

HOOFSTUK 1

INLEIDING, PROBLEEMSTELLING, DOEL, METODE EN PROGRAM VAN ONDERSOEK

1. INLEIDING

Die skoolhoof het 'n veeleisende en veelvoudige taak. Die Transvaalse Onderwysdepartement (TOD, 1986: 40) beskou dit trouens as onmoontlik en onwenslik om 'n presiese afbakening van die taak van die skoolhoof te stel, hoewel die bemoontliking van doeltreffende opvoedende onderwys as sy primêre taak beskou word. As opvoedkundige en professionele leier binne die skool is een van die belangrikste bestuurstake van die skoolhoof om doeltreffende leiding in alle sake rakende die skoolwerkzaamhede aan die personeel te gee. Volgens Boshoff & Conacher (1983: 1) sal die skoolhoof veral daarin belangstel om die onderwyser se effektiwiteit in die klaskamer te verhoog, omdat die onderwyser verantwoordelik is vir die gehalte onderwys wat in die skool plaasvind. Die skoolhoof moet die onderwyser help om te ontwikkel, sodat hy aan die eise wat die onderwysberoep aan hom stel, kan beantwoord.

Hy moet as onderrigleier praktiese uitvoerbare doelstellings beplan, metodes om die doelstellings te verwesenlik en evalueringsprosedures daarstel en 'n leerklimaat vir die skool bevorder. Dit bring mee dat hy die organisasie en ontwikkeling van die onderrigpersoneel in 'n hegte eenheid saamsnoer (Theron & Bothma, 1988: 87/88).

Voorts word daar van die skoolhoof verwag om toe te sien dat skole volgens die tersaaklike artikels van sowel Wet 39 van 1967 as die onderwys-ordonnansies, -regulasies en departementele beleid 'n christelike en breë nasionale karakter sal hê (T.O.D. 1986: 40). Daar moet gestreef word na die algemene opvoedkundige en akademiese welsyn van die leerlinge wat onder meer bereik kan word deur:

- * beplanning van onder andere die akademiese onderrig, werksverdeling van die professionele personeel, personeelbenutting, -opleiding en -leiding;
- * organisering van 'n doeltreffende bestuurstelsel;
- * leiding ten opsigte van personeel met betrekking tot die opvoedkundige hantering van akademiese, kulturele en opvoedkundige programme, onderrigaangeleenthede, onderwysvernuwing en die hantering van departementele- en vakvergaderings te gee;
- * bestuur en kontrole met betrekking tot werkskemas, verslae en evaluerings (T.O.D., 1986: 40-44).

Die omvattende taak van die skoolhoof impliseer dat hy hom besig sal hou om die personeel te ontwikkel sodat effektiewe onderrig beslag sal kry. Genoemde begrippe verdien verheldering.

1.2 BEGRIPSPRESISERING

Dit is noodsaaklik om bepaalde kernbegrippe wat in die verdere verloop van hierdie navorsing gebruik sal word, te omskryf. Hierdie begrippe is inisieer, personeel, personeelontwikkeling, personeelopleiding en onderrigontwikkeling.

1.2.1 Inisieer

Om te inisieer beteken om iets aan die gang te sit, iets 'n aanvang te laat neem, in te lei of om iemand op die hoogte omtrent iets te bring (HAT, 1984: 448). Indien die skoolhoof dus onderrigontwikkeling inisieer, is hy besig om iets, in hierdie geval onderrigontwikkeling, 'n aanvang te laat neem. Wanneer die skoolhoof onderrigontwikkeling inisieer, beteken dit nie dat hy nie ook werklike onderrigontwikkeling doen nie. Die hoofklem val in hierdie studie egter op inisiëring.

1.2.2 Personeel

Onder 'personeel' word verstaan al die persone verbonde aan 'n bepaalde onderneming, soos byvoorbeeld 'n skool.

1.2.3 Personeelontwikkeling

Personeelontwikkeling hoef nie noodwendig gekoppel te word aan kitskursusse, formele indiensopleiding of verwerwing van kwalifikasie

nie. Selfstudie wat lei tot vakkundige en professionele groei, goeie raad van 'n ervare kollega en volgehoue introspeksie van suksesse en mislukkings in die onderwys, kan 'n waardevolle bydrae lewer tot 'n onderwyser se doeltreffendheid in die klaskamer (Bondesio & De Witt, 1984: 258).

Die onderwys is 'n beroep waarin beoefenaars maklik in 'n groef kan beland. Vernuwings gaan hierdeur by die beoefenaar van die beroep verby en hy vind geen vreugde meer in sy werk nie (Bondesio & De Witt, 1986: 258). Daarom is dit deel van die taakopgawe van die onderwysleier om toe te sien dat hy en sy personeel steeds op die hoogte van ontwikkelings en veranderinge op vakmetodologiese terrein sal bly. Die ideale skoolhoof sal sy personeel in hierdie verband opskerp en inspireer (Bondesio & De Witt, 1986: 258).

Personeelontwikkeling is enige aktiwiteit wat ontwerp is om 'n bepaalde organisasie deur die bevordering van professionele en persoonlike groei van die administratiewe en/of opleidingskorps van die besondere organisasie te ontwikkel (Breet, 1987 : 8).

Bondesio & De Witt (1986: 279) is van mening dat die volgende aspekte in gedagte gehou moet word by enige personeelontwikkelingsplan:

- * Kennis van die personeellid;
- * Posbeskrywing en kennis van die pos;

- * Evaluering van werkverrigting vir ontwikkeling;
- * Samespreking met die personeellid vir die opstel van 'n plan van ontwikkeling;
- * Die gebruik van pos-rotasie, met ander woorde wisseling in die werkdelegeringsprogram sodat soveel personeellede as moontlik opgelei kan word in 'n verskeidenheid van administratiewe organisatoriese verantwoordelikhede.

Personeelontwikkeling kan eers plaasvind as die onderwyser homself gedwonge voel om te verbeter (Lovell & Wiles, 1983: 170). Die inisiëring tot die begeerte om te verbeter, rus dus swaar op die skouers van die skoolhoof (Bosman, 1985: 27).

Personeelontwikkeling is 'n komplekse psigologiese proses. Aan verskeie aspekte moet aandag gegee word, byvoorbeeld (Porter et al., 1975: 203).

- * die motivering van die personeel;
- * die moontlikhede van die individue;
- * persoonlikhede; en
- * die gedrag van die personeel.

Ontwikkeling moet toegespits wees op die algemene vermoë van die personeellid (Marx, 1986: 146/7). Ontwikkeling volg op die poging wat aangewend word om 'n personeellid so te beïnvloed dat sy produktiwiteit verhoog word.

Rushby & Richards (1982: 224) beweer dat personeelontwikkeling die volgende moet behels:

- * Selfanalise deur die onderwyser van sy professionele effektiwiteit;
- * Verbinding van die onderwyser met die professionele behoefte van die skool;
- * Gereelde evaluering van die onderwyser se doelwitte.

Personeelontwikkeling is voorts 'n stelselmatige handeling waardeur die individu se kennis, bekwaamhede en persoonlike kwaliteite verbreed en verdiep word tot voordeel van homself en die organisasie (Prior, 1986: 53). Ook Bradley, Chesson en Silverleaf (1983: 32) beskryf personeelontwikkeling as 'n sistematiese proses waardeur die individu se kennis, vaardighede en persoonlike kwaliteite verbreed, verdiep en verruim word tot voordeel van die individu, die departement waarin hy werksaam is en die organisasie wat hom in diens het. Volgens Andrew (1986: 37) is personeelontwikkeling 'n sisteem waarvolgens menslike hulpbronne ontwikkel word, voorgestel deur behoeftes wat in die organisasie bestaan,

met die voorbehoud dat die organisasie se behoeftes die individu in staat stel om 'n mate van kontrole oor sy toekoms te hê.

Volgens Gibson, Ivancevich & Donnelly (1982: 529-530) impliseer personeelontwikkeling 'n normatiewe strategie wat daarop ingestel is om die sisteem van oortuigings, waardes en houdings binne 'n bepaalde organisasie so te verstel dat dit beter kan aanpas by die tempo van verandering in die tegnologie, omgewing en gemeenskap. Dit is 'n aaneenlopende proses en nie daarop ingestel om 'n spesifieke verandering te weeg te bring nie. Dit moet 'n leefwyse binne die organisasie wees, ingestel op verbetering waarby die organisasie baat kan vind. Dit fokus op resultate. Cilliers (1986: 511) omskryf personeelontwikkeling as 'n positiewe verandering, groei en rypwording wat daarop ingestel is om moontlike stilstand, weerstand en 'n negatiewe onderwysklimaat teen te werk.

Personeelontwikkeling is 'n aspek van indiensopleiding (De Jager, 1984: 10). Deur 'n personeellid in diens op te lei, word hy immers as personeellid ontwikkel, met ander woorde, word hy tot volle groei gebring, ontvou hy, bring hy kennis by, verkry hy insig. Tereg beweer De Jager (1984: 10) dat alle pogings van onderwysleiers om die persoonlike en professionele ontwikkeling van die personeel in individuele skole te inisieer, daartoe sal lei dat hulle (die personeel) oor die beste vaardighede en kennis sal beskik om die algemene onderrigpeil in die klaskamer te verhoog. Meintjies (1981: 130) beweer dat indiensopleidingsprogramme binne die konteks van die skool alle aktiwiteite moet insluit wat die onderwyspersoneel sal help om hulle onderrigtaak meer doeltreffend uit te voer.

By personeelontwikkeling is die regte menseverhouding noodsaaklik. John (1980: 75) beweer dan ook dat die skoolhoof sy kollegas moet raadpleeg ten einde personeelontwikkeling te verseker.

Die ideale onderwysleier moet oor die vermoë beskik om sy personeel te inspireer en te motiveer sodat hulle skeppende vermoëns maksimaal benut kan word. In so 'n ideale opset sal kollegas nie op die hoof wag om te inisieer nie. Hulle sal self met innovasie, eksperimentering en allerlei opwindende projekte na hom kom met die doel om sy goedkeuring vir hul poging tot onderwysvernuwing te verkry (Bondesio en De Witt, 1986: 280).

Uit die voorafgaande definisies en omskrywings wil dit voorkom asof personeelontwikkeling in die skoolsituasie beskou kan word as 'n daadwerklike, sistematiese poging deur die skoolhoof om die potensiaal waaroor die onderwyser beskik, tot die onderwyser se eie voordeel en die voordeel van die skool te ontwikkel om suksesvolle en gelukkige werknemers tot gevolg te hê. Dit is 'n deurlopende proses gerig op verbetering en verfyning. Personeelontwikkeling dui ten slotte op die opleiding van die personeel binne die werksituasie, hoewel dit ook buite die diensverband deur byvoorbeeld verdere studie kan plaasvind.

Oor die nut van personeelontwikkeling sal in hoofstuk 2 meer breedvoerig ingegaan word.

1.2.4 Personeelopleiding

Die doel van personeelopleiding is om 'n persoonlike verandering by die werknemer, in hierdie geval die onderwyser, te bewerkstellig sodat effektief in die klaskamer opgetree kan word; dit moet bewustelik die geleentheid vir die onderwyser skep om die horison van kennis en vakinhoud te verbreed (Bernard, 1981: 122). Rebore (1982: 179) het bevind dat opleiding wat binne die werksituasie plaasvind, die grootste effek het. Dit is die werksituasie wat aan die onderwyser die geleentheid bied om die swakhede in sy onderrigmontering te bepaal.

Weens die kort tyd wat die onderwysstudent tydens sy opleiding in die klaskamer van 'n skool deurbring, is die opleiding wat hy ontvang waarskynlik nie voldoende vir die res van sy professionele lewe nie. Die skoolhoof moet sorg dat daar vir sy personeel die geleentheid geskep word om op die hoogte van vernuwing ten opsigte van onder meer die vakgebied te kom. De Wet (1985: 59) wys ook daarop dat die onderwyser bereid sal moet wees om gedurende sy hele onderwysloopbaan indiensopleiding te ondergaan daar indiensopleiding net so belangrik is as opleiding wat voor indienstreding ondergaan is. Indiensopleiding is hulpverlenend aan die onderwyser en het ten doel om hom beter toe te rus vir sy onderwystaak (Bredenkamp, 1979: 1). Die voortgesette opleiding van die onderwyser beteken ontwikkeling van die onderwyser (Meintjies, 1981: 131).

Personeelopleiding is noodsaaklik. Dit bring verandering by die werknemer mee, help vernuwing bewerkstellig en help die onderwyser om 'n

beter toegeruste personeellid in belang van homself en die onderwys in die algemeen te wees. Die skoolhoof kan inisiërend optree om sy personeel op te lei, trouens dit is sy taak, want deur dit te doen, word die onderwyser gevorm, voorberei, geoefen en bekwaam gemaak.

1.2.5 Onderrigontwikkeling

Die begrip "onderrigontwikkeling" is 'n samestelling van "onderrig" en "ontwikkeling". Dit is daarom noodsaaklik dat allereers vasgestel word wat onder "onderrig", en daarna "effektiewe onderrig" en ten slotte "ontwikkeling" verstaan word.

1.2.5.1 Onderrig

Uit die literatuur blyk dit dat daar twee prominente denkwyses oor onderrig bestaan. Meyer (1988: 14) omskryf hierdie denkwyses as behorende tot die "proses-produk" en die "ontologies-kontekstuele" paradigmas.

Die ondersteuners van die "proses-produk" paradigma is volgens Shulman (1986: 9) die mening toegedaan dat onderrigteorieë vanuit die norm van effektiewe leer ontwikkel moet word - onderrig kan aan die sukses van die leeruitkoms gemeet word. As die leerder nie geleer het nie, het die onderriggewer dus nie onderrig nie. Van selfontdekte, selfgeaktualiseerde kennis is weining sprake, want die leeruitkoms kan die resultaat wees van blote reproduksie van feite inteenstelling met begrip en insig van die leerinhoud.

Die tweede paradigma is die ontlogiese-kontekstuele. Volgens Fenstermacher (1986: 38) is die wesenskenmerke van onderrig dat daar minstens twee persone by die aktiwiteit betrokke is; een persoon wat oor sekere kennis en/of vaardighede beskik en van voorneme is, of die bedoeling het, om hierdie kennis of vaardigheid oor te dra aan 'n persoon wat nie oor hierdie kennis of vaardigheid beskik nie. Hierdie aktiwiteit lei tot 'n bepaalde verhouding tussen die twee persone sodat die gestelde doel bereik kan word.

Indien die "proses-produk" paradigma aanvaar word, impliseer dit dat die onderwyser maar onderrig kan gee, maar as die leerder nie leer nie, was sy onderrig nutteloos. Dit kan nie aanvaar word nie.

Die ontologies-kontekstuele paradigma is vir die onderwyser meer aanvaarbaar omdat minstens twee persone betrokke is waarvan een sekere kennis aan 'n tweede wil oordra. In die skool is die onderwyser onder andere daar om die meerdere kennis waaroor hy beskik aan die een met mindere kennis oor te dra. Omdat 'n bepaalde verhouding tussen onderriggewer en leerder ontstaan, is die kans groter dat leer met begrip en insig sal plaasvind.

Steyn (1988: 160 - 162) se uitgangspunte ter ondersteuning van die ontologies-kontekstuele paradigma kom daarop neer dat die eerste wesenskenmerk van 'n onderrigsituasie die doel is waarop die onderriggewer sy handeling rig. Die onderriggewer se doel, denke en oortuigings is onlosmaaklik tot 'n eenheid vervleg. Hierdie eenheid sal

prioriteit in die keuse, beplanning en implementering van 'n onderrigstrategie geniet (Meyer, 1988: 18). Om 'n bepaalde doel te formuleer impliseer dat die onderriggewer die voorneme het om die leerder aan sekere leerinhoude bloot te stel. Die leerinhoude moet op 'n ontdekkende wyse ontgin word. Op hierdie wyse word die leerinhoude beklemtoon en sal die leerder se insette in die onderrigleersituasie bepaal word.

Die tweede wesenskenmerk van die onderrigsituasie is volgens die inhoud as gesistematiseerde eenheid van kennis en vaardigheid wat die onderriggewer wil oordra (Steyn, 1988: 160 - 162). Die leerinhoud vorm dus die aanvangspunt vanwaar die leerervarings van die leerder beplan word. Dit lei die onderriggewer om te weet "wat" onderrig moet word en vind aansluiting by die doelwit wat die onderriggewer wil bereik (Meyer, 1988: 20).

Die deelname van die onderriggewer is 'n derde wesenskenmerk van die onderrigsituasie (Steyn, 1988: 160 - 162). Die onderriggewer tree hier as inisieerder en koördineerder van die onderrigsituasie op. Sodoende sal hy die kennis waaroor hy beskik op so 'n wyse aan die leerders oordra dat hulle 'n relatiewe vlak van volwassenheid sal bereik en in staat gestel word om tot bepaalde kennis van die werklikheid te kom (Meyer, 1988: 20).

Begeleidende interaksie tussen onderriggewer en leerder is die vierde wesenkenmerk van die onderrigsituasie (Steyn, 1988: 160 - 162). Hierdie

argument moet ondersteun word omdat reeds daarop gewys is dat daar by onderrig minstens twee persone betrokke moet wees waarvan die een wens om bepaalde kennis aan die ander oor te dra.

Steyn (1988: 160 - 162) wys op die disposisie wat bestaan tussen "ken nie" en "wil of behoort te ken". Onderrig kom in die genoemde disposisie na vore as begeleidente interaksie die leerder in staat stel om die disposisie te oorbrug. Die onderriggewer streef daarna om die leerder se bestaande kennis te rig op wat hy behoort te ken. Dit is alleen moontlik as die leerders se persoonlikhede, verstandelike vermoëns en leerstyle in aanmerking geneem word. Sodoende vind onderrig plaas (Meyer, 1988: 21). Let ook op Van Zyl (1973: 315) se bewering dat onderwys plaasvind as daar 'n onderriggewer aanwesig is in 'n begeleidente onderrigleersituasie waar medemenslike hulp verleen word sodat 'n ander kan leer om te leer. Smith (1985: 5098/9) daarenteen beweer dat onderrig nie slegs 'n interaksie is wat plaasvind nie, maar dat die leerder aanleer dit wat aan hom geleer word. Laasgenoemde stelling kan nie ongekwalifiseerd aanvaar word nie. Daar dien op gelet te word dat die leerder deur middel van 'n ensiklopedie, die TV of handboek kan leer, maar dan het geen onderrig plaasgevind nie. Eers wanneer die interaksie plaasvind waar die onderriggewer die leerder met 'n onderrigleersituasie konfronteer en die leerder op 'n selfontdekkende wyse tot meerdere kennis kom, het onderrig plaasgevind.

Die vyfde en laaste weskensmerk van die onderrigsituasie is die teenwoordigheid en deelname van 'n leerder (Steyn, 1988: 160 - 162). Die

leerder moet die nuwe insigte wat hy uit die interaksie verkry, self interpreteer, aktualiseer en in nuwe situasies toepas. Sodoende word die leerder se spontane leer deur die onderriggewer gerig in die verbreding van sy kulturele waardes en kognitiewe struktuur (Meyer, 1988: 22). Die leerder wat nie 'n betroubare toets oor die inhoud van die afgehandelde leerinhoud slaag nie, moet self die aanspreeklikheid vir sy mislukking aanvaar (Fenstermacher, 1986: 40). Die onderriggewer moet homself egter daarvan vergewis dat hy die leerder in die geleentheid gestel het om die betrokke vaardigheid optimaal te bemeester (Meyer, 1988: 22).

Volgens die ontologies-kontekstuele paradigma van die onderrig moet die leerder die onderrigsituasie ten volle benut. Die leerder verwerf 'n sekere mate van bevoegdheid en sal dus, as resultaat van sy deelname aan die didaktiese situasie, sekere winste vertoon. Van der Stoep & Louw (1979: 43) se bewering dat indien die kind nie leer nie, die onderwyser se ontsluiting van die werklikheid sinloos is, kan nie aanvaar word nie, want dit impliseer dat geen onderrig plaasgevind het nie. Die bestaan van onderrig al dan nie is nie afhanklik van leerwins nie en kan nie as sodanig reeds voor die evaluering van die leerder se leerwins geïdentifiseer word nie (vergelyk Smith, 1985: 5098; Meyer, 1988: 23).

Onderrig veronderstel nie as sodanig leer nie alhoewel dit die doel van elke onderriggewer is om die geleentheid vir leer te skep.

Uit bogenoemde argumentasie blyk dit dat onderrig manifesteer as minstens

twee persone teenwoordig is. Die een, die onderriggewer, beskik oor sekere kennis en/of vaardighede wat hy van voorneme is om aan die tweede persoon, die leerder, oor te dra. Daar is dus 'n vooropgestelde doel asook bepaalde leerinhoud wat daartoe aangewend kan word. Hierdie aktiwiteit tussen die twee persone het 'n bepaalde aktiwiteit en begeleide interaksie tot gevolg. Aktiewe menslike interaksie is noodsaaklik vir onderrig as 'n handeling. Kennis of vaardigheid moet aan 'n leerder oorgedra word. Indien bogenoemde grondtrekke gelyktydig in die didaktiese struktuur van formele onderrig geïmplementeer word, moet aanvaar word dat onderrig plaasgevind het.

1.2.5.2 Effektiewe onderrig

Om effektief te wees, beteken om doeltreffend te wees. Tereg vra Steyn (s.a.: 2) of alle onderrig dan nie beplan en uitgevoer moet word sodat dit effektief sal wees nie. Steyn (s.a.: 1) wys ook daarop dat onderrig alleen onderrig is indien die verskillende onderrigkenmerke afsonderlik en in samehang die leerder in staat stel tot uitvoering van die verwagte leertake.

Vanuit die ontologies-kontekstuele paradigma moet die onderriggewer eerstens die uitvoering van die leertake as mikpunt stel (Steyn, s.a.:11). Tweedens moet die leerproduk geformuleer word. Dit is egter die ontwikkeling van die leerder se vermoë om te leer en take stap vir stap aan te pak, wat die hoofklem moet dra.

Die leerprestasie van 'n leerder moet gesien word as 'n resultaat van die leerder se optimale benutting van die onderrigontwerp, wat effektiewe onderrig impliseer (Meyer, 1988: 24). Dunkleberger en Heikkinen (1983: 559) wys daarop dat effektiewe onderrig nie 'n kitsoplossing vir onderrigleerproblematiek is nie; ten opsigte van tyd en betrokkenheid word groter klem op die onderriggewer geplaas. Laasgenoemde sal moet besin oor die leerinhoud en die tempo waarteen dit geleer moet word. Opdragte en vordering moet geëvalueer word om die tekortkominge in die onderrigleergebeure te identifiseer (Meyer, 1988: 24). Indien die onderrig deur die onderriggewer van so 'n aard is dat 'n onderrigleersituasie met optimale leergeleenthede geskep word, die leerder deur sy aktiewe betrokkenheid die volle potensiaal van die leergebeure behoort te benut. Effektiewe onderrig moet gesien word as die daarstelling van 'n optimale leerklimaat en nie as 'n voorvereiste vir effektiewe leer nie (Meyer, 1988: 26).

Die effektiefste inhoud vir 'n bepaalde onderrigsituasie is, volgens Steyn (s.a.: 12), die inhoud wat die beste aansluit by die aanvangsvlak van die leerder en die onderwysstyl van die onderriggewer.

Die kriteria vir effektiewe onderrig kan soos volg weergegee word (Meyer, 1988: 27 - 33):

- * Onderrigdoel. Hierdie komponent van onderrig moet afgestem word op die ontdekkende onderwysbenadering waardeur die leerders deur die beoefening van vaktipiese vaardighede 'n onderrigleersituasie

optimaal sal benut. Die onderrigdoel moet op 'n ondubbelsinnige wyse spesifieke opdragte aan die leerder afgrens, verband hou met die teikengroep, gerig wees op 'n sinvolle keuse van die leerinhoud en leerhandeling en leerresultate duidelik spesifiseer.

- * Onderriggewer. Die onderriggewer moet sy onderrigvaardighede so beoefen dat die leerder deur die toepaslike vaktipiese vaardighede in staat gestel word om relevante konsepte uit sy kognitiewe struktuur te herroep sodat nuwe leerinhoude daaraan gekoppel kan word. Die onderriggewer moet dus 'n didakties-verantwoordbare lesbeplanner en -aanbieder wees. Die onderriggewer is dus begeleier, bewerkstellig harmonie tussen vak- en vakdidaktiese vaardighede, beplan sy les en skep 'n vertrouens-verhouding om op 'n ondersteunende wyse selfgeaktualiseerde kennis te bevorder.
- * Inhoud/Kurrikulum. Die leerinhoud moet by die ervaringsveld en verstandelike vermoë van die leerder aanpas. Die leerinhoud sal verder nuttigheidswaarde moet hê, die leerder volkome toerus, die doelwitte realiseer en as stimulus tot kennisuitbreiding dien.
- * Leerder. Die ontwikkelingsgereedheid, intellektuele vermoë en gemotiveerdheid van die leerder sal die mate van hoe die onderig-leersituasie benut kan word, bepaal. Die leerder wat aktief by die onderrigleersituasie betrokke is en dit optimaal benut, sal

sy verworwe kennis sinvol kan toepas. Hy sal verder die nuwe kennis in konteks met kennis van sy bestaande kognitiewe struktuur plaas. Die leerder sal op 'n gemotiveerde wyse verwante vaktipiese vaardighede aanwend om selfontdekte kennis meer betekenis te gee. Hy (die leerder) sal dus ontwikkelingsgereed wees, oor sekere intellektuele vermoëns beskik, die onder- rigleersituasie optimaal benut en denkend-soekend optree. Hy sal gemotiveerdheid openbaar om sy kognitiewe struktuur te verryk.

- * Begeleidende interaksie. Die begeleidende interaksie impliseer hulpverlening aan die leerder en geskied planmatig. Dit is didakties gefundeerd en is rigtinggewend sonder om die leerder se aktiewe betrokkenheid te beperk.

Sodanige begeleide interaksie berus op drie pilare, naamlik: (vergelyk Rosenshine & Stevens, 1986: 376 - 389).

- * direkte onderrig wat die ontsluiting van die leerinhoud deur die onderwyser behels;
- * begeleidende inoefening wat leiding van die leerling in die hantering van die leerinhoud insluit; en
- * selfstandige en onafhanklike toepassing byvoorbeeld huiswerk.

Binne hierdie breë raamwerk verloop effektiewe onderrig soos volg:

- * 'n kort oorsig van reeds verkrygte kennis;
- * die stel van duidelike lesdoelwitte;
- * nuwe leerinhoud wat in kort stappe aangebied word;
- * goeie gedetailleerde instruksies en verduidelikings;
- * leerlingaktiwiteite wat op hoë denkvlak plaasvind;
- * intensiewe vraagstelling om te bepaal of die leerlinge die werk verstaan;
- * begeleidende inoefening van nuwe leerinhoud;
- * terugvoering en korrigerende van feite; en
- * duidelike huiswerkopdragte.

'n Model vir effektiewe onderrig bestaan volgens Rosenshine & Stevens, (1986: 376-389) uit:

- * 'n daaglikse oorsig en kontrole van die vorige dag se werk;
- * aanbieding van nuwe leerinhoud;

- * begeleide inoefening;
- * terugvoering en korrigerende van feite;
- * selfstandige toepassing van leerinhoud; en
- * weeklikse en maandelikse hersiening.

Dit is duidelik dat die onderriggewer die onderrigstrategieë vooraf deeglik sal beplan ten einde optimale sukses in die onderrig te ervaar. Die leerder sal in staat moet wees om die resultaat van die handeling in 'n nuwe situasie toe te pas (De Wet et al., 1981: 117). Meyer (1988:25) som effektiewe onderrig tereg op as 'n voortvloeiende van die aktiewe, begeleide interaksie tussen onderriggewer en leerder. Dit is 'n doelgerigte, verantwoordbare poging van die onderriggewer om die voorafbepaalde leerinhoud op so 'n wyse aan die leerder voor te hou dat laasgenoemde op 'n selfstandige wyse die leerinhoud tot sy eie verryking kan benut.

Daar is nog enkele aspekte wat die onderwyser in die oog moet hou indien hy effektief in die klaskamer wil optree.

Die onderwyser sal 'n verskeidenheid onderrigmetodes aanwend en toepaslike onderrigmedia in die lesse gebruik (Beach & Reinhartz, 1984: 32-33; Mendez, 1986: 4). Hy sal sy les betyds begin en sorg dra dat hy

elke leerling se aandag het (Steyn, s.a.: 12; Lasley & Walker, 1966: 64). Die tyd tot sy beskikking om die les aan te bied, sal hy ten volle benut en onderbrekings gedurende die les tot die minimum beperk (DuFour, 1986: 36; Lasley & Walker, 1986: 60-62). Tydens die lesaanbieding sal hy voortdurend oogkontak met sy leerlinge behou deur die leerlinge op so 'n wyse te rangskik dat oogkontak moontlik is. Hy sal die onderskeie sintuie van die leerlinge intensief inspan (Beach & Reinhartz, 1984: 32-33; Mendez, 1986: 4). Die onderwyser wat effektief in die klaskamer optree, is die een wat konsekwent in sy optrede is, aktief met sy leerlinge kommunikeer en vir hom 'n versameling pryswoorde saamgestel het (Beach & Reinhartz, 1984: 32-33). Hy nooi sy leerlinge uit om vrae te stel en stel vir homself 'n lys van moontlike vrae op wat varieer van maklike vrae tot vrae wat dieper denke ontlok (Albrecht, 1984: 99; Laley & Walker, 1986: 64; Steyn, s.a.: 12).

Dit is die onderwyser wat effektief in die klaskamer optree wat die leerlinge wat probleme ondervind na aan hom plaas sodat gereelde kontrole uitgeoefen kan word en die werk wat die leerlinge doen, gemonitor kan word (Lasley & Walker, 1986: 62-64; Steyn, s.a.: 12). Standaardprosedures is uitgewerk, byvoorbeeld: boeke word op 'n georganiseerde wyse uitgedeel en ingeneem (Lasley & Walker, 1986: 60). Hy gee sekere opsommings aan sy leerlinge en vestig hulle aandag op belangrike gedeeltes. Hy ken elke leerling by die naam, erken hulle waardigheid en neem hulle gevoelens en houdings in ag. Hy bepunt die leerlinge se werk en dra sorg dat elke leerling 'n aktiewe deelnemer aan elke les gemaak word (Pellicer, 1984: 53-54).

Van al hierdie aspekte moet die skoolhoof kennis dra sodat hy dit pertinent onder die aandag van die personeel kan bring, want daardeur is hy besig om mee te help om die onderrigvaardighede van die onderwyser te verbeter.

Onderrig is dus effektief in die mate waarin die leer- en onderrigtake doelgerig en aan die hand van toepaslike inhoud en vanuit die leerder se aanvangsvlak interaktief uitgevoer word.

In hierdie studie gaan gepoog word om te bepaal in watter mate die skoolhoof inisiërend kan optree ten einde effektiewe onderrig daar te stel. Op hierdie wyse is hy voortdurend besig met onderrigontwikkeling. In hoofstuk 2 sal aandag aan die effektiewe onderwyser geskenk word.

1.2.5.3 Ontwikkeling

Die tweede komponent van die begrip "onderrigontwikkeling", naamlik "ontwikkeling", beteken om tot volle groei te bring, deur studie te vorm, insig op te doen (HAT, 1984: 776) met ander woorde, 'n verandering vind plaas, vernuwing tree in. Die skoolhoof, as leier in die skool, moet die rigting aandui, bronne ontgin en ondersteuning verleen vir die verbetering van onderrig in sy skool (Theron & Bothma, 1988: 87). In die skool mag die onderwyser elke jaar sy lesse op dieselfde wyse aanbied en alhoewel hy baie ondervinding het, is dit weinig anders as die herhaling van dieselfde aktiwiteit. Die huidige vlak van vaardighede waaroor die onderwyser in die besondere vak beskik, word medebepaal deur die mate waarin hy voortdurend strewe om didaktiese vaardighede te ontwikkel of te verbeter (Van Loggerenberg, 1975: 25).

Onderrigontwikkeling beteken dus dat die onderriggewer wat met 'n bepaalde doel voor oë sekere leerinhoudes naamlik, vaardighede of kennis waaroor hy beskik, aan die leerder oordra, steeds moet poog om die wyse van oordrag te verbeter. In hierdie studie word bepaal op watter wyse die skoolhoof inisiërend kan optree ten einde die onderwyser (onderriggewer) ten opsigte van die wyse waarop hy die leerinhoudes wat hy aan die leerder gaan oordra, te laat ontwikkel.

1.3 PROBLEEMBEREDENERING EN -STELLING

Alhoewel daar in die begripspresisering onvermydelik reeds na fasette van die probleem vir hierdie navorsing verwys, is sal die probleem vervolgens in konteks beredeneer en geformuleer word.

Sedert outeurs soos Lieberman (1956: 1) die uitspraak gemaak het dat die onderwys wel sekere kenmerke van 'n professie vertoon, maar nog nie voldoen aan die kriteria wat normaalweg aan 'n professie gestel word nie, het die professionele posisie van die onderwys drasties verander. Die ontstaan van liggame soos die F.O.R. (Federale Onderwysersraad), departementele instellings soos onderwyssentra en onderwysburo's, is duidelike tekens dat die geloof in die professionaliseringsmoontlikhede van die onderwys wel bestaan.

Een van die belangrikste kriteria waaraan 'n professie moet voldoen, is dat die beoefenaar daarvan oor kundighede en vaardighede moet beskik wat

nie sonder meer by die leek voorkom nie (vergelyk Calitz & Van der Westhuizen, 1983). Indien aanvaar word dat intellektualisering (of die ontsluiting van die logies-analitiese funksie van die leerling in samehang met sy ander funksies) een van die primêre take van skool is, volg dit dat die skoolhoof as onderwysleier die verantwoordelikheid moet dra vir 'n onderrigpraktyk wat leergeleenthede optimaal en dus effektief sal laat verloop (vergelyk T.O.D.: 1986: 40-44). Die onderwyser moet toegerus word met onderwysvaardighede en -kundighede wat hom in staat sal stel om leerinhoud effektief vir die leerling te ontsluit, veel beter as wat die leek dit intuïtief sal kan doen.

Ten spyte van die feit dat die bybring van basiese insigte rakende die Opvoedkunde as wetenskap van groot belang is by die opleiding van onderwysers, kan studente nie toegelaat word om slegs oor die teoretisering van onderwysvraagstukke te dink nie. Outeurs soos Gresse (1981) en Calitz (1980) wys daarop dat daar nie alleen in Suid-Afrika nie, maar ook in ander dele van die wêreld sterk skeiding tussen teorie en praktyk by die opleiding van onderwysers bestaan. Daar mag selfs bedenkinge bestaan of daar tans binne die bestaande stelsel van praktiese onderwys as komponent van die professionele opleiding van onderwysers genoeg geleenthede geskep word vir die inoefening van praktiese onderwysvaardighede.

In hierdie studie word van die standpunt uitgegaan dat opleidingsinrigtings die verantwoordelikheid behoort te aanvaar vir die professionalisering van die student-onderwyser deur die opleiding in onder andere

onderwysvaardighede. Aangesien die gaping tussen teorie en praktyk waarskynlik nog nie aan alle opleidingsinrigtings na wense oorbrug word nie, is dit van besondere belang vir die onderwyspraktyk dat die skoolhoof in die huidige omstandighede sterk leiding op hierdie terrein sal neem (T.O.D, 1986:40-44).

By onderrigontwikkeling behoort die outonomie van professionele persone nie aangetas te word nie (Lieberman, 1956: 87) en die skoolhoof kan ook nie op 'n outoritêre wyse onderrigontwikkelingsprogramme aan die gang sit nie. Verder kan sake soos die uitoefening van kontrole en evaluering van onderwysers (vergelyk T.O.D. 1986: 40-44 en paragraaf 1.1) tot gevolg hê dat die vertrouensverhouding wat so noodsaaklik is by suksesvolle didaktiese leiding, verlore gaan. Daarom is dit noodsaaklik om die skoolhoof as 'n inisieerder van onderrigontwikkelingsprogramme te beskou.

Die Raad vir Geesteswetenskaplike Navorsing (1981 (b): 9) toon aan dat die huidige samelewing groot verwagtinge van die onderwys koester. Onderwys moet nie slegs onkunde en ongeletterheid bekamp nie, maar bydra om rassekonflik te verminder, patriotisme te kweek, geestelike weerbaarheid in te skerp, sosiale spanninge te verminder, ontspanning en vermaak te verskaf en in die mannekragbehoefte voorsien. Om dit te vermag, is vernuwing nodig en dit behels 'n proses van verandering in die onderwys ten einde aan die verwagtinge en vereistes van die individu en die samelewing te kan voldoen (RGN-onderzoek na vernuwingstrategieë in

die Onderwys, 1981 (b): 10). Dit het onder meer bygedra dat verskeie oriënteringskursusse deur die Transvaalse Onderwysdepartement aangebied is. By hierdie geleentheid is nie slegs nuwe fasette in die onderrig bespreek nie, maar ook vernuwing ten opsigte van die inhoudelike van die sillabusse asook die benaderingswyse. Verder kan die onderwyser homself beter kwalifiseer deur deel te hê aan kursusse aangebied deur die Onderwyskollege vir Verdere Opleiding en universiteite, en streekkursusse wat die Transvaalse Onderwysdepartement aanbied.

Vir die praktiserende onderwyser het hierdie vernuwingsproses egter probleme geskep, waaronder gebrek aan voorbereiding, begrip, ervaring en tyd tel (De Villiers, 1987: 4). Ook is dit in die daaglikse gang van die skoolaktiwiteite nie vir al die personele betrokke by 'n bepaalde vak moontlik om genoemde kursusse by te woon nie. Dit is noodsaaklik om aandag te skenk aan die probleme wat die onderwyser met vernuwing ervaar om vas te stel watter faktore tot weerstand teen vernuwing bydra.

1.3.1 Probleme met en weerstand teen vernuwing

Van den Berg & Vandenberghe (1981: 5) beweer dat vernuwing nie slegs 'n aktuele tema nie, maar ook 'n komplekse probleem is. Onderwysers reageer uiteenlopend op die eise wat vernuwing aan hulle stel, terwyl ouers daarop aandring dat hulle kinders nie die slagoffers van eksperimentering moet word nie.

De Villiers (1987: 2) is van mening dat onderwysers 'n tradisionele

weerstand teen vernuwing het en Bridge (1976: 211) toon aan dat onderwysers moeilik aan 'n gevestigde onderwysmetode sal verander. 'n Moontlike rede vir die weerstand is, volgens Van Zyl (1984: 7), die tradisionele konserwatisme wat in die onderwysstelsel in Suid-Afrika heers.

Die onderwyser moet egter tred hou met die toenemende akkumulasie van nuwe feitekennis wat nuwe leerinhoud vir die leerling impliseer. Verder moet die onderwyser op die hoogte bly met vernuwing op die didaktiese terrein, wat nuwe metodes en onderrigmedia behels. Waar in die verlede op die handboek en lesingmetode gesteun is, word die induktiewe benadering in die onderrig in 'n toenemende mate vereis (De Villiers, 1987: 6).

Die probleem wat ontstaan, is of die onderwyser wat 'n dekade of meer gelede sy opleiding ontvang het, aan die nuutgestelde eise kan voldoen en of hy genoegsaam vernuwingsbewus en gemotiveer is om binne die klaskamerpraktyk vernuwing te implementeer (De Villiers, 1987: 6). Die mens poog progressief om sy leefwêreld te verbeter en te vermuur en dus te beheers tot eer van God. Die vernuwingsbewuste mens is krities ingestel teenoor die bestaande en is op soek na dit wat beter, vollediger en volmaakter is (De Villiers, 1987: 231). Die onderwysers wat hierdie beginsel aanvaar, sal nie stagneer en verstar nie; intendeel, dit sal by hom gaan oor dinamiese optredes, vooruitgang, verbetering en vernuwing binne die onderrigleersituasie.

Sommige mense aanvaar vernuwing maklik, andere is versigtig om vernuwing te aanvaar en verwerp dit dikwels (De Villiers, 1987: 234). Die vernuwer moet in gedagte hou dat daar by sekere persone spesifieke weerstandbiedende faktore is soos psigologiese weerstand wat tydens invoering van vernuwing in ag geneem moet word.

Ander weerstandsbiedende faktore teen vernuwing en by implikasie onderrigontwikkeling word deur Watson (1969: 493) aangetoon:

- * Mense verkies die bekende bo die onbekende en hou daarvan om in 'n omgewing te leef waarin daar so min moontlik vernuwing plaasvind.
- * Die verskynsel om slegs nuwe idees van binne die bestaande lewensuitkyk te aanvaar; diepgewortelde illusies moet nie deur nuwe informasie vervang word nie.
- * Nuwe idees wat nie deur die groep aanvaar word nie, word deur die individu teëgestaan.
- * Tradisionele sedes en gewoontes skep weerstand teen vernuwing.
- * Omdat die persoon nie oor voldoende selfvertroue beskik nie, is hy huiwerig om bestaande praktyke te verander en te vernuwe, ten spyte van die feit dat hy daarvan bewus is dat vernuwing verbetering sal meebring.

Die skoolhoof het dus 'n belangrike taak om te vervul, aangesien hy as leier van 'n bepaalde span steeds op die uitkyk moet wees vir moontlike fasette wat verbeter kan word. Hy is by uitstek die persoon wat vernuwing, in die onderhawige geval ten opsigte van onderrigontwikkeling, kan inisieer (vergelyk Bolam, 1982: 2276 en De Villiers, 1987: 44).

1.3.2 Die taak van die skoolhoof ten opsigte van vernuwing

Die skoolhoof moet die inisiatief neem om onderrigontwikkeling te inisieer. Nie alleen beskik hy oor die outoriteit om onderrigontwikkeling te inisieer nie, maar is ook in staat om die behoefte aan vernuwing te identifiseer. Hy beheer ook die infrastruktuur wat vir vernuwing noodsaaklik is. Die skoolhoof is in verbinding met vernuwers buite skoolverband, byvoorbeeld met die superintendente van onderwys (Rittenhouse, 1970: 11-12).

Om vernuwing in sy skool te laat slaag, bly vir die skoolhoof een van die grootste uitdagings. Daardeur kan hy sy personeel in 'n hegte band saamsnoer ten einde die beste resultate te bereik in belang van die opvoedingstaak in sy skool. Hy is die sleutelfiguur en effektiewe kurrikulumontwikkeling is direk afhanklik van sy toegeneënheid, begrip en ondersteuning (MacDonand et al., 1971: 150).

Die skoolhoof moet ook nie huiwer om vernuwing in te voer nie, want die vernuwingsbewuste skoolhoof het gewoonlik veel meer ondersteuning as wat hy besef (Hoyle, 1970: 29). Wanneer die personeel besef die

skoolhoof is bereid om na hulle voorstelle te luister, kom hulle makliker vorendag met planne wat hulle sal wil uittoets (Hoyle, 1970: 131). Neale et al (1981: 29) beweer egter dat sommige skoolhoofde dikwels swak toegerus is om as vernuwers en inisieerders van vernuwing op te tree.

'n Gunstige klimaat vir vernuwing is egter noodsaaklik. Die onderwys in die RSA is dinamies en vernuwing vind voortdurend plaas sodat die skoolhoof teen 'n geweldige tempo met verandering en vernuwing gekonfronteer word (Moolman, 1978: 3).

Die skoolhoof moet 'n gunstige klimaat skep om vernuwing, ontplooiing en ontluiking van die kreatiewe vermoëns van die leerling te laat gedy (Eksteen, 1979: 21). Die skoolhoof moet in gedagte hou dat die vakonderwyser sy belangrikste vennoot is. Sonder die onderwyser se lojaliteit en ondersteuning is die mooiste ideale vir die skool tot mislukking gedoem (De Villiers, 1987: 45). Die skoolhoof is nie slegs in staat om vernuwing te inisieer nie, maar die personeel het sy ondersteuning nodig indien een van hulle of 'n groep vernuwing wil toepas.

Die skoolhoof hoef nie noodwendig 'n vakkenner te wees om vernuwing te inisieer nie, maar hy moet die klimaat tot vernuwing skep deur die nodige middelle tot vernuwing daar te stel. Hy is dus sy tyd vooruit en sy idees mag weerstand by die personeel wek omdat hulle nie in staat is om met die vernuwing tred te hou nie (De Villiers, 1987: 46).

Die vernuwer moet egter spesifieke strategieë aanwend om vernuwing suksesvol en blywend in te voer (De Villiers, 1987: 233).

Indien die skoolhoof as vernuwer van die onderrig wil optree, moet hy gemotiveerd by die besluitnemingsproses betrokke wees, anders sal die personeel die vernuwing nie aanvaar nie (De Villiers, 1987: 233).

Uit die voorafgaande beredenering blyk die probleem van hierdie navorsing te wentel rondom die volgende vrae:

- * Wat behels onderrigontwikkeling as 'n faset van personeelontwikkeling?
- * Watter rol behoort die skoolhoof te speel om onderrigontwikkeling te inisieer?
- * Watter middele is tot die skoolhoof se beskikking ten einde onderrigontwikkeling te inisieer?
- * Wat is die praktiserende onderwysers se mening oor, houding teenoor en behoefte aan onderrigontwikkeling?
- * Watter riglyne kan die skoolhoof volg ten einde onderrigontwikkeling te inisieer?

1.4 DOEL MET DIE NAVORSING

Met die probleemvrae soos gestel in gedagte, is die oorkoepelende doelstelling van hierdie studie om riglyne vir die skoolhoof neer te lê vir sy rol in die vestiging van 'n opvoedkundig-verantwoordbare onderrigontwikkelingspraktyk en wel as inisieerder van die handeling.

Uit voorgenoemde breë doelstelling kan die volgende spesifieke doelwitte van die studie onderskei word, naamlik om

- * vas te stel wat onderrigontwikkeling as 'n faset van personeel-ontwikkeling behels;
- * te bepaal watter rol die skoolhoof kan speel om onderrigontwikkeling te inisieer;
- * vas te stel watter middele die skoolhoof tot sy beskikking het om onderrigontwikkeling te inisieer;
- * die praktiserende onderwysers se houding teenoor, mening oor en behoefte aan onderrigontwikkeling te bepaal;
- * Deur middel van aanbevelings, riglyne vir die skoolhoof daar te stel waarvolgens hy onderrigontwikkeling kan inisieer.

1.5 METODE VAN NAVORSING

Om die probleemvrae te beantwoord en die doel van die studie te bereik, word van die volgende navorsingsmetodes gebruik gemaak:

1.5.1 Literatuurstudie

'n Literatuurstudie uit sowel primêre as sekondêre bronne word onderneem oor die belangrikheid van onderrigontwikkeling as faset binne die raamwerk van personeelontwikkeling en die bestuursrol wat die skoolhoof behoort te speel om onderrigontwikkeling te inisieer. Ook word uit die literatuur vasgestel watter middele die skoolhoof tot sy beskikking het om onderrigontwikkeling te inisieer. Vir hierdie doel is 'n DIALOG-rekenaarsoektog onderneem (DIALOG FILE 1: ERIC - 66-87/JUNE) Die trefwoorde (vertaal in Afrikaans) onderrig-, ontwikkeling, personeelontwikkeling, effektiewe onderrig en skoolhoof is gebruik.

1.5.2 Empiriese ondersoek

'n Gestruktureerde vraelys, gegrond op wat in die literatuurstudie bevind is, sal opgestel word en aan skoolhoofde en onderwysers versend word om vas te stel wat die houding van elke groep met betrekking tot die inisiëringstaak van die skoolhoof ten opsigte van onderrigontwikkeling is.

Omdat die populasie in die onderhawige geval, al die onderwysers in Transvaal, so groot is dat dit onmoontlik is om al sy lede te betrek, word 'n steekproef vanuit hierdie populasie gemaak. Die steekproef is dan 'n relatief klein subgroep van individue vanuit die populasie (Huysame, 1986: 10). 'n Steekproef is 'n eindige aantal gevalle of individue wat as verteenwoordigend van 'n populasie beskou word en wat bestudeer word met die doel om uitsprake oor die populasie as geheel te maak (Plug, Meyer, Louw & Gouws, 1979: 347).

Slegs skoolhoofde verbonde aan sekondêre skole onder die beheer van die Transvaalse Onderwysdepartement word betrek, omdat die fokus op sekondêre skole val. Omdat al 236 skoolhoofde van sekondêre skole in Transvaal betrek is, is dit 'n verteenwoordigende groep. Die 572 onderwysers wat betrek is, kan ewe-eens as verteenwoordigend beskou word omdat hierdie steekproef 'n akkurate voorstelling is van die populasie waaruit dit getrek is deurdat alle relevante eienskappe van die populasie in dieselfde verhoudings in die steekproef voorkom, of deurdat die frekwensie-verdeling van tellings in die steekproef 'n akkurate voorstelling van die frekwensieverdeling van tellings in die populasie is. 'n Verteenwoordigende steekproef is verkry deur 'n aantal items ewekansig uit die populasie te trek (Plug, et al., 1979: 384).

Drie afskrifte van die vraelys (vergelyk bylae B) word aan elke hoof van 'n Transvaalse provinsiale sekondêre skool versend word met die versoek om self die vraelys te voltooi en die ander twee kopieë aan die personeellede wie se name eerste en laaste op die personeellys van die

skool verskyn, te oorhandig vir voltooiing. Omdat skole van òf 'n alfabetiese personeellys òf van 'n personeellys volgens posnommers gebruik maak, kan verseker word dat onderwysers uit alle ouderdomsgroepe en poste betrek word.

Die vraelys bestaan uit twee afdelings, naamlik

- * afdeling A: biografiese inligting; en

- * afdeling B: die skoolhoof en onderrigontwikkeling

Na die terugontvangs van die vraelyste word die data met behulp van die rekenaar verwerk en die nodige tabelle waarop al die data voorkom, weergegee. 'n Analise en interpretasie van die data word gedoen en afleidings gemaak.

1.6 PROGRAM VAN ONDERSOEK

Die navorsing neem 'n aanvang met 'n literatuurstudie oor onderrigontwikkeling as faset van personeelontwikkeling. Ook word uit die literatuurstudie vasgestel watter bestuursrol die skoolhoof behoort te speel om inisiërend ten opsigte van onderrigontwikkeling op te tree. Uit die literatuurstudie word ook vasgestel watter middele die skoolhoof tot sy beskikking het om onderrigontwikkeling te inisieer.

Na afhandeling van bogenoemde volg die empiriese ondersoek oor die stand

van sake met betrekking tot onderrigontwikkeling aan provinsiale sekondêre skole in Transvaal deur die houding van, mening oor en die behoefte aan onderrigontwikkeling deur die praktiserende onderwysers te bepaal.

Die empiriese ondersoek word gevolg deur 'n interpretasie van die ingesamelde gegewens en 'n evaluering van die data aan die hand van verantwoordbare kriteria.

Ten slotte word bevindings en gevolgtrekkings gemaak, waarna enkele aanbevelings vir die skoolhoof ten opsigte van onderrigontwikkeling gedoen word.