

DIE PROFESSIONELE ONTWIKKELING VAN DIE BEGINNERONDERWYSER DEUR DIE SKOOLHOOF

deur

GERRIT STEFANUS DU PLOOY B.A. B.Ed.

Skripsie voorgelê ter gedeeltelike vervulling
van die vereistes vir die graad

**MAGISTER IN DIE OPVOEDKUNDE
IN
ONDERWYSBESTUUR**

In die
FAKULTEIT VERGELYKENDE OPVOEDKUNDE EN ONDERWYSBESTUUR
aan die
POTCHEFSTROOMSE UNIVERSITEIT VIR CHRISTELIKE HOËR ONDERWYS

STUDIELEIER: Dr. G.S. Niemann

HULPLEIER : Mnr. Z.B. Loots

POTGIETERSRUS

Junie 1987

*Die jongmanne moes sonder gebrek wees, mooi,
toegerus met kennis, verstandig, bekwaam en
in staat om in die paleis diens te doen.
Hulle moes onderrig word in die Galdeërs se
skrif en taal.*

Daniël 1:4

In dankbaarheid opgedra aan my ouers

DANKBETUIGINGS

My opregte dank aan:

- Dr. G.S. Niemann vir sy onbaatsugtige hulp, kundige leiding, raad en aanmoediging.
- Mevrou Ina Fouché en Mevrou Lea Engelbrecht vir die netjiese tikwerk en puik tegniese versorging.
- Mevrou Leenster Eloff vir die taalkundige versorging.
- My ouers vir hulle voortdurende belangstelling en motivering.
- My skoonmoeder vir haar belangstelling.
- My eggenote Hester en kinders, Gerrit, Pasch en Liza vir hulle ondersteuning, geduld, liefde en opoffering.
- Die R.G.N. vir 'n studietoekenning.

Aan ons Hemelse Vader, die Gewer van alle goeie gawes, kom die dank en die eer toe vir die krag en genade waarsonder hierdie studie nie ten uitvoer gebring sou kon word nie.

SUMMARY

The problem which most beginning teachers have to cope with is that they find themselves in a sink or swim situation during his first year of practice. The beginning teacher often finds himself in a teaching situation for which he has not been professionally trained. In such a situation a big need arises for aid and guidance by the principal. Guidance and help to the novice should take place in a planned structural framework so that it will form part of an in-service training programme. In-service training should not be seen as a separate process, but as the continuation of the professional training, previously undergone.

During the in-service training, or the induction phase, the beginning teacher gets the opportunity to develop his potential fully, and to grow professionally. The principal should see that the beginning teacher receives guidance to such an extent, and that the organisational climate be of such a nature, that professional development will take place.

To carry into effect the professional development of the beginning teacher the principal may, for example, use a mentor or tutor teacher, especially appointed for such an undertaking. He may also use an induction- or development programme which will be compiled according to specific directing concepts. An induction or development programme for the professional guidance of beginning teachers will consist of various components such as the identification of the beginner's abilities, an orientation phase, a development phase and an evaluating phase. These components are not separate units, but each forms part of a meaningful whole.

In the South African educational system, the professional development and the development of the beginner in general, is a management task of the principal, which, at this stage receives little attention. The present hierarchical system in the teaching profession - the principal, vice-principal and heads of departments are very suitable for the implementation of an induction programme, since the delegation of tasks can easily be achieved.

No teacher today can start his career on a learn by trial and error basis. Everything points to the fact that the demands on teachers, including beginning teachers, will increase. For this reason beginning teachers should receive efficient in-service training, thus ensuring that they attain a high degree of efficiency as soon as possible.

INHOUDSOPGAWE

1. ORIËTERING

1.1	INLEIDING	1
1.2	PROBLEEMSTELLING	1
1.3	DOEL VAN DIE NAVORSING	3
1.4	METODE EN VERLOOP VAN ONDERSOEK	4
1.4.1	Teorievorming en literatuuroorsig	4
1.4.2	Verloop van die ondersoek	5
1.5	BEGRIPSVERKLARING	5
1.5.1	Beginneronderwyser	5
1.5.2	Probleme van beginneronderwysers	6
1.5.3	Bestuurspersoneel	6

2. PROBLEME VAN DIE BEGINNERONDERWYSER

2.1	INLEIDING	7
2.2	GEÏDENTIFISEERDE PROBLEME VAN BEGINNERONDERWYSERS	7
2.2.1	Praktykskok	7
2.2.2	Voorbereiding en beplanning van didaktiese inhoude	10
2.2.3	Verhoudinge	10
2.2.3.1	Verhouding teenoor leerlinge	10
2.2.3.2	Verhouding met ouers	11
2.2.3.3	Verhouding met die hoof en ander kollegas	12
2.2.4	Dissipline	13
2.2.5	Evaluering	14

2.2.5.1	Evaluering van leerlinge	14
2.2.5.2	Evaluering van die beginneronderwyser	16
2.2.6	Persoonlike probleme	16
2.2.7	Buite-kurrikulêre aktiwiteite	17
2.3	KATEGORISERING VAN PROBLEME	17
2.3.1	Administratiewe probleme	18
2.3.2	Probleme rondom die onderrig-leer-situasie	18
2.3.3	Interpersoonlike probleme	19
2.3.3.1	Onderwyser-kind verhouding	19
2.3.3.2	Kollegiale verhoudinge	20
2.3.3.3	Onderwyser-ouer vennootskap	20
2.3.4	Evaluering	21
2.3.5	Persoonlike probleme	21
2.4	IMPLIKASIES VIR DIE SKOOLHOOF	22
2.5	SAMEVATTING EN VOORUITSKOUING	23
3.	DIE PROFESSIONELE ONTWIKKELING VAN DIE BEGINNERONDERWYSER DEUR DIE SKOOLHOOF	
3.1	INLEIDING	24
3.2	RELEVANTE BEGRIPPE	25
3.2.1	Professionele ontwikkeling	25
3.2.2	Personeelontwikkeling	25
3.2.3	Indiensopleiding	26
3.2.4	Samevattend	27
3.3	DIE DOEL EN AARD VAN PROFESSIONELE ONTWIKKELING	29
3.4	BELANGRIKE BESTUURSHANDELINGE	31
3.4.1	Beplanning	31
3.4.1.1	Doelwitbepaling	32

3.4.1.2	Opstel van doelwitte	33
3.4.1.3	Doelwitbenadering	33
3.4.2	Organisering	35
3.4.2.1	Delegering van take	35
3.4.2.2	Die toepassing van beleid en prosedures	36
3.4.2.3	Kriteria vir die evaluering van die programeffektiwiteit	36
3.4.3	Leidinggewing	37
3.4.3.1	Motivering	37
3.4.3.2	Leierskapstyl van die skoolhoof	38
3.4.3.3	Verhoudingstigting	38
3.4.4	Beheeruitoefening	39
3.5	SAMEVATTING	40
4.	'N MODEL VIR DIE ONTWIKKELING VAN DIE BEGINNERONDERWYSER	
4.1	INLEIDING	42
4.2	DIE ORIËNTERINGSPROGRAM	43
4.2.1	Plek, doel en tyd van oriënteringsprogramme	43
4.2.2	Inhoude vir 'n oriënteringsprogram	43
4.3	INDUKSIEPROGRAM AS KONTINUE ONTWIKKELING	45
4.3.1	Die mentor- of tutoronderwyser	46
4.3.1.1	Eienskappe van 'n tutoronderwyser	47
4.3.1.2	Die funksionering van die tutorstelsel	48
4.3.1.2.1	Aanvangsoriëntering	48
4.3.1.2.2	Hulpverlening in die onderrigsituasie	48
4.3.1.2.3	Buite-kurrikulêre aktiwiteite	49
4.3.1.3	Die tutorstelsel as kontemporêre oplossing	50

	4.3.1.3.1	In Engeland	50
	4.3.1.3.2	In die R.S.A.	50
4.3.2	Die hoof as induksieleier		51
	4.3.2.1	Ter geleide	51
	4.3.2.2	Die funksionering van die model in die V.S.A.	51
	4.3.2.3	Riglyne vir die hoof as induksieleier	52
4.4	VOORGESTELDE MODEL VIR DIE ONTWIKKELING VAN DIE BEGINNERONDERWYSER		53
4.4.1	Die identifiseringsfase		53
	4.4.1.1	Analiserings van waarskynlike applikante	53
	4.4.1.2	Insette deur die bestuurspersoneel	54
4.4.2	Oriënteringsfase		54
	4.4.2.1	Oriënteringsdoelwit	54
	4.4.2.2	Voorgestelde skedule vir 'n oriënteringsprogram	55
4.4.3	Indiensopleidings- of induksiefase		56
	4.4.3.1	Die rol van die departementshoof	56
	4.4.3.2	Vakvergaderings	56
	4.4.3.3	Onderrigleidingsbesoeke	57
	4.4.3.4	Kursusse en werkseminare	57
	4.4.3.5	Die informele gesprek	58
	4.4.3.6	Opvolgvergaderings	58
4.4.4	Die evalueringsfase		59
	4.4.4.1	Evaluering van die program	59
	4.4.4.1.1	Tydspan	59
	4.4.4.1.2	Inhoud	59
	4.4.4.1.3	Omvang	59
	4.4.4.2	Evaluering van die beginneronderwyser	60
	4.4.4.2.1	Die rol van die evalueerder	60
	4.4.4.2.2	Evalueringsdoelwitte	60
4.5	DIAGRAMATIESE VOORSTELLING VAN 'N ONTWIKKELINGSMODEL		61
4.6	SAMEVATTING		63

5.	SAMEVATTING, BEVINDINGE EN AANBEVELINGS	
5.1	SAMEVATTING	65
5.2	BEVINDINGE	67
5.3	AANBEVELINGS	68

LYS VAN FIGURE

Fig. 3.1	Ontwikkelingsdimensies by die ontwikkeling van beginneronderwysers	28
Fig. 4.1	Diagram van 'n ontwikkelingsmodel	62

BIBLIOGRAFIE	70
---------------------	-----------

1. ORIËNTERING

1.1 INLEIDING

Die toetrede tot die onderwysprofessie word deur elke ander beginneronderwyser op 'n unieke wyse ervaar. Vir sommige is die inskakeling by 'n skool en nuwe werksomstandighede 'n gladde oorgang van student na onderwyser. Andere ervaar die oorgang egter meer traumaties en pas moeilik aan in sy nuwe werksomstandighede. 'n Gemeenskaplike faktor wat egter by alle beginneronderwysers voorkom is die feit dat elke beginneronderwyser 'n behoefte het aan een of ander vorm van hulp om sy toetrede tot die praktyk makliker te maak. Die hulp aan beginneronderwysers moet egter sinvol beplan word sodat die hulp deel sal word van 'n kontinue opleidingsprogram.

1.2 PROBLEEMSTELLING

'n Onderwyser begin nie sy loopbaan in die onderwys as "produkt in sy finale vorm" nie. Die professionele kwaliteite van die aspirant-onderwyser word egter nie tydens sy professionele opleiding ten volle ontwikkel vir 'n fout-en-probleemlose toetrede tot die praktyk nie (Stoltenberg, 1981:16).

Indien daar wel leemtes in die professionele opleiding van onderwysers in hierdie verband bestaan, moet die professionele kwaliteite, bekwaamhede en talente van die beginner ten minste in sy eerste jaar in die onderwys geïdentifiseer en ontwikkel word (Kurtz, 1983:42). Beginneronderwysers kan baie frustrasies gespaar bly en baie beginners kan vir die onderwys behoue bly indien indiensopleidings- en ontwikkelingsprogramme aangewend word vir die professionele ontwikkeling van beginneronderwysers (Cawood, 1973:13).

Die oorsaak vir die probleem lê nie noodwendig by die professionele opleiding van die student nie, maar moet dikwels by die beginner self gesoek word. Daar bestaan geen waarborg dat die student oor die vermoëns en persoonlikheid beskik om die teorieë, wat hy tydens sy opleiding aangeleer het, in die praktyk

toe te pas nie.

Vir menige beginneronderwyser lê sy grootste probleem egter daarin dat hy nie ontwikkelingskontinuiteit beleef tydens die oorgang van student na onderwyser nie. Daar ontstaan dus 'n gaping wat, indien dit nie gevul word nie, vir die beginner spanning en probleme teweegbring. Volgens Hall (1982:53) moet menige beginners hierdie sprong van professionele opleiding na professionele onderwyser op eie stoom oorleef en gebeur dit dikwels dat die beginner hom in hierdie eerste jaar in die situasie van konformasie of praktyk-verlating bevind.

Die belangrike rol van die skoolhoof in hierdie verband word baie duidelik deur Embretson, Ferber en Langager (1984:27) gestel as hy sê dat effektiewe evaluering en kontinue indiensopleiding een van 'n skoolhoof se belangrikste take is. Volgens Algie (1983:112) is die beginneronderwyser se frustrasies juis daarin geleë dat hy onkundig is met betrekking tot wat van hom verwag word en dat sy take nie duidelik uitgespel en afgebaken word nie.

Skoolhoofde sal beslis aan hierdie belangrike saak aandag moet gee. De Wet (1980:202) stel dit baie duidelik dat die professionele ontwikkeling van personeel 'n bestuurstaak van die hoof is. In dieselfde verband sê Van der Westhuizen (1986:259) dat die skep van interne indiensopleidingsprogramme die taak van die hoof is, sodat personeel professioneel kan groei. Volgens Duke (1982:4) behoort skoolhoofde indiensopleidingsaktiwiteite te sien as geleent-hede vir sy personeel om kennis op te doen wat kan bydra tot sinvolle besluit-neming en individuele professionele groei. Om hierdie doel te bereik moet hoofde toesien dat 'n verskeidenheid van indiensopleidingsaksies geëvalueer en geïmplementeer word.

Die professionele groei en ontwikkeling van die beginneronderwyser is ook belangrik in die opvoedingsgebeure as geheel. Die ontwikkeling van beginneronderwysers moet nie as 'n losstaande fenomeen gesien word nie, maar as 'n integrale deel van die opvoedingsleergebeure. Grant en Zeichner (1981:100) sê dat die omstandighede waaronder 'n beginneronderwyser sy eerste jaar in die onderwys begin, bepalend is vir die mate van effektiwiteit ten opsigte van die onderrig-leergebeure wat hy in sy loopbaan gaan bereik. Guskey (1985:378) sê dat dit uit navorsing blyk dat indiensopleidingsprogramme al meer ingestel is op die effektiwiteit van onderwysers. Gereelde terugvoering en

remediërende aksies maak 'n groot deel van ontwikkelingsplanne uit, sodat beter opvoedende onderwys kan geskied. Die indiensopleiding en professionele ontwikkeling wat die beginner ondergaan, dien dus nie slegs as nut vir die individuele onderwyser nie, maar dien ook tot die bereiking van die primêre doel in die opvoeding naamlik die begeleiding van die kind tot volwassenheid.

Probleemvrae wat uit bogenoemde ontstaan is:

- Wat is die aard en omvang van die probleme waarmee beginneronderwysers te kampe het?
- Wat is die rol van die skoolhoof in die professionele ontwikkeling van die beginneronderwyser?

1.3 DOEL VAN DIE NAVORSING

Die doel van die navorsing kan in twee hoofkomponente verdeel word naamlik:

- Om die aard en omvang van die probleme waarmee beginneronderwysers te kampe het, na te vors en te identifiseer.
- Om die taak en rol van die skoolhoof in die professionele ontwikkeling van die beginneronderwyser te omskryf.

Bogenoemde doelwitte vereis nadere toeligting.

Wat die aard en omvang van die beginner se probleme betref sal gepoog word om uit die navorsing vas te stel of die probleem-areas gekategoriseer kan word en in watter mate sekere probleme duideliker manifesteer as ander. Die probleme sal dus nie in die algemeen bestudeer kan word nie, maar sal verbesonder word na diè wat 'n direkte invloed op die onderrigsituasie in sy geheel het. Daar sal egter wel gekyk word na probleme wat moontlik 'n indirekte invloed op die onderrigleerbeure mag hê.

Die professionele ontwikkeling van die beginneronderwyser deur die skoolhoof het in 'n groot mate ook ten doel die oplossing van die probleme waarmee die beginner te kampe het. In die navorsing sal daar gelet word op sekere professionele ontwikkelingsprogramme wat deur skoolhoofde gebruik kan word om

tot die professionele groei en ontwikkeling van die beginner by te dra. Die programme kan egter nie slegs op ontwikkeling ingestel wees nie, maar moet in 'n groot mate bydra tot die oorbrugging wat van student na onderwyser moet plaasvind.

1.4 METODE EN VERLOOP VAN ONDERSOEK

1.4.1 Teorievorming en literatuuroorsig

Vir die uitvoering van hierdie studie is daar van die oorsignavorsingsmetode gebruik gemaak. Oorsignavoring geskied veral aan die hand van resente tydskrifartikels wat aan die navorser 'n goeie weergawe gee van wat op 'n bepaalde terrein gedoen word (De Wet *et al.*, 1981:12).

Die studie is voorafgegaan deur 'n uitgebreide literatuurstudie wat onder meer 'n ERIC-rekenaarsoektog ingesluit het. Uit die literatuurstudie het dit duidelik geword dat genoegsame literatuur beskikbaar is vir die uitvoering van die studie en is die literatuursoektog onderverdeel in drie basiese komponente naamlik:

- probleme van beginneronderwysers
- die skoolhoof as personeel-ontwikkelingsleier
- bestaande modelle vir ontwikkelingsprogramme

Daar is hoofsaaklik gebruik gemaak van tydskrifartikels en ander primêre bronne, terwyl persoonlike onderwyservaring en gesprekke met eerstejaar-onderwysers en skoolhoofde in 'n mate 'n invloed op die rigting en aard van die studie het. Die literatuurstudie is verder beperk tot beginneronderwysers en skoolhoofde van sekondêre skole in lande waarvan publikasies in dié verband in Suid-Afrika beskikbaar is.

Uit die literatuuroorsig is voortdurend gepoog om bestaande tendense, teorieë, leerntes en aanbevelings te analiseer en tot sinvolle en logiese gevolgtrekkings te kom.

1.4.2 Verloop van die ondersoek

Om die ondersoek in sy finale vorm weer te gee is die studie in bepaalde afdelings verdeel wat nadere toeligting vereis.

In die eerste hoofstuk word hoofsaaklik die omvang en agtergrond van die probleem weergegee en bevat dit verder 'n kursoriese verslag van die metode en verdere verloop van die studie.

Die aard en omvang van die probleme waarmee beginneronderwysers te kampe het word in die tweede hoofstuk behandel. Die klem val hier sterk op die kategorieë waarin die tipes probleme ingedeel kan word.

Hoofstuk drie het die professionele ontwikkeling van die beginneronderwyser as inhoud. Daar word veral aandag gegee aan die rol van die skoolhoof in hierdie verband, asook die onderskeid tussen sekere ontwikkelingsaksies.

In hoofstuk vier word daar probeer om tot 'n sinvolle model of strategie te kom wat gevolg kan word om die toetrede en ontwikkeling van die beginneronderwyser sinvol en stimulerend te maak. Die Suid-Afrikaanse omstandighede is deurentyd in gedagte gehou deurdat dit in 'n sekere mate verskil met dié van ander lande wat noodwendig 'n invloed op die inhoud van 'n ontwikkelingsmodel sal hê.

Die samevatting van die studie, bevindinge, sekere gevolgtrekkings en aanbevelings word in hoofstuk vyf bespreek.

1.5 BEGRIPSVERKLARING

Vir die doel van hierdie studie is dit belangrik om op die omskrywing van veral die volgende begrippe te let.

1.5.1 Beginneronderwyser

Daar word na 'n beginneronderwyser verwys as 'n persoon wat sy profes-

sionele opleiding, praktiese onderwys ingesluit, voltooi het en aan wie 'n professionele sertifikaat toegeken is; deur 'n onderwysinstansie in diens geneem is en aan wie 'n pos toegeken is met ekwivalente verantwoordelikhede as diè van meer ervare personeel (Bolam, 1985:2464).

1.5.2 Probleme van beginneronderwysers

In die studie word daar na probleme van beginneronderwysers verwys as enige vorm van frustrasie of knelpunt wat hy ervaar in die skoolorganisasie, wat hom direk of indirek kan benadeel of verhinder in die uitvoering van sy plig as opvoeder.

1.5.3 Bestuurspersoneel

Vir die doel van hierdie studie word daar na die hoof, adjunkhoofde en departementshoofde verwys as die bestuurspersoneel van 'n betrokke skool.

2. PROBLEME VAN DIE BEGINNERONDERWYSER

2.1 INLEIDING

When a new teacher slips, it is funny in the same way that it is funny when Buster Keaton slips on a banana peel. (Terry, 1985:40).

Bogenoemde aanhaling is grootliks 'n weerspieëling van baie beginneronderwysers se ervaring tydens hulle eerste jaar in die onderwys. Die beginner word met valkoë dopgehou vir enige misstap wat hy moontlik kan begaan, eerder as om 'n simpatieke oor te ontvang vir probleme wat hy ervaar. Kritiek is dikwels gouer byderhand as 'n helpende hand aan beginners wat hulle in 'n situasie bevind waarin daar oënskynlik min lig of leiding vir hulle is.

Dit is egter noodsaaklik dat daar kennis geneem sal word van die probleme waarmee beginneronderwysers te kampe het en dat die onderwyskorps opgelei sal word om hulp en raad aan beginneronderwysers te verskaf.

2.2 GEÏDENTIFISEERDE PROBLEME VAN BEGINNERONDERWYSERS

2.2.1 Praktykscok

In die huidige praktyk is die hulpverlening aan beginners toevallig en ongestruktureerd en soms totaal afwesig (Jooste, 1982:11). Die hoof en die res van die personeel het nie tyd of kennis om na die behoeftes en probleme van beginneronderwysers om te sien nie. Praktykscok kan gesien word as die gebeurtenis waar die beginneronderwyser kontak maak met 'n situasie, in hierdie geval die onderwyssituasie as geheel, waarop hy nie voorbereid is nie (Jooste, 1982:11).

Volgens Armstrong (1984:112) gebeur dit dat baie beginneronderwysers geskok word deur die vinnige verplasing vanuit die beskermde omgewing van die opleidingsentrum, waar hulp en raad geredelik beskikbaar was, na die harde

werklikheid van die klaskamersituasie, waar raad en hulp soms baie skaars is. Veral aan die begin van 'n nuwe jaar met al die bedrywighede wat in aanvang moet neem, is praktyksskok simptome van die skielike verandering van 'n beskermende milieu tot 'n betreklik geïsoleerde en onafhanklike omgewing waarin die beginneronderwyser hom in sy eerste jaar van onderwys bevind.

Dit is verder van kardinale belang dat daar by elke skool een of ander program moet wees wat die beginneronderwyser sal help om sy oorgang van student na onderwyser minder traumaties te maak. Sodanige program moet aan hom deurlopende ondersteuning verskaf in die klaskamersituasie, sowel as met die bekendstelling van die infra- en sosiale struktuur van die betrokke skool.

Veenman (1984:144) wys egter daarop dat praktyksskok nie gesien moet word as 'n kort en eenmalige gebeurtenis wat die beginneronderwyser slegs die eerste dag in die klas moet "oorleef" nie. Praktyksskok is 'n akkumulering van stimuli vanuit die komplekse werklikheid waarmee die beginner van dag tot dag te doen kry en 'n groot deel van sy eerste jaar moet verduur.

Die beginneronderwyser word in sy eerste jaar geweldig ontnugter ten spyte van sy opleiding in praktiese onderwys. Gaede (1978:407) sê in hierdie verband dat proefonderwys alleen beskou kan word as 'n nabootsing van die werklike taak van die onderwyser. Beginneronderwysers kom in die praktyk eers agter dat hulle nie werklik soveel van die onderwysituasie af weet as wat hulle gedink het nie. Dit gebeur dan ook in die kritiese eerste jaar dat beginneronderwysers hulle siening van onderwys as beroep in 'n groot mate hersien, daarby aanpas of die praktyk verlaat.

Die verandering van student na onderwyser is vinnig en omvangryk. Binne 'n paar weke word die student verplaas vanaf die ondersteunende milieu van die kollege of universiteit, waar foute aanvaar word, selfkritiek aangemoedig word en hy leiding en vriendskap ontvang vanaf dosente sowel as studente, na 'n situasie wat soms 'n totale verandering van sy professionele en persoonlike verantwoordelikhede vereis. Foute wat nou gemaak word, metodes wat gebruik word (wat soms nie suksesvol is nie), probleme met ouers, kinders en kollegas, is alles nou permanente professionele verantwoordelikhede (Bolam, 1984: 2464).

Krajewski en Shuman (1979:13) sluit aan by Bolam as hulle sê dat al het die beginneronderwyser 'n praktiese onderwystydperk met sukses deurloop, sy eerste kennismaking met die werklike praktyk tog 'n mate van praktykscok inhou. Hulle skryf dit onder andere toe aan die feit dat praktiese onderwys nie altyd aan die begin van 'n nuwe jaar geskied nie, asook die feit dat hulle tydens praktiese onderwys eers die geleentheid kry om die leerlinge te leer ken en die situasie op te som voordat van hulle verwag word om 'n mate van verantwoordelikheid te aanvaar. Spanning kan moontlik ontstaan as gevolg van die wete dat 'n suksesvolle toetreding tot die onderwys bepalend is vir 'n suksesvolle onderwysloopbaan.

In aansluiting by Krajewski en Shuman se siening beweer Feiman-Nemser (1982:8) dat goeie opleiding- en werksomstandighede nie noodwendig die beginneronderwyser se toetreding tot die beroep minder traumaties sal maak nie. Volgens haar sal die nuwe omstandighede en verantwoordelikhede die nuweling dwing om antwoorde te vind op al die vrae wat nou onwillekeurig na vore kom. Baie van hierdie antwoorde sal hy by meer ervare kollegas vind. Die eerste jaar in die onderwys is 'n unieke tyd in enige onderwyser se loopbaan in die sin dat dit totaal verskil van die opleiding wat agter die rug is en tog so bepalend is vir sy toekoms in die onderwys.

Wendt en Bain (1985:25) sê in hierdie verband: *The world looks different from the other side of the desk. To make the transition to teacher, students must learn to play a new role. Directing a class is similar to being on stage ...*

Die beginneronderwyser se agtergrondkennis en opvattinge met betrekking tot die onderwysberoep moet, volgens Houston en Felder (1982:457), egter hierin ag geneem word. Die beginneronderwyser het 'n groot deel van sy lewe as leerling en student deurgebring en nou kyk hy as professionele volwassene terug na hierdie "bekende omgewing", om uit te vind dat hy die skool as leerling geken het en nie as onderwyser nie. Dit is van hierdie "noodsituasie" waarin beginneronderwysers hulle aanvanklik bevind wat hoofde van skole van moet kennis neem en aandag aan moet gee. Skoolhoofde is dikwels bewus van die feit dat beginneronderwysers 'n aanpassingstrauma beleef, maar beskik nie oor die kennis en vaardighede om hulp te verleen nie.

2.2.2 Voorbereiding en beplanning van didaktiese inhoud

Die voorbereiding, beplanning en in werking stel van leerinhoud is 'n probleem waarmee 'n groot aantal beginneronderwysers te kampe het. Ten spyte van opleiding wat hulle ontvang het, blyk dit dat hulle probleme ondervind om teoretiese kennis in die praktyk te laat realiseer.

Cruickshank *et al.* (1974:157) het uit 'n ondersoek aangedui dat onderwysers van mening is dat aspekte met betrekking tot die voorbereiding van werk, in noue verband staan met die effektiwiteit van hul onderrig. Die beplanning van lesse, organisering en implementering van hulpmiddels, die bepaling van doelwitte en voorbereidingstyd is alles probleme wat bydra tot 'n gevoel van oneffektiwiteit.

Uit 'n soortgelyke ondersoek deur Cortis en Dean (1970:230) het 37% van die respondente aspekte rondom organisasie en beplanning van leerinhoud as 'n wesenlike probleem gesien waarmee beginneronderwysers te kampe het. Inligting met betrekking tot stof vir lesse, hulpmiddels en die gebruik daarvan is deur beginneronderwysers as 'n wesenlike probleem genoem. Die meeste beginners voel dat daar meer praktiese hulp in hierdie verband deur die skool aangebied kan word (Grant en Zeichner, 1981:106).

2.2.3 Verhoudinge

2.2.3.1 Verhouding teenoor leerlinge

Uit die ondersoeke van navorsers soos Kowalski (1977:2), Honeyford (1982:147-149), Algje (1983:12) en Gibbon (1983:8) blyk dit dat die verhouding wat daar tussen onderwyser en leerling behoort te bestaan, vir sommige beginners problematies is. Onderwysers dink dikwels, verkeerdelik, dat 'n vriendskapsverhouding met die leerlinge 'n vereiste is vir 'n suksesvolle onderwysloopbaan. Dit is egter eers wanneer onderwysers teleurstellings beleef (byvoorbeeld wanneer leerlinge afskrif, leuens vertel, nie die klasse bywoon nie) dat die onderwyser beseft dat een van die moontlike oorsake te vinde is in sy verhouding met die leerlinge.

In 'n ondersoek deur Blase en Greenfield (1982:267) is bevind dat hulle onder die indruk verkeer het dat hulle juis as gevolg van die klein ouderdomsverskil tussen hulle en die leerlinge, beter in staat behoort te wees om leerlinge te motiveer en te beïnvloed. Die respondente in die ondersoek het aangedui dat hulle gewild onder die leerlinge wou wees. Die teenoorgestelde was egter die geval deurdat ander opvoedkundige beginsels daardeur skipbreuk gelei het. Leerlinge het dikwels op die teenoorgestelde wyse gereageer as wat deur die beginner geantisipeer is. Vir sommige beginners was die ontrugtering selfs traumaties deurdat hulle dit as 'n vorm van verwerping ervaar het. 'n Groot aantal beginneronderwysers het op 'n vroeë stadium hulle fout agtergekomen en 'n duidelike "afstand" tussen hulleself en die leerlinge gevestig. Genoemde skrywers dui verder daarop dat indien die verhouding tussen onderwyser en leerling te vriendelik of informeel is, is dit die onderwyser wat die gevoel van mislukking en tekortkoming ervaar en nie die kind nie.

Die onderwyser kry die gevoel dat hy besig is om te misluk wanneer die leerling, ten spyte van sy goeie bedoelings, "verhouding" en positiewe benadering, nie aan die onderwyser se verwagtinge voldoen nie.

Die verhouding tussen onderwyser en leerling is volgens Rayn en Cooper, soos aangehaal deur Algie (1983:14) 'n saak wat dikwels tot groot verwarring en spanning by beginneronderwysers lei. Die beginneronderwyser is uit die aard van sy beginsituasie geneig om na een of ander kant oor te reageer. So byvoorbeeld is die beginner of totaal militaristies en vyandiggesind of te informeel in sy verhouding met die leerlinge.

2.2.3.2 Verhouding met ouers

Die verhouding met ouers is uit die aard van die vervlegtheid van die samelewingstrukture, in hierdie geval die ouerhuis en skool, 'n probleem waarmee die beginneronderwyser dikwels te doen kry. Ouers is naamlik dikwels geneig om die beginneronderwyser met agterdog te bejeën wat sy vermoëns en bekwaamhede betref (Veenman, 1984:186). As die kind probleme ondervind, word dit dikwels deur die ouer toegeskryf aan die feit dat die kind 'n nuwe onderwyser het. So 'n houding van ouers benadeel dikwels die verhouding tussen leerling en beginneronderwyser asook tussen beginneronderwyser en ouer.

Met die beleid van groter inspraak wat vir ouers in die Suid-Afrikaanse onderwys in die vooruitsig gestel word, kan verwag word dat ouers al hoër eise aan onderwysers sal stel. 'n Beginneronderwyser sal dus uit die staanspoor werk van 'n hoër gehalte moet lewer. Die betaling van verpligte skoolgelde wat ingestel gaan word, gaan die verhouding tussen ouer en onderwyser in 'n totaal nuwe dimensie plaas.

Die beginneronderwyser sal dus in die hantering van ouers se behoeftes en probleme opleiding of voorligting moet ontvang. Uit 'n ondersoek deur Howey (1979:45) is aangetoon dat die probleemverhouding tussen beginneronderwysers en ouers juis ontstaan as gevolg van onkunde aan die kant van die beginneronderwyser, in die hantering van of onderhoudvoering met ouers.

In die hantering van hierdie probleem het die skoolhoof 'n groot taak om aan die beginner leiding en hulp te verskaf.

2.2.3.3 Verhouding met die hoof en ander kollegas

In die onderwyssituasie bestaan daar 'n onafwendbare interafhanklikheid tussen al die betrokkenes by die opvoedingsituasie. Die beginneronderwyser se verhouding met die hoof en ander kollegas is dus ook 'n wesenlike aspek van sy nuwe werksituasie.

Een van die vernaamste redes waarom beginneronderwysers probleme ondervind in die stigting van verhoudinge, lê in die unieke sosiale struktuur binne 'n skoolorganisasie (Armstrong, 1984:111). Volgens hom is skole basies konserwatief, met 'n ingeboude magshiërgie wat waak teen radikale verandering of die verandering van die interne sosiale struktuur. Die beginneronderwyser se probleem lê dus nie bloot in die aanvaarding deur sy kollegas nie, maar eerder in die feit dat hy 'n hiërgie moet probeer binnedring.

Volgens Kurtz (1983:41-45) is dit belangrik dat daar kommunikasiegeleenthede deur die hoof daargestel moet word waartydens die beginneronderwyser die geleentheid kry om vas te stel wat die skoolhoof se opvoedingsfilosofie is. Wanneer die nuweling weet wat die hoof se siening van sake is, kan hul verhouding verbeter deurdat die beginner sekere optrede van die hoof sal kan ver-

klar. Dit lê egter op die weg van die skoolhoof om die inisiatief te neem om interpersoneelverhoudinge te verbeter deur die skep van die regte organisasieklimaat (vgl. 3.4.3.3).

Die verhouding wat die beginner met sy kollegas het, het ook 'n groot invloed op sy selfvertroue, sy onderrigleersituasie asook sy verhouding met die leerlinge. Howey (1979:49) en Algie (1983:16) onderskei tussen die kollegas wat die beginner daadwerklik sal ondersteun en die groep wat die beginner se vordering op 'n afstand sal dophou, om te sien of hy gaan slaag, al dan nie. Dit is dan ook uit die eersgenoemde groep waar daar dikwels 'n persoon sal kom wat hom in 'n groot mate oor die beginner sal ontferm. Die ideaal is egter dat hierdie onderwyser of tutor deur die hoof daargestel sal word (vgl. 4.3.1).

2.2.4 **Dissipline**

Dit wil blyk asof van die vrae wat die meeste by beginneronderwysers voorkom, handel oor een of ander probleem rondom die handhawing van dissipline in die klaskamer of die hantering van individuele leerlinge met dissiplinêre probleme.

Volgens Houston en Felder (1982:457) ontstaan die volgende vrae by die beginneronderwyser met betrekking tot klaskamerdissipline:

- Watter norme of riglyn vir dissipline moet gestel word?
- Watter optrede gaan gevolg word as die leerlinge nie by die neergelegde riglyne hou nie?
- Sou dit raadsaam wees om die ouer te skakel indien die leerling hom swak gedra?
- Hoe word onredelike ouers hanteer?

Probleme met die handhawing van dissipline kan toegeskryf word aan die feit dat studente in hierdie opsig nie genoegsame opleiding ontvang nie (Blase en Greenfield, 1982:266). Volgens genoemde skrywers begin die meerderheid onderwysers hulle onderwysloopbaan sonder 'n grondige kennis met betrekking tot die hantering van dissiplinêre probleme. 'n Gevoel van angs en spanning, gepaardgaande met 'n gebrek aan selfvertroue, lei dikwels tot woede-uitbarstings waar die onderwyser beheer oor homself en oor die klas verloor.

Volgens Griffin (1983:115) is klaskamerdisipline wel 'n groot probleem by beginneronderwysers, maar 'n probleem van verbygaande aard wat deur ondervinding uitgeskakel word. Die rede waarom daar relatief min aandag aan hierdie saak tydens opleiding gegee word, moet dalk juis as 'n mosie van vertrouwe gesien word dat die beginner wel die probleem met die loop van tyd en 'n bietjie meer ervaring te bowe kan kom.

Die vraag ontstaan egter of 'n onderwyser dit vandag kan bekostig om "met die verloop van tyd" te leer. Sou daar nie dalk minder onderrigtyd verlore gegaan het as die beginneronderwyser oor die basiese kennis met betrekking tot die toepassing van disipline beskik het nie? Die eise wat aan beginneronderwysers gestel word, word daagliks hoër. Om dissiplinêre probleme deur ervaring te probeer reg stel, kan dalk bepalend vir die beginneronderwyser se loopbaan wees.

Volgens Turner (1982:19) loop die beginneronderwyser ook die gevaar dat hy oorgerus kan wees as dit kom by die hantering van dissiplinêre probleme. Hy gee dus voor asof hy koel en onverstoorsaam is en laat dan dikwels wangedrag oogluikend toe.

Dit is egter belangrik om daarop te let dat nie alle beginneronderwysers probleme met klaskamerdisipline het nie. Aan die ander kant moet ook onthou word dat die gedrag van leerlinge by een onderwyser optrede sal uitlok, terwyl dieselfde gedrag vir sy kollega nog heel aanvaarbaar is (Veenman, 1984:143).

2.2.5 **Evaluering**

Die begrip evaluering kan verdeel word in twee fasette, naamlik die evaluering van leerlinge en die evaluering van die onderwyser.

2.2.5.1 Evaluering van leerlinge

'n Probleem wat algemeen voorkom by beginneronderwysers is die evaluering van leerlinge se klaswerk, asook die evaluering van toets- en eksamenvraestelle. Daar bestaan twyfel oor die standaard wat gestel moet word asook in

watter mate die leerling aan die betrokke standaard moet kan voldoen. Evaluering bly vir die beginneronderwyser 'n groot probleem deurdat hy vir die grootste deel van die jaar nog twyfel oor sy onderrigvaardighede en vermoëns. Sou die leerlinge dus swak vaar in 'n eksamen, ontstaan kwelvrae soos:

- Was die standaard dalk te hoog?
- Het die leerlinge werklik baat gevind by die onderrigleersituasie?
- Was hulle goed genoeg voorberei vir die eksamen of toets?

'n Probleem wat huidig in omvang eskaleer is die onderrig en evaluering van leerlinge met verskillende verstandelike vermoëns in dieselfde klas. Dit kom duidelik na vore uit Gibbon (1986:7) se ondersoek asook uit die bevindinge van Algie (1983:112). Differensiasie moet dus soms geskied tussen leerlinge van die hoër graad, standaard graad en laer graad in dieselfde klas.

Ervare onderwysers vind dit dikwels moeilik om in 'n homogene groep differensiasie toe te pas met betrekking tot evaluering. Die meer komplekse situasie van drie groepe is feitlik 'n onhanteerbare situasie, veral vir 'n beginneronderwyser.

Die rede vir die probleem met betrekking tot evaluering lê vir Krajewski en Shuman (1979:121) in die feit dat leerlinge enige vorm van evaluering met agterdog bejeën. Evaluering hou vir die leerling 'n bedreiging in omrede hy dalk die verkeerde siening van evaluering het as gevolg van vorige ondervindings. Die nuweling maak dan dikwels die fout deurdat hy evaluering gebruik om dissiplinêre probleme te probeer oplos deur toetse as afskrikmiddel te gebruik. Die leerlinge word dus nie opgevoed om die positiewe waarde van evaluering te ontdek nie en indien hy die volgende jaar weer 'n nuwe onderwyser kry, kan die leerling die slagoffer van dieselfde situasie wees.

'n Vertrouensverhouding tussen leerling en onderwyser is van groot belang om 'n suksesvolle evalueringsprogram van stapel te stuur. Met ander woorde, die leerlinge moet presies weet wat van hulle verwag word en die onderwysers moet billike vrae stel en toetspunte moet kort na die toets beskikbaar wees. Omdat daar tussen 'n beginneronderwyser en die leerlinge aanvanklik nie 'n vertrouensverhouding met betrekking tot evaluering bestaan nie, ontstaan daar dikwels spanning by die onderwyser sowel as die leerlinge (O'Connell Killen en Walker, 1978:33).

2.2.5.2 Evaluering van die beginneronderwyser

Sukses en prestasie word aan een of ander vorm van evaluering gekoppel. Die probleem wat die beginneronderwyser in hierdie opsig ervaar, lê daarin dat hy dikwels nie bekend is met die maatstaf vir sukses nie. Die nuweling weet nie presies wat van hom verwag word nie en dit dra by tot 'n situasie wat spanning by die beginner laat ontstaan.

Evaluering moet egter nie verwar word met "inspeksie" van die beginner se doen en late nie. Volgens Embretson *et al.* (1984:27) is evaluering 'n bestuursfunksie wat die hoof kan gebruik om effektiewe strukture te behou, 'n standaard te stel vir die werk deur personeel en om 'n waardering of skatting te maak van die effektiwiteit van personeel.

Indien die nuweling bewus is van 'n voortdurende stelsel van evaluering (vgl. 4.4.4) en vertrou is met die metode van evaluering, kan dit vir hom 'n groot bron van sekuriteit en selfvertroue wees.

Volgens Honeyford (1982:147-149) is dit 'n behoefte by beginneronderwysers om uit die staanspoor te weet wat van hulle verwag word met betrekking tot die standaard, tempo en gehalte van werk wat gelewer moet word. Indien hierdie aspekte duidelik vir die beginner uitgespel word (vgl. 4.4.3.1), skep dit by die nuweling ook vertroue in sy hoof en departementshoofde.

Die evalueringsproses moet op 'n hoë vlak geskied en die beginner moet gerusgestel word dat hy deur die evalueringsproses gehelp en gelei word. Hy moet die hoof se ervaring en kennis van die praktyk kan waarneem en daardeur empatie van die kant van die hoof ervaar vir die situasie waarin hy tans verkeer (Kult, 1978/79:18-19).

2.2.6 **Persoonlike probleme**

Die beginneronderwyser se persoonlike lewe kom ook in gedrang by die aanvaarding van 'n onderwyspos. Hy moet aanpas in 'n nuwe omgewing waaronder koshuis-inwoning wat weer ander eise stel en sosialisering met mense wat hy nie ken nie. Soms is die beginner pas getroud en nog op soek

na behuising. In sommige gevalle kan die onderwyser se omstandighede waaronder hy tuis moet werk, net so moeilik wees soos dié van baie van sy leerlinge. Dit is nie 'n prioriteit van die skoolhoof om te voorsien in die beginneronderwyser se persoonlike en private behoeftes nie, maar dit kan baie help as dit in ag geneem word.

Uit 'n ondersoek wat onder eerstejaaronderwysers gedoen is, het Bolam (1985:2468) vasgestel dat 32% van die proefpersone fisiese uitputting as 'n persoonlike probleem ervaar, spanning 36%, terwyl 29% finansiële probleme genoem het, 13% wat vervoer van en na die skool as probleem ondervind het, eensaamheid 11% en 4% het probleme met akkomodasie ondervind. Dit is beduidend om daarop te let dat ongeveer 30% van die proefpersone gesê het dat hulle gesondheid agteruit gegaan het tydens hulle eerste jaar in die onderwys.

2.2.7 Buite-kurrikulêre aktiwiteite

'n Wesenlike probleem vir beginneronderwysers, veral in Suid-Afrika, is die talle buitemuurse-aktiwiteite waarby hulle betrokke is. Dit is feitlik tradisie dat beginners intensief aangewend word by die organisering, afrigting en hantering van sportspanne, sodat hulle "die leerlinge kan leer ken". Sportafrigting het sekerlik 'n groot sosialiseringfunksie by beginneronderwysers te speel, maar dikwels word die tydsaspek uit die oog verloor. Vir die meerderheid beginneronderwysers is die beplanning en voorbereiding van lesse die hoogste prioriteit, wat spanning by die beginner sowel as leerlinge tot gevolg kan hê deurdat of die leerlinge of die didaktiese aspekte in die proses afgeskeep gaan word.

2.3 KATEGORISERING VAN PROBLEME

Uit die literatuur blyk dit duidelik dat daar 'n groot verskeidenheid van probleme bestaan waarmee die beginneronderwyser te kampe het. Hierdie probleme verskil egter in graad en omvang en daar sal vir elke afsonderlike probleem-area unieke oplossings gevind moet word. Om sinvolle oplossings vir genoemde probleme te vind is dit wenslik om die losstaande probleme saam te groepeer in afsonderlike areas of kategorieë. Uit die wye verskeidenheid

probleme, manifesteer vyf kategorieë of areas, naamlik administratiewe probleme, interdepartementele of didakties-inhoudelike probleme, probleme binne die kompleksiteit van verhoudingstigting, evaluering-, en buitekurrikulêre- of persoonlike probleme.

2.3.1 Administratiewe probleme

Binne die raamwerk van administratiewe probleme blyk dit dat die beginneronderwyser probleme ondervind of leemtes ervaar met betrekking tot die volgende sake:

- Onbekendheid met die skoolorganisasie en organisasieklimaat.
- Hoe en waar hy as beginner in die organisasie inpas.
- Inligting ten opsigte van die topbestuur en die beleidmakingsproses.
- Interne administratiewe sake soos die invordering van skoolgelde, die byhou van 'n teenwoordighedsregister, uitreiking van handboeke, ensovoorts.
- Rol en funksie van die administratiewe personeel.

Uit bogenoemde is dit egter duidelik dat die beginner nie hier te kampe het met probleme van groot omvang of 'n ernstige aard nie. In die lig hiervan sal die skoolhoof dan ook nie 'n intensiewe program gebruik om hierdie probleem op te los nie. Die behoefte wat die beginner in hierdie verband het, kan deur 'n kort oriënteringsprogram bevredig word. (vgl. 4.2.3 en 4.4.2).

2.3.2 Probleme rondom die onderrig-leer-situasie

Probleme wat binne 'n bepaalde vakdepartement ondervind word moet gesien word as dié groep probleme wat 'n beginneronderwyser ondervind by die onderrig van 'n betrokke vak en wat daarmee gepaard gaan:

- Vertolking en uitvoering van 'n vakbeleid
- Voorbereiding en beplanning van lesinhoude
- Termyn- of jaarbeplanning van sillabus-inhoude
- Die aanleer en toepassing van relevante onderrigvaardighede

- Die implementering van oudiovisuele apparaat en ander hulpmiddels asook die verkryging en beskikbaarheid daarvan.
- Uitbreiding van vakkennis deur kursusse of indiensopleiding
- Werkstempo
- Standaard van werk (vgl. 2.2.5.1).

Gesien in die lig dat hierdie groep probleme uitsluitlik tot 'n spesifieke departement beperk kan word, is dit duidelik dat die betrokke departementshoof 'n groot verantwoordelikheid het in die hulp en leiding aan die beginneronderwysers om hierdie probleme te bowe te kom (vgl. 4.4.3.1).

Dit sou egter verkeerd wees om te beweer dat elke nuwe onderwyser probleme het met sy betrokke departement waarin hy onderrig moet gee. Sommige beginners het weinig skaafwerk nodig en pas vinnig en goed in die struktuur in. Die teendeel is egter ook waar, naamlik dat sommige beginners baie min, indien enige hulp en leiding van kollegas en selfs departementshoofde van sy betrokke departement, kry. Soms kan die departementshoofde weinig meer bied as 'n werkskema en sillabus.

2.3.3 Interpersoonlike probleme

Probleme wat beginneronderwysers in hierdie opsig ervaar, kan verder onderverdeel word in verhoudings met leerlinge, personeel en ouers.

2.3.3.1 Onderwyser-kind verhouding

Die verhouding wat 'n onderwyser met leerlinge het, kan in 'n groot mate bepalend wees vir die sukses wat hy met die leerlinge gaan bereik. Dit wil egter voorkom of die meeste beginneronderwysers probleme in hierdie opsig ervaar, moontlik as gevolg van 'n gebrek aan selfvertroue of onrealistiese verwagtinge. Probleemareas in hierdie verband is onder andere:

- Handhawing en toepassing van dissipline
- Hantering van individuele leerlinge met dissiplinêre of gedragsprobleme
- Gebrek aan agtergrondkennis wat leerlinge se sosio-ekonomiese status betref

- Differensiasie: die onderrig aan leerlinge met verskillende verstandelike vermoëns en -intreevlakke
- Die opbou van 'n vertrouensverhouding met die leerlinge
- 'n Vrees vir leerlinge se voorkennis oor bepaalde onderwerpe
- Die hunkering na aanvaarding deur die leerling
- Motivering

2.3.3.2 Kollegiale verhoudinge

Werkbevrediging hang in 'n groot mate af van die aard van die verhouding wat daar tussen personeel heers. Gespanne kollegiale verhoudinge is dikwels op te merk tussen kollegas wat al baie lank saamwerk. Die inskakeling van 'n nuweling op die personeel is dus in 'n groter mate kwesbaar vir onderstroming wat juis op daardie stadium aanwesig kan wees. Baie nuweling ondervind probleme ten opsigte van kollegiale verhoudinge as gevolg van:

- 'n Gebrek aan kommunikasie
- Die afwesigheid van terugvoering oor sy vordering
- Die tradisionele siening om nie te laat blyk dat jy probleme het nie, aangesien dit op swak bestuurs- en onderrigvaardighede dui
- Groepvorming

2.3.3.3 Onderwyser-ouer vennootskap

Die goeie verhouding tussen ouer en onderwyser is vir alle partye in die onder- rig-leersituasie van groot belang. Om egter aan al die verteenwoordigende ouers se behoeftes te voldoen, is nie 'n maklike taak nie. Baie onderwysers, maar spesifiek die nuweling, ondervind dikwels probleme in die verhouding met ouers. Die meeste probleme in hierdie verband ontstaan om die volgende redes:

- Meningsverskil met betrekking tot die ontwikkeling van seker kwaliteite by leerlinge
- Ouers se benadering tot nuwe personeel
- Sosio-ekonomiese status van leerlinge

Die oplossing van verhoudingsprobleme by beginneronderwysers is nie onder-

worpe aan 'n kitsprogram nie. Wat die skoolhoof wel kan doen, is om die beginneronderwyser te waarsku dat hy verhoudingsprobleme gaan ondervind en breë riglyne te gee vir die handhawing van goeie verhoudinge in die algemeen. Die problematiek rondom verhoudingstigting hang in 'n groot mate van persoonlikhede af en daarom kan daar nie 'n neergelegde reël geld wat suksesvolle verhoudings vir alle beginneronderwysers gaan waarborg nie. Skoolhoofde kan egter toesien dat die klimaat in sy betrokke organisasie van so 'n aard is dat dit goeie menseverhoudinge in die algemeen sal bevorder.

2.3.4 Evaluering

Probleme wat beginners met betrekking tot evaluering ervaar, is onder andere:

- Selfevaluering in die sin dat die beginner meer terugvoering van die hoof en ander kollegas kan kry oor sy vordering
- Evaluering van leerlinge se werk
- Vasstelling van 'n standaard vir die evaluering van toetse en eksamens

2.3.5 Persoonlike probleme

Tradisioneel het die skoolhoof min te make met personeel se persoonlike probleme. Hierdie kategorie van probleme geniet ook nie hoë prioriteit onder beginneronderwysers nie. In 'n ondersoek deur Cortis en Dean (1970:230) het slegs 4% van die respondente persoonlike probleme genoem as knelpunt in die uitvoering van hul pligte. Onder persoonlike probleme word die volgende genoem:

- Gebrek aan selfvertroue
- Spanning
- Probleme met behuising
- Vervoerprobleme van en na die skool
- Kennis van die omgewing en gemeenskap

2.4 IMPLIKASIES VIR DIE SKOOLHOOF

Sonder om 'n stelling te waag oor watter kategorie van probleme die hoogste prioriteit vir aandag by skoolhoofde behoort te geniet, kan daar uit sekere ondersoeke tog 'n peiling gemaak word van probleme waarmee die meeste beginneronderwysers worstel. Alle beginneronderwysers het egter nie dieselfde probleme nie, hoewel daar tog gemeenskaplike faktore na vore kom.

Uit 'n ondersoek deur Grant en Zeichner (1981:106) is drie areas geïdentifiseer wat beginneronderwysers aantoon, wat dringende aandag van skoolhoofde behoort te geniet, naamlik:

- Die verligting van hul werkklas en meer tyd tot hul beskikking
- Die geleentheid om by ander ervare kollegas aan te klop vir hulp en selfs hul klasse by te woon
- Geleentheid om verhoudinge te verbeter in die daarstelling van 'n mentor of tutor om hulle van hulp te wees

Cortis en Dean (1970:233) het in 'n ondersoek die volgende statistiek saamgestel, naamlik dat 37% van die groep beginners, probleme ondervind met organisering en beplanning van lesinhoud en die handhawing van dissipline, 15% het verhoudingsprobleme ondervind, 13% het probleme gehad met die aanleer en toepassing van vaardighede, 12% het evaluering genoem as probleem en 4% het persoonlike probleme genoem. Die oorblywende 19% het probleme in die algemeen of 'n groepering van bogenoemde genoem.

Dit impliseer dat die skoolhoof in sy beplanning vir die ontwikkeling en indiensopleiding van beginneronderwysers, deeglik sal moet rekening hou met die probleem-areas wat die swaarste weeg. In sy beplanning sal hy dus voor siening moet maak vir probleemareas wat oor 'n lang termyn opgelos sal word en dan sal daar ook kleiner probleme wees waaraan hy geen of weinig aandag sal gee. Die belangrike aspek is egter dat skoolhoofde hulle sal vergewis van die feit dat beginneronderwysers wel probleme gaan ondervind in die onderrig-situasie, en dat die skoolhoof om hierdie rede strukture sal skep waarin die beginner sinvolle hulp en leiding in sy eerste jaar in die onderwys sal ontvang.

2.5 SAMEVATTING EN VOORUITSKOUING

Uit die literatuur blyk dit baie duidelik dat daar weinig hulp verleen word aan beginneronderwysers tydens die oorbruggingsfase van opleiding na die praktyk. 'n Groot gedeelte van die hulp wat beginners wel ontvang, is dikwels in die algemeen gerig op alle beginneronderwysers. Uit die aard van die probleme soos dit uit die literatuur na vore kom, blyk duidelik die behoefte aan 'n spesifieke hulpprogram wat uitsluitlik vir die beginner opgestel word. Armstrong (1984:114) som die situasie raak op as hy sê dat die blote identifisering en definiëring van probleemareas 'n stap in die regte rigting is, maar dat daar nog nie nader beweeg word aan oplossings nie en dat 'n konkrete plan van aksie nodig is om doelgerigte hulp aan beginners te verleen.

In hoofstuk drie sal gekyk word na die professionele ontwikkeling van die nuwelinge en in watter mate die skoolhoof 'n rol hierin speel.

3. DIE PROFESSIONELE ONTWIKKELING VAN DIE BEGINNERONDERWYSER DEUR DIE SKOOLHOOF

3.1 INLEIDING

'n Skoolhoof en sy personeel mag dit nooit uit die oog verloor dat 'n beginneronderwyser 'n "onderwyser in wording" is nie. Die grondslag wat gelê is tydens sy opleiding moet versterk en gebruik word om verder te ontwikkel en op te lei. 'n Beginneronderwyser is nie ten volle toegerus om sonder ondersteuning die verantwoordelikheid in die onderwyspraktik te hanteer nie (Cawood en Gibbon, 1981:121).

In geen ander professionele beroep word 'n nuweling met soveel verantwoordelikheid belas soos juis in die onderwys nie. Mediese dokters deurloop 'n jaarlange internskap en nuwe prokureurs kry nie die moeilikste sake om aanvanklik te hanteer nie (Cawood en Gibbon, 1981:122). Die beginneronderwyser word soms wel na vier jaar opleiding en ses weke praktiese onderwys, sonder veel seremonie 'n standerd tien klas gegee vir vakonderrig. Hierdie situasie is uiters onbillik teenoor die onderwyser sowel as die leerlinge.

Dit is die mening van Jooste (1982:14) dat die skoolhoof 'n beslissende aandeel het in die aanstelling van 'n beginner in die onderwys. Die skoolhoof het dus 'n besondere verantwoordelikheid ten opsigte van die nuweling se professionele ontwikkeling. Hy sal die beginner se vordering voortdurend moet evalueer, hoewel dit voorafgegaan moet word deur leiding, raadgewing en hulpverlening. In hierdie proses sal die hoof bereid moet wees om met die nuweling in gesprek te gaan om sodoende te luister na sy vrese, probleme en ideale. Die verantwoordelikheid van die skoolhoof is dus tweërlei van aard. In die eerste plek vanweë die feit dat hy die beginner aangestel het en tweedens omdat hy as hoof van die skool ook verantwoordelik is vir opvoedende onderwys.

Die professionele ontwikkeling van die beginner deur die skoolhoof kan baie frustrasie en spanning by sowel die beginneronderwyser as die hoof uit die weg ruim en kan baie goedopgeleide onderwysers vir die onderwysprofessie behoue bly.

3.2 RELEVANTE BEGRIPPE

In die literatuur maak verskeie outeurs 'n onderskeid rakende die begrippe wat verband hou met professionele ontwikkeling. In die onderskeid kom begrippe soos professionele ontwikkeling, personeelontwikkeling en indiensopleiding na vore as sou hulle in sommige gevalle losstaande begrippe wees.

3.2.1 Professionele Ontwikkeling

Volgens Friedman en Brinlee (1980:162) is professionele ontwikkeling, begripsmatig beskou, die oorkoepelende begrip wat tersiêre opleiding, indiensopleiding asook individuele- en groepsontwikkeling impliseer. Genoemde skrywers beklemtoon die feit dat alle personeelopleidingsaksies binne die raamwerk van professionele ontwikkeling moet geskied.

Hoyle en Megarry (1980:42) sien professionele ontwikkeling as 'n proses waar tydens onderwysers kennis en vaardighede verkry wat noodsaaklik is vir elke fase in die onderwyser se professionele loopbaan. Genoemde skrywers het met hul navorsing ook die feit bevestig dat daar 'n groeiende belangstelling in die ontwikkeling van onderwysers se professionele bekwaamhede is, asook 'n nouer samewerking en inskakeling by sentrums en aktiwiteite wat dit bevorder. Hierdie aksies sluit die induksiefase van beginneronderwysers, indiensopleiding en personeelontwikkelingsprogramme in.

Bogenoemde sienings impliseer dus ook die oorgangsfase van student na onderwyser. Hierdie oorbruggingsfase moet dus 'n integrale deel van enige professionele ontwikkelingsprogram vorm en behoort 'n rol in elke nuwe onderwyser se loopbaan te speel.

3.2.2 Personeelontwikkeling

Personeelontwikkeling moet volgens Sergiovanni en Starrat, (1979:240) nie gesien word as iets wat die skool vir die beginneronderwyser doen nie, maar eerder as iets wat die onderwyser vir homself doen en is dit 'n groei-

georiënteerde proses. Personeelontwikkeling veronderstel dus nie noodwendig 'n tekort of gebrek aan bekwaamhede nie, maar eerder die behoefte dat individue in hul werk moet groei en ontwikkel.

Personeelontwikkeling is in 'n mindere mate die verfyning van bestaande onderwysvaardighede of byhou by die nuutste onderwysontwikkeling en in 'n groter mate die verandering wat die onderwyser as persoon ondergaan, sodat hy homself, die skool, die kurrikulum en leerlinge in 'n ander lig sal sien. Albei aspekte is belangrik, maar die persoonlike aspek vorm die kern van personeelontwikkeling (Sergiovanni en Starrat, 1979:291).

Dit blyk dus uit bogenoemde studie dat personeelontwikkeling nie slegs persoonlikheidsontwikkeling ten doel het nie, maar ook die groei en ontwikkeling van die onderwyser in die praktyk wil bevorder.

Roe en Drake (1980:269) is van mening dat personeelontwikkeling uit alle aktiwiteite bestaan wat deur die skool georganiseer of herorganiseer word, met die persoonlike en professionele ontwikkeling van die onderwysers as doelwit.

Hierdie tweeledige karakter van personeelontwikkeling word ook deur Ambrose en Furey, soos vervat in Rubin (1978:197), nader geïdentifiseer. Volgens genoemde skrywers sentreer personeelontwikkeling in die eerste plek rondom nuwe benaderings, nuwe vaardighede, nuwe hulpmiddels en metodes om die onderrigleersituasie te vernuwe, wat uiteindelik tot meer effektiewe leer by leerlinge moet lei. In die tweede plek verskaf personeelontwikkeling die geleentheid aan die onderwyser tot persoonlike groei, selfkennis en selfevaluering. Beide dimensies is belangrike terreine waaraan die skoolhoof aandag sal gee tydens die opstel van ontwikkelingsprogramme vir beginneronderwysers.

3.2.3 Indiensopleiding

Bernard (1981:122) sien indiensopleiding as opleiding wat gedurende die professionele loopbaan van die onderwyser plaasvind. Dit gaan primêr om die onderwysers wat in die praktyk staan wat moet tred hou met die vernuwing en vooruitgang op sy vakterrein, nie net ten opsigte van die inhoud nie, maar ook ten opsigte van die metodes van onderrig en die toepassing daarvan.

Uit die definisie van Harris (1980:21) blyk dit dat hy indiensopleiding sien as enige beplande program van leergeleenthede vir personeel van skole, kolleges en ander opvoedkundige instellings met die doel om die bekwaamhede van die individu te verbeter.

Vir die beginneronderwyser is bogenoemde uitgangspunt ook van toepassing. Die nuweling kom by 'n skool waar ervare vakonderwysers metodes en vaardighede kan oordra wat deur ondervinding "getoets" is en die nuweling nie noodwendig tydens sy opleiding geleer het nie. Daar is dus by die persoon wat pas sy opleiding voltooi het reeds ruimte vir indiensopleiding.

Indiensopleiding moet egter 'n beplande en gekoördineerde reeks van aktiwiteite insluit wat bydra tot personeelontwikkeling (Friedman, Brinlee *et al.*, 1980:162). Volgens Morant (1981:1) moet die klem nie val op wat indiensopleiding is nie, maar eerder wanneer indiensopleiding moet begin. Volgens genoemde skrywer is dit 'n opvoedkundige doelstelling om die professionele ontwikkeling van alle onderwysers te ondersteun tydens sy totale onderwysloopbaan. Die beginpunt vir indiensopleiding moet dus die dag wees wanneer die nuwe onderwyser sy eerste pos aanvaar en sal ten einde kom die dag as hy die tuig neerlê.

3.2.4 Samevattend

Dit blyk dus dat hier begrippe ter sprake is wat wel in 'n mate onderskei kan word, maar as gevolg van die vervlegde aard van die aksies of handeling wat daarmee gepaard gaan, nie geskei kan word nie. Vir die doel van hierdie studie word daar deurgaans verwys na professionele ontwikkeling as die oorkoepelende begrip wat personeelontwikkeling en alle ander indiensopleidingsaksies insluit. Hierdie begrippe kan soos volg diagrammaties voorgestel word (vgl. fig. 3.1).

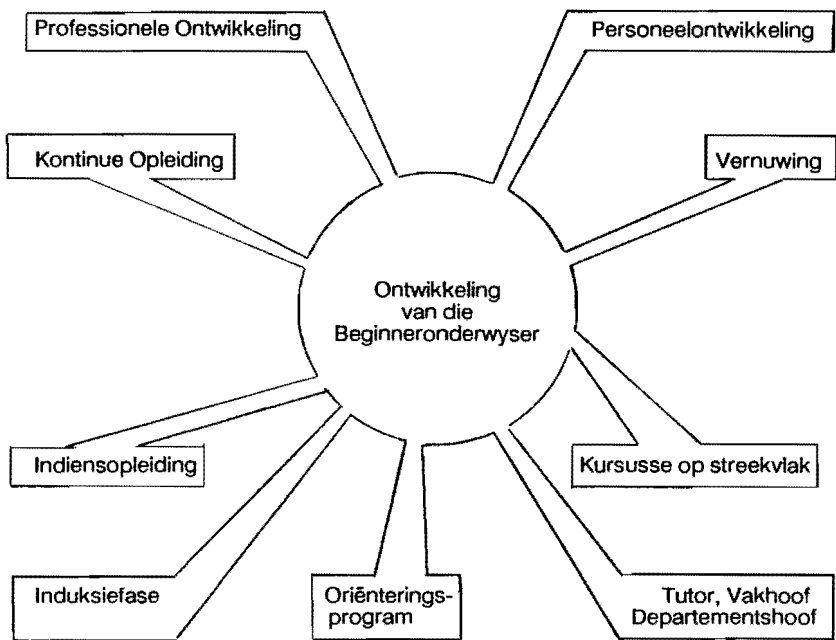


Fig. 3.1 Ontwikkelingsdimensies by die ontwikkeling van Beginneronderwysers

Die vervlegtheid van hierdie begrippe kom duidelik na vore uit die begripsomskrywing van Edelfelt en Johnson soos aangehaal deur Edelfelt en Gollnick (1981:8). "We define inservice education (or staff development, continuing education, professional development) as any professional development activity that an educator undertakes singly or with other educators after receiving her or his initial training."

3.3 DIE DOEL EN AARD VAN PROFESSIONELE ONTWIKKELING

Die uitsluitlike doel van personeelontwikkeling is die professionele groei van die onderwyser in die praktyk. Die blote "indienswees" impliseer nie noodwendig ontwikkeling en groei nie. In die roetine van elke dag is daar gebeure wat hulle goed leen vir ontwikkeling, maar dit gaan verby as gevolg van die afwesigheid van opleiding en ondersteuning om hierdie gebeure sinvol te benut (Harris, 1980:8).

Vir die beginneronderwyser is dit van groot belang om vroeg reeds by 'n ontwikkelingsprogram in te skakel. Hy moet egter deeglik ingelig wees wat die doel en strekking van die program gaan wees. Dit sal verhoed dat nuweling basiese "oorlewingstegnieke" aankweek wat hy later uit vrees vir verandering nie meer wil prysgee nie.

Bolam (1982:33) se model met betrekking tot professionele ontwikkeling is insiggewend. Volgens genoemde skrywer het 'n personeelontwikkelingsprogram twee basiese doelwitte, naamlik om professionele groei te bevorder sodat daar as tweede doelwit, 'n bydrae gelewer kan word tot die bereiking van die skool se doelwitte. Vir die bereiking van eersgenoemde doelwit kan gebruik gemaak word van leiding en indiensopleiding asook die terugvoering van evalueringsdata wat op die onderwyser van toepassing is. Laasgenoemde is veral 'n probleem by beginneronderwysers (vgl. 2.3.4). Om die tweede doel te bereik impliseer die bepaling van die onderwyser se potensiaal vir bevorderingsdoeleindes en sal daar van formele gestandaardiseerde evalueringsmetodes met betrekking tot die onderwyser se prestasie en potensiaal gebruik gemaak word.

Die doel en aard van professionele ontwikkeling kry ook 'n persoonlike strekking uit die siening van Pusch, McCabe *et al.* (1985:36) waar hulle sê dat professionele ontwikkeling ook ten doel moet hê dat daar voorsiening gemaak moet word vir persoonlikheidsverskille tussen onderwysers, asook die unieke klaskamersituasies waaraan onderwyspersoneel blootgestel word. Hulle kritiseer ook die tradisionele personeelontwikkelingsprogramme wat nie voorsiening maak vir 'n deurlopende proses van ontwikkeling nie, asook die individuele behoeftes van onder andere beginneronderwysers wat oor die hoof gesien word.

Dit word dus duidelik dat die doel van professionele ontwikkeling al meer toegespits word op die ontwikkeling van die onderwyser in die praktyk. Die onderwyser moet in alle fasette van die beroep opgelei en ontwikkel word om sy beroep beter te beoefen.

Die belangrike is egter dat die hoof moet toesien dat die ontwikkelingsaksies suksesvol toegepas word. Indien daar nie sukses behaal word met 'n ontwikkelingsprogram nie, het die program nie aan sy doel beantwoord nie. Navoring oor die toepassing van personeelontwikkelingsprogramme in die praktyk, het aan die lig gebring dat slegs 30% van die respondente die personeelontwikkelingsprogramme as van goeie gehalte en as sinvol beskou het, 40% het dit as redelik beskou en 30% het dit as swak beskou. Respondente het veral gewys op die tekort van ontwikkelingsprogramme vir beginneronderwysers (Bents en Howey, 1981:11).

Die ontwikkeling van 'n effektiewe, taakgeoriënteerde onderwyspersoneel is egter nie op geluk gebaseer nie. Dit is die mening van Duke (1982:5). Volgens hom speel werwing van personeel, indiensopleiding en motivering 'n belangrike rol by die ontwikkeling van personeel vir doeltreffende onderrig.

Uit die voorafgaande literatuur word dit duidelik dat indiensopleiding gesien kan word as 'n verbesondering van die groter raamwerk van professionele- en personeelontwikkelingsaksies. Indiensopleiding is gerig op die praktyk, naamlik die werklike onderrigsituasie waarmee die onderwyser te make het en die ontwikkeling wat daarmee gepaard gaan.

Dit is die mening van Bernard (1981:122) dat indiensopleidingsprogramme doelgerig ingestel moet wees om uitvoering te gee aan onder andere die volgende onderrig-leerdimensies:

- Die uitbreiding van kennis
- Konsolidering en herbevestiging van bestaande kennis
- Die gereelde verkryging van nuwe kennis
- Verbetering van onderrig
- Uitbreiding van kennis met betrekking tot die leerplansamestelling
- Kennis van die psigologiese ontwikkeling by leerlinge
- Promosie aangeleenthede.

Bogenoemde doelwitte sluit baie nou aan by die probleemareas wat ten opsigte van beginneronderwysers uitgewys is (vgl. 2.2). Indien 'n indiensopleidingsprogram dus aan sy doel beantwoord, blyk dit dat 'n groot deurbraak gemaak kan word in die akkomodering van probleme wat beginneronderwysers ervaar. Indiensopleidingsprogramme behoort dus in die eerste plek rondom geïdentifiseerde probleme te sentreer.

3.4 BELANGRIKE BESTUURSHANDELINGE

Met die professionele ontwikkeling van personeel het die skoolhoof 'n omvattende taak en verantwoordelikheid. Die ontwikkeling van die personeel in die algemeen en dié van die beginner in die besonder is by uitstek afhanklik van die beplanning, organisering, leiding en beheer deur die skoolhoof. Die implementering en uitvoering van 'n personeelontwikkelingsprogram staan in direkte verband met die skoolhoof as bestuursleier.

3.4.1 Beplanning

Volgens Van der Westhuizen (1986:132) is beplanning 'n intellektuele handeling wat gekenmerk word deur dinkwerk, waardeur bepaalde toekomstige aktiwiteite bewustelik deurdink word met die doel om sekere doelstellings te bereik.

Tydens die beplanning van 'n ontwikkelingsprogram is dit in hierdie geval belangrik dat die skoolhoof voor oë sal hou dat dit hier gaan om die professionele ontwikkeling van beginneronderwysers in die besonder en nie die ontwikkeling van personeel in die algemeen nie. Dit is belangrik aangesien dit die skoolhoof se doelwitbepaling gaan beïnvloed. Die doelwitte vir die ontwikkeling van ervare personeel gaan aansienlik verskil van die doelwitte wat die hoof wil bereik in die ontwikkeling van beginneronderwysers.

'n Goed geformuleerde beleid is egter noodsaaklik, sodat die persone wat betrokke is by die verwesenliking van die doelstellings doelgerig besluite kan neem. Hierdeur kan oorhaastige of impulsiewe besluite uitgeskakel word.

Beleid dien ook as middel om die gehalte van besluitneming te verhoog en kan tyd- en koste effektief aangewend word (Van der Westhuizen, 1986:144).

3.4.1.1 Doelwitbepaling

Die uiteindelijke doelwit van enige ontwikkelingsprogram is sekerlik die verbetering van die onderrig wat aan leerlinge gegee word, sodat dit kan lei tot die verbetering van leer.

By die bepaling van doelwitte vir 'n ontwikkelingsprogram, wat tot voordeel van beginneronderwysers moet strek, sal daar heel moontlik sekondêre doelwitte na vore kom waaraan die hoof in sy beplanning sal moet aandag aan gee. In hierdie geval sal die hoof se doelwit die professionele ontwikkeling van die onderwyser wees, sodat hy uiteindelik sal kan bydra tot die verbetering van die onderrig-leersituasie.

In sy beplanning sal die hoof verder moet bepaal watter sekondêre doelwitte eers bereik moet word (kleiner onderafdelings van die primêre doelwit) sodat die primêre doelwit bereik kan word.

Om hierdie sekondêre doelwitte te bepaal kan die hoof, volgens Gorton (1983:270-293), gebruik maak van die probleemoplossingsbenadering waar die hoof in die eerste plek vasstel wat ontwikkel, verander of verbeter moet word. In die geval van die ontwikkeling van beginneronderwysers kan die hoof sy inligting bekom deur vraelyste, persoonlike onderhoude, eie waarneming of navorsing in die skool. 'n Posbusstelsel, waar onderwysers ontwikkelingsterreine onder die hoof se aandag kan bring, sonder dat hulle hulself hoef te identifiseer kan ook met groot vrug gebruik word.

Volgens bogenoemde skrywer sal die hoof dan 'n diagnose van die aard van die probleem of behoefte maak en oorweging skenk aan moontlikhede om die situasie reg te stel of te verbeter. Die regstelling van die geïdentifiseerde probleme sal dan uit die aard van die saak die doelwitte vorm wat bereik moet word.

Friedman, Brinlee *et al.* (1980:166) sê in hierdie verband dat dit raadsaam is om die ontwikkelingsprogram so te beplan dat dit in sekere modules ingedeel kan

word. Elke module bevat as inhoud een van die geïdentifiseerde sekondêre doelwitte wat, tydens die afhandeling van 'n module, bereik moet word. Sodoende word al die sekondêre doelwitte tydens die afhandeling van die onderskeie modules bereik, wat dan outomaties die bereiking van die primêre doelwit impliseer.

3.4.1.2 Opstel van doelwitte

Die bepaalde doelwitte kan dikwels nie deel uitmaak van die betrokke program nie. Hiervoor is daar verskeie redes soos 'n gebrek aan tyd, fondse, personeel en moontlik die kundigheid om sekere probleme op te los.

Dit is volgens Bernard (1981:71) dus noodsaaklik dat die hoof, uit sekere bepaalde of geïdentifiseerde doelwitte, 'n lys van doelwitte sal opstel wat aan 'n sekere kriterium sal voldoen:

- Die personeel moet betrokke wees, sodat sy beplanning 'n kontinue aksie word en doelwitte nie staties bly nie.
- Doelwitte moet prakties uitvoerbaar wees.
- Nadat doelwitte in werking gestel is moet dit gereeld ge-evalueer kan word om te bepaal of dit in aanmerking geneem is en of dit verwesenlik is.
- Onderwysers moet die geleentheid kry om nuwe doelwitte te formuleer.
- Die bereiking van sekere doelwitte moet die onderwyser visie en perspektief op sy taak gee en bydra tot sy professionele groei.

3.4.1.3 Doelwitbenadering

'n Essensiële deel van die hoof se beplanning is om deur beplanning te bepaal hoe hy die opgestelde doelwitte wil bereik. Uit die literatuur kom sekere benaderingswyses na vore. Dit is belangrik dat die hoof van hierdie vorme van benadering sal kennis neem aangesien die bereiking van sekere doelwitte makliker geskied indien 'n spesifieke benaderingswyse gebruik word.

Verma (1984:10) sê dat dit op hierdie stadium is wat die skoolhoof sal bepaal watter probleem, leemte of watter ontwikkelingsarea ookal, op watter wyse aangepak gaan word. Die aard van die probleem of ontwikkelingsarea gaan

bepalend wees vir die tipe benadering wat gevolg gaan word.

Harris (1980:15) onderskei twee benaderingsmetodes om doelwitte te bereik. Volgens genoemde skrywer kan ontwikkeling of verandering bepland of onbepland plaasvind.

Beplande ontwikkeling dui op aksies of programme met spesifieke doelwitte soos onder andere die verbetering van die onderrigdoelwitte en doelstellings, die verbetering van onderrighulpmiddels, -vaardighede en die omstandighede waaronder onderrig moet plaasvind. Verder noem hy ook die verbetering van effektiwiteit van personeel waar indiensopleiding 'n belangrike rol sal speel.

Onbeplande ontwikkeling of verandering is dikwels slegs reaksies op of selfs georganiseerde weerstand teen beplande ontwikkeling of verandering.

In die geval waar dit gaan om die professionele ontwikkeling van die beginner-onderwysers is dit dus volgens Harris (1980:15) se siening duidelik dat die hoof hier te make het met ontwikkelingsaksies wat alleen bepland en planmatig kan geskied.

Ander benaderingswyses wat deur die hoof tydens sy beplanning in aanmerking geneem kan word is die sogenaamde tradisionele benadering, die laboratorium benadering en die informele benadering van Sergiovanni en Elliott (1975:156).

Volgens genoemde skrywers kan die tradisionele benadering goed gebruik word indien die doelwit 'n duidelik sigbare probleem is wat opgelos moet word. Die tradisionele benadering het dus duidelik geformuleerde doelwitte en konvensionele, goed geformuleerde instruksies word gewoonlik gebruik. Met hierdie benadering is deelnemers meestal passief aangesien hulle aan logies gestruktureerde programme of aktiwiteite onderwerp word. Hierdie metode kan goed aangewend word vir die oordra van roetine-inligting, nuwe tegnieke, -idees en dies meer.

By die gebruik van die laboratorium benadering is die deelnemers aktief betrokke en 'n groot mate van interaksie vind plaas. Die werklike probleem-situasie word dan deeglik bestudeer waarna die indrukke, waarnemings en

reaksies van die deelnemers neergeskryf word. Terugvoering speel 'n belangrike rol sodat optredes, reaksies en prestasies vergelyk en geëvalueer kan word. Implikasie vir die praktyk word ook uit bevindinge geanaliseer en neergeskryf.

Doelwitte kan ook op 'n informele wyse benader word mits die betrokke doelwit hom daartoe leen. Motivering, aanmoediging en die beskikbaarstelling van geleenthede, fondse en tyd deur die skoolhoof speel hier 'n groot rol. Die onderwyser gebruik eie inisiatief om doelwitte op 'n informele wyse te bereik deur selfontdekking tydens uitstappies, besoeke aan instansies, vakoere en die ontsluiting van die hulpmiddels wat die gemeenskap bied.

3.4.2 Organisering

Nadat die skoolhoof sy doelwitte bepaal het en verder beplan het hoe hy die betrokke doelwitte gaan benader is dit belangrik dat hy deur organisering uitvoering aan sy beplanning sal gee.

3.4.2.1 Delegering van take

Die organisering van 'n ontwikkelingsprogram vir beginneronderwysers is baie sterk aangewys op die delegering van take. Die uitvoering van die program kan nie deur die skoolhoof in die praktyk deurgevoer word nie en is hy in hierdie opsig afhanklik van personeel wat hom daarin behulpsaam moet wees. Omdat die hoof baie sterk op mense aangewys is vir die uitvoering van die program sal hy moet toesien dat die regte mense vir die regte taak aangewys word. As dit gaan oor die ontwikkeling van 'n onervare nuweling in die onderwys, is die adjunkhoof of departementshoof nie noodwendig die aangewese persoon vir die taak nie. Ervare en handige senior personeel wat in noue kontak met die nuweling werk kan met groot vrug gebruik word (vgl. 4.3.1).

Dit is verder van belang dat die skoolhoof duidelike riglyne sal neerlê aan die betrokkenes by die program. Die persoon aan wie sekere magte gedelegeer is moet deeglik ingelig word oor die grense wat sy gedelegeerde magte mag oorskry en nie oorskry nie. 'n Goed georganiseerde groep mense wat saamwerk aan 'n gemeenskaplike doelwit skep ook by die beginner 'n gevoel van

sekuriteit en dien ook vir hom as voorbeeld vir die organisering van sy eie onderwyssituasie.

Ten slotte is die koördineringsaksies noodsaaklik sodat daar nie oorvlueling, herhaling of nalating van aksies sal plaasvind nie. Duke (1982:7) sê in hierdie verband dat die koördineringsfunksie van die hoof meer kompleks word namate meer as een personeelontwikkelingsprogram van stapel gestuur word.

3.4.2.2 Die toepassing van beleid en prosedures

In die organisering van die program is dit vir die betrokkenes noodsaaklik om te weet in hoe verre hulle binne die raamwerk van die neergelegde beleid opereer en ook watter prosedures van toepassing is. Van der Westhuizen (1986:140) sê dat beleid die middel is waardeur doelstellings geïnterpreteer en sekere breë riglyne neergelê word wat kan dien as basis vir besluitneming.

Die skoolhoof sal dus vanuit die neergelegde beleid die betrokkenes behulpsaam moet wees met die interpretasie van die doelstellings. Persone aan wie spesifieke take opgedra is sal bewus moet wees van en bekend moet wees met die prosedure wat gevolg moet word om uitvoering te gee aan die besluite wat tydens die beplanning geneem is.

3.4.2.3 Kriteria vir die evaluering van die programmeffektiwiteit

Die personeel betrokke by die ontwikkelingsprogram moet deeglik ingelig word ten opsigte van die kriteria wat gebruik word om die effektiwiteit van die program te meet. Genoemde kriteria moet ook deeglik deur die beplanner van die program oorweeg word, sodat die gekose kriteria meet wat dit veronderstel is om te meet. Volgens Verma (1984:13) is dit belangrik dat genoemde kriteria 'n bydraende faktor sal wees in besluitneming asook die aanpassing en verbetering van personeelontwikkelingsprogramme.

Formatiewe sowel as summatiewe evaluering is noodsaaklik in enige evalueringsituasie. Formatiewe evaluering word gebruik in die evaluering van aksies gedurende die implementering van die program. Verder gee dit 'n oorsig ten opsigte van die effektiwiteit van prosedures in gebruik. Summatiewe

evaluering vind plaas na afloop van die program en meet die effektiwiteit van die program as geheel (Verma, 1984:13).

3.4.3 Leidinggewing

Bernard (1981:55) sê dat die skoolhoof as onderwysleier die sentrale figuur in die skool is na wie en van wie gesag, bestuur en inspirasie vloei. Sy primêre doel is om die onderrig van al die personeellede te verbeter. Hy moet alle personeel "maar veral nuwe personeel" touwys maak ten opsigte van onderrig-media, tegnieke, metodes en idees.

Die leiding wat die skoolhoof verskaf, word in 'n groot mate bepaal deur die motivering wat van hom as hoof af uitgaan, die leierskapstyl wat in gebruik is en die mate van kommunikasie wat in die organisasie bestaan.

3.4.3.1 Motivering

Volgens Maslow se hiërgargieteorie soos vervat in Sergiovanni en Starrat (1979:153) is daar 'n wye verskeidenheid faktore wat as motiveerders kan dien om mense tot beter prestasie aan te spoor of om iemand te beweeg om sekere aksies uit te voer.

Waar dit egter gaan om die professionele ontwikkeling van beginneronderwysers het die hoof se motiveringsaksie 'n tweërlei doel en elk met verskillende faktore wat as motiveerders dien.

Die hoof sal die beginneronderwyser motiveer om deel te hê aan die ontwikkelingsprogram wat daargestel is. Die beginner se sosiale behoeftes gaan dalk in hierdie stadium as motiveerders dien om wel aan die program deel te neem aangesien hy in 'n groot mate aangewys is op aanvaarding deur die res van die personeel.

Die persoon wat verantwoordelik is vir die implementering van die ontwikkelingsprogram moet op sy beurt gemotiveer word om die program sinvol aan te bied sodat die beginner daarby sal baat vind. Ego behoeftes of selfverwesenliking (Sergiovanni en Starrat, 1979:155), kan in hierdie geval as

motiveerders dien deurdat die aanbieder van die program daardeur aansien, respek of status verwerf.

3.4.3.2 Die leierskapstyl van die skoolhoof

Die leierskapstyl, asook die leierseienskappe wat deur die skoolhoof openbaar word is volgens Roe en Drake (1980:269) bepalende faktore wat die professionele ontwikkeling van personeel kan beïnvloed.

Volgens Bernard (1981:58) impliseer leierskap in die onderwys, die bestuur van die aktiwiteite van diegene wat by opvoeding en onderwys betrokke is om vooropgestelde doelwitte en doelstellings te verwesenlik. Leierskap is 'n onontbeerlike faset vir doeltreffende onderwysbestuur. Die vooropgestelde doelwit wat in hierdie geval deur die leierskap van die skoolhoof beïnvloed gaan word is die professionele ontwikkeling van die beginneronderwyser.

Uit De Witt (1979:77) se siening blyk dit dat outokratiese leierskap, demokratiese leierskap en vryeteuel leierskap die drie mees algemene leierskapstyle is wat by leiers voorkom. Geen neergelegde reël kan geld vir die mees doeltreffendste leierskapstyl nie aangesien leierskapstyl ook situasie gebonde is. Volgens De Witt (1979:78) sal die onderwyseier sy leierskapstyl moet kan aanpas na gelang van die vereistes van die betrokke situasie. Jacobson, Logsdon *et al.* (1973:134) sê in hierdie verband dat die gebondenheid van leierskap aan 'n betrokke situasie, nie daardeur passief gemaak word nie. Volgens genoemde skrywers dui leierskap eerder op 'n werksverhouding tussen lede van 'n groep, waar die leier status verwerf deur sy aktiewe betrokkenheid asook sy vermoë om opgelegde take deur te voer tot die doelwit bereik is.

Personeelontwikkeling kan egter kwalik gedy onder leiding van 'n hoof wat totaal outokraties optree en geen inspraak of teenkanting duld nie. Dit is egter onwaarskynlik dat 'n skoolhoof wat sy doelwitte deur medepersoneel op 'n demokratiese wyse laat opstel het, nie sal wil toesien dat die doelwitte op 'n demokratiese wyse verwesenlik word nie.

3.4.3.3 Verhoudingstigting

Organisasieklimaat kan gesien word as 'n relatief blywende kwaliteit van die in-

terne omgewing van 'n organisasie wat deur sy lede ondervind word, hul gedrag beïnvloed en beskryf kan word in terme van die waardes van 'n stel eienskappe van 'n betrokke organisasie (Van der Westhuizen, 1986:492-493). Die professionele groei van individuele opvoeders in 'n skool staan in direkte verband met die aard en kwaliteit van die organisasieklimaat in 'n skool.

- Die skoolhoof is verantwoordelik vir die skepping van 'n gunstige klimaat waarin die professionele groei van die beginneronderwyser kan plaasvind. Die interaksie tussen mense en die ontstaan van interpersoonlike verhoudings geskied egter ook binne 'n bepaalde klimaat. Die skoolhoof is dus ook direk betrokke by die skep van goeie menseverhoudings.

Volgens Sergiovanni en Starrat (1979:70) is dit wel waar dat opvoedings- en onderrigdoelwitte belangriker is as die daarstelling van 'n betrokke klimaat, maar die skoolhoof sal egter spoedig beseft dat die uitoefening van sy leiërskapsrol uiters moeilik is in 'n ongunstige klimaat.

Die klimaat in 'n skool kan volgens Halpin en Croft, soos aangehaal deur Van der Westhuizen (1986:494) asook Sergiovanni en Starrat (1979:72), op 'n kontinuum wissel van geslote na oop. Elke skool het 'n besondere geaardheid of klimaat wat vergelyk kan word met persoonlikheid, wat uniek is van elke mens.

- Indien die klimaat in 'n betrokke skool oop is sal die menseverhouding ook gekenmerk word deur 'n gesindheid van oopheid. In hierdie klimaat is die moraal van die personeel hoog en daar is oor die algemeen goeie kommunikasie, samewerking en interpersoonlike verhoudings met 'n hoë persentasie werksbevrediging (Halpin, soos in Sergiovanni en Starrat, 1979:74).

3.4.4 Beheeruitoefening

Alle organisasies, insluitende skole, beskik oor 'n kontrole sisteem om te verseker dat die beplande doelwitte wel bereik is. Die basiese instrumente waardeur kontrole toegepas word is evaluering, toesig, beloning en die toepas van sanksies (Duke, 1982:6). Vir die doel van hierdie studie is die toepassing van kontrole meganismes of instrumente op die professionele ontwikkeling van die

beginneronderwyser van toepassing aangesien dit die die skoolhoof se primêre doelwit in hierdie verband was (vgl. 3.4.1).

Evaluering word in hierdie verband nie aangewend om die effektiwiteit van die ontwikkelingsprogram te bepaal nie (vgl. 3.4.2.3), maar om te bepaal of die aanvanklike doelwitte deur die toepassing van die program bereik is. Die personeel betrokke sal ook geëvalueer word om te bepaal in watter mate professionele ontwikkeling en groei wel plaasgevind het.

Die wyse waarop evalueringsdata ingesamel word hang in 'n groot mate van die hoof af. Verma (1984:13) wys daarop dat die hoof gebruik kan maak van vraelyste, onderhoude, verslae van waarnemers, video- of bandopnames om evalueringsdata in te samel. Hierdie metodes is van groot waarde as die hoof wil wegdoen met die formele inspeksiegedagte as dit gaan om personeelevaluering.

Barth (1981:151) konstateer egter die feit dat evaluering wat plaasvind tydens 'n formele klasbesoek ook 'n faset van personeelontwikkeling inhou. Die onderwyser ervaar dat die hoof direk betrokke is by sy spesifieke situasie en hy kry ook die geleentheid om probleme, vrese en ideale met die hoof te bespreek.

Soos met al die ander bestuurshandelinge moet die primêre doelwit van evaluering ook die verbetering van onderrig en leer wees. Om dit te bereik moet evaluering gereeld plaasvind waarna die uitslag met die personeel bespreek word, sodat regstellings gemaak kan word en doelgerigte personeelontwikkeling kan plaasvind. Indien professionele groei en -ontwikkeling nie plaasvind nie het die evalueringsprogram nie geslaag as deel van die kontrolesistiem nie (Jacobson, Logsdon, *et al.*, 1973:137).

3.5 SAMEVATTING

Professionele ontwikkeling blyk 'n onontbeerlike faset van elke onderwyser se lewe te wees. In watter mate dit ookal geskied bly dit vir elke beginneronderwyser uiters noodsaaklik dat iemand hom sal raaksien, in die groep opneem en uitvra na probleme wat opduik. Professionele ontwikkeling bestaan nie slegs uit

formele programme en kursusse nie, maar ook uit die intieme sosiale saamwees van mense wat deel is van dieselfde situasie.

Die slyping en vorming van 'n mens geskied nie slegs deur professionele opleiding en instansies nie, maar ook deur die skawing met mense waarmee elke dag omgegaan word. Die skoolhoof het egter 'n taak teenoor sy personeel om hulle so te ontwikkel dat hulle mekaar sinvol kan ontwikkel.

Die ontwikkeling van personeel is egter nie 'n saak wat by implikasie geskied nie. Deeglike doelwitbeplanning deur die hoof is nodig sodat hy die rigting doelgerig kan aangee. Die skoolhoof kan nie sy personeel lei as hy nie self die pad ken nie.

By die hele beredenering van die professionele ontwikkeling van die onderwyser moet daar egter gewaak word teen 'n totaal humanistiese siening van die saak. Professionele ontwikkeling is so totaal mensgerig dat die opvoeding van die kind, as beelddraer van God, tot 'n selfstandige volwassene nie verlore moet gaan nie.

In die volgende hoofstuk sal veral aandag gegee word aan 'n ontwikkelingsmodel wat moontlik deur skoolhoofde gebruik kan word vir die professionele ontwikkeling van beginneronderwysers.

4. 'N MODEL VIR DIE ONTWIKKELING VAN DIE BEGINNERONDERWYSER

4.1 INLEIDING

Die beginner se kennismaking met die onderwyspraktik is volgens Armstrong (1984:111) bepalend vir 'n suksesvolle onderwysloopbaan. Die skoolhoof moet egter toesien dat die ontvangs, inskakeling, oriëntering en uiteindelijke ontwikkeling van die beginner van so 'n aard is dat dit hom as aangename ervaring bybly. Om aan hierdie behoefte te voldoen is dit verder van belang dat daar by elke skool een of ander stelsel of program moet wees wat die beginneronderwyser sal help om sy oorgang van student na onderwyser minder traumaties te maak. Sodanige programme moet voortdurende ondersteuning verskaf in die klaskamersituasie sowel as oriëntering met betrekking tot die infra- en sosiale struktuur van die betrokke skool.

In aansluiting by bogenoemde wys Grant en Zeichner (1981:100) daarop dat die omstandighede waaronder 'n onderwyser sy onderwysloopbaan begin, bepalend is vir die mate van effektiwiteit wat hy as ervare onderwyser gaan bereik.

Dit is essensieel dat die skoolhoof hom sal vergewis van bestaande oriënterings- en ontwikkelingsprogramme wat by sy betrokke skool en situasie sal aanpas.

'n Duidelike onderskeid moet gemaak word tussen oriënteringsprogramme wat slegs 'n dag of twee in beslag sal neem en induksieprogramme wat kontinue opleiding en ontwikkeling ten doel het. Kurtz (1983:44) beweer dat baie van die beginneronderwyser se probleme bygelê kan word as skoolhoofde 'n duidelike onderskeid maak tussen bogenoemde twee fases. Volgens hom gebeur dit dikwels dat die ontwikkeling van die beginneronderwyser slegs sover strek as 'n oriënteringsprogram of verwelkomingstoespraak. Skoolhoofde sien die inskakeling van nuwelinge op 'n korttermyn basis, terwyl beginneronderwysers 'n behoefte het aan 'n program wat oor 'n lang termyn aan hul behoeftes sal voldoen.

4.2 DIE ORIËTERINGSPROGRAM

'n Oriënteringsprogram is die geleentheid waartydens die skoolhoof die nuweling welkom heet en aan hom slegs die noodsaaklikste inligting gee om hom in sy pos en nuwe werksomstandighede in te lei (Gibbon, 1983:9).

4.2.1 Plek, doel en tyd van oriënteringsprogramme

Die skoolhoof kan met behulp van 'n oriënteringsprogram aan die begin van 'n nuwe jaar 'n groot bydrae lewer om spanning by beginners te verlig en 'n atmosfeer te skep waarin die nuweling kan tuis voel. Tydens hierdie oriënteringsfase kry die hoof die geleentheid om die nuweling bekend te stel aan 'n werksmilieu wat gekenmerk word deur lojaliteit, samewerking en wedersydse respek.

'n Oriënteringsprogram waarby alle beginneronderwysers betrek word, behoort 'n instelling by elke skool te wees. Sodanige program duur slegs 'n enkele dag en die dag voor die skool amptelik open en die volle personeel terugkeer, is 'n unieke geleentheid om al die nuwelinge te betrek. Die skoolhoof maak ook gebruik van ander personeel, onder andere adjunk- en departementshoofde om sekere aspekte op die program te behandel (Gibbon, 1983:9).

Kowalski (1977:77) sê in hierdie verband dat die skoolhoof oriënteringsprogramme met groot vrug kan gebruik om die beginner bekend te stel met sy nuwe pos en werksomstandighede, skoolbeleid, hulpmiddels en handboeke wat gebruik kan word en wat verder van hom as nuwe lid van die personeel verwag word.

4.2.2 Inhoude vir 'n oriënteringsprogram

Dit is belangrik dat die uniekheid van elke skool in sy oriënteringsprogram weerspieël sal word. Daar is sekere aspekte wat vir sekere skole geld wat moontlik irrelevant vir die volgende skool sal wees. Die skoolhoof moet dus 'n deeglike beplanning maak van tersaaklike inligting wat op sy spesifieke situasie

van toepassing is.

In hierdie verband sê Kurtz (1983:44) dat dit uiters noodsaaklik is dat die oriënteringsprogram opgestel moet word vir 'n skool se unieke omstandighede en dat 'n skoolhoof nie 'n voorafopgestelde "handboekplan" kan gebruik nie. Volgens hom sal die inhoud van so 'n program wissel van skool tot skool.

Afgesien van die feit dat die program van skool tot skool gaan verskil, is daar tog gemeenskaplike sake wat in 'n oriënteringsprogram opgeneem behoort te word, naamlik:

- Die hierargie of gesagstruktuur binne skoolverband, asook die doelwitte van die skool in die breë.
- Departementele beleid en administratiewe regulasies met betrekking tot salarisse, verlofvoordele, mediese fonds, ens.
- Sake rakende die gemeenskap:
 - Sosio-ekonomiese omstandighede
 - Etniese samestelling
 - Die onderwyser se taak en rol in die gemeenskap
- Ouers:
 - Ouerverenigings
 - Die Bestuursraad
 - Skakeling met ouers
- Bekendstelling van die administratiewe personeel en hul funksies.
- Skooldagprosedures:
 - Daaglikse tydskedule
 - Verlof om die terrein te verlaat deur onderwysers sowel as leerlinge
 - Leerling-afwesighede, afwesighedsregisters, hantering van stokkiesdraaiers, ens.
- Professionaliteit:
 - Kleredrag
 - Optrede teenoor leerlinge en ouers
- Indiensopleidingsgeleenthede
- Verslagboeke, werkskemas en voorbereiding
- Die rol en funksies van vak- en departementshoofde
- Skoolbeleid met betrekking tot dissipline
- Evaluering van personeel ten opsigte van:

- Lesbeplanning
- Onderrigleidingsbesoeke
- Evalueringsvorme in gebruik
- Evalueringskedule of rooster
- Persone betrokke en verantwoordelik vir evaluering
- Skedulering van werk volgens die skoolrooster en persone verantwoordelik vir spesifieke take.
- Gebruik van handboeke met betrekking tot
 - die kurrikulum
 - samestelling en beplanning van werkskemas
- Besikbaarheid van hulpmiddels
 - in die skool
 - ander instansies

(Kowalski, 1977:79)

Dit is duidelik dat nie alle aspekte tydens 'n enkele oriënteringsprogram gedek kan word nie. Die skoolhoof het egter die prerogatief om slegs dië aspekte by sy program in te sluit wat hy vir sy besondere situasie van belang ag. Genoemde inhoude vir 'n oriënteringsprogram dien slegs as riglyn vir die opstel van sodanige program, en sal uit die aard van die saak van skool tot skool wissel.

4.3 INDUKSIEPROGRAM AS KONTINUE ONTWIKKELING

'n Induksie- of ontwikkelingsprogram dui op 'n langtermyn projek waarin die onderwyser sy opleiding in der waarheid voortsit terwyl hy in die beroep staan. Sy tersiëre opleiding kontinueer in sinvolle indiensopleiding. Die induksieprogram is 'n kontinue aksie wat oor 'n paar maande plaasvind, waartydens die nuweling ontwikkel word tot 'n meer ervare en volwasse onderwyser wat geïntegreer is in die skool en met alle werksaamhede wat daarmee gepaard gaan. In dië verband sê Hall (1982:53): *When teacher education is viewed as a career long professional continuum, the transition between graduation and the onset of inservice teaching, is called induction.*

Die term "induksie" (*induction*) word volgens Tisher, soos aangehaal deur Veenman (1984:165) gebruik wanneer verwys word na die beginner se toetrede tot die onderwys en die gepaardgaande hulp wat hy ontvang tydens hierdie oorgangsfase en vir die res van die induksieprogram.

Grant en Zeichner (1981:100) onderskei twee tipes induksieprogramme naamlik 'n internatskap in die vorm van 'n vyfde jaar opleiding en 'n program vir beginners wat in die praktyk staan. Dit is slegs laasgenoemde wat vir hierdie studie van belang is.

As gevolg van die eiesoortige karakter van 'n onderwyser se eerste jaar in die onderwys, moet daar ook 'n eiesoortige indiensopleidingsprogram bestaan om aan sy behoeftes te voldoen. Die opleiding wat 'n onderwyser ontvang moet dien as basis vir verdere indiensopleiding, want dit is eers wanneer die nuweling met die werklike praktyk kennis maak, dat nuwe vrae en probleme ontstaan waarop antwoorde gevind moet word (Feiman-Nemser, 1982:6).

Uit die literatuur word dit duidelik dat die induksie- of beginfase een of ander vorm van indiensopleiding sal inhou wat gestruktureer is binne die raamwerk van 'n voorafopgestelde program. Binne die bestek van so 'n program kan die skoolhoof egter van verskeie metodes van indiensopleiding gebruik maak om sodoende toe te sien dat die beginneronderwyser sy potensiaal benut en hy ontwikkel tot 'n ervare, produktiewe lid van sy personeel wat sy taak as opvoeder effektief en doelgerig afhandel. Sodanige metodes behels onder meer 'n mentor- of tutorstelsel, of 'n induksieprogram wat die hoof kan volg.

4.3.1 Die mentor- of tutoronderwyser

Volgens Fagan en Walter (1982:113) is 'n tutor of mentor 'n ervare volwassene wat hulp en leiding verskaf aan 'n onervare volwassene sodat hy kan ontwikkel tot 'n ervare volwassene. Gibbon (1986:9) sien die tutoronderwyser as dié persoon by wie die leerlingonderwyser sy inligting en simpatie ontvang en 'n oop oor vir probleme wat opduik, asook die persoon wat dien as skakelpersoon tussen die beginner en die skoolhoof. Verder tree die tutor op as koördineerder van indiensopleidingsprogramme en wys hy aan die beginner geleenthede uit

wat tot sy ontwikkeling kan bydra.

'n Tutor is volgens Gehrke en Kay (1984:21) geheel en al betrokke by die nuweling se totale onderwysloopbaan. Hierdie verhouding moet dus oop en informeel wees en sal gekenmerk word deur 'n hoë mate van interaksie.

4.3.1.1 Eienskappe van 'n tutoronderwyser

Die keuse wat die skoolhoof uitoefen by die aanstelling van 'n tutoronderwyser vir 'n beginner- of groep beginneronderwysers is, uit die aard van die funksie wat hy moet vervul, 'n saak wat met groot omsigtigheid aangepak moet word. Die hoof sal ná deeglike beplanning 'n persoon aanstel wat, bo en behalwe praktiese onderwyservaring, ook die vermoë besit om aan mense leiding te gee en te motiveer. Die tutor moet dus deur die beginner geïdealiseer kan word as die ideale onderwyser. Om dit te kan doen moet die tutor ook 'n grondige mensekennis hê wat hom in staat sal stel om sinvolle advies en leiding te gee. Die skoolhoof moet verder toesien dat hy genoeg tyd tot sy beskikking het om effektiewe hulp te verleen en opvolgwerk te doen.

Volgens Gibbon (1986:10) moet die hoof 'n persoon aanwys wat goed onderlê is in sake soos skoordagprosedures, beleidsake en strukture binne skoolverband en wat verder ook bereid sal wees om die verantwoordelikheid van so 'n belangrike taak te aanvaar.

Dit is egter van groot belang dat die inisiatief van die kant van die skoolhoof sal kom. Hy moet die ontwikkeling en opleiding van die beginneronderwyser as sy taak sien, wat hy deur middel van delegering aan sekere persone opdra. Die aangewese persone moet na deeglike beplanning en in oorleg met die adjunkten departementshoofde aangewys word met 'n goed geformuleerde opdrag, naamlik die koördinerende, hantering en uitvoering van die ontwikkelingsprogram vir beginneronderwysers.

Die tutor moet ook, volgens Fagan en Walter (1982:114), by die nuweling se persoonlikheid aanpas sodat sosialisering maklik kan plaasvind. Verder moet die hoof dan toesien dat die tutor se werkslas verlig word deur sy periode-indeling dienooreenkomstig aan te pas.

4.3.1.2 Die funksionering van die tutorstelsel

Die tutor sal in samewerking met die hoof 'n doelwitbeplanning doen om sinvolle hulp en leiding aan die beginner te gee. In hierdie opsig moet die tutor hom of haar dus ook vergewis van die nuutste onderrigmetodes, moontlike veranderings in die sillabus, asook onderrigvaardighede wat die nuweling kan aanleer. Die aard van hulpverlening deur die tutor kan in die volgende kategorieë geplaas word:

4.3.1.2.1 Aanvangsoriëntering

Die tutor se eerste taak is sekerlik die ontmoeting van die nuweling en om aan hom die tutorstelsel te verduidelik. Dit kan ook tydens die oriënteringsprogram geskied, sodat die beginneronderwyser sal weet watter rol die tutor in sy spesifieke situasie gaan speel. Tydens hierdie ontmoeting word die nuwe onderwyser op sy gemak gestel en ook gemotiveer om by genoemde stelsel in te skakel. Die benadering van die tutor is belangrik om die nuweling se vertroue te wen. Die beginneronderwyser moet egter ook die versekering kry dat hy in 'n interafhanklike verhouding met sy tutor gaan wees en nie in 'n situasie van eenrigting kommunikasie nie. In hierdie verband sê Gehrke en Kay (1984:21) dat die verhouding tussen die beginner en tutor van so 'n aard moet wees dat hulle saamwerk om 'n gemeenskaplike doel te bereik.

Die verhouding tussen tutor en "student" moet groei tot 'n vennootskap waar die nuweling met verloop van tyd weet hoe sy tutor dink en weet wat van hom verwag word (Evans, 1978:40-42).

4.3.1.2.2 Hulpverlening in die onderrigsituasie

In die klaskamersituasie kan die tutor op verskeie maniere bystand verleen. Boynton, Geremino *et al.* (1985:101) wys daarop dat 'n tutor of van die ander senior personeel, die nuweling onder andere in die volgende aspekte behulpsaam kan wees:

- Die beplanning van lesse is gewoonlik 'n groot probleem en hierin kan die tutor hulp verleen deur die beskikbaarstelling van werkskemas en lesplanne.

- Raad en leiding word gegee met betrekking tot die metodiek wat die onderwyser gebruik.
- Onderrigvaardighede word bespreek ten opsigte van taalgebruik, artikulering, die onderwyser se posisionele plasing in die klas, vraagstelling en dies meer.

Oor die aanleer van vaardighede sê Pusch, McCabe en Pusch (1985:37) dat die tutor in hierdie opsig gebruik kan maak van demonstrasies in die klas, rolspel, video-opnames en groepklasse om vaardighede by beginners vas te lê.

Suksesvolle klaskamerbestuur is gebaseer op teoretiese kennis en praktiese ondervinding. Dit is die tutor se taak om teorie en praktyk bymekaar uit te bring op so 'n wyse dat dit ook by die beginneronderwyser se persoonlikheid aanpas. Om hierdie doelwit te bereik werk die tutor en onderwyser as 'n span saam. Deur onderrigleidingsbesoeke, kritiese waarneming en gereelde terugvoering na die nuweling, word hy op leemtes in sy vaardighede gewys, waarna aanpassings en regstellings gemaak word (Evans, 1978:42).

4.3.1.2.3 Buite-kurrikulêre aktiwiteite

In Suid-Afrikaanse skole geniet sport en ander kultuuraktiwiteite hoë prioriteit en word die beginner van meet af by genoemde aktiwiteite betrek. Die tutor kan op hierdie gebied veral van groot hulp wees en die beginner bystaan in sake soos die samestelling en organisering van sportspanne, koor- en toneelgroepe, die organisering van debatsaande, invordering van reis- of toegangsgelde en onder andere die aankoop van verversings, uitrusting, apparaat en sportdrag.

In bogenoemde aktiwiteite het die beginner weinig of geen ervaring nie en verg die uitvoering van sekere van hierdie take dikwels kennis van die omgewing en instellings in die gemeenskap waar aankope gedoen word. In hierdie opsig is 'n tutor van groot waarde.

Die beleid met betrekking tot kleredrag van leerlinge asook die verhoudingslewe tussen seun en dogter, tydens buite-kurrikulêre byeenkomste verskil van skool tot skool. Die tutor kan 'n belangrike rol speel om die beginner in te lig en op die hoogte te bring met die gees en tradisie van die betrokke skool in bepaalde omstandighede. Die beginner kan hierdeur verleentheid

gespaar word as hy uit onkunde in hierdie verband sou fouteer.

4.3.1.3 Die tutorstelsel as kontemporêre oplossing

4.3.1.3.1 In Engeland

In sommige Westerse lande waar die tutorstelsel by wyse van proefneming ingestel is, word tutors uit die bestaande personeel aangestel om tutorwerk te doen. Vir hierdie addisionele taak word aan hulle nie alleen 'n honorarium betaal nie, maar kry hulle opleiding vir hulle taak as tutor en word hulle werkslas as gewone onderwyser verlig (Bolam, 1984:2471).

In Engeland is daar reeds in 1978 komitees by sekere skole aangestel wat verantwoordelik is vir die aanstelling en opleiding van tutoronderwysers. Hier is dit egter alreeds 'n departementele beleidsaak wat na skole deurgevoer word. Die betrokke komitee kan 'n persoon van die plaaslike skool aanstel of 'n persoon as tutor na 'n betrokke skool sekondeer (Evans, 1978:39).

In 'n HMI Verslag (1982:69) wat in Engeland sy oorsprong het, word gerapporteer dat beginneronderwysers in verskeie skole aan tutor- of *mentor*-onderwysers toegewys is, by wie hulle hul induksiejaar deurbring. In die meeste gevalle het dit gelei tot 'n informele verhouding wat in 'n groot mate bygedra het tot die professionele groei van die beginner. Die verslag wys egter daarop dat die sukses van 'n tutorstelsel grootliks afhang van die tutor se persoonlikheid en siening van sy taak.

4.3.1.3.2 In die R.S.A.

Sover vasgestel kan word, bestaan daar geen departementele beleidstuk, wat die aanstelling van tutoronderwysers betref, in die Suid-Afrikaanse Onderwysstelsel nie. Die taak met betrekking tot die opleiding en ontwikkeling van beginneronderwysers berus dus uitsluitlik by die skoolhoof.

Die konsep van 'n tutorstelsel, of die gebruik van 'n tutoronderwyser, vir beginneronderwysers is wel al by tye deur onder andere die Administrateur van die Kaaprovinsie en die Direkteur van die Transvaalse Onderwys Departement in artikels en toesprake genoem (Gibbon, 1983:8).

Uit navrae blyk dit ook dat daar op hoofdesimposiums en toeligtingsvergaderings vir nuwe hoofde, nader aan die terrein van die beginneronderwyser en sy ontwikkeling beweeg word, maar wat die werklike implementering van 'n tutorstelsel, as deel van die beginner se professionele ontwikkeling betref, is daar in die onderwysstelsel in Suid-Afrika nog groot ruimte vir verbetering.

4.3.2 Die hoof as Induksieleier

4.3.2.1 Ter geleide

In wese kom 'n induksieprogram daarop neer dat die beginneronderwyser op sinvolle wyse binne 'n bepaalde skoolorganisasie geakkomodeer sal word. Die hoof wat as induksieleier sal optree, moet hom egter deeglik vergewis van bestaande praktyke wat in hierdie verband gebruik kan word, maar sal ook van eie inisiatief gebruik maak om die program na sy bepaalde omstandighede te skik. Die belangrikheid van hierdie program lê egter daarin dat die beginneronderwyser professioneel sal groei. Die induksieprogram is 'n kontinue proses wat in sekere geïntegreerde fases ingedeel is, en as geheel na indringende beplanning geïmplementeer word.

4.3.2.2 Die funksionering van die model in die V.S.A.

Wetgewing in die staat California met betrekking tot nuwe onderwysers het aanleiding gegee tot 'n nuwe program van indiensopleiding. Volgens Geronimo (1985:370) het die probleem ontstaan as gevolg van beginneronderwysers wat na 'n drie jaar proeftydperk nog nie aan die verwagtinge van 'n bekwame onderwyser voldoen het nie. Wetgewing het die proeftydperk verkort na twee jaar, maar skoolhoofde moet na twee jaar voldoende bewys kan lewer van die program wat deur die skool gevolg is om die beginner in sy probleme by te staan.

Hieruit het 'n stelsel ontstaan wat voordelig vir die beginner, die skoolhoof en die leerlinge is. Die nuweling het van die geleentheid gebruik gemaak om sy probleme met die hoof te bespreek, terwyl die hoof die reg het om na twee jaar

die nuweling se diens te laat beëindig as hy, met hulp tot sy beskikking, nog nie die bepaalde vereistes bereik het nie.

In hierdie stelsel ontvang die nuweling 'n program van hoogste doelwitte wat bereik moet word. Om genoemde doelwitte te bereik, is dit die hoof se taak om die nuweling bystand te verleen in die vorm van klasbesoeke, vergaderings, indiensopleiding en geleenthede te gee vir die bywoon van kursusse.

4.3.2.3 Riglyne vir die hoof as induksieleer

In 'n indiensopleidingsprogram wat as hulp vir skoolhoofde opgestel is, gee Kurtz (1983:44-45) die volgende riglyne vir die sinvolle akkomodering en ontwikkeling van beginneronderwysers:

- 'n Deeglike bepaalde oriënteringsprogram wat afsonderlik met beginners deurgewerk word.
- Indiensopleidingsvergaderings wat deur die loop van die jaar gehou word waarop knelpunte van beginners bespreek word.
- Plaas die nuweling in die sorg en toesig van 'n ervare personeellid, wat dien as skakelpersoon tussen die hoof en die beginner. In hierdie geval nie noodwendig 'n opgeleide tutor nie, maar eerder 'n persoon wat van tyd tot tyd aan die nuweling kan aandag gee.
- Stel 'n persoon aan om die beginner behulpsaam te wees om die regte vakatmosfeer te skep.
- Die hoof moet die beginneronderwyser ook in ag neem tydens die opstel van die skoolrooster. 'n Realistiese werksverdeling is bepalend vir die sukses of mislukking wat die nuweling kan ervaar.
- Onderrigleidingsbesoeke moet gereeld plaasvind deur die hoof of departementshoofde sodat kommunikasie kan plaasvind en probleme vroeg geïdentifiseer en opgelos kan word.
- Die hoof moet egter ook sy indiensopleidingsprogram gereeld evalueer vir leemtes wat mag bestaan en regstellings wat gemaak moet word.

4.4 VOORGESTELDE MODEL VIR DIE ONTWIKKELING VAN DIE BEGINNERONDERWYSER

Uit die talle induksieprogramme wat reeds bestaan (soos uit voorafgaande literatuur blyk) kan 'n program of model saamgestel word wat tiperend van die Suid-Afrikaanse skole vir Blankes is, waarin die beginneronderwyser geakkommodeer en ontwikkel kan word. Genoemde program kan met geringe koste en met die nodige beplanning en inisiatief in die huidige struktuur van die Suid-Afrikaanse Onderwysstelsel geïntegreer word. Die huidige posvlakindeling van hoof, adjunkhoofde, departemeshoofde en vakhoofde is 'n ideale stelsel vir die funksionering van 'n ontwikkelingsprogram deurdat delegering van take effektief kan plaasvind. Die voorgestelde program vir die ontwikkeling van beginneronderwysers word dan ook uit die kantoor van die hoof geïnisieer en betrek die totale topbestuur tot by die vakhoof.

Die program word ingedeel in vier fases, naamlik die identifiseringsfase, die oriënteringsfase, die indiensopleidings- of ontwikkelingsfase en die evaluerings- of afsluitingsfase.

4.4.1 Die identifiseringsfase

4.4.1.1 Analisering van waarskynlike applikante

Die identifiseringsfase begin reeds wanneer die skoolhoof aansoeke vir 'n geadverteerde pos ontvang. Die hoof maak op hierdie stadium reeds 'n aanname van die aantal beginneronderwysers wat hy moontlik gaan aanstel. Uit die aansoeke kan hy ook 'n tentatiewe evaluering maak van die persoon wie hy te wagte kan wees en kan hy bepaal waar hy die persoon gaan aanwend.

Wat die hoof baie kan help in hierdie stadium van sy beplanning is 'n persoonlike onderhoud met die nuwe onderwyser. Tydens so 'n onderhoud kry die nuweling die geleentheid om homself bekend te stel en aan die hoof 'n aanduiding te gee waartoe hy in staat is. Die hoof, aan die ander kant kry die geleentheid om 'n mening te vorm wat baie meer objektief is as 'n mening wat gevorm word wanneer die hoof slegs 'n aansoekvorm voor hom het.

Nadat die hoof hierdie aanvanklike beplanning gedoen het, kan hy reeds begin beplan aan watter departementshoof hy die beginner gaan toewys en aan sy hoofde kennis gee van 'n datum waartydens die nuwe personeel op 'n hoofde-vergadering bespreek sal word.

4.4.1.2 Insette deur die bestuurspersoneel

Tydens 'n bestuursvergadering word die nuweling se aansoek aan die bestuurspersoneel voorgehou. Daar sal onder andere gekyk word na die kandidaat se beroepskwalifikasie, besondere prestasies wat hy behaal het en ander bekwaamhede waaroor hy mag beskik. In die geval van 'n manspersoon is dit belangrik om te kyk na sy weermagopleiding (moontlike aanwending by die kadette) of moontlike uitstaande weermagverpligtinge.

Tydens hierdie vergadering sal die hoof aan die beginner 'n werkstoewysing gee waarmee hy dan by 'n betrokke departementshoof ingedeel word. Dit is belangrik dat die nuweling se bekwaamhede en opleiding hier in die besonder in ag geneem sal word.

4.4.2 Oriënteringsfase

4.4.2.1 Oriënteringsdoelwit

Die skoolhoof moet hom deeglik vergewis van sy doelwit wat hy tydens die oriënteringsprogram wil bereik. Oriëntering moet gesien word as 'n ontmoetingsgeleentheid en moet dus in 'n groot mate op 'n informele vlak geskied. Tydens hierdie program moet die hoof slegs tersaaklike inligting aan die nuweling oordra en hom nie oorlaai met 'n groot hoeveelheid onhanteerbare feite nie.

Dit sal veral goed wees as die hoof sy oriënteringsprogram skeduleer vir die dag voor die skole amptelik begin. Sou dit slegs een of twee beginners wees, kan die program in die hoof se kantoor aangebied word; andersinds moet 'n ruim vertrek ingerig word waar die beginners ontvang kan word. Die belangrikheid van 'n oriënteringsprogram net vir beginners lê daarin dat hulle die geleent-

heid kry om in 'n klein intieme groepie bymekaar te kom. Die nuweling gaan meer vrymoedigheid hê om vrae te stel tussen 'n groep ander beginners as in 'n volle personeelvergadering (vgl. 2.2.1).

4.4.2.2 Voorgestelde skedule vir 'n oriënteringsprogram

ORIËNTERINGSPROGRAM

<u>Tyd</u>	<u>Item</u>	<u>Personeel betrokke</u>
07h00	Verversings	Nuwe personeel ontmoet die hoofde asook ander nuwe kollegas
07h30	Opening en verwelkoming	Die Hoof
07h45	Skoolbeleid en Algemene Regulasies	Die Hoof
08h30	Die skoolrooster en dagskedulering	Adjunk-hoof
10h00	Tee	
10h30	Die evalueringstelsel van: Personeel Leerlinge	Die Hoof Departementshoof
11h30	Die nuweling en sy vak: Nuwe personeel verdeel na hulle onderskeie departementshoofde	Departementshoof
12h30	Middagete	
14h00	Vra wat Pla	Departementshoof
15h00	Evaluering	Die Hoof

Die einde van die oriënteringsprogram is nie 'n waterdige skeiding tussen die oriënteringsfase en die ontwikkelingsfase nie. Dit gaan eerder geleidelik oor in die volgende fase in die sin dat die nuweling ook in die volgende fase oriënteringsmomente gaan beleef. Dit wil eerder daarop dui dat daar 'n klemverskuiwing van die een fase na die ander plaasvind. Tydens die ontwikkelings- of indiensopleidingsfase gaan die klem dus uitsluitlik val op ontwikkeling en indiensopleiding, hoewel daar tog sekere oriënteringsmomente sal manifesteer.

4.4.3 Indiensopleidings- of induksiefase

Uit die aard van die vorm wat die voorgestelde model aanneem, speel die departementshoof in hierdie fase 'n baie belangrike rol. 'n Ondersoek na die funksionering van soortgelyke stelsels in Brittanje het aan die lig gebring dat dit juis in hierdie stadium is wat die departementshoof se rol baie sterk na vore kom. Baie departementshoofde het dit dan ook as hulle taak gesien om beskikbaar te wees vir hulp en raad aan beginners, al was dit soms net vir 'n informele gesprek. Dit blyk dat die departementshoofde van mening is dat beginners moet kan sien dat die departementshoof beskikbaar is, sodat hy nie die gevoel begin kry dat hy in 'n swem- of verdrinksituasie is nie (HMI, 1982:69) (vgl. 2.2.2).

4.4.3.1 Die rol van die departementshoof

Die rol van die departementshoof in hierdie fase is enersyds om op te tree as skakelpersoon tussen die beginneronderwyser en die hoof en andersyds om die aksies wat bydra tot die beginner se ontwikkeling, te koördineer. Die departementshoof moet dus voortdurend op die hoogte wees van ontwikkelingsaksies wat reeds afgehandel is en dit waarmee die nuweling besig is. Om uitvoering hieraan te gee is die departementshoof direk betrokke by 'n hele aantal aksies.

4.4.3.2 Vakvergaderings

Tydens vakvergaderings sal die departementshoof aandag gee aan sake rakende die vakbeleid, metodiek in die vak, indeling van vaklêers, media-integrering vir die betrokke vak, hulpmiddels wat beskikbaar is en die opstel en nasien asook standaard van toetse en vraestelle.

In hierdie stadium kom die rol van die betrokke vakhoof (indien hy nie die departementshoof is nie) na vore in die sin dat dit sy taak sal wees om leiding aan die beginner te gee in die uitvoer van bogenoemde sake. Hoewel die vak- of departementshoof nie die amptelike benaming van 'n tutoronderwyser in hierdie voorgestelde model aanneem nie, funksioneer hy in 'n groot mate as tutor vir die beginner.

4.4.3.3 Onderrigleidingsbesoeke

Die taak van die departementshoof is in hierdie geval nie om "inspeksie" te doen nie. Die doel van hierdie besoeke is uitsluitlik op indiensopleiding en onderrighulpleiding ingestel. Tydens hierdie besoeke moet die departementshoof let op aspekte soos vakatmosfeer, toepassing van metodiek, onderrigvaardighede wat gebruik word, taalgebruik en die algemene hantering van die klas-kamersituasie.

Kritiek wat die departementshoof op sekere van bogenoemde aspekte mag hê, moet so spoedig as moontlik na die nuweling teruggevoer word tydens opvolgvergaderings.

4.4.3.4 Kursusse en werkseminare

Kursusse op streeksvlak word volgens 'n vasgestelde program by onderwyser-sentra in die onderskeie vakke aangebied. Tydens sodanige kursusse word van kundige persone gebruik gemaak om vakmetodiek en die gebruik van sekere vaardighede in die vak te bespreek.

Departementshoofde moet kennis dra van sulke kursusse en toesien dat die beginneronderwysers dit bywoon. Dit is wenslik dat die departementshoof die nuweling sal vergesel na genoemde kursusse sodat hy op die hoogte is van wat die nuweling geleer het.

Die departementshoof, in samewerking met die vakhoof, kan egter ook hul eie werkseminare hou vir hul eie beginners en diè van skole in hul direkte omgewing. Daar kan gebruik gemaak word van video-opnames van onderwysers, waarna die beginners kritiek kan lewer op die gebruik van vaardighede of ander handeling van die onderwyser. Groepsbesprekings kan aangewend word waar daar na oplossings gesoek word vir bepaalde probleme wat die beginners op hierdie stadium reeds as kronies ervaar.

Tydens sulke werksessies tree die departementshoof op as leier wat die werksgroepe, groepbesprekings en terugvoering koördineer.

4.4.3.5 Die informele gesprek

Bo en behalwe die formele indiensopleidingsaksies wat op hierdie stadium reeds goed funksioneer, moet die departementshoof ook gebruik maak van informele gesprekke om hulp en leiding te verskaf. Dit is dikwels tydens 'n informele gesprek op die terrein of rugbyveld waar die nuweling op sy gemak voel, waar hy maklike uiting kan gee aan kweltrae en probleme waarmee hy te kampe het.

'n Departementshoof wat die opleiding en ontwikkeling van 'n beginneronderwyser sy erns maak, sal elke moontlike geleentheid gebruik om in voeling met die beginner se vordering te bly.

4.4.3.6 Opvolgvergaderings

Opvolgvergaderings is belangrik in die sin dat die nuweling gedurig terugvoering ontvang oor sy vordering. Op hierdie vergaderings moet die departementshoof kommentaar lewer op sy waarnemings tydens al die vorige indiensopleidingsaksies. Regstellings en aanbevelings moet gemaak word en die beginner moet opnuut gemotiveer word om in te skakel en om die ontwikkelingsgeleenthede ten volle te benut.

Kommentaar van die departementshoof moet deurentyd 'n positiewe strekking hê en die nuweling moet die gevoel van kameraadskap ervaar waar hy deel uitmaak van 'n span met 'n gemeenskaplike doelwit, naamlik sy eie professionele ontwikkeling wat uiteindelik moet lei tot meer doeltreffende opvoedende onderwys.

Indiensopleiding en ontwikkeling van die beginneronderwyser geskied tot 'n groot mate in die praktyk waar hy met die onderrig-leer-situasie besig is (vgl. 3.2.3). Die grootste mate van ontwikkeling geskied dus op vakdepartementele vlak waar die departementshoof die leidende rol speel in die indiensopleiding en professionele groei van die beginneronderwyser. Hoewel die inisiatief en leiding uitsluitlik deur die hoof gegeneer word (vgl. 3.3), kom die uiteindelijke implementering van die induksieprogram op vakdepartementele vlak, op die departementshoof neer.

4.4.4 Die evalueringsfase

Die evalueringsfase bestaan uit twee komponente, naamlik die evaluering van die pas afgelope indiensopleidings- of ontwikkelingsprogram en die evaluering van die beginneronderwyser se ontwikkeling.

4.4.4.1 Evaluering van die program

By die evaluering van die program moet die skoolhoof bepaal in watter mate sy program gerealiseer het na aanleiding van die aanvanklike beplanning daarvan. Hy sal vervolgens kyk na aspekte soos:

4.4.4.1.1 Tydsduur

Die totale aantal ure waarvoor aanvanklik beplan is en die werklike tyd wat in beslag geneem is. Hieruit moet hy aflei of sy program ingekort of verleng moet word.

4.4.4.1.2 Inhoud

Die hoof moet deur middel van samesprekings met die betrokke departementshoofde, vakhoofde en beginneronderwysers, bepaal in watter mate die program geslaagd was al dan nie. Die hoof kan ook gebruik maak van vraelyste aan die beginners waarin hulle kommentaar moet lewer oor die program en aanbevelings aan die hand doen.

4.4.4.1.3 Omvang

Uit die evaluering van die program moet die hoof vasstel in watter mate die program moontlik te omvangryk of te skraal aangebied is. Beginners kan in hul kommentaar aanduidings gee van aspekte wat meer breedvoerige aandag moet geniet en wat heel waarskynlik in 'n tweede fase in die volgende jaar aangebied kan word. Sekere aspekte kan moontlik plek maak vir meer relevante ontwerpe of leemtes wat deur die beginners ondervind is. Weereens sal die program verander word na gelang van die behoeftes van die betrokke skool.

Volgens Hall (1982:53) lê die belangrikheid van 'n induksieprogram nie in sy bestaan nie, maar in die evalueringsresultate. Hy wys daarop dat die literatuur baie modelle vir induksieprogramme bevat, maar weinig programme wat reeds vir suksesvolle toepassing geëvalueer is.

Evaluering van die program moet die verandering en verbetering van die program ten doel hê. Evaluering geskied nie noodwendig na afloop van die program nie maar vorm deel van die beplanning as die implementering van alle personeelontwikkelingsaksies. Dit is dus nie 'n voor- en natoets aktiwiteit nie (Verma, 1984:13) (vgl. 3.4.2.3).

4.4.4.2 Evaluering van die beginneronderwyser

4.4.4.2.1 Die rol van die evalueerder

Die hoof sal homself moet vergewis van die nuweling se siening met betrekking tot die totale evalueringsproses. Dikwels word evaluering gekoppel aan die begrip "inspeksie" en kan daar by die beginner 'n totale verkeerde verwagting ten opsigte van evaluering bestaan. Hierdie verkeerde siening van evaluering kan volgens Toran (1982:117) tot teen-produktiewe optrede by die beginner en spanning by die evalueerder sowel as die onderwyser lei (vgl. 2.2.5.2).

Vir die beginneronderwyser asook vir alle personeel moet dit baie duidelik blyk dat die hoof se rol as evalueerder ondersteunend van aard is. Sy benadering tot en siening van evaluering moet vertrouwe inboesem en die nuweling moet die gevoel kry dat die hoof hom as individu sien en hanteer (Jensen, 1981:132).

4.4.4.2.2 Evalueringsdoelwitte

Na afloop van die induksieprogram moet die nuweling in 'n sekere mate geëvalueer word ten opsigte van sake soos vaardighede wat aangeleer is, die mate van sosialisering wat plaasgevind het en ook in watter mate die beginner reeds 'n integrale deel van die skool- en gemeenskapsaktiwiteite uitmaak (vgl. 2.2.3.2).

Die primêre doel met evaluering moet egter wees om vas te stel in watter mate

die induksieprogram die nuweling professioneel ontwikkel het, sodat die onder-
rig aan leerlinge kan verbeter. Die stel van professionele verwagtings is die
eerste stap om onderwysers op te lei om na beter en doeltreffender onderrig te
streef. Evaluering moet dus aangewend word om onderwysers te motiveer om
hul beste professionele kwaliteit te bereik (Crenshaw II en Hoyle, 1981:38).

In hierdie verband moet evaluering dus gesien word as 'n bestuurshandeling
wat deur die skoolhoof uitgevoer word tydens die toepassing van kontrole.
Deur gebruik te maak van evalueringsmetodes as onderafdeling van kontrole in
die geheel, kan die hoof onder andere bepaal of hy sy beplanningsdoelwitte
bereik het. Evaluering staan dus nie los van die induksieprogram nie, maar
vorm 'n onmisbare onderafdeling om die groter geheel af te rond (vgl. 3.4.4).

4.5 DIAGRAMATIESE VOORSTELLING VAN 'N ONTWIKKELINGSMODEL

In 'n diagramatiese voorstelling van 'n ontwikkelingsmodel kan die onderskeie
fasies duidelik geïdentifiseer word en 'n geheelbeeld van die totale model verkry
word:

IDENTIFISERINGSFASE

Beplanning deur Skoolhoof

- ontvang aansoeke
 - getal nuwelinge
- Departementshoofde betrokke

Bestuursvergadering

Hoof
Adjunk-hoof
Betrokke Departementshoofde

- Bespreking van Beginners
- Bekwaamhede
- Kwalifikasies
- Man of dame
- Werkstoedeling
- Toewysing aan 'n betrokke Departementshoof

ORIENTERINGSFASE

Oriënteringsprogram

Hoof
Adjunk-hoof
Betrokke Departementshoofde

Departementshoof en Vakhoofde

Vakvergaderings

- Vakbeleid
- Metodiek
- Leers
- Media-integrering
- Hulpmiddels
- Handboeke
- Toetse
- Memorandums

Klasbesoeke

- Vakatmosferaer
- Evaluering van metodiek
- Vaardighede
- Taalgebruik
- Hantering van leerlinge

Kursusse

- Onderwyser-sentrums
- Plaaslike Kursusse deur Departementshoofde

Informele Gesprek

- Probleme wat skielik opduik
- Beginner meer op sy gemak

Opvolgvergadering

- Terugvoering
- Regstellings
- Aanbevelings
- Motivering
- Positiewe kommentaar

Hoof
Departementshoofde / Vakhoofde / Beginners

EVALUERINGSFASE

Evaluering van program

- tydsduur
- inhoud
- omvang

Evaluering van beginner

- rol van die evalueerder
- evalueringsdoelwitte

Figuur 4.1 Diagram van Ontwikkelingsmodel

4.6 SAMEVATTING

Die toetrede van 'n beginneronderwyser tot die onderwyspraktik hou vir hom 'n ontnugtering in wat hy sekerlik nie tydens sy professionele opleiding voorsien het nie. Praktikskok is, met die hoogste uitsondering, simptome van elke beginner. Dit lê egter op die weg van die skoolhoof om die beginner tydens 'n oriënteringsfase in 'n mate deur hierdie praktikskok te help. Tydens die oriënteringsprogram sal die hoof op 'n informele wyse die nuweling met tersaaklike inligting bewapen sodat hy die eerste paar dae sal "oorleef".

Nuwe onderwysers se probleme word egter nie met 'n enkele oriënteringsprogram opgelos nie. 'n Oriënteringsfase dra ook slegs in 'n geringe mate by tot die ontwikkeling en groei van die beginner se vaardighede en potensiaal. Om hierdie rede sal die hoof gebruik maak van 'n ontwikkelings- of induksieprogram wat kontinue opleiding aan die beginner verskaf. Tydens hierdie fase kan die hoof moontlik gebruik maak van 'n tutoronderwyser, wat vir die spesifieke doel benoem word, of van die departementshoof van die betrokke departement, om die verantwoordelikheid vir 'n beginner te aanvaar.

Uit die literatuur is dit baie duidelik dat die gebruik en implementering van induksieprogramme in die meeste westerse lande, hoë prioriteit geniet. Dit is egter eers tydens die pas afgelope aantal jare dat die "ontvangs" en ontwikkeling van die beginneronderwyser in Suid-Afrika ter sprake kom.

Die huidige tendens in die onderwys laat die lig al meer val op die effektiwiteit van die onderwyser, wat uit die aard van die saak die effektiwiteit van onderrig en die mate waarin effektiewe leer plaasvind, insluit. Die beginner kan dit nie alleen nie bekostig nie, maar kan nie meer toegelaat word om in sy eerste jaar 'n probeer-en-tref benadering te volg nie. Die huidige benadering waar die professionele ontwikkeling van die beginner almal, maar niemand se verantwoordelikheid in die besonder is nie, kan nie meer langer voortduur nie.

Daar sal moet gewerk word in 'n rigting waar skoolhoofde opleiding ontvang vir die implementering van oriënterings- en ontwikkelingsprogramme. Om dit te bereik behoort hierdie aangeleentheid op departementele vlak aandag te geniet wat deurgevoer word na streeksvlak. Indien Onderwysdepartemente uitvoering

gee aan die behoefte vir die ontwikkeling van beginneronderwysers, kan skoolhoofde opgelei word en kan dit uiteindelik by die beginner in die praktyk uitkom en op die langtermyn bydra tot beter opvoedende onderwys.

5. SAMEVATTING, BEVINDINGE EN AANBEVELINGS

5.1 SAMEVATTING

Die groter wordende druk en verantwoordelikheid wat op onderwysers geplaas word, het die vraag laat ontstaan na die inskakeling en ontwikkeling van beginners in die onderwys. Die aard en omvang van beginneronderwysers se probleme het uit blote waarneming so omvangryk voorgekom dat daar weinig sprake kon wees van effektiwiteit of professionele groei en ontwikkeling. Dit het egter geblyk dat die probleme waarmee beginneronderwysers in die praktyk te make het, in 'n groot mate opgelos of verminder kan word deur die hulp en inisiatief van sy skoolhoof.

Hoofde van skole se taak en rol in die professionele ontwikkeling van beginneronderwysers is krities in dié sin dat die skoolhoof die beplanner en inisieerder is van alle professionele ontwikkeling en -groei van sy personeel.

Dit is dus van belang dat skoolhoofde oor die nodige vaardighede en kennis sal beskik om wel sinvolle hulp en leiding aan beginners te gee. Die hoof se kennis en vaardighede strek egter verder as dit, naamlik dat hy ook bevoeg moet wees om ontwikkelingsprogramme te implementeer wat sal bydra tot die professionele groei en ontwikkeling van sy personeel. In hierdie verband het die hoof dus 'n verantwoordelikheid om hom te laat oplei in, en ontvanklik te wees vir nuwe idees en rigtings in hierdie verband.

Onder al die ander bestuurstake wat 'n skoolhoof as bestuurder van sy skool het, is die professionele groei en ontwikkeling van sy personeel sekerlik een van die belangrikste. In hierdie verband het die hoof nie alleen 'n verantwoordelikheid teenoor die onderwysprofessie as sodanig nie, maar speel hy 'n belangrike en dikwels bepalende rol in die toekomstige onderwysloopbaan van elke personeelid.

Gedurende die professionele ontwikkeling van die onderwyser speel evaluering 'n groot en belangrike rol. Dit is alleen deur akkurate evaluering dat 'n hoof die vordering en groei van sy personeel kan bepaal. Verder is die hoof ook van

evalueringstegnieke afhanklik om te bepaal in watter mate hy professionele ontwikkelingsprogramme suksesvol implementeer en toepas. Die kern van hierdie saak is egter geleë in die vaardighede wat die hoof aan die dag lê by die implementering en toepassing van evaluering.

'n Groot aantal onderwysers is geneig om negatief te staan teenoor enige vorm van evaluering. Die rede hiervoor is moontlik dat onderwysers 'n wanopvatting met betrekking tot hierdie belangrike saak het. Vir baie is evaluering en "inspeksie" sinonieme begrippe en word evaluering nie gesien as 'n hulpmiddel wat professionele ontwikkeling moet bevorder nie. Skoolhoofde het die taak om hierdie siening by personeel in die kiem te smoor aangesien dit kan bydra tot die vorming van negatiewisme.

Die doel en sinvolheid van evaluering moet veral by die beginneronderwyser in die regte lig gestel en sinvol aangewend word. Die hoof sal dus moet toesien dat die nuweling vroeg reeds reg ingelig word met betrekking tot evaluering. Dit kan verhoed dat die nuweling in 'n groep beland waar hy verkeerde inligting oor die saak kry. Dit is belangrik dat die hoof evaluering in die beginner se geval met groot omsigtigheid sal gebruik. Die nuweling mag nie 'n herhaaldelike gevoel van mislukking ervaar nie, aangesien dit hom negatief en moedeloos kan maak. Evaluering moet juis in die geval van beginners uitsluitlik as hulpmiddel tot professionele ontwikkeling gebruik word.

In hierdie verband behoort die beginner ook ingelig te word met betrekking tot die vereistes waaraan hy moet voldoen om in aanmerking te kom vir merietebevoordering en latere posvlakbevoordering. Die vaagheide en onkunde met betrekking tot alle vorme van bevoordering behoort opgeklar te word sodat hy met 'n duidelike doel voor oë sy werk kan verrig.

Die belangrike rol wat indiensopleiding in die hele proses van professionele ontwikkeling speel kan kwalik oorbeklemtoon word. Dit is om hierdie rede belangrik dat personeel positief ingestel word om deel te hê aan indiensopleidingsaksies. Die hoof moet sy personeel inlig aangaande die doel, omvang en afloop evaluering van indiensopleidingsprogramme. Die positiewe waarde van indiensopleiding moet veral vroeg reeds by die beginner tuisgebring word.

Die suksesvolle implementering van 'n ontwikkelingsprogram, wat dan veral die professionele ontwikkeling van beginneronderwysers ten doel het, is in 'n groot mate afhanklik van die organisasieklimaat waarin die program aangebied word. Die hoof as klimaatskepper kan alleen suksesvol wees in die ontwikkeling van sy personeel indien daar 'n aangename en ontspanne klimaat in sy skool bestaan. Die klimaat in die skool moet deurgaans stabiel gehou word sodat dit nie alleen 'n middel tot 'n doel is nie. 'n Stabiele klimaat wek vertroue by personeel en gee aan hulle 'n gevoel van sekuriteit in die uitvoering van hul taak. Die klimaat moet dus nie gemanipuleer word alleen om onder andere indiensopleiding te laat slaag nie.

Indien die skoolhoof besluit om van 'n tutoronderwyser gebruik te maak in die opleiding van beginners moet hy sorg dra dat die regte persoon vir die taak aangestel word. Die sukses van 'n tutorstelsel hang in 'n groot mate af van die tutor se siening van sy taak. Die groot waarde wat sy taak vir beginners kan hê moet dien as motivering vir die tutor om sy taak positief uit te voer. Die tutor se ingesteldheid is verder van belang deurdat hy die beginner moet kan motiveer om by die ontwikkelingsprogram in te skakel. Hy moet in so mate leiding neem dat die beginner sal volg met 'n voorafopgestelde doel voor oë.

Deur die sinvolle aanwending van indiensopleiding kan die skoolhoof in 'n groot mate bydra tot die verandering van gesindhede, sienings, verhoudinge en kan indiensopleiding bydra tot werklike opvoedende onderwys.

5.2 BEVINDINGE

Uit die literatuur wat bestudeer is kom die volgende aspekte baie sterk na vore:

- Beginneronderwysers ondervind tydens hulle eerste diensjaar, sommige selfs nog in hul tweede, 'n wye verskeidenheid van probleme en knelpunte wat hulle in die uitvoering van hul plig kan hinder.
- Die omvang van die verantwoordelikheid, wat met die onderwysberoep gepaard gaan, word nie duidelik en in volle detail tydens die professionele opleidingsfase uitgespel nie. Dit bring mee dat beginneronder-

wysers dikwels die verkeerde verwagtings koester of oor-idealities tot die beroepswêreld toetree.

- Teleurstellings wat beginneronderwysers beleef is in 'n groot mate te wyte aan verhoudingsprobleme wat hy met leerlinge, kollegas en ouers ondervind.
- Suid-Afrikaanse skole is tradisioneel minder "oop" vir kommunikasie as skole in die Europese lande en Amerika. Dit wil voorkom asof die mite, dat onkunde 'n veronderstelling van onbekwaamheid is, nog baie sterk in Suid-Afrikaanse skole figureer.
- 'n Groot verskeidenheid ontwikkelingsprogramme vir beginneronderwysers word reeds met groot vrug in die buiteland gebruik. In hierdie opsig is daar in die Suid-Afrikaanse onderwysstelsel nog groot ruimte tot hernuwing en uitbreiding.
- Hoofde van skole in die Suid-Afrikaanse onderwysituasie is relatief swak ingelig wat die ontwikkeling en opleiding van beginners betref. Verder word daar tans nie baie aandag aan hierdie saak gegee nie en kry hoofde van skole nie genoegsame opleiding of voorligting om die probleme van beginners te bekamp of aan hulle sinvolle indiensopleiding te verskaf nie.
- Literatuur wat in verband staan met die probleme van die beginneronderwyser is oor die algemeen humanisties-pragmaties van aard. Daar moet gewaak word dat daar by die bestudering van sekere aspekte van die opvoedkunde nie by die primêre doel van die opvoedkunde, naamlik die opvoeding van die kind as beelddraer van God, verbygekyk word nie.

5.3 AANBEVELINGS

In die lig van die bevindinge wat uit die studie na vore kom met betrekking tot die probleme van en die ontwikkeling van die beginneronderwyser, kan enkele

aanbevelings gemaak word in die verwagting dat dit sal bydra tot die verbetering van menige beginneronderwyser se situasie.

- Daar sal indringend gekyk moet word na die kurrikulum-inhoud wat gebruik word vir die opleiding van onderwysers. Professionele opleiding sal baie meer praktykgerig moet wees eerder as teoretiese kennis wat soms weinig waarde het. In die V.S.A. is die moontlikheid reeds deur McIntosh (1982:15) ondersoek dat opleidingsinstellings 'n waarborg behoort uit te reik wanneer 'n beginneronderwyser diens aanvaar, dat hy sal presteer volgens sekere riglyne wat deur die opleidingsinrigting neergelê is.
- Die moontlikheid van 'n vyfde jaar internskap om beginners beter toe te rus vir hul taak is 'n moontlikheid wat met erns nagevors behoort te word. Dunbar (1981:13) sê dat die eerste jaar wat die onderwyser skoolhou, in der waarheid sy vyfde jaar van opleiding is. Die vyfde jaar maak dus deel uit van die opleidingsinstansie se verlengde opleidingsprogram. Die onderwyser hanteer sy klasse selfstandig, maar word in die praktyk deur dosente of senior onderwysers bygestaan in sake soos klaskamerbestuur, die aanleer van vaardighede en die hantering van dissiplinêre probleme.
- Hulpverlening aan skoolhoofde sowel as beginneronderwysers kan op streeksvlak aandag geniet. Die onderwysowerhede kan hierdeur meer betrokke raak by die ontwikkeling van beginneronderwysers en langs hierdie weg ook kennis neem van probleme waarmee hulle te kampe het.
- Die gebruik van 'n tutorstelsel, wat funksioneer onder 'n betrokke departementshoof, kan egter van onskatbare waarde wees as dit gaan oor die opleiding en ontwikkeling van beginneronderwysers. 'n Tutorstelsel kan, met weinig koste en inspanning, in die huidige onderwysstelsel van Suid-Afrikaanse skole nuttig aangewend word.

BIBLIOGRAFIE

- Algie, R. 1983. An investigation into problems related to the adjustment of beginning teachers leading to the development of an induction program. (Verhandeling (M.Ed. - Rhodes Universiteit.)
- Armstrong, D.G. 1984. New teachers : Why do they leave and how can principals retain them? *NASSP Bulletin*, 68:110-117, Feb.
- Barth, R.S. 1981. The principal as staff developer. *Journal of education*, 163 : 144-161.
- Bernard, P.B. 1981. Onderwysbestuur en onderwysopleiding. Pretoria : Butterworth.
- Blase, J.J. & Greenfield, W. 1982. On the meaning of being a high school teacher : The beginning years. *The high school journal*, 65 : 263-271, May.
- Bolam, R. 1975. The teacher induction pilot schemes project. *London educational review*, 4(1) : 28-35.
- Bolam, R. 1982. School-focussed in-service training. London : Heinemann Educational Books.
- Bolam, R. 1985. Induction of beginning teachers. (In The International encyclopedia of education, 5 : 2464-2475.)
- Bonham, G.W., ed. 1979. How to succeed as a new teacher. New York : Change Magazine Press.
- Boynton, P., Gerinimo, J.D. & Gustafson, G. 1985. A basic survival guide for new teachers. *The clearing house*, 59(3): 101-103, Nov.
- Bradley, H.W. & Eggleston, J.F. 1978. An induction year experiment. *Educational research*, 20(2) : 89-97.
- Cawood, J. 1973. Educational leadership. Staff development. Cape Town : Nasau
- Cawood, J. & Gibbon, J. 1981. Educational leadership : Staff development. Goodwood : Nasau Ltd.
- Chapman, D.W. & Hutcheson, S.M. 1982. Elementary and secondary teachers : Why do they leave teaching? *The education*

digest, 48 : 53-55, Oct.

- Colden, G. 1982. Guiding clerical experiences in teacher education. New York : Longman
- Cortis, G.A. & Dean, A.J. 1970. Teaching skills of probationary primary teachers. *Educational research*, 12(3) : 230-234.
- Crenshaw II, H.M. & Hoyle, J.R. 1981. The principals' headache - teacher evaluation. *NASSP Bulletin*, 65 : 37-45, Feb.
- Cruickshank, D.R., Kennedy, J.J. & Myers, B. 1974. Perceived problems of secondary school teachers. *The journal of educational research*, 68(4) : 154-159.
- Dawson, P. 1984. Teachers and teaching. Oxford : Bassil Blackwell Ltd.
- De Wet, J.J., Monteith, J.L. de K., Steyn, H.S. & Venter, P.A. 1981. Navorsingsmetodes in die opvoedkunde. Pretoria : Butterworth.
- De Wet, P.R. 1980. Inleiding tot onderwysbestuur. Kaapstad : Lex Patria.
- Duke, D.L. 1982. Leadership functions and instructional effectiveness. *NASSP Bulletin*, 66(456) : 1-12, Oct.
- Dunbar, J.B. 1981. Moving to a five-year teacher preparation program : The perspective of experience. *Journal of teacher education*, 32(1) : 13-15, Jan./Feb.
- Edelfelt, R.A. & Gollnick, E.C. 1981. The state of the art in inservice education and staff development in professional organizations. *Journal of research and development in education*, 15(1) : 8-12.
- Embretson, G., Ferber, E. & Langager, T. 1984. Supervision and evaluation : Helping teachers reach their maximum potential. *NASSP Bulletin*, 68:110-117, Feb.
- Evans, E.D. 1976. Transition to teaching. London : Holt, Rinehart and Wenston.
- Evans, N. 1978. Beginning teaching in professional partnership. London : British library cataloguing in publication data.

- Fagan, M.M. & Walter, G. 1982. Mentoring among teachers. *Journal of educational research*, 76(2) : 113-117, Nov./Dec.
- Feiman-Nemser, S. 1982. Staff development and learning to teach. (Paper presented at the annual meeting of the National council of staff development, October 1982. Detroit, Mi. p 1-18.)
- Fitzpatrick, K. 1982. A building-level program for first-year teachers. *Educational leadership*, 40:56, Oct.
- Fogarty, J.L. 1982. A descriptive study of experienced and novice teachers interactive instructional decision processes. (Paper presented at the annual meeting of the American educational research association, March 19-23, 1982. New York. p 1-56.)
- Friedman, M.I., Brinlee, P.S. & Dennis Hayes, P.B. 1980. Improving teacher education : Resources and recommendations. London : Longman.
- Gaede, O.F. 1978. Reality shock : A problem among first year teachers. *The clearing house*, 51 : 405-409, May.
- Gehrke, N.J. & Kay, R.S. 1984. The socialization of beginning teachers through mentor-protege relationships. *Journal of teacher education*, 35(3) : 21-24, May/June.
- Gerenimo, J.D. 1985. Probationary assurances. *The clearing house*, 58(8) : 370-372, April.
- Gibbon, J. 1983. Induction of beginning teachers as a continuing process. *Education journal*, 93:9-12, Sept.
- Gibbon, J. 1986. How are we faring with beginning teachers. *SAOR Bulletin*, 26:5-11, March.
- Gleave, D. 1983. Staff development propositions. *Education Canada*, 23(4) : 15-19.
- Gorton, R.A. 1983. School administration and supervision. Dubuque : W.M.C. Brawn.
- Grant, C.A. & Zeichner, K.M. 1981. Inservice support for first year teachers. The state of the scene. *Journal of research and development in education*, 14(2) : 99-111.

- Griffin, P.E. 1983. The developing confidence of new teachers : effects of experience during the transition period from student to teacher. *Journal of education for teaching*, 9(2) : 113-117, May.
- Grossnickle, D. 1981. The etiquette of evaluation - what's often forgotten but not to be ignored. *NASSP Bulletin*, 65(442) : 1-4, Feb.
- Gunther, V. & Massing, P. 1980. Praxisschock, Einstellungswandel und Lehrtraining. Können innovative Orientierungen bei jungen Lehrern stabilisiert werden? *Bildung und Erziehung*, 33(6) : 550-577, Dez.
- Guskey, T.R. 1985. The effects of staff development on teachers' perceptions about effective teaching. *Journal of educational research*, 78(6) : 378-381, Jul/Aug.
- Hall, G.E. 1982. Induction : The missing link. *Journal of teacher education*, 33(3) : 53-55, May-Jun.
- Harris, B.M. 1980. Improving staff performance through in-service education. London : Allyn and Bacon, Inc.
- HMI Series : Matter of discussion. 1982. The new teacher in school. London : Her Majesty's Stationery Office.
- Honeyford, R. 1982. Starting teaching. Groom Helm Ltd.
- Houston, W.R. & Felder, B.D. 1982. Break horses, not teachers. *Phi Delta Kappan*, 63 : 457-460, March.
- Howey, K.R. 1979. Toward meeting the needs of the beginner teacher. Washington : Office of Education.
- Hoyle, E. & Megarry, J. 1980. World yearbook of education 1980. Professional development of teachers. New York : Kogan Page, London / Nichols Publishing Co.
- Jacobson, P.B., Logsdon, J.D. & Wiegman, R.R. 1973. The principalship : New perspectives. Englewood Cliffs, N.J. : Prentice Hall.
- Jensen, M.A. 1981. How teachers view teacher education. *Education*, 102(2) : 130-137.

- Jooste, J.H. 1982. Die inskakeling van die beginner-onderwyser. *Onderwysbulletin*, 26(1) : 5-21, Apr.
- Julius, A.K. 1976. Britain's new induction plan for first year teachers. *The elementary school journal*, 76(6) : 350-357, March.
- Kowalski, J.P.S. 1977. Orientation programs for new teachers. Virginia : Educational research service, inc.
- Krajewski, R.J. 1983. Teacher self-improvement : A change for beginning teachers. (Paper presented at the annual meeting of the American association of colleges for teacher education, February 1983. Detroit, MI.)
- Krajewski, R.J. & Shuman, R.B. 1979. The beginning teacher : A practical guide to problem solving. Washington : National education association.
- Kult, L.E. 1979. Improving teacher evaluations by principals. *The clearing house*, 52:17-21, Sep.
- Kurtz, W.H. 1983. Identifying their needs - how the principal can help beginning teachers. *NASSP Bulletin*, 67(459):41-45, Jan.
- Long, J.D., Frye, V.H. & Long, E.W. 1985. Making it till Friday. Englewood Cliffs, N.J. : Princeton.
- McCabe, C. 1978. A new look at problems of the probationary year. *British journal of in-service education*, 4(3) : 144-150.
- McIntosh, D.K. 1982. It's time to provide a warranty with every new teacher. *Viewpoints in teaching and learning*, 58 : 15-22.
- McPherson, B. 1981. Are they in roses? Teachers and staff development. *Journal of education*, 163 : 120-133.
- Mills, R. 1980. On your marks. Beginning secondary school teaching. London : Temple Smith.
- Morant, R.W. 1981. In-service education within the school. London : George Allen & Unwin.
- Peterson, B.D., ed. 1981. Staff development/organization development. Virginia : Association for supervision and cur-

- riculum development.
- Popham, W.J. 1975. Educational evaluation. Englewood Cliffs, N.J. : Prentice-Hall.
- Pusch, L., McCabe, J. & Pusch, W. 1985. Personalized on-site coaching. A successful staff development project at swift current. *Education Canada*, 25(3) : 36-39.
- Roe, W.H. & Drake, T.L. 1980. The principalship. New York : MacMillan.
- Rubin, L. 1978. The in-service education of teachers. Trends, processes and prescriptions. Boston : Allyn and Bacon.
- Sergiovanni, T.J. & Elliott, D.L. 1975. Educational and organizational leadership in elementary schools. Englewood Cliffs, N.J. : Prentice-Hall.
- Sergiovanni, T.J. & Starrat, R.J. 1979. Supervision human perspectives. New York : McGraw - Hill.
- Stoltenberg, J.C. 1981. Preservice preparation to inservice competence : Building the bridge. *Journal of teacher education*, 32(1) : 16-18, Jan./Feb.
- Toran, R.A. 1982. Teacher evaluation - one practitioner's jaw-boning. *NASSP Bulletin*, 66(452) : 117-19, March.
- Terry, R. 1985. The joke is, I'm not laughing. *English journal*, 74(8) : 40-42, Dec.
- Turner, M. 1982. The deep end. *The times educational supplement*, 3461(29) : 19, Oct.
- Van der Westhuizen, P.C., red. 1986. Onderwysbestuur : Grondslae en riglyne. Pretoria : HAUM
- Veenman, S. 1984. Perceived problems of beginning teachers. *Review of educational research*, 54(2) : 143-178.
- Verma, S. 1984. Staff development - a systematic approach. *Education Canada*, 9:13.
- Wendt, J.C. & Bain, L.L. 1985. Surviving the transition : Concerns of the beginning teacher. *Journal of physical education, recreation and dance*, 56(2) : 24-25, Feb.

Young, B.S.

1980. Principals can be promoters of teaching effectiveness. *Thrust*, 9 : 11-12, March.