige waardes te propageer. Een van die dosente het genoem dat die dosent se rol die demonstrasie van 'n effektiewe onderrigleermodel, eerder as die voorlewing van etiese en morele waardes behoort te wees.

Gereelde kontak met kollegas in dieselfde vakgebied word hoog aangeskryf maar realiseer nie genoegsaam in die praktyk nie. Dit kan moontlik toegeskryf word aan onvoldoende toegang tot tegnologie, onvoldoende beplanning of 'n groot werkslading van dosente. Navorsing word deur die oorgrote meerderheid dosente (80%) as 'n belangrike aspek van hul werk beskou en word tot 'n groot mate toegepas (81%) in die praktyk.

Ten opsigte van assessering van studente word aspekte soos selfassessering en formatiewe assessering sterk beklemtoon. Daar word ook gemeen dat duidelike assesseringskriteria beskikbaar gestel moet word en dat studente betrek behoort te word by die samestelling van beoordelingskriteria. Hoewel dosente hierdie aspekte belangrik ag, realiseer dit nie voldoende in die opleiding van onderwysstudente nie. Moontlike redes hiervoor kan onvoldoende beplanning wees, of 'n onvermoë van dosente om die paradigmaskuif te maak na nuwe assesseringsmetodes wat verskil van tradisionele metodes van assessering. Nog 'n bydraende faktor kan die feit wees dat hierdie leerdergesentreerde assesseringmetodes langer neem as tradisionele assessering en dat dit baie organisasie en beplanning van dosente verg wanneer groot groepe leerders betrokke is. Hoewel dosente groot waarde heg aan eksterne evaluering van vraestelle, word dit ook nie in die praktyk in dieselfde mate toegepas nie.

Dosente se siening van die omgewing waarin voornemende grondslagfase-onderwysers opgelei word, verskil ook nog baie van die toepassing van opleiding in die praktyk. Dosente meen dat grondslagfase-onderwysersopleiding voorsiening behoort te maak vir gemeenskapdiens, praktiese ervaring in die gemeenskap/omgewing, 'n verskeidenheid multikulturele onderrigleer-kontekste en skoolgebaseerde opleiding in die vorm van internskappe by skole. Vaardighede

behoort ook in 'n groter mate en meer gereeld inge oefen te word deur besoeke aan skole. Die feit dat dit in die praktyk nie in dieselfde mate realiseer nie, kan moontlik toegeskryf word daaraan dat dosente vashou aan tradisionele paradigmas van onderrigleer, voorskrifte van die bestuur van die opleidingsinstansie, of onvoldoende beplanning wat deur groot getalle studente verder gekompliseer word. Dit verg intensiewe beplanning en organisasie om groot getalle onderwysstudente by multikulturele skole te plaas, meer gereelde gemeenskapsdiens te koördineer en skoolgebaseerde opleiding in die vorm van internskappe in die praktyk te laat realiseer.

4.4.4 AFDELING D: ASPEKTE WAT AS BELANGRIK GEAG WORD VIR DIE SUKSESVOLLE FASILITERING VAN LEWENSWAARDIGHEDDE VIR GRONDSLAGFASE-ONDERWYSSTUDENTE

Vervolgens gaan die aspekte wat as belangrik vir die suksesvolle implementering van Lewensvaardighede vir grondslagfase-onderwysstudente in tabel 4.4 uiteengesit word. Dosente moes op 'n vierpuntskaal aandui hoe belangrik hulle elke stelling ag deur van die volgende waardes gebruik te maak:

- 1 = nooit**
- 2 = soms**
- 3 = dikwels**
- 4 = altyd/gereeld**

Tabel 4.4: Aspekte wat gebruik kan word vir die fasilitering van Lewensvaardighede vir grondslagfase-onderwysstudente

Aspekte	Nooit		Soms		Dikwels		Altyd		FT
	1		2		3		4		
	f	%	f	%	f	%	f	%	
1.Nasienassistente	15	71.4	3	14.3	3	14.3	–	–	1
2.Lesingmetode	1	4.7	2	9.52	12	57.1	6	28.6	1
3.Portuurgroepoonderrig	2	9.5	12	57.1	5	23.8	2	9.5	1
4.Rondetafelbesprekings	4	19.1	2	9.52	11	52.4	4	19.1	1
5."Think pair-share"	–	–	8	38.1	9	42.9	4	19.1	1
6.Send a problem	4	19.1	10	47.6	6	28.6	1	4.7	1
7.Leer in pare	1	4.7	11	52.4	8	38.1	1	4.7	1
8.Legkaartmetode	5	23.8	11	52.4	3	14.3	2	9.5	1
9.Debatte	3	14.3	2	9.5	11	52.4	5	23.8	1
10.Gevallestudies	–	–	7	35	9	45	4	20	2
11.Gassprekers/kundiges	2	9.5	10	47.6	6	28.6	3	14.3	1
12.Groepbesprekings	–	–	1	4.76	8	38.1	12	57.1	1
13.Rolspel	2	9.5	10	47.6	8	38.1	1	4.7	1
14.Gesprekvoering	1	4.8	2	9.52	11	52.4	7	33.3	1
15.Redenering	1	4.8	4	19.1	8	38.1	8	38.1	1
16.Kritiese denkvaardighede			1	4.7	9	42.9	11	52.4	1
17.Reflektering			1	5.3	6	31.6	12	63.2	3
18.Selfassessering			7	36.8	8	42.1	4	21.1	3
19.Groepassessering			4	19.1	13	61.9	4	19.1	1
20.Konsepkaarte	4	19.1	6	28.6	10	47.6	1	4.8	1
21.Venn-diagramme	9	45	10	50	1	5	–	–	2
22.Drieminuutopstelle	8	38.1	11	52.4	2	9.5	–	–	1
23.Skryfbord	3	14.3	5	23.8	8	38.1	5	23.8	1
24.Witbord	8	38.1	5	23.8	6	28.6	2	9.5	1
25.Video's	4	19.1	7	33.3	10	47.6	–	–	1
26.Dataprojektor	8	38.1	8	38.1	4	19.1	1	4.7	1
27.Truprojektor	2	10	4	20	7	35	7	35	2
28.Rekenaar	3	14.3	5	23.8	8	38.1	5	23.8	1
29.Internet	1	4.7	6	28.6	11	52.4	3	14.3	2

f = Frekwensie

\bar{x} = Gemiddeld

FT= Nulrespons

Uit tabel 4.4 kan die volgende afleidings ten opsigte van die fasilitering van Lewensvaardighede by grondslagfase-onderwysstudente in Suid-Afrika gemaak word:

Die oorgrote meerderheid dosente (85.7%) het aangedui dat hulle die lesingmetode nog gereeld toepas. Dit blyk ook dat gassprekers/kundiges ten opsigte van sekere spesialisgebiede gereeld (42.9%) tydens kontakssessies genooi word om gespesialiseerder kennis met studente te deel. Video's word deur meer as die helfte van die dosente (52.4%) selde of nooit gebruik nie.

Die skryfbord word deur die meeste dosente gereeld gebruik, terwyl die witbord ook in sommige gevalle gebruik word. Byna 'n driekwart van die respondente (76.2%) gebruik nooit of selde 'n dataprojektor. Die rede hiervoor mag moontlik wees dat sommige lokale nie toegerus is met die nodige geriewe om die dataprojektor te gebruik nie. Die truprojektor word deur 70% van die respondente gereeld gebruik. Dit blyk dus dat die truprojektor steeds 'n gewilde en betroubare onderrigleerhulpmiddel is vir onderwysersopleiding.

Die meeste dosente het aangedui dat hulle aktiewe en selfgereguleerde leer tydens fasilitering toepas. Aktiewe leer word dikwels toegepas deur gesprekvoering, redenering, kritiese denkvaardighede en refleksie word in 'n baie groot mate toegepas. Koöperatiewe onderrigleermetodes soos portuurgroepoonderrig, rondetafelbesprekings, "think-pair-share", "send-a-problem", leer in pare en groepbesprekings word dikwels gefasiliteer tydens kontakssessies. Minder bekende koöperatiewe metodes soos die legkaartmetode, Venn-diagramme en drieminuutopstelle word in sommige gevalle glad nie toegepas nie, terwyl dit by ander instansies wel gebruik word.

Dosente het verder aangedui dat denkvaardighede van 'n hoër orde dikwels toegepas word deur fasilitering van onderrigleermetodes soos gevallestudies, debattering, rolspel en konsepkaarte. Selfassessering (63.2%) en groepassessering (81%) word in 'n baie groot mate toegepas. Meer as die helfte (61.9%) van die dosente het aangedui dat hul studente die rekenaar gereeld gebruik as hulpmiddel in die onderrigleerproses. Dosente het in die meeste gevalle (85.7%) aangedui dat hulle nie van nasienassistente gebruik maak nie.

Dit is duidelik dat dosente bewus is van die bydrae wat tegnologie tot doeltreffende onderrigleer kan maak. In die gevalle waar dit nie toegepas word nie, kan dit moontlik toegeskryf word aan 'n gebrek aan voldoende fasiliteite. Meer as die helfte (66.7%) het aangedui dat die internet wel deur hul studente gebruik word. Die waarde van die internet as toegangsmiddel tot inligting, word dus terdeë beseef en in 'n groot mate toegepas.

4.4.5 AFDELING E: UITKOMSTE VIR OPLEIDING VAN GRONDSLAG-FASE-ONDERWYSSTUDENTE IN LEWENSWAARDIGHEDE

In afdeling E van die vraelys moes respondente aandui watter uitkomst vir Lewensvaardighede hulle as belangrik ag vir die opleiding van grondslagfase-onderwysstudente. In tabel 4.5 word die response van dosente geïllustreer. Dosente moes op 'n vierpuntskaal aandui hoe belangrik hulle elke stelling ag deur van die volgende waardes gebruik te maak:

- 1 = glad nie belangrik nie
- 2 = redelik belangrik
- 3 = belangrik
- 4 = baie belangrik

Tabel 4.5: Uitkomst vir die fasilitering van Lewensvaardighede vir grondslagfase-onderwysstudente

Uitkoms	Glad nie belangrik nie 1		Redelik belangrik 2		Belangrik 3		Baie belangrik 4	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Demonstrasie van hoër kognitiewe denkvlakke.(1)					10	45.5	12	54.6
Maak van onderrigleerhulpmiddels.(2)			4	18.2	7	31.8	11	50
Korrekte grondslagfase-skrifvorming.(3)			6	28.6	6	28.6	9	42.9
Uitkomst t.o.v. gesondheidsbevordering.(4)					3	13.6	19	86.4
Uitkomst t.o.v. omgewingsbevordering. (5)					5	22.7	17	77.3
Demonstrasie van leervaardighede.(6)					5	23.8	16	76.2
Ontwikkeling van sosiale vaardighede.(7)			1	4.6	3	13.6	18	81.8
Persoonlike ontwikkeling binne die sosiale konteks.(8)					5	25	15	75
Ontwikkeling van entrepreneursvaardighede.(9)			1	4.6	9	40.9	12	54.6
Demonstrasie van bestuursvaardighede vir die grondslagfase.(10)			3	13.6	8	36.4	11	50

Tabel 4.5: Uitkomst vir die fasilitering van Lewensvaardighede vir grondslagfase-Onderwysstudente (vervolg)

Uitkoms	Glad nie belangrik nie 1		Redelik belangrik 2		Belangrik 3		Baie belangrik 4	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Toepassing van probleemoplossings-vaardighede.(11)					4	20	16	80
Toepaslike geslagsopvoeding vir grondslagfaseleerders.(12)	1	4.6	4	18.2	10	45.5	7	31.8
Aansteeklike siektes wat algemeen voorkom.(13)			3	13.6	12	54.6	7	31.8
Noodhulp.(13)	1	4.6			7	31.8	14	63.6
Kindermishandeling.(14)			2	9.1	7	31.8	13	59.1
Substansmisbruik.(15)	1	4.6	5	22.7	9	40.9	7	31.8
Regte van kinders.(16)	1	4.6			12	54.6	9	40.9
Emosionele ontwikkeling van grondslagfaseleerders.(17)					7	33.3	14	66.7
Leerteorieë t.o.v. emosionele ontwikkeling.(18)			2	9.1	6	27.3	14	63.6
Fases van verlies by grondslagfaseleerders.(19)	1	4.6	3	14.3	6	28.6	11	52.4
MIV/Vigs verwante vraagstukke.(20)			3	13.6	7	31.8	12	54.6
Natuurlike sisteme en prosesse in die omgewing.(21)	1	4.6	2	9.1	13	59.1	6	27.3
Demonstrasie van tegnologiese vaardighede.(22)			6	30	9	45	5	25
Algemene Wetenskap in die grondslagfase.(23)	1	4.6	3	14.3	11	52.4	6	28.6
Leerteorieë t.o.v. kognitiewe ontwikkeling van grondslagfaseleerders.(24)			4	19.1	9	42.9	8	38.1
Demonstrasie van musiekvaardighede.(25)			4	25	8	50	4	25
Fasilitering van kunsvaardighede.(26)			2	12.5	11	68.8	3	18.8

f = Aantal respondente

% = Gemiddeld

Vervolgens sal die uitkomst in volgorde van belangrikheid gelys word soos dit deur dosente aangedui is wat Lewensvaardighede vir grondslagfase-onderwysstudente fasiliteer.

Tabel 4.6: Uitkomste vir grondslagfase-onderwysstudente in Lewensvaardighede gelys in volgorde van belangrikheid soos dit deur dosente aangedui is

Posisie	Uitkoms	\bar{x}	s
1	Uitkomste t.o.v. gesondheidsbevordering.	3.86	0.51
2	Toepassing van probleemoplossingsvaardighede.	3.80	0.78
3	Uitkomste t.o.v. omgewingsbevordering	3.77	0.85
4	Ontwikkeling van sosiale vaardighede.	3.77	0.35
5	Demonstrasie van leervaardighede.	3.76	0.43
6	Persoonlike ontwikkeling in sosiale konteks.	3.75	0.44
7	Emosionele ontwikkeling van grondslagfaseleerders.	3.67	0.53
8	Demonstrasie van hoër kognitiewe vlakke.	3.55	0.44
9	Noodhulp.	3.55	0.60
10	Leerteorieë t.o.v. emosionele ontwikkeling.	3.55	0.73
11	Ontwikkeling van entrepreneursvaardighede.	3.50	0.41
12	Kindermishandeling.	3.50	0.84
13	MIV/Vigs verwante vraagstukke.	3.41	0.66
14	Demonstrasie van bestuursvaardighede vir die grondslagfase.	3.36	0.74
15	Maak van onderrigleerhulpmiddels.	3.32	0.67
16	Regte van kinders.	3.32	0.87
17	Fases van verlies by grondslagfaseleerders.	3.29	0.72
18	Leerteorieë t.o.v. kognitiewe ontwikkeling van grondslagfaseleerders.	3.19	0.48
19	Aansteeklike siektes wat algemeen voorkom.	3.18	0.67
20	Korrekte grondslagfaseskrifvorming.	3.14	0.90
21	Natuurlike sisteme en prosesse in die omgewing.	3.09	0.73
22	Fasilitering van kunsvaardighede.	3.06	0.75
23	Algemene Wetenskap in die grondslagfase.	3.05	0.76
24	Toepaslike geslagsopvoeding vir grondslagfaseleerders.	3.00	0.80
25	Substansmisbruik.	3.00	0.75
26	Fasilitering van musiekvaardighede.	3.00	0.73
27	Demonstrasie van tegnologiese vaardighede.	2.95	0.57

Uit die persentasies wat aan uitkomst in tabel 4.6 toegeken is, kan afgelei word dat die uitkomst nie baie verskil ten opsigte van belangrikheid nie. Dit is interessant dat uitkomst wat uit die literatuur verkry is (vergelyk hoofstuk 2) baie sterk ooreenstem met dié in die empiriese studie. Daar kan dus aangeneem word dat al hierdie uitkomst geldig is vir doeltreffende opleiding van onderwysstudente in Lewensvaardighede. Alhoewel musiekvaardighede byvoorbeeld laer as sommige van die ander uitkomst gerangskik is, het dit nog steeds 'n gemiddeld van 2.95 behaal en is daar in afdeling C van die vraelys aangedui dat dit as 'n baie belangrike vaardigheid vir grondslagfase-onderwysstudente beskou word.

Alhoewel daar nie in afdeling E van die vraelys voorsiening gemaak word vir morele, kulturele en godsdienstige waardes nie, het die meerderheid dosente aangedui dat hierdie waardes ingesluit behoort te word by die uitkomst van grondslagfase-onderwysstudente (vergelyk tabel 4.3). Uit die kommentaar wat deur dosente op die vraelys bygeskryf is, het geblyk dat sommige instansies afsonderlik voorsiening maak vir godsdienstige waardes. Sommige dosente het gevoel dat daar te veel gemaak word van godsdienstige waardes en dat studente eerder begelei behoort te word ten opsigte van bewustheid, begrip en verdraagsaamheid vir die onderskeie godsdienste. Alhoewel die insluiting van kulturele en veral godsdienstige waardes 'n sensitiewe aangeleentheid is, behoort daar tog voorsiening gemaak te word vir die verwerwing van toepaslike kennis, vaardighede en waardes in die uitkomst van onderwysstudente.

4.5 OPSOMMING

In hoofstuk 4 is die data soos dit deur middel van die empiriese ondersoek ingesamel is, weer-gegee, ontleed en geïnterpreteer.

Daar is eerstens gekyk na die biografiese inligting van respondente ten einde die ouderdom, jare ondervinding en kwalifikasies te bepaal. Daar is ook na die huidige stand van opleiding en ondervinding van grondslagfasedosente in Lewensvaardighede gekyk. Uit die resultate blyk dit dat die oorgrote meerderheid respondente bo 41 jaar is en slegs 'n derde van die dosente oor ses jaar en meer ervaring beskik. Daar kon ook afgelei word dat die meeste dosente oor 'n honneursgraad beskik, maar dat ongeveer 'n kwart van die respondente nie oor enige graad beskik nie.

Tweedens is daar ook bepaal watter onderrigleermetodes geskik is vir fasilitering van Lewensvaardighede by grondslagfase-onderwysstudente en in watter mate hierdie beginsels in

die praktyk toegepas word. Ontleding van die resultate het aangedui dat dosente ten gunste is van nuwe meer aktiewe en 'n verskeidenheid onderrigleermetodes sodat kontaktyd maksimaal benut kan word. Studente behoort ook bemagtig te word tot selfgereguleerde leerders wat tydbestuur kan toepas. Hulle behoort verder aangemoedig te word om tegnologie soos die internet as bron van inligting te gebruik. Leerdergesentreerde assessering waarin studente 'n meer aktiewe rol speel, behoort gefasiliteer te word.

Alhoewel dosente in afdeling C aangedui het dat aktiewe leer by studente aangemoedig behoort te word, het 85 % in afdeling D aangedui dat hulle die lesingmetode nog gereeld toepas. Daar is ook gevind dat daar in baie gevalle 'n groot verskil tussen dosente se siening van die belangrikheid van sekere onderrigleerbeginsels en die werklike toepassing daarvan in die praktyk is.

Dosente voel sterk daaroor dat die dosent 'n baie belangrike rol het om te vertolk ten opsigte van die modellering en voorlewing van toepaslike waardes aan studente. Dosente behoort verder begeleiding aan studente te gee deur beskikbaar te wees om kwelvrae te beantwoord. Onderrigleeromgewings behoort ook wyer as die lesinglokaal te strek en moet gemeenskapsdiens, praktiese ervaring in 'n verskeidenheid multikulturele onderrigleerkontekse en skoolgebaseerde opleiding in die vorm van internskappe insluit. Daar behoort meer klem op die gebruikmaking van beroepsgerigte vaardighede, eerder as blote feitekennis, te wees.

In die laaste plek is daar deur middel van die empiriese studie inligting versamel ten einde vas te stel of die uitkomst van Lewensvaardighede wat in die literatuurstudie vasgestel is, deur dosente by ander opleidingsinstansies ook as belangrik beskou en toegepas word. Daar is bevind dat die vier geïdentifiseerde komponente, naamlik gesondheidsbevordering, omgewings, uitbou van menslike potensiaal en ontwikkeling van morele, kulturele en religieuse waardes soos in die literatuurstudie geïdentifiseer (vergelyk hoofstuk 2), geldig is vir opleiding van grondslagfase-onderwysstudente in Lewensvaardighede.

In die volgende hoofstuk word die navorsing saamgevat en afleidings en aanbevelings vir verdere navorsing gegee.

HOOFSTUK 5

SAMEVATTING, GEVOLGTREKKINGS EN AANBEVELINGS

5.1 INLEIDING EN DOEL VAN ONDERSOEK

In hierdie hoofstuk word die resultate van die empiriese ondersoek (soos uiteengesit in hoofstuk 4) geïnterpreteer en gevolgtrekkings daaruit gemaak. Ten slotte word aanbevelings gemaak om Lewensvaardighedsopleiding vir grondslagfase-onderwysstudente meer effektief te maak volgens die nuwe paradigmaskuif van verminderde kontaktyd en verbetering van akademiese programme.

Die doel van hierdie ondersoek was vierledig van aard, naamlik:

- om die aard van Lewensvaardighedsopleiding van grondslagfase-onderwysstudente in Suid-Afrika vas te stel;
- uitkomst te bepaal wat deur hierdie grondslagfase-onderwysstudente in Lewensvaardighede verwerf behoort te word;
- onderrigleermetodes te identifiseer waardeur Lewensvaardighede effektief gefasiliteer kan word;
- die mening van grondslagfasedosente by ander opleidingsinstansies te toets ten opsigte van geïdentifiseerde uitkomst en effektiewe fasiliteringsmetodes, asook die toepassing daarvan in praktyk.

In hoofstuk 1 word die rasionaal van hierdie studie uiteengesit. Daar word aandag gegee aan die agtergrond wat aanleiding gegee het tot die navorsing en wat die aktualiteit van die navorsing beklemtoon. Daar word kortliks gekyk na die uitdagende probleem van verminderde kontaktyd tesame met die nuwe eise van verbetering van akademiese programme en nuwe aanbiedingsmetodes.

In hoofstuk 2 word daar met behulp van 'n literatuurstudie gekyk na die aard van Lewensvaardighede vir grondslagfase-onderwysstudente. Die term "Lewensvaardighede" word eerstens begrond en gedefinieer. Tweedens word die terreine van Lewensvaardighede asook internasionale en nasionale tendense ten aansien van Lewensvaardighedsopleiding bespreek.

Derdens word uitkomst bepaal vir die opleiding van grondslagfase-onderwysstudente in Lewensvaardighede. Hierdie uitkomst sluit gesondheidsbevordering, omgewingsbevordering, uitbou van menslike potensiaal en morele, kulturele en religieuse waardes in.

In hoofstuk 3 word daar na doeltreffende opleiding van grondslagfase-onderwysstudente in Lewensvaardighede gekyk. Doeltreffende onderrigleerbeginsels word bespreek aan die hand van die wesenskenmerke van die onderriglersituasie, naamlik die onderriggewer, leerder, inhoud/kurrikulum en die leeromgewing.

In hoofstuk 4 word daar deur middel van 'n empiriese studie bepaal wat die stand ten opsigte van die aanbieding van Lewensvaardighede vir Grondslagfase-onderwysstudente by hoër onderwysinstansies in Suid-Afrika is. Daar word deur middel van 'n selfsaamgestelde vraelys bepaal wat die mening van dosente by ander opleidingsinstansies is ten opsigte van uitkomst en geskikte onderrigleermetodes vir die fasilitering van Lewensvaardighede. Daar word ook aangedui in watter mate geïdentifiseerde uitkomst en onderrigleerbeginsels- en praktyke toegepas word in die praktyk. Die navorsingsmetodes, ontwikkeling van die vraelys, populasie, steekproefneming en administratiewe prosedure wat gevolg is, word bespreek. Die navorsingsdata word ook in hoofstuk 4 geanaliseer.

5.2 BEVINDINGS

5.2.1 Bevindings met betrekking tot navorsingsdoelwit 1:

Aard van Lewensvaardighedsopleiding vir grondslagfase-onderwysstudente

Die huidige eise vir doeltreffende onderwysersopleiding na aanleiding van die konteks van verminderde kontaktyd stel groter eise aan dosente by hoër onderwysinstansies ten opsigte van effektiewe fasilitering van Lewensvaardighede aan grondslagfase-onderwysstudente. Dosente sal deeglike oorweging moet skenk aan doeltreffende beplanning van kontakssessies, weldeurdagte en interaktiewe studiegidse wat studente lei tot selfgereguleerde leerders en die toepassing van assessering wat kennis en vaardighede meet en die uitkomst van die kursus weerspieël (vgl. par. 3.3.2).

5.2.2 Bevindings met betrekking tot navorsingsdoelwit 2:

Watter uitkomst behoort deur grondslagfase-onderwysstudente bereik te word:

Nadat die aard van Lewensvaardighede vir die grondslagfase deur middel van literatuurstudie bepaal is, is uitkomst geformuleer wat deur grondslagfase-onderwysstudente verwerf behoort te word. Hierdie uitkomst kan soos volg uiteengesit word:

5.2.2.1 Gesondheidsbevordering

Gesondheidsbevordering vir grondslagfase-onderwysstudente sluit uitkomst ten opsigte van fisieke en motoriese vaardighede vir grondslagfaseleerders, geslagsopvoeding en hantering van fisieke mishandeling in. Psigiese vaardighede wat verwerf moet word, sluit onder andere aspekte in soos emosionele ontwikkeling, alkohol- en substansmisbruik en geassosieerde probleme, asook hantering van grondslagfaseleerders wat fisiek en seksueel misbruik is (vgl. par.2.4.2.3.1).

5.2.2.2 Omgewingsbevordering

Uitkomst wat betrekking het op omgewingsbevordering sluit in omgewingsvraagstukke, aspekte wat omgewingsgesondheid beïnvloed asook aspekte van menslike gesondheid wat deur omgewingsfaktore geraak word. Dit het ook betrekking op natuurlike sisteme en prosesse in die omgewing, voorkoming van omgewingsprobleme, geografie, klimatologie en omgewingsopvoeding by grondslagfaseleerders. Deur middel van omgewingsopvoeding moet grondslagfaseleerders begelei word tot verantwoordelike optrede in die omgewing (vgl. par. 2.4.2.3.1).

5.2.2.3 Uitbou van menslike potensiaal

Uitkomst wat betrekking het op die uitbou van menslike potensiaal sluit leer- en sosiale vaardighede, vaardighede om jouself en ander te ontwikkel, probleemoplossings- en interpersoonlike vaardighede in. Dit behels verder musiek- en bewegingsvaardighede asook kreatiwiteit, produktiwiteit, probleemoplossing- en bestuursvaardighede (vgl. par. 2.4.2.3.1).

5.2.2.4 Ontwikkeling van morele, kulturele en religieuse waardes

Uitkomst wat betrekking het op die ontwikkeling van morele, kulturele en religieuse waardes sluit regte en verantwoordelikhede, lidmaatskap van die skool en gemeenskap en die verwerwing van 'n toepaslike wêreldbeskouing en waardessisteem in. Dit behels ook godsdienstige waardes wat kenmerkend is van verskillende godsdienste in die gemeenskap asook die plek van godsdiensoonderrig op skool. Dit sluit verder die kenmerke van grondslagfaseleerders se godsdienstige, sedelike en normatiewe wording in (vgl. par. 2.4.2.3.1).

5.2.3 Bevindings met betrekking tot navorsingsdoelwit 3: Hoe kan Lewensvaardighede effektief gefasiliteer word vir grondslagfase-onderwysstudente?

Doeltreffende onderrigleer in Lewensvaardighede is aan die hand van die wesenskenmerke van die onderrigleersituasie bespreek, naamlik onderriggewer, leerder, onderrigdoel en leeromgewing (vgl. par. 3.3).

Die beplanningstaak van die dosent is om realistiese en betekenisvolle doelwitte te formuleer wat gefasiliteer word deur geskikte onderrigleermateriaal, assessering, interaktiewe studiegidse en kontakssessies (vgl. par. 3.3.2.2.1). Die organisasietaal van die dosent sluit die organisasie van leerinhoud, groepwerk en assessering in (vgl. par. 3.3.2.2.2). 'n Groot deel van die dosent se begeleidingsfunksie is om beskikbaar te wees vir studente met kwelvrae en probleme. Sy begeleidingsfunksie tydens kontakssessies is onder andere om 'n brug te bou tussen studente se voorkennis en leerinhoud asook om onduidelikhede en wanpersepsies aan te spreek (vgl. par. 3.3.2.2.3). Hy moet verder effektiewe tydbestuur toepas en toepaslike gedrag en waardes aan studente modelleer (vgl. par. 3.3.2.2.4). Laastens behoort kontrole en beheer oor assessering en kwaliteitsversekering toegepas te word en kontak met kollegas by ander hoër opleidingsinstansies en die praktyk bewerkstellig te word.

Die rol van die student is om selfstandig en deur middel van aktiewe leerstrategieë groot hoeveelhede kennis selfstandig te verwerf sodat hy voorbereid na kontakssessies sal kom. Interaktiewe studiegidse behoort in 'n groter mate as ondersteuning deur studente aangewend te word. Die student moet ook deelneem aan koöperatiewe en aktiewe leerervarings en blootgestel word aan 'n verskeidenheid assesseringsvaardighede sodat hy as onderwyser in

staat sal wees om doeltreffende onderrigleer te fasiliteer. Dienslewering in die gemeenskap en praktiese ervaring in verskillende en multikulturele skole behoort in 'n groter mate georganiseer te word (vgl. par. 3.3.2.3).

Daar behoort 'n aktiewe onderrigleeromgewing geskep te word wat voorsiening maak vir die fasilitering van denkvaardighede in 'n hoër-orde. Blootstelling aan 'n verskeidenheid onderrigleeromgewings soos dit in die Suid-Afrikaanse skoolkonteks aangetref word, is belangrik. Werklike kontekste soos diens in die gemeenskap, praktiese onderwys in diverse skoolkontekste, internskappe met mentors by skole en aanspreek van vraagstukke in die gemeenskap behoort ontgin te word (vgl. par. 3.3.5). Studente behoort ook geleentheid te kry om tegnologie soos die internet as bron van inligting te gebruik. Onderrigleeromgewings by hoër onderwysinstansies moet só ingerig wees dat leerdergesentreerde groepwerk gefasiliteer kan word. Dosente behoort ook in staat te wees om multimedia en elektroniese onderrigleer-hulpmiddels aan te wend om die leeromgewing vir onderwysstudente te verryk (vgl. par. 3.3.5).

5.2.4 Bevindings met betrekking tot navorsingsdoelwit 4: Wat is die mening van grondslagfasedosente by ander opleidingsinstansies ten opsigte van effektiewe fasilitering van Lewensvaardighede vir onderwysstudente?

Volgens die respondente van vraelyste aan kollegas by ander opleidingsinstansies het die dosent as rolmodel met wie onderwysstudente identifiseer steeds 'n baie groot impak te lewer op die verwerwing van 'n toepaslike waardesisteem en lewens-en wêreldbeskouing. Dosente se teenwoordigheid is ook belangrik vir die fasilitering van die oefening van spesifieke vaardighede wat eiesoortig is aan die grondslagfase deur onderwysstudente. Leeromgewings by hoër onderwysinstansies sal verder verryk en uitgebrei moet word en aangepas moet word by leerdergesentreerde leeraktiwiteite. Tegnologie behoort meer doeltreffend aangewend te word om onderrigleerervarings wat vir grondslagfase-onderwysstudente gefasiliteer word, te verryk. Daarbenewens behoort samewerking met skole en projekte in die gemeenskap uitgebrei te word, sodat onderwysstudente opgelei kan word in ooreenstemming met die sewe rolle wat van onderwysers verwag word volgens die **Norms and Standards for Educators**.

Dit is opvallend dat dosente leerdergesentreerde en aktiewe leer as die mees geskikte vir doeltreffende onderrigleer beskou. Tog blyk dit dat hierdie onderrigleermetodes nie tot dieselfde

mate toegepas word in die praktyk nie. Dosente pas nog in 'n groot mate die lesingmetode toe (vgl. tabel 4.5). Koöperatiewe onderrigleermetodes soos portuurgroeponderrig, leer in pare en groepbespreking word wel gereeld tydens kontakssessie gefasiliteer. Dosente het ook aangedui dat denkvaardighede van 'n hoër-orde belangrik is en dat dit dikwels toegepas word deur middel van gevallestudies, rolspel ensovoorts. Self- en groe-passessering word aangewend om die onderrigleerproses te ondersteun en rekenaars word gereeld gebruik om kennis na te vors (vgl. par. 4.8).

5.3 AANBEVELINGS

Die volgende aanbevelings ten opsigte van opleiding van grondslagfase-onderwysers in Lewensvaardighede kan gemaak word:

Aanbeveling 1

Uitkomst vir grondslagfase-onderwysstudente in Lewensvaardighede behoort voorsiening te maak vir gesondheidsbevordering, omgewingsbevordering en uitbou van menslike potensiaal. Vaardighede wat ten opsigte van menslike potensiaal ontwikkel behoort te word, sluit leer- en sosiale vaardighede, vaardighede om jouself en ander te ontwikkel, probleemoplossings- en interpersoonlike vaardighede in. Dit behels verder musiek- en bewegingsvaardighede asook kreatiwiteit, produktiwiteit, probleemoplossing- en bestuursvaardighede. Onderwysersopleiding behoort ook voorsiening te maak vir uitkomst ten opsigte van morele, kulturele en religieuse waardes.

Aanbeveling 2

'n Verskeidenheid onderrigleerstrategieë behoort tydens kontakssessies toegepas te word en hierdie metodes moet voorsiening maak vir die verskillende leerstrategieë van studente. Dit moet ook voorsiening maak vir aktiewe leer en denkvaardighede in die hoër orde soos gesprekvoering, redenering, kritiese denkvaardighede en geleentheid waartydens studente op leerinhoud moet reflekteer. As gevolg van verminderde kontaktyd, sal minder tyd aan tradisionele lesings bestee moet word en onderrigleermetodes gefasiliteer word wat studente sal bemagtig om selfgeregleerde leerders te word.

Leiding aan studente met probleme is 'n belangrike deel van die dosent se funksie. Dosente behoort leiding te gee aan studente se kwelvrae en probleme deur byvoorbeeld weekliks 'n tydgleuf daaraan af te staan. Deur middel van hierdie persoonlike betrokkenheid by studente kan die vertrouensverhouding wat tussen dosent en student behoort te bestaan, verder uitgebou word.

Aanbeveling 4

Modellering van waardes is kenmerkend van die grondslagfase en morele en religieuse waardes vereis sterk begeleiding en insette deur die dosent. Alhoewel die insluiting van kulturele en veral godsdienstige waardes 'n sensitiewe aangeleentheid is, behoort daar tog tydens kontaksessies voorsiening gemaak te word vir die verwerwing van toepaslike kennis, vaardighede en waardes onder begeleiding van die dosent.

Aanbeveling 5

Dosente moet 'n paradigmaskuif maak na nuwe assesseringsmetodes wat verskil van tradisionele metodes van assessering. Aspekte soos self-, groep- en formatiewe assessering behoort toegepas te word. Duidelike assesseringskriteria behoort aan studente gekommunikeer te word en hulle behoort betrek te word by die samestelling daarvan. Assessering behoort as hulpmiddel aangewend te word om die onderrigleerproses te ondersteun en te bepaal of uitkomst bereik is.

Aanbeveling 6

Kwaliteitsversekering behoort toegepas te word deur eksterne evaluering van vraestelle, studiegidse en onderrigleerprogramme. Kontak met kollegas in die vakgroep by ander hoër onderwysinstansie moet uitgebou en meer praktykskakeling moet bewerkstellig word sodat opleiding relevant bly ten opsigte van die werklike onderwyssituasie.

Aanbeveling 7

Onderrigleeromgewings by hoër onderwysinstansies moet só ingerig wees dat leerdergesentreerde groepwerk gefasiliteer kan word. Dosente behoort ook in staat te wees om multimedia en elektroniese onderrigleerhulpmiddels aan te wend om die leeromgewing vir onderwysstudente te verryk.

Aanbeveling 8

Grondslagfase-onderwysersopleiding behoort voorsiening te maak vir gemeenskapsdiens en betrokkenheid by skole en projekte in die gemeenskap. Hierdie dienslewering behoort geassesseer te word en deel uit te maak van studente se portefeulje.

Aanbeveling 9

Vaardighede behoort ook in 'n groter mate en meer gereeld geoefen te word deur besoeke aan skole. Praktiese ervaring in 'n verskeidenheid multikulturele onderrigleerkontekste behoort georganiseer te word ten einde onderwysstudente voor te berei vir die praktyk. Finalejaarstudente kan deur middel van mentorskappe op 'n weeklikse basis skole besoek om hulle werklik voor te berei vir toetrede tot die onderwysberoep.

Aanbeveling 10

Dosente het aangedui dat navorsing 'n belangrike komponent van hul taak uitmaak en dat dosente gereeld navorsing doen ten opsigte van hul vakgebied. Navorsing behoort ook saam met kollegas by ander opleidingsinstansies gedoen te word, ten einde die kwaliteit van onderrigleer by alle hoër opleidingsinstansies in Suid-Afrika te bevorder.

Aanbeveling 11

Ten einde doeltreffende onderrigleer te fasiliteer sal dosente onderrigleeraktiwiteite beter moet beplan en organiseer. Kontaktyd kan op hierdie wyse maksimaal produktief benut word en studente kan deur middel van interaktiewe studiegidse selfstandig in selfgereguleerde leerders ontwikkel. Goeie beplanning en organisasie sal uiteindelik daartoe lei dat studente meer selfstandig leer en dat die dosent meer tyd vir navorsing en begeleiding van studente met probleme het.

5.4 SAMEVATTING

In hierdie hoofstuk is 'n opsomming van die navorsing in hoofstukvolgorde gegee en daaruitspruitende aanbevelings is gemaak na aanleiding van bevindinge uit die literatuur en met behulp van die empiriese studie.

Lewensvaardighede vir grondslagfase-onderwysstudente het 'n ongekende kapasiteit vir ontwikkeling van studente in totaliteit. Vir onderriginstansies is hierdie scenario egter steeds 'n uitdaging. Hierdie studie het bevind dat die opleiding van onderwysstudente binne die paradigma van verminderde kontaktyd 'n proses is wat baie goed bestuur kan word. Dosente betrokke by onderwysersopleiding moet telkens hul onderrigleerpraktyk krities ontleed om seker te maak dat dit aan die eise van leerdergesentreerde en aktiewe leer voldoen en relevant is ten opsigte van die onderwyspraktyk.

BIBLIOGRAFIE

ANDERSON, J. 1998. Service-learning and teacher education. Washington, D.C. : Eric clearinghouse. *ERIC digest*. [ED421481.] (4 p.). [Web:] <http://www.ericfacility.net/ericdigests/ed421481.html> [Datum van gebruik: 28 April 2004].

ANGELO, T.A. 1999. Doing assessment as if learning matters most. American Association for Higher Education. (15 p.). [Web:] <http://www.aahebulletin.com/public/archive/angelomay99.asp> [Datum van gebruik: 29 Maart 2004].

ANON. 2004. 'Life skills' lessons stay optional. BBC news (UK edition), 30 January. (3 p.). [Web:] <http://news.bbc.co.uk/1/hi/education/3445471.stm> [Datum van gebruik: 23 Februarie 2004].

BARR, R. & TAGG, J. 1995. From teaching to learning: a new paradigm for undergraduate education. (15 p.). [Web:] <http://critical.tamucc.edu~blablock/readings.tch2learn.htm> [Datum van gebruik: 6 Julie 2004].

BECKMANN, J. & NIEUWENHUIS, J. 2003. Die onderwysmanifes oor waardes en demokrasie in die onderwys: 'n fundering of flirtasie met waardes. *South African journal of education*, 24(1):55-63.

BIGGS, J.B. 2003. Teaching for quality learning at university: what the student does. 2nd ed. Berkshire, England : Society for Research into Higher Education & Open University Press. 309 p.

BOUD, D., COHEN, R. & SAMPSON, H. 2001. Peer learning in higher education: learning from & with each other. Clays Ltd. Great Brittan.

BUCHBERGER, F. 2004. Active learning in powerful learning environments. (9 p.). [Web:] [www.pa-linz.ac.at/team/homepage/BuchbergerF01%20FB Active.pdf](http://www.pa-linz.ac.at/team/homepage/BuchbergerF01%20FB%20Active.pdf) [Datum van gebruik: 20 April 2004].

BUCZKIEWICZ, M. & CARNEGIE, R. 2001. The Ugandan life skills initiative. *Health education*, 101(1):15-21.

BYRON, I. 2003. Learning to live together: what to teach and how? (3 p.). [Web:] <http://www.ibe.unesco.org/International/Databanks/Related/relateach.htm> [Datum van gebruik: 6 Junie 2003].

CAMPBELL, D. 2004. The Mozart effect for children: awakening your child's mind, health and creativity with music. London : Hodder and Stoughton.

CASEY FAMILY SERVICES. 2000. Life skills: tools for survival and prosperity. (2 p.). [Web:] <http://www.caseyfamilyservices.org> [Datum van gebruik: 16 Mei 2002].

CASTLE, J., OSMAN, R. & HENSTOCK, V. 2003. Coupling school experience with community service: a case study. *Education as change*, 7(1):3-20.

COETZEE, A & KOK, J.C. 2001 Wat verhoed die suksesvolle implementering van die HIV/VIGS, seksualiteit en lewensvaardighedeprogram in skole? *South African journal of education*, 21(1):6-13.

COHEN, J. 1988. Statistical power analysis for the behavioral sciences. 2nd ed. Hillsdale, N.J.: Erlbaum. 567 p.

CRAFFORD, D., *et al., red.* 1996. Suid-Afrika, land van baie godsdienste. Pretoria: Kagiso Uitgewers. 234 p.

CULLEN, B. & SATO, K. 2003. Practical techniques for teaching culture in the EFL classroom. (5 p.). [Web:] <http://itesl.org/Techniques/Cullen-Culture.html> [Datum van gebruik: 22 April 2003].

DAVIS, K. 2000. Life skills teaching techniques. [Web:] <http://www.lifeskills4kids.com/archives/newsletter4-2000.html> [Datum van gebruik: 4 April 2000].

DAVIS, K. 2003. Life skills: introductory & frequently asked questions. [Web:] <http://www.lifeskills4kids.com/archives/intro2-2000.html> [Datum van gebruik: 6 Mei 2003].

DE DRIESTAR. 2000. Christelike Hogeschool. Jaarverslag: Lerarenopleiding op reformatoriese grondslag. Gouda : Christelike Hogeschool.

DE WET, J.J., MONTEITH, J.L. de K., VENTER, P.A. & STEYN, H.S. 1981. Navorsingsmetodes in die opvoedkunde: 'n Inleiding tot empiriese navorsing. Durban: Butterworths. 348 p.

Departement van Geestesgesondheid. 1999. Bevordering van Geestesgesondheid: Vennote in Lewensvaardigheidsopleiding. Geneva. [Web:] <http://www.who.int/entity/mental> [Datum van gebruik: 9 Maart 2004].

DEPARTEMENT VAN ONDERWIJS. 2002 Ministerie van de Vlaamse gemeenschap. [Web:] http://www.ond.vlaanderen.be/dvo/eindtermen/eindtermen_en_ontwikkelingsdoelen.htm [Datum van gebruik: 8 Februarie 2002].

DEPARTMENT FOR EDUCATION. 1995. UNITED KINGDOM. The National Curriculum. London. HMSO

DU TOIT, S.J. & KRUGER, N. 1991. Die kind: 'n Opvoedkundige perspektief. Butterworths. Durban.

DONALD, D., LAZARUS, S. & LOLWANA, P. 1997. Educational psychology in social context: challenges of development, social issues and special needs in southern Africa: a teacher's resource. Cape Town : Oxford University Press. 322 p.

EHRMAN, S.C. 1995. Asking the right questions: what does research tell us about technology and higher learning? *Change*, 27(2):20-27, March/April.

ELLIS, R. 1993. Quality assurance for university teaching. Buckingham, Bucks. : Open University Press. 322 p.

ERTMER, P.A. & NEWBY, T.J. 1996. The expert learner: strategic, self-regulated, and reflective. *Instructional science*, 24:1-14.

FELDMAN, K.A. & PAULSEN, M.B. 1994. Teaching and learning in the college classroom. Needham Heights, Mass. : Ginn Press. 704 p.

FERGUSON, R. & ROUX, C. 2003. Facilitating beliefs and values. *South African journal of education*, 22(4):272-275.

FINCHER, C. 1994. (In Feldman, K.A. & Paulsen, M.B. Teaching and learning in the college classroom. Needham Heights, Mass. : Ginn Press. p. 47-74.)

FISCHER, C.F. & KING, R.M. 1995. Authentic assessment: a guide to implementation. Thousand Oaks, Calif. : Corwin Press. 58 p.

FUHRMAN, B.S. & GRASHA, A.F. (In Feldman, K.A. & Paulsen, M.B. 1994. Teaching and learning in the college classroom. Needham Heights, Mass. : Ginn Press. p. 5-19.)

GARMON, J. 1999. Sobering advice for the learning revolution. *Community college week*, 11(18):30-31, Spring. [In EBSCO Host: Academic Search Elite, Dull display.] <http://www-sa.ebsco.com> [Datum van gebruik: 9 April 2001].

GIPPS, C.V. 1994. Beyond testing: towards a theory of educational assessment. London : Falmer Press. 199 p.

GOLDBERG, M.F. 1999. Recipes for school success. *Phi Delta Kappan*, 80(10):770-772, June.

GRAVETT, S. 1996. The assessment of learning in higher education: guiding principles. *South African journal of higher education*, 10(1):76-82.

HANSEN, E.J. 2000. The ethics of learner-centered education. [Web:] http://www.finarticles.com/cf_0/m1254/5_326678485/print.jhtml [Datum van gebruik: 18 Maart 2003].

HIGHT, D.L. 2004. Understanding moral development: A foundation for College Student Development. *Georgia Journal of College Student affairs*. [Web://] <http://www.coe.uga.edu/echd/saal/CCPA/fall/o4/indes.html> [Date of access: 26 July 2003].

HOLLIGAN, C. 1999. Building moral persons: a Durkheimian perspective on nursery staff's pedagogic discourse. *Early child development and care*, 152:27-42, May.

HUBA, M.E. & FREED, J.E. 2000. Learner-centered assessment on college campuses: shifting the focus from teaching to learning. Boston, Mass. : Allyn & Bacon. 286 p.

HURLEY, J.M., PROCTOR, J.D. & FORD, R.E. 1999. Collaborative inquiry at a distance: using the Internet in geography education. *Journal of geography*, 98(3):128-140, May/June.

HURN, H.J. & VAN DEN BERG, A.J. 1996. Metodiek van godsdiensonderrig: vir onderwysstudente. Potchefstroom : PU vir CHO, Departement Sentrale Publikasies. 176 p.

IMEL, S. 2000. Contextual learning in adult education. Educational Resource Information Center. (ERIC. Practice application brief, no. 12.) (4 p.). [Web] <http://ericacve.org/docgen.asp> [Datum van gebruik: 4 September 2003].

JACOBS, M. & GAWE, N. 1996. Teaching-learning dynamics: a participative approach. Johannesburg : Heinemann. 373 p.

JORDAAN, W.J. & JORDAAN, J.J. 1998. Mense in konteks. 3de uitg. Johannesburg : Heinemann. 902 p.

KATZ, L., & CHARD, S. 2000. Understanding and valueing the learner. Alexandria [Web://]. www.cofc.edu/SchoolofEducation/Accreditation_2004/ [Date of access: 7 July 2004].

KAULBARS, M. 1994. Social responsibility: an act of simple morality. [Web:] <http://www.etsu.edu/philos/faculty/hugh/suffer.htm>. [Datum van gebruik: 2 April 2004].

KENNEDY, K.J. 1998. Constructing the school curriculum for twenty first century: searching for boundaries in a global society. University of Canberra. Australia. [Web:] http://www.canberra.edu.au/civics/papers/schools_curriculum.html [Datum van gebruik: 20 Julie 2002].

KORTHAGEN, A.J. & KESSELS, J.P.A.M. 1999. Linking Theory and Practice: Changing the Pedagogy of Teacher Education. *Educational Researcher*,28(2):4-17.

KRUGER, N. 1998. Facilitating Life Skills: Self-concept, Module 2. Amabukhu Publications. Lynnwood Ridge.

La FOLETTE, H. & MAY, L. 1996. "Suffer the little children". (In Aitken, W. & May, L. World hunger and morality. Prentice Hall.) (10 p.). [Web:] <http://www>.

etsu.edu/philos/faculty/hugh/suffer.htm [Datum van gebruik: 2 April 2004].

LE GRANGE, L. 2002. Towards a language of probability for environmental education in South Africa. *South African journal of education*, 22(2):83-87.

LE GRANGE, L. 2003. Opportunities that the South African OBE curriculum framework provides for addressing environmental concerns. *Education as change*, 7(1):34-46.

LE MOTTEE, S. 2002. Plan to build inclusive and harmonious societies. *Teacher*, May. (2 p.). [Web:] <http://www.teacher.co.za/cms/article> [Datum van gebruik: 8 Maart 2004].

LEMMER, E. & SQUELCH, J. 1993. Multicultural education: a teachers' manual. Halfway House : Southern Book Publishers. 111 p.

LIFE SKILLS. 2000. Life skills teaching techniques. *Life skills 4 kids news*, 13, April. (7 p.). [Web:] [HYPERLINKhttp://www.angelfire.com/il/](http://www.angelfire.com/il/) [Datum van gebruik: 26 Maart 2003].

LOBNER, S. 1997. Life skills for the world of work: experiences in South Africa. International Labour Organization: employment. (32.). [Web:] <http://www.ilo.org/public/english/employment/skills/training/pub1/pub14.htm> [Datum van gebruik: 23 Februarie 2004].

LOUW, D.A., VAN EDE, D.M. & LOUW, A.E. 1998. Menslike ontwikkeling. 3de uitg. Pretoria : Kagiso-Tersiër. 764 p.

MAIER, P. & WARREN, A. 2000. Integrating technology in learning and teaching: a practical guide for educators. London : Kogan Page. 764 p.

MCBEATH, R.J., *ed.* 1992. Instructing and evaluating in higher education. a guidebook for planning learning outcomes. Englewood Cliffs, N.J. : Educational Technology Publications. 355 p.

MCKEACHIE, W.J., *et al.* 1994. Teaching tips: strategies, research and theory for college and university teachers. Lexington, Mass. : Health. 444 p.

MCKINNEY, K. 1998. Engaging students through active learning. [Web:] www.cat.ilstu.edu/pdf/catjuly98.pdf [Datum van gebruik: 26 April 2004].

MCWHIRTER, J.J., *et al.* 1998. At-risk youth: a comprehensive response: for counselors, teachers, psychologists, and human service professionals. 2nd ed. Pacific Grove, Mass. : Brooks/Cole Pub. Comp. 363 p.

MILLIS, B. & COTELL, P.G. 1998. Cooperative learning for higher education faculty. Phoenix, Ariz. : Oryx Press. 282 p.

NATIONAL ASSOCIATION FOR MUSIC EDUCATION. 2002. MENC Staff, Spring 2002. [Web://] <http://www.menc.org/information/advocat/facts.html> [Date of access: 28 July 2004]

NATIONAL CURRICULUM: UNITED KINGDOM. 1992. [Web://] www.britishcouncil.org/usa-education-uk-system-k-12-curriculum-england.htm - 34k – 2 [Date of access: 4 October 2004].

NATIONAL PRODUCTIVITY INSTITUTE. 2002. Building a nation at work. Annual Report.

NEWBLE, D. & CANNON, R. 1995. A handbook for teachers in universities and colleges: a guide to improve teaching methods. 3rd ed. London : Kogan Page. 161 p.

NIEUWOUDT, H.D. 1998. Beskouing oor onderrig: implikasies vir die didaktiese skoling van wiskunde-onderwysers. Potchefstroom : PU vir CHO. (Proefskrif - Ph.D.)

ODENDAL, F.F., SCHOONNEES, P.C., SWANEPOEL, C.J., DU TOIT, S.J. & BOOYSEN, C.M. 1994. HAT: verklarende handwoordeboek van die Afrikaanse taal. Halfway House : Perskor.

OLAFSON, L., BENDIXEN, D., SHIH, J., QUINN, L. & HARTLEY, K. 2000 Successes and struggles in the development of performance assessments. (13 p.). [Web:] <http://edtech.nevada.edu/coe/pa/paper1.htm>. [Datum van gebruik: 20 April 2004].

OMROD, J.E. 2000. Educational psychology: developing learners. 3rd ed. Upper Saddle River, N.J. : Merrill / Prentice Hall.

- PAUW, J.G. & KOK, J.C. 2002 Die ontwikkeling van menslike potensiaal in die Republiek van Suid-Afrika: drie essensiële voorwaardes. *South African journal of education*, 22(2):101-105.
- PICKWORTH, G.E. 1990. Life skills training: educating youth for life. *Journal of pedagogics*, 11(1):77-89.
- POTGIETER, A. & CRONJE, J. 1998. Gagné, Bloom en 'n konstruktivistiese rekenaargesteurde leergebeure. *Journal of education and training*, 19(1):46-59, July.
- PRAWAT, R.S. 1992. Teachers' beliefs about teaching and learning: a constructivist perspective. *American journal of education*, 1992:354-357, May.
- PRETORIUS, F. & LEMMER, E.M. 1998. South African education & training: transition in a democratic era. Johannesburg : Hodder & Stoughton.
- PRINZ, R.J., BLECHMAN, E.A., DUMAS, J.E. 1994. An evaluation of peer coping skills training for childhood aggression. *Journal of clinical child psychology*, 23(2):193-203.
- RACE, P. & BROWN, S. 1993. 500 tips for tutors. London : Kogan Page. 129 p. (Teaching and learning in higher education.)
- RAM, V. 1996. Intelligent information retrieval support in constructivist learning environments. *South African journal of higher education*, 10(1):89-95.
- RAMEY, S.H. & RAMEY, C.T. 1998. The transition to school: opportunities and challenges for children, families, educators and communities. *The Elementary School Journal*, 98(4):293-295.
- RAMSDEN, P. 1994. Learning to teach in higher education. 3rd ed. London : Routledge. 290 p.
- REIXACH, D.N. 1996. The conversation group: a new approach to life skills. *Guidance & counseling*, 11(2):36-40.
- REYNOLDS, J. 2000. Learning-centred learning: theory into practice. *Inquiry*, 5(2). [Web:] <http://www.vccaedu.org/inquiry-fall2000/1-52-reynolds.html> [Datum van gebruik: 4 Februarie 2003].

RICHARDSON, V., ed. 1997. Constructivist teacher education: building new understandings. London : Falmer Press. 191 p.

RHODES, B & ROUX, C. 2004. Identifying values and beliefs in an outcomes-based curriculum. *South African Journal of Education*, 24(1): 25-30,

ROOTH, E. 1997. Introduction to life skills: hands on approaches to life skills education . Goodwood : Via Afrika. 225 p.

SA **kyk** SOUTH AFRICA

SAS Institute Inc., 1999. SAS OnlineDoc®, Version 8, Cary, NC.

SAS Institute Inc. 2002. The SAS System for Windows Release 9.1 TS Level 1M0 Copyright by SAS Institute Inc., Cary, NC, USA

SCHUNK, D.H. 1996. Motivation in education: theory, research, and applications. Englewood Cliffs, N.J. : Merrill. 434 p.

SCHUNK, D.H. 2000. Learning theories: an educational perspective. 3rd ed. Upper Saddle River, N.J. : Merrill. 522 p.

SCHWEINHART, L.J. & WEIKART, D.P. 1999. The advantages of high scope: helping children lead successful lives. *Educational leadership*, 57(1):76-78, September.

SHANNON, T. & SEABERT, D.M. 2002. Emotional moments. *Journal of school health*, 72(9). [Web://] http://weblinks1.epnet.com/DeliveryPrintSave.asp?tb=0&_ug=dbs+0+1n+en-us+sid+6 [Datum van gebruik: 22 August 2003].

SHEPARD, L.A. 1995. Using assessment to improve learning. *Educational Leadership*, 52(5): 38-44, February.

SHUELL, T.J. & MORAN, K.A. 1994. Learning theories: historical overview and trends. (*In International encyclopedia of education*. Oxford : Pergamon Press. 6(3):340-345.)

SLABBERT, J.A. 1991. Implementation of metal earning in teacher education. *South African journal of higher education*, 11(2):88-91, May.

SMITH, D.C., LANGFORD, R.A. & BERG, F.K. 2003. Teaching Life Skills to promote safe schools. [Web://] <http://www.dodsafeschools.org/members/library/LifeSkill/DCSmith-6.html> [Datum van gebruik: 24 September 2003].

SOUTH AFRICA. 1995. White paper on education and training. Cape Town : Government Printer.

SOUTH AFRICA. 2004. Dean's forum meeting. Document 1, Addendum C: Proposed compulsory core module for professional teacher education programmes.

SOUTH AFRICA. Department of Education. 1997a. Draft Education White Paper 3. A programme for higher education transformation. Pretoria : Government Printer.

SOUTH AFRICA. Department of Education. 1997b. Policy document: Foundation phase. October. Pretoria : Government Printers.

SOUTH AFRICA. Department of Education. 1998. The incorporation of colleges of education into the higher education sector. Pretoria : Government Printer. 27 p.

SOUTH AFRICA. Department of Education. 2000. Norms and standards for educators. (National Education Policy Act, no. 27 of 1996.) *Government Gazette* no. 20844, February, 4. 39 p. Pretoria : Government Printer.

SOUTH AFRICA. Department of Education. 2001. Draft revised. National curriculum statement for grades R - 9. Annual report. Pretoria : Government Printer.

SOUTH AFRICA. Department of Education. 2002. Revised National Curriculum Statement policy: grades R-9 (Schools). Pretoria: Department of Education.

SOUTH AFRICA. Department of Education. 2003a. Policy guidelines for the development of learning programmes: Foundation phase. Pretoria : Department of Education.

SOUTH AFRICA. Department of Education. 2003b. Teacher's guide for the development of learning programmes: Foundation phase. Pretoria : Department of Education.

SOUTH AFRICA. 2003c. National policy on religion and education. Pretoria : Government Printer.

SOUTH AFRICA. Ministry of Education. 2001. National plan for higher education. [Web:] <http://www.polity.org.za/govdocs/misc/higheredu.htm> [Datum van gebruik: 4 Maart 2003].

SPODEK, B. & SARACHO, O.N. 1999. The relationship between theories of child development and the early childhood curriculum. *Early child development and care*, 159(10):1-15, May.

STEYN, A.G.W., SMIT, C.F. & DU TOIT, S.H.C. 1998. Moderne statistiek vir die praktyk. 6de uitg. Pretoria : Van Schaik Akademies. 761 p.

STEYN, G.M. 2003. Linking the human resource management in education module to knowledge management. *South African journal of education*, 23(3):181-185.

STEYN, H.S. 2000. Practical significance of the difference in means. *Journal of industrial psychology*, 26(3):1-3

SUID-AFRIKA. Departement van Gesondheid. 2002. MIV/Vigs, lewensvaardighede en seksualiteitopvoedingsprogram vir primêre skole. Hulpbrongids: onderwysershandleiding. s.l. : FormeSet Printers.

SWICK, J, DA ROS, D. & PAVIA, L . 1998. Inquiry as key to early childhood teacher education. *Journal of the Association for Childhood Education International*. 75(2):66-70.

UNICEF - Teachers Talking. 2002. Explore ideas: articles, opinions and research about teaching and learning. March 1. [Web:] <http://www.unicef.org/teachers/teacher/lifeskil.htm> [Datum van gebruik: 12 Julie 2002].

URSERY, D. 2004. Introduction to moral reasoning. (2 p.). [Web:] <http://www.stedwards.edu/ursery/IntroMS.htm>. [Datum van gebruik: 2 Maart 2004].

VAN DER WALT, J.L., VAN DER WALT, B.J. & JANSE VAN RENSBURG, J.J. 1997. Kurrikulum 2005: Lewensoriëntering: Gids vir Christenonderwysers. Potchefstroomse Universiteit vir Christelike Hoër Onderwys.

VAN DER WESTHUIZEN, P.C., *ed.*, ERASMUS, M., JANSON, C.Z., MENTZ, P.J. & THERON, A.M.C. 1996. Schools as organisations. Pretoria : Van Schaik Academic. 259 p.

VANDEYAR, S. 2003. The jagged paths to multicultural education: international experiences and South Africa's response in the new dispensation. *South African journal of higher education*, 23(3):193-198.

VERGNANI, T. & PALMER, L. 1998. Sexuality education for foundation phase: [grades 1-3] teachers. Sandton : Heinemann. 62 p.

VERMEULEN, L.M. 1998. Didaktiek en kurrikulum 2005: 'n gids vir studente en onderwysers. Vanderbijlpark : L.M. Vermeulen. 100 p.

WEINSTEIN, C.E. & MEYER, D.K. 1994. Teaching and testing for learning strategies. (*In International encyclopedia of education. Oxford : Pergamon Press. p. 3335-3340.*)

WEINSTEIN, E. & ROSEN, E. 2003. Teaching children about health: a multidisciplinary approach. 2nd ed. Wadsworth : Thomson.

WOLTERS, AM. 1992. Die skepping herwin. Bybelse grondslae vir 'n reformatoriese lewensbeskouing. Potchefstroom : PU vir CHO. Departement Sentrale Publikasies. 98 p.

WONG, J.H. & MASON, G.L. 2001. Reflections: reviled, rejected, but resilient: homeless people in recovery and life skills education. *Georgetown journal on poverty law & policy*, 8(2):475-503, Summer.

WHO **kyk** WORLD HEALTH ORGANIZATION

WORLD HEALTH ORGANIZATION. Department of Mental Health. 1998. WHO: partners in life skills education. Conclusion from a United Nations inter-agency meeting. (23 p.). [Web:] <http://216.239.39.104/search?q=cache:CBGeGCAC50sJ:www.who.int/entity/mental> [Datum van gebruik: 10 March 2004].

WORLD HEALTH ORGANIZATION. 2001a. Regional Committee for Europe. Mental health: strengthening mental health promotion. (Fact sheet no. 220.) (2 p.). [Web:] <http://www.who.int/mediacentre/factsheets/fs220/en/> [Datum van gebruik: 11 Maart 2004].

WORLD HEALTH ORGANIZATION. 2001b. Regional Committee for Europe. (Fact sheet no. 3.) (1 p.). [Web:] <http://www.who.int/phe/en> [Datum van gebruik: 10 Maart.2004].

ZIMMERMAN, B.J. 1989. A social cognitive view of self regulated academic learning. *Journal of educational psychology*, 81(3):329-339.



YUNIBESITI YA BOKONE-BOPHIRIMA
NORTH WEST UNIVERSITY
NOORDWES UNIVERSITEIT

Private bag X6001 Potchefstroom 2520
Tel: (018) 299 4328 Fax (018) 299 2799
cell: 083 3211 375

School for Teacher Education (Human-
oriented school subjects)
Tel : (018) 299 4328
E-Mail: smsak@puknet.puk.ac.za

Bylae A

Beste grondslagfasedosent

NAVORSING

Ek is tans besig met navorsing rakende die opleiding van grondslagfase-
onderwysstudente in Lewensvaardighede. Die doel van die navorsing is om vas te stel
hoe geïdentifiseerde uitkomst in Lewensvaardighede vir grondslagfase-
onderwysstudente effektief gefasiliteer kan word.

Konfidensialiteit ten opsigte van inligting sal verseker word. Die navorsing word op 'n
anonieme basis gedoen. Alle inligting sal vertroulik hanteer word en geen instansie of
persoon sal geïdentifiseer word nie.

U samewerking met die voltooiing van die vorm sal opreg waardeer word. U word
vriendelik versoek om die voltooide vorm per E pos aan my terug te stuur of 'n
uitgedrukte kopie daarvan so spoedig moontlik aan my te pos.

Kontakbesonderhede

A.Klopper

Tel: (018) 299 4339

Sel: 083 3211 375

E-pos: smsak@puknet.ac.za

Vriendelike groete

Me A. Klopper

Grondslagfasedosent

**OPLEIDING VAN GRONDSLAGFASE-ONDERWYSSTUDENTE IN
LEWENSWAARDIGHEDE**

VRAELYSNOMMER

AFDELING A

BIOGRAFIESE GEGEWENS

Beantwoord asseblief die vrae deur die toepaslike syfer met 'n kruis (X) te merk.

1. OUDERDOM

1.1	Jonger as 30 jaar	1
1.2	30- 40 jaar	2
1.3	41- 50 jaar	3
1.4	51-60 jaar	4
1.5	Ouer as 60 jaar	5

2. JARE ONDERVINDING AS GRONDSLAGFASEDOSENT

1.1	Minder as 3 jaar	1
1.2	3-5 jaar	2
1.3	6-8 jaar	3
1.4	Langer as 8 jaar	4

3. HOOGSTE AKADEMIESE KWALIFIKASIE

1.1	Baccalaureusgraad	1
1.2	Honneursgraad	2
1.3	Meestersgraad (spesifiseer) _____	3
1.4	Doktorsgraad (spesifiseer) _____	4

4. HOOGSTE PROFESSIONELE KWALIFIKASIE

1.1	Onderwysdiploma (3 jaar)	1
1.2	Onderwysdiploma (4 jaar)	2
1.3	Hoër onderwysdiploma	3
1.4	BEd Honneurs	4
1.5	MEd	5
1.6	PhD in Opvoedkunde	6
1.7	Ander (Spesifiseer) _____	7

AFDELING B

DEMOGRAFIESE GEGEWENS

4. AARD VAN OPLEIDINGSINSTANSIE

1.1	Technikon	1
1.2	Kollege	2
1.3	Universiteit	3

5. AANTAL DOSENTE BY GRONDSLAGFASE OPLEIDING VAN ONDERWYS-STUDENTE

1.1	Minder as 4	1
1.2	4 – 8	2
1.3	8 – 12	3
1.4	Meer as 12	4

6. AANTAL STUDENTE INGESKRYF VIR GRONDSLAGFASE-ONDERWYSERSOPLEIDING

1.1	Minder as 100	1
1.2	100 – 200	2
1.3	200 – 300	3
1.4	300 – 400	4
1.5	Meer as 400	5

7. AARD VAN KWALIFIKASIE WAT VERWERF WORD

1.1	BEd	1
1.2	HOD	2
1.3	GOS	3
1.4	NGOS	4
1.5	Ander (Spesifiseer)	5

8. DUUR VAN OPLEIDING

1.1	1 jaar	1
1.2	2 jaar	2
1.3	3 jaar	3
1.4	4 jaar	4

9. MEDIUM WAARIN LEWENVAARDIGHEDE GEFASILITEER WORD

1.1	Afrikaans	1
1.2	Engels	2
1.3	Afrikaans en Engels	3
1.4	Ander taal (Spesifiseer)	4

AFDELING C:

Merk telkens aan die **linkerkant** hoe **belangrik** u elk van die volgende stellings ag by die opleiding van voornemende onderwysers in die grondslagfase.

Gebruik die volgende skaal:

- 1: **glad nie belangrik**
- 2: **in 'n geringe mate belangrik**
- 3: **in 'n groot mate belangrik**
- 4: **baie belangrik**

Merk telkens aan die **regterkant** in hoe 'n mate u dit **toepas** in u opleiding van voornemende grondslagfase-onderwysers

Gebruik die volgende skaal:

- 1: **glad nie**
- 2: **in 'n mindere mate**
- 3: **in 'n groot mate**
- 4: **altyd**

BELANGRIK-HEID				STELLING	TOEPASSING			
1	2	3	4		1	2	3	4
				1. 'n Verskeidenheid onderrigleerstrategieë behoort tydens kontakssessies gebruik te word.				
				2. Studente se voorkennis behoort in ag geneem te word by die beplanning van kontakssessies.				
				3. Verskillende leerstrategieë van studente behoort in ag geneem te word tydens beplanning van kontakssessies.				
				4. Kontakssessies behoort só beplan te word dat studente geleentheid kry om aktief oor die vakinhoud na te dink.				
				5. Kontakssessies behoort gebruik te word om wanpersepsies van studente aan te spreek.				
				6. Studiegidse behoort aan studente beskikbaar gestel te word om hulle te begelei tydens die leerproses.				
				7. Groepwerk behoort toegepas te word in die onderrig van Lewensvaardighede.				
				8. Daar behoort 'n weeklikse tydgleuf te wees waartydens studente met kwelvrae en probleme bygestaan kan word.				
				9. Onderwysstudente behoort begelei te word t.o.v tydsbestuursvaardighede.				
				10. Die lesingmetode kan suksesvol toegepas word tydens kontakssessies.				

BELANGRIKHEID				STELLING	TOEPASSING			
1	2	3	4	11. Gereelde hersiening van leerinhoud behoort deurentyd gedoen te word.	1	2	3	4
1	2	3	4	12. Terugvoer vanaf skole waar studente aangestel word is belangrik vir onderwysersopleiding.	1	2	3	4
1	2	3	4	13. Eksterne evaluering van studiegidse behoort toegepas te word.	1	2	3	4
1	2	3	4	14. Eksterne evaluering van vraestelle moet gedoen word.	1	2	3	4
1	2	3	4	15. Navorsing van die vakdosent in sy vakgebied is belangrik.	1	2	3	4
1	2	3	4	16. Gereelde kontak met kollegas in dieselfde vakgebied behoort plaas te vind.	1	2	3	4
1	2	3	4	17. Geleentheid behoort aan studente gegee te word om praktiese vaardighede in te oefen tydens kontaksessies.	1	2	3	4
1	2	3	4	18. Studente behoort uitkomst wat verband hou met kennisverwerwing selfstandig d.m.v. selfstudie te verwerf.	1	2	3	4
1	2	3	4	19. Vaardighede word op gereelde basis geoefen deur besoeke aan skole.	1	2	3	4
1	2	3	4	20. Gemeenskapdiens behoort deel uit te maak van die opleiding van grondslagfaseleerders in Lewensvaardighede.	1	2	3	4
1	2	3	4	21. Selfassessering word deur studente gedoen.	1	2	3	4
1	2	3	4	22. Groepassessering word deur studente gedoen.	1	2	3	4
1	2	3	4	23. Summatiewe assessering word gedoen.	1	2	3	4
1	2	3	4	24. Formatiewe assessering word gebruik om die leerproses te ondersteun.	1	2	3	4
1	2	3	4	25. Leerinhoud in Lewensvaardighede moet relevant wees t.o.v werklike lewensvraagstukke en probleme in skole.	1	2	3	4
1	2	3	4	26. Die verwerwing van kulturele waardes behoort ingesluit te word by die uitkomst van grondslagfasestudente in Lewensvaardighede.	1	2	3	4
1	2	3	4	27. Die verwerwing van godsdienstige waardes behoort ingesluit te word by die uitkomst van grondslagfase-studente in Lewensvaardighede.	1	2	3	4
1	2	3	4	28. Die verwerwing van morele waardes is 'n belangrike aspek van die uitkomst vir grondslagfasestudente in Lewensvaardighede.	1	2	3	4
1	2	3	4	29. Die sewe rolle van 'n onderwyser behoort deel uit te maak van die uitkomst van grondslagfasestudente in Lewensvaardighede.	1	2	3	4

BELANGRIKHEID				STELLING	TOEPASSING				
1	2	3	4	30.	Musiekvaardighede behoort ingesluit te word by die uitkomst van grondslagfase-onderwysstudente in Lewensvaardighede.	1	2	3	4
1	2	3	4	31.	'n Verskeidenheid assesseringskriteria behoort geïmplementeer te word in die opleiding van grondslagfase-onderwysstudente in Lewensvaardighede sodat die sterk punte van almal beklemtoon word.	1	2	3	4
1	2	3	4	32.	Assesseringskriteria moet aan studente beskikbaar gestel word.	1	2	3	4
1	2	3	4	33.	Studente behoort betrek te word by die samestelling van die kriteria waarvolgens hulle beoordeel gaan word.	1	2	3	4
1	2	3	4	34.	Studente gebruik die internet as bron van inligting tydens hul opleiding.	1	2	3	4
1	2	3	4	35.	Skoolgebaseerde opleiding in die vorm van internskappe met onderwysers by skole maak deel uit van doeltreffende onderwysersopleiding.	1	2	3	4
1	2	3	4	36.	Praktiese onderwyservaring in multikulturele skoolkontekste vorm deel van onderwysersopleiding.	1	2	3	4
1	2	3	4	37.	Fasilitering van eties en moreel korrekte optrede vind slegs plaas deur direkte skakeling met die dosent.	1	2	3	4
1	2	3	4	38.	Fasilitering van waardes kenmerkend aan die grondslagfase word gefasiliteer deur modellering van die dosent.	1	2	3	4
1	2	3	4	39.	Benutting van studiegids as gids tot doeltreffende leer deur onderwysstudente.	1	2	3	4
1	2	3	4	40.	Studente is soms selfstandig betrokke by onderrigleer tydens kontakssessies.	1	2	3	4
1	2	3	4	41.	Assessering kan d.m.v. mondelinge terugvoer aan studente gedoen word.	1	2	3	4
1	2	3	4	42.	Morele en religieuse waardes vereis begeleiding en insette deur die dosent.	1	2	3	4
1	2	3	4	43.	Versterking van eties en moreel korrekte optrede deur die dosent is 'n noodsaaklike aspek van doeltreffende onderwysersopleiding.	1	2	3	4

AFDELING D

Gebruik die volgende skaal en dui aan in hoe 'n mate u die volgende in u opleiding van Lewensvaardighede aan grondslagfase-onderwysstudente gebruik:

SKAAL:

1 : nooit

2 : soms

3 : dikwels

4 : altyd/gereeld

1	Assistente wat help met nasienwerk	1	2	3	4
2	Lesingmetode	1	2	3	4
3	Portuurgroeponderrig	1	2	3	4
4	Rondetafel besprekings	1	2	3	4
5	"Think pair-share"	1	2	3	4
6	Send a problem	1	2	3	4
7	Leer in pare	1	2	3	4
8	Legkaartmetode	1	2	3	4
9	Debatte	1	2	3	4
10	Gevallestudies	1	2	3	4
11	Gassprekers/kundiges ten opsigte vanspesialisgebiede	1	2	3	4
12	Groepbesprekings	1	2	3	4
13	Rolspel	1	2	3	4
14	Gesprekvoering	1	2	3	4
15	Redenering	1	2	3	4
16	Kritiese denkvaardighede	1	2	3	4
17	Reflektering	1	2	3	4
18	Selfassessering	1	2	3	4
19	Groepassessering	1	2	3	4
20	Konsepkaarte	1	2	3	4
21	Venn-diagramme	1	2	3	4
22	Drieminuut opstelle	1	2	3	4
23	Skryfbord	1	2	3	4
24	Witbord	1	2	3	4
25	Video's	1	2	3	4
26	Dataproyektor	1	2	3	4
27	Truprojektor	1	2	3	4
28	Rekenaar	1	2	3	4
29	Internet	1	2	3	4

AFDELING E:

Dui aan hoe belangrik die volgende uitkomste volgens u geag word ten opsigte van die opleiding van grondslagfase-onderwysstudente in Lewensvaardighede:

SKAAL:

1 : glad nie belangrik nie

2 : redelik belangrik

3 : belangrik

4 : baie belangrik

1	Demonstrasie van hoër kognitiewe denkvlakke.	1	2	3	4
2	Maak van onderrigleerhulpmiddels.	1	2	3	4
3	Korrekte grondslagfaseskrifvorming.	1	2	3	4
4	Uitkomste t.o.v. gesondheidsbevordering.	1	2	3	4
5	Uitkomste t.o.v. omgewingsbevordering.	1	2	3	4
6	Demonstrasie van leervaardighede.	1	2	3	4
7	Ontwikkeling van sosiale vaardighede.	1	2	3	4
8	Persoonlike ontwikkeling in sosiale konteks.	1	2	3	4
9	Ontwikkeling van entrepreneursvaardighede.	1	2	3	4
10	Demonstrasie van bestuursvaardighede vir die grondslagfase.	1	2	3	4
11	Toepassing van probleemoplossingsvaardighede.	1	2	3	4
12	Toepaslike geslagsopvoeding vir grondslagfaseleerders.	1	2	3	4
13	Aansteeklike siektes wat algemeen voorkom.	1	2	3	4
14	Noodhulp.	1	2	3	4
15	Kindermishandeling.	1	2	3	4
16	Substansmisbruik.	1	2	3	4
17	Regte van kinders.	1	2	3	4
18	Emosionele ontwikkeling van grondslagfaseleerders.	1	2	3	4
19	Leerteorieë t.o.v. emosionele ontwikkeling.	1	2	3	4
20	Fases van verties by grondslagfaseleerders.	1	2	3	4
21	MIV/Vigs-verwante vraagstukke.	1	2	3	4
22	Natuurlike sisteme en prosesse in die omgewing.	1	2	3	4
23	Demonstrasie van tegnologiese vaardighede.	1	2	3	4
24	Algemene Wetenskap in die grondslagfase.	1	2	3	4
25	Leerteorieë ten opsigte van kognitiewe ontwikkeling van grondslagfaseleerders.	1	2	3	4
26	Demonstrasie van musiekvaardighede.	1	2	3	4
27	Fasilitering van kunsvaardighede.	1	2	3	4

Baie dankie vir u tyd. Stuur asb terug aan:

A.Klopper
Fakulteit Opvoedingswetenskappe
Noordwes Universiteit
Tel. (018) 299 4328

E pos: smsak@puknet.ac.za

Dear Foundation Phase Lecturer

RESEARCH

I am currently doing research in the training of Foundation Phase student teachers in Life Skills. The purpose of this research is to determine how the identified outcomes in Life Skills training can be facilitated effectively for Foundation Phase student teachers.

Confidentiality of information is guaranteed. The research is done on an anonymous basis. All information will be handled in a confidential manner and no organisation or person will be identified.

Your co-operation in the completion of the form, will be much appreciated. You are requested to send it back as soon as possible by E-mail or by sending the completed printed copy to the following address.

Contact details

A.Klopper

Tel: (018) 299 4328

Cell: 083 3211 375

E-pos: smsak@puknet.ac.za

Thank you for your assistance

Yours sincerely

Mrs. A. Klopper

Foundation Phase lecturer

**NORTHWEST UNIVERSITY – POTCHEFSTROOM CAMPUS
TRAINING OF FOUNDATION PHASE STUDENT TEACHERS IN
LIFE SKILLS**

NUMBER OF QUESTIONNAIRE		
------------------------------------	--	--

SECTION A

BIOGRAPHIC INFORMATION

Please indicate your answer for each of the following questions by marking the applicable block with a cross (X)

1. AGE

1.1	Younger than 30 year	1
1.2	30- 40 years	2
1.3	41- 50 years	3
1.4	51-60 years	4
1.5	Older than 60 years	5

2. YEARS EXPERIENCE AS LECTURER OF FOUNDATION PHASE STUDENT TEACHER TRAINING

1.1	Less than 3 years	1
1.2	3-5 years	2
1.3	6-8 years	3
1.4	Longer than 8 years	4

3. HIGHEST ACADEMIC QUALIFICATION

1.1	Baccalaureus Degree	1
1.2	Baccalaureus Educationis (Honours)	2
1.3	Magister Educationis (MEd) Specify _____	3
1.4	Philosophiae Doctor (PhD) Specify _____	4

4. HIGHEST PROFESSIONAL QUALIFICATON

1.1	Teacher's Diploma (3 years)	1
1.2	Teacher's Diploma (4 years)	2
1.3	Higher Teacher's Diploma	3
1.4	BEd Hons (Education)	4
1.5	MEd in Education	5
1.6	PhD in Education	6
1.7	Other (Specify) _____	7

SECTION B

DEMOGRAPHIC INFORMATION

4. NATURE OF TEACHERS TRAINING INSTITUTION

1.1	Technicon	1
1.2	College	2
1.3	University	3

5. NUMBER OF LECTURERS INVOLVED IN FOUNDATION PHASE TEACHERS TRAINING

1.1	Less than 4	1
1.2	5 - 8	2
1.3	9 - 12	3
1.4	12 or more	4

6. NUMBER OF ENROLLED STUDENT TEACHERS FOR FOUNDATION PHASE

1.1	Less than 100	1
1.2	100 - 200	2
1.3	200 - 300	3
1.4	300 - 400	4
1.5	More than 400	5

7. NATURE OF ACQUIRED QUALIFICATION

1.1	BEd	1
1.2	HED	2
1.3	ACE	3
1.4	PGED	4
1.5	Other (specify)	5

8. DURATION OF TRAINING (COURSE)

1.1	1 year	1
1.2	2 years	2
1.3	3 years	3
1.4	4 Years	4

9. MEDIUM OF INSTRUCTION IN LIFE SKILLS TRAINING FOR FOUNDATION PHASE STUDENT TEACHERS

1.1	Afrikaans	1
1.2	English	2
1.3	Afrikaans and English	3
1.4	Other (Specify)	4

SECTION C:

Indicate on the **left side** in each of the following statements how important you view each for Foundation Phase Teacher student's Training.

Use the following scale:

- 1: not important at all**
- 2: slightly important**
- 3: important to a great extent**
- 4: very important**

Indicate on the right side in each of the following statements to what extent you apply each in your training of Foundation Phase Student teachers.

Use the following scale:

- 1 : never**
- 2 : seldom**
- 3 : frequently**
- 4 : always**

IMPORTANCE				STATEMENT	APPLICATION			
1	2	3	4		1	2	3	4
				1. A variety of teaching learning strategies should be used during contact sessions.				
				2. Prior knowledge of student teachers should be taken into consideration when preparing lectures.				
				3. The different learning strategies of students should be taken into consideration when lectures are being prepared.				
				4. Student contact time should be planned in such a way that students get the opportunity to reflect actively on subject knowledge.				
				5. Contact sessions should be utilised to address uncertainties and misconceptions of students.				
				6. Study guides should be available to all students to guide them in the learning process.				
				7. Group work should be applied in the facilitation of Life Skills for student teachers.				
				8. A weekly time slot should be scheduled by lecturers during which student teachers can be assisted with problems and questions.				
				9. Student teachers should be guided towards effective time management.				
				10. Lectures can be applied successfully during contact sessions.				

IMPORTANCE				STATEMENT	APPLICATION			
1	2	3	4		1	2	3	4
1	2	3	4	11. Revision of learning content should take place on a regular base.	1	2	3	4
1	2	3	4	12. Information obtained from feedback of schools where students are appointed, should be applied to practices in teacher training.	1	2	3	4
1	2	3	4	13. External evaluation of study guides is important.	1	2	3	4
1	2	3	4	14. External evaluation of examination papers should be done.	1	2	3	4
1	2	3	4	15. Research in his/her subject area is an important aspect of the Foundation Phase lecturer's work.	1	2	3	4
1	2	3	4	16. Contact with colleagues in the same subject area should take place on a regular base.	1	2	3	4
1	2	3	4	17. Students should be given the opportunity to practice certain skills during contact sessions.	1	2	3	4
1	2	3	4	18. Students should acquire outcomes based on acquisition of knowledge in a self-regulated manner through independent study.	1	2	3	4
1	2	3	4	19. Skills should be practiced on a regular basis during visits to local schools.	1	2	3	4
1	2	3	4	20. Service in the community should form part of the training of a Foundation Phase teacher.	1	2	3	4
1	2	3	4	21. Students are required to perform self-assessment.	1	2	3	4
1	2	3	4	22. Students are required to perform group assessment.	1	2	3	4
1	2	3	4	23. Summative assessment is being applied.	1	2	3	4
1	2	3	4	24. Formative assessment is used to support the teaching learning process.	1	2	3	4
1	2	3	4	25. Learning content for Foundation Phase student teachers should be relevant with respect to real issues and problems in schools.	1	2	3	4
1	2	3	4	26. Cultural values should be included in the outcomes of Life Skills for Foundation Phase student teachers.	1	2	3	4
1	2	3	4	27. Religious values should be included in the outcomes for Foundation Phase student teachers.	1	2	3	4
1	2	3	4	28. The acquisition of moral values is an important outcome for Foundation Phase student teachers.	1	2	3	4
1	2	3	4	29. The 7 roles for Educators should be part of the outcomes for Foundation Phase student teachers.	1	2	3	4

IMPORTANCE				STATEMENT	APPLICATION			
1	2	3	4		1	2	3	4
1	2	3	4	30. Musical skills should be included in the outcomes for Foundation Phase student teachers.	1	2	3	4
1	2	3	4	31. A variety of assessment criteria should be implemented in teacher training to ensure that the strengths of all students are accentuated.	1	2	3	4
1	2	3	4	32. Student teachers should have access to assessment criteria.	1	2	3	4
1	2	3	4	33. Students should be involved in the construction of criteria which will be applied during assessment.	1	2	3	4
1	2	3	4	34. Students use the internet as source of information during their training.	1	2	3	4
1	2	3	4	35. School-based teacher training in the form of internal training under supervision of teachers at schools as mentors, is part of successful teacher training.	1	2	3	4
1	2	3	4	36. Practical experience in a variety of multi-cultural school contexts is an important aspect of training.	1	2	3	4
1	2	3	4	37. Facilitation of appropriate ethical and moral behaviour are facilitated by direct contact with the lecturer.	1	2	3	4
1	2	3	4	38. The lecturer is used as role model in the facilitation of values characteristic of the Foundation Phase.	1	2	3	4
1	2	3	4	39. Study guides are helpful as guides to successful teaching learning.	1	2	3	4
1	2	3	4	40. Student teachers should work independently during some contact sessions.	1	2	3	4
1	2	3	4	41. Feedback on assessment can sometimes be given verbally to students	1	2	3	4
1	2	3	4	42. Moral and religious values asks for guidance and input from the lecturer.	1	2	3	4
1	2	3	4	43. Reinforcement of appropriate ethical and moral behaviour is an important aspect of effective teacher training.	1	2	3	4

SECTION D

Indicate to what extent you apply the following in your Life Skills Foundation Phase Teacher Training Programme.

Use the following scale:

1 : never

2 : occasionally

3 : often

4 : always/regularly

1.	Assistants to help with the marking of assignments.	1	2	3	4
2.	Lectures.	1	2	3	4
3.	Peer group teaching.	1	2	3	4
4.	Round table discussions.	1	2	3	4
5.	"Think pair-share".	1	2	3	4
6.	Send a problem.	1	2	3	4
7.	Learning in pairs.	1	2	3	4
8.	Jigsaw method.	1	2	3	4
9.	Debates.	1	2	3	4
10.	Case studies.	1	2	3	4
11.	Guest speakers/ Specialists in certain specialised areas.	1	2	3	4
12.	Group discussions.	1	2	3	4
13.	Role play.	1	2	3	4
14.	Conversations and dialogues.	1	2	3	4
15.	Logical reasoning/arguments.	1	2	3	4
16.	Critical thinking skills.	1	2	3	4
17.	Reflection.	1	2	3	4
18.	Self-assessment.	1	2	3	4
19.	Group assessment.	1	2	3	4
20.	Mind maps.	1	2	3	4
21.	Venn diagrams.	1	2	3	4
22.	Three minute essays.	1	2	3	4
23.	Black board.	1	2	3	4
24.	White board.	1	2	3	4
25.	Videos.	1	2	3	4
26.	Data projector.	1	2	3	4
27.	Overhead projector.	1	2	3	4
28.	Computer.	1	2	3	4
29.	Internet.	1	2	3	4

SECTION E

Pleas indicate how important you view the following outcomes for the training of Foundation Phase student teachers in Life Skills.

SCALE

- 1: not important at all**
2: slightly important
3: important to a great extent
4: very important

1.	Demonstration of higher cognitive thinking skills.	1	2	3	4
2.	Manufacturing of teaching/learning aids.	1	2	3	4
3.	Handwriting for Foundation Phase.	1	2	3	4
4.	Outcomes for health promotion.	1	2	3	4
5.	Outcomes for promotion of the environment.	1	2	3	4
6.	Demonstration of learning skills.	1	2	3	4
7.	Development of social skills.	1	2	3	4
8.	Personal development in social context.	1	2	3	4
9.	Development of entrepreneurial skills.	1	2	3	4
10.	Demonstration of management skills for the Foundation phase classroom.	1	2	3	4
11.	Application of problem-solving skills.	1	2	3	4
12.	Sexuality Education for Foundation Phase learners.	1	2	3	4
13.	Common contagious diseases in children.	1	2	3	4
14.	First Aid.	1	2	3	4
15.	Child abuse.	1	2	3	4
16.	Substance abuse.	1	2	3	4
17.	Rights of children.	1	2	3	4
18.	Emotional development of Foundation Phase learners.	1	2	3	4
19.	Emotional developmental learning theories.	1	2	3	4
20.	Stages of grief in Foundation Phase learners.	1	2	3	4
21.	HIV/Aids and related issues.	1	2	3	4
22.	Natural systems and processes in the environment.	1	2	3	4
23.	Demonstration of technological skills.	1	2	3	4
24.	Natural Sciences for the Foundation Phase.	1	2	3	4
25.	Cognitive learning theories for Foundation Phase learners.	1	2	3	4
26.	Demonstration of musical skills.	1	2	3	4
27.	Facilitation of art related skills.	1	2	3	4

Thank you for your assistance. Please return to:

A.Klopper
 Faculty for Educational Sciences
 North West University (Potchefstroom Campus)
 Tel. 299 4328
 E mail address: smsak@puknet.ac.za