

DIE VEREISTES VIR DIE SAMESTELLING VAN 'N SILLABUS

2.1 Inleiding

By die samestelling van 'n sillabus moet die opvoedkundige die leerstof uitkies, vereenvoudig, orden en suiwer.¹⁾ Ten opsigte van die kurrikulum sê McGlothlin: „The main issues of curriculum are then content, or what to teach, and organization, or how to put together what is taught.”²⁾ Dit kon net sowel van die sillabus ook gesê gewees het.

In die hedendaagse kennisontploffing word dit al moeiliker om 'n keuse t.o.v. leerstof te maak.³⁾ Die hoeveelheid kennis het so geweldig toegeneem dat al meer kennis uit die kurrikulum uitgelaat moet word. Die keuse van leerstof kan nie maar net op 'n lukraakwyse geskied nie, maar definitiewe kriteria moet daargestel word. Opvoedkundiges stem ook nie saam oor watter kriteria om toe te pas by leerstofkeuse nie.⁴⁾ Caswell en Campbell som die situasie mooi soos volg op: „Consequently, as

-
1. Coetzee, J.C. Inleiding tot die Algemene Teoretiese Opvoedkunde, p.325.
 2. McGlothlin, W.J. Patterns of professional education, p.34.
 3. Vgl. Taba, H. Curriculum development. Theory and practice, p.263.
 4. Ibid.

the curriculum worker approaches the problem of dealing with subject matter he is projected into an area of conflict in which he must make choices with the full realization that whatever his position there will be those who hold that the decision is wrong."¹⁾

Leerstof verrig 'n bepaalde funksie en moet teen die agtergrond van hierdie funksie benader word: „The only function of content is to enable the individual to go from the point where he is to the end that he wishes to reach."²⁾ Eerstens is hier sprake van 'n bepaalde indiwidu vir wie die leerstof bedoel is. Die sillabussamesteller moet dus rekening hou met die opvoedeling se moontlikhede en beperkinge. Tweedens moet die leerstof bydra tot verwesenliking van 'n bepaalde doel. Daar moet dus oor doelstellings ook besin word.

In hierdie hoofstuk sal dan gepoog word om 'n ontleding van doelstellings as kriteria vir leerstofkeuse daar te stel; om 'n opsomming te maak van bestaande kriteria vir leerstofkeuse; om die ordening van leerstof in die sillabus te ondersoek en kriteria vir ordening daar te stel en ten slotte om algemene riglyne te bepaal vir die vorm waarin die sillabus gegiet moet word.

-
1. Caswell, H.L. & Campbell, D.S. Curriculum development, p.248.
 2. Hopkins, L.T. Curriculum principles and practices, p.126.

2.2 Doelstellings as kriteria

Die keuse van die leerstof vir 'n bepaalde sillabus word grootliks deur die doelstellings van die opvoeding in die algemeen en die doelstellings van die bepaalde vak beïnvloed. Die eerste vraag wat die sillabussamesteller moet beantwoord, handel daarom oor die formulering van doelstellings en dit word in 'n wye kring as die beginpunt van sillabussamestelling aanvaar.¹⁾

1. McGlothlin, op. cit., p.29.

Saylor, J.G. & Alexander, W.M. Curriculum planning for modern schools, p.124.

Malan, J.R. Die opleiding van primêre onderwysers in lesgee, p.51.

Coetzee, J.C. Inleiding tot die Algemene Praktiese Opvoedkunde, p.102

Muller, F.B. Die Transvaalse leerplan in Natuur- en Skeikunde vir Standers IX en X, p.1.

Lötz, J.v.Z. Belangrike beginsels by die opstel van sillabusse, p.36.

Bloom, B.S. red. Taxonomy of educational objectives. Handbook I: Cognitive domain, p.25.

Draper, E.M. Principles and techniques of curriculum making, p.69.

Dressel, P.L. The undergraduate curriculum in higher education, p.22.

Charters, W.W. Curriculum construction, p.11.

Briggs, T.H. Curriculum problems, p.6.

Kotzee, A.L. Suggestions for syllabus construction, p.39.

Opvoedingsdoeleindes is duidelike formulerings van die wyses waarop leerlinggedrag deur die opvoedingsproses gewysig kan word.¹⁾ Coetzee omskryf die doel in lewe en opvoeding „as die ordelike bewusnagestrewes, voorafbepaalde en vooruitgesiene end of beëindiging van ons handeling.”²⁾ Die ordelike nastrewes van 'n voorafbepaalde end kan dan dui op die wyse waarop leerlinggedrag doelbewus tydens die opvoedingsproses beïnvloed word. Doelbewuste beïnvloeding dui duidelik op die nastrewes van 'n bepaalde ideaal wat geformuleer is in die vorm van doelstellings.

Opvoedingsdoelstellings dui daarop dat daar in die opvoedingshandeling orde en geordenheid aanwesig is. Tweedens lei 'n vaste doel daartoe dat die werkzaamheid aaneensluitend, aaneenlopend en kontinu is. Derdens is hierdie handeling altyd doelbewus en doelgerig en laastens moet die handelende persoon ook vooruitsien om ordelik, aaneensluitend en doelbewus te werk.³⁾

By sillabussamestelling moet daar keuses t.o.v. leerstof gemaak word. Hierdie keuses word grootliks deur sekere waardes beïnvloed wat in die doelstellings uitgedruk word.⁴⁾ Die doelstellings van die opvoeding in die algemeen en van 'n spesifieke

1. Bloom, op. cit., p.26.

2. Coetzee, J.C. Inleiding tot die Algemene Teoretiese Opvoedkunde, p.274.

3. Ibid., p.273, 274.

4. Saylor & Alexander, op. cit., p.124.

vak verrig dus sekere funksies. Eerstens moet die sillabussamesteller die eindpunt waarheen die vak beweeg duidelik sien, ten einde die onderrig van die leerlinge langs die regte lyne te laat beweeg. Die doelstellings moet dus rigting aan die leerling-aktiwiteite gee.¹⁾ Indien hierdie eindpunt nie duidelik geformuleer is nie, kan dit daartoe lei dat die leerlinge in die verkeerde rigting onderrig word, met die gevolg dat onbevredigende resultate met die onderrig bereik kan word.

Tweedens moet die doelstellings geformuleer word sodat die onderwyser kan weet wanneer 'n bepaalde doel bereik is. Indien die doelstellings nie duidelik geformuleer is nie, kan dit ook daartoe lei dat die onderwyser nooit sal weet of hy iets met die leerlinge bereik het of nie.²⁾

Derdens verrig doelstellings 'n belangrike funksie by die keuse van leerstof.³⁾ Uit die doelstellings moet die sillabussamesteller kan aflei

1. Hopkins, op. cit., p.90.

Dressel, op. cit., p.19.

Bloom, op. cit., p.27.

2. Hopkins, ibid.

3. Muller, op. cit., p.29.

Hopkins, ibid.

Saylor & Alexander, op. cit., p.157.

Dressel, op. cit., p.21.

McGlothlin, op. cit., p.29.

watter leerstof deur die spesifieke vak gedek moet word, watter dele meer klem moet ontvang en watter leerlingaktiwiteite spesiaal beklemtoon moet word.¹⁾ Die doelstellings van die vak moet dus so duidelik omskryf word dat slegs dié leerstof in die sillabus ingesluit word wat, indien doeltreffend onderrig, sal lei tot die verwesenliking van die spesifieke doelstellings.²⁾ Dit is vir die sillabus-samesteller onmoontlik om keuses ten opsigte van leerstof te maak indien die doelstellings nie duidelik geformuleer is nie.

Die doelstellings moet vierdens 'n aanduiding gee van die metode van behandeling van die leerstof.³⁾ Hopkins onderskei tussen sosiologiese en psigologiese funksies van die doelstellings van 'n vak. Onder die sosiologiese funksies groepeer hy alles wat te doen het met die leerstofkeuse, terwyl die psigologiese funksies dui op die metode van behandeling van die leerstof.⁴⁾ Die metode van behandeling van die leerstof sal grootliks beïnvloed word deur die tipe kennis of vaardighede wat van die leerling verwag word. So byvoorbeeld kan die hoofklem val op letterkundige waardering, of op die verwerwing van parate kennis wat vanselfspre-

1. Taba, op. cit., p.197.

2. Kotzee, op. cit., p.40.

3. Dressel, loc. cit.

Muller, op. cit., p.31.

Hopkins, loc. cit.

4. Hopkins, op. cit., p.85.

kend die metode sal beïnvloed.¹⁾ Die doelstellings moet dan so duidelik geformuleer word dat dit 'n aanduiding kan gee van die metode waarvolgens die leerstof behandel moet word.

'n Vyfde funksie van die doelstellings van 'n vak is om die spesifieke vak in ooreenstemming te bring met die algemene doelstellings van die opvoeding.²⁾ Daar kan nie sprake van sinvolle onder-
rig wees indien 'n sekere vak in 'n rigting werk wat geen verband hou met die algemene doelstellings van die opvoeding nie.

Verder moet die doelstellings 'n aanduiding gee van hoe om die leerstof in te deel en te rangskik.³⁾

Laastens moet die doelstellings só geformuleer word dat dit riglyne kan verskaf by evaluering.⁴⁾ 'n Algemene fout is dat daar 'n groot gaping bestaan tussen wat onderrig is en wat geëvalueer word. Gewoonlik word veel minder getoets as wat in die doelstellings omskryf word. Vae doelstel-

1. Taba, op. cit., p.198.

2. Hopkins, op. cit., p.90.

Taba, ibid.

3. Muller, op. cit., p.31.

Hopkins, op. cit., p.40.

4. Dressel, op. cit., p.19.

Taba, op. cit., p.199.

Stickler, W.H. A superior college course, p.129.

lings is moeilik toetsbaar, met die gevolg dat dit glad nie getoets word nie en dit lei daartoe dat sekere dele van die leergang verwaarloos word.

'n Verdere gevolg hiervan is dat dié dele wat die maklikste getoets kan word, oorbeklemtoon word.

Hierdie dele is nie altyd die belangrikste nie en sodoende lei die vak skade.¹⁾ In die aangehaalde werk van Bloom word 'n poging aangewend om vir elke doelstelling 'n groep toetse daar te stel om te bepaal of die doel bereik is.

Uit bogenoemde is dit duidelik dat die doelstellings van 'n vak baie belangrike funksies vervul.

Indien dit so belangrik is dat doelstellings geformuleer moet word, volg dit vanself dat daar gepoog moet word om die doelstellings so goed as moontlik te formuleer. Hopkins het na 'n ondersoek tot die slotsom gekom dat die volgende vier kriteria die belangrikste is om te bepaal of 'n doelstelling goed geformuleer is of nie.

"(1) definite and practical enough to carry conviction and to offer incentive for action to pupils,

"(2) specific enough to determine the selection of subject matter,

"(3) attainable by a majority of pupils,

"(4) definite enough to indicate the mental processes involved."²⁾

1. Taba, loc. cit.

2. Hopkins, op. cit., p.116, 117.

Taba noem die volgende ses kriteria vir doelstellings:

1. „A statement of objectives should describe both the kind of behavior expected and the content or the content to which that behavior applies.“¹⁾
2. „Complex objectives need to be stated analytically and specifically enough so that there is no doubt as to the kind of behavior expected or what the behavior applies to.“²⁾
3. „Objectives should also be so formulated that there are clear distinctions among learning experiences required to attain different behavior.“³⁾
4. „Objectives are developmental, representing roads to travel rather than terminal points.“⁴⁾
5. „Objectives should be realistic and should include only what can be translated into curriculum and classroom experience.“⁵⁾
6. „The scope of objectives should be broad enough to encompass all types of outcomes for which the school is responsible.“⁶⁾

-
1. Taba, op. cit., p.200.
 2. Ibid., p.201.
 3. Ibid., p.202.
 4. Ibid., p.203.
 5. Ibid., p.204.
 6. Ibid., p.205.

Nog 'n kriterium wat deur Draper genoem word, is dat die doelstellings moet bydra tot die verbetering van die huidige geslag, maar dit moet ook tred hou met die ontwikkeling van die gemeenskap.¹⁾ Die doelstellings moet dus duidelik rekening hou met die eise van die toekoms, want die mens word tog ook vir die toekoms voorberei.

Coetzee onderskei tussen nabysynde, verwyderde en uiteindelijke doelstellings van die opvoeding.²⁾ In die lig hiervan stel hy die volgende vier eise aan die opvoedingsdoel:

In die eerste plek moet die opvoedingsdoel voldoen aan die eise van ons bepaalde lewens- en wêreld-beskouing. So sal die mens met 'n Christelike lewens- en wêreldbeskouing 'n Christelike opvoedingsdoel hê.³⁾

Tweedens stel hy die eis aan alle nabysynde en verwyderde doelstellinge dat hulle 'n redelike tentatiewiteit, rekbaarheid of aanpasbaarheid moet besit.⁴⁾ Hierdie ondergeskikte doelstellinge moet dus gewysig kan word soos die tydsomstandighede verander. Die eis deur Draper gestel, kom in 'n mate hiermee ooreen behalwe dat hy eintlik vereis dat by die formulering van die doel daar reeds 'n

1. Draper, op. cit., p.74.

2. Coetzee, J.C. Inleiding tot die Algemene Teoretiese Opvoedkunde, p.275.

3. Ibid., p.276.

4. Ibid., p.277.

duidelike beeld van die toekoms in die doel opgeneem moet word.

Coetzee stel verder aan die uiteindelijke, verwyderde en nabysynde doelstellinge die eis dat hulle verband moet hou met en aansluit by wat gegee is. Dit beteken dat daar by die opvoeding van die mens uitgegaan moet word van die vermoëns, die aanleg, die neiginge, die behoeftes, die aktiwiteite, ens. van die opvoedeling.¹⁾

Laastens moet alle opvoedingsdoelstellings aan ons 'n metode van die opvoeding aan die hand gee.²⁾ Hierdie eis is ook reeds as funksie behandel. Eintlik bestaan daar 'n mate van oorvleueling tussen die funksies van doelstellings en die eise wat aan 'n goeie doelstelling gestel word. Wanneer 'n doelstelling 'n bepaalde funksie het, volg dit dat dit 'n goeie doelstelling sal wees indien dit die funksie vervul. Op hierdie wyse kan dit dan as 'n eis geformuleer word.

Indien die doelstellings geformuleer is om aan bogenoemde eise te voldoen, volg dit nou dat hierdie doelstellings in die sillabus tot uiting moet kom. Die goeie sillabus moet dus lei tot die bereiking van die gestelde doelstellings.³⁾ Indien die doelstellings bereik word, kan die gevaar nog bestaan dat sommige van die doelstellings

1. Coetzee, loc. cit.

2. Ibid.

3. Saylor & Alexander, op. cit., p.243.

oorbeklemtoon word ten koste van ander. Daarom moet daar in die goeie sillabus die balans tussen alle doelstellings behoue bly. Aan elke doel moet aandag gegee word volgens sy belangrikheid.¹⁾

By die formulering van doelstellings is daar vir die sillabussamesteller talle gevare waarvan die volgende twee volgens Dressel die belangrikste is:

"There are two absolutely sure methods by which the educator may fail in organizing his program: first, the selection of goals for the educational programs which are not basic principles in the lives of the people to be educated; and second, failure to synchronize the educational practices with principles which are valid goals of living."²⁾

2.3 Die vereistes wat in aanmerking geneem moet word by leerstofkeuse

2.3.1 Inleiding

Dit is duidelik dat by die onderwys 'n sekere inhoud onderrig moet word. Voordat daar byvoorbeeld oor die metode besin kan word (oftewel die „hoe”), moet daar eers oor die „wat” besluit word. Die vraag oor die inhoud van die onderwys, is dus direk 'n vraag na die omvang van die leerstof self. In die skool word die leerstof op gesistematiseerde wyse aangebied in die vorm van leervakke. Aarts omskryf leerstof of onderwysstof as „datgene wat

1. Saylor & Alexander, op. cit., p.247

2. Dressel, op. cit., p.76.

als een objektief gegee in het onderwijs word
aangeboden en door die leerling verwerk moet wor-
den."¹⁾

Die leerstof moet dus deur die leerling ver-
werk word, wat dadelik impliseer dat nie alle leer-
stof aan die leerling gebied kan word nie. Verder
volg dit ook dat dit onmoontlik is om alle vakke
wat bestaan aan die kind aan te bied. Daar moet
dus eerstens 'n keuring plaasvind t.o.v. die vak-
gebiede wat aangebied gaan word en tweedens moet
die leerstof binne 'n bepaalde vak gekeur word.
Dit is die taak van die opvoedkundige om die hele
gebied van die leerstof te verken om sodoende uit
te soek wat die beste die voorgestelde opvoedings-
doel met die bepaalde kind sal verwesenlik.²⁾
Hierdie keuse van die leerstof geskied nie wille-
keurig nie, maar op grond van sekere kriteria.
Verskillende opvoedkundiges gaan dan ook van ver-
skillende beginsels uit by die keuse van leerstof.
Die verskillende eise wat by leerstofkeuse gestel
word, sal vervolgens behandel word.

2.3.2 Die eis van die lewens- en wêreldbeskouing

Een van die belangrikste eise is dat die
leerstof gekies moet word op grond van die eie
lewens- en wêreldbeskouing.³⁾

1. Aarts, op. cit., p.101.

2. Coetzee, op. cit., p.325.

3. Ibid., p.326.

Preller, S.J. Die Transvaalse Biologie-
leergang 'n Sosiologiese, psigologiese,
pedagogiese studie, p.57.

Hierdie eis word ook die filosofiese eis genoem.¹⁾ So byvoorbeeld sal die Christelike lewens- en wêreldbeskouing die leerstofkeuse sterk beïnvloed. Hierdie eis hang baie nou saam met die doelstellings wat in die vorige paragraaf behandel is. Wanneer 'n Christelike opvoeding beoog word, sal die leerstof op grond van hierdie lewens- en wêreldbeskouing gekies word.

2.3.3 Die leerstof moet by die ontwikkelingspeil van die kind aanpas

Indien die leerstof 'n bydrae ter bereiking van die opvoedingsdoel wil lewer, moet dit by die geestelike ontwikkeling van die kind aangepas wees.²⁾ Dit beteken dat die belangstelling, behoeftes, aanleg, die fisiologiese, emosionele en intellektuele rypheid van die opvoedeling by die leerstofkeuse in ag geneem moet word.³⁾

Saylor & Alexander beskou die leerling as die belangrikste bepalende faktor by leerstofkeuse.⁴⁾ Draper beskou ook die leerling se ontwikkelingspeil as 'n baie belangrike faktor om by leerstofkeuse te oorweeg.⁵⁾ Muller waarsku egter tereg teen 'n oorbeklemtoning van die psigologiese eis. Sodanige

1. Muller, op. cit., p.42.

2. Aarts, op. cit., p.108.

Oosthuizen, J.H.C. Die leerplan van die primêre skool as opgaaf aan die kind, p.18.

3. Muller, op. cit., p.46.

4. Saylor & Alexander, op. cit., p.25, 45.

5. Draper, op. cit., p.253. e.v.

oorbeklemtuning kan daartoe lei dat die onvolwasse sondige mens die enigste faktor is wat die leerstofkeuse bepaal.¹⁾ Aan die ander kant kan die kind nie geïgnoreer word nie. Die opvoedeling se ontwikkelingspeil, aanleg, ens. sal beslis die keuse van leerstof beïnvloed. Die feite i.v.m. die opvoedeling moet in ag geneem word, maar dan steeds in die lig van die ideale wat nagestreef word.

Indien die leerstofkeuse deur die kennisbesit van die volwassene bepaal word, is die ontmoeting tussen kind en leerstof onmoontlik.²⁾ 'n Moontlike oplossing is om die leerstof te vereenvoudig, maar „Uit experimenten van Zankov en van Bruner en Dienes blijkt dat die oplossing van die teenstelling tussen kind en leerstof niet gezocht moet worden in de vereenvoudiging van de leerstof, maar in de consequente aanpassing van de structuur van de leerstof aan de ontwikkeling van het kinderlijke denken.“³⁾ Hiermee word die kind se ervaringswêreld as uitgangspunt in die onderwys geneem. Dit is die taak van die wetenskap om die direkte ervaring te orden en die hulpmiddels te voorsien by die ordening van ons ervaring. Van Gelder vervolg dan: „De oriëntatie van het kind in de wereld is in feite niet anders dan dit ordenen van zijn ervaringen. Onderwijs dat uitgaat van de ervaringswereld van het kind, dient het kind het begrippenstelsel te bieden om tot deze ordening te komen. De opbouw van dit

1. Muller, op. cit., p.47, 48.

2. van Gelder, L. Leerplanontwikkeling en de analyse van het didactisch proces, p.261.

3. Ibid.

begrippenstelsel behoort niet van bovenaf te geschieden door elementarisering, maar voort te komen uit de observatie van de ervaringswereld door het kind. In die zin vormen begrippen als groei, hoeveelheid, samenwerking, ontwikkeling, kracht, organisatie, e.d. op verschillend niveau en in verschillende kennisgebieden, de logische verbinding tussen de ervaringswereld van het kind en de structuur van de vakken."¹⁾

'n Belangrike kriterium by leerstofkeuse is dus dat dit binne die bevattingsveld van die besondere groep moet val, maar die veld moet altyd in wydte, diepte en moeilikheidsgraad toeneem.²⁾ Dit vereis 'n deeglike kennis van die moontlikhede en beperkinge van die leerlinge vir wie die leerstof aangebied moet word.³⁾ Indien die leerstof byvoorbeeld benede die ontwikkelingspeil van die leerlinge is, sal daar nie sprake van volle geestelike inspanning wees nie.⁴⁾

1. Van Gelder, op. cit., p.261, 262.

2. Lötzt, op. cit., p.43.

Draper, op. cit., p.253.

3. Saylor & Alexander, op. cit., p.55.

Nel, op. cit., p.169.

4. Muller, op. cit., p.49.

2.3.4 Die leerstof moet belangstelling wek

Indien die leerling nie in die leerstof belangstel nie, is dit onmoontlik vir hom om volle aandag daaraan te wy. Muller gaan dan voort: „Om die leerproses te bevorder, is dit dus absoluut noodsaaklik dat die leerstof van so 'n aard moet wees dat dit 'n innerlike drang by die leerling sal wek om waar te neem, te assosieer en te dink.”¹⁾

Verskeie skrywers is dit eens dat dit 'n baie belangrike kriterium by leerstofkeuse is dat die leerstof die belangstelling van die leerling moet prikkel.²⁾ Saylor en Alexander omskryf dit soos volg: „The motivational syndrome of the individual himself - his drives, his needs, his perceptions, his self-concepts, his expectations, and his aspirations - constitutes one of the primary bases for the selection and development of learning experiences in the school program.”³⁾ In kort kom dit daarop neer dat die leerstof vir die leerling betekenis

-
1. Muller, op. cit., p.48, 49.
 2. Smith, B.O., e.a. Fundamentals of curriculum development, p.135.
Hopkins, op. cit., p.139.
Saylor & Alexander, op. cit., p.86.
Caswell & Campbell, op. cit., p.255.
Draper, op. cit., p.256.
Preller, op. cit., p.64.
Wingo, G.M. & Schorling, R. Elementary school student teaching, p.60.
 3. Saylor & Alexander, op. cit., p.49.

moet hê. Indien die leerstof vir hom betekenis het, sal dit ook sy belangstelling prikkel. Draper en Hopkins onderskei tussen intrinsieke en ekstrinsieke belangstelling en laat die klem dan op eersgenoemde as die belangrikste val.¹⁾

Die probleem by hierdie kriterium is dat kinders se belangstellings verskil. Smith is heeltemal bewus hiervan en kom dan met die volgende oplossing: „A less strict interpretation of this criterion holds that there are some more or less persistent and common interests, and that the criterion of interest can be used to choose subject matter far in advance of any actual need of it by the pupils.”²⁾

Dit sou egter ook verkeerd wees, en dit geld nie net vir hierdie kriterium nie, om slegs een kriterium by leerstofkeuse toe te pas. Die kriteria kan afsonderlik of gesamentlik aangewend word en wel volgens die tipe leerstof.³⁾ Hierdeur kan oorbeklemtoning van een vereiste ten koste van 'n ander dus voorkom word.

-
1. Draper, loc. cit.
Hopkins, loc. cit.
 2. Smith, op. cit., p.136.
 3. Caswell & Campbell, op. cit., p.274.
Smith, op. cit., p.132.

2.3.5 Die leerstof moet oordrag van oefening bevorder

Dit is o.a. die taak van die onderwys om die maksimum hoeveelheid oordrag te verseker. Taba gaan dan verder en sê die volgende: „The curriculum always must stress those things which promise most transfer, which create a mastery and understanding of matters beyond that which is taught directly.”¹⁾

Deur die jare was daar verskeie teorieë oor oordrag. Só byvoorbeeld is dit gestel dat oordrag van oefening plaasvind deur veralgemening van óf die leermetodes óf die inhoud. Judd se eksperiment het egter tot die slotsom gelei dat teorie sonder ervaring in die praktyk van weinig waarde is. Hendrickson en Schroeder het ook 'n eksperiment uitgevoer wat tot die slotsom lei dat behalwe Judd se gevolgtrekking ook „theoretical understanding proved to be of aid both in making a transfer and in adjusting to the original situation, and that the effect of the individual discovery of the solution, the sudden insight, was apparent.”²⁾

Die nuutste benadering i.v.m. oordrag kom in hoofsaak daarop neer dat oordrag van oefening bevorder word deur veralgemenings van inhoud en/of metode. Verder beklemtoon dit dat oordrag sterk positief beïnvloed word deur leer wat algemene beginsels beklemtoon.³⁾ Taba kom dan tot die vol-

1. Taba, op. cit., p.121.

2. Ibid., p.124.

3. Ibid.

gende slotsom: „Positive transfer, therefore, depends on both how and what an individual learns.“¹⁾ Die leerstofkeuse kan dus beslis oordrag van oefening bevorder. Die vraag ontstaan nou egter hoedanig die leerstof moet wees om oordrag te laat plaasvind.

Eerstens moet die leerstof lei tot die ontdekking en insig van basiese begrippe en beginsels.²⁾ Die sillabus moet dus hierdie basiese begrippe en beginsels insluit. In 'n sekere sin kan dit as 'n reaksie teen blote memorisering beskou word. Muller se siening kom in hoofsaak hiermee ooreen as hy sê dat die leerstof „nie net uit losstaande en onsamehangende feite, wat nie tot veralgemenings kan lei ...“ moet bestaan nie.³⁾ Die moontlikheid bestaan egter dat die onderrig te konkreetgebonde en ook te abstrak kan wees. Dit kan oordrag dan negatief beïnvloed. Hoe minder abstrak die werk, hoe meer persone verstaan dit, maar hoe minder is die moontlikhede vir oordrag.⁴⁾

1. Taba, op. cit., p.125.

2. Ibid.

Petersen, Dorothy G. The elementary school teacher, p.333.

Saylor & Alexander, op. cit., p.303.

3. Muller, op. cit., p.52.

4. Taba, op. cit., p.127.

Tweedens moet die leerstof sodanig wees dat dit in die alledaagse lewe toegepas kan word.¹⁾ Die leerstof moet nie net die moontlikheid besit om toegepas te kan word nie, maar die student moet werklik die geleentheid kry om dit toe te pas.

Verder moet die metode van aanbieding lei tot insig in die basiese begrippe en beginsels sowel as in die struktuur van die vak.²⁾ Indien 'n sil-labus dus saangestel word met die metodiek daarin aangedui, kan dit 'n positiewe bydrae tot oordrag lewer.

2.3.6 Die sosiale beginsel by leerstofkeuse

Aarts omskryf hierdie vereiste soos volg:
„...dat die leerstof ook een bovenindividuele betekenis heeft, doordat zij de continuïteit van het sociale leven in stand houdt en vervolgens de leerling voorbereidt op zijn toekomstig maatskappelijk leven.”³⁾ Verskeie skrywers stem saam dat die

1. Muller, loc. cit.

Preller, op. cit., p.71.

Taba, op. cit., p.125.

2. Saylor & Alexander, loc. cit.

3. Aarts, op. cit., p.110.

leerstof die individu vir die sosiale lewe moet voorberei.¹⁾ Die leerstof moet sodanig gekies en onderrig word dat die kinders dit wat hulle in die skool leer in verband kan bring met dit wat buite die skool gebeur. Nie net feite en vaardighede moet onderrig word nie, maar daar moet ook geleentheid wees om hierdie feite en vaardighede toe te pas om die eie probleme op te los.²⁾

Die opvoeder moet egter in ag neem dat vandag se leerlinge voorberei moet word vir die maatskappy van die toekoms.³⁾ 'n Groot mate van versierendheid word dus by leerstofkeuse vereis om aan hierdie vereiste te voldoen.

Om op te som stel Preller dit soos volg: „Ook die gemeenskap, waarvan die opvoedeling 'n lid wens

1. Draper, op. cit., p.258, 259.

Saylor & Alexander, op. cit., p.84, 85.

Caswell & Campbell, op. cit., p.186.

Coetzee, J.C. Inleiding tot die Algemene Teoretiese Opvoedkunde, p.329.

Preller, op. cit., p.22, 23.

Nel, op. cit., p.168.

Wingo & Schorling, p.61, 62.

Hopkins, op. cit., p.151.

Van Gelder, L. Vernieuwing van het basis-onderwijs, p.50.

2. Wingo & Schorling, ibid.

3. Draper, op. cit., p.64.

te word, het op 'n bepaalde tydstop 'n eie aard en stel eie eise aan sy lede. Daarom moet én opvoeding én die besondere gemeenskap in ag geneem word by die formulering van pedagogiese kriteria vir leerstofkeuse."¹⁾

2.3.7 Die funksionele waarde van die leerstof

Die leerstof moet funksionele waarde vir die individu hê en skrywers soos Draper,²⁾ Muller,³⁾ Briggs⁴⁾ en Smith⁵⁾ stem hiermee saam. Die leerstof sal funksionele waarde hê indien „dit gebruik en toegepas kan word, hetsy om verdere akademiese kennis op te doen of om alledaagse verskynsels te verstaan en verklaar."⁶⁾ Smith, e.a. omskryf hierdie vereiste soos volg: „In almost every one of these studies utility is defined in terms of frequency of use - those items of subject matter most often used by adults being considered the most useful and, hence, the most desirable as curriculum content."⁷⁾

Die funksionele waarde van die sillabus kan verhoog word indien die nuutste ontwikkelinge in die didaktiek en pedagogiek, in samewerking met die

-
1. Preller, op. cit., p.22, 23.
 2. Draper, op. cit., p.258, 259.
 3. Muller, op. cit., p.49.
 4. Briggs, op. cit., p.45.
 5. Smith, e.a., op. cit., p.132, 134.
 6. Muller, ibid.
 7. Smith, e.a. op. cit., p.135.

veranderinge in die sosiale struktuur, voortdurend in ag geneem word by sillabussamestelling.¹⁾

Toegepas op sillabusse vir onderwysopleiding, kom dit daarop neer dat die leerstof dit moet insluit wat die onderwyser daagliks in die praktyk gaan gebruik. De Jongh stel dit in 'n onlangse publikasie dat 'n groot deel van die onderwysers se kennis nie funksioneel is nie. „De onderwijsmethodiek lijdt dus onder de irrelevantie van de onderwijsinhouden; de twee problemen grijpen in elkaar.”²⁾

Hierdie kriterium geld veral waar dit gaan oor die leerstof in 'n vak wat o.a. beroepsopleiding beoog. Indien die funksionele waarde egter oorbeklemtoon word, kan dit tot pragmatisme lei. Die neiging kan dan ontstaan om net stof in te sluit wat praktiese waarde het, ten koste van leerstof wat o.a. die algemene vorming in die oog het. Die gespesialiseerde of beroepskundige opvoeding moet egter 'n onderdeel van die totale onderwysprogram wees. Die beroep kan byvoorbeeld ontleed word en daarna kan die sillabus daarvolgens ingerig word. Dit is die pragmatiese benadering en kom neer op 'n oorbeklemtoning van hierdie kriterium. Die oplossing is moontlik daarin geleë dat die algemene

1. Potgieter, F.J. Skool- en klasorganisasie as faset van die praktiese didaktiek, p.74.

Oosthuizen, op. cit., p.17.

2. De Jongh, J.F. Onderwijsproblemen der ontwikkelingslanden: pedagogische aspecten, p.146, 147.

opvoeding basies moet wees en daarna kan die beroepsopleiding volg.¹⁾

2.3.8 Die struktuur van die vak as wetenskaplike dissipline bepaal die inhoud van die sillabus

Hierdie eis word deur Coetzee die logiese eis genoem.²⁾ Verskeie skrywers stem saam dat hierdie kriterium belangrik is by leerstofkeuse.³⁾

Die leerstof word uit die totale vakwetenskap gekies en wel op so 'n wyse dat dit kan bydra tot die bemeestering van die betrokke vakwetenskap.⁴⁾

-
1. Marais, W.L. du M. Die leerplan vir die opleiding van onderwysers in Transvaal, 1838-1934, 'n krities-historiese studie, p.169, 170.
 2. Coetzee, J.C. Inleiding tot die Algemene Teoretiese Opvoedkunde, p.327.
 3. Preller, op. cit., p.66.
Caswell & Campbell, op. cit., p.255.
Smith, e.a., op. cit., p.132.
De Lange, J.P. 'n Prinsipiële fundering en pedagogiese evaluering van geïntegreerde akademiese en professionele kursusse vir die opleiding van onderwysers, p.192.
Peterson, op. cit., p.327.
Van Gelder, op. cit., p.49.
 4. Smith, e.a., op. cit., p.133.

Die sillabus moet egter nie meer bevat as wat absoluut noodsaaklik is vir die vorming nie.¹⁾

Muller noem hierdie eis die beklemtoning van verwantskappe en sê: „Die leerstof moet dus so gekies word dat daar 'n verband of 'n verwantskap tussen die onderdele van die leerstof is. Die kies van onsamehangende en losstaande feite kan die leerproses nie bevorder nie, maar slegs benadeel.”²⁾

Die gevaar bestaan egter dat 'n oorbeklemtoning van hierdie eis tot verwaarloosing van die sielkundige en sosiale behoeftes van die leerlinge kan lei. Balans in die sillabus, t.o.v. die toepassing van kriteria vir leerstofkeuse, is dus van die uiterste belang.³⁾

2.3.9 Die ooreenstemming tussen sillabusse

Hierdie eis is 'n gewysigde vorm van die historiese kriterium.⁴⁾ Indien 'n sillabus die toets van die tyd deurstaan het, of ten minste dele van so 'n sillabus, moet daaruit afgelei kan word dat genoemde sillabus riglyne kan aandui by die samestelling van 'n nuwe sillabus. Smith, e.a. omskryf hierdie kriterium soos volg:

1. Oosthuizen, loc. cit.

Potgieter, loc cit.

2. Muller, op. cit., p.50.

3. Petersen, op. cit., p.328.

4. Muller, op. cit., p.53.

„Objects of worth are those that have survived because they have been capable of satisfying the aspirations of mankind for a higher and richer culture. This principle was, and still is, widely used in curriculum building, especially in the field of moral conduct and in the arts of music, painting and literature.“¹⁾

In die reël word sillabusse deur „beproeft, bevoegde, erkende en wetenskaplik onderlegde mense“ saamgestel.²⁾ Om hierdie rede kan daar dan met groot vrug van die inhoud van ander sillabusse gebruik gemaak word by die samestelling van 'n sillabus.

2.4 Die vereistes vir leerstofordening

2.4.1 Inleiding

Die doel van leerstofordening is volgens Hopkins die volgende: „The sole purpose of organization is to facilitate the methods of handling the content in order that the most desirable results may be achieved.“³⁾

Die faktore wat leerstofordening beïnvloed, is die doel, die inhoud, die praktyk van die opvoeding en die opvoedeling. Genoemde faktore behoort dus in ag geneem te word by die formulering van vereistes vir leerstofordening. Die metodes van

1. Smith, e.a., loc. cit.

2. Muller, loc. cit.

Preller, op. cit., p.80.

3. Hopkins, op. cit., p.153.

leerstofaanbieding word in 'n groot mate deur die ordening beïnvloed en om hierdie rede behoort rekening gehou te word met gesonde opvoedkundige praktyke.¹⁾ Potgieter som dit soos volg op: „Die leerstofordeningsprobleme is in wese didaktiese en in besonder 'n aanpakprobleem, want die aanpak van die leersituasie begin reeds by die keuse en ordening van die leerstof self terwille van die psigiese-geestelike vorming van die kind.“²⁾ Dressel stem ook saam dat die ordening van die leerstof die onderrigmetode grootliks sal beïnvloed.³⁾

Verskeie didaktiese beginsels of riglyne⁴⁾ moet in ag geneem word by leerstofordening ten einde te lei tot gesonde onderrigmetodes. Dit sluit o.a. die volgende in:

- a) Die onderwys moet soveel moontlik by die belangstelling van die leerlinge aansluit.⁵⁾
- b) Die leerstof moet georden wees van die bekende na die onbekende, enkelvoudige na saamgestelde, empiriese na rasionele en van die besondere na die algemene.⁶⁾

1. Preller, op. cit., p.94, 95.

2. Potgieter, F.J. Konstruktiewe momente in die didaktiese aanpak van enkele vakke op die middelbare skool, p.44, 45.

3. Dressel, P.L. Planning of instruction, p.70.

4. Aarts, op. cit., p.154.

5. Coetzee, op. cit., p.351.

Van Hees, op. cit., p.135.

Aarts, op. cit., p.175.

6. Coetzee, op. cit., p.352.

- c) Die leerstof moet geleentheid tot self-aktiwiteit bied.¹⁾
- d) Die ordening moet integrasie van leerstof beïnvloed.²⁾
- e) Die motivering van die leerlinge moet deur die leerstofordening bevorder word.³⁾
- f) Die ordening moet probleemoplossing bevorder.⁴⁾

Samevattend stel Preller dit soos volg:

„Orden die inhoud in die eerste plaas met die oog op die aard, aanleg en vermoë van die kind en tweedens met die oog op die logika van die vak.“⁵⁾ Beide Malan⁶⁾ en Hopkins⁷⁾ verkies hierdie volgorde, nl. van die psigologiese na die logiese.

1. Aarts, op. cit., p.168.

Coetzee, loc cit.

Preller, op. cit., p.108.

2. Ibid., p.103.

3. Ibid., p.100.

Duminy, op. cit., p.19.

4. Preller, op. cit., p.106.

5. Ibid., p.98.

6. Malan, op. cit., p.57.

7. Hopkins, op. cit., p.153.

2.4.2 Die logiese leerstofordening

Die logiese ordening word soos volg deur Muller omskryf:

„Die logiese rangskikkingsmetode is gegrond op die verwantskap wat dele van die leerstof onderling met mekaar het. So 'n rangskikkingsmetode word gekenmerk deur 'n indeling in die vorm van hoofde, onderhoofde en verdere onderverdelings. Hierdie indelingsmetode is veral die metode van die volwasse, geskoolde, logiese denker wat die hele onderwerp deurgestudeer het en die hele studieveld oorsien het. Dit is dus by uitstek 'n vaksentriese metode van indeling waarin die leerstof nie die grense van die studievak oorskry nie.“¹⁾

In hierdie ordeningsmetode is die struktuur van die dissipline dus bepalend.

Die nadele van hierdie metode is o.a. die volgende:

- a) Dit kan daartoe bydra dat die sillabus onbuigbaar is en moeilik verander kan word.²⁾
- b) Indien net die logiese ordeningsmetode gebruik word, sal sekere onderrigdoelstellings verwaarloos word.³⁾
- c) Die logiese ordening is nie noodwendig bevorderlik vir leer nie, aangesien dit vir die kind vreemd kan wees en baie tyd benodig om die verwantskappe tussen die onderafdelings tuis te bring.⁴⁾

1. Muller, op. cit., p.65.

2. Caswell & Campbell, op. cit., p.43.

3. Saylor & Alexander, op. cit., p.186.

4. Preller, op. cit., p.111, 112.

- d) Hierdie ordeningsmetode betrek hoofsaaklik die geheue en negeer die gevoels- en strewingsfunksies van die kind.¹⁾
- e) Daar is nie eenstemmigheid oor 'n bepaalde dissipline se struktuur nie.²⁾
- f) Muller som die nadele soos volg op:
 „Die vernaamste beswaar teen die logiese indelingsmetode is dat dit te vaksentries is en te min pedosentries; met ander woorde die kind se behoeftes, aktiwiteite en belangstellings word te veel uit die oog verloor.”³⁾

Die voordele van die logiese ordeningsmetode is o.a. die volgende:

- a) Dit vereenvoudig die leerstof en help om onnodige stof uit te sny.⁴⁾
- b) Dit vereenvoudig die taak van die onderwyser, leerboekskrywer en sillabussamesteller aangesien slegs die vak by die samestelling en vertolking van so 'n sillabus in ag geneem hoef te word.⁵⁾

1. Muller, loc. cit.

2. Saylor & Alexander, op. cit., p.187.

3. Muller, op. cit., p.66.

4. Ibid.

Saylor & Alexander, op. cit., p.165.

5. Preller, op. cit., p.112.

- c) Die logiese ordening beklemtoon die verwantskappe in die leerstof en gee 'n duidelike oorsig oor die vak.¹⁾ Gevolglik is dit makliker om 'n bepaalde vakgebied te beheers. Kennis van die dissipline se struktuur kan baie help by die bepaling van die plek van nuwe kennis in so 'n struktuur.²⁾ Op hierdie wyse kan die sillabussamesteller dan makliker veranderings aan die bepaalde sillabus aanbring.
- d) Aangesien dit die verwantskappe beklemtoon, kan dit moontlik 'n bydrae tot logiese denke lewer.³⁾
- e) 'n Ander voordeel wat genoem word, is dat hierdie ordeningsmetode die memoriseer van 'n groot hoeveelheid feitekennis vergemaklik.⁴⁾ Dit hou egter dié gevaar in dat dit kan lei tot die oorbeklemtoning van memorisering ten koste van insig.

1. Preller, loc. cit.

Caswell & Campbell, op. cit., p.277.

Saylor & Alexander, ibid.

2. Ibid., p.168.

3. Preller, ibid.

4. Ibid.

2.4.3 Die psigologiese leerstofordening

Aanvanklik het die logiese ordening voorrang geniet, maar mettertyd het ander ordeningsvorme na vore gekom. Só het die psigologiese leerstofordening in gebruik geraak wat meer aansluit by die ontwikkelingsniveau en ervaringswêreld van die kind. Eén van die konsekwensies hiervan is dat die leerstof in projekte, eenhede, belangstelling-sentra, ens. georden word.¹⁾ Preller omskryf hierdie ordeningsmetode soos volg:

„Psigologiese leerstofordening veronderstel dat voorsiening gemaak word vir motivering, probleemoplossing, afwisseling van leerstof, self-werksaamheid, induksie, integrasie, rangskikking vanaf bekende na onbekende en vir analitiese rangskikking. Dit spreek vanself dat beliggaming van al bogemelde beginsels in die organisasie heelwat denke, tyd en inspanning verg en dat oorskryding van tradisionele vakgrense onvermydelik is.”²⁾ Hierdie ordeningsmetode is dus deur en deur pedoesentries en daar is haas nie 'n pedagogiese of psigologiese beginsel denkbaar wat nie in hierdie metode ingesluit word nie.³⁾

Die nadele van hierdie metode is o.a. die volgende:

-
1. Van Gelder, L. Onderzoek van het onderwijzen, p.50.
 2. Preller, op. cit., p.113.
 3. Muller, op. cit., p.68.

- a) Die struktuur van die vak ly skade, want dit gee nie so 'n goeie oorsig oor die vak as die logiese ordening nie. Indien blote kennisuitbreiding die mikpunt is, is hierdie metode minder geslaagd.¹⁾
- b) Die sillabussamesteller en leerboekskrywer het 'n baie moeilike taak want dit vereis vakkundige insig, tesame met pedagogiese en psigologiese kennis en ervaring.²⁾
- c) Die tydsfaktor is 'n probleem omdat meer tyd nodig is om dieselfde kennisterrein te dek as met die logiese plan.³⁾
- d) Hierdie metode hou rekening met leerlingbehoefte, maar nou is dit 'n probleem om te bepaal wat werklik die behoeftes van die leerlinge is.⁴⁾
- e) Dit is te betwyfel of hierdie metode prakties uitvoerbaar is in die huidige onderwysomstandighede. Saylor & Alexander spreek selfs die mening uit dat hierdie metode lynreg teenoor die georganiseerde onderwysprogram staan.⁵⁾

Die psigologiese ordeningsmetode het o.a. die volgende voordele:

1. Preller, op. cit., p.113.

Saylor & Alexander, op. cit., p.179.

2. Preller, ibid.

3. Ibid.

4. Saylor & Alexander, ibid.

5. Ibid.

- a) Die leerlinge se belangstelling, behoeftes, ervaring, ens. verskaf die beste motivering vir leer.¹⁾
- b) Opsommend stel Preller as voordeel dat dit alle pedagogiese en psigologiese beginsels, wat deur die eeue ontdek, uitgetoets, wêreldwyd erken en ervaar word, inkorporeer. Miskienning van dié plan, staan gelyk aan miskienning van die wetenskap van die opvoeding.²⁾

2.4.4 Die logies-psigologiese leerstofordening

Soos uit die omskrywing van die logiese en die psigologiese ordening blyk, is dit duidelik dat beide sekere voor- en nadele het. Die vraag ontstaan watter een van die twee metodes om te volg. Die logiese ordening gaan sistematies volgens die struktuur van die vak te werk, terwyl die psigologiese ordening gebaseer is op beide psigologiese en pedagogiese beginsels. Preller kom egter tot die slotsom dat, t.o.v. Biologie, hierdie twee metodes nie noodwendig 'n teenstelling hoef te vorm nie.³⁾ Muller is ook ten gunste van 'n kompromis tussen die logiese en psigologiese ordeningsmetodes, in die vorm van die sg. logies-psigologiese leerstofordening as hy sê: „Alhoewel dit miskien moontlik is om in hierdie metode die vernaamste nadele van die logiese en psigologiese metodes uit te skakel, bly dit tog maar van 'n tweeslagtige

1. Saylor & Alexander, loc. cit.

2. Preller, loc. cit.

3. Ibid.

aard wat maklik na die een of ander kant oordrywe kan word."¹⁾

Beide van Gelder²⁾ en Oosthuizen³⁾ beskou dit egter as onmoontlik om 'n sillabus so saam te stel. Lg. druk dit soos volg uit: „Om aan al die genoemde eise te voldoen binne die perke van 'n leerplan, stel voorwaar hoë eise aan die didaktikus, soveel só dat Van der Velde betoog dat die samestelling van 'n leerplan wat kinderpsigologies, sosiologies en didakties verantwoord is en daarby nog organisatories moontlik is, 'n taak is wat bo die vermoë van die enkeling is."⁴⁾

Marais probeer egter ook om beide die logiese en psigologiese ordeningsmetodes toe te pas as hy betoog dat die leerstof georden moet word in 'n „onderwysprosesstelsel volgens die sielkunde en die substansiële aard van die leerstof."⁵⁾ Hy omskryf dit dan op 'n ander plek verder as hy sê:

„Aangesien die onderwysleerplan egter nie net ewewydig aan die leerplan van leerlinge loop nie, maar ook chronologies progressief daaruit ontwikkel en 'n filosofiese agtergrond en superstruktuur daarvan is, moet terwille van die hele onderwysproses, d.w.s. dié van leermeester en leerling ge-

1. Muller, op. cit., p.69.

2. Van Gelder, L. Vernieuwing van het basisonderwijs, p.90.

3. Oosthuizen, op. cit., p.13.

4. Ibid.

5. Marais, op. cit., p.173.

samentlik, beide die logiese en psigologiese leerstofversameling geld."¹⁾

Ten spyte van Oosthuizen en van Gelder se argumente daarteen, kan daar tog gepoog word om 'n sillabus saam te stel, wat meer as net logies georden is, ten einde sekere nadele van beide te probeer uitskakel. Die logies-psigologiese ordeningsmetode het dus sekere toepassingsmoontlikhede. 'n Uitspraak in hierdie verband verg egter dadelik besinning oor die vorm van so 'n sillabus.

2.5 Die vorm van die sillabus

2.5.1 Inleiding

Daar is verskillende vorms waarin die sillabus aangebied kan word. Só onderskei Preller²⁾ en Muller³⁾ byvoorbeeld tussen die gewone of tradisionele vorm en die uitgebreide of moderne vorm.

Aarts onderskei volgens inhoud tussen twee verskillende tipes leerplanne, nl. die suiwer inhoudsleerplan en die leerplan met metodiese aanwysings. In eersgenoemde word die leerstof onskryf sonder enige aanduiding t.o.v. die didaktiese verwerking deur die onderwyser of leerling, terwyl in laasgenoemde allerlei metodiese aanwysings gegee word hoe om die leerstof te verwerk.⁴⁾

1. Marais, op. cit., p.186.

2. Preller, op. cit., p.109.

3. Muller, op. cit., p.62.

4. Aarts, op. cit., p.115.

Hierdie onderskeiding van Aarts handel oor leerplanne, maar dit kon net sowel van die sillabus ook gesê gewees het, nl. die suiwer inhoud-sillabus en die sillabus met metodiese aanwysings.

Wingo en Schorling onderskei tussen drie tipes sillabusse; Eerstens praat hulle van: „The rather highly structured program in which teachers are expected to follow closely a prescribed sequence of studies.”

Tweedens: „The program in which limits are established in the several subjects. Teachers are expected to confine their instruction to the areas prescribed, but are relatively free to develop the details of instruction as they think best.”

Derdens: „The teacher is unrestricted in the selection of content and activities. Continuity in the school program is secured through close cooperation of the teaching staff by means of conferences, records, etc.”¹⁾

Daar is 'n mate van ooreenkoms tussen die eerste twee tipes van Wingo en Schorling en die twee deur Preller en Muller genoem. Die derde tipe hierbo genoem is egter 'n voorbeeld van dié rigting wat Aarts soos volg omskryf: „Het onderwijs wordt immer volgens deze zg. moderne didactici in zijn verloop geheel bepaald door de spontane belangstelling van het kind, de psychologische ontwikkelingsgang, de actualiteit der gebeurtenissen en de momentele behoeften. Men mag de

1. Wingo & Schorling, op. cit., p.63, 64.

inhoud van het onderwys niet vooraf in een plan vastleggen en men moet veeleer de leerling en de onderwyser een vergaande vryheid van leerstofkeuze laten."¹⁾

Hierdie benadering is heeltemal te vry en moeilik prakties uitvoerbaar. Daarom sal dit nie verder hier bespreek word nie. Vervolgens sal daar nou onderskei word tussen die suiwer inhoudsillabus en die sillabus met metodiese aanwysings, of die uitgebreide vorm.

2.5.2 Die suiwer inhoudsillabus

In hierdie tipe sillabus word slegs die gekose onderwerpe of beginsels aangedui. Verder is daar weinig of geen aanduiding van metodiek, hulpmiddels, naslaanwerke, ens. nie.²⁾ Dit word dus van die onderwyser verwag dat hy self sal besluit "hoe hy organisatories-didakties daarmee sal omgaan".³⁾

Hierdie tipe sillabus vertoon o.a. die volgende nadele: Dit stel groot eise aan die onderwyser, veral t.o.v. beplanning en verwag te veel van die gemiddelde onderwyser.⁴⁾ Verder hou hierdie tipe sillabus nie rekening daarmee dat daar so 'n groot

1. Aarts, op. cit., p.116.

2. Muller, op. cit., p.62.

Preller, op. cit., p.109.

3. Potgieter, F.J. Skool- en klasorganisasie as faset van die praktiese didaktiek, p.72.

4. Wingo & Schorling, op. cit., p.66.

persentasie swak gekwalifiseerde onderwysers in die praktyk is nie. Die meeste voordele van die sillabus met metodiese aanwysings is direk nadele van hierdie tipe en daarom word die nadele nie verder in besonderhede hier behandel nie.¹⁾

In hoofsaak kom die argumente ten gunste van hierdie sillabus daarop neer dat dit nie die inisiatief en individualiteit van die onderwyser ondermyn nie.²⁾ Daar word voldoende geleentheid aan hom gegee om na sy goeddunke die leerstof aan te bied, volgens metodes wat hy reken die beste onder omstandighede is.

2.5.3 Die sillabus met metodiese aanwysings

In hierdie sillabus word die leerstof meer in besonderhede uitgewerk en word o.a. 'n aanduiding gegee van die algemene en besondere metodiek by die onderskeie afdelings, hulpmiddels wat gebruik kan word, die aantal periodes wat aan 'n bepaalde afdeling afgestaan kan word, projekte, voorbeeld van 'n toetsprogram, naslaanwerke, ens. Kortom, dis 'n breedvoerig uitgewerkte sillabus, waarin die onderwyser die resultaat vind van die werk van deskundiges. Om hierdie rede is dit miskien beter om van die uitgebreide vorm van sillabus te praat, eerder as die sillabus met metodiese aanwysings.

1. Vgl. 2.3.5, p.70.

2. Preller, loc. cit.

Wingo & Schorling, loc. cit.

Verskeie skrywers is dit eens dat benewens die leerstof ook die volgende in die sillabus ingesluit moet word: Metodiek,¹⁾ 'n aanduiding van hulpmiddels,²⁾ naslaanwerke,³⁾ toetsprogram,⁴⁾ aantal

-
1. Boomsma, G. Over de „Proeve van een leerplan voor het basisonderwijs," p.279.

Caswell & Campbell, op. cit., p.360, 361.

Kotzee, op. cit., p.41.

Oosthuizen, op. cit., p.13.

Potgieter, F.J. Skool- en klasorganisasie as faset van die praktiese didaktiek, p.72, 73.

Schutte, op. cit., p.316.

Van Gelder, L. Vernieuwing van het basis-onderwijs, p.89.

Wingo & Schorling, op. cit., p.64.

2. Oosthuizen, op. cit., p.14.

Preller, op. cit., p.117.

Muller, op. cit., p.63.

Draper, ibid.

3. Oosthuizen, ibid.

Preller, ibid.

Muller, ibid.

Wingo & Schorling, ibid.

Caswell & Campbell, op. cit., p.459.

Draper, op. cit., p.806.

4. Ibid.

Caswell & Campbell, op. cit., p.373, 374.

Dressel, P.L. The undergraduate curriculum in higher education, p.32.

Kotzee, ibid.

periodes vir elke onderafdeling.¹⁾

Oor die kwessie van die insluiting van meto-
diek, kan dadelik die vraag ontstaan of die vryheid
van die indiwiduele onderwyser nie te veel aan ban-
de gelê word nie. Potgieter reken dan ook dat
metodiese aanwysings tot verstarring kan lei.²⁾
Hierteenoor geld die argument dat 'n verskeiden-
heid metodiek ingesluit moet word sodat die onder-
wyser sy eie keuse kan maak.³⁾ Hopkins gaan dan
verder en kom met die volgende antwoord: „To many
teachers, the introduction of method in a course
of study deprives them of what they consider their
inalienable right to teach the content as they
please. The greater the strength of this spirit,
the greater the inefficiency of the teaching.”⁴⁾

Verder sê hy: „It is very apparent that a big
step can be taken toward writing method into a
course of study and still leave an enormous margin
for the operation of the incentive and ingenuity
of the teacher.”⁵⁾

1. Wingo & Schorling, loc. cit.

Preller, loc. cit.

Hopkins, op. cit., p.164.

Whipple, G.M., red. The Twenty-Sixth Yearbook
of the National Society for the study of Edu-
cation. The foundations and technique of cur-
riculum-construction, p.26.

2. Potgieter, op. cit., p.72, 73.

3. Caswell & Campbell, op. cit., p.360, 361.

4. Hopkins, op. cit., p.176.

5. Ibid., p.177.

Vervolgens kan kortliks gelet word op enkele argumente ten gunste van die insluiting van metodiek in die sillabus.

Eerstens kan metodiek nie van die inhoud losgemaak word nie. Vir die bereiking van die doel, moet die inhoud op 'n bepaalde manier aangebied word en dit kan nie oorgelaat word aan die oordeel van die individuele onderwyser nie, omdat dit kan lei tot „...a trial- and- error process of learning and unsystematic results.”¹⁾

Tweedens word deur die invoeging van metodiek die baanbrekerswerk van kenners erken.²⁾

Waar moet hierdie metodiek of didaktiese aanwysings in die sillabus geplaas word? Die algemene didaktiese riglyne moet in die inleiding geplaas word³⁾ en die spesiale metodiek moet op die plek in die sillabus voorkom waar dit die meeste waarde het, nl. by die leerstof.⁴⁾

Daar is reeds opgemerk dat 'n toetsprogram ook by die sillabus ingesluit moet word, maar sou dit beteken dat al die leerstof in hierdie toetse gedek moet word? Die aangewese weg in hierdie verband sou wees om slegs enkele voorbeelde van toetse

1. Hopkins, op. cit., p.175, 176.

2. Boomsma, op. cit., p.280.

3. Hopkins, op. cit., p.198.

4. Ibid., p.196.

in die vak aan te gee.¹⁾ Kotzee som dit soos volg op: „The syllabus should therefore, be concluded with a few general and specific remarks with regard to measurement in the subject concerned with the necessary detailed examples.”²⁾

Tot dusver is nou kortliks die uitgebreide syllabus omskryf, maar argumente daarteen en daarvoor is nog nie bespreek nie.

Die belangrikste beswaar teen hierdie vorm van sillabus is dat dit die kreatiewe pogings van die ervare onderwyser vernietig en die beginner verhoed om 'n eie steil van onderwys te ontwikkel.³⁾ Teen hierdie beswaar kan die argument gestel word dat die onderwyser hom nie „gebonde” hoef te voel om die voorskrifte slaafs na te volg nie, dat oorspronklike alternatiewe metodes ontwikkel kan word en dat daar altyd voldoende geleentheid is om inisiatief te openbaar in die fynere nuanses van metodiek, motivering en menslike verhoudings - wat per slot van rekening die hart van die opvoedings-

1. Caswell & Campbell, op. cit., p.374.

Draper, op. cit., p.734.

2. Kotzee, op. cit., p.41.

3. Wingo & Schorling, op. cit., p.65.

Preller, op. cit., p.116.

Potgieter, G.J. Eenvormige werkskemas, p.16.

proses is."¹⁾ Beide Muller²⁾ en du Toit³⁾ noem hierdie beswaar, maar besluit netsoos Preller dat dit nie 'n geldige beswaar is nie.

'n Volgende nadeel van hierdie tipe sillabus is dat dit indiwiduele verskille ignoreer en veronderstel dat almal teen dieselfde spoed sal leer.⁴⁾ 'n Moontlike oplossing hiervoor is dat die sillabus verrykte leerstof kan bevat wat die bo-gemiddelde leerling besig kan hou terwyl die res deur die gewone werk gaan.

Te midde van slegs hierdie enkele argumente teen die sillabus met metodiese aanwysings, is die volgende argumente ten gunste daarvan :

Eerstens bied dit aan die onopgeleide en onervare onderwyser sekuriteit deurdat hy nou nie net weet wat hy moet doen nie, maar ook hoe dit gedoen moet word.⁵⁾

Verder is die onderwysers daagliks so besig met roetine klaswerk dat daar nie tyd vir deeglike beplanning is nie en die uitgebreide sillabus los

1. Preller, loc cit.

2. Muller, op. cit., p.63.

3. Du Toit, P.J.G. Eenvormige werkskemas, p.15.

4. Wingo & Schorling, loc cit.

Potgieter, op. cit., p.17.

5. Preller, op. cit., p.110.

Wingo & Schorling, ibid.

Muller, ibid.

juis hierdie probleem vir die onderwyser op.¹⁾
Dit bespaar dus waardevolle tyd vir die onderwyser
en stel hom in staat om werk van hoër gehalte te
lewer.²⁾

Daar is ook nie by alle skole goed opgeleide
vakmanne nie, terwyl in die uitgebreide sillabus
die vrug van die arbeid van talle deskundiges op
die betrokke gebied beliggaam word.³⁾

Hierdie tipe sillabus sal ook meebring dat
daar groter eenvormigheid tussen die skole be-
staan.⁴⁾

Die sillabus sal met groter doelbewustheid
deurgewerk word, omdat dit stap vir stap van onder-
af opgebou is.⁵⁾ Dit lei dan ook daartoe dat die
werk deeglik gedek sal word en dat sekere dele nie
oor- of onderbeklemtoon word nie.⁶⁾

Soos vroeër betoog,⁷⁾ is die ideaal om 'n lo-
gies-psigologiese sillabus saam te stel. Uit die

1. Wingo & Schorling, loc. cit.

2. Muller, loc. cit.

Du Toit, op. cit., p.13.

3. Preller, loc. cit.

Muller, op. cit., p.64.

Du Toit, ibid.

4. Ibid.

5. Ibid, p.15.

6. Wingo & Schorling, ibid.

7. Sien 2.4.4, p.65.

bespreking van die verskillende vorms waarin die sillabus saamgestel kan word, vloei voort dat die sillabus met metodiese aanwysings meer voordele inhou as die suiwer inhoudsillabus. Daarom moet daar gepoog word om die logies-psigologiese ordeningsmetode toe te pas, maar terselfdertyd in die vorm van 'n sillabus met metodiese aanwysings. T.o.v. die logies-psigologiese ordeningsmetode sê Preller dat dit wel moontlik is (in die geval van Biologie) indien die volgende weg gevolg word:

- „1) Verdeel die gekose leerstof in eenhede.
Die sentrale gedagte van elke eenheid is 'n persoonlike, sosiale of suiwer wetenskaplike probleem, of 'n biologiese konsep of beginsel.
- „2) Onder elke eenheid word die beoogde biologiese feite, konsepte, beginsels en vaardighede verdeel in sub-hoofde of subprobleme wat almal die hoofgedagte toelig, maar wat só gekies is dat hulle 'n oorsig oor die vak gee en wat gerangskik is in ooreenstemming met opvoedkundige en sielkundige beginsels.“¹⁾

Hierdie eenhede kan nou in die vorm van die uitgebreide sillabus of sillabus met metodiese aanwysings saamgestel word. Dit beteken dus dat elke eenheid, behalwe die leerstof, ook nog die volgende sal bevat: Metodiek, aanduiding van hulpmiddels (waar van toepassing), naslaanwerke en die aantal periodes vir die betrokke eenheid.²⁾

1. Preller, op. cit., p.114.

2. Sien 2.5.3, p.70.

2.6 Samevatting

In hierdie hoofstuk is eerstens aangedui dat die doelstellings van 'n vak geformuleer moet word voordat die sillabus vir die betrokke vak saangestel kan word.¹⁾ Daarom sal daar in 'n volgende hoofstuk²⁾ gepoog word om die doelstellings van die sillabus onder bespreking te formuleer alvorens die bestaande sillabus geëvalueer kan word³⁾ en voorstelle t.o.v. 'n nuwe sillabus gemaak kan word.⁴⁾

Vervolgens is aangedui dat die volgende vereistes by leerstofkeuse in ag geneem moet word:

- a) Die eis van die lewens- en wêreldbeskouing.⁵⁾
- b) Die leerstof moet by die ontwikkelingspeil van die kind aanpas.⁶⁾
- c) Die leerstof moet belangstelling wek.⁷⁾
- d) Die leerstof moet oordrag van oefening bevorder.⁸⁾
- e) Die sosiale beginsel by leerstofkeuse.⁹⁾

-
- 1. Sien 2.2.
 - 2. Sien Hoofstuk 3.
 - 3. Sien Hoofstuk 4.
 - 4. Sien Hoofstuk 5.
 - 5. Sien 2.3.2, p.43.
 - 6. Sien 2.3.3, p.44.
 - 7. Sien 2.3.4, p.47.
 - 8. Sien 2.3.5, p.49.
 - 9. Sien 2.3.6, p.51.

- f) Die funksionele waarde van die leerstof.¹⁾
- g) Die struktuur van die vak as wetenskaplike dissipline bepaal die inhoud van die sillabus.²⁾
- h) Die ooreenstemming tussen sillabusse.³⁾

Die bespreking van bogenoemde vereistes in hierdie hoofstuk is slegs van algemene aard en nog nie van toepassing gemaak op die Algemene Metodiek-sillabus wat in hierdie verhandeling geëvalueer gaan word nie. Daarom sal daar kortliks in 'n volgende hoofstuk⁴⁾ gepoog word om hierdie vereistes vir leerstofkeuse te omskryf, in terme van vereistes wat vir die betrokke sillabus geld.

Derdens is in hierdie hoofstuk die vereistes vir leerstofordening⁵⁾ bespreek en kortliks aandag aan die volgende ordeningsmetodes geskenk:

- a) Die logiese leerstofordening.⁶⁾
- b) Die psigologiese leerstofordening.⁷⁾
- c) Die logies-psigologiese leerstofordening.⁸⁾

1. Sien 2.3.7, p.53.

2. Sien 2.3.8, p.55.

3. Sien 2.3.9, p.56.

4. Sien Hoofstuk 4.

5. Sien 2.4, p.57.

6. Sien 2.4.2, p.60.

7. Sien 2.4.3, p.63.

8. Sien 2.4.4, p.65.

Na bespreking het dit geblyk dat nóg die logiese nóg die psigologiese ordeningsmetode heeltemal bevredig en daarom word daar op die logies-psigologiese ordeningsmetode as die beste oplossing besluit. In 'n volgende hoofstuk¹⁾ sal aangetoon word hoe lg. ordeningsmetode in die Algemene Metodieksillabus toegepas kan word.

Laastens is in hierdie hoofstuk ook die vorm van die sillabus bespreek en kortliks aandag aan die volgende tipes sillabusse geskenk:

- a) Die suiwer inhoudsillabus.²⁾
- b) Die sillabus met metodiese aanwysings.³⁾

Dit het geblyk dat lg. vorm van sillabus die meeste voordele het en dat dit moontlik is om dit met die logies-psigologiese ordeningsmetode te kombineer. In 'n volgende hoofstuk⁴⁾ sal aangetoon word hoedat die Algemene Metodieksillabus in hierdie vorm saamgestel kan word.

-
- 1. Sien Hoofstuk 5.
 - 2. Sien 2.5.2, p.69.
 - 3. Sien 2.5.3, p.70.
 - 4. Sien Hoofstuk 4.