

LESEVALUERING
IN DIE
PRAKTIESE OPLEIDING
VAN
ONDERWYSSTUDENTE
VIR DIE
PRIMÈRE SKOOL

DEUR

JACOBUS ANDRIES PETRUS VOS
B.COM.(UP) M.ED.(RAU) T.H.O.D.

PROEFSKRIF

VOORGELÊ TER VOLDOENING AAN DIE VEREISTES VIR DIE GRAAD

DOCTOR EDUCATIONIS
IN
ONDERWYSKUNDE
IN DIE
FAKULTEIT OPVOEDKUNDE
AAN DIE
POTCHEFSTROOMSE UNIVERSITEIT
VIR
CHRISTELIKE HOËR ONDERWYS

PROMOTOR: PROF. L.P. CALITZ

DESEMBER 1984

VOORWOORD

By die voltooiing van hierdie proefskrif is dit vir die skrywer 'n voorreg om 'n woord van opregte dank en waardering uit te spreek teenoor verskillende persone:

- * Teenoor my studieleier, Prof. L.P. Calitz, 'n besondere woord van dank vir sy bekwame en besielende leiding wat die voltooiing van hierdie proefskrif moontlik gemaak het. Baie dankie vir u welwillendheid, u opoffering en aansporing, en veral dat u bereid was om my ook gedurende u verlof- en vakansietydperk altyd vriendelik te woord te staan tydens persoonlike besoeke of tydens gesprekke per telefoon. Ek ag my besonder bevoorreg om onder u leiding te kon studeer.
- * Aan die rektor en personeellede van die G.O.K. sonder wie se samewerking die onderhawige navorsing nie moontlik sou wees nie.
- * Aan Dr. W.L. Janse van Rensburg vir sy aktiewe en morele ondersteuning, veral gedurende die eerste jaar van die navorsingsaandpak.
- * Aan 'n aantal kollegas verbonde aan die G.O.K. (sommige voorheen verbonde), vir waardevolle wenke by die ontwerp van lesevalueringsinstrumente en die vraelys. Persone wat in hierdie verband 'n besondere bydrae gelewer het, is: Dr. R.E. Pienaar (Musiek); Mev. J.M. Potgieter, Mnr. F. Nelson en Mev. M.A. Krouse (Engels); Mnr. S.A. Engelbrecht (Liggaamlike Opvoeding); Mev. A. Coetsee (Remediërende Onderrig); Mnr. M.C. Human (Tegniese vakke); Mnr. J.C. Durand (Kuns); Mnr. S.M. Reyneke (vraelys).
- * Aan kollegas van ander onderwyskolleges in die RSA wat hul kosbare tyd opgeoffer het vir die beantwoording van die vraelys.
- * Aan ander kollegas, familie en vriende vir hul voortdurende belangstelling en aanmoediging, veral Dr. G. de Beer.
- * Aan Mev. A.B. Pretorius vir taalkundige advies, proefleeswerk en vertaling van die uittreksel - ook Dr. L. Faul wat hulp verleen het met die proefleeswerk.

- * Die R.G.N. vir ruim finansiële steun om hierdie navorsing te kon onderneem en voltooi.
- * Mev. E. Hibbert vir statistiese konsultasie en hulp met rekenaarverwerking en data.
- * Aan die volgende biblioteke my dank en waardering vir hulle vriendelike diens en hulpvaardigheid: die T.O.D.-biblioteekdiens en die biblioteek van die Goudstadse Onderwyskollege. ʘ Besondere woord van dank vir ʘ puik diens en besondere hulp en tegemoetkomings wat aan my verleen is.
- * Aan my ouers en skoonmoeder vir hul persoonlike belangstelling en aanmoediging.
- * Aan my eggenote vir die belangstelling, aanmoediging, inspirasie, opofferings deur haar en my kinders; vir die moontlik-maak om deur te druk, my innige dank.
- * Aan Mev. E. Arendt vir die keurige tikwerk.
- * Boveal dank en eer aan Hom vir krag, genade en gesondheid aan my verleen om hierdie studie te kon onderneem en voltooi.

* * * * *

Met liefde opgedra aan: my eggenote, Annatjie, en ons kinders Willie, Gerrit en Annet.

* * * * *

"Just as the twig is bent, the tree's inclined"

- Alexander Pope, 1688 - 1744

* * * * *

I N H O U D S O P G A W E

ABSTRACT OF THESIS	xii
----------------------------	-----

HOOFSTUK 1

INLEIDENDE ORIENTERING

1.1	INLEIDING	1
1.2	PRINSIPIELE BEGRONDING VIR DIE EVALUERING VAN ONDERWYSSTUDENTE TYDENS LESAANBIEDING	2
1.3	AKTUALITEIT VAN DIE NAVORSING	5
1.4	DIE TEMA VAN HIERDIE NAVORSING BINNE DIE STRUKTUUR VAN DIE OPVOEDKUNDE	7
1.5	KONTEKS VIR DIE PROBLEEMSTELLING	10
1.6	PROBLEEMSTELLING	12
1.7	DOEL MET DIE NAVORSING	13
1.8	ALGEMENE NAVORSINGSHIPOTESIS	13
1.9	VERWYSINGSRAAMWERK EN NAVORSINGSMETODES	13

HOOFSTUK 2

FUNDERING VAN LESEVALUERING VAN ONDERWYSSTUDENTE

2.1	INLEIDING	18
2.2	BEGRIPSVERHELDING	20
2.3	BASIESE BEGINSELS VIR DIE EVALUERING VAN STUDENT-ONDERWYSERS	21
2.3.1	DOELSTELLINGS MET EVALUERING	24
2.3.2	KWALITATIEWE EN KWANTITATIEWE ELEMENTE VAN EVALUERING	26
2.3.2.1	EVALUERINGSMETODES	26
2.3.2.1.1	SUMMATIEWE EVALUERING	26
2.3.2.1.2	FORMATIEWE EVALUERING	27
2.3.2.1.3	Globale Evaluering	27

2.3.2.1.4	ANALITIESE EVALUERING	28
2.3.2.1.5	DIAGNOSTIESE EVALUERING	31
2.3.2.2	INTERPRETASIE VAN EVALUERING	32
2.3.3	DIE KOÖPERATIEWE- EN OMVATTENDE AARD VAN EVALU- ERING	34
2.3.3.1	LESKRITIEK	34
2.3.3.2	DIE AANDEEL VAN DIE TOESIGHOUENDE ONDERWYSER IN DIE EVALUERING VAN LESSE	37
2.3.3.3	DIE AANDEEL VAN DIE BESOEKENDE DOSENT IN DIE EVALUERING VAN LESSE	38
2.3.3.4	DIE AANDEEL VAN DIE STUDENTONDERWYSER IN EVALUERING	40
2.3.4	DIE INDIVIDUELE AARD VAN LESEVALUERING	43
2.3.4.1	VOORINGENOMENDHEID	44
2.3.4.2	DIE 'HALO'-INDRUK	45
2.3.4.3	DIE BEREDENEERDE OORDEELSFOUT	46
2.3.5	DIE DEURLOPENDE AARD VAN EVALUERING	47
2.4	BEVOEGDHEIDSGERIGTE OPLEIDING VAN ONDERWYSERS	50
2.4.1	WAT BEHELS BEVOEGDHEIDSGERIGTE OPLEIDING?	50
2.4.2	DIE MEES ALGEMENE KENMERK VAN 'N BGO-PROGRAM	50
2.4.3	BEVOEGDHEIDSGERIGTE OPLEIDING, 'N BEWEGING WEG VAN DIE TRADISIONELE BENADERING	51
2.4.4	MODALITEITE VAN ONDERWYSERSOPLEIDING	52
2.4.5	PRAKTIESE-PROFESIONELE OPLEIDING VAN ONDERWYS- STUDENTE	53
2.5	ALGEMENE ONDERWYSBEVOEGDHEDE	55
2.5.1	ONDERWYSBEVOEGDHEDE, 'N DRIELEDIGE TAAK	56
2.5.2	DOELSTELLINGS VIR DIE EVALUERING VAN ONDERWYS- BEVOEGDHEDE	57
2.5.3	EVALUEERBAARHEID VAN ONDERWYSBEVOEGDHEDE	61
2.6	KRITERIA VIR LESEVALUERING	65
2.6.1	LESEVALUERINGSDOELSTELLINGS EN ONDERWYSBEVOEGDHEDE	70
2.6.1.1	KRITERIA VIR DIE EVALUERING VAN KOGNITIEWE BE- VOEGDHEDE	71

2.6.1.2	KRITERIA VIR DIE EVALUERING VAN ONDERRIGBE- VOEGDHEDE	73
2.6.1.3	KRITERIA VIR DIE EVALUERING VAN AFFEKTIEWE BEVOEGDHEDE	74
2.7	EVALUERING BINNE 'N BGO-PROGRAM	75
2.7.1	DIE ROL VAN DIE INSTITUUTPRAKTIKUM	75
2.7.2	DIE ROL VAN DIE SKOOLPRAKTIKUM	77
2.8	'N LESEVALUERINGSINSTRUMENT VIR DIE BESOEKENDE DOSENT	79
2.9	SAMEVATTING	82

HOOFSTUK 3

NAVORSINGSRESULTATE VAN DIE EMPIRIESE NAVORSING

3.1	INLEIDING EN OOGMERKE MET DIE NAVORSING	85
3.2	NAVORSINGSHIPOTESES EN NAVORSINGSOOGMERKE	86
3.3	METODES EN MEETINSTRUMENTE GEBRUIK MET DIE NAVORS- ING	87
3.4	DIE NAVORSINGSONTWERP	87
3.4.1	POPULASIE VIR DIE EMPIRIESE NAVORSING	88
3.4.2	DIE EKSPERIMENTELE VERLOOP	90
3.5	WEERGAWE, INTERPRETASIES EN AFLEIDINGS MET BETREK- KING TOT DIE EMPIRIESE NAVORSING	93
3.5.1	VRAELYS, AFDELING A : PERSOONLIKE BESONDERHEDE	93
3.5.1.1	TAALMEDIUM VAN ONDERWYSINRIGTING	93
3.5.1.2	GESLAG	94
3.5.1.3	POS BEKLEE	94
3.5.1.4	DOSEERWERK	95
3.5.1.5	JARE ONDERWYSERVARING	95
3.5.1.6	ERVARING BY 'N ONDERWYSKOLLEGE	96
3.5.1.7	HOOGSTE KWALIFIKASIE	96
3.5.1.8	NAGRAADSE KWALIFIKASIES IN DIE OPVOEDKUNDE ..	97
3.5.1.9	VOORGRAADSE KWALIFIKASIE IN DIE OPVOEDKUNDE	97
3.5.1.10	VAKGEBIEDE TEN OPSIGTE WAARVAN VRAELYS VOLTOOI IS	98

3.5.2	VRAELYS, AFDELING B : LESEVALUERINGSKRITERIA WAT GEBRUIK WORD TYDENS LESEVALUERING	99
3.5.2.1	INLEIDING	99
3.5.2.2	KRITERIA BY DIE EVALUERING VAN DIE STUDENTONDERWYSER SE LESBEPLANNING IN DIE JOERNAAL	101
3.5.2.2.1	ANALISE VAN DATA VERVAT IN TABEL 3.1	101
3.5.2.3	KRITERIA BY DIE EVALUERING VAN DIE STUDENTONDERWYSER SE ONTSLUITING VAN DIE LEERINHOUD, SY ONDERWYSSTYL EN ONDERRIG-LEERPRAKTYK	102
3.5.2.3.1	ANALISE VAN DATA VERVAT IN TABEL 3.2	102
3.5.2.3.2	ANALISE VAN DATA VERVAT IN TABEL 3.3	104
3.5.2.3.3	SAMEVATTENDE AFLEIDINGS UIT TABELLE 3.2 EN 3.3	107
3.5.2.4	KRITERIA BY DIE EVALUERING VAN DIE STUDENTONDERWYSER SE PERSOONLIKE OPTREDE	108
3.5.2.4.1	ANALISE VAN DATA VERVAT IN TABEL 3.4	108
3.5.2.5	ALGEMENE OPMERKINGS NA AANLEIDING VAN TABELLE 3.1 - 3.4	109
3.5.2.6	GEBRUIKSFREKWENSIE VAN KRITERIA BY LESEVALUERING IN BEPAALDE VAKKE	111
3.5.2.6.1	KRITERIA TEN OPSIGTE VAN DIE STUDENTONDERWYSER SE LESBEPLANNING IN DIE JOERNAAL	112
3.5.2.6.1.1	ANALISE VAN DATA VERVAT IN TABEL 3.5	112
3.5.2.6.1.2	INTERPRETASIE VAN DATA UIT TABEL 3.5	112
3.5.2.6.2	KRITERIA TEN OPSIGTE VAN DIE STUDENTONDERWYSER SE ONTSLUITING VAN LEERINHOUDE	114
3.5.2.6.2.1	ANALISE VAN DATA VERVAT IN TABEL 3.6	114
3.5.2.6.2.2	INTERPRETASIE VAN DATA UIT TABEL 3.6	116
3.5.2.6.3	KRITERIA TEN OPSIGTE VAN DIE STUDENTONDERWYSER SE ONDERWYSSTYL EN ONDERRIG-LEERPRAKTYK	116
3.5.2.6.3.1	ANALISE VAN DATA VERVAT IN TABEL 3.7	116
3.5.2.6.3.2	INTERPRETASIE VAN DATA UIT TABEL 3.7	118
3.5.2.6.4	KRITERIA TEN OPSIGTE VAN DIE STUDENTONDERWYSER SE ONDERWYSSTYL EN ONDERRIG-LEERPRAKTYK (Vervolg)	118

3.5.2.6.4.1	ANALISE VAN DATA VERVAT IN TABEL 3.8	118
3.5.2.6.4.2	INTERPRETASIE VAN DATA UIT TABEL 3.8	118
3.5.2.6.5	KRITERIA TEN OPSIGTE VAN DIE STUDENTONDERWYSER SE PERSOONLIKE OPTREDE	120
3.5.2.6.5.1	ANALISE VAN DATA VERVAT IN TABEL 3.9	120
3.5.2.6.5.2	INTERPRETASIE VAN DATA UIT TABEL 3.9	120
3.5.2.6.6	ALGEMENE AFLEIDINGS MET BETREKKING TOT DIE GE- BRUIKSFREKWENSIE VAN KRITERIA VIR BEPAALDE VAKKE TYDENS LESEVALUERING	122
3.5.3	VRAELYS, AFDELING C : EVALUERINGSWYSES	122
3.5.3.1	INLEIDING	122
3.5.3.2	ANALISE VAN DATA VERVAT IN TABEL 3.10	124
3.5.3.3	INTERPRETASIE VAN DATA UIT TABEL 3.10	126
3.5.4	VRAELYS, AFDELING D : PUNTETOEKENNING BY LES- EVALUERING	127
3.5.4.1	INLEIDING	127
3.5.4.2	MOONTLIKE WYSES VAN SIMBOLE/PUNTETOEKENNING ..	128
3.5.4.2.1	ANALISE VAN DATA VERVAT IN TABEL 3.11	128
3.5.4.2.2	INTERPRETASIE VAN DATA UIT TABEL 3.11	130
3.5.4.3	VERHOUDING WAARIN PUNTE IN TERME VAN KEN-, KAN- EN WEES-ASPEKTE VERDEEL KAN WORD.. .. .	131
3.5.4.3.1	ANALISE VAN DATA VERVAT IN TABEL 3.12	131
3.5.4.3.2	INTERPRETASIE VAN DATA UIT TABEL 3.12	132
3.5.5	VRAELYS, AFDELING E : ALGEMENE INLIGTING OOR LES- EVALUERING	132
3.5.5.1	BESPREKING VAN AANGEBODE LES	133
3.5.5.2	PRAKTYK BY OPLEIDINGSINRICHTINGS MET BETREKKING TOT DIE GEBRUIKMAKING VAN 'N LESEVALUERINGS- VORM	134
3.5.5.3	KEUSES VAN RESPONDENTE MET BETREKKING TOT DIE VOLTOOIING VAN 'N LESEVALUERINGSVORM	134
3.5.5.4	SKRIFTELIKE OF MONDELINGE KOMMENTAAR INDIEN NIE VAN 'N EVALUERINGSVORM GEBRUIK GEMAAK WORD NIE	135
3.5.5.5	PRAKTYK BY KOLLEGES TEN OPSIGTE VAN DIE AANTAL KRITERIA WAARVAN GEBRUIK GEMAAK WORD	135

3.5.5.6	KEUSES VAN RESPONDENTE MET BETREKKING TOT 'N BEPERKTE AANTAL KRITERIA IN 'N EVALUERINGSVORM, AANGEVUL MET 'N LESBESPREKING	135
3.5.5.7	KEUSES VAN RESPONDENTE MET BETREKKING TOT 'N GROOT AANTAL KRITERIA IN 'N EVALUERINGSVORM WAT WEINIG ADDISIONELE KOMMENTAAR VEREIS ..	136
3.5.5.8	PRAKTYK BY KOLLEGES TEN OPSIGTE VAN KRITERIA EN RUIMTE VIR ADDISIONELE KOMMENTAAR OP DIE EVALUERINGSVORM	136
3.5.5.9	KEUSES VAN RESPONDENTE MET BETREKKING TOT KRITERIA EN RUIMTE VIR ADDISIONELE KOMMENTAAR OP DIE EVALUERINGSVORM	136
3.5.5.10	PRAKTYK BY KOLLEGES TEN OPSIGTE VAN DIE VOORSIENING VAN 'N KOPIE VAN DIE VOLTOOIDE EVALUERINGSVORM AAN STUDENTE	137
3.5.5.11	KEUSES VAN RESPONDENTE TEN OPSIGTE VAN DIE VOORSIENING VAN 'N KOPIE VAN DIE VOLTOOIDE EVALUERINGSVORM	137
3.5.5.12	NOODSAAKLIKHEID VAN LESBESPREKING AFGESIEN VAN DIE VOORSIENING VAN 'N KOPIE VAN DIE VOLTOOIDE LESEVALUERINGSVORM	138
3.5.5.13	PRAKTYK BY KOLLEGES DAT 'N STUDENT MEER AS EEN KEER DEUR DIESELFDE DOSENT BESOEK WORD VIR LES-EVALUERING	138
3.5.5.14	LESAANBIEDING IN DIESELFDE VAK BY MEER AS EEN BESOEK DEUR DIESELFDE DOSENT	138
3.5.5.15	EVALUERING OP DIESELFDE EVALUERINGSVORM BY MEER AS EEN LESAAANBIEDING	139
3.5.5.16	KRITERIA WAT NIE IN HIERDIE VRAELYS VOORKOM NIE	140
3.5.5.17	RESPONDENTE SE BYDRAE MET BETREKKING TOT LES-EVALUERINGSKRITERIA	140
3.5.5.18	RESPONDENTE SE BYDRAE MET BETREKKING TOT ENIGE ANDER TER SAAKLIKE INLIGTING	144
3.6	SAMEVATTING	146

HOOFSTUK 4DIE ONTWERP EN TOETSING VAN DIE LESEVALUERINGSINSTRUMENT

4.1	INLEIDING	148
4.2	'N EVALUERINGSVORM AS LESEVALUERINGSINSTRUMENT ..	149
4.2.1	MERIETE VIR DIE GEBRUIK VAN 'N EVALUERINGSKAAL	149
4.2.2	GEBRUIKSMOONTLIKHEDE VAN 'N EVALUERINGSKAAL ..	150
4.3	DIE ONTWERP VAN DIE EVALUERINGSINSTRUMENT	151
4.3.1	KRITERIA VAN 'N LESEVALUERINGSINSTRUMENT	152
4.3.2	BUNDELING VAN KRITERIA ONDER BEPAALDE HOOFDE ..	153
4.3.3	MOTIVERING VIR DIE GEKOSE KRITERIA	154
4.3.3.1	VOORBEELDE TEN OPSIGTE VAN DIE KEN-ASPEKTE ..	154
4.3.3.2	VOORBEELDE TEN OPSIGTE VAN DIE KAN-ASPEKTE ..	156
4.3.3.3	VOORBEELDE TEN OPSIGTE VAN DIE WEES-ASPEKTE	158
4.3.4	DIE GRADERINGSKAAL	158
4.3.4.1	'GEWIGTE' VAN KRITERIA	159
4.3.4.2	'N VIERPUNTSKAAL	159
4.3.4.3	HOOFKATEGORIEE VAN ONDERWYSBEVOEGDHEDE	160
4.3.4.4	PUNTEWAARDES VAN DIE ONDERSKEIE KRITERIA ..	161
4.3.4.5	VOORSIENING VIR MEER AS EEN LESAAANBIEDING ..	161
4.3.5	RUIMTE VIR KOMMENTAAR	162
4.4	EVALUERING VAN DIE ONTWERPTE EVALUERINGSINSTRUMENT	162
4.4.1	DIE GEBRUIKSWAARDE VAN 'N LESEVALUERINGSINSTRUMENT	163
4.4.1.1	DIE ROL VAN DIE PERSOON WAT DIE LESEVALUERINGS- INSTRUMENT GEBRUIK	163
4.4.1.2	KRITERIA WAARAAN 'N LESEVALUERINGSINSTRUMENT MOET VOLDOEN	165
4.4.1.2.1	BETROUBAARHEID	166
4.4.1.2.2	GELDIGHEID	166
4.4.1.2.3	VERGELYKBAARHEID	166
4.4.1.2.4	SELFEVALUEERBAARHEID	167
4.4.1.2.5	BRUIKBAARHEID	168

4.5	DIE TOETSING EN VERBETERING VAN DIE LESEVALUERINGS- INSTRUMENT	169
4.5.1	DIE NAVORSINGSONTWERP VAN DIE EKSPLOLATIEWE NA- VORSING	169
4.5.2	POPULASIE EN EKSPERIMENTELE VERLOOP	170
4.5.3	DIE EERSTE EKSPLOLATIEWE ONDERSOEK	172
4.5.3.1	ANALISE EN INTERPRETASIE VAN DATA UIT TABEL 4.2	172
4.5.3.2	WYSIGING VAN EERSTE KONSEP-EVALUERINGSVORM ..	175
4.5.4	DIE TWEDE EKSPLOLATIEWE ONDERSOEK	176
4.5.4.1	ANALISE EN INTERPRETASIE VAN DATA UIT TABELLE 4.3 en 4.4	176
4.5.4.2	WYSIGING VAN DIE TWEDE KONSEP-EVALUERINGSVORM	181
4.5.5	DIE DERDE EKSPLOLATIEWE ONDERSOEK	182
4.5.5.1	ANALISE EN INTERPRETASIE VAN DATA UIT TABEL 4.5	182
4.5.5.2	WYSIGING VAN DIE DERDE KONSEP-EVALUERINGSVORM	185
4.5.6	'N TOETS VIR DIE BETROUBAARHEID VAN DIE LESEVALU- ERINGSINSTRUMENT	185
4.5.6.1	DIE TOETS-HERTOETSMETODE	185
4.5.6.2	POPULASIE VIR STEEKPROEFNEMING	186
4.5.6.3	DIE RESULTAAT VAN DIE TOETSING	186
4.5.6.4	GEVOLGTREKKINGS NA AANLEIDING VAN TABEL 4.6 EN PARR. 4.5 - 4.5.5.2	188
4.5.7	'N LAASTE WYSIGING AAN DIE LESEVALUERINGSINSTRU- MENT	189
4.6	SAMEVATTING	190

HOOFSTUK 5

SAMEVATTING, GEVOLGTREKKINGS EN AANBEVELINGS

5.1	INLEIDING	191
5.2	SAMEVATTING	192
5.2.1	LITERAATUURSTUDIE	192
5.2.2	DIE EMPIRIESE ONDERSOEK	196
5.2.3	DIE ONTWERP EN TOETSING VAN DIE LESEVALUERINGSIN- STRUMENT	198

5.3	AFLEIDINGS EN GEVOLGTREKKINGS	200
5.3.1	GEVOLGTREKKINGS VANUIT DIE LITERAATUURSTUDIE ..	200
5.3.2	GEVOLGTREKKINGS VANUIT DIE EMPIRIESE ONDERSOEK	204
5.3.3	GEVOLGTREKKINGS VANUIT DIE ONTWERP EN TOETSING VAN DIE LESEVALUERINGSINSTRUMENT	206
5.4	AANBEVELINGS	207
5.4.1	ONDERWYSERSOPLEIDING	208
5.4.2	VERDERE NAVORSING	208
5.5	SLOTOPMERKING	209
	BIBLIOGRAFIE	211

LYS VAN FIGURE

1.1	SKEMATIESE VOORSTELLING VAN DIE NAVORSING RONDOM DIE BEVOEGHEIDSGERIGTE OPLEIDING VAN ONDERWYSERS	11
1.2	VERWYSINGSRAAMWERK VIR DIE NAVORSING	15
2.1	AKADEMIESE, PROFESSIONELE EN PRAKTIES- BEROEPSGERIGTE OPLEIDINGSKOMPONENTE	54
2.2	KRITERIA VIR LESBEOORDELING	69
4.1	GROEPERING VAN KRITERIA ONDER DRIE HOOFKATE- GORIEË (vgl. BYLAAG 8)	155
4.2	GROEPERING VAN KRITERIA NÁ AFHANDELING VAN DIE TWEDE EKSPLORATIEWE ONDERSOEK (vgl. BYLAAG 20)	157

LYS VAN BYLAE

1.	VRAELYS AAN PERSONEELLEDE WAT DIE VOORGESTELDE LESEVALUERINGSVORM BY WYSE VAN PROEFNEMING TY- DENS 'N PRAKTIESE ONDERWYSTYDPERK GEÏMPLEMEN- TEER HET	221
2.	EVALUERINGSVORM WAARMEE GEEKSPERIMENTEER IS VOORDAT DIE VRAELYS (BYLAAG 4) VIR HIERDIE ONDERSOEK GEFORMULEER IS	230
3.	TOELIGTING MET BETREKKING TOT DIE VOLTOOIING EN GEBRUIKE VAN DIE EVALUERINGSVORM (vgl. BY- LAAG 2)	232
4.	VRAELYS AAN DOSENTE VERBONDE AAN ONDERWYSKOL- LEGES INSAKE LESEVALUERING IN DIE PRAKTIESE OP- LEIDING VAN ONDERWYSSTUDENTE VIR DIE PRIMÊRE SKOOL	234

5.	BRIEF AAN REKTORE VAN ONDERWYSKOLLEGES, MET BETREKKING TOT VRAELYS	243
6.	VRAELYS IN ENGELS (vgl. BYLAAG 4)	244
7.	BRIEF AAN REKTORE VAN ENGELSE ONDERWYSKOLLEGES MET BETREKKING TOT VRAELYS	254
8.	EERSTE ONTWERP VAN LESEVALUERINGSINSTRUMENT	255
9.	EERSTE ONTWERP VAN LESEVALUERINGSINSTRUMENT MET GEWYSIGDE GRADERINGSKAAL	256
10.	'N VOORBEELD VAN GLOBALE PUNTETOEKENNING MET DIE EERSTE ONTWERP VAN DIE LESEVALUERINGSINSTRUMENT	257
11.	TOELIGTING MET BETREKKING TOT DIE VOLTOOIING EN GEBRUIKE VAN DIE LESEVALUERINGSVORM ..	258
12.	MENINGSPELING (EERSTE) NA AANLEIDING VAN EKSPERIMENTERING MET DIE KONSEP-EVALUERINGS- EN OPLEIDINGSINSTRUMENT TYDENS PRAKTIESE ONDERWYS	261
13.	TWEDE ONTWERP VAN LESEVALUERINGSINSTRUMENT	263
14.	TOELIGTING MET BETREKKING TOT DIE VOLTOOIING EN GEBRUIKE VAN DIE LESEVALUERINGSVORM (TWEDE ONTWERP)	264
15.	LESEVALUERINGSINSTRUMENT VIR KUNS	265
16.	LESEVALUERINGSINSTRUMENT VIR MUSIEK	266
17.	LESEVALUERINGSINSTRUMENT VIR ENGELS	267
18.	TOELIGTING MET BETREKKING TOT DIE VOLTOOIING EN GEBRUIKE VAN DIE LESEVALUERINGSVORM (MEER BESONDERHEDE)- vgl. BYLAAG 14	268
19.	MENINGSPELING (TWEDE) NA AANLEIDING VAN EKSPERIMENTERING MET DIE KONSEP-EVALUERINGS- EN OPLEIDINGSINSTRUMENT TYDENS PRAKTIESE ONDERWYS (AUGUSTUS 1982)	270
20.	DERDE ONTWERP VAN LESEVALUERINGSINSTRUMENT ..	272
21.	KEERSY VAN DERDE ONTWERP VAN LESEVALUERINGSINSTRUMENT	273
22.	ENGELSE WEERGAWE VAN DIE DERDE ONTWERP VAN DIE LESEVALUERINGSINSTRUMENT	274
23.	LESEVALUERINGSINSTRUMENT VIR LIGGAAMLIKE OPVOEDING	275
24.	LESEVALUERINGSINSTRUMENT VIR REMEDIËRENDE ONDERRIG	276

25.	LESEVALUERINGSINSTRUMENT VIR TEGNIESE. VAKKE	277
26.	LESEVALUERINGSINSTRUMENT VIR MUSIEK (TWEEDE ONTWERP)	278
27.	LESEVALUERINGSINSTRUMENT VIR KUNS (TWEEDE ONT- WERP)	279
28.	MENINGSPEILING (DERDE) NA AANLEIDING VAN EKSPER- RIMETERING MET DIE KONSEPEVALUERINGS- EN OPLEI- DINGSINSTRUMENT TYDENS PRAKTIESE ONDERWYS (AUGUSTUS 1983)	280
29.	FINALE ONTWERP VAN DIE LESEVALUERINGSINSTRU- MENT	282
30.	EVALUERINGSVORM OM GEBRUIK TE WORD IN DIE SKOOLPRAKTIKUM DEUR DIE HOOF EN PERSONEELLEDE ONDER WIE SE SORG DIE STUDENTONDERWYSER VIR 'N AANTAL WEKE GEPLAAS IS	283

ABSTRACT OF THESIS

TITLE: LESSON EVALUATION IN THE PRACTICAL TRAINING OF STUDENT
TEACHERS FOR THE PRIMARY SCHOOL

At modern training institutes the practical-professional training of student teachers does not only take place in the classroom situation at schools, but also in practical sessions conducted at the training institute and in practical sessions during which he is guided by the lecturer (or teacher-tutor). By means of Competency Based Teacher Education (CBTE) the prospective teacher is systematically guided until he has mastered the predetermined teaching skills which cover a wide range of affective, cognitive and psycho-motoric skills; as well as particular techniques.

Particularly positive results with observation instruments have been achieved in practical sessions conducted at training institutes to train student teachers in the "art of teaching". This is especially due to research done by various researchers in the field of micro-teaching and interaction analysis during the past decade.

A study of the available literature in this field has revealed that there exists a certain need for scientifically grounded observation instruments by means of which the teaching competencies of student teachers as revealed during the actual teaching of lessons can be evaluated by lecturers, also in practical teaching sessions at schools. It is this need which motivated the researcher to obtain scientific information concerning the evaluation of lesson presentations. It was undertaken with the intention of developing a lesson observation instrument with which the student teacher's presentation of a lesson can be evaluated, as objectively as possible, during the practical teaching sessions at schools. This instrument would

also be used to train the student teacher as far as lesson presentation is concerned.

The theme of this research formed part of a combined research project undertaken by the HSRC and the University of Potchefstroom entitled: 'The Improvement of teachers' training in the RSA by means of Competency Based Teacher Education (CBTE)'. It was done in three phases, namely: a study of the available literature, an empirical research and the designing and testing of a lesson observation instrument by means of exploratory research.

In the study of available literature attention was given to five basic principles which can be applied to lesson evaluation. Furthermore, the role of a competency based training programme was examined to make the functioning of these principles of evaluation possible. Moreover, the competencies which an effective teacher should dispose of, were carefully scrutinized. With reference to the aims for the evaluation of teaching competencies and the extent to which these competencies can be evaluated, teaching competencies were categorized into three main sections, namely cognitive, performance and affective competencies. Examples of such competencies which can be evaluated both within and without the lesson situation, can be categorized according to three goal concepts: 'cognizance', 'ability' and 'being' ('know', 'can' and 'be') concepts. A distinction was also made between teaching competencies which can be practised during practical sessions at the training institute and practical teaching sessions at schools.

After a study of the available literature, the author of this dissertation came to the conclusion that the effectivity of a structured evaluation form for evaluation and training can be improved provided that it is designed in such a way that it is scientifically justified. To develop such an instrument, it was necessary to gather certain scientific data. This was realised by undertaking an empirical research project.

Members of staff at several white colleges of education in the RSA were involved in the empirical research project. The structured questionnaire consisted of five sections. Apart from personal particulars, the questions were based on:

- * criteria according to which teaching competencies could be evaluated;
- * ways in which criteria could be structured in conjunction with grading scales in evaluation forms;
- * ways in which the allocation of marks and/or grading could be conducted;
- * aspects of organizational/administrative nature, as well as other aspects which could influence the way in which evaluation instruments are implemented.

The results of the empirical research provided the information which was necessary to design a lesson evaluation and training instrument. The instrument was further developed and refined by experimentation during three consecutive practical teaching periods of three weeks each. The testing and refinement of the instrument during three exploratory investigations consequently led to the development of special lesson observation instruments for individual practical subjects.

The author came to the conclusion that the exploratory investigations to test and improve the lesson evaluation instruments contributed to the fact that the instruments largely satisfied the requirements of validity and reliability, also as far as commensurability, the possibility of self-evaluation and adaptability are concerned.

Trainers of teachers who evaluate student lessons, employing the evaluation instruments which were developed during the research project, should, however, keep in mind that the utilisation value of a lesson evaluation instrument does not lie in the instrument only but also in the person who applies it or uses it.

It is hoped that the research project which resulted in the abovementioned findings will be of some value in the training of teachers; especially for lecturers at teachers' training institutes who are interested in scientific information in connection with lesson evaluation, as well as instruments with which students' lesson presentations can be evaluated more objectively.

---o0o---

HOOFSTUK 1

INLEIDENDE ORIENTERING

1.1 INLEIDING

Die woord 'evaluering' in die bewoording van die tema van hierdie ondersoek, naamlik *Lesevaluering in die praktiese opleiding van onderwysstudente vir die primêre skool*, is 'n term wat in onderwyskundige verband feitlik daagliks gebruik word. Hoewel die woord nie so dikwels eksplisiet uitgespreek word nie, figureer die term implisiet in elke lessituasie, asook buite die klaskamer en in die kantore van gesagbekleërs. Aangesien hierdie term baie prominent in die onderhawige navorsing figureer, is dit wenslik om kortliks die betekenis en implikasies van evaluering weer te gee.

Volgens Hannah (1979:11) impliseer 'evaluering' dat daar uitspraak gelewer sal word oor die waarde van 'n saak of fenomeen in die lig van 'n bepaalde waardeskaal as kriterium. Volgens *Die Afrikaanse Woordeboek*, Staatsdrukker (1956:624), beteken 'evalueer' om te skat, te takseer of te waardeer. Die *Verklarende Afrikaanse Woordeboek* van Kritzinger et al. (1972:210) gee die betekenis van 'evalueer' aan as "die waarde vasstel of bepaal". Dieselfde woordeboek (1972:83) gee die betekenis van 'beoordeel' ook aan as "die waarde bepaal". Dit is dus duidelik dat 'beoordeling' as sinoniem vir 'evaluering' gebruik kan word. In die loop van hierdie verslag word hierdie terme dikwels gebruik met die veronderstelling dat die betekenis daarvan deurgaans sinoniem is.

'n Persoon wat opgelei word vir 'n bepaalde taak of beroep en wat ook tydens die verskillende fases van opleiding vooruitsien na die uiteindelijke voltooiing van sy opleiding, stel intens belang in sy eie vordering tydens die opleiding. Hy stel daarin belang dat uitspraak of uitsprake gelewer sal word oor die waarde van die bevoegdhede wat hy gedurende sy opleiding bemeester het. Indien die waarde van die bevoegdhede wat hy bemeester het, uitgedruk kan word in 'n bepaalde waardeskaal as kriterium, impliseer

dit dat sy bevoegdheede in terme van Hannah se definisie van evaluering geëvalueer kan word. Vordering in opleiding impliseer dus die een of ander vorm of wyse van evaluering. Opleiding tot bevoegdheid vir 'n bepaalde taak veronderstel dus evaluering van daardie bevoegdheede wat die kandidaat, kwekeling of student gedurende sy opleiding moet bemeester.

Benewens die Engelse term 'evaluation' vir 'evaluering' is daar ook die term 'assessment' wat volgens die *Groot Woordeboek van Die Skatkis* (1971:834) 'waardebepaling' beteken. In onderwysersopleidingsverband beskryf Boyce (1977:2) evaluering soos volg:

Assessment in the context of school experience is the process which attempts to obtain a quantified representation of the degree to which a student possesses certain traits of professional competence. Such measurement may be expressed in percentages or symbols.

In onderwysersopleidingsverband sou evaluering dus onder andere kon impliseer 'n waardebepaling van die kwaliteit van bevoegdheede met betrekking tot die onderwysende opvoedingstaak van 'n onderwyser wat deur die studentonderwyser tydens sy praktiese opleiding verwerf word.

Alvorens die aktualiteit van die onderhawige navorsing aan die orde gestel word, word daar eers op die prinsipiële gronde vir die evaluering van onderwysstudente ingegaan.

1.2 PRINSIPIËLE BEGRONDING VIR DIE EVALUERING VAN ONDERWYS-STUDENTE TYDENS LESAANBIEDING

Indien daar van die veronderstelling uitgegaan word dat 'evaluering' etimologies 'waardebepaling' of 'waardeskatting' beteken (De Corte, 1974:310), kan die woorde van God tydens die Skepping ook met die begrip evaluering in verband gebring word. Met die woorde, "Toe het God gekyk na alles wat Hy gemaak het, en dit was goed" (Gen. 31), het God die waarde van Sy Skeppingswerk bepaal en geëvalueer as "baie goed".

Volgens De Corte (1974:310) impliseer evaluering die uitspraak van 'n waarde-oordeel. Aangesien die mens die enigste lewendende wese is wat waarde-oordele kan uitspreek, gee sy lewenswyse inderdaad ook blyke van die gelding van waardes. Van Zyl (1977:249) stel dit kragtig soos volg:

Indien die mens nie vanuit 'n waardesin sou lewe nie, is die ganse lewe vir hom sinloos en as sodanig onhoudbaar.

Hessen (1950:24, aangehaal deur Van Zyl, 1977:249), stel hierdie gemoeidwees met waardes as essensieel menslik. As kultuurwese heg hy "waarde aan die wyse waarop hy sy wêreld bewoon" (Van Zyl, 1977:248). Trouens, hy kan self nie buite 'n kultuursituasie uitdrukking gee aan sy menswees nie. Om mens te bly, moet hy sy kultuuroopdrag nakom, naamlik om die natuur te bewerk, te bewaak en te beheers, te leer om waardes tot uitdrukking te bring deur kultuurskeppinge en vir hom 'n betekeniswêreld op te bou (Van Zyl, 1973:196; 1975:179) en só sy lewenstaak te vervul (Vos, 1977:34).

Sy kultuuroopdrag kom die mens ook as onderwyser na, wanneer hy sy beroepsarbeid as deel van sy lewenstaak vervul. 'n Arbeidsbeskouing vanuit Bybelse perspektief soos dié deur Duvenage (1983), geld uiteraard ook vir die onderwysberoep wat die aspirantonderwyser na sy opleiding betree. Hy sê die arbeid is kragtens die skeppingsverband ook deel van die kultuuroopdrag van die mens. Hy gaan verder (1983:240), en sê:

God stel die ontplooiing van die skepping afhanklik van die arbeid van die mens. Daarmee word aan die arbeid van die mens 'n besondere waarde toegeken. Die arbeid van die mens is antwoord aan God...God gee natuurlike kragte in die skepping waarvoor die mens moet heers. Hy gee gawes en talente aan die mens wat hy kan ontwikkel. Maar die arbeid is ook heerskappy oor die skepping.

Uit die religieuse fundering van die beroepsarbeid in die roepingsgedagte deur Duvenage, spruit daar sekere norme voort. Duvenage (1983:244) noem dit algemene norme waaraan die beroepsarbeid gemeet kan word. Dit geld eweseer ook vir die onderwysberoep.

Vir die gelowige onderwyser tree die roepingsgedagte as motief in sy beroepsarbeid na vore. Dit vra van hom bekwaamheid en toerusting in die arbeid. Wanneer iemand beseft dat hy geroep is met besondere gawes en talente tot hierdie besondere diens, verleen dit aan hom die stimulus om sy werk met optimale inspanning en verantwoordelikheid te doen (Duvenage, 1983:245). Verantwoordelikhede impliseer egter dat aan bepaalde norme voldoen moet word.

As volwassene is die onderwyser as verantwoordelike opvoeder bewus daarvan dat hy die norme van volwassenheid moet voorleef vir sy leerlinge en só deur sy optrede uitdrukking moet gee aan dit wat behoort te wees. Sy in-die-wêreld-wees is 'n geleentheid wat hy kry om ooreenkomstig sy aangebore gawes die mens te word wat hy behoort te wees, maar ook die mens wat hy kan word (vgl. Van Hulst en Van der Molen, 1969:95). As redelike wese sien hy moontlikhede in. Hy word bewus van wat kan en as sedelike wese weet hy wat behoort te wees (Van Zyl, 1977:248).

Die idee van "wat behoort te wees" spreek ook duidelik uit Gen.31 aangesien die mens wat onvolmaak is, aanvaar dat "alles wat Hy gemaak het", gemaak is soos dit behoort te wees. Die maatstawe van wat behoort te wees wat die Christenonderwyser in die Skrif vind, gebruik hy ook om sy vordering op die weg van roepingsvervulling voortdurend te bepaal (Steyn, 1982:101).

Vir die bepaling van die mate van vordering wat hy maak ten opsigte van die vervulling van sy taak as onderwyser, is hy aangewys op die hulp van 'n medemens, sy kollegas, sy hoof en so meer. Dit is nie net die kind wat nood het aan medemenslike hulp nie. Van Zyl (1977:228) stel dit so:

Die volwassene se nood aan die begeleiding van 'n medevolwassene is so oud soos die mensdom self. Andragogie is net so kenmerkend menslik soos pedagogie.

Hy kan begeleiding waarneem tot verantwoordelikhedaanvaarding om self verder te soek wanneer die situasie dit vereis (Van Zyl, 1977:271).

As gelowige onderwerp die onderwyser hom aan gesagsfigure as "magte wat oor hom gestel is" (Rom. 13:1) om ook sy werk te kan beoordeel of dit gedoen word soos dit behoort te wees. Wat vir hom geld, geld ook vir die studentonderwyser wanneer hy beoordeel moet word of hy aan die verwagtinge wat aan hom in sy opleiding gestel word, voldoen.

Die feit dat een mens n ander mag oordeel, is alleen daarin geleë dat God ook Sy evaluatiewe vermoëns na die mens kon delegeer. Hierdie handeling hang dan ten nouste met die gesagsdelegering aan kerk, staat, owerheid en skool saam.

(Rheeders, 1982:124)

Persone "wat oor hom aangestel is", soos die hoof, sy personeel- lede en dosente wat besoek aflê by n studentonderwyser met die oog op lesbeoordeling, het n tweërlei evalueringsverantwoordelikheid: om sy vordering ten opsigte van sy opleiding as onderwyser te bepaal, maar veral om hom deur die onderskeie evalueringshandeling op te lei vir die taak as onderwyser wat hy nã sy opleiding moet vervul.

1.3 AKTUALITEIT VAN DIE NAVORSING

Lesevaluering in die praktiese opleiding van onderwysstudente vorm nie alleen n belangrike komponent van onderwysersopleiding nie, maar is ook n aspek van opleiding wat vir baie opleiers hoofbrekens kan besorg. Die basiese probleem in die evaluering van studente se onderrigbevoegdhede lê daarin om geskikte of aanvaarbare kriteria te vind, aldus Boyce (1977:2). Hy haal vir Edith Cope (1970) aan wat beweer dat:

In spite of 2000 studies in Great Britain we have no objective criteria of what constitutes teacher competence.

Na aanleiding van navorsingswerk wat sedert 1951 deur verskillende navorsers in die VSA en Engeland oor evaluering van bevoegdhede van onderwysers en studente in opleiding onderneem is, kom Boyce (1977:3) tot die gevolgtrekking dat:

...the measurement of a teacher's competence is an extremely complex affair. Experiments designed to measure a teacher's performance objectively and to describe his or her performance quantifiably, have not been successful.

Empiriese navorsingsresultate toon egter dat moderne opleidingsmetodes en tegnieke ondersteun deur moderne onderwysmedia, in 'n instituutpraktikum meer doeltreffend aangewend kan word om bepaalde opleidingsdoelstellings te verwesenlik as wat met die tradisionele proefonderwysessies bereik kan word (Calitz en Nel, 1981:50). Waarnemingsinstrumente om bevoegdheids redelik objektief en sistematies deur middel van evalueringsskale in 'n instituutpraktikumopset te toets, bestaan reeds. In hierdie verband het navorsing deur navorsers soos Gresse (1975), Maarschalk (1977), Calitz (1978) en Müller (1979) aangetoon dat positiewe resultate onder gekontroleerde omstandighede met die opleiding van onderwysers verkry kan word (vgl. par. 2.7.1).

Tydens 'n simposium met onderwysersopleiding as tema, gehou op 5 tot 7 Oktober 1981 by die Universiteit van Pretoria, is die problematiek rondom lesevaluering weer eens bevestig tydens die lewering van die referaat "Evaluering van praktiese onderwys". Simposiumgangers, verteenwoordigend van 'n groot aantal opleidingsinrigtings in die RSA, was dit met mekaar eens dat die veld vir navorsing op die terrein van lesevaluering in die skoolpraktikum nog relatief onontgin is. 'n Betreklik breedvoerige literatuurstudie het aangetoon dat lesevaluering by onderwysersopleidingsinrigtings in Europa en die VSA op besonder wyduiteenlopende wyses geskied.

Die kern van hierdie problematiek lê oënskyklik daarin opgesluit om wetenskaplik verantwoorde evalueringinstrumente te ontwerp waarmee die studentonderwyser se les so objektief as moontlik geëvalueer kan word; en dan ook op só 'n wyse dat die instrument ewe doeltreffend as opleidingsinstrument aangewend kan word; veral met inagneming van die feit dat dieselfde instrument nie vir evaluering van die lesaanbieding in alle vakke gebruik kan word nie.

'n Navorsingstema soos die onderhawige moet egter, soos enige ander navorsing in die Opvoedkunde, lei tot 'n verbreiding van kennis van die opvoedingsverskynsel. Dit laat die vraag ontstaan:

"Wat het hierdie navorsing te maak met die kind in sy wording tot volwassenheid?" (De Wet, 1981:296). Om hierdie vraag te beantwoord, word vervolgens aangetoon hoe dié navorsing binne die struktuur van die Opvoedkunde inpas.

1.4 DIE TEMA VAN HIERDIE NAVORSING BINNE DIE STRUKTUUR VAN DIE OPVOEDKUNDE

Die mens bevind hom in sy leefwêreld, wat deel vorm van die werklikheid wat alles omsluit wat daar in die heelal bestaan. Sy leefwêreld sluit in dit waaraan hy in lewensituasies betekenis gee, waaronder objekte in die natuur of gewysig deur die kultuur, idees, stelsels, kragte, handeling en so meer, mense met wie hy in aanraking kom; homself; en as hy 'n gelowige mens is, God, in wie hy glo (vgl. Vrey, 1979:16;23). In sy leefwêreld het die mens dus in konkrete lewensituasies te make met natuur en kultuur, sy medemens, homself en God. Die mens staan (en leef) dus in 'n bepaalde verhouding tot natuur, kultuur, medemens, homself en God (Van der Walt, 1981:77; Van Zyl, 1973:169). Aangesien die mens egter inisiatief van verhouding is (Buytendijk), stig hy en kontinueer hy verhouding in lewensituasies met sy wêreld, medemens, homself en God.

Indien die onderskeie (ontelbare) verhouding waarin hy hom daaglik in situasies bevind, sinvol is (soos dit behoort te wees), gee hy uitdrukking aan volwassenheid in die onderskeie situasies (Vos, 1977:139-143; 189). Om sinvolle verhouding te kan stig en sō volwasse te kan handel, moet 'n mens dus so veel moontlik kennis hê van dit waarmee hy in sy lewe te doen kry, dit wil sê, van natuur, kultuur, medemens, homself en God. Om 'n sekere mate van selfstandigheid te bereik, moet hy sekere vaardighede bemeester. Om te kan leef in ooreenstemming met die behoortlikheidsese moet hy sekere waardes en norme gehoorsaam. As gelowige mens, moet hy ook God, Sy Woord en Sy Gebooe ken. Die mens het dus nood aan 'n kennisgreep, 'n vaardigheidsgreep, 'n waarderingsgreep en 'n geloofsgreep om uitdrukking te kan gee aan sy volwassenheid (Van Zyl, 1973:208,221,224,226).

Die mens wat as kind nog nie volwasse is nie, besit nog nie die 'grepe' waarna Van Zyl verwys nie. Hy kan dit ook nie sonder die hulp van sy opvoeders verwerf nie. Van Zyl (1973:221) beklemtoon die opvoedingstaak van volwassenes wanneer hy sê:

Dit is deel van die lewenstaak van die volwasse mens om die afhanklike kind en jeugdige wat op volwassenheid aangewese is op te voed om die greep waaraan hy nood het, geleidelik te verwerf.

Hoewel dit primêr die opvoedingstaak van die ouers is om die kind te help toerus met hierdie 'grepe' vir volwassewording, is die onderwyser in die skool miskien in sekere opsigte beter toegerus om dit te kan hanteer; veral vanweë sy opleiding met betrekking tot kennis en vaardighede. Om die leerling in die skool te kan toerus en só op te voed vir 'n volwasse lewe, het die onderwyser die taak om deur sy onderrig en voorlewing 'n bydrae te lewer tot die verwerwing van hierdie 'grepe' deur die kind.

h Greep op kennis bring die onderwyser tuis deur die onderrig van bepaalde vakke wat handel oor die wêreld, medemens, homself en God; vakke soos Geskiedenis, Aardrykskunde, Natuurwetenskap, Biologie, tale en Godsdiensonderrig. Die vaardigheidsgreep verwerf hy ten einde 'n mate van selfstandigheid te kan bereik; vaardighede van hand en verstand. Die kind leer dit in vakke soos Wiskunde, Liggaamlike Opvoeding en die onderskeie vaardigheidsvakke; ook lees en skryf. Die greep op waardes impliseer dat hy bewus raak van norme in die lewe, soos byvoorbeeld eerlikheid, regverdigheid, liefde, simpatie, netheid, selfbeheersing en so meer; norme wat in noue verband staan met sy verhoudinge tot sy medemens en homself. In hierdie opsig dra die onderwyser deur sy voorbeeld met betrekking tot die voorlewing van norme by. Dit geskied gewoonlik nie formeel nie, maar funksioneel, gewoonlik terloops, toevallig in die klassituasie, speelterrein, sportveld en ander terreine waar die onderwyser beweeg en die leerling(e) teenwoordig is. 'n Geloofsgreep impliseer vir die Christen 'n geloof in Jesus Christus. Dit kan die kind ook in die skool verwerf deur die nalewing van die gedrag (voorbeeld) van 'n gelowige onderwyser; ook formeel deur Godsdiensonderrig, opening en afsluiting met gebed, gesamentlike opening in die saal, en so meer. So word

gebou aan die kind se verhouding tot sy Skepper. Die onderwyser kan dus 'n besondere bydrae lewer om die kind te help om te lewe soos hy behoort te lewe deur te bou aan die verhoudinge van die kind tot homself, sy wêreld, sy medemens en sy God; verhoudinge wat noodsaaklik is vir sy volwassewording.

Waar dit in hierdie navorsing handel oor die beoordeling van die optrede van die onderwysstudent in 'n lessituasie, word ook dringend gelet op die vraag of die lesaanbieding sodanig was dat daar sprake was van 'n bydrae tot die kind se volwassewording. Trouens, 'n geslaagde lesaanbieding in die skool impliseer noodwendig 'n bydrae tot die leerling se volwassewording aangesien s6 'n lessituasie insgelyks ook 'n didakties-opvoedkundige situasie is.

By die beoordeling van 'n student se les word gewoonlik gelet op die mate waarin die student eksplisiet daarin slaag om kennis en vaardighede by die leerlinge tuis te bring. Die implisiete oordrag van waardes kan tot 'n mindere of meerdere mate beoordeel word indien die lesevalueringsinstrument daarvoor voorsiening maak. Die geloofsaspek is nie net ter sprake in Godsdienlesse nie. Hoewel die student se geloofsoortuiging nie beoordeel kan word nie, openbaar 'n gelowige student gewoonlik implisiet deur sy voorbeeld en optrede gedurende 'n lesaanbieding, dat hy 'n gelowige mens is.

Hoewel al vier die genoemde aspekte nie altyd in elke les figurer nie, is 'n lesevaluerings- en opleidingsinstrument slegs pedagogies verantwoordbaar indien die instrument s6 ontwerp is dat dit vir die opleier moontlik is om na gelang van omstandighede te kan beoordeel of 'n studentonderwyser gedurende sy lesaanbieding daarin geslaag het om die kind toe te rus met kennis en/of vaardighede en/of waardes met die oog op sy volwassewording. In hierdie ondersoek het skrywer hiervan gepoog om met die ontwerp van lesevaluerings- en opleidingsinstrumente aan hierdie vereistes te voldoen.

Aangesien hierdie navorsing oor evaluering in onderwysersopleidingsverband deel vorm van 'n groter navorsingsprojek rondom die Bevoegdheidsgerigte Onderwysersopleiding, word vervolgens aandag

geskenk aan die konteks vir die probleemstelling van hierdie navorsing.

1.5 KONTEKS VIR DIE PROBLEEMSTELLING

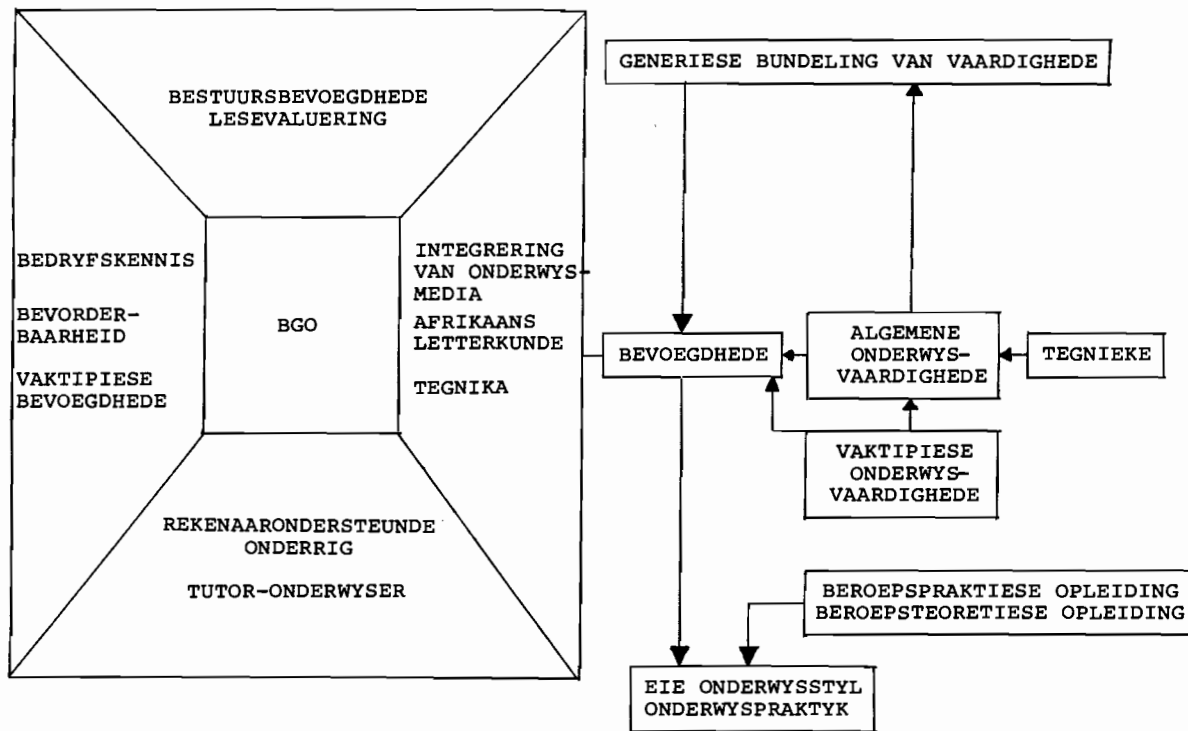
Die onderhawige navorsing met betrekking tot lesevaluering in die praktiese opleiding van die onderwysstudent, vorm 'n subkomponent van 'n groter RGN/PU vir CHO-navorsingsprojek getitel: "*Die verbetering van onderwysersopleiding in die RSA deur middel van bevoegdheidsgerigte opleiding.*" Op die term BGO (afkorting vir bevoegdheidsgerigte opleiding) word in die volgende hoofstuk in meer besonderhede ingegaan (vgl. hoofstuk 2).

Wanneer Elam die kenmerk van 'n BGO-program opsom, verwys hy onder andere na evalueringskriteria wat op bevoegdheids gebaseer moet wees en beklemtoon hy dat (die) spesifieke bevoegdhede geëvalueer moet word (Gresse, 1981:29). 'n Onderwysnavorsingsprojek wat "die verbetering van onderwysersopleiding in die RSA deur middel van bevoegdheidsgerigte opleiding" beoog, behoort dus ook voorsiening te maak vir navorsing met betrekking tot die evaluering van bevoegdhede wat aspirantonderwysers gedurende hulle opleiding behoort te bemeester.

In hierdie navorsing gaan dit om navorsing met betrekking tot die evaluering van bevoegdhede wat aspirantonderwysers gedurende hulle opleiding in die skoolpraktikum tydens lesaanbieding bemeester. Daar is gepoog om wetenskaplikverantwoorde leswaarnemingsinstrumente te ontwerp wat kan dien as opleidingsinstrumente vir hierdie komponent van die onderwysstudent se opleiding. In fig. 1.1 word in 'n skematiese voorstelling aangetoon watter komponente van die navorsingsprojek deur individuele navorsers onderneem is en waar die navorsing rondom lesevaluering in die konteks van die groter navorsingsprojek inpas (Calitz, 1983:6).

Uit hierdie skematiese voorstelling moet afgelei word dat elke individuele navorsers trag om 'n bydrae te lewer tot die verbetering van onderwysersopleiding. Met uitsondering van twee komponente naamlik dié wat handel oor Bedryfskennis en dié wat handel

FIGUUR 1.1 : SKEMATIESE VOORSTELLING VAN DIE NAVORSING RONDOM DIE BEVOEGDHEIDSGERIGTE OPLEIDING VAN ONDERWYSERS



oor die tutoronderwyser, beoog die individuele navorsers om bepaalde tegnieke en onderwysvaardighede te identifiseer wat deur aspirantonderwysers bemeester moet word om as bevoegde en effektiewe onderwysers te kwalifiseer. So sal 'n onderwysstudent wat eksplisiet opgelei word in die implementering van bestuursbevoegdhede wat in hierdie navorsingsprojek geïdentifiseer kan word, ná opleiding "in staat wees tot meer effektiewe klaskamerbestuur en insgelyks tot meer effektiewe onderrig wat in 'n groter leerwins by leerlinge sal resulteer" (Calitz, 1982(b):38). 'n Tweede navorsers wat navorsing doen oor die integrering van onderwysmedia, trag weer om vaardighede vir onderwysremediëring te identifiseer en om 'n meetinstrument in mikrodidaktiese opset daar te stel waarmee sodanige vaardighede tot bevoegdhede tydens opleiding ingeoefen kan word (Calitz, 1983:7). Die navorsers oor Bedryfskennis se navorsing toon aan dat daar by die opleiding van Bedryfskennisonderwysers meer gekonsentreer moet word op bevoegdheidsgerigte opleiding ten einde beroepsgerigte onderwys in die skool tot sy reg te kan laat kom (Benade, 1983).

Navorsing oor lesevaluering by die opleiding van onderwysstudente vir die primêre skool wat aanleiding gee tot die ontwerp van lesevaluerings- en opleidingsinstrumente, kan dus beskou word as 'n sinvolle subnavorsingstema van die groter navorsingsprojek: "Die verbetering van onderwysersopleiding in die RSA deur middel van bevoegdheidsgerigte opleiding".

1.6 PROBLEEMSTELLING

Die volgende vrae wat na aanleiding van die navorsingstema ontstaan, kan as probleemvrae geformuleer word:

- 1) Kan wetenskaplik-verantwoorde lesevalueringinstrumente vir die onderskeie skoolvakke van die primêre skool ontwerp word?
- 2) Kan hierdie lesevalueringinstrumente aangewend word om onderwysstudente doeltreffend op te lei volgens die lesevalueringkriteria wat daarin vervat word?

1.7 DOEL MET DIE NAVORSING

Met die onderhawige navorsing word beoog om:

- 1) na aanleiding van 'n literatuurstudie en empiriese navorsing by onderwysersopleidingsinrigtings in die RSA, lesevaluering- en opleidingsinstrumente vir die lesse van onderwysstudente in opleiding op verskillende vakgebiede te ontwerp;
- 2) die ontwerpte lesevalueringinstrumente na aanleiding van eksploratiewe ondersoeke te verfyn in die lig van vereistes wat aan geskikte evaluering- en opleidingsinstrumente gestel word; en
- 3) 'n bydrae te lewer tot die verbetering van onderwysersopleiding in die RSA.

1.8 ALGEMENE NAVORSINGSHIPOTESES

Die navorsingshipoteses vir die onderhawige navorsing kan soos volg geformuleer word:

- H1) Onderwysstudente vir die primêre skool kan doeltreffend aan die hand van lesevalueringinstrumente in lesaanbieding opgelei word.
- H2) Kriteria wat in lesevalueringinstrumente opgeneem word, kan op 'n bepaalde wyse geformuleer word en moet spesifieke puntwaardes bevat.
- H3) Die eie aard van skoolvakke noodsaak die feit dat student-onderwysers aan die hand van 'n verskeidenheid vaktipiese evalueringinstrumente opgelei word.

1.9 VERWYSINGSRAAMWERK EN NAVORSINGSMETODES

In die onderhawige navorsing is gebruik gemaak van die volgende navorsingsmetodes wat onderskeidelik in hoofstukke 2, 3 en 4 van hierdie proefskrif aan die orde gestel word:

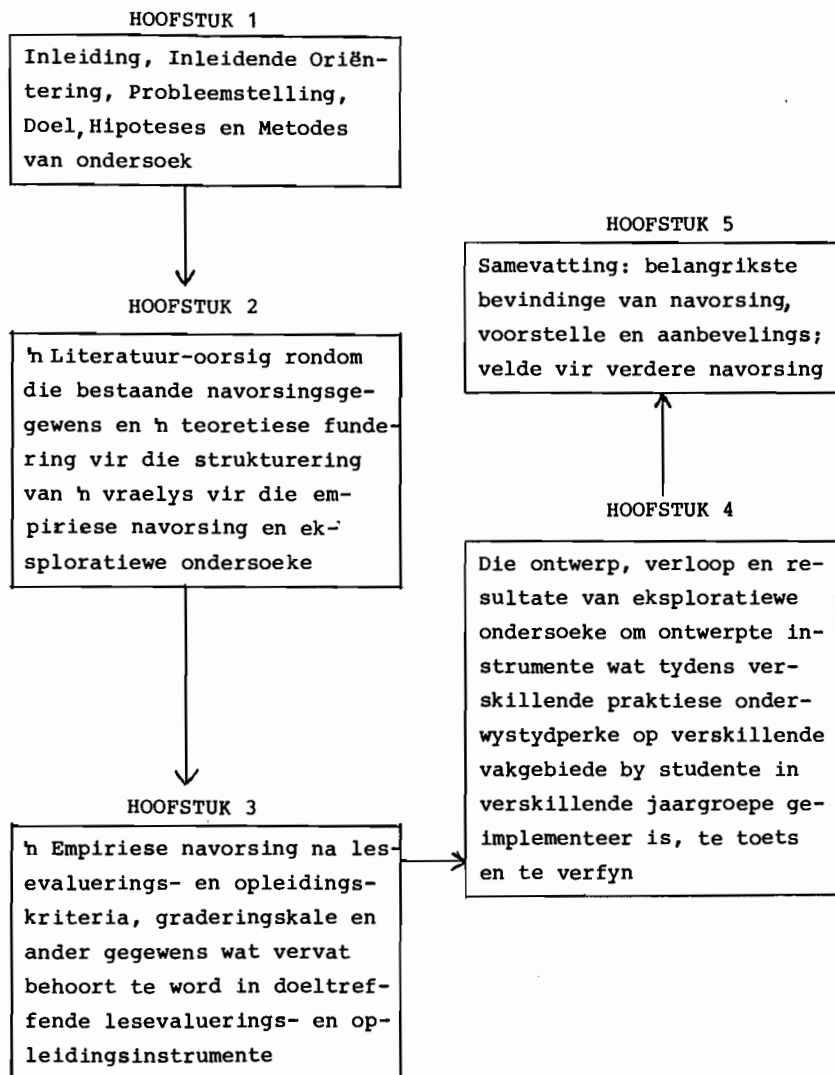
- * 'n literatuuoroorsig;
- * 'n empiriese navorsing; en
- * eksploratiewe ondersoeke.

Meetinstrumente waarvan gebruik gemaak is, het bestaan uit 'n gestruktureerde vraelys, persoonlike onderhoude en antropologiese waarneming. 'n Uiteensetting met betrekking tot bovermelde navorsingsmetodes en meetinstrumente word kortliks binne die verwysingsraamwerk van hierdie navorsingsverslag verstrekk.

In hierdie hoofstuk word kortliks 'n beeld gegee van die probleem wat nagevors is, die aktualiteit van die navorsing en hoe die navorsing uitgevoer is. Die doel met die navorsing behoort duidelik te blyk uit die uiteensetting van die probleemstelling en hipoteses wat gestel is (vgl. parr. 1.6 en 1.8). Daar is ook gefokus op die tema van hierdie navorsing binne die struktuur van die Opvoedkunde. Die tema is verder toegelig teen die konteks van 'n navorsingsprojek wat deur studente van die PU vir CHO onderneem en finansiële ondersteun is deur die RGN met die oog op die verbetering van onderwysersopleiding in die RSA deur middel van bevoegdheidsgerigte opleiding (Projek no. A15/4/57). Die hele verloop van die navorsing word skematies voorgestel in fig. 1.2.

Hoofstuk 2 van die proefskrif bied 'n literatuuroorsig rondom die bestaande navorsingsgegewens met betrekking tot lesevaluering in die opleiding van onderwysstudente. Dit het geskied aan die hand van tydskrifartikels en ander bestaande literatuur. Ook word daar gefokus op navorsing wat gedoen is met betrekking tot die bevoegdheidsgerigte opleiding in 'n instituutpraktikum. Ten spyte van kritiek teen BGO (Grasse, 1981:33;34) kan die navorsingswerk van veral Suid-Afrikaanse opvoedkundiges op hierdie terrein van die Opvoedkunde nie gering geskat word nie. Die behoefte aan verdere navorsing met betrekking tot opleidingsinstrumente in die skoolpraktikum as komponent van opleiding, blyk duidelik wanneer literatuur in hierdie verband bestudeer word. Laasgenoemde insigte bied dan ook die teoretiese grondslag vir die strukturering van 'n vraelys vir die volgende fases van hierdie navorsing, naamlik die empiriese navorsing en die eksploratiewe ondersoek wat daarop gevolg het.

FIGUUR 1.2 : VERWYSINGSRAAMWERK VIR DIE NAVORSING



Insigte verkry na aanleiding van onderhoude en waarneminge het die finale strukturering van die vraelys vergemaklik. Die onderhoude is gevoer met ervare onderwysdosente wat verskillende vakgebiede verteenwoordig. Observasie waarna verwys is, berus op skrywer se persoonlike waarnemings van lesaanbiedinge van studente in die skoolpraktikum oor 'n aantal jare.

In hoofstuk 3 word op die navorsingsontwerp ten opsigte van die populasie en die eksperimentele verloop van die empiriese navorsing in besonderhede ingegaan. Die vraelys as meetinstrument is ontwerp om by wyse van 'n transversale opname soveel inligting as moontlik te verkry. Die bestaande situasie ten opsigte van lesevaluering in die praktiese opleiding van onderwysstudente by verskillende onderwyskolleges in Suid-Afrika is bepaal. Die resultate van die ondersoek wat deur middel van 'n vraelys geloods is, word weergegee en geïnterpreteer teen die agtergrond van die belang wat dit mag hê vir die ontwerp van voorlopige lesevaluering- en opleidingsinstrumente wat in die skoolpraktikum as onderwysersopleidingsmodaliteit gebruik kan word.

In hoofstuk 4 word oorgegaan tot die ontwerp van lesevaluering- en opleidingsinstrumente as voorlopige modelle vir die opleiding van onderwysstudente. Ten einde te kon bepaal hoe doeltreffend die ontwerpte instrumente in die lesevaluering van studente tydens praktiese onderwys deur dosente aangewend kan word, is drie eksploratiewe ondersoeke uitgevoer. Die ontwerpte instrumente is getoets tydens verskillende praktiese onderwystydperke deur dosente wat dit vir die onderskeie vakgebiede by onderwysstudente in verskillende jaargroepe geïmplementeer het. Hierdie ondersoek kan egter nie bestempel word as 'n toetsingsondersoek soos De Groot (1960:29-34; 54-56; 327-333) hierdie vorm van ondersoek vir onderwysnavorsingsdoeleindes beskrywe nie. Die navorsing is dus gedeeltelik evaluatief en gedeeltelik eksploratief van aard, waar "een strenge scheidung van exploratie en toetsing niet altijd mogelijk is nie (De Groot, 1960:119; 55). 'n Beskrywing word gegee van hoe die eksploratiewe ondersoek verloop het sedert die voorlopige ontwerpte instrument vir die eerste keer geïmplementeer is deur dosente tydens 'n praktiese onderwystydperk. Die in-

strument is na aanleiding van die reaksie en kommentaar daarop verfynd met die oog op die implementering daarvan in 'n daaropvolgende tydperk. Die eerste eksploratiewe ondersoek bevestig dan ook bevindinge waartoe daar in hoofstuk 3 gekom is, naamlik dat vaktipiese kriteria die ontwerp van afsonderlike evalueringinstrumente vir sekere vakke noodsaak. 'n Beskrywing en bevindinge van 'n tweede, asook 'n derde eksploratiewe ondersoek waar weer eens geëksperimenteer is met evalueringinstrumente wat uit laasgenoemde ontwikkeling voortgevloei het, word hierna weergegee.

In die slothoofstuk word 'n samevatting gegee van die vernaamste bevindinge wat hierdie navorsing opgelewer het en aanbevelings met betrekking tot die evaluering van onderwysstudente word gemaak. Daar word ook aanbevelings rondom hul opleiding ten opsigte van lesaanbieding in die skoolpraktikum gemaak. So is daar gepoog om lesevaluering- en opleidingsinstrumente te ontwerp wat 'n komponent van 'n bevoegdheidsgerigte opleidingsmodel vir onderwysersopleiding (vgl. Calitz, 1982(b):49) kan vorm. Die resultate van die onderhawige navorsing het egter aangetoon dat sekere fasette van die navorsing nog verder uitgebrei kan word. Gevolglik word daar ook aanbevelings met die oog op verdere navorsing gemaak.

Vervolgens word die bestaande navorsingsgegewens met betrekking tot die bevoegdheidsgerigte opleiding en lesevaluering in die praktiese opleiding van onderwysstudente in die volgende hoofstuk aan die orde gestel.

HOOFSTUK 2

FUNDERING VAN LESEVALUERING VAN ONDERWYSSTUDENTE

2.1 INLEIDING

Wanneer daar normaalweg van evaluering in die onderwys gepraat word, word daar gewoonlik gedink in terme van leerwinste wat deur die onderrig van leerlinge bereik kan word. Wanneer Kruger (1976:30; 1979:42) Bloom et al (1971) se omskrywing van evaluering onder vyf punte uiteensit, kom hy tot die gevolgtrekking dat hierdie omskrywing daarop dui dat dit in evaluering gaan om:

- * die bepaling van doelstellings,
- * die beplanning en organisasie om hierdie doelstellings effektief te verwesenlik, en
- * die kontinue evaluering van die opvoedingsprogram.

Uit die konteks waarbinne hy evaluering bespreek, blyk dit egter duidelik dat hy nie na evaluering in onderwysersopleidingsverband verwys nie, maar wel na die onderrig-leerstudie in die skool met sy drieledige struktuur: onderwyser, leerlinge en leerinhoud.

Waar dit by lesevaluering primêr gaan om die evaluering van die studentonderwyser se bevoegdheede met die oog op sy opleiding, is die bereiking van onderrigdoelstellings nie minder belangrik nie. Inteendeel, die studentonderwyser trag juis om deur sy lesaanbieding bepaalde les- en leerdoelwitte te bereik! Die mate waarin hy daarin slaag, gee juis 'n aanduiding van die onderwysbevoegdheede waaroor hy beskik.

Die onderskeid tussen lesevaluering en evaluering van les- en leerdoelwitte lê in die wyse waarop dit plaasvind; anders gestel: instrumente om studentonderwysers se bevoegdheede te evalueer, verskil aansienlik van toetsinstrumente om leerprestasies van

leerlinge te evalueer. In die lig van hierdie onderskeid wat getref word, kan tot die gevolgtrekking gekom word dat dit by lesevaluering as 'n modaliteit van onderwysersopleiding, gaan om:

- * die bereiking van lesevalueringsdoelstellings wat effektiewe opleiding van die studentonderwyser ten doel het,
- * die gebruikmaking van geskikte evalueringinstrumente om dit moontlik te maak, en
- * 'n bevoegdheidsgerigte opleidingsprogram wat voorsiening maak vir kontinue en effektiewe evaluering van onderwysbevoegdhede van studentonderwysers tydens lesaanbieding.

Dit is teen die agtergrond van hierdie gevolgtrekkings wat die begroning van die onderhawige navorsingstema in hierdie hoofstuk uiteengesit word. Dit behels in breë trekke die volgende:

- 1) 'n begripsverheldering om sekere begrippe met betrekking tot lesevaluering vir die leser duideliker uit te spel;
- 2) die stel van basiese beginsels waarop lesevaluering berus met 'n uiteensetting van dit wat elkeen in lesevalueringverband impliseer;
- 3) watter rol 'n bevoegdheidsgerigte opleidingsprogram kan speel om lesevaluering as opleidingsmodaliteit tot sy reg te laat kom;
- 4) watter onderwysbevoegdhede van studentonderwysers evalueer behoort te word;
- 5) watter kriteria moontlik gebruik kan word om onderwysbevoegdhede tydens lesaanbieding te evalueer;
- 6) prosedures wat gevolg kan word om onderwysbevoegdhede te evalueer in die instituutpraktikum, maar in besonder in die skoolpraktikum, waar geskikte evalueringinstrumente gebruik kan word deur besoekende dosente sowel as praktiserende onderwysers om lesaanbiedinge van onderwysstudente effektief en objektief te kan evalueer.

2.2 BEGRIPSVERHELDERING

Aangesien die begrip evaluering prominent in die onderhawige navorsing figureer en daar ook na aanverwante begrippe soos meting en gradering in hierdie hoofstuk verwys word, word hierdie begrippe eers kortliks toegelig.

Wanneer Hannah (1979(a):16) die probleem van evaluering in die skool bespreek, wys hy daarop dat evaluering basies 'n waardebeoordeling en beoordeling is van die onderrig- en leereffek. Wanneer hy enkele oorewegings ter verbetering van evaluering in die onderwys stel, sê hy:

Evaluering is die sistematiese bepaling van die mate waarin die leerdoel deur die leerlinge bereik is.

(Hannah, 1979(c):22)

Dit blyk duidelik dat dit nie hier gaan om evaluering van studentonderwysers se bevoegdhede nie. Die noue verband tussen die evaluering van les- en leerdoelwitte en onderwysbevoegdhede is reeds aangedui (vgl. par. 2.1).

'n Gevolgtrekking met betrekking tot die begrip evaluering wat egter ook op onderwysersopleiding van toepassing gemaak kan word, is die gevolgtrekking van Hannah (1979 (b):18) na aanleiding van Tyler (vgl. ook Bloom, 1969:44-46), naamlik dat evaluering in twee fases uiteenval:

- 1) metingsfase deur toetsing of eksaminering;
- 2) interpretasiefase of beoordelingsfase.

Kruger (1979:42) formuleer die begrip meting na aanleiding van Stevens (1951) soos volg:

die toekenning van getalwaardes aan kenmerke en prestasies volgens neergelegde reëls.

Binne onderwysersopleidingsverband in die skoolpraktikum sou dit neerkom op die toekenning van punte vir die demonstrering van onderwysbevoegdhede tydens 'n lesaanbieding, wat terselfdertyd die gradering van die studentonderwyser moontlik maak. Gradering in

hierdie verband vind plaas wanneer die punte wat aan 'n bepaalde student ten opsigte van sy/haar lesaanbieding toegeken is, uitgedruk word as 'n persentasie of 'n simbool wat die waarde van die lesaanbieding bepaal.

Die fase van evaluering wat meting en gradering moontlik maak, verteenwoordig die kwantitatiewe element van evaluering, 'n aspek wat vir die opleiding van die studentonderwyser van die aller-grootste belang is. Wat egter belangriker vir die studentonderwyser se opleiding is, is soos in hierdie hoofstuk aangetoon word, die kwalitatiewe element, wat deur die tweede fase van evaluering moontlik gemaak word. Kwalitatiewe elemente maak die uitspraak van waarde-oordele moontlik, wat op interpretasie dui. Tereg wys de Jager (1978:59) daarop dat opleiding in die skoolpraktikum 'n besondere geleentheid aan beide die dosent en toesighoudende onderwyser bied, om die studentonderwyser

...midde in die praktyk op te lei, vandaar dat die opleidingsaspek van evaluering baie meer aandag moet kry as gradering.

Die onderskeiding tussen kwantitatiewe en kwalitatiewe elemente van evaluering (Calitz, 1982(b):70; Stratemeyer, 1958:273) vorm die basis vir bespreking van verskeie aspekte van evaluering wat in hierdie hoofstuk aan die orde gestel word. Alvorens daartoe oorgaan word, word die basiese beginsels van evaluering wat terselfdertyd ook die grondslag vir evaluering van studentonderwysers vorm, gestel.

2.3 BASIESE BEGINSELS VIR DIE EVALUERING VAN STUDENTONDERWYSERS

Wanneer Stratemeyer en Lindsay (1958:273) evaluering in onderwysverband definieer, beklemtoon hulle drie basiese begrippe wat hulle noem:

- 1) *the purpose of evaluation;*
- 2) *the quantitative and qualitative aspects of evaluation;*
and
- 3) *the learner's role in the evaluation process.*

Die eerste begrip, naamlik die doel van evaluering, sien hulle so:

The central purpose of evaluation is to promote growth, not simply to pass judgement...When this is the central purpose of evaluation the learner is helped to set goals and to work intelligently towards them.

Oor die tweede basiese begrip, naamlik kwantitatiewe en kwalitatiewe aspekte van evaluering, word in 'n volgende paragraaf (vgl. par. 2.3.2 - 2,3.2,1.5 in besonderhede ingegaan.

Die derde basiese begrip dui op die rol wat die leerder en, in onderwysersopleidingsverband, die studentonderwyser in die evalueringproses speel. Dit staan ook as selfevaluering bekend. Ook na hierdie begrip word in 'n volgende paragraaf (vgl. par. 2.3.3.4) in besonderhede ingegaan.

Stratemeyer en Lindsay (1958:431) stel ses basiese beginsels wat die grondslag vir evaluering vorm, maar ook rigting kan gee aan die evalueringproses. Dit kan ook op die evaluering van studentonderwysers van toepassing gemaak word.

Tanruther (1973:215) beklemtoon ook dieselfde beginsels. Hy beskou die volgende beginsels as nuttig:

- * *Die fundamentele doel van evaluering is om vordering (growth) te bewerkstellig.*
- * *Evaluering behels die bepaling van voorafbepaalde en algemeen goedgekeurde waardes en doelstellings.*
- * *Evaluering is 'n integrale deel van die leerproses en moet deurlopend wees.*
- * *Evaluering moet nie net alleen op beide kwantitatiewe sowel as kwalitatiewe bewyse gebaseer word nie, maar moet ook 'n verskeidenheid van tegnieke gebruik om gedrag aan te teken en te interpreteer.*

- * *Evaluering is 'n koöperatiewe proses waaraan die student en almal wat met sy groei gemeed is, moet deelneem.*
- * *In die situasies waarin die student geëvalueer word, neem evaluering die individuele vermoë van die student sowel as die onderwysbevoegdheid wat gewoonlik vereis word, in ag.*

Wanneer hierdie beginsels van nader beskou word, blyk dit duidelik dat elkeen verband hou met die drie basiese begrippe soos aangetoon deur Stratemeyer en Lindsay (1958).

Bennie (1972:103) beskou vier basiese beginsels met betrekking tot evaluering van studentonderwysers as belangrik. Hy noem dit soos volg:

- 1) *Evaluation is comprehensive.*
- 2) *Evaluation is continuous.*
- 3) *Evaluation is specific.*
- 4) *Evaluation is individualized.*

Met die uitsondering van die derde beginsel, naamlik "evaluation is specific", is hierdie beginsels vervat in die ses beginsels soos onderskei deur Tanruther (1973) waarna reeds verwys is. Die beginsel van spesiwiteit kan ook as 'n belangrike aspek van leskritiek geïnterpreteer word (vgl. par. 2.3.3.1).

Bovermelde outeurs se toeligting met betrekking tot basiese beginsels, dui daarop dat dit van toepassing is op die evaluering van die studentonderwyser. Dit behoort plaas te vind nie slegs tydens lesevaluering nie, maar ook in sy optrede en gedrag buite lessituasies. Dit is egter belangrik om op hierdie onderskeid te wys aangesien, soos verder aangetoon word, daar 'n duidelike verskil bestaan tussen evalueringsinstrumente om studentonderwysers se onderwysbevoegdhede tydens lesaanbieding te evalueer en instrumente wat gebruik word om studentonderwysers gedurende 'n tydperk van praktiese onderwys te evalueer.

Na aanleiding van die beginsels waarna verwys is, word vyf basiese beginsels vir lesevaluering in ietwat gewysigde vorm daargestel. Lesevaluering is:

- 1) gerig op die bereiking van bepaalde doelstellings en doelwitte;
- 2) kwantitatief en kwalitatief van aard;
- 3) koöperatief en omvattend van aard (n gesamentlike verantwoordelikheid);
- 4) individualiserend van aard; en
- 5) deurlopend van aard.

In die paragrafe wat volg, word op hierdie beginsels in besonderhede ingegaan deur te let op aspekte wat op elkeen van hierdie beginsels betrekking het. Vervolgens word ingegaan op doelstellings van evaluering in die onderwys in die algemeen. Hierdie doelstellings vorm ook die basis vir alle doelstellings wat vir die evaluering van studentonderwysers gestel kan word. Laasgenoemde impliseer doelstellings vir die evaluering van onderwysbevoegdheids (vgl. par. 2.5.2).

2.3.1 DOELSTELLINGS MET EVALUERINGS

Daar bestaan n noue verwantskap tussen bepaalde evalueringsmetodes wat toegepas kan word en bepaalde evalueringsoogmerke (De Corte, 1974:332). Alvorens evalueringsmetodes wat vir lesevaluering van belang is, bespreek word, word gekyk tot watter mate algemene evalueringdoelstellings ook op doelstellings vir evaluering van studentonderwysers betrekking sou hê.

Die variasie ten opsigte van die definiëringe en omskrywinge van evalueringdoelstellings in onderwysverband, is bykans net so omvattend as die literatuurbronne wat oor evaluering bestaan. Enkele voorbeelde van outeurs se sieninge in hierdie verband is byvoorbeeld dié waarna Hannah (1979(a):24-31) verwys. Tyler, Lewis, Popham, Anderson, Ball, Murphy, Lien en De Corte. Hierdie skrywers verwys veral gemeenskaplik na die mate waarin onderwysdoel-

stellings bereik moet word in terme van die resultate wat leerlinge deur hulle leerhandelinge behaal.

De Corte (1974:311) verskil egter van ander outeurs daarin dat hy daarop wys dat daar by evaluering twee duidelik onderskeibare oogmerke gestel kan word, naamlik:

- i) Produk-evaluering: "door na te gaan in welke mate de onderwysdoelstellingen by de leerlingen bereikt zijn", en
- ii) Prosevaluering, wat impliseer dat die onderrig-leerhandelinge self regstreeks geëvalueer word, "met ander woorde evaluatie van de verschillende componenten ervan, zoals de doelstellingen zelf, de leerinhoud, didaktische werkvormen en media door middel waarvan, evenals de omstandigheden waaronder de resultaten tot stand kwamen".

De Corte (1974:334) se onderskeidinge ten opsigte van evalueringsoogmerke is veral gerig op die optimalisering van leerprogramme en om onderwysers meer krities te laat staan teenoor hulle eie onderrighandelinge. Hulle kan hulle onderrighandelinge beoordeel aan die hand van bepaalde kriteria. Hierdie oogmerke kan ook van toepassing gemaak word op die beoordelinge van die onderrighandelinge van studentonderwysers tydens mikro-onderwysgeleenthede sowel as tydens praktiese onderwys in die skoolpraktyk.

Uit 'n omskrywing deur Dickey en Adams (1956:323) van wat evaluering van onderwysstudente tydens hulle praktiese opleiding behels, kan oogmerke afgelei word wat min of meer ooreenkom met dié van De Corte:

Evaluation is an integral part of the student-teaching experience. Conceived as a basic function of student teaching, evaluation implies more than objective measurement of student achievement. Too often what is called evaluation of the student-teaching experience is only the measurement of activities performed, skills acquired, and knowledge gained. In reality, evaluation is concerned with the value, nature, and direction of the development of student teachers in relation to objectives based upon the growth needs of the prospective teachers themselves.

Uit hierdie aanhaling kan afgelei word dat Adams en Dickey ook twee oogmerke in gedagte het met evaluering van die onderrig deur onderwysstudente, naamlik:

- i) 'n waardebeplanning van die mate van sukses wat die student behaal (objective measurement); en
- ii) 'n gemeid-wees met die student se vorming (development) met betrekking tot bepaalde opleidingsvereistes.

By implikasie is hier ook sprake van produk- en proses-evaluering. Dit is verder ook duidelik dat hier onderskei word tussen die kwantitatiewe en kwalitatiewe elemente van evaluering. Hierdie onderskeiding blyk ook duidelik uit Bloom, Hastings en Madaus (1971) se onderskeiding van twee oogmerke met evaluering waaruit bepaalde evalueringmetodes, of evalueringprosedures soos Grondlund, (1976:14-17) dit noem, voortspruit.

2.3.2 KWALITATIEWE EN KWANTITATIEWE ELEMENTE VAN EVALUERING

Die volgende evalueringmetodes spruit voort uit die onderskeiding van die kwantitatiewe en die kwalitatiewe elemente van evaluering: summatiewe, normatiewe, globale, analitiese en diagnostiese evaluering. Evalueringmetodes kry egter eers betekenis wanneer bepaalde interpretasies daaraan geheg kan word.

2.3.2.1 EVALUERINGSMETODES

2.3.2.1.1 SUMMATIEWE EVALUERING

Die siening van Bloom et al. (1971) met betrekking tot evalueringsoogmerke stem grootliks ooreen met dié van De Corte. Bloom verwys na produkevaluering as summatiewe evaluering. Verwysende na Adams en Dickey sou 'n waardebeplanning of gradering vandie mate van sukses wat 'n student met die aanbieding van sy les bereik, ook as produk- of summatiewe evaluering bestempel kan word, want sê Bloom et al, (1971:62):

summative - usually intended only for grading and certification.

2.3.2.1.2 FORMATIEWE EVALUERING

'n Dosent, onderwyser of skoolhoof wat die lesaanbieding van 'n studentonderwyser evalueer met die oog op die opleiding van die student, kan nie anders as om gemeoid te wees met sy vorming (ontwikkeling) wanneer bepaalde opleidingsvereistes in ag geneem word nie. Wanneer evaluering gedurende die proses of verloop van lesaanbieding plaasvind, geskied dit juis met die oog op die vorming van die student as toekomstige onderwyser.

Prosesevaluering identifiseer Bloom et al. na aanleiding van Scriven (1967) as: "formative evaluation" (1971:54). Hulle motiver die term soos volg:

Formative evaluation, as the name implies, intervenes during the formation of the student, not when the process is thought to be completed. It points to areas of needed remediation so that immediately subsequent instruction can be made more pertinent and beneficial.

Toegepas op lesevaluering sou formatiewe evaluering of verloop-evaluering (Marais, 1981:116) impliseer dat die studentonderwyser se onderrigbevoegdhede geëvalueer word gedurende die aanbieding van sy les. Gebreke of tekortkominge ten opsigte van sy persoon of onderrighandelinge kan dan gedurende die verloop van sy lesaanbieding geïdentifiseer word en aan die einde van sy lesaanbieding aan hom so volledig moontlik meegedeel word. S6 kan sinvolle bysturing verleen word.

Deur formatiewe evaluering kan die kwaliteit van onderwysbevoegdhede wat die studentonderwyser tydens sy lesaanbieding implementeer, geëvalueer word. Die finale punt of simbool wat as gradering aan die student se onderwysbevoegdhede toegeken word, is 'n kwantitatiewe waardebeplanning van sy les wat deur produk- of summatiewe evaluering bereik word.

2.3.2.1.3 GLOBALE EVALUERING

'n Evalueringsmetode wat oor die algemeen redelik bekend is, is globale beoordeling. 'n Skrywer soos De Corte beskou globale beoordeling en analitiese evaluering as aspekte van produk-evaluering (1971:329; 1974:318) . Wanneer hy 'n omskrywing gee van

globale evaluering (1974:318), verwys hy na leerlinge wat onder-
rig word in 'n klas, 'n skoolgroep in die skool, en beteken dit dan

*het beskryf en beoordeel van het rëndement van
het onderwys in een omschreven domein van onderwys-
doelstellinge als geheel.*

Globale evaluering van die lesaanbeiding van 'n studentonderwyser
impliseer dus dat die lesaanbeiding as geheel beoordeel word. 'n
Punt, 'n persentasie of simbool kan toegeken word wat die waarde
vandie lesaanbeiding in sy geheel sal uitdruk.

Globale en analitiese evaluering word deur De Corte gesamentlik
behandel (1974:318) omdat soos hy sê:

*...men doorgaans door middel van eenzelfde proef,
informatie over beide kan verzamelen.*

By lesevaluering kan globale evaluering egter van analitiese
evaluering geskei word. Die studentonderwyser se lesaanbeiding
kan globaal evalueer word, sonder dat verskillende evaluerings-
doelwitte (onderwysbevoegdhe) afsonderlik beoordeel is. Dit
is juis hierin wat Brown (1975:60) se kritiek teen globale beoor-
deling opgesluit lê, wanneer hy sê:

*The global rating itself is singularly uninformative.
It does not itself indicate the criteria or tell the
student how he can improve his teaching.*

Ook Boyce (1977:7) spreek kritiek teen globale beoordeling uit
as hy sê:

*As assessment based on a general impression is unre-
liable, a more analytic approach to assessment might
ensure more accurate and objective assessment.*

Met globale, summatiewe evaluering as 'n kwantitatiewe waardebe-
paling van 'n student se lesaanbeiding, is die oogmerke met les-
evaluering slegs gedeeltelik bereik. Deur analitiese evaluering
kan egter ook kwalitatiewe elemente beoordeel word.

2.3.2.1.4 ANALITIESE EVALUERING

De Corte (1974:318) beskryf hierdie evalueringsmetode in terme
van leerresultate wat deur onderrig met leerlinge bereik kan word.

Dit bestaan volgens hom

...in het beskrywing en beoordeel van het rendement van het onderwys met betrekking tot elke doelstelling afsonderlik uit een omschreven domein.

In lesevalueringverband kan deur analitiese evaluering presies bepaal word aan watter gestelde doelwit die student nie voldoen het nie (vgl. Calitz, 1982(a):74). Indien analitiese evaluering gedurende die lesaanbieding van die studentonderwyser plaasvind, sou daar ook sprake kan wees van formatief-analitiese evaluering.

Indien "structure of a unit" ook 'n lesaanbieding impliseer (Bloom et al, 1974:118), dan is die funksies van formatiewe evaluering soos Bloom et al. (1971:91) dit beskrywe, juis dit wat ook met analitiese evaluering beoog word:

* *Feedback to student and teacher on student progress through a unit.*

* *Location of errors in terms of the structure of a unit so that remedial alternative instruction techniques can be prescribed.*

Analitiese evaluering wat tydens formatiewe evaluering plaasvind, kan na die mening van die skrywer hiervan slegs effektief geskied indien die evalueerder gebruik maak van 'n lesevalueringsinstrument met kategorieë wat voorsiening maak vir:

- i) die verwesenliking van bepaalde les- en leerdoelwitte met lesaanbieding;
- ii) kriteria wat die demonstrering van bepaalde onderwysbevoegdhede by lesaanbieding vereis; en
- iii) skriftelike kommentaar oor die lesaanbieding.

'n Outeur wat van hierdie siening verskil is Boyce (1977:8) wat met betrekking tot evalueringvorms die volgende mening uitspreek:

The evaluation forms should not be rigidly structured so that free response on the part of the tutor is encouraged.

Evalueringvorms soos dié waarna Boyce verwys, hou na die mening van die skrywer hiervan, bepaalde nadele in. In hoofstuk 4 (par. 4.3.1) word in besonderhede hierop ingegaan.

Analitiese evaluering as 'n aspek van produkevaluering (summatief-analitiese evaluering) wat aan die einde van die onderrig geskied (Oliner, 1976, aangehaal deur Calitz, 1982(a):74), kan na die mening van die skrywer hiervan, gewoonlik nie so effektief plaasvind as wat dit tydens formatiewe evaluering gedurende die lesaanbieding geskied nie. Analitiese evaluering tydens lesaanbieding aan die hand van gestruktureerde evalueringsvorms bepaal derhalwe grootliks die kwaliteit van bysturing wat aan die student-onderwyser verleen kan word. Die noukeurigheid waarmee analitiese evaluering geskied, is ook bepalend vir die kwaliteit van opleiding wat 'n student ten opsigte van lesonderrig ontvang.

Analitiese evaluering stel egter besondere eise aan die dosent, onderwyser en skoolhoof wat studente se lesse tydens hulle praktiese onderwys moet evalueer. Dit verg byvoorbeeld deskundige kennis, onderwyservaring, 'n goeie waarnemingsvermoë en 'n besondere belangstelling in die studentonderwyser se opleiding. Hierdie eienskappe is egter nie van veel waarde vir die studentonderwyser se opleiding indien die evalueerder nie bereid is om hom/haar behoorlik "in te span" wanneer hy/sy 'n analitiese evaluering van die studentonderwyser se lesaanbieding doen nie. Indien aanvaar word dat die lesevalueerder oor die nodige kennis en onderwyservaring beskik, is 'n goeie waarnemingsvermoë en intensionele gerigtheid waarskynlik die belangrikste eienskappe waarvoor die leswaarnemer moet beskik.

Alhoewel die waarde van analitiese evaluering by lesevaluering daarin geleë is dat die student op die hoogte gebring kan word met betrekking tot die mate waarin hy aan bepaalde lesevaluering-kriteria voldoen, is hy nog nie ingelig met betrekking tot die redes of oorsake van sy tekortkominge ten opsigte van sy onderligvermoëns nie. Bepaalde toetse moet uitgevoer word om dit vas te stel. 'n Evalueringmetode waarvan die kwalitatiewe en/of kwantitatiewe elemente wat evalueer kan word, afhanklik is van gestandaardiseerde toetse, behels diagnostiese evaluering.

2.3.2.1.5 DIAGNOSTIESE EVALUERING

Volgens De Corte (1974:318) vorm diagnostiese evaluering ook 'n faset van produkevaluering. Diagnostiese evaluering het egter twee onderskeibare oogmerke, te wete, 'n beskrywende en 'n etiologiese diagnose. Volgens De Corte (1974:319) maak die etiologiese aspek van diagnose ook deel uit van proesevaluering (formatiewe evaluering).

Volgens Bloom et al. (1971:87,91) staan diagnostiese evaluering op gelyke voet met summatiewe en formatiewe evaluering, aangesien dit duidelik onderskei kan word van ander vorms van evaluering en wel vanweë die twee tipes van diagnose waarna hierbo verwys is. Bloom et al. (1971:87) beklemtoon ook die noue verwantskap van diagnostiese evaluering met summatiewe evaluering, enersyds, en formatiewe evaluering, andersyds. Tog tref hulle 'n duidelike onderskeid tussen diagnostiese, summatiewe en formatiewe evaluering. Die onderskeid en ooreenkomste tussen hierdie evalueringsmetodes blyk duidelik waar Bloom et al. (1971:91,92) dit in 'n tabel onder agt onderskeibare kategorieë aantoon.

Die beskrywende diagnose word gedoen aan die begin van 'n student se opleiding terwyl die etiologiese diagnose geskied terwyl hy met sy opleiding besig is en bepaalde gebreke in sy toerusting as onderwyser openbaar (Bloom et al., 1971:88). In lesevalueringverband sou dit impliseer dat indien gebreke in die student se onderrigvermoëns aan die begin van 'n lesaanbieding geïdentifiseer kan word, daar sprake kan wees van 'n beskrywende diagnose. Skrywer hiervan het egter bedenkinge of dit vir 'n evalueerder wat nie die studentonderwyser goed ken nie, moontlik is.

Die primêre oogmerk met etiologiese diagnose is om te bepaal wat die onderliggende omstandighede of oorsake van herhaalde gebreke in 'n studentonderwyser se onderrigtoerusting is, maar wat nie deur die normale wyse van remediërende opleiding reggestel kan word nie (Bloom et al., 1971:87). Die oorsake van 'n studentonderwyser se faling gedurende formatiewe evaluering kan byvoorbeeld toegeskryf word aan nie-metodologiese oorsake, soos fisiese, emosionele, kulturele en omgewingsfaktore.

Bloom et al. (1971:92-109) verstrek besonderhede van verskeie tipes van toetse wat aangewend kan word om diagnostiese evaluering van studente gedurende hulle opleiding moontlik te maak. Nie een van hierdie toetse is egter ontwerp om tydens die student se lesaanbieding afgeneem te word nie. Tot watter mate dit moontlik en sinvol is om 'n diagnostiese evaluering bestaande uit 'n etiologiese diagnose te kan doen gedurende die lesaanbieding van 'n studentonderwyser, bly 'n vraag wat moontlik deur navorsing beantwoord kan word.

Die waarde van diagnostiese evaluering is wel daarin geleë dat dit gedurende die verloop van praktiese onderwystydperke kan geskied mits lesevalueerders van geskikte evalueringsinstrumente gebruik maak. Soos by analitiese evaluering, verg dit ook deskundige kennis, voldoende onderwyservaring, goeie waarnemingsvermoë, belangstelling en intensionele gerigtheid aan die kant van die evalueerder. Sonder goed-gekontroleerde omstandighede soos by die toepassing van interaksie-analise waarnemingsinstrumente (vgl. De Corte, 1974:334), is dit egter nie moontlik nie.

Die resultate wat volg op die bepaalde evalueringsmetode wat gevolg is, kry eers betekenis wanneer hulle verklaar kan word, dit wil sê as 'n uitleg van die betekenis daarvan gegee kan word. Vir die opleiding van studentonderwysers ten opsigte van lesaanbieding, is die tradisionele wyse van interpretasie waarvolgens individuele prestasies met mekaar vergelyk word, nie voldoende nie. Vervolgens word wyses van die interpretasie van evaluering bespreek en die betekenis daarvan vir lesevaluering aangedui.

2.3.2.2 INTERPRETASIE VAN EVALUERING

Daar bestaan twee basiese wyses waarop evalueringresultate geïnterpreteer kan word. Die twee wyses van interpretasie hang nou saam met die evalueringsmetodes wat reeds bespreek is. Summatiewe evaluering maak normgerigte interpretasie moontlik (Hannah, 1979(a):35). Teenoor normgerigte evaluering staan kriteriumgerigte interpretasie wat gebaseer is op formatiewe en diagnostiese evaluering (Gronlund, 1976:19). In die Engelse litera-

tuur word in hierdie verband gepraat van "summative-norm-referenced and formative-criteria-referenced assessment" (Hall & Jones, 1976:71).

Popham (1975:130) beskryf die onderskeid tussen hierdie twee wyses van evalueringsinterpretasie soos volg:

The key distinction, of course, between norm-referenced and criterion-referenced measurement is that in the former case we reference, that is, relate, an individual's performance to that of a norm group, in the latter case we reference an individual's performance to a criterion (vgl. ook Ebel, 1979:11).

Vir die evaluering van studentonderwysers se onderrigbevoegdheid hou hierdie onderskeiding van evalueringsinterpretasie besondere betekenis in. Waar studentonderwysers tydens lesaanbiedings summatief geëvalueer word en daar dus bloot 'n punt as uitdrukking van waardebeoordeling van die lesaanbieding toegeken word, sou daar sprake wees van normgerigte evaluering. Die informasie wat byvoorbeeld op grond van globale beoordeling (vgl. par.2.3.2.1.3) aangaande 'n individuele student ingesamel word, sou dan vergelyk kan word met informasie aangaande 'n soortgelyke groep studentonderwysers.

Wanneer die bedoeling is om te bepaal hoe goed/swak 'n student se les aangebied word in vergelyking met ander studentonderwysers van dieselfde of soortgelyke groepe, is dit die aangewese weg om van normgerigte evaluering gebruik te maak. Vir die doeleindes van opleiding van studentonderwysers in lesaanbieding hou hierdie wyse van interpretasie nie veel waarde in nie, aangesien dit sou neerkom op 'n kwantitatiewe vergelyking van resultate. 'n Kwalitatiewe vergelyking is egter moontlik wanneer daar van kriteriumgerigte evaluering gebruik gemaak word.

Kriteriumgerigte interpretasie van lesevalueringresultate word toegepas waar studentonderwysers se lesaanbiedinge diagnosties of formatief-analities geëvalueer is. Dit veronderstel dat van evalueringinstrumente gebruik gemaak word wat kriteria bevat wat die evaluering van kognitiewe, affektiewe en onderrigbevoegdheid vereis (vgl. par. 2.6.1 - 2.6.1.3). Informasie wat op

hierdie wyse voorsien word, verskaf 'n deurlopende terugvoering aan beide lesevalueerder (dosent of toesighoudende onderwyser) en studentonderwyser aangaande moontlike suksesse of mislukings tydens die lesaanbieding.

Lesevalueringsinstrumente wat gebruik word met die oog op summatiewe kriteriumgerigte evaluering kan so ontwerp word dat 'n bepaalde waarde per kriterium toegeken word en die totale waarde van die lesaanbieding uitgedruk word as 'n persentasie wat al die kriteria gesamentlik verteenwoordig. Evaluering met lesevalueringsinstrumente wat só ontwerp is, hou dié voordele in dat die oogmerke wat met normgerigte evaluering bereik kan word ook met kriteriumgerigte evaluering bereik kan word. Op hierdie wyse kan nie alleen doelgerigte opleiding ten opsigte van lesaanbieding deur die studentonderwyser plaasvind nie, maar kan die resultate van die meting ook gebruik word om studente te gradeer. Studente kan ook onderling met mekaar vergelyk word, indien dit om die een of ander rede beoog word, byvoorbeeld met die oog op 'n prysuitdeling. Die onderhawige studie was juis 'n poging om lesevalueringsinstrumente wat bovermelde voordele inhou, te ontwerp en toe te pas.

Lesevalueringsinstrumente wat effektiewe kriteriumgerigte evaluering moontlik maak, stel die lesevalueerder ook in staat om grondige leskritiek te kan toepas. Die verantwoordelikheid om leskritiek te lewer is inderdaad 'n gesamentlike verantwoordelikheid. Tanruther (1973:217) en Stratemeyer (1958:431) verwys in hierdie verband na evaluering as 'n koöperatiewe en omvattende proses (vgl. par. 2.3).

2.3.3 DIE KOÖPERATIEWE EN OMVATTENDE AARD VAN EVALUERING

2.3.3.1 LESKRITIEK

Om 'n studentonderwyser behulpsaam te wees om sy optrede tydens lesaanbieding aan die hand van kriteria te interpreteer en die ontleding daarvan met hom/haar te deel, is 'n belangrike en gewaardeerde plig van die lesevalueerder. Daar is waarskynlik

geen ander aspek van 'n student se opleiding waaroor die ernstige studentonderwyser meer begaan is as oor wat die dosent of onderwyser wat sy lesaanbieding aangehoor het, oor sy les "te sê het nie". Een van die redes hiervoor kan waarskynlik toegeskryf word aan verskille tussen dosente ten opsigte van kritiek of terugvoering oor studentonderwysers se lesse.

In 'n ondersoek met betrekking tot die houding van 200 studente teenoor skriftelike kritiek deur dosente tydens die praktiese opleiding van primêre onderwysers het Korrubel (1972:166) bevind dat 64,5% van die studente verward en onseker geraak het "as gevolg van die feit dat dosente ten opsigte van kritiek wat hulle lewer van mekaar verskil het". Ook Van den Berg (1969:307) se bevindinge van 'n ondersoek met betrekking tot die "praktiese opleiding van onderwysers in Transvaal" is in hierdie verband betekenisvol. In sy ondersoek het hy onder andere probeer vasstel of en in hoe 'n mate die standaarde en vereistes wat verskillende dosente vir 'n evalueringsles stel, verskil. Hy het tot die gevolgtrekking gekom dat meer as die helfte van 1396 studente (59,5%) verklaar het dat die standaarde en vereistes wat die verskillende dosente vir 'n evalueringsles stel in 'n hoër mate of geheel en al van mekaar verskil.

Hall & Jones (1976:158) beskryf leskritiek as 'feedback' of terugvoering, wat aan die studentonderwyser na lesaanbieding, gelewer behoort te word:

The feedback needs to be based on observational data and should be delivered as soon after the performance as is possible. The content of feedback should also be congruent with the student's ability to make constructive use of it.

Stratemeyer & Lindsay stel sekere vereistes aan konstruktiewe kritiek (1958:453). Dit moet naamlik in die eerste plek waarderend en korrektief wees, en tweedens moet dit spesifiek wees en definitiewe voorstelle bevat ten opsigte van wat gedoen kan word. Met betrekking tot die eerste vereiste beweer hulle dat

die student gereed is

...for corrective criticism through which he is helped to see weaknesses. He is ready for and really appreciates only criticism that is genuine. But honest criticism also means recognizing and encouraging abilities, including appreciative reactions for things well done.

Adams & Dickey (1956:24) wys egter daarop dat die studentonderwyser alleen kritiek sal aanvaar

...if, in turn, he has developed respect for, and gained confidence in, the supervising teacher; for, in the last analysis, the development of esteem is a two-way process.

Die studentonderwyser wil egter weet hoe hy sy foute kan regstel en tekortkominge te bowe kan kom. Hy verlang regverdigte en billike evaluering van die dosent en sal dan ook tevrede wees met sy punt selfs indien die dosent nie 'n baie hoë punt toeken nie. Tereg konstateer Bennie (1972:105) in hierdie verband: "Generalized comments, suggestions, criticisms, or statements, rarely are effective". Voorstelle ter verbetering van lesaanbieding deur studentonderwysers moet ook prakties uitvoerbaar wees.

Kritiek kan egter alleen spesifiek wees indien daar nie misverstande bestaan ten opsigte van die kriteria wat vir evaluering aangewend word nie. Derhalwe is dit essensieel dat studentonderwysers ten volle bewus is van al die kriteria wat vir evaluering gebruik word (Boyce, 1977:8) Hall & Jones (1976:82) verwys in hierdie verband na "congruence in teaching" waarmee hulle bedoel:

Before performance can be assessed it is important to make certain that everyone knows what is being looked at.

Evaluering van die lesaanbiedinge deur studentonderwysers in die skoolsituasie hang ook saam met die opleidingsinrigting se praktiese onderwysbeleid, veral waar dit betrekking het op die organisatoriese en administratiewe reëlings wat getref word deur die betrokke opleidingsinrigting in samewerking met die skool waar die studentonderwysers geplaas word. Effektiewe terugvoering ten opsigte van die studentonderwyser se bemeestering van vaardighede en tegniese word tot 'n groot mate bepaal deur hierdie reëlings.

Uit die bestudering van die literatuur kan ook aangetoon word dat daar 'n variasie ten opsigte hiervan by opleidingsinrigtings bestaan. Die skrywer hiervan het probeer vasstel watter aspekte in hierdie verband terugvoering so effektief moontlik maak. Bepaalde vrae in die vraelys is met die oog hierop gestel (vgl. Bylaag 4).

Stratemeyer & Lindsay (1958:456) som die essensie van leskritiek soos volg op:

In general, however, criticism should not stress weaknesses without making specific suggestions for ways to overcome them.

Aangesien daar in hierdie navorsing oor leskritiek telkens verwys is na die betrokkenheid van die lesevalueerder, word vervolgens kortliks aandag geskenk aan die persone wat betrokke is by die leskritiek tydens die studentonderwyser se praktiese onderwys in die skool.

2.3.3.2 DIE AANDEEL VAN DIE TOESIGHOUENDE ONDERWYSER IN DIE EVALUERING VAN LESSE

'n Onderzoek van Van den Berg (1969:463) het aangetoon dat "een van die belangrikste aspekte van die studentonderwyser se praktiese opleiding tydens praktiese onderwys, naamlik die bespreking en ontleding van lesse wat studente aan onderwysers gee, beslis nie voldoende aandag geniet nie".

Die toesighoudende onderwyser kan die belangrikste bydrae lewer tot die praktiese opleiding van studentonderwysers, aangesien hy/sy vir 'n lang tydperk van die praktiese onderwys in die klas-kamer teenwoordig is wanneer die studentonderwyser lesse aanbied. Dit is egter alleen moontlik indien laasgenoemde die regte gesindheid openbaar deur objektiewe en opregte, konstruktiewe raad te aanvaar.

Tanruther (1973:220) stel dit so:

It is difficult, if not impossible for a capable supervising teacher to contribute to the professional growth of one who is overly sensitive to criticism, lacks forthrightness, is fearful of the marks he may receive if he admits he is seeking help, and is generally uncooperative.

Die wyse van optrede teenoor die studentonderwyser deur die toesighoudende onderwyser kan bepalend wees vir die aanvaarding van sy leiding deur die studentonderwyser. Conradie (1977:156) beklemtoon die aandeel van die toesighoudende onderwyser soos volg:

Waardering en leiding deur die onderwyser versterk die studentonderwyser se selfvertroue, terwyl positiewe kritiek hom daartoe motiveer om aan sy beplanning en optrede te skaaf...Objektiewe maar taktvolle evaluering wat nie die verhouding tussen die toesighoudende onderwyser en die studentonderwyser sal skaad nie, is noodsaaklik (1977:160).

Die bydrae van die toesighoudende onderwyser kan bestaan uit skriftelike kritiek (na elke lesaanbieding) sowel as lesbesprekings. Die studentonderwyser kan self ook inisiatief neem deur op 'n geskikte tyd met die toesighoudende onderwyser in gesprek te tree, vrae te stel en so ook aan laasgenoemde die geleentheid te bied om aan hom/haar leiding te kan gee. Tereg sê Byers en Irish (1965:229) aan die studentonderwyser:

You as a student teacher can do much to make the daily and weekly evaluative conferences of value to you.

Die aandeel van die besoekende dosent in die evaluering van 'kritieklesse' word gewoonlik deur die meeste studentonderwysers as die belangrikste kommentaar op lesaanbiedinge beskou. Vervolgens word hieraan aandag gewy.

2.3.3.3 DIE AANDEEL VAN DIE BESOEKENDE DOSENT IN DIE EVALUERING VAN LESSE

Die dosent besoek die studentonderwyser gewoonlik 'n aantal kere om lesaanbiedinge te evalueer tydens langer praktiese onderwys-tydperke wat 'n aantal weke duur. Tegelykertyd kan die geleentheid benut word vir die opleiding van onderwysers. Die besoekende dosent kan 'n besondere bydrae lewer tot die student se opleiding mits hy aan hom/haar effektiewe leiding en terugvoering met betrekking tot lesaanbieding verskaf. Dit is egter alleen moontlik indien daar voldoende gesprekvoering tussen die besoekende dosent en die studentonderwyser plaasvind sodat die student- of aspirantonderwyser bewus is van die verwagtinge wat van hom gekoester word.

Dit is noodsaaklik dat die student insae sal hê in die inhoud van die lesevalueringvorm wat gebruik word. Dit veronderstel dat hy presies sal weet wat elke lesevalueringkriterium wat 'n bepaalde onderwysbevoegdheid voorstel, impliseer.

Tydens hierdie gesprekvoering moet die studentonderwyser ook die geleentheid gebied word om vrae met betrekking tot aangeleenthede wat nie vir hom duidelik was nie, aan die dosent te stel. Tanruther (1973:223) praat in hierdie verband van "two-way conferences between prospective teacher and college supervisor". Hy wys egter ook op die belangrikheid van "three-way conferences" tussen studentonderwyser, besoekende dosent en toesighoudende onderwyser (1973:224). Laasgenoemde kan by dié geleentheid sekere feite aan die lig bring of opklaar wat 'n invloed mag hê op die evaluering van die studentonderwyser se lesaanbieding. Sô 'n 'konferensie' bied dus 'n basis vir 'n gesamentlike evalueringsoeping. Ook kan 'n groepsbespreking van 'n student se lesaanbieding besonder waarde hê, nie alleen vir die betrokke studentonderwyser nie, maar ook vir die ander studentonderwysers, veral as hulle ook die geleentheid gehad het om die lesaanbieding by te woon.

Tanruther (1973:224) wys ook op die rol wat ander persone in die evaluering van 'n student speel:

In some situations, though certainly not in every situation, the principal, pupils, or parents make a useful contribution to one's effectiveness as a teacher. Directly or indirectly they may offer constructive suggestions for improvement.

Op die rol van die skoolhoof, leerlinge en ouers in die verband word nie verder ingegaan nie.

Jooste (1982:9) rig 'n woord van waarskuwing tot dié wat gemoed is met die evaluering van die studentonderwyser wanneer hy daarop wys dat:

hier veral baie versigtig te werk gegaan moet word. 'n Student wat tydens Praktiese Onderwys wankelrig vertoon, mag tog gou leer en later 'n puik onderwyser word. Dis daarom gerade dat die evalueringaspek nie die belangrike opleidingsaspek laat ver-vaag nie.

'n Beskrywing van die koöperatiewe aard van evaluering as 'n basiese beginsel van evaluering (vgl. par. 2.3) sou onvolledig wees, indien die rol van die persoon wat waarskynlik die belangrikste funksie in die evalueringsproses vervul, nie beskryf word nie. In die aanhaling hierbo lê dan ook die noodsaaklikheid van selfevaluering deur die studentonderwyser opgesluit.

2.3.3.4 DIE AANDEEL VAN DIE STUDENTONDERWYSER IN EVALUERING

'n Belangrike aspek van die studentonderwyser se individuele vorming as onderwyser is geleë in die vermoë om homself te kan evalueer (Stratemeyer, 1958:300; Henry & Beasley, 1972:169). Wilhelms (1967:4) stel selfevaluering as die eerste van vyf basiese kriteria waaraan evaluering moet voldoen: "Evaluation must facilitate self-evaluation". Wilhelms (1967:5) gee ook 'n duidelike beskrywing van selfevaluering deur die studentonderwyser:

To whatever extent he has succeeded, he needs to know about it, for a sense of success contributes energy for the next tasks; to whatever extent he has not yet achieved mastery, he needs to know what the gaps are, so that he can figure out what to do about them. In some degree he has to be equipped to be his own diagnostician, because in the final analysis he will be his own diagnostician anyway - he is the person who is in control of his learning energies - and it is better that he does the job well.

Selfevaluering kan basies op twee wyses geskied: enersyds kan die studentonderwyser homself op informele wyse evalueer of hy kan andersyds deur die opleidingsinrigting aan 'n formele gekontroleerde selfevalueringprogram onderwerp word. Volgens Boyce (1972:42) is dit noodsaaklik om studentonderwysers in die kuns van selfevaluering op te lei, ten einde te verseker dat dit wel bydra tot hulle vorming as aspirantonderwysers.

By sommige opleidingsinrigtings in die VSA strek 'n formele self-evalueringprogram oor die volle aantal jare van opleiding deur dat bepaalde stappe van vorming (development steps) van die studentonderwyser een vir een afgehandel word namate die student vorder in sy opleiding. Myers (1960:168) beklemtoon die waarde van 'n selfevalueringprogram as hy sê:

Self-evaluation, the highest and most difficult level in evaluation, is attained most successfully if the student teacher is guided step by step.

By ander opleidingsinrigtings word studentonderwysers voorsien van 'n gedetailleerde opgaaf van 'n verskeidenheid van onderwysbevoegdhede wat van 'n suksesvolle onderwyser verwag word in sy onderrighandelinge (Adams & Dickey, 1956:330-335). In hierdie verband voorsien ook Byers & Irish (1965:240-244) 'n baie volledige lys van take (development tasks) wat 'n onderwyser moet kan uitvoer, alvorens hy/sy sal beskik oor daardie onderwysbevoegdhede wat 'n gemeenskap gewoonlik van sy onderwysers verwag. Die bedoeling hiervan is om die studentonderwyser bewus te maak van wat uiteindelik van hom verwag gaan word as onderwyser en dat hy homself informeel van tyd tot tyd aan die hand van hierdie bevoegdhede op 'n vyfpunt-skaal (A-E) kan evalueer.

Die opgawes van onderwysbevoegdhede waarna Adams & Dickey sowel as Byers & Irish verwys, dui op die omvattende aard van evaluering. Dit sluit veel meer as kognitiewe, affektiewe en onderligbevoegdhede in (vgl. par. 2.6.1.1 - 2.6.1.3) wat tydens lesaanbieding geëvalueer kan word, aangesien 'n onderwyser ook buite die klaskamer verantwoordelikhede het wat besondere bevoegdhede vereis. Vir selfevaluering in lesaanbieding kan vertroudraking deur die studentonderwyser met die inhoud van lesevalueringsvorms wat as lesevalueringinstrumente gebruik word, van besondere waarde wees; veral as beskikbare besonderhede met betrekking tot kriteria betreklik volledig uitspel wat elke betrokke onderwysbevoegdheid behels. Van Eden (1969:110), beaam hierdie stelling soos volg:

As die studentonderwyser weet hoe en op grond waarvan evaluering geskied, kan dit lei na selfevaluering.

Tanruther bepleit nie 'n formele opleidingsprogram nie, maar beklemtoon paslike hulpmiddels (appropriate aids) wat die opleidingsinrigting kan voorsien en waarvan die studentonderwyser gebruik kan maak met die oog op selfevaluering (1973:227-231). In hierdie verband maak hy egter nie spesifiek voorsiening vir selfevaluering met die oog op lesaanbieding nie. Met betrekking tot

lesaanbieding bestaan daar egter hulpmiddels vir selfevaluering waarvan studentonderwysers in die instituutpraktikum gebruik kan maak. Hierdie hulpmiddels kan die opleidingsinrigting nie aan skole beskikbaar stel nie. Tog bestaan daar verskeie hulpmiddels wat gebruik, en werkswyses wat tydens praktiese onderwys toegepas kan word ten einde selfevaluering deur die studentonderwyser moontlik te maak, byvoorbeeld:

- 1) h Klankopname-masjien (wat verkieslik die eiendom van die studentonderwyser moet wees) waarmee opnames gemaak word tydens lesaanbieding vir h groep leerlinge in die skool. Die magneetband kan dan later op h geleë tyd weer teruggespeel word.
- 2) Waarneming van h menslike model wat h les aanbied soos dit van die studentonderwyser verwag kan word. Navorsing deur Borg (1975:13) toon dat modellering effektiewe verandering in onderrighandelinge by studentonderwysers teweeggebring het (vgl. ook Allen & Ryan, 1969:26). Modellering kan op meer as een wyse dien as middel vir selfevaluering, byvoorbeeld h bekwame onderwyser wat h demonstrasieles in die skool aanbied. Andersyds kan h film aan studente vertoon word wat h demonstrering van onderrigbevoegdheids tydens h lesaanbieding lewer.
- 3) Waarneming van ander studente se lesse waardeur hy/sy nie net van ander kan leer nie, maar homself ook kan vergelyk met die optrede van ander.
- 4) Hou van aantekeninge van besondere aspekte wat waargeneem of ervaar is, in h dagboek, notaboek of joernaal.
- 5) Lesevalueringevorms wat dien as lesevalueringinstrumente waarna reeds verwys is.

h Onderwysmedium wat volgens Borg (1975:13) selfterugvoering ('self-feedback') kan voorsien en wat net so effektief is as die terugvoering wat deur die lesevalueerder verskaf word, is naamlik h video-kassetopname en terugspeelmasjien.

6) Video-kassetopname- en terugspeelmasjien

Om voor-die-hand-liggende redes is dit nie moontlik om hierdie onderwysmedium in die skoolpraktikum te voorsien nie. Waar dit wel moontlik is, stel dit die studentonderwyser in staat om nie net sy eie stem te hoor nie, maar om homself te sien optree voor 'n groep leerlinge. Terugvoering wat gebied word deur opnames, skakel persoonlike verskille oor wat werklik gebeur het, uit. Dit maak ook genuanseerde analises moontlik en stel die studentonderwyser in staat om sy onderwyshandeling te implementeer aan die hand van aanvaarde objektiewe kriteria. Dit help ook om gewenste gedragspatrone in te oefen en dit sy eie leerbesit te maak (Strydom, 1981:173).

2.3.4 DIE INDIVIDUELE AARD VAN LESEVALUERING

Elke les wat deur 'n studentonderwyser aangebied word met die oog op evaluering, bied nie alleen 'n unieke geleentheid vir opleiding nie, maar skep terselfdertyd ook 'n unieke situasie in terme van: persone wat daaraan deelneem, besondere groep leerlinge wat onder- rig word, die skoolgebou en die wisselwerkende spanning wat daarmee gepaard gaan. Dit vereis aanpassing van die evalueringsproses by iedere besondere situasie.

Bennie (1972:106) beskryf 'n individuele benadering wat ten opsigte van lesevaluering gevolg behoort te word, soos volg:

One must base one's evaluative approach on the particular student teacher concerned and must refrain from categorizing all student teachers into the same mold or from comparing student teachers with one another.

Hoewel dit vir die lesevalueerder feitlik onmoontlik is om hom/haar behoorlik van subjektiwiteit te weerhou, vereis individualisering by evaluering dat daar na die grootste mate van objektiwiteit tydens evaluering gestreef word. Die handhawing van objektiwiteit tydens lesbesprekings is ewe noodsaaklik. Bennie (1972:107) stel dit soos volg:

If the student teacher is to be really helped to improve in his teaching, objectivity must be maintained in the evaluation conferences.

Afgesien van die subjektiewe faktore wat by evaluering aanwesig is, is daar sekere tipes van oordeelsfoute wat dikwels by evalueringshandeling voorkom. Die toedrag van sake sal objektiwiteit bemoeilik sodat spesiale pogings aangewend behoort te word om objektiwiteit te bevorder. Gronlund (1976:442) wys in hierdie verband op die volgende oordeelsfoute wat lesevalueerders kan begaan:

- 1) *Personal bias*
- 2) *Halo effect*
- 3) *Logical error*

Vir besprekingsdoeleindes word in hierdie verband verwys na vooringenomendheid, die 'halo'-indruk en 'n beredeneerde fout.

2.3.4.1 VOORINGENOMENDHEID

Hierdie tipe van oordeelsfout doen hom voor wanneer 'n aantal persone (byvoorbeeld studentonderwysers) geëvalueer moet word en die evalueerder daartoe geneig is om elkeen min of meer dieselfde te gradeer. Sommige evalueerders is geneig om slegs bo-gemiddeld te evalueer. Volgens Gronlund (1976:442) is dit die mees algemene vorm van vooringenomendheid-fout wat hy die "generosity error" noem, wat as vrygewigheid bestempel kan word.

'n Ander tipe oordeelsfout wat nie dikwels voorkom nie, maar ook as vooringenomendheid beskou kan word, is 'severity' of die strengheid-fout waar die evalueerder geneig is om alle studentonderwysers weer onder-gemiddeld te gradeer.

'n Derde tipe van konstante evaluering word aangetref wanneer die evalueerder albei genoemde uiterstes vermy en geneig is om alle studente ooreenkomstig die gemiddelde te gradeer. Hierdie tipe van oordeelsfout staan bekend as "central tendency error" (Gronlund, 1976:442). Die oordeelsfout van middelgeneigdheid doen hom minder voor as dié van vrygewigheid, maar is geneig om 'n vaste gedragstyl ten opsigte van evaluering by sommige evalueerders te wees.

Die neiging van evalueerders om oordeelsfoute te begaan hou ernstige implikasies in vir lesevaluering. Eerstens plaas dit 'n vraagteken oor individuele evaluering/grading. 'n Te hoë of te lae gradering mag die persoonlike siening vandie evalueerder reflekteer in plaas van die onderwysbevoegdheidsde waaroor die student-onderwyser beskik. Tweedens beperk 'n begunstiging van 'n sekere posisie op die evalueringsskaal die speelruimte wat vir enige individuele evaluering gebruik kan word. Met die oog op opleiding het dit weinig waarde vir studentonderwysers, veral as die student homself wil vergelyk met ander studente met die oog op self-evaluering.

2.3.4.2 DIE 'HALO'-INDRUK

'n Probleem met evaluering wat objektiewe beoordeling onmoontlik maak en dus tot onbetroubare evaluering lei, is 'n verskynsel wat bekend staan as die "halo-effect" wat meer as 'n half-eeu gelede al geïdentifiseer is (Anderson et al, 1975:189). English en English (1958), aangehaal deur Medley en Mitzel (1963:305) definieer die 'halo'-indruk soos volg:

... (it is) the tendency of making an estimate or rating of one characteristic of a person, to be influenced by another characteristic or by one's general impression of that person.

Hierdie verskynsel doen hom veral by lesevaluering met die oog op evaluering en opleiding van studentonderwysers, voor. Dit dui op die oordeelsfout wat lesevalueerders soms begaan (miskien meer dikwels as soms) naamlik om tydens evaluering beïnvloed te word deur 'n bepaalde indruk wat hy/sy van die studentonderwyser het of 'n indruk wat met die eerste kennismaking op die besoekende dosent gemaak word. Anderson et al. (1975:189) stel dit so:

... there is a possibility that they will make their judgments on the basis of global impressions of the people rather than on the specific traits.

Die neiging om te veralgemeen as gevolg van indrukke of lesevalueringsskriteria lei nie net tot groot ongelukkigheid by student-onderwysers nie, maar verydel ook die doelstelling met lesevaluering en laat waardevolle geleenthede om die student op te lei

sodoende verlore gaan. Persone wat gemoeid is met lesevaluering behoort daarteen te waak om oorhaastig te evalueer en hulle aan hierdie onaanvaarbare evalueringspraktyk skuldig te maak.

2.3.4.3 DIE BEREDENEERDE OORDEELSFOUT

"A logical error" volgens Gronlund (1976:443)

...results when two characteristics are rated as more alike or less alike than they actually were, because of the rater's beliefs concerning their relationship.

In lesevaluering- en opleidingsverband kan hierdie tipe oordeelsfout ontstaan as gevolg van misverstande of vooropgesette idees omtrent dit wat elke kriterium in die lesevalueringvorm impliseer.

Die beredeneerde oordeelsfout kan na die mening van skrywer hiervan, grootliks uitgeskakel of verminder word indien kriteria wat vir evalueringinstrumente gebruik word

- 1) duidelik en ondubbelsinnig definieer wat die aard van die onderwysbevoegdheid is wat geëvalueer moet word; en
- 2) geleentheid skep om die volle betekenis van elke kriterium toe te lig aan lesevalueerders wat van 'n bepaalde lesevalueringinstrument tydens 'n bepaalde praktiese onderwystydperk gebruik maak.

Redfern (1972:10) waarsku en wys soos volg op die gevolge van oordeelsfoute tydens evaluering:

Evaluative judgments should not be based upon guesswork and imprecise information. Assessments weighted heavily with unsupported opinion and evaluator bias simply defeat the purpose they are supposed to achieve. Unilateral rating procedures, poorly conceived and casually administered, often do more harm than good. They rarely motivate improvement. They frequently deter growth.

'n Belangrike beginsel van evaluering, naamlik kontinue- of deurlopende evaluering, moet ook gedurende lesaanbiedinge deur studentonderwysers toegepas word.

2.3.5 DIE DEURLOPENDE AARD VAN EVALUERING

Adams & Dickey (1958:346) wys daarop dat evaluering van student-onderwysers dikwels beperk word tot gekonsentreerde pogings op sekere tye gedurende of aan die einde van 'n praktiese onderwystydperk. Sodanige evaluering is te 'spasmodies' en te periodiek, beweer hulle. In teenstelling hiermee is die moderne konsep van evaluering "...as being continuous in its efforts to improve the quality, character and direction of the total student-teaching activity".

Bennie (1973:104) beskryf die deurlopende aard van evaluering soos volg:

Skill in teaching is a gradual growth which the student teacher experiences. His growth is positive and more rapid if he is given evaluative help along the way, enabling him to build on past success and to eliminate or correct weakness.

Evaluering kan egter alleen kontinu verloop indien dit 'n aanvang neem op dié tydstip wanneer die studentonderwyser met sy praktiese onderwys begin en deurlopend voortduur tot op die laaste dag van die praktiese onderwystydperk.

Deurlopende evaluering van lesaanbiedinge deur studentonderwysers veronderstel die deelname van alle persone wat nou gemoeid is met die evaluering, soos die toesighoudende onderwyser, die besoekende dosent, asook die studentonderwyser self. Adams & Dickey (1958:346) stel dit soos volg:

The process of evaluation will be effective when all concerned co-operate to remain continuously sensitive to the needs to be met and to the most effectual ways of meeting them.

Dit is onvermydelik dat die toesighoudende onderwyser eerste indrukke vorm van die studentonderwyser en sy vermoë om 'n groep leerlinge in 'n klas te hanteer. Hierdie indrukke word evaluerend verkry en vorm die basis vir verdere (latere) besprekings waarop evaluering volg. Namate hy/sy die studentonderwyser beter leer ken en ook sy vertroue wen, word dit makliker om die wesen-

like aspekte met betrekking tot die studentonderwyser se onder-
rigfunksie wat aandag verdien, met hom te bespreek. Aspekte in
die onderrigmondering van die studentonderwyser wat aandag ver-
dien, moet ook so vroeg as moontlik gedurende die praktiese on-
derwystydperk onder sy aandag gebring word. Sodoende word meer
tyd beskikbaar gestel waarin hy sy bevoegdheids kan verbeter.
Hieroor sê Bennie (1973:105)

*Evaluation done in this way is positive; waiting
until the end of the semester or the completion
of the experience, is negative.*

Dosente wat besoek aflê by 'n bepaalde skool om studentonderwy-
sers se lesaanbiedinge te evalueer, behoort onderling saam te
werk ten einde deurlopende evaluering te verseker. Samewerking
met die toesighoudende onderwyser is van kardinale belang vir
die opleiding.

Skakeling tussen dosente wat dieselfde studentonderwysers besoek,
kan bewerkstellig word deur byvoorbeeld besprekings te voer oor
die betrokke studentonderwysers voor die beplande besoeke, maar
ook so gou as moontlik nadat besoeke afgehandel is. Dit veronder-
stel dat 'n dosent wat 'n bepaalde studentonderwyser se lesaanbied-
ing(e) geëvalueer het, moet skakel met die dosent wat die daarop-
volgende lesaanbieding, soos gereël deur die opleidingsinrigting,
moet evalueer.

Hoewel die aard van die aanbieding van lesse in verskillende vak-
ke van mekaar sal verskil, kan inligting met betrekking tot 'n
studentonderwyser wat nie vaktipies van aard is nie, nuttig wees
vir die volgende dosent wat die studentonderwyser sal besoek.
Indien laasgenoemde op die hoogte is met betrekking tot die aard
van bysturing wat die vorige dosent verleen het, kan hy/sy daarop
let of die studentonderwyser dit opgevolg het. Dit is egter be-
langrik dat 'n dosent nie sal toelaat dat die inligting wat aan
hom deurgegee is, 'n invloed op sy/haar oordeelsvermoë uitoefen
nie. Die betrokke studentonderwyser se lesaanbieding moet so ob-
jektief as moontlik geëvalueer word.

Skakeling tussen dosente en toesighoudende onderwysers op dieselfde wyse as met mede-dosente, is nie alleen waardevol nie, maar bevorder ook deurlopende evaluering. Dit is veral moontlik indien die toesighoudende onderwyser die betrokke studentonderwyser voor sy evalueringsles met die besoekende dosent bespreek, maar verkieslik ook die lesbespreking daarná bywoon ("three-way conferences"; vgl. par. 2.3.3.3).

Ook die studentonderwyser moet beseft dat deurlopende evaluering net so belangrik is vir selfevaluering as wat dit vir die vordering van sy leerlinge is (Tanruther, 1973:216). Dit veronderstel dat die studentonderwyser so dikwels as moontlik gebruik moet maak van onderwysmedia wat vir selfevaluering aangewend kan word (vgl. par. 2.3.3.4).

Deurlopende evaluering behoort deel te vorm van die totale opleidingsprogram van studentonderwysers. Adams & Dickey (1958:346) sluit hierby aan:

Gradual and continuous change is a desirable characteristic of an effectively developing program of student teaching.

Onderwysmedia om selfevaluering te bevorder, instrumente wat gebruik kan word om studentonderwysers se lesaanbiedinge te evalueer, tesame met evalueringsprosedures en die gepaardgaande wyses van interpretasie daarvan, vorm uiteindelik almal deel van 'n program van opleiding om die studentonderwyser so bevoeg moontlik te maak vir sy opvoedingstaak.

Aangesien die onderhawige navorsing 'n komponent is van 'n groter navorsingsprojek wat dit ten doel het om onderwysersopleiding in die RSA deur middel van bevoegdheidsgerigte opleiding te verbeter, is ook aandag geskenk aan 'n bevoegdheidsgerigte opleidingsprogram vir onderwysstudente en die rol wat lesevaluering van studentonderwysers in die skoolpraktikum moet speel.

2.4 BEVOEGDHEIDSGERIGTE OPLEIDING VAN ONDERWYSERS

Vir die oningewyde mag die vraag ontstaan: Wat behels bevoegdheidsgerigte opleiding van onderwysers? Hierdie term wat afgekort word met die letters BGO is die vertaling deur Gresse (1981:27) uit die Engelse term "Competency Based Teacher Education" (CBTE), soms ook genoem "Performance Based Teacher Education" (PBTE).

2.4.1 WAT BEHELST BEVOEGDHEIDSGERIGTE OPLEIDING?

Volgens Gresse (1981:28) het Robert Roth (1977) na byna 'n dekade se navorsing tot die gevolgtrekking gekom dat daar geen aanvaarbare definisie van bevoegdheidsgerigte opleiding gegee kan word nie "omdat dit van inrigting tot inrigting verskil en dat daar hoogstens algemene kenmerke aangedui kan word". Gresse (1981:27) beskryf BGO as:

...h program van onderrig en voorbereiding waarin die aspirantonderwyser stelselmatig begelei word tot beheersing van vooraf bepaalde onderwyskundige bevoegdheede. Dit impliseer onder meer, die maak van didakties-pedagogiese beslissings en die uitvoering daarvan in terme van onderwyshandelinge. Dit sluit in onderwysvaardighede oor 'n baie wye spektrum van affektiewe, kognitiewe en motoriese vaardighede (eie onderstropping).

Ten spyte van kritiek wat teen BGO uitgespreek word (vgl. Gresse, 1981:33-34), beweer Gresse dat die CBTE-beweging vir die onderwys- en opvoedkundige wat onderwys en leer as manifestasies van menslike (kinderlike) intensionaliteit sien, baie waardevolle nuwe moontlikhede na vore gebring het (op cit. p. 26).

2.4.2 DIE MEES ALGEMENE KENMERK VAN 'N BEVOEGDHEIDSGERIGTE OPLEIDINGSPROGRAM

Gresse sonder die mees algemene kenmerk van 'n BGO-program uit as die fokus op die oorkoepelende doelstelling dat die studentonderwyser in staat moet wees om gewenste leerhandelinge, wat gewoonlik aanvaar word dat dit gewenste leerhandelinge of -ervaringe by leerlinge ontlok, te kan demonstreer (1981:29). 'n Doelstelling soos hierdie impliseer dat die studentonderwyser bepaalde onder-

wyskundige bevoegdheids in sy opleiding moet demonstreer. Allen & Ryan (1969:13) bevestig in mikro-onderrigverband die sukses van hierdie opleidingspraktyk wanneer hulle na Aubertine (1964) se navorsing verwys: "...this practice of focusing on one teaching skill is quite effective".

2.4.3 BEVOEGDHEIDSGERIGTE OPLEIDING, 'N BEWEGING WEG VAN DIE TRADISIONELE BENADERING

Die BGO van studentonderwysers wat al vir bykans twee dekades lank in oorsese onderwysopleidingsprogramme toegepas word, is 'n beweging weg van die tradisionele benadering in die opleiding van onderwysers. Borg (1975:7) voer die volgende besware aan teen die tradisionele benadering in onderwysersopleiding:

The learner typically does not focus on specific teaching skills; he has no effective model to emulate and he receives no feedback on his performance that he can translate in specific changes in his teaching behavior.

'n Oplossing vir hierdie probleme kan gevind word in die voorsiening wat 'n opleidingsinrigting of -sentrum kan maak deur die student toe te laat om ervaringsgeleenthede te laat benut, nie slegs in die skoolpraktikum (soos dit in die tradisionele benadering die geval was nie), maar ook deur die fasiliteite wat in 'n instituutpraktikum voorsien word. Hierin kan effektiewe terugvoering bewerkstellig word deur die gebruikmaking van evaluering- en opleidingsinstrumente (vgl. Gresse 1981:33; Yule, 1982:110-120; Hall & Jones, 1976:77-81). Afgesien van die Skoolpraktikum en die Instituutpraktikum kan ervaringsgeleenthede om aangeleerde vaardighede te kan toepas, ook geskep word indien die opleidingsentrum voorsiening maak vir 'n Begeleidingspraktikum. Ervaring van begeleiding as onderwysbevoegdheid deur die studentonderwyser kan byvoorbeeld geskied deur hulpverlening wat aan leerlinge tydens tuiswerkssessies by die opleidingsinrigting gebied word. Dit kan ook bestaan uit bykomende onderrig wat gegee word waar leerlinge probleme ondervind met die voltooiing van hul tuiswerk. Bykomende onderrig kan ook deur die studentonderwyser aangebied word in die namiddae by naburige skole waar daar 'n te kort aan onderwysers ondervind word.

2.4.4 MODALITEITE VAN ONDERWYSOPLEIDING

Die modaliteite van opleidingsmoontlikhede wat drie soorte praktika waarna hierbo verwys is, kan bied, vorm 'n belangrike komponent van die terrein van die Onderwyskunde en in besonder die terrein van die Onderwyskunde Prakties (Krüger, 1981(b):6). Na aanleiding van Calitz (1980:13-15), Krüger (1981(a):18-25;1981(b):6-8) en Müller (1983:7-12) kan die volgende opleidingsmodaliteite in die drie onderskeie praktika tot hulle reg kom:

1) Die Instituutpraktikum

- Mikro-onderwys
- Interaksie-analise
- Modelling
- Kurrikulumvaardighede
- Begeleide lesbeplanning en lesdemonstrasies
- Media-studie
- Leswaarneming
- Evaluering van lesse
- Rekenaarondersteunde onderrig
- Eksperimentele klaskamer- en navorsingsfasiliteite

2) Die Skoolpraktikum

- Gekontroleerde besoeke
- Gerigte waarneming

3) Die Begeleidingspraktikum

- Begeleiding van leerlinge by naburige skole
- Begeleiding van leerlinge by die opleidingsinrigting

Goed-gestruktureerde praktika soos dié waarna hierbo verwys is, kan 'n ryke verskeidenheid van ervaringsgeleenthede tot praktykinoefening aan die onderwysstudent bied. Hierdeur kan 'n veelheid van onderwysvaardighede in 'n verskeidenheid van praktiese en gesimuleerde lessituasies aan die hand van temas uit verskillende skoolvakke aangeleer en ingeoefen word.

2.4.5 PRAKTIES-PROFESSIONELE OPLEIDING VAN ONDERWYSSTUDENTE

Alhoewel die Onderwyskunde as deelwetenskap van die Opvoedkunde (Calitz, 1980:4) grotendeels daarop gerig is om die studentonderwyser in staat te stel om spesifieke vaardighede te kan beheers en uit te voer, beoog dit ook om op grond van metodologiese navorsing teoretiese kennis te verwerf. In hierdie verband wys Krüger (1981(b):6) op die rol van die Onderwyskundeteorie as

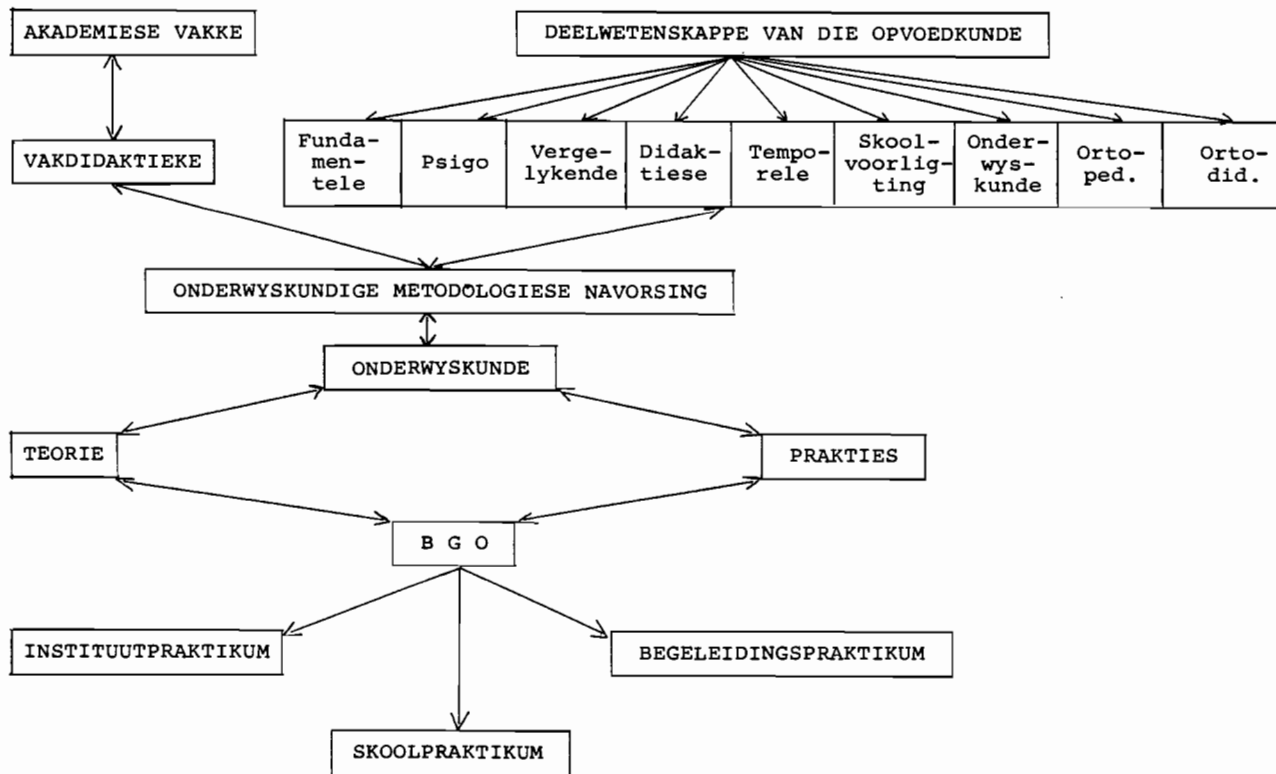
h basiese teoretiese besinning oor professionalisering, die lesstruktuur, lesanalise, kurrikulering, waarnemingsinstrumente, interaksie-analise, opleidingsinstrumente, die skool, die onderwyser as leier, dissipline en beheer.

Die opgaaf van die Onderwyskunde (Teorie en Prakties) kan egter na aanleiding van Calitz (1980:5) kortliks soos volg saamgevat word:

Die Onderwyskunde trag om deur opleiding in die instituutpraktikum, die begeleidingspraktikum en die skoolpraktikum "h bydrae te lewer tot die prakties-professionele opleiding van onderwysstudente, en sodoende studente te help om die brug tussen teorie en praktyk te slaan". Om hierdie funksie te kan vervul, steun die Onderwyskunde nie net op bepaalde insigte wat verkry is vanuit die onderskeie deelwetenskappe van die Opvoedkunde nie, maar ook op relevante insigte wat die onderskeie vakdidaktieke na vore bring. Sonder hierdie insigte sou die metodologiese navorsing wat deur die Onderwyskunde onderneem word onvolledig wees.

Uit die voorgaande behoort dit duidelik te blyk dat die Onderwyskunde 'n belangrike rol te speel het ten einde 'n BGO-program te laat slaag. Dit sou impliseer dat 'n onderwysersopleidingsentrum oor opleidingskomponente behoort te beskik wat voorsiening maak vir die akademiese, professionele en prakties-beroepsgerigte opleiding van onderwysstudente (Müller, 1983). Na aanleiding van Calitz (1980:6;14) en Krüger (1981(b):6) kan die samehang tussen akademiese, professionele en prakties-beroepsgerigte opleidingskomponente by 'n opleidingsinrigting soos volg skematies voorgestel word (vgl. Fig. 2.1).

FIGUUR 2.1 : AKADEMIESE, PROFESSIONELE EN PRAKTIES-BEROEPSGERIGTE OPLEIDINGSKOMPONENTE



Ten einde te bepaal watter bevoegdhede van die studentonderwyser met waarnemingsinstrumente geëvalueer kan word tydens lesaanbieding in die skoolpraktikum, is dit nodig om te let na:

- 1) algemene onderwysbevoegdhede waaroor 'n bevoegde onderwyser moet beskik en wat by implikasie deur studentonderwysers tydens hul praktiese opleiding verwerf behoort te word;
- 2) onderwysbevoegdhede van die studentonderwyser wat tydens lesaanbieding geëvalueer kan word; en
- 3) vaktipiese onderwysvaardighede wat 'n derdefaset is van bevoegdheidsgerigte opleiding, waarin studentonderwysers opgelei kan word. Vir die doeleindes van die navorsing is egter nie verder hierop ingegaan nie.

2.5 ALGEMENE ONDERWYSBEVOEGDHEDE

Die kontemporêre literatuur toon baie omskrywings van, of pogings om bevoegdhede met betrekking tot 'n effektiewe onderwyser te definieer. Volgens Gresse (1981:29) is die begrip 'bevoegdheid' buitendien moeilik definieerbaar en kom hy tot die gevolgtrekking dat bevoegdheid 'n generiese bundeling van vaardighede is wat elk afsonderlik in operasionele terme omskryf kan word.

Volgens Calitz (1982(b):42) is 'n bevoegde, effektiewe onderwyser 'n persoon wat sekere onderwysvaardighede bemeester het en deur die beoefening daarvan die leerprestasie van die leerlinge positief kan beïnvloed — vaardighede wat later 'n integrale deel van die onderwyser se eie onderwysstyl behoort te vorm.

Kinney et al. (1952), aangehaal deur Byers en Irish (1965:232), het reeds in 1952 'n sestal kategorieë geïdentifiseer waarbinne die verantwoordelikhede van 'n effektiewe onderwyser aangedui word. Op die besonderhede met betrekking tot die bevoegdhede onder die ses hoofde wat breedvoerig deur Byers en Irish (1965:232-238) uitgewerk is, is egter nie verder ingegaan nie.

Kay (1975:5) se verwysing na onderwysbevoegdheede dui op drie kategorieë van bevoegdheede:

That dimension could include knowledge, attitude or skill outcomes or any combination of them. Some C/PBTE designers have used all three: they identify knowledge, skills and attitudes for program objectives and call them competencies.

Vervolgens word aangetoon dat ook ander onderwysnavorsers onderwysbevoegdheede wat studentonderwysers in hulle opleiding moet verwerf, onder drie hoofkategorieë indeel.

2.5.1 ONDERWYSBEVOEGDHEDE — 'N DRIELEDIGE TAAK

Met betrekking tot die opleiding van 'n bevoegde en dus effektiewe onderwyser, dui Hopman et al (1974:58-60; 83-92) drie terreine van opleiding aan. Hy beklemtoon die belangrikheid van kennis-verwerwing as beroepskennis wat verwerf moet word, 'vaardigheids-training' waardeur die student in staat gestel word om 'n verskeidenheid van vaardighede te beheers en 'n 'beroeps-attitude' wat deur gesindheidsvorming verwerf moet word. Wat die eerste twee terme betref, verwys hy ook na 'kennis' en 'kuns' waaroor daar so baie in die onderwys gepraat word (op cit 1974:90).

Ook Archer (1976:35) wys op

Three main factors affecting the achievement of school practice objectives:

1. *Personal traits*
2. *Knowledge*
3. *Professional skills.*

Hy voeg by:

...acknowledgement of the need to relate these three areas has implications for both training and assessment.

Wanneer Lowyck (1976:322; 326) 'n inventaris van die taak van die onderwyser opstel, verwys hy ook na "kennis, vaardigheid en 'attitude'. Dit kan in hierdie verband opgemerk word dat ook Blank (1982:57-59) waar hy in sy "*Handbook for developing competency-based training programs*" bevoegdheede van werkers in ander beroepsverbande as onderwys identifiseer en ontleed, na 'perform-

ance', 'knowledge' en 'attitudes' as 'competencies' verwys.

Hill (1975:231; 1981:42) sluit aan by die voormelde skrywers se siening van drie areas ten opsigte van opleiding en evaluering, wanneer hy daarop wys dat die onderwyser as deskundige opvoeder 'n drieledige verantwoordelikheid het ten opsigte van die uitvoering van sy taak:

In die eerste plek moet hy die nodige inhoude toereikend beheers. Tweedens moet hy dit op deskundige wyse kan aanbied, dit beteken opvoedend kan onder-rig as intensionele beïnvloeding. Derdens moet hy in berekening bring dat daar in sy voorlewe, in sy vertolking van sy lewensopvatting, nie-intensionele invloed van hom uitgaan en dat hy in hierdie opsig self 'inhoud' kan wees.

Van der Merwe (1980:5; 1981:143) poneer hierdie drieledige taak van die onderwyser as drie funksies, naamlik "n ken-funksie, n kan-funksie en n wees-funksie". Hierdie drie funksies kan ook as triadiese struktuur vertolk word as doelkonsepte vir die opleidingspraktyk; derhalwe bestempel Van der Merwe (1982:151) dit ook as ken-, kan- en wees-konsepte. Hierdie konsepte dien nie net as rigtende doelstellingskategorieë nie, maar ook as voorwaardes vir onderwysersopleiding (op cit. 1982:248; 256;263).

2.5.2 DOELSTELLINGS VIR DIE EVALUERING VAN ONDERWYSBEVOEGDHEDE

Doelstellings vir onderwysersopleiding hou direk verband met die aard van onderwysbevoegdheede wat studentonderwysers gedurende hul opleiding behoort te verwerf. Byers & Irish (1965:232) stel dit soos volg:

All student teachers are expected to attain certain general goals before our society will entrust its children to them. The general goals for teachers in service are frequently listed in terms of teaching competencies.

Die doelstellings vir 'n effektief-opgeleide onderwyser wat volgens Calitz (1980:13; 14) deur die Onderwyskunde by die professionele opleiding van onderwysers nagestreef kan word, kan soos volg na aanleiding van die drie doelkonsepte waarna verwys is (vgl. par. 2.5.1), uiteengesit word:

Wees-konsepte

- * Die studentonderwyser moet 'n Christelik-nasionale lewens- en wêreldbeskouing huldig;
- * 'n positiewe gesindheid teenoor die onderwys en hoë diensmotief openbaar; en
- * 'n hoë mate van voorbereidheid en onderrigbereidheid aan die dag lê.

Kan-konsepte

- * Die studentonderwyser moet teorie en praktyk harmonieus in sy onderwysstyl kan integreer;
- * op kreatiewe wyse leergeleenthede en leerervaringe, of 'n gunstige leerklimaat vir leerlinge uit verskillende milieus kan skep;
- * vakinhoudelik en vakdidakties soepel wees;
- * 'n hoë peil van verbale, kognitiewe interaksie met leerlinge kan handhaaf;
- * onderwysmedia effektief kan selekteer en dit sinvol tydens die onderrigleerbeure kan implementeer;
- * deeglike lesbeplanning, lesvoorbereiding, lesaanbieding, lesanalises en lesevaluering doen;
- * as leier en bestuurder van mense kan optree; en
- * organisasievorme so kan implementeer dat die klas as sosiale groep optimaal sal kan funksioneer.

Ken-konsepte

Hierdie funksie kristalliseer uit die antwoord op die vraag hoe die professionele opleiding van die onderwyser in beweging gebring kan word, naamlik dat die studentonderwyser:

- * in die teoretiese grondslae vandie Opvoedkunde deeglik onderlê moet wees;

- * in die akademiese deelwetenskappe goed onderlê moet wees;
- * onderwyskundig opgelei moet word; en
- * vakdidakties en professioneel geskool moet wees.

In die uitvoering van sy taak kan die onderwyser hierdie konsepte of funksies natuurlik nie skei nie. Van der Merwe (1980:6) wys byvoorbeeld daarop dat "daar geen kompartementering van ken-, kan- en wees-funksies kan wees nie, omdat die 'ken' alleen deur die 'kan' betekenis vir die kind in die onderrig-leersituasie kry". 'n Skeiding in hierdie funksies vind wel sy beslag in die opleiding van die studentonderwyser. Dit is in die Onderwyskundekursusse waar veral die kan-funksie sy beslag kry deurdat sekere onderwysvaardighede by die student ingeoefen word. Hierdie aspek word meer breedvoerig in paragraaf 2.7.1 bespreek.

Hall & Jones (1976:64) vat die kategorieë van doelstellings en doelwitte met betrekking tot evaluering van studentonderwysers se bevoegdhede wat deur deskundiges op die gebied van onderwysopleidingsprogramme geïdentifiseer word, soos volg saam:

In assessing a teacher's competence, conscious decisions must be made to focus on:

- 1) *What he knows (cognitive objectives)*
- 2) *What his attitudes, interests and values are (affective objectives)*
- 3) *What he does (performance objectives)*
- 4) *What his pupils do (consequence objectives)*
- 5) *Combination of these four.*

Hall & Jones dui verder aan dat met "performance objectives" bedoel word: "observation of the acts or behaviors in which the teacher engages in the classroom". Hiervan kan afgelei word dat verwys word na die onderrigleersituasie in die klas waar die onderwyser inderdaad besig is om onderwysvaardighede te demonstreer, wanneer hy onderrig—vaardighede waarna in die vorige paragraaf verwys is as psigomotoriese vaardighede (vgl. par. 2.4.1). "Performance objectives" sou dus ook as onderrigbevoegdhede bestempel

kan word. Die eerste drie doelwitte sou onderskeidelik vertaal kan word as kognitiewe, affektiewe en onderrigvaardigheidsdoelwitte.

Bogenoemde drie doelwitte toon 'n ooreenkoms met die triadiese struktuur van doel-konsepte vir onderwysersopleiding (Van der Merwe, 1982:151).

- * Kognitiewe doelwitte - ken-konsep
- * Onderrigvaardigheidsdoelwitte - kan-konsep
- * Affektiewe doelwitte - wees-konsep

Daar is reeds aangedui dat die ken-, kan- en wees-funksies van 'n onderwyser nie in die uitvoering van sy taak geskei kan word nie. Hall & Jones se vyfde doelwit, "combination of these four", is dus ook hier van toepassing.

Hoewel Hall & Jones na evalueringdoelwitte (objectives) verwys, kan na aanleiding van Bekker (1981:104) gepraat word van evalueringdoelstellings, aangesien elk van die genoemde doelwitte gekompliseerde disposisies verteenwoordig wat as doelstellings verder ontleed kan word in deeldoelstellings of deeldoelwitte.

Die belangrikheid van die bereiking van 'n vierde evalueringdoelstelling, naamlik dit wat leerlinge gedurende 'n lesaanbieding geleer het (konsekwensie doelwitte), is voor-die-hand-liggend. Die kwaliteit van kognitiewe, affektiewe en onderrigbevoegdhede waarvoor die onderwyser of studentonderwyser beskik en die mate waarin dit aangewend word gedurende 'n lesaanbieding, is bepalend vir die leerresultate wat met leerlinge bereik word. Indien dit moontlik sou wees om gedurende 'n studentonderwyser se lesaanbieding te kon evalueer "what his pupils do" (Hall & Jones, 1976:64), sou dit insiggewende informasie met betrekking tot die student se onderwysbevoegdhede kon verstrek. Dit bly 'n vraag of dit onder normale omstandighede altyd moontlik is om te toets of leervoltrekking plaasgevind het. Onder sulke omstandighede sou daar dus sprake wees van die evaluering van tegelykertyd al die doelstellings waarna Hall & Jones verwys.

Die vraag ontstaan egter of, en tot watter mate, die volgende evalueringsdoelstellings van onderwysbevoegdheids van studentonderwysers gedurende hul opleidingstydperk, maar veral tydens lesaanbieding, evalueerbaar is:

- 1) Kognitiewe doelstellings
- 2) Affektiewe doelstellings
- 3) Onderrigdoelstellings
- 4) Konsekwensie-doelstellings
- 5) 'n Kombinasie van hierdie vier

Die mate van evalueerbaarheid van hierdie doelstellings bepaal ook die mate van opleikbaarheid van studentonderwysers ten opsigte van kognitiewe, affektiewe en onderrigbevoegdheids, waardeur die ken-, kan- en wees-konsepte as rigtinggewende onderwyskundige bevoegdheids vir onderwysersopleiding tereg kan kom.

Die kwaliteit van lesevalueringinstrumente waarmee bogenoemde doelstellings geëvalueer word, bepaal ook die mate waarin 'n BGO-program deur die implementering van die evalueringinstrumente baat vind.

2.5.3 EVALUEERBAARHEID VAN ONDERWYSBEVOEGDHEDE

Daar die meeste onderwysersopleidingsinrigtings studentonderwysers ten opsigte van elk van voormelde vier doelstellings evalueer, bestaan daar tog 'n variasie wat beklemtoning betref. Hall & Jones (1976:64) sê in hierdie verband:

To some, the consequence level is the keystone; therefore, heavy emphasis in their programs rest on the consequence objectives. To other program builders, the performance of a teacher over several years is the key to competence.

Daar kan goeie redes bestaan waarom die optrede van die studentonderwyser in die klaskamer waar hy moet demonstreer wat hy kan doen ("what he does") deur baie opleidingsprogramme as vernaamste doelstelling van prakties-professionele opleiding gestel word (Hall & Jones, 1976:65). Redes is waarskynlik daarin geleë dat die evaluering van die ander doelstellings of soms deur bepaalde faktore bemoeilik word of selfs onder sekere omstandighede nie moontlik is nie.

Indien die konsekwensie-doelstelling in lesaanbieding geëvalueer moet word deur te bepaal wat die leeruitkomste by leerlinge ten opsigte van die kognitiewe en affektiewe domeine (Bloom, 1971:39) opgelewer het, word geskikte instrumente nodig. Dit mag wees dat die instrumente nie beskikbaar is nie, en al is dit beskikbaar, mag dit wees dat daar nie genoeg tyd beskikbaar is om dit te implementeer nie.

In hierdie verband lug De Jager (1979:177) sy mening soos volg:

By onderwysersevaluering sou dit moontlik wees om te toets of die leervoltrekking plaasgevind het terwyl die tyd daarvoor by studente-evaluering onder normale omstandighede nie moontlik is nie.

Daar mag ook ander faktore bestaan waaroor die studentonderwyser geen beheer het nie, soos dié wat Hall & Jones (1976:66) noem:

Social status, parent attitudes toward school, and aptitudes and abilities of pupils all affect achievement.

Die evaluering van kognitiewe doelstellings of kognitiewe bevoegdhede kan tydens lesaanbieding geëvalueer word, maar dit kan ook aan die hand van skriftelike toetse geëvalueer word. Die studentonderwyser kan byvoorbeeld die vraagstellingsvaardigheid demonstreer gedurende lesaanbieding deur hoër kognitiewe sowel as laer kognitiewe vrae te stel. Sy kennis van vraagstelling kan egter ook met skriftelike vrae getoets word.

Vakinhoudelike kennis en opvoedingskennis (vgl. Landman, 1982:76 e.v.) word gewoonlik gereeld tydens die student se opleidingstydperk by wyse van skriftelike toetse en eksamens getoets. 'n Rede wat aangevoer word waarom die evaluering van kognitiewe bevoegdhede nie so belangrik geag word soos onderrigbevoegdhede nie, is dat kennis, hoewel belangrik, op sigself nie voldoende is nie. Die noodsaaklikheid van kennis lê immers in die beheersing daarvan tydens die lesaanbieding.

Die belangrikheid van die invloed wat onderwysers se houdings, gesindhede en lewensopvatting op leerlinge kan hê, kan nie ontken word nie. Tog is hierdie affektiewe bevoegdhede baie moeilik

lik bepaalbaar en dus ook evalueerbaar.

Combs (1972) aangehaal deur Hall & Jones, (1976:91) stel die probleem soos volg:

Since humanistic objectives like values, feelings, beliefs, understandings, attitudes, and personal meanings lie inside people, they cannot be effectively measured by any devices we now possess except through some form of inference.

Daar bestaan egter wyses waarop affektiewe gedrag van student-onderwysers gedurende hul opleiding positief verander kan word; derhalwe moet dit ook van tyd tot tyd geëvalueer word ten einde leiding in hierdie verband aan die student te kan gee. 'n Verhouding van wedersydse vertroue tussen dosent/onderwyser aan die een kant en die studentonderwyser aan die ander kant, kan evaluering en opleiding ten opsigte van houdings en gesindhede vergemaklik.

Uit die voorafgaande bespreking van die evalueerbaarheid van evalueringsdoelstellings behoort dit duidelik te blyk waarom nie een van die doelstellings so hoog aangeslaan word soos die evaluering van die optrede van die studentonderwyser tydens lesaanbieding (onderrigbevoegdheid)nie. Een rede hiervoor wat deur Medley & Soar, aangehaal deur Hall & Jones (1976:66), aangevoer word, is:

...the greater practicability and objectivity of the assessment as well as the possibility of having reasonably high validity and reliability.

Omvattende literatuurstudies deur Rosenshine & Furst (1971), al-
 dus Hall & Jones (1976:66), toon dat die probleme wat met die
 evaluering van konsekwensie-doelstellings ondervind word, oor-
 brug kan word aangesien:

There is some validity in using performance criteria as predictors of consequence outcomes.

Die bevinding van Rosenshine & Furst hou besondere betekenis in vir die evaluering van studentonderwysers se lesaanbiedinge tydens praktiese onderwys in die skool. In gevalle, byvoorbeeld wanneer 'n dosent 'n hele aantal studentonderwysers op een dag by

'n bepaalde skool besoek, is dit gewoonlik om verskeie redes nie moontlik om konsekwensie-doelstellings of die leerwinste van leerlinge behoorlik, of hoegenaamd, te evalueer nie.

Aangesien die kwaliteit van optrede ("performance") van die studentonderwyser 'n aanduiding kan wees van die kwaliteit van leerwinste wat by leerlinge teweeggebring is, sou 'n evaluering van sy onderrigbevoegdheede tydens lesaanbieding nie veel twyfel laat oor wat die resultate sou wees indien die leerwinste van die leerlinge ook geëvalueer sou word nie. Met so 'n veronderstelling word konsekwensie-doelstellings deur die evaluering van die studentonderwyser se lesaanbieding ten opsigte van die drie ander doelstellings, dus óók bereik.

Met betrekking tot kriteria vir evaluering van onderwysbevoegdheede bied Evans (1951) 'n perspektief wat in sy geheel gesien, nog nie bespreek is nie. Ná 'n diepgaande studie met betrekking tot metodes van evaluering van onderrigbevoegdheede, het hy tot die gevolgtrekking gekom dat:

The best criterion of a teacher's work would be a composite measure based on:

- 1) *pupils' gains in information;*
- 2) *ratings by competent observers; and*
- 3) *a rating based on the opinions of pupils.*

(Boyce, 1977:9)

Die uitspraak van Evans sal waarskynlik deur weinig opvoedkundiges wat met onderwysersopleiding gemoed is, betwis word. Die vraag ontstaan egter of evaluering van die bevoegdheede van onderwysers soos deur Evans voorgestel, ook toegepas kan word by die evaluering van studentonderwysers. Aan punte 1 en 2 is in die voorafgaande paragrafe reeds aandag gewy. Punt 3 wat dui op die rol van leerlinge se opinies omtrent die onderwysbevoegdheede van die persoon wat die les aanbied, is as evalueringsmetode na die mening van skrywer hiervan, vanweë praktiese probleme moeilik implementeerbaar en waarskynlik ook nie wenslik nie.

Dit wil voorkom asof 'n oplossing vir die probleem kan lê in die ontwerp van lesevaluerings- en opleidingsinstrumente, wat só ontwerp is dat kognitiewe, affektiewe, onderrig- en konsekwensie-doelstellings met evaluering bereik kan word. Dit behoort lesevalueerders in staat te stel om onderwyskundige bevoegdhede van studentonderwysers effektief of bevredigend te kan evalueer. Vervolgens is aandag geskenk aan kriteria wat in sodanige evalueringinstrumente gebruik kan word om die evalueringdoeleindes waarna verwys is, te kan verwesenlik.

2.6 KRITERIA VIR LESEVALUERING

Uit die voorafgaande paragraaf behoort dit duidelik te blyk dat lesevalueringkriteria wat in lesevalueringinstrumente gebruik word, voort behoort te spruit uit die onderskeie doelstellings wat met die evaluering van onderwysbevoegdhede gestel is. Indien die aanbieding van 'n les bepaalde bevoegdhede vereis om gewenste leerwinste by leerlinge teweeg te bring, impliseer dit dat daardie bevoegdhede as maatstawwe of kriteria vir die evaluering van die lesaanbeiding gebruik kan word. Om 'n evalueringinstrument te kon ontwerp wat die evaluering van die onderskeie evalueringdoeleindes moontlik maak, was dit nodig dat daar ingegaan moes word op onderwysbevoegdhede wat op die onderskeie doelstellings betrekking het en tydens 'n lesaanbieding geëvalueer kan word.

Wanneer ondersoek ingestel word na evalueringinstrumente wat deur opleidingsinrigtings gebruik word om studentonderwysers tydens praktiese onderwys te evalueer, is dit belangrik om te onderskei tussen twee kategorieë van evalueringsvorms:

- 1) 'n Evalueringvorm wat voltooi word deur die toesighoudende onderwyser ná die aanbieding van 'n reeks lesse; en
- 2) 'n Evalueringvorm wat voltooi word deur die lesevalueerder tydens, of direk ná 'n bepaalde lesaanbieding.

'n Ondersoek van Stones & Morris (1972:153) by 122 opleidingsinrigtings in die VSA het ná analise getoon dat soveel as 148 kriteria om die effektiwiteit van studentonderwysers te evalueer, identifiseerbaar is. Die evalueringvorm wat deur die Universiteit van

Kalifornië gebruik word, bevat 58 kriteria wat in 12 kategorieë ingedeel word (Irish & Byers, 1965:246-248). 'n Vertaling en verwerking hiervan is deur die skrywer hiervan gedoen met die oog op plaaslike gebruik daarvan (vgl. bylaag 30). Talle ander soortgelyke voorbeelde van veel-omvattende evalueringsvorme ten opsigte van kriteria wat deur opleidingsinrigtings gebruik word, kan nog aangehaal word. Evalueringsvorme soos hierdie wat as evalueringsinstrumente gebruik word, resorteer in die *eerste kategorie* waarna hierbo verwys is, met ander woorde, dié wat deur die toesighoudende onderwyser voltooi word. Die omvattende aard daarvan bepaal die gebruiksmoontlikhede daarvan in terme van geleentheid beskikbaar om dit te voltooi. Dit bied geleentheid vir die volgende:

- 1) Gedurende 'n tydperk van praktiese onderwys het die toesighoudende onderwyser gewoonlik voldoende geleentheid tot sy/haar beskikking om 'n verskeidenheid van onderwysbevoegdhede wat die studentonderwyser demonstreer, waar te neem. Hy verkeer in die posisie om verskeie lesaanbiedinge deur die studentonderwyser waar te neem. 'n Onderzoek deur Stones & Morris (1972:150). By verskeie opleidingsinrigtings toon dat die gemiddelde aantal lesse wat deur toesighoudende onderwysers waargeneem word omtrent 8 is. Die onderwyser kan ook ander bevoegdhede wat buite lesaanbiedingsverband deur die studentonderwyser demonstreer word, evalueer, byvoorbeeld die toetsing van leerlinge en die nasien van vraestelle, bepaalde administratiewe en organisatoriese aangeleenthede en dies meer.
- 2) Die evalueringsvorm hoef nie onder druk voltooi te word nie. Die toesighoudende onderwyser kan selfs ruggespraak hou met ander kollegas wat tydens die betrokke praktiese onderwystydperk met 'n betrokke studentonderwyser gemeed was, alvorens die vorm finaal voltooi word; veral as hy/sy ten opsigte van bepaalde bevoegdhede van die studentonderwyser nie heeltemal sekerheid het nie.

Met die voltooiing van 'n evalueringsvorm wat in die *tweede kategorie* val, dit wil sê, wat op 'n bepaalde lesaanbieding betrekking het, is die situasie uiteraard anders; om redes soos die volgende:

- 1) Die besoekende dosent kan die studentonderwyser slegs waarneem gedurende sy lesaanbieding.
- 2) Die dosent kan hoogstens daardie onderwysbevoegdheids wat die studentonderwyser gedurende die lesaanbieding demonstreer, evalueer. Dit verg boonop voldoende onderwyservaring en 'n besondere waarnemingsvermoë.
- 3) Die evalueringsvorm wat binne 'n beperkte tydperk voltooi moet word, kan dus nie voorsiening maak vir alle onderwysbevoegdhede waarvoor 'n effektiewe onderwyser behoort te beskik nie.

Om redes soos hierbo verstrekk, behoort dit duidelik te wees dat 'n evalueringsvorm wat ten opsigte van 'n bepaalde lesaanbieding voltooi moet word, daárdie kriteria moet akkommodeer wat gedurende die lesaanbieding onder normale omstandighede geëvalueer kan word. Kriteria waarna hier verwys word, dui op onderwysbevoegdhede wat binne die tydsbestek van 'n lesaanbieding deur die studentonderwyser gedemonstreer en deur die besoekende dosent waargeneem kan word. Die vraag is egter: watter onderwysbevoegdhede behoort, en hoeveel kriteria kan, gedurende 'n lesperiode geëvalueer word? Daar is weinig literatuur beskikbaar wat op hierdie vraag antwoorde probeer verstrekk.

De Jager (1975), aldus Conradie (1977:162), meen dat dit moeilik is om algemeen-geldende en betroubare kriteria vas te stel "aangesien daar soveel veranderlikes in die proefonderwysituasie teenwoordig is". Bykans elke literatuurbron wat handel oor die evaluering van die studentonderwysers se bevoegdhede, bevat 'n voorbeeld van 'n evalueringsvorm wat voltooi word nádat die student vir 'n tydperk praktiese onderwys gedoen het. Min voorbeelde

van evalueringsvorms wat vir 'n enkele les gebruik kan word, is egter in die literatuur rondom onderwysersopleiding beskikbaar.

Hopman et al (1974:138-140) se lys van aspekte wat hy "observatiewe kriteria voor lesbeoordeling" noem, verteenwoordig 'n besonder omvattende lys van kriteria wat vir lesevaluering gebruik kan word (vgl. fig. 2.2). Hulle dui egter nie aan op watter wyse die kriteria aangewend kan word nie (1974:141) en sê slegs:

In deze lijst is gepoogd zo volledig mogelijk alle vragen met betrekking tot het verloop van een les samen te vatten; men kon deze evaluatie op verschillende manieren realiseren. We wijzen slechts op de interactie-analyse van Flanders.

Om tydens die waarneming van een lesaanbieding aandag te skenk aan al hierdie kriteria (wat in totaal 93 is) sou 'n uiters moeilike taak wees, indien nie onmoontlik nie. Tog vind die skrywer hiervan die inhoud van hierdie skema besonder nuttig as 'n verwyingsraamwerk by die ontwerp van 'n lesevalueringinstrument.

De Graeve (1973:135-143) se ontwerp van 'n lesbeoordelingskema bestaan uit 30 kriteria op 'n sewepunt beoordelingskaal. Een van die kriteria, byvoorbeeld die student se bevoegdheid om van die skryfbord gebruik te maak, is soos volg uiteengesit:

Het bordschema

11 Werd passend gebruik gemaak van het *bord*?
(resp. de overheadprojector).

Was de inhoud van het (bord)-schema correct?

Was het schema gestructueerd?

Waren de typografische elementen (schrift, schikking, indelingen, enz) verzorgd?

FIGUUR 2.2 : KRITERIA-VIR LESBEOORDELING

A. Lesplan

1. *keuze van onderwerp*
 - 1.1 doelstellingen
 - 1.2 omvang
 - 1.3 samenhang
 - 1.4 interesse bij leerlingen
 - 1.5 relevantie voor leerlingen
2. *organisaatie van de les*
 - 2.1 ordening van de stof
 - 2.1.1 logische
 - 2.1.2 'psychologische'
 - 2.1.3 fasering
 - 2.1.4 open structurering
 - 2.2 keuze didactische werkvorm
 - 2.2.1 methodieken
 - 2.2.2 technieken
 - 2.2.3 materiaal
 - 2.2.4 hulpmiddelen

B. Inhoud van de les

1. *aangeboden informatie*
 - 1.1 juistheid
 - 1.2 coherentie
 - 1.3 consistentie
 - 1.4 referentiekader
 - 1.4.1 van de leerlingen
 - 1.4.2 van de docent
2. *mogelijkheid tot oefening in vaardigheden*
 - 2.1 gekozen skills
 - 2.2 juistheid van demonstratie
 - 2.3 controle op training
 - 2.4 mogelijke feedback
3. *aspecten van attitudevorming*
 - 3.1 impliciete beïnvloeding
 - 3.2 expliciete beïnvloeding
 - 3.3 etische kanten van 3.1 & 3.2

C. Het onderwijs

1. *organisatorische aspecten*
 - 1.1 orderingsprincipes
 - 1.2 fasering
 - 1.3 timing
 - 1.4 keuze van hulpmiddelen
 - 1.5 keuze van materiaal
2. *methodische aspecten*
 - 2.1 keuze van werkvorm
 - 2.2 coherentie werkvorm en methodieken
 - 2.3 hantering methodieken
 - 2.4 gebruik hulpmiddelen
 - 2.5 gebruik leer materiaal
3. *technische aspecten*
 - 3.1 keuze van technieken
 - 3.2 technisch gebruik van materiaal
 - 3.3 technisch gebruik van hulpmiddelen
 - 3.4 visuele schema's
 - 3.5 verstaanbaarheid
 - 3.6 spreektechniek
 - 3.7 spreektempo
 - 3.8 spreekvolume

D. Onderwijsstijl

1. *keuze van werkvorm*
 - 1.1 afhankelijk van onderwijsstijl
 - 1.2 noodzakelijk voor deze leerlingen
 - 1.3 noodzakelijk voor deze stof
 - 1.4 noodzakelijk voor deze dosent
2. *realisering van werkvorm*
 - 2.1 coöperatie leerlingen
 - 2.2 contact met de leerlingen
 - 2.3 controle op de leerlingen
 - 2.4 inspraak van leerlingen
 - 2.5 werken vanuit leerlingen
3. *technische aspecten*
 - 3.1 beantwoording van vragen
 - 3.2 stellen van vragen
 - 3.3 interesse opwekkend
 - 3.4 leerbehoefte bevredigend

E. Persoonlijke notities

1. *optreden*
 - 1.1 adequaat
 - 1.2 storende elementen in houding, kleding enz.
 - 1.3 storende gedragingen
2. *hinderlijke gewoonten*
 - 2.1 verbaal
 - 2.2 psychomotorisch
 - 2.2.1 inadeguaat
 - 2.2.2 hypomobiel
 - 2.2.3 hypermobiel
 - 2.3 kijkgewoonten
 - 2.3.1 fixatie
 - 2.3.2 knipperen met oogleden
 - 2.3.3 niemand aankijken
3. *taalgebruik*
 - 3.1 verhelderend
 - 3.2 verzorgd
 - 3.3 zinsbouw
 - 3.4 moeilijke woorden
 - 3.5 dialectische invloeden
 - 3.6 para-logisch
 - 3.7 suggererend
 - 3.8 adequaat?
4. *vooroordelen*
 - 4.1 m.b.t. de stof
 - 4.2 m.b.t. de leerlingen
 - 4.3 m.b.t. andere groepen mensen
 - 4.4 m.b.t. opvattingen
5. *humor*
 - 5.1 spontane humor
 - 5.2 geplande humor
 - 5.3 misplaatste humor
6. *m.b.t. de leerling*
 - 6.1 respect voor deze leerlingen
 - 6.2 respect voor het nog niet weten
 - 6.3 eigenwaarde schatting

F. Evaluatie

1. *doelstellingen*
 - 1.1 doelstellingen m.b.t. kennis
 - 1.2 doelstellingen m.b.t. kunde
 - 1.3 doelstellingen m.b.t. attitude
2. *de uitvoering*
 - 2.1 didactische werkvorm
 - 2.2 methodieken
 - 2.3 technieken
 - 2.4 hulpmiddelen
 - 2.5 materiaal
 - 2.6 onderwerp

Die volledige beoordelingskema van De Graeve is, soos dié van Hopman et al, ook 'n nuttige verwysingsraamwerk vir die ontwerp van eiesoortige lesevalueringsinstrumente.

Archer (1976:38) se verwysing na Chester College se "school practice report" waarin 20 kriteria vervat is, is as verwysingsbron ewe bruikbaar. Alhoewel ál die kriteria nie gedurende 'n lesaanbieding gebruik kan word vir evaluering nie, is dit tog moontlik om die meerderheid daarvan gedurende lesaanbieding aan te wend. Volgens Archer (1976:35) kan nog baie navorsing oor die evaluering van studentonderwysers se bevoegdhede gedoen word. Hy beweer:

We are still in the relative early stages of knowing what to look for when assessing a student's competence as a teacher.

Met betrekking tot die besondere vorm wat 'n evalueringsvorm behoort aan te neem, kom Archer (1976:38) tot die gevolgtrekking dat:

Whatever the form of instrument decided upon, it must be relatively easy to use and must be expressed in unambiguous language.

Nog 'n vereiste wat Archer (1976:38) stel is:

It will need to show the degree of success with which the student has integrated the three main factors which affect teaching; viz: Personality, Knowledge and Professional Skills.

Hierdie drie hoofterreine van onderwysbevoegdhede stem ooreen met die affektiewe, kognitiewe en onderrigbevoegdhede wat ook die wees-, ken-, en kan-komponente van bevoegdhede impliseer, waarna voorheen reeds verwys is (vgl. par. 2.5.1). Hierdie indeling is ook gebruik as basis vir lesevalueringskriteria wat vir die onderhawige studie in die vraelys opgeneem is (vgl. bylaag 4, afd. B).

2.6.1 LESEVALUERINGSDOELSTELLINGS EN ONDERWYSBEVOEGDHEDE

Soos in dié volgende paragraaf aangedui, lê die noodsaaklikheid van kognitiewe onderwysbevoegdhede wat die studentonderwyser moet verwerf, in die beheersing daarvan tydens lesaanbieding.

Ken-komponente van onderwysbevoegdheids is eers betekenisvol wanneer dit neerslag vind in die demonstrering van bepaalde onder-rigbevoegdheids (kan-bevoegdheids) deur die studentonderwyser wanneer hy/sy h les aanbied.

Affektiewe onderwysbevoegdheids is, net soos kognitiewe bevoegdheids, onderskeibaar van onderrigbevoegdheids maar in funksie nie skeibaar nie. Die affektiewe bevoegdheids of wees-komponente van onderwysbevoegdheids is ook, alhoewel nie altyd so eksplisiet nie, waarneembaar wanneer die studentonderwyser sy kan-bevoegdheids demonstreer in h poging om sy lesdoelwitte te verwesenlik.

Vir lesevalueringsdoeleindes is dit belangrik om te poog om bogenoemde onderskeie onderwysbevoegdheids te evalueer tydens lesaanbieding, alhoewel dit soms h moeilike taak is, vanweë die onskeibaarheid daarvan.

2.6.1.1 KRITERIA VIR DIE EVALUERING VAN KOGNITIEWE BEVOEGDHEDE

Daar is reeds h aanduiding gegee van die komponente van kognitiewe bevoegdheids (vgl. par. 2.5.2). Kennis ten opsigte van die Opvoedkunde en sy deelwetenskappe, waaronder ook in besonder die Onderwyskunde, asook kennis van bepaalde vakgebiede met die gepaardgaande vakdidaktiese kennis, word as kognitiewe bevoegdheids gedemonstreer; veral wanneer die studentonderwyser poog om tydens lesaanbieding bepaalde lesdoelwitte te verwesenlik. Hierdie bevoegheids word dan ook implisiet en gelyktydig beoordeel wanneer die studentonderwyser se onderrigbevoegdheids geëvalueer word.

Die studentonderwyser se kognitiewe bevoegdheids (ken-bevoegdheids) word egter ook weerspieël in die skriftelike voorbereiding wat hy ten opsigte van sy lesaanbieding doen. Trouens, van die studentonderwyser kan verwag word om skriftelike voorbereiding te doen. Ook Van Gelder et al.(1972:45) heg besondere waarde aan lesvoorbereiding by die praktykopleiding van onderwysers waarin dit per slot van sake gaan om "de aanstaande onderwyser tot een beter didactisch handelen te brengen". Hy verwys dan ook in hierdie verband na die "didactisch gedrag van de onderwyser" wat beoordeel word en

ook in 'n belangrike mate bepaal word "door het vooraf opgestelde lesschema" (1972:46). Die lesskema geskied dan na aanleiding van 'n 'lesanalyse' wat Van Gelder et al. (1972:45) as die tweede punt van groot betekenis ag by praktykopleiding van studentonderwysers. Skrywer hiervan stem in hierdie verband met Van Gelder heelhartig saam. Dit is dan ook op grond van hierdie aanname dat skriftelike voorbereiding, as 'n komponent van kognitiewe bevoegdhede, as belangrik geag word wanneer die studentonderwyser se lesaanbieding geëvalueer word.

Volgens Van Gelder (1972:45) was daar in 1972, wat publikasies betref, nog "weinig vaststaande gegevens beschikbaar" op die gebied van lesvoorbereiding en lesanalises. Van die bekendste publikasies in die Afrikaanse literatuur oor hierdie onderwerp is waarskynlik dié van Van der Stoep, Van Dyk en Louw wat in 1973 verskyn het met die titel "Die Lesstruktuur". 'n Publikasie met dieselfde titel is dié van GOK met bydraes van verskeie didactici wat as lesings aangebied is tydens 'n simposium oor die lesstruktuur, Mei, 1979. (Red. Koekemoer). Nog 'n besondere bydrae oor hierdie onderwerp, is dié van Calitz en Gresse (1977) asook dié van Calitz, Van der Westhuizen en Steyn (1981(c)), met "Die strukturele komponente van 'n les". Aangesien daar met die onderhawige ondersoek met betrekking tot 'n lesstruktuur uitgegaan is van dieselfde standpunte as dié van Van der Stoep et al. (1973; 1975:175-210) is dit nie nodig geag om in besonderhede in te gaan op aspekte soos onderwysdoelstellings en leerdoelwitte, probleemstelling, onderrig en leermedia, strategie, didaktiese beginsels, werkvorme en metodologiese aspekte waaronder onderwysmetodes en tegnieke nie.

Terminologie soos die voorgenoemde laat by die beoordeling van 'n studentonderwyser se lesaanbieding vrae ontstaan, soos byvoorbeeld: Wat is sy/haar lesdoelwitte, probleemstelling, metodologiese beginsels, metodes, media en dies meer; wat is hy/sy van voorneme om te gebruik tydens die aanbieding van die les? Hoe is die leerinhoud georden? Elk van die vrae impliseer dat die studentonderwyser oor die nodige bevoegdhede behoort te beskik om aan bepaalde

didaktiese vereistes met betrekking tot die gestelde vrae, te vol-
doen. Elk van hierdie aspekte kan dus dien as kriteria om die
studentonderwyser se kennis ten opsigte van die didaktiek en
vakdidaktieke te kan beoordeel. 'n Lesevalueringinstrument be-
hoort dus kriteria te bevat wat ook die evaluering van hierdie
komponente van kognitiewe bevoegdheids moontlik maak.

2.6.1.2 KRITERIA VIR DIE EVALUERINGS INSTRUMENT

Wat die aanbieding van die les of "de uitvoering van de les"
(Van Gelder, 1972:46) betref, moet die onderrighandelinge van
die onderwyser beoordeel word na aanleiding van die beplanning
van die lesstruktuur wat deur die studentonderwyser uitgevoer is.
"Die lesstruktuur" van Van der Stoep et al. (1973) en die pu-
blikasie van GOK, "Die lesstruktuur", wat onder andere met die
strukturering van afdeling B van die vraelys (vgl. bylaag 4) as
verwysingsraamwerk gebruik is, ontlok byvoorbeeld die volgende
vrae ten opsigte van lesevaluering:

- * Hoe het die studentonderwyser daarin geslaag om die lesver-
loopmomente te realiseer?
- * Hoe het hy/sy die vraagstellingsvaardigheid en - tegnieke toe-
gepas?
- * Was die toepassing van bepaalde didaktiese beginsels, werk-
vorme en metodes, suksesvol aldan nie?
- * Hoe was sy/haar klashantering en -beheer?

So kan al 32 aspekte wat as kan-konsepte in die vraelys (vgl.
bylaag 4) opgeneem is, elk in vraagvorm omgestel word.

Afgesien van Van der Stoep et al (1973;1975) het publikasies van
Hopman (1974), Archer (1976), De Graeve (1973) en Landman (1977)
gedien as bronne vir die identifisering van die kan-aspekte.
Kennis op grond van die ervaring en bydraes van kollegas by GOK
is ook hierby inbegrepe. Na die mening van skrywer hiervan, hou
hierdie aspekte almal verband met bevoegdheids waaroor die student-

onderwyser behoort te beskik om 'n les suksesvol in die skoolpraktik te kan aanbied. Vir doeleindes van die onderhawige studie het hierdie aspekte derhalwe as kriteria vir onderrigbevoegdhe gedien.

2.6.1.3 KRITERIA VIR DIE EVALUERING VAN AFFEKTIEWE BEVOEGDHEDE

Die identifisering van kriteria om affektiewe bevoegdhe te beoordeel is waarskynlik veel makliker as om die bevoegdhe tydens 'n lessituasie te beoordeel. Hall & Jones (1976:91) stel die probleem soos volg:

How do you know when a person has the positive affect that will allow him to function in positive ways with kids?...The question is a difficult one to answer.

Hoe moeilik dit ookal mag wees om affektiewe bevoegdhe te beoordeel of te evalueer, is dit tog belangrik en noodsaaklik, soos Hall & Jones (1976:91) dit beklemtoon:

No one can deny the importance of a teacher's attitudes, values, and commitments as they bear on his acceptance and success in teaching.

Skrywer hiervan is van mening dat die lesevalueerder wat skerp waarneem wel affektiewe bevoegdhe van 'n studentonderwyser kan evalueer. Dit kan egter slegs geëvalueer word in die mate waarin bepaalde eienskappe wat van 'n bekwame onderwyser verwag word, tydens die lesaanbieding openbaar of tot uiting gebring word. Enige mens openbaar iets van sy menswees, veral wanneer hy met mense praat. By die studentonderwyser is dit eweso: bepaalde wees-aspekte van die studentonderwyser kom noodwendig tot uiting tydens lesaanbieding. Dit sluit positiewe én hinderlike eienskappe in. Dit sluit ook in die wyse waarop hy praat en wat deur sy taalgebruik tot uiting kom.

Die wees-aspekte wat in afdeling B3 van die vraelys vervat is (vgl. bylaag 4), is te omvattend om gedurende een lesaanbieding te kan waarneem. Met die oog op die opleiding van die studentonderwyser, kan die lesevalueerder dus hoogstens sekere aspekte wat gedemonstreer word, in die lesevalueringsvorm onderstreep.

Met die identifisering van die onderskeie aspekte van affektiewe bevoegdheede het skrywer op dieselfde wyse te werk gegaan as by die vorige afdelings (B1 en B2).

Vervolgens is gefokus op die prosedures vir die evaluering van onderwysbevoegdheede in die instituutpraktikum, ten einde uiteindelik te kan aantoon dat:

- 1) bepaalde bevoegdheede slegs in die skoolpraktikum ingeoefen en deur die besoekende dosent beoordeel kan word;
- 2) onderwyskundige bevoegdheede wat in die instituutpraktikum deur opleiding verwerf is, ook ingeoefen behoort te word in die praktiese onderwysituasie waar dit geëvalueer kan word met die oog op gradering en verdere bysturing van die student-onderwyser.
- 3) dat BGO-programme beslis ook die opleiding wat in die skoolpraktikum plaasvind, behoort te inkorporeer.

2.7 EVALUERING BINNE 'N BGO-PROGRAM

2.7.1 DIE ROL VAN DIE INSTITUUTPRAKTIKUM

Volgens Calitz (1982(b):43;44) kan die volgende onderwysvaardighede as gewenste onderwyshandeling beskou word: konteks skepping, fokus, vraagstelling, verbale kognitiewe interaksie, afwisseling van toewendingswyses (stimuli), versterking en aanmoediging, nie-verbale handeling, konsolidasie en evaluering. Calitz wys verder daarop (1982(b):47) dat die beheersing van voorafbepaalde onderwyskundige bevoegdheede ook insluit "die effektiewe implementering van 'n wye reeks onderwysvaardighede op die kognitiewe, affektiewe psigomotoriese vlak of die mengvorme daarvan".

Gresse (1981:32;33) beskou dit as noodsaaklik dat die integrering van die onderskeie vaardighede in praktika ingeoefen word. Hy lê besondere klem op die bemeestering van onderwysbevoegdheede deur die studentonderwyser in die instituutpraktikum. Na aanleiding van heftige kritiek teen BGO-programme (op cit. 1981:34) wys hy daarop dat die grootste enkele beswaar waarskynlik daarin

geleë is dat BGO:

op 'n baie onvaste empiriese ondersoekbasis funksioneer en dat min empiriese gronde vir die aanspraak bestaan dat "CBTE"-programme meer doeltreffend as die tradisionele programme is, veral as doeltreffendheid gemeet word aan leerlingprestasies.

Na aanleiding van hierdie laaste gedeelte van die beswaar, verwys Gresse (1981:33) na Bell (1977) wat sê dat die vraag gestel kan word of dit hoegenaamd binne die raamwerk vandie opleidingsinrigting se taak val om die leereffek wat die onderrig op die leerlinge het, in berekening te bring.

Volgens Gresse (1981:33) lê die oplossing vir die probleem daarin dat redelik betroubare evaluering van bepaalde onderwyshandeling nã afloop van 'n bepaalde faset van opleiding nodig is om te bepaal of die minimum bevoegdheidspeil wel bereik is. Onder gekontroleerde omstandighede is met 'n kombinasie van mikro-onderwys en interaksie-analise tegnieke in die instituutpraktikum waarnemingsinstrumente ontwerp deur verskillende navorsers waarin positiewe resultate bereik is. Van die mees bekende is dié van Flanders (De Corte, 1974:335). 'n Wysiging op die sisteem van Flanders is die "IAST Base instrument" van Hall & Jones (1976:77) bestaande uit 14 kategorieë van studentonderwyserhandeling wat in 1973 ontwikkel is. In Suid-Afrika het verskeie navorsers 'n bydrae met betrekking tot opleiding en evaluering gelewer. So byvoorbeeld bestaan daar interaksie-analise waarnemingsinstrumente om:

- i) die kognitiewe soepelheid (Gresse, 1975);
- ii) die heurostentiese beweeglikheid (Maarschalk, 1977);
- iii) die vaardigheid in die hantering van vraagstelling (Calitz, 1978); en
- iv) die vermoë van die onderwyser om doeltreffend te begelei (Müller, 1979);

te analiseer en te evalueer (Muller, 1983:10).

Instrumente soos hierdie en ook ander wat sedert 1979 ontwikkel is deur Heukelman, Meerkotter en Nel, maak selfevaluering en

selfopleiding moontlik, en die studente beleef volgens Müller (1983:10):

die opleiding positief omdat konkrete doelstellings nagestreef word en die terugvoering wat onmiddellik beskikbaar is, objektief is.

Alhoewel die opleiding van die studentonderwyser wat die inoefening en bemeestering van bepaalde onderwysbevoegdheids soos aange-
toon, suksesvol kan verloop, is die opleiding in die skoolprak-
tikum ook vir die studentonderwyser onontbeerlik. Kan alle punte
van kritiek en beswaar teen BGO nie moontlik teruggevoer word na
een enkele beswaar, naamlik dat BGO nie die opleiding in die
skoolpraktikum insluit nie? Na die mening van die skrywer hier-
van kan dit nie anders as dat 'n BGO-program ook hierdie belang-
rike komponent van opleiding moet insluit nie. Dit impliseer
dat BGO nie slegs moet fokus op "vooraf-bepaalde onderwysbevoegd-
hede" nie (vgl. par. 2.4.1). Laasgenoemde bewering word gemoti-
veer in die volgende paragraaf en daar word veral gewys op die
rol van die skoolpraktikum om die student 'beroepsgerig' te help
voorberei en op te lei.

2.7.2 DIE ROL VAN DIE SKOOLPRAKTIKUM

Sekere ervaringsgeleenthede wat ewe noodsaaklik vir die student-
onderwyser se opleiding is, kan slegs gebrekkig of geensins by 'n
instituutpraktikum geskep word nie. Calitz en Nel (1981(b):57)
wys in hierdie verband op die volgende ervaringsgeleenthede wat
in die skoolpraktikum aan studentonderwysers gebied kan word:

- * *die groepdinamiese gebeure in die klas;*
- * *die toepassing van sosiometriese tegnieke, by-
voorbeeld die gebruik van die sosiogram;*
- * *die toetsing van leerlinge en die nasien van
vraestelle;*
- * *die ervaring van die kumulatiewe effek van doel-
treffende onderwys in vakdidaktiese verband;*
- * *bepaalde administratiewe en organisatoriese aange-
leenthede;*
- * *samewerking met die hoof en kollegas; en*
- * *die handhawing van gesag en dissipline.*

Afgesien van hierdie ervaringsgeleenthede wat by die opleiding van die studentonderwyser in die instituutpraktikum gebied word, is dit ewe noodsaaklik dat onderwysbevoegdheids wat in die instituutpraktikum inge oefen is, ook in die skoolpraktikum inge oefen en geëvalueer moet word. Skrywer hiervan is dit eens met De Jager (1978:61) wat die mening toegedaan is dat mikro-onderwys die onderwyspraktyk nie kan vervang nie, omdat dit slegs as 'n baie doeltreffende vooroefening vir onderwyspraktyk kan dien; veral omdat mikro-onderwys konsentreer op bepaalde kundighede, vaardighede en tegnieke van die onderrig. Die waarde van praktiese onderwys (oefenonderwys) lê volgens De Jager (1978:61) juis daarin dat aan studente wat 'n kursus in mikro-onderwys deurloop het, die geleentheid gebied word "om die kundighede wat afsonderlik inge oefen is, in 'n volle leseenheid met mekaar te integreer".

Die skoolpraktikum bied ook meer geskikte geleenthede as die instituutpraktikum om kognitiewe en affektiewe bevoegdheids van die studentonderwyser te beoordeel, binne sowel as buite lessituasies. Eers as die studentonderwyser in die onderwyspraktyk, soos in die klaskamer, maar ook daarbuite in sy omgang met leerlinge en personeel, genoemde bevoegdheids kan demonstreer, is daar werklik sprake van dat hy oor bepaalde bevoegdheids besit. Hierdie bevoegdheids kan afsonderlik beskryf word, maar wanneer die nuwe leerinhoud vir leerlinge ontsluit word, gaan hulle harmonieus in funksie en word dit tot outomatismes in die onderwyser se unieke onderwysstyl geïntegreer.

Indien die evaluering van onderwysbevoegdheids in die skoolpraktikum kan geskied aan die hand van evaluerings- en opleidingsinstrumente wat ontwerp is op grond van wetenskaplike navorsing (soos dié waarna verwys is wat in die instituutpraktikum suksesvol gebruik word) behoort dit 'voor-die-hand-liggend te wees dat die implementering daarvan binne die spektrum van 'n omvattende BGO-program móét val.

2.8 'N LESEVALUERINGSINSTRUMENT VIR DIE BESOEKENDE DOSENT

Henry & Beasley (1972:162) gee die volgende samevatting van prosedures wat gevolg kan word om studentonderwysers se onderwysbevoegdhe met die oog op hul opleiding te evalueer:

Evaluation by conference

- Brief discussion of one or two areas of concern

Longer analysis through dialogue or counseling

- In depth discussions of problems or ideas

Written comments

- Suggestions or observations can be carefully worded for greater clarity or understanding
- Provides an alternate, and sometimes easier way for the supervising teacher to offer criticism of the students teacher's activities
- May be received more objectively by the student teacher than oral suggestions
- Provides a record for future referral

Rating scales and analysis forms

- Judgments may be perceived to be less arbitrary
- Forces consideration of a variety of teaching skills
- Leads to student self-evaluation

Audio tape recording of a student teaching activity

- Provides opportunity for student to hear himself and observe such factors as speech and questioning techniques

Video tape recording of a student teaching activity

- Allows the student teacher to view the activity as well as hear it
- Enlarges possibility for understanding.

Uit bovermelde is "rating scales and analysis" waarskynlik die prosedure wat die meeste deur lesevalueerders toegepas word. Hierdie prosedure wat neerkom op die voltooiing van 'n gestruktureerde evalueringsvorm, kan 'n betreklik effektiewe prosedure van

evaluering en opleiding vorm, mits die ontwerp daarvan wetenskaplik verantwoord is.

Bennie (1972:111) verwys na evalueringsvorme as evalueringsinstrumente wanneer hy sê:

Evaluation can only be accomplished through face-to-face contact in conferences. The use of evaluate instruments focuses such evaluative conferences on specific behavior or characteristics and identifies specific areas to be examined...such forms provide a permanent record of the student teaching performance and become the basis for future recommendations which may be requested.

⁂Evalueringsinstrument wat onderwysbevoegdheids tydens die studentonderwyser se lesaanbieding volledig kan evalueer, bestaan waarskynlik nie. ⁂ Soeke na beter instrumente as die bestaandes om onderwysbevoegdheids te evalueer, kan die moeite werd wees.

Hall & Jones (1976:92) is uitgesproke in hierdie verband:

We are never going to get a point where we are able to assess the truly important skills and competencies of teachers until we get around to trying.

Ook Ebel (1979:13) beklemtoon die onvolmaaktheid van evalueringsmetodes as hy sê:

Even the imperfect tests we now use serve us far better, in general, than no tests would do.

Literatuurnavorsing toon aan dat daar baie wyses is waarop dosente onderwysbevoegdheids van studentonderwysers met behulp van ⁂ evalueringsvorm as evalueringsinstrument kan evalueer. Afdeling C van die vraelys wat vir hierdie ondersoek gebruik is (vgl. bylaag 4) toon slegs ses voorbeelde van wyses waarop evaluering onderneem kan word. Die wyses waarop studentonderwysers by opleidingsinrigtings gegradeer word, kan ook van hierdie voorbeelde afgelei word. Met die uitsondering van voorbeeld 5 berus gradering uiteindelik op ⁂ globale beoordeling. Die nadele van globale beoordeling is reeds in ⁂ vorige paragraaf bespreek (vgl. par. 2.3.2.1.3).

Indien gradering op grond van 'n analitiese of formatiewe evaluering bepaal moet word, (vgl. par.2.3.2.1.2 en 2.3.2.1.4) impliseer dit dat by elke kriterium 'n punt toegeken moet word, wat uiteindelik opgetel word om die totale punt of persentasie te kan bepaal. Skrywer is dit eens met die beswaar van De Jager teen hierdie wyse van gradering, want hy sê (aangehaal deur Conradie, 1977:163) dat daar:

by implikasie van die standpunt uitgegaan word dat elke kriterium in verhouding met die les-totaal ewe swaar weeg, wat volgens hom onmoontlik is.

'n Oplossing om hierdie beswaar die hoof te bied lê waarskynlik daarin dat gedifferensieerde gewigte aan die onderskeie kriteria toegeken word. 'n Totalisering van die onderskeie gewigte behoort dan 'n meer betroubare gradering te lewer, mits gradering by elke kriterium so noukeurig moontlik gedoen word. Die enigste voorbeeld van gedifferensieerde gewigte by evaluering wat uit beskikbare literatuur gevind is, is dié evalueringsvorm wat by die College of Education van Rhode Island gebruik word (Thorp, 1960:131).

Hierdie vorm toon slegs vier grade van differensiasie ten opsigte van gradering by die onderskeie kriteria, byvoorbeeld 5, 10, 15 en 20 aan. Die vraag ontstaan egter: watter gewigte moet aan die onderskeie kriteria toegeken word? Een van die oogmerke van die onderhawige studie was juis om 'n antwoord op hierdie vraag te probeer gee. Dit is met die oog op hierdie vraag dat die vraelys by Afdeling B sê gestruktureer is dat response van respondente verlang is met betrekking tot die frekwensie van gebruikmaking van kriteria soos aangedui in die vraelys (vgl. hoofstuk 3).

Een van die belangrikste vrae waarop daar gepeog is om na aanleiding van die onderhawige navorsing 'n antwoord te verstrek, is die volgende:

Hoe moet 'n lesevalueringsvorm ontwerp word sodat dit as 'n geskikte lesevalueringsinstrument vir besoekende dosente kan dien, waarmee onderwysbevoegdhede van studentonderwysers effektief tydens lesaanbiedinge geëvalueer kan word?

Dieselfde vraag is ook van toepassing op die vakonderwyser wat in die skoolpraktyk die studentonderwyser se lesse moet beoordeel.

Op hierdie vraag word moontlike antwoorde in hoofstuk 4, na aanleiding van die bevindinge van die onderhawige ondersoek wat in hoofstuk 3 weergegee is, verstrekk.

2.9 SAMEVATTING

In hierdie hoofstuk is daar ter aanvang gewys op die onderskeid wat getref moet word tussen evaluering van onderwysdoelstellings in die algemeen en evaluering van onderwysbevoegdhede van studentonderwysers tydens lesaanbiedinge. Hierna is in besonderhede ingegaan op die vyf basiese beginsels wat effektiewe evaluering van lesaanbiedinge deur studentonderwysers tydens hul opleiding ondersteun.

Daar is vervolgens aangetoon dat die eerste basiese beginsel van lesevaluering gebaseer is op 'n basiese begrip van evaluering wat die basis vorm vir alle evaluering in onderwysverband, naamlik die doel met evaluering. Vir lesevaluering beteken dit dat dit gaan om die bereiking van bepaalde doelstellings en doelwitte. Dit het die implikasie dat dit by lesevaluering nie alleen gaan om 'n objektiewe meting van die studentonderwyser se onderwysbevoegdhede nie, maar dat dit ook, en veral, gaan om die vorming van die studentonderwyser met betrekking tot bepaalde bevoegdheidsvereistes vir onderwysersopleiding.

Die tweede basiese beginsel wat voortspruit uit die eerste basiese beginsel, is hierna aan die orde gestel; dit is naamlik die kwalitatiewe en kwantitatiewe elemente van evaluering wat deurentyd in gedagte gehou moet word by lesevaluering. Hierdie twee elemente van evaluering skep die moontlikheid vir bepaalde evalueringsprosedures wat gevolg kan word tydens lesevaluering — prosedures wat enersyds die kwalitatiewe en andersyds die kwantitatiewe elemente van lesevaluering vir interpretasiedoeleindes insluit. Daar is ook aangetoon dat die twee wyses van interpretasie nie slegs vir lesevaluering implikasies inhou nie, maar ook

vir die opleiding van die studentonderwyser besondere betekenis inhou.

Die derde basiese beginsel is voorts in besonderhede behandel, te wete; die koöperatiewe- en omvattende aard van evaluering. Daar is verwys na die veelheid van onderwysbevoegdhede. Hierdie bevoegdhede kan as riglyne dien aan die hand waarvan leskritiek gelewer kan word. Hierdie kriteria, waarsonder die persone betrokke by evaluering nie effektiewe lesevaluering kan doen nie, moet opvoedkundig en onderwyskundig verantwoord word. Die aandeel van persone na wie hier verwys is, behels nie slegs die rol van onderskeidelik die toesighoudende onderwyser en besoekende dosente nie, maar geld ook vir die besondere aandeel wat die studentonderwyser self in sy opleiding kan neem.

Daar is vervolgens gewys op 'n vierde basiese beginsel, te wete die individuele aard van evaluering. Hierin is veral klem gelê op 'n objektiewe benadering ten opsigte van lesevaluering, ten spyte van subjektiewe faktore wat dit bemoeilik. Bepaalde oordeelsfoute wat deur lesevalueerders begaan kan word, word deur hierdie beginsel blootgelê - foute wat veral begaan mag word om objektiwiteit ten opsigte van lesevaluering te handhaaf.

'n Verdere beginsel van evaluering, naamlik die deurlopende aard daarvan, is as vyfde basiese beginsel gestel. Benewens die noodsaaklikheid van deelname van alle persone betrokke by lesevaluering, is daar ook gewys op die onderlinge skakeling tussen hierdie persone, wat op 'n gereelde basis moet geskied. Sonder gereelde skakeling, waartydens die aandag gevestig word op aspekte ten opsigte van die studentonderwyser se lesaanbieding wat sy/haar aandag moet geniet, is kontinue evaluering nie moontlik nie.

Die funksionering van basiese beginsels van evaluering met alles wat daarmee geïmpliceer word, moet egter binne 'n opleidingsprogram geskied; derhalwe is daar ook aangetoon watter rol 'n bevoegdheidsgerigte opleidingsprogram behoort te vervul om aan hierdie vereistes te voldoen. Daar is onder meer gekyk na modaliteite van onderwysersopleiding en die plek wat die Onderwyskunde in 'n BGO-program moet inneem.

Daar is ook noukeurig gelet op die verwerwing van onderwysbevoegd- hede waaroor 'n effektiewe onderwyser moet beskik. Voorts is ook aandag gewy aan die identifisering van bepaalde kriteria aan die hand waarvan die lesaanbiedinge van studentonderwysers geëvalueer kan word. Na aanleiding van die doelstellings vir die evaluering van onderwysbevoegdhede en die mate waarin dit evalueerbaar is, is die onderwysbevoegdhede in drie hoofkategorieë van bevoegdhede ingedeel, te wete kognitiewe, onderrig en affektiewe bevoegdhede.

Laastens is aandag geskenk aan onderwysbevoegdhede wat enersyds in 'n instituutpraktikum deur studentonderwysers inge oefen kan word en andersyds in die skoolpraktikum inge oefen moet word. Daar is egter gewys op die waarde van evalueringsinstrumente wat op wetenskaplike navorsing berus en in die instituutpraktikum gebruik kan word as komponent van 'n BGO-program. Daar is egter aangetoon dat daar 'n behoefte bestaan aan evalueringsinstrumente wat op wetenskaplike navorsing berus en in die skoolpraktikum gebruik behoort te word ten einde ook deel uit te maak van 'n BGO-program. Die vraag ontstaan egter aan watter vereistes sodanige instrumente moet voldoen om as objektiewe evalueringsinstrumente beskou te word?

In die volgende hoofstuk (4) word ingegaan op die laasgenoemde vraag. Daar word in besonderhede ingegaan om na aanleiding van 'n empiriese ondersoek te bepaal hoedat 'n aantal lesevalueringsinstrumente gestruktureer moet word om die opleiding van onderwysstudente vir die primêre skool op die mees effektiewe wyse te laat verloop. Uit 'n prakties-professionele opleidingsoogpunt beskou, is dit veral die data wat met behulp van die instrumente ingewin kon word, wat 'n wetenskaplike basis vir leskritiek sou kon vorm en objektiewe terugvoering aan die studentonderwyser met betrekking tot sy onderrigsukses sou kon bied.

HOOFSTUK 3

NAVORSINGSRESULTATE VAN DIE EMPIRIESE NAVORSING

3.1 INLEIDING EN OOGMERKE MET DIE NAVORSING

Die omvattende literatuurstudie wat vir die onderhawige navorsing in hoofstuk 2 onderneem is, het aangetoon dat 'n veelheid van faktore nie alleen 'n beduidende rol speel nie, maar ook bepaal tot watter mate dit moontlik is om onderwysbevoegdhede van studentonderwysers binne 'n bevoegdheidsgerigte program met sukses te kan evalueer. Daar is gewys op die bydraes van verskeie navorsers om instrumente tot stand te bring. Hiermee kan die onderwysvaardighede van studentonderwysers wat in die instituuatprak-ikum inge oefen word, geëvalueer word; veral met die oog op die verwering van bepaalde onderwysbevoegdhede.

Uit die literatuurnavorsing het dit geblyk dat daar 'n behoefte bestaan aan evalueringsinstrumente wat ontwerp word op grond van wetenskaplike navorsing. Daarmee sou onderwysbevoegdhede in die skoolprak-ikum geëvalueer kon word. Ten einde 'n bydrae te probeer lewer om hierdie behoefte te bevredig, is daar gepoog om deur middel van empiriese navorsing te probeer bepaal hoe evalueringinstrumente ontwerp kan word. Dit moet dan uiteindelik gebruik kan word om lesaanbiedinge van studentonderwysers in die skoolprak-ikum te evalueer.

Daar is verder gepoog om vas te stel van watter belang die resultate van die navorsing vir die verbetering van onderwysersopleiding in die RSA deur middel van bevoegdheidsgerigte opleiding kan wees. In die opleiding van die onderwysstudent gaan dit immers om bevoegdheidsgerigtheid wat berus op bevoegdheidsgefundeerde kriteria vir effektiewe opleiding. Met die navorsing is gepoog om bevoegdheidsgefundeerde opleidingskriteria te identifiseer.

Opleiers van onderwysstudente moet immers weet te aansien waarvan hulle hul studente moet rig wanneer onderwyservaringsgeleentehede aan studentonderwysers in die skoolpraktikum gebied word.

Samevattend kan dit gestel word dat dit in die onderhawige navorsing nie slegs gaan om die uiteindelijke evaluering van studentonderwysers se lesaanbieding in die skoolpraktikum nie. Dit gaan ook, en veral daarom, om te bepaal in hoe 'n mate die student deur evaluering gehelp kan word om bepaalde vaardighede en bevoegdhede te kan bemeester. Hierdie generiese bundeling van vaardighede kan sy onderwysstyl vestig en professioneel verbeter.

3.2 NAVORSINGSHIPOTESES EN NAVORSINGSOOGMERKE

Die algemene navorsingshipoteses vir die onderhawige ondersoek is reeds in hoofstuk 1 gestel (vgl. par. 1.8). Die implikasies van hierdie hipoteses kan soos volg gestel word: indien onderwysdosente tydens hul praktiese opleiding gebruik sou maak van lesevaluerings- en opleidingsinstrumente wat ontwerp is op grond van evalueringskriteria en ander aspekte wat deur ervare dosente as essensieel geag word vir lesevaluering, behoort dit 'n positiewe bydrae te lewer tot sodanige opleiding van studente.

Vir die skrywer hiervan het die navorsingshipoteses aanleiding gegee tot drie hoofnavorsingsoogmerke, te wete:

- 1) dat wetenskaplik-verantwoorde inligting met betrekking tot die lesevaluering van studentonderwysers tydens hul praktiese opleiding in die skoolpraktikum ingesamel word;
- 2) dat lesevaluerings- en opleidingsinstrumente na aanleiding van hierdie inligting ontwerp word; en
- 3) dat lesevaluerings- en opleidingsinstrumente wat ontwerp is, in die skoolpraktikum getoets en verbeter word indien nodig, om aan vereistes met betrekking tot 'n goeie lesevalueringinstrument te voldoen.

Die tweede oogmerk kon nie bereik word alvorens nie uitvoering

gegee is aan die bereiking van die eerste nie. Dieselfde het geld vir die derde oogmerk ten opsigte van die tweede. Ten opsigte van die eerste oogmerk is gepoog om die verlangde inligting deur middel van 'n literatuurstudie en 'n empiriese ondersoek wat onderneem is, in te samel.

Die inligting wat met die navorsing ingesamel moes word, het benewens persoonlike besonderhede, betrekking op:

- i) kriteria aan die hand waarvan onderwysbevoegdheids geëvalueer kan word;
- ii) wyses waarop kriteria in samehang met graderingskale in evalueringsvorms gestruktureer kan word;
- iii) wyses waarop gradering kan geskied;
- iv) aspekte van organisatoriese/administratiewe aard wat 'n invloed het op die wyse waarop evalueringsinstrumente geïmplementeer kan word.

In hierdie hoofstuk word ook die resultate wat die empiriese navorsing opgelewer het, ontleed. Sekere afleidings na aanleiding daarvan word gemaak en word daar tot sekere gevolgtrekkings gekom. Die resultate wat hierdie navorsing opgelewer het, het dan ook die inligting gebied wat nodig was om lesevaluerings- en opleidingsinstrumente te ontwerp. Instrumente wat daarná by wyse van eksploratiewe navorsing getoets is met die oog op die verdere verfyning daarvan, (vgl. hoofstuk 4), het só tot stand gekom.

3.3 METODES EN MEETINSTRUMENTE GEBRUIK MET DIE NAVORSING

In hoofstuk 1 (vgl. par. 1.9) is in besonderhede ingegaan op die metodes en meetinstrumente wat met die onderhawige navorsing gebruik is om die nodige inligting te kon insamel. Die inligting was nodig om die evalueringsinstrumente wat na aanleiding hiervan ontwerp is, uit te toets en te verfyn.

3.4 DIE NAVORSINGSONTWERP

'n Periode van vier jaar het verloop sedert die navorsing 'n aanvang geneem het. Ter wille van 'n duidelike oorsig van die eksperimentele verloop, word aspekte van hierdie verloop, stappe wat

gevolg is, die steekproef en instruksies aan proefpersone, kontrole, voorsorgmaatreëls, en so meer gegee (vgl. De Wet, et al., 1981:299).

3.4.1 POPULASIE VIR DIE EMPIRIESE NAVORSING

Daar is van die standpunt uitgegaan dat die inligting wat benodig word, verkry moet word van dosente wat gemoeid is met die opleiding van studente wat vir die primêre skool opgelei word. Daar is geredeneer dat as populasie van die ondersoek ervare persone wat dikwels gemoeid is met die evaluering van studente se lesaanbiedinge in die skoolpraktikum, moontlik die betroubaarste inligting sou kon verstrek. Daar is toe besluit dat ervare dosente van onderwyskolleges in Suid-Afrika sou dien as populasie vir hierdie ondersoek.

Uit 'n adreslys van blanke onderwysersopleidingskolleges in Suid-Afrika insluitende Suidwes-Afrika, verkry vanaf die RGN, is vasgestel dat die voertaal van 6 uit 16 kolleges Engels is. By drie van die ander kolleges is die voertaal albei die offisiële tale. Daar is besluit dat 200 vraelyste wat in Afrikaans (vgl. Bylae 4 en 5) bewoord is, na tien kolleges, en 100 vraelyste wat in Engels bewoord is, (vgl. Bylae 6 en 7) na die ses kolleges waarvan die voertaal Engels is, gestuur sou word.

'n Steekproef uit die populasie sou neerkom op 'n gestratifiseerde steekproefneming aangesien elke kollege 'n stratum van die populasie verteenwoordig. Die skrywer hiervan het (om begryplike redes) wat die steekproeftrekking aanbetref, nie beheer gehad oor presies wie die vraelyste by die onderskeie onderwyskolleges sou voltooi nie. Soos reeds gestel, is versoek dat vraelyste voltooi moes word deur 'n aantal dosente uit die geleedere van die ervare dosente van die onderwyskolleges. Verder is daar ook versoek dat die getal vraelyste sodanig onder kollegepersoneellede vir voltooiing verdeel moes word, dat die getal wat elke kollege ontvang verteenwoordigend is van alle vakgebiede waarin studente by die betrokke kollege opgelei word. Die skrywer hiervan het nie beskik oor die getal dosente

van elke kollege en die vakke wat hulle verteenwoordig nie; gevolglik was dit nie moontlik om te kontroleer of elke kollege se getal vraelyste op hierdie basis verdeel is nie. Uit die getal vraelyste wat terugontvang is, kon wel afgelei word dat daar moontlik nie in alle opsigte aan hierdie versoek voldoen is nie. Daar is dus nie van 'n tabel van ewekansige getalle met betrekking tot die steekproefneming gebruik gemaak nie (vgl. De Wet et al., 1981:113 en 298). Die navorser was egter daarvan oortuig dat 'n steekproefneming van 20 vraelyste per kollege in die geval van die Afrikaanse bewoording van die vraelys wat op hierdie basis getrek is, moontlik meer betroubare inligting sou verstrek as 'n steekproef waar nie voorkeur verleen is aan ervare dosente wat die vraelyste moes voltooi nie. Die 100 vraelyste in Engels waarvan 4 kolleges elk 17 kopieë en 2 kolleges elk 16 kopieë ontvang het, sou op dieselfde basis van verspreiding aan respondente dieselfde voordele inhou, is geredeneer.

Die vraelys met die bewoording in Afrikaans (vgl. Bylaag 4) was eerste gereed vir versending. Dit is versend op 23 September 1981 en moes terug wees op 20 Oktober 1981. Die Engelse vertaling van die vraelys is op 12 November 1981 versend en moes teruggestuur wees op 3 Desember 1981 (vgl. Bylae 6 en 7). Teen die einde van November 1981 is 142 of 71% van die 200 vraelyste in Afrikaans terugontvang sonder dat dit nodig was om aanmanings te stuur. Die Afrikaanse vraelyste is aan die einde van November vir rekenaarverwerking ingestuur. Daar is besluit om die vraelyste in Engels in 1982 in te stuur vir rekenaarverwerking aangesien aan die einde van November slegs 12 vraelyste terugontvang is.

Ongelukkig was die respons wat van die Engelse onderwyskolleges ontvang is, baie teleurstellend. Van een betrokke kollege is al die vraelyste sonder enige voltooiing terugontvang, begelei deur 'n brief van die rektor wat verduidelik dat dosente "nie tyd beskikbaar het" om die vraelyste te voltooi nie. Die reaksie van 'n ander kollege was so gunstig dat ongeveer 70% vandie vraelyste terugontvang is. Die rektor van dié betrokke kollege het selfs 'n artikel oor die navorsingstema, deur homself saamgestel, ingesluit. Uiteindelik is slegs 27 van die 100 vraelyste in Engels

terugontvang. Daar is toe besluit dat hierdie getal vraelyste nie ingestuur sou word vir verwerking deur 'n rekenaar nie. Tog is daar waardevolle inligting uit sommige van hierdie vraelyste ingewin, veral na aanleiding van die voltooiing van die twee ongestruktureerde vrae (E17 en E18) in die vraelyst. Hierdie inligting is wel verwerk in die weergawe van die resultate wat in hierdie hoofstuk weergegee word.

3.4.2 DIE EKSPERIMENTELE VERLOOP

Die literatuurstudie wat die empiriese ondersoek voorafgegaan het, het dit moontlik gemaak om 'n voorlopige vraelyst (vgl. Bylaag 1) te kon saamstel. Benewens 'n afdeling vir persoonlike besonderhede is vir nog vier afdelings voorsiening gemaak, te wete lesevalueringskriteria, wyses van evaluering, puntetoekenning en algemene inligting van organisatoriese aard. Die bedoeling met die vraelyst was om eers 'n proeflopie te onderneem deur die kommentaar van kollegas by G.O.K. daarop in te win. Vir hierdie doel is die samewerking verkry van 20 personelede van die G.O.K. wat gedien het op die Vakdidaktiekkomitee, 'n subkomitee van die Raad van Departementsvoorsitters. Hierdie lede verteenwoordig die verskillende vakgebiede waarin studente by G.O.K. opgelei word. Die lede van die komitee was veral geneë om 'n bydrae in hierdie verband te lewer aangesien dié komitee op 'n vorige vergadering juis "ontoereikende evalueringsinstrumente vir praktiese onderwys binne die kader van die kollege se plasings- en opleidingstrategieë" as 'n probleemarea geïdentifiseer het wat navorsing vereis.

Om kommentaar op die vraelyst moontlik te vergemaklik het die skrywer hiervan 'n konsep-evalueringsvorm na aanleiding van die vraelyst ontwerp wat grootliks ooreengekom het met die vorm soos in Bylaag 2 aangetoon. Dit het gedien as basis vir bespreking op 'n vergadering van die Vakdidaktiekkomitee op 17 Junie 1981. Die navorser het soveel as 48 kriteria in hierdie vorm opgeneem, wel vermoedende dat so 'n vorm te lomp vir hantering in die praktyk mag wees. Skriftelike kommentaar van didaktici by opleidings-

inrigtings in die RSA, waaronder bekende professore aan Suid-Afrikaanse universiteite wat om kommentaar genader is, het dan ook hierdie vermoede bevestig. Die oogmerk met die ontwerp van hierdie vorm was juis om h wye reaksie te ontlok.

Op die datum van die vergadering waarop die konsep-evalueringsvorm bespreek is, was die vraelys (Bylaag 1) nog in manuskripvorm, juis met die oog daarop dat aanpassings gemaak kon word na aanleiding van opmerkings en kommentaar oor die vorm op die vergadering. Op hierdie vergadering is daar besluit dat die vorm verbeter sou word na aanleiding van opmerkings, wenke en voorstelle van lede tydens die vergadering, asook skriftelike kommentaar, ingedien deur lede by die skrywer hiervan wat as sekretaris van die komitee opgetree het. Hierna het die skrywer hiervan die vorm gewysig dat dit ook voorsiening kon maak vir die beoordeling van twee lesse wat h student agtereenvolgend op verskillende dae in dieselfde vak vir dieselfde dosent tydens praktiese onderwys aanbied (vgl. Bylaag 2). Ten einde misverstande by dosente met betrekking tot terminologie wat in die konsep-evalueringsvorm mag voorkom te vermy, is die terminologie toegelig deur toeligting agter op die vorm te voorsien (vgl. Bylaag 3). Ook is die vraelys wat toe nog in manuskripvorm was, sodanig deur die skrywer hiervan gewysig dat die afdeling wat die evalueringskriteria bevat het, presies ooreengestem het met die konsep-evalueringsvorm. Daarna is dit getik en gedupliseer (vgl. Bylae 1 en 2). Met hierdie vraelys (Bylaag 1) is veral gepoog om te probeer vasstel watter van die groot aantal kriteria onderskeidelik altyd, dikwels, selde of nooit deur ervare dosente aangewend word wanneer hulle studente se lesaanbiedinge evalueer.

Deur bemiddeling van die Departementsvoorsitter van die Departement Didaktiek en Praktiese onderwys is goedkeuring van die Raad van Departementsvoorsitters verkry om met die evalueringvorm te eksperimenteer tydens die praktiese onderwystydperk in Augustus 1981. Nadat 25 geselekteerde ervare dosente elk ongeveer 30 studente se lesaanbiedinge geëvalueer het, is hulle versoek om die vraelys te voltooi wat as proeflopie vir hierdie ondersoek gebruik is.

Die insiggewende inligting en kommentaar wat die respons op hierdie vraelys opgelewer het, asook wenke van die studieleier, het die skrywer hiervan in staat gestel om die vraelys vir hierdie ondersoek te finaliseer (vgl. Bylaag 4). Van hierdie kommentaar is selfs gebruik vir die eerste ontwerp van 'n lesevaluering- en -opleidingsinstrument nadat die vraelyste uitgestuur en terugontvang is.

Soos in paragraaf 3.4.1 aangedui, was die Afrikaanse weergawe van die vraelys eerste gereed om gepos te word aan onderwyskolleges waarvan die voertaal Afrikaans is (vgl. Bylaag 5). Die aantal vraelyste uitgestuur en terugontvang tydens die empiriese ondersoek was soos volg:

TAALMEDIUM	VRAELYSTE UITGESTUUR	TERUG- ONTVANG	PERSENTASIE
Afrikaans	200	142	71 %
Engels	100	27	27 %

Slegs die voltooide vraelyste in Afrikaans is ingestuur vir rekenaarverwerking (vgl. par. 3.4.1 vir meer besonderhede in hierdie verband).

Met behulp van die inligting wat verkry is uit die statistiese programpakkes (BMDP*) wat vanaf die rekenaar verkry is, is 'n evaluering- en opleidingsinstrument ontwerp (vgl. Bylaag 8) wat met die eerste eksploratiewe ondersoek (vgl. hoofstuk 4) tydens die praktiese onderwystydperk van drie weke gedurende Januarie en Februarie 1982 op die proef gestel is. Hierdie instrument is tydens dieselfde praktiese onderwysperiode in gewysigde vorm (slegs ten opsigte van die graderingskaal) ook op die proef gestel (vgl. Bylaag 9). Ter illustrasie van hoe die vorm ingevul kan word deur 'n profiel te trek, is 'n voorbeeld aan personeellede beskikbaar gestel (vgl. Bylaag 10). Toeligting met betrekking tot die voltooiing en gebruike van die lesevalueringvorm deur die personeel,

* Die BMDP-programme wat gebruik is, was BMDP1F en BMDP2D (hersieningsdatum, November 1959). Die program is ontwikkel deur Health Science Computing Facility (HSCF), University of California, Los Angeles (UCLA). HSCF word geborg deur "NIH Special Research Resources Grant RR-3".

is ook voorsien op die keersy van die evalueringsvorm (vgl. Bylaag 11).

Die meningspeiling wat gedoen is onder personeellede wat met die vorm geëksperimenteer het (vgl. Bylaag 12), word in hoofstuk 4 aan die orde gestel. S6 ook die gewysigde vorms wat as lesevaluering- en opleidingsinstrumente tydens 'n volgende praktiese onderwystydperk op die proef gestel is; 'n tweede meningspeiling wat daarna gedoen is, verdere verfyning van die instrumente en eksperimentering daarmee en die terugvoering van personeel wat daarop ontvang is (vgl. Bylae 13 - 29).

3.5 WEERGAWE, INTERPRETASIES EN AFLEIDINGS MET BETREKKING TOT DIE EMPIRIESE ONDERSOEK

Soos reeds aangetoon, bestaan hierdie deel van die navorsing uit 'n vraelys (Bylaag 4) wat voltooi is deur soveel moontlik ervare dosente wat betrokke is by die opleiding van onderwysstudente vir die primêre skool by verskillende opleidingsinrigtings in Suid-Afrika. Die vraelys verlang inligting met betrekking tot lesevaluering van studente in die skoolpraktikum en wel uit vyf afdelings, te wete:

Afdeling A : persoonlike besonderhede

Afdeling B : die gebruiksfrekwensie van lesevalueringkriteria

Afdeling C : die gebruik en keuse van evalueringswyses

Afdeling D : puntetoekening

Afdeling E : algemene inligting van organisatoriese aard.

Vervolgens word Afdeling A aan die orde gestel.

3.5.1 VRAELYS, AFDELING A : PERSOONLIKE BESONDERHEDE

3.5.1.1 TAALMEDIUM VAN ONDERWYSINRIGTING

Die oogmerk met hierdie vraag was om vas te stel hoeveel dosente onderskeidelik gemoeid is met opleiding van studente deur medium van onderskeidelik Afrikaans, Engels en beide die offisiële landstale. Daar is beoog om vas te stel of daar 'n beduidende verskil ten opsigte van die ingesamelde data bestaan, enersyds wanneer studente deur medium van verskillende tale opgelei word en andersyds wanneer studente in albei die offisiële tale opgelei word.

Die 142 respondente se taalmedium kan soos volg aangedui word:

AFRIKAANS		ENGELS		AFR. EN ENG.		TOTAAL	
GETAL	%	GETAL	%	GETAL	%	GETAL	%
94	66,2	20	14,1	28	19,7	142	100

Die oogmerk met hierdie vraag is nie werklik bereik nie omdat die klein getal voltooide vraelyste wat in Engels voltooi is (27%) nie ingestuur is vir rekenarisering nie (vgl. par. 3.4.1). Wat wel afgelei kan word, is dat die ingesamelde data grotendeels betrekking het op dosente wat studente deur medium van Afrikaans oplei (66,2%) en 19,7% wat studente in albei offisiële tale oplei.

3.5.1.2 GESLAG

Die vraag oor die geslag van die respondent is bloot interessantheidshalwe in die vraelys opgeneem. Dit blyk dat 104 (73,2%) en 38 (26,8%) onderskeidelik mans en dames respondente was wat die vraelys voltooi het. Hoewel dit moontlik was, is daar nie vasgestel hoe mans en dames onderskeidelik op die vraelys gereageer het nie.

3.5.1.3 POS BEKLEE

Met hierdie vraag is beoog om vas te stel of die meerderheid van die respondente persone is wat senior betrekings by die opleidingsinrigtings beklee. Die data toon die volgende:

DEPARTE- MENTSHOOFDE		SENIOR DOSENTE		DOSENTE		TOTAAL	
GETAL	%	GETAL	%	GETAL	%	GETAL	%
55	38,7	59	41,6	28	19,7	142	100

Met die steekproefneming het die skrywer hiervan 'n trekking van soveel moontlik persone wat oor meerdere kennis beskik, beoog, aangesien van die standpunt uitgegaan is dat sodanige persone

as ervare lesevalueerders moontlik meer betroubare response sou kon verstrek (vgl. par. 3.4.1). Die feit dat 80,2% van die dosente senior betrekings bekleed, dui daarop dat opleidingsinrigtings gepoog het om aan die versoek dat persone met meerdere kennis so ver moontlik die vraelys moes voltooi, voldoen het. Hoewel dit moontlik was, is daar nie van die rekenaar verwag om aan te toon hoe die response van dosente met dié van senior dosente en departementshoofde vergelyk nie.

3.5.1.4 DOSEERWERK

Die respons op die vraag hoeveel respondente onderskeidelik studente oplei in die junior primêre, senior primêre en albei afdelings van die opleidingsinrigting, toon dat die getalle onderskeidelik 18 (12,7%), 46 (32,4%) en 78 (54,9%) is. Hoewel dit nie deur die rekenaar uitgedruk is hoe die data van die vraelys ten aansien van elke groep afsonderlik verskil nie, is dit steeds moontlik om dit vas te stel.

Die feit dat 'n persentasie van 54,9% van die respondente in albei afdelings oplei, het die skrywer hiervan laat besluit om nie te versoek dat data ten opsigte van elke groep afsonderlik deur die rekenaar verwerk word nie. Die skrywer hiervan is van mening dat sodanige gegewens nie beduidend genoeg sou wees om die uiteindelijke ontwerp van lesevaluerings- en opleidingsinstrumente te beïnvloed nie. Indien die vraelys (aanvanklike) voltooi is deur respondente wat slegs studente in die junior-primêre afdeling oplei, sou die data waarskynlik anders daar uitgesien het en evalueringsinstrumente ontwerp kon word met ander beklemtoninge.

3.5.1.5 JARE ONDERWYSERVARING

Die reaksie op hierdie vraag was vir die skrywer hiervan belangwekkend omdat dit die oogmerk was dat ervare onderwysmense die vraelys moes voltooi. Die ingesamelde data toon dat 125 of 88% meer as 10 jaar onderwyservaring het, 13 of 9,2% tussen 6 en 10 jaar ervaring en slegs 4 of 2,8% oor minder as 5 jaar ervaring beskik. Indien onderwyservaring 'n maatstaaf vir meer betroubare

gegewens in 'n vraelysondersoek is, dan het die skrywer hiervan in hierdie opsig sy oogmerk bereik.

3.5.1.6 ERVARING BY 'N ONDERWYSKOLLEGE

Die aantal jare onderwyservaring van respondente by 'n kollege kan soos volg aangetoon word:

1-5 JAAR		6-10 JAAR		MEER AS 10 JAAR		TOTAAL	
GETAL	%	GETAL	%	GETAL	%	GETAL	%
47	33,1	45	31,7	50	35,2	142	100

Uit die tabel kan afgelei word dat soveel as 66,9% van die respondente meer as 6 jaar onderwyservaring by 'n onderwyskollege het. Die feit dat slegs 33,1% minder as 6 jaar ervaring van die opleiding van onderwysers het, is ook vir die skrywer hiervan 'n aanduiding dat die inligting soos verstrekkend in respondente se vraelyste, berus op hulle meerdere ervaring van die evaluering van lesaanbiedinge van studentonderwysers. Die oogmerk om die vraelys te laat voltooi deur soveel moontlik betreklik ervare dosente is dus grotendeels bereik.

3.5.1.7 HOOGSTE KWALIFIKASIE

Ingesamelde data ten opsigte van kwalifikasies van respondente wat onderwysers oplei, het waarskynlik nie 'n beduidende invloed op die mate van betroubaarheid van die inligting wat hulle verstrekkend nie. Die volgende statistiek is wel interessant in hierdie verband: 16 of 11,3% beskik oor 'n Doktorsgraad; 43 of 30,3% beskik oor 'n Meestersgraad; 65 of 45,8% se hoogste kwalifikasie is 'n Baccalaureusgraad en 12 of 8,5% beskik oor geen graad nie, maar wel 'n diploma. Die getal respondente wat ten aansien van hierdie vraag geen inligting verstrekkend het nie, is 6 of 4,2%.

3.5.1.8 NAGRAADSE KWALIFIKASIES IN DIE OPVOEDKUNDE

Met hierdie vraag is beoog om vas te stel in watter mate respondente in die Opvoedkunde op nagraadse vlak gekwalifiseer is. As in aanmerking geneem word dat die inhoud van die vraelys in Afdeling B, waar dit handel oor lesevalueringkriteria, in sekere opsigte didakties van aard, is dan mag dit moontlik wees dat respondente wat nie op nagraadse vlak in die Opvoedkunde onderlê is nie, sekere vrae verkeerd geïnterpreteer het vanweë die terminologie waarmee hulle nie vertrouwd is nie. Voltooiing van antwoorde op hierdie vrae waarvan daar waarskynlik betreklik min in die vraelys is, mag dan moontlik op raaiwerk gegrond wees.

Die ingesamelde inligting kan soos volg aangetoon word:

B.Ed.		M.Ed.		D.Ed.		GEEN		GEEN RESPONS		TOTAAL	
GETAL	%	GETAL	%	GETAL	%	GETAL	%	GETAL	%	GETAL	%
37	26,1	20	14,1	12	8,5	65	45,7	8	5,6	142	100

Van die tabel kan afgelei word dat soveel as 69 of 48,7% van die respondente wel beskik oor 'n kwalifikasie in die Opvoedkunde. Die data wat ingewin is, toon nie die response op die vraelys vir persone wat oor nagraadse kwalifikasies in die Opvoedkunde afsonderlik beskik nie. Die skrywer hiervan het dit egter nie nodig geag om hierdie inligting te laat rekenariseer nie, aangesien hy die mening toegedaan was dat dit nie die ontwerp van die evalueringsinstrument sou beïnvloed nie. Om 'n evalueringsinstrument só te ontwerp dat slegs persone wat oor 'n nagraadse kwalifikasie beskik dit effektief kan implementeer, sou buitendien onrealisties wees.

3.5.1.9 VOORGRAADSE KWALIFIKASIES IN DIE OPVOEDKUNDE

Die oogmerk met hierdie vraag was dieselfde as met die vorige vraag ten opsigte van nagraadse kwalifikasies in die Opvoedkunde. Die rekenaardata in hierdie verband was soos volg:

BA (Ed)		BSc (Ed)		B.Com (Ed)		GEEN		GEEN RESPONS		TOTAAL	
GETAL	%	GETAL	%	GETAL	%	GETAL	%	GETAL	%	GETAL	%
29	20,4	6	4,2	2	1,4	92	64,8	13	9,2	142	100

Van die tabel kan afgelei word dat slegs 26% van die respondente oor 'n voorgraadse kwalifikasie beskik. Dieselfde slotopmerking as wat gemaak is oor respondente wat oor nagraadse kwalifikasies beskik, kan ook hier gemaak word (vgl. par. 3.5.1.8). Inligting oor hierdie vraag het dus geblyk nie van veel betekenis vir die ondersoek te wees nie.

3.5.1.10 VAKGEBIEDE TEN OPSIGTE WAARVAN VRAELYS VOLTOOI IS

Die aantal voltooide vraelyste wat terugontvang is, is 142 of 71% van die totale aantal respondente. Die aantal respondente wat die vraelys ten opsigte van 'n bepaalde vakgebied voltooi het, word in die volgende tabelle aangedui:

VAK	AANTAL
Afrikaans	16
Engels	19
Wiskunde	14
Geskiedenis	7
Aardrykskunde	9
Godsdiensonderrig	12
Omgewingsleer	3
Biblioteekkunde	1
Liggaamlike Opvoeding	6
Remediërende Onderwys	5

VAK	AANTAL
Kuns	6
Musiek	5
Biologie	4
Handwerk	4
Voorligting	2
Sotho	2
Xhosa	1
Tswana	0
Zulu	0
Ander	16

Soveel as 10 respondente het om die een of ander rede nagelaat om hierdie gedeelte van die vraelys te voltooi. Daar kan afgelei word dat die vraelys ten opsigte van 9 vakke deur minder as 5 respondente voltooi is. Vir die Bantoetale was daar in geen geval meer as 2 respondente nie. Om 'n eweredige verdeling van die aan-

tal vraelyste ten opsigte van die onderskeie vakgebiede te versker, was uiteraard nie moontlik nie.

Ten spyte van die klein aantal vraelyste wat ten opsigte van bepaalde vakke ontvang is, is die inligting wat deur middel van hierdie voltooide vraelyste ontvang is, tog betekenisvol, veral aangesien die vraelyste waarvan daar 4 of meer per vak ontvang is, verteenwoordigend was van ten minste vier onderwyskolleges.

3.5.2 VRAELYS, AFDELINGS B : LESEVALUERINGSKRITERIA WAT GEBRUIK WORD TYDENS LESEVALUERING

3.5.2.1 INLEIDING

Met hierdie afdeling van die vraelys is beoog om vas te stel watter van soveel as 48 kriteria deur dosente wat lesse van student-onderwysers tydens hulle opleiding in die skoolpraktikum evalueer, as besonder belangrik, belangrik, minder belangrik en wat ook as geensins belangrik geag word. Daar is aanvaar dat indien 'n bepaalde kriterium 'altyd' deur 'n lesevalueerder (dosent) aangewend word, s6 'n kriterium as belangrik beskou word. 'n Kriterium wat 'dikwels' gebruik word, is waarskynlik ook belangrik. 'n Kriterium wat 'selde' gebruik word, is waarskynlik minder belangrik en 'n kriterium wat 'nooit' gebruik word nie, is vir die betrokke dosent geensins belangrik nie. Daar is dus gepoog om inligting te bekom met betrekking tot die gebruiksfrekwensie van lesevalueeringskriteria deur dosente, soos in die vraelys uiteengesit (vgl. Bylaag 4, Afdeling B).

Daar is geredeneer dat die gebruiksfrekwensie van bepaalde kriteria 'n aanduiding kan gee van die gewig wat aan elke kriterium in terme van punte toegeken kon word. S6 kon daar moontlik daarin geslaag word om 'n lesevalueeringsvorm te ontwerp waarmee die oogmerke van summatief-analitiese evaluering bereik kan word (vgl. par. 2.3.2.1.1 en par. 2.3.2.1.4).

Die programpakkies van die rekenaar (BMDP2D) het die verlangde inligting beskikbaar gestel ongeag die vakgebiede waarin dosente gewoonlik lesse evalueer. Hierdie inligting word weergegee in

tabelle 3.1 tot 3.4. Ten einde te kon bepaal watter kriteria onderskeidelik altyd, dikwels, soms of nooit deur dosente aangewend word vir die onderskeie vakke waarin hulle gewoonlik lesaanbiedings van studente evalueer, is data in hierdie verband ook verkry ten aansien van dié vakgebiede soos in paragrawe 3.5.2.6 tot 3.5.2.6.6 bespreek. Tabelle wat hierdie inligting weergee, is tabelle 3.5 - 3.9. Daar is geoordeel dat inligting wat hierdie tabelle verstrek moontlik gebruik kon word vir die ontwerp van lesevaluering- en opleidingsinstrumente vir elke vakgebied. By die samestelling van hierdie tabelle is van dieselfde ordening en groepering gebruik gemaak as wat gevolg is met die samestelling van die vraelys (vgl. Bylaag 4).

Die invloed van bepaalde evalueringkriteria as onafhanklike veranderlikes wat in 'n lesevalueringinstrument gebruik kan word, is bepaal deur die respondente se frekwensie van gebruikmaking van hierdie kriteria met behulp van hierdie kode in die vraelys te bepaal. Die term *gebruiksfrekwensie* wat in die bespreking van tabelle wat volg herhaaldelik gebruik word, is dan ook vir dié doel geskep. Met *hierdie term* word dus bedoel: *die mate waarin dosente as onderwysersopleiers van 'n bepaalde kriterium gebruik maak tydens lesevaluering en -opleiding van studentonderwysers.*

By die samestelling van die tabelle het die skrywer hiervan verkies om die onderskeie gebruiksfrekwensies in terme van getalle aan te dui. Dit is nie nodig geag om ook die persentasies aan te dui nie. Vir die leser wat in gedagte hou dat die totale aantal respondente 142 was, behoort dit dus betreklik maklik te wees om die ontleding van die gebruiksfrekwensies te kan volg.

Die leser sal opmerk dat Afdeling B van die vraelys in *drie kategorieë* uiteenval, te wete ken-, kan- en wees-aspekte. Soos reeds aangedui, het *ken-aspekte* betrekking op die *teoretiese toerusting* van die aspirantonderwyser; *kan-aspekte* veronderstel sy *praktiese bedrewenheid* ten opsigte van lesaanbieding en *wees-aspekte* dui op die *eienskappe* van die bevoegde onderwyser *waarna gestrewe* word (vgl. Hoofstuk 2, 2.6.1.1 - 2.6.1.3). In die tabelle wat volg is die volgende kode gebruik : A-altyd; D-dikwels; S-selde en N-nooit.

3.5.2.2 KRITERIA BY DIE EVALUERING VAN DIE STUDENTONDERWYSER SE LESBEPLANNING IN DIE JOERNAAL

3.5.2.2.1 ANALISE VAN DATA VERVAT IN TABEL 3.1

Dit is duidelik uit die tabel dat respondente tydens lesevaluering sekere kriteria meer dikwels gebruik as ander. Kriteria 1.2, 1.5, 1.7 en 1.9 geniet oënskynlik hoë prioriteit. Met betrekking tot 1.2 byvoorbeeld, kan afgelei word dat dosente in besonder let op die student se formulering van lesdoelwitte aangesien 133 van die 142 respondente hierdie kriterium altyd gebruik. Dan is daar ook nog 7 respondente wat dié kriterium dikwels gebruik. Verder word ook besonder gelet op die werkvorme, tegnieke/metodes wat die student beoog om in sy lesaanbieding te gebruik om sy lesdoel te bereik. Soveel as 117 respondente gebruik hierdie kriterium altyd en 24 gebruik dit dikwels; dus in totaal 141 van die 142 respondente! 'n Kriterium soos "gepastheid van onderwysmedia" word deur 118 respondente 'altyd' gebruik terwyl 21 van hulle dit dikwels gebruik, dit wil sê in totaal 139 wat daarop let of die student aandag geskenk het aan hierdie aspek van die voorbereiding van sy les. Vir 117 respondente is die student se korrektheid van feite en taalgebruik 'altyd' van belang terwyl 20 respondente dikwels daarna oplet.

Indien die totaal van A en D 'n maatstaf is vir hoë gebruiksfrekwensie dan word kriteria 1.8, 1.6, 1.4 en 1.1 en 1.3 in frekwensie-orde ook baie gebruik. Slegs kriterium 1.10 word aansienlik minder gebruik (vgl. par. 3.5.2.6.1.1).

Uit die resultate weergegee in tabel 3.1 kan afgelei word dat kriteria 1.1 tot 1.9 as komponente van 'n lesevaluerings- en opleidingsinstrument kan dien by die beoordeling van 'n studentonderwyser se lesaanbieding.

TABEL 3.1 : GEBRUIKSFREKWENSIE VAN KRITERIA VAN TOEPASSING OP
STUDENT SE LESBEPLANNING

NO.	KRITERIA	N	S	D	A	A+D
1.1	Formulering van onderwysdoel- stelling	5	12	20	105	125
1.2	Formulering van lesdoelwit(te)	1	1	7	133	140
1.3	Formulering van probleemstelling	11	12	37	82	119
1.4	Volledigheid: nodige opskrifte ten opsigte van lesfases en komponente van lesstruktuur ..	2	9	41	90	131
1.5	Korrektheid: feite en taalge- bruik	0	5	20	117	137
1.6	Netheid en uiteensetting	0	10	33	99	132
1.7	Gepastheid van onderwysmedia .	1	2	21	118	139
1.8	Gepastheid van strategieë en beginsels	3	5	31	103	134
1.9	Gepastheid van werkvorme, teg- nieke/metodes	0	1	24	117	141
1.10	Leskeuse ten opsigte van krea- tiewe, estetiese en perseptuele ontwikkeling by die kind	8	23	52	59	111

3.5.2.3 KRITERIA BY DIE EVALUERING VAN DIE STUDENTONDERWYSER SE
ONTSLUITING VAN DIE LEERINHOUD, SY ONDERWYSSTYL EN ON-
DERRIG-LEERPRAKTYK

3.5.2.3.1 ANALISE VAN DATA VERVAT IN TABEL 3.2

Ten opsigte van die aangebode leerinhoud wat in elke les figureer, is dit opvallend dat kriterium 2.1.4, "beheersing van leerinhoud ten opsigte van juistheid en feitlikheid", die hoogste telling met 127 uit 142 vir 'altdy' toon. Word die getal 13 vir 'dikwels' bygevoeg, bly slegs 2 oor wat onderskeidelik 'selde' en 1 vir 'nooit' aantoon. Hiervan word afgelei dat hierdie kriterium as

een van die heel belangrikste kriteria vir lesevaluering geag word. Kriteria 2.1.1, wat deur 120 respondente 'altyd' en 21 respondente 'dikwels' tydens lesevaluering gebruik word (totaal 141), is besonder betekenisvol. Daar kan afgelei word dat dosente tydens lesevaluering in besonder daarop let of die student daarin slaag om leerinhoud wat aangebied word te "laat aansluit by leerlinge se voorkennis". 'n Soortgelyke afleiding kan van kriteria 2.1.3 gemaak word. Soveel as 115 respondente let daarna op of die student se aanbieding van die leerinhoud "aansluit by die lesdoelwitte" wat in die lesjoernaal geformuleer is. Tesame met die 25 respondente wat hierdie kriteria dikwels gebruik, gee dit 'n totaal van 140 uit 142 respondente wat hierdie kriteria as baie belangrik ag by lesevaluering. Kriteria 2.1.2 dra byna eweveel gewig as die voorgaande aangesien die getal respondente vir 'altyd' en 'dikwels' onderskeidelik 110 en 29, dit wil sê in totaal 139 is. Dit impliseer dat die student se "taal- en denkvlak ten aansien van leerinhoudaanbieding by die peil van leerlinge moet aansluit" en dat dosente wel deeglik daarop let of die student daarin slaag.

Kriteria 2.1.5 geniet oënskynlik ook die aandag van byna alle respondente tydens lesevaluering aangesien 101 en 38 dosente onderskeidelik 'dikwels' en 'altyd' hierdie kriteria gebruik, naamlik of daar sprake was van 'n "paslike herhaling en kontrole van leerinhoud" wat aangebied is. Van die ander vier kriteria onder "aangebode leerinhoud" het 2.1.6 die hoogste frekwensie van gebruik met 57 en 72 vir 'altyd' en 'dikwels' onderskeidelik; totaal 129. Die kriteria "inskakeling by samelewingswerklikheid" word dus ook betreklik belangrik geag. Die ander drie kategorieë, 2.1.7, 2.1.8 en 2.1.9, se gebruiksfrekwensie is laer. Dit val op dat slegs 47 respondente 'altyd' lewensopvatlike inhoude in 'n student se lesaanbieding beoordeel. Hoewel nog 68 respondente hierdie kriteria 'dikwels' in 'n lesaanbieding beoordeel, kan afgelei word dat lewensopvatlike inhoude nie hoë prioriteit by die evaluering van studentonderwysers se lesaanbiedinge geniet nie.

TABEL 3.2 : GEBRUIKSFREKWENSIE VAN KRITERIA VAN TOEPASSING OP AANGEBODE LEERINHOUD

NO.	KRITERIA	N	S	D	A	A+D
	Aansluitend by peil van leerlinge:					
2.1.1	- ten opsigte van voorkennis	0	1	21	120	141
2.1.2	- ten opsigte van taal- en denkvlak	0	3	29	110	139
2.1.3	- Volgens geformuleerde lesdoelwitte	0	2	25	115	140
2.1.4	Beheersing van leerinhoud ten opsigte van juistheid en feitlikheid	1	1	13	127	140
2.1.5	Paslike herhaling en kontrole	2	1	38	101	139
2.1.6	Inskakeling by samelewingswerklikheid	3	10	72	57	129
2.1.7	Improvisasie	6	16	82	38	120
2.1.8	Volgens ordeningsbeginsels, bv. chronologiese, liniêre, simbiotiese, integrasie, konsentriese, ens.....	12	24	63	43	106
2.1.9	Lewensopvatlike inhoude	11	16	68	47	115

Laasgenoemde afleiding laat die vraag ontstaan in watter mate die CNO-beginsels wat ons as Suid-Afrikaners in ons onderwys verwezenlik wil sien, wel tereg kom in die skool, in besonder in die klaskamer. Het dit nie tyd geword dat ondersoek ingestel word hoe CNO-beginsels in die onderwyspraktyk deur onderwysers wat 'n Christelike lewensopvatting onderskryf, toegepas kan word nie?

3.5.2.3.2 ANALISE VAN DATA VERVAT IN TABEL 3.3

Met betrekking tot 'n student se onderwysstyl en onderrig-leerpraktyk tydens lesaanbieding is daar twee kriteria wat 'n besonder hoë

TABEL 3.3 : GEBRUIKSPREKENSIE VAN KRITERIA VAN TOEPASSING OP ONDERWYSSTYL EN ONDERRIG-LEERPRAKTYK

NO.	KRITERIA	N	S	D	A	A+D
	Beheersing van leerverloopsmomente:					
2.2.1	- Lesgroet en skep van geskikte leermilieu	2	2	27	111	138
2.2.2	- Aktualisering van voorkennis en probleemstelling	2	3	38	99	137
2.2.3	- Eksposisie en aktualisering van leerinhoud	2	3	36	101	137
2.2.4	- Funksionalisering: vrae, opdragte en oefeninge .	0	3	20	119	139
2.2.5	- Evalueringshandelinge	2	4	40	96	136
2.2.6	Uitdeel/gereedmaak van materiaal en apparaat	5	16	47	74	121
2.2.7	Klashingtering en -beheer (dissipline)	0	2	16	124	140
2.2.8	Hantering en integrering van media: kaarte, sketse, modelle, instrumente en ander apparaat	0	4	35	103	138
2.2.9	Visuele skemas op skryfbord, tru-projektor, kleefbord: gestruktureerd; skrif; prent; woord/sin	0	4	31	107	138
2.2.10	Kwaliteit van leerlingdeelname/leeraktiwiteite: individueel en groep	3	2	15	122	137
2.2.11	Gepastheid van vraagstelling: produktief en reseptief-produktief	2	2	36	102	138
2.2.12	Stemgebruik: variasie ten opsigte van tempo en volume; intonasie, artikulasie, vloeiende spraakstroom, ens.	0	5	41	96	137
2.2.13	Implementering van werkvorme en metodes: doseer, demonstreer, dramatiseer, gesprek, opdrag, spel, ens.	0	4	32	106	138
2.2.14	Implementering van onderwysstrategieë: induktiewe, deduktiewe.	4	5	53	80	133
2.2.15	Implementering van didaktiese beginsels	2	2	47	91	138
2.2.16	Differensiasie: Begeleiding en individualisering	0	12	58	73	131
2.2.17	Vermoë om groepaktiwiteite uit te voer	4	17	72	49	121
2.2.18	Vermoë om foute te herken en te korrigeer	0	7	35	100	135
2.2.19	Vermoë om probleme te identifiseer en te herstel	2	6	37	97	134
2.2.20	Bedreweheid in vrae-beantwoording	1	9	44	88	132
2.2.21	Inname, opruiming en versorging van apparaat en media	8	25	53	56	109
2.2.22	Divergente oplossingsmoontlikhede aangebied	5	25	67	45	112
2.2.23	Doelstellings bereik	0	1	10	131	141

gebruiksfrekwensie toon; dit is naamlik "doelstellings bereik" met 'n telling van 131 + 10, dit wil sê 141 uit 142 respondente en "klashantering en beheer" (124 + 16) dit wil sê 140, wat daarop dui dat 'n evalueringsinstrument sonder hierdie kriteria onvolledig sal wees. Te oordeel aan die gebruiksfrekwensie van kriteria soos "kwaliteit van leerlingdeelname" (122 + 15), funksionalisering by wyse van "vrae, opdragte en oefeninge" (119 + 20) en "lesgroet en die skep van geskikte leermilieu" (111 + 27), behoort hierdie kriteria ook komponente van 'n lesevalueringsinstrument te wees.

Die volgende dertien kriteria, georden volgens hulle gebruiksfrekwensie tydens lesevaluering deur dosente, demonstreer die student se onderwysstyl en onderrig-leerpraktyk duidelik genoeg om as geskik vir 'n lesevaluering- en opleidingsinstrument beskou te kan word:

- Visuele skemas op skryfbord, tru-projektor, kleefbord, skrif, prent, woord/sin, ens. (138)
- Implementering van werkvorme en metodes (138)
- Hantering en integrering van media (138)
- Gepastheid van vraagstelling (138)
- Implementering van didaktiese beginsels (138)
- Eksposisie en aktualisering van leerinhoud as lesverloopsmoment (137)
- Aktualisering van voorkennis en probleemstelling (137)
- Stemgebruik: variasie ten opsigte van tempo en volume (137)
- Evalueringshandelinge (136)
- Vermoë om foute te herken en te korrigeer (135)
- Vermoë om probleme te identifiseer en te herstel (134)
- Implementering van onderwysstrategieë (133)
- Differensiasie : begeleiding en individualisering (130)

Die vier kriteria wat nog nie onder bespreking gekom het nie, is kriteria wat nie gebruik word vir beoordeling van lesse in alle vakke nie omdat hulle klaarblyklik vaktipes van aard is (vgl. parr. 3.5.2.5 en 3.5.2.6.2.2)

- Uitdeel/gereedmaak van materiaal en apparaat (121)
- Vermoë om groepaktiwiteite uit te voer (121)
- Divergente oplossingsmoontlikhede aangebied (112)
- Inname, opruiming en versorging van apparaat en media .. (109)

3.5.2.3.3 SAMEVATTENDE AFLEIDINGS UIT TABELLE 3.2 en 3.3

Die data weergegee in tabel 3.2 toon dat kriteria 2.1.1, 2.1.2, 2.1.3, 2.1.4 en 2.1.5, spesifiek met betrekking tot die leerinhoud wat in 'n les aangebied word, besonder belangrik geag word. Hierdie kriteria behoort derhalwe as komponente van 'n lesevalueringinstrument sterk oorweeg te word vir insluiting by die ontwerp van so 'n instrument. Hoewel kriteria 2.16 tot 2.19 se gebruiksfrekwensie nie so hoog is soos die voorgenoemde nie en gevolglik nie as noodsaaklik vir lesbeoordeling by alle lesse beskou word nie, kan hulle egter nie heeltemal geïgnoreer word by oorweging vir opname in 'n lesevalueringinstrument nie.

Van die kriteria wat betrekking het op die student se onderwysstyl en onderrig-leerpraktyk soos weergegee in tabel 3.3, is dit slegs kriteria 2.2.6, 2.2.17, 2.2.21 en 2.2.22 wat nie as noodsaaklik vir lesbeoordeling geag behoort te word nie (vgl. par. 3.5.2.3.2). Die ander kriteria onder hierdie hoof se gebruiksfrekwensie is so hoog dat hulle as geskik vir aanwending by die ontwerp van 'n lesevalueringinstrument beskou kan word.

3.5.2.4 KRITERIA BY DIE EVALUERING VAN DIE STUDENTONDERWYSER SE PERSOONLIKE OPTREDE

TABEL 3.4 : GEBRUIKSFREKWENSIE VAN KRITERIA VAN TOEPASSING OP PERSOONLIKE OPTREDE

NO.	KRITERIA	N	S	D	A	A+D
3.1	Houding: positief; vriendelik; entoesiasties; ontspanne; aanmoedigend; onderskragend; selfversekerd; beslis; ondernemend; ens.	2	0	9	131	140
3.2	Taalgebruik: verhelderend; versorg; sinsbou; woordkeuse; beredenerend; logies; suggererend; ens.	2	3	24	113	137
3.3	As tweede taal: korrektheid; uitspraak; vlotheid; woordkeuse; segswyse; idiomaties; ens.	18	8	32	84	116
3.4	Openbaring van besondere eienskappe, bv. geduld, simpatie, begrip, respek, menslikheid, redelikheid, hulpvaardigheid, wellewendheid, selfbeheersing, sin vir humor, ens.	2	1	22	117	139
3.5	Algemene indruk van student se optrede en bevoegdheid	2	1	10	129	139
3.6	Hinderlike eienskappe: verbaal, bewegings, kykgewoontes; (fiksie, oogknip, niemand aan kyk); aggressief; harhalingswoorde en -uitdrukkings; kleredrag; uiterlike voorkoms, ens.	8	7	24	103	127

3.5.2.4.1 ANALISE VAN DATA VERVAT IN TABEL 3.4

Die ses kriteria vermeld in hierdie tabel kan volgens hulle gebruiksfrekwensie tydens lesevaluering, soos volg georden word:

- Houding: positief; vriendelik; entoesiasties (140)
- Algemene indruk van student se optrede en bevoegdheid.. (139)
- Openbaring van besondere eienskappe (139)
- Taalgebruik: verhelderend; versorg, en so meer (137)
- Hinderlike eienskappe:verbaal, bewegings, en so meer.... (127)
- As tweede taal: korrektheid, uitspraak, en so meer (116)

Die volgende afleidings kan gemaak word, naamlik:

- * Kriteria 1, 2, 4 en 5 word deur byna al die respondente by lesbeoordeling in ag geneem. Dit is egter opvallend dat 2 respondente by elk van hierdie kriteria nooit hierna oplet nie.
- * Kriterium 3 het nie 'n hoë frekwensie nie, waarskynlik omdat nie alle respondente lesse in die tweede taal beoordeel nie.
- * Wat "hinderlike eienskappe" betref, val dit op dat daar onderskeidelik 7 en 8 respondente is wat 'selde' en 'nooit' tydens lesbeoordeling hieraan aandag skenk nie.

Soos by tabelle 3.1, 3.2 en 3.3 toon die resultate soos weergegee in tabel 3.4, dat al die kriteria met uitsondering van kriterium 3, in ag geneem kan word by die ontwerp van 'n lesevalueringinstrument.

3.5.2.5 ALGEMENE OPMERKINGS NA AANLEIDING VAN TABELLE 3.1 - 3.4

Hoewel 'n verskeidenheid van kriteria wat as ken-, kan- en wees-aspekte deur hierdie ondersoek geïdentifiseer is as aspekte wat in ag geneem behoort te word by die ontwerp van 'n lesevalueringinstrument vir onderwysersopleiding, moet steeds in gedagte gehou word dat die data ten opsigte van tabelle 3.1 tot 3.4 van toepassing is op respondente wat studente in 'n groot verskeidenheid van vakke oplei.

Die opmerkings wat sekere respondente met betrekking tot bepaalde vakke gemaak het (by vraag 17, Afdeling E van die vraelys), laat sekere vrae ontstaan. 'n Respondent wie se vakgebied Kuns is, beweer byvoorbeeld: "Dit is nodig dat voorsiening gemaak word vir die aard van die vak. Kriteria moet dus vakgerig wees. Elke vak moet sy eie kriteria uitwerk ten opsigte van wat belangrik is". 'n Ander respondent beweer: "Die vraelys is nie altyd in lyn met die lesevaluering van L.O.-lesse by skole nie aangesien die praktiese evaluering tot 'n groot mate anders gedoen word - nietemin is daar tog raakpunte". Met betrekking tot 'n vak soos Musiek sê 'n ander respondent, "Klasmusiek is so 'n gespesialiseerde gebied dat by die aanbieding van alle leerstof elke student binne die raamwerk van 'n paar algemene beginsels tog veel kans op 'n individuele (unieke) aanbieding het". 'n Respondent wat studente se lesse in Remediërende Onderrig evalueer, maak die volgende uitspraak: "In R.O. is dit dikwels noodsaaklik om slegs 'n ouditiewe benadering te volg sodat die visuele modaliteit sover moontlik uitgeskakel word". Soortgelyke opmerkings as die aangehaaldes kan nog gevind word. Die vrae waarna hierbo verwys is, kan vrae soos die volgende wees:

- *Wat sal die resultate van Afdeling B van die vraelys wees as die data verstrekkend is in terme van die onderskeie vakke waar-in respondente studente ten aansien van lesaanbieding oplei?*
- *Indien die resultate nie dieselfde is as dié soos verstrekkend in tabelle 3.1, 3.2, 3.3 en 3.4 nie, sal dit vaktipiese kriteria aan die lig bring?*
- *Indien vaktipiese kriteria aan die lig gebring word deur middel van die data van hierdie vraelys, maak dit nie afsonderlike lesevalueringinstrumente vir vakke wat andersoortig is, noodsaaklik nie?*

Om moontlike antwoorde op hierdie vrae te vind, is die verlangde inligting uit die data verkry deur dit in tabelle 3.5 tot 3.9 weer te gee. Vervolgens word hierdie tabelle wat die gebruiksfrekwensie van kriteria by lesevaluering in bepaalde vakke aandui, aan die orde gestel.

3.5.2.6 GEBRUIKSPREKENSIE VAN KRITERIA BY LESEVALUERING IN BEPAALENDE VAKKE

Hoewel die data in altesame 48 tabelle vervat is en aandui tot watter mate kriteria by lesevaluering in bepaalde vakke altyd, dikwels, selde of nooit deur dosente gebruik word, word die gebruiksfrekwensie in hierdie afdeling slegs in 5 omvattende tabelle weergegee (vgl. tabelle 3.5 - 3.9). Net soos by die samestelling van tabelle 3.1 - 3.4 is van presies dieselfde ordening en groepering gebruik gemaak as wat gevolg is met die samestelling van die vraelys (vgl. Bylaag 4). Die enigste wesenlike verskil lê daarin dat hierdie tabelle nie inligting verstrek met betrekking tot 'selde' of 'nooit' nie, om voor-die-hand-liggende redes — slegs kriteria wat altyd en dikwels gebruik word, is belangwekkend.

Die Volledige interpretasie van die gebruiksfrekwensie van kriteria by die beoordeling van 'n student se lesaanbieding in elke afsonderlike vak is egter nie noodsaaklik om te illustreer watter afleidings uit die tabel gemaak kan word nie. Daar word volstaan met enkele voorbeelde. Die belangstellende leser sou soortgelyke afleidings kon maak vir die vak(ke) waarin hy geïnteresseerd is. Vir dié doel is in elk van hierdie tabelle voorsiening gemaak vir 'n kolom waarin aangedui word watter kriteria op 'n bepaalde vakgebied deur respondente as belangrik geag word vir lesevaluering — dit in die lig van die feit dat die betrokke kriteria 'altyd' en 'dikwels' deur respondente gebruik word. Die syfers in hierdie kolom dui aan die nommers van die kriteria wat as belangrik geag word vir die betrokke vak, terwyl die syfers in hakies daardie kriteria voorstel wat wel belangrik, maar nie onder alle omstandighede belangrik geag word nie.

Om interpretasies en afleidings uit die tabelle te vergemaklik, word telkens by elke tabel 'n uittreksel uit die vraelys as sleutel weergegee.

3.5.2.6.1 KRITERIA TEN OPSIGTE VAN DIE STUDENTONDERWYSER SE LESBEPLANNING IN DIE JOERNAAL

3.5.2.6.1.1 ANALISE VAN DATA VERVAT IN TABEL 3.5

Indien slegs gelet word op die gebruiksfrekwensie van kriteria vir sover dit 'altyd' deur respondente gebruik word by lesevaluering- en opleiding in 'n bepaalde vak, dan sou afgelei kon word dat kriteria 1, 2, 5, 8 en 9 in 'n vak soos byvoorbeeld Afrikaans, as besonder belangrik beskou word. In hierdie geval toon die data 'n telling van onderskeidelik 13, 16, 14 15 en 13 (uit 16) respondente vir hierdie kriteria. Indien die getalle van respondente wat die onderskeie kriteria 'dikwels' gebruik ook bygereken kan word, dan is die telling uit sestien soos volg: 14, 16, 14, 16, 16, 15, 16, 15, 16 en 15. Dan sou die afleiding gemaak kon word dat al tien kriteria vir 'n vak soos Afrikaans onder alle omstandighede baie belangrik geag word by die beoordeling van 'n lesaanbieding. Die skrywer hiervan is egter van mening dat die eerste afleiding as meer betroubaar aanvaar kan word.

In 'n vak soos Wiskunde sou byvoorbeeld afgelei kan word dat kriteria 2, 5, 7, 8 en 9 as besonder belangrik beskou kan word met 'n telling uit 14 van 13, 11, 11, 11 en 11 onderskeidelik. Vir 'n vak soos Handwerk kan afgelei word dat 9 uit tien kriteria as belangrik geag kan word. Daar moet egter in gedagte gehou word dat net 4 respondente die vraelys voltooi het. Dit val verder op dat vir 'n vak soos Kuns criterium 10 altyd gebruik word. Vir 'ander' vakke kon nie sulke duidelike afleidings gemaak word nie, hoewel dit in 'n sekere sin 'n aanduiding gee dat kriteria 1, 2, 4, 5, 7 en 9 beslis in aanmerking geneem moet word by die ontwerp van 'n evalueringsinstrument. Vir die vakke Zulu en Tswana was daar ongelukkig nie respondente nie.

3.5.2.6.1.2 INTERPRETASIE VAN DATA UIT TABEL 3.5

Die data weergegee in tabel 3.5 toon dat bepaalde kriteria nie vir elke vak ewe belangrik is nie. Die beperkte getal respondente vir bepaalde vakke maak afleidings vir daardie vakke waarskynlik nie baie betroubaar nie. Vir vakke soos Afrikaans, Engels, Wis-

TABEL 3.5 : GEBRUIKSPREKENSIE VAN KRITERIA BY LESEVALUERING IN BEPAALDE VARKE: VAN TOEPASSING OP DIE STUDENTONDERWYSER SE LESBEPLANNING IN DIE JOERNAAL

VAK	VRAELYS VOLTOOI	KRITERIA TEN OPSIGTE VAN KEN-ASPEKTE																		KRITERIA MET 'N HOE GEBRUIKSPREKENSIE		
		1		2		3		4		5		6		7		8		9			10	
		A	D	A	D	A	D	A	D	A	D	A	D	A	D	A	D	A	D		A	D
Afr.	16	13	1	16	0	10	4	8	8	14	2	10	5	11	5	15	0	13	3	7	8	1,2,5,8,9
Eng.	19	13	3	16	3	9	6	11	6	19	0	13	6	18	1	12	5	17	2	5	11	1,2,5,7,9
Wisk.	14	6	1	13	0	8	3	8	4	11	3	10	3	11	3	11	3	11	3	3	2	2,5,7,8,9
Gesk.	7	6	1	7	0	6	1	5	1	6	1	5	2	5	1	4	2	6	1	1	6	1,2,3,4,5,6,7,8,9
Aardr.	9	7	0	8	1	6	3	7	1	6	2	5	3	8	1	7	2	9	0	2	4	1,2,4,(5),7,8,9
Gods.	12	9	3	12	0	7	3	7	4	7	4	8	3	8	3	7	4	7	5	5	5	1,2,(5),6,7,8,9
Kuns	6	2	2	6	0	4	2	4	2	5	1	5	1	6	0	5	1	5	0	6	0	2,5,6,7,8,9,10
Bib.	1	1	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	0	1	0	0	1	1,2,3,7,8,9
Omg.	3	2	1	2	0	2	0	2	1	2	1	2	1	2	1	1	2	2	1	2	0	1,(2),(3),4,5,6,7,8,9
Voorl.	2	2	0	2	0	0	1	2	0	2	0	1	1	2	0	2	0	2	0	1	1	1,2,4,5,7,8,9
Sotho	2	1	1	2	0	2	0	2	0	2	0	2	0	2	0	2	0	2	0	1	1	1,2,3,4,5,6,7,8,9
Zulu	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
Xhosa	1	1	0	1	0	0	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	0	0	1,2,4,5,6,7,8,9
Tswana	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
Handw.	4	4	0	4	0	4	0	4	0	4	0	3	1	4	0	2	2	4	0	3	1	1,2,3,4,5,6,7,9,10
Biol.	4	4	0	4	0	1	3	2	1	4	0	3	1	3	1	2	2	3	1	1	2	1,2,5,6,7,9
Musiek	5	4	1	5	0	2	1	3	2	5	0	5	0	4	1	4	1	4	1	3	1	1,2,5,6,7,8,9
L.O.	6	5	1	6	0	3	3	4	2	4	2	5	1	5	1	6	0	6	0	4	2	1,2,6,7,8,9
R.O.	5	4	1	5	0	4	1	2	2	5	0	5	0	5	0	4	1	4	1	4	1	1,2,3,5,6,7,8,9,10
Ander	16	14	1	15	1	9	2	12	4	12	3	7	5	14	1	9	4	12	4	7	3	1,2,4,5,7,9

SLEUTEL TOT INTERPRETASIE EN AFLEIDINGS UIT TABEL 3.5 - UITTREKSEL UIT VRAELYS
(vgl. ook Bylaag 4, Afdeling B)

NO	K R I T E R I A
1.1	Formulering van onderwysdoelstellings
1.2	Formulering van lesdoelwit(te)
1.3	Formulering van probleemstelling
1.4	Volledigheid: nodige opskrifte ten opsigte van lesfases en komponente van lesstruktuur
1.5	Korrektheid : feite en taalgebruik
1.6	Nethed en uiteensetting
1.7	Gepastheid van onderwysmedia
1.8	Gepastheid van strategieë en beginsels
1.9	Gepastheid van werkvorme, tegnieke/metodes
1.10	Leskeuse ten opsigte van kreatiewe, estetiese en perseptuele ontwikkeling by die kind

kunde, Geskiedenis, Aardrykskunde, Godsdiens, Kuns, Musiek, Liggaamlike Opvoeding en Remediërende Onderrig kon met betreklike sekerheid afgelei word watter kriteria met 'n hoë frekwensie (veral ten opsigte van 'altyd') gebruik kan word by die ontwerp van 'n lesevaluerings- en opleidingsinstrument.

Indien hierdie vraelys persoonlik gestuur sou kon word vir voltooiing deur soveel moontlik dosente in dié vakke wat met hierdie ondersoek deur min respondente voltooi is, sou waarskynlik meer betekenisvolle afleidings met betrekking tot daardie vakke gemaak kon word. Hierdie moontlikheid dui op 'n veld vir verdere navorsing in hierdie verband.

3.5.2.6.2 KRITERIA TEN OPSIGTE VAN DIE STUDENTONDERWYSER SE ONTSLUITING VAN LEERINHOUDE

3.5.2.6.2.1 ANALISE VAN DATA VERVAT IN TABEL 3.6

Soos by tabel 3.5 is 'n volledige interpretasie nie gedoen nie (vgl. par. 3.5.2.6 vir motivering). Op enkele uitsonderinge na, word die eerste vyf kriteria in tabel 3.5 deur respondente op alle vakgebiede tydens lesevaluering gebruik. Vakke wat hier die uitsondering is, is Musiek, Kuns, Biblioteekkunde, Omgewingsleer en Handwerk.

In vakke soos Afrikaans, Geskiedenis, Godsdiens, Kuns, Omgewingsleer, Musiek en Liggaamlike Opvoeding word 'n criterium soos "lewensopvatlike inhoude" nie altyd nie, maar tog dikwels gebruik tydens lesevaluering. 'n Kriterium soos 'improvisasie' figureer nie by alle vakke nie, alhoewel dit redelik dikwels by die aanhoor van lesse in Afrikaans, Engels, Wiskunde, Godsdiens, Musiek en Liggaamlike Opvoeding gebruik word.

Vir 14 vakke was daar minder as 9 respondente wat die vraelys voltooi het. Dit het inligting omtrent hierdie vakke beperk en derhalwe ook nie bevredigende inligting ten opsigte van wat verlang is, moontlik gemaak nie.

TABEL 3.6 : GEBRUIKSFREKWENSIE VAN KRITERIA BY LESEVALUERING IN BEPAALDE VAKKE VAN TOEPASSING OP DIE AANBIEDING VAN LEERINHOUD

VAK	VRAELYSIE VOLTOOI	KRITERIA TEN OPSIGTE VAN KAN-ASPEKTE																		KRITERIA MET N HOË GEBRUIKS- FREKWENSIE
		1		2		3		4		5		6		7		8		9		
		A	D	A	D	A	D	A	D	A	D	A	D	A	D	A	D	A	D	
Afr.	16	13	3	14	2	14	1	15	1	11	5	4	12	4	10	6	8	4	11	1,2,3,4,5,(9)
Eng.	19	15	3	18	1	15	4	17	2	13	6	4	12	5	12	2	11	2	14	1,2,3,4,5,(7)
Wisk.	14	12	2	10	4	12	2	13	1	10	4	4	7	3	9	3	3	2	6	1,2,3,4,5,(7)
Gesk.	7	5	2	4	3	5	2	6	1	5	2	2	5	1	4	4	1	3	4	1,(2),3,4,5,(9)
Aardr.	9	9	0	6	3	8	1	9	0	6	3	5	4	1	6	4	4	3	4	1,(2),3,4,5,(6)
Gods.	12	11	1	10	2	10	2	10	2	8	4	6	6	3	8	5	5	7	5	1,2,3,4,5,(9)
Kuns	6	4	2	1	4	4	2	3	3	4	2	2	4	2	2	0	3	0	3	1,3,(4),5,(8),(9)
Bib.	1	1	0	1	0	1	0	0	0	0	1	1	0	1	0	0	0	0	0	1,2,3,6,7
Omg.	3	2	1	2	0	2	0	2	1	2	1	1	2	1	1	1	1	2	0	1,4,5,(9)
Voorl.	2	1	1	2	0	2	0	2	0	2	0	2	0	1	0	0	1	0	0	1,2,3,4,5,6
Sotho	2	2	0	2	0	2	0	2	0	2	0	1	1	0	2	2	0	1	1	1,2,3,4,5,8
Zulu	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
Xhosa	1	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1,2,3,4,5
Tswana	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
Handv.	4	4	0	2	2	3	1	3	1	4	0	3	1	0	4	3	1	1	3	1,2,3,4,5,6,8(7) (9)
Biol.	4	4	0	4	0	3	1	4	0	2	2	1	2	1	3	1	1	1	2	1,2,3,4,(5)
Musiek	5	5	0	4	1	3	2	5	0	2	2	1	3	2	2	2	3	2	2	1,2,3,4,(7),(9)
L.O.	6	5	1	4	1	5	1	5	0	4	2	4	2	3	2	2	3	2	3	1,(2),3,4,5,6,(7) (9)
R.O.	5	4	1	5	0	4	1	5	0	5	0	1	3	2	3	0	4	0	5	1,2,3,4,5,(7)
Ander	16	14	2	10	6	14	2	15	1	11	3	9	5	5	7	5	7	10	3	1,2,3,4,(5),(9)

SLEUTEL TOT INTERPRETASIE EN AFLEIDINGS UIT TABEL 3.6 - UITTREKSEL UIT VRAELYSIE

(vgl. ook Bylaag 4, Afdeling B)

NO.	K R I T E R I A
	Aansluitend by peil van leerlinge:
2.1.1	- ten opsigte van voorkennis
2.1.2	- ten opsigte van taal- en denkvlak
2.1.3	- volgens geformuleerde lesdoelwitte
2.1.4	Beheersing van leerinhoud ten opsigte van juistheid en feitlikheid
2.1.5	Paslike herhaling en kontrole
2.1.6	Inskakeling by samelewingswerklikheid
2.1.7	Improvisasie
2.1.8	Volgens ordeningsbeginsels, bv. chronologiese, liniêre, simbiotiese, integrasie, konsentriese, ens.
2.1.9	Lewensopvatlike inhoude

3.5.2.6.2.2 INTERPRETASIE VAN DATA UIT TABEL 3.6

Dit is interessant om daarop te let dat die gevolgtrekking waartoe daar geraak is in 'n vorige paragraaf (3.5.2.6.2.1) ook hier van toepassing gemaak kan word. Die afleiding is naamlik dat bepaalde kriteria vanweë 'n besonder hoë gebruiksfrekwensie sterk oorweging behoort te geniet by die ontwerp van 'n lesevaluering sinstrument.

In die lig van die afleiding uit die tabel dat inligting met betrekking tot kriteria wat in sekere vakke tydens lesevaluering gebruik word deur die bestaande data slegs 'n lae gebruiksfrekwensie toon, ontstaan die vraag: indien die kriteria in die vraelys nie bevredigend voorsiening maak vir hierdie vakke nie, moet daar nie verder nagevors word watter kriteria benewens dié wat reeds as bruikbaar geïdentifiseer is, nog geïdentifiseer kan word vir hierdie vakke nie?

Die data in hierdie tabel dui daarop dat bepaalde kriteria meer geskik is om vir bepaalde vakke gebruik te word in lesevaluering sinstrumente as vir ander.

3.5.2.6.3 KRITERIA TEN OPSIGTE VAN DIE STUDENTONDERWYSER SE ONDERWYSSTYL EN ONDERRIG-LEERPRAKTYK

3.5.2.6.3.1 ANALISE VAN DATA VERVAT IN TABEL 3.7

Dit is opmerklik dat dieselfde kriteria, (met uitsondering van 2.2.6) wat na aanleiding van tabel 3.2 (vgl. par. 3.5.2.3.1) geïdentifiseer is, en as noodsaaklik beskou word vir lesbeoordeling, ook hier op die meerderheid van vakke van toepassing gemaak kan word. Vakke waarin die getal respondente 4 of meer is (wat hier egter 'n uitsondering is), is Kuns, Biologie, Musiek, Liggaamlike Opvoeding en Handwerk. In teenstelling met die meerderheid van vakke word die kriterium "uitdeel/gereedmaak van materiaal en apparaat" by laasgenoemde vakke as belangrik beskou vanweë die hoë gebruiksfrekwensie daarvan.

Met betrekking tot laasgenoemde vakke is daar egter ook uiteenlopende verskille ten aansien van kriteria wat by die een vak as belangrik geag word maar nie by die ander as belangrik beskou word nie.

**TABEL 3.7 : GEBRUIKSFREKWENSIE VAN
LEERPRAKTYK**

VAK	VRAEYSE VOLTOOI	KRITERIA TEN OPSIGTE VAN KAN-ASPEKTE																								KRITERIA MET 'N HOË GEBRUIKSFREKWENSIE	
		1		2		3		4		5		6		7		8		9		10		11		12			
		A	D	A	D	A	D	A	D	A	D	A	D	A	D	A	D	A	D	A	D	A	D	A	D		
Afr.	16	14	2	11	4	11	5	15	1	13	3	6	8	14	2	6	10	10	6	16	0	13	3	11	5	1, (2), 4, 5, 7, (9) 10, 11, (12)	
Eng.	19	15	4	11	7	13	6	17	2	9	10	7	9	18	1	9	8	15	4	18	1	14	5	15	4	1, (2), 3, 4 (5), 7, 9, 10, 11, 12	
Wisk.	14	7	5	10	4	8	5	12	2	12	2	8	3	9	4	9	3	8	5	8	5	6	8	6	7	2, (3), 4, 5, 7, 8, (9), (10)	
Geek.	7	6	1	5	2	7	0	6	1	4	3	4	1	6	1	7	0	6	1	6	1	5	2	4	3	1, 2, 3, 4, (5), 7, 8, 9, 10, 11, (12)	
Aard.	9	8	1	8	1	7	2	8	1	7	2	4	3	7	2	8	1	8	1	8	0	9	0	6	3	1, 2, 3, 4, 5, 7, 8, 9, (10), 11, (12)	
Gods.	12	8	4	9	3	9	2	10	1	6	4	5	4	10	2	11	1	9	3	9	2	7	4	8	3	1, 2, 3, 4, 7, 8, 9, 10, (11), (12)	
Kuns	6	5	1	3	2	2	3	4	1	5	0	6	0	6	0	5	1	5	1	5	1	3	3	5	1	(4), 5, 6, 7, 8, 9, 10, (11), 12	
Bib.	1	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	0	0	0	0	1	0	1	0	1	0	0	1	0	0	1, 2, 3, 4, 5, 8, 9, 10, 11, 12	
Omg.	3	1	2	2	0	2	1	3	0	2	1	2	1	3	0	2	1	1	2	2	1	2	1	1	1	(1), 3, 4, 5, 6, 7, 8, (9), 10, 11, (12)	
Voorl.	2	2	0	0	2	1	1	1	1	1	0	0	1	2	0	0	2	1	1	2	0	2	0	1	1	1, (3), (4), 7, (9), 10, 11, (12)	
Sotho	2	2	0	0	2	0	2	0	2	0	0	1	2	0	2	0	2	0	2	0	2	0	2	0	2	0	1, 2, 3, 4, 5, 7, 8, 9, 10, 11, 12
Zulu	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
Xhosa	1	0	1	0	1	1	0	1	0	1	0	0	1	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	0	(1), (2), 3, 4, 5, 7, 8, 9, 10, 11, 12
Tswana	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
Handw.	4	4	0	3	1	2	2	2	2	2	2	3	1	4	0	4	0	3	1	3	1	3	1	3	1	1, 2, (3), (4), (5), 6, 7, 8, 9, 10, 11,	
Biol.	4	4	0	2	2	2	2	2	2	1	2	2	1	4	0	4	0	4	0	4	0	1	3	1	3	1, (2), (3) (4) (6) 7, 8, 9, 10	
Mus.	5	4	1	3	2	3	1	4	1	4	1	4	0	5	0	4	1	4	1	3	1	3	1	5	0	1, (2), 4, 5, (6), 7, 8, 9, 12	
L.O.	6	4	1	4	1	4	1	4	1	2	3	5	1	6	0	3	3	1	1	6	0	4	1	5	1	(1) (2) (3) (4) 6, 7, 10, (11) 12	
R.O.	5	5	0	4	1	4	1	5	0	5	0	3	2	5	0	5	0	5	0	5	0	4	1	5	0	(1) (2) (3) 4, 5, (6) 7, 8, 9, 10, (11) 12	
Ander	16	13	2	14	2	14	2	13	3	12	4	8	7	13	3	14	2	14	2	13	2	15	1	8	7	1, 2, 3, 4, 5, 7, 8, 9, 10, 11, (12)	

SLEUTEL TOT INTERPRETASIE EN AFLEIDINGS UIT TABEL 3.7 - UITTREKSEL UIT VRAEYSE
(vgl. ook Bylaag 4, Afdeling B)

NO.	K R I T E R I A
2.2.1	- Lesgroet en skep van geskikte leermilieu
2.2.2	- Aktualisering van voorkennis en probleemstelling
2.2.3	- Eksposisie en aktualisering van leerinhoud
2.2.4	- Funksionalisering: vrae, opdragte en oefeninge
2.2.5	- Evalueringshandelinge
2.2.6	- Uitdeel/gereedmaak van materiaal en apparaat
2.2.7	- Klashantering en -beheer (dissipline)
2.2.8	- Hantering en integrering van media: kaarte, sketse, modelle, instrumente en ander apparaat
2.2.9	- Visuele skemas op skryfbord, tru-projector, kleefbord: gestruktureerd, skrif, prent, woord/sin
2.2.10	- Kwaliteit van leerlingdeelname/leeraktiwiteite : individueel en groep
2.2.11	- Gepastheid van vraagstelling: produktief en reseptief-reproduktief
2.2.12	- Stemgebruik: variasie t.o.v. tempo en volume, intonasie, artikulasie, vloeiende spraakstroom

3.5.2.6.3.2 INTERPRETASIE VAN DATA UIT TABEL 3.7

Vir die meerderheid van vakke word dieselfde kriteria tot 'n mindere of meerdere mate 'altyd' en 'dikwels' gebruik vir lesevaluering. Vakke soos Kuns, Handwerk, Biologie, Musiek en Liggaamlike Opvoeding is klaarblyklik s6 andersoortig van aard dat hulle verbesonderde eise stel soos deur die meerderheid van vakke weer-spieel word.

3.5.2.6.4 KRITERIA TEN OPSIGTE VAN DIE STUDENTONDERWYSER SE ONDERWYSSTYL EN ONDERRIG-LEERPRAKTYK (vervolg)

3.5.2.6.4.1 ANALISE VAN DATA VERVAT IN TABEL 3.8

Die afleidings wat uit hierdie tabel gemaak kan word, word opsom-menderwys weergegee soos by tabel 3.7 waarvan hierdie tabel 'n voortsetting is. Dit val op dat kriteria 2.13 en 2.23 by alle vakke besonder sterk figureer. Kriteria 2.14, 2.15, 2.16, 2.18, 2.19 en 2.20 se gebruiksfrekwensie by lesevaluering is by die meerderheid van vakke ook betreklik hoog hoewel in 'n mindere mate by Engels, Kuns, Aardrykskunde, Godsdiens en Handwerk. Kriterium 2.17, "die vermoë om groepaktiwiteite uit te voer", figureer sterk by vakke soos Sotho, Xhosa, Handwerk, Biologie en Liggaamlike Opvoeding, terwyl kriteria 2.21 net by Kuns, Handwerk, Musiek en Liggaamlike Opvoeding baie gereeld gebruik word. Kriterium 2.22 word feitlik net in die vakke Kuns, Biblioteekkunde en Handwerk en Liggaamlike Opvoeding gebruik.

3.5.2.6.4.2 INTERPRETASIE VAN DATA UIT TABEL 3.8

Dit is duidelik dat daar betreklik min vakke is waarvan die kri-teria wat gereeld vir lesbeoordeling gebruik word, dieselfde is. Hoewel daar enkele kriteria is wat by alle vakke 'altyd' gebruik word, is daar 'n aanmerkbare variasie ten opsigte van die gebruik van bepaalde kriteria indien al die vakke in oënskou geneem word.

Wanneer al die kan-aspekte waarna verwys is in tabelle 3.6, 3.7 en 3.8, dit wil sê 32 kriteria, weer in oënskou geneem word, dan blyk dit duidelik dat sekere kriteria vir lesbeoordeling by alle vakke gebruik kan word. Dit is egter ook duidelik dat bepaalde kriteria vir sekere vakke meer geskik is vir beoordeling as vir ander. Dit kan hoogswaarskynlik toegeskryf word aan die uiteen-lopende aard wat sodanige vakke openbaar.

TABEL 3.8 : GEBRUIKSPREKENSIE VAN KRITERIA BY LESEVALUERING IN BEPAALDE VAKKE : VAN TOEPASSING OP DIE ONDERWYSSTYL EN ONDERRIG-LEERPRAKTYK (vervolg op tabel 3.7)

VAK	VRAELYS- VOLTOOI	KRITERIA TEN OPSIGTE VAN KAN-ASPEKTE																		KRITERIA MET 'N HOË GEBRUIKSPREKENSIE						
		13		14		15		16		17		18		19		20		21			22		23			
		A	D	A	D	A	D	A	D	A	D	A	D	A	D	A	D	A	D		A	D	A	D		
Afr.	16	14	2	13	3	10	5	7	7	4	8	12	3	12	3	11	4	2	9	4	7	15	1	13,14,(15),(18),(19),(20),23		
Eng.	19	14	4	12	5	9	9	8	8	5	11	15	4	13	5	9	8	8	3	7	18	1	13,(14),(15),18,19,(20),23			
Wisk.	14	9	4	5	8	9	5	9	5	4	7	9	4	10	3	8	4	6	5	2	9	13	1	13,(14),15,16,18,19,(20),23		
Gesk.	7	6	1	4	3	6	1	3	3	1	4	6	1	5	2	6	1	4	1	2	5	6	1	13,(14),15,18,19,20,23		
Aardr.	9	5	4	5	4	6	3	3	6	1	8	6	3	5	4	7	2	3	4	3	5	9	0	(13),(14),15,(16),18,(19),20,23		
Gods.	12	7	5	6	5	9	3	5	6	4	5	6	5	7	4	5	6	4	5	3	5	12	0	(13),(14),15,(16),(18),(19),(20),23		
Kuns	6	6	0	0	4	1	4	2	1	0	5	3	1	3	1	0	5	5	1	4	0	5	1	13,(14),(15),(18),(19),21,22,23		
Bib.	1	1	0	1	0	0	1	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	0	0	1	0	1	0	0	13,14,(15),16,17,18,19,20,22,23	
Omg.	3	2	1	3	0	2	1	0	3	1	2	1	0	0	1	2	0	1	2	1	0	2	0	0	13,14,15,(16),(20),23	
Voorl.	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	2	0	1	1	1	1	0	1	1	0	2	0	0	(13),(14),(15),(16),18,(19),(20),(22),23	
Sotho	2	2	0	2	0	2	0	2	0	2	0	2	0	2	0	2	0	1	0	1	1	2	0	0	13,14,15,16,17,18,19,20,23	
Zulu	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
Xhosa	1	0	1	1	0	1	0	0	1	0	1	1	0	1	0	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	(13),14,15,(16),(17),18,19,20,23
Tswana	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
Handw.	4	3	1	1	3	2	2	2	4	0	4	0	0	4	0	3	1	3	1	2	2	3	1	1	1	13,(15),(16),17,18,19,20,21,(22),23
Biol.	4	3	1	3	1	3	1	3	1	2	2	3	1	3	1	1	3	1	2	1	3	3	1	1	1	13,14,15,16,(17),18,19,(20),23
Mus.	5	4	1	3	1	4	1	3	2	3	1	4	1	4	1	3	1	4	1	1	4	5	0	0	1	13,(14),15,16,18,19,(20),21,23
L.O.	6	5	1	4	2	5	1	6	0	4	2	3	3	3	3	2	6	0	4	1	5	1	1	1	1	13,14,15,16,17,(18),(19),(20),21,22,23
R.O.	5	3	2	4	1	4	1	4	1	0	4	3	2	5	0	3	2	1	3	2	3	4	1	1	1	(13),14,15,16,(18),19,(20),23
Ander	16	13	3	5	9	9	6	9	5	9	7	11	5	10	6	13	3	7	5	6	9	16	0	0	1	13,(14),(15),(16),(17),18,19,20,23

SLUETEL TOT INTERPRETASIE EN AFLEIDINGS UIT TABEL 3.8 - UITTREKSEL UIT VRAELYS

(vgl. ook Bylaag 4, Afdeling B)

NO.	K R I T E R I A
2.13	Impelementering van werkvorme en metodes: doseer, demonstreer, dramatiseer, gesprek, opdrag, spel
2.14	Impelementering van onderwysstrategieë : induktiewe, deduktiewe, ens.
2.15	Impelementering van didaktiese beginsels
2.16	Differensiasie: Begeleiding en individualisering
2.17	Vermoë om groeptoewiligheid uit te voer
2.18	Vermoë om foute te herken en te korrigeer
2.19	Vermoë om probleme te identifiseer en te herstel
2.20	Bedreweheid in vrae-beantwoording
2.21	Inname, opruiming en versorging van apparaat en media
2.22	Divergente oplossingsmoontlikhede aangebied
2.23	Doelstellings bereik

3.5.2.6.5 KRITERIA TEN OPSIGTE VAN DIE STUDENTONDERWYSER SE PERSOONLIKE OPTREDE

3.5.2.6.5.1 ANALISE VAN DATA VERVAT IN TABEL 3.9

Soos by tabel 3.8 is die afleidings opsommenderwys in die kolom regs van die tabel weergegee. Dit val duidelik op dat kriteria 3.1, 3.2, 3.4 en 3.5 vir alle vakke in die groot meerderheid van lesaanbiedinge van besondere belang is. Kriteria 3.3 en 3.6 is nie by alle vakke ewe belangrik nie. Trouens, by die meerderheid van vakke word dit nie baie gereeld gebruik nie.

'n Sekere respondent het dit nodig geag om met betrekking tot hierdie afdeling van die vraelys 'n opmerking te maak onder vraag 17 (vgl. Bylaag 4, Afdeling E). Hy beweer dat: "Die algemene indruk wat die student skep bly die belangrikste kriterium by enige lesevaluering. Een kriterium, byvoorbeeld netheid, behoort nie die ander kriteria te oorheers nie. Dit is die totale mens wat tel by lesevaluering en nie onderafdelings van sy persoonlikheid of bedrewenheid nie".

Met dié respondent kan akkoord gegaan word dat kriterium 3.5 baie belangrik is. Die moontlikheid bestaan ook dat 'n student 'n baie goeie "algemene indruk" kan skep, ook ten opsigte van sy "optrede en bevoegdheid", maar om die een of ander rede in 'n bepaalde lesfaal om sy les- en leerdoel te bereik. Ander kriteria is dus ook van besondere belang ten einde bepaalde tekortkominge aan te dui, veral as die "algemene indruk van die student se optrede en bevoegdheid" nie goed was nie. Vir evalueringdoeleindes is hierdie kriterium waarskynlik so belangrik dat ander kriteria nie eers benodig word by die evaluering van 'n les nie, maar vir opleidingsdoeleindes word verskeie kriteria benodig ten einde die korrekte bysturing te verleen met die oog op die vestiging van die student se eie onderwysstyl.

3.5.2.6.5.2 INTERPRETASIE VAN DATA UIT TABEL 3.9

Die afleidings wat uit hierdie tabel gemaak kan word, stem grootliks ooreen met die afleidings wat gemaak is na aanleiding van die interpretasie van tabel 3.4, waar die gebruiksfrekwensie van kriteria deur respondente in alle vakke gesamentlik weergegee is. Hierdie tabel, (soos tabel 3.4) toon aan dat kriteria 3.1,

TABEL 3.9 : GEBRUIKSFREKWENSIE VAN KRITERIA BY LESEVALUERING IN BEPAALDE VAKKE : VAN TOEPASSING OP DIE STUDENT SE PERSOONLIKE OPTREDE

VAK	VRAELYS VOLTOOI	KRITERIA T.O.V. PERSOONLIKE OPTREDE (WEES-ASPEKTE)												KRITERIA MET 'N BESONDERE HOË GEBRUIKSFREKWENSIE
		1		2		3		4		5		6		
		A	D	A	D	A	D	A	D	A	D	A	D	
Afr.	16	15	1	14	2	10	4	13	3	15	1	13	2	1,2,(3),4,5,6
Eng.	19	19	0	17	2	18	1	18	1	18	1	13	2	1,2,3,4,5,(6)
Wisk.	14	11	3	9	4	5	4	11	2	11	3	8	6	1,2,4,5,(6)
Gesk.	7	6	1	5	2	3	2	5	2	6	1	5	1	1,2,(3),4,5,6
Aardr.	9	8	1	8	1	5	4	8	1	9	0	7	1	1,2,(3),4,5,6
Gods.	12	12	0	7	5	5	4	9	3	10	1	10	1	1,(2),(3),4,5,6
Kuna	6	6	0	5	1	4	1	4	2	6	0	4	2	1,2,(3),4,5,(6)
Bib.	1	1	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	1,4,5
Omg.	3	2	1	2	1	2	0	3	0	2	1	3	0	1,2,(3),4,5,6
Voorl.	2	2	0	1	1	2	0	2	0	2	0	1	1	1,2,3,4,5,(6)
Sotho	2	2	0	2	0	2	0	2	0	2	0	2	0	1,2,3,4,5,6
Zulu	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
Xhosa	1	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1,2,3,4,5,6
Tswana	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
Handw.	4	3	0	3	0	2	1	2	1	3	0	2	1	1,2,(3),(4),5,(6)
Biol.	4	4	0	4	0	3	0	3	1	4	0	3	1	1,2,(3),4,5,6
Musiek	5	5	0	5	0	3	1	5	0	4	1	3	1	1,2,(3),4,5,(6)
L.O.	6	6	0	5	1	4	2	6	0	5	1	3	1	1,2,3,4,5,(6)
R.O.	5	5	0	4	1	2	2	5	0	5	0	4	1	1,2,(3),4,5,(6)
Ander	16	13	2	11	3	5	5	11	4	15	0	12	2	1,2,(3),4,5,6

SLEUTEL TOT INTERPRETASIE EN AFLEIDINGS UIT TABEL 3.9 - UITTREKSEL UIT VRAELYS
(vgl. ook Bylaag 4, Afdeling B)

NO.	K R I T E R I A
3.1	Houding; positief; vriendelik; entoesiasies; ontspanne; aanmoedigend; onderskragend; selfversekerd; beslis; onderneemend
3.2	Taalgebruik; verhelderend; versorg; sinsbou; woordkeuses; beredenerend; logies; suggererend
3.3	As tweede taal: korrektheid; uitspraak; vlotheid; woordkeuse; segswyse; idiomaties
3.4	Openbaring van besondere eienskappe, bv. geduld, simpatie, begrip, re-spek, menslikheid, redelikheid, hulpvaardigheid, wellewendheid, selfbe-heersing, sin vir humor
3.5	Algemene indruk van student se optrede en bevoegdheid
3.6	Hinderlike eienskappe: verbaal; bewegings; kykgewoontes; (fiksie, oog-knip, niemand aankyk); aggressief; herhalingswoorde en - uitdrukkings; klere drag; uiterlike voorkoms

3,2, 3,4 en 3.5 deur feitlik alle respondente (en dus ook in alle vakke) gebruik word by lesevaluering. Die data in tabel 3.9 bevestig die feit dat kriteria 3.3 en 3.6 nie by alle respondente so 'n hoë frekwensie van gebruik toon nie. Dit is wel begryplik dat 'n kriterium soos "tweede taal: korrektheid, uitspraak, ens.", net van toepassing sal wees indien 'n les in die tweede taal aangebied word. Waarom 'n kriterium soos "hinderlike eienskappe" nie so dikwels by alle vakke gebruik word nie, kon nie afgelei word nie.

3.5.2.6.6 ALGEMENE AFLEIDINGS MET BETREKKING TOT DIE GEBRUIKS-FREKWENSIE VAN KRITERIA VIR BEPAALDE VAKKE TYDENS LESEVALUERING

Uit die interpretasies van die data soos weergegee in tabelle 3.5 tot 3.9 kan afgelei word dat:

- 1) sekere kriteria vir die lesbeoordeling en opleiding in alle vakke in die primêre skool gebruik kan word;
- 2) sekere kriteria slegs vir lesevaluering in bepaalde vakke ooreenkomstig die eie aard van die vak gereeld gebruik kan word.

In die lig van hierdie afleidings blyk dit sinvol te wees om 'n lesevalueringinstrument te kon ontwerp wat geskik mag wees vir die opleiding in die aanbieding van lesse in 'n hele aantal vakke; wat dus vir algemene gebruik geskik mag wees. Dit word egter duidelik dat afsonderlike instrumente vir vakke soos byvoorbeeld Musiek, Liggaamlike Opvoeding, Kuns en Handwerk ontwerp behoort te word ooreenkomstig die eie aard van hierdie vakke. Dit val ook op dat hierdie vakke meestal van materiaal gebruik maak en 'n groot mate van handvaardigheid en kreatiwiteit van leerders verg.

3.5.3 VRAELYS, AFDELING C : EVALUERINGSWYSES

3.5.3.1 INLEIDING

Indien uitgegaan word van die standpunt dat lesevaluering 'n uit-

spraak is oor die waarde van 'n saak of handeling wat in die lig van 'n bepaalde waardeskaal gelewer kan word (vgl. Hannah, 1979:1), dan impliseer lesevaluering dat die waarde van studente se lesaanbiedinge waarskynlik ook aan die hand van 'n waardeskaal bepaal en beoordeel kan word.

In hierdie navorsing was dit noodsaaklik om onder andere 'n antwoord te probeer vind op die vraag: hoe kan die waarde van 'n student se lesaanbieding bepaal word? Literatuur oor evaluering van lesse van studente in opleiding toon 'n groot variasie ten opsigte van wyses waarop bepaal kan word hoeveel punte, of watter simbole toegeken word as uitdrukking van die waarde van die student se lesaanbieding (vgl. hoofstuk 2). Onderwysersopleidingsinrigtings oorsee sowel as plaaslik toon dan ook 'n groot variasie ten aansien van waardeskale wat in hierdie verband aangewend word.

Daar is nie net gepoog om te bepaal watter wyses van evaluering deur die meerderheid van opleidingsinrigtings in Suid-Afrika gebruik word nie, maar ook watter evalueringswyses erfare dosente verkies om te gebruik. Die literatuuroorsig het aangetoon dat evaluering dikwels globaal ten aansien van die hele lesaanbieding geskied. Verder is bevind dat evaluering by sekere opleidingsinrigtings neerkom op 'n punteberekening, dit wil sê 'n totalisering van 'n sekere aantal punte wat per kriterium toegeken word. By sommige opleidingsinrigtings word geen finale punt vir 'n lesaanbieding toegeken nie, maar slegs simbole. Daar bestaan dus baie moontlikhede met onderlinge variasies.

Aangesien 'n akkommodering van alle moontlike wyses van evaluering die vraelys baie lomp en onhanteerbaar sou maak, is die onderskeie wyses wat in die literatuur aangetref is, gekonsolideer tot ses wyses wat hierdie groot variasie grootliks verteenwoordig. In hierdie afdeling van die vraelys moet die respondent in die eerste instansie aandui watter besondere evalueringswyse min of meer ooreenkom met dié wyse wat (meestal) by sy/haar opleidingsinrigting gebruik word en, in die tweede instansie, die besondere evalueringswyse wat na sy/haar mening en/of ervaring hom/haar die meeste bevredig (vgl. Bylaag 4, Afdeling C).

Tabel 3.10 toon opsommend die data soos deur die rekenaaruitdruk voorsien.

TABEL 3.10 : Evalueeringswyses

EVALU- ERINGS- WYSE	PERSOONLIKE VOORKEUR VAN RESPONDENT		WYSE WAT GEBRUIK WORD DEUR OPLEIDINGSINRIGTINGS	
	GETAL RESPONDENTE	%	GETAL RESPONDENTE	%
1	30	21,1	40	28,2
2	25	17,6	36	25,3
3	25	17,6	18	12,7
4	10	7,1	6	4,2
5	24	16,9	16	11,3
6	26	18,3	21	14,7
ander	2	1,4	5	3,6
	142	100,0	142	100,0

3.5.3.2 ANALISE VAN DATA VERVAT IN TABEL 3.10

Wat die persoonlike voorkeur van die respondente ten aansien van 'n besondere evalueeringswyse betref, toon die tabel aan dat daar nie 'n evalueeringswyse is waaraan 'n betreklik groot persentasie respondente voorkeur gee nie. Met uitsondering van evalueeringswyse no. 4, verskil die onderskeie persentasie respondente wat die onderskeie wyses verkies, nie met meer as 4 persent nie. Twee respondente het aangedui dat hulle 'n ander wyse van evalueer- ing verkies maar het ongelukkig nie meer besonderhede verstrekk nie.

Die evalueeringswyses wat deur die onderskeie respondente se opleiding sinrigtings toegepas word, toon 'n betreklike variasie.

Evalueringstipes 1 en 2 toon egter nie 'n groot persentasie verskil nie. Dit is egter opmerklik dat 5 respondente aandui dat nie een van die wyses deur hulle onderskeie kolleges toegepas word nie. Aangesien daar nie een kollege is waarvan so min as 5 respondente die vraelyste voltooi het nie, ontstaan die vraag of sekere respondente nie die vraag misverstaan het nie.

Hoewel wyses 1, 3 en 6 verskillend gestruktureer is, is daar een eienskap wat kenmerkend is van al drie hierdie wyses en dit is naamlik die feit dat dit voorsiening maak vir kommentaar, opmerkings en motivering waarom 'n bepaalde waardebeplanning van die les gedoen is. Dit impliseer dat respondente in die praktiese opleiding van hulle studente nie net klem lê op die waardebeplanning van 'n lesaanbieding nie, maar ook op die opleiding van die student. Indien die totale van hierdie drie kategorieë van respondente bymekaar getel word, dan dui dit daarop dat 81 of 57% van die respondente verkies om skriftelike opmerkings te maak wanneer lesevaluering gedoen word.

Soveel as 79 of 55,6% van die respondente verteenwoordig opleidingsinrigtings wat van lesevaluering- en opleidingsinstrumente gebruik maak wat voorsiening maak vir skriftelike kommentaar. Die hoeveelheid ruimte waarvoor voorsiening gemaak word, wissel egter van twee reëls tot 'n spasie net groot genoeg om een of twee woorde neer te skrywe.

Evalueringstipes 2, 4 en 5 maak nie voorsiening vir opmerkings of kommentaar nie. Hoewel dit enersyds die voordeel het dat dit binne 'n betreklike kort tyd voltooi kan word, het dit andersyds die nadeel dat daar nie skriftelike bysturing aan die student verleen kan word nie. Dit impliseer dat die dosent in gesprek moet tree met die student ná die lesaanbieding indien daar wel tyd en geleentheid beskikbaar is. Dit wil natuurlik nie sê dat die aanwending van wyses 1, 3 en 6 nie óók opgevolg kan word met 'n bespreking ná die lesaanbieding wanneer verdere bysturing verleen kan word nie.

Die aanwending van 'n bepaalde wyse van waardebeplanning van 'n student se les met die oog op bysturing, hang saam met die tyd en geleentheid wat die dosent beskikbaar het om dit te doen. Laasgenoemde hang weer saam met omstandighede by die skool en die organisasie en administrasie van praktiese onderwys deur die opleidingsinrigting. Indien byvoorbeeld van 'n dosent verwag word om meer as vyf studente se lesse op een skooldag te evalueer, sal geleentheid vir bespreking uiters beperk wees. In sodanige gevalle sal evaluering sinstrumente waarin die wyse van evaluering volgens wyses 2, 4 en 5 gedoen word, opleidingsgeleentheid meer beperk as in die geval van instrumente wat voorsiening maak vir wyses 1, 3 en 6 waar die student skriftelike bysturing van die dosent ontvang het.

Wanneer 'n bepaalde waardeskaal in oorweging geneem word, is dit opmerklik dat wyses 1, 2 en 5, waar 'n vyfpunt skaal voorgestel word, onderskeidelik 30, 25 en 24 respondente se keuses is. In totaal is daar dus 79 of 55,6% wat 'n vyfpunt-skaal verkies. Soveel as 40, 36 en 16 respondente verteenwoordig opleidingsinrigtings wat onderskeidelik die eerste, tweede en vyfde wyse van evaluering gebruik en dus ook 'n vyfpunt-skaal gebruik. Dit verteenwoordig 'n totaal van 92 of 64,8% van die totale aantal respondente. Evaluering wyses wat 'n graderingskaal van meer as 5 punte het, word ondersteun deur soveel as 35 of 24,7% van die respondente.

3.5.3.3 INTERPRETASIE VAN DATA UIT TABEL 3.10

Uit die analise van tabel 3.10 is daar nie 'n aanduiding dat 'n besondere evaluering wyse van die ses evaluering wyses met die oog op die ontwerp van 'n lesevaluering sinstrument, aangewend behoort te word nie. Daar is egter wel 'n duidelike aanduiding dat 'n lesevaluering- en opleidingsinstrument voorsiening moet maak vir bysturing deur skriftelike kommentaar.

Daar is eweneens nie 'n duidelike aanduiding dat 'n bepaalde waardeskaal gebruik behoort te word nie. Dat daar wel 'n waardeskaal in 'n lesevaluering sinstrument moet wees, word deur alle opleidingsinstitute as noodsaaklik geag.

Hoe die lesevalueerder uiteindelik by 'n finale punt uitkom, word in die volgende paragrawe aan die orde gestel.

3.5.4 VRAELYS, AFDELING D : PUNTETOEKENNING BY LESEVALUERING

3.5.4.1 INLEIDING

Die literatuurnavorsing wat vir hierdie ondersoek onderneem is, toon aan dat wyses waarop daar by opleidingsinrigtings te werk gegaan word om punte te bepaal wanneer lesse van studente geëvalueer word, nie net by plaaslike nie maar ook by oorsese opleidingsinrigtings, varieer (vgl. Hoofstuk 2). By sekere inrigtings word punte wat vir 'n les toegeken word, bereken deur die punte wat per kriterium toegeken is, te sommer. 'n Respondent van 'n bepaalde kollege waar hierdie ondersoek gedoen is, beweer dat die toekenning van 'n punt of simbool per kriterium te 'geregimenteerde' is en gevolglik onbetroubaar is aangesien "elke kriterium inskakel in 'n samehangende verband en die toekenning van 'n globale punt dus meer betroubaar is, veral as die leerresultaat in ag geneem word. By 'n relatief klein kollege waar daar byvoorbeeld twee dosente by 'n groep geplaas word en elke student deur die jaar net een les per week aanbied, "is 'n globale beoordeling voldoende, aangesien tekortkominge waar nodig, persoonlik uitgestryk word", beweer 'n respondent van 'n ander kollege.

Daar is ook opleidingsinrigtings waar geen finale punt toegeken word nie, maar waar slegs teenoor elke kriterium en uiteindelik vir die les as geheel 'n simbool as waardebeplanning aangedui word. By 'n sekere opleidingsinrigting waar skriftelike kommentaar ná elke les voorsien en gevolg word deur 'n lesbespreking, ontvang die student eers aan die einde van die proef tydperk 'n punt of simbool vir al die lesse gesamentlik.

In hierdie afdeling van die vraelys is gepoog om te bepaal watter wyse van punttoekenning na die mening van die meerderheid respondente toegepas behoort te word. Verder moes respondente aandui in watter verhouding punte in terme van ken-, kan- en wees-aspekte toegeken behoort te word indien 'n evaluering sinstrument so ontwerp sou word dat die afsonderlike kriteria onder hierdie drie hoofde ingedeel sou word.

Die volgende tabel dui die keuses van respondente ten aansien van finale punttoekenning by lesevaluering van onderwysstudente aan:

3.5.4.2 MOONTLIKE WYSES VAN SIMBOLE/PUNTETOEKENNING

TABEL 3.11 : Keuses van respondente ten opsigte van wyses van simbole/ punttoekenning

NO	WYSES VAN FINALE SIMBOLE/PUNTETOEKENNING	GETAL RESPONDENTE	%
1	Globale punte vir les as geheel	60	42,2
2	Finale punte bereken volgens punt per kriterium	69	48,7
3	Geen finale punte - slegs simbole per kriterium	11	7,7
4	Geen aanduiding verstrek nie	2	1,4
	TOTAAL	142	100,0

3.5.4.2.1 ANALISE VAN DATA VERVAT IN TABEL 3.11

Drie onderskeie wyses van finale simbole/punttoekenning word hier as moontlikhede gestel. Daar word dus veronderstel dat indien elk van hierdie wyses oorweeg sou word vir implementering daarvan in 'n lesevaluering- en opleidingsinstrument, 'n bepaalde aantal dosente gebruik sal maak van 'n instrument met 'n sekere wyse van finale simbole/punttoekenning. Daar is derhalwe gepoog om te bepaal wat die invloed van respondente se keuses ten opsigte van bepaalde wyses van simbole/punttoekenning mag wees op die implementering daarvan as onafhanklike veranderlikes in 'n lesevaluering- en opleidingsinstrument. Vir hierdie doel is respondente versoek om aan te dui watter een van drie moontlike wyses van finale simbole/punttoekenning hulle verkies.

Die data in hierdie tabel toon aan dat die persentasie respondente wat verkies om die student se finale punt te bereken, die hoogste is, naamlik 48,7%. Tog is hierdie persentasie nie veel hoër as dié wat verkies om die student se finale punt as 'n globale

punt aan te dui nie (42,2%). Slegs 7,7% van die respondente verkies om geen finale punt toe te ken nie, dog slegs simbole teenoor elke evalueringskriterium. 'n Sekere respondent wys daarop dat hy verkies om hierdie wyse van evaluering toe te pas by eerstejaargestudente "aangesien hulle ervaring en kennis aangaande metodiek nog onvoldoende is".

'n Benadering met betrekking tot die evaluering van studente se lesaanbieding in hierdie verband wat deur 'n sekere respondent onder die aandag gebring is (vrg 18, Afdeling E), is naamlik dat hy vir 'n eerstejaar-, tweedejaar- en derdejaargestudent wat presies dieselfde les vir dieselfde klas op dieselfde manier aanbied, nie eweveel punte sou toeken nie. Hy stel dit dat hy "aan die eerstejaargestudent 'n hoër evalueringspunt sal toeken as byvoorbeeld aan die derdejaargestudent omdat die eerstejaargestudent nog nie die ervaring en kennis van die ander het nie — net so met die tweedejaargestudent bo die derdejaargestudent". Hy stel dit ook dat hy ten opsigte van lesevaluering in hierdie verband van sy kollegas verskil. Hierdie respondent maak dus gebruik van 'n benadering bekend as 'n "normgerigte evaluering", in teenstelling met die nuwe benadering in didaktiese evaluering, naamlik kriteriumgerigte evaluering (vgl. par. 2.3.2.2 en Hannah, 1979, p. 34 e.v.), wat ook in hierdie navorsing en by implikasie ook deur die inhoud van tabel 3.11 weerspieël word.

Nog 'n benadering van 'n respondent wat blykbaar nie gebruik maak van die kriteriumgerigte benadering nie, is dié van 'n dosent wat uitgaan van die standpunt dat die dosent hom moet "vergewis van die moontlikhede van elke student alvorens 'n finale punt bereik word" want, sê hy: "dit mag wees dat die betrokke student met persoonlike probleme te kampe het wat 'n invloed op sy les het en hom/haar sodoende kortwiek om sy bes te lewer". Sô 'n benadering sal waarskynlik daarop neerkom dat 'n student wat 'n swak of middelmatige les aanbied nogtans 'n hoë punt kan 'verdien'. Die vraag ontstaan dan: watter doel dien dit om bepaalde kriteria vir lesevaluering te stel? Impliseer objektiwiteit ten opsigte van lesevaluering nie juis dat die lesaanbieding op sigself beoordeel word ongeag die persoon wat dit aanbied nie?

Die skrywer hiervan kan die bogenoemde twee benaderings nie ondersteun nie. Volgens eersgenoemde respondent se benadering kan die eerstejaarstudent onder 'n wanindruk gebring word indien hy 'n hoër punt vir 'n lesaanbieding ontvang; 'n punt wat eintlik onrealisties is in terme van bepaalde kriteria wat as standaardvereistes ten opsigte van lesaanbieding gestel word. Dieselfde kan van toepassing gemaak word op 'n tweedejaarstudent vergeleke met 'n derde- of vierdejaarstudent, wat 'n les op dieselfde manier sou aanbied. As dít die uitgangspunt is ten opsigte van lesevaluering, dan het die stel van bepaalde kriteria weinig betekenis en waarde. Wat is dan die werklike waarde van opleiding? Opleiding veronderstel vordering. Behoort 'n student se punte wat jaarliks aan hom toegeken word ten opsigte van sy lesaanbiedinge in die instituutpraktikum nie progressief te styg namate hy tot in sy vierde jaar vorder nie? Dosente wat objektiwiteit nastreef in die evaluering en opleiding van 'n student ten opsigte van lesaanbieding, behoort sterk ondersteuners van die kriteriumgerigte (vgl. par. 2.3.2.2) benadering te wees.

3.5.4.2.2 INTERPRETASIE VAN DATA UIT TABEL 3.11

Die persentasie respondente wat verkies om die student se finale punt vir sy lesaanbieding te bereken (6,5%), is wel hoër as dié wat verkies om 'n globale punt toe te ken. Hierdie mate van betroubaarheid impliseer egter nie noodwendig dat 'n wyse van finale punttoekenning deur middel van berekening die aangewese is nie.

Wanneer oorweging geskenk word aan 'n besondere wyse van finale puntebepaling by die ontwerp van evalueringsinstrumente, wil dit voorkom of 'n globale wyse van finale punttoekenning nie buite rekening gelaat moet word nie. Indien 'n wyse van punteberekening geïmplementeer word in so 'n instrument, sou 'n eksploratiewe ondersoek waar met die instrument geëksperimenteer word, moontlik kan aantoon of hierdie wyse van punttoekenning steeds bo 'n globale wyse verkies word.

3.5.4.3 VERHOUDING WAARIN PUNTE IN TERME VAN KEN-, KAN- EN WEES-ASPEKTE VERDEEL KAN WORD

Die volgende tabel behoort hierdie saak voor te stel.

TABEL 3.12 : VERDELING VAN PUNTE TEN OPSIGTE VAN KEN-,KAN- EN WEES-ASPEKTE

GETAL MOONT-LIKHEDE	VERHOUDING WAARIN PUNTE VERDEEL WORD			GETAL KEUSES VAN RESPONDENTE	%
	KEN-ASPEKTE	KAN-ASPEKTE	WEES-ASPEKTE		
1	10	60	30	3	2,3
2	15	70	15	4	3,0
3	20	50	30	16	12,0
4	20	60	20	11	8,3
5	25	50	25	11	8,3
6	30	40	30	38	28,6
7	30	50	20	13	9,7
8	10	80	10	1	0,8
9	10	70	20	4	3,0
10	35	35	30	32	24,0

3.5.4.3.1 ANALISE VAN DATA VERVAT IN TABEL 3.12

Dit val op dat 9 van die respondente hierdie deel van die vraelys nie ingevul het nie. Geeneen van hulle het redes verstrekkend waarom dit nie ingevul is nie. Van die respondente wat wel hierdie gedeelte van die vraelys ingevul het, verleen 38 of 28,6% voorkeur aan die punteverhouding 30:40:30 ten opsigte van ken-, kan- en wees-aspekte as hoofkomponente van 'n lesevalueringinstrument wat gebruik kan word wanneer studente in die aanbieding van lesse opgelei word. Die tweede hoogste persentasie, naamlik 32 of 24,0% respondente, verkies die verhouding 35:35:30. As in aanmerking geneem word dat die oorblywende getal respondente, dit

wil sê 63 of 47,4%, een van die ander moontlike punteverhoudings verkies, dan is dit duidelik dat die mate van eenstemmigheid onder respondente betreklik klein is.

Die punteverhoudings wat onderskeidelik deur die hoogste en die tweede hoogste persentasie respondente verkies word (no. 6 en no. 8), is egter betekenisvol in die sin dat by beide die verhoudings 'n betreklik eweredige verdeling van punte ten opsigte van ken-, kan- en wees-aspekte verkies word. Dit val dus op dat die kan-aspek, wat dui op die praktiese bedreweheid van die student ten opsigte van lesaanbieding, volgens die mening van die meerderheid respondente, nie buitengewoon swaar behoort te weeg wanneer punte vir 'n lesaanbieding toegeken word nie.

3.5.4.3.2 INTERPRETASIE VAN DATA UIT TABEL 3.12

Die bevinding dat 52,6% respondente van mening is dat die punteverhouding ten opsigte van ken-, kan- en wees-aspekte min of meer eweredig behoort te wees, dui daarop dat die lesevaluering sinstrument wat ontwerp moet word met die oog op die eksploratiewe ondersoek min of meer hierdie verhouding ten opsigte van punteverdeling behoort te weerspieël. Die resultate van hierdie ondersoek sou moontlik aantoon of verdere aanpassings nodig mag blyk te wees.

3.5.5 VRAELYS, AFDELING E : ALGEMENE INLIGTING OOR LESEVALUERING

Benewens die inligting wat die skrywer hiervan beoog het om in te win uit die antwoorde op die vrae in die eerste vier afdelings van die vraelys, is daar nog aspekte wat die opleiding van die student met betrekking tot lesaanbieding in die skoolpraktikum ten nouste raak. Dit is hierdie inligting wat beoog is om ingewin te word met die agtien vrae in hierdie afdeling van die vraelys (vgl. Bylaag 4). Slegs vrae no. 17 en no. 18 is ongestruktureerd. Die oogmerk hiermee was om aan die respondent die geleentheid te bied om 'n persoonlike bydrae te maak. Waardevolle

bydraes is dan ook in hierdie verband ontvang. Vervolgens word elk van hierdie vrae en die respons wat daarop ontvang is, bespreek en sekere afleidings gemaak.

3.5.5.1 BESPREKING VAN AANGEBODE LES

Op die vraag of dosente die student se aangebode les wat waargeneem is, so volledig moontlik met die student bespreek, het 129 of 90,8% bevestigend geantwoord. In hierdie verband het 'n respondent na aanleiding van vraag 18 (Afdeling E van die vraelys) 'n opmerking gemaak wat dui op 'n (bekende) praktyk met betrekking tot die opleiding van studente ten aansien van lesaanbieding wat moontlik meer algemeen nagevolg kan word. Die dosent bespreek nie net die les met die student nie, maar sê hy "ver kies dat studente, maak nie saak watter studiejaar hulle is nie, na mekaar se lesse luister en elk 'n evalueringsvorm voltooi vir die student wat lesgee. Gedurende die gesamentlike bespreking moet hulle dan 'n verklaring gee vir hul puntetoekenning, kritiek, en so meer en sê wat na hulle oordeel die beste sou wees. Ek het gevind studente luister en kyk baie krities en baat geweldig daarby wanneer hulle aan die beurt kom om les te gee". Hy beklemtoon verder dat die klasonderwyser/es, teenwoordig moet wees wanneer die student sy les vir die dosent aanbied. Hy voeg by: "Hy/sy MOET 'n evalueringsvorm voltooi en MOET teenwoordig wees by die individuele bespreking. Hierdie vorm kan aangeheg word aan dié van die dosent."

Nog 'n respondent beklemtoon die noodsaaklikheid van 'n lesbespreking ná die lesaanbieding aangesien dit ook die moontlikheid bied om "regte houdings te kweek en baie probleme (soms persoonlik) op te los". 'n Ander respondent beklemtoon ook die waarde van 'n lesbespreking ná die lesaanbieding maar wys ook op die waarde van 'n lesbespreking of "gesamentlike lesbeplanning" minstens een dag voordat die les aangebied word, 'n praktyk wat by 'n sekere kollege toegepas word.

Daar bestaan geen twyfel by respondente dat dit as noodsaaklik beskou kan word dat dosente die lesevaluering van studente se lesaanbiedinge moet opvolg met 'n bespreking, so volledig moontlik, daarna.

3.5.5.2 PRAKTYK BY OPLEIDINGSINRICHTINGS MET BETREKKING TOT DIE GEBRUIKMAKING VAN 'N LESEVALUERINGSVORM

Op die vraag of dit praktyk is by die kollege waaraan 'n respondent verbonde is om 'n lesevalueringsvorm te voltooi wanneer 'n student se lesaanbieding geëvalueer word, het slegs 4 of 2,8% geantwoord dat dit nie die geval is nie. Die vraag ontstaan of die betrokke respondente nie moontlik die vraag so geïnterpreteer het dat van hulle verwag is om te antwoord of hulle verplig word om 'n evalueringsvorm te voltooi by die kollege waaraan hulle verbonde is nie. Dit sou misleidend wees om hiervan af te lei dat daar kolleges is waar geen vorm, van watter aard ookal, voltooi word nie, aangesien van geen kollege slegs vier vrae lyste terugontvang is nie.

Die hoë persentasie van respondente (97,2%) wat kolleges verteenwoordig waar evalueringsvorms ná 'n student se lesaanbieding voltooi word, dui aan dat die voltooiing van 'n vorm (wat neerkom op die gebruikmaking van 'n instrument) as noodsaaklik geag word vir doeltreffende opleiding.

3.5.5.3 KEUSES VAN RESPONDENTE MET BETREKKING TOT DIE VOLTOOIING VAN 'N LESEVALUERINGSVORM

Soveel as 90,1% respondente verkies dat 'n lesevalueringsvorm voltooi word wanneer lesaanbiedinge van studente geëvalueer word. Die afleiding kan dus gemaak word dat 'n evalueringsvorm as 'n instrument vir evaluering en opleiding by die aanbieding van lesse deur studentonderwysers as besonder bevredigend deur opleiers van onderwysstudente beskou word.

3.5.5.4 SKRIFTELIKE OF MONDELINGE KOMMENTAAR INDIEN NIE VAN 'N EVALUERINGSVORM GEBRUIK GEMAAK WORD NIE

Die antwoord op die vraag of respondente skriftelike of mondelinge kommentaar lewer indien hulle nie van 'n evalueringsvorm gebruik maak nie, is nie deur alle respondente beantwoord nie. Slegs 114 van die 142 respondente het op die vraag reageer. Dit kan verwag word dat meer as 74 of 52% sou aandui dat die vraag nie van toepassing is nie aangesien meer as 90% van die respondente in beide vrae 2 en 3 aangedui het dat hulle wel 'n evalueringsvorm voltooi of ten gunste daarvan is. Die data wat aandui dat 22 of 15,5% en 8 of 5,6% onderskeidelik slegs skriftelike en mondelinge kommentaar na 'n lesaanbieding lewer sonder om 'n evalueringsvorm te voltooi, is derhalwe deur die skrywer hiervan as onbetroubaar beskou en gevolglik is nie enige verdere afleidings daaruit gemaak nie.

3.5.5.5 PRAKTYK BY KOLLEGES TEN OPSIGTE VAN DIE AANTAL KRITERIA WAARVAN GEBRUIK GEMAAK WORD

Dit handel hier oor die vraag of dit praktyk is by die kollege waaraan die respondent verbonde is, om van 'n beperkte aantal kriteria, dit wil sê minder as 21 kriteria in die evalueringsvorm, gebruik te maak. Slegs 4 respondente het nie op die vraag reageer nie. Uit die respons wat op hierdie vraag ontvang is, is dit duidelik dat 'n lesevalueringsvorm nie meer as 21 kriteria moet bevat nie aangesien 108 of 76,1% vandie respondente aangedui het dat die kollege wat hulle verteenwoordig, minder as 21 kriteria vir lesevaluering gebruik.

3.5.5.6 KEUSES VAN RESPONDENTE MET BETREKKING TOT 'N BEPERKTE AANTAL KRITERIA IN 'N EVALUERINGSVORM, AANGEVUL MET 'N LESBESPREKING

Soveel as 113 of 79,6% vandie respondente verkies dat 'n evalueringsvorm minder as 21 kriteria behoort te bevat, met die veronderstelling dat benewens die voltooiing van die vorm, ook 'n bespreking van die student se les moet plaasvind. Die respons op hierdie vraag bevestig ook die respons op die voorafgaande vraag.

3.5.5.7 KEUSES VAN RESPONDENTE MET BETREKKING TOT 'N GROOT AANTAL KRITERIA IN 'N EVALUERINGSVORM WAT WEINIG ADDISIONELE KOMMENTAAR VEREIS

Die respons wat op hierdie vraag verkry is, bevestig die afleiding wat van die respons van die voorgaande vraag gemaak kon word aangesien 109 of 76,8% van die respondente nie ten gunste is van 'n groot aantal kriteria in 'n evalueringsvorm wat weinig addisionele mondelinge kommentaar of bespreking impliseer nie.

'n Sekere respondent se beswaar teen baie kriteria in 'n evalueringsvorm is dat "die vorm nie doeltreffend tydens die lesaanbieding voltooï kan word nie". 'n Ander respondent is van mening dat "n groot aantal kriteria net gebruik moet word om die dosent se gedagtes te orden vir die mondelinge bespreking".

3.5.5.8 PRAKTYK BY KOLLEGES TEN OPSIGTE VAN KRITERIA EN RUIMTE VIR ADDISIONELE KOMMENTAAR OP DIE EVALUERINGSVORM

Met hierdie vraag is beoog om te bepaal tot watter mate die onderskeie onderwyskolleges benewens 'n betreklik volledige lys van kriteria, ook voorsiening maak vir skriftelike kommentaar op die evalueringsvorm. So veel as 132 of 93% van die respondente het bevestigend geantwoord op hierdie vraag, terwyl 6 of 4,2% van die respondente aangedui het dat die vraag nie van toepassing is nie en 3 of 2,1% respondente 'nee' geantwoord het. Hoewel laasgenoemde 3 oënskynlik nie die vraag reg geïnterpreteer het nie, en een respondent die vraag glad nie beantwoord het nie, is daar 'n sterk aanduiding dat 'n lesevalueringsvorm ook voorsiening moet maak vir addisionele kommentaar van die dosent.

3.5.5.9 KEUSES VAN RESPONDENTE MET BETREKKING TOT KRITERIA EN RUIMTE VIR ADDISIONELE KOMMENTAAR OP DIE EVALUERINGSVORM

Op die vraag of respondente verkies dat 'n evalueringsvorm benewens 'n lys van kriteria, ook voorsiening moet maak vir addisionele kommentaar oor die lesaanbieding, het 132 of 93% van die respondente bevestigend op die vraag gereageer.

Die respons op hierdie vraag wat direk verband hou met die vorige vraag (vgl. par. 3.5.5.8), bevestig in dieselfde mate die noodsaaklikheid van 'n ruimte vir addisionele kommentaar op 'n evalueringvorm.

3.5.5.10 PRAKTYK BY KOLLEGES TEN OPSIGTE VAN DIE VOORSIENING VAN 'N KOPIE VAN DIE VOLTOOIDE EVALUERINGSVORM AAN STUDENTE

Soveel as 91 of 64,1% van die respondente verteenwoordig kolleges waar die student voorsien word van 'n kopie van die voltooide evalueringvorm ná sy lesaanbieding. By 'n bepaalde kollege, het 'n respondent aangedui, word 'n afskrif van die voltooide evalueringvorm nie voorsien nie, aangesien dit die gebruik is dat skriftelike kommentaar van dosente oor studente se lesaanbiedinge in hulle proefjoernaal waar die les uitgeskryf is, gedoen word.

Aangesien 47 of 35,6% vandie respondente aangedui het dat hulle kolleges nie 'n kopie van die voltooide evalueringvorm voorsien nie en 4 of 3% aangedui het dat die vraag om die een of ander rede nie van toepassing is nie, kan afgelei word dat dit nie algemene praktyk by onderwyskolleges is om 'n voltooide evalueringvorm ná lesaanbieding aan studente te voorsien nie.

3.5.5.11 KEUSES VAN RESPONDENTE TEN OPSIGTE VAN DIE VOORSIENING VAN 'N KOPIE VAN DIE VOLTOOIDE EVALUERINGSVORM

In vergelyking met die vorige vraag met dieselfde strekking (vgl. 3.5.5.10) is dit interessant om daarop te let dat 118 of 83,1% van die respondente verkies dat studente 'n kopie van die voltooide evalueringvorm behoort te ontvang. Slegs 19 of 13,4% van die respondente ag dit nie nodig nie en 5 of 3,5% van die respondente het aangedui dat die vraag nie van toepassing is nie. 'n Sekere dosent spreek sy bedenkinge uit oor die voorsiening van 'n kopie van die evalueringvorm aan studente want, sê hy: "...die meeste kyk nie eers meer na kritiek indien hy 'n afskrif het nie en in die meeste gevalle kry hy dit nie eers nie". Hy is van mening dat gesprekvoering ná die aanbieding vandie les voldoende is. Hierdie reaksie laat die vraag ontstaan: moet die praktyk waar 'n kopie van die evalueringvorm voorsien word, afgeskaf word omdat nie alle studente dit benut nie?

Die respons wat op hierdie vraag ontvang is, toon aan dat 'n lesevaluering sinstrument s6 ontwerp en geïmplementeer moet word dat die student 'n koolafdruk van die voltooide evalueringvorm behoort te ontvang.

3.5.5.12 NOODSAAKLIKHEID VAN LESBESPREKING AFGESIEN VAN DIE VOORSIENING VAN 'N KOPIE VAN DIE VOLTOOIDE LESEVALUERINGSVORM

Hoewel soveel as 12 van die respondente nie hierdie vraag beantwoord het nie, het 127 of 89,4% van die respondente wat die vraelys voltooi het, aangedui dat 'n bespreking met die student oor sy lesaanbieding noodsaaklik is, al sou hy ook 'n kopie van die voltooide lesevalueringvorm ontvang.

3.5.5.13 PRAKTYK BY KOLLEGES DAT 'N STUDENT MEER AS EEN KEER DEUR DIESELFDE DOSENT BESOEK WORD VIR LESEVALUERING

Dit val op dat soveel as 54 of 38,0% van die respondente kolleges verteenwoordig waar studente oënskynlik slegs een keer vir 'n lesaanbieding besoek word. Daarenteen is daar 85 of 59,9% respondente wat aandui dat hulle kollege se dosente hul studente meer as een keer besoek vir lesevaluering. Indien meer as een besoek deur 'n dosent aan 'n student met die oog op lesevaluering beter opleiding as slegs een besoek verseker, val dit op dat slegs 46% van die respondente kolleges verteenwoordig waar s6 'n beleid gevolg word. Ongelukkig het geen respondent onder vraag 18, wat 'n ongestruktureerde is, aangedui waarom studente by hul kollege slegs een keer besoek word vir lesevaluering nie. Aangesien hierdie veronderstelling nog nie deur 'n ondersoek bewys is nie, kan geen betekenisvolle afleiding van hierdie inligting gemaak word nie.

3.5.5.14 LESAANBIEDING IN DIESELFDE VAK BY MEER AS EEN BESOEK DEUR DIESELFDE DOSENT

Die respons op hierdie vraag blyk van nie veel betekenis te wees nie aangesien dit strydig is met die data ingewin in die vorige vraag waar 54 of 38,0% respondente aandui dat hulle kollege se

studente nie meer as een keer besoek word nie. Vraag 14 is deur 7 (4,9%) respondente glad nie voltooi nie. Verder het 26 (18,4%) respondente aangedui dat die vraag nie van toepassing is nie en 54 (38,0%) van die respondente het aangedui dat hulle dosente nie studente se lesse meer as een keer in dieselfde vak beoordeel nie.

Die data sou moontlik as betroubaar aanvaar kon word indien laasgenoemde getal (54) aangedui het dat die vraag nie van toepassing is nie, aangesien 54 respondente in die vorige vraag (vgl. par. 3.5.5.13) aangedui het dat hulle studente nie meer as een keer besoek word nie. Die getal 55 of 38,7% respondente wat aangedui het dat hulle kollege se studente se lesse wel in dieselfde vak by 'n tweede of derde geleentheid beoordeel word, kan waarskynlik aanvaar word. Die oorblywende aantal respondente, 87 (61,3%), het waarskynlik die vraag anders geïnterpreteer of nie goed gelees nie.

3.5.5.15 EVALUERING OP DIESELFDE EVALUERINGSVORM BY MEER AS EEN LESAANBIEDING

Die respons op hierdie vraag is afhanklik van 'n 'ja'-antwoord op die vorige vraag (vgl. 3.5.5.14). Ongelukkig klop die 'ja'- en 'nee'-antwoorde wat onderskeidelik 34 (23,9%) en 31 (21,8%) is, nie met die totaal van 55 (38,7%) respondente wat 'ja' geantwoord het op die vorige vraag nie, aangesien dit 'n totaal van 65 gee in plaas van 55. Soveel as 14 (9,9%) respondente het die vraag glad nie beantwoord nie en 63 (44,4%) respondente het aangedui dat die vraag nie van toepassing is nie. Van die respondente wat 'ja' of 'nee' geantwoord het, het die meerderheid, 34 uit 65, of 52,3% van die respondente aangedui dat hulle verkies dat die les-evaluering van meer as een lesaanbieding van 'n student op dieselfde vorm gedoen word.

'n Vergelyking tussen twee of meer lesbeoordelings van dieselfde student word deur sommige dosente as wenslik geag. Dit spreek uit die opmerking van 'n respondent (by vraag 18) dat hoewel les-evaluering nie by die kollege waaraan hy verbonde is op dieselfde

vorm gedoen word nie, beoordeling van 'n vorige les "beskikbaar moet wees vir vergelyking - ter wille van verbetering".

3.5.5.16 KRITERIA WAT NIE IN HIERDIE VRAELYS VOORKOM NIE

Op die vraag of respondente bewus is van kriteria wat nie in die vraelys voorkom nie, het slegs 13 of 9,2% van die respondente bevestigend geantwoord. Hulle het dan ook besonderhede in hierdie verband op die ongestruktureerde vraag 17 verstrekk. In sommige gevalle was hierdie besonderhede bloot 'n aanvullende bevoording of 'n alternatiewe formulering van kriteria wat in die vraelys voorkom. Enkele waardevolle bydraes in hierdie verband is egter gelewer en is ook deur die navorser by die ontwerp van die lesevaluering- en opleidingsinstrument wat vir die eksploratiewe ondersoek gebruik is, in ag geneem (vgl. par. 4.3 tot 4.3.3.3).

3.5.5.17 RESPONDENTE SE BYDRAE MET BETREKKING TOT LESEVALUERINGSKRITERIA

Hoewel in die vorige paragraaf aangedui is dat bydraes van sekere respondente in ag geneem is by die ontwerp van 'n evalueringinstrument, is dit tog insiggewend om 'n aantal respondente in hierdie verband aan te haal. So sê 'n sekere respondent dat "daar kriteria is wat nie altyd in 'n algemene lesskema geïnkorporeer kan word nie, byvoorbeeld 'chronologiese oriëntering en die begrip van tyd' wat spesifiek te make het met die metodiek van Geskiedenis". 'n Ander respondent sluit hierby aan as hy verwys na 'n kriterium soos "inagneming van fisiese omstandighede - terrein waarop gewerk moet word en aanpassings daarby in 'n vak soos Liggaamlike Opvoeding. Nog kriteria wat nie algemeen gebruik word nie, is kriteria soos "kwaliteit van leerlingeksperimentering, -ervaring en -ontdekking" en "besef van belang, waarde en rol van vak in die opvoeding" in 'n vak soos Kuns, waarna nog 'n respondent verwys.

Kriteria soos die bovermelde bevestig die algemene afleidings met betrekking tot die gebruiksfrekwensie van kriteria vir sekere vakke tydens lesevaluering soos uiteengesit in paragraaf 3.5.2.6.6.

Sekere dosente het besonder moeite gedoen om 'n "bydrae te probeer lewer". So byvoorbeeld word sekere kriteria soos in die vraelys uiteengesit, verder toegelig, byvoorbeeld met betrekking tot stemgebruik (kriterium 2.12 in die vraelys, Afdeling B), sê 'n sekere respondent, kandie volgende bygevoeg word:

" a) Vlotheid

b) Spraakdisipline:

- i) praat teen die tempo wat spraakorgane kan beheer;
- ii) praat teen die tempo wat taalvoorraad kan behartig;
- iii) praat teen die tempo wat volledige luister moontlik maak; dit is hoor, begryp, oorweeg, vaslê.

c) Behoorlike stemprojeksie, want dit gaan gewoonlik gepaard met projeksie vandie persoonlikheid en die leerinhoude.

d) Volkome spraakkoördinasie, dit wil sê van al agt persoonlikheidsaspekte, met ander woorde ERVAAR van wat gesprek word, waarby gelaats- en liggaamlike uitdrukking van baie groot belang is."

Hoewel die navorser besondere waardering het vir dié bydrae van die respondent is dit voor-die-hand-liggend dat elke kriterium in die lesevalueringvorm vanweë beperkte ruimte, nie só volledig uitgespel kan word nie. Punt 'd' hierbo impliseer meer "vaardigheid in die bewuste aanwending van nie-verbale kommunikasie" wat deur 'n ander respondent as 'n bydrae toegevoeg is. Met betrekking tot "klashantering en -beheer" (kriterium 2.2.7), voeg 'n respondent by: "Werk die student in die rigting van selfdisipline, instilleer hy konsentrasie by byvoorbeeld groepwerk of simultane individuele aktiwiteite?".

Nog voorbeelde kan aangehaal word om te illustreer dat sekere respondente sekere kriteria interpreteer teen 'n bepaalde agtergrond van kennis van die dosent wat as noodsaaklik geag word wanneer die student ten aansien van 'n bepaalde kriterium beoordeel word. Hoewel elke kriterium duidelik in die evalueringvorm geformuleer behoort te word, is daar nie ruimte om dit volledig genoeg te doen nie. Dit dui op die noodsaaklikheid van 'n toeligtingstuk

wat aan dosente beskikbaar gestel behoort te word alvorens enige lesevaluering sinstrument in gebruik geneem word. Dit impliseer ook dat dosente opgelei behoort te word ten opsigte van die implementering van 'n bepaalde lesevaluering- en opleidingsinstrument wat by 'n onderwysersopleidingsinstrigting gebruik word. In hierdie verband het 'n sekere respondente juis opgemerk: "Die grootste probleme by evaluering is betroubaarheid en konsekwentheid tussen dosente".

Nog verdere opmerkings van respondente verdien ook vermelding; dit is naamlik dat dit egter ook, "naas onderrig, ook gaan om opvoeding". Die respondente voeg in hierdie verband by: "Die vraag wat vir my onbeantwoord hang, is: 'in hoeverre die student (onderwyser) opvoeding as doel het tydens onderrig.' Is dit moontlik om opvoedingsmomente gedurende 'n les te onderskei?" Hy vra dan of dit voldoende in vrae 3.1 en 3.4 (Afdeling B van die vraelys) ondervang word.

'n Ander respondente sou graag wou sien dat "blyke van CNO-ideale nagestreef sal word" as 'n kriterium in 'n lesevaluering vorm moet voorkom.

Met die kriteria waarna hierbo verwys is, word akkoord gegaan. Dit word ook geimpliseer met kriteria soos "lewensopvatlike inhoude" (kriterium 2.1.9) en "doelstellings bereik" (kriterium 2.2.23) wat reeds bespreek is (vgl. par. 3.5.2.3.2). Indien die woorde "n bydrae tot die leerlinge se volwassewording" bygevoeg word by "doelstellings bereik", kan albei kriteria waarna hierbo verwys is daarmee ondervang word (vgl. Hoofstuk 1, par. 1.4). 'n Vraag wat by die navorser in hierdie verband ontstaan, is: kan 'n dosente wat nie oor nagraadse kwalifikasies in die Opvoedkunde beskikbaar is, of 'n dosente wat nie betreklik onlangs 'n kursus in Opvoedkunde gevolg het, 'n student se les na aanleiding van hierdie kriterium soos wat dit geimpliseer word, effektief beoordeel? Indien daar dosente is wat nie daartoe in staat is nie, kan (moet) hulle nie opgelei word om dit doeltreffend te kan doen nie?

h Laaste opmerking met betrekking tot kriteria van h sekere respondent verdien ook aandag. Hy sou graag "potensiaal as onderwyser" in h lesevalueringsvorm wou sien. Dit wil voorkom of dit as h slotkriterium bedoel word. Die skrywer hiervan is van mening dat die evaluering van h student as toekomstige onderwyser nie net bloot op grond van sy lesaanbieding gedoen kan word nie, aangesien nie alle kriteria om h student as toekomstige onderwyser te evalueer slegs in die klaskamer geëvalueer kan word nie.

Die vraag kan met reg gestel word of ervare dosente nie bewus is van gevalle van studente wat tydens lesaanbieding h goeie indruk gemaak het maar wat later as onderwyser misluk het nie.

By die evaluering van h student as aspirant-onderwyser moet dus ook staat gemaak word op die oordeel in evaluering deur die personeel en hoof van die skool tydens praktiese onderwys. Benewens lesevalueringskriteria kom ook ander kriteria ter sprake wat buite die klaskamer geëvalueer word. Hier word gedink aan kriteria soos verantwoordelike besef, leierskappotensiaal, kontrole van skriftelike werk, vermoë om te werk sonder toesig, vermoë om met ander saam te werk, goeie student-leerlingverhoudinge, menseverhoudinge, bekwaamheid met betrekking tot buite-aktiwiteite en ook die gewilligheid om dit te onderneem, sekere volwassenheidseienskappe, en so meer. In hierdie verband kan ook verwys word na h evalueringsvorm wat gebruik kan word in die skoolpraktikum deur die hoof en personeellede onder wie se sorg h student vir h paar weke lank geplaas word (vgl. Bylaag 30). Hierdie vorm is h vertaling en verwerking deur die skrywer van h vorm wat by die Universiteit van California, Santa Barbara, gebruik word (vgl. Byers en Irish, 1965:246 tot 248).

Ander belangwekkende bydraes van respondente word in die volgende paragraaf aan die orde gestel.

3.5.5.18 RESPONDENTE SE BYDRAE MET BETREKKING TOT ENIGE ANDER
TER SAAKLIKE INLIGTING

Met die bespreking van die data wat in die voorafgaande tabelle weergegee is, is daar in sekere gevalle verwys na die feit dat 'n sekere aantal respondente nie die vraelys met betrekking tot die spesifieke aspek voltooi het nie. Daar is nie in alle gevalle deur dosente 'n verduideliking gegee waarom die besondere gedeelte van die vraelys nie voltooi is nie. Waardering word uitgespreek teenoor respondente wat wel redes verstrek het. S6 byvoorbeeld s6 een respondent dat hy nie Afdeling C voltooi het nie "omdat die stelsel by die kollege waaraan ek verbonde is, nie vergelykbaar is met enigeen van die genoemde moontlikhede nie". Dit onderstreep maar net die feit dat 'n vraelys wat voorsiening moet maak vir alle moontlikhede en omstandighede van individue en instansies vanweë die omvang daarvan waarskynlik onhanteerbaar sal wees.

Nog 'n opmerking van 'n respondent wat vir die doel van hierdie ondersoek van belang was, is naamlik dat 'n sekere respondent verwys na die feit dat dosente by die kollege waaraan hy verbonde is, nie verplig is om 'n evalueringsvorm by lesevaluering te gebruik nie. Die afleiding wat na aanleiding van hierdie opmerking gemaak word, is dat dosente by die betrokke kollege nie gebonde is om bepaalde kriteria vir lesevaluering te gebruik nie. By 'n ander kollege is dosente ook nie gebind om bepaalde kriteria tydens lesevaluering te gebruik nie. 'n Respondent van 'n kollege waar die voertaal Engels is, maak die volgende opmerking: "We allocate no marks when assessing criteria in relation to any lesson. Nor is any tutor or evaluator obliged to include a full set of particular criteria. More freedom is allowed. We do, however, always enter a global symbol at each lesson." Nog 'n sienswyse wat aansluit by 'n benadering van "nie gebonde aan bepaalde kriteria by lesevaluering nie" is dié van 'n respondent wat sê: "Persoonlik dink ek dat die aspekte wat by 'n les geëvalueer word, drasties beperk moet word".

Die opmerkings waarna hierbo verwys is, gee aanleiding tot vrae soos: word studente wat lesse moet aanbied vir verskillende dosente nie verwar deurdat dosente nie eenvormige maatstawwe vir lesevaluering gebruik nie en skep dit nie 'n probleem vir die 'nuwe' of onervare dosent (ten opsigte van opleiding van studente) om te wete te kom waarna hy/sy moet oplet wanneer studente se lesse beoordeel word nie? As dit slegs gaan om die toekenning van 'n punt by lesevaluering, dan is die kriterium "algemene indruk van student se optrede en bevoegdheid" waarskynlik voldoende. Elke opleier van onderwysers wat dit erns maak met sy taak, sal seker saamstem dat dit eintlik gaan om die opleiding van die student wanneer die student die geleentheid gegun word om 'n les aan te bied. Dit impliseer dat die student so volledig moontlik ingelig moet word met betrekking tot tekortkominge en aspekte wat aandag sal moet geniet by 'n volgende lesaanbieding.

'n Vraag wat 'n dosent wat studente se lesse evalueer hom vóór elke lesevaluering waarskynlik moet afvra, is: weet ek presies na watter aspekte ek moet oplet wanneer ek die student se les moet evalueer? Die ervare dosent sal waarskynlik nie veel probleme met hierdie vraag ondervind nie. Is dit egter nie moontlik dat selfs die ervare dosent soms sekere aspekte uit die oog verloor nie? Sal 'n evalueringsvorm as 'n evalueringsinstrument waarin soveel moontlik aspekte so kort en saaklik as moontlik uiteengesit is nie van groot hulp wees ten einde so volledig moontlik bysturing te kan verleen met die opleiding van die student nie? Die gevolgtrekkings waartoe daar geraak is in hierdie ondersoek gee 'n bevestigende antwoord op hierdie vraag.

'n Laaste opmerking van 'n respondent wat ook besondere aandag behoort te geniet, is dié van 'n persoon wat homself geïdentifiseer het as Dr. P.L. de Jager: "Vergun my die gebruik van hierdie spasie om my bekommernis uit te spreek oor die gelatenheid waarmee aanvaar word dat indien 'n persoon 'n bekwame 'leermeester' is, hy noodwendig ook 'n goeie opvoeder sal wees of is. Dit veral teen die agtergrond van die wete dat die kind in die primêre skool juis so delikaat-sensief is vir vorming deur die opvoedingsbemoenings."

Met bogenoemde opmerking word die belangrikheid van die wees-aspekte wat by die student beoordeel moet word tydens lesaanbieding, weer eens beklemtoon. Die feit dat soveel as 89 of 62,7% van die respondente by Afdeling D van die vraelys aangedui het dat die wees-aspekte soveel as 30% moet tel van die finale punt wat vir 'n les toegeken word, is betekenisvol (vgl. tabel 3.12). Indien hierdie aspek betreklik effektief gedurende die student se lesaanbieding beoordeel kan word, impliseer dit dat die student ook ten opsigte van sy opvoedingsbemoediening met die leerlinge leiding van die dosent kan ontvang, indien dit nodig mag blyk te wees. Dat daar 'n behoefte bestaan dat hierdie aspek effektief beoordeel behoort te word, word ook deur die betrokke respondent uitgespreek as hy sê: "Ek krabbel tans aan 'n moontlike opvoedings-evalueringsinstrument". Die probleem met die beoordeling van hierdie aspek lê moontlik daarin dat (nie alle) dosente altyd bereid is om studente op tekortkominge in hierdie verband te wys nie, waarskynlik omdat die student se persoonlikheid 'aangeraak' word. Vervolgens word 'n samevatting van hierdie hoofstuk gegee.

3.6 SAMEVATTING

In hierdie hoofstuk is die empiriese navorsing wat onderneem is na verskeie aspekte van lesevaluering in die praktiese opleiding van die onderwysstudent in die primêre skool, weergegee. Die ondersoek het personeellede van onderwyskolleges in die RSA betrek. Die navorsing was daarop gerig om inligting ten opsigte van die geskiktheid van sekere kriteria, graderingskale en gegewens as komponente van lesevaluering- en opleidingsinstrumente te bekom. Hierdie instrumente kan onder bepaalde omstandighede aangewend word om onderwysstudente gedurende hulle opleiding in die skoolpraktikum so effektief moontlik in die aanbieding van lesse op te lei.

Die rekenaaruitdrukke van die vraelys wat as meetinstrument by hierdie ondersoek gedien het, is so noukeurig moontlik ontleed. Om die analyses te vergemaklik, is sekere van die data in tabelle (3.1 - 3.12) weergegee. Meer tabelle kon saamgestel gewees het, maar dit is nie nodig geag nie omdat die inligting kort en saaklik onder 'n bepaalde opskrif weergegee kon word. Daar is ook verwys na die bylae (1-7) wat uit hierdie ondersoek voortgespruit het.

Nie alleen het die data met betrekking tot die gestruktureerde vrae insiggewende afleidings moontlik gemaak nie, maar ook het die 2 ongestruktureerde vrae betekenisvolle opmerkings van respondente ontlok. Besondere aandag is hieraan gewy en is dan ook geïnterpreteer, maar kon ook aangevul word met kommentaar na aanleiding van gevolgtrekkings waartoe daar geraak is na aanleiding van hierdie navorsing.

Laasgenoemde gevolgtrekkings het dan ook aanleiding gegee tot die eerste poging om 'n lesevaluering- en opleidingsinstrument te ontwerp (vgl. Bylaag 8), gevolg deur verskeie daarna, waarmee tydens opeenvolgende praktiese onderwystydperke geëksperimenteer is en wat deel uitgemaak het van drie eksploratiewe ondersoeke.

In die volgende hoofstuk word aangedui hoe die lesevalueringsinstrument wat vir die eerste keer op die proef gestel is, ontwerp is, waarom dit juis op dié wyse ontwerp is en hoe die instrument ná opeenvolgende tydperke verfyn is na aanleiding van terugvoering wat van dosente ontvang is wat aan die eksploratiewe ondersoeke deelgeneem het.

HOOFSTUK 4

DIE ONTWERP EN TOETSING VAN DIE LESEVALUERINGSINSTRUMENT

4.1 INLEIDING

Die algemene navorsingshipotese en die implikasies wat dit vir die onderhawige navorsing ingehou het, is reeds bespreek (vgl. parr. 1.8 en 3.2). Die eerste hoofogmerk van die onderhawige navorsing, naamlik die insameling vandie verlangde inligting wat deur die empiriese navorsing moontlik gemaak is, is breedvoerig in hoofstuk 3 bespreek. Aan die tweede oogmerk, naamlik die ontwerp van lesevalueringinstrumente, word in hierdie hoofstuk aandag geskenk. Daar is egter ook oorgegaan tot die toetsing en verbetering van die instrumente, in besonder deur die onderne-
ming van eksploratiewe ondersoeke. Die wyses waarop te werk ge-
gaan is om die instrumente te toets, word dan ook in hierdie hoof-
stuk beskryf.

Daar is uitgegaan van die veronderstelling dat 'n hipotese 'n voor-
lopige stelling is oor die verwagte verbande tussen twee veran-
derlikes in 'n navorsingsprobleem (De Wet et al, 1981:75; Sax,
1968:100). Dit is op grond van hierdie veronderstelling dat die
ontwerpte evalueringinstrumente as onafhanklike veranderlike
deur die skrywer hiervan aanvaar is as 'n aangeleentheid wat sal
lei tot praktykverbetering (vgl. Landman, 1980:74) met betrekking
tot onderwysersopleiding.

Daar is in vorige paragrawe verwys na die rol wat summatiewe en
formatiewe evaluering in die opleiding van die studentonderwyser
ten aansien van lesaanbieding kan speel (vgl. parr. 2.3.2.1.1 en
2.3.2.1.2); veral as dit gepaard gaan met analitiese evaluering
(vgl. par. 2.3.2.1.4). Skrywer is van mening dat effektiewe
evaluering van onderwysbevoegdheids deur formatief-analitiese
evaluering verseker kan word, mits

1) 'n geskikte evalueringinstrument gebruik word;

- 2) h bevoegde evalueerder daarvan gebruik maak (vgl. par. 2.3.2.1.4); en
- 3) laasgenoemde daarteen waak om foute te begaan (vgl. par. 2.3.4).

Daar is reeds na soveel as ses metodes of prosedures verwys wat gevolg kan word om studentonderwysers se onderwysbevoegdheide in die skoolpraktikum te evalueer (vgl. par. 2.8). In hierdie verband gee skrywer voorkeur aan h lesevalueringsvorm as van die geskikste evalueringsinstrumente om die onderwysbevoegdheide van studentonderwysers analities te kan evalueer.

4.2 'N EVALUERINGSVORM AS LESEVALUERINGSINSTRUMENT

h Onderwysnavorsers van die Universiteit van Texas, W.A. Bennie (1972:111), verwys na h evalueringsvorm as h geskikte evalueringsinstrument wanneer hy sê:

The most desirable instrument for the evaluation of student teaching is one that attempts to describe the kind of teaching behavior desired in behavioristic terms with appropriate interpretations of these terms indicating various levels of competency...Such an instrument also gives the student teacher a goal towards which he may work since the desired behavior is described for him.

Soms word na h evalueringsvorm as h waarderingskaal of evalueringskaal verwys. In lesevalueringsverband sou van h evalueringskaal gesê kan word dat dit bestaan uit h stel onderwysbevoegdheide wat waargeneem kan word, en een of ander skaal om aan te dui tot welke mate elke onderwysbevoegdheid gedemonstreer word. Anders as met h kontrolelys, kan die onderwysbevoegdheide van studentonderwysers s6 kwalitatief beoordeel word.

4.2.1 MERIETE VIR DIE GEBRUIK VAN 'N EVALUERINGSKAAL

h Evalueringskaal het die voordeel dat dit h eenvoudige manier is om betreklik baie informasie met h minimum van tyd en moeite (effort) te kan verstrek (Adams, 1966:514). Die gegewens kan ook maklik as h permanente rekord van die student se kumulatiewe praktiese onderwysrekord dien.

De Jager (1979:108) verwys na 'n evalueringskaal as 'n graderingskaal wanneer hy sê:

Die aanwysers op 'n graderingskaal dui normaalweg nie net 'n bepaalde graad van prestasie aan nie, maar dwing die evalueerder ook om op bepaalde aspekte te let.

Volgens De Jager (1979:111) het 'n evalueringskaal tot 'n mate ook:

outodidaktiese waarde aangesien 'n afskrif daarvan na 'n evalueringssessie vir die onderwyser wat geëvalueer is uitstekende informasie bevat oor die kwaliteit van sy aanbieding.

Indien so 'n waarderingskaal voorsiening sou maak vir die bepaling van punte vir elke onderwysbevoegdheid wat geëvalueer word, beteken dit dat die studentonderwyser se lesaanbieding sowel formatief-analities as summatief-analities (vgl. parr. 2.3.2.1 — 2.3.2.1.4) geëvalueer kan word. Dit kan dus voorsiening maak vir sowel opleiding (bysturing) as vir die toekenning van 'n finale punt, aangesien waarde-oordele wat gevel word hulpverlening en gradering moontlik maak.

Die siening van Kruger (1980:96) oor 'n toets as meetinstrument om leerlinge se kennis te evalueer, kan na die mening van die skrywer hiervan ook van toepassing gemaak word op 'n lesevalueringinstrument. Dit impliseer dat rekening gehou moet word daarmee dat dit as meetinstrument van mense tekortkominge het en dat dit nooit die studentonderwyser as antropologiese eksistensie volkome kan meet, of selfs volkome reg kan laat geskied aan die studentonderwyser se moontlikhede nie.

4.2.2 GEBRUIKSMOONTLIKHEDEN VAN 'N EVALUERINGSKAAL

Daar bestaan 'n groot variasie van moontlikhede ten opsigte waarvan evalueringskaale in onderwysverband gebruik kan word. Remmers, aldus Bezuidenhout (1974:167), wys daarop dat

...dit feitlik 'n onbegonne taak is om al die verskillende tipes waarderingskaale te klassifiseer. Hierdie kaale word dan ook op verskillende wyses deur outoriteite geklassifiseer.

Gronlund (1976:439) klassifiseer in hierdie verband drie hoof-evalueringsgebiede, te wete: prosedures, uitkomstes, persoonlikheids- en sosiale eienskappe. Hy noem dit

- 1) *procedure*;
- 2) *product*;
- 3) *personal-social development*.

Toegepas op lesevaluering sou 'procedures' betrekking kan hê op die onderrigbevoegdhele wat die studentonderwyser demonstreer tydens sy lesaanbieding, byvoorbeeld eksposisie en aktualisering van leerinhoud; hantering en integrering van media; implementering van werkvoorpe, metodes, onderwysstrategie, en so meer. Die studentonderwyser se lesbeplanning in die joernaal sou kon dien as 'n voorbeeld van 'product'. Dit kan gesien word as die studentonderwyser se kognitiewe bevoegdhele wat gedemonstreer word deur sy lesaanbieding wat hy volgens bepaalde didakties-pedagogiese vereistes beplan. Die derde gebruiksgedied van graderingskale impliseer affektiewe onderwysbevoegdhele, soos demonstreling deur die studentonderwyser van bepaalde persoonlikheids-eienskappe, indien dit tydens 'n lesaanbieding tot uiting kom. Die leser sal opmerk dat die drie terreine ten opsigte waarvan graderingskale gebruik kan word, aldus Gronlund, ooreenkom met die drie hoofkategorieë van kriteria as onderwysbevoegdhele waaroor inligting deur die vraelys ingesamel is.

Wyses waarop die aanwysings van evalueerders se oordeel op 'n evalueeringskale kan geskied, is ook talryk. In die vraelys wat vir die doel van hierdie navorsing ontwerp is, word slegs ses moontlike wyses aangedui wat betreklik verteenwoordigend is van dié wat die meeste gebruik word.

4.3 DIE ONTWERP VAN DIE EVALUERINGSINSTRUMENT

Die eerste poging tot die ontwerp van 'n lesevalueringinstrument wat deur skrywer hiervan onderneem is, is aangewend na aanleiding van die volgende vrae waarop die literatuur en empiriese navorsing lig kon werp:

- 1) Kan lesevalueringkriteria soos vervat in die vraelys, almal in een lesaanbieding beoordeel word?
- 2) Kan bepaalde kriteria s6 gegroepeer word dat sinvolle formatief-analitiese evaluering gedoen kan word?
- 3) Watter kriteria is irrelevant en kan dus maar weggelaat word?
- 4) Hoe kan 'n graderingskaal gestruktureer word sodat summatiewe evaluering met die oog op gradering moontlik is?
- 5) Moet daar ruimte vir skriftelike kommentaar wees; indien wel, hoeveel?

4.3.1 KRITERIA VAN 'N LESEVALUERINGSINSTRUMENT

Met betrekking tot die eerste vraag waar dit handel oor die aantal kriteria wat 'n lesevalueringinstrument behoort te bevat, sê Avenant (1981:138):

Ten einde subjektiwiteit uit te skakel, behoort die getal kriteria so veel as moontlik te wees. Ongelukkig is ook die evalueringsskaal dan so ingewikkeld dat die dosent nie veel tyd oor sal hê om na die student se les ook te luister nie.

'n Outeur wat van hierdie siening verskil, is Boyce (1977:8) wat die mening toegedaan is dat evalueringkriteria nie op 'n evalueringvorm gestruktureer moet word nie, maar wel in 'n inligtingstuk vervat moet wees - 'n inligtingstuk wat tot beskikking van beide studentonderwyser en lesevalueerders gestel word. Hy ondersteun byvoorbeeld 'n lesevalueringvorm met slegs 6 hoofkategorieë van kriteria in 'n paragraaf uiteengesit. Verder word die grootste gedeelte van die vorm blanko gelaat om vir kommentaar en wenke voorsiening te maak.

'n Evalueringvorm soos dié waarna Boyce verwys, kan na die mening van die skrywer hiervan die volgende nadele inhou:

- 1) Gebrek aan voldoende tyd om die lesaanbieding vandie studentonderwyser formatief-analities te evalueer, byvoorbeeld indien die nodige bysturing wat verleen moet word sodanig

is, dat dit nie volledig gedurende die lesaanbieding aange-
teken kan word nie. Dit kan selfs gebeur dat daar ná die
lesaanbieding ook nie voldoende tyd is vir opmerkings en
kommentaar nie, byvoorbeeld wanneer die dosent 'n ander stu-
dentonderwyser se lesaanbieding gedurende die direk-opeen-
volgende periode moet evalueer.

- 2) Dit kan die lesevalueerder ontgaan om al die aspekte wat
die aandag van die studentonderwyser moet geniet onder sy
aandag te bring, selfs al sou daar voldoende tyd ná die
lesaanbieding beskikbaar wees om dit te doen - veral as hy
nie die inligtingstuk byderhand het nie.

Genoemde nadele kan te bowe gekom word indien:

- 1) kriteria in die evalueringsvorm nie alleen in hooftrekke
uitgespel word nie, maar ook meer besonderhede ter toelig-
ting verstrek. Indien dit ook in duidelik verstaanbare
terme geformuleer word, kan dit dien as riglyne waarvolgens
analitiese evaluering gedoen kan word. Terselfdertyd kan
dit ook deur die studentonderwyser met die oog op selfeva-
luering gebruik word. Ook Behr (1984:17) ondersteun hier-
die gedagte met die oog op selfevaluering as hy sê:

*Students should be assisted...to make judgments
about their own progress by providing them with
criteria for self-assessment;*

- 2) kriteria so geselekteer word dat dit onderwysbevoegdheids
verteenwoordig wat normaalweg in elke lesaanbieding moet
figureer.

4.3.2 BUNDELING VAN KRITERIA ONDER BEPAALDE HOOFDE

Om 'n lesaanbieding van 'n studentonderwyser te evalueer met 'n in-
strument wat byvoorbeeld soveel as 48 kriteria bevat (vgl. By-
laag 4, Afdeling B), is nie 'n maklike taak nie, indien nie on-
moontlik nie. Dit sou buitendien impliseer dat sommige kriteria
nie in elke les gebruik word nie en sou gradering op grond van
summatief-analitiese evaluering onmoontlik maak. Daar is dus ge-
dink aan 'n eenvoudiger oplossing. Daar is derhalwe oorgegaan om,

waar moontlik, bepaalde kriteria s6 te groepeer dat onderwysbevoegdheids wat normaalweg in 'n lessituasie kan funksioneer, te bundel onder 'n hoof wat die betrokke kriterium in breë trekke beskryf.

Om die oogmerke met formatief-analitiese en summatief-analitiese evaluering te bereik (vgl. parr. 2.3.2.1.1 - 2.3.2.1.4), moes die hoofkriterium uiteraard 'n kriterium wees wat normaalweg in elke les figureer. Dit impliseer dat die minder belangrike kriteria in terme van gebruiksfrekwensie as subkriteria wel gebruik kan word tydens evaluering, deur byvoorbeeld daarna te verwys, hetsy deur onderstreping of opmerking. S6 kon die getal van 48 kriteria verminder word na 20 en is 'n antwoord op vraag 2 gevind (vgl. par. 4.3).

4.3.3 MOTIVERING VIR DIE GEKOSE KRITEERIA

Sonder om 'n motivering te verstrek vir al die onderskeie groeperinge van bepaalde kriteria wat met die eerste ontwerp van die evalueringvorm gedoen is, word enkele voorbeelde ter illustrasie verstrek. Soos in die vraelys (vgl. Bylaag 4, Afdeling B), is kriteria onder drie hoofkategorieë ingedeel, te wete, ken-, kan- en wees-aspekte (vgl. Fig. 4.1 en Bylaag 8).

4.3.3.1 VOORBEELDE TEN OPSIGTE VAN DIE KEN-ASPEKTE

(vgl. tabel 3.1 en fig. 4.1)

Uit 'n totaal van 10 kriteria is kriteria 1.1 tot 1.3 saamgegroepeer as "formulering van lesdoel, leerdoel(wit) en probleemstelling" (1a).

Ook is kriteria 1.7 tot 1.9 saamgegroepeer (1c). Kriteria 1.4 tot 1.6 is geformuleer in twee kriteria (1b en 1d). Kriteria 1.10 is weggelaat omdat dit uit die gebruiksfrekwensie daarvan geblyk het dat hierdie kriterium eintlik meer op 'n praktiese vak soos Kuns betrekking het (vgl. parr. 3.5.2.2.1 en 3.5.2.6.1.1).

FIGUUR 4.1 : GROEPERING VAN KRITERIA ONDER DRIE HOOFKATEGORIEE (vgl. Bylaag 8)

1. LESBEPLANNING IN JOERNAAL (KEN-ASPEKTE)

- a. Formulering van lesdoel, leerdoel(wit) en probleemstelling.
- b. Geselekteerde leerinhoud: assimileerbaarheid en hanteerbaarheid; korrektheid van taalgebruik.
- c. Gepasheid van onderrig- en leermedia, strategieë en beginsels, werkvorme, tegnieke/metodes.
- d. Volledigheid, uiteensetting, netheid; getuig dit van moeite met voorbereiding?

Punte vir hierdie afdeling (uit 28) : a+b+c+d

2. AANBIEDING (KAN-ASPEKTE): Aangebode leerinhoud asook Onderwysstyl en Onderrig-leerpraktyk

- a. Lesgroet en skep van gesikhte leermilieu; wek en rig; motivering en stimulus.
- b. Aktualisering van voorkennis in aansluiting by peil van leerlinge ten opsigte van taal- en denkvak.
- c. Eksposisie en aktualisering van leerinhoud: beheersing ten opsigte van juistheid en feitlikheid; behoud van belangstelling van leerlinge (interessant en boeiend); vermoë om probleme te identifiseer en te herstel; vrae-beantwoording; skakeling tussen teorie en praktyk; volgens ordeningsbeginsels; improvisasie.
- d. Funksionalisering en evaluering; gepasheid van vraagstelling; sinvolle opdragte (mondelings en/of skriftelik); differensiasie en begeleiding.
- e. Klashantering en -beheer (disipline); ook uitdeel/gereedmaak en inname van versorging van apparaat.
- f. Leerlingdeelname/leeraktiwiteite; effektiwiteit van terugvoering; individueel en groep.
- g. Paslike herhaling en konsolidasie; ook tydsberekening om les sinvol af te rond.
- h. Integreer van media (mediategniek): skryfbord; kleefbord; kaarte; modelle; instrumente; ens.
- i. Implementering van werkvorme, metodes, onderwysstrategieë en didaktiese beginsels.
- j. Vaardigheid in bewuste aanwending van nie-verbale kommunikasie: gesigsuitdrukking; handgebare.
- k. Doelstellings bereik? ...h Bydrae tot die leerlinge se volwassewording?

Punte vir hierdie afdeling (uit 40) : a tot k

3. PERSOONLIKE OPTREDE (WEES-ASPEKTE) : Onderstreep woorde van toepassing (indien nodig)

- a. Taalbeheer: korrektheid; uitspraak; vlotheid; versorg; logies; beredeneerd; suggererend; sinsbou; woordkeuse; segswyse; idiomaties; op vlak van leerlinge; ens.
- b. Openbaring van besondere eienskappe: selfbeheersing; begrip; redelikheid; geduld; hulpvaardigheid; kameraadskaplikheid; sin vir humor; menslikheid; voorbeeldigheid; ens.
- c. Stemgebruik: variasie ten opsigte van tempo, toonhoogte en volume; intonasie; vloeiende spraakstroom.
- d. Algemene indruk van student se professionele optrede, bevoegdheid en houding. Drif; besieling; positief; entoesiasies; aanmoedigend; selfvertroue; vindingrykheid; nie-verbale kommunikasie.
- e. Hinderlike aanwensels en -aspekte (indien van toepassing): bewegings; oogknip; niemand aanky; aggressief; herhalingswoorde en uitdrukkings; kleredrag; uiterlike voorkoms; familiariteit, ens.

Punte vir hierdie afdeling (uit 32) a+b+c+d min e (indien nodig)

4.3.3.2 VOORBEELDE TEN OPSIGTE VAN DIE KAN-ASPEKTE
(vgl. tabelle 3.2 en 3.3 asook figg. 4.1 en 4.2)

Voorbeeld I

Kriteria 2.1.1; 2.1.2 en 2.2.2 is saamgevoeg as "aktualisering van voorkennis in aansluiting by peil van leerlinge ten opsigte van taal en denkvlak" (2b). Met 'n derde poging om die totale aantal kriteria verder te verminder, is kriteria 2.2.1 ook hierby geïntegreer met 'lesgroet' as deel van die aktualisering van die voorkennis en probleemstelling (vgl. fig. 4.2 en bylaag 20). "Skep van geskikte leermilieu" (kriterium 2.2.1) is vervang met "oproep en verlewending van voorkennis" na aanleiding van Landman (1977:202). Vergelyk ook fig. 4.2:2a,

Voorbeeld II

"Eksposisie en aktualisering van leerinhoud" sluit die volgende kriteria in: 2.1.4 en 2.1.6 tot 2.1.8 asook 2.2.3. Met die derde poging tot verbetering in ontwerp van 'n geskikte lesevaluering-instrument, is kriteria 2.2.13 en 2.2.14 wat met die eerste poging as aparte kriterium opgeneem is, bygevoeg as deel van "eksposisie en aktualisering", terwyl dit geblyk het dat "vermoë om probleme te identifiseer en te herstel", miskien beter pas onder "funksionalisering, inoefening, integrasie, toepassing en evaluering". Vergelyk fig. 4.1:2c en fig 4.2:2c in hierdie verband.

Voorbeeld III

'n Kriterium soos "vaardigheid in bewuste aanwending van nie-verbale kommunikasie", wat nie in die vraelys voorkom nie, is bygevoeg na aanleiding van response wat op die voltooide vraelyste ontvang is onder punt 17, afd. E (vgl. Bylaag 4 en fig. 4.1:2j asook fig. 4.2:2h).

FIGUUR 4.2 : GROEPERING VAN KRITERIA NA AFHANDELING VAN DIE TWEDE EKSPLORETIWE ONDERSOEK
(vgl. Bylaag 20)

1. LESBEPLANNING IN JOERNAAL (KEN-ASPEKTE)

- a. Formulerings van lesdoel, leerdoel(wit) en probleemstelling.
- b. Geselekteerde leerinhoud: volgens leerdoel, assimileerbaarheid en korrektheid.
- c. Verdere uiteensetting: gepastheid van onderrig- en leermedia, strategieë en beginsels, werkvorme, tegnieke, metodes — ook netheid en taalgebruik
- d. Swak/geen VOORBEREIDING (mondelinge en/of skriftelike) tydens beplanningsbesoek (in geval waar nie beide dae lesse aangebied word nie).

Punte vir hierdie afdeling (uit 20) : a + b + c min d

2. AANBIEDING (KAN-ASPEKTE) Onderrigvaardighede en -tegnieke

- a. Lesgroet, aktualisering van voorkennis en probleemstelling: oproep en verlewending van voorkennis; in aansluiting by peil van leerlinge ten opsigte van taal en denkvlak; vraagstelling.
- b. Eksposisie en aktualisering van leerinhoud: beheersing ten opsigte van juistheid en feitlikheid; behoud van belangstelling van leerlinge (interessant en boeiend); skakeling tussen teorie en praktyk; begripvorming; implementering van werkvorme, metodes, onderwysstrategieë en didaktiese beginsels; vraagstelling; improvisasie.
- c. Funksionalisering, inoefening, integrasie, toepassing en evaluering: gepastheid van vraagstelling en vrae-beantwoording; sinvolle en paslike opdragte (mondeling en/of skriftelik; differensiasie en begeleiding; identifisering en herstel van probleme; individuele motivering; vermoë om groepwerk uit te voer; paslike herhaling en konsolidasie; tydskerekening om les sinvol af te rond.
- d. Klasorganisasie en -beheer (dissipline): ook uitdeel/gereedmaak en inname en versorging van apparaat.
- e. Leerlingdeelname/leeraktiwiteite: effektiwiteit van terugvoering : individueel en groep.
- f. Integrering van media (mediategniek): skryfbord; kleefbord; prente; modelle; projektor.
- g. Stemgebruik: variasie ten opsigte van tempo, toonhoogte en volume; intonasie; vloeiende spraakstroom.
- h. Vaardigheid in bewuste aanwending van nie-verbale kommunikasie: gesigsuitdrukkinge en oogkontak; liggaamsbewegings; gebare; interaksie-afstand.
- i. Doelstellings bereik?...n Bydrae tot die leerlinge se volwassewording.

Punte vir hierdie afdeling (uit 60) : a tot i

3. PERSOONLIKE OPTREDE (WEES-ASPEKTE)

- a. Taalbeheer: korrektheid; uitspraak; vlotheid; versorg; logies; beredeneerd; suggererend; sinsbou; woordkeuse; segswyse; idiomaties; op vlak van leerlinge; ens.
- b. Algemene indruk van student se professionele optrede, bevoegdheid en houding; drif; besieling; entoesiasme; ywer; selfvertroue; selfbeheersing; geduld; menslikheid; redelikheid; vindingrykheid, sin vir humor; hulpvaardigheid; kameraderie; voorbeeldigheid.
- c. Hinderlike aanwensels en -aspekte (indien van toepassing): bewegings, oogknip; niemand aanky, herhalingswoorde en -uitdrukkinge; familiariteit; negatiwiteit; aggressiwiteit; traagheid; persoonlike versorging; ens.

Punte vir hierdie afdeling (uit 20) : a + b min c (indien nodig)

4.3.3.3 VOORBEELDE TEN OPSIGTE VAN DIE WEES-ASPEKTE

(vgl. tabel 3.4 en figg. 4.1 en 4.2)

Onder hierdie kategorie van kriteria is taalgebruik as "tweede taal" weggelaat omdat dit normaalweg nie by elke lesaanbieding ter sake is nie. 'n Kriterium soos 'stemgebruik', in die vraelys ingedeel onder die kan-aspekte (2.2.12), is in die eerste poging tot ontwerp van 'n evalueringsvorm as 'n wees-aspek ingedeel (vgl. fig. 4.1:3c). Daar is egter later besluit dat die gebruik van 'n onderwyser se stem eerder evalueer behoort te word as 'n vaardigheid by lesaanbieding wat deur oefening verbeter kan word (vgl. fig. 4.2:2g).

Uit die voorbeelde waarna verwys is, behoort dit duidelik te blyk dat weinig van die 48 kriteria in die vraelys (vgl. Bylaag 4) geheel en al weggelaat is. Daarmee is 'n antwoord op vraag 3 ook verstrek (vgl. par. 4.3).

4.3.4 DIE GRADERINGSKAAL

Ervaring het geleer dat die meeste studentonderwysers gewoonlik ver wag dat die resultaat van lesevaluering in 'n finale punt uitgedruk moet word. Punte toegeken vir lesevaluering kan onder andere ook gebruik word vir promosiedoeleindes. Vir hierdie doel kan die graderingskaal s6 ontwerp word dat die lesaanbieding ook summatief-analities geëvalueer kan word deur elke kriterium 'n bepaalde aantal punte te laat tel. Elke kriterium behoort dus nie eweveel punte te tel nie. Tereg sê Bennie (1972: 113):

It must be remembered that some items on the evaluation form are usually more significant and more important than others.

De Jager (1979:113) en Bennie (1972:112) wys egter op 'n nadeel wanneer punte per kriteria toegeken word, naamlik dat "punte neig om om 'n gemiddeld te bondel". Skrywer hiervan is van mening dat hierdie nadeel grootliks uitgeskakel kan word indien punte per kriterium dus nie eweredig nie, maar in 'n bepaalde verhouding toegeken word.

4.3.4.1 'GEWIGTE' VAN KRITERIA

Met 'n oneweredige verdeling van punte ten opsigte van kriteria in die lesevalueringvorm, word daar uitgegaan van die standpunt dat elke kriterium in verhouding met die les as geheel nie ewe swaar weeg nie (vgl. De Jager, 1979:189). Die vraag wat by implikasie uit só 'n standpunt voortspruit, is: hoe swaar moet elke kriterium in verhouding tot 'n ander weeg? Met die onderhawige navorsing is daar juis gepoog om 'n antwoord op hierdie vraag te probeer verstrek deur die wyse waarop die vraelys met betrekking tot evalueringkriteria gestruktureer is (vgl. Bylaag 4, Afd. B).

Die data wat deur die rekenaar-uitdrukke met betrekking tot afdeling C van die vraelys voorsien is, toon so 'n groot variasie ten opsigte van wyses waarop gradering by opleidingsinrigtings plaasvind (vgl. par. 3.5.3.1 - 3.5.3.3), dat geen bepaalde wyse as die "algemeen aanvaarde" beskou kan word nie. Waarskynlik is dit omdat evaluering nie noodwendig op 'n formatief-sommatief-analitiese evalueringgrondslag by opleidingsinrigtings geskied nie.

Om 'n graderingskaal te ontwerp op bogenoemde grondslag moes besin word oor die onderskeie gewigte wat aan elk van die kriteria toegeken moes word. Die gebruiksfrekwensies van die onderskeie kriteria wat deur die resultate van die empiriese navorsing aangetoon is, het 'n aanduiding gegee van hoe swaar elke kriterium in verhouding tot die ander kan weeg (vgl. parr. 3.5.2.2.1; 3.5.2.3.1 en 3.5.2.3.2). Die probleem van toekenning van gewigte is egter gekompliseer deur die bundeling van kriteria onder bepaalde hoofkriteria. Die probleem was daarin geleë dat die gewig wat in terme van 'n persentasie aan elke hoofkriterium toegedeel moes word, moeiliker bepaalbaar was, omdat verskeie kriteria se onderskeie gewigte in aanmerking geneem moes word by die bepaling van die gewig van 'n hoofkriterium.

4.3.4.2 'N VIERPUNTSKAAL

Alvorens die gewigte vir elke hoofkriterium bepaal kon word,

moes daar besluit word vir hoeveel beoordelingskeuses die graderingskaal voorsiening moes maak. Literatuurstudies ten opsigte van graderingskale wat by verskillende onderwysersopleidingsinrigtings vir lesevaluering gebruik word, toon dat graderingskale wissel van 'n tweepuntskaal tot 'n tienpuntskaal. Op die meriete van elk is nie ingegaan nie.

Na aanleiding van navorsing deur De Jager (1979:189) in hierdie verband, beveel hy aan dat 'n vierpuntskaal gebruik word as 'n mid-deweg tussen 'n globale beoordeling en 'n beoordeling waar elke kriterium in terme van puntewaardes dieselfde gewig dra. 'n Verdere motivering vir sy keuse ten opsigte van 'n vierpuntskaal is dat skale soos byvoorbeeld 'n driepunt- of 'n vyfpuntskaal (ook 'n sewepuntskaal) elk 'n middelwaarde het en dat dit statisties bewys is dat die neiging bestaan om met sodanige skale die punte-toekenning rondom die middelwaarde te bondel (1979:189).

Na aanleiding van De Jager se aanbeveling in hierdie verband, is daar besluit op die toepassing van 'n vierpuntskaal met die eerste ontwerp van 'n evalueringsvorm as evalueringsinstrument. Dit het impliseer dat die maksimum gewig in terme van punte wat aan elke kriterium toegedeel word, deur vier gedeel moes word. S6 byvoorbeeld is 'n kriterium met 'n gewig van 12 punte verdeel in die verhouding 12:9:6:3. Dit het later uit die eksploratiewe ondersoek geblyk dat dit nodig was om 'n wysiging aan die graderingskaal aan te bring (vgl. Bylae 13, 20 en 29 asook par. 4.5.3.2).

4.3.4.3 HOOFKATEGORIEË VAN ONDERWYSBEVOEGDHEDE

Voordat gewigte in terme van punte vir die onderskeie kriteria bepaal kon word, moes bepaal word wat die verhouding in terme van persentasies van die drie hoofkategorieë van onderwysbevoegd-hede moes wees. Die data wat deur die rekenaar-uitdrukke met betrekking tot afdeling D vandie vraelys voorsien is, het getoon dat 'n verhouding van 30:40:30 ten opsigte van ken-, kan- en wees-aspekte die keuse van die meerderheid respondente was (vgl. par. 3.5.4.3.2). Die eksploratiewe ondersoek het egter getoon dat

hierdie verhouding gewysig moes word omdat lesevalueerders bevind het dat die kan-aspekte in verhouding te min punte tel (vgl. fig. 4.2 en par. 4.5.7). In hierdie verband kan weer verwys word na literatuuronderseke wat aangetoon het dat onderwysbevoegdhede met betrekking tot kan-aspekte met 'n aansienlik groter mate van noukeurigheid beoordeel kan word (vgl. par. 2.5.3).

Aangesien die punte per kriterium op grond van die vierpuntskaal eweredig verdeel moes word en daar ook uiteindelik besluit is op vier hoofkriteria ten opsigte van ken-aspekte, het dit die implikasie gehad dat die aantal punte vir hierdie afdeling deur 4 deelbaar moes wees. Aangesien 30 nie deur 4 deelbaar is nie, is besluit op die getal so na as moontlik aan 30. Dit het meegebring dat die getal 28 vir die ken-aspekte en 32 vir die wees-aspekte gekies is (vgl. fig. 4.1 en Bylaag 8).

4.3.4.4 PUNTEWAARDES VAN DIE ONDERSKEIE KRITERIA

Die punteverhouding ten opsigte van hoofkriteria (vgl. 4.1) is bepaal na aanleiding van 'n noukeurige bestudering van die navorsingsdata ten opsigte van gebruiksfrekwensies van die onderskeie kriteria soos in die vraelys aangetoon (vgl. Bylaag 2 en tabelle 3.1 - 3.3). Soos aangetoon, het die vierpuntskaal meegebring dat alle puntewaardes deur 4 deelbaar moes wees. Dit het 'n moontlike verbetering in die punteverdeling in terme van die beste beskikbare gewigsverhoudinge beperk, byvoorbeeld: in plaas van 'n verhouding van 12:8:4:4 vir kriteria 1a, 1b, 1c en 1d onderskeidelik, kon die verhouding moontlik 11:9:2:6 wees. Op dieselfde wyse is te werk gegaan om gewigte vir die hoofkriteria ten opsigte van die kan- en wees-aspekte te bepaal. S6 is daar gepoog om 'n bevredigende antwoord op vraag 4 te vind (vgl. par. 4.3).

4.3.4.5 VOORSIENING VIR MEER AS EEN LESAANBIEDING

Aangesien dit dikwels kan gebeur dat 'n studentonderwyser meer as een keer deur dieselfde dosent besoek word (vgl. par. 3.5.5.13), kan die graderingskaal s6 ontwerp word dat dit voorsiening maak vir byvoorbeeld twee lesbeoordelings. Die graderingskaal kan

byvoorbeeld voorsien word van dubbelkolomme vir twee lesbeoordelings (vgl. Bylaag 8).

4.3.5 RUIMTE VIR KOMMENTAAR

h Evalueringsvorm sonder voldoende ruimte vir kommentaar en bysturing, beperk na die mening van die skrywer die oogmerke wat met formatief-analitiese evaluering bereik kan word (vgl. par. 2.3.2.1.2 en 2.3.2.1.4). Al is die aantal kriteria ook hoeveel en hoe volledig uitgespel, is dit tog soms nodig om te motiveer waarom byvoorbeeld, by h bepaalde hoofkriterium, h bepaalde punt toegeken is. Deur slegs die vorm te voltooi, is gewoonlik nie voldoende nie. Ook De Jager (1978:59) beklemtoon die noodsaak van voldoende ruimte vir kommentaar en bysturing op elke lesevalueringsvorm.

4.4 EVALUERING VAN DIE ONTWERPTE EVALUERINGSINSTRUMENT

Alhoewel die ontwerp van die evalueringsvorm gedoen is na aanleiding van waardevolle inligting en insigte wat deur die empiriese navorsing na vore gebring is, was die skrywer hiervan wel deeglik bewus van tekortkominge rondom die ontwerp daarvan. Vrae wat die skrywer graag in hierdie verband wou probeer beantwoord was:

- 1) Van watter waarde sal hierdie evalueringsinstrument vir onderwysersopleiding wees?
- 2) Kan die evalueringsinstrument wat ontwerp is, verbeter word?
- 3) Indien die evalueringsinstrument verbeter kan word, hoe en na aanleiding waarvan kan dit gedoen word?

Daar is ook besef dat daar waarskynlik nooit genoeg insigte sal bestaan wat alle moontlike gebreke sal kan uitkakel nie.

Oor die waarde van h lesevalueringsvorm laat De Jager (1979:110) hom soos volg uit:

Dit moet aanvaar word dat h puntetoekenning wat met h graderingskaal gepaard gaan op sy beste slegs relatiewe waarde het en dat h absolute uitspraak onmoontlik is.

Skrywer stem saam met De Jager wat die relatiewe waarde van 'n evalueringsinstrument as meetinstrument aanbetref. Aangesien 'n lesevalueringsvorm gebruik word tydens die praktiese opleiding van studentonderwysers, lê die gebruikswaarde daarvan nie alleen in die feit dat dit 'n meetinstrument is nie, maar ook, en veral, in sy waarde as opleidingsinstrument.

Wanneer 'n lesevalueringsinstrument na waarde beoordeel word, veral met betrekking tot die gebruikswaarde daarvan, moet in gedagte gehou word dat dit nie alleen as 'n meetinstrument (om punte toe te ken) nie, maar ook as 'n opleidingsinstrument beoordeel moet word. Wanneer daar dus sprake is van opleiding by die gebruik van so 'n instrument, gaan dit dus nie net bloot om die gebruik van die instrument nie, maar ook en veral, om die persoon wat dit gebruik. Faktore wat die gebruikswaarde van 'n lesevalueringsinstrument kan verhoog is dus geleë in:

- a) die persoon wat dit implementeer, en
- b) die instrument self.

Om die gebruikswaarde van 'n lesevalueringsinstrument te beoordeel, kan die aspekte waarna in die volgende paragrawe verwys word, moontlik in gedagte gehou word.

4.4.1 DIE GEBRUIKSWAARDE VAN 'N LESEVALUERINGSINSTRUMENT

Na aanleiding van die vorige paragraaf word die rol van die persoon wat die instrument gebruik, vervolgens behandel.

4.4.1.1 DIE ROL VAN DIE PERSOON WAT DIE LESEVALUERINGSINSTRUMENT GEBRUIK

Die grootste beperking van 'n evalueringsinstrument lê waarskynlik in die gebreke van die persoon wat dit aanwend. Bradley, Owen, Washington en Kinney (1960:49 en 50) bestempel die mees algemene beperkinge van waarderingsskale as:

- 1) *The fallacy introduced if the scale is used as a measuring instrument.*
- 2) *The personal factor.*
- 3) *The Halo-effect.*
- 4) *Lack of discrimination.*

Die vier beperkinge waarna Bradley et al. verwys, impliseer 'mistastinge' aan die kant van die lesevalueerder. Met betrekking tot die eerste beperking is daar alreeds na verwys (vgl. parr. 2.3.2.1.1- 2.3.2.1.3). Dit kom neer op die beklemtoning van summatiewe evaluering ten koste van formatiewe evaluering waardeur die opleidingswaarde van die instrument misgekyk word. Die tweede beperking verwys na die feit dat ðf te hoog ðf te laag waardeur word (vgl. par. 2.3.4.1). Die derde beperking verwys ook na oordeelsfoute wat deur die lesevalueerder begaan kan word (vgl. par. 2.3.4.2). Met die vierde beperking verwys Bradley et al na die oordeelsfout om punte al rondom die gemiddeld te bondel, waarna ook alreeds verwys is (vgl. par. 2.3.4.1).

Ook Inlow (1952::705), beklemtoon die rol van die lesevalueerder as hy na die effektiwiteit van 'n lesevalueeringsinstrument verwys en sê:

The rating instrument gave indications of being reasonably effective if used by professional observers.

"Professional observers" impliseer dat lesevalueerders opgelei word om lesse doeltreffend te evalueer. Boyce (1977:5) verwys na Morris en McIntyre (1969:53) wat in hierdie verband gesê het:

...very few, if any, college lecturers have been systematically trained in techniques of observation and assessment.

Ook Bezuidenhout (1974:183) spreek in hierdie verband die volgende mening uit:

Alle persone wat evaluering moet toepas, moet deeglike opleiding en voorligting ten opsigte van hierdie aangeleentheid ontvang.

Bradley et al. (1960:52) beklemtoon eweneens die opleiding van evalueerders van studentonderwysers as hy sê:

Only a professionally qualified observer is competent to appraise the effectiveness of a practitioner in any profession...Regardless of the clarity and objectivity of the items on the rating scale, however, a training period for observers is necessary if they are to read the same meanings into the items.

Om die opleiding van lesevalueerders te bewerkstellig, stel Bradley et al. (1960:53) die volgende voor:

- 1) *Persone betrokke by lesevaluering van student-onderwysers moet 'n reeks van lesaanbiedings gesamentlik evalueer en gradeer totdat die grootste mate van eenstemmigheid bereik word.*
- 2) *Daarna volg nog gesamentlike waarnemings, wat onafhanklik van mekaar staan. Dan word vergelykings getref en verskille ontleed.*
- 3) *Hierna volg onafhanklike waarnemings met graderings wat van tyd tot tyd statisties vergelyk word "to learn whether observers continued to be in agreement on the meanings of the ratings". (Ibid., p. 53)*

Skrywer wil beweer dat hierdie wyse van opleiding van dosente ten opsigte van lesevaluering slegs suksesvol sal wees indien dosente hul heelhartige samewerking in hierdie verband wil aanbied.

Vervolgens word vereistes wat ten opsigte van die gebruikswaarde van die lesevalueringinstrument self gestel kan word, ook bekyk.

4.4.1.2 KRITERIA WAARAAN 'N LESEVALUERINGSINSTRUMENT MOET VOLDOEN

Daar bestaan bepaalde kriteria of vereistes waaraan evaluering moet voldoen. Marais (1981:119-122) verwys na 13 kriteria waaraan evaluering in onderwysverband moet voldoen. Hierdie vereistes het egter nie almal betrekking op evalueringsinstrumente nie en kan dus ook nie almal van toepassing gemaak word op 'n lesevalueringinstrument nie. Hannah (1979(a):22) sonder vier kriteria vir evaluering uit as kriteria waaraan toetse en eksamens moet voldoen alvorens hulle as goeie meetinstrumente kan kwalifiseer; te wete geldigheid, betroubaarheid, vergelykbaarheid en bruikbaarheid. De Wet et al. (1981:131-151) verwys na die volgende kriteria waaraan 'n goeie meetinstrument moet voldoen: betroubaarheid, geldigheid, die verband tussen geldigheid en betroubaarheid, diskriminasiewaarde, objektiwiteit en bruikbaarheid.

Vervolgens word 'n aantal kriteria waaraan 'n lesevalueringinstrument moet voldoen ten opsigte van metings- en opleidingsvereistes, aan die orde gestel:

4.4.1.2.1 BETROUBAARHEID

'n Lesevalueringinstrument kan as betroubaar beskou word wanneer herhaalde gebruik daarvan min of meer dieselfde resultate lewer. Indien 'n dosent byvoorbeeld die lesaanbieding van 'n studentonderwyser wat meer as een les van dieselfde gehalte by verskillende geleenthede aanbied sou evalueer, behoort die resultate van die onderskeie lesse 'n hoë korrelasie te toon.

Met 'n betroubare instrument sal die resultate van evaluering deur meer as een dosent ten opsigte van die lesaanbieding van dieselfde studentonderwyser, ook hoog korreleer. Dit veronderstel egter dat subjektiwiteit by die evalueerders so ver as moontlik uitgeskakel word deur oordeelsfoute (vgl. parr. 2.3.4.1 - 2.3.4.3) tot die minimum te beperk.

4.4.1.2.2 GELDIGHEID

Geldigheid in lesevalueringverband impliseer die mate waartoe die lesevalueringvorm die moontlikheid bied om te evalueer wat dit veronderstel is om te evalueer (vgl. ook De Wet et al., 1981: 145). Die moontlikheid waarna hier verwys word, veronderstel egter dat die evalueringkriteria van die instrument algemeen-geldend moet wees, en dus onderwysbevoegdhede moet verteenwoordig wat in elke lesaanbieding kan funksioneer.

Die geldigheid van die instrument word uiteindelik beoordeel na aanleiding van die resultate wat deur die evaluering voortgebring, en weerspieël word deur die interpretasies wat uit die resultate gemaak is. 'n Betroubare interpretasie veronderstel dat elke kriterium so duidelik as moontlik geformuleer moet wees sodat alle betrokke partye dieselfde interpretasie daaraan kan heg.

4.4.1.2.3 VERGELYKBAARHEID

Vergelykbaarheid of diskriminasiewaarde as kriterium vir 'n goeie

lesevaluering- en opleidingsinstrument, vertoon h noue samehang met die kriterium van betroubaarheid en geldigheid, aangesien die resultaat van h bepaalde lesevaluering nie sinvol vergelyk kan word met die resultaat van h ander lesaanbieding indien die instrument nie h hoë mate van betroubaarheid en geldigheid vertoon nie. De Wet et al. (1981:150) sê in hierdie verband:

As die meetinstrument oor h hoë mate van betroubaarheid en geldigheid beskik, sal die diskriminasiewaarde daarvan ook hoog wees.

Vir lesevaluering sou die resultate waarna hier verwys word, moet impliseer: resultate wat nie net op grond van normgerigte interpretasie nie, maar ook op grond van kriteriumgerigte evaluering vergelyk word (vgl. par. 2.3.2.2).

By lesevaluering is diskriminasie nie alleen nuttig in die sin van vergelyking van studente met mekaar nie, maar ook belangrik in die sin van vergelyking van verskillende lesaanbiedinge deur dieselfde student met die oog op sy opleiding. Vergelykbare resultate wat met h geskikte lesevalueringinstrument verkry is, kan byvoorbeeld sonder bedenkinge gebruik word met die oog op prestasietoekennings.

4.4.1.2.4 SELFEVALUEERBAARHEID

h Lesevalueringinstrument wat die moontlikheid bied om onderwysbevoegdheids wat normaalweg in elke lesaanbieding voorkom te evalueer, kan ook as nuttige instrument vir selfevaluering deur die studentonderwyser aangewend word. So h instrument wat onderwysbevoegdheids duidelik beskryf en h graderingskaal wat realistiese gradering moontlik maak, kan vir die studentonderwyser van besondere waarde wees, veral as die dosent tydens lesbespreking aan die student die geleentheid bied om sy selfevaluering met hom te bespreek. Skrywer is van mening dat h graderingskaal h realistiese gradering moontlik maak, indien die maksimum punte wat vir kriteria toegeken word, verskil na gelang van die gewig wat aan elke kriterium toegeken word (vgl. par. 4.3.4.1).

4.4.1.2.5 BRUIKBAARHEID

Die kwaliteit van 'n lesevalueringsinstrument hang ook af van sekere praktiese oorwegings soos byvoorbeeld die gemak waarmee dit geïmplementeer word. Bevestigende antwoorde op vrae soos die volgende bepaal grootliks die bruikbaarheid daarvan: Kan gebreke of tekortkominge maklik aangedui word? Is daar genoeg ruimte beskikbaar vir skriftelike kommentaar op die vorm om uit te brei met betrekking tot sekere kriteria waarna verwys word? Is daar genoeg tyd beskikbaar om die vorm binne die tydsbestek van 'n periode te kan voltooi? Kan die punttoekenning per kriterium en die uiteindelijke totaal daarvan betreklik maklik geskied? Kan die studentonderwyser voorsien word van 'n kopie van die evalueringvorm?

'n Belangrike kriterium vir evaluering is objektiwiteit. Ongelukkig kan geen lesevalueringsinstrument absolute objektiwiteit waarborg nie, aangesien objektiwiteit teëgewerk word deur die neiging wat by lesevalueerders bestaan om lesevaluering wat 'n individuele aangeleentheid is, subjektief te benader. Die neiging tot subjektiwiteit kan moontlik verminder word indien lesevalueerders 'n betreklik intensiewe program van opleiding met betrekking tot lesevaluering deurloop (vgl. par. 4.4.1.1).

Uit die voorafgaande uiteensetting behoort dit duidelik te blyk dat geen kriterium op sigself as maatstaf kan dien om die kwaliteit van 'n lesevalueringsinstrument te beoordeel nie. Al sou 'n instrument byvoorbeeld die toets vir betroubaarheid slaag, is dit nie 'n waarborg dat die instrument 'n goeie opleidingsinstrument is nie. Elke kriterium moet in samehang met die ander kriteria beoordeel word. Die samehang tussen betroubaarheid en geldigheid blyk byvoorbeeld duidelik uit die volgende aanhaling uit De Wet et al. (1981:149):

Hoë betroubaarheid verseker egter nie hoë geldigheid nie, want betroubaarheid het niks te make met wat die meetinstrument evalueer nie, maar slegs met die konstantheid en akkuraatheid waarmee geëvalueer word...n Geldige instrument sal egter ook 'n betroubare meetinstrument wees.

Ook hang die diskriminasiewaarde van 'n meetinstrument af van die mate van betroubaarheid en geldigheid daarvan. S6 kan ook die samehang tussen kriteria soos bruikbaarheid en selfevalueerbaarheid, asook hulle samehang met die ander kriteria aangetoon word.

In die lig van die voorgenoemde kriteria waaraan 'n geskikte lesevalueringinstrument moet voldoen, het die vraag ontstaan tot watter mate die lesevalueringinstrument wat na aanleiding van die onderhawige ondersoek ontwerp is, aan hierdie kriteria voldoen.

4.5 DIE TOETSING EN VERBETERING VAN DIE LESEVALUERINGSINSTRUMENT

Alvorens die ontwerpte evalueringinstrument getoets kon word ten einde die betroubaarheidskoëffisiënt daarvan vas te stel, sou dit wenslik wees om vas te stel hoe die instrument verbeter kon word. Dit sou immers alleen sinvol wees om 'n verbeterde ontwerp van 'n instrument se betroubaarheidskoëffisiënt vas te stel.

Daar is geredeneer dat eienskappe soos geldigheid, vergelykbaarheid, selfevalueerbaarheid en bruikbaarheid moontlik verbeter kan word deur 'n eksploratiewe ondersoek met die ontwerpte evalueringinstrument uit te voer. Daar is dus besluit om 'n eksploratiewe ondersoek as toetsing van die instrument te onderneem; juis met die oog daarop dat die resultate daarvan moontlik tot meer insigte sou lei op grond waarvan aanpassings vir 'n volgende toetsing, indien nodig, gedoen sou kon word. Dit het later geblyk dat meer as een eksploratiewe ondersoek nodig sou wees.

Vervolgens word aangetoon hoe die onderskeie eksploratiewe ondersoeke onderneem is ten einde die ontwerpte evalueringinstrument te probeer verbeter.

4.5.1 DIE NAVORSINGSONTWERP VAN DIE EKSPLORATIEWE NAVORSING

Die eksploratiewe navorsing wat onderneem is om die konsep-lesevalueringinstrument te toets en te verbeter, het gedurende 'n tydperk

van nege weke praktiese onderwys oor die verloop van twee jaar plaasgevind. Daar is drie eksploratiewe ondersoeke uitgevoer. Die volgende tabel verstrek 'n oorsig met betrekking tot getal ondersoeke, datum, asook die tydperk van die eksploratiewe ondersoeke.

TABEL 4.1

AANTAL ONDERSOEKE	TYDPERK	AANTAL WEKE PRAKTIESE ONDERWYS
Eerste	Jan./Feb. 1982	3
Tweede	Julie/Aug. 1982	3
Derde	Julie/Aug. 1983	3

Die populasie waaruit steekproewe vir die onderskeie eksploratiewe navorsingspogings getrek is en die eksperimentele verloop van die navorsing word in die volgende paragraaf weergegee.

4.5.2 POPULASIE EN EKSPERIMENTELE VERLOOP

Die populasie vir die eerste eksploratiewe ondersoek het bestaan uit dosente van GOK en die studente wat deur hulle tydens hulle praktiese onderwys vir lesevaluering besoek is. Uit 'n getal van ongeveer 80 dosente is 35 ervare personeellede wat die onderskeie vakgebiede verteenwoordig, geselekteer. Daar is geredeneer dat ervare lesevalueerders 'n besondere bydrae ten opsigte van die verbetering van 'n konsep-lesevalueringinstrument sou kon lewer. Die geselekteerde dosente het die lesaanbiedinge van minstens 850 studente waargeneem. Elke student het minstens 4 lesse aangebied. Ná afloop van die praktiese onderwystydperk van 3 weke, is ongeveer 3 400 lesse waargeneem.

Om misverstande en waninterpretasie tot die minimum te beperk, is vooraf aan lesevalueerders toeligting met betrekking tot die gebruik van die nuwe evalueringvorm verstrek. Mondelinge toeligting is aangevul deur skriftelike toeligting (vgl. Bylaag 11), veral met betrekking tot die terminologie wat moontlik nie by alle lesevalueerders bekend was nie.

Elke dosent het elk ongeveer 60 lesse van ongeveer 30 studente gedurende 'n praktiese onderwystydperk van drie weke geëvalueer. Dit beteken dat meer as 2000 lesse van studente met hierdie instrument geëvalueer is. Die resultate van 'n meningspeiling na aanleiding van 'n kort vraelys (vgl. Bylaag 12 en Tabel 4.2) wat hierdie persone ná die praktiese onderwystydperk voltooi het, het getoon dat verdere aanpassings nodig sou wees. Eksperimentering met een instrument by verskillende vakke het die resultate van die empiriese navorsing bevestig, naamlik dat een instrument nie effektief universeel vir alle vakke gebruik kan word nie (vgl. par. 3.5.2.6.6).

'n Tweede eksploratiewe ondersoek is derhalwe onderneem nadat die evalueringinstrument gewysig is na aanleiding van informasie wat uit die voltooide vraelyste ingewin is. Hierdie keer is instrumente ook ontwerp vir praktiese vakke soos Kuns en Musiek (vgl. Bylae 15 en 16). 'n Instrument is ook vir die vak Engels ontwerp, 'n vertaalde verwerkte weergawe van die instrument wat vir algemene implementering ontwerp is (vgl. Bylaag 17). Daar is op daardie stadium in die vooruitsig gestel dat instrumente ook later vir Liggaamlike Opvoeding (L.O.), Remediërende Onderrig (R.O.) en die tegniese vakke ontwerp sou word (vgl. Bylae 23-25).

Nadat die nodige aanpassings aan die eerste evalueringinstrument aangebring is, is daar weer met hierdie verbeterde instrument nagenoeg 4500 studentelese geëvalueer. 50 dosente het die evaluering met behulp van die evalueringinstrumente hanteer. Die resultate van hierdie eksploratiewe ondersoek het getoon dat die instrumente wat geïmplementeer is, nog verder verfyn kon word.

'n Derde eksploratiewe ondersoek is tydens Julie/Augustus 1983 uitgevoer met evaluering- en opleidingsinstrumente wat wysigings ondergaan het; veral na aanleiding van die resultate wat die voorafgaande twee eksploratiewe ondersoeke opgelewer het (vgl. Bylae 20 tot 27). Met behulp van dosente op die vakgebiede van L.O. en R.O., is lesevalueringinstrumente (soos vir Kuns en Musiek) ook vir hierdie twee vakke ontwerp. Hierdie keer het al die studente

en dosente (95) van GOK wat met praktiese onderwys gemoeid was, die populasie vir die ondersoek gevorm. Elke vakgebied ten opsigte waarvan lesse tydens praktiese onderwys aangebied is, is deur 2 of meer dosente verteenwoordig. Die steekproef het bestaan uit 40 dosente wat, soos by die vorige ondersoek, meer as 3800 lesse van ongeveer 400 studente geëvalueer het. Terugvoering is verkry deur middel van 'n gestruktureerde kort vraelys (vgl. Bylaag 28). Op grond van hulle ervaring met die implementering van die onderskeie evalueringsinstrumente op die onderskeie vakgebiede, is waardevolle terugvoering verstrek!

4.5.3 DIE EERSTE EKSPLORATIEWE ONDERSOEK

4.5.3.1 ANALISE EN INTERPRETASIE VAN DATA UIT TABEL 4.2

Die resultate van hierdie ondersoek is by wyse van 'n meningspeiling met behulp van 'n kort vraelys (11 vrae) verkry (vgl. Bylaag 12). Die response op hierdie vrae word weergegee in Tabel 4.2. Vrae 2, 5 en 11 is egter weggelaat uit die tabel, aangesien dit ongestruktureerde antwoorde vereis het.

Vrae 1 en 2

Die respondente wat op vraag 1 bevestigend geantwoord het (30,3%), het in antwoord op vraag 2 hoofsaaklik gewys op tekortkominge waar dit kriteria wat vir sekere vakke benodig word, geld. Daar is verwys na vakke soos Kuns, Musiek, L.O. en R.O. Daar is ook versoek dat 'n vraelys vir Engels vertaal en aangepas word.

Van die respondente het verder voorgestel dat 'stemgebruik' miskien eerder tuishoort onder die kan-aspekte as by die wees-aspekte. Enkele ander wysiginge ten opsigte van kriteria is voorgestel. Dit was betekenisvol dat byna 70% (69,7%) van die respondente geen voorstelle met betrekking tot byvoegings tot, of vervanging van kriteria gemaak het nie. Daar is afgelei dat hierdie respondente evalueerders was wat nie lesse in die bogenoemde vakke geëvalueer het nie. Enkele voorstelle met betrekking tot wy-

**TABEL 4.2 : * MENINGSPEILING NA AANLEIDING VAN EKSPERIMENTERING
MET 'N KONSEPEVALUERINGS- EN OPLEIDINGSINSTRUMENT
TYDENS PRAKTIESE ONDERWYS (Januarie/Februarie 1982)**

VRAAG NO	VRAAG	RESPONSE						
1	Is u van mening dat daar voorsiening gemaak moet word vir die byvoeging tot, of vervanging van sekere kriteria vanweë een of ander aspek wat u as van wesenlike belang ag?	<table border="1"> <tr> <td>JA</td> <td>NEE</td> </tr> <tr> <td>30,3%</td> <td>69,7%</td> </tr> </table>	JA	NEE	30,3%	69,7%		
JA	NEE							
30,3%	69,7%							
3	Is u van mening dat gradering volgens 'n punteskaal hoër of laer punte as 'n globale gradering as resultaat het?	<table border="1"> <tr> <td>SOMS HOËR/LAËR</td> <td>HOËR</td> <td>LAËR</td> </tr> <tr> <td>36,4%</td> <td>37,4%</td> <td>27,2%</td> </tr> </table>	SOMS HOËR/LAËR	HOËR	LAËR	36,4%	37,4%	27,2%
SOMS HOËR/LAËR	HOËR	LAËR						
36,4%	37,4%	27,2%						
4	Is u van mening dat die punt wat u vir 'n bepaalde les volgens die punteskaal toegeken het, ooreenstem met die punt wat u andersins globaal sou toegeken het?	<table border="1"> <tr> <td>JA</td> <td>NEE</td> </tr> <tr> <td>33,3%</td> <td>66,7%</td> </tr> </table>	JA	NEE	33,3%	66,7%		
JA	NEE							
33,3%	66,7%							
6	Is u van mening dat 'n vierpuntskaal deur 'n vyfpuntskaal vervang behoort te word?	<table border="1"> <tr> <td>JA</td> <td>NEE</td> </tr> <tr> <td>54,5%</td> <td>45,5%</td> </tr> </table>	JA	NEE	54,5%	45,5%		
JA	NEE							
54,5%	45,5%							
7	Is u van mening dat 'n vierpuntskaal deur 'n skaal vervang moet word wat vir meer as vyf kategorieë (vyfpuntskaal) voorsiening maak?	<table border="1"> <tr> <td>JA</td> <td>NEE</td> </tr> <tr> <td>12,1%</td> <td>87,9%</td> </tr> </table>	JA	NEE	12,1%	87,9%		
JA	NEE							
12,1%	87,9%							
8	Indien u moet kies tussen twee graderingswyses, te wete, globaal of gediferensieerde punteskaal, wat sou u keuse wees?	<table border="1"> <tr> <td>GLOBAAL</td> <td>PUNTE- SKAAL</td> </tr> <tr> <td>33,3%</td> <td>66,7%</td> </tr> </table>	GLOBAAL	PUNTE- SKAAL	33,3%	66,7%		
GLOBAAL	PUNTE- SKAAL							
33,3%	66,7%							
9	Is u van mening dat die spasie vir "algemene kommentaar en wenke" voldoende is met inagneming van die feit dat die student 'n koolafdruk van die vorm ontvang?	<table border="1"> <tr> <td>JA</td> <td>NEE</td> </tr> <tr> <td>87,9%</td> <td>12,1%</td> </tr> </table>	JA	NEE	87,9%	12,1%		
JA	NEE							
87,9%	12,1%							
10	Het u enige voorstelle ter verbetering van die bewoording van enige kriteria of die uiteensetting van die vorm in die algemeen?	<table border="1"> <tr> <td>JA</td> <td>NEE</td> </tr> <tr> <td>42,4%</td> <td>57,6%</td> </tr> </table>	JA	NEE	42,4%	57,6%		
JA	NEE							
42,4%	57,6%							

* Die meningspeiling is gedoen met die hulp van 35 geselekteerde lesevalueerders tydens praktiese onderwys van drie weke (± 3 400 lesse).

siginge ten opsigte van kriteria wat vir skrywer sinvol was, is aanvaar, byvoorbeeld dat "identifisering en herstel van probleme" onder die hoofkategorie 'funksionalisering' moet ressorteer.

Vraag 3

Response op hierdie vraag toon datgradering volgens 'n punteskalaal, nie noodwendig hoër òf laer punte as by globale beoordeling. as resultaat het nie.

Vraag 4

Die respons op hierdie vraag is ook 'n bevestiging vir die respons op vraag 3 wat daarop dui dat puntetoekenning by lesevaluering met 'n punteskalaal in die meerderheid van gevalle (67,7%) nie ooreenstem met 'n punt wat op grond van 'n globale beoordeling toegeken sou word nie.

Vrae 5 en 6

Van die respondente wat op vraag 5 (wat ongestruktureerd was) reageer het, het gewys op tekortkominge van 'n vierpuntskaal, byvoorbeeld dat dit te "min speling toelaat" en te beperk en "die omvang te klein is" om 'n getroue weergawe van 'n beoordeling moontlik te maak. Dit is waarskynlik van die redes waarom die meerderheid van respondente (54,5%) nie 'n vierpuntskaal verkies nie.

Vraag 7

Die respons op hierdie vraag (87,9%) dui daarop dat evalueerders 'n punteskalaal van nie hoër as 'n vyfpuntskaal, verkies nie.

Vraag 8

Dit blyk duidelik dat 'n punteskalaal bo 'n globale beoordeling verkies word. Tog het sommige respondente daarop gewys (na aanleiding van vraag 5) dat die puntetoekenning soms geneig het om te hoog te wees. Dit is onder andere toegeskryf aan die maksimumpunt wat deur die woord 'uitstekend' voorgestel is. Indien 'n student byvoorbeeld uitstekend gevaar het met betrekking tot "eksposisie en aktualisering" van leerinhoud, het hy as't ware 100%

(12 uit 12) daarvoor verdien. Dieselfde probleem is ondervind met die ander puntwaardes.

Vraag 9

Slegs 12,1% respondente sou verkies dat daar vir nog meer ruimte vir kommentaar en wenke voorsiening gemaak word. Dit het impliëer dat daar nie verdere aandag hieraan hoef gegee te word nie.

Vrae 10 & 11

Die respons op vraag 10 het aangedui dat lesevalueerders (42,4%) graag 'n aandeel wou neem in die ontwikkeling van 'n lesevalueerings-instrument wat bevredigend werk. 'n Aantal respondente wat op die ongestruktureerde vraag 11 reageer het, het ook gewys op die behoefte aan 'n vorm vir die evaluering van vakke met vaktipiese kriteria. Ander respondente het gewys op die drukwerk wat 'n bietjie klein is om maklik te kon lees. Oor die gebruik van 'n koolafdruk, indien daar een sou wees, is ook wenke gegee. Voorstelle is ook gemaak dat die punteverhouding ten opsigte van die drie afdelings, ken-, kan- en wees-aspekte s6 gewysig moes word dat die kan-aspekte 'n groter persentasie van die geheel moes verteenwoordig.

Verskeie respondente het hul tevredenheid uitgespreek ten opsigte van die nuwe evalueringvorm, nie alleen wat die formulering van die kriteria betref nie, maar ook met betrekking tot die wyse van gradering deur 'n punteskaal.

4.5.3.2 WYSIGING VAN EERSTE KONSEP-EVALUERINGSVORM

Na aanleiding van interpretasies en afleidings met betrekking tot die meningspeiling wat ná die eerste eksploratiewe ondersoek gedoen is, is besluit om wysigings aan die eerste konsep-evalueringvorm aan te bring (vgl. Bylaag 13). Benewens geringe wysigings ten opsigte van evalueringkriteria, is die punteskaal s6 gewysig dat daar ten opsigte van elke kriterium een uit 'n moontlike ses kategorieë punte toegeken kon word. In gevalle waar meer as 6 punte per kriterium toegeken kon word, is die moontlike toekenbare

punte so reëlmatig moontlik versprei. Maksimum punte per kriteria is so ver moontlik bepaal na aanleiding van die gebruiksfrekwensie van die betrokke kriteria soos deur middel van die empiriese navorsing vasgestel kon word (vgl. Tabela 3.1 - 3.4). Die punteverhouding ten opsigte van die afdelings ken-, kan- en wees-aspekte, is gewysig na 25:55:20. Toeligting met betrekking tot die verbeterde konsepevalueringsvorm moes gewysig word. Dit het op die keersy van die evalueringsvorm verskyn (vgl. Bylaag 14).

Deur die insette rondom vaktipiese kriteria deur ervare dosente op die gebiede van Kuns, Musiek en Engels, is lesevalueringsinstrumente vir hierdie vakke ontwerp, sonder dat daar drasties van die basiese konsep-evalueringsvorm wat vir algemene gebruik ontwerp is, afgewyk is (vgl. Bylae 15, 16 en 17). 'n Bylaag tot die evalueringsvorm wat toeligting met betrekking tot die voltooiing en gebruike van die evalueringsvorm bevat, is soos met die vorige ondersoek, weer voorsien aan dosente wat van die evalueringsinstrument gebruik maak. Dit het op 'n uitbreiding van die toeligtingstuk, gebruik met die eerste eksploratiewe ondersoek, (vgl. Bylaag 18) neergekom.

4.5.4 DIE TWEDE EKSPLOLATIEWE ONDERSOEK

4.5.4.1 ANALISE EN INTERPRETASIES VAN DATA UIT TABELLE 4.3 & 4.4

Die resultaat van die meningspeiling (vgl. Bylaag 19) wat verkry is van 50 dosente (vgl. par. 4.5.2) wat die lesaanbiedinge van studentonderwysers geëvalueer het, word weergegee in tabelle 4.3 en 4.4.

Vraag 1

Inligting deur hierdie vraag verkry, toon aan dat die steekproefgetal lesevalueerders min of meer 'n pro-rata seleksie van die drie kategorieë van personeellede van 'n kollege is. Hierdie getal dosente is gewoonlik betrokke by die evaluering van studentonderwysers tydens praktiese onderwys.

**TABEL 4.3 : *MENINGSPEILING NA AANLEIDING VAN EKSPERIMENTERING
MET 'N KONSEPEVALUERINGS- EN OPLEIDINGSINSTRUMENT
TYDENS PRAKTIESE ONDERWYS (Augustus 1982)**

VRAAG NR	VRAAG	RESPONSE						
2	Pos wat u beklee	<table border="1"> <thead> <tr> <th>DH</th> <th>SD</th> <th>D</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>16,3%</td> <td>34,8%</td> <td>48,9%</td> </tr> </tbody> </table>	DH	SD	D	16,3%	34,8%	48,9%
DH	SD	D						
16,3%	34,8%	48,9%						
3	Is u van mening dat daar voorsiening gemaak moet word vir die byvoeging tot, of vervanging van sekere kriteria vanweë een of ander aspek wat u as van wesenlike belang ag?	<table border="1"> <thead> <tr> <th>J A</th> <th>N E E</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>16,3%</td> <td>83,7%</td> </tr> </tbody> </table>	J A	N E E	16,3%	83,7%		
J A	N E E							
16,3%	83,7%							
5	Is u van mening dat gradering volgens 'n punt skaal hoër of laer of dieselfde punte as globale gradering as resultaat het?	<table border="1"> <thead> <tr> <th>DIESELFDE</th> <th>HOER</th> <th>LAER</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>36,7%</td> <td>55,1%</td> <td>8,2%</td> </tr> </tbody> </table>	DIESELFDE	HOER	LAER	36,7%	55,1%	8,2%
DIESELFDE	HOER	LAER						
36,7%	55,1%	8,2%						
6	Het u die omkringing as 'n wyse van evaluering bevredigend gevind?	<table border="1"> <thead> <tr> <th>J A</th> <th>N E E</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>85,7%</td> <td>14,3%</td> </tr> </tbody> </table>	J A	N E E	85,7%	14,3%		
J A	N E E							
85,7%	14,3%							
7	Sou u verkies om 'n gekose punt uit die maksimum totaal teenoor elke kriterium in te vul in plaas van omkringing van syfers?	<table border="1"> <thead> <tr> <th>J A</th> <th>N E E</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>22,4%</td> <td>77,6%</td> </tr> </tbody> </table>	J A	N E E	22,4%	77,6%		
J A	N E E							
22,4%	77,6%							
8	Het u gevind dat daar, tydens die implementering van die evalueringsvorm kriteria is wat u weinig of glad nie gebruik het nie?	<table border="1"> <thead> <tr> <th>J A</th> <th>N E E</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>14,3%</td> <td>85,7%</td> </tr> </tbody> </table>	J A	N E E	14,3%	85,7%		
J A	N E E							
14,3%	85,7%							
10	Indien u moet kies tussen twee graderingswyses, te wete, globaal of gedifferensieerd, wat sou u keuse wees?	<table border="1"> <thead> <tr> <th>GLOBAAL</th> <th>PUNTESKAAL</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>24,5%</td> <td>75,5%</td> </tr> </tbody> </table>	GLOBAAL	PUNTESKAAL	24,5%	75,5%		
GLOBAAL	PUNTESKAAL							
24,5%	75,5%							
11	Sou u verkies dat die student 'n koolafdruk van die voltooidde vorm ontvang?	<table border="1"> <thead> <tr> <th>J A</th> <th>N E E</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>57,1%</td> <td>42,9%</td> </tr> </tbody> </table>	J A	N E E	57,1%	42,9%		
J A	N E E							
57,1%	42,9%							
12	Is u van mening dat die spasie vir algemene kommentaar en wenke voldoende is met inagneming van die feit dat die student 'n koolafdruk van die vorm ontvang?	<table border="1"> <thead> <tr> <th>VOLDOENDE</th> <th>ONVOLDOENDE</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>91,8%</td> <td>8,2%</td> </tr> </tbody> </table>	VOLDOENDE	ONVOLDOENDE	91,8%	8,2%		
VOLDOENDE	ONVOLDOENDE							
91,8%	8,2%							

* Dié meningspeiling is gedoen met die hulp van 50 geselekteerde lesevalueerders tydens praktiese onderwys van drie weke (±4500 lesse).

Vraag 2

Response op hierdie vraag het getoon dat elke vak ten opsigte waarvan lesse van studentonderwysers geëvalueer word, deur minstens 2 dosente verteenwoordig is.

Vrae 3 en 4

Response op hierdie vrae, wat ook gestel is met die meningspeiling van die eerste eksploratiewe ondersoek (vgl. Bylaag 12), het hierdie keer getoon dat die persentasie respondente wat 'n byvoeging of vervanging van kriteria op die konsep-evalueringsvorm voorgestel het (16,3%), minder as met die vorige meningspeiling (30,3%) was.

Hoewel sommige van die voorstelle as respons op vraag 4 nie ingrypend van aard was nie, het skrywer geoordeel dat dit nie tot 'n verbetering van die evalueringsvorm as lesevalueringsinstrument sou bydra nie. Sommige respondente het weer eens aangedui dat die instrument nie geskik is om lesse in L.O., R.O. en Mediagebruiksleiding te kan evalueer nie.

Vraag 5

Ook hierdie vraag het deel van die meningspeiling wat ná die eerste eksploratiewe ondersoek gedoen is, gevorm. In vergelyking met die vorige meningspeiling (27,2%), het slegs 8,2% van die respondente aangedui dat 'n gradering met 'n punt skaal laer punte as 'n globale beoordeling tot gevolg het. Die persentasie respondente (55,1%) wat aangedui het dat 'n punt skaal 'n hoër punttoekenning tot gevolg het, is ook hoër as die vorige keer (39,4%). Hoewel daar nie 'n besonder betekenisvolle afleiding uit die respons op vraag 5 gemaak kon word nie, toon die response op vraag 10 egter duidelik aan dat 'n punt skaal-beoordeling bo 'n globale beoordeling verkies word.

Vraag 6

Omkringing van 'n getal (wat 'n bepaalde waarde voorstel) as wyse van lesevaluering, is deur soveel as 85,7% respondente as 'n bevredigende wyse van evaluering ondervind.

Vraag 7

Die respons op hierdie vraag is nog 'n bevestiging dat respondente verkies om 'n syferwaarde te omring tydens evaluering van 'n student se lesaanbieding aangesien slegs 22,4% verkies om 'n gekose totaal uit 'n maksimumtotaal teenoor elke kriterium in te vul.

Vrae 8 en 9

So min as 14,3% van die respondente het aangedui dat daar kriteria is wat weinig of glad nie gebruik word tydens lesevaluering nie. Dit het egter opgeval dat hierdie respondente die vraelys voltooi het ten opsigte van vakke waarvoor daar 'n behoefte aan 'n afsonderlike evalueringsvorm bestaan het, byvoorbeeld L.O., en R.O. Hierdie inligting is verstrek in antwoord op vraag 9 wat nie gestruktureerde antwoorde verlang het nie.

Vraag 10

Onder vraag 5 is reeds na hierdie vraag verwys. Dit is insiggewend dat 75,5% van die respondente 'n gedifferensieerde punteskaal verkies het bo 'n globale beoordeling om die studentonderwyser se lesaanbieding te gradeer.

Vraag 11

Response op hierdie vraag toon dat 42,9% van die respondente verkies het om nie 'n koolafdruk van die voltooide vorm aan die studentonderwyser uit te reik na evaluering van die les nie. Sommige respondente het onder vraag 14 verduidelik dat hulle dit nie nodig ag nie aangesien hulle die voltooide vorm aan die student direk ná die lesaanbieding toon en dan weer terugneem ná kennisname daarvan.

Vraag 12

Uit die respons op hierdie vraag kan afgelei word dat daar oor die algemeen voldoende ruimte vir kommentaar op die evalueringsvorm voorsien is, aangesien slegs 8,2% van mening was dat dit nog nie voldoende is nie. Dit het opgeval dat dit hoofsaaklik ten opsigte van die vak Afrikaans is, dat die ruimte vir kommentaar nie voldoende was nie.

Vraag 13

Die meningspeiling van dosente oor die geskikste punteverhouding ten opsigte van ken-, kan- en wees-aspekte in die lesevalueringsvorm (vgl. Tabel 4.4), toon dat keuse no 1 deur die meeste dosente (24,5%) verkies word.

TABEL 4.4 : 'N MENINGSPEILING OOR WAT DIE PUNTEVERHOUDING TEN OPSIGTE VAN KEN-, KAN- EN WEES-ASPEKTE BEHOORT TE WEES

KEUSE	KEN-ASPEK	KAN-ASPEK	WEES-ASPEK	RESPONSE %
1	15	70	15	24,5
2	20	60	20	12,3
3	20	65	15	12,3
4	25	55	20	20,4
5	25	50	25	6,1
6	30	40	30	16,3
7*	30	55	15	2,0
8*	20	50	30	4,1
9*	30	50	20	2,0

* Hierdie keuses is keuses wat deur die dosente op die vraelys ingevul is (vgl. Bylaag 19).

Dit is insiggewend om daarop te let dat dit slegs dosente is wat keuse no. 1 verkies, wat aantoon dat die ken-aspekte minder as 20% moet tel. 75,5% van die respondente verkies dat die ken-aspekte minstens 20% moet tel. Verder kan afgelei word dat 61,1% dosente verkies dat die wees-aspekte ten minste 20% behoort te tel.

Vraag 14

Hierdie vraag wat ruimte gelaat het vir die vermelding van kritiek of voorstelle met betrekking tot enige verbeterings wat aangeblyng

kan word aan die tweede konsep-evalueringsvorm, is deur enkele respondente beantwoord met opmerkings soos:

- * Die leesbaarheid van die vorm kan verbeter word.
- * Sommige kriteria kan moontlik met ander geïntegreer word.
- * Die toekenning van 'n punt uit 6 en uit 12 is moeilik om te hanteer.
- * Daar moet gepoog word om die vorm eenvoudiger te struktureer.
- * Afdeling C moet meer punte tel.
- * Daar behoort afsonderlike lesevalueringsinstrumente vir L.O., R.O., Tegnieke vakke, asook Mediagebruiksleiding te wees.
- * Dosente behoort opgelei te word om die lesevalueringsinstrument te gebruik.

4.5.4.2 WYSIGING VAN DIE TWEDE KONSEP-EVALUERINGSVORM

Interpretasies en afleidings na aanleiding van die tweede meningspeiling het aanleiding gegee tot veranderings wat aan die tweede konsep-evalueringsvorm aangebring is (vgl. Bylae 13 en 20). Die vorm is vereenvoudig deur:

- 1) hoofkriteria in hoofletters, met aanverwante subkriteria in klein letters aan te toon;
- 2) die punteskaal s6 te wysig dat punte per kriteria nie omkring word nie, maar as 'n punt uit 'n bepaalde totaal toegeken word;
- 3) die aantal kriteria te verminder van 20 na 16 kriteria waarvan 2 kriteria slegs gebruik word om punte af te trek indien nodig (vgl. Figuur 4.2:1d en 3c).

Die punteverhouding ten opsigte van ken-, kan- en wees-aspekte is gewysig na 20:60:20 en die leesbaarheid van die vorm is verbeter. Die Engelse weergawe is dienoooreenkomstig ook gewysig (vgl. Bylaag 22) en genoeg ruimte op die agterkant van die vorm is voorsien (vgl. Bylaag 21). In samewerking met vakspesialiste is ook evalueringsvorms ontwerp vir Liggaamlike Opvoeding, Remediërende

Onderrig en Tegnieuse vakke (prakties) - vergelyk Bylae 23, 24 & 25. Die graderingskale van hierdie vorms is gewysig na vyfpuntskale waar geen punte per kriteria toegeken word nie. Die rede hiervoor was dat daar nie oor wetenskaplike gegewens met betrekking tot gebruiksfrekwensie van kriteria beskik is om gedifferensieerde punte per kriteria te kon toewys nie. Die evalueringvorms vir Musiek en Kuns is ook dienooreenkomstig gewysig (vgl. Bylae 26 en 27).

’n Aspek wat as ’n ken-aspek bygevoeg is om die studentonderwyser te penaliseer wanneer dit blyk dat hy/sy nie die nodige voorbereiding vir sy/haar lesaanbieding getref het nie, is "swak/geen voorbereiding tydens beplanningsbesoek". Die bedoeling hiermee was om tot ’n maksimum van 10 punte af te trek, wanneer dit nodig blyk te wees. Hierdie vorm van penalisering kan toegepas word wanneer die studentonderwyser meer as een keer deur die dosent besoek word. By dié geleentheid kan die dosent bysturing verleen met die oog op die les wat nog aangebied moet word. Die veronderstelling is dat die studentonderwyser alreeds so goed moontlik voorberei het en dus sy lesbeplanning met die dosent bespreek.

4.5.5 DIE DERDE EKSPLOLATIEWE ONDERSOEK

4.5.5.1 ANALISE EN INTERPRETASIE VAN DATA UIT TABEL 4.5

Die resultaat van die meningspeiling (vgl. Bylaag 28) wat verkry is van 39 dosente (vgl. par. 4.5.2) wat die lesaanbiedinge van studentonderwysers geëvalueer het, word in Tabel 4.5 weergegee.

Vraag 1

Die respons op hierdie vraag toon dat 95% vandie dosente van mening was dat die evalueringvorm ’n verbetering was op enige evalueringvorm wat hulle in die verlede gebruik het om studentonderwysers se lesse te evalueer.

**TABEL 4.5 : MENINGSPEILING NA AANLEIDING VAN EKSPERIMENTERING
MET 'N KONSEPEVALUERINGS- EN OPLEIDINGSINSTRUMENT
TYDENS PRAKTIESE ONDERWYS (Augustus 1983)**

VRAAG NR	VRAAG	RESPONSE					
1	Is u van mening dat die lesevaluering- vorm waarvan u as opleidingsinstrument gebruik gemaak het, daarvoor voorsien- ing maak dat die student beter opgelei kan word ten opsigte van lesaanbieding as wat u met ander vorms dit voorheen kon gedoen het?	<table border="1"> <tr> <td data-bbox="739 389 844 432">JA</td> <td data-bbox="844 389 948 432">NEE</td> </tr> <tr> <td data-bbox="739 432 844 480">95,1%</td> <td data-bbox="844 432 948 480">4,9%</td> </tr> </table>	JA	NEE	95,1%	4,9%	
JA	NEE						
95,1%	4,9%						
2	Ongeag u antwoord op vraag 1, is u van mening dat daar voorsiening gemaak kan word vir die byvoeging tot, of vervang- ing van sekere kriteria vanweë een of ander aspek (met betrekking tot bover- melde vakgebied) wat u as van wesenlike belang ag?	<table border="1"> <tr> <td data-bbox="739 596 844 639">JA</td> <td data-bbox="844 596 948 639">NEE</td> </tr> <tr> <td data-bbox="739 639 844 687">17,0%</td> <td data-bbox="844 639 948 687">83,0%</td> </tr> </table>	JA	NEE	17,0%	83,0%	
JA	NEE						
17,0%	83,0%						
3	Sou u sê dit is wenslik dat die student 'n koolafdruk van die voltooide vorm ont- vang?	<table border="1"> <tr> <td data-bbox="739 767 844 810">JA</td> <td data-bbox="844 767 948 810">NEE</td> </tr> <tr> <td data-bbox="739 810 844 858">65,9%</td> <td data-bbox="844 810 948 858">34,1%</td> </tr> </table>	JA	NEE	65,9%	34,1%	
JA	NEE						
65,9%	34,1%						
4	Het u enige kritiek of voorstelle met betrekking tot verbetering van die be- oording, spelling, leestekens en dies meer van enige van die kriteria, die punttoekenning of die uiteensetting van die vorm in die algemeen?	<table border="1"> <tr> <td data-bbox="739 932 844 975">JA</td> <td data-bbox="844 932 948 975">NEE</td> </tr> <tr> <td data-bbox="739 975 844 1023">29,3%</td> <td data-bbox="844 975 948 1023">70,7%</td> </tr> </table>	JA	NEE	29,3%	70,7%	
JA	NEE						
29,3%	70,7%						

Die meningspeiling is gedoen met die hulp van 39 dosente tydens praktiese onderwys van drie weke. Nagenoeg 3800 lesse van studente is daarmee geëvalueer.

Vraag 2

Dit blyk dat daar betreklik min dosente is (17,0%) wat van mening was dat die evalueringsvorm enige verdere verbetering kon ondergaan. Enkele dosente het voorstelle gemaak wat nie aanvaar kon word nie, vanweë redes wat reeds in Hoofstuk 2 en Hoofstuk 3 bespreek is. So byvoorbeeld het een dosent voorgestel dat evalueringskriteria by wyse van 'trefwoorde' uitgedruk word en vollediger besonderhede op die agterkant van die vorm verskyn. Hierdie moontlikheid is reeds bespreek waar aangetoon is dat hierdie praktyk vir opleidingsdoeleindes nie wenslik is nie (vgl. par. 4.3.1.). Nog 'n voorstel wat onaanvaarbaar was, was dat die puntetoekenning grotendeels globaal moet geskied (vgl. par. 2.3.2.1.3).

Vraag 3

Oor die wenslikheid van 'n koolafdruk of duplikaat van die voltooide evalueringsvorm was dié dosente wat nie ten gunste daarvan was nie, in die minderheid (34,1%). Sommige van hierdie dosente ag dit nie nodig om 'n duplikaat te verskaf nie omdat hulle tydens lesbespreking al die inligting wat op die vorm ingevul is, mondelings aan die student meedeel.

Vraag 4

Dosente wat na aanleiding van hierdie vraag voorstelle ter verbetering van die konsep-evalueringsvorm gemaak het (29,3%), was oorwegend van mening dat die punteverhoudings ten opsigte van ken-, kan- en wees-aspekte sê gewysig moes word dat die kan-aspekte meer punte moes tel. Sommige het daarop gewys dat die finale punt wat bereken word, neig om hoër te wees as wat toegeken sou word, indien dit op grond van 'n globale beoordeling sou geskied.

Hierdie vraag het (soos vraag 2) aanleiding gegee tot enkele voorstelle wat nie aanvaar kon word nie, om redes soos verstrekkend in Hoofstukke 2 en 3.

4.5.5.2 WYSIGING VAN DIE DERDE KONSEP-EVALUERINGSVORM

Dit het geblyk dat slegs geringe wysigings aan die konsep-evalueringvorm nodig was. Daar is op daardie stadium besluit om slegs spelling- en leesteken-foute te verbeter en die instrumente wat verbeter is (ná die tweede eksploratiewe ondersoek met die oog op die praktiese onderwystydperk van Januarie/Februarie 1983), te toets vir die betroubaarheid daarvan.

4.5.6 'N TOETS VIR DIE BETROUBAARHEID VAN DIE LESEVALUERINGS-INSTRUMENT

Soos in 'n vorige paragraaf aangetoon (vgl. par. 4.5) sou die betroubaarheidskoëffisiënt van die konsep-lesevalueringinstrument eers bepaal word nadat die eerste ontwerp daarvan na aanleiding van 'n aantal eksploratiewe ondersoeke soveel as moontlik verbeter is.

Die beter ontwerpte lesevalueringinstrumente is tydens die praktiese onderwystydperke van Januarie-Februarie en Augustus 1983 geïmplementeer deur al die dosente van die kollege wat by praktiese onderwys betrokke is. Ná die afloop van die praktiese onderwystydperk van Augustus 1983 is daar besluit om die toets-hertoetsmetode (vgl. De Wet et al, 1981:137) aan te wend om die betroubaarheid van twee van die lesevalueringinstrumente te probeer bepaal.

4.5.6.1 DIE TOETS-HERTOETSMETODE

Die toets-hertoetsmetode wat daaruit bestaan dat dieselfde toets 'n tweede keer aan dieselfde groep proefpersone gegee word, is by hierdie toetsing gebruik (De Wet et al, 1981:138). Die korrelasiekoëffisiënt tussen die tellings van die proefpersone wat met die twee toepassings van die toets verkry word, sou dan bereken word.

Die twee evalueringinstrumente wat aan die toets onderwerp is, was die vorm wat algemeen gebruik kan word vir die meerderheid van vakke, en die Engelse vertaling daarvan wat vir die evaluering van Engelse lesse gebruik kan word. Die oogmerk van die

toets was dus om die korrelasiekoëffisiënt tussen die punte wat tydens twee opeenvolgende praktiese onderwys tydperke vir lesaanbiedinge toegeken is, te bepaal.

4.5.6.2 POPULASIE VIR STEEKPROEFNEMING

Die populasie vir die steekproefneming het bestaan uit al die derdejaarstudente (250) wat lesse aangebied het in Wiskunde en Engels. Die name van 50 studentonderwysers is op 'n ewekansige wyse getrek. In Tabel 4.6 word aangetoon wat die punte was wat vir hierdie studente ten opsigte van hul lesaanbiedinge in Wiskunde en Engels tydens die eerste en tweede praktiese onderwys tydperke onderskeidelik toegeken is.

4.5.6.3 DIE RESULTAAT VAN DIE TOETSING

Korrelasiekoëffisiënte is vasgestel met behulp van 'n program deur BMDP8D sowel as dié deur Spearman BMDP3S. Tabel 4.7 toon die korrelasiekoëffisiënte wat verkry is na aanleiding van die resultate van die toetse wat ten opsigte van lesaanbiedinge deur studentonderwysers in Engels en Wiskunde onderskeidelik gedoen is.

TABEL 4.7 : KORRELASIEKOEFFISIËNTE VAN TOETSING VIR ENGELS EN WISKUNDE EN DIE BETEKENISVOLHEID DAARVAN

PROGRAM	VAK	KORRELASIEKOEFFISIËNT (r)	BETEKENISVOLHEID OP 5% PEIL VAN BETEKENIS
Gewone	Eng 1 vs Eng 2	0,4286	*
BMDP8D	Wisk 1 vs Wisk 2	0,4599	*
Spearman	Eng 1 vs Eng 2	0,4509	*
BMDP3S	Wisk 1 vs Wisk 2	0,4074	*

* Die (r) dui daarop dat die lesevalueringinstrumente betroubaar is aangesien dit hoër as 0,288 is (vgl. par. 4.5.6.3).

TABEL 4.6 : PUNTE TOEGEKEN VIR LESAANBIEDINGE VAN DERDEJAAR STUDENTONDERWYSERS IN WISKUNDE EN ENGELS TYDENS TWEE OPEENVOLGENDE PRAKTIESE ONDERWYSTYDPERKE

STUDENTE	WISKUNDE		ENGELS		STUDENTE	WISKUNDE		ENGELS	
	EERSTE TYDPERK	TWEDE TYDPERK	EERSTE TYDPERK	TWEDE TYDPERK		EERSTE TYDPERK	TWEDE TYDPERK	EERSTE TYDPERK	TWEDE TYDPERK
1	66	68	62	68	26	71	78	69	65
2	65	64	73	70	27	75	79	70	67
3	61	65	66	58	28	72	80*	78	73
4	77	76	75	75	29	60	70	70	64*
5	70	69	75	65	30	70	68	68	62
6	77	66	65	68	31	77	72	70	70*
7	70	73	73	70	32	76	79	66	64
8	73	77	78	77	33	65	64	55	58
9	73	81	80	81	34	77	75	76	72
10	75	71	68	65	35	73	84	68	56
11	80	81	78	72	36	74	70	68	70
12	60	67	70	65	37	78	69	73	71
13	80	80	77	65	38	70	70	60	70
14	76	76	67	76	39	65	65	58	67
15	71	71	50	61	40	73	67	65	68
16	74	74	75	67	41	66	74	75	75
17	68	68	70	72*	42	77	82	60	72
18	73	73	73	75	43	72	68	60	70
19	72	72	65	58*	44	75	70	66	75
20	73	73	68	71	45	68	70	70	65
21	70	70	72	76	46	65	69	73	70
22	68	68	68	59	47	75	65	66	65
23	64	64	73	78	48	73	66	71	67
24	68	68	70	68	49	70	66	70	62
25	68	68	72	67	50	75	80	70	70

* Gevalle van studente wat gedurende die twee tydperke deur dieselfde dosente geëvalueer is.

4.5.6.3 GEVOLGTREKKINGS NA AANLEIDING VAN TABEL 4.6 EN PARR. 4.5 - 4.5.5.2

Volgens Snedecor en Cochran (1980:Tabel 11) behoort 'n korrelasiekoëffisiënt vir 'n toets wat met 50 proefpersone gedoen is, groter as 0,288 te wees om as betroubaar beskou te kan word. Dieselfde geld vir Spearman se korrelasiekoëffisiënt. Daar kon dus tot die gevolgtrekking gekom word dat die lesevalueringinstrument vir Engels en Wiskunde as meetinstrumente betroubaar is aangesien die korrelasiekoëffisiënte in geen een van die gevalle laer as 0,4 is nie. As in aanmerking geneem word dat die punte wat vergelyk is, punte is wat op enkele uitsonderings na, nie deur dieselfde dosente toegeken is nie, en die faktor van subjektiwiteit ook 'n rol by lesevaluering speel, dan kan die korrelasiekoëffisiënt wat met die toetsing verkry is, as baie bevredigend beskou word.

Skrywer hiervan was op hierdie stadium van mening dat die eksploratiewe ondersoeke om die lesevalueringinstrumente te verbeter daartoe bygedra het dat die instrumente as opleidingsinstrumente aan vereistes met betrekking tot geldigheid in 'n hoë mate voldoen het, veral wat betref vergelykbaarheid, self-evalueerbaarheid en bruikbaarheid.

Ten spyte van al die insigte met betrekking tot lesevalueringinstrumente wat die beskrywende navorsing en die eksploratiewe ondersoeke opgelewer het, is daar nogtans besef dat daar waarskynlik nooit genoeg insigte sal bestaan wat alle moontlike gebreke sou uitkakel nie. Skrywer is dit eens met Bezuidenhout (1974: 185) as hy sê dat 'n evalueerder in gedagte moet hou dat die mens nie 'meetbaar' is nie...

...en dus sy evalueringstegnieke met die besef van die tekortkominge en beperkinge daarvan, moet aanwend.

4.5.7 'N LAASTE WYSIGING AAN DIE LESEVALUERINGSINSTRUMENT

Ná afloop van die praktiese onderwystydperk van Januarie - Februarie 1984, waartydens die onderskeie lesevalueringinstrumente weer eens deur alle dosente aangewend is om studentonderwysers se lesaanbiedinge te evalueer, het skrywer besluit om nog 'n wysiging aan die onderskeie lesevalueringinstrumente aan te bring, wat moontlik die betroubaarheid as meetinstrument kon verhoog. Die besluit is geneem na aanleiding van opmerkings van dosente wat (soos ook aangetoon ná die derde eksploratiewe ondersoek) daarop gewys het dat die punteskaal van die evalueringvorm in sommige gevalle forseer om 'n te hoër punt vir lesaanbiedinge toe te ken.

Die verskynsel om soms te hoër punte toe te ken, is gewyt aan die punteverhouding van 20:60:20 ten aansien van ken-, kan- en wees-aspekte in die evalueringvorm. Die punteverhouding is toe gewysig na 15:70:15. Met só 'n punteverhouding waar die vermoë van die studentonderwyser om onderwysbevoegdheids te demonstreer (70%) hoër aangeslaan word, sou sommige studente se totale punte vir 'n lesaanbieding moontlik meer realisties wees. Hier kan byvoorbeeld gedink word aan 'n geval waar 'n student se punte vir sy lesaanbieding hoër kon wees as wat dit eintlik behoort te wees omdat hy betreklik hoër punte vir ken- en wees-aspekte (20%) onderskeidelik ontvang.

Die wysiging ten opsigte van die punteverhouding het uiteraard 'n wysiging aan die onderskeie kriteria se puntewaardes ook genoodsaak. Die verhouding tussen die onderskeie kriteria se puntewaardes is gevolglik ook so ver moontlik konstant gehou. Ter wille van eenvormigheid is die wysiging van die punteverhouding ten aansien van ken-, kan- en wees-aspekte, ook aan die evalueringvorms vir die ander vakke aangebring.

Met die laaste wysigings wat aangebring is, was die skrywer hiervan oortuig dat verdere eksploratiewe ondersoeke weinig wysigings aan die konsep-evalueringvorm tot gevolg sou hê. Daar is gevolglik besluit om te volstaan met hierdie ontwerp met die besef dat die lesevalueringinstrumente wat na aanleiding van die onderhawige navorsing tot stand gebring is, nie onverbeterlik is nie.

4.6 SAMEVATTING

In hierdie hoofstuk word aangetoon hoe daar te werk gegaan is om die beoogde waarnemingsinstrument te ontwerp na aanleiding van die inligting wat deur die literatuurstudie en empiriese ondersoek bekom is. Daar word beskryf hoe die instrument by wyse van 'n eksploratiewe ondersoek getoets is nadat dit vir die eerste keer geïmplementeer is.

Ook word aangetoon hoe die instrument na 'n eerste meningspeiling verbeter is en dat die ontwerp van afsonderlike lesevaluering- en opleidingsinstrumente vir veral praktiese vakke ook noodsaaklik geag is. Verder is beskryf hoe die verbeterde lesevaluering-instrument en instrumente wat vir praktiese vakke ontwerp is, by wyse van 'n tweede en derde eksploratiewe ondersoek getoets en verfyn is.

Voorts is daar ingegaan op die kriteria waaraan geskikte leswaarnemingsinstrumente behoort te voldoen ten einde te kan bepaal tot watter mate die ontwerpte instrumente daaraan voldoen het aldan nie. Deur middel van 'n toets- hertoetsmetode is bepaal dat die leswaarnemingsinstrumente vir vakke soos Wiskunde en Engels as betroubaar beskou kan word. Die oorspronklik-ontwerpte instrument is deur middel van die eksploratiewe ondersoeke tot so 'n mate verfyn dat dit ook aan die kriteria van geldigheid, vergelykbaarheid, selfevalueerbaarheid en bruikbaarheid kon voldoen.

Sodoende is gepoog om lesevaluering- en opleidingsinstrumente te ontwikkel wat op wetenskaplike navorsing berus — leswaarnemingsinstrumente wat gebruik kan word vir opleiding deur opleidingspersoneel van onderwysersopleidingsinstitute. Verdere navorsing mag moontlik daartoe bydra dat ander lesevaluering-instrumente ontwikkel kan word wat ewe of meer geskik vir lesevaluering en die opleiding van studenteonderwysers in die skoolpraktikum mag wees.

HOOFSTUK 5

SAMEVATTING, GEVOLGTREKKINGS EN AANBEVELINGS

5.1 INLEIDING

Die prakties-professionele opleiding van onderwysstudente by moderne opleidingsinstitute geskied nie alleen in 'n skoolpraktikum nie, maar ook in praktika soos 'n instituutpraktikum en 'n begeleidingspraktikum. Deur middel van bevoegdheidsgerigte opleiding word die aspirantonderwyser in die instituutpraktikum stelselmatig begelei tot die bemeestering van voorafbepaalde onderwysbevoegdhede oor 'n wye spektrum van affektiewe, kognitiewe en psigomotoriese vaardighede, asook bepaalde tegnieke.

Dit is egter ewe noodsaaklik dat onderwysbevoegdhede wat in die instituutpraktikum ingeoefen is, ook in die skoolpraktikum ingeoefen en geëvalueer behoort te word. S6 word die studentonderwyser in die skoolpraktikum die geleentheid gebied om "die kundighede wat afsonderlik ingeoefen is, in 'n volle leseenheid met mekaar te integreer" (De Jager, 1978:61). Leswaarnemingsinstrumente word aangewend om die kundighede wat so verwerf is, te evalueer.

As dit egter in die skoolpraktikum slegs gaan om die evaluering van die studentonderwyser se onderwysbevoegdhede, het praktiese onderwys weinig waarde. Collier (1959:40) het hom reeds so lank as 25 jaar gelede soos volg oor die evaluering van studentonderwysers uitgespreek:

It may very well be argued that school practice assessments are of only temporary value anyway... Why therefore have an assessment... Perhaps we put too much emphasis on assessment; it may be that our time and energy would more profitably be spent in coaching or tutoring the student in the art of teaching.

Poppleton (1968:59) sluit soos volg hierby aan:

We cannot train if we cannot specify the objectives of training or indicate to the student in what direction his weaknesses lie.

Besonder positiewe resultate is al bereik met waarnemingsinstrumente om onderwysstudente in die "art of teaching" in die instituutpraktikum op te lei. Dit is veral te danke aan navorsing van verskillende navorsers op die gebied van mikro-onderwys en interaksie-analises gedurende die afgelope dekade. Die skrywer hiervan het met die onderhawige navorsing uitgegaan van die standpunt dat studentonderwysers tydens hul opleiding in die skoolpraktikum meer doeltreffend opgelei kan word aan die hand van leswaarnemingsinstrumente wat ontwerp is (soos in die instituutpraktikum) op grond van wetenskaplike navorsing. Dit is om hierdie rede dat die skrywer hiervan se navorsing ook deel gevorm het van die RGN/PU vir CHO-navorsingsprojek getitel: "Die verbetering van onderwysersopleiding in die RSA deur middel van bevoegdheidsgerigte opleiding".

5.2 SAMEVATTING

Die behoefte aan wetenskaplik-gefundeerde waarnemingsinstrumente waarmee studentonderwysers in die skoolpraktikum tydens lesaanbieding deur onderwysersopleidingspersoneel opgelei kan word, het as stimulus gedien om die onderhawige navorsing te onderneem. Vir hierdie doel is die tema van hierdie navorsing dan ook in drie fases onderneem. Die verwysingsraamwerk vir die navorsing in figuur 1.2 (bl.15) verstrek kortliks die besonderhede van die navorsing wat in drie fases uiteen val, te wete:

- 1) 'n literatuurstudie;
- 2) 'n empiriese ondersoek; en
- 3) die ontwerp en toetsing van 'n leswaarnemingsinstrument deur middel van eksploratiewe ondersoeke.

Ten besluite word die belangrikste bevindinge van hierdie navorsing onder hierdie hoofde weergegee.

5.2.1 LITERATUURSTUDIE

Ten aanvang is die evaluering van onderwysstudente prinsipieel begrond. Daar is aangetoon dat daar religieuse gronde vir die onderwerping aan gesag deur die studentonderwyser, soos in die geval van die onderwyser, bestaan — gesag op grond waarvan hy beoor-

deel word. Daar is verder aangetoon hoe die tema van die onderhawige studie binne die struktuur van die Opvoedkunde as wetenskap inpas.

Vervolgens is ingegaan op vyf basiese beginsels wat effektiewe evaluering van lesaanbiedinge deur studentonderwysers tydens hulle opleiding ondersteun. Die eerste basiese beginsel van lesevaluering is gebaseer op 'n basiese begrip van evaluering wat die basis vorm vir alle evaluering in onderwysverband, naamlik die doel met evaluering. Vir lesevaluering beteken dit dat dit gaan om die bereiking van bepaalde doelstellings en doelwitte. Dit het die implikasie dat dit by lesevaluering nie alleen gaan om 'n objektiewe meting van die studentonderwyser se onderwysbevoegdheid nie, maar dat dit ook, en veral, gaan om die vorming van die studentonderwyser met betrekking tot bepaalde bevoegdheidsvereistes vir onderwysersopleiding.

Die tweede basiese beginsel, wat voortspruit uit die eerste is die kwalitatiewe en kwantitatiewe elemente van evaluering wat deurentyd in gedagte gehou moet word by lesevaluering. Hierdie twee elemente van evaluering skep die moontlikheid vir bepaalde evalueringsprosedures wat gevolg kan word tydens lesevaluering. Die volgende evalueringsprosedures is bespreek: summatiewe, formatiewe, globale, analitiese en diagnostiese evaluering.

Die onderskeid tussen evalueringsmetodes lê eensyds in die kwantitatiewe, en andersyds in die kwalitatiewe elemente van evaluering. Evalueringsmetodes kry egter eers betekenis wanneer hulle geïnterpreteer kan word. Twee basiese wyses waarop evalueringresultate geïnterpreteer kan word en vir onderwysersopleiding van besondere betekenis is, hang nou saam met die genoemde metodes. Dit is naamlik normgerigte interpretasie wat op grond van summatiewe en globale evaluering, en kriteriumgerigte interpretasie wat op grond van formatiewe, analitiese en diagnostiese evaluering gedoen kan word. Hierdie twee basiese wyses van interpretasie maak onderskeidelik die kwantitatiewe en kwalitatiewe vergelyking van evalueringresultate moontlik.

Die derde basiese beginsel is voorts in besonderhede behandel, te wete die koöperatiewe- en omvattende aard van evaluering. Daar is verwys na die veelheid van onderwysbevoegdheids wat as riglyne vir kriteria kan dien en aan die hand waarvan leskritiek gelewer kan word. Die aandeel van persone betrokke by lesevaluering behels nie slegs die rol van onderskeidelik die toesighoudende onderwyser en besoekende dosente nie, maar geld ook vir die besondere aandeel wat die studentonderwyser self in sy opleiding kan neem. Daar is veral gewys op die waarde wat selfevaluering vir die studentonderwyser inhou. Twee basiese wyses waarop selfevaluering kan geskied, is bespreek.

⁂ Vierde basiese beginsel wat ingrypende invloed op effektiewe lesevaluering kan uitoefen, is die individuele aard daarvan. Ten opsigte van hierdie beginsel is veral klem gelê op 'n objektiewe benadering ten opsigte van lesevaluering, ten spyte van subjektiewe faktore wat dit bemoeilik. Bepaalde oordeelsfoute wat deur lesevalueerders begaan word, word deur hierdie beginsel blootgelê — foute wat veral begaan kan word om objektiwiteit ten opsigte van lesevaluering te handhaaf. Oordeelsfoute waarna in hierdie verband verwys word, is voor-ingenomendheid, die 'half'-indruk en die beredeneerde oordeelsfout.

⁂ Vyfde basiese beginsel wat behandel is, is die deurlopende aard van evaluering. Benewens die noodsaaklikheid van deelname van alle persone betrokke by lesevaluering, is daar ook gewys op die onderlinge skakeling tussen hierdie persone, wat op 'n gereelde basis moet geskied. Sonder gereelde skakeling, waartydens die aandag gevestig word op bepaalde aspekte ten opsigte van die studentonderwyser se lesaanbieding wat sy/haar aandag moet geniet, is kontinue evaluering nie moontlik nie.

Daar is vervolgens ingegaan op die rol wat 'n bevoegdheidsgerigte opleidingsprogram vervul om die funksionering van genoemde basiese beginsels van evaluering moontlik te maak. Daar is onder meer ge-kyk na modaliteite van onderwysersopleiding en die plek wat die Onderwyskunde in 'n BGO-program moet inneem. As modaliteite van opleiding kan 'n instituut-, skool- en begeleidingspraktikum 'n

ryke verskeidenheid van ervaringsgeleenthede tot praktykinoefening aan die onderwysstudent bied. Daar is aangetoon dat die Onderwyskunde 'n belangrike rol te speel het om die prakties-professionele opleiding van onderwysstudente binne 'n BGO-program te laat slaag.

Daar is voorts in besonderhede ingegaan op die onderwysbevoegdhede waaroor 'n effektiewe onderwyser moet beskik. Na aanleiding van die doelstellings vir die evaluering van onderwysbevoegdhe en die mate waartoe dit evalueerbaar is, is onderwysbevoegdhe in drie hoofkategorieë ingedeel, te wete kognitiewe, onderrig en affektiewe bevoegdhe. Voorbeelde van sodanige bevoegdhe wat binne sowel as buite lessituasies evalueerbaar is, is na aanleiding van drie doelkonsepte uiteengesit as: ken-, kan- en weeskonsepte.

Om 'n evalueringinstrument te kon ontwerp met kriteria wat die evaluering van die onderskeie evalueringdoelkonsepte moontlik maak, is daar ingegaan op onderwysbevoegdhe wat op die onderskeie doelstellings betrekking het en tydens 'n lesaanbieding geëvalueer kan word. Die implikasie hiervan was dat daar 'n onderskeid getref is tussen twee kategorieë van lesevalueringinstrumente, te wete:

- 1) 'n evalueringinstrument wat gebruik word deur die toesighoudende onderwyser ná die aanbieding van 'n reeks lesse; en
- 2) 'n evalueringinstrument wat gebruik word deur die lesevalueerder tydens of direk ná 'n bepaalde lesaanbieding.

Met hierdie navorsing is daar slegs op laasgenoemde kategorie gefokus.

Op die vraag watter onderwysbevoegdhe, en hoeveel kriteria gedurende 'n lesperiode geëvalueer kan word, kon uit die literatuur nie bevredigende antwoorde gevind word nie. Na aanleiding van outeurs soos Van Gelder, Van der Stoep, De Graeve, Hopman, Archer, Landman, en bydraes van kollegas van die GOK, is daarin geslaag om kriteria wat moontlik kon dien as kriteria vir lesevaluering

in die skoolpraktikum, te identifiseer (vgl. Bylaag 4). Soveel as 48 kriteria is na aanleiding van genoemde drie basiese doel-konsepte onder drie kategorieë ingedeel, naamlik ken-aspekte, kan-aspekte en wees-aspekte.

Alvorens daar ingegaan is om vas te stel watter prosedure van evaluering deur die meeste evalueerders toegepas word, is aandag geskenk aan onderwysbevoegdhede wat enersyds in 'n instituutpraktikum deur studentonderwysers ingeoefen kan word en andersyds in die skoolpraktikum ingeoefen moet word. Daar is gewys op die waarde van evalueringsinstrumente wat op wetenskaplike navorsing berus en in die instituutpraktikum gebruik kan word as komponente van 'n BGO-program. Daar is egter aangetoon dat daar 'n behoefte bestaan aan evalueringsinstrumente wat op wetenskaplike navorsing berus en in die skoolpraktikum gebruik behoort te word ten einde ook deel uit te maak van 'n BGO-program.

Die literatuurnavorsing het aangetoon dat 'n gestruktureerde evalueringsvorm deur betreklik baie onderwysersopleidingsinrigtings gebruik word as 'n wyse om studentonderwysers se onderwysbevoegdhede te evalueer. Die skrywer hiervan was van mening dat die effektiwiteit van 'n gestruktureerde evalueringsvorm as lesevalueringsinstrument in terme van evaluering en opleiding verhoog kan word, mits dit so ontwerp kan word dat dit wetenskaplik verantwoordbaar is. Dit het verder geimpliseer dat so 'n leswaarnemingsinstrument vir sowel formatief-analitiese as summatiewe evaluering voorsiening moes maak. Alvorens so 'n instrument ontwikkel kon word, was dit eers nodig dat sekere wetenskaplike data versamel moes word. Dit is verwesenlik deur 'n empiriese ondersoek te onderneem.

5.2.2 DIE EMPIRIESE ONDERSOEK

Met die navorsing is personeellede van blanke onderwyskolleges in Suid-Afrika betrek. Die gestruktureerde vraelys het uit vyf afdelings bestaan (vgl. Bylaag 4). Benewens persoonlike besonderhede, het die vrae betrekking gehad op:

- * kriteria aan die hand waarvan onderwysbevoegdhede geëvalueer kan word;

- * wyses waarop kriteria in samehang met graderingskale in evalueringsvorms gestruktureer kan word;
- * wyses waarop puntetoekenning en/of gradering kan geskied; en die verhouding met betrekking tot ken-, kan- en wees-aspekte waarin dit verdeel kan word;
- * aspekte van organisatoriese/administratiewe aard sowel as ander aspekte wat 'n invloed kan hê op die wyse waarop evalueringsinstrumente geïmplementeer kan word.

Met die gestruktureerde vraelys is veral gepoog om te bepaal water van die groot aantal kriteria onderskeidelik deurgaans, dikwels, selde of nooit deur ervare dosente aangewend word wanneer hulle studentonderwysers se lesaanbiedinge evalueer. Hierdie inligting met betrekking tot die gebruiksfrekwensie van lesevalueringkriteria was van besondere waarde by die eerste ontwerp van die lesevalueringinstrument. Die oogmerk met die twee ongestruktureerde vrae (Afdeling E : 17 en 18) was om aan respondente die geleentheid te bied om 'n persoonlike bydrae te maak. Waardevolle bydraes is dan ook in hierdie verband van respondente ontvang.

Die rekenaaruittukke van die vraelys, wat as meetinstrument by hierdie ondersoek gedien het, is so noukeurig moontlik ontleed. Om die analises te vergemaklik, is sekere van die data in tabelle (3.1 - 3.12) weergegee. Meer tabelle kon saamgestel gewees het, maar dit is nie nodig geag nie omdat die inligting kort en saaklik onder 'n bepaalde opskrif weergegee kon word.* Daar is ook verwys na die bylae (1-7) wat uit hierdie ondersoek voortgespruit het.

Nie alleen het die data met betrekking tot gestruktureerde vrae insiggewende afleidings moontlik gemaak nie, maar ook het die twee gestruktureerde vrae betekenisvolle opmerkings van respon-

* Al die oorspronklike gegewens of data van die empiriese ondersoek is by navorser beskikbaar en is ter insae.

dente na vore gebring. Besondere aandag is hieraan gewy en is dan ook geïnterpreteer maar kon ook aangevul word met kommentaar na aanleiding van afleidings waartoe daar geraak is, ná die ondersoek voltooi is.

Die resultate wat die empiriese navorsing opgelewer het, het die inligting gebied wat nodig was om 'n lesevaluerings- en opleidings-instrument te kon ontwerp.

5.2.3 DIE ONTWERP EN TOETSING VAN DIE LESEVALUERINGSINSTRUMENT

Nadat daar ingegaan is op die meriete en gebruiksmoontlikhede van 'n evalueringskaal/evalueringvorm as 'n metode wat gevolg kan word om studentonderwysers se onderwysbevoegdhe in die skoolpraktikum te evalueer, is besluit dat die evalueringinstrument wat ontwerp sou word, hierdie vorm moes aanneem. Daar is in die eerste plek deeglik besin oor die wyse waarop kriteria geformuleer moes word.

Om die oogmerke met formatief-analitiese en summatiewe evaluering te bereik, is die kriteria vervat in die vraelys (vgl. Bylaag 4) s6 gegroepeer dat dit onderwysbevoegdhe verteenwoordig wat normaalweg in 'n lessituasie kan funksioneer. Dié groepering het die bundeling daarvan onder bepaalde hoofde as hoofkriteria moontlik gemaak. S6 kon die subkriteria as 'n beskrywing van die hoofkriteria in breë trekke, dien.

Vervolgens is 'n skaal ontwerp op grond waarvan gradering gedoen kan word. Die gebruiksfrekwensies van die onderskeie kriteria wat deur die resultate van die empiriese ondersoek aangetoon is, het 'n aanduiding gegee van die gewig wat elke kriterium in verhouding tot die ander, in terme van punte, behoort te weeg. Vir die eerste ontwerp is besluit dat 'n vierpuntskaal toegepas sou word en dat die punteverhouding van kriteria ten opsigte van ken-, kan- en wees-aspekte 28:40:32 sou wees. Voorsiening is ook gemaak vir voldoende ruimte vir kommentaar en om meer as een les op dieselfde vorm te evalueer.

Daar is vervolgens gewys op die gebruikswaarde van 'n lesevalueringinstrument en faktore wat die gebruikswaarde daarvan kan verhoog of verlaag — faktore geleë in die persoon wat dit implementeer, sowel as die instrument self. Kriteria waaraan 'n leswaarnemingsinstrument as metings- en opleidingsinstrument moet voldoen, is hierna in behandeling geneem.

'n Eksploratiewe ondersoek om die evalueringinstrument wat ontwerp is, te toets, is gedoen nadat 35 ervare dosente dit geïmplementeer het deur ongeveer 3400 lesse van studente tydens praktiese onderwys daarmee te evalueer. 'n Meningspeiling van hierdie dosente daarná het getoon dat verbeterings aangebring kon word en dat vir vakke soos Kuns, Musiek, Liggaamlike Opvoeding, Remediërende Onderrig en Tegniese vakke, afsonderlike instrumente ontwerp behoort te word wat deur die eie aard vandie vak genoodsaak word.

Met die hulp van vakspecialiste is instrumente vir die vakke Kuns en Musiek ontwerp en is hierdie instrumente tesame met die verbeterde instrument daarna geïmplementeer deur 50 dosente, waarmee ongeveer 4500 lesse van studente geëvalueer is. Die meningspeiling vorm deel van die tweede eksploratiewe ondersoek wat na aanleiding van laasgenoemde eksperimentering gedoen is en het getoon dat verdere aanpassing en verfyning noodsaaklik was. Die nodige verbeterings is aangebring en daar is ook met behulp van vakspecialiste vir vakke soos Liggaamlike Opvoeding en Remediërende Onderrig en die Tegniese vakke, evalueringinstrumente ontwerp.

Die verbeterde instrumente is gedurende die volgende twee praktiese onderwystydperke deur al die dosente wat met praktiese onderwys gemoeid was, gebruik om lesevaluering en opleiding van studente te bied. 'n Derde meningspeiling wat ná die tweede praktiese onderwystydperk gedoen is, het getoon dat weinig verbeterings verder nodig was.

'n Toets vir die betroubaarheid van die lesevalueringinstrument wat vir die meerderheid van vakke gebruik kan word, is deur middel van die toets-hertoetsmetode vir twee vakke, te wete Wiskunde

en Engels by derdejaarstudente uitgevoer. Die resultate van hierdie toetsing het getoon dat hierdie evalueringinstrument as meetinstrument as betroubaar beskou kan word.

Die skrywer hiervan was die mening toegedaan dat die eksploratiewe ondersoeke om die lesevalueringinstrumente te verbeter, daartoe bygedra het dat die instrumente as opleidingsinstrumente aan ver-eistes met betrekking tot geldigheid, in 'n hoër mate voldoen het; ook wat betref vergelykbaarheid, selfevalueerbaarheid en die bruikbaarheid van die instrumente. Tog is daar beseft dat die lesevalueringinstrumente wat na aanleiding van die onderhawige navorsing ontwerp is, nie as onverbeterlik beskou kan word nie, aangesien evalueringstegete aangewend behoort te word met die beseft van die beperkinge daaraan verbonde.

5.3 AFLEIDINGS EN GEVOLGTREKKINGS

Afleidings en gevolgtrekkings wat na aanleiding van die onderhawige navorsing gemaak kon word, word soos met die samevatting daarvan, onder dieselfde hoofde weergegee. Hierdie bevindinge het almal betrekking op die prakties-professionele opleiding van die onderwysstudent in die skoolpraktikum, veral met die oog op die opleiding vir die primêre skool.

5.3.1 GEVOLGTREKKINGS VANUIT DIE LITERATUURSTUDIE

- 1) Ongeag van watter wyses of instrumente gebruik gemaak word om studentonderwysers se lesse te evalueer, moet minstens vyf basiese beginsels in ag geneem word, indien effektiewe evaluering en opleiding bereik wil word — beginsels soos die doelstellings van evaluering, die kwalitatiewe en kwantitatiewe elemente van evaluering, die koöperatiewe en omvattende aard van evaluering, die individuele en deurlopende aard van evaluering.
- 2) Die doel van die opleier met lesevaluering is nie slegs om die mate van sukses wat die studentonderwyser behaal te bepaal nie, maar ook, en veral, om gemoeid te wees met sy opleiding in lesaanbieding vir die primêre skool.

- 3) Die kwalitatiewe en kwantitatiewe elemente van evaluering maak normgerigte en kriteriumgerigte interpretasie moontlik en vereis dat lesevaluering nie alleen summatief nie, maar ook formatief en analities behoort te geskied.
- 4) Diagnostiese evaluering as 'n vorm van formatiewe evaluering bestaande uit 'n beskrywende sowel as 'n etiologiese diagnose, kan moontlik vir lesevaluering van betekenis wees, mits verdere navorsing in hierdie verband onderneem kan word.
- 5) Leskritiek is alleen waardevol indien dit aan die vereistes van konstruktiewe kritiek en begeleiding van die student-inopleiding voldoen.
- 6) Die kōoperatiewe aard van lesevaluering beklemtoon die rol van minstens drie persone in die prakties-professionele opleiding van die studentonderwyser, naamlik die besoekende dosent, die toesighoudende onderwyser en die studentonderwyser self.
- 7) Selfevaluering word hoog aangeslaan as 'n wyse van opleiding van die onderwysstudent. Enersyds kan die studentonderwyser homself op 'n informele wyse evalueer en andersyds kan hy deur die opleidingsinrigting aan 'n formele selfevaluering-program onderwerp word.
- 8) Die individuele aard van evaluering vereis 'n objektiewe benadering ten opsigte van lesevaluering ten spyte van subjektiewe faktore wat dit mag bemoeilik. Bepaalde oordeelsfoute wat deur lesevalueerders begaan kan word, word deur hierdie beginsel blootgelê.
- 9) Die deurlopende aard van evaluering vereis dat daar kontinue skakeling moet bestaan tussen persone wat by die lesevaluering van 'n betrokke studentonderwyser betrokke is — skakeling waardeur die aandag gevestig word op aspekte ten opsigte

van die studentonderwyser se lesaanbieding wat sy/haar aandag behoort te geniet en waarop verbeter kan word by 'n herhaling van die lesaanbieding of by die aanbieding van nuwe lesse.

- 10) 'n Bevoegdheidsgerigte opleidingsprogram behoort nie alleen te fokus op die opleiding van studentonderwysers in 'n instituutpraktikum nie, maar behoort ook praktika soos 'n skoolpraktikum en 'n begeleidingspraktikum as erkende onderwysersopleidingsmodaliteite in te sluit.
- 11) Goed-gestruktureerde praktika (as modaliteite van prakties-professionele onderwysersopleiding) bied die geleentheid aan studentonderwysers om 'n veelheid van onderwysvaardighede in 'n verskeidenheid van gesimuleerde en praktiese lessituasies aan die hand van temas uit verskillende skoolvakke aan te leer, in te oefen en aan te bied.
- 12) Bepaalde onderwysbevoegdhede kan slegs in die skoolpraktikum ingeoefen word terwyl die bevoegdhede wat in die instituutpraktikum deur opleiding verwerf is, ook ingeoefen behoort te word in die praktiese onderwyssituasie waar dit geëvalueer kan word met die oog op gradering en verdere bysturing aan die studentonderwyser.
- 13) Onderwysbevoegdhede wat studentonderwysers moet verwerf, kan na aanleiding van 'n triadiese struktuur van doelkonsep te vir onderwysersopleiding in drie kategorieë verdeel word, te wete kognitiewe, onderrig- en affektiewe bevoegdhede.
- 14) Lesevalueringkriteria kan na aanleiding van drie hoofkategorieë van onderwysbevoegdhede wat geïdentifiseer is, ook in drie hoofkategorieë van aspekte ingedeel word, te wete, ken-, kan- en wees-aspekte.

- 15) Met betrekking tot lesevalueringinstrumente moet 'n duidelike onderskeid getref word tussen instrumente waarmee 'n reeks van lesse geëvalueer kan word, en instrumente waarmee 'n bepaalde les van 'n studentonderwyser tydens 'n bepaalde lesperiode geëvalueer kan word.
- 16) Lesevalueringinstrumente behoort s6 ontwerp te word dat dit voorsiening maak vir sowel summatiewe as vir formatief-analitiese evaluering ten einde norm- en kriteriumgerigte interpretasie te kan verseker.
- 17) 'n Gestruktureerde evalueringvorm word nie alleen by baie onderwysersopleidingsinrigtings as 'n waarnemingsinstrument aangewend om studentonderwysers prakties-professioneel ten opsigte van lesaanbieding te evalueer en op te lei nie, maar ook deur meer as 70% van die respondente verkies as 'n wyse van evaluering en opleiding.
- 18) Die struktuur en inhoud van lesevalueringsvorms wat in die literatuur gevind kon word, sowel as dié van verskeie opleidingsinrigtings in die RSA waarin skrywer insae gehad het, toon geen betekenisvolle ooreenkomste nie.
- 19) Literatuurstudies ten opsigte van graderingskale wat by verskillende onderwysersopleidingsinrigtings vir lesevaluering gebruik word, toon dat graderingskale wissel van 'n tweepuntskaal tot 'n tienpuntskaal.
- 20) Die groot variasie in terme van struktuur en inhoud wat ten opsigte van lesevalueringsvorms by verskillende opleidingsinrigtings aangetref word, het die vraag laat ontstaan tot watter mate die ontwerp daarvan op wetenskaplike gronde berus.
- 21) Daar bestaan oënskynlik 'n behoefte aan leswaarnemingsinstrumente waarvan die ontwerp op wetenskaplike navorsing berus, wat in die skoolpraktikum vir opleiding ten opsigte van lesaanbieding gebruik kan word.

5.3.2 GEVOLGTREKKINGS VANUIT DIE EMPIRIESE ONDERSOEK

- 1) Die groot meerderheid van lesevalueringkriteria wat in die vraelys opgeneem is, word deur die meerderheid van respondente by die onderskeie opleidingsinrigtings altyd of dikwels tydens lesevaluering gebruik.
- 2) Sekere evalueringkriteria kan in byna alle vakke vir lesevaluering- en opleidingsdoeleindes vir die primêre skool gebruik word.
- 3) Die aard van sekere vakke verg, benewens die kognitiewe en affektiewe bevoegdhede wat vir ander vakke ook geld, eiesoortige onderrigbevoegdhede wat derhalwe vaktipiese kriteria ten opsigte van onderrigbevoegdhede vereis.
- 4) Lesaanbiedinge van studentonderwysers kan in 'n betreklik groot verskeidenheid van vakke deur dieselfde leswaarnemingsinstrument geëvalueer word.
- 5) Lesaanbiedinge in vakke soos Musiek, Kuns, Liggaamlike Opvoeding en Remediërende Onderrig en Handwerk kan nie effektief met 'n leswaarnemingsinstrument wat vir betreklik algemene gebruik geskik is, geëvalueer word nie.
- 6) Daar bestaan so 'n groot variasie by onderwysersopleidingsinrigtings ten opsigte van die wyses waarop kriteria in samehang met graderingskale in evalueringsvorms gestruktureer kan word dat geen bepaalde wyse as die "algemeen aanvaarde" beskou kan word nie. Dit is waarskynlik omdat evaluering nie noodwendig op 'n formatief-sommatief-analistiese evalueringgrondslag by opleidingsinrigtings plaasvind nie.
- 7) Geen besondere wyse waarop te werk gegaan word om studentonderwysers tydens lesaanbieding te gradeer, kan uitgesonder word as 'n graderingswyse waaraan voorkeur gegee word by onderwysersopleidingsinrigtings nie.

- 8) Die gebruiksfrekwensie van die onderskeie lesevaluering-kriteria wat deur die resultate van die empiriese navorsing aangetoon is, het 'n aanduiding gegee van hoe swaar elke kriterium in verhouding tot 'n ander behoort te weeg. Dit het die basis gevorm vir die ontwerp van 'n graderingskaal vir 'n lesevalueringinstrument.
- 9) Meer as 90% van die respondente het 'n duidelike aanduiding gegee dat leswaarnemingsinstrumente ruim voorsiening behoort te maak vir skriftelike kommentaar oor die student se lesaanbieding.
- 10) Net meer as die helfte van respondente was van mening dat die punteverhouding ten opsigte van kognitiewe, affektiewe en onderrigbevoegdheids min of meer eweredig behoort te wees.
- 11) Respondente beskou dit as noodsaaklik dat dosente die lesevaluering van studente se lesaanbieding moet opvolg met 'n bespreking waarin die nodige terugvoer en begeleiding aan die student gebied kan word.
- 12) Vier uit vyf respondente is nie ten gunste daarvan dat 'n lesevalueringvorm vir meer as twintig kriteria voorsiening moet maak nie.
- 13) Meer as tagtig persent van die respondente verkies dat studentonderwysers 'n kopie van die voltooië lesevalueringvorm moet ontvang.
- 14) Respondente ag dit belangrik dat vorige lesaanbiedings van studentonderwysers vir vergelyking beskikbaar moet wees in gevalle waar dieselfde vorm nie meer as een keer deur dieselfde dosent gebruik kan word nie.
- 15) Dit word as wenslik beskou dat 'n toeligtingstuk met betrekking tot evaluering en die evalueringinstrument aan dosente beskikbaar gestel word, waar dosente die taak het om lesaanbiedings van studentonderwysers te evalueer met 'n waarnemingsinstrument waarmee hy/sy nog nie vertrou is nie.

5.3.3 GEVOLGTREKKINGS VANUIT DIE ONTWERP EN TOETSING VAN DIE LESEVALUERINGSINSTRUMENT

- 1) Die gebruikswaarde van 'n lesevalueringinstrument moet nie net op grond van sy waarde as meetinstrument nie, maar ook op grond van sy waarde as opleidingsinstrument beoordeel word.
- 2) Faktore wat die gebruikswaarde van 'n lesevalueringinstrument kan verhoog of verlaag, is nie slegs geleë in die instrument self nie maar ook, en veral, in die persoon wat dit implementeer.
- 3) Doeltreffender evaluering en opleiding van studentonderwysers ten opsigte van lesaanbieding kan bewerkstellig word indien lesevalueerders 'n betreklik intensiewe program met betrekking tot lesevaluering deurloop het.
- 4) Kriteria aan die hand waarvan 'n geskikte lesevalueringinstrument moet voldoen, kan geïdentifiseer word maar geen kriterium kan op sigself as maatstaf dien om so 'n instrument te beoordeel nie. Dit impliseer dat elke kriterium in samehang met die ander gebruik moet word vir beoordeling.
- 5) Die lesevalueringinstrument wat ontwerp is vir die evaluering en opleiding van studentonderwysers se lesaanbiedinge in vakke vir die primêre skool (uitgesonderd praktiese vakke), is deur middel van eksploratiewe ondersoeke in so 'n mate verfyn dat dit kon voldoen aan kriteria wat aan geskikte lesevalueringinstrumente gestel word.
- 6) Deur middel van die toets- hertoetsmetode is bepaal dat die lesevalueringinstrument wat vir algemene gebruik ontwerp is, wat geskiktheid betref nie alleen voldoen aan kriteria soos vergelykbaarheid, selfevalueerbaarheid, bruikbaarheid en geldigheid nie, maar ook as betroubaar beskou kan word.

- 7) Alhoewel die leswaarnemingsinstrumente wat vir die praktiese vakke ontwerp is, ook aan minstens een eksploratiewe ondersoek onderwerp is, kon nie bepaal word of hierdie instrumente, indien hulle deur 'n groter populasie dosente geïmplementeer sou word, nog heelwat verder ontwikkel sou kon word nie.
- 8) Geen lesevalueringinstrument kan absolute objektiwiteit waarborg nie, aangesien objektiwiteit teengewerk word deur die neiging wat by lesevalueerders bestaan om lesevaluering, wat 'n individuele aangeleentheid is, subjektief te benader.
- 9) Nadat die onderskeie eksploratiewe ondersoeke onderneem is, was skrywer hiervan oortuig daarvan dat die *hipoteses* (vgl. par. 1.8 bl. 13) wat vir die *onderhawige navorsing* gestel is, *aanvaar kan word, naamlik:*
- H1) *Onderwysstudente vir die primêre skool kan doeltreffend aan die hand van lesevalueringinstrumente in lesaanbieding opgelei word.*
- H2) *Kriteria wat in lesevalueringinstrumente opgeneem word, kan op 'n bepaalde wyse geformuleer word en moet spesifieke punte waardes bevat.*
- H3) *Die eie aard van skoolvakke noodsaak die feit dat studentonderwysers aan die hand van 'n verskeidenheid vaktipiese evalueringinstrumente opgelei word.*
- 10) Die wetenskaplike inligting wat die onderhawige navorsing aan die lig gebring het, het die navorser daarvan oortuig dat daar nog onontginde velde vir verdere ondersoek met betrekking tot lesevaluering en die opleiding van studentonderwysers in die primêre skool bestaan.

5.4 AANBEVELINGS

Die skrywer hiervan wens die volgende aanbevelings na aanleiding van die onderhawige studie te maak:

5.4.1 ONDERWYSERSOPLEIDING

- * Indien moontlik, moet die lesevalueringinstrumente wat na aanleiding van hierdie navorsing ontwikkel is, deur onderwysersopleidingsinstitute gebruik word tydens die prakties-professionele opleiding van studentonderwysers in die skoolpraktikum.
- * Dosente van onderwysersopleidingsinstitute wat in die skoolpraktikum gemoeid is met die evaluering van studentonderwysers moet opnuut kennis neem van die onderskeie beginsels van evaluering en wat dit behels; en ook die tipe oordeelsfoute wat so dikwels deur lesevalueerders begaan word.

5.4.2 VERDERE NAVORSING

- * Die wyse waarop lesevalueerders ten opsigte van lesevaluering in die skoolpraktikum opgelei kan word, behoort nagevors te word.
- * Diagnostiese evaluering, as 'n vorm van formatiewe evaluering in lesevaluering- en opleidingsverband, behoort indringend nagevors te word.
- * Daar kan nagevors word om 'n lesevalueringinstrument te ontwikkel waarmee 'n reeks lesse wat deur 'n studentonderwyser in die skoolpraktikum aangebied en deur die toesighoudende onderwyser geëvalueer kan word.
- * Die lesevalueringinstrumente wat vir praktiese vakke ontwikkel is, kan deur verdere navorsing verfyn word, indien bevind sou word dat hierdie instrumente nie bevredigend genoeg aangewend kan word in die bevoegdheidsgerigte opleiding van onderwysers vir die primêre skool nie.

5.5 SLOTOPMERKING

Met die onderhawige navorsing is daar gepoog om wetenskaplike inligting met betrekking tot evaluering van studentonderwysers se lesaanbieding te bekom met die oog op die ontwikkeling van leswaarnemingsinstrumente waarmee lesaanbiedinge van studentonderwysers tydens hul prakties-professionele opleiding in die skoolpraktikum so objektief moontlik geëvalueer en opgelei kan word.

Die hoop word uitgespreek dat die navorsing wat gelei het tot die bevindinge waartoe daar gekom is, vir onderwysersopleiers van waarde sal wees. In hierdie verband word gedink aan dosente by onderwysersopleidingsinstitute wat belangstel in wetenskaplike gegewens met betrekking tot lesevaluering en instrumente waarmee studentonderwysers se lesaanbiedinge meer bevredigend geëvalueer kan word.

Soos reeds aangedui, word nie daarop aanspraak gemaak dat leswaarnemingsinstrumente wat ontwikkel is, nie verbeter kan word nie. Inteendeel sou die skrywer hiervan dit verwelkom indien verdere navorsing tot die verbetering daarvan kan bydra. Wanneer onderwysersopleiers die instrumente wat met behulp van die onderhawige navorsing ontwikkel is, beoordeel, moet egter in gedagte gehou word dat die gebruikswaarde van 'n lesevalueringinstrument nie alleen geleë is in die instrument self nie, maar ook in die persoon wat dit toepas of daarmee werk. Die implementering van lesevalueringinstrumente in 'n bevoegdheidsgerigte onderwysersopleidingsprogram behoort dan groter objektiwiteit by dosente wat die lesaanbiedinge van studente moet evalueer, in die hand te werk. Andersyds kan dit ook die student sensitief maak vir die kriteria van die lesevalueringinstrument en kan hy/sy hom/haar daarop instel om die hoogste evalueringpunt van elke kriterium te probeer bereik. Perrott (1982:8) vat hierdie saak treffend soos volg saam:

Competence in theoretical knowledge about learning, attitudes which foster learning and positive relationships, knowledge of the subject matter to be taught and a repertoire of teaching skills and techniques provide teachers with the tools necessary to make and implement professional decisions.

Mag die resultate van hierdie navorsing 'n positiewe bydrae lewer tot die verbetering van onderwysersopleiding in RSA deur middel van bevoegdheidsgerigte opleiding in die algemeen, en in besonder vir die opleiding van studentonderwysers vir die primêre skool.

---o0o---

BIBLIOGRAFIE

- ADAMS, G.S. 1966. *Measurement and Evaluation in Education Psychology, and Guidance*. New York : Holt, Rinehart and Winston. 654 p.
- ADAMS, H.P. & DICKEY, F.G. 1956. *Basic Principles of Student Teaching*. New York : American Book Company. 372 p.
- ALLEN, D., RYAN, K. 1969. *Microteaching*. London/California/Ontario : Addison-Wesley Publishing Company, Inc. 151 p.
- ANDERSON, S.B., BALL, S., MURPHY, R.T. 1975. *Encyclopedia of Educational Evaluation*. San Francisco/Washington/London : Jossey-Bass Publishers. 515 p.
- ARCHER, R.G. 1975. Assessing the Student-teacher. (*In The School and the Teacher*. Derby : Professional Association of Teachers, pp. 31-38).
- AVENANT, P.J. 1981. *Inleiding tot Praktiese Onderwys*. Kaapstad/Johannesburg : Lex Patria. 231 p.
- BEHR, A.L. 1984 Student Self-Assessment. (*In Bulletin for Academic Staff, A Journal devoted to University Education*. University of Durban - Westville, Vol. 5. No. 1. pp. 16-20).
- BEKKER, M.A. 1981. Die Transponering van Onderwysdoelstellings na Lesdoelwitte. (*In Krüger, R.A., Meerkotter, D.A., Trümpelman, M.H. red. Onderwyskunde en Onderwysersopleiding*. Opvoedkundepublikasiereeks van die Randse Afrikaanse Universiteit, nr. 2, pp. 101-113).
- BENADE, P.C.S. 1982. *Die Bevoegdheidsgerigte Opleiding van Bedryfskennisonderwysers*. Potchefstroom. 208 p. Ongepubliseerde proefskrif (D.Ed) P.U. vir C.H.O.

- BENNIE, W.A. 1972. *Supervising Clinical Experiences in the Classroom*. New York : Harper & Row Publishers. 261 p.
- BEZUIDENHOUT, D. 1974. *'n Kritiese Studie van die Evaluering van die Onderwysstudent vir die Primêre Skool tydens Praktiese Onderwys in die V.S.A.* Bloemfontein. 283 p. Ongepubliseerde proefskrif (D.Ed) Universiteit van die Oranje Vrystaat.
- BLOOM, B.S., HASTINGS, J.T., MADAUS, G.F. 1971. *Handbook on Formative and Summative Evaluation of Student Learning*. New York : McGraw-Hill Company. 923 p.
- BLOOM, B.S. 1974. Some Theoretical Issues Relating to Educational Evaluation. (In Tyler, R.W., red. *Educational Evaluation: New Roles, New Means*. Chicago : NSSE. pp. 26-51)
- BORG, W.R. 1975. *Moving towards Effective Teacher Education - One Man's Perspective*. 51st Faculty Honor Lecture. Utah : The University Press. 36 p.
- BOYCE, A.N. 1972. *Evaluering in die Opleiding van Onderwysers*. Kursus in Tersiêre Onderwys, Lesing 6 : Transvaalse Onderwys-departement. 67 p.
- BOYCE, A.N. 1977. *The Assessment of Student Teachers' Performances in the Classroom*. Ongepubliseerde opstel geskryf vir dosente van die Johannesburg College of Education. 17 p.
- BRADLEY, R., OWEN, V., WASHINGTON, E. 1960. A Criterion for the Appraisal of Student Teaching : the California Definition (In *Evaluating Student Teaching : Thirty-ninth Yearbook, 1960*. The Association for Student Teaching. pp. 46-56).
- BROWN, G. 1975. *Micro-teaching, a Programme of Teaching Skills*. London : Butler & Tanner. 163 p.

- BYERS, L., IRISH, E. 1965. *Success in Student Teaching*. Boston: D.C. Heath and Company. 274 p.
- CALITZ, L.P., GRESSE, D.A. 1977. *Die Strukturele Komponente van 'n Les*. Aanvullende Studiemateriaal Onderwyspraktyk C,D,E. Randse Afrikaanse Universiteit. 26 p.
- CALITZ, L.P. 1978. *Vraagstelling : 'n Onderzoek in Onderwysopleiding*. Johannesburg. 332 p. Ongepubliseerde proefskrif (D.Ed.) Randse Afrikaanse Universiteit.
- CALITZ, L.P. 1980. *Onderwyskunde en die Professionele Opleiding van Onderwysers*. Inougurele rede, nr. 70, Reeks H. P.U. vir C.H.O. 38 p.
- CALITZ, L.P. 1981 (a). Mikro-onderwys in 'n Onderwysersopleidingsprogram. (In Krüger, Trümpelman en Meerkotter, (red.), *Onderwyskunde en Onderwysersopleiding*. pp. 35-48. Opvoedkunde-publikasiereeks van die Randse Afrikaanse Universiteit, nr.2)
- CALITZ, L.P., NEL, C.J. 1981 (b). Die Rol en Plek van 'n Instituutpraktyk by die Praktiese Opleiding van Onderwyserstudente. (In Krüger, R.A., Trümpelman, M.H. en Meerkotter, D.A. red. *Onderwyskunde en Onderwysersopleiding*. pp.48-60. Opvoedkunde Publikasiereeks van die Randse Afrikaanse Universiteit, nr. 2).
- CALITZ, L.P., STEYN, I.N. & VAN DER WESTHUIZEN, P.C. 1981(c). *Die Strukturele Komponente van 'n Les*. Potchefstroom : Pro Rege.
- CALITZ, L.P., DU PLESSIS, S.J.P., STEYN, I.N. 1982(a). *Die Kurrikulum : 'n Handleiding vir Dosente en Onderwysers*. Durban, Pretoria : Butterworth. 85 p.
- CALITZ, L.P. 1982(b). RGN-Projek : Bevoegdheidsgerigte Opleiding van Onderwysers. (In L.P. Calitz (Projekleier), *Die Verbetering van Onderwysersopleiding in die RSA deur middel van Bevoegdheidsgerigte Opleiding*. P.U. vir C.H.O./RGN Projek : A15/4/57 'n Verslag oor die Vordering van Individuele navorsers. pp. 40-50.

- CALITZ, L.P. 1983. (RGN-Projek : Bevoegdheidsgerigte Opleiding van Onderwysers. (In L.P. Calitz (Projekleier). *Die Verbetering van Onderwysersopleiding in die RSA deur middel van Bevoegdheidsgerigte Opleiding*. P.U. vir C.H.O./RGN-Projek : A15/4/57, 'n Verslag oor die Vordering van Individuele Navorsers, pp. 1-23).
- COLLIER, K.G. 1959. The Criteria of Assessment. (In *Education for Teaching* No. 48, 1959).
- CONRADIE, S.M. 1977. *Die Praktiese Opleiding van die Studentonderwyser in die Skool, met Besondere Verwysing na die Begeleidingstaak van die Toesighoudende Onderwyser*. Ongepubliseerde verhandeling (M.Ed.) Universiteit van Stellenbosch. (Mikrofiche).
- DE CORTE, E. 1971. Ontwerp van een Model voor Didactiese Evaluatie. (*Pedagogische Studiën*, 1971(48): pp. 328-341).
- DE CORTE, E., GEERLIGS, C.T., LAGERWEIJ, N.A.J., PETERS, J.J., VANDENBERGHE, R. 1974. *Beknopte Didaxologie*. Haarlem : Groningen. 434 p.
- DE GRAEVE, M. 1973. *Lesvoorbereiding en -evaluatie op Basis van Didactische Analyse*. Antwerpen/Amsterdam : Standaard Wetenschappelijke uitgeverij. 146 p.
- DE GROOT, A.D. 1961. *Methodologie - grondslagen van Onderzoek en Denken in de Gedragwetenschappen*. S-Gravenhage: Mouton & Co. 415 p.
- DE JAGER, N.J. 1978. Onderwyspraktyk - 'n Waardering (In *S.A. Tydskrif vir die Pedagogiek*, Vol. 12, Nr. 2, September 1978. pp. 55-63).
- DE JAGER, N.J. 1979. *Evaluering van Onderwysers in die Onderrig-situasie*. Ongepubliseerde proefskrif (D.Ed.). Pretoria. Universiteit van Pretoria. 216 p.

- DE WET, J.J., DE K. MONTEITH, J.L., STEYN, H.S., VENTER, P.A.
1981. *Navorsingsmetodes in die Opvoedkunde*. Durban-Pretoria:
Butterworth. 348 p.
- DIXON, W.J. & BROWN, M.B. red. 1979. *BMDP-79 Biomedical Computer
Program P-series*. Los Angeles : University of California
Press. Berkeley.
- DUVENHAGE, B. 1983. *Roeping en Wetenskap*. Potchefstroom : Ben-
toti. 187 p.
- EBEL, R.L. 1979. *Essentials of Educational Measurement*. New
Jersey : Prentice-Hall. 388 p.
- GRESSE, D.A. 1981. Bevoegdheidsgerigte Opleiding van Onderwysers.
(In Krüger, R.A., Trümpelman. M.H. en Meerkotter, D.A. red.
Onderwyskunde en Onderwysersopleiding. pp. 26-35). Opvoed-
kundepublikasiereeks van die Randse Afrikaanse Universiteit,
Nr. 2.
- GRONLUND, N.E. 1976. *Measurement and Evaluation in Teaching*.
New York : Macmillan Publishing Co., Inc. 590 p.
- HALL, G.E., JONES, H.L. 1976. *Competency-based Education :
a Process for the Improvement of Education*. New Jersey :
Prentice-Hall, Inc., Englewood Cliffs. 376 p.
- HANNAH, C. 1979(a). *Evalueringpraktik vir Onderwysgebruik*.
Pretoria en Kaapstad : Academica. 143 p.
- HANNAH, C. 1979 (b). Die Probleem van Evaluering in die Onderwys.
(In S.A. *Tydskrif vir die Pedagogiek*, Vol. 13, Nr. 1,
Maart 1979, Pretoria. pp. 14-29.
- HANNAH, C. 1979(c). Enkele oorwegings ter verbetering van Evalu-
ering in die onderwys. (In *Onderwysbulletin*, Jaargang XXIII,
Nr. 1, April 1979, Transvaalse Onderwysdepartement, Pretoria.
pp. 20-27).

- HENRY, M.A., BEASLEY, W.W. 1972. *Supervising Student Teachers - a guide for co-operating teachers*. Indiana : Sycamore Press. 172 p.
- HILL, J.S. 1975. *Kriteria vir die Seleksie en Ordening van Kurrikuluminhoud*. Pretoria. 273 p. Universiteit van Pretoria. Pedagogiekstudies. Nr. 85.
- HOPMAN, W.M., VAN LAATUM, H.B. SANTEMA, M., TOREN, G.G. 1974. *Lessen over Lessen*. Leiden : Stafleu & Zoon. 233 p.
- INLOW, G.M. 1959. Evaluating Student-teacher Experiences. (In *Journal of Educational Research*, Vol. 45, 1959).
- JOOSTE, J.H. 1982. Die Inskakeling van die Beginner-onderwyser. (In *Onderwysbulletin*, Jaargang XXVI, Nr. 3, April 1982. Transvaalse Onderwysdepartement, Pretoria. pp. 4-21.
- KAY, P.M. 1975. *What Competencies should be included in a C/PBTE program?* Washington : American Association of Colleges for Teacher Education. 33 p.
- KOEKEMOER, D.J.P. red. 1979. *Die Lesstruktuur*. Johannesburg : Publikasiereeks van die Onderwyskollege Goudstad, Nr. 1. 134 p.
- KORRUBEL, J.R.W.F. 1972. *Die Praktiese Opleiding van Primêre Onderwysers*. 'n Pedagogies-didaktiese studie van die plek daarvan in die opleidingsprogram van primêre onderwysers in die OVS met besondere verwysing na die implementering van geslotebaantelevisie as hulpmiddel. Ongepubliseerde Proefskrif (D.Ed) Universiteit van die Oranje-Vrystaat. 259 p.
- KRUGER, P.J. 1976. *'n Didakties-gefundeerde Evalueringstelsel vir Onderwysers in Sekondêre Onderwys*. Pretoria. 197 p. Ongepubliseerde Proefskrif (D.Ed) - UNISA.

- KRUGER, P.J. 1979. *Evaluering Pedagogies gesien. (In Onderwysbulletin, Jaargang XXIII, No. 1, April 1979, Transvaalse Onderwysdepartement, Pretoria. pp. 35-47).*
- KRÜGER, R.A. 1980. *Beginnels en Kriteria vir Kurrikulumontwerp.* Pretoria, Kaapstad : HAUM. 165 p.
- KRÜGER, R.A. 1981 (a). *Modaliteite vir Onderwysersopleiding. (In Onderwyskunde en Onderwysersopleiding. Opvoedkundepublikasiereeks van die Randse Afrikaanse Universiteit, Nr. 2, pp. 18-26).*
- KRÜGER, R.A. 1981(b). *Onderwyskunde : Vakwetenskap in die Spanningsveld tussen Teorie en Praktijk.* Johannesburg. Inougu-rele rede, nr. 128. Publikasiereeks, Randse Afrikaanse Uni-versiteit. 16 p.
- LANDMAN, W.A. 1977. *Fundamentele Pedagogiek en Onderwyspraktijk.* Durban : Butterworth. 294 p.
- LANDMAN, W.A. (Red.) 1980. *Inleiding tot die Opvoedkundige Na-vorsingspraktijk.* Durban-Pretoria : Butterworth. 441 p.
- LANDMAN, W.A., KILIAN, C.J.G., SWANEPOEL, E.M., BODENSTEIN, H.C.A. 1982. *Fundamentele Pedagogiek.* Kaapstad/Johannesburg : Juta en Kie. Bpk. 122 p.
- LOWYCK, J. 1976. *Een Strategie van Curriculumontwikkeling voor de Lerarenopleiding. Pedagogische Studiën.* 1976(53). pp. 321-333.
- MAARSCHALK, J. 1977. *Die Heurostentiek as 'n Didaktiese Model.* Randse Afrikaanse Universiteit (D.Ed)-Proefskrif.
- MARAI, F.A.J. 1981. *Die Onderwyser en Evaluering. (In Krüger, R.A., Meerkotter, D.A., Trümpelman, M.H. red. Onderwyskunde en Onderwysersopleiding. Opvoedkundepublikasiereeks van die Randse Afrikaanse Universiteit. Nr. 2, pp. 113-125).*

- MEDLEY, D.M., MITZELL, H.E. 1963. *Measuring Classroom Behavior by Systematic Observation.* (In GAGE, N.L. red. *Handbook of Research on Teaching.* Chicago : Rand McNally & Company. pp. 171-247).
- MÜLLER, E.C.C. 1983. *Die Prakties Beroepsgerigte Opleiding van Onderwysers.* Johannesburg. Inougurele rede, nr. 154. Publikasiereeks, Randse Afrikaanse Universiteit. 18 p.
- MYERS, R., BOTNER, T. 1960. *Self-evaluation : A Significant Force in the Evaluation of Student Teaching.* (In *Evaluating Student Teaching - The thirty-ninth yearbook of the Association for Student Teaching.* Iowa : W.M.C. Brown Co. Inc. pp. 166-179).
- PERROTT, E. 1982. *Effective Teaching - a Practice Guide to improving your Teaching.* London : Longman. 190 p.
- POPHAM, W.J. 1975. *Educational Evaluation.* New Jersey : Prentice-Hall, 328 p.
- POPPLETON, P.K. 1968. *The Assessment of Teaching Practice : What Criteria do we use?* (In *Education for Teaching.* No.75 1968).
- REDFERN, G.B. 1972. *How to Evaluate Teaching - A Performance Objective Approach.* Ohio : School Management Institute. 111 p.
- RHEEDERS, H.J.M. 1982. *Kriteria vir die Bevoegdheid van Onderwysers.* Potchefstroom. 310 p. Ongepubliseerde Proefskrif (D.Ed), P.U. vir C.H.O.
- SAX, G. 1968. *Empirical Foundations of Educational Research.* New Jersey : Prentice-Hall, Inc. 443 p.
- STEYN, I.N. 1982. *Onderrig-leer as Wyse van Opvoeding.* Durban : Butterworth en Kie. (SA) (Edms) Bpk. 127 p.

- STONES, E., MORRIS, S. 1972. *Teaching Practice. Problems and Perspectives*. London : Methuen & Co. Ltd. 300p.
- STRATEMEYER, F.B. & LINSAY, M. 1958. *Working with Student Teachers*. New York : Bureau of Publication, Columbia University. 502 p.
- STRYDOM, A.H., HELM, C.A.G. 1981. *Die Suksesvolle Dosent*. Goodwood : Nasou Beperk. 199 p.
- TANRUTHER, E.M. 1973. *Clinical Experiences in Teaching for the Student Teacher or Intern*. New York : Dodd, Mead & Company. 297 p.
- THORP, M.T. 1960. Rhode Island College of Education. (*In Evaluating Student Teaching - The thirty-ninth yearbook of the Association for Student Teaching*. Iowa : W.M.C. Brown Co. Inc. pp. 123-138).
- VAN DEN BERG, A.M. 1969. *Praktiese Opleiding van Onderwysers in Transvaal; 'n Historiese en Empiriese Onderzoek*. Potchefstroom. 582p. Ongepubliseerde Proefskrif (D.Ed), P.U. vir C.H.O.
- VAN DER MERWE, P.J. 1980. *Operasionalisering van Opleidingsdoelwitte*. Referaat gelewer by geleentheid van die BOO-Saamtrek, 13 September 1980 by die GOK.
- VAN DER MERWE, P.J. 1981. Opleidingsmodel vir Primêreskoolonderwysers vanuit 'n Doelwitperspektief. (*In Krüger, R.A., Trümpelman, M.H., Meerkotter, D.A. red : Onderwyskunde en Onderwysersopleiding*. pp. 142-154). Opvoedkundepublikasie-reeks van die Randse Afrikaanse Universiteit. Nr. 2.
- VAN DER MERWE, P.J. 1982. *Doelstellings vir Onderwysersopleiding*. 429 p. Johannesburg : Ongepubliseerde Proefskrif (D.Ed), Randse Afrikaanse Universiteit.
- VAN DER STOEP, F., VAN DYK, C.J., SWART, A., LOUW, W.J. 1973. *Die Lesstruktuur*. Johannesburg : McGraw-Hill. 209 p.

- VAN DER STOEP, F., LOUW, W.J. 1976. *Inleiding tot die Didaktiese Pedagogiek*. Pretoria/Kaapstad:Academica. 387 p.
- VAN DER WALT, J.L., DEKKER, E.I. 1982. *Fundamentele Opvoedkunde vir Onderwysstudente*. Pretoria : Promedia Publikasies. 299 p.
- VAN EEDEN, J.H. 1969. *Die Plek van Praktiese Onderwys in die Opleidingsprogram van Onderwysers*. Pretoria : Ongepubliseerde Proefskrif (D.Ed). UNISA.
- VAN GELDER, L., PETERS, J.J., SIXMA, J. 1972. *Didactische Analyse*. Groningen Walters-Noordhoff. 166 p.
- VAN HULST, J.W., VAN DER MOLEN, I.J. 1969. *Leerboek der Pedagogiek*. Groningen. Walters-Noordhoff. 226 p.
- VAN ZYL, P. 1973. *Opvoedkunde, Deel 1. 'n Handleiding vir Studente*. Johannesburg : Boekhandel De Jong. 334. p.
- VAN ZYL, P. 1975. *Opvoedkunde, Deel 2. 'n Handleiding vir Studente*. Johannesburg : Boekhandel De Jong. 298 p.
- VAN ZYL, P. 1977. *Opvoedkunde, Deel 3. 'n Handleiding vir Studente*. Johannesburg : Boekhandel De Jong. 373 p.
- VOS, J.A.P. 1977. *Die Volwassenheidsbeeld in die Grootstad en die Opvoedingseise wat dit stel*. Johannesburg : Randse Afrikaanse Universiteit (M.Ed-verhandeling). 273 p.
- VREY, J.D. 1979. *Die Opvoedeling in sy Selfaktualisering*. Pretoria : Promedia-Publikasies. 358 p.
- WILHELMS, F.T. red. 1967. *Evaluation as Feedback and Guide*. Washington : Association for Supervision and Curriculum Development, NEA. 283 p.
- YULE, R.M. 1982. *Evaluering (kodering) van Mikrolesse*. (In *Onderrig en Mikro-onderrig*. Yule, Soobiah, Steyn en Davies. pp. 106-121). Johannesburg : McGraw-Hill Boekmaatskappy.

VRAELYS AAN PERSONEELLE WAT DIE VOORGESTELDE LESEVALUERINGSVORM BY
WYSE VAN PROEFNEMING TYDENS DIE ONLANGSE PRAKTIESE ONDERWYSTYDPERK
GEIMPLEMENTEER HET

NO.

OPMERKINGS:

1. Met hierdie vraelys word gepoog om met die samewerking van personeelle wat verskillende vakgebiede verteenwoordig, na te vors in watter opsigte die voorgestelde evalueringsvorm sodanig verbeter kan word dat die evaluering en opleiding van ons studente t.o.v. lesaanbieding op die mees doeltreffende en bevredigende wyse kan geskied.
2. U word derhalwe vriendelik versoek om al die vrae openlik en eerlik te beantwoord. Weloerwoë antwoorde sal hoog op prys gestel word. Die inligting wat u sal verskaf, sal vertroulik behandel word.
3. U word hiermee ook versoek om die vraelys asseblief so gou moontlik te voltooi en dit ná voltooiing in die posvakkie van dr. W L Janse van Rensburg te plaas.

A. PERSOONLIKE BESONDERHEDE:

Omkring asseblief die nommer in die blokkie wat u antwoord verteenwoordig, bv.

1	2	3
---	---	---

1. Doseerwerk word onderneem m.b.t.:

Jun.Prim.afdeling: 1 Sen.Prim. Afdeling: 2 Albei: 3

1	2	3
---	---	---

2. Vakgebied: (ten opsigte waarvan u
- gewoonlik
- die
- meeste
- lesse
- valueer
-).
-
- Dui
- asseblief slegs
- een
- vak
- aan
- .

Afrikaans: 1 Engels: 2 Wiskunde: 3

Geskiedenis: 4 Aardrykskunde: 5 Godsdiensonderrig: 6

Kuns: 7 Mediakunde: 8 Omgewingsleer: 9

Voorligting: 10 Sotho: 11 Handwerk: 12

Biologie: 13 Musiek: 14 Liggaamlike Opvoeding: 15

Remediërende Onderrig: 16 Ander: 17

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----	----	----	----	----	----	----	----

3. Aantal jare onderwyservaring:

1 - 5 jr: 1 6 - 10 jr: 2 meer as 10 jr: 3

1	2	3
---	---	---

4. Aantal jare verbonde aan GOK:

1-5jr: 1 6-10jr: 2 meer as 10jr: 3

1	2	3
---	---	---

5. Hoogste kwalifikasie:

Onderwysdiploma: 1 B-Graad: 2

M-Graad: 3 D-Graad: 4

1	2	3	4
---	---	---	---

6. Nagraadse kwalifikasie in die Opvoedkunde:

B.Ed: 1 M.Ed.:2 D.Ed.: 3 Geen: 4

1	2	3	4
---	---	---	---

B. KRITERIA WAT IN AG GENEEM KAN WORD BY DIE LESEVALUERING VAN STUDENTE TYDENS PRAKTIESE ONDERWYS:

- * Sal u asseblief teenoor elke item op Afdeling B van hierdie vraelys aandui hoe belangrik u elk van die ondergenoemde aspekte ag toe u student(e) se lesaanbieding geëvalueer het.

Maak gebruik van die volgende skaal:

3 dui aan 'n aspek wat u altyd (gereëld) gebruik

2 dui aan 'n aspek wat u dikwels gebruik

1 dui aan 'n aspek wat u selde gebruik

0 dui aan 'n aspek wat u nooit gebruik nie.

- * Maak asseblief 'n kruisie in die blokkie teenoor die gekose antwoord; bv.

3	<input checked="" type="checkbox"/>	1	0
---	-------------------------------------	---	---

 dui aan dat die kriterium dikwels deur u gebruik word.

- * Met betrekking tot die indeling van die kriteria in drie afdelings word duidelikheidshalwe net die volgende gestel:
- "Ken" dui op die teoretiese toerusting van die aspirantonderwyser (student)
 - "Kan" dui op sy praktiese bedrewenheid t.o.v. lesaanbieding.
 - "Wees" veronderstel die eienskappe van die bekwame onderwyser waarna gestrewe word.
- * U word derhalwe versoek om hierdie indeling as uitgangspunt in ag te neem by die voltooiing van u antwoorde, veral as u aan die einde van die vraelys wens om algemene kommentaar oor die hele vraelys te lewer. U bydrae in hierdie verband sal besonder waardeer word.

1. LESBEPLANNING IN JOERNAAL (KEN-ASPEKTE)

NO

KRITERIA

- a. Formulering van Lesdoel
- b. Formulering van Leerdoel
- c. Formulering van Probleemtelling
- d. Volledigheid: nodige opskrifte t.o.v. lesfases en komponente van lesstruktuur
- e. Netheid en uiteensetting
- f. Korrektheid: feite en taalgebruik
- g. Gepastheid van onderrig- en leermedia
- h. Gepastheid van strategieë en beginsels

3	2	1	0
3	2	1	0
3	2	1	0
3	2	1	0
3	2	1	0
3	2	1	0
3	2	1	0
3	2	1	0
3	2	1	0

i. Gepastheid van werkvorme, tegnieke/metodes

3	2	1	0
---	---	---	---

j. Leskeuse t.o.v kreatiewe, estetiese en perseptuele groei by die kind

3	2	1	0
---	---	---	---

2. AANBIEDING (KAN-ASPEKTE)

2.1 AANGEBODE LEERINHOUD:

a. Aansluitend by peil van leerlinge: t.o.v. voorkennis, vlak van taal en denkvlak

3	2	1	0
---	---	---	---

b. Volgens geformuleerde lesdoel en leerdoelwitte

3	2	1	0
---	---	---	---

c. Integrering by reeds verworwe kennis

3	2	1	0
---	---	---	---

d. Beheersing van leerinhoud t.o.v. juistheid en feitlikheid

3	2	1	0
---	---	---	---

e. Paslike herhaling en kontrole

3	2	1	0
---	---	---	---

f. Inskakeling by werklikheid (voorbeelde)

3	2	1	0
---	---	---	---

g. Improvisasie

3	2	1	0
---	---	---	---

h. Lewensopvatlike inhoude (C.N.O.)

3	2	1	0
---	---	---	---

i. Volgens ordeningsbeginsels: bv. chronologiese, simbiotiese, integrasie, konsentriese, ens.

3	2	1	0
---	---	---	---

2.2 ONDERWYSSTYL EN ONDERRIG-LEERPRAKTYK:

BEHEERSING VAN LESVERLOOPSMOMENTE:

a. - Lesgroet en skep van geskikte leermilieu; motivering en stimulus

3	2	1	0
---	---	---	---

b. - Aktualisering van voorkennis en probleemstelling

3	2	1	0
---	---	---	---

c. - Eksposisie en aktualisering van leerinhoud; eksperimentering en eksplorاسie

3	2	1	0
---	---	---	---

d. - Funkstionalisering: vrae, opdragte en oefeninge; individuele motivering

3	2	1	0
---	---	---	---

e. - Evalueringshandelinge

3	2	1	0
---	---	---	---

f. Uitdeel/gereedmaak van materiaal en apparaat

3	2	1	0
---	---	---	---

g. Klashantering en -beheer (disipliene)

3	2	1	0
---	---	---	---

h. Hantering en integrering van media; kaarte, sketse, modelle, instrumente en ander apparaat

3	2	1	0
---	---	---	---

i. Visuele skemas op skryfbord, tru-projektor, kleefbord gestruktureerd; skrif; prent; woord/sin

3	2	1	0
---	---	---	---

j. Kwaliteit van leerlingdeelname/leeraktiwiteite: individueel en groep

3	2	1	0
---	---	---	---

k. Gepastheid van vraagstelling: hoër en laer orde

3	2	1	0
---	---	---	---

1. Stemgebruik: variasie t.o.v. tempo en volume:
intonasie; vloeiende spraakstroom; ens.
- | | | | |
|---|---|---|---|
| 3 | 2 | 1 | 0 |
|---|---|---|---|
- m. Implementering van werkvorme en metodes: doseer,
demonstreer, gesprek, opdrag, spel, ens.
- | | | | |
|---|---|---|---|
| 3 | 2 | 1 | 0 |
|---|---|---|---|
- n. Implementering van onderwysstrategieë: induktiewe
deduktiewe, ens.
- | | | | |
|---|---|---|---|
| 3 | 2 | 1 | 0 |
|---|---|---|---|
- o. Implementering van didaktiese beginsels
- | | | | |
|---|---|---|---|
| 3 | 2 | 1 | 0 |
|---|---|---|---|
- p. Differensiasie: begeleiding en individualisering
- | | | | |
|---|---|---|---|
| 3 | 2 | 1 | 0 |
|---|---|---|---|
- q. Vermoë om groepaktiwiteite uit te voer
- | | | | |
|---|---|---|---|
| 3 | 2 | 1 | 0 |
|---|---|---|---|
- r. Vermoë om eie foute te erken en te herstel
- | | | | |
|---|---|---|---|
| 3 | 2 | 1 | 0 |
|---|---|---|---|
- s. Vermoë om probleme te identifiseer en te herstel
- | | | | |
|---|---|---|---|
| 3 | 2 | 1 | 0 |
|---|---|---|---|
- t. Bedreweheid in vrae-beantwoording
- | | | | |
|---|---|---|---|
| 3 | 2 | 1 | 0 |
|---|---|---|---|
- u. Inname, opruiming en versorging van apparaat en media
- | | | | |
|---|---|---|---|
| 3 | 2 | 1 | 0 |
|---|---|---|---|
- v. Divergente oplossingsmoontlikhede aangebied
- | | | | |
|---|---|---|---|
| 3 | 2 | 1 | 0 |
|---|---|---|---|
- w. Doelstellings bereik
- | | | | |
|---|---|---|---|
| 3 | 2 | 1 | 0 |
|---|---|---|---|
-
3. PERSOONLIKE OPTREDE (WEES-ASPEKTE):
- a. Houding: positief; vriendelik; entoesiasies; ontspanne;
aanmoedigend; onderskragend; selfversekerd; beslis;
inisiatief; ens.
- | | | | |
|---|---|---|---|
| 3 | 2 | 1 | 0 |
|---|---|---|---|
- b. Taalgebruik: verhelderend; versorg; sinsbou; woordkeuse;
beredenerend; logies; suggererend; As tweede taal:
korrektheid; uitspraak; vlotheid; vaardigheid
- | | | | |
|---|---|---|---|
| 3 | 2 | 1 | 0 |
|---|---|---|---|
- c. Openbaring van besondere eienskappe bv. geduld; simpatie;
begrip; respek; menslikheid; redelikheid; hulpvaardigheid;
wellewendheid; selfbeheersing; sin vir humor; ens.
- | | | | |
|---|---|---|---|
| 3 | 2 | 1 | 0 |
|---|---|---|---|
- | | | | |
|---|---|---|---|
| 3 | 2 | 1 | 0 |
|---|---|---|---|
- d. Algemene indruk van student se optrede en bevoegdheid
- e. Hinderlike elemente: verbaal; bewegings; kykgewoontes
(fiksie; oogknip; niemand aankyk); aggressief; her-
halingswoorde en -uitdrukkings; kleredrag; uiterlike
voorkoms; ens.
- | | | | |
|---|---|---|---|
| 3 | 2 | 1 | 0 |
|---|---|---|---|

C. PUNTETOEKENNING BY LESEVALUERING:

Hierdie afdeling van die vraelys verlang inligting m.b.t. die punte-toekenning by lesevaluering.

- a. Omkring asseblief die nommer in die blokkie teenoor slegs een van die volgende moontlike wyses van punte of simbool van die volgende moontlike wyses van punte- of simbooltoekenning wat na u mening by 'n lesevaluering toegepas behoort te word:

1. 'n Globale punt word vir die lesaanbieding as geheel toegeken.
2. Totale punte vir die lesaanbieding word bereken volgens 'n punt by elke kriterium toegeken.

1
2

- b. Hoe het u die toekenning van punte vir die lesaanbieding ondervind; in vergelyking met die amptelike lesevalueringvorm?

Moeiliker	1
Makliker	2

- c. Sou u sê dat die punte wat u vir lesaanbieding toegeken het (gebaseer op punte vir verskillende afdelings) u in staat gestel het om 'n meer getroue weergawe van die student se les weer te gee?

Ja	1
Nee	2
Geen verskil	3

8. Indien u moet kies tussen twee graderingswyses t.w. globaal of gedifferensieerde punteskaal, wat sou u keuse wees?

Gloaal	Punte- skaal
--------	-----------------

9. Is u van mening dat die spasie vir "algemene kommentaar en wenke" voldoende is met inagneming van die feit dat die student 'n koolafdruk van die vorm ontvang?

Ja	Nee
----	-----

10. Het u enige voorstelle m.b.t. die verbetering van die bewoording van enige van die kriteria of die uiteensetting van die vorm oor die algemeen?

Ja	Nee
----	-----

11. Indien u antwoord op lg. vraag bevestigend is, sal u asb. die volgende spasie daarvoor gebruik?

Sal u u kommentaar asseblief so gou moontlik indien?

Baie dankie vir u samewerking.

MENINGSPEILING (EERSTE) NA AANLEIDING VAN EKSPERIMENTERING MET
'N KONSEP-EVALUERINGS- EN OPLEIDINGSINSTRUMENT TYDENS PRAKTIESE
ONDERWYS

(Januarie/Februarie 1982)

L.W. Maak asseblief 'n kruisie waar van toepassing by u gekose antwoord

1. Is u van mening dat daar voorsiening gemaak moet word vir die byvoeging tot, of vervanging van sekere kriteria vanwee een of ander aspek wat u as van wesenlike belang ag?

Ja	Nee
----	-----

2. Indien u antwoord bevestigend is, vermeld asseblief watter aspek u dink spesifiek vermeld moet word:

3. Is u van mening dat gradering volgens 'n punt skaal hoër of laer punte as 'n globale gradering as resultaat het?

Hoër	Laer
------	------

4. Is u van mening dat die punt wat u vir 'n bepaalde les volgens die punt skaal toegeken het ooreenstem met die punt wat u andersins globaal sou toegeken het?

Ja	Nee
----	-----

5. Wat is u mening m.b.t. gradering n.a.v. differensiering t.o.v. punte d.m.v. 'n vierpuntskaal?

6. Is u van mening dat 'n vierpuntskaal deur 'n vyfpuntskaal vervang behoort te word?

Ja	Nee
----	-----

7. Is u van mening dat 'n vierpuntskaal deur 'n skaal vervang moet word wat vir meer as vyf kategorieë (vyfpuntskaal) voorsiening maak?

Ja	Nee
----	-----

TOELIGTING MET BETREKKING TOT LESEVALUERINGSVORM (vervolg)

3. WERKVORME, TEGNIEKE/METODES (B.c.; C.i.)
- a. b. Indeling van werkvorme binne die verwysingsraam van die interaksie tussen onderwyser en leerlinge met betrekking tot die totale leerinhoud kan in drie hoofgroepe onderskei word, naamlik:
- i) dié groep waar die onderwyser hoofsaaklik die onderwysaktiwiteite lei, ook genoem voordrag-vorme, naamlik doeseer, demonstreer en dramatiseer (storievertelling);
 - ii) dié waar die onderwyser en leerlinge op min of meer gesamentlike wyse deelnaam om sin te gee aan die leerinhoud ook genoem gesprekvorme, naamlik klasgesprek, onderwysleergesprek en groeppwerk;
 - iii) dié waar die onderwyser op indirekte wyse kontrolerend en/of begeleidend optree en waar die leerling self verder moet werk om insigte te verower ook genoem opdragvorme, naamlik die geslote opdrag (huiswerk) en die oop opdrag (selfontdekkingsmetode) en spel.
- b. Onderwysmetodes kan afgelei word van die bogenoemde drie basiese werkvorme. Na aanleiding van bogenoemde kan ook gepraat word van drie basiese onderwysmetodes, naamlik voordrag, gesprek en selfdoen wat dan in besondere didaktiese metodes verbesonderd of verfyn word. Hierdie besondere metodes word dan verder aangevul deur tegnieke om 'n volledige strategie vir onderwys daar te stel. Dit beteken dat middele of prosesse in werking gestel word om die metodes tot uitvoering te bring voorbeeld motiveringstegnieke, vraagstellingstegnieke, driltegnieke, klasopdragtegnieke, ens.

4. ONDERWYSSTRATEGIEË EN BEGINSELS (B.c.; C.i)

- a. Hoewel 'n onderwysstrategie beskryf kan word as 'n globaal gestruktureerde lesplan wat dan insluit die doelstelling, inhoud, metode(s), leerlingaktiwiteite, onderwysmedia en evalueringssywes, is dit tog so dat die werkvorme wat in 'n lesaanbieding beoog word, of aantennend of selfvindend deur die onderwyser geïmplementeer kan word. Hierdie algemene benadering staan ook bekend as die onderwysstrategie en dit kan in 'n bepaalde les varieer tussen twee uiterste pole van heuristies (ontdekkend, selfvindend) en ostensief (aantennend). Binne hierdie pole kan nog weer induktief of deduktief te werk gegaan word. Induksie beteken om te lei vanaf die besondere tot by die algemene, met ander woorde, verskillende waarnemings word gemaak en daaruit word die prent afgelei. Deduksie beteken die omgekeerde; die punt word eers gestel, daarna word na voorbeelde gesoek om die punt te bewys, te steun of te staaf. 'n Heuristiese strategie kan dan deduktief-heuristies wees, bv. wanneer die onderwyser 'n stelling maak en dan van die leerlinge verwag om verskillende voorbeelde te soek om die stelling te bewys of induktief-heuristies, soos bv. wanneer die onderwyser van die leerlinge verwag om vanuit spesifieke waarnemings selfsot 'n bepaalde punt te kom, afleiding of gevolgtrekking te maak. 'n Ostensiewe strategie kan wees induktief-ostensief, bv. waar die onderwyser die aantonnende rol speel deur aan die hand van verskillende voorbeelde 'n afleiding te maak, of deduktief-ostensief, waar hy die punt eers stel en dit met behulp van voorbeelde toelig.

Benewens faktore hierbo gesien, is dit veral die leerinhoud, maar ook die bekwaamheid en geardeerdheid van die lesaanbieder wat die strategieën en werkvorme wat gekies word, bepaal. Die induktiewe en deduktiewe benadering word ook deur sommige didaktici as metodologiese beginsels bestempel.

- b. Daar bestaan sekere beginsels wat, indien dit geïmplementeer word, die kwaliteit (en sukses) van die onderwyshandeling kan waarborg. Die veelheid van beginsels kan reduseer word tot vier didaktiese beginsels, ook genoem aktualiseringsbeginsels te wete dié van aktiwiteit, individualisering, sosialisering en tempodifferensiasie. Aktualisering beteken dat 'n spesifieke leefwyse doelbewus en formeel in die lessituasie verwerklik word of dat geleentede geskep word waarin dit kan funksioneer. Ander beginsels wat ontwerp is om die uitkoms van enige didaktiese situasie te evalueer, is bv. doelgerigtheid, planmatigheid, motivering, toelikeit, belewing, bemeestering, evaluering en die eerste drie (aktiwiteitsbeginsels) reeds genoem.

5. ORDENINGSBEGINSELS (C.c)

Die beginsels wat hier ter sprake kan wees is bv. kernleerstof en aanvullende programme, die simbiotiese, heemkundige, integrasie, konsentrasie, liniêre en punktuele. Weens gebrek aan ruimte kan dit nie hier volledig bespreek word nie. (vgl. asb. die Lesstruktuur van G.O.K. bl. 99-101).

GEPASTEID VAN VRAAGSTELLING Kortliks kan onderskei word tussen laer kognitiewe en hoër kognitiewe vrae. Eersgenoemde is gerig op voorkennis van leerlinge of kennis wat direk ná ontsluiting daarvan as voorkennis beskikbaar is. Hierdie tipe vrae staan ook bekend as reprodutiewe vrae (ook memoriseer-, feitlike- of kontrole vrae genoem). Hoër kognitiewe of produktiewe vrae word ook genoem denk-, interpretasie- of probleemvrae). Sulke vrae verg van die leerlinge dat hy sekere afleidings sal maak van gegewens wat bekend is maar wat eers geïnterpreteer moet word voordat die vraag met goeie gevolg beantwoord kan word. In die vergelyking van twee komponente bv. sal leerlinge verskille sowel as ooreenkomste moet kan aantoon en eksplisiet kan benoem.

6. IMPROVISASIE (C.c.)

Dit impliseer die vermoë om leerinhoud(e) wat nie in die lesbeplanning voorkom nie maar wat tog sinvol in verband gebring kan word met die lesstema gedurende die lesaanbieding aan te bied en saam met die ander leerinhoude 'n eenheid te laat vorm. Dit is dus leerinhoud wat "uit die vuur" aangebied word na aanleiding van 'n bepaalde verloop wat die les kan aanneem, moontlik as gevolg van 'n vraag van 'n leerling.

BRONNEVERWYSINGS

1. G.O.K. se "Lesstruktuur"
2. Inleiding tot die Didaktiewe Pedagogiek - Van der Stoep en Louw
3. Doeltreffende Onderwys - Cawood e.a.
4. R.A.U. Studiehandleiding, 1975.

As opeenvolgende les sal die leerdoel kon wees: "optel van breuke wat gemengde getalle is waarvan die noemers nie dieselfde is nie". Die les wat hierop volg kan wees: "vermenigvuldiging van breuke wat gemengde getalle is. Hierna kan nog lesse volg oor breuke, maar telkens sal die lesdoel dieselfde bly. S6 kan voorbeelde uit elke vakgebied aangetoon word.

Met betrekking tot 'lesdoel' moet ook in gedagte gehou word dat dit eintlik ook die dieperliggende opvoedingsdoel insluit. Dit is naamlik om die werklikheid vir die kind te ontsluit met die oog op sy volwassewording. Die verwerwing van die inhoud (hoe gebrekkig ookal) van 'n lestema as lesdoel met die aanbieding van 'n reeks lesse waarin telkens by elke les 'n leerdoel nagestreef word, is 'n ontsluiting van 'n bepaalde snit uit die werklikheid wat sonder twyfel vir die kind se volwassewording van betekenis kan wees.

Op die vraag of doelstellings bereik is, gaan dit natuurlik in die eerste plek om die bereiking van die leerdoel, maar dit impliseer dus ook of daar 'n bydrae (hoe gering ookal) gelewer is tot die leerlinge se volwassewording. Met evaluering van laasgenoemde vraag moet die "voorbeeldige optrede" van die student (sy wees-aspekte) ook in gedagte gehou word. 'n Voorbeeldige optrede by die Christenonderwyser impliseer noodwendig ook die voorlewing van 'n Christelik-nasionale lewensopvatting. "Doelstellings bereik", nog wyer gesien, impliseer dus ook verder of daar blyke is of Christelik-nasionale ideale nagestreef word.

2. LEWENSOPVATLIKE INHOUDE

Dit is inhoude wat kan bydra tot die vorming van 'n Christelik-nasionale lewensopvatting. Met betrekking tot die Christelike sluit dit letterlik alles in wat die kind kan leer om by hom 'n ware geloof in Jesus Christus te wek en te versterk. Met betrekking tot die nasionale sluit dit in inhoude wat deel vorm van dit wat eie is aan Suid-Afrika en die kultuur van die Christenonderwyser. Hierdie inhoude sal uiteraard nie in elke les figureer nie. Die voorlewing deur die aspirantonderwyser met betrekking tot die Christelik-nasionale word egter altyd hiermee geimpliseer (Christen patriot).

3. ANDER ASPEKTE VAN BELANG

Sien asseblief bylaag vir meer inligting oor aspekte soos "Onderwysstrategieë en Beginsels"; "Werkvorme"; Tegnieke/metodes"; "Ordeningsbeginsels": "Gepastheid van vraagstelling"; "Improviasie": ens.

RUIMTE VIR KOMMENTAAR EN WENKE met betrekking tot Lesaanbieding (Keersy van Bylae 9 en 10)

* Besonderhede met betrekking tot kriteria op hierdie bladsy verstrekk, het saam met die toeligting op die vorige bladsy, op die oorspronklike inligtingstuk op slegs een bladsy in kleiner druk verskyn.

TOELIGTING MET BETREKKING TOT DIE VOLTOOIING EN GEBRUIKE VAN DIE LESEVALUERINGSVORM

(Keersy van Bylae 8, 9 en 10)

A. ALGEMEEN

- a. Met die voltooiing van hierdie vorm word beoog om nie slegs die studente se algemene bevoegdheid en/of vaardigheidsgraad in lesaanbieding te evalueer nie maar veral ook sinvolle bysturing te verleen vandaar die groter ruimte vir kommentaar as voorheen.
- b. Die breë oogmerk is dus om die student so volledig moontlik bewys te maak van sy gebreke en tekortkominge, leiding te gee ten opsigte van aspekte ter verbetering, positiewe kommentaar te lewer ten opsigte van daardie aspekte wat die waarnemer tevrede stel, en uiteindelik 'n evalueringpunt te bepaal.
- c. Ten einde die student in staat te stel om sy tekortkominge in opeenvolgende lesaanbiedinge uit te skakel, is dit wenslik dat die dosent aan die student 'n koolafdruk voorsien van die voltooië vorm ná lesaanbieding.
- d. Dit word aan die hand gedoen dat die student ná sy eerste lesaanbieding die koolafdruk bewaar ten einde dit weer aan die dosent te kan oorhandig wanneer evaluering van die opeenvolgende les weer met behulp van koolpapier gedoen word.
- e. Ná die tweede lesaanbieding kan die student die koolafdruk van sy lesevaluering in sy lesjoernaal plak (net ná die 2e les), sodat dit vir toekomstige verwysing beskikbaar is.
- f. Die gebruik van hierdie vorm dien dus nie net as 'n evalueringinstrument nie maar ook as 'n opleidingsinstrument.
- g. Duidelikhedshalwe net die volgende toeligting met betrekking tot lesaanbieding:
 - 'Ken' dui op die teoretiese toerusting van die aspirant-onderwyser (student).
 - 'Kan' dui op sy praktiese bedreweheid ten opsigte van lesaanbieding.
 - 'Wees' veronderstel die persoonlike eienskappe van die bekwame onderwyser waarna gestrewe word.

B. GRADERING

- a. Aangesien 75% en hoër as onderskeiding gestel word en ons ook nie hier te doen het met gewone toetspunte (waar langer skale goed funksioneer) nie, word 'n vierpuntskaal gebruik. Indien 'n globale beoordeling gedoen word, kan 'n profiel getrek word nadat die gradering by elke kriterium by wyse van 'n kruisje aangedui is. Die voltooië profiel kan die toekening van 'n globale punt by elke betrokke afdeling vergemaklik. Hierdie wyse van evaluering veronderstel dus dat elke kriterium eweveel gewig dra. Indien gradering nie globaal gedoen word nie, word uitgegaan van die wetenskaplike gefundeerde uitgangspunt dat elke kriterium vanweë minder en meer belangrikheid nie eweveel gewig dra nie.

Die vierpuntskaal met differensiasie ten opsigte van meer en minder belangrike kriteria behoort gradering te vergemaklik.

Met betrekking tot laasgenoemde skaal moet die betrokke waarde by elke kriterium omring word as identifisering met die oog op totalisering van elke betrokke afdeling (B,C en D).

By Afd. C word die totaal uit 80 verwerk na 40 deur die betrokke totaal deur 2 te deel. By Afd. D sal die gradering by 'e' afgetrek word slegs as 'hinderlike aanwensels' wel aanwesig is. Hierdie Kriterium wat 'n negatiewe aspek impliseer, word dus nie noodwendig bepunte nie.

LET WEL: Dit dien daarop gelet te word dat 'n maksimum punt by 'n betrokke kriterium slegs toegeken moet word indien die student die kriterium soos omskryf 'onverbeterlik' uitgevoer het, andersins gaan die finale punt onrealisties hoog wees.

C. BESONDERHEDE MET BETREKKING TOT SEKERE KRITERIA WAT NIE NOODWENDIG SELFVERDUIDELIKEND OF VOOR-DIE-HAND-LIGGEND IS NIE1. LESDOEL, LEERDOEL EN PROBLEEMSTELLING (B.a en C.k)

Die student moet hier duidelik onderskeid maak by die formulering daarvan in sy lesjoernaal (vgl. ook 'Lesstruktuur' van G.O.K. M. 110 en 111). By lesdoel gaan dit om die lestema, ook genoem die indirekte- of implisiete doel. Die leerdoel behels die nuwe inhoud (essensies) ten opsigte van die tema wat die leerling moet bemeester, ook genoem die direkte of eksplisiete doel. Onder hierdie opsakrif moet geformuleer word presies wat die leerlinge uit 'n bepaalde tema as leerwys gedurende die lesaanbieding moet verwerf. Anders gestel: dit sou beteken dat 'n aantal opeenvolgende lesse dieselfde tema (lesdoel) kan hê maar dat die leerdoel telkens by die onderskeie lesse sal verskil. Die leerdoel hou direk verband met die probleemstelling.

Die formulering van lesdoel, leerdoel en probleemstelling sal uiteraard van vak tot vak verskil. Die volgende voorbeeld in 'n vak soos Wiskunde kan egter as 'n voorbeeld dien in die geval van 'n klasgroep van gemiddelde leerlinge:

LESDOEL: Behandeling van breuke as 'n alledaagse samelewingswerklikheid waarmee die kind vertrouwd moet raak.

LEERDOEL: Behandeling van optelling by breuke waarvan die noemers dieselfde is asook waarvan die noemers nie dieselfde is nie.

PROBLEEMSTELLING: Leerlinge moet in staat wees om probleme soos die volgende op te los:

$$1) \frac{1}{4} + \frac{3}{4}; \frac{1}{5} + \frac{2}{5} \quad \text{en } 2) \frac{2}{3} + \frac{3}{4}; \frac{3}{5} + \frac{5}{6}$$

As opeenvolgende...2/

**'N VOORBEELD VAN GLOBALE PUNTETOEKENNING MET DIE EERSTE ONTWERP
VAN DIE LESEVALUERINGSINSTRUMENT**

PRAKTIESE ONDERMYN

LESEVALUERING

A. ALGEMENE INLIGTING

Student: Mnr./Mev./Mej. Groep Skool:

Vak: Departement: Besoekende dosent:

Datum(1): Lestema: St. Medium : A/E

Datum(2): Lestema: St. Medium : A/E

Dui met behulp van 'n kring/kruisjie teenoor elke kriterium die gradering aan en onderstreep waar nodig (indien van toepassing)
Skaal: Uitstekend = 75% Baie goed = 65% - 74% Middelmatig = 50% - 64% Swak/Druip = 49% en minder.

KRITERIA	Eerste Les				Tweede Les			
	Uitstekend	Baie goed	Middelmatig	Swak/Druip	Uitstekend	Baie goed	Middelmatig	Swak/Druip
B. LESBEPLANNING IN JOERNAAL (KEN-ASPEKTE)								
a. Formulering van Lesdoel, Leerdoel(wit) en Probleemstelling	X							
b. Geselekteerde leerinhoud: assimileerbaarheid en hanteerbaarheid; korrektheid van taalgebruik	X							
c. Gepasheid van onderrig- en leermedia, strategie en beginsels, verkorme, tegniek/metodes	X							
d. Volledigheid, uiteensetting, metode: getuig dit van moeite met voorbereiding?	X							
Punte vir Afd. B (Uit 28) : a + b + c + d								
20								
C. AANBIEDING (KAN-ASPEKTE) : Aangebode leerinhoud asook Onderrysstyl en Onderrig-leerpraktik:								
a. Lesgroet en skep van geskikte leeromgewing; wek en rig; motivering en stimulus	X							
b. Aktualisering van voorkennis in aansluiting by peil van leerlinge t.o.v. taal- en denkvlak	X							
c. Eksposisie en aktualisering van leerinhoud: beheersing t.o.v. juistheid en feitlikheid; behoud van belangstelling van leerlinge (interessant en boeiend); vermoë om probleme te identifiseer en te herstel; vrae-beantwoording; skakeling tussen teorie en praktyk; volgens ordeningabeginsels; improvisasie	X							
d. Funkasionalisering en evaluering: gepasheid van vraagstelling; sinvolle opdragte (mondelings en/of skriftelik); differensiasie en begeleiding	X							
e. Klashantering en -beheer (disipliene); ook uitdeel/gereedmaak en innam en versorging v. apparaat	X							
f. Leerlingdeelneming/leeraktiwiteite; effektiwiteit van terugvoering: individueel en groep	X							
g. Paellike herhaling en konsolidasie; ook tydsberekening om les sinvol af te rond	X							
h. Integreer van media (mediatagniek): skryfbord; kleefbord; kaarte; modelle; instrumente; ens.	X							
i. Implementering van verkorme, metode, onderrysstrategie en didaktiese beginsels	X							
j. Vaardigheid in bewuste aanwending van nie-verbale kommunikasie: gesigsguitdrukking; handgebare ..	X							
k. Doelstellings bereik? n Bydrae tot die leerlinge se volwassevoording?	X							
Punte vir Afd. C (Uit 40) :								
26								
D. PERSOONLIKE OPTREDE (WEES-ASPEKTE) : Onderstreep woorde van toepassing (indien nodig)								
a. Taalbeheer: korrektheid; uitspraak; vlotheid; versorg; logies; beredenerend; suggererend; sin- hu; woordkeuse; segswyse; idiomaties; op vlak van leerlinge, ens.	X							
b. Openbaring van besondere eienskappe: selfbeheersing; begrip; redelikheid; geduld; hulpvaardig- heid; kameradskaplikheid; sin vir humor; menslikheid; voorbeeldigheid, ens.	X							
c. Stengebruik: variasie t.o.v. tempo, toonhoogte en volume; intonasie; vloeiende spraakstroom ..	X							
d. Algemene indruk van student se professionele optrede, bevoegdheid en houding: drif; bezieling; posities; entoesiasies; aanmoedigend; selfvertroue; vindingrykheid; nie-verbale kommunikasie	X							
e. Hinderlike aanwensels en -aspekte (indien van toepassing): bewegings; oognip; niemand sanyk; aggressief; herhalingswoorde en uitdrukkings; kleredrag; uiterlike voorkoms; familiariteit ens.	X							
Punte vir Afd. D (Uit 32) : a + b + c + d + e								
21								
Totale aantal punte (Afd. B, C en D)								
67								
ALGEMENE KOMMENTAAR EN WENKE								

**EERSTE ONTWERP VAN LESEVALUERINGSINSTRUMENT MET GEWYSIGDE GRADERING-
SKAAL**

PRAKTIESE ONDERWYS

LESEVALUERING

A. ALGEMENE INLICHTING

Student: Mnr./Mev./Mej. Groep Skool:

Vak: Departement: Besoekende dosent:

Datum(1): Lesens: St. Medium : A/E

Datum(2): Lesens: St. Medium : A/E

Dui met behulp van 'n kring/kruisje teenoor elke kriterium die gradering aan en onderstreep waar nodig (indien van toepassing).
Skaal: Uitstekend = 75%+ Baie goed = 65% - 74% Middelmatig = 50% - 64% Swak/Druip = 49% en minder.

KRITERIA

	Eerste Les			Tweede Les		
	Uitstekend	Baie goed	Middelmatig	Uitstekend	Baie goed	Middelmatig
B. LESBEPLANNING IN JOERNAAL (KEN-ASPEKTE)						
a. Formulering van Leerdoel, Leerdoel(wit) en Probleemstelling						
b. Geselekteerde leerinhoud: aansluitbaarheid en hanteerbaarheid; korrektheid van taalgebruik ...						
c. Gepasheid van onderrig- en leermedia, strategie en beginsels, werkvorme, tegnieke/metodes						
d. Volledigheid, uiteensetting, nethaid: getuig dit van moeite met voorbereiding?						
Punte vir Afd. B (Uit 28) : a + b + c + d						

C. AANBIEDING (KAN-ASPEKTE) : Aangebode leerinhoud asook Ondervystyl en Onderrig-leerpraktijk:

	Eerste Les			Tweede Les		
	Uitstekend	Baie goed	Middelmatig	Uitstekend	Baie goed	Middelmatig
a. Lesgroet en skep van gesikhte leermilieu; wêk en rig; motivering en stimulus						
b. Aktualisering van voorkennis in aansluiting by peil van leerlinge t.o.v. taal- en denkvak						
c. Eksposisie en aktualisering van leerinhoud: beheersing t.o.v. juistheid en feitlikheid; behoud van belangstelling van leerlinge (interessant en boeiend); vermoë om probleme te identifiseer en te herstel; vrae-beantwoording; skakeling tussen teorie en praktyk; volgens ordeningsbeginsels; improvisasie						
d. Funkisionaliserings en evaluering: gepasheid van vraagstelling; simvolle opdragte (mondelings en/of skriftelik); differensiasie en begeleiding						
e. Klashantering en -beheer (disipline); ook uitdeel/gereedmaak en inname en versorging v. apparaat						
f. Leerlingdeelname/leeraktiwiteite; effektiwiteit van terugvoering: individueel en groep						
g. Pealike herhaling en konsolidasie; ook rydsberekening om les sinvol af te rond						
h. Integreerling van media (mediategniet): skryfbord; kleefbord; kaartje; modelle; instrumente; ens.						
i. Implementering van werkvorme, metode, ondervystategie en didaktiese beginsels						
j. Vaardigheid in bewuste aanwending van nie-verbale kommunikasie: gesiguitdrukking; handgebere						
k. Doelstellings bereik? h Bydrae tot die leerlinge se volwassewording?						
Punte vir Afd. C (Uit 40) :						

D. PERSOONLIKE OPTREDE (WEES-ASPEKTE): Onderstreep woorde van toepassing (indien nodig)

	Eerste Les			Tweede Les		
	Uitstekend	Baie goed	Middelmatig	Uitstekend	Baie goed	Middelmatig
a. Taalbeheer: korrektheid; uitspraak; vlotheid; versorg; logies; beredenerend; suggererend; sinbou; woordkeuse; segswyse; idiomaties; op vlak van leerlinge, ens.						
b. Openbaring van besondere eienskappe: selfbeheersing; begrip; redelikheid; geduld; hulpvaardigheid; kameradskaplikheid; sin vir humor; menslikheid; voorbeeldigheid, ens.						
c. Stemgebruik: variasie t.o.v. tempo, toonhoogte en volume; intonasie; vloeiende optreksstroom						
d. Algemene indruk van student se professionele optrede, bevoegdheid en houding: drif; besieling; positief; entoesiasies; saamsdigend; selfvertroue; windigtrektheid; nie-verbale kommunikasie						
e. Hindertlike aanwensels en -aspekte (indien van toepassing): bewegings; oogknip; niemand aankyk; aggressief; herhalingswoorde en uitdrukkings; kleredreg; uiterlike voorkoma; familisiteit ens.						
Punte vir Afd. D (Uit 32) : a + b + c + d min e (Indien nodig)						
Totale aantal punte (Afd. B, C en D)						

ALGEMENE KOMMENTAAR EN WENKE

EERSTE ONTWERP VAN LESEVALUERINGSINSTRUMENT

PRAKTIESE ONDERWYS

LESEVALUERING

A. ALGEMENE INLIGTING

Student: Mnr./Mev./Mej. Groep Skool:
 Vak: Departement: Besoekende dosent:
 Datum(1): Lesema: St. Medium : A/E
 Datum(2): Lesema: St. Medium : A/E

Dui met behulp van 'n kring/kruisje teenoor elke kriterium die gradering aan en onderstreep waar nodig (indien van toepassing):
 Skaal: Uitstekend = 75% Baie goed = 65% - 74% Middelmatig = 50% - 64% Swak/Druip = 49% en minder.

KRITERIA

Eerste Les

Tweede Les

B. LESBEPLANNING IN JOERNAAL (KEM-ASPEKTE)

	Uitstekend	Eerste Les			Tweede Les			
		Baie goed	Middelmatig	Swak/Druip	Baie goed	Middelmatig	Swak/Druip	
a. Formulerings van Lesdoel, Leerdoel(wit) en Problemstelling	12	9	6	3	12	9	6	3
b. Geselekteerde leerinhoud: assimileerbaarheid en hanteerbaarheid; korrektheid van taalgebruik ...	8	6	4	2	8	6	4	2
c. Gepastheid van onderrig- en leermedia, strategies en beginsels, werkworm, tegnieke/metodes	4	3	2	1	4	3	2	1
d. Volledigheid, uitensetting, netheid: getuig dit van moeite met voorbereiding?	4	3	2	1	4	3	2	1

Punte vir Afd. B (Uit 28) : a + b + c + d

C. AANBIEDING (KAN-ASPEKTE) : Aangebode leerinhoud asook Onderrigstyl en Onderrig-leerpraktijk:

	Uitstekend	Eerste Les			Tweede Les			
		Baie goed	Middelmatig	Swak/Druip	Baie goed	Middelmatig	Swak/Druip	
a. Lesgroet en skep van geskikte leeromgewings; wek en rig; motivering en stimulus	4	3	2	1	4	3	2	1
b. Aktualisering van voorkennis in aansluiting by peil van leerlinge t.o.v. taal- en denkvak	8	6	4	2	8	6	4	2
c. Eksposisie en aktualisering van leerinhoud: beheersing t.o.v. juistheid en feitlikheid; behoud van belangstelling van leerlinge (interessant en boeiend); vermoë om probleme te identifiseer en te herstel; vrae-beantwoording; skakeling tussen teorie en praktijk; volgens ordeningbeginsels; improvisasie	12	9	6	3	12	9	6	3
d. Funksionalisering en ewaaluering: gepastheid van vraagstelling; sinvolle opdragte (mondelings en/of skriftelik); differensiasie en begeleiding	8	6	4	2	8	6	4	2
e. Klashanting en -beheer (disipline); ook uitdeel/gereedmaak en inname en versorging v. apparaat	12	9	6	3	12	9	6	3
f. Leerlingdeelname/leeraktiwiteite; effektiwiteit van terugvoering: individueel en groep	8	6	4	2	8	6	4	2
g. Paslike herhaling en konsolidasie; ook tydskerekening om les sinvol af te rond	4	3	2	1	4	3	2	1
h. Integreer van media (mediategnieke): skryfbord; kleeftbord; kaart; modelle; instrumente; ens...	4	3	2	1	4	3	2	1
i. Implementering van werkworm, metodes, onderrigstrategieë en didaktiese beginsels	4	3	2	1	4	3	2	1
j. Vaardigheid in bewuste aanwending van nie-verbale kommunikasie: geisguitdrukking; handgebare ..	4	3	2	1	4	3	2	1
k. Doelstellings bereik? 'n Bydrae tot die leerlinge se volwasewording?	12	9	6	3	12	9	6	3

Punte vir Afd. C (Uit 40) : Deel totaal deur 2

D. PERSOONLIKE OPTREDE (WES-ASPEKTE) : Onderstreep woorde van toepassing (indien nodig)

	Uitstekend	Eerste Les			Tweede Les			
		Baie goed	Middelmatig	Swak/Druip	Baie goed	Middelmatig	Swak/Druip	
a. Taalbeheer: korrektheid; uitspraak; vlotheid; versorg; logies; beredenerend; suggererend; sinbou; woordkeuse; segswyse; idiomaties; op vlak van leerlinge, ens.	8	6	4	2	8	6	4	2
b. Openbaring van besondere eienskappe: selfbeheersing; begrip; redelikheid; geduld; hulpvaardigheid; kameradskaplikheid; sin vir humor; menslikheid; voorbeeldigheid, ens.	8	6	4	2	8	6	4	2
c. Stemgebruik: variasie t.o.v. tempo, toonhoogte en volume; intonasie; vloeiende sprakstroom ..	4	3	2	1	4	3	2	1
d. Algemene indruk van student as professionele optrede, bevoegdheid en houding: drif; besieling; positief; entoesiasies; aanmoedigend; selfvertroue; vindingreikheid; nie-verbale kommunikasie	12	9	6	3	12	9	6	3
e. Kinderlike saemensels en -aspekte (indien van toepassing): bewegings; oogknip; niemand aankyk; aggressief; herhalingswoorde en uitdrukkings; kleredrag; uiterlike voorkoms; familiariteit ens.	8	6	4	2	8	6	4	2

Punte vir Afd. D (Uit 32) : a + b + c + d min e (indien nodig)

ALGEMENE KOMMENTAAR EN WENKE

Totale aantal punte (Afd. B, C en D)

BRIEF AAN REKTORE VAN ENGELSE ONDERWYSKOLLEGES MET BETREKKING
TOT VRAELYS (vgl. Bylaag 6)

Onderwyskollege Goudstad
 Private Bag X27
 AUCKLAND PARK
 2006

13 November 1981

The Rector

.....

Dear Prof/Doctor/Mr/Mrs

I am at present working towards a D.Ed thesis and I would appreciate your help in my investigation. My thesis cover an aspect of the practical training of the student-teacher, namely, "Lesson evaluation in the practical training of the student-teacher for the primary school".

As a part of my thesis I would like experienced lecturers at teacher training colleges in South Africa, who have wide experience of lesson evaluation of students in teaching practice and are able to make informed comments, to complete this questionnaire. I would like to request that the questionnaires are completed by Heads of Department or other experienced personnel from a wide range of subject areas.

The questionnaires are anonymous.

Any criticism or ideas which will contribute to the formulation of a valid and useful evaluation instrument which will lead to a better trained student will be welcome. I would appreciate it if you could send me a copy of the evaluation form which is used by your college.

If you are interested, I will undertake to send you a copy of my thesis in order to inform you of the results of my investigation which may be of some use to you.

I would appreciate it if the respondents would return the completed questionnaires to me by A franked envelope is included for each questionnaire to enable the respondent to sent it directly to me.

I assure you of my heartfelt thanks for your trouble and friendly co-operation.

Yours faithfully

J A P VOS

12. If the students receive a copy of the completed lesson evaluation form, do you feel it is still necessary to spend time discussing the lesson with the student?
- | | |
|-----------|---|
| Yes | 1 |
| No | 2 |
| Not appl. | 3 |
- (18)
13. Is it the practice at your college for the student to be visited more than once by a particular lecturer during a teaching practice period for lesson evaluation?
- | | |
|-----------|---|
| Yes | 1 |
| No | 2 |
| Not appl. | 3 |
- (19)
14. If a student at your college is visited on more than one occasion during a teaching practice period by a particular lecturer, please indicate whether that student is evaluated on the second and third visit in the same subject?
- | | |
|-----------|---|
| Yes | 1 |
| No | 2 |
| Not appl. | 3 |
- (20)
15. If your answer to question 14 is yes, do you choose to evaluate the lesson on the same form as used for the earlier evaluations?
- | | |
|-----------|---|
| Yes | 1 |
| No | 2 |
| Not appl. | 3 |
- (21)
16. Are you aware of criteria which do not appear on this questionnaire which should be added to the knowledge, ability and personal qualities aspects?
- | | |
|-----------|---|
| Yes | 1 |
| No | 2 |
| Not appl. | 3 |
- (22)
17. If your answer to question 16 is yes, please indicate in the space below what these are.

18. If you would like to make further comments on any aspect of the theme of this investigation, it would be appreciated if you use the following space for this.

(If the space above is too limited for your comments, you are invited to append further pages of comment).

Thank you very much for your co-operation in completing this questionnaire.

NB. Please fold this questionnaire in 3 rather than in 4 before you place it into the envelope.

- | | | | |
|---|--------|---|-----|
| 1. Do you generally discuss the observed lesson of the student as fully as possible with him/her? | Always | 1 | (7) |
| | Often | 2 | |
| | Never | 3 | |
- | | | | |
|---|--------|---|-----|
| 2. Does your college follow the practice of completing an evaluation form when a student's lesson is evaluated? | Always | 1 | (8) |
| | Often | 2 | |
| | Never | 3 | |
- | | | | |
|--|-----|---|-----|
| 3. Do you approve of the practice of using and completing an evaluation form when evaluating a student's lesson? | Yes | 1 | (9) |
| | No | 2 | |
- | | | | |
|--|-----------|---|------|
| 4. If you do not use an evaluation form, please indicate whether you make written or oral comments on the lesson | Written | 1 | (10) |
| | Oral | 2 | |
| | Not appl. | 3 | |

The following questions assume that you use an evaluation form when evaluating. If you do not use an evaluation form, then circle the figure in the block for question no.3

- | | | | |
|---|-----------|---|------|
| 5. Does your college follow the practice of setting a certain number (fewer than 21) of criteria for the evaluation form? | Yes | 1 | (11) |
| | Neer | 2 | |
| | Not appl. | 3 | |
- | | | | |
|---|-----------|---|------|
| 6. Would you choose to have a limited number of criteria (eg. less than 21) which are supplemented by oral comments/discussion? | Yes | 1 | (12) |
| | No | 2 | |
| | Not appl. | 3 | |
- | | | | |
|---|-----------|---|------|
| 7. Would you choose that provision is made for a large number of criteria to be set so that little additional comment is necessary? | Yes | 1 | (13) |
| | No | 2 | |
| | Not appl. | 3 | |
- | | | | |
|---|-----------|---|------|
| 8. Is it the practice in your college, in addition to a reasonable full list of criteria, that a number of lines are available for additional comments on the lesson? | Yes | 1 | (14) |
| | No | 2 | |
| | Not appl. | 3 | |
- | | | | |
|--|-----------|---|------|
| 9. Do you prefer to have the opportunity to make additional comment on the lesson in addition to the list of criteria? | Yes | 1 | (15) |
| | No | 2 | |
| | Not appl. | 3 | |
- | | | | |
|---|-----------|---|------|
| 10. Is it the practice in your college for the student to receive a completed copy of the same lesson evaluation form at the end of the lesson? | Yes | 1 | (16) |
| | No | 2 | |
| | Not appl. | 3 | |
- | | | | |
|---|-----------|---|------|
| 11. Do you prefer the practice that the student receives a copy of the completed evaluation form after you have evaluated his/her lesson? | Yes | 1 | (17) |
| | No | 2 | |
| | Not appl. | 3 | |

D. MARK ALLOCATION IN LESSON EVALUATION

This section of the questionnaire requires information with regard to mark allocation in lesson evaluation.

- a) Please circle in the block for only one of the following possible methods of mark or symbol allocation which according to your view should be used in lesson evaluation (only one number should be circled).
1. A global mark is given for the lesson as a whole.
 2. A total is calculated for the lesson according to marks for each criterion (The marks allocation for each criterion is added into a grand total).
 3. No final mark is given for a lesson. Only symbols (letters, crosses, circles) are indicated for each criterion.
- b. Please indicate which method of mark allocation is the most acceptable of the three respective aspects if you were asked to compose marks for the knowledge, ability and personal characteristics in your subject areas (as indicated in Section A) (compare page 3). Circle only the number which most closely matches your view of the division of marks.

1
2
3

 (78)

<u>Knowledge aspect</u>	<u>Ability aspects</u>	<u>Personal aspects</u>	
10	60	30	1
15	70	15	2
20	50	30	3
20	60	20	4
25	50	25	5
30	40	30	6
30	50	20	7
10	80	10	8
10	70	20	9
35	35	30	10

 (79)

For office use only:	(1)
CARD II	
College of Education	[] [] (2-3)
Questionnaire:	[] [] [] (4-6)

GENERAL INFORMATION — REQUIRED FOR LESSON EVALUATION

- Please circle the appropriate number in the block with regard to the chosen answer,

3. THIRD METHOD - (Here a cross is inserted - the appropriate place)

Here the particular criterion is either fully described or is posed as a question, eg. are the lesson objective achieved?

completely unsatisfac- tory	weak	just satis- factory	totally satis- factory	good	very good	outstanding

Motivation (if necessary)

1
2

(70-71)

4. FOURTH METHOD

The particular criterion is described here

Superior Outstanding Good Average Reasonable Weak Very weak

14 13 12 11 10 9 8 7 6 5 4 3 2 1

Explanation: The lecturer doing evaluation encircles the figure deemed appropriate.

1
2

(72-73)

5. FIFTH METHOD

CRITERIA	CIRCLE VALUE					TOTAL
1. (Briefly described here)	1	2	3	4	5	.....
2. " " "	1	2	3	4	5	.....
3. " " "	1	2	3	4	5	.....
4. " " "	1	2	3	4	5	.....
5. " " "	1	2	3	4	5	.....
6. " " "	1	2	3	4	5	.....
	Maks. 40					.....

1
2

(74-75)

6. SIXTH METHOD

CRITERION	1	2	3	REMARKS (if any)
1. Briefly described here
2. " " "
etc " " "

1
2

(76-77)

Explanation: 1, 2 and 3 represents first, second and third lesson evaluation on different dates respectively. Here A, B, C, D, E and F with regard to a certain scale are filled in in each column after every lesson evaluation.

- * Circle the appropriate number in the blocks with regard to,
- The particular evaluation method which more or less corresponds to the method used by your institution
 - The particular method of evaluation which accords most closely with your point of view.

with reference to 1 and 2 eg.

1
2

 and

1
2

 or

1
2

- . For the six different methods of evaluation, you must circle only one number in block "1" and only one in block "2". You will not necessarily circle "1" and "2" of one particular method of evaluation, unless the method of evaluation corresponds both to the one used by your college and fits with your view. It is thus possible that you circle "1" for evaluation method no.3 while you may circle "2" for evaluation method no.5 (if you feel the latter the more satisfactory).
- If none of the following methods is used in your college, please give the format used on a separate sheet.

1. FIRST METHOD

CRITERIA	VERY GOOD	GOOD	AVERAGE	BELOW AVERAGE	WEAK	COMMENT
1. (inserted here)
2. " "
etc. " "

Explanation : The lecturer evaluating inserts a cross in the appropriate column

1
2

 (66-67)

2. THE SECOND METHOD

CRITERIA					
	1	2	3	4	5
1. Here it is described in more detail than in the previous example
2. " " " " " " " " " "
etc. " " " " " " " " " "

Explanation: The lecture inserts a cross—the appropriate column with reference to the scale; 1) unsatisfactory 2) weak 3) satisfactory 4) Very good 5) Outstanding

1
2

 (68-69)

2.2.13 Implementation of chosen methods; lecture, demonstration, dramatization, discussion, task, games etc.	3	2	1	0	(49)
2.2.14 Implementation of teaching strategy; inductive, deductive etc.	3	2	1	0	(50)
2.2.15 Implementation of methodological principles	3	2	1	0	(51)
2.2.16 Differentiation : guidance and individualization	3	2	1	0	(52)
2.2.17 Ability to execute group work	3	2	1	0	(53)
2.2.18 Ability to recognise and correct mistakes	3	2	1	0	(54)
2.2.19 Ability to identify and correct problems	3	2	1	0	(55)
2.2.20 Skill in answering questions	3	2	1	0	(56)
2.2.21 Collection, packing and caring for apparatus and media	3	2	1	0	(57)
2.2.22 Opportunities for self-expression	3	2	1	0	(58)
2.2.23 Achievement of objectives	3	2	1	0	(59)

3. Personal Presentation (Personal qualities)

NB In lesson evaluation you may underline the appropriate word (if necessary)

3.1 Bearing : positive, friendly, enthusiastic, relaxed, encouraging, supportive, self-assured, definite, enterprising etc.	3	2	1	0	(60)
3.2 Language usage: elucidating appropriate language usage, sentence structure, word choice, ability to discuss, logical flow.	3	2	1	0	(61)
3.3 As Second Language: correctness, pronunciation, fluency, word choice, phrasing, idiomatic etc.	3	2	1	0	(62)
3.4 Expression of particular characteristics : e.g. patience, sympathy, comprehension, respect, humanity, reasonableness, helpful, respectable, self control, sense of humour etc.	3	2	1	0	(63)
3.5 General impression of student's suitability and performance	3	2	1	0	(64)
3.6 Unsatisfactory characteristics: verbal, movements, facial expressions (stare, wink, avoids eye contact) aggressive, repetition of words and expressions, dress, appearance etc.	3	2	1	0	(65)

NB. the last criterion (3.6) is not evaluated on a five point or seven point scale—only the appropriate word is underlined.

C. EVALUATION

- The following are examples of how student's lesson presentations are evaluated in overseas and other institutions of teacher education.

1.9 Appropriateness of techniques/methods	<table border="1"><tr><td>3</td><td>2</td><td>1</td><td>0</td></tr></table>	3	2	1	0	(26)
3	2	1	0			
1.10 Lesson choice with regard to creative, aesthetic and perceptual development of the pupil	<table border="1"><tr><td>3</td><td>2</td><td>1</td><td>0</td></tr></table>	3	2	1	0	(27)
3	2	1	0			
2. <u>Presentation ("ability"-aspects)</u>						
2.1 <u>Presented content</u>						
2.1.1 Adapted to the level of development of the pupils:						
- according to previous knowledge	<table border="1"><tr><td>3</td><td>2</td><td>1</td><td>0</td></tr></table>	3	2	1	0	(28)
3	2	1	0			
2.1.2 - according to language - level of the thought	<table border="1"><tr><td>3</td><td>2</td><td>1</td><td>0</td></tr></table>	3	2	1	0	(29)
3	2	1	0			
2.1.3 - according to formulated lesson objectives	<table border="1"><tr><td>3</td><td>2</td><td>1</td><td>0</td></tr></table>	3	2	1	0	(30)
3	2	1	0			
2.1.4 Control of lesson content with regard to correctness and facts	<table border="1"><tr><td>3</td><td>2</td><td>1</td><td>0</td></tr></table>	3	2	1	0	(31)
3	2	1	0			
2.1.5 Suitability of drill methods and attention of pupils	<table border="1"><tr><td>3</td><td>2</td><td>1</td><td>0</td></tr></table>	3	2	1	0	(32)
3	2	1	0			
2.1.6 Relevance to social reality	<table border="1"><tr><td>3</td><td>2</td><td>1</td><td>0</td></tr></table>	3	2	1	0	(33)
3	2	1	0			
2.1.7 Improvisation	<table border="1"><tr><td>3</td><td>2</td><td>1</td><td>0</td></tr></table>	3	2	1	0	(34)
3	2	1	0			
2.1.8 According to principles of sequencing of content i.e. chronology, linear, simbiotic, integration, concentric, etc.	<table border="1"><tr><td>3</td><td>2</td><td>1</td><td>0</td></tr></table>	3	2	1	0	(35)
3	2	1	0			
2.1.9 Development of a life philosophy	<table border="1"><tr><td>3</td><td>2</td><td>1</td><td>0</td></tr></table>	3	2	1	0	(36)
3	2	1	0			
2.2 <u>Teaching style of student</u>						
Control of lesson development:						
2.2.1 Introduction and creation of appropriate learning milieu	<table border="1"><tr><td>3</td><td>2</td><td>1</td><td>0</td></tr></table>	3	2	1	0	(37)
3	2	1	0			
2.2.2 Actualization of previous knowledge	<table border="1"><tr><td>3</td><td>2</td><td>1</td><td>0</td></tr></table>	3	2	1	0	(38)
3	2	1	0			
2.2.3 Exposition and actualization of content	<table border="1"><tr><td>3</td><td>2</td><td>1</td><td>0</td></tr></table>	3	2	1	0	(39)
3	2	1	0			
2.2.4 Effective use of questions, tasks and exercises	<table border="1"><tr><td>3</td><td>2</td><td>1</td><td>0</td></tr></table>	3	2	1	0	(40)
3	2	1	0			
2.2.5 Method of evaluation	<table border="1"><tr><td>3</td><td>2</td><td>1</td><td>0</td></tr></table>	3	2	1	0	(41)
3	2	1	0			
2.2.6 Distribution/preparation of material and apparatus	<table border="1"><tr><td>3</td><td>2</td><td>1</td><td>0</td></tr></table>	3	2	1	0	(42)
3	2	1	0			
2.2.7 Class management and control of pupils (discipline)	<table border="1"><tr><td>3</td><td>2</td><td>1</td><td>0</td></tr></table>	3	2	1	0	(43)
3	2	1	0			
2.2.8 Use and integration of media, charts, sketches, models, instruments and other apparatus	<table border="1"><tr><td>3</td><td>2</td><td>1</td><td>0</td></tr></table>	3	2	1	0	(44)
3	2	1	0			
2.2.9 Visual diagrams on chalkboard, OH projector, flannel-board, systematic boardplan, printing, picture, word/sentence etc.	<table border="1"><tr><td>3</td><td>2</td><td>1</td><td>0</td></tr></table>	3	2	1	0	(45)
3	2	1	0			
2.2.10 Quality of pupil participation/learning activities : individually or in groups	<table border="1"><tr><td>3</td><td>2</td><td>1</td><td>0</td></tr></table>	3	2	1	0	(46)
3	2	1	0			
2.2.11 Appropriateness of questioning : convergent and divergent	<table border="1"><tr><td>3</td><td>2</td><td>1</td><td>0</td></tr></table>	3	2	1	0	(47)
3	2	1	0			
2.2.12 Use of voice : variation with regard to tempo and volume, intonation, articulation, flow of speech etc.	<table border="1"><tr><td>3</td><td>2</td><td>1</td><td>0</td></tr></table>	3	2	1	0	(48)
3	2	1	0			

**B. ASPECTS/MEASURES/CRITERIA WHICH MAY BE TAKEN INTO CONSIDERATION WHEN
EVALUATING STUDENT'S LESSONS ON TEACHING PRACTICE IN THE PRIMARY SCHOOL**

- Please indicate for each item in Section B the degree of importance you attach to each of the following aspects when evaluating a student's lesson. Use the following scale.

3 indicates an aspect/criterion which you always (regularly use)

2 indicates an aspect/criterion which you often use

1 indicates an aspect/criterion which you seldom use

0 indicates an aspect/criterion which you never use

- Circle the appropriate number in the block which reflects your answer, eg.

3	2	1	0
---	---	---	---

 indicates the criterion most often used by you.
- You will notice that the proposed criteria are divided into three sections viz "knowledge", "ability" and "personal qualities" (as operational objectives which the teacher attempts to achieve) which the researcher has accepted as the starting point.
- To clarify the "knowledge", "ability" and "personal qualities" aspects
- "knowledge" - indicates the theoretical foundations of the student-teacher.
 - "ability" indicates the practical proficiency in teaching a lesson.
 - "personal qualities" - represents the qualities of the able teacher which the student strives towards.

You are therefore requested to take into consideration this starting point when you complete your answers, especially if you care to make general comments about the questionnaire at the end of the questionnaire.

1. Lesson Planning in Preparation Books ("knowledge - aspects")

No. Criteria/aspects	Code:				
	Always	Often	Seldom	Never	
	3	2	1	0	
1.1 Formulation of educational aims	3	2	1	0	(18)
1.2 Formulation of lesson objectives	3	2	1	0	(19)
1.3 Formulation of appropriateness of introduction	3	2	1	0	(20)
1.4 Thoroughness: prescribed headings with regard to stages of the lesson and components of lesson structure	3	2	1	0	(21)
1.5 Correctness: facts and language usage	3	2	1	0	(22)
1.6 Neatness and presentation	3	2	1	0	(23)
1.7 Appropriateness of teaching and learning materials	3	2	1	0	(24)
1.8 Appropriateness of strategies and principles	3	2	1	0	(25)

A. PERSONAL DETAILS

. Please indicate your answer by circling the most applicable figure

. For each answer there should be only one circle

1. Language medium of College

Afrikaans : 1; English : 2; Afrikaans and English : 3

1	2	3
---	---	---

(7)

2. Sex : Male : 1; Female : 2

1	2
---	---

(8)

3. Present Post

Lecturer : 1 Senior lecturer : 2 Head of Department : 3

1	2	3
---	---	---

(9)

4. Lecturing in the following specializations

Junior Primary : 1; Senior Primary : 2; Both : 3

1	2	3
---	---	---

(10)

5. Subject Areas (referring to lessons that you generally evaluate). Please indicate only ONE subject.

Afrikaans : 1

Librarianship : 8

Handwork : 15

English : 2

Social Studies : 9

Biology : 16

Mathematics : 3

Guidance : 10

Science : 17

History : 4

Sotho : 11

Music : 18

Geography : 5

Zulu : 12

Physical education : 19

Religious Instruction : 6

Xhosa : 13

Remedial education : 20

Art : 7

Tswana : 14

Other : 21

01	02	03	04	05	06	07	08	09	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21
----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----

(11-12)

6. Number of years of experience

1 - 5 years : 1; 6 - 10 years : 2; more than 10 years : 3

1	2	3
---	---	---

(13)

7. Number of years attached to a College of Education

1 - 5 years : 1; 6 - 10 years : 2; more than 10 years : 3

1	2	3
---	---	---

(14)

8. Highest Qualification

Teacher's diploma : 1

B-degree : 2

M-degree : 3

D-degree : 4

1	2	3	4
---	---	---	---

(15)

9. Initial degree in Education

BA(Ed) : 1; BSc(ED) : 2; B Com(Ed) : 3; None : 4

1	2	3	4
---	---	---	---

(16)

10. Post degree qualification in Education

B.Ed : 1; M.Ed : 2; D.Ed : 3; None : 4

1	2	3	4
---	---	---	---

(17)

VRAELYS WAT GESTUUR IS AAN ONDERWYSKOLLEGES
WAARVAN DIE VOERTAAL ENGELS IS (vgl. Bylaag 4)

Questionnaire for lecturers at Colleges of Education on lesson evaluation in the practical education of student-teachers in training for primary schools.

Remarks

1. This questionnaire forms part of an investigation into the factors which could be considered as criteria in the evaluation of lessons given by students during teaching practice.
2. By this means an effort is being made to make a contribution to the preparation of a valid and functional lesson evaluation instrument which will better prepare a student-teacher for his task.
3. You will note that at the end of this questionnaire an opportunity is given for your criticism or thoughts. Through this you will be able to make a contribution to the stated contributions. If you are interested you may wish to apply for a copy of the collated results of this research.
4. You are asked to answer the questions as personally, openly and honestly as possible. Well considered answers would be appreciated. The information that you provide will be treated confidentially and will only be used for research purposes.
5. It should take you only 25 minutes to complete the questionnaire. Your co-operation would be appreciated.
6. Please answer all the questions.
7. Please ignore the figures in brackets.
8. This questionnaire was sent on 12 November 1981.
9. Please return it by 3 December 1981.
10. A prepared and addressed envelope is attached
11. Please return the questionnaire to:

Mr. J A P Vos
 Onderwyskollege Goudstad
 Privaatsak X27
 AUCKLANDPARK
 2006

For office use only:	
CARD I	
College of Education:	<input type="text"/>
Questionnaire:	<input type="text"/>

(1)
 (2-3)
 (4-6)

BRIEF AAN REKTORE, ONDERWYSKOLLEGES, MET BETREKING TOT VRAELYS
(vgl. Bylaag 4)

Onderwyskollege Goudstad
Privaatsak X27
AUCKLANDPARK
2006
23 September 1981

Die Rektor,
.....
.....
.....

Geagte Prof./Doktor/Heer/Dame

Aangesien ek tans besig is om aan my D.Ed-proefskrif te werk, wens ek u vriendelike samewerking in hierdie verband te versoek. My proefskrif handel oor 'n aktuele deel van die praktiese opleiding van die onderwysstudent, naamlik "Lesevaluering in die praktiese opleiding van onderwysstudente vir die primêre skool."

As deel van my ondersoek wil ek 'n vraelys laat voltooi deur dosente van onderwyskolleges in Suid-Afrika wat genoegsame ervaring het van die evaluering van lesse van studente tydens praktiese onderwys (proefonderwys) en derhalwe in staat is om weloorwoë antwoorde te verstrek. Ek wil die vrymoedigheid neem om te versoek dat die ingeslote vraelyste (20) deur die departementshoofde en/of ander ervare persone van u kollege uit verskillende vakgebiede hierdie vraelys sal voltooi. Ondersoeker sal nie weet deur wie die vraelyste beantwoord word nie.

Enige kritiek of wenke wat enigsins kan bydra tot die daarstelling van 'n betroubare en nuttige lesevalueringinstrument om die onderwysstudent beter toegerus vir sy taak op te lei, sal verwelkom word. Indien die departementshoof by u kollege wat verantwoordelik is vir praktiese onderwys my kan voorsien van 'n kopie van die evalueringinstrument waarvan daar by u kollege gebruik gemaak word, sal dit besonder waardeer word.

Indien u sou belangstel, onderneem ek om u kollege van 'n kopie van my proefskrif te voorsien en u derhalwe so op die hoogte te bring van die resultate van my ondersoek wat moontlik vir u nuttig kan wees.

Ek sal dit waardeer as medewerkers hulle welwillende aandag so spoedig moontlik daaraan kan gee en versoek dat antwoorde my asseblief nie later as sal bereik nie. Vir elkeen word 'n gefrankeerde kovert ingesluit sodat hy/sy die antwoorde op die vraelys direk aan my kan stuur.

Ek verseker u van my opregte dank vir u moeite en vriendelike samewerking.

Die uwe

J A P VOS

2. Is dit praktyk by die kollege waaraan u verbonde is om 'n evalueringsvorm te voltooi wanneer studente se lesaanbiedinge geëvalueer word?

Ja	1
Nee	2

 (8)
3. Verkies u om van 'n lesevalueringsvorm gebruik gemaak en te voltooi wanneer u lesaanbiedinge van studente evalueer?

Ja	1
Nee	2

 (9)
4. Indien u nie van 'n evalueringsvorm gebruik maak nie, dui asseblief aan of u u kommentaar oor die lesaanbieding skriftelik (verslag) of mondelings lewer.

Skrifl.	1
Mond.	2
N.v.t.	3

 (10)
- Die volgende vrae veronderstel dat u van 'n evalueringsvorm gebruik maak by evaluering. Indien u nie van 'n evalueringsvorm gebruik maak nie, moet u die nommer in die blokkie t.o.v. antwoord nr. 3 omkring.
5. Is dit praktyk by die kollege waaraan u verbonde is dat daar vir 'n betreklik beperkte aantal (minder as 21) kriteria voorsiening gemaak word in 'n evalueringsvorm?

Ja	1
Nee	2
N.v.t.	3

 (11)
6. Verkies u dat daar vir 'n beperkte aantal kriteria (bv. minder as 21) voorsiening gemaak word wat verder aangevul word met mondelinge kommentaar/bespreking?

Ja	1
Nee	2
N.v.t.	3

 (12)
7. Verkies u dat daar voorsiening gemaak word vir 'n betreklik groot aantal kriteria in 'n evalueringsvorm sodat u weinig addisionele kommentaar mondelings hoef te lewer?

Ja	1
Nee	2
N.v.t.	3

 (13)
8. Is dit praktyk by die kollege waaraan u verbonde is dat daar op die evalueringsvorm waarvan gebruik gemaak word, benewens 'n betreklik volledige lys van kriteria ook 'n aantal reëls oopgelaat word vir addisionele kommentaar oor die lesaanbieding?

Ja	1
Nee	2
N.v.t.	3

 (14)
9. Verkies u dat 'n lesevalueringsvorm benewens die lys van kriteria ook geleentheid bied vir addisionele kommentaar oor die lesaanbieding?

Ja	1
Nee	2
N.v.t.	3

 (15)
10. Is dit praktyk by die kollege waaraan u verbonde is dat studente ná lesaanbieding 'n kopie van die voltooide lesevalueringsvorm ontvang?

Ja	1
Nee	2
N.v.t.	3

 (16)
11. Sou u verkies dat die student 'n kopie van die voltooide evalueringsvorm ontvang nadat u sy/haar les beoordeel het?

Ja	1
Nee	2
N.v.t.	3

 (17)
12. Indien die student 'n kopie van die voltooide lesevalueringsvorm sou ontvang, is u van mening dat dit nogtans nodig is om ook tyd aan bespreking met die student oor die aangebode les te wy?

Ja	1
Nee	2
N.v.t.	3

 (18)
13. Is dit praktyk by die kollege waaraan u verbonde is dat 'n student tydens 'n bepaalde praktiese onderwystydperk meer as een keer deur dieselfde dosent vir lesevaluering besoek word?

Ja	1
Nee	2
N.v.t.	3

 (19)

6. Sesde Wyse

Kriterium	1	2	3	Opmerkings (indien enige)
1. (Word hier kortliks beskryf)				
2. (" " " ")				
ens(" " " ")				
Verduideliking: 1, 2 en 3 verteenwoordig eerste, tweede en derde lesevaluering op verskillende datums onderskeidelik. Hier word 'n A, B, C, E en F n.a.v. 'n sekere skaal ingevul in elke kolom tydens elke lesevaluering				

1	(76-77)
2	

D. PUNTETOEKENNING BY LESEVALUERING

Hierdie afdeling van die vraelys verlang inligting m.b.t. die puntetoekenning by lesevaluering.

a) Omkring asb. die syfer in die blokkie t.o.v. slegs een van die volgende moontlike wyses van punte- of simbooltoekenning wat na u mening by 'n lesevaluering toegepas behoort te word (m.a.w. slegs een nommer moet omkring word.

- 'n Globale punt word vir die lesaanbieding as geheel toegeken.
- Totale punte vir die lesaanbieding word bereken volgens 'n punt by elke kriterium toegeken.
- Geen finale punt word toegeken vir 'n lesaanbieding nie - slegs simbole (letters, kruisies, kringetjies) word aangedui teenoor elke kriterium.

1	(78)
2	
3	

b) Dui asb. aan watter verdeling van punte (%) ten opsigte van die drie onderskeie aspekte vir u die mees aanvaarbare sou wees indien u gevra word om op u vakgebied (soos aangedui by Afd. A) 'n samestelling van punte o.g.v. die ken-, kan- en weesaspekte te doen (vgl.bl.3). Omkring slegs die syfer wat die verdeling van punte wat u die meeste sou bevredig, verteenwoordig:

Kanaspek	Kanaspek	Weesaspek	
10	60	30	1
15	70	15	2
20	50	30	3
20	60	20	4
25	50	25	5
30	40	30	6
30	50	20	7
10	80	10	8
10	70	20	9
35	35	30	10

(79)

Vir kantoorgebruik:
KAART II

Onderwyskollegekode Vraelys:

(1)

(2-3)

(4-6)

E. ALGEMENE INLIGTING OOR LESEVALUERING VERLANG

. Omkring asseblief die toepaslike nommer in die blokkie t.o.v. die gekose antwoord.

1. Bespreek u gewoonlik die aangebode les van die student wat u waargeneem het so volledig moontlik met hom/haar?

Ja	1	(7)
Nee	2	

1. Eerste Wyse

Kriteria	Baie Goed	Goed	Gem.	Onder gem.	Swak	Kommentaar
1. (word hier beskryf)
2. " " "
ens. " " "
Verduideliking: Die dosent wat evalueer maak 'n kruisie in die toepaslike kolom						

1
2

 (66-67)

2. Tweede Wyse

Kriteria	1	2	3	4	5
1. (word hier meer breedvoerig beskryf as by vorige)
2. " " " " " " " " "
ens. " " " " " " " " "
Verduideliking: Die dosent maak 'n kruisie in die toepaslike kolom n.a.v. skaal: 1) Onbevredigend 2) Swak 3) Bevredigend 4) Baie goed 5) Uitstekend					

1
2

 (68-69)

3. Derde Wyse: (Hier word 'n kruisie op toepaslike plek gemaak)

Dié betrokke kriterium word hier óf volledig beskryf óf as 'n vraag gestel, bv. is die lesdoelstellings bereik?						
_____	_____	_____	_____	_____	_____	_____
Volkome onvoldoende	Swak	Net vol-doende	ruim vol-doende	Goed	Baie goed	Uitstekend
Motivering (indien nodig)						
.....						

1
2

 (70-71)

4. Vierde Wyse:

Die betrokke kriterium word hier beskryf.....													
<u>Superior</u> <u>Uitstekend</u> <u>Goed</u> <u>Gem.</u> <u>Redelik</u> <u>Swak</u> <u>Baie swak</u>													
14	13	12	11	10	9	8	7	6	5	4	3	2	1
Verduideliking: Die dosent wat evalueer moet 'n sirkel trek om die getal wat geëvalueer word													

1
2

 (72-73)

5. Vyfde Wyse

Kriteria	Omkring Getalwaarde					Totale
1. (Kriterium word hier beskryf)	1	2	3	4	5	.....
2. " " " "	1	2	3	4	5	.....
3. " " " "	2	4	6	8	10	.....
4. " " " "	1	2	3	4	5	.....
5. " " " "	2	4	6	8	10	.....
6. " " " "	1	2	3	4	5	.....
	Maks. 40					.....

1
2

 (74-75)

Kode:
 3 Altyd
 2 dikwels
 1 selde
 0 Nooit

3. Persoonlike optrede (Wees-aspekte)

L.W. By lesbeoordeling kan gepaste woorde onderstreep word (indien nodig).

3.1 Houding: positief; vriendelik; entoesiasties; ontspanne;

aanmoedigend; onderskragend; selfversekerd; beslis;

ondernemend; ens.

3	2	1	0
---	---	---	---

 (60)

3.2 Taalgebruik: verhelderend; versorg; sinsbou; woordkeuse;

beredenerend; logies; suggererend; ens.

3	2	1	0
---	---	---	---

 (61)

3.3 As tweede taal: korrektheid; uitspraak; vlotheid; woordkeuse;

segswyse; idiomaties; ens.

3	2	1	0
---	---	---	---

 (62)

3.4 Openbaring van besondere eienskappe, bv. geduld, simpatie,

begrip, respek, menslikheid, redelikheid, hulpvaardigheid, wellewendheid, selfbeheersing, sin vir humor ens.

3	2	1	0
---	---	---	---

 (63)

3.5 Algemene indruk van student se optrede en bevoegdheid

3	2	1	0
---	---	---	---

 (64)

3.6 Hinderlike eienskappe: verbaal, bewegings, kykgewoontes;

(fiksie, oogknip, niemand aankyk); aggressief; herhalingswoorde en -uitdrukkings; kleredrag, uiterlike voorkoms, ens. ..

3	2	1	0
---	---	---	---

 (65)

L.W. Lg. kriterium (3.6) word natuurlik nie op 'n vyfpunt- of

sewepuntskaal geëvalueer nie - slegs woorde van toepassing

word onderstreep.

C. EVALUERINGSWYSES:

. Die onderstaande voorbeelde is 'n aantal wyses waarop studente se lesaanbiedeinge by oorsese en ander opleidingsinrigtings geëvalueer word.

. Omkring asseblief die toepaslike syfer in die blokkie t.o.v.:

1. Die besondere evalueringswyse wat min of meer ooreenkom

met dié wyse wat (meestal) by u opleidingsinrigting gebruik word.

2. die besondere evalueringswyse wat na u mening en/of ervaring

u die meeste bevredig;

m.b.t. 1 en 2 bv.

1
2

 en

1
2

 óf

1
2

. Uit die ses onderskeie wyses van evaluering moet u dus slegs een keer 'n syfer omkring in die blokkie "1" en slegs een keer by "2".

U sal dus nie noodwendig die "1" en die "2" by een besondere wyse

van evaluering omkring nie, tensy die wyse van evaluering by u

kollege u ook die meeste bevredig. Dit is dus moontlik dat u bv. "1"

omkring by evalueringswyse nr. 3 terwyl u die "2" by evalueringswyse

nr. 5 sal omkring (indien lg. u die meeste bevredig).

2. Aanbieding (Kan-aspekte)

2.1 Aanbiede leerinhoud

Kode:

Altyd	Dikwels	Selds	Nooit
-------	---------	-------	-------

2.1.1 Aansluitend by peil van leerlinge: - ten opsigte van voorkennis.....	3	2	1	0	(28)
2.1.2 - ten opsigte van taal- en denkvlak.....	3	2	1	0	(29)
2.1.3 Volgens geformuleerde lesdoelwitte.....	3	2	1	0	(30)
2.1.4 Beheersing van leerinhoud t.o.v. juistheid en feitlikheid	3	2	1	0	(31)
2.1.5 Paslike herhaling en kontrole.....	3	2	1	0	(32)
2.1.6 Inskakeling by samelewingswerklikheid.....	3	2	1	0	(33)
2.1.7 Improvisasie.....	3	2	1	0	(34)
2.1.8 Volgens ordeningsbeginsels, bv. chronologiese, liniêre, symbiotiese, integrasie, konsentriese, ens.	3	2	1	0	(35)
2.1.9 Lewensopvatlike inhoude.....	3	2	1	0	(36)
2.2 Onderwysstyl en Onderrig-leerpraktyk:					
Beheersing van lesverloopsmomente:					
2.2.1 - Lesgroet en skep van geskikte leermilieu.....	3	2	1	0	(37)
2.2.2 - Aktualisering van voorkennis en probleemstelling....	3	2	1	0	(38)
2.2.3 - Eksposisie en aktualisering van leerinhoud.....	3	2	1	0	(39)
2.2.4 - Funksionalisering: vrae, opdragte en oefeninge.....	3	2	1	0	(40)
2.2.5 - Evalueringshandelinge.....	3	2	1	0	(41)
2.2.6 Uitdeel/gereedmaak van materiaal en apparaat.....	3	2	1	0	(42)
2.2.7 Klashantering en -beheer (dissipline).....	3	2	1	0	(43)
2.2.8 Hantering en integrering van media: kaarte, sketse, modelle, instrumente en ander apparaat.....	3	2	1	0	(44)
2.2.9 Visuele skemas op skryfbord, tru-projektor, kleefbord: gestruktureerd; skrif; prent; woord/sin ens.	3	2	1	0	(45)
2.2.10 Kwaliteit van leerlingdeelname/leeraktiwiteite: individueel en groep.....	3	2	1	0	(46)
2.2.11 Gepastheid van vraagstelling: produktief en reseptief- reproduktief.....	3	2	1	0	(47)
2.2.12 Stemgebruik: variasie t.o.v. tempo en volume; intonasie, artikulasie; vloeiende spraakstroom; ens.	3	2	1	0	(48)
2.2.13 Implementering van werkvorme en metodes: doseer, demon- streer, dramatiseer, gesprek, opdrag, spel, ens.	3	2	1	0	(49)
2.2.14 Implementering van onderwysstrategieë: induktiewe, deduktiewe, ens.	3	2	1	0	(50)
2.2.15 Implementering van didaktiese beginsels.....	3	2	1	0	(51)
2.2.16 Differensiasie: Begeleiding en individualisering.....	3	2	1	0	(52)
2.2.17 Vermoë om groepektiwiteite uit te voer.....	3	2	1	0	(53)
2.2.18 Vermoë om foute te herken en te korrigeer.....	3	2	1	0	(54)
2.2.19 Vermoë om probleme te identifiseer en te herstel.....	3	2	1	0	(55)
2.2.20 Bedreweheid in vrae-beantwoording.....	3	2	1	0	(56)
2.2.21 Inname, opruiming en versorging van apparaat en media.	3	2	1	0	(57)
2.2.22 Divergente oplossingsmoontlikhede aangebied.....	3	2	1	0	(58)
2.2.23 Doelstellings bereik.....	3	2	1	0	(59)

B. ASPEKTE/MAATSTAWWE/KRITERIA WAT IN AG GENEEM KAN WORD BY DIE LESEVALUERING VAN STUDENTE TYDENS PRAKTIESE OPLEIDING VIR DIE PRIMÊRE SKOOL

..Sal u asseblief teenoor elke item op Afd.B van hierdie vraelys aandui hoe belangrik u elk van die genoemde aspekte ag wanneer u 'n student se lesaanbieding evalueer. Maak gebruik van die volgende skaal:

3 dui aan 'n aspek/kriterium wat u altyd (gereeld) gebruik

2 dui aan 'n aspek/kriterium wat u dikwels gebruik

1 dui aan 'n aspek/kriterium wat u selde gebruik

0 dui aan 'n aspek/kriterium wat u nooit gebruik nie

. Omkring asseblief die toepaslike syfer in die blokkie t.o.v. die gekose antwoord, bv.

3	2	1	0
---	---	---	---

 dui aan dat dié kriterium dikwels deur u gebruik word.

. U sal opmerk dat die voorgestelde kriteria onder drie afdelings ingedeel is, t.w. die ken-, kan- en wees-aspekte (as operasionaliseerbare doelwitte wat die onderwyser kan poog om te verwerklik) wat deur die ondersoeker as uitgangspunt geneem is.

. Duidlikheidshalwe net die volgende i.v.m. ken-, kan- en wees-aspekte:

- "ken" dui op die teoretiese toerusting van die aspirant onderwyser (student)

- "kan" dui op sy praktiese bedrewenheid t.o.v. lesaanbieding

- "wees" veronderstel die eienskappe van die bekwame onderwyser waarna gestrewe word.

. U word derhalwe versoek om hierdie uitgangspunt in ag te neem by die voltooiing van u antwoorde, veral as u aan die einde van die vraelys wens om algemene kommentaar oor die hele vraelys te lewer.

1. Lesbeplanning in Joernaal (Ken-aspekte)

Korle:

No. Kriteria/aspekte	Altyd	Dikwels	Selde	Nooit	
	3	2	1	0	
1.1 Formulerings van onderwysdoelstelling	3	2	1	0	(18)
1.2 Formulerings van lesdoelwit(te).....	3	2	1	0	(19)
1.3 Formulerings van probleemstelling	3	2	1	0	(20)
1.4 Volledigheid: nodige opskrifte t.o.v. lesfasies en komponente van lesstruktuur	3	2	1	0	(21)
1.5 Korrektheid: feite en taalgebruik	3	2	1	0	(22)
1.6 Netheid en Uiteensetting	3	2	1	0	(23)
1.7 Gepastheid van onderrig- en leermedia	3	2	1	0	(24)
1.8 Gepastheid van strategieë en beginsels.....	3	2	1	0	(25)
1.9 Gepastheid van werkvoorpe, tegnieke/metodes	3	2	1	0	(26)
1.10 Leskeuse t.o.v. kreatiewe, estetiese en perseptuele groei by die kind.....	3	2	1	0	(27)

<u>Vir kantoorgebruik:</u>	(1)
KAART I	
Onderwyskollegekode	<input type="text"/> <input type="text"/> (2-3)
Vraelys:	<input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> (4-6)

A. PERSOONLIKE BESONDERHEDE

. Dui asseblief u antwoorde aan deur die toepaslike syfer t.o.v. die gekose antwoord te omkring, bv.

1	2	3
---	---	---

. By elke antwoord moet dus slegs een kring getrek word

1. Taalmedium van Onderwysinrigting

Afrikaans : 1 Engels : 2 Afrikaans en Engels : 3

1	2	3
---	---	---

 (7)

2. Geslag: Manlik : 1 Vroulik : 2

1	2
---	---

 (8)

3. Pos beklee:

Dosent : 1 Senior Dosent : 2 Departementshoof : 3

1	2	3
---	---	---

 (9)

4. Doseerwerk word onderneem m.b.t.

Jun. Prim.Afdeling : 1 Sen.Prim.Afdeling : 2 Albei : 3

1	2	3
---	---	---

 (10)

5. Vakgebied: (ten opsigte waarvan u gewoonlik die meeste lesse evalueer). Dui asseblief slegs een vak aan.

Afrikaans: 1	Biblioteekkunde: 8	Handwerk: 15
Engels: 2	Omgewingsleer: 9	Biologie: 16
Wiskunde: 3	Voorligting: 10	Musiek: 17
Geskiedenis: 4	Sotho: 11	Liggaamlike Opvoeding: 18
Aardrykskunde: 5	Zulu: 12	Remediërende Onderwys: 19
Godsdiensoonderrig: 6	Xhosa: 13	Ander: 20
Kuns: 7	Tswana: 14	

01	02	03	04	05	06	07	08	09	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----

 (11-12)
6. Aantal jare onderwyservaring:

1 - 5 jaar: 1 6 - 10 jaar: 2 meer as 10 jaar: 3

1	2	3
---	---	---

 (13)

7. Aantal jare verbonde aan 'n onderwyskollege:

1 - 5 jaar: 1 6 - 10 jaar: 2 meer as 10 jaar: 3

1	2	3
---	---	---

 (14)

8. Hoogste kwalifikasie:

Onderwysdiploma: 1 B - graad: 2

1	2	3	4
---	---	---	---

 (15)
M - graad: 3 D - graad: 4

9. Voorgraadse kwalifikasie in die Opvoedkunde:

BA (Ed) : 1 BSc(Ed) : 2 B Com(Ed) : 3 Geen : 4

1	2	3	4
---	---	---	---

 (16)

10. Nagraadse kwalifikasie in die Opvoedkunde:

B Ed: 1 M.Ed. : 2 D.Ed. : 3 Geen: 4

1	2	3	4
---	---	---	---

 (17)

VRAELYS AAN DOSENTE VERBONDE AAN ONDERWYSKOLLEGES INSAKE LESEVALUERING IN
DIE PRAKTIESE OPLEIDING VAN ONDERWYSSTUDENTE VIR DIE PRIMÊRE SKOOL

OPMERKINGS

1. Hierdie vraelys maak 'n deel uit van 'n ondersoek na die faktore wat moontlik in ag geneem kan word as kriteria om die lesaanbieding van 'n student tydens praktiese/proefonderwys te evalueer.
2. Hiermee word gepoog om 'n bydrae te lewer tot die daarstelling van 'n betroubare en nuttige lesevalueringsinstrument om die onderwysstudent beter toegerus vir sy taak op te lei.
3. U sal opmerk dat u aan die einde van hierdie vraelys geleentheid gebied word om kritiek uit te spreek of wenke aan te bied waardeur u ook 'n bydrae kan lewer om die gestelde oogmerk(e) te bereik. Indien u sou belangstel, onderneem ondersoeker om u te voorsien van 'n kopie of samevatting, van die voorgeskrewe publikasie m.b.t. die resultate van hierdie ondersoek.
4. U word derhalwe vriendelik versoek om die vrae persoonlik, openlik en eerlik te beantwoord. Weloorwoë antwoorde sal hoog op prys gestel word. Die inligting wat u sal verskaf, sal vertroulik behandel en slegs vir navorsingsdoeleindes gebruik word.
5. Dit behoort u ongeveer 25 minute te neem om die vraelys te voltooi. U vriendelike samewerking in hierdie verband sal hoog waardeur word.
6. Moet asseblief nie een vraag oorslaan nie.
7. Ignoreer asseblief alle syfers tussen hakies.
8. Hierdie vraelys is versend op
9. Stuur dit asseblief terug voor of op
10. 'n Gefrankeerde en geadresseerde koewert vir elke voltooiër van die vraelys is aangeheg.
11. Stuur dit asseblief terug aan:

Mnr. J A P Vos
Onderwyskollege Goudstad
Privaatsak X27
AUCKLANDPARK
2006

(vervolg)

3. ONDERWYSSTRATEGIE EN BEGINSELS (B.h.)

- a. Hoewel h onderwysstrategie beskryf kan word as h globaal gestruktureerde lesplan wat dan insluit die doelstelling, inhoud, metode(s) leerlingaktiwiteite, onderwysmedia en evaluering-wyses, is dit tog so dat die werkworme wat in h lesaanbieding beoog word, of aantoonend of selfvindend deur die onderwyser geïmplementeer kan word. Hierdie algemene benadering staan ook bekend as die onderwysstrategie en dit kan in h bepaalde les varieer tussen twee uiterste pole van heuristies (ontdekkend, selfvindend) en ostensief (aantoonend). Binne hierdie pole kan nog weer inductief of deduktief te werk gegaan word. Induksie beteken om te lei vanaf die besondere tot by die algemene, met ander woorde, verskillende waarnemings word gemaak en daaruit word die prent afgelei. Deduksie beteken die omgekeerde: die punt word eers gestel, daarna word na voorbeelde gesoek om die punt te bewys, te steun of te staaf. h Heuristiese strategie kan dan deduktief-heuristies wees, bv. wanneer die onderwyser h stelling maak en dan van die leerlinge verwag om verskillende voorbeelde te soek om die stelling te bewys of induktief-heuristies, soos bv. wanneer die onderwyser van die leerlinge verwag om vanuit spesifieke waarnemings self tot h bepaalde punt te kom, afleiding of gevolgtrekking te maak. h Ostensiewe strategie kan wees inductief-ostensief, bv. waar die onderwyser die aantoonende rol speel deur aan die hand van verskillende voorbeelde h afleiding te maak, of deduktief-ostensief, waar hy die punt eers stel en dit met behulp van voorbeelde toelig. Benewens faktore hierbo gesien, is dit veral die leerinhoud, maar ook die bekwaamheid en geartheid van die lesaanbieder wat die strategie en werkworme wat gekies word, bepaal. Die inductiewe en deduktiewe benadering word ook deur sommige didaktici as metodologiese beginsels bestempel.
- b. Daar bestaan sekere beginsels wat, indien dit geïmplementeer word, die kwaliteit (en sukses) van die onderwyshandeling kan waarborg. Die veelheid van beginsels kan reduseer word tot vier didaktiese beginsels, ook genoem aktualiseringsbeginsels te wete dié van aktiwiteit, individualisering, sosialisering en tempodifferensiasie. Aktualisering beteken dat h spesifieke leefwyse doelbewus en formeel in die lessituasie verwerklik word of dat geleenthede geskep word waarin dit kan funksioneer. Ander beginsels wat ontwerp is om die uitkoms van enige didaktiese situasie te evalueer, is bv. doelgerigtheid, planmatigheid, motivering, totaliteit, beleving, bemeestering, evaluering en die eerste drie (aktiwiteitsbeginsels) reeds genoem.

4. IMPROVISASIE (C.1.g.)

Dit impliseer die vermoë om leerinhoud(e) wat nie in die lesbeplanning voorkom nie maar wat tog sinvol in verband gebring kan word met die lestema gedurende die lesaanbieding aan te bied en saam met die ander leerinhoud h eenheid te laat vorm. Dit is dus leerinhoud wat "uit die vuur" aangebied word na aanleiding van h bepaalde verloop wat die les kan aanneem, moontlik as gevolg van h vraag van h leerling.

5. LEWENSOPVATLIKE INHOUD (C.1.h.)

Dit is inhoud wat kan bydra tot die vorming van h Christelik-nasionale lewensopvatting. Met betrekking tot die Christelike sluit dit letterlik alles in wat die kind kan leer om by hom h ware geloof in Jesus Christus te wek en te versterk. Met betrekking tot die nasionale sluit dit in inhoud wat deel vorm van dit wat eie is aan Suid-Afrika en die kultuur van die Afrikaner en/of Engelsman. Hierdie inhoud sal uiteraard nie in elke les figureer nie. Die voorlewing deur die aspirantonderwyser met betrekking tot die Christelik-nasionale word egter altyd hiermee geïmplementeer (Christen patriot).

6. ORDENINGSBEGINSELS (C.1.i)

Die beginsels wat hier ter sprake kan wees is bv. kernleerstof en aanvullende programme, die simbiotiese, heemkundige, integrasie, konsentrisse, liniêre en punktuêre. Vergelyk asseblief 'Lesstruktuur' van G.O.K. b. 99-101.

7. GEPASTEID VAN VRAAGSTELLING (C.2.k.)

Kortliks kan onderskei word tussen laer kognitiewe en hoër kognitiewe vrae. Eersgenoemde is gerig op voorkennis van leerlinge of kennis wat direk ná ontsluiting daarvan as voorkennis beskikbaar is. Hierdie tipe vrae staan ook bekend as reprodutiewe vrae (ook memoriseer-, feitlike- of kontrole vrae genoem). Hoër kognitiewe of produktiewe vrae word ook genoem denk-, interpretasie- of probleemvrae. Sulke vrae verry van die leerlinge dat hy sekere afleidings sal maak van gegewens wat bekend is maar wat eers geïnterpreteer moet word voordat die vraag met goeie gevolg beantwoord kan word. In die vergelyking van twee komponente bv. sal leerlinge verskille sowel as ooreenkomste moet kan aantoon en eksplisiet kan benoem.

8. PERSOONLIKE OPTREDE (D)

Die wees-aspekte veronderstel die eienskappe van die bekwaame onderwyser waarna gestrewe word wat die student moet poeg om te vervesenik aangesien dit ook op volwasseheid dui. Aangesien elke les ook h opvoedingsles behoort te wees, moet die aspirantonderwyser immers ook h volwasseheidsbeeld as opvoedingsdoel vir die kind probeer voorleef. Hierdie belangrike aspek behoort nie 'terloops' geëvalueer te word nie. Intendeel, dosente kan in hierdie opsig h belangrike bydrae lewer tot die opleiding van die student.

LET WEL: Terme soos "kreatiewe, estetiese en perseptuele groei by die kind; motivering en eksplorasie; individuele motivering en divergente oplossingsmoontlikhede aangebied", word deur die departement Runs gebruik.

- BRONNEVERWYSINGS:**
1. G.O.K. se 'Lesstruktuur'
 2. Inleiding tot die Didaktiewe Pegagogiek - Van der Stoep en Louw
 3. Doeltreffende Onderwys - Cawood e.a.
 4. R A U Studiehandleiding, 1975.

* Besonderhede met betrekking tot kriteria op hierdie bladsy verstrekk, het saam met die toeligtig op die vorige bladsy, op die oorspronklike inligtingstuk op slegs een bladsy in kleiner druk verskyn.

TOELIGTING MET BETREKKING TOT DIE VOLTOOIING EN GEBRUIK(E) VAN DIE LESEVALUERINGSVORM

(vgl. Bylaag 2)

A. ALGEMEEN

- Met die voltooiing van hierdie vorm word beoog om die student so volledig moontlik bewys te maak van sy gebreke en tekortkominge, positiewe kommentaar te lewer ten opsigte van daardie aspekte wat die waarnemer tevrede stel, en uiteindelik 'n evalueringpunt te bepaal.
 - Die dosent maak 'n merke in die toepaslike evalueringskolom slegs ten opsigte van daardie kriteria wat vir 'n besondere lesaanbieding en student ter sake mag wees.
 - Die betrokke departementshoof behoort leiding te gee ten opsigte van die verhouding in terme van globale punte wat aan die onderskeie afdelings toegeken word.
 - Ten einde die student in staat te stel om sy tekortkominge in opeenvolgende lesaanbiedinge uit te skakel, is dit wenslik dat die dosent aan die student 'n koolafruk voorsien van die voltooide vorm ná lesaanbieding.
 - Dit word aan die hand gedoen dat die student ná sy eerste lesaanbieding die koolafdruk bewaar ten einde dit weer aan die dosent te kan oorhandig wanneer evaluering van die opeenvolgende les weer met behulp van koolpapier gedoen word.
 - Na die tweede lesaanbieding kan die student die koolafdruk van sy lesevaluering in sy lesjoernaal plak (net ná die 2e les), sodat dit vir toekomstige verwysing beskikbaar is.
 - Die gebruik van hierdie vorm dien dus nie net as 'n evalueringsinstrument nie maar ook as 'n opleidingsinstrument.
- B. BESONDERHEDE MET BETREKKING TOT SEKERE KRITERIA WAT NIE NOODWENDIG SELFVERUIDELIKEND OF VOOR-DIE-HAND-LIGGENDE IS NIE

1. LESDOEL, LEERDOEL EN PROBLEEMSTELLING (B.a.b.c.)

Die student moet hier duidelik onderskei maak by die formulering daarvan in sy lesjoernaal (vgl. ook 'Lesstruktuur' van GOK bl. 110 en 111). By lesdoel gaan dit om die lestema, ook genoem die indirekte- of implisiete doel, wat geformuleer moet word. Die leerdoel behels die nuwe inhoud (essensies) ten opsigte van die tema wat die leerling moet bemeester, ook genoem die direkte of eksplisiete doel. Onder hierdie opskrif moet geformuleer word presies wat die leerlinge uit 'n bepaalde tema as leerwinst gedurende die lesaanbieding moet verwerf. Anders gestel: dit sou beteken dat 'n aantal opeenvolgende lesse dieselfde tema (lesdoel) kan hê maar dat die leerdoel telkens by die onderskeie lesse sal verskil. Die leerdoel hou direk verband met die probleemstelling. Die formulering van a.b.c. sal uiteraard van vak tot vak verskil. Die volgende voorbeeld in 'n vak soos Wiskunde kan egter as 'n voorbeeld dien in die geval van 'n klasgroep van gemiddelde leerlinge: LESDOEL: Behandeling van breuke as 'n alledaagse samelewingsverlikheid waarmee die kind vertrouwd moet raak. LEERDOEL: Behandeling van optelling by breuke waarvan die noemers dieselfde is sowel as breuke waarvan die noemers nie dieselfde is nie. PROBLEEMSTELLING: Leerlinge moet in staat wees om probleme soos die volgende op te los:

$$1) \frac{1}{4} + \frac{3}{4}, \frac{1}{5} + \frac{2}{5} \text{ en } 2) \frac{2}{3} + \frac{3}{4} + \frac{3}{5} + \frac{5}{6}$$

As opeenvolgende les sal die leerdoel kon wees: "optel van breuke wat gemengde getalle is waarvan die noemers nie dieselfde is nie". Die les wat hierop volg kan wees: "vermenigvuldiging van breuke sonder gemengde getalle". Die les wat hierop volg kan wees: "vermenigvuldiging van breuke wat gemengde getalle is". Hierna kan nog lesse volg oor breuke, maar telkens sal die lesdoel dieselfde bly.

2. WERKVORME, TEGNIEKE/METODES (B.i.)

- 'n Indeling van werkvorme binne die verwysingsraam van die interaksie tussen onderwyser en leerlinge met betrekking tot die totale leerinhoud kan in drie hoofgroepe onderskei word, nl:
 - dié groep waar die onderwyser hoofsaaklik die onderwysaktiwiteite lei, ook genoem voordrag-vorme, nl. doseer, demonstreer en dramatiseer (storlevertelling);
 - dié waar die onderwyser en leerlinge op min of meer gesamentlike wyse deelneem om sin te gee aan die leerinhoud, ook genoem gesprek-vorme, nl. klasgesprek, onderwysleergesprek en groepperk;
 - dié waar die onderwyser op indirekte wyse kontrolerend en/of begeleidend optree en waar die leerling self verder moet werk om insigte te verower ook genoem opdrag-vorme nl. die geslote opdrag (huiswerk) en die oop opdrag (selfontdekkingsmetode) en spel.
- Onderwysmetodes kan afgelei word van die bogenoemde drie basiese werkvorme. Na aanleiding van bogenoemde kan ook gepraat word van drie basiese onderwysmetodes, nl. voordrag, gesprek en selfdoen wat dan in besondere didaktiese metodes verbesonderd of verfyn word. Hierdie besondere metodes word dan verder aangevul deur tegnieke om 'n volledige strategie vir onderwys daar te stel. Dit beteken dat middele of prosesse in werking gestel word om die metodes tot uitvoering te bring, bv. motiveringstegnieke, vraagstellingstegnieke, driltegnieke, klasopdragtegnieke, ens.

3. Onderwysstrategieë en Beginsels/.....2

* Besonderhede met betrekking tot kriteria op hierdie bladsy verstrek, het saam met die toeligting op die volgende bladsy, op die oorspronklike inligtingstuk op slegs een bladsy in kleiner druk verskyn.

KRITERIA	EERSTE LES					TWEDE LES				
	Uitstekend	Bale Goed	Goed	Redelik	Swak	Uitstekend	Bale Goed	Goed	Redelik	Swak
2. Onderwysstyl en Onderrig-leerpraktyk										
Beheersing van lesverloopsmomente										
a. - Lesgroet en skep van geskikte leermilieu; motivering	a									
b. - Aktualisering van voorkennis en probleemstelling	b									
c. - Eksposisie en aktualisering van leerinhoud; eksperimentering en eksplorasië	c									
d. - Funktionalisering: vrae, opdragte en oefeninge; individuele motivering	d									
e. - Evalueringshandelinge	e									
f. Uitdeel/gereedmaak van materiaal en apparaat	f									
g. Klashantering en -beheer (dissipline)	g									
h. Hantering en integrering van media: kaarte, sketse, modelle, instrumente en ander apparaat	h									
i. Viauele skemas op skryfbord, tru-projektor, kleefbord, gestruktureerd; skrif; prent; woord/sin	i									
j. Kwaliteit van leerlingdeelname/leeraktiwiteite: individueel en groep	j									
k. Gepastheid van vraagstelling: hoër en laer orde	k									
l. Stemgebruik: variasie t.o.v. tempo en volume; intonasie; vloeiende spraakstroom; ens.	l									
m. Implementering van werkvorme en metodes: doseer, demonstreer, gesprek, opdrag, spel, ens.	m									
n. Implementering van onderwysstrategieë: induktiewe, deduktiewe, ens.	n									
o. Implementering van didaktiese beginsels	o									
p. Differensiasie: begeleiding en individualisering	p									
q. Vermoë om groepaktiwiteite uit te voer	q									
r. Vermoë om eie foute te erken en te herstel	r									
s. Vermoë om probleme te identifiseer en te herstel	s									
t. Bedreweheid in vrae-beantwoording	t									
u. Inname, opruiming en versorging van apparaat en media	u									
v. Divergente oplossingsmoontlikhede aangebied	v									
w. Doelstellings bereik	w									
Globale punt vir Afd.C2(Uit...)										
D. PERSOONLIKE OPTREDE (WEES-ASPEKTE): Onderstreep woorde van toepassing (indien nodig)										
a. Houding; positief; vriendelik; entoesiasies; ontspanne; aanmoedigend; onderskragend;selfversekerd;beslis;	a									
b. Taalgebruik: verhelderend; versorg; sinsbou; woordkeuse; beredenerend; logies; suggererend; As tweede taal: korrektheid; uitspraak; vlotheid; vaardigheid	b									
c. Openbaring van besondere eienskappe bv. geduld; simpatie; begrip; respek; menslikheid; redelikheid; hulpvaardigheid; wellewendheid; selfbeheersing; sin vir humor	c									
d. Algemene indruk van student se optrede en bevoegdheid	d									
e. Hinderlike elemente: verbaal; bewegings; kykgewoontes (fiksie; oogknip; niemand aanky) aggressief; herhalingswoorde en -uitdrukkings; kleredrag; uiterlike voorkoms; ens	e									
Globale punt vir Afd.D(Uit...)										
Totale aantal punte (Afd. B,C & D)										

Algemene kommentaar en wenke

* Op die oorspronklike vorm het die inhoud van bl. 1 en bl. 2 op slegs een bladsy in kleiner druk verskyn.

EVALUERINGSVORM WAARMEE GEEKSPERIMENTEER IS VOORDAT DIE VRAELYS (Bylaag 4) VIR HIERDIE ONDER-
SOEK GEFORMULEER IS
(vgl. par. 3.4.2)

PRAKTIESE ONDERWYS

LESEVALUERING (Bl. 1*)

A. ALGEMENE INLIGTING

Student, Mnr/Mev/Mej	Groep	Skool
Vak	Departement	Besoekende Dosent
Datum (1)	Lestema	St Medium A/E
Datum (2)	Lestema	St Medium A/E

Dui met behulp van 'n kruisie teenoor elke kriterium aan en onderstreep waar nodig (indien van toepassing):

Skaal: Uitstekend = 80%+ Baie goed = 70%+ Goed = 60%+ Redelik = 50%+ Swak = 49% en minder

KRITERIA	EERSTE LES					TWEDE LES				
	Uitstekend	Baie Goed	Goed	Redelik	Swak	Uitstekend	Baie Goed	Goed	Redelik	Swak
B. LESBEPLANNING IN JOERNAAL (KEN-ASPEKTE)										
a. Formulering van Lesdoel	a									
b. Formulering van Leerdoel	b									
c. Formulering van Probleemstelling	c									
d. Volledigheid; nodige opskrifte t.o.v. lesfases en komponente van lesstruktuur	d									
e. Korrektheid; feite en taalgebruik	e									
f. Nethed/uiteensetting	f									
g. Gepastheid van onderrig- en leermedia	g									
h. Gepastheid van strategieë en beginsels	h									
i. Gepastheid van werkvorme, tegnieke/metodes	i									
j. Leskeuse t.o.v. kreatiewe, estetiese en perseptuele groei by kind	j									
Globale punt vir Afd. B(Uit...)										
C. AANBIEDING (KAN-ASPEKTE)										
1. <u>Aangebode leerinhoud</u>										
a. Aansluitend by peil van leerlinge: t.o.v. voorkennis, vlak van taal en denkvlak	a									
b. Volgens geformuleerde lesdoel en leerdoelwitte	b									
c. Integrering by reeds verworwe kennis	c									
d. Beheersing van leerinhoud t.o.v. juistheid en feitlikheid	d									
e. Paslike herhaling en kontrole	e									
f. Inskakeling by werklikheid (voorbeelde)	f									
g. Improvisasie	g									
h. Lewensopvatlike inhoude (C.N.O.)	h									
i. Volgens ordeningsbeginsels: bv. chronologiese, simbiotiese, integrasie, konsentriese, ens.	i									
Globale punt vir Afd.C(Uit...)										

* Op die oorspronklike vorm het die inhoud van bl. 1 en bl. 2 op slegs een bladsy in kleiner druk verskyn.

15. Indien daar kriteria is wat volgens u mening saam gegroepeer kan word onder een punt sal u dit asseblief hier doen?

16. Indien u enige ander kommentaar oor enige aspek van hierdie ondersoek wens te lewer, sal dit hoog waardeer word indien u die aangehegte blanke folio daarvoor sal gebruik. U kan hierdie folio ook gebruik t.o.v. 14 en 15 indien die spasie hierbo nie voldoende is nie.

6. Indien die student 'n kopie van die voltooide lesevaluering-vorm sou ontvang, is u van mening dat dit nogtans nodig is om ook tyd aan bespreking met die student oor die aangebode les te wy?

Ja	1
Nee	2

7. Het u ondervind dat die spasie vir "algemene kommentaar en wenke" in die meerderheid van lesse wat u beoordeel het, voldoende ruimte gelaat het vir u kommentaar en wenke?

Ja	1
Nee	2

8. Het u dit nodig geag om u "kommentaar en wenke" te lewer op 'n aparte vel papier omdat die evalueringvorm nie genoeg ruimte gelaat het daarvoor nie?

Ja	1
Nee	2

9. Was dit vir u in die meerderheid van gevalle moontlik om in die tydsbestek tot u beskikking sinvolle waarneming te kon doen sowel as die vorm behoorlik te kon voltooi?

Ja	1
Nee	2

10. Sou u aanbeveel dat daar gepoog moet word om die totale aantal kriteria (47) deur groepering te verminder tot ongeveer 20 sonder om enige van die kriteria heeltemal te elimineer?

Ja	1
Nee	2

11. Sou u aanbeveel dat daar veel meer plek gelaat word vir "algemene kommentaar en wenke" sodat die evalueringvorm moontlik doeltreffender as opleidingsinstrument ook aangewend kan word.

Ja	1
Nee	2

12. Was die toeligting m.b.t. die voltooiing en gebruike van die lesevalueringvorm (agter op die vorm) vir u van enige hulp gewees by die voltooiing van die vorm?

Ja	1
Nee	2

13. Is u bewus van kriteria wat nie in die vraelys voorkom nie maar wat na u mening behoort bygevoeg te word tot die ken-, kan- en weesspekte waarna verwys is?

Ja	1
Nee	2

14. Indien u antwoord op vraag 13 bevestigend is (Ja), sal u asseblief in die volgende spasie 'n aanduiding daarvan gee?

- d. Dui asseblief aan watter verdeling van punte (%) ten opsigte van die drie onderskeie aspekte vir u die mees aanvaarbaarste sou wees indien u gevra sou word om op u vakgebied 'n samestelling van punte a.g.v. die ken-, kan- en weesaspekte te doen. Maak asseblief 'n kruisie teenoor die nommer wat die verdeling van punte wat u die meeste bevredig, verteenwoordig:

<u>KENASPEK</u>	<u>KANASPEK</u>	<u>WEESASPEK</u>	
10	60	30	1
15	70	15	2
20	50	30	3
20	60	20	4
25	75	25	5
30	40	30	6
30	50	20	7
10	80	10	8
10	70	20	9
35	35	30	10

D. ALGEMENE INLICHTING OOR LESEVALUERING VERLANG:

- * Omkring asseblief die nommer in die blokkie teenoor die gekose antwoord

1. Hoeveel lesse van studente het u gedurende die afgelope Praktiese Onderwystydperk beoordeel?

10-20	1
21-30	2
31 en meer	3

2. Hoeveel studente se lesse het u beoordeel?

5 - 9	1
10-15	2
16 en meer	3

3. Op watter jaargroep-studente (oorwegend) is die antwoorde wat u verstrekk, van toepassing?

2e jaars	1
3e jaars	2
4e jaars	3

4. Bespreek u gewoonlik die aangebode les van die student wat u waargeneem het so volledig moontlik met hom/haar?

Ja	1
Nee	2

5. Sou u verkies dat die student 'n kopie van die voltooidde evalueringvorm ontvang nadat u sy/haar les beoordeel het?

Ja	1
Nee	2

PRAKTIESE ONDERWYS

LESEVALUERING

A. ALGEMENE INLICHTING

Student: Mnr./Mev./Mej.: Groep: Skool:

Vak: Departement: Besoekende dosent:

Datum(1): Lestema: St.:

Datum(2): Lestema: St.:

Dui met behulp van 'n kring teenoor elke kriterium die gradering aan en onderstreep sekere woorde waar nodig.

Skaal : Uitstekend = 80%+; Baie goed = 70%+; Goed = 60%+; Middelmag = 50%+; Swak = 40% en minder.

KRITERIA	EERSTE LES										Maks. P.t.	TWEDE LES													
	Puntetoekening per kriterium (omkring)											Puntetoekening per kriterium (omkring)													
B. LESBEPLANNING IN JOERNAAL (KEN-ASPEKTE)																									
a. Formulerings van Lesdoel, Leerdoel(wit) en Probleemstelling	a	7	6	5	4	3	2	1	8	7	6	5	4	3	2	1	7	6	5	4	3	2	1		
b. Geselekteerde leerinhoud: volgens leerdoel; assimileerbaarheid en korrektheid	b	6	5	4	3	2	1	6	6	6	5	4	3	2	1	6	6	5	4	3	2	1			
c. Gepasheid van onderrig- en leermedia, strategieë en beginsels, werkvorme, tegnieke/metodes	c	6	5	4	3	2	1	6	6	6	5	4	3	2	1	6	6	5	4	3	2	1			
d. Volledigheid, uiteensetting, netheid en taalgebruik: moeite met voorbereiding?	d	5	4	3	2	1	5	5	5	4	3	2	1	5	5	4	3	2	1	5	5	4	3	2	1
Punte vir Afd. B (Uit 25) : a+b+c+d																									

C. AANBIEDING (KAN-ASPEKTE): Onderrigvaardighede en -tegnieke

a. Lesgrooet en skep van geskikte leermilieu; wek en rig; motivering	a	7	6	5	4	3	2	1	8	7	6	5	4	3	2	1	7	6	5	4	3	2	1			
b. Aktualisering van voorkennis in aansluiting by peil van leerling t.o.v. taal- en denkvlak: ook probleemstelling	b	6	5	4	3	2	1	6	6	6	5	4	3	2	1	6	6	5	4	3	2	1				
c. Eksposisie en aktualisering van leerinhoud: beheersing t.o.v. juistheid en feitlikheid; behoud van belangstelling van leerlinge; vrae-beantwoording; skakeling tussen teorie en praktyk; volgens ordeningsbeginsels en geformuleerde les- en leerdoelwitte; improvisasie	c	10	9	8	7	6	5	12	10	9	8	7	6	5	10	9	8	7	6	5	10	9	8	7	6	5
d. Funksionalisering, inoefening, toepassing en evaluering: gepasheid van vraagstelling; sinvolle opdragte (mondelings en/of skriftelik); differensiasie en begeleiding; vermoë om probleme te identifiseer en te herstel; individuele motivering; vermoë om groepwerk uit te voer.	d	10	9	8	7	6	5	12	10	9	8	7	6	5	10	9	8	7	6	5	10	9	8	7	6	5
e. Klasorganisasie en -beheer (dissipline); ook uitdeel/gereedmaak en inname en versorging van apparaat	e	9	8	7	6	5	4	10	9	8	7	6	5	4	9	8	7	6	5	4	9	8	7	6	5	4
f. Leerlingdeelname/leeraktiwiteit; effektiwiteit van terugvoering; individueel en groep	f	9	8	7	6	5	4	10	9	8	7	6	5	4	9	8	7	6	5	4	9	8	7	6	5	4
g. Paslike herhaling en konsolidasie; ook tydsberekening om les sinvol af te rond	g	6	5	4	3	2	1	6	6	6	5	4	3	2	1	6	6	5	4	3	2	1				
h. Integreer van media (mediategniek): skryfbord; kleefbord; prente; modelle; kaarte; projektors; e.d.m.	h	7	6	5	4	3	2	8	7	6	5	4	3	2	1	7	6	5	4	3	2	1				
i. Implementering van werkvorme, metodes, onderrigstrategieë en didaktiese beginsels	i	6	5	4	3	2	1	6	6	6	5	4	3	2	1	6	6	5	4	3	2	1				
j. Stengebruik: variasie t.o.v. tempo, toonhoogte en volume; intonasie; vloeiende spraakstroom	j	9	8	7	6	5	4	10	9	8	7	6	5	4	9	8	7	6	5	4	9	8	7	6	5	4
k. Vaardigheid in bewuste aanwending van nie-verbale kommunikasie: gesigsuitdrukings en oogkontak; liggaamsbewegings; gebare; interaksie-aftand	k	6	5	4	3	2	1	6	6	6	5	4	3	2	1	6	6	5	4	3	2	1				
l. Doelstellings bereik? h Bydrae tot die leerlinge se volwassewording?	l	14	13	12	10	8	6	16	14	13	12	10	8	6	14	13	12	10	8	6	14	13	12	10	8	6
Punte vir Afd. C (Uit 55) : Deel totaal deur 2		2										2														

D. PERSOONLIKE OPTREDE (WEES-ASPEKTE): Onderstreep woorde van toepassing (indien nodig)

a. Taalbeheer: korrektheid; uitspraak; vlotheid; versorg; logies; beredenerend; suggererend; sinbou; woordkeuse; segswyse; idiomaties; op vlak van leerlinge, ens.	a	6	5	4	3	2	1	7	6	5	4	3	2	1	6	5	4	3	2	1							
b. Openbaring van besondere eienskappe: gelykbeheersing; begrip; redelikheid; geduld; hulpvaardigheid; kameradie; sin vir humor; menslikheid.	b	5	4	3	2	1	5	5	5	4	3	2	1	5	4	3	2	1	5	5	4	3	2	1			
c. Algemene indruk van student se professionele optrede, bevoegdheid en houding; drif; besieling; entoesiasme; ywer; vindingrykheid; selfvertroue; voorbeeldigheid; ens.	c	7	6	5	4	3	2	8	7	6	5	4	3	2	7	6	5	4	3	2	8	7	6	5	4	3	2
d. Hinderlike aanwensels en -aspekte (indien van toepassing): bewegings; oogknip; niemand aanky; herhalingswoorde en -uitdrukings; familiariteit; negatiwiteit; aggressiwiteit; persoonlike versorging; ens.	d	6	5	4	3	2	1	6	6	6	5	4	3	2	1	6	6	5	4	3	2	1					
Punte vir afd. D (Uit 20) : a+b+c min d (indien nodig)																											
Totale aantal punte (Afd. B, C en D):																											

E. ALGEMENE KOMMENTAAR EN WENKE

Student: Mnr./Mev./Mej. _____ Groep: _____ Skool: _____
 Vak: Kuns; Departement: Kuns; Dosent: _____ Datum: 1) _____ 2) _____ 3) _____ 4) _____
 1) Onderwerp : _____ 1) Tema : _____ 1) Klas: _____
 2) Onderwerp : _____ 2) Tema : _____ 2) Klas: _____
 3) Onderwerp : _____ 3) Tema : _____ 3) Klas: _____
 4) Onderwerp : _____ 4) Tema : _____ 4) Klas: _____

Dui met behulp van 'n kring teenoor elke kriterium die gradering aan en onderstreep sekere woorde waar nodig.
 Skaal : Uitstekend = 80%; Baie goed = 70%; Goed = 60%; Middelmatig = 50%; Swak = 40% en minder.

KRITERIA	Maks. P.	EERSTE LES				TWEDE LES				DERDE LES				VIERDE LES				Maksimum Punte				
		Punttoekening per kriterium (omkring)				Punttoekening per kriterium (omkring)				Punttoekening per kriterium (omkring)				Punttoekening per kriterium (omkring)								
B. LESBEPLANNING IN JOERNAAL (KEN-ASPEKTE):																						
a. Formulerings van Lesdoel, Leerdoel(wit) en Probleemstelling	a	5	4	3	2	1	5	4	3	2	1	5	4	3	2	1	5	4	3	2	1	5
b. Leskeuse en konsepte t.o.v. kreatiewe, estetiese, perseptuele groei	b	5	4	3	2	1	5	4	3	2	1	5	4	3	2	1	5	4	3	2	1	5
c. Gepasheid van onderrig-, stimulas- en leermedia	c	5	4	3	2	1	5	4	3	2	1	5	4	3	2	1	5	4	3	2	1	5
d. Volledigheid, korrektheid, metheid en uiteensetting: moeite met voorbereiding	d	5	4	3	2	1	5	4	3	2	1	5	4	3	2	1	5	4	3	2	1	5
Punte vir Afd. B (Uit 20) : a+b+c+d		.....				.....				.....				.....

C. AANBIEDING (KAN-ASPEKTE): Onderrigvaardighede en -Tegniese																										
a. Lesgroet en skep van geskikte leeromgewings; motivering en stimulas	a	6	5	4	3	2	6	5	4	3	2	6	5	4	3	2	6	5	4	3	2	6				
b. Aktualisering van voorkennis in aansluiting by peil van leerlinge t.o.v. taal-, gedrag- en denkvlak; ook probleemstelling; uitbou van leefwêreld	b	5	4	3	2	1	5	4	3	2	1	5	4	3	2	1	5	4	3	2	1	5				
c. Eksposisie en aktualisering van leerinhoud: eksperimentering, eksplorasie, ekspressie en uitbeeldingsmoontlikhede; volgens geformuleerde les- en leerdoelwitte; behoud van belangstelling van leerlinge; improvisasie	c	8	7	6	5	4	3	8	7	6	5	4	3	8	7	6	5	4	3	8	7	6	5	4	3	8
d. Funksionalisering: sinvolle opdragte; divergente oplossings; individuele motivering; vrae-beantwoording en gepasheid van vraagstelling; vermoë om probleme te identifiseer en te help oplos	d	7	6	5	4	3	2	7	6	5	4	3	2	7	6	5	4	3	2	7	6	5	4	3	2	7
e. Klasorganisasie en -beheer (disipliene); kontak; kommunikasie; ook uitdeel/gereedmaak en innamensorging van apparaat en materiaal	e	6	5	4	3	2	6	5	4	3	2	6	5	4	3	2	6	5	4	3	2	6				
f. Stembesluit: variasie t.o.v. tempo, toonhoogte en volume; intonasie; vloeiende spraakstroom	f	5	4	3	2	1	5	4	3	2	1	5	4	3	2	1	5	4	3	2	1	5				
g. Kwaliteit van leerlingdeelname en leeraktiwiteite: individueel en groep	g	5	4	3	2	1	5	4	3	2	1	5	4	3	2	1	5	4	3	2	1	5				
h. Hantering en integrering van media, hulpmiddels, stimulas materiaal, ens.	h	5	4	3	2	1	5	4	3	2	1	5	4	3	2	1	5	4	3	2	1	5				
i. Implimentering van metodes en onderrigstrategieë (in besonder die Heuristiese)	i	5	4	3	2	1	5	4	3	2	1	5	4	3	2	1	5	4	3	2	1	5				
j. Oordeelkundige gebruik van tyd: tydsberekening om les sinvol af te rond	j	5	4	3	2	1	5	4	3	2	1	5	4	3	2	1	5	4	3	2	1	5				
k. Evaluerings van doelstellings bereik (leerlinge sowel as student)	k	8	7	6	5	4	3	8	7	6	5	4	3	8	7	6	5	4	3	8	7	6	5	4	3	8
Punte vir Afd. C (Uit 65) : a tot k		.....				.....				.....				.....

D. PERSOONLIKE OPTREDE (WEES-ASPEKTE): Onderstreep woorde van toepassing (indien nodig)																						
a. Taalbeheer: korrektheid; uitspraak; vlotheid; versorg; logies; beredenerend; suggereerend; sinboud; woordkeuse; segswyse; idiomaties; op vlak van leerlinge; ens.	a	5	4	3	2	1	5	4	3	2	1	5	4	3	2	1	5	4	3	2	1	5
b. Openbaring van besondere eienskappe: selfbeheersing; begrip; redelikheid; geduld; hulpvaardigheid; kamerade; sin vir humor; menslikheid; voorbereidings; ens.	b	5	4	3	2	1	5	4	3	2	1	5	4	3	2	1	5	4	3	2	1	5
c. Algemene indruk van student se professionele optrede, bevoegdheid en houding: drif; besieling; entoesiasme; piers; selfvertroue; vindingsrykheid; nie-verbale kommunikasie	c	5	4	3	2	1	5	4	3	2	1	5	4	3	2	1	5	4	3	2	1	5
d. Hinderslike aanwese en -aspekke (indien van toepassing): bewegings; oogknip; herhalingswoorde en -uitdrukings; familiariteit; persoonlike versorging; ens.	d	5	4	3	2	1	5	4	3	2	1	5	4	3	2	1	5	4	3	2	1	5
Punte vir Afd. D (Uit 15) : a+b+c min d (indien nodig)		.....				.....				.....				.....
Totale aantal punte (Afd. B, C en D)		.....				.....				.....				.....

E. ALGEMENE KOMMENTAAR EN WENKE (S.O.S.)

PRAKTIESE ONDERWYS

LESEVALUERING

A. ALGEMENE INLICHTING

Student: Mnr./Mev./Mej.	Groep:	Skool:
Vak: <u>Musiek</u>	Departement: <u>Musiek</u>	Besoekende dosent:
Datum(1):	Lestema:	St.:
Datum(2):	Lestema:	St.:

Dui met behulp van 'n kring teenoor elke kriterium die gradering aan en onderstreep sekere woorde waar nodig.

Skool: Uitstekend = 80%; Baie goed = 70%; Goed = 60%; Middelmagtig = 50%; Swak = 40% en minder.

KRITERIA	EERSTE LES					Maksimum Punte	TWEDE LES					
	Puntetoekenning per kriterium (omkring)						Puntetoekenning per kriterium (omkring)					
B. LESREPLANNING IN JOERNAAL (KEN-ASPEKTE)												
a. Formulering van Lesdoel, Leerdoel(wit)	a	5	4	3	2	1	5	4	3	2	1	
b. Gepasheid van onderliggende leermedia, strategie en beginsels, verkorme, tegniek/metode	b	5	4	3	2	1	5	4	3	2	1	
c. Volledigheid, uiteensetting, taalgebruik, korrektheid en netheid: getuig dit van moeite met voorbereiding?	c	5	4	3	2	1	5	4	3	2	1	
Punte vir Afd.B (Uit 15) : a+b+c							.....				
C. AANBEIDING (KAN-ASPEKTE) : Onderrigvaardigheid en -Tegniek												
(i) Vakinhoudelik:												
a. Voorsang en hantering van klassang	a	8	7	6	5	4	9	8	7	6	5	4
b. Begeleiding	b	6	5	4	3	2	6	5	4	3	2	1
c. Dirigeerwerk	c	5	4	3	2	1	5	4	3	2	1	0
d. Maat en ritme	d	7	6	5	4	3	8	7	6	5	4	3
e. Toonhoogte	e	6	5	4	3	2	6	5	4	3	2	1
f. Beweging	f	5	4	3	2	1	5	4	3	2	1	0
g. Instrumentale werk; Skeppende werk; Aktiewe musiekbeluistering (Skrap woorde n.v.t.)	g	6	5	4	3	2	6	5	4	3	2	1
Punte vir Afd.C(i) (Uit 45) : a tot g							.....				
(ii) Algemeen:												
h. Lesgroef en skep van geskikte leeromgewing	h	5	4	3	2	1	5	4	3	2	1	0
i. Aktualisering van voorkennis in aansluiting by peil van leerlinge	i	5	4	3	2	1	5	4	3	2	1	0
j. Aktualisering van leerinhoud: beheersing t.o.v. juistheid en feitlikheid	j	5	4	3	2	1	5	4	3	2	1	0
k. Evalueeringshandelinge: gepasheid v. vraagstelling; sinvolle opdragte; differensiasie en begeleiding; vermoë om probleme te identifiseer en te herstel	k	5	4	3	2	1	5	4	3	2	1	0
l. Klashantering en -beheer (dissipline); ook uitdeel/gereedmaak en inname en versorging van apparaat en instrumente	l	5	4	3	2	1	5	4	3	2	1	0
m. Leerlingdeelname/leeraktiwiteit: individueel en groep	m	5	4	3	2	1	5	4	3	2	1	0
n. Integrasie van media (mediategniek): skryfbord; kleefbord; kaarte; instrumente	n	5	4	3	2	1	5	4	3	2	1	0
o. Implementering van verkormde, metode, onderwysstrategie en didaktiese beginsels	o	5	4	3	2	1	5	4	3	2	1	0
p. Stemsgebruik: variasie t.o.v. tempo, toonhoogte en volume; intonasie; vloeiende spraakstroom	p	5	4	3	2	1	5	4	3	2	1	0
q. Doelstellings bereik	q	5	4	3	2	1	5	4	3	2	1	0
Punte vir Afd.C(ii) (Uit 25) : Deel totaal deur 2							2 / = 2 /					
D. PERSOONLIKE OPTREDE (WES-ASPEKTE) : Onderstreepwoorde van toepassing (indien nodig)												
a. Taalbeheer: korrektheid; uitpraak; vlotheid; versorg; logies; beredenerend; suggererend; sinbou; woordkeuse; segavyse; idiomaties; op vlak van leerlinge, ens.	a	5	4	3	2	1	5	4	3	2	1	0
b. Openbaring van besondere eienskappe: selfbeheersing; begrip; redelikheid; geduld; hulpvaardigheid; kameradie; sin vir humor; menslikheid; ens.	b	5	4	3	2	1	5	4	3	2	1	0
c. Algemene indruk van student se professionele optrede, bevoegdheid en houding: drif; bezieling; entoesiasme; ywer; vindingrykheid; voorbeeldigheid; nie-verbale kommunikasie; selfvertroue; ens.	c	5	4	3	2	1	5	4	3	2	1	0
d. Hinderlike aanwensels en -aspekte (indien van toepassing): bewegings; oogknip; niemend aankyk; herhalingswoorde en -uitdrukkings; persoonlike versorging; negatiewiteit; familiariteit; ens.	d	5	4	3	2	1	5	4	3	2	1	0
Punte vir Afd.D (Uit 15) : a+b+c <u>min</u> d (indien nodig)							.....				
Totale aantal punte (Afd. B, C en D)							.....				

ALGEMENE KOMMENTAAR EN WENKE

LESEVALUERINGSINSTRUMENT VIR ENGELS

PRACTICE TEACHING

EVALUATION OF LESSON

A. GENERAL INFORMATION

Student: Mr/Mrs/Miss	Group	School:
Subject: English	Department: English	Lecturer:
Date: 1)	Section:	Std.:
Date: 2)	Section:	Std.:

Indicate your evaluation by circling the applicable mark next to each criterion and underline words where necessary.

Scale : Excellent = 80%+; Very good = 70%+; Good = 60%+; Average = 50%+; Weak = Below 50%

CRITERIA	FIRST LESSON						Max. Marks	SECOND LESSON						
	Marks per criterion							Marks per criterion						
B. PLANNING OF LESSON (KNOWLEDGE-ASPECTS)														
a. Formulation of educational aims and lesson objectives	a	7	6	5	4	3	2	8	7	6	5	4	3	2
b. Selection of learning content: in accordance with aims and objectives; correct and appropriate facts	b		5	4	3	2	1	6		5	4	3	2	1
c. Appropriate learning and teaching materials, strategies, principles and techniques/methods	c		5	4	3	2	1	6		5	4	3	2	1
d. Thoroughness of preparation; arrangements; neatness; language usage	d		5	4	3	2	1	5		5	4	3	2	1
Total marks for section B (Max. 25) : a+b+c+d														
C. PRESENTATION (ABILITY-ASPECTS): Educational skills and techniques														
a. Preparatory phase: atmosphere, introduction and approach to topic ..	a	7	6	5	4	3	2	8	7	6	5	4	3	2
b. Revision and adaptation to pupil level; setting the problem	b	6	5	4	3	2	1	6	6	5	4	3	2	1
c. Exposition and actualization of content: control of correctness and factuality, retaining of pupil's interest and involvement; proficiency in dealing with pupils' questions; according to principles of sequencing of content; according to formulated objectives; improvisation	c	10	9	8	7	6	5	12	10	9	8	7	6	5
d. Functualization, application and evaluation: meaningful questioning; significant tasks (oral/written); identifying and correcting problems; motivating pupils; organizing group activities; etc.	d	10	9	8	7	6	5	12	10	9	8	7	6	5
e. Class discipline	e	9	8	7	6	5	4	10	9	8	7	6	5	4
f. Meaningful pupil participation and learning activities: effectivity of feed-back; individual and group activities	f	9	8	7	6	5	4	10	9	8	7	6	5	4
g. Meaningful repetition and consolidation; timing during application stage	g	6	5	4	3	2	1	6	6	5	4	3	2	1
h. Media-techniques, using blackboard, pictorial material, models, written material, charts, projector, etc.	h	7	6	5	4	3	2	8	7	6	5	4	3	2
i. Implementation of didactic methods and techniques: narration, demonstration, conversation, question and answer, dialogue, etc.	i	6	5	4	3	2	1	6	6	5	4	3	2	1
j. Voice control: variation with regard to tempo, volume and tone; pitch; pace; rhythm; inflection; intonation; flow of speech	j	9	8	7	6	5	4	10	9	8	7	6	5	4
k. Non-verbal communication: expressiveness; movements; gestures; etc.	k	5	4	3	2	1	6	5	4	3	2	1	6	5
l. Achievement of formulated objectives	l	14	13	12	10	8	6	16	14	13	12	10	8	6
Total marks for section C (Max. 55): Divide total by 2														
D. PERSONAL PERFORMANCE (PERSONAL QUALITIES): Underline relevant words (where applicable)														
a. Language usage: vocabulary; fluency; pronunciation; enunciation and articulation; correctness; language structures, competence and performance	a	6	5	4	3	2	1	7	6	5	4	3	2	1
b. Commendable qualities: self-control; empathy; patience; sense of humour; understanding; fairness; willingness; co-operativeness; humaneness	b		5	4	3	2	1	5		5	4	3	2	1
c. General impression of professional performance, competence and attitude: self-confidence; enthusiasm; inspiration; devotion; resourcefulness; exemplariness	c	7	6	5	4	3	2	8	7	6	5	4	3	2
d. Disturbing or negative qualities (if applicable): irritating gestures, mannerisms (e.g. blinking, inability to maintain eye contact); repetition of words and expressions; meaningless movement; inertia; bluntness; familiarity; dress; appearance	d	6	5	4	3	2	1	6	6	5	4	3	2	1
Total marks for section D (Max. 20) : a+b+c less d														
Total marks for section B, C and D														

E. GENERAL COMMENT AND SUGGESTIONS

.....

.....

.....

.....

TOELIGTING MET BETREKKING TOT DIE VOLTOOIING EN GEBRUIKE VAN DIE LESEVALUERINGSVORM
(vervolg)

C. BESONDERHEDE MET BETREKKING TOT SEKERE KRITERIA WAT NIE NOODWENDIG SELFVERDUIDELIKEND OF VOOR-DIE-HAND-LIGGENDE IS NIE (Aanvullend tot Bylaag 14 - vgl. Bylae 13 - 17)

1. LESDOEL, LEERDOEL EN PROBLEEMSTELLING (B.a en C.1)

Die student moet hier duidelik onderskeid maak by die formulering daarvan in sy lesjoernaal (vgl. ook "Lesstruktuur" van G.O.K. bl. 110 en 111). By lesdoel gaan dit om die les-tema, ook genoem die indirekte of implisiete doel. Die leerdoel behels die nuwe inhoud (essensies) t.o.v. die tema wat die leerling moet bemeester, ook genoem die direkte of eksplisiete doel. Onder hierdie opskrif moet geformuleer word presies wat die leerlinge uit 'n bepaalde tema as leerwins gedurende die lesaanbieding moet verwerf. Anders gestel: dit sou beteken dat 'n aantal opeenvolgende lesse dieselfde tema (lesdoel) kan hê maar dat die leerdoel telkens by die onderskeie lesse sal verskil. Die leerdoel hou direk verband met die probleemstelling.

Die formulering van lesdoel, leerdoel en probleemstelling sal uiteraard van vak tot vak verskil. Die volgende voorbeeld in 'n vak soos Wiskunde kan egter as 'n voorbeeld dien in die geval van 'n klasgroep van gemiddelde leerlinge:

LESDOEL: Behandeling van breuke as 'n alledaagse samelewingswerklikheid waarmee die kind vertroud moet raak.

LEERDOEL: Behandeling van optelling by breuke waarvan die noemers dieselfde is asook waarvan die noemers nie dieselfde is nie.

PROBLEEMSTELLING: Leerlinge moet in staat wees om probleme soos die volgende op te los:

$$1) \frac{1}{4} + \frac{3}{4}; \frac{1}{5} + \frac{2}{5} \quad \text{en} \quad 2) \frac{2}{3} + \frac{3}{4}; \frac{3}{5} + \frac{5}{6}$$

As opeenvolgende les sal die leerdoel kon wees: "optel van breuke wat gemengde getalle is waarvan die noemers nie dieselfde is nie". Die les wat hierop volg kan wees: "vermenigvuldiging van breuke wat gemengde getalle is. Hierna kan nog lesse volg oor breuke, maar telkens sal die lesdoel dieselfde bly. Só kan voorbeelde uit elke vakgebied aangetoon word.

Met betrekking tot "lesdoel" moet ook in gedagte gehou word dat dit eintlik ook die dieperliggende opvoedingsdoel insluit. Dit is naamlik om die werklikheid vir die kind te ontsluit met die oog op sy volwassewording. Die verwerping van die inhoud (hoe gebrekkig ookal) van 'n lesstema as lesdoel met die aanbieding van 'n reeks lesse waarin telkens by elke les 'n leerdoel nagestreef word, is 'n ontsluiting van 'n bepaalde snit uit die werklikheid wat sonder twyfel vir die kind se volwassewording van betekenis kan wees.

Op die vraag of doelstellings bereik is, gaan dit natuurlik in die eerste plek om die bereiking van die leerdoel, maar dit impliseer dus ook of daar 'n bydrae (hoe gering ookal) geleer is tot die leerlinge se volwassewording. Met evaluering van laasgenoemde vraag moet die "voorbeeldige optrede" van die student (sy wees-aspekte) ook in gedagte gehou word. 'n Voorbeeldige optrede by die Christenonderwyser impliseer noodwendig ook die voorlewing van 'n Christelik-nasionale lewensopvatting. "Doelstellings bereik", nog vier gesien, impliseer dus ook verder of daar blyke is of Christelik-nasionale ideale nagestreef word.

2. LEWENSOPVATLIKE INHOUDE

Dit is inhoud wat kan bydra tot die vorming van 'n Christelik-nasionale lewensopvatting. Met betrekking tot die Christelike sluit dit letterlik alles in wat die kind kan leer om by hom 'n ware geloof in Jesus Christus te wek en te versterk. Met betrekking tot die nasionale sluit dit in inhoud wat deel vorm van dit wat eie is aan Suid-Afrika en die kultuur van die Christenonderwyser. Hierdie inhoud sal uiteraard nie in elke les figureer nie. Die voorlewing deur die aspirantonderwyser met betrekking tot die Christelik-nasionale word egter altyd hiermee geimpliseer (Christen patriot).

3. WERKFORME, TEGNIEKE/METODES (B.c; C.i)

a. 'n Indeling van werkvorme binne die verwysingsraam van die interaksie tussen onderwyser en leerlinge met betrekking tot die totale leerinhoud kan in drie hoofgroepe onderskei word, naamlik:

- i. dié groep waar die onderwyser hoofsaaklik die onderwysaktiwiteite lei, ook genoem voordrag n.l. doseer, demonstreer en dramatiseer (storievertelling);
- ii. dié waar die onderwyser en leerlinge op min of meer gesamentlike wyse deelneem om sin te gee aan die leerinhoud, ook genoem gesprek n.l. klasgesprek, onderwysleer-gesprek en groepwerk;
- iii. dié waar die onderwyser op indirekte wyse kontrolerend en/of begeleidend optree en waar die leerling self verder moet werk om insigte te verower ook genoem opdrag n.l. die geslote opdrag (huiswerk) en die oop opdrag (selfontdekkingsmetode) en spel.

b. Onderwysmetodes kan afgelei word van die bogenoemde drie basiese werkvorme. Na aanleiding van bogenoemde kan ook gepraat word van drie basiese onderwysmetodes n.l. voordrag, gesprek en selfdoen wat dan in besonderere didaktiese metodes verbesonderd of verfnv word. Hierdie besondere metodes word dan verder aangevul deur tegnieke om 'n volledige strategie vir onderwys daar te stel. Dit beteken dat middele of prosesse in werking gestel word om die metodes tot uitvoering te bring byvoorbeeld motiveringstegnieke, vraagstellingstegnieke, driltegnieke, klasopdragtegnieke, ens.

4. ONDERWYSSTRATEGIEË EN BEGINSELS (B.c; C.i)

- a. Hoewel 'n onderwysstrategie beskryf kan word as 'n globaal gestruktureerde lesplan wat dan insluit die doelstelling, inhoud, metode(s), leerlingaktiwiteite, onderwysmedia en evalueringssyuses, is dit tog so dat die werkvorme wat in 'n lesaanbieding beoog word, of aantoonend of selfvindend deur die onderwyser geïmplimenteer kan word. Hierdie algemene benadering staan ook bekend as die onderwysstrategie en dit kan in 'n bepaalde les varieer tussen twee uiterste pole van heuristies (ontdekkend, selfvindend) en ostensief (aantoonend). Binne hierdie pole kan nog weer inductief of deduktief te werk gegaan word. Induksie beteken om te lei vanaf die besondere tot by die algemene, met ander woorde, verskillende waarneming word gemaak en daaruit word die prent afgelei. Deduksie beteken die omgekeerde: die punt word eers gestel, daarna word na voorbeelde gesoek om die punt te bewys, te steun of te staaf. 'n Heuristiese strategie kan dan deduktief-heuristies wees, bv. wanneer die onderwyser 'n stelling maak en dan van die leerlinge verwag om verskillende voorbeelde te soek om die stelling te bewys of inductief-heuristies, soos bv. wanneer die onderwyser van die leerlinge verwag om vanuit spesifieke waarnemings self tot 'n bepaalde punt te kom, afleiding of gevolgtrekking te maak. 'n Ostensiewe strategie kan wees inductief-ostensief, bv. waar die onderwyser die aantoonende rol speel deur aan die hand van verskillende voorbeelde 'n afleiding te maak, of deduktief-ostensief, waar hy die punt eers stel en dit met behulp van voorbeelde toelig. Benewens faktore hierbo gesien, is dit veral die leerinhoud, maar ook die bekwaamheid en geartheid van die lesaanbieder wat die strategieë en werkvorme wat gekies word, bepaal. Die inductiewe en deduktiewe benadering word ook deur sommige didaktici as metodologiese beginsels bestempel.
- b. Daar bestaan sekere beginsels wat, indien dit geïmplimenteer word, die kwaliteit (en sukses) van die onderwyshandeling kan waarborg. Die veelheid van beginsels kan reduseer word tot vier didaktiese beginsels, ook genoem aktualiseringsbeginsels te wete dié van aktiwiteit, individualisering, sosialiseering en tempodifferensiasie. Aktualisering beteken dat 'n spesifieke leefwyse doelbewus en formeel in die lessituasie werklik word of dat geleenthede geskep word waarin dit kan funksioneer. Ander beginsels wat ontwerp is om die uitkomst van enige didaktiese situasie te evalueer, is bv. doelgerigtheid, planmatigheid, motivering, totaliteit, beleving, bemeestering, evaluering en die eerste drie (aktiwiteitsbeginsels) reeds genoem.

5. ORDERINGSBEGINSELS (C.c)

Die beginsels wat hier ter sprake kan wees is bv. kernleerstof en aanvullende programme, die simbiotiese, heemkundige, integrasie, konsentriese, liniêre en punktuêle. Weens gebrek aan ruimte kan dit nie hier volledig bespreek word nie. (Vergelyk asb. die Lesstruktuur van G.O.K. bl.99-101)

6. IMPROVISASIE (C.c)

Dit impliseer die vermoë om leerinhoud(e) wat nie in die lesbeplanning voorkom nie maar wat tog sinvol in verband gebring kan word met die lestema gedurende die lesaanbieding aan te bied en saam met die ander leerlinge 'n eenheid te laat vorm. Dit is dus leerinhoud wat "uit die vuur" aangebied word na aanleiding van 'n bepaalde verloop wat die les kan aanneem, moontlik as gevolg van 'n vraag van 'n leerling.

7. GEPASTEID VAN VRAAGSTELLING (C.d)

Kortliks kan onderskei word tussen laer kognitiewe en hoër kognitiewe vrae. Eersgenoemde is gerig op voorkennis van leerlinge of kennis wat direk ná ontsluiting daarvan as voorkennis beskikbaar is. Hierdie tipe vrae staan ook bekend as reprodutiewe vrae (ook memoriseer-, feitlike- of kontrole vrae genoem). Hoër kognitiewe of produktiewe vrae word ook genoem denk-, interpretasie- of probleemvrae). Sulke vrae verg van die leerlinge dat hy sekere afleidings sal maak van gegewens wat bekend is maar wat eers geïnterpreteer moet word voordat die vraag met goeie gevolg beantwoord kan word. In die vergelyking van twee komponente bv. sal leerlinge verskille sowel as ooreenkomste moet kan aantoon en eksplisiet kan benoem.

8. NIE-VERBALE KOMMUNIKASIE (C.k)

Gesigsuitdrukking en oogkontak, liggaamsbewegings en gebare as wyses van nie-verbale kommunikasie is noodsaaklike hulpmiddele vir die effektiewe onderrig van leerlinge. Hierdie wyses van nie-verbale kommunikasie tesame met stemgebruik hang egter nou saam met die sg. interaksie-afstand by nie-verbale kommunikasie aangesien enige van die interpersoonlike interaksies waarby onderwyser en/of leerling betrokke is, altyd binne 'n bepaalde ruimte of afstand plaasvind. Dit gaan dan hier om die vraag hoe die student deur sy "ruimtelike gedrag" kontak maak met die leerlinge. So kan liggaamsafstand tussen student en leerling varieer ten aansien van hoogte en hoek van interaksie maar ook o.v.v. die student se persoonlikheidsseienskappe, sy interpersoonlike verhouding met die leerlinge, onderwerp van bespreking (lestema) en die taal en denkvlak van leerling e.d.m. So bv. bewerkstellig onderwysers soms meer effektiewe kommunikasie wanneer leerlinge nie op hulle banke sit nie maar voor in die klas baie naby aanmekeer op die vloer. By ander geleenthede sal sodanige liggaamsafstand met die oog op interaksie weer nie aktiewe klasdeelname bevorder nie. Evaluering van die student se vaardigheid in die doelbewuste aanwending en gebruik van die nie-verbale kanaal van kommunikasie in die onderrigsituasie kan die basis vorm vir die dosent op grond waarvan 'n student tot die volg van 'n kommunikasiekursus aanbeveel word.

BRONNEVERWYSINGS

1. G.O.K. se "Lesstruktuur"
2. Inleiding tot die Didaktiese Pedagogiek - Van der Stoep en Louw
3. Doeltreffende Onderwys - Cawood e.a.
4. R.A.U. Studiehandleiding, 1975

DIE EVALUERING VAN PRAKTIESE ONDERWYS

MENINGSPEILING (TWEDE) NA AANLEIDING VAN EKSPERIMENTERING MET
DIE KONSEP-EVALUERINGS- EN OPLEIDINGSINSTRUMENT TYDENS PRAKTIESE
ONDERWYS

(Augustus 1982)

L.W. Maak asb. 'n kruisie by u gekose antwoord (waar van toepassing)

1. Pos wat u beklee :

DH	SD	D
----	----	---

2. Vak waarin u lesse aangehoor het

L.W. Indien u lesse van studente in meer as een vak aangehoor het, diu dan asb. die vak aan ten opsigte waarvan u antwoorde in hierdie vraelys vir navorsingsdoeleindes die insiggewendste behoort te wees.

3. Is u van mening dat daar voorsiening gemaak moet word vir die byvoeging tot, of vervanging van sekere kriteria vanweë een of ander aspek wat u as van wesenlike belang ag?

Ja	Nee
----	-----

4. Indien u antwoord bevestigend is, vermeld asb. watter aspek u dink spesifiek vermeld moet word:

5. Is u van mening dat gradering volgens 'n punteskaal hoër of laer of dieselfde punte as 'n globale gradering as resultaat het?

Dieselfde	Hoër	Laer
-----------	------	------

6. Het u die omkringing van syfer(s) as 'n wyse van evaluering bevredigend gevind?

Ja	Nee
----	-----

7. Sou u verkies om 'n gekose punt uit die maksimumtotaal teenoor elke criterium in te vul i.p.v. omkringing van syfers?

Ja	Nee
----	-----

8. Het u gevind dat daar, tydens die implimentering van die evalueringsvorm, kriteria is wat u weinig of gladnie gebruik het nie?

Ja	Nee
----	-----

9. Stel dit kortliks, indien u antwoord op vraag 8 bevestigend is.

10. Indien u moet kies tussen twee graderingswyses t.w. globaal of gedifferensieerde punteskaal, wat sou u keuse wees?

Gloaal	Punte- skaal
--------	-----------------

11. Sou u verkies dat die student h koolafdruk van die voltooide vorm ontvang?

Ja	Nee
----	-----

12. Is u van mening dat die spasie vir "algemene kommentaar en wenke" voldoende is met inagneming van die feit dat die student h koolafdruk van die vorm ontvang?

Voldoende	Onvoldoende
-----------	-------------

13. Dui asb. aan wat die punteverhouding t.o.v. ken-, kan- en weesaspekte na u mening behoort te wees:

	<u>Kenaspek</u>	<u>Kanaspek</u>	<u>Weesaspek</u>	
	15	70	15	1
óf	20	60	20	2
óf	20	65	15	3
óf	25	55	20	4
óf	25	50	25	5
óf	30	40	30	6
óf	...	...	...	7

14. Het u enige kritiek of voorstelle m.b.t. verbetering van die bewoording, spelling, leestekens e.d.m. van enige van die kriteria of die uiteensetting van die vorm in die algemeen? Indien wel sal u asb. die volgende spasie daarvoor gebruik:

U word vriendelik versoek om u voltooide vraelys so gou moontlik in my posvakkie te plaas.

Baie dankie vir u samewerking.

DERDE ONTWERP VAN LESEVALUERINGSINSTRUMENT

BYLAAG 20

PRAKTIESE ONDERWYS

LESEVALUERING

A. ALGEMENE INLIGTING

Student: Mnr/Mev./Mej. Groep: Skool:

Vak: Departement: Resoekende dosent:

Datum (1): Lestema: St.:

Datum (2): Lestema: St.:

Datum (3): Lestema: St.:

Dit die graderinn aan deur 'n omt uit die maksimum-totaal teenoor elke kriterium in te vul en woorde te onderstreep waar nodig.
Skaal: Uitstekend - 80%; Baie goed - 70%; Goed - 60%; Middelmatig - 50%; Swak - 40% en minder.

KRITERIA	Maks. Punte	Tote Les	Ineeds Les	Berdre Les
B. LESBEPLANNING IN JOERNAAL (KEN-ASPEKTE):				
a. FORMULERING VAN LESDOEL, LEERDOEL(WIT) EN PROBLEEMSTELLING	a	8		
b. GESELEKTEERDE LEERINHOUD: volgens leerdoel; assimileerbaarheid en korrektheid	b	7		
c. VERDERE UITENSETTING: gepastheid van onderrig- en leermedia, strategieë en beginsels, werkvorme, tegnieke, metodes - ook metode en taalgebruik	c	5		
d. Swak/geen VOORBEREIDING (mondelinge en/of skriftelike) tydens beplanningsbesoek (ingeval waar nie beide dae lesse aangebied word nie)	d	10		
Punte vir Afd. B (Uit 20) : a + b + c min d (indien nodig)				
C. AANBIEDING (KAN-ASPEKTE): Onderrigvaardigheid en -tegnieke				
a. LESROET, AKTUALISERING VAN VOORKENNIS EN PROBLEEMSTELLING: ooprop en verlewending van voorkennis; in aansluiting by oel van leerline t.o.v. taal en denkvak; vraagstelling	a	15		
b. EKSPOSISIE EN AKTUALISERING VAN LEERINHOUD: beheersing t.o.v. juistheid en feitlikheid; behoud van belangstelling van leerline (interessant en boeiend); skakeling tussen teorie en praktyk; begripsvorming; implementering van werkvorme, metodes, onderwysstrategieë en didaktiese beginsels; vraagstelling; improvisasie	b	20		
c. FUNKSIONALISERING, INDEFENING, INTEGRASIE, TOEPASSING EN EVALUERING: gepastheid van vraagstelling en vraagbeantwoording; sinvolle en ooslike opdrakte (mondelings en/of skriftelike); differensiasie en begeleiding; identifisering en herstel van probleme; individuele motivering; vermoë om groepwerk uit te voer; pastike herhaling en konsolidasie; tydberoekening op les sinvol af te rond	c	20		
d. KLASORGANISASIE EN -BEHEER (DISSIPLINE): ook uitdeel/geredmaak en inneme en versorging van apparaat	d	10		
e. LEERLINGDEELNAME/LEERAKTIVITEIT: effektiwiteit van terugvoering : individueel en groep	e	10		
f. INTEGRERING VAN MEDIA (MEDIATEGNIEK): skryfbord; kleeboard; nrente; modelle; projektor	f	10		
g. STEMGEBRUIK: variasie t.o.v. tempo, toonhooite en volume; intonasie; vloelende spraakstroom	g	10		
h. VAARDIGHEID IN BEWUSTE AANWENDING VAN NIE-VERBALE KOMMUNIKASIE: gesigsuitdrukkings en oogkontak; lig-oamsbewegings; gebare; interaksie-afstand	h	5		
i. DOELSTELLINGS bereik? 'n Bydrae tot die leerlinge se volwaswording	i	20		
Punte vir Afd. C (Uit 60): Deel totaal deur 2				
D. PERSOONLIKE OPTREDE (MEES-ASPEKTE):				
a. TAALBEHEER: korrektheid; uitspraak; vlotheid; versorg; logies; beredenerend; suggererend; sinsbou; woordkeuse; seugsy; idiomaties; op vlak van leerlinge, ens.	a	5		
b. ALGEMENE INDRUK VAN STUDENT se professionele optrede, bevoegdheid en houding; drif; besieling; entoesiasme; ywer; selfvertroue; selfbeheersing; geduld; menslikheid; redelikheid; vindingrykheid; sin vir humor	b	15		
c. HINDERLIKE AANWENSLS EN -ASPEKTE (indien van toepassing): bewegings; oogknin; niemand aankyk; herhalings-woorde en -uitdrukkings; familiariteit; neaatwiltel/aggressiwiteit; traagheid; persoonlike versorging, ens.	c	5		
Punte vir Afd. D (Uit 20): a + b min C (indien nodig)				
Totale aantal punte (Afd. B, C en D):				
E. ALGEMENE KOMMENTAAR EN WENKE:				

LESEVALUERINGSINSTRUMENT VIR LIGGAAMLIKE OPVOEDING

PRAKTYSE ONDERWYS

LESEVALUERING

A. ALGEMENE INLICHTING

Student: Mnr./Mej./Mev. Groep: Skool:

Vak: L.O. Departement: Liggaamlike Opvoeding. Besoekende dosent:

Datum (1) Lestema: St.:

Datum (2) Lestema: St.:

Dui met 'n kruisje teenoor die ondervermelde kriteria (waar van toepassing) watter woorde in die onderskeie kolomme die toepaslike is en bepaal op grond daarvan 'n punt (globaal) by elke onderskeie afdeling.

SKAAL: Uitstekend - 80%; Baie goed - 70%; Goed - 60%; Middelmattig - 50%; Swak - 40% en minder

KRITERIA	Eerste les				Tweede les					
	Uitstekend	Baie goed	Goed	Middelmattig	Swak	Uitstekend	Baie goed	Goed	Middelmattig	Swak
B. LESBEPLANNING IN JOERNAAL (KAN-ASPEKTE):										
1. FORMULERING VAN LESDOEL, LEERDOEL(WIT) EN PROBLEEMSTELLING	1									
2. GESELTKEERDE LEERHOUW: volgens leerdoel; assimileerbaarheid en korrektheid	2									
3. VERDERE UITEENSETTING: gepastheid van onderlig- en leermedia, strategieë en beginsels, werkworme, tegnieke, metodes - ook netheid en taalgebruik	3									
4. VOORBEREIDING (skriftelik en/of mondelings) tydens BEPLANNINGSBESOEK (ingeval waar nie beide dae lesse aangebied word nie)	4									
Punte vir Afdeling B (Uit 20)										
C. AANBIEDING (KAN-ASPEKTE) : Onderrigvaardighede en -tegnieke:										
1. VOORBEREIDENDE BEDRYWIGHEDE:										
1.1 LESGROET en skep van geskikte leeromgewing; motivering en stimulus; speletjie(m) ...	1.1									
1.2 Klasopstelling en integrering van klein apparaat (stokke, toue, medisyne, balle, ens.); i.s.k.h.m)	1.2									
1.3 Aansluiting by nuwe leerinhoud	1.3									
2. EKSPOSISIE EN AKTUALISERING VAN NIE-VAARDIGHEDE: aanvang van algemene bedrywighede:										
2.1 Beheersing t.o.v. juistheid, feitlikheid en resenteheid	2.1									
2.2 Behoud van belangstelling van leerlinge (interessant en boeiend)	2.2									
2.3 Volgens ordeningsbeginsels en geformuleerde les- en leerdoelwitte	2.3									
2.4 Demosstrasies: voorbereidheid en insig t.o.v. betrokke vaardighede	2.4									
3. FUNKSIONALISERING, INOEFENING, TOEPASSING EN EVALUERING:										
3.1 Gepastheid van vraagstelling; sinvolle opdragte; differensiasie en begeleiding ..	3.1									
3.2 Identifisering en herstel van probleme; algemene foutkorreksies	3.2									
3.3 Individuele motivering	3.3									
4. LEERLINGDEELNAME/LEERAKTIVITEITTE:										
4.1 Effektiviteit van terugvoering	4.1									
4.2 Individuele en groephulpverlening	4.2									
4.3 Groepleiers se aandeel en sinvolle deelname	4.3									
5. KLASORGANISASIE EN BEHEER (DISSIPLINE):										
5.1 Hantering van apparaat; vermoë om groepwerk uit te voer; interne rotasie(m)	5.1									
6. AKTIVITEITSPLEIL (BEREIK): tydindeling en tydbenutting (ekonomiese gebruik van tyd) ..										
7. INTEGRERING VAN MEDIA : skryfbord, kleefbord, apparaatopstelling; daarstelling van eie apparaat (indien apparaat nie beskikbaar is nie); eie inisiatief										
8. STENGEBRUIK : variasie t.o.v. tempo, toonhoogte en volume; intonasie; vloeiende spraakstroom; beveltoon										
9. VAARDIGHEID IN BEKASTE AANWENDING VAN NIE-VERBALE KOMMUNIKASIE : gesigsuitdrukkinge en oogkontak; liggaamsbewegings; gebare; interaksie-afstand										
10. DOELSTELLINGS BEREIK? 'n Bydrae tot die leerlinge se volwassewording										
Punte vir Afdeling C (Uit 60)										
D. PERSOONLIKE OPTREDE (WES-ASPEKTE) : onderstreep woorde (indien nodig)										
1. TAALBEHEER: korrektheid; uitspraak; vlotheid; versorg; logies; beredenerend; suggererend; sinsbou; woordkeuse; segs wyse; op vlak van leerlinge	1									
2. ALGEMENE INDRUK VAN STUDENT se professionele optrede en houding; drif; besieling; entoesiasme; ywer; selfvertroue; selfbeheersing; geduld; menslikheid; redelikheid; vindingrykheid; sin vir humor; hulpvaardigheid; voorbeeldigheid.e.s.m. ..	2									
HINDERLIKE AANWESSELS en aspekte (indien van toepassing): bewegings; oogknip; niemand aanky; herhalingswoorde en -uitdrukkinge; familiariteit; aggressiwiteit; traagheid; persoonlike versorging; korrekte kleredrag en voetbedekking e.s.m.										
Punte vir Afdeling D (Uit 20)										
E. ALGEMENE KOMMENTAAR EN WEEKE										
Totale aantal punte (Afd. B, C en D): 4										

PRAKTIESE ONDERWYS

LESEVALUERING

A. ALGEMENE INLIGTING

Student: Mnr. Groep: Skool:

Vak: (PRAKTIES) Departement TEKNIKA Besoekende dosent:

Datum: Lesonderwerp St.:

Dui met 'n kruisje teenoor elk van die ondervermelde kriteria watter woorde in die onderskeie kolomme die toepaslike is en bepaal op grond daarvan 'n ount (globaal) by elke onderskeie afdeling.

SKAAL: Uitstekend - 80%; Baie goed - 70%; Goed - 60%; Middelmatig - 50%; Swak - 49% en minder.

KRITERIA		Uit- stekend	Baie goed	Goed	Middel- matig	Swak
B. LESBEPLANNING IN JOERNAAL (KEN-ASPEKTE):						
a.	FORMULERING VAN LESDOEL, LEERDOEL(WIT) EN PROBLEEMSTELLING	a				
b.	GESELEKTEERDE LEERINHOUD : volwens leerdoel; assimileerbaarheid en korrektheid	b				
c.	VERDERE UITEENSETTING: geasasheid van onderrig- en leermedia, strategieë en beginsels, werkvorme, tegnieke, metodes — ook netheid en taalgebruik	c				
d.	VOORBEREIDING (skriftelik en/of mondelings) tydens BEPLANNINGSBESOEK (ingeval waar nie beide dae lesse aangebied word nie)	d				
Punte vir Afd. B. (Uit 15)						
C. AANBIEDING (KAN-ASPEKTE): Onderrigvaardigheid en -tegnieke:						
(i) VAKINHOUDELIK:						
a.	WERKOPWEYING: voorbereiding, netheid, e.s.m.	a				
b.	Gebruiksmaking en opstelling van apparatuur, gereedskap, materiaal, masjiene, e.s.m.	b				
c.	ORGANISASIE VAN GROEP: plasing, getal, e.s.m.	c				
d.	HANTERING van ooreedskap, masjiene en apparaat	d				
e.	DEMONSTRASIE : korrektheid, logiese volgorde	e				
f.	VEILIGHEIDSMaatreëls en/of voorsorgmaatreëls: voorbereiding en bewusmaking	f				
Punte vir Afd. C. (i) (Uit 40)						
(ii) ALGEMEEN:						
a.	LESROEP, AKTUALISERING VAN VOORKENNIS EN PROBLEEMSTELLING	a				
b.	EKSPOSISIE EN AKTUALISERING VAN LEERINHOUD.	b				
	-implementering van didaktiese grondvorme, beginsels, metodes, strategie, e.s.m.					
	-deurlopende kontrole: geasasie vraagstelling en oodrate, e.s.m.					
c.	FUNKSIONALISERING, Inoefening, herstel van foute	c				
d.	SKEMATIESE UITEENSETTING: skryfbord, transparant, e.s.m.	d				
e.	LEERLINGDEELNAME	e				
f.	KLASBEHEER en dissipline	f				
g.	STEMGEBRUIK	g				
h.	DOELSTELLINGS BEREIK? verwagte vaardigheid en/of tegnieke aangeleer	h				
Punte vir Afd. C. (ii) (Uit 30)						
D. PERSOONLIKE OPTREDE (WEE'S-ASPEKTE): onderstreepte woorde (indien nodig)						
a.	TAALBEHEER: korrektheid, uitspraak, vlotheid, versora, logies, beredenerend, suggererend, sinsbou, woordkeuse, senswyse, op vlak van leerlinge	a				
b.	ALGEMENE INDRUK VAN STUDENT se professionele oотреde, bevoegdheid en houding, drif, bestieling, entoesiasme, ywer, selfvertroue, selfbeheersing, geduld, menslikheid, redelikheid, vindinrykheid, sin vir humor, hulovaardigheid, voorbeeldigheid, e.s.m.	b				
HINDERLIKE AANWENSELS en aspekte (indien van toepassing): bewegings, oogknip, niemand aankyk, herhalingswoorde en -uitdrukkings, familiariteit, aggressiwiteit, traagheid, persoonlike versorging (kleredrag en hare), e.s.m.						
Punte vir Afd. D. (Uit 15)						
E. ALGEMENE KOMMENTAAR EN HENKE						
Totale aantal punte (Afd. B, C en D): %						

PRAKTYSE ONDERWYS

LESEVALUERING

A. ALGEMENE INLIGTING

Student: Mnr/Mej/Mev: Groep: Skool:

Vak: Musiek Departement: Musiek Besoekende dosent:

Datum (1) Lesema: St.:

Datum (2) Lesema: St.:

Dui met 'n kruisje teenoor die ondervermelde kriteria (waar van toepassing) watter woorde in die onderskeie kolomme die toepaslike is en bepaal op grond daarvan 'n punt (globaal) by elke onderskeie afdeling.

SKAAL: Uitstekend - 80%; Baie goed - 70%; Goed - 60%; Middelmattig - 50%; Swak - 40% en minder

KRITERIA	Eerste Les				Tweede Les					
	Uitstekend	Baie goed	Goed	Middelmattig	Swak	Uitstekend	Baie goed	Goed	Middelmattig	Swak
B. LESBEPLANNING IN JOERNAAL (KAN-ASPEKTE):										
a. FORMULERING VAN LESDOEL, LEERDOEL(WIT)	a									
b. GEELEKTEERDE LEERINHOUD : volgens leerdoel; assimileerbaarheid en korrektheid	b									
c. VERDERE UITEENSETTING : gepastheid van onderrig- en leermedia, strategieë en beginsels, werkworme, tegnieke, metodes - ook netheid en taalgebruik	c									
d. VOORBEREIDING (skriftelik en/of mondelings) tydens BEPLANNINGSBESOEK (ingeval waar nie beide dae lesse aangebied word nie)	d									
Punte vir Afdeling B. (Uit 15)										
C. AANBIEDING (KAN-ASPEKTE): Onderrigvaardighede en -tegnieke:										
(i) VAKINHOUDELIK:										
a. Voorsang en hantering van klassang	a									
b. Segeleiding	b									
c. Dirigeerwerk	c									
d. Maat en ritme	d									
e. Toonhoogte	e									
f. Beweging	f									
g. Instrumentale werk; Skeppende werk; Aktiewe musiekbeluistering (Skrap woorde n.v.t.)	g									
Punte vir Afdeling C (i) (Uit 45) :										
(ii) ALGEMEN:										
h. Lesgroet en skep van geskikte leeromgewing	h									
i. Aktualisering van voorkennis in aansluiting by peil van leerlinge	i									
j. Aktualisering van leerinhoud: beheersing t.o.v. juistheid en feitlikheid	j									
k. Evalueeringshandelinge: gepastheid van vraagstelling; sinvolle opdragte; differensiasie en begeleiding; vermoë om probleme te identifiseer en te herstel	k									
l. Klashantering en -beheer (discipline); ook uitdeel/gereedmaak en inname en versorging van apparaat en instrumente	l									
m. Leerlingdeelname/leeraktiwiteite: individueel en groep	m									
n. Integreer van media (mediategniek): skryfbord; kleefbord; kaart; instrumente	n									
o. Implementering van werkworme, metodes, onderrigstrategieë en didaktiese beginsele	o									
p. Stemgebruik: variasie t.o.v. tempo, toonhoogte en volume; intonasie; vloeiende draakstroom	p									
q. Doelstellings bereik	q									
Punte vir Afdeling C (ii) (Uit 25) :										
D. PERSOONLIKE OPTREDE (WEES-ASPEKTE): <u>onderstreep woorde</u> (indien nodig)										
a. TAALBEHEER: korrektheid; uitspraak; vlotheid; versorg; logies; beredenerend; suggererend; sinsbou; woordkeuse; segs wyse; op vlak van leerlinge	a									
b. ALGEMENE INDRUK VAN STUDENT se professionele optrede, bevoegdheid en houding; drif; besieling; entoesiasme; ywer; selfvertroue; selfbeheersing; geduld; menslikheid; redelikheid; vindingrykheid; sin vir humor; hulpvaardigheid; voorbeeldigheid; e.s.m	b									
HINDERLIKE AANWENSELS en aspekte (indien van toepassing): bewegings; oogknip; niemand aanky; herhalingswoorde en -uitdrukkings; familiariteit; negatiewe; traagheid; persoonlike versorging; e.s.m										
Punte vir Afdeling D (Uit 15)										
E. ALGEMENE KOMMENTAAR EN WENKE										
Totale aantal punte (Afd. B,C, en D): 1										

PRAKTIESE ONDERWYS

LESEVALUERING

A. ALGEMENE INLICHTING

Student: Mr./Mev./Mej. Groep: Skool:

Vak: Kuns Departement: Kuns Dosent: Datum: (1) (2) (3)

(1) Onderwerp: (1) Tema: (1) Klas:

(2) Onderwerp: (2) Tema: (2) Klas:

(3) Onderwerp: (3) Tema: (3) Klas:

Dui met 'n kruisjie teenoor die onderverreemde kriteria (waar van toepassing) watter woorde in die onderskeie kolomme die toepaslike is en bepaal op grond daarvan 'n punt (globaal) by elke onderskeie afdeling.

SKAAL: Uitstekend - 80%+; Baie goed - 70%+; Goed - 60%+; Gemiddelig - 50%+; Swak - 40% en minder

KRITERIA	EERSTE LES				TWEDE LES				DERDE LES						
	Uitstekend	Baie goed	Goed	Gemiddelig	Swak	Uitstekend	Baie goed	Goed	Gemiddelig	Swak	Uitstekend	Baie goed	Goed	Gemiddelig	Swak
B. LESBEPLANNING IN JOURNAAL (KEN-ASPEKTE):															
a. FORMULERING VAN LESDOEL, LEERDOEL(WIT) EN PROBLEEMSTELLING															
b. LESDOEL EN KONSEPTE t.o.v. kreatiewe, estetiese, perseptuele groei															
c. VERDERE UITWIKKING: gepastheid van onderrig- en leermedia, strategieë en beginsels, werkwere, tegnieke, metodes - ook metode en taalgebruik															
d. VOORBEREIDING (skriftelik en/of mondeling) tydens BEPLANNINGSRESOEK (indien v. toepassing)															
Punte vir Afdeling B. (Uit 20):															
C. AANBODING (KAN-ASPEKTE): Onderrigvaardighede en -tegnieke:															
a. LESROLET EN SKEP VAN GESKIKTE LEERNILIEU; motivering en stimulus															
b. AKTUALISERING VAN VOORKENNIS in aansluiting by peil van leerlinge t.o.v. taal-, gedrag- en denkwêre; ook probleemstelling; uitbou van leefwêreld															
c. EKSPONISIE EN AKTUALISERING VAN LEERINHOU: eksperimentering, eksplorasie en uitbeeldingsmoontlikhede; volgens les- en leerdoelwitte; behoud van belangstelling van leerlinge; improvisasie															
d. PERSOONLIJKE: sinvolle opdragte; divergente oplossings; individuele motivering; gepastheid van vraagstelling; vermoë om probleme te identifiseer en te help oplos															
e. KLASSORGANISASIE EN -BEHEER (dissipline): kontak; kommunikasie; ook uitdeel/gedeelmaak en inname en versorging van apparaat en materiaal															
f. STIMULERING: variasie t.o.v. tempo, toonhoogte en volume; intonasie;															
g. KWALITEIT VAN LEERLINGEVALUASIE EN LEERAKTIVITEIT: individueel en groep															
h. WANTERING EN INTERESSERING VAN MEDIA, hulpmiddele, stimulus materiaal, ens.															
i. IMPLEMENTERING VAN METODES en onderrigstrategieë (in besonder die leuistiese)															
j. OORDEELKUNDIGE GEBRUIK VAN TYD: tydskerekening om les sinvol af te rond															
k. EVALUERING VAN DOELSTELLINGS BEREIK (leerlinge sowel as student)															
Punte vir Afdeling C. (Uit 60):															
D. PERSOONLIKE OPTREDING (NEES-ASPEKTE): onderstreep woorde (indien nodig)															
a. TAALBEHEER: korrektheid; uitspraak; vlotheid; versorg; logies; bereidverend; suggestiewe; sinbou; woordkeuse; segswyse; op vlak van leerlinge															
b. ALGEMENE INDRUK VAN STUDENT se professionele optrede, bevoegdheid en houding; drif; besieling; entoesiasme; ywer; selfvertroue; selfbeheersing; geduld; menslikheid; redelikheid; vindingrykheid; sin vir humor; hulpvaardigheid; voorbeeldigheid e.s.m.															
HINDERLIKE AANWENDELINGS en aspekte (indien van toepassing): bewegings; oogknip; niemans aankyk; herhalingswoorde en -uitdrukkings; familiariteit; negatiewe; aggressiwiteit; traagheid; persoonlike versorging e.s.m.															
Punte vir Afdeling D. (Uit 20):															
Totale aantal punte (Afd. B, C en D):															
E. ALGEMENE KOMMENTAR EN MENKE															

TERUGVOERTING M.B.T. DIE GEBRUIK VAN DIE LESEVALUERINGSVORM VIR OPLEIDING
VAN STUDENTE TYDENS DIE AFGELOPE PRAKTIESE ONDERWYS TYDPERK.

Vak waarin dosent lesse van studente aangehoor het:

1. Is u van mening dat die lesevalueringvorm waarvan u as opleidingsinstrument gebruik gemaak het, daarvoor voorsiening maak dat die student beter opgelei kan word t.o.v. lesaanbieding as wat u met ander vorms dit voorheen kon gedoen het?

JA	NEE
----	-----

2. Ongeag u antwoord op vraag 2, is u van mening dat daar voorsiening gemaak kan word vir die byvoeging tot, of vervanging van sekere kriteria vanwee een of ander aspek (m.b.t. bovermelde vakgebied) wat u as van wesenlike belang ag?

JA	NEE
----	-----

(Indien u antwoord bevestigend is, vermeld asb. watter aspek u dink spesifiek vermeld moet word op die keersy van hierdie bladsy).

3. Sou u sê dit is wenslik dat die student 'n koolafdruk van die voltooide vorm ontvang?

JA	NEE
----	-----

(Motiveer asb. u antwoord op die keersy).

4. Het u enige kritiek of voorstelle m.b.t. verbetering van die bewoording, spelling, leestekens e.d.m. van enige van die kriteria, die puntetoekenning of die uiteensetting van die vorm in die algemeen?

JA	NEE
----	-----

(Indien wel, sal u asb. die ruimte op die keersy daarvoor gebruik?)

Baie dankie vir u samewerking.

FINALE ONTWERP VAN DIE LESEVALUERINGSINSTRUMENT

PRAKTIESE ONDERWYS

LESEVALUERING

A. ALGEMENE INLIGTING

Student: Mnr/Mev/Mej. Groep: Skool:

Vak: Departement: Besoekende dosent:

Datum (1): Lestema: St.:

Datum (2): Lestema: St.:

Datum (3): Lestema: St.:

Dui die gradering aan deur 'n punt uit die maksimum-totaal teenoor elke kriterium in te vul en woorde te onderstreep waar nodig.
 Skaal: Uitstekend - 80%+; Baie goed - 70%+; Goed - 60%+; Middelmatig - 50%+; Swak - 49% en minder.

KRITERIA

B. LESBEPLANNING IN JOERNAAL (KEN-ASPEKTE):

	Max. Punt	Eerste Les	Tweede Les	Derde Les
a. FORMULERING VAN LESDOEL, LEERDOEL(WIT) EN PROBLEEMSTELLING	6			
b. GESELEKTEERDE LEERINHOUD: volgens leerdoel; assimileerbaarheid en korrektheid	5			
c. VERDERE UITEENSETTING: geaasheid van onderrig- en leermedia, strategieë en beginsels, werkvorme, tegnieke, metodes - ook nethed en taalgebruik	4			
d. Swak/geen VOORBEREIDING (mondelinge en/of skriftelike) tydens beplanningsbesoek (ingeval waar nie beide dae lesse aangebied word nie)	10			

Punte vir Afd. B (Uit 15) : a + b + c min d (indien nodig)

C. AANBIEDING (KAN-ASPEKTE): Onderrigvaardighede en -tegnieke

a. LESGROET, AKTUALISERING VAN VOORKENNIS EN PROBLEEMSTELLING: oproep en verlewending van voorkennis; in aansluiting by oeil van leerline t.o.v. taal en denkvlak; vraagstelling	10			
b. EKSPOSISIE EN AKTUALISERING VAN LEERINHOUD: beheersing t.o.v. juistheid en feitlikheid; behoud van belangstelling van leerline (interessant en boeiend); skakeling tussen teorie en praktyk; begripvorming; implementering van werkvorme, metodes, onderrigstrategieë en didaktiese beginsels; vraagstelling; improvisasie	15			
c. FUNKSIONALISERING, INOEFENING, INTEGRASIE, TOEPASSING EN EVALUERING: gepasheid van vraagstelling en vraagbeantwoording; sinvolle en naslike opdragte (mondelings en/of skriftelik; differensiasie en begeleiding; identifisering en herstel van probleme; individuele motivering; vermoë om groepwerk uit te voer; paslike herhalings en konsolidasie; tydsberekening om les sinvol af te rond	10			
d. KLASORGANISASIE EN -BEHEER (DISSIPLINE): ook uitdeel/gereedmaak en innam en versorging van apparaat	6			
e. LEERLINGDEELNAME/LEERAKTIVITEITE: effektiwiteit van terugvoering : individueel en groep	5			
f. INTEGRERING VAN MEDIA (MEDIATEGNIEK): skryfbord; kleeftbord; nrente; modelle; projektor	5			
g. STEREGEBRUIK: variasie t.o.v. tempo, toonhoogte en volume; intonasie; vloeiende spraakstroom	5			
h. VAARDIGHEID IN BEWUSTE AANWENDING VAN NIE-VERBALE KOMMUNIKASIE: gesigsuitdrukkings en oogkontak; lig-oaamsbewegings; gebare; interaksie-afstand	4			
i. DOELSTELLINGS bereik? 'n Bydrae tot die leerlinge se volwassewording	10			

Punte vir Afd. C (Uit 70) :

D. PERSOONLIKE OPTREDE (WEES-ASPEKTE):

a. TAALBEHEER: korrektheid; uitspraak; vlotheid; versorg; logies; beredenerend; suggererend; sinsbou; woordkeuse; segsywe; idiomaties; oo vlak van leerlinge, ens.	5			
b. ALGEMENE INDRUK VAN STUDENT se professionele optrede, bevoegdheid en houding: drif; besieling; entoesiasme; ywer; selfvertroue; selfbeheersing; geduld; menslikheid; redelikheid; vindingrykheid; sin vir humor hulovaardigheid; kameraderie; voorbeeldigheid	10			
c. HINDERLIKE AANWENSLS EN -ASPEKTE (indien van toepassing): bewegings; oogknio; niemand aanky; herhalings-woorde en -uitdrukkings; familiariteit; negatiwiteit; aggressiwiteit; traagheid; persoonlike versorging, ens.	5			

Punte vir Afd. D (Uit 15) : a + b min C (indien nodig)

E. ALGEMENE KOMMENTAAR EN WENKE:

Totale aantal punte (Afd. B, C en D): %

**LESEVALUERINGSVORM OM STUDENTONDERWYSERS GEDURENDE 'N PRAKTIESE
ONDERWYSTYDPERK TE EVALUEER**

EVALUERINGS

- van die Onderwysstudent tydens sy Praktiese Opleiding: Mnr/Mev/Mej Groep.....
- L.W. 1. Hierdie vorm word voltooi deur skoolhoofde en/of personelede onder wie se leiding die onderwysstudent sy/haar praktiese opleiding ontvang.
2. Die betrokke persoon moet asseblief na noukeurige waarneming aan die einde van die praktiese onderwysperiode met 'n kruisjie teenoor elk van die onderstaande kriteria aandui (ook by Afd. F) watter woord(e) in die onderskeie kolomme die toepaslike is en daarna op grond daarvan 'n globale punt bepaal.

EVALUERINGSKRITERIA		DEUREND	MEESTAL	SOMS	VERDIEN AANDAG
A. VOORKOMS:					
a.	Is netjies (agtermekaar) - hare ook netjies versorg	a			
b.	Ors paslike en smaakvolle kleredrag	b			
c.	Openbaar 'n goeie houding; sit en staan regop; loop flink	c			
B. PERSOONLIKHEID EN BEVOEGTHEID T.O.V. MENSEVERHOUDINGE					
a.	Openbaar entoesiasme en is besiel vir die onderwys in die algemeen	a			
b.	Tree op met selfvertroue	b			
c.	LE die nodige selfbeheersing aan die dag	c			
d.	Openbaar 'n gesonde lewenswyse en is ook goedhartig, vriendelik, simpatek en menslik	d			
e.	Is buigsam (aanpasbaar) en vatbaar vir oortuging	e			
f.	Tree ferm en beslis op maar is nie aggressief nie	f			
g.	Is beleef en taktvol in sy omgang met personeel en leerlinge	g			
h.	Hou van mense en word bemin	h			
i.	Openbaar 'n sin vir humor	i			
j.	Is betroubaar m.b.t. uitvoering van take en die nakoming van pligte	j			
k.	Bevorder 'n goeie gees van samewerking met hoof, personeel en leerlinge	k			
l.	Openbaar 'n besondere belangstelling in buitebedrywighede van skool	l			
m.	Stel 'n voorbeeld vir ander studente	m			
C. MONDELINGE EN SKRIFTELIKE UITDRUKKING:					
a.	Net 'n goeie stem : variasie van toonhoogte en genoeg volume om duidelik gehoor te word	a			
b.	Prakt effektiwef en korrek met 'n goeie stemtoonlike aanwensels nie	b			
c.	Skriftelike formulering is effektiwef en korrek	c			
d.	Ondervind nie probleme met spelling nie	d			
e.	Skrif is netjies en leesbaar	e			
D. VAK- EN ONDERRIGVAARDIGHEDE:					
a.	Ondervind nie probleme om leerinhoude te bemeester nie	a			
b.	Lesaanbieding is in ooreenstemming met gestelde onderwys- en leerdoelwitte	b			
c.	Slaag daarin om gestelde onderwys- en leerdoelwitte te bereik	c			
d.	Is entoesiasies in die aanbieding van sy/haar les om gestelde doelwitte te bereik	d			
e.	Maak gebruik van paslike werksywes, metodes en onderwysbeginsels	e			
f.	Sorg dat onderrig- en leermedia gereed is voor lesaanbiedings	f			
g.	Is vaardig in die voorbereiding van onderrig- en leermedia, bv. transparante, kaarte, modelle, ens.	g			
h.	Is vaardig in die gebruik van onderrig- en leermedia, bv. skryfbord, kleefbord, tru-projektor, ens.	h			
i.	Toon oorspronklikheid en vindingrykheid in die beplanning en uitvoering van sy/haar taak	i			
j.	Is alleen trevedig met sy/haar werk indien dit aan aanvaarbare standarde voldoen	j			
k.	Lesaanbieding sodanig dat dit nie te kort is nie maar ook binne die bepaalde tydskedule voltooi word	k			
l.	Is vaardig in die tegniek van vraagstelling	l			
m.	Evalueer leerlinge d.m.v. sinvolle opdragte (mondelings- en skriftelik)	m			
n.	Bevorder by leerlinge die vermoë om hulle gedagtes te orden en duideliker te formuleer	n			
o.	Openbaar openheid en gee erkenning aan leerlinge wat poog om eie opinies te lug	o			
p.	Slaag daarin om leerinhoude in verband te bring met werklike lewensituasies	p			
q.	Bevorder kreatiewe denke en uitinge by leerlinge	q			
r.	Is vaardig om individuele vermoëns van leerlinge te identifiseer	r			
s.	Beoefen geduld met leerlinge en veral met die wat stadig leer	s			
t.	Stel hoër eise aan die bo-gemiddelde leerlinge	t			
u.	Maak gebruik van effektiewe differensieringsmetodes	u			
v.	Lesjoernaal volledig, korrek en netjies vir lesaanbiedinge voltooi	v			
E. KLASORGANISASIE EN -DISCIPLINE:					
a.	Neem verantwoordelikheid om klaskamer met, skoon en aantreklik te hou	a			
b.	Is sorgvuldig en geordend in die gebruik en wegbere van materiaal	b			
c.	Gee die nodige aandag aan beligting en ventilasie	c			
d.	Is hulpvaardig en sorg vir die gladde verloop van die daaglikse roetine	d			
e.	Is in staat om onvoorsiene omstandighede (bv. onderbrekings) die hoof te bied	e			
f.	Is in staat om op die hoogte te bly van aktiwiteite waarmee leerlinge besig is	f			
g.	Handhaaf goete klasdisipline en bevorder ook selfdisipline by leerlinge	g			
F. SAMEVATTEND:					
1.	In vergelyking met ander studente is hierdie student:				
	Uitstaande Goed Bevredigend Ondergemiddeld Swak				
2.	In die onderwyspraktik sal hierdie student waarskynlik:				
	Uitmuntend Bogemiddeld Gemiddeld Ondergemiddeld wees.				
3.	Aspekte wat die besondere aandag van die kollege moet geniet (benewens dié wat reeds hierbo vermeld is):				
				
4.	Gradering uitgedruk as persentasie (globaal beoordeel)				
5.	w Handtekening: 1. 2. 3.				

* Indien die student by meer as een onderwyser/es geplaas is, moet elkeen dit asseblief onderteken.