

## HOOFSTUK II

### 2. PRAKTIESE ONDERWYS AS OPLEIDINGSMODALITEIT IN 'N ONDERWYSERSOPLEIDINGS-PROGRAM

#### 2.1 Inleiding

In hierdie hoofstuk sal daar eerstens aandag geskenk word aan die begrip "praktiese onderwys" of "proefonderwys". Daarna sal die doelstellings met onderwysersopleiding bespreek word. In dié verband sal daar eerstens stilgestaan word by algemeen-vormende doelstellings. Daarna sal die akademiese opleiding en die professionele opleiding van die onderwysstudent as 'n beroepsdoelstelling ter sprake kom. Vervolgens sal die doelstellings met praktiese onderwys bespreek word. Teen hiër-die agtergrond sal enkele navorsingsprojekte in die buiteland en in die Republiek van Suid-Afrika in verband met die doelstellings met praktiese onderwys, ook bestudeer word. In aansluiting hiërby sal doelstellings vir praktiese onderwys daarna geformuleer word.

Vervolgens sal die instituutpraktikum en skoolpraktikumkomponente van die opleiding bespreek word. Daarna sal ander opleidingsmodaliteite vir onderwysers behandel word soos: mikro-onderwys, modellering, simulatie, minikursusse en selfonderrigkursusse, interaksie-analise en mikro-onderwys, vaardigheidsopleiding, bevoegdheidsgerigte onderwysersopleiding asook lesbeplanning, lesontwerp, kernfasette van die lesstruktuur, lesaanbieding en lesevaluering as opleidingsmodaliteite. Voorts sal daar verwys word na enkele navorsingsprojekte in die Republiek van Suid-Afrika sowel as enkele navorsingsprojekte wat in die buiteland in verband met praktiese onderwys onderneem is. Daarna sal die prinsipiële begronding vir praktiese onderwys bespreek word en ten slotte sal die twee skoolpraktikummodelle behandel word.

#### 2.2 Die begrip "praktiese onderwys" of "proefonderwys".

Hiër-die opleidingsmodaliteit handel oor die tydperk(e) waartydens die onderwysstudent gedurende sy opleiding na die skool toe gestuur word en word in die literatuur met 'n groot verskeidenheid benaminge beskryf. Van Eeden (1969:42), Bezuidenhout (1974:1), Calitz (1980b:18) en McFarlane (1981:94) ondersteun die benaming "praktiese onderwys". Conradie (1977:4), Pienaar (1982:118) en Gresse (1975:95) verkies die term "proefonderwys". Van den Berg (1969:44) gebruik die term "oefenonderwys" en Van der Stoep (1978:27) gee voorkeur aan "skoolpraktyk"

terwyl Kock (1980:18) van "onderwyspraktikum" praat. Dit blyk dus dat Suid-Afrikaanse skrywers en navorsers 'n verskeidenheid benaminge gebruik vir dieselfde opleidingsmodaliteit.

In Duitsland word die benaming "Hospitieren", "Schulpraktikum" en "Lehrprobezeit" gebruik (Van den Berg, 1969:44) terwyl die term "Hospiteren" in Nederland gebruik word (Van Eeden, 1969:40). In die VSA word die terme "intern teaching", "student teaching" of "cadet teaching" gebruik. McGuire, Myers & Durrance (1959:7) beweer dat dit beskou word as die tydperk waartydens onderwysstudente ervaring opdoen van lesgee aan 'n groep leerlinge of 'n klas. Tydens "student teaching" word die onderwysstudent begelei deur die toesighoudende onderwyser of "co-operating teacher". Die onderwysstudent sal ook toenemende verantwoordelikheid aanvaar in die onderwys van die klas of groep waarby hy/sy geplaas is. Neal (1963:7) beskou dit as 'n vorm van "guided teaching".

Stones & Morris (1972:134) wys daarop dat die begrip "teaching practice" voorheen algemeen deur Engelse opleidingsinstitute gebruik is om alle "learning experiences" of leerervaringe van onderwysstudente in skole in te sluit. Hierdie benaming het egter 'n breër betekenis in die huidige tyd verkry en sluit nou alle aspekte van die praktiese opleiding van die onderwysstudent in. Die oriëntering van die onderwysstudent tot sy onderwysstaak, die inoefening van onderwysvaardighede sowel as alle ander ervarings wat verband hou met die skoolpraktyk word daarby ingesluit.

Cope (1971) soos aangehaal deur Conradie (1977:5) verwys na praktiese onderwys as "school practice" of "school experience". Sy lig dié begrippe verder toe as:

"those periods of continuous practice of two or more weeks in school which constitute an obligatory part of the course in colleges of education and are sometimes referred to as 'block practice'". Die begrip "student teaching" word ook deur die "Association for Student Teaching" (VSA) gebruik. Hulle beskryf dit soos volg:

"The period of guided teaching during which the student takes increasing responsibilities for the work with a group of learners over a period of consecutive weeks". (Hunter College, City University of New York (USA), 1968:IV). Conant (1964:27) definieer praktiese onderwys soos volg:

"Practice teaching involves the future teachers participating in the activities of an elementary school classroom under the guidance of the

regular teacher and with the supervision of a professor of education".

Van Eeden (1969:41) ondersteun hierdie siening maar beklemtoon die funksionele aspekte soos waarneming, kontak, kommunikasie en deelname. Adams & Dickey (1956:5) sowel as Andrews (1964:9) beklemtoon die toenemende verantwoordelikheid van die onderwysstudent oor 'n tydperk van enkele weke.

Conradie (1977:5) beweer dat die skrywers Stones & Morris (1972) die begrippe "student teaching" en "teaching practice" gebruik om "proefonderwys" aan te dui, terwyl Van Eeden (1969:40) van mening is dat die begrip "proefonderwys" nie direk uit die Engels vertaal is nie, want in Engels word gewoonlik verwys na "practice teaching", "teaching practice" of "practical teaching".

Na skrywer se mening gee Van Eeden (1969:42) 'n goeie omskrywing van die begrip "praktiese onderwys" wanneer hy beweer:

"Praktiese onderwys sluit eintlik alles in wat die studentonderwyser in die skool van sy toekomstige beroep leer en waarneem. Dit spruit uit die geleentheid om kennis te maak met die onderwys- en die leersituasie in die werklike skoolsituasie". Dit is egter interessant om daarop te let dat Pienaar (1982:118) hierdie selfde paragraaf uit Van Eeden (1969:42) aanhaal en die woorde "praktiese onderwys" met "proefonderwys" vervang.

Omdat onderwysstudente skole besoek met die doel om praktiese opleiding te ervaar, sal daar in hierdie proefskrif verwys word na "praktiese onderwys". Hierdie begrip word ook aanvaar deur die Komitee van Onderwys hoofde en die Suid-Afrikaanse Onderwysersraad vir blankes.

### 2.3 Doelstellings met onderwysersopleiding.

Omdat hier navorsing gedoen word oor skoolpraktikummodelle vir die opleiding van eerstejaaronderwysstudente, moet daar bepaalde doelstellings vooropgestel word. Daar die skoolpraktikummodelle onlosmaaklik verbonde is aan die opleiding van die onderwysstudent moet hierdie aspek as primêre gegewe by die doelstellings ingesluit word. Hierdie doelstellings vorm ook die grondslag vir die sukses van die verskillende opleidingsmodaliteite wat in hierdie hoofstuk bespreek word. Genoemde doelstellings is ook verweef met die doelstellings vir die onderwysstudent oor die algemeen. Daar moet dus aandag geskenk word aan algemene of indirekte

en beroeps- of direkte doelstellings.

Van den Berg (1969:25-39), Bezuidenhout (1974:39-40) en Conradie (1977:25) gebruik in hulle navorsing die benaming "algemeen-vormende" doelstellings. De Corte (1978) gebruik in sy navorsing die benaming "permanente" doelstellings en beweer dat daar eers aan hiërdie doelstellings aandag bestee moet word en daarna, hoewel ook daarby ingesluit, aan die beroeps- of direkte doelstellings. Laasgenoemde doelstellings word meer direk van toepassing gemaak op die optrede van die onderwysstudent in die klaskamer. Dit is dus duidelik dat die "algemeen-vormende" of "indirekte" doelstellings sowel as die "beroeps-" of "direkte" doelstellings voortdurend nagestreef moet word tydens die opleiding van die onderwysstudent.

### 2.3.1 Algemeen-vormende doelstellings.

Bogenoemde doelstellings word selde duidelik geformuleer deur opleidingsinstitute omdat dit aanvaar word dat alle aspekte van die onderwysstudent se opleiding, naamlik die akademiese, (teoretiese) sowel as die beroepspraktiese of professionele komponent, die doelstellings bepaal. Die gebruik van die begrip "teacher education" in plaas van "teacher-training" in die Amerikaanse en Britse onderwysliteratuur, kan volgens Stones & Morris (1972:7) 'n aanduiding wees van die uitbreiding van doelstellings vir onderwysersopleiding.

#### 2.3.1.1 Die lewensbeskoulike standpunt van die onderwysstudent.

'n Bepaalde gemeenskap stel die vereiste aan die opvoeder van hul kinders dat hy hul lewens- en wêreldbeskouing moet aanvaar. Van den Berg (1969:36) beweer dat die onderwysstudent tydens sy opleiding en daarna hom nie kan isoleer van die samelewing nie, maar dat hy 'n aktiewe deelnemer aan die samelewing se bedrywighede moet wees. Hierdie lewensooruiging is ook veranker in die God- en mensbeskouing van daardie gemeenskap. Aan die hand van hiërdie beskouing moet die onderwysstudent sy taak uitvoer. Schoeman (1975:44-45) wys daarop dat die onderwysstudent hierdie lewensooruiging geleidelik moet oordra aan die kind of volwassewordende geslag.

#### 2.3.1.2 Die Christelik-opvoedkundige doelstelling.

Dit is die taak van die Christen-wetenskaplike en opvoedkundige om

die onderwysstudent toe te rus om deur sy opvoeding en onderwys die kind na God te lei. Daar word dus geïmpliseer dat wanneer die onderwysstudent tot die onderwysberoep toetree, hy reeds tot gelowige aanvaarding van die Skrif moes gekom het. (Schoeman, 1975:115). Die onderwysstudent moet dus vanuit die Christelike lewens- en wêreldbeskouing sy opvoedingswerk in die skool gaan verrig.

Hierdie doelstelling word ook deur die Wet op Nasionale Onderwysbeleid beklemtoon deur Christelike onderwys verpligtend te maak. Fourie (1973:150) beweer dat die afleiding gemaak kan word dat onderwysers opgelei moet word – ook vir praktiese onderwys – om aan hierdie vereistes te kan voldoen.

#### 2.3.1.3 Die onderwysstudent moet 'n voortreflike mens wees.

Die beginsel word algemeen aanvaar dat elke onderwyser oor voortreflike eienskappe moet beskik. Opvoedkundiges soos Calitz (1978a:83), Cawood (1973:115-116), Coetzee (1966:79), Gunter (1968:11), Van Loggerenberg & Jooste (1976:444-447) en talle andere het die bekwaame onderwyser getipeer. Daaruit blyk dat hoë eise aan die onderwysstudent gestel sal word. Dit is ook duidelik dat hy sy opvoedings- taak in die lig van sy oortuiging met nougesetheid en toewyding sal moet uitvoer. Die onderwysstudent moet ook denkend en verbeeldingryk met die kennisinhoude omgaan wat hy aan sy leerlinge wil oordra. Volgens Cawood (1973:115-116) moet die onderwysstudent op 'n skeppende wyse aan sy onderrig vorm gee en moet hy ook sterk positiewe leiding aan sy leerlinge sowel as aan die gemeenskap waarin hy werksaam is gee. Opvoedkundiges soos Gunter (1968:86-101), Hart (1970:3), Cohen (1968:14), Bezuidenhout (1974:47-51) en Langeveld (1967: 109-110) ondersteun hierdie standpunt dat die onderwysstudent 'n voortreflike mens behoort te wees.

#### 2.3.1.4 Die onderwysstudent moet ook 'n leier wees.

In die moderne samelewing het dit belangrik geword dat die onderwysstudent deskundige opleiding ontvang in leierskap. Leierskapopleiding vir die onderwysstudent is noodsaaklik want sy werksaamhede verg samewerking met mense van verskillende ouderdomme, sosiale vlakke en beroepe. Die onderwysstudent moet ook opgelei word in verskeie aspekte van leierskapontwikkeling soos menseverhoudinge, kommunikasievaardighede, probleemoplossing en konflikthantering, sowel as voorligting ten opsigte van groepsdinamika. Cawood (1973:120) beklemtoon die belangrikheid van opleiding van onderwysstudente in

jeugleierskap. Conradie (1977:27) beweer dat die opleiding van die onderwysstudent in jeugleierskap sowel as die vorming van hiérdie student as gesagsdraer en voorligting in verband met skoordissipline ook een van die algemeen-vormende doelstellings in onderwysersopleiding verteenwoordig.

#### 2.3.1.5 Die onderwysstudent en voortgesette studie.

Die grondslag van voortgesette studie in die onderwys, is in die professionele opleiding van die onderwysstudent geleë. Die wyse waarop die praktiese en teoretiese aspekte daarvan aangebied word, bepaal of die doelstelling om onderwysers tot voortgesette studie te lei, verwesenlik sal word of nie. In die praktiese opleiding van die onderwysstudent word heelwat aandag bestee aan kritiese self-evaluering van eie optrede en onderrig. Daar word gehoop dat hierdie vermoë tot kritiese selfevaluering van die onderwysstudent, hom sal baat as praktiserende onderwyser. Hiérdie opleiding is belangrik in die lig van steeds toenemende vakkennis en groter eise wat aan onderwysers gestel word. Hierdie toedrag van sake maak voortgesette studie in die onderwys noodsaaklik.

#### 2.3.2 Die akademiese opleiding van die onderwysstudent as 'n beroepsdoelstelling.

Hoewel Conradie (1977:27-28) beweer dat die akademiese en professionele opleiding van onderwysers vir sekondêre skole by die meeste opleidingsinstitute in Suid-Afrika van mekaar geskei is, is dit tans die algemene tendens om genoemde komponente van opleiding met mekaar te integreer. Strauss (1980:2) het in sy navorsing in verband met onderwysersopleiding bevind dat elf van die sestien Suid-Afrikaanse universiteite die akademiese en professionele opleiding geïntegreerd aanbied. In die geval van nagraadse onderwysstudente wat tot 'n professionele kursus toetree, is dit nog onseker of die vakinhoud wat die student bemeester het, reeds meer skoolgerig is. Köhnke (1975:6) wys daarop dat die beroepsgerigtheid van akademiese onderrig steeds sterker beklemtoon word.

Die akademiese opleiding van die onderwysstudent moet verkieslik die volgende akademiese doelstellings insluit:

- die aanleer van feitekennis;
- die aanleer van praktiese vaardighede;
- die integrering van die kennis van feite tot insigte;

- die strewe om na universiteitsopleiding steeds op die hoogte van die vakinhoudelike ontwikkelinge te bly;
- die strewe om vakprobleme deur gebruik van doeltreffende vorms van ondersoek en bestudering van vakliteratuur op te los.

### 2.3.3 Die professionele opleiding van die onderwysstudent as 'n beroepsdoelstelling.

Die professionele opleiding van die onderwysstudent behoort veral aan twee belangrike vereistes te voldoen naamlik:

- om aan die onderwysstudent 'n teoretiese denkbasis te verskaf waarvolgens hy sy onderwyspraktikum kan vertolk en beplan;
- om die teoretiese insigte met die praktyk te integreer.

Opvoedkundiges beweer dat alle skool- en akademiese opleiding van die onderwysstudent hom reeds vir sy beroep voorberei het. Axtelle & Wattenberg (1940:216) wys daarop dat by die formulering van doelstellings vir onderwysersopleiding daar aandag gegee moet word aan die betekenis van die individu se totale ervaring van onderwys, afgesien van watter bron en met watter doelwit voor oë dit aangebied is. In aansluiting hierby beweer Hanson & Herrington (1976:12) dat die onderwyser se voorbereiding nie in die opleidingsinstituut plaasvind nie maar reeds in die junior primêre skool. Omdat die nagraadse onderwysstudent 'n verfynde en ontwikkelde mens is, sal hy op unieke wyse uitdrukking gee aan sy onderwysstaak. Dit geld ook vir die kollegestudent in sy vierde jaar van opleiding en die student in sy finale jaar van die geïntegreerde onderwysgraadkursusse. Die doelstellings van onderwysersopleiding moet dus nie gerig wees op 'n vooropgestelde idee van wat die onderwysstudent behoort te word nie, maar daar moet gepoog word om hom te help om 'n eie onderwysstyl te ontwikkel sodat hy op 'n verantwoordelike en skeppende wyse sy onderrig sal kan beplan en deurvoer.

Volgens Dickson & Saxe (1973:11) is daar 'n direkte verband tussen onderwysersopleiding en dit wat in die klaskamer gebeur. Albei die komponente word beïnvloed deur die belange en doelstellings van die gemeenskap. Gevolglik sal die doelstellings van onderwysersopleiding van tyd tot tyd hersien moet word, sodat dit steeds sal voldoen aan die veranderende eise van 'n dinamiese gemeenskap.

Omdat die akademiese en professionele opleiding van die onderwysstudent aan 'n opleidingsinstituut slegs 'n inleiding tot die studie van

opvoeding en onderwys bied en ook die grondslag vir latere indiensopleiding lê, is voortgesette studie en opleiding vir die onderwyser van besondere belang. Die onderwysstudent moet dus tot die besef gebring word dat hy sy eie onderwys voortdurend krities moet ontleed en evalueer en dat hy dit deur voortgesette studie kan verbeter. Om die sukses van hiërdie optrede te verseker, moet die verband en wisselwerking tussen teorie en praktyk die grondslag daarvan vorm.

#### 2.4 Doelstellings met praktiese onderwys.

Hierdie doelstellings vorm die grondslag vir praktiese onderwys en dui op die noodsaaklikheid van 'n doeltreffende skoolpraktikummodel vir die effektiewe opleiding van onderwysstudente.

Sedert die tweede helfte van die twintigste eeu is daar vir die eerste keer wetenskaplike navorsing gedoen in verband met die onderwysstudent se optrede in die klassituasie. Stones & Morris (1972:14-15) beweer dat die samevattende maar vae doelstelling van "practice being a teacher" selfs in 1970 in Engeland gebruik is, om aan te dui wat met praktiese onderwys beoog word. Hiërdie vaagheid het veroorsaak dat praktiese onderwys dikwels in onbeplande aktiwiteite en waarnemings vir die onderwysstudent verloop. Hoewel die beklemtoning van gedragsdoelwitte in die onderwys daartoe bygedra het dat die formulering van doelstellings vir praktiese onderwys die afgelope aantal jare meer aandag ontvang het van navorsers, bestaan daar nog steeds opvallende leemtes soos byvoorbeeld:

- Doelstellings word so algemeen gestel dat dit min praktiese waarde het.
- Slegs sekere aspekte word beklemtoon sodat daar geen sprake van volledigheid kan wees nie.
- Ongesistematiseerde doelstellings bestaan.
- Doelstellings het nie betrekking op die werklike onderrigaktiwiteite van die onderwysstudent nie. (Stones & Morris, 1972:24-25).

In 'n artikel waarin die aandeel van die toesighoudende onderwyser tydens die begeleiding van die onderwysstudent beklemtoon word, verwys Oestreich (1974:336) na 'n belangrike aspek, naamlik dat die doelstellings van beide die toesighoudende onderwyser en die onderwysstudent, duidelik en spesifiek omskryf behoort te wees.

Om die positiewe gesindheid en samewerking van skole vir praktiese onderwys te verkry en te behou, is opleidingsinstitute huiwerig om te

voorskriftelik te wees in dié verband. Die gevolg is vae en ongedetailleerde doelstellings met min of geen praktiese waarde nie. Ongesistematiseerde doelstellings skep eweneens ook verwarring by die onderwysstudent en toesighoudende onderwyser. Dit is dus uiters belangrik dat die doelstellings met praktiese onderwys, prakties uitvoerbaar moet wees. Hiérdie voorwaarde hou verband met die veronderstelling dat alle skoolpraktikumdosente wat verbonde is aan opleidingsinstitute n diepgaande studie moet maak van praktiese onderwys. Sodoende kan hulle eerste-handse kennis daarvan besit.

#### 2.4.1 Enkele navorsingsprojekte in die buiteland rondom die doelstellings met praktiese onderwys.

##### 2.4.1.1 Die Universiteit van Exeter se "Institute of Education" het in 1969 n spanpoging aangewend en n aantal belangrike doelstellings vir praktiese onderwys opgestel.

Hierdie doelstellings verwys onder andere na die volgende aspekte van praktiese onderwys waarby die onderwysstudent betrek word: die ontwikkeling van n beter begrip van die kind in die klassituasie; die skep van geslaagde leersituasies; die ontwikkeling van waarneming; die skep van goeie verhoudings met kinders; die noodsaaklikheid van deeglike voorbereiding en die geleentheid tot selfevaluering. (Stones & Morris, 1972:23).

Die doelstellings vir praktiese onderwys is verkry deur n konferensie van kollegepersoneel, onderwysbeplanners en onderwysers te hou. (Stones & Morris, 1972:23). Uit die navorsing van die Universiteit van Exeter blyk dit dat hoewel die doel met praktiese onderwys besonder wyd is, dit nogtans teruggevoer kan word na die klaskamer-situasie, die leerling en die onderrigvermoëns van die onderwysstudent.

##### 2.4.1.2 In die "Bristol-Study" van Cope en Brimer het hulle die doelstellings vir praktiese onderwys van 109 onderwysers verkry wat betrokke is by skoolpraktikum. Terugvoering is ook verkry van onderwysstudente self (72) asook van vak- en opvoedkundedosente (34) van universiteite en onderwyskolleges. Cope en Brimer het hiérdie doelstellings geanaliseer en in sewentien kategorieë op grond van

die waarde daarvan vir dosente, onderwysers en studente verdeel. Hiervoor is daar gebruik gemaak van vraelyste wat deur 71 kollegepersoneellede, 109 onderwysers en 297 studente beantwoord is. (Stones & Morris, 1972:15).

Die doelstellings wat in die navorsing te Bristol en Exeter beklemtoon word, is om kennis op te doen van die skoolsituasie sowel as om inligting te verkry in verband met die leerling in die klaskamer. Die "Bristol-Study" beklemtoon ook die wisselwerking wat daar tussen die opleidingsinstitute en die skool behoort te bestaan. Doelstellings wat deur die "Bristol-Study" van Cope en Brimer opgestel is, bevorder ook die gedagte dat nuwe idees, toerusting en leerstof tussen die opleidingsinstitute en die skool oorgedra moet word. Hierdie doelstellings beklemtoon verder ook die noodsaaklikheid van die kontak van dosente verbonde aan opleidingsinstitute met die werklike skoolsituasie.

- 2.4.1.3 Stones en Morris het in 1972 navorsing onderneem in verband met die kriteria vir die evaluering van onderwysstudente. In hierdie navorsing is aan die doserende personeel van 122 opleidingsinstitute gevra watter kriteria hulle gebruik by die evaluering van hul onderwysstudente. Uit dié navorsing is bepaal watter doelstellings met praktiese onderwys nagestreef word. Die volgende is onder andere bevind in verband met die kriteria vir die evaluering van onderwysstudente: om onderrigvaardighede te verwerf; om lesse effektief te beplan; om die eienskappe van 'n onderwyser te verwerf en om die student sy eie vordering, sowel as dié van die leerlinge te laat evalueer. (Stones & Morris, 1972:22).

In hierdie "Birmingham-Study" van Stones en Morris word die noodsaaklikheid dat onderwysstudente bepaalde onderwysvaardighede moet baasraak, beklemtoon. Aandag word veral geskenk aan die deeglike beplanning en voorbereiding van lesse.

#### 2.4.2 Enkele navorsingsprojekte in die Republiek van Suid-Afrika rondom doelstellings vir praktiese onderwys.

- 2.4.2.1 Die Nasionale Buro vir Opvoedkundige en Maatskaplike Navorsing (1961:5-6) het alreeds meer as twee dekades gelede een en twintig doelstellings geformuleer waarvan agt betrekking het op onderwysersopleiding.

Hierdie agt doelstellings wat betrekking het op die professionele opleiding van die onderwysstudent is die volgende:

- (1) om akademiese en professionele kennis te voorsien;
- (2) om professionele gedrag te bewerkstellig;
- (3) om selfvertroue te ontwikkel;
- (4) om kennis in verband met die tegnieke van die klaskamer te voorsien;
- (5) om kennis van die inhoud van die leerplanne te verstrek;
- (6) om 'n begrip van onderwysprobleme te verskaf;
- (7) om bekwaamheid en doeltreffendheid as onderwyser te bewerkstellig;
- (8) om voortgesette vernuwing en studie in die Opvoedkunde te verseker.

Hierdie vroeë navorsing toon duidelik die beklemtoning van die onderwyspraktikumkomponent in onderwysersopleiding aan.

- 2.4.2.2 In sy proefskrif bespreek Van Eeden (1969) onder andere ook die doel met praktiese onderwys en brei verder op hierdie doelstellings uit wanneer hy wys op die noodsaaklikheid van praktiese onderwys.

Van Eeden onderskei enkele doelstellings vir praktiese onderwys, waarvan die meeste by bogenoemde (paragraaf 2.4.2.1) ingesluit is. In Van Eeden se navorsing word klem gelê op die koördinerende en wisselwerking tussen teorie en praktyk. (Van Eeden, 1969:44).

- 2.4.2.3 Van den Berg (1969) formuleer 'n aantal doelstellings en omskryf hulle kortliks in sy proefskrif wat op navorsing in verband met die praktiese opleiding van onderwysers in Transvaal gebaseer is. In sy doelstellings vir praktiese onderwys beklemtoon Van den Berg onder andere die belang van 'n kritiese ontleding van die eie lesse sowel as 'n eie individuele onderrigpatroon en 'n eie individuele onderwysstyl. (Van den Berg, 1969:56-61).

- 2.4.2.4 Conradie het in 1977 na 'n deeglike studie van doelstellings soos geformuleer deur verskeie navorsers en opleidingsinstitute, ses hoofdoelstellings opgestel.

Hierdie doelstellings vir praktiese onderwys is soos volg:

- (1) oriëntering van die onderwysstudent ten opsigte van skoolpraktyk en onderwysberoep;

- (2) ontdekking en bevordering van die onderwyspotensiaal van die onderwysstudent;
- (3) beoefening van onderrigvaardighede;
- (4) kennismaking deur die onderwysstudent met die kind as lerende persoon;
- (5) integrasie van teorie en praktyk;
- (6) skakeling tussen opleidingsinstituut en skoolpraktyk.

’n Belangrike doelstelling wat lank agterweë gebly het, naamlik die skakeling tussen opleidingsinstitute en die skoolpraktyk is een van bogenoemde hoofdoelstellings. (Conradie, 1977:81-96).

- 2.4.2.5 Korrubel formuleer in 1972 enkele doelstellings vir praktiese onderwys. Sy doelstellings stem in breë trekke ooreen met die van Van Eeden (1969) en Van den Berg (1969) maar hy voeg die volgende by:
- (1) Die student moet die belangrikheid van onderwyspraktikum besef.
  - (2) Die onderwysstudent moet ’n wakker en skerpsinnige opvoeder wees.
- (Korrubel, 1972:40-48).
- 2.4.2.6 Pienaar (1982) het ’n diepgaande studie gemaak van doelstellings met praktiese onderwys en bestee hoofstuk I van sy proefskrif aan hiër-die onderwerp. Na ’n deeglike studie van buitelandse en binnelandse literatuur in hiërdie verband formuleer hy ’n aantal doelstellings vir praktiese onderwys. Pienaar (1982) se doelstellings stem in breë trekke ooreen met dié van Conradie (1977). (Pienaar, 1982:15-32).
- 2.4.2.7 De Jager het in 1978 enkele doelstellings vir praktiese onderwys geformuleer. De Jager (1978) wys onder andere daarop dat die onderwysstudent vooraf aan die opleidingsinstituut deeglik voorberei moet word vir die praktiese onderwys in die skoolsituasie. (De Jager, 1978:63-70).
- 2.4.2.8 Kock (1980) het in sy navorsing vir skoolhoofde, dosente en studente gevra om ’n aantal doelstellings vir praktiese onderwys in ’n prioriteitsorde te plaas. Kock (1980) het bevind dat die doelstelling: "Belewing van wisselwerking tussen teorie en praktyk" eerste geplaas is. (Kock, 1980:22-154).
- 2.4.2.9 In hoofstuk I van sy boek: "Inleiding tot praktiese onderwys" gee Avenant (1981) ’n deeglike uiteensetting van doelstellings met

praktiese onderwys. Avenant beweer dat die doel met praktiese onderwys is om die student se kennis van en gesindhede teenoor, sowel as die praktiese vaardighede ten opsigte van die onderwys, te verdiep en te verbreed. (Avenant, 1981:1-27).

2.4.2.10 In die formulering van enkele doelstellings vir praktiese onderwys verwys Gresse (1975) na die menings van Mossel (1973:7-9). In een van die doelstellings beweer Gresse dat praktiese onderwys uitdrukking moet gee aan die "dubbele-bodem-prinsipe", dit wil sê dat dit wat aan die onderwysstudent in onderwyskundige verband geleer word, ook deur hulle in die praktyk ervaar moet word. (Gresse, 1975: 98-100).

#### 2.4.2.11 Samevatting.

’n Kenmerk van sommige skrywers se doelstellings is dat dit baie algemeen gestel is. Sedert die sewentigerjare, toe daar begin is met die opleiding van onderwysstudente in spesifieke vaardighede, word die doelstellings vir praktiese onderwys duideliker omskryf.

#### 2.4.3 Doelstellings geformuleer vir praktiese onderwys.

Aan die hand van die voorafgaande skrywers se werk kan die volgende doelstellings geformuleer word vir praktiese onderwys:

##### 2.4.3.1 Oriëntering van die onderwysstudent ten opsigte van die onderwysberoep en die skoolpraktyk.

Hierdie doelstelling is omvattend en sluit in kennismaking met en ervaring van die onderwysberoep en skoolpraktyk in sy volle omvang en verskeidenheid deur die onderwysstudent. Voordat die onderwysstudent tot die onderwysberoep toetree, behoort hy die verskillende funksies wat die onderwyser in die gemeenskap en die skool moet vervul, te leer ken en waar moontlik ook ervaring daarin op te doen. Adams (1969:124) wys tereg daarop dat die skool ’n komplekse omgewing is met talle uiteenlopende gedragspatrone.

Hoewel die onderwysstudent geleidelik in die pligte en verantwoordelikhede van die onderwyser ingelyf moet word, is dit wenslik dat hy uiteindelik die volle omvang daarvan aan sy eie lyf sal voel.

Tydens die tydperk van gerigte waarneming moet die onderwysstudent ’n verskeidenheid klasse en onderwysers sowel as vakke waarneem.

Later kan dié student ’n enkel of reeks lesse aanbied in sy besondere vak of vakke. Uiteindelik kan die onderwysstudent blootgestel word

aan die volle skoolprogram van 'n onderwyser.

Die bekendstelling van die onderwysstudent aan die volle omvang van die skoolpraktyk sluit sake in soos byvoorbeeld:

- Skool- en klaskamerorganisasie. (pligte van leerlinge, skoolrooster, klasregisters ensovoorts)
- Alle aspekte van onderrig. (werkskemas, lesbeplanning, tuiswerk ensovoorts)
- Skoolpraktykprobleme. (evaluering, dissipline ensovoorts)
- Administratiewe pligte. (state, registers, kumulatiewe verslagkaarté ensovoorts)
- Buitemuurse aktiwiteite en vergaderings. (sportafrigting, personeel- en ouer-onderwyservergaderings ensovoorts)
- Verpligtinge in verband met die nie-formele-onderwys, dit wil sê gemeenskapsdiens. (verenigingslewe en die rol van die skool in die gemeenskap)
- Inskakeling by die skoolgemeenskap. (skoolreëls, skoolbeleid ensovoorts)
- Die aankweek van professionele verhoudings met klasonderwysers, kollegas en vakkollegas.

Die beleving van sy toekomstige onderwysstaak behoort die onderwysstudent insig te gee in die doelstellings en organisasie van 'n spesifieke skool. Dit sal hom ervaring gee in die stelselmatige opbou van 'n vertrouensverhouding wat doeltreffende onderwys moontlik maak. Dit sal hom ook konfronteer met die werklikhede van die klaskamer en skool.

Praktiese onderwys vervul daarom 'n belangrike voorbereidende funksie in onderwysersopleiding omdat talle onderwysaspekte slegs in die skoolpraktyk vir die onderwysstudent werklikheid word.

#### 2.4.3.2 Die verbetering van die onderwysstudent se onderrigvaardighede en onderrigstyl.

Praktiese onderwys bied aan die onderwysstudent die geleentheid om sy eie onderrigvaardighede te ontwikkel. Die werklikheid van die skoolsituasie toon aan die onderwysstudent die onderrigpligte wat van 'n onderwyser verwag word. 'n Belangrike aspek van praktiese onderwys is die student se deelname aan klasonderrig onder begeleiding van 'n bekwame toesighoudende onderwyser, nadat 'n program

van gerigte waarneming afgehandel is.

Tydens die onderwysstudent se opleiding aan die opleidingsinstituut sowel as die skool, kan daar gepoog word om:

- sy eie professionele optrede waar te neem met behulp van video-apparaat;
- leemtes in sy onderrigstyl te ontdek;
- taalgebruik, gewoontes, gebare ensovoorts te wysig óf te verskerp. Enkele onderrigvaardighede wat verder ontwikkel kan word tydens skoolpraktikum is byvoorbeeld:
  - Beplanningsaspekte. (formulering van doelstellings, afbakening van leerinhoude, seleksie van geskikte metodes ensovoorts)
  - Die uitvoering van beplande werk. (vraagstelling, motivering, implementering van spesifieke metodes ensovoorts)
  - Evaluering van eie werk sowel as dié van leerlinge. (opstel van toetse, verwerking van leerlingdata, evaluering van leerlinge se vordering ensovoorts)
  - Leerling-onderwyser-interaksie.
  - Die ontwikkeling van 'n eie onderrigstyl.

Aangesien praktiese onderwys onder toesig van ervare praktiserende onderwysers moet plaasvind, bied dit geleentheid tot spanwerk en saambeplanning in die uitvoering daarvan. Verskeie navorsers soos byvoorbeeld Amidon & Flanders (1971:9) beweer dat die begeleiding van die onderwysstudent deur 'n onderwyser met 'n bepaalde onderrigstyl nie tot die nabootsing van die toesighoudende onderwyser moet lei nie. Die onderwysstudent se ideaal behoort die ontwikkeling van 'n eie individuele onderrigstyl te wees.

#### 2.4.3.3 Ontdekking van die onderwysstudent se onderwyspotensiaal.

Die onderwysstudent kan slegs ontwikkel tot 'n bekwame onderwyser mits hy daarvan oortuig is dat hy die korrekte beroepskeuse gemaak het. Praktiese onderwys bied aan die onderwysstudent die unieke geleentheid om kontak te maak met die werklike skoolsituasie. Hy kom te staan voor leerlinge sonder om die volle verantwoordelikheid van sy onderwysoptrede te dra. Hierdie optrede toon aan die onderwysstudent of hy gelukkig is met sy beroepskeuse. (Spoelstra, 1976:85). Praktiese onderwys onder leiding van die toesighoudende onderwyser kan óf entoesiasme vir die beroep, óf teleurstelling tot gevolg hê. Die onderwysstudent kan selfs vrees dat hy nooit in dié

beroep sal aanpas nie. Hiérdie "krisistydperk" in die onderwysstudent se professionele ontwikkeling moet met insig en takt deur die toesighoudende onderwyser en die besoekende dosent hanteer word.

Tydens gerigte waarneming kry die onderwysstudent die geleentheid om professionele optrede waar te neem. Heelwat kan daaruit geleer word en die positiewe aspekte daarvan kan gebruik word om eie optrede te rig. Gedurende hiérdie tydperk kan die onderwysstudent meer leer van: die werkgewoontes van die onderwyser; die skakeling tussen hoof en personeel; tug- en dissiplinetoepassing; professionele optrede ensovoorts.

Die onderwysstudent verkry ook insig in die verhouding teenoor die gemeenskap en die ouers met betrekking tot die opvoeding en onderrig van leerlinge. Hiérdie geleentheid dra by tot die professionele ontwikkeling van die onderwysstudent. Die onderwysstudent kan ook 'n sensitiwiteit ontwikkel vir die behoeftes van kollegas en veral leerlinge. Hiérdie professionele kwaliteite kan slegs ontwikkel word tydens praktiese onderwys. Indien die student kennis maak met knap onderwysers wat waarlik professioneel in hul beroep optree, kan dit hom positief motiveer vir sy beroep.

In 'n ondersoek het Cope (1971:104) bevind dat onderwysstudente voorkeur gee aan hul persoonlike aanpassing by die rol van die onderwyser, omdat hulle besondere waarde heg aan die verkryging van selfvertroue en sukses. Hoi soos aangehaal deur Morrison & McIntyre (1972:165) ondersteun die gedagte dat praktiese onderwys 'n belangrike bydrae tot beroepsaanpassing kan maak. Praktiese onderwys stel die onderwysstudent in staat om sy eie onderwyspotensiaal te bepaal. Wanneer die onderwysstudent 'n kritiese ontleding maak van sy eie onderwyspogings en optrede gaan dit gewoonlik gepaard met die ontwikkeling van 'n eie onderrigstyl. Suksesvolle onderrig bevorder selfvertroue wat die student in staat stel om skeppende onderrig te gee. Hierdie selfvertroue kan versterk word mits daar 'n gesonde verhouding tussen die toesighoudende onderwyser en die onderwysstudent bestaan.

Hanson & Herrington (1976:31) beweer dat praktiese onderwys 'n vormende invloed het op die onderwysstudent. Praktiese onderwys help met die professionele vorming van die onderwysstudent sowel as sy ontwikkeling as mens.

Praktiese onderwys behoort aan die onderwysstudent te toon of hy sal inskakel by skoolroetine; dissipline kan handhaaf; hinderlike spraakgewoontes het; die vermoë besit tot ware klaskontak; die kind met leerinhoud ontmoet op sy eie vlak; met entoesiasme kan lesgee ensovoorts.

Praktiese onderwys kan om bogenoemde redes 'n groot bydrae lewer tot die bevordering van die onderwysstudent se onderwyspotensiaal. Van den Berg (1969:467) se bevindings ondersteun hierdie standpunt want die studente betrokke by sy ondersoek het beweer dat die belangrikste faset van hul opleiding ongetwyfeld praktiese onderwys was en nie die praktiese opleiding by die opleidingsinstituut nie.

- 2.4.3.4 Die onderwysstudent moet kennis maak met die kind as lerende persoon. Wanneer die onderwysstudent die leerling in die opleidingsinstituut ontmoet, is dit nooit 'n werklik spontane, ontspanne en natuurlike onderrigleersituasie nie. Slegs in die ware skoolpraktyk is hiërdie ontmoeting 'n natuurlike onderrigleersituasie. Die onderwysstudent se kennismaking met leerlinge of dit nou individueel, óf in klasverband plaasvind, maak hom meer sensitief vir die leerling se behoeftes. Hierdie bewuswording van die leerling se wisselende behoeftes kan die onderwysstudent se optrede en onderrig in die klaskamer beïnvloed. Dit is ook belangrik dat die onderwysstudent optree voor leerlinge van beide geslagte en van verskillende ouderdomme.

Wanneer die onderwysstudent ervaring opdoen van die interpersoonlike verhoudinge in 'n klaskamer kan dit groter insig in die kind se ontwikkelingsfases op verskillende ouderdomme sowel as 'n beter begrip van die leerproses by die kind tot gevolg hê. Die onderwysstudent kan die invloed wat die gesinsituasie op die ontwikkeling en leer-vermoë van die kind uitoefen slegs in die skool waarneem.

Die suksesvolle interaksie tussen leerlinge en onderwyser en tussen leerlinge onderling is bevorderlik vir leer. Onderwysstudente moet hiërdie interaksie waarneem en dit ook self ervaar, want 'n positiewe werksatmosfeer kan deur hierdie suksesvolle interaksie meegebring word. Feitlik alle handeling wat in 'n klaskamer plaasvind, is volgens Adams (1969:72) deurslaggewend vir die skepping van hierdie werksatmosfeer. Al hiërdie ervaring kan die onderwysstudent slegs in die skoolsituasie opdoen. Dit is ook slegs in dié skoolsituasie

waar die onderwysstudent kennis maak met leerlinge wat leerprobleme het, met die handhawing van dissipline asook die toepassing van tug en strafmaatreëls. Dosente, onderwysers en onderwysstudente het die geleentheid wat praktiese onderwys bied om sinvolle betrekkinge met leerlinge aan te knoop as die belangrikste doelstelling van praktiese onderwys uitgewys. (Cope, 1971:104). Pienaar (1982:31) wys daarop dat die leerling as hoofkomponent van die didaktiese situasie voortdurend as doelstelling in onderwysersopleiding na vore kom.

#### 2.4.3.5 Die integrering van die teorie met die praktyk.

Die waarde van teoretiese insigte wat die onderwysstudent aan die opleidingsinstituut bekom, kan tydens praktiese onderwys in die klaskamerpraktyk toegepas word. Aan die onderwysstudent word nou die geleentheid gebied om die teoretiese beginsels van onderrig in die skoolpraktyk toe te pas. Sodoende verkry die teoretiese aspekte werklikheidswaarde in die onderwys. Volgens die James-kommissie wat ondersoek ingestel het na praktiese onderwys in Engeland is een van die belangrikste doelstellings van praktiese onderwys die toepassing van teoretiese beginsels. (Department of Education and Science Great Britain, 1972:25).

Praktiese onderwys bied ook aan die onderwysstudent die geleentheid om bestaande en nuwe media, metodes, tegnieke en ander vernuwingsgedagtes in die praktyk met die samewerking van die toesighoudende onderwyser te toets. Onder leiding van die toesighoudende onderwyser moet die onderwysstudent die vermoë ontwikkel om spesifieke begrippe wat verband hou met onderrig, prakties toe te pas in die klaskamerpraktyk. Die onderwysstudent se skoolpraktykervaring sal hom hopelik tot die besef bring dat verdere verdieping in die teorie noodsaaklik is. Gedurende die afgelope dekade het navorsing in verband met die doel van praktiese onderwys 'n toenemende tendens getoon om akademiese en professionele opleiding te integreer.

#### 2.4.3.6 Skakeling tussen die opleidingsinstituut en die skool.

Praktiese onderwys bied aan die opleidingsinstituut die waardevolle geleentheid tot direkte skakeling met die skoolpraktyk. Wanneer die dosent skole besoek om studente waar te neem en te evalueer is dit ook 'n goeie geleentheid om professionele kontak met die hoof en sy personeel asook met die onderskeie vakonderwysers te maak. Indien die dosent saam met die klas- of vakonderwyser 'n student se les

bywoon en dit daarna bespreek, bied dit ook 'n besondere geleentheid om gedagtes met betrekking tot studentebegeleiding, skoolpraktyk, ensovoorts, te wissel.

Nadat 'n tydperk van praktiese onderwys by die skole voltooi is, is dit belangrik dat onderwysstudente hul dosente volledig inlig met betrekking tot hulle waarneming van skoolpraktyk in die breë en skoolvakpraktyk in die besonder. Dosente behoort hiërdie terugvoering effektief te kan benut gedurende die opleiding sodat teorie en praktyk steeds nader aan mekaar gebring kan word.

Dit wil voorkom asof Cope (1971:27) een van die min buitelandse navorsers is wat die doelstelling van skakeling tussen opleidingsinstituut en skool, sterk beklemtoon.

#### 2.4.3.7 Samevatting.

Uit die bespreking van die ses hoofdoelstellings wat vir praktiese onderwys geformuleer is, blyk dit dat praktiese onderwys die werk wat in die opleidingsinstituut en in die skool gedoen word, kan bevorder en sodoende die kwaliteit van onderwysersopleiding verhoog.

Doelstellings met praktiese onderwys toon die afgelope aantal jare groter verbetering met betrekking tot die praktiese- professionele opleiding van die onderwysstudent. Die gevolg hiërvan was dat opleidingsinstitute meer aandag moes bestee aan spesiale opleiding in onderwyspraktikum. Daar kan nie meer slegs staat gemaak word op die ervaringe van die onderwysstudent tydens praktiese onderwys by skole nie. (Pienaar, 1982:32). Gevolglik het opleidingsinstitute 'n stelsel van instituutpraktikum ontwikkel teneinde hul studente meer doeltreffend voor te berei vir die optimale benutting van die skoolpraktikumkomponent van die opleiding.

#### 2.5 Instituutpraktikum en skoolpraktikum as die twee komponente van die onderwyspraktykkursus.

Die onderwyspraktykkursus kan verdeel word in twee gefaseerde opleidingskomponente naamlik: – die Instituutpraktikumkomponent en  
– die skoolpraktikumkomponent.

Calitz (1980a:11) definieer die belangrike rol wat bogenoemde twee komponente van die onderwyspraktykkursus speel in die professionele vorming van die onderwysstudent soos volg:

"Instituutpraktikum en skoolpraktikum word gesien as twee kragvelde wat progressief en om-die-beurt invloed uitoefen op die professionele vorming van die student-onderwyser". (Vergelyk ook Gresse, 1975:101).

Dit is uiters noodsaaklik dat onderwysstudente tydens hul opleiding met die werklike skoolpraktyk kontak maak. Daar is egter vandag oorgenoeg empiriese bewyse beskikbaar wat toon dat moderne opleidingsmetodes en -tegnieke wat gebruik maak van moderne onderwysmedia, in baie opsigte meer doeltreffend aangewend kan word om spesifieke opleidingsdoelstellinge te verwesenlik, as wat met die konvensionele praktiese onderwysessies bereik kon word. (Vergelyk Krüger, Trümpelmann & Meërkotter, 1981:50 en ook Gresse, 1975:102).

Na aanleiding van die doelstellinge van die opleidingsprogramme en in die lig van die beskikbare tyd vir die opleiding moet daar besluit word waar en hoe die student sy tyd ten beste kan benut. As gevolg hiervan word daar 'n verdeling gemaak tussen ervarings wat ten beste by die opleidings-instituut (instituutpraktikum) opgedoen kan word en dié ervarings wat doeltreffender in die skoolsituasie (skoolpraktikum) opgedoen kan word. Daar bestaan dus 'n besondere verhouding tussen die instituutpraktikum en die praktiese onderwys by skole (skoolpraktikum). Hierdie twee komponente van die opleiding ondersteun mekaar en vul mekaar aan in 'n onderwysersopleidingsprogram.

Volgens Calitz & Nel soos aangehaal deur Krüger et al. (1981:50-51), bestaan instituutpraktikum uit gesimuleerde en gereduseerde of eksperimenteel opgesette vorme van didaktiese situasies waarin die aandag toegespits word op die bereiking van spesifieke, operasionele doelstellinge in verband met didaktiese vaardighede, strategieë en tegnieke. Instituutpraktikum verteenwoordig ook noodsaaklike, voorbereidende ervarings sodat optimale waarde geput kan word uit die skoolpraktikumsessies wat volg. Calitz (1980a:12) beweer dat sonder byvoorbeeld oefening in lesobservasies, en interaksie-analises, in lesbeplanning en lesaanbieding en sonder ervaring in die hantering van verskillende lesstrategieë kan praktiese onderwys by skole maklik verval tot uiters onekonomiese "waarnemings" van 'n vakleerlingagtige aard. Sonder die voorafgaande instituutpraktikumopleiding by die opleidingsinstituut "verskraal" die onderwysstudent se praktiese onderwys by die skool tot die sogenaamde "sitting with Nellie approach" (Plaskow, 1969:2), of ook genoem "model the master" benadering. (Stones & Morris, 1972:8-11).

Calitz & Nel (1979:4-5) wys daarop dat instituutpraktikum uit die volgende aspekte bestaan: (1) lesbeplanning of lesontwerp; (2) leswaarneming en lesanalise; (3) mikrolesaanbiedinge aan medestudente wat leerlinge simuleer; (4) mikro-onderwysessies aan skoolleerlinge; (5) interaksie-analises. (Vergelyk ook Krüger et al., 1981:51-52 en Calitz, 1980a:12-13).

Die onderwyskunde-instituut, óf ook genoem die didaktieklaboratorium, is ontwerp om in al hiérdie oefenmoontlikhede van studente te voorsien. Die didaktieklaboratorium bestaan dus uit die volgende: (1) die kurrikulum- of bronesentrum; (2) die media-oefensentrum; (3) die produksiesentrum; (4) spesiaal ingerigte mikroleslokale; (5) die eksperimentele klaskamer en (6) begeleidingspraktikum. (Vergelyk Krüger et al., 1981:53-56; Calitz & Nel, 1979:5-7 en ook Calitz, 1980a:14).

Bogenoemde opleidingskomponente wat in die didaktieklaboratorium aangebied word, is daarop ingestel om teorie en praktyk op 'n beplande wyse bymekaar te bring. Dit word bereik deur: (1) stelsmatige vordering ten opsigte van die aanleer van vaardighede vanaf eenvoudiger tot meer komplekse vaardighede; (2) die situasies waarin die onderwysstudent in konfrontasie met die onderrig-leertaak kom, geleidelik in kompleksiteit te laat toeneem en (3) alle handelinge direk terug te voer na teoretiese insigte. (Calitz, 1980a:16).

Praktiese onderwys moet beskou word as 'n integrale deel van die praktiese opleiding van die onderwysstudent. Die opleiding wat by die opleidingsinstituut in die instituutpraktikum onderneem word, moet by die skole voortgesit word. Daar moet egter besluit word watter ervaringsgeleenthede beter (óf slegs) by die skool voorsien word as by die opleidingsinstituut. Calitz (1980a:17) beweer dat slegs dáárdie ervaringsgereserveer moet word vir die skool en dan alleen nadat die student tydens die instituutpraktikum deeglik voorberei is om nut daaruit te trek. Volgens Calitz & Nel (1979:9) is die aspekte wat besondere klem by die skool moet kry, volgens dié kriterium dan: (1) die groepdinamiese gebeure in die klas; (2) die toepassing van sosiometriese tegnieke, byvoorbeeld die gebruik van die sosiogram; (3) die toetsing van leerlinge en die nasien van vraestelle; (4) die ervaring van die kumulatiewe effek van doeltreffende onderwys in vakdidaktiese verband; (5) bepaalde administratiewe en organisatoriese aangeleenthede; (6) samewerking met die hoof en personeel; (7) die handhawing van gesag en dissipline. (Vergelyk Krüger et al., 1981:57 en Calitz, 1980a:17).

Belangrike aspekte van die skoolpraktikumkomponent wat Calitz & Nel (1979:9-12) beklemtoon, is die gerigte waarnemingsbesoek en die gekontroleerde praktiese onderwys. Hiërdie skrywers gee ook aandag aan sake soos: (1) studentegroepe wat skole besoek; (2) die gesamentlike verantwoordelikheid van 'n studentegroep; (3) lesanalises en lesverslae; (4) bykomende take aan studente; (5) evaluering van lesse en (6) die praktiese mikroleseksamen. (Vergelyk Krüger et al., 1981:57-59 en Calitz, 1980a:17-19).

Uit die voorafgaande is dit dus duidelik dat daar 'n besondere samehang bestaan tussen instituutpraktikum en skoolpraktikum. Indien enigeen van hiërdie twee komponente ontbreek, is 'n volledige en suksesvolle onderwyspraktykkursus onmoontlik. Die onderwysstudent moet dus deur middel van instituutpraktikum deeglik voorberei word sodat hy sy praktiese onderwyservaring ten volle kan benut.

## 2.6 Ander opleidingsmodaliteite vir onderwysers.

### 2.6.1 Mikro-onderwys.

#### 2.6.1.1 Inleiding.

Mikro-onderwys is in 1963 aan die Stanford Universiteit in Kalifornië (VSA) ontwikkel met as doelwit die verbetering van onderwysersopleiding. Hoewel mikro-onderwys aanvanklik slegs 'n navorsingsmetode was, het dit spoedig 'n opleidingsmodaliteit geword vir onderwysstudente. Daar bestaan tans heelwat literatuur in verband met mikro-onderwys, byvoorbeeld: Allen & Ryan (1969); Olivero (1970); Kieviet (1972); Stones & Morris (1972); Brown (1975); McIntyre, MacLeod & Griffiths (1977); Liebenberg (1977); Perrott (1977); De Jager (1978); Hargie & Maidment (1979); Calitz (1979 & 1981); Soobiah (1981); Coetzer (1982); Pienaar (1982) Yule, Steyn, Soobiah & Davies (1983).

Gresse (1975:108) beweer dat mikro-onderwys ontstaan het as gevolg van ontevredenheid met die destydse tradisionele onderwysersopleidingsprogramme in die VSA. Die aanbiedingswyse van die teoretiese komponent van dié programme, was te abstrak en vaag vir studente. Volgens Perlberg (1972) is dieselfde probleme ook in Israel ervaar. Die Nederlander Mossel (1973) sluit hiërby aan wanneer hy die tradisionele praktiese onderwyskomponent as 'n "onderwijskundig nuł-model" beskryf.

Borg, Kelley, Langer & Gall (1970:24-25) noem vier redes vir die mislukking van die tradisionele opleiding van onderwysers naamlik: (1) te veel klem is geplaas op die doseer van gewenste onderwys-handelinge; (2) die onderrig in verband met 'n bepaalde vaardigheid was te algemeen en vaag; (3) 'n doeltreffende model of voorbeeld van die bepaalde vaardigheid is nie voorsien nie en (4) doeltreffende terugvoering is nie aan studente gebied nie.

Calitz (1979:1) toon aan dat baie van die bestaande onderwysersopleidingsprogramme gebruik maak van 'n deduktiewe benadering waarin kennis van die Opvoedkunde en Onderwyskunde as feitlike kennis oorgedra word na die didakties-opvoedkundige situasie met die hoop dat hierdie kennis sinvol deur die studente geïntegreer sal word. In teenstelling met die deduktiewe benadering kan 'n induktiewe benadering gevolg word wat beteken dat die studente al handelend en denkend selfaktief tot die bemeestering van die basiese onderwyskundige tegnieke en vaardighede sal kom. Calitz (1979:2) kom tot die gevolgtrekking dat 'n induktief – deduktiewe benadering, nader aan 'n ideale opleidingsmodel staan. (Krüger et al, 1981:36).

Aan die hand van Van Dam se opvattinge, soos aangehaal deur Van Bergeijk(1971:2), is dit duidelik dat die opleiding van onderwysstudente in die tagtigerjare van die twintigste eeu, aangepas sal moet word by die eise van ons tyd. Richmond (1967:21) maak die volgende bewering :

"Clearly, the kind of teaching which was appropriate to an age of coal and steam is no longer in keeping with an age of electronics". Doelgerigte wetenskaplike beplanning en 'n vernuwingstrategie vir onderwysersopleiding het dus noodsaaklik geword.

#### 2.6.1.2 Wat behels mikro-onderwys?

Liebenberg (1977:23) wys daarop dat mikro-onderwys op verskillende maniere sy loop kan neem. (Vergelyk Jensen, 1974:7 en ook Burke, 1971:122). Calitz (1979:2) is van mening dat die oorspronklike siening in verband met mikro-onderwys ook alreeds 'n verandering ondergaan het, hoofsaaklik as gevolg van die ontwikkeling op onderwystegnologiese gebied, maar ook as gevolg van vernuwingstendense in onderwysersopleiding.

Bickimer & Stone (1970) beweer dat die begrip "mikro-onderwys" verskillend gedefinieer word in verskillende denkrigtings. Mikro-onderwys, soos dit aan die Stanford Universiteit ontwikkel is, word soos volg deur Cooper & Allen (1970:1) gedefinieer:

"microteaching is a teaching situation which is scaled down in terms of time and numbers of students ..... The lesson is scaled down to reduce some of the complexities of the teaching act, thus allowing the teacher to focus on selected aspects of teaching". Dit is interessant om daarop te let dat McKnight (1971:24) se definisie van mikro-onderwys in breë trekke ooreenkom met dié van Cooper & Allen (1970).

In Kieviets (1972) se kommentaar op Cooper & Allen (1970) se definisie, bevraagteken hy dit egter of 'n afgeskaalde situasie as 'n model van die werklikheid moet geld en betwyfel hy dit verder of die mikro-onderwyssituasie werklik 'n gereduseerde situasie is. Vir Kieviets (1972:61) is mikro-onderwys 'n vorm van reële onderwys. In sy definisie van mikro-onderwys toon Kieviets (1972) aan dat dit 'n metode vir die opleiding in onderwysvaardighede is met besondere klem op terugvoering terwyl daar ook gesorg word dat die onderrigleersituasie van beperkte omvang is.

Wragg (1974:103) gee meer aandag aan die plek van mikro-onderwys in 'n onderwysersopleidingsprogram wanneer hy in sy definisie aantoon dat dit 'n onlangse ontwikkeling is in onderwysersopleiding en dat dit duur televisie-apparaat benodig. In haar definisie van mikro-onderwys beweer Perrott (1977:1-2) dat hierdie opleidingsmodaliteit die komplekse onderwyssituasie tot 'n beheerbare grootte reduseer terwyl die video-apparaat objektiewe terugvoering moontlik maak.

Hier te lande het Yule, Steyn, Soobiah & Davies (1983:47-48) 'n onderskeid getref tussen verskillende tegnologievlakke in mikro-onderwys, naamlik:

- (a) Die visbakbenadering. (die laagste tegnologievlak waar hulpmiddels soos pen en papier gebruik word.)
- (b) Die oudiobandbenadering. ('n lae tegnologievlak waar klankopnames van mikrolesse gemaak word.)
- (c) Die videobandbenadering. ('n hoë tegnologievlak waar video-bandopnames van mikrolesse gemaak word.)

Teen die agtergrond van al hiérdie definisies en beskouinge is mikro-onderwys in sy wese n variant van opleidingspraktyke wat sy neerslag vind in die stigting van n besondere situasietipe, te wete n mikro-didakties-opvoedkundige situasie. As situasietipe openbaar hy hom as n (1) gereduseerde situasie; en n (2) gesimuleerde (nagebootste) situasie. (Liebenberg, 1977:23).

Calitz (1979:3) beweer dat die gereduseerde situasietipe daarop neerkom dat die volgende aspekte van die situasie gereduseer word:

- (1) verkorting van die lesduur (5 tot 15 minute);
- (2) vermindering van die aantal leerlinge of studente (4 tot 6) aan wie les gegee moet word;
- (3) beperking van die leerinhoud wat ontsluit moet word;
- (4) vermindering van media wat ingeskakel kan word om die lesdoel gouer te bereik en
- (5) reduksie in die kompleksiteit van tegnieke of vaardighede wat aangeleer of geïmplementeer kan word.

Mikro-onderwys verteenwoordig ook n gesimuleerde situasietipe omdat dit enersyds van studente in opleiding verwag word om die mikroles vir medestudente aan te bied, of om die les wat reeds op videoband opgeneem is saam met medestudente aan kritiese evaluering te onderwerp. Andersyds kan daar ook nader aan die werklike onderwysituasie beweeg word indien studente hulle lesse aan leerlinge van naburige skole aanbied.

#### 2.6.1.3 Doelstellings met mikro-onderwys in n onderwysersopleidingsprogram.

Calitz (1979:4) wys daarop dat die volgende doelstellings met die inskakeling van mikro-onderwys in n onderwysersopleidingsprogram nagestreef kan word, naamlik om die student:

- (1) te help met konsepvorming van basiese onderwystegnieke en -vaardighede;
- (2) te help met lesontwerp, beplanning, voorbereiding en aanbieding van lesse aan die hand van duidelik geformuleerde lesdoelwitte;
- (3) daaraan gewoond te maak om sy onderwysoptrede aan professionele kritiek bloot te stel;
- (4) in te lei in die bespreking van sy eie onderwysoptrede en dié van sy medestudente;
- (5) te help om media volgens kriteria te selekteer vir n gekose tema;

- (6) inhoude te laat selekteer volgens die sillabus en dit dan volgens bepaalde leerinhoudordeningsbeginsels te laat orden;
- (7) te help met die inoefening van gewenste onderwyshandelinge;
- (8) die geleentheid vir die toepassing van evalueringshandelinge te bied;
- (9) in te lei om in klein groepies besprekings te voer in verband met professionele probleme;
- (10) oefening te laat kry in die skepping van leergeleenthede en leerervaring vir leerlinge. (Krüger et al., 1981:38-39).

#### 2.6.1.4 Mikro-onderwyskomponente.

Uit die bestudering van literatuur wat oor mikro-onderwys handel is dit duidelik dat die mikrolesprogram bestaan uit 'n aantal basiese komponente. Navorsers soos: Kieviet (1972); Gresse (1975); Müller (1977); De Jager (1978); Calitz (1979); Corporaal, soos aangehaal deur Kieviet (1979); McIntyre et al. (1977); Coetzer (1982) en Yule, Steyn, Soobiah & Davies (1983) beklemtoon dit dat die volgende komponente deel vorm van 'n mikrolesopleidingsprogram:

- (1) onderwystegnieke en -vaardighede wat aan studente getoon word;
- (2) waarneming van lesse deur studente;
- (3) beplanning van lesse deur studente;
- (4) aanbieding van lesse deur studente;
- (5) terugvoering, dit wil sê die kritiese waarneming van 'n les op videoband (pas nadat dit voor medestudente óf leerlinge aangebied is), onder die leiding van 'n dosent;
- (6) herbeplanning van die les deur die student;
- (7) heraanbieding van die les deur die student;
- (8) herterugvoering van die les, dit wil sê die evaluering van 'n opgeneemde les wat teruggespeel word, onder die leiding van 'n dosent;
- (9) die herhaling van die onderrig-heronderrig siklus. (Coetzer, 1982:33-40).

#### 2.6.1.5 Voordele van mikro-onderwys in onderwysersopleiding.

Volgens Calitz (1980b:16-17) kan die volgende potensiële voordele van mikro-onderwys genoem word:

- (1) dit voorsien 'n leerklimaat met eenvoudiger leergeleenthede en ervarings as die normale klaskamer;
- (2) dit bied die geleentheid tot die inoefening van bepaalde

onderwysvaardighede voordat dit in die klaskamer toegepas kan word;

- (3) die student kry die geleentheid om sy eie onderwysstyl sistematies te ontleed en te evalueer;
- (4) die kort lesse dwing die student om die leerinhoud te reduseer tot leerinhoudkerne;
- (5) die benutting van interaksie-analise instrumente bied geleentheid tot objektiewe waarneming en analise van die onder-  
rig-leergebeure;
- (6) die aantal veranderlikes in die mikro-onderwysituasie is beperk en foute wat deur die student gemaak word, kan vinnig en doeltreffend deur die student self onder leiding van die dosent reggestel word;
- (7) dit verskaf 'n konteks waarin die student se hoofdoelstelling is om te leer om onderrig te gee en om nie noodwendig eers met die behoeftes en eise van sy leerlinge rekening te hou nie;
- (8) die sistematiese definiëring en inoefening van onderwysvaardighede skep moontlikhede om die gaping tussen teorie en praktyk te oorbrug. (Vergelyk Krüger et al., 1981:46 en Basson, Oosthuizen, Duvenhage & Slabbert, 1983:129-130).

Mikro-onderwys is 'n kragtige opleidingsmodaliteit vir onderwysstudente en sedert die laat sewentiger- en vroeë tagtigerjare het dit sy regmatige plek ingeneem by die meeste opleidingsinstitute vir onderwysers in Suid-Afrika.

### 2.6.2 Modellering.

Modellering is moontlik een van die opleidingsmodaliteite (en komponente van mikro-onderwys) waaroor daar reeds die meeste navorsing gedoen is. (Krüger et al., 1981:43). Met behulp van modellering word 'n bepaalde tegniek of vaardigheid aan die student voorgehou sodat hy of sy 'n behoorlike begrip daarvan sal vorm en ook sal weet hoe om dit toe te pas. Turney, Clift, Dunkin & Trail (1973: 11) verwys daarna soos volg:

"a live, written, audio-taped or filmed teaching episode which provides a short but clear example of a specific teaching skill to be employed".

Om met behulp van modelle bepaalde tegnieke en vaardighede aan te leer, geld daar volgens Calitz veral drie voorwaardes. (Calitz, 1978b:239; Calitz, 1979:9 en Krüger et al., 1981:43):

- (1) die student moet die onderwyshandeling van die persoon wat die tegniek demonstreer waarneem;
- (2) die student moet wenke van die begeleier (dosent) kry om die fokus te versterk op daardie handeling wat later self uitgevoer moet word;
- (3) die student moet oor die vermoë beskik om die verlangde handeling korrek uit te voer.

Motivering om die waargenome handeling na te boots en by die student se eie styl aan te pas en die versterking deur 'n begeleier (dosent) vir die korrekte uitvoering daarvan is bykomende voorwaardes vir die aanleer van 'n bepaalde vaardigheid deur modellering. Die grondbeginsel van modellering is dat onderwyshandeling gewysig kan word met behulp van waarneming en nabootsing. Bandura (1969:118) beskryf hiërdie beginsel soos volg:

"modelling procedures are, therefore, ideally suited for effecting diverse outcomes including elimination of behavioral deficits, reduction of excessive fears and inhibitions, transmission of self regulating systems, and social facilitation of behavioral patterns on a group - wide scale".

In 'n ondersoek het Borg, Kelly, Langer & Gall (1970) aangetoon dat daar basies twee metodes bestaan waarop modelle aan studente voorgehou kan word, naamlik:

- (1) Die simboliese model wat deur Borg et al. (1970:38) soos volg gedefinieer word:  
"a process whereby one transmits desired behavior to the learner by means of written or verbal instructions but the subject does not view the behavior".
- (2) Die perseptuele model. Borg et al. (1970:38) definieer dit soos volg:  
"a process whereby one transmits desired behavior to the learner by means of a filmed (video-taped) model who portrays the desired behavior"

Borg et al.(1970) bevind dat die beste resultate met betrekking tot die verandering van onderwyshandeling verkry word wanneer simboliese en perseptuele modelle met mekaar gekombineer word, dit wil sê die gebruik van 'n filmopname of 'n videoband saam met 'n volledig omskrewe handleiding van die vaardigheid of tegniek.

In Turney et al. (1973:11) se bespreking van modellering verwys hy na "live demonstrations". McKnight (1971:29) beweer egter dat die "constructed audio-visual demonstrations" doeltreffender is as "live demonstrations". Die vraag mag ontstaan of die waarneming van "constructed audio-visual demonstrations" nie 'n terugkeer is na die tradisionele opleiding van "model the master teacher" nie. Stones & Morris (1972:88) is egter van mening dat dit beslis nie die geval is nie en hulle stel dit so:

"Far from reverting to the uncontrolled complexities of orthodox classroom observation, modelling in the microteaching context is highly structured and tightly controlled. It is an important adjunct to the specific skills approach".

Na aanleiding van Griffiths (1976:26) se riglyne met betrekking tot die inskakeling van modelle tydens die aanleer van spesifieke vaardighede of tegnieke, kom hy tot die volgende slotsom:

"Firstly that there is a body of knowledge which can, to varying degrees, inform the decisions of the microteaching practitioner when preparing model materials. Secondly, that more and better research is needed before we can claim to have firmly substantiated knowledge in this, as in any other area of educational study". (Griffiths, 1976:30).

Baie navorsing is reeds gedoen in verband met modellering, soos blyk uit die werk van: Orme, McDonald & Allen (1967); Young (1969); Bickel (1970); Olivero (1970); Koran, Snow & McDonald (1971); Rutherford (1973) en Gilmore (1977). Uit hiërdie navorsing is dit duidelik dat modellering 'n doeltreffende metode is waarvolgens onderwyshandeling aan onderwysstudente voorgehou en gewysig kan word. (Coetzer, 1982:56-58).

### 2.6.3 Simulasie.

Uit die bestudering van die literatuur blyk dit dat die definisies wat gebruik word om die begrip simulasie te omskryf heelwat van mekaar verskil.

Tansey (1969:111) verskaf die volgende definisie:

"The representation of a situation or environment by some analogue, usually of less complexity and greater convenience and often with a compressed time scale".

Hierdie algemene omskrywing beklemtoon die feit dat die werklikheid eenvoudiger voorgestel kan word. Cruickshank & Broadbent (1970) beskryf simulasie soos volg:

"A simulation is a representation of several variables in the same arrangement as they occur in a particular or artificial system". (Kieviet, 1979:245).

Hiërdie definisie beklemtoon die selektering van 'n paar kenmerke van een sisteem. Beide genoemde definisies raak egter nog nie die kern van simulasie aan nie. In beginsel kan alle simulasiemodelle beskou word as een of ander vorm van gereduseerde voorstelling van die werklikheid. Die dinamiese karakter van 'n simulasiemodel onderskei dit van ander modelle soos byvoorbeeld 'n fisiese of wiskundige model wat meer staties is. Dawson (1962:4) definieer simulasie soos volg: "The use of simulation as a research technique, training and teaching device into study of human systems, refers to the construction and manipulation of an operating model. Operating models are representations of behaving systems that attempt to reproduce processes in action. As such, operating models provide information about variable, component and relationships changes within a system over time". Simulasie kan dus beskryf word as 'n handeling wat die nabootsing van die werklikheid veronderstel.

Corporaal, soos aangehaal deur Kieviet (1979:246) verwys na die gebruik van simulasie in die onderwys soos volg:

"Binnen het onderwys beteken simulasie derhalwe het uitvoeren van handelingen met betrekking tot gedragingen (d.w.z. processen) binne een nagebootste onderwysleersituatie, zoals het kiezen en uitvoeren van maatregelen in verband met het ordeprobleem".

Volgens Wragg (1974:104) is Kersch een van die bekendste ontwerpers van simulasiemetodes vir onderwysersopleiding. Kersch se stelsel is gebaseer op 'n reeks rolprentopnames wat gemaak is van geantisipeerde klassituasies binne 'n spesifieke klas. Wragg (1974) wat die Kersch-stelsel beskryf, wys daarop dat dit slegs beperkte moontlikhede het omdat die geantisipeerde, nie altyd met die werklike verloop van sake gesinchroniseer kan word nie. Die apparaat wat gebruik word, is ook ingewikkeld en duur.

Die Universiteit van Tennessee het die "Teaching Laboratories"

ontwikkel waarin die volledige skoolprogram gesimuleer word. 'n Voorbeeld van so 'n "laboratoriumskool" is die "Long-Acre Elementary School" op die kampus van die Universiteit van Tennessee in die VSA. (Cruickshank, 1968:191). Cruickshank (1968) het met behulp van die "Teaching Problems Laboratory" 'n aantal probleem-situasies in die onderrig geïdentifiseer en dan van die student (wat die rol van 'n beginneronderwyser moes vervul) verwag om die probleme op te los. Dit is gedoen nadat die student van tersaaklike inligting voorsien is en 'n aantal moontlike oplossings aan hom of haar beskikbaar gestel is.

Taylor & Walford (1972:18-22) en ook Raser (1969:85) beweer dat daar drie tipes simulasiemodelle onderskei word naamlik:

- (1) die "mensmodel";
- (2) die "mens-masjienmodel" en
- (3) die "masjien of rekenaar-model".

Binne elkeen van hierdie drie simulasiemodelle kan verskillende werksvorme geïdentifiseer word om die simulاسie uit te voer.

(Vergelyk Taylor & Walford, 1972:18-22; Cruickshank & Broadbent, 1970:7-9 en Tansey, 1971:4-7). Volgens Tansey (1971) kan daar tussen drie grondvorme van simulاسie onderskei word naamlik. (1) die "Case-study" of gevallestudie, (2) die "rolspel" en (3) die "in-mandjie-tegniek". Cruickshank (1968) het byvoorbeeld die "in-mandjie-tegniek" benut tydens die opleiding deur die "Teaching Problems Laboratory".

Simulasie hou bepaalde voordele vir onderwysersopleiding in. Volgens Wragg (1974:137) is die belangrikste voordeel van simulاسie:

"... that it enables the learner to practice a skill or learn a principle, in conditions of safety". Die onderwysstudent kan hom dus binne die gesimuleerde klassituاسie waag waar die situاسie so gestruktureer en die veranderlikes so gemanipuleer word dat dit geen bedreiging vir hom inhou nie.

Simulasie bied die moontlikheid dat toesig en kontrole uitgeoefen kan word onder omstandighede wat andersins, óf onmoontlik, óf uiters moeilik sou wees. De Jager (1978:23-24) beweer dat die normale klassituاسie 'n goeie voorbeeld daarvan is. Opleiding deur middel van simulاسie kan in die opleidingsinstituut plaasvind en sodoende kan reiskoste verminder en tydverlies beperk word. Met behulp van simulاسie kan die student geleer word om probleem-situاسies te kan hanteer wat onder normale omstandighede nie moontlik is nie.

Die Verdere ontwikkeling op die gebied van simulاسie is die gebruik van mikro-onderwys waar die gereduseerde onderwysituاسie gesimuleer word deur die groep onderwysstudente wat betrokke is by "rolspel". (Stones & Morris, 1972:75). Hierdie gebruik van mikro-onderwys as simulاسie kan ook die bydrae lewer tot vernuwing van onderwysersopleiding. (Coetzer, 1982:62-65).

#### 2.6.4 Minikursusse en Selfonderrigkursusse.

##### 2.6.4.1 Minikursusse.

Navorsers soos Borg, Kelley, Langer & Gall (1970:24-25) wys op vier tekortkominge in die metodes van onderwysersopleidingsinstitute in die VSA. (Vergelyk paragraaf 2.6.1.1). As gevolg van hierdie tekortkominge het die "Far West Laboratory for Educational Research and Development" in Kalifornië, VSA begin met die ontwikkeling van die "minikursusse". (Borg, 1975:302-323). Van der Plas (1979) beweer dat die minikursus die kort, selfonderrigkursus is waardeur die onderwyser homself kan oplei in bepaalde onderwysvaardighede. Met betrekking tot die gebruik van die minikursus, stel Van der Plas dit so:

"minicourses werden oorspronkelyk voor de in-service ontwikkel. Pas later sijn ze op verskillende wijzen binnen de opleidingen gebruikt". (Kieviet, 1979:64). Volgens De Jager (1978:54) is minikursusse eintlik niks anders nie as mikro-onderwys wat op die outo-didaktiese lees geskoei is.

Anders as wat die geval met mikro-onderwys is (volgens die Stanford ontwerp) waar die begeleier die belangrike rol speel, funksioneer minikursusse sonder die begeleier. Borg et al. (1970:1-7) stel dit so:

"The mini-course provides feedback through selfevaluation and/or peer interaction while the Stanford Intern Program employs supervisors to provide feedback". Perrott (1975) is van mening dat die begeleidingskomponent (rol van begeleier) een van die ondoeltreffendste komponente van mikro-onderwys is. (Vergelyk Acheson 1965; Tuckman & Oliver 1968 en Claus 1969).

In die geval van mikro-onderwys word van modelle gebruik gemaak om vaardighede te illustreer terwyl dosente wat optree as begeleiers, die nodige leiding verskaf. In die minikursusse word modelle so

goed voorberei en saamgestel dat begeleiers onnodig is. Die beskikbaarstelling van minikursusse aan onderwysopleiding word voorafgegaan deur 'n intensiewe program van onderwysnavorsing en ontwikkeling sowel as die praktiese toetsing daarvan. (Kieviet, 1979:70). Volgens Borg et al. (1970:54) is die ontwikkeling van minikursusse 'n ingewikkelde proses wat uit tien fases bestaan.

Voorts word na die nege fases verwys wat die onderwysstudent moet deurloop in 'n minikursussiklus. (Vergelyk Van der Plas, soos aangehaal deur Kieviet, 1979:67).

- (1) Die vaardighede wat beoefen moet word, word in 'n handboek bestudeer.
- (2) Hierdie vaardighede word duidelik toegelig met 'n video-opname. (die instruksieband).
- (3) 'n Demonstrasie van die vaardigheid, soos beoefen deur 'n ervare onderwyser in die praktyk, word vertoon. (die modelband).
- (4) Hierna volg die mikro-onderwyssiklus waar die student 'n les van 10 tot 15 minute voorberei oor 'n onderwerp wat hy self gekies het.
- (5) Hierdie les word nou aangebied aan vier of ses leerlinge.
- (6) Die mikroles word deur die student self opgeneem met behulp van 'n televisiekamera en 'n videobandopnemer sodat hy na afloop van die les die videoband kan terugspeel en dit self evalueer aan die hand van voorafopgestelde evalueringsvorms.
- (7) Fase 7, 8 en 9 is in werklikheid 'n herhaling in dié sin dat die student 'n dag of wat later die geleentheid kry om self-ontdekte foute (tydens die toepassing van onderwysvaardighede) te leer vermy gedurende die voorbereiding van die herhalingsles.
- (8) Die aanbieding van die herhalingsles aan 'n ander groep leerlinge.
- (9) Die evaluering van die herhalingsles deur die student self. (Vergelyk ook Wragg, 1974:133).

Die minikursus bevat gewoonlik twaalf onderwysvaardighede wat verdeel word in vier "instruksie-eenhede" van drie vaardighede elk. Normaalweg word een "onderrig-eenheid" per week voltooi sodat een minikursus oor 'n tydperk van vier weke afgehandel kan word. Een minikursus vereis ongeveer twintig tot dertig uur se betrokkenheid. (Kieviet, 1979:66).

Die universiteite van Lacaster (Engeland), Leiden en Nijmegen (Nederland), Tübingen (Duitsland) en Götenburg (Swede) het in 1972 besluit om onder leiding van die "Far West Laboratory" 'n gesamentlike navorsingsprojek met betrekking tot minikursusse aan te pak. Navorsingsmateriaal en beproefde navorsingsresultate is onderling uitgeruil, by plaaslike omstandighede aangepas en in die praktyk toegepas. (Perrott, 1976:61-65). Die leser moet daarop let dat minikursusse "master the model" beklemtoon en nie "model the master" nie. (Stones & Morris, 1972:8-11).

Enkele voorbeelde van bestaande minikursusse is byvoorbeeld: "Minicourse 9: Higher Cognitive Questioning", deur Gall, Dunning & Weathersby (1971); "Minicourse Effective Questioning: Elementary Level", deur Borg, Kelley & Langer (1970) en "Ontwikkeling en evaluatie van de Minikursus Denkvragen" deur Van der Plas & De Roos (1975). (Coetzer, 1982:65-68).

#### 2.6.4.2 Selfonderrigkursusse.

Hoewel navorsing toon dat die rol van die begeleier (dosent) een van die ondoeltreffendste komponente van mikro-onderwys is, bevind navorsers soos Perrott (1972) en Gibbs (1973) dat studente verkies om saam met begeleiers te werk. Birch (1969) bevind in sy navorsing dat die selfkodering van die onderwyser se eie onderwysoptrede tot betekenisvolle veranderinge in onderwyshandeling lei. Aan die hand van hierdie bevindinge het Perrott (1975) tot die gevolgtrekking gekom dat 'n selfonderrig en selfevaluering-mikro-onderwyskursus van besondere waarde kan wees vir die indiensopleiding van onderwysers.

Perrott (1975:17) beweer:

"As in-service teachers are largely responsible for their own learning and without many of the insecurities characteristic of pre-service trainees, they should find it less necessary to rely on a superior for authoritative guidance, morale boosting or as a resource person". Perrott en haar kollegas was tussen 1972 en 1974 betrokke by navorsing in verband met 'n selfonderrig mikro-onderwyskursus oor "Effective Questioning". (Vergelyk Perrott, Watson & Heap 1975a en Perrott, Applebee, Heap & Watson 1975b). Hulle kursus is gebaseer op die selfonderrigmodel van Borg wat aan die "Far West Laboratory" in Kalifornië ontwikkel is. Die kursus is opgestel om die onderwyser te help met die verbetering van twaalf "Questioning skills". Dit sou ook help met die vermindering van "teacher talk"

terwyl die leerlinge meer aktief betrek sou word by klasbesprekings.

Perrott (1975) beweer dat die selfonderrig mikro-onderwyskursus uit vyf stappe bestaan naamlik:

- (1) Die bestudering van die vaardighede.
- (2) Die waarneming van die vaardighede wat gebruik word.
- (3) Die beoefening van die vaardighede met behulp van mikrolesse.
- (4) Die mikrolesse word self geëvalueer.
- (5) Die verbetering van die vaardighede deur middel van die herhalingslesse en die herevaluering daarvan.

"Effective Questioning" is 'n selfonderrigkursus wat bestaan uit vyf instruksie-eenhede ("instructional sequences"). Die eerste instruksie-eenheid stel die onderwyser bekend aan die kursus. Die ander vier instruksie-eenhede behandel elk drie verwante vaardighede. Die kursus vereis vyftien uur van aktiwiteit naamlik: waarneming, lesse aanbied, evaluering ensovoorts. Dit vereis ook ongeveer tien uur se privaatstudie deur die onderwyser. Hierdie kursus is in die praktyk getoets deur dit te versprei oor 'n tydperk van vyf weke. Onderwysers het elke week drie uur deurgebring by 'n opleidingsentrum, terwyl twee uur aan privaatstudie en voorbereiding bestee is. Enige instituut met 'n geslotebaan-televisiestelsel kan as opleidingsentrum dien. (Perrott, 1975:17).

Dit is opmerklik dat daar 'n besondere ooreenkoms tussen minikursusse en selfonderrigkursusse bestaan.

Aan die hand van beide Van der Plas (Kieviet, 1979:64) en Perrott (1975:17) se opmerkings, is dit duidelik dat die minikursusse en die selfonderrigkursusse besonder geskik is vir die indiensopleiding en basiese opleiding van onderwysers. (Coetzer, 1982:68-70).

#### 2.6.5 Interaksie-analise en mikro-onderwys.

Calitz (1979:10) beweer dat navorsers in onderwysersopleiding maar onlangs eers begin het om die interaktiewe gedrag tussen onderwysers en leerlinge in die klaskamer te ondersoek. Verskillende stelsels is ontwerp met die spesifieke doel om die onderwyser-leerlinginteraksie in die klaskamer te bestudeer. Enkele navorsers wat navorsing in verband met interaksie-analise onderneem het, is byvoorbeeld: Hough (1966); Amidon & Flanders (1963); Amidon & Hunter (1966); Simon & Agazarian (1966); Hough & Duncan (1970); Brown (1975) en

Veenman soos aangehaal deur Kieviet (1979).

Aanvanklik is slegs navorsingsinstrumente met behulp van die tegnieke van interaksie-analise ontwerp, maar gaandeweg het hierdie instrumente al hoe betekenisvoller geword as opleidingsinstrumente. (Calitz, 1978b: 39). 'n Versameling van hierdie waarnemingsinstrumente is gepubliseer deur Simon & Boyer in 'n werk getitel "Mirrors for Behavior". Dit het geblyk dat sommige van hierdie waarnemingsinstrumente geskik is vir navorsing, terwyl andere meer geskik vir opleiding is. Die ideaal sal hierin ook steeds moet bly om 'n waarnemingsinstrument te ontwikkel vir beide navorsing en opleiding.

Interaksie-analise is deur 'n aantal skrywers gedefinieer soos byvoorbeeld: Amidon & Hough (1967), Flanders (1970), Medley & Mitzel (1965), Mommers (1971) en Zahn (1967). Mommers (1971:216) beskou interaksie-analise as 'n tegniek. Hy definieer dit so:

"Onder interaksie-analise verstaan men een techniek, waardoor men in staat is de teken van gebeurtenissen, die zich in een klas afspelen te observeren, vast te leggen en te analyseren". Flanders assosieer interaksie-analise met die verbale onderwyshandeling van die onderwyser. Medley & Mitzel soos aangehaal deur Gage (1965:247), verwys na 'n belangrike aspek in verband met navorsing op die terrein van die onderrigleergerbeure in konkrete didakties-opvoedkundige situasies. Hierdie skrywers beweer:

"Certainly there is no more obvious approach to research on teaching than direct observation of the behavior of the teachers while they teach and pupils while they learn". Gresse (1975:118) is egter van mening dat interaksie-analise die prosedure is waardeur direkte objektiewe gegewens omtrent die wyse waarop interaksie (verbaal en/of nie-verbaal) tussen onderwyser en leerling verloop, versamel word. (Vergelyk ook Van Bergeijk, 1971:111).

Calitz (1978b:40) beweer dat interaksie-analise ook beskou kan word as 'n prosedure waardeur direkte objektiewe gegewens ten opsigte van die wyse waarop die interaksie tussen onderwyser en leerlinge verloop, versamel word. Dit wil dus voorkom asof Calitz (1978b) en Gresse (1975) se siening van interaksie-analise feitlik identies is.

Calitz (1979:10) wys daarop dat interaksie-analise-instrumente van besondere belang is by die opleiding van onderwysers, veral in die

lig van pogings tot onderwysvernuwing. Omdat die interaktiewe gebeure in die didakties-opvoedkundige situasie uiters kompleks is, sou dit bykans onmoontlik wees om een stelsel te ontwerp wat al die fasette van die gebeure sou kon saamvat en nog steeds prakties hanteerbaar sou kon wees. (Krüger et al., 1981:45).

Campbell (1975:261) maak 'n onderskeid tussen 'n makro- en 'n mikro-analitiese benadering met betrekking tot instrumente vir interaksie-analise. Hiérdie onderskeiding wat Campbell maak, is betekenisvol vir die opleiding van onderwysers indien interaksie-analise-instrumente gebruik word. Volgens Campbell verteenwoordig makro-analise 'n proses waardeur die interaktiewe dialoog tot drie of meer eenhede ontleed kan word. Met behulp van makro-analise-instrumente kan die lesverloop en interaktiewe handeling gekodeer word. Calitz wys op die volgende voorbeelde van resente interaksie-analise-instrumente wat gebruik kan word vir: (1) heurostentiek (Maarschalk, RAU, 1978); (2) begeleiding (Müller, RAU, 1978); (3) onderwysvaardighede (Joubert, RAU, 1980). (Coetzer, 1982:61).

Mikro-analise reduseer die onderwyser-leerling-interaksie tot klein eenhede vir analise. (Krüger et al., 1981:45). Voorbeelde van resente instrumente is die vir: (1) verbale kognitiewe interaksie (Gresse, RAU, 1975) en (2) vraagstelling (Calitz, RAU, 1979).

Die implementering van hiérdie instrumente kan ook probleme skep want die analise van die onderwys kan so gefragmenteer word dat die geheelbeeld van die interaktiewe gebeure verlore gaan. Dit is dus belangrik dat die interaksie-analise-instrumente steeds in samehang met antropologiese waarneming van die onderwys-leerhandeling gebruik moet word. (Stubbs & Delamont, 1977:11). Die balans tussen fragmentarisering enersyds en oorsigtelikheid van die interaksie andersyds, behoort gehandhaaf te word deur 'n kombinasie van makro- en mikro-analise meetinstrumente. (Krüger et al., 1981:45-46).

Die verskaffing van terugvoering aan die onderwysstudent is volgens Gresse (1975:119) een van die probleme by die praktiese vorming van onderwysers. Mommsers, soos aangehaal deur Gresse (1975:119), stel die volgende vereistes vir 'n terugvoerproses wat effektief wil wees: (1) "Het feedback-proces behoort een zo getrouw mogelijke weergawe te zijn van het onderwijsgedrag.

(2) Het moet zo objektief mogelijk zijn.

(3) Het moet zo snel en zo vaak mogelijk plaatsvinden".

Mommers is van mening dat interaksie-sisteme, soos dié van Flanders, ideaal is vir gebruik by die opleiding van onderwysers.

Daar is al na die moontlikheid verwys om interaksie-analise met mikro-onderwys te kombineer. Flanders het gewys op die voordele van só 'n kombinasie. (Kieviet, 1972:74). Skrywers soos: Amidon; Wolfe en Leonard het navorsing bespreek waar van mikro-onderwys en interaksie-analise gebruik gemaak is. (Kieviet, 1972:75).

Veenman, soos aangehaal deur Kieviet (1979:228), vat die hele gedagte van die kombinasie van mikro-onderwys en interaksie-analise kernagtig saam wanneer hy beweer:

"Voor de training van onderwijsvaardigheden zijn micro-onderwijzen en interactie-analyse elkaars complementen". Aan die hand van Veenman se opmerking is dit duidelik dat die gebruik van interaksie-analise-instrumente in 'n mikro-onderwysopleidingsprogram, 'n groot bydrae kan lewer tot die vernuwning van onderwysersopleiding. (Coetzer, 1982:59-62).

#### 2.6.6 Vaardigheidsopleiding.

Een van die grootste probleme op die gebied van onderwysersopleiding is om te bepaal watter vaardighede 'n beduidende invloed het op die onderwyser se doeltreffendheid ("teacher effectiveness"). Dit is noodsaaklik dat die begrip onderwyser-effektiwiteit duidelik uiteengesit moet word. Wragg (1974:11) maak die volgende toepaslike opmerking:

"The prerequisite of any microteaching programme is a careful analysis of the teaching skills to be systematically explored and developed. This is not a simple task, partly as a result of the chaos which exists in the teacher-effectiveness research literature". Biddle & Ellena (1964:VI) het reeds in 1964 daarop gewys dat bitter min bekend is in verband met onderwyser-effektiwiteit. McDonald (1978:10) beweer dat daar selfs na twee dekades se navorsing nog steeds baie ontevredenheid onder opleiers van onderwysers is, vanweë die gebrek aan kennis in verband met doeltreffende onderwys, ("effective teaching"). Ten spyte van hierdie probleme is daar aansienlike vordering gemaak met die identifisering van "effective teaching components". (McDonald, 1978:10). Een van die moontlike redes

vir die vooruitgang in die identifikasie van "effective teaching components" is die klemverskuiwing wat op die gebied van navorsing plaasgevind het. Aanvanklik was alle navorsing toegespits op 'n enkele oorkoepelende kriterium vir doeltreffende onderwys ("effective teaching").

Gage (1963:120) het reeds in 1963 die gedagte van "micro-criteria of teacher effectiveness" voorgestel. Hy het voorgestel dat navorsing in verband met 'n enkele oorkoepelende kriterium vir "effective teaching" laat vaar word ten gunste van navorsing in verband met die "micro-criteria of teacher effectiveness".

Zifreund, soos aangehaal deur Van Bergeijk (1971:65) is van mening dat indien iemand 'n komplekse vaardigheid wil aanleer, die deelvaardighede daarvan eers baasgeraak moet word, daarna kan daar op die integrering van die vaardighede toegespits word. Dit is interessant om daarop te let dat hiërdie mening van Zifreund grootliks ooreenstem met die van Skinner. (Skinner, 1968:24).

Aan die hand van hierdie denkstrominge het die "Stanford Center for Research and Development in Teaching, Stanford University, USA" die gebruik van "the technical or component skills approach" voorgestaan wat die onderwyshandeling ("teaching act") in kleiner komponente ontleed. Allen & Ryan (1969) wat verbonde is aan die Stanford Universiteit het die "technical or component skills approach" ontwikkel saam met die mikro-onderwysmodaliteit.

Gage (1968), soos aangehaal deur Morrison & McIntyre (1973:48), lewer soos volg kommentaar ten opsigte van "technical skills":

"Technical skills are specified instructional techniques and procedures that a teacher may use in the classroom. They represent an analysis of the teaching process with relatively discrete components that can be used in different combinations in the continuous flow of the teacher's performance".

Baie motivering kan aangevoer word vir die besondere betekenis van die "technical skills approach". Borg, Kelly, Langer & Gall (1970: 36) som dit soos volg op:

- (1) Dit is makliker vir die onderwyser om 'n gedragsbepaalde ("behaviourally defined technical skill") tegniese vaardigheid in te skakel by sy klaskameroptrede.

- (2) Die gebruik van vaardighede ("skills") maak dit ook makliker om objektiewe en betroubare veranderinge aan te bring in onderwys-handelinge.
- (3) Met behulp van tegniese vaardighede kan navorsers sinvoller navorsing doen oor die verhouding tussen onderwysersoptrede ("teacher performance") en leerwins by leerlinge ("pupil learning").

Uit die oorspronklike 19 Stanford Technical Skills, soos aangebied deur Ward (1970:47-50), het Allen & Ryan (1969:15), 14 "general teaching skills" aangetoon.

Wragg (1974:112) het laasgenoemde vir praktiese doeleindes tot 5 verminder. Hiërdie 5 basiese vaardighede is volgens Wragg (1974):

- (1) "Questioning. (2) Starting and finishing. (3) Interest and variety. (4) Communication. (5) Sensitivity".

Aan die hand van die oorspronklike lys van "Technical Skills" van die Stanford Universiteit het Schuck (1971:39) 'n lys van sewe vaardighede saamgestel. Turney (1977:206) beweer dat die "Teaching Skills Development Project (TSDP)" aan die Universiteit van Sydney in Australië 'n lys van agt vaardighede saamgestel het. McIntyre, MacLeod & Griffiths (1977:23-27) verwys na navorsing wat gedoen is aan die Universiteit van Stirling in Skotland in verband met die "Component Skills" soos oorspronklik saamgestel deur die navorsers van die Stanford Universiteit. Aan die Universiteit van Nottingham in Engeland het Brown (1975) 'n program van "component skills" ontwikkel wat in 'n mikro-onderwysopleidingsprogram gebruik sou word. Brown (1975:86-129) het 'n lys van tien vaardighede saamgestel. Calitz (1979:7) wys daarop dat die Randse Afrikaanse Universiteit sy studente met behulp van mikro-onderwys oplei in elf vaardighede. (Krüger et al., 1981:41-42).

Uit die literatuur in verband met onderwysvaardighede blyk dit dat daar nie genoeg aandag bestee word aan die integrering van die onderskeie onderwysvaardighede nie. Die vraag is nie hoe dikwels die student 'n onderwysvaardigheid gebruik nie, maar wel hoe doeltreffend en toepaslik die vaardigheid tydens sy onderrighandelinge ingeskakel word. In hulle navorsing in verband met mikro-onderwys en onderwysvaardighede het navorsers soos Boek (1972), Lowe (1973), Turney et al. (1973) en Chilcoat (1976) hierdie leemtes bevestig.

Onderwysvaardighede kan bevorder word wanneer studente dit inoefen

in n mikro-onderwysopleidingsprogram. (Coetzer, 1982:52-56).

### 2.6.7 Bevoegdheidsgerigte Onderwysersopleiding.

("CBTE" of ook bekend as "PBTE")

Die afkorting "CBTE" staan vir "Competency-based Teacher Education". Skrywers soos Elam (1971) verkies die begrip "Performance-based Teacher Education" ("PBTE") in plaas van "CBTE". Na uitgebreide studies bevind Haberman & Stinnet (1973) geen rede waarom die twee begrippe ("CBTE" en "PBTE") van mekaar onderskei moet word nie. (Kieviet, 1979:3). Gresse (1979:2) se vertaling vir die begrip "CBTE", naamlik bevoegdheidsgerigte onderwysersopleiding sê presies waarom dit gaan, naamlik n program van onderrig en voorbereiding waarin die onderwysstudent stelselmatig begelei word tot beheersing van voorafbepaalde onderwyskundige bevoegdhede. Dit beteken ook die maak van didakties-opvoedkundige beslissings en die uitvoering daarvan in terme van onderwyshandelinge. Volgens Gresse, soos aangehaal deur Krüger et al. (1981:27), sluit dit onderwysvaardighede oor n wye terrein van affektiewe, kognitiewe en psigomotoriese vaardighede in.

Die verskyning van Winslow Taylor se "Scientific Management Movement" in die twintigerjare het nie net die sakeondernemings en industrieë in die VSA beïnvloed nie, maar ook die onderwys. Instansies wat verantwoordelik is vir die opleiding van onderwysers het baie belangstelling in navorsing begin toon. White (1978:1) beweer dat duidelikheid eers verkry moet word ten opsigte van die identifisering en evaluering van die gewenste onderwyshandelinge wat dan as riglyne vir die opstel van opleidingsdoelstellinge kan dien. Volgens Hall & Jones (1976:2) het die volgende vier faktore bygedra tot die opkoms van "CBTE", naamlik:

- (1) n Oorvoorsiening van onderwysers teen die einde van die sestigerjare. (in die VSA).
- (2) n Verandering in die verwagtinge wat die gemeenskap en studente van onderwysersopleiding verlang.
- (3) Die groeiende eis vir toerekeningvatbaarheid ("accountability") van die kant van die professionele opleidingsinstitute.
- (4) n Toevallige sameval van verskerpte onderwysnavorsing en pogings om opleidingsprogramme te verbeter. (Vergelyk ook Houston & Howsam, 1972).

Cooper (1980:139-140) maak die volgende bewering:

"However, general consensus seems to be that the one most important

catalyst for the actual development of CBTE was the development of the ten model elementary teacher education programme funded by the U.S. Office of Education. (Houston & Howsam 1972; Hall & Jones 1976). Even though the elementary models were never funded for implementation, their emphasis on competencies or performance criteria, systems design, personalization and individualization in their designs, enabled teacher educators to conceptualize how a programme that could be called 'competency-based' might look and operate". Dit wil dus voorkom asof die "elementary models project" die begin was van die "CBTE" beweging in Amerika.

Toerekeningvatbaarheid word deur Lomax (1976:238) ook as 'n belangrike stimulus vir bevoegdheidsgerigte onderwysersopleiding genoem.

Cooper (1980:140) beweer dat dit uiters moeilik is om "CBTE" te definieer:

"The problem of definition is further exacerbated because different institutions mix the various ingredients differently, each creating a unique recipe for CBTE".

'n Algemene kenmerk van bevoegdheidsgerigte opleidingsprogramme is die fokus op die oorkoepelende doelstelling dat die student in staat moet wees om gewenste leerhandelinge by leerlinge te ontlok. Nog 'n kenmerk is dat enige bevoegdheidsgerigte opleidingsprogram oor bepaalde doelstellinge of mikpunte moet besluit voordat met 'n onder-ripleeraktiwiteit begin word. Doelstellinge word in besonderhede en eksplisiet gestel en van die student word verwag om dit te bemeester. Die wyse van evaluering en die kriteria vir bemeestering word ook vooraf opgestel. Die leeraktiwiteite en leerervarings word op so 'n wyse beplan dat elke onderwysstudent ten minste die minimumvereistes vir bevoegdheid moet behaal.

Die tydsaspek is van minder belang. Die belangrike saak is om die minimum gestelde bevoegdheidsvlak te bereik, ongeag die tydsduur. Die hoogste toets of 'n bevoegdheidsgerigte program geslaagd is, is om te bepaal of die onderwyshandelinge die gewenste leerwins by die leerlinge tot gevolg gehad het. (Gresse, 1979:5).

Die kenmerke van 'n bevoegdheidsgerigte program word soos volg deur Elam (1971:8) saamgevat:

(1) "Teaching competencies to be demonstrated are role-derived,

- specified in behavioral terms, and made public.
- (2) Assessment criteria are competency-based, specify mastery levels, and made public.
  - (3) Assessment requires performance as prime evidence, and takes student knowledge into account.
  - (4) Student's progress rate depends on demonstrated competency.
  - (5) The instructional programme facilitates development and evaluation of specific competencies".

Houston & Howsam (1972) verwys na ses kenmerke van 'n "CBTE" program, terwyl Hall & Jones (1976) vyf gemeenskaplike faktore van "CBTE" beskryf. (Cooper, 1980:140-141). Cooper & Weber (1973) definieer "CBTE" as 'n program met die volgende eienskappe: "(It) specifies the competencies to be demonstrated by the student, makes explicit the criteria to be applied in assessing the student's competencies, and holds the student accountable for meeting those criteria". (Cooper, 1980:141).

Gresse (1979:6) beweer dat 'n bevoegdheid die generiese bundeling van vaardighede is wat elk afsonderlik in operasionele terme omskryf kan word. Hall & Jones (1976:29) verwys daarna soos volg: "The learning of a large list of individual skills is of little value unless these skills can be combined and interrelated so that with practice, the result is a capability for a composite performance by the learner that is greater than the sum of the individual skills". Die vermoë om so 'n groep verwante vaardighede te verwerf, tot sinvolle geheel te smee, denkend en gevoelsmatig as deel van die eie besit te integreer en oordeelkundig en sinvol te implementeer wanneer gepas, dui op 'n bepaalde bevoegdheid.

Die navorsing van Massanari (1973) en Sandefur & Westbrook (1978) toon aan dat meer as 50% van die Amerikaanse onderwysinstitute gebruik maak van "CBTE" programme. Dit is egter ook so dat die werk van skrywers soos Combs (1970); Rosenshine & Furst (1971); Murry (1972) en McDonald (1974) van skerp kritiek teen "CBTE" getuig.

Cooper (1980:146) het op grond van sy navorsing in verband met mikro-onderwys en "CBTE" tot die volgende slotsom gekom: ....., "microteaching probably warmed up the education audience for the coming of competency-based teacher education".

Uit die voorafgaande bespreking van bevoegdheidsgerigte onderwysers-

opleiding is dit duidelik dat hiêrdie opleidingsmodaliteit vir onderwysers n groot bydrae kan lewer tot die vernuwing van onderwysersopleiding. (Coetzer, 1982:70-74).

## 2.6.8 Lesbeplanning, lesontwerp, kernfasette van die lesstruktuur, lesaanbieding en lesevaluering as opleidingsmodaliteite.

### 2.6.8.1 Lesbeplanning en lesontwerp.

Hough & Duncan (1970:13) kom tot die gevolgtrekking dat die onderwys n vierfasige struktuur openbaar, naamlik:

- (1) kurrikulumbepanning;
- (2) onderrig-leer;
- (3) begeleiding asook
- (4) meting en evaluering.

Teen hiêrdie agtergrond is dit duidelik dat elke praktiserende onderwyser asook vakdidaktikus oor voldoende voorkennis in verband met die didaktiese kurrikulumteorie op beide die makro- en mesovlakke moet beskik. In die klaskamerpraktyk (op die mikrovlak) moet die lesbeplanning en lesontwerp geskied teen die agtergrond van die volgende kurrikulumkomponente, naamlik:

- (1) situasie-analise;
- (2) doelstellings en doelwitte;
- (3) leerinhoud;
- (4) leergeleenthede;
- (5) leerervaringe;
- (6) evaluering. (Calitz, 1982:130).

Boettcher, Otto, Sitta & Tymister (1980:1) beklemtoon deeglike onderrigbeplanning terwyl Steyn, Badenhorst & Yule (1981:55) besondere aandag aan lesbeplanning bestee. Tydens die beplanning van n les moet die onderwyser rekening hou met n groot aantal veranderlikes wat die sukses van die les kan beïnvloed. In dié verband verwys Calitz & Van der Westhuizen (1981:6) na beplanningsveranderlikes wat hulle onder vier hoofde groepeer, naamlik:

- (1) onderrigdeterminante (tyd van dag en jaar, lestyd, ensovoorts);
- (2) leerlingveranderlikes (voorkennis, intelligensie, ensovoorts);
- (3) leergeleenthede en leerhandelinge (probleemoplossing, onderwysmedia, ensovoorts) en
- (4) onderwysbevoegdheide (motivering, spanwerk en koördinerings, ensovoorts).

### 2.6.8.1.1 Lesontwerp.

Tydens die onderwysstudent se opleiding moet daar geleenthede geskep word vir begeleide lesbeplanning, hoofsaaklik met die oog op doelverfyning en die uitlig van fokuspunte in die voorgename stuk onderrig. (Krüger et al., 1981:20-21).

Calitz (1982:131) wys daarop dat begeleide lesbeplanning oorgaan in lesontwerp wanneer die onderwyser of student die leerinhoud selekteer, orden en tot die leerinhoudkerne reduseer. Die leerinhoudkerne moet dan aan die leerling oorgedra word en die leerling moet hom oopstel vir hiërdie oordrag met die oog op vaslegging van die inhoud.

Verskeie faktore sal die lesontwerp beïnvloed soos byvoorbeeld: onderwysmetodes, didaktiese werkvorme, onderwysbevoegdheid, integrering van onderwysmedia in lesaanbieding, onderrigtempo, onderwysstyl, onderwysstrategieë en die intreevlak van die leerlinge. (Calitz, 1982:132).

Die hele gedagte met lesbeplanning en lesontwerp is nie om 'n onbuigsame skema daar te stel wat nie anders mag verloop in die klaskamersituasie nie. Calitz (1982:132) beweer dat die onderwyser so kognitief soepel moet wees dat herkurrikulering en vernuwing volgens bepaalde situasies en in 'n kort tydsbestek kan verloop. In hiërdie situasie sal daar dus sprake wees van herontwerp en herbeplanning.

### 2.6.8.2 Kernfasette van die lesstruktuur.

Volgens Calitz (1982:133-135) kan die kernfasette van die lesstruktuur in drie lesfasies verdeel word, naamlik die pre-interaktiewe, die interaktiewe- en post-interaktiewe fasies. In die verloop van 'n les vind daar dikwels 'n integrering tussen die laaste twee fasies plaas. Wat die pre-interaktiewe lesfase betref, behels dit faktore en veranderlikes waarmee die onderwyser in sy beplanning en voorbereiding rekening moet hou, voordat die les 'n aanvang neem. In hiërdie lesfase is die volgende veranderlikes van belang, naamlik: (1) die intreevlak van die leerlinge (dit wil sê die geheel van sosiale, persoonlike en skoolse gegewens wat 'n invloed kan uitoefen op die bereiking van gestelde doelwitte in die onderrig-leersituasie);

- (2) doelstellings (dit word gekoppel aan opvoeding en onderwys in die breë);
- (3) doelwitte (die begrip verwys na die waarneembare leerhandeling van die leerling wat aan die einde van elke les bereik moet word);
- (4) lesprobleem (doeltreffende leer vind slegs plaas wanneer daar 'n definitiewe probleem vir die leerlinge gestel word).

Calitz (1982:136) beweer dat daar nooit sprake van dié lesstruktuur is nie, omdat hiërdie aangeleentheid hom ook vir 'n verskeidenheid van interpretasies volgens die voorkeure van bepaalde opleidingsinstansies oopstel. In die interaktiewe lesfase is daar wel sprake van 'n lesstruktuur met die volgende vier momente in die verloop van die les:

- (1) lesinleidingsmoment (bewuswording van voorkennis, die aktiewe oproep van die voorkennis en die verlewending van voorkennis);
- (2) ontsluitingsmoment (hiër sal dit veral om die ontsluiting van nuwe leerinhoud handel);
- (3) toepassing (dit wil sê funksionaliserende begeleiding) en
- (4) evaluering (om te bepaal wat die kwaliteit van afgehandelde werk is). (Calitz, 1982:136-139).

### 2.6.8.3 Lesaanbieding en lesevaluering.

Die onderwysstudent moet ook geleenthede kry om sy beplande en voorbereide les aan te bied om te bepaal hoe die les sal verloop. Die lesaanbieding geskied aanvanklik gesimuleerd met behulp van mikro-onderwys voor medestudente as leerlinge, met die oog op die ontwikkeling van sekere vaardighede. (Vergelyk paragrawe 2.6.1 en 2.6.6).

Die lesaanbieding kan ook later vir ware leerlinge aangebied word in 'n meer formele situasie binne die opleidingsinstituut. Afgeronde leseenhede kan dus deur studente beplan en voor dosente en medestudente, of leerlinge wat na die opleidingsinstituut gebring is, gelewer word. Die skoolsituasie kan sodoende gesimuleer word deur die lokaal soos 'n gewone skoolklaskamer in te rig en te gebruik. Die lesaanbieding word gewoonlik voorafgegaan deur oriëntering ten opsigte van lesanalise waartydens die student bewus gemaak word van die noodsaaklike voorwaardes vir sinvolle lesontwerp. Die formele lesstrukture wat deur die Didaktiek aan die student

oorgedra is, word nou inhoudelik verbesonder en aangevul. Voorts word didaktiese beginsels geïmplementeer, vakdidaktiese kennis en insigte toegepas en teorie en praktyk sodoende geïntegreer. Die lesaanbieding word opgevolg met 'n bespreking en evaluering van die optrede van die onderwysstudent, inhoud en onderrigtegnieke en metodes gebruik, aan die hand van bepaalde kriteria. Studente beplan soms saam lesse sodat hulle deur die insigte van hul medestudente verryk word. Omdat hiërdie benadering vakkennis veronderstel, is dit logies dat lesbeplanning sinvol onder leiding van die vakdidaktiekdosent gedoen kan word. Afgebakende leerinhoudmodules kan met die oog op doelformulering, keuse van onderrigtegnieke, -metodes en -media, toepassingsmoontlikhede, lesvolgorde, evalueringsmoontlikhede, ensovoorts bespreek word. Die student se lesanalise en -beplanning wat onder die gesamentlike toesig van die didaktiek- en die vakdidaktiekdosent geskied, kan lei tot 'n hoë peil van praktiese opleiding tydens instituutpraktikum. 'n Spanpoging van hiërdie aard waartydens die didaktiekdosent aandag aan die vormlike van 'n les gee en die vakdidaktiekdosent dit inhoudelik aanvul, maak dit vir onderwysstudente moontlik om vorm en inhoud met mekaar in verband te bring.

Die onderwysstudent moet dus ervaring opdoen van lesaanbieding binne die opleidingsinstituut omdat die waarneming van ander persone en die gepaardgaande besprekings van lesse studente leer om krities waar te neem. Studente kan ook waarneem hoe verskillende metodes geïmplementeer word en hulle kan ook die wisselwerking tussen onderwyser en leerling ervaar. Voorts moet die student se praktykervaring aangevul word in die skoolsituasie om redes wat reeds in paragraaf 2.5 verstrekkend is.

Tydens die skoolpraktikumkomponent van die student se opleiding kan die vakonderwyser by wie die student geplaas word, versoek word om die lesse by te woon en wenke en kritiek oor die lesaanbieding te verskaf. (Krüger et al., 1981:59). 'n Belangrike komponent van lesevaluering is die voltooiing van 'n skriftelike evalueringsvorm met 'n aantal vaste kategorieë deur die dosent. Dit, tesame met die dosent se algemene kommentaar in verband met die lesaanbieding, kan na afloop van die les met die student bespreek word. Bogenoemde lesevalueringsvorm kan ook suksesvol aangewend word deur die vakonderwyser by wie die student geplaas is, sowel as deur die medestudent, mits studente in pare geplaas word in 'n klas. Lesevaluering deur die vakonderwyser

en die medestudent, tesame met die voorgdosent, bied nuwe perspektiewe op die student se lesaanbieding. Laasgenoemde evaluering moet verkieslik nie gesamentlik plaasvind nie maar wel afsonderlik. Dit is ook belangrik dat die dosent insae kry in die evalueringsverslae van beide die vakonderwyser en die medestudent.

## 2.7 Bestaande navorsing in die Republiek van Suid-Afrika in verband met praktiese onderwys.

### 2.7.1 Die navorsing van B.F. Nel (1946).

Nel bevind onder andere dat die punte toegeken aan onderwysstudente vir praktiese onderwys 'n faktor vir doeltreffende seleksie is. Hy bevind ook dat praktiese onderwys aan die einde van die opleidings-tydperk verkieslik is bo dié aan die begin van die opleiding, omdat kunsmatige omstandighede dan minder remmend inwerk op die onderwysstudente.

### 2.7.2 Die navorsing van J.R. Malan (1948).

Malan (1948) is van mening dat onderwysstudente les moet gee in skole. Dosente wat vakmetodiek doseer, moet toesig hou oor die onderwysstudente en hulle behoort deur inspekteurs van spesiale vakke bygestaan te word. Hy verwys na skole waarheen onderwysstudente gestuur word as "koöpererende skole" en is van mening dat die organisasie van praktiese onderwys deur 'n "direkteur van proefonderwys" behartig moet word.

### 2.7.3 Die navorsing van H.P. van Coller (1957).

Van Coller gee 'n samevatting van die beskouings oor praktiese onderwys en die metodes wat deur die vernaamste opleidingsinstitute toegepas word. Hy is ook van mening dat onderwysersopleiding deeglik ondersoek moet word.

### 2.7.4 Die navorsing van J.A.C. Visagie (1958).

Visagie ondersteun 'n verlengde opleidingskursus omdat die onderwysstudent in staat gestel word om die klasse van bekwame onderwysers vir langer tydperke by te woon. Soos in die geval van geneeshere beveel hy 'n jaar internskap vir onderwysers aan en beskou hy ook die indiensopleiding van onderwysers as noodsaaklik.

### 2.7.5 Die navorsing van R.E. Lighton (1959).

Lighton is van mening dat die integrering van teorie en praktyk 'n ernstige probleem in onderwysersopleiding is. Hy ondersteun die

gebruik van spesiaal toegeruste demonstrasielokale in onderwyskolleges sowel as die gebruik van televisie in dié verband.

2.7.6 Die navorsing van J.W. Loubser (1959).

Loubser beklemtoon die belangrike rol van praktiese onderwys in onderwysersopleiding en wys daarop dat dit ook 'n belangrike, alhoewel sekondêre funksie kan vervul as uitskakelingsmedium en sodoende optree as 'n sogenaamde "tweede sif" by die keuringstelsel. Hy ondersteun nie oefenskole nie maar propageer die doeltreffende benutting van demonstrasielesse deur onderwysstudente. Loubser is ook van mening dat toetsighoudende onderwysers gekeur moet word terwyl slegs geakkrediteerde onderwysers kontrole moet uitoefen oor onderwysstudente. Laasgenoemde onderwysers behoort vergoed te word vir hierdie bykomende verpligtinge.

2.7.7 Die navorsing van die Departement van Onderwys, Kuns en Wetenskap (1961).

In die navorsingsverslag word dit duidelik gestel dat praktiese onderwys 'n belangrike komponent van onderwysersopleiding in Suid-Afrika vorm, maar dat die totale tydperk wat aan die verskillende kursusse aan praktiese onderwys gewy word, onderling aansienlik van mekaar sal verskil.

2.7.8 Die navorsing van J.J. Eloff (1962).

Eloff bevind dat die Transvaalse onderwysers ten gunste van 'n praktiese onderwysstelsel sal wees waarin onderwysstudente soms volle beheer van 'n klas oorneem, terwyl die onderwyser slegs in 'n adviserende hoedanigheid optree. Eloff is ook van mening dat die stelsel van praktiese onderwys hersien moet word en dat deskundiges die vraagstuk van onderwysersopleiding moet ondersoek.

2.7.9 Die navorsing van P.P. Kirstein (1962).

Kirstein is van mening dat praktiese onderwys noodsaaklik is vir die doeltreffende opleiding van onderwysers. Hy beveel aan dat die duur daarvan verleng moet word en dat teorie en praktyk tydens die opleiding beter geïntegreer word.

2.7.10 Die navorsing van die Transvaalse Onderwysdepartement (1964).

Die Sub-komitee insake Praktiese Onderwys se verslag berus hoofsaaklik op gegewens wat van Transvaalse Onderwyskolleges en uit die literatuur verkry is. Die Komitee is van mening dat daar besin moet word oor die wenslikheid om die aantal praktiese onderwysperiodes te verminder maar om die periodes of tydperke self te verleng. Die Komitee is ook van mening dat praktiese onderwys moontlik meer uit die hande van die doserende personeel van die kolleges moet beweeg na bekwame onderwysers wat in die praktyk staan. Dosente moet egter nog steeds 'n paar lesse evalueer, terwyl die departementshoof in beheer moet bly van die praktiese opleiding in 'n vak of groep vakke.

Die beginsel dat onderwysstudente in hulle finale opleidingsjaar in kwartaal by 'n skool geplaas moet word, word aanbeveel. Die Komitee beklemtoon die noodsaaklikheid van praktiese onderwys in die opleidingsprogram, maar is van mening dat die stelsel in sy geheel hersien behoort te word.

#### 2.7.11 Samevatting.

Hiërdie vroeë navorsing in verband met praktiese onderwys in Suid-Afrika het as gemeenskaplike faktor die aandrang dat sinvolle vernuwing en verdere navorsing oor praktiese onderwys moet plaasvind. Meer resente navorsing in verband met praktiese onderwys is reeds in paragraaf 2.4.2. bespreek en dit blyk dat laasgenoemde navorsing voortbou op die fundamente wat gelê is deur vroeë navorsing.

### 2.8 Enkele navorsingsprojekte in die buiteland in verband met praktiese onderwys.

#### 2.8.1 Navorsing in die VSA.

Talle navorsers het in die VSA elk 'n aspek van die praktiese opleiding van onderwysstudente in hulle eie omgewing nagevors. Hoewel dié navorsing plaaslik van aard is, is dit nogtans van nut vir praktiese onderwys oor die algemeen. (Vergelyk Andrews (1964); Curtis & Andrews (1954); Schorling & Batchelder (1956); Adams & Dickey (1956); Carter, Hansen & McKim (1962); Perrodin (1965); Neal (1963) ensovoorts.)

Aan universiteite in die VSA is ook insiggewende navorsing gedoen met betrekking tot praktiese onderwys. Enkele voorbeelde in dié verband is die werk van Ploeger (1967); Blanchard (1968) en Preil (1968).

##### 2.8.1.1 Die bydrae van die "Association for Student Teaching".

Artikels verskyn in die verskillende jaarboeke en handel oor praktiese onderwys. Jaarliks word een aspek van praktiese onderwys behandel. Die rol van die toesighoudende onderwyser word in die 1959 jaarboek behandel terwyl die 1961 jaarboek verwys na die aandeel van die skool. Die 1961 jaarboek beklemtoon die noodsaaklikheid van noue skakeling tussen opleidingsinstitute en skole. Die toenemende verantwoordelikheid van die toesighoudende onderwyser word in die 1966 jaarboek behandel. (Van Eeden, 1969:475-477).

##### 2.8.1.2 Die bydrae van die "US Department of Health, Education and Welfare" (1966).

Die onderwysowerheid ondersteun die gedagte van laboratoriumskole

wat verbonde is aan onderwyskolleges. Met behulp van die laboratoriumskole moet navorsing gedoen word en moet nouer skakeling plaasvind tussen skole en kolleges. Daar word ook aanbeveel dat onderwysstudente slegs op grond van bevredigende kollegeprestasies, toegelaat moet word tot praktiese onderwys. Die student se sukses in praktiese onderwys behoort deurslaggewend te wees by sertifisering.

### 2.8.1.3 Die navorsing van Conant (1963).

Na omvattende navorsing kom Conant tot die gevolgtrekking dat sukses in praktiese onderwys die belangrikste vereiste by sertifisering behoort te wees. Volgens hom moet die onderwysstudent minstens drie weke lank tydens praktiese onderwys in volle beheer van 'n klas wees.

### 2.8.2 Navorsing in Nederland.

Verboon (195-?) beweer dat praktiese onderwys een van die belangrikste komponente van onderwysersopleiding vorm. Hy wys verder daarop dat dit hoë eise stel aan dosente, onderwysers en studente. Verboon steun ook die gedagte dat onderwysstudente mettertyd in volle beheer van 'n klas gelaat word. Ander Nederlandse navorsers wat ook 'n bydrae gelewer het tot navorsing op die gebied van praktiese onderwys is onder andere: Jansen (195-?); Turksma (1961) en Stellwag & Van de Griend (1959).

### 2.8.3 Navorsing in Australië.

#### 2.8.3.1 Die bydrae van die "Commonwealth Office of Education".

Die bulletin (nr.29, 1963) bied 'n omvattende verslag oor onderwysersopleiding in die verskillende onderwyskolleges van die vyf Australiese state. Sommige studentegroepe besoek skole volgens die een-dag-per-week skoolpraktikummodel vir een of meer kwartale, terwyl die blokpraktikummodel meer algemeen voorkom, waartydens studente vir blokperiodes van twee tot vier weke skole besoek. Tydens die blokperiodes moet studente daagliks vir ongeveer twee uur lank les gee. (Vergelyk ook Webber (1965) se artikel naamlik: "The New Teaching Practice Scheme".)

### 2.8.4 Navorsing in die Kommunistiese lande.

Volgens Bereday (1960) behels die praktiese opleiding in die USSR 'n verskeidenheid aktiwiteite, byvoorbeeld groepbesoeke en praktiese onderwys aan kindertuinskole, besoeke aan plattelandse skole en ongeveer ses weke besoek aan 'n "Pedagogiese Skool" om administratiewe

pligte te leer. In die USSR sluit praktiese opleiding ook ervaring buite skoolverband in. Studente moet byvoorbeeld in fabriek werk wat verband hou met hulle studierigtings. In studente se finale jaar van opleiding besoek hulle selfs leerlinge se ouers. (Vergelyk ook die werk van Singer (ca.1961) naamlik: "Teacher Education in a Communist State: Poland, 1956-61".)

#### 2.8.5 Die navorsing van Macmillan (1954) en Beresford (1960).

Hierdie navorsers doen navorsing in verband met onderwysersopleiding in die Britse Statebond en enkele Wes-Europese lande.

Macmillan (1954) beklemtoon die verskille wat daar bestaan tussen verskillende lande se praktiese onderwysstelsels. Hy kom ook tot die gevolgtrekking dat opvoedkundedosente nie in alle lande dieselfde betrokkenheid by die praktiese opleiding van onderwysstudente het nie. Macmillan bevind ook dat praktiese onderwys in die meeste lande drie tot vier weke lank duur terwyl daar ook geleentheid aan studente gebied word om klasse alleen te behartig.

Beresford (1960) is van mening dat die sukses van praktiese onderwys bepaal word deur die verhouding tussen dosente, onderwysers en onderwysstudente. Hy beweer ook dat toesighoudende onderwysers bykomende vergoeding behoort te ontvang.

Beide Macmillan en Beresford ondersteun internskap sowel as die stelsel van voorlopige sertifisering.

#### 2.8.6 Die bydrae van die Plowdenverslag (1967).

Die praktiese opleiding van onderwysstudente word in 'n gedeelte van hierdie verslag bespreek. Die verslag beklemtoon die besondere verhouding tussen teorie en praktyk en die aanbeveling word gemaak dat onderwysstudente reeds vanaf die eerste opleidingsjaar skole behoort te besoek. Hoewel skole en onderwyskolleges vennote is in onderwysersopleiding, word aanbeveel dat die finale seggenskap by die kolleges berus. Daar word ook aanbeveel dat sommige hoogs bekwame onderwysers tegelyk verbonde sal wees aan die skool en die plaaslike onderwyskollege. Voorts word ook aanbeveel dat praktiese onderwys een skoolkwartaal lank behoort te duur.

### 2.8.7 Die bydrae van die "International Year Book of Education".

Die 1963 uitgawe van hiérdie jaarboek handel oor onderwysersopleiding. Enkele artikels in hierdie jaarboek verwys spesifiek na aspekte van praktiese onderwys. In 'n artikel oor onderwysersopleiding in Engeland beweer Baron (1963) dat die demonstrasieskool daar misluk het as gevolg van die kunsmatige atmosfeer wat dit geskep het. Dottrens (1963), skryf in 'n artikel oor onderwysersopleiding in Switserland dat elk van die twee en twintig kantons 'n outonome onderwysstelsel besit wat verskille in praktiese onderwysopleiding meebring. In sy artikel oor onderwysersopleiding in Finland skryf Kyöstiö (1963) dat die praktiese opleiding van onderwysstudente in daardie land verouderd is omdat dit nie tred gehou het met ontwikkelinge en vernuwing op die gebied van praktiese opleiding van onderwysers nie.

### 2.8.8 Samevatting.

Soos in die geval van die binnelandse navorsing (in Suid-Afrika), is die gemeenskaplike faktor in die wyd uiteenlopende buitelandse navorsing in verband met praktiese onderwys, die aandrag dat sinvolle vernuwing moet plaasvind. Meer resente buitelandse navorsing in verband met praktiese onderwys is reeds in paragraaf 2.4.1 bespreek.

### 2.9 Principiële begroning vir praktiese onderwys.

Die komplekse struktuur van die moderne gemeenskapslewe eis van die individu 'n hoë kwaliteit van beroepsbeoefening en deelname aan die gemeenskapslewe. Hiérdie situasie plaas 'n besondere verantwoordelikheid op die skouers van diégene wat gemoeid is met die opvoeding en onderwys van die kind wat die gemeenskap na sy skoolloopbaan as jong volwassene moet betree. Die onderwyser wat die kind volgens Strauss (1971:87) tot 'n volwaardige Christelike beskawingsvolwassenheid wil lei sodat hy aan die hand van Gunter (1969:130), ook op 'n verantwoordelike wyse selfbepalend sal wees, moet sy opvoedings- en onderwystaak met selfvertroue aanpak. Hiérdie onderwyser word gerugsteun deur die wete dat sy opleiding (in die besonder sy praktiese onderwysopleiding) hom deeglik vir die volle omvang van sy moeilike taak voorberei het.

Wanneer daar oor die praktiese opleiding van die onderwysstudent besin word met spesiale verwysing na die praktiese onderwys daarin, sal daar noodsaaklikerwys oor die doelstellings daarvan gedink moet word. Dit is egter so dat hierdie doelstellings verweef is met die doelstellings vir onderwysersopleiding oor die algemeen. (Vergelyk paragraaf 2.3 sowel as paragraaf 2.4).

Die eise wat gestel word deur 'n bepaalde gemeenskap aan diégene wat vir die opvoeding en onderwys van sy jeug verantwoordelik sal wees, hang ten nouste saam met die wêreld- en lewensbeskouing van daardie gemeenskap. Hiérdie wêreld- en lewensbeskouing is op sy beurt veranker in die God- en mensbeskouing van die individu van daardie gemeenskap.

Daar sal dus van die onderwyser verwag word dat hy in ooreenstemming met hierdie beskouinge sy taak moet verrig as opvoeder. Die onderwyser se taak sal ook die geleidelike inskerping van hiérdie lewensooruiging by die kind insluit. Dit is dus logies dat die onderwyser vertrouwd moet wees daarmee en sy opvoedings- en onderwystaak daarvolgens inrig. Langeveld (1971:59) wys daarop dat daar min verwag kan word van: "... totale doelstelling in de opvoeding" tensy dit verband hou met die lewensooruiging soos oorgedra deur die opvoeder. Langeveld (1967:26) beweer verder dat die onderwyser moet optree as 'n lewende voorbeeld en dit vereis van hom 'n lewensbeskoulike stellingname. Westwood (1967:128) sluit hiérby aan wanneer hy beweer dat hierdie eis dat die onderwyser vanuit 'n bepaalde lewensooruiging sy taak moet verrig, ook geld vir sy optrede buite skoolverband.

Opvoedkundiges, onderwysinstansies en opleidingsinstitute wys op die noodsaaklikheid om onderwysers vanuit 'n lewensbeskoulike standpunt op te lei. Die onderwysers is juis dié persone wat die grootste bydrae moet lewer tot die verwesenliking van die opvoedingsdoel deur die opvoedende onderwys. Hiérdie standpunt word onder andere ondersteun deur 'n owerheidspublikasie van die "Department of Education, Queensland" (1971:20).

Die Christelike opvoedingsideaal sal bepalend wees wanneer doelstellings vir onderwysersopleiding (en in die besonder praktiese onderwys) in 'n Christelik-georiënteerde gemeenskap geformuleer word. (Vergelyk paragraaf 2.3 en paragraaf 2.4). Die feit dat die skoolwese en dus ook onderwysersopleiding in die Republiek van Suid-Afrika vanuit 'n Christelike lewensooruiging gereël en gerig word, kom tot uitdrukking in die "Wet op Nasionale Onderwysbeleid" (Wet 39 van 1967). Hiérdie wet bepaal uitdruklik dat die onderwys 'n Christelike karakter moet vertoon.

Dit is dus duidelik dat praktiese onderwys, gegrond op die Christelike opvoedingsideaal, 'n positiewe bydrae tot die doeltreffende opleiding van onderwysstudente kan lewer. Wanneer hiérdie studente as onderwysers

gekwalfiseer het, sal hulle op hul beurt 'n groot bydrae lewer tot die bevordering van die Christelike opvoedingsideaal by ons leerlinge op skool.

#### 2.10 Twee skoolpraktikummodelle in die opleiding van eerstejaaronderwys-studente.

In die Republiek van Suid-Afrika word daar hoofsaaklik twee skoolpraktikummodelle aangetref, naamlik die blokpraktikum- en die een-dag-per-week praktikummodelle. Hiërdie skoolpraktikummodelle is in 'n mate gebaseer op soortgelyke skoolpraktikummodelle in die buiteland. Van bogenoemde twee skoolpraktikummodelle is die blokpraktikummodel verreweg die gewildste en volgens Van Eeden (1969:433) ook die doeltreffendste. (Dit moet egter in gedagte gehou word dat Van Eeden (1969) se navorsing nie spesifiek betrekking het op eerstejaaronderwysstudente nie). Die groter onderwysersopleidingsinstitute vind dit uiters moeilik om die een-dag-per-week praktikummodel te implementeer weens talle logistiese probleme en gee daarom voorkeur aan die blokpraktikummodel. Skoolpersoneel, onderwysstudente en dosente verbonde aan opleidingsinstitute gee ook voorkeur aan die blokpraktikummodel. (Van Eeden, 1969:394-395).

Enkele opleidingsinstitute soos die Universiteit van Natal (Durban), die Durbanse Onderwyskollege en die Natalse Onderwyskollege in Pietermaritzburg benut beide skoolpraktikummodelle. Aan die Durbanse Onderwyskollege word slegs eerstejaarstudente met behulp van die een-dag-per-week skoolpraktikummodel opgelei terwyl senior studente se praktiese onderwys deur middel van 'n blokpraktikummodel hanteer word.

Dit wil voorkom asof daar min of geen empiriese navorsing in Suid-Afrika gedoen is om te bepaal watter een van die bogenoemde twee skoolpraktikummodelle die geskikste is vir die opleiding van eerstejaaronderwysstudente. Teen hiërdie agtergrond het skrywer met die hulp van die Durbanse Onderwyskollege en die Natalse Onderwysdepartement gepoog om 'n empiriese ondersoek te doen om te bepaal watter een van bogenoemde twee skoolpraktikummodelle die doeltreffendste opleiding aan eerstejaaronderwysstudente bied. (Vergelyk paragraaf 1.7 van hoofstuk I). In hoofstuk III sal albei skoolpraktikummodelle vollediger bespreek word. (Vergelyk tydbalke B en C van hoofstuk III).

#### 2.11 Samevatting.

In hierdie hoofstuk is daar eerstens verwys na die begrip "praktiese

onderwys" of "proefonderwys". Daar is tot die gevolgtrekking gekom dat die begrip "praktiese onderwys" 'n meer aanvaarbare begrip is omdat beide die Suid-Afrikaanse Onderwysersraad vir blankes en die Komitee van Onderwyshoofde dit aanvaar. Vervolgens is daar aandag geskenk aan die doelstellings met onderwysersopleiding en is daar eerstens stilgestaan by daardie doelstellings wat die algemene vorming van die student ten doel het. Daarna is daar ook verwys na die akademiese opleiding- en die professionele opleiding van die onderwysstudent as 'n beroepsdoelstelling. Voorts is die doelstellings met praktiese onderwys bespreek. In dié verband is daar na enkele navorsingsprojekte in die buiteland en in die Republiek van Suid-Afrika verwys. In die lig hiervan is doelstellings geformuleer vir praktiese onderwys. Daar is tot die gevolgtrekking gekom dat praktiese onderwys as 'n aanvulling kan dien vir die opleiding wat in die opleidingsinstituut onderneem word.

Instituutpraktikum en skoolpraktikum is ook bespreek en daar is bevind dat daar samehang tussen dié twee komponente van die onderwyspraktykkursus bestaan. Vervolgens is ander opleidingsmodaliteite vir onderwysers bespreek soos: mikro-onderwys, modellering, simulاسie, mini-kursusse en selfonderrigkursusse, interaksie-analise en mikro-onderwys. Vaardigheidsopleiding, bevoegdheidsgerigte onderwysersopleiding, lesbeplanning, lesontwerp, kernfasette van die lesstruktuur, lesaanbieding en lesevaluering as opleidingsmodaliteite is eweneens aangeroer.

Daar is bevind dat elkeen van hiérdie opleidingsmodaliteite 'n besondere bydrae tot die vernuwing van onderwysersopleiding in Suid-Afrika kan maak.

Daar is ook verwys na enkele vroeë navorsingsprojekte in die Republiek van Suid-Afrika in verband met praktiese onderwys en daar is bevind dat hiérdie vroeë navorsers, net soos meer resente navorsers, aandring op sinvolle vernuwing in praktiese onderwys. Voorts is daar aandag geskenk aan enkele navorsingsprojekte in die buiteland in verband met praktiese onderwys. Net soos die navorsers in Suid-Afrika, is die buitelandse navorsers ook sterk voorstanders van voortgesette navorsing en vernuwing in praktiese onderwys. Vervolgens is die prinsipiële begronding vir praktiese onderwys bespreek en hier het dit duidelik geblyk dat praktiese onderwys, gegrond op die Christelike opvoedingsideaal, 'n groot bydrae tot die doeltreffende opleiding van onderwysstudente kan lewer.

Ten slotte is die twee skoolpraktikummodelle vir die opleiding van eerstejaaronderwysstudente bespreek. Daar is bevind dat daar min of geen empiriese navorsing in Suid-Afrika gedoen is om te bepaal of blokpraktikum óf een-dag-per-week praktikum, die doeltreffendste opleiding bied aan eerstejaaronderwysstudente. In die lig hiérvan is hierdie navorsing onderneem.

In hoofstuk III sal die empiriese ondersoek na die twee skoolpraktikummodelle bespreek word en in hoofstuk IV sal die analise en interpretasie van die eksperimentele data behandel word. In hoofstuk V word die samevatting, gevolgtrekkings en aanbevelings van die navorsing bespreek.

---