

HOOFSTUK 2

RASIONAAL VIR 'N STELSEL VAN INTERNSKAP BINNE DIE OPLEIDING VAN PRIMêRE-SKOOLONDERWYSERS

2.1 INLEIDING

Die kurrikulum vir onderwyseropleiding in die RSA bestaan uit drie komponente, naamlik die akademiese, professionele en prakties-beroepsgerigte komponent (RGN, 1981b:183).

Hierdie komponente is daarop gemik om die aspirantonderwyser voor te berei vir sy toekomstige verantwoordelikhede en taak as onderwyser. Hollander (1984:26-34) het uit modelle van Green (1971), Lowyck (1976) en Jooste (1982) 'n lys van die verantwoordelikhede van die onderwyser opgestel, wat die volgende groepering van verantwoordelikhede insluit: didakties-pedagogiese verantwoordelikhede, organisatories-administratiewe verantwoordelikhede en 'n positiewe beeld van die onderwyser as verantwoordelikheid.

Om 'n toekomstige onderwyser effektief vir sy taakveld voor te berei, moet dié drie komponente waaruit sy opleiding bestaan, geïntegreer word, anders word die teorie van die praktyk geskei. Cohen en Garner (1979:109) sê: "all the psychology, philosophy, principles, techniques and methods learned by the student in the course of academic lectures cannot be complete until they are translated into teaching and related to children". Ten opsigte van die akademies-professionele opleiding waarsku Gresse (1979:27) dat die nouste samewerking vereis word om die student optimaal vir die praktyk voor te berei.

Een van die aanbevelings van die Raad vir Geesteswetenskaplike Navorsing oor onderwysvoorsiening, is dan ook dat daar 'n effektiewe balans tussen die verskillende komponente in die opleiding nagestreef moet word en dat die onderrig, verwerwing van onderwyskundige vaardighede en onderwyspraktika hulle regmatige plekke

moet vind in die opleiding (RGN, 1981b:183).

Volgens Müller (1985:2) is daar egter 'n wanbalans tussen die komponente. Du Plessis (1985:9) stem hiermee saam wanneer sy sê: "Perhaps the greatest shortcoming of teachers education courses is that they have come to be too theoretical".

Dit blyk dus dat daar in die prakties-beroepsgerigte komponent van onderwysersopleiding 'n probleem mag wees, omdat die hoofdoel van hierdie komponent, die praktykmaking van teoretiese insigte is, sodat die opleiding en praktyk geïntegreer kan word (Hollander, 1984:45).

'n Logiese afleiding hieruit is dat indien die doel met die prakties-beroepsgerigte komponent in die onderwysersopleiding nie bereik word nie, sal die toekomstige onderwyser nie sy taak in die onderwys effektief kan uitvoer nie.

Du Toit (1986:1) is van mening dat een van die direkte gevolge van die meer teoretiese opleidingsprogram waarskynlik praktykskok is, waarmee die meeste beginneronderwysers in hulle eerste jaar van onderwys kennis maak.

Vir die doel van hierdie studie is dit nodig om in hierdie hoofstuk kortliks te kyk na die wyses waarop die prakties-beroepsgerigte komponent van onderwysersopleiding tydens opleiding figuureer, die probleme wat ondervind word tydens die oorskakeling van student na onderwyser en moontlike oorsake wat kan lei tot probleme. Ten slotte sal die moontlikheid om probleme te oorbrug by wyse van 'n internskapsfase voorgestel word.

2.2 DIE PRAKTIES-BEROEPSGERIGTE KOMONENT VAN ONDERWYSEROPLEIDING

Die hoofdoel van hierdie komponent, soos reeds in die inleiding genoem, is die verpraktisering van teoretiese insigte wat in die akademiese en professionele komponente verwerf is.

Volgens Müller (1983:8) is hierdie verpraktisering die taak van die Onderwyskunde, omdat die kursus ontwerp is om funksionele integrasie tussen teorie en praktyk te bewerkstellig. Stander (1985:22) verkies egter om die term "Onderwyspraktykopleiding" te gebruik in plaas van Onderwyskunde of enige ander term. Tog erken hy 'n redelike mate van ooreenstemming in verband met die betekenisinhoud van die begrippe.

In hierdie studie sal volstaan word met die begrip Onderwyskunde, omdat die term gebruik word by Die Windhoekse Onderwyskollege en sy vooguniversiteit, die Randse Afrikaanse Universiteit (RAU).

Die doelstelling met Onderwyskunde is die verwerwing van algemene onderwyskundige vaardighede, met die oog op funksionele integrasie tussen teorie en praktyk. Die verbesondering van die vaardighede vind weer in Vakdidaktieke plaas (Müller 1983:8), wat noodsaaklik is om resepmatigheid te voorkom (De Beer, 1988:110).

Die algemene onderwyskundige vaardighede word dus ingeoefen binne konkrete onderrigsituasies met bepaalde leerinhoude en onderwysmedia. "Inhoude as verteenwoordigers van bepaalde werklikheidsstrukture vra egter ook na besondere behandeling. Hierdie verbesondering en die afspitsing op bepaalde inhoude in hulle besonderheid kan net in die vakdidaktieke na behore teregkom" (Krüger, 1981:21).

Krüger (1981:22) beskou dan ook Vakdidaktieke as die brug tussen opleiding en skool. "In die vakdidaktieke leer die student om die inhoude van die akademiese dissiplines te analiseer en te ontvorm tot pedagogies-relevante inhoude wat onderrigbaar en leerbaar is, en wat 'n besondere vormingsimpak op leerders behoort te hê" (Krüger, 1981:22).

Hollander (1984:45) kom tot die gevolgtrekking dat Onderwyskunde en Vakdidaktieke die deelwetenskappe vorm waar teoretiese werk deur middel van praktiese vaardighede ingeoefen kan word. Die metode om teorie tot praktyk te maak is dus inoefening.

Hierdie inoefeningsgeleenthede staan onder andere bekend as Onderwyspraktikum (vergelyk 2.2.1) en kan by opleidingsinstansies en skole plaasvind. Navorsers soos Niebuhr (1983a:24) en Jooste (1982:10) meen dat die opleidingsgeleenthede by opleidingsinstansies nie die ervaring wat by 'n skool opgedoen kan word, kan vervang nie.

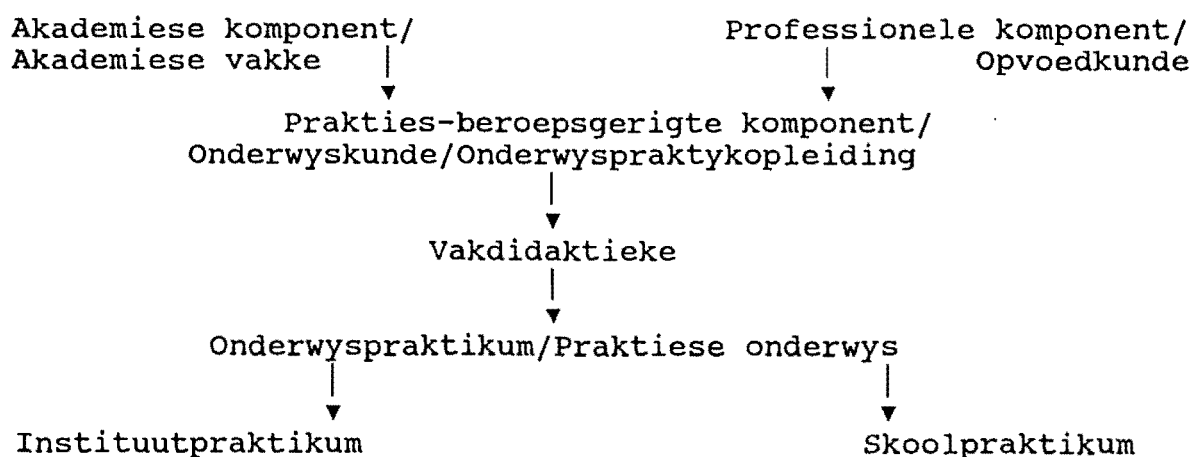
Die geleenthede wat binne die opleidingsinstansie geskep word vir inoefening, staan algemeen bekend as instituutpraktikum en die geleenthede wat weer in die skool geskep word, as skoolpraktikum. Pienaar (1982:33 en 107) onderskei die twee vorme as interne en eksterne opleidingsmodaliteite.

Opsommenderwys kan die prakties-beroepsgerigte komponent van onderwyseropleiding dus soos volg voorgestel word (vergelyk Figuur 2.1):

Figuur 2.1

DIE LOKALISERING VAN DIE PRAKTIES-BEROEPSGERIGTE KOMPOONENT IN ONDERWYSEROPLEIDING

(Aangepas by die model van Calitz & Nel, 1981:50)



2.2.1 ONDERWYSPRAKTIKUM

Onderwyspraktikum word ook byvoorbeeld praktiese onderwys, praktiese opleiding, "practical teaching" en "student teaching" genoem.

Pienaar (1982:1) omskryf die term as "Alle praktika wat in die opleiding gebruik word om die onderwysstudent vir sy taak in die skoolklaskamer toe te rus".

Hollander (1984:44) stem hiermee saam, as hy sê: "dit wil voorkom of enige ervaring waar die student in die opleidingsfase op praktiese wyse met die beroep in aanraking kom, as praktiese opleiding gesien kan word".

Dit gaan dus om die onderwysstudent se ervaring van die beroep op 'n praktiese wyse "to get acquainted with the demands and responsibilities associated with the profession. It is also the time when the relevance and applicability of his academic and professional training must become clear to him" (SAOR, 1982:2).

Die vaardighede wat in die onderwyspraktikum verwerf moet word is volgens 'n tabel van Hollander (1984:97) die volgende:

Aanbieding van 'n les.
Gedifferensieerde aanbieding van 'n les of lesse.
Aanbieding van 'n reeks opeenvolgende lesse.
Evaluering in lesverband.
Handhawing van dissipline in klasverband.
Stigting van verhoudings met leerlinge.
Hantering van die kompleksiteit van die onderrigsituasie.
Aanbieding van 'n les volgens bepaalde norme en waardes
Toepassing van rekenaarondersteunde onderrig.
Integrering van media in lesverband.
Bestuur in klas/lesverband.
Toepassing van fisiese- en geestesweerbaarheidsprogramme.
Interaksie met leerlinge in lesverband.
Remediëring by leerlinge.
Gebruik en toepassing van indiensopleidingsprogramme vir onderwysers.
Stigting van verhoudings met hoofde en kollegas.
Groepering van leerlinge in lesverband.
Klasorganisasie.

Hou van registers.
Invul en byhou van Ed. lab-kaarte.
Gebruik van vakkeusevorme.
Maak van rapporte.
Skryf van vorderingsverslae.
Voorraadbeheer.
Vergaderingsprosedures.
Buitemurse program van die skool.
Spanwerk in personeelverband.
Speelgrondiens.
Skakeling met hulpdienste.
Hantering van eksamenaangeleenthede.

Hollander (1984:97) sluit didakties-pedagogiese en organisatories-administratiewe verantwoordelikhede onder bogenoemde vaardighede in. Byvoegings en weglatings sal waarskynlik gemaak kan word, maar vir die doel van hierdie studie kan daar met genoemde vaardighede volstaan word.

Op grond van die plek waar die opleiding plaasvind, word onderwyspraktikum verdeel in instituutpraktikum en skoolpraktikum.

2.2.1.1 Instituutpraktikum

Instituutpraktikum is die onderwyspraktikum of praktiese onderwys wat binne die opleidingsinrigting plaasvind.

Volgens Calitz en Nel (1981:50) bestaan instituutpraktikum "hoofsaaklik uit gesimuleerde en gereduseerde of eksperimenteel opgestette vorme van didaktiese situasies waarin die aandag toegespits word op die bereiking van operasionele doelstellings in verband met didaktiese strategieë, vaardighede en tegnieke".

In die literatuur kan vele vorme van instituutpraktikum onderskei word. Du Toit (1986:18-19) onderskei die volgende na bestudering van die werke van Calitz en Nel (1981) en Steel (1979):

"Mikro-onderwys;
Bevoegdheidsgerigte opleiding en ontwikkelingservaring;
Interaksie-analise;
Simulasie en rollespel;
Kurrikulering;
Leswaarneming, -beplanning, -aanbieding;
Rekenaarondersteunde onderrig;

Mediastudie;
Individuïerige onderrig;
Didaktiese analise;
Klaskamerbestuur".

Effektiewe opleiding kan oor 'n relatief kort tydperk tydens instituuatpraktikum plaasvind (Hollander, 1984:46). Ongelukkig is dit ook in 'n empiriese ondersoek van Hollander (1984:77-96) bewys: geen vaardigheid kan in sy totaliteit by die opleidingsinrigting tydens instituuatpraktikum verwerf word nie (Hollander, 1984:99).

Daar is egter 'n aantal vaardighede wat gedeeltelik tydens instituuatpraktikumsessies en dan verder tydens skoolpraktikum ingeoefen kan word (Hollander, 1984:99). Hierdie bevinding ondersteun Kieviat (1979:55) se uitspraak, wat reeds in die sewentigerjare gemaak is, naamlik dat instituuatpraktikum in der waarheid voortgesit word in skoolpraktikum.

Vaardighede wat in hierdie kategorie val, is die volgende:

"Aanbieding van lesse.
Gedifferensieerde aanbieding van 'n les of lesse.
Aanbieding van 'n reeks opeenvolgende lesse.
Evaluering in lesverband.
Aanbieding van 'n les volgens partikuliere norme en waardes.
Toepassing van rekenaarondersteunde onderrig.
Integrering van media in lesverband.
Bestuur in klas/lesverband.
Gebruik en toepassing van indiensopleidingsprogramme vir onderwysers" (Hollander, 1984:99).

2.2.1.2 Skoolpraktikum

Hier verskuif die onderrigsituasie na die skool. "Because teaching is a profession in which the beginner is given full and immediate responsibility, it is vital that the future teacher be trained within the reality of the practice situation" (Lombard, 1988:16), sodat hy letterlik kan "ingroei" in sy rol as toekomstige onderwyser (Lombard, 1988:18).

Skoolpraktikum moet nie as losstaande komponent gesien word nie, maar eerder as die voortsetting van instituuatpraktikum (Kieviat,

1979:55 en Calitz en Nel, 1981:57). Die instituuatpraktikum ver-skaf noodsaaklike, voorbereidende ervaring vir skoolpraktikum (Calitz & Nel, 1981:51) maar "In deze reële beroepsituatie be-staat de mogelijkheid de in het I P (instituut praktikum) ver-worwen observatie- en onderwysvaardighede toe te passen en te integreren" (Kieviet, 1979:55). Jooste (1982:10) meen ook dat die kompleksiteit van die klaskamer slegs in die skool ervaar kan word.

Stander (1985:61) sien skoolpraktikum, of soos hy dit noem, prak-tiese onderwys, as die geleentheid "om studente met die realiteit van die skoolpraktyk te laat kennis maak, hulle onderwysbevoegd-hede op die proef te stel en te laat ervaar wat die doel met hulle professionele opleiding werklik behels".

Pienaar (1982:116-117) verkies weer om eerder die term proefon-derwys te gebruik, omdat hy meen dié term omskryf die geleentheid wat die student het om in die skool deur te bring: "Hierdie tydperk word as 'n proeftydperk gesien en gedurende hierdie tyd kan die onderwysstudent onderwys werklik ervaar, die teorie "uittoets" en ook "beproof" of hy werklik onderwys kan gee. Dit is dus voorwaar 'n tydperk waarin geproof word, hetsy om leer te ontsluit of waar die onderwysstudent poog om die kind (leerling) te vorm".

Van der Linde (1987:6) gee die volgende perspektief aan skool-praktikum, wanneer sy sê dit is: "an experience of guided teaching in which the student slowly takes on more and more re-sponsibility for directing the learning of a group of children over a set period of time". Hierdie begeleiding behoort van die skool en opleidingsinrigting te kom (Kieviet, 1979:55).

Skoolpraktikum neem gewoonlik die vorm van dagbesoeke of langer aaneenlopende tydperke aan. Die langer tydperke duur ongeveer twee tot drie weke (Steenkamp, 1991:26).

Gewoonlik is die eerste besoeke van studente aan skole gerigte

waarnemingsbesoeke. Studente ontvang gewoonlik slegs waarnemingsopdragte van die opleidingsinrigting, wat tydens die besoek gedoen moet word. Dosente besoek dan gewoonlik nie studente nie (Calitz & Nel, 1981:57; Calitz, 1980: 27).

Daarna volg gekontroleerde praktiese onderwystydperke, waarin daar 'n mate van aktiewe deelname aan die onderwysaktiwiteite van die skool is. Dosente besoek dan studente (Calitz & Nel, 1981:57). Die besoeke van dosente gaan gepaard met evaluering van lesaanbiedings. Die onderwysers is ook behulpzaam met die opleiding en evaluering van studente (Calitz, 1980:27).

Daar bestaan nog ander vorme van skoolpraktikum wat meer bekend is in oorsese lande, naamlik: proefjaar, oefenskole en internskap (Steenkamp, 1991:28).

'n Proefjaar of induksie is daarop gemik om beginneronderwysers effektief by die onderwysprofessie in te lyf. Die nuweling ontvang begeleidingshulp in die proeftydperk, van een of meer van die volgende persone: tutors, ervare onderwysers, onderwyseropleiers en onderwysleiers wat aan plaaslike onderwysowerhede verbonde is (Stander, 1985:107-108).

Oefenskole is gewoonlik verbonde aan bepaalde opleidingsinrigtings. So 'n skool word ten volle of gedeeltelik deur die betrokke opleidingsinrigting beheer. Onderwysstudente en dosente het toegang tot die skole en kan feitlik enige tyd by die program inskakel. Onderwysstudente kry dan die geleentheid om met die hulp van dosente te eksperimenteer in die werklikheid van 'n klaskamer. Oefenskole het onder andere in onbruik geraak, omdat daar eerder gebruik gemaak word van interne opleidingsmodaliteite of instituutpraktikum (Pienaar, 1982:116).

Internskap of studentinternskap is 'n lang, aaneenlopende praktykbegeleidingstydperk, wat vóór of ná die eerste onderwyssertifikaat verwerf is, in 'n skoolsituasie plaasvind. Georganiseerde begeleidingshulp word aan die intern of studentintern gebied deur

die opleidingsinrigting en die skool. Op dié wyse kry die aspirantonderwyser geleentheid om geleidelik ingelyf te word in die skoolpraktyk (vergelyk 3.2.1).

Die belangrikheid van hierdie skoolpraktikum as modaliteit van onderwyspraktikum in die opleiding van onderwysers, blyk uit die analise van Hollander (1984:97) ten opsigte van die plek waar vaardighede in praktiese opleidingssessies verwerf kan word. Die meeste van die vaardighede kan slegs by die skool realiseer, terwyl sommige by die onderwysinrigting en aanvullend by die skool kan realiseer (vergelyk 2.2.1.1).

Vaardighede wat slegs by die skool ingeoefen kan word is die volgende:

- "Handhawing van dissipline in klasverband.
- Stigting van verhoudings met leerlinge.
- Hantering van die kompleksiteit van die onderwyssituasie.
- Toepassing van fisiese- en geestesweerbaarheidsprogramme.
- Interaksie met leerlinge in lesverband.
- Remediëring by leerlinge.
- Stigting van verhoudings met hoofde en mede-kollegas.
- Groepering van leerlinge in lesverband.
- Klasorganisasie.
- Hou van register.
- Invul en byhou van Ed. 1ab-kaarte.
- Gebruik van vakkeusevorme (nie van toepassing by die opleiding van primêreskoolonderwysers nie).
- Maak van rapporte.
- Skryf van vorderingsverslae.
- Voorraadbeheer.
- Vergaderingsprosedures.
- Buitemuurse program van die skool.
- Spanwerk in personeelverband.
- Speelgrond diens.
- Skakeling met hulpdienste.
- Hantering van eksamenaangeleenthede" (Hollander, 1984:98).

2.3 PRAKTYKSKOK BY DIE BEGINNERONDERWYSER

Gedurende die opleiding van onderwysers word daar bepaalde verwagtinge gewek by die aspirantonderwyser. Met praktyktoetrede kan beginneronderwysers ondervind dat die werklikheid van die skool

heeltemal anders daar uitsien as wat hy/sy gedink het. Die gevolg: praktyksskok.

"The term 'reality shock' has been applied in other professions to describe the disillusionment often experienced by neophytes when they graduate from pre-service academic training to the real world of the profession" (Gaede, 1978: 407).

Die term word in die onderwys ook gebruik "to indicate the collapse of the missionary ideals formed during teacher training by the harsh and rude reality of everyday classroom life" (Veeman, 1984:143). Nou kom die beginner eers tot die besef dat hy van die onderwys minder weet, as wat hy waarskynlik gedink het. "What complicates this inevitable shock of not knowing for the beginning teacher is the need to appear competent and confident" (Corcoran, 1981:21).

Veeman (1984:144) vind hierdie term "skok" misleidend aangesien dit die indruk skep van kortstondigheid - "In fact the reality shock deals with the assimilation of a complex reality which focus itself incessantly upon the beginning teacher, day in and day out."

Hierdie oorbruggingsfase van die opleiding na die "harde" praktyk en die kritiek hiervan, motiveer De Beer (1989:123) om hierdie eerste twee jaar van skoolhou, die kritiese tydperk te noem. In die praktyk is daar waarneembare tekens van hierdie praktyksskok by sommige beginneronderwysers sigbaar.

2.3.1 SIMPTOME VAN PRAKTYKSSKOK

Veeman (1984:144) sê: "The reality shock is not an unambiguous concept: it points to a number of heterogeneous forms." Hy haal ook die navorsing van Müller-Fohrbrandt, Cloetta en Dann (1978) aan, waarin hulle vyf simptome van praktyksskok onderskei, naamlik: klagtes van beginneronderwysers; gedragsveranderinge ten opsigte van die wyse van onderrig; houdingsverandering teenoor onderrigmetodes; persoonlikheidsverandering, wat verband hou met die self-

konsep van die beginner en die neiging om uit die onderwys te bedank en elders 'n heenkome te vind (Veeman, 1984:144).

Griewe, klagtes, ontevredenheid en stres kan lei tot vermindering van onderrigeffektiwiteit. Faalangs kan ontwikkel, wat onsekerheid, impulsiwiteit en die "probeer en tref"-benadering tot gevolg mag hê. Dit kan lei tot skade aan die beeld van die beginneronderwyser (Niebuhr, 1983b:37).

Buys (1991:94) is bevrees dat die beginneronderwyser "could develop a narrow conservative approach as compared to an open, progressive one attained in training."

Die mate waarin praktykskok voorkom by die beginneronderwyser en die wyse waarop dit sigbaar word, sal waarskynlik bepaal word deur byvoorbeeld die soort opleiding wat dié beginneronderwyser ontvang het, persoonlikheid van die beginner en die werksomstandighede in die skool.

2.3.2 PROBLEME WAT BEGINNERONDERWYSERS ONDERVIND

In navorsing, wat gedurende 1983 in Nederland deur Veeman, Berkelaar en Berkelaar-Tomesen (Veeman et al., 1983:36) gedoen is, is bevind dat die beginneronderwysers die meeste probleme ten opsigte van die volgende ondervind het:

"Methodisch-didactisch:

- Het hantering van methoden (52%)

Sosiaalpedagogisch:

- Problemen met de orde (71%)
- Problemen met individuele leerlingen (57%)
- Problemen met de grootte van de klas (48%)

Relationeel:

- Het omgang met ouders (62%)

Organisatorisch:

- Opbouw en beplanning van de leerstof (71%)
- Het organiseren van het dagelijkse klasgebeuren (62%)

Taakkuitvoering:

- Twijfel over het eigen functioneren (90%)
- Vermoeidheid en andere lichamelijke klachten (90%)
- Algemene gevoelens van onzekerheid (57%)
- Chroniese gebrek aan tyd" (52%) (Veeman et al., 1983:36).

Skoolhoofde wat in dieselfde ondersoek betrek is, het die volgende as probleme geïdentifiseer: probleme met orde (90%), onvoldoende inligting oor die werksituasie (62%) en organisasie van die daaglikse klasgebeure (76%) (Veeman et al., 1983:36).

In die ondersoek is nie aangedui in watter mate ondervind beginners en hulle skoolhoofde genoemde probleme nie. Vanweë die feit dat die genoemde probleme by so 'n groot persentasie voorkom, kan daar waarskynlik aanvaar word dat die probleme beduidend was.

In 'n beskrywing van die moontlike oorsake van byvoorbeeld die orde- of dissiplineprobleem, wat deur 71% beginneronderwysers ondervind is, is die volgende aangedui: "gebrek aan ervaring in het omgaan met een groep --- een gebrekkige organisasie, onzekerheid, geen duidelike regels willen of kunnen stellen, --- "(Veeman et al., 1983:30). Dit kan moontlik ook 'n aanduiding wees, dat hierdie probleme in 'n groot mate ondervind word.

Gedurende 1984 het 'n verdere navorsingstuk van Veeman (1984: 146-160) verskyn. Hy het 83 navorsingsverslae gebruik, wat tussen 1961 en 1983 gepubliseer is en wat handel het oor beginneronderwysers. Hierdie navorsing is in verskillende lande gedoen, naamlik: 55 in die VSA, 7 in Wes-Duitsland, 6 in die Verenigde Koninkryk, 5 in Nederland, 4 in Australië, 2 in Kanada, 2 in Oostenryk en 1 elk in Switserland en Finland.

Hy het geen beduidende verskil gevind tussen studies binne en buite die VSA nie en ook nie tussen studies wat gedurende die sestiger- en sewentigerjare gedoen is nie. Groot ooreenkoms is waargeneem ten opsigte van probleme op verskillende skoolvlakke of onderrigfases.

Die agt probleme wat die meeste voorgekom het, is in rangorde die volgende:

"classroom discipline
motivating students
dealing with individual differences
assessing students' work
relationship with parents
organization of class work
insufficient materials and supplies, and
dealing with problems of individual students" (Veeman, 1984:160).

In 'n onlangse ondersoek in die RSA het Steyn en Nowlan (1989: 731-733) die volgende tipe probleme by eerste- en tweedejaar beginneronderwysers geïdentifiseer:

(1) Vak- en onderrigprobleme

Hieronder word aspekte onderskei soos: probleme met lesbeplanning, skoolbeleid wat verskil van skool tot skool, evaluering van leerlingprestasies, leesonderrig, beplanning en aanbieding van verrykte werk, motivering van leerlinge, hantering van probleemgroepe leerlinge, begrip van meriete-evaluering, differensiasie in die klas en hantering van ouers.

(2) Buitemuurse aktiwiteite

Hier blyk oorbelading en die gebrek aan opleiding vir die aanbieding van aktiwiteite die groot probleem te wees.

(3) Administratiewe/organisatoriese probleme

Te veel tyd word afgestaan aan administratiewe take. Onsekerheid bestaan derhalwe oor wat die belangrikste is: die algemene organisasie of die onderrigtaak in die skool.

(4) Algemeen

Toedeling van intellektueel swakker klasse aan beginners en

sosiale verwerping deur kollegas lei tot selfbeeldprobleme. Die feit dat beginners dikwels tydelike aanstellings ontvang, in poste geplaas word waarvoor hulle nie opgelei is nie en verblyfprobleme ondervind, veroorsaak ook probleme.

Skoolhoofde het in dieselfde ondersoek die volgende probleme rakende beginneronderwysers binne die onderskeie gebiede aangedui (Steyn & Nowlan, 1989:733-735):

(1) Vak- en onderrigprobleme

Beginneronderwysers het nie genoeg onderrigmedia nie, is nie praktykgeoriënteerd nie, is nie opgelei vir bepaalde poste waarin hulle aangestel is nie en ondervind probleme met differensiasie waar leerlinge op verskillende vlakke onderrig moet ontvang in dieselfde klas.

(2) Buitekurrikulêre aktiwiteite

Kennis om alle sportsoorte af te rig ontbreek, asook skeids-regterkwalifikasies. Beginners beskik ook nie oor genoeg kennis van die organisasie en aanbieding van kulturele aktiwiteite nie.

(3) Administratiewe/organisatoriese probleme

In die kommentaar van die skoolhoofde oor probleme wat beginneronderwysers tydens beroepstoetrede ondervind, het hulle aangedui dat die beginners onvoorbereid is vir die werklikheid van skoolhou, omdat hulle waarskynlik nie oor genoeg kennis op die organisatories-administratiewe terrein beskik nie. Dit sluit byvoorbeeld skoolbeleid, verslae, en onderrigmedia in.

(4) Algemeen

In die algemeen word die volgende leemtes ondervind:

gebrek aan selfvertroue;
onwillig om opdragte uit te voer wat op privaatheid inbreek
maak;
nodige respek ontbreek;
dissipline handhawing;
werktempo onvoldoende;
personeel aanvaar nuwelinge nie;
proefonderwys bied nie genoeg voorbereiding nie;
professionele trots ontbreek.

Volgens 'n mededeling van Steyn (1992), wat 'n medewerker aan bogenoemde navorsing was, het die geïdentifiseerde probleme in 'n groot mate by beginneronderwysers voorgekom in die streek waar die ondersoek gedoen is.

Wanneer daar na die geïdentifiseerde probleme wat sommige beginneronderwysers ondervind, gekyk word, ontstaan die vraag na moontlike oorsake wat kan lei, of gelei het, tot die geïdentifiseerde probleme tydens praktyktoetrede van die beginneronderwysers.

2.3.3 MOONTLIKE OORSAKE VAN BEGINNERONDERWYSERS SE PROBLEME BY PRAKTYKTOETREDE

In 'n poging om die moontlike oorsake van sommige beginneronderwysers se probleme tydens beroepstoetrede te identifiseer, het Niebuhr (1983b:37-41) 'n studie van oorsese literatuur onderneem. Hy het bevind dat die oorsake in twee kategorieë verdeel kon word, naamlik: die opvoedkundige en algemene lewenservarings en opleiding van die beginneronderwyser enersyds, en inskakeling by die skool andersyds. Hierdie moontlike oorsake sal vervolgens kortliks bespreek word, na analogie van Niebuhr (1983b:38-44) se bevindings.

2.3.3.1 Die opvoedkundige en algemene lewenservarings

Elke volwassewordende persoon ontwikkel 'n bepaalde selfbeeld en

selfbegrip na aanleiding van response wat hy van sy medemens ontvang. Die wyse waarop hy dan weer op hierdie response gaan reageer, word deur sy selfbeeld en selfbegrip bepaal. In die proses van grootword, word bepaalde vaardighede aangeleer, wat in 'n latente vorm behoue bly. Ten spyte van nuwe insigte wat 'n persoon mag bekom deur middel van sy opleiding, kan die latente vaardighede na vore kom in 'n probleemsituasie. Ongelukkig kan hierdie latente vaardighede in 'n patroon ontwikkel wat deel word van 'n eie onderwysstyl. Die vaardighede wat tydens die opleiding verwerf is, word dan verwerp (Niebuhr, 1983b:38). Die opvoedkundige en algemene lewenservarings van die beginneronderwyser kan dus 'n moontlike oorsaak wees van probleme tydens die praktyktoetrede.

2.3.3.2 Die opleiding van die onderwyser

In die opleiding van onderwysers is 'n agttal moontlike oorsake van probleme onderskei.

(1) Praktykgerigte onderwyseropleiding

Daar is reeds in paragraaf 2.1 verwys na Müller (1985:2) se mening, dat daar 'n wanbalans tussen die verskillende komponente in die opleiding van onderwysers bestaan. Die teoretiese opleiding behoort verpraktiseer te word. Gedurende onderwyspraktikum behoort genoeg geleentheid geskep te word vir die verwerwing van vaardighede wat nodig is vir die onderwyspraktyk. Niebuhr (1983b:39) wys egter daarop dat die kennis en vaardighede wat tydens die opleiding verwerf is, deur die tydsduur van opleiding bepaal word. Vaardighede kan beter oor langer tydperke verwerf word. Indien daar dus nie genoeg geleentheid geskep word vir vaardigheidsverwerwing tydens onderwyseropleiding nie, kan die gebrek aan vaardigheidsverwerwing aanleiding gee tot moontlike vak- en onder-rigprobleme.

(2) Die verwerwing van vaardighede en die noodsaaklikheid van 'n teoretiese begronding daarvan

Die vaardigheidsverwerwing behoort nooit los te staan van die teoretiese opleiding van onderwysers nie. Alle handelinge behoort derhalwe verantwoordbaar te wees. Die aspirantonderwyser behoort so opgelei te word, dat hy oor soveel vaardighede moontlik beskik, waaruit hy sy keuse kan maak in bepaalde situasies (Niebuhr, 1983b:39). Indien die beginneronderwyser dus net oor enkele vaardighede beskik, of nie verantwoordbaar handel nie, kan dit lei tot praktykprobleme.

- (3) Die identifisering van wenslike vaardighede en die bepaling van die geldigheid daarvan

Alle vaardighede is nie noodwendig wenslike vaardighede wat aspirantonderwysers behoort aan te leer nie. Die geldigheid van bepaalde vaardighede behoort dus eers op 'n wetenskaplike wyse bepaal te word (Niebuhr, 1983b:39). Ongewenste vaardighede by beginneronderwysers mag moontlik tot verwerping in die skoolpraktyk en gemeenskap aanleiding gee.

- (4) Onderrigvaardighede en skoolvakke

Onderwysstudente slaag dikwels nie daarin om hulle onderwyskundige kennis en vaardighede in 'n bepaalde skoolvak te implementeer nie, as gevolg van onderwyseropleiers wat nie in die vakdidaktieke onderlê is nie (Niebuhr, 1983b:39). 'n Volgende oorsaak van probleme gedurende die eerste jare van die beginneronderwyser kan dus moontlik gesoek word by doseerpersoneel wat nie vakdidakties opgelei is nie. Vosloo (1991:20) waarsku ook dat doseerpersoneel mettertyd kontak kan verloor met die praktyk as gevolg van hulle werksterrein wat geïsoleer is van die skoolsituasie.

- (5) Die ontwikkeling van 'n selfkritiese houding

'n Aspirantonderwyser wat nie in sy opleiding geleer het om 'n selfkritiese ingesteldheid te ontwikkel nie, mag moontlik later probleme ondervind met die verbetering van sy onder-

rigeffektiwiteit, wat gebaseer kan word op 'n kritiese selfevaluering (Niebuhr, 1983b:40).

(6) Die gesindheid van die onderwyser

In die opleiding behoort kennis en vaardigheid nie verabsoluteer te word, ten koste van gesindheid nie (Niebuhr, 1983b:40). Die beginneronderwyser kan moontlik probleme ervaar met sy inskakeling in die praktyk, indien sy gesindheid negatief is.

(7) Professionaliteit en die opleiding van onderwysers

In die opleiding van toekomstige onderwysers behoort die fokus te val op die verhoging van die beroepstatus, sowel as die verbetering van die klaskameraktiwiteite (Niebuhr, 1983b:40). Wanneer daar nie tydens onderwyseropleiding gewaak word teen oorbeklemtoning van die uitgebreide professionaliteit nie, mag dit daartoe aanleiding gee dat die toekomstige onderwyser nie voldoende vir sy taak in die klaskamer voorberei word nie, wat uiteraard 'n bron van probleemontwikkeling kan word.

(8) Onderwyspraktikum/Praktiese onderwys

Onderwyspraktikum of Praktiese onderwys is gemik op die integrering van die opleiding met die praktyk en om noodsaaklike komponente van die onderrig te verwerklik, wat nie aan die opleidingsinrigting verwerklik kan word nie. Die sukses van die praktiese onderwys is egter afhanklik van die wyse waarop veral die volgende hanteer word: skakeling tussen opleidingsinstansie en skool; hulp en leiding aan die student en die evaluering van die onderrigeffektiwiteit (Niebuhr, 1983b:41).

Onderwyspraktikum wat nie die gestelde doelstellings bereik nie, mag aanleiding gee tot velerlei probleme by praktyk-toetrede.

2.3.3.3 Inskakeling by die skool

Die inskakeling by die skool word in twee fases verdeel, naamlik: die eerste kennismaking en werklike toetrede tot die praktyk (Niebuhr, 1983b:41-42).

(1) Eerste kennismaking met die praktyk

Die skoolpraktikum tydens onderwyseropleiding vorm deel van die eerste kennismaking met die praktyk.

Die wyse waarop beginneronderwysers aangestel word in poste en die eerste kennismaking met die hoof en personeel, mag 'n groot invloed hê op die gesindheid van sommige beginneronderwysers (Niebuhr, 1983b:42). In paragraaf 2.3.3.2 (6) is reeds na die gevaar van 'n verkeerde gesindheid verwys.

(2) Die werklike toetrede tot die praktyk

In die eerste plek is die hulp en steun wat aan die beginneronderwyser gegee behoort te word, 'n belangrike saak. Vir die beginneronderwyser mag dit moontlik 'n traumatiese ervaring wees om van die beskermende opleidingsomgewing in die skoolsituasie te beland, waar hy selfstandig moet toesien dat hy aan die gestelde verwagtinge van die skool moet voldoen (Niebuhr, 1983b:42). Sonder hulp en steun van die skool, is dit waarskynlik baie moeilik om sonder enige probleme hierdie oorskakeling te doen.

In die tweede plek is daar faktore in die werksomstandighede van die beginneronderwyser wat aanleiding mag gee tot ontevredenheid, naamlik:

- Die gebrek aan tyd om die nodige voorbereiding te doen, inligting te soek en hulp en raad te vra.
- Die werkverdeling wat soms nie in ooreenstemming met die opleiding is nie en die klassamestelling en -grootte wat van so

'n aard is dat dit moeilik is om die leerlinge te hanteer.

- 'n Gebrek aan die nodige fasiliteite in skole, asook die gebrek aan vaardigheid om basiese onderrigmedia effektief aan te wend.
- Die wyse waarop leerlinge hanteer behoort te word.
- Reëls en regulasies wat veroorsaak dat arbeidsvreugde en selfstandige denke sneuwel.
- Ouers wat as gevolg van verskille op sosio-ekonomiese vlak, gebrek aan kommunikasie en te hoë verwagtinge soms die inskakelingsproses by die skool bemoeilik.
- Die rol van die skoolhoof as begeleier en evalueerder wat mag lei tot 'n konfliktsituasie by beginneronderwysers. Die skoolhoof se bestuurstyl kan ook moontlik 'n invloed hê op die inskakelingsproses, sowel as die klaskamerklimaat wat die nuweling skep. 'n Oorheersende outokratiese bestuurstyl kan byvoorbeeld lei tot ontevredenheid en frustrasie.
- Gebrekkige skakeling met ervare personeel.
- Die vals beeld van die inspekteur van Onderwys, as foutvinder en evalueerder, wat verder kan bydra tot moontlike ongelukigheid gedurende die eerste jaar (Niebuhr, 1983b:43-44).

In 'n latere empiriese ondersoek van Niebuhr (1983b:46) naamlik: "Die wyse waarop verskillende kategorieë onderwysers aan die Witwatersrand, die faktore wat tot praktykskok aanleiding kan gee, ervaar", is gevind dat daar:

- (1) 'n verband is tussen die verskillende opleidingsinstansies se opleiding en die mening van die groepe onderwysers, ten opsigte van motivering van leerlinge, noodsaaklikheid van

die handboek as hulpmiddel, die hoof se rol, praktykgerigtheid van die opleiding en voorbereiding tydens opleiding om praktyksskok te verminder of te verhoed;

- (2) te min aandag aan die praktiese opleidingskomponent tydens opleiding gegee word en dat daar 'n onvermoë bestaan om die verwerfde vaardighede in die klaskamer toe te pas;
- (3) nie altyd deur praktiese onderwys 'n geleidelike oorgang na die klaskamer teweeggebring word nie;
- (4) toenemende negatiwiteit teenoor die Onderwysdepartement binne die eerste paar maande ontwikkel;
- (5) dikwels probleme by die praktyktoetrede van beginneronderwysers bestaan (Niebuhr, 1983a:114).

Met hierdie inligting beskikbaar, oor moontlike oorsake van probleme, behoort daar na 'n oplossing vir die sogenaamde praktyksskok gesoek te word.

2.4 INTERNSKAP AS MOONTLIKE OPLOSSING VIR DIE PRAKTYKSKOKPROBLEEM

In paragraaf 2.3.3 is reeds aangedui, dat Niebuhr (1983b:46) in 'n empiriese ondersoek 'n beduidende verband gevind het tussen onderwysers wat aan dieselfde opleidingsinrigting opgelei is en hulle mening oor aspekte wat verband hou met die opleiding van onderwysers (Niebuhr, 1983a:113).

Dit is ook so dat onderwyseropleidingsinrigtings self verantwoordelik is vir die ontwikkeling van kurrikula en vakkurrikula binne bepaalde KOH-vereistes (KOH, 1990).

Dit is dus moontlik dat die aard, frekwensie en intensiteit van beginneronderwyserprobleme kan wissel na gelang van die bepaalde opleiding wat die beginneronderwyser ontvang het.

Die navorsing oor praktykskok (vergelyk 2.3) en veral die persentasie beginneronderwysers wat aangedui het dat hulle probleme op bepaalde terreine ondervind, mag moontlik onderwyseropleidingsinrigtings motiveer om bepaalde ondersoeke te doen na die opleiding wat elke opleidingsinrigting aanbied, asook die invloed daarvan op die inskakeling van sy beginneronderwysers in die skoolpraktyk.

Die mate waarvolgens die onderwyseropleidingsinrigting sy aspirantonderwysers gebalanseer vir die praktyk oplei en die aard, frekwensie en intensiteit van praktykskok by sy beginneronderwysers, behoort vir elke opleidingsinrigting te help om te bepaal of 'n soeke na alternatiewe praktykbegeleidingsmodelle geregtigdig is en of die bestaande stelsel net effektief geoptimaliseer behoort te word.

Internskap of studentinternskap (vergelyk 3.2.1) as onderwyspraktykbegeleidingsmodel is reeds in 1982 deur Pienaar (1982:235) beoordeel aan die hand van die doelstellings vir praktiese onderwys. Sy bevinding was onomwonde: "In die geheel voldoen internskap aan die doelstellings vir praktiese onderwys" (Pienaar, 1982:239).

Internskap of studentinternskap behoort aan aspirantonderwysers onder andere, die volgende geleenthede, wat verband hou met die doelstellings van praktiese onderwys (Steenkamp, 1991:14-19), te bied:

- die geleidelike inskakeling by die onderwyspraktyk;
- die belewing van al die fasette van die onderwyssituasie;
- die konkretisering van teoretiese kennis;
- die opbou van 'n verhouding met 'n tutoronderwyser en leerlinge;

- die ontwikkeling van onderrigvaardighede oor 'n relatief lang aaneenlopende tydperk;
- geleentheid om vertrouwd te raak met die toepassing van evalueringstegnieke;
- die kans om organisatoriese en administratiewe vaardighede geleidelik te bemeester;
- kans om kennis en vaardigheid, ten opsigte van buite-kurrikulêre aktiwiteite, te verwerf;
- geleentheid om te eksperimenteer met onderrigmedia in verskillende onderrigsituasies in die klaskamer;
- kennismaking met die ouergemeenskap;
- die uitlewing van sy/haar lewens- en wêreldbeskouing in die praktyk;
- die verwerwing van beroepsekerheid.

Aan die opleidingsinrigting, behoort internskap of studentinternskap, onder andere, geleenthede te bied om:

- saam met die skool en owerheid te beplan vir die internskap;
- medeverantwoordelikheid te aanvaar vir die geleidelike inskakeling van die intern of studentintern in die praktyk;
- dosente geleentheid te bied om hul kennis van die skoolsituasie te versterk, tydens besoeke aan interns;
- dosente geleentheid te gee om in gesprek te tree met tutoronderwysers en vakonderwysers, met die oog op wedersydse bevrugting;

- dosente die effek van hulle onderrig te laat waarneem;
- die integrering van teorie en praktyk te bevorder.

Vir die skool of onderwysers behoort internskap of studentinternskap die moontlikhede te bied om:

- deel te hê aan die opleiding van toekomstige onderwysers oor 'n lang tydperk;
- begrip te ontwikkel vir probleme in die opleiding van onderwysers;
- interns of studentinterns te leer ken as mense, met bepaalde vermoëns, wat afhanklik is van begeleidingshulp en hierdeur vir die beginneronderwyser begrip te verwerf;
- geleidelik take te delegeer na die intern of studentintern, ooreenkomstig sy/haar ontwikkelingsvlak;
- kennis te maak met ontwikkeling op onderwysgebied, via die intern of studentintern;
- 'n groter mate van selfkritiek te ontwikkel, vanweë die rolvertoelking van 'n modelonderwyser;
- erkenning te gee aan onderwysers wat as tutoronderwysers gekies word;
- nouer saam te werk met die opleidingsinstansie.

Om internskap egter as praktykbegeleidingsmodel binne die struktuur van onderwysersopleiding te implementeer, is deeglike besinning nodig, want die klem moet nie net op die verlenging van tyd in die skole val nie, maar op die kwaliteit van ondervinding in die skool. "Quality experiences entail an integration of theory and practice at the level of the expressed purposes of the

teacher educator and in terms of their meanings to preservice teachers" (Erdman, 1983:27).

2.5 SAMEVATTING

In hierdie hoofstuk word daar gekyk na die prakties-beroeps-gerigte komponent van onderwyseropleiding wat uitloop op praktiese onderwys met twee komponente, naamlik instituutpraktikum en skoolpraktikum.

Ten spyte van die praktiese onderwys wat aspirant-onderwysers tydens hulle opleiding ontvang, gaan die toetrede tot die onderwys-professie waarskynlik vir 'n groot persentasie beginneronderwysers gepaard met praktykskok, as gevolg van die diskrepansie tussen die gekoesterde verwagtinge en realiteit van die skoolpraktik. Bepaalde simptome van praktykskok kom waarskynlik voor as gevolg van velerlei probleme wat die beginneronderwyser ondervind. Hierdie probleme het ongelukkig bepaalde oorsake wat onder andere heenwys na leemtes in die opleiding van onderwysers.

Internskap, as praktykbegeleidingsmodel, kan moontlik die oplossing bied vir probleme wat in onderwyseropleiding bestaan.

Tydens internskap behoort die klem egter nie net te val op die kwantiteit wat die onderrigondervinding betref nie, maar die kwaliteit van die leerervaring wat die student/intern gaan opdoen.

Om kwaliteit ondervinding tydens 'n internskap in skole te verseker, is dit nodig om krities na bestaande internskapmodelle te kyk en kriteria te bepaal waaraan 'n doeltreffende stelsel van internskap behoort te voldoen.