DIE INVLOED VAN 'N SPESIALE MIKRO-ONDERWYSPROGRAM OP DIE KOMMUNIKASIEHELDERHEID VAN ONDERWYSSTUDENTE

Izak Jacobus Henning, M.A., Honns. B.A., B.Ed., T.H.O.D.

Proefskrif voorgelê vir die graad Philosophiae Doctor in die departement Didaktiese Opvoedkunde en Vakdidaktieke aan die Potchefstroomse Universiteit vir Christelike Hoër Onderwys

Promotor: Prof. N.J. Vreken

Potchefstroom

1992

ABSTRACT

THE INFLUENCE OF A SPECIAL MICRO-TEACHING PROGRAMME ON TEACHER CLARITY

A literature study has revealed that relatively little research has been done on the relationship between clarity, as variable, and student achievement.

Research that has been done in this regard, shows that student achievement increases if a teachers vagueness score decreases. Clear lesson structures, however, lead to an increase in student achievement, as does the decreasing use of mazes by the teacher. Various investigational reports confirm the above mentioned findings.

As a result of the investigational reports studied, the conclusion was reached that teachers and lecturers show a lack of teacher clarity.

Teacher clarity can be enhanced by the correct training methods. The purpose of this experimental research was to:

* define the concept teacher clarity
* operationalise teacher clarity in the experimental context
* develop a training programme for teacher clarity
* determine the influence of a special micro-teaching programme on teacher clarity of a group of teacher students.

The hypothesis was stated that teacher clarity of teacher students can be measured and improved through a special micro-teaching programme. A true experimental research design was used.

After the concept teacher clarity was defined, a study of all the available measuring instruments and training programmes, was done. A reliable and valid instrument was constructed for measuring the teacher clarity of Afrikaans-speaking teacher students. A training programme, to stimulate teacher clarity was also developed.

The research population consisted of the Afrikaans-speaking final-year teacher students (1991) of the Potchefstroom University for Christian Higher Education. Two groups of 15 students each were randomly chosed, the one as an experimental, and the other as control group. The first micro-lesson of each group was recorded (audio), transcribed

and decoded by specially-trained decoders. The attention of the experimental group, which underwent the specially developed micro-teaching programme, was focused on teacher clarity. The final lessons, which consisted of a repetition of the first lessons, were also recorded, transcribed and decoded. The results of the pre- and post-tests were compared by means of t-tests.

The results of the experiment showed that the hypothesis was partially correct: teacher clarity can be measured and certain teacher clarity variables can be improved by means of a specially developed micro-teaching method.

Voorwoord

My hoogste lof en dank aan God wat deur sy genade my in staat gestel het om die studie te voltooi (1 Kor. 15: 10).

'n Woord van besondere dank en waardering aan:

* Prof. N.J. Vreken wat deur sy uiters bekwame en simpatieke leiding hierdie proefskrif moontlik gemaak het.

* Prof. D. Marais vir belangrike insette gelewer.

* My eggenote en ons kinders vir volgehoue voorbidding, inspirasie, liefde en opoffering.

* Ons moeder, familie, kollegas, vriende en belangstellendes vir gebede en bemoediging.

* Mev. F. Labuschagne vir netjiese en korrekte tikwerk.

* Mev. E. van der Walt vir die groot werk om al die lesse te transkribeer.

* Mev. S. du Toit, mejj. S. van Wyk en H. Groenewald vir hulp met die verwerking van die resultate.

* Dr. M. Scott en mev. M. Drinkwater vir die opsomming in Engels.

* Prof. M.C.A. Seyffert vir noukeurige taalversorging.

* Die ad hoc-navorsingskomitee wat vooraf met die beplanning van die studie gemoeid was, naamlik proff. J.L. de K. Monteith, J.L. van der Walt en N.J. Vreken.

* Die personeel van die Ferdinand Postma-biblioteek van die PU vir CHO vir flinke en vriendelike diens.

* Die PU vir CHO en die SWO vir finansiële ondersteuning van die navorsing.

* Die PU vir CHO vir studieverlof wat toegestaan is.

* Mev. E. Mentz vir die hulp met die statistiese verwerkings, asook prof. H.S. Steyn en mnr. J.P. Engelbrecht van die Statistiese Konsultasiediens van die PU vir CHO vir advies en kontrole rakende die gebruik van verskillende statistiese tegnieke.

* Dosente van die Fakulteit Opvoedkunde wat by die eksperimentele deel van dié navorsing betrokke was naamlik proff. N.J. Vreken, H.J. Steyn, mev. M. Drinkwater, mnre. H.,D. Nieuwoudt en Z.B. Loots.

* Die Sentrale Publikasies van die PU vir CHO vir die druk van die proefskrif.

* Die Ferdinand Postma-biblioteek vir die bind van die proefskrif.

* Elke student wat gewillig was om aan hierdie projek mee te help.

Potchefstroom November 1992

Opgedra aan ons moeder mev. Ella van der Merwe, my eggenote Magdaleen en ons kinders, Mariaan, Jaco, Kruger en Elmar

Geldelike bystand gelewer deur die Sentrum vir Wetenskapontwikkeling vir hierdie navorsing word hiermee erken. Menings in hierdie proefskrif uitgespreek of gevolgtrekkings waartoe geraak is, is dié van die outeur en moet nie noodwendig aan die Sentrum vir Wetenskapontwikkeling toegeskryf word nie.

INHOUDSOPGAWE

HOOFSTUK 1 1

Oriëntering 1

1.1 Inleiding 1

1.2 Begripsomskrywing en terreinafbakening 1

1.2.1 Begripsomskrywing 1

1.2.2 Terreinafbakening 2

1.3 Probleemstelling en aktualiteit 6

1.3.1 Probleemvrae 7

1.4 Doel en hipotese 7

1.4.1 Doel 7

1.4.2 Hipotese 8

1.5 Metode 8

1.5.1 Literatuurstudie 8

1.5.2 Empiriese ondersoek 8

1.6 Samevatting en vooruitskouing 10

HOOFSTUK 2 11

Kommunikasie as 'n betekenisvolle menslike handeling 11

2.1 Inleiding 11

2.2 Die aard en wese van menslike kommunikasie 11

2.2.1 Begripsomskrywing 11

2.2.2 Doel en funksie van kommunikasie 12

2.2.3 Verskillende kommunikasievorme 13

2.2.4 Wesenskenmerke van algemene kommunikasie 14

2.2.5 Wanbegrippe ten opsigte van die kommunikasiehandeling 14

2.2.6 Wyses waarop interpersoonlik gekommunikeer word 16

2.3 'n Christelike uitgangspunt ten opsigte van kommunikasie 26

2.3.1 Inleiding 26

2.3.2 Goddelike oorsprong van taal/kommunikasie 27

2.3.3 Bybelse beginsels en die toepassing daarvan op kommunikasie 27

2.4 'n Model van die kommunikasiehandeling 30

2.4.1 Die sender as beginpunt van die kommunikasiehandeling 30

2.4.2 Enkodering van 'n boodskap 31

2.4.3 Oordra van die boodskap deur middel van 'n kommunikasiemedium 32

2.4.4 Die ontvanger 33

2.4.5 Terugvoering 33

2.5 Moontlike kommunikasiesteurings ("lawaai/ruis") in die algemene kommunikasiehandeling 34

2.6 Luister 36

2.6.1 Inleiding 36

2.6.2 Wanopvattings oor luister 36

2.6.3 Momente van luister 37

2.6.4 Swak luistergewoontes 38

2.6.5 Redes vir swak luister 39

2.6.6 Luisteraksies 41

2.6.7 Riglyne vir effektiewe luister 41

2.7 Samevatting 42

HOOFSTUK 3 44

Klaskamerkommunikasie 44

3.1 Inleiding 44

3.2 Begripsomskrywing, doel en funksie van klaskamer-kommunikasie 44

3.3 Kommunikasievorme soos van toepassing op die klaskamersituasie 45

3.3.1 'n Monoloog 45

3.3.2 'n Dialoog 46

3.4 Wesenstrekke wat vir klaskamer kommunikasie geld 47

3.5 Kommunikasiemedia soos dit van toepassing gemaak word op die klaskamersituasie 48

3.5.1 Intrinsieke (personale) onderwysmedia 48

3.5.2 Ekstrinsieke (nie-personale) onderwysmedia 50

3.6 Toepassing van die algemene kommunikasiemodel op die klaskamersituasie 51

3.6.1 Die onderwyser as sender van die boodskappe 51

3.6.2 Enkodering van boodskappe gedurende die kommunikasiehandeling 52

3.6.3 Die kommunikasiemedium as draer van die boodskap 52

3.6.4 Dekodering van die boodskap deur die leerlinge 53

3.6.5 Die leerlinge (en onderwysers) as ontvangers 53

3.6.6 Terugvoering 54

3.7 Moontlike kommunikasiesteurings ("lawaai/ruis") soos ..... van toepassing op die onderrig- en leersituasie 55

3.8 Luister as kommunikasievaardigheid in die klaskamer 57

3.9 Samevatting en vooruitskouing 57

HOOFSTUK 4 58

Kommunikasiehelderheid as vereiste vir effektiewe interpersoonlike ..... kommunikasie 58

4.1 Inleiding 58

4.2 Begripsomskrywing 59

4.2.1 Rosenshine & Furst 59

4.2.2 Bush, Kennedy & Cruickshank 60

4.2.3 Kennedy, Cruickshank, Bush & Myers 60

4.2.4 Silvernail 60

4.2.5 Kennedy, Bush, Cruickshank & Haefele 61

4.2.5 McCaleb & White 63

4.2.6 Hines 63

4.2.7 Gloechner 64

4.2.8 Murray 64

4.2.9 Hines, Cruickshank & Kennedy 65

4.2.10 Cruickshank & Kennedy 65

4.2.11 Chilcoat & Vocke 68

4.2.12 Eie omskrywing 69

4.3 Effektiewe onderrig en kommunikasiehelderheid 69

4.4 Faktore wat kommunikasiehelderheid positief of negatief kan beïnvloed in die onderrigleersituasie 78

4.4.1 Gebruik van vaagheidsterme 70

4.4.2 Gebrek aan spraakvlotheid/verwarrende woordgebruik of -keuse ("mazes") 72

4.4.3 Lesorganisasie 72

4.4.4 Hinderlike aanwensels of maniertjies ("mannerisms") 75

4.5 Samevatting en vooruitskouing 75

HOOFSTUK 5 .....

Die ontwikkeling van 'n eie meetinstrument vir kommunikasiehelderheid 77

5.1 Inleiding 77

5.2 Doel van meting van kommunikasiehelderheid 77

5.3 Literatuuroorsig van kommunikasiehelderheidsmeting 78

5.3.1 Hiller, Fisher & Kaess 78

5.3.2 Bush 79

5.3.3 Bush, Kennedy & Cruickshank 79

5.3.4 Kennedy, Cruickshank, Bush & Myers 80

5.3.5 Cruickshank, Kennedy, Bush & Myers 81

5.3.6 McCaleb & White 81

5.3.7 Hines 85

5.3.8 Hines, Cruickshank & Kennedy 85

5.3.9 Gloechner 86

5.3.10 Cruickshank 86

5.3.11 Cruickshank & Kennedy 87

5.3.12 Chilcoat & Vocke 87

5.4 Samestelling van 'n meetinstrument om die kommunikasie-helderheid van onderwysstudente te bepaal 87

5.4.1 Vereistes waaraan 'n meetinstrument moet voldoen 87

5.4.2 Basis vir die samestelling van 'n meetinstrument 88

5.4.3 Vaagheidsterme 88

5.4.4 Gebrek aan spraakvlotheid of verwarde woordgebruik ("mazes"). 90

5.4.5 Lesorganisasie 90

5.4.7 Samestelling van instrument 92

5.5 Riglyne vir die gebruik van die meetinstrument vir kommunikasiehelderheid 94

5.6 Samevatting en vooruitskouing 95

HOOFSTUK 6 96

Opleiding van onderwysstudente in kommunikasiehelderheid 96

6.1 Inleiding 96

6.2 Doel van die opleiding van onderwysers in kommunikasiehelderheid 96

6.3 Bespreking van verskeie opleidingsprogramme in kommunikasiehelderheid 97

6.3.1 Land & Smith 97

6.3.2 Smith & Bramblett 97

6.3.3 Hines 98

6.3.4 Smith 98

6.3.5 Gloechner 100
6.3.6 Harris & Swick 102
6.3.7 Land 102
6.3.8 Chilcoat 102
6.3.9 Chilcoat & Vocke 103
6.3.10 Eie opleidingsprogram 103
6.4 Samevatting en vooruitskouing 108
HOOFSTUK 7 109
Empiriese ondersoek na kommunikasiehelderheid 109
7.1 Inleiding 109
7.2 Toetspopulasie 109
7.3 Steekproefneming 109
7.4 Mikro-onderrigreëlings 110
7.4.1 Algemene reëlings 110
7.4.2 Reëlings ten opsigte van die kontrolegroep 111
7.4.3 Reëlings ten opsigte van die eksperimentele groep 111
7.5 Fase 1: Aanbieding van die eerste mikrolesse (voortoets) 112
7.6 Fase 2: Opleiding 112
7.6.1 Kontrolegroep se opleiding tydens mikro-onderwys 112
7.6.2 Eksperimentele groep se opleiding tydens mikro-onderwys 112
7.7 Fase 3: Heraanbieding van eerste lesse (na-toets) 113
7.8 Fase 4: Transkribering van lesopnames 113
7.9 Fase 5: Kodering van getranskribeerde lesse 114

7.9.1 Opleiding van kodeerders 114
7.9.2 Kodering van getranskribeerde lesse 115
7.10 Fase 6: Onderhoude 115
7.10.1 Onderhoude met kodeerders 115
7.10.2 Onderhoude met proefpersone 115
7.11 Resultate van onderhoude 116
7.11.1 Resultate van onderhoude met kodeerders 116
7.11.2 Resultate van onderhoude met proefpersone 116
7.12 Geldigheid van 'n meetinstrument 120
7.12.1 Faktore wat die geldigheid van 'n meetinstrument bepaal 120
7.12.2 Geldigheid van hierdie meetinstrument 123
7.13 Statistiese tegnieke en prosedures 123
7.13.1 Inleiding 123
7.14 Interpretasie van die resultate 134
7.15 Samevatting en vooruitskouing 137
HOOFSTUK 8 138
Samevatting 138
8.1 Inleiding 138
8.2 Samevatting 138
8.3 Resultate en gevolgtrekkings 140
8.4 Suggesties vir verdere studie of navorsing 141
8.5 Slot 143
BYLAES 144

BRONNELYS..... 165

LYS VAN FIGURE

Fguur 1 30

Figuur 2 31

Figuur 3 32

Figuur 4 33

Figuur 5 33

Figuur 6 35

Figuur 7 35

Figuur 8 51

Figuur 9 52

Figuur 10 52

Figuur 11 53

Figuur 12 53

Figuur 13 54

Figuur 14 55

LYS VAN TABELLE

Tabel 1 93

Tabel 2 124

Tabel 3 125

Tabel 4 126

Tabel 5 127

Tabel 6 128

Tabel 7 129

Tabel 8 129

Tabel 9 130

HOOFSTUK 1

ORIëNTERING

1.1 INLEIDING

Aan die begin van hierdie ondersoek sal verskeie sake genoem en kortliks toegelig word om sodoende die navorsingstema in die regte perspektief te plaas en om die verloop van die navorsing aan te dui. Daar sal na 'n begripsomskrywing van die term "kommunikasiehelderheid" gekyk word en 'n afbakening van die navorsingsterrein sal gedoen word.

Uit die literatuurstudie het dit geblyk dat 'n gebrek aan kommunikasiehelderheid by die onderwyser waarskynlik 'n universele verskynsel is. Hierdie bevinding het die vraag laat ontstaan of 'n gebrek aan kommunikasiehelderheid ook by Afrikaanssprekende onderwysstudente voorkom. Na aanleiding van hierdie vraag is die navorsingsonderwerp geformuleer, doelstellings vir hierdie navorsing bepaal en die beplanning vir 'n empiriese ondersoek gedoen.

In die volgende paragrawe gaan 'n meer gedetailleerde uiteensetting gegee word van die modus operandi rakende hierdie navorsing.

1.2 BEGRIPSOMSKRYWING EN TERREINAFBAKENING

1.2.1 Begripsomskrywing

Die woord "kommunikasiehelderheid" val vir die nie-akademiese georiënteerde Afrikaaanse hoorder seker ietwat vreemd op die oor. Die vraag wat dus onwillekeurig gevra kan word is: Wat word bedoel met hierdie begrip in Afrikaans? Hierop kan geantwoord word dat met die woord "helderheid" uitdrukking gegee word aan 'n manier van kommunikeer, naamlik kommunikasie wat duidelik, effektief en sonder vaagheid geskied. As die woord kommunikasiehelderheid na die optrede van die onderwyser verwys, wil dit die duidelikheid, presiesheid en effektiwiteit van die kommunikasiehandeling in die klas beklemtoon.

Hier kan net ter aanvang gesê word dat in die literatuur die terme "kommunikasiehelderheid" en "onderwyserhelderheid" byna as sinonieme gebruik word. Die term kommunikasiehelderheid word gebruik wanneer die kommunikasie-aspek beklemtoon word, en onderwyserhelderheid wanneer die rol van die onderwyser benadruk word. In dié navorsing is verkies om te praat van die kommunikasiehelderheid van die onderwyser. (Vergelyk hoofstuk 4 vir 'n breedvoeriger bespreking van dié begrip).

1.2.2 Terreinafbakening

Die tema van die navorsing, naamlik die invloed van 'n spesiale mikro-onderwysprogram op die kommunikasiehelderheid van Afrikaanssprekende onderwysstudente, plaas dié navorsing binne afsonderlike navorsingsvelde van die Opvoedkunde, naamlik klaskamerkommunikasie, onderwysersopleiding, mikro-onderwys en onderrig- en kommunikasievaardighede.

Noodsaaklike verbandlegging tussen dié studievelde is dus nodig om aan te toon dat die velde van ondersoek onderskei, maar nie geskei kan word nie en dat die navorsing teen dié agtergrond gesien moet word. Daarom gaan kortliks aan elkeen van die velde aandag gegee word.

1.2.2.1 Kommunikasie in die algemeen en in die klaskamer

Om te kommunikeer is 'n wesentlike deel van menswees vir 'n gelukkige gebalanseerde bestaan op aarde (Calitz, 1978: ix). Elke mens wil met 'n mag hoër as hyself kommunikeer asook met sy medemens. Geen mens kan na behore funksioneer as hy van God en/of mens afgeslote is nie, want die mens is geskape in afhanklikheid van God en medemens of hy dit wil erken of nie.

Op elke gebied van die menslike lewe is kommunikasie uiters belangrik en noodsaaklik (Pace & Boren, 1973: 3). Dink net aan die chaos, ellende, misverstande en talle ander probleme wat sou opduik as daar min of geen kommunikasie bestaan het nie. In hoofstuk 2 sal in besonder na die doel en wese van algemene kommunikasie asook na 'n Christelike perspektief op kommunikasie gekyk word.

In die klaskamersituasie is die onderwyser en leerlinge gedurig besig om op verskillende maniere te kommunikeer. Onderwysers verskil in talle opsigte van mekaar ook wat die kwaliteit van hul onderrig betref. Nou kan tereg gevra word:

Wat maak van sommige onderwysers goeie onderwysers? Hierop kan seker talle antwoorde gegee word (Hines, 1981:1). So kan, byvoorbeeld gesê word dat 'n goeie onderwyser toegewyd, entoesiasties en belangstellend moet wees, maar hy moet ook die leerinhoud deur middel van helder (duidelike, presiese) kommunikasie vir die leerlinge kan ontsluit (Cruickshank & Kennedy, 1986: 43). Harris & Swich (1985:13) het hierdie sinvolle kommunikasie baie duidelik soos volg omskryf: "It is clear that the skill of communicating clearly is a critical addition to the instructional repertoire of prospective teachers". In die opleiding van onderwysers sal aan hierdie aspek deeglik aandag gegee moet word aangesien onderwysers se daaglikse werk hoofsaaklik uit kommunikasie met leerlinge, kollegas en ouers bestaan. Hierdie navorsing betree dus die terrein van klaskamerkommunikasie en in hoofstuk 3 sal met aandag na hierdie aspek gekyk word.

1.2.2.2 Onderwysersopleiding

Onderwysersopleiding is 'n navorsingsterrein wat van uiterste belang vir enige land is. Vir 'n land soos die RSA wat in 'n staatkundige oorgangstadium is, is onderwysersopleiding van besondere belang.

Hier moet dit duidelik gestel word dat 'n volledige uiteensetting van onderwysersopleiding nie beoog word nie. Slegs enkele belangrike gedagtes oor onderwysersopleiding wat op dié proefskrif van toepassing is, sal hier aangestip word.

In die verlede is ten opsigte van onderwysersopleiding gekonsentreer op die eienskappe van die sogenaamde "effektiewe onderwyser" en aan die hand hiervan is die onderriggebeure voorspel (Marais, 1985: 5; Calitz, 1978: 16). Volgens Dunkin & Biddle (1974: 15) konsentreer huidige navorsing meer op "the processes of teaching ..., the observation of actual instances of instruction in the classroom". In watter mate die onderwyser sal slaag om onderwyskundige vaardighede binne die klaskamer toe te pas, sal afhang van die effektiwiteit van onderwysersopleiding (Marais, 1985: 5). Dié opleiding moes dus genoeg geleentheid bied vir die verwerwing van "voldoende en effektiewe onderrigbekwaamhede wat kennis, vaardigheid en houdings insluit" (Muller, 1979: 54). Moderne navorsers moet dus met die interaktiewe kommunikasie in die klaskamer deeglik rekening hou (Marais, 1985: 5). Deur 'n analise te maak van die interaksie (verbaal en/of nie-verbaal) wat tussen onderwyser en leerlinge verloop, kan direkte objektiewe gegewens versamel word (Calitz, 1978: 40). Gresse (soos aangehaal deur Calitz, 1978: 41) beskou

interaksie só belangrik dat dit beskryf word as die "hartklop van onderwysgebeure". Instrumente wat gebruik word in die analise van interaksies kan benut word met die oog op die verwerwing van verskillende onderwyskundige vaardighede. Dié instrumente kan ook by die selfopleiding van onderwysers gebruik word. Volgens Muller (1983: 10) is studente positief teenoor dié tipe opleiding aangesien terugvoering onder andere objektief is.

Met die bevindings en aanbevelings van die De Langeverslag (1981) is die erns van effektiewe onderwysersopleiding weereens beklemtoon. Die werkkomitee wat verantwoordelik vir die werwing en opleiding van onderwysers was, het na aanleiding van die kwaliteit van onderwysersopleiding die volgende vraag gevra: Is kursusse voldoende afgespits op die verwerwing van spesifieke kundighede, vaardighede en tegnieke wat die onderwyser 'n unieke persoon maak? (De Lange, 1981: 7.) Dit is dan ook verstaanbaar dat dié komitee onder andere die volgende aanbeveling maak ten opsigte van onderwysersopleiding: "Die belangrikheid van die onderrig van spesifieke onderwyskundige vaardighede moet deeglik beplan en 'n prominente plek by opleiding toegeken word" (De Lange, 1981: 118). Hieruit blyk dit duidelik dat die navorsing wat in hierdie proefskrif onderneem is goed tuishoort op die terrein van onderwysersopleiding.

1.2.2.3 Mikro-onderwys

Mikro-onderwys as deel van instituut-praktika (Muller, 1985: 4) kan beskryf word as 'n afgeskaalde onderrigsituasie (of nabootsing daarvan) wat ontwerp is om nuwe vaardighede aan te leer of om bestaande vaardighede te verfyn. (Mc Knight, 1971: 24-38 soos aangehaal deur Brown, 1975: 4; Heukelman, 1980: 49; Olivero, 1979: 1.)

Die mikroles, soos dit ontwikkel is deur Allen & Ryan (1969), bied die moontlikheid dat die student in opleiding onder gekontroleerde omstandighede onder andere sekere vaardighede kan aanleer (Heukelman, 1980: 49). Tydens 'n mikroles, onderrig 'n onderwysstudent 'n klein groepie leerlinge/medestudente tussen 5 - 10 minute lank. Die les word gewoonlik op videoband opgeneem, teruggespeel en geanaliseer deur die student self, sy medestudente en die dosent (Brown, 1975: 14; Brooks & Friederich, 1973: 57-58). Deur die analise kan dan vasgestel word watter vaardighede, naamlik onderrig- of kommunikasievaardighede, aandag nodig het sodat die student dit kan inoefen (Olivero, 1970: 1-2; Perrot, 1977: 1; Marais, 1985: 80). Elke daaropvolgende lesaanbieding word dan gewy aan die inoefening van 'n leskomponent of 'n vaardigheid.

Deur middel van tegnologiese apparaat wat tans beskikbaar is, kan mikro-onderwys se doeltreffendheid binne die onderwysersopleidingskonteks verder verhoog word. Nuwe opleidingsmetodes en -tegnieke kan aangepak word wat studente binne die beskikbare opleidingstyd en in ooreenstemming met die opleidingsdoel beter kan toerus (Muller, 1985: 4-5).

Die mikro-onderrigopset is uiters geskik vir die inskerping van kommunikasievaardighede, byvoorbeeld kommunikasiehelderheid, verduideliking, selfanalise en -evaluering (Heukelman, 1980; Van der Berg, 1969; Muller, 1979; Smith, 1982b; Gloechner, 1983). Om hierdie rede is mikro-onderrig gekies as die werksterrein vir die navorsing oor die kommunikasiehelderheid van onderwysstudente.

1.2.2.4 Onderrig- en kommunikasievaardighede

Al bestaan daar meningsverskille oor wanneer goeie onderrig plaasvind, is daar groot eenstemmigheid oor die volgende kenmerk waaraan 'n effektiewe onderwyser uitgeken kan word, naamlik die bekwaamheid om doelbewuste onderrig tot stand te bring (Perrot, 1982: 1; Cooper, 1986: 3). Laasgenoemde is alleen moontlik as die onderwyser oor die nodige vakkennis en onderrigvaardighede beskik.

'n Vaardigheid word deur Collins (1987: 79) beskryf as " ... to have control over a particular aspect of yourself or your environment". Vreken (1989: 3) gee 'n vollediger omskrywing van 'n vaardigheid as hy dit beskryf "as die vloeiende uitvoer van 'n intensionele wilshandeling wat gepaardgaan met die minimum spanning en inspanning". Vaardighede, waaronder ook onderrigvaardighede, ontstaan en ontwikkel "deur die herhaalde en verbeterde toepassing van besondere tegnieke" (Vreken, 1989: 3).

Aangesien die onderwyser verantwoordelik is vir die onderrigleergebeure in sy klas, is hy dus ook die een wat die verloop daarvan moet beplan, implementeer en evalueer (Perrot, 1982: 5-7). Om dit egter tot sy reg te laat kom, verg die inwerkingstelling van verskeie onderrigvaardighede. Sonder om in detail elke onderrigvaardigheid te bespreek, sal enkeles net kortliks genoem word.

Die belangrikste onderrigvaardigheid is waarskynlik die beplanning van die hele les in detail (Brooks & Friederich, 1973: 72), byvoorbeeld keuse van die leerinhoude (Brooks, 1971: 72; Perrot, 1982: 12; Cooper, 1986: 19), formulering van lesdoelwitte (Moore, 1989: 43; Brooks & Friederich, 1973: 58), keuse van onderrigmetodes

(Brooks, 1971: 239; Moore, 1989: 71), mediaseleksie en die opstel van werksopdragte (Cooper, 1986: 20; Perrot, 1982: 12).

Die tweede basiese moment van lesaanbieding behels die implementering van kommunikasievaardighede soos die wyse van bekendstelling van leerinhoude (Wragge, 1984: 121; Hargie, 1991: 208; Perrot, 1982: 21), vraagstelling (Wragge, 1984: 97; Moore, 1989: 169; Hargie, 1991: 95; Perrot, 1982: 41; Cooper, 1986: 140), interpersoonlike kommunikasie (Moore, 1989: 113; Cooper, 1986: 226; Perrot, 1982: 93), stimulusvariasie (Moore, 1989: 139), versterking (Moore, 1989: 151; Hargie, 1991: 128), refleksie (Hargie, 1991: 146) en klaskamerbestuur (Cooper, 1986: 272; Perrot, 1982: 10; Moore, 1989: 195; Wragge, 1984: 149).

Samevattend kan dus gesê word dat dit blyk dat 'n groot aantal van die onderrigvaardighede verband hou met kommunikasievaardighede byvoorbeeld spraak- en taalvaardighede, nie-verbale kommunikasie, vraagstelling, kommunikasiehelderheid, ensovoorts. Dit bring ons dan by die probleem dat indien 'n onderwyser nie oor effektiewe kommunikasievaardighede beskik nie, die manier van aanbieding van die les en dus ook die leerhandeling by die leerling daaronder gaan ly.

1.3 PROBLEEMSTELLING EN AKTUALITEIT

In die vorige paragrawe is aangetoon dat die onderwyser nie alleen 'n vakkenner moet wees nie, maar dat onderrig en leer nie na behore kan plaasvind as die onderwyser nie ook oor goeie kommunikasievaardighede beskik nie.

Uit navorsing wat reeds gedoen is oor kommunikasievaardighede blyk dit dat hoe minder die onderwyser vae terme gedurende verbale kommunikasie in die klaskamer gebruik, hoe beter die leerhandeling by die leerling gaan verloop (Hiller **et al.**, 1969; Smith, 1977: Dunkin, 1978 en Dunkin & Doenan, 1980). Verder is bevind dat hoe minder herhaling van woorde daar tydens lesaanbiedinge plaasvind, hoe beter sal die leeruitkomste by leerlinge wees (Smith, 1977; Land & Smith, 1979 en Land & Combs, 1981). Ander navorsers soos Land (1977); Hines **et al.** (1982)l Smith (1984b) en Nussbaum **et al.** (1978) se navorsingsresultate bevestig bogenoemde bevinding. Dit bring die navorser by die aktualiteit van die probleem.

Die probleem is geïdentifiseer dat daar tussen die sender (onderwyser) as kodeerder en die ontvanger (leerlinge) as dekodeerder(s) 'n diskrepans kan ontstaan. Die boodskap kom nie duidelik na die ontvanger (leerlinge) deur nie as

gevolg van talle steurings. Resepsie van die boodskap kan nie na behore plaasvind nie en funksionele terugvoering gaan gevolglik ook in die slag bly. Om hierdie probleem die hoof te bied, is kommunikasiehelderheid weer opnuut in die primêre onderrigleersituasie en in hierdie geval by Afrikaanssprekende onderwysstudente onder die loep geneem. Verskeie probleemvrae is na aanleiding hiervan geopper.

1.3.1 Probleemvrae

Met bogenoemde probleemstelling as agtergrond is die volgende probleemvrae geformuleer:

(1) Wat presies word bedoel met kommunikasiehelderheid?

(2) Hoe kan die kommunikasiehelderheid van Afrikaanssprekende onderwysstudente in empiries meetbare terme geoperasionaliseer word?

(3) Watter opleidingsprogramme bestaan daar reeds ten opsigte van kommunikasiehelderheid?

(4) Wat is die invloed van 'n spesiale mikro-onderwysprogram op die kommunikasiehelderheid van 'n groep onderwysstudente?

1.4 DOEL EN HIPOTESE

1.4.1 Doel

Die doel van die navorsing kan kortliks soos volg uitgestip word:

(1) Om die begrip kommunikasiehelderheid duidelik te omskryf.

(2) Om kommunikasiehelderheid van onderwysstudente in empiries meetbare terme te operasionaliseer.

(3) Om 'n eie opleidingsprogram op te stel om tydens mikro-onderwys die onderwysstudente op te lei in kommunikasiehelderheid.

(4) Om die invloed van hierdie spesiale mikro-onderwysprogram op 'n groep onderwysstudente se kommunikasiehelderheid te bepaal.

1.4.2 Hipotese

Die hipotese waarvan uitgegaan word in hierdie navorsing kan soos volg geformuleer word: Die kommunikasiehelderheid van Afrikaanssprekende onderwysstudente kan gemeet en deur middel van 'n spesiale opleidingsprogram verbeter word.

1.5 METODE

1.5.1 Literatuurstudie

'n Literatuurstudie is onderneem wat ingesluit het 'n DIALOG-soektog en raadpleging van die **Gesamentlike Katalogus van Proefskrifte en Verhandelinge van die Suid-Afrikaanse Universiteite** (GKPV). Talle artikels is ook van oorsee en van die Sentrum vir Wetenskapsontwikkeling aangevra. Trefwoorde wat gebruik is, was: "teacher", "clarity", "teacher clarity", "vague", "teacher vagueness", "teacher effectiveness", "teacher behaviour", "student participation", "classroom communication", "verbal abilities", "verbal communication".

Uit die literatuurstudie is gepoog om doelstellings 1, 2 en 3 te bereik.

1.5.2 Empiriese ondersoek

1.5.2.1 Eksperimentele ontwerp

Om doelstelling 4 te bereik, is van 'n ware eksperimentele ontwerp gebruik gemaak. (Vergelyk De Wet **et al.** 1981:94.)

1.5.2.2 Populasie en steekproef

Al die Afrikaanssprekende HOD-studente (N = 120) in die finale jaar aan die PU vir CHO van 1991 is as eksperimentele populasie gebruik. Uit hierdie groep is twee groepe (N = 15 elk) deur middel van sistematiese steekproefneming gekies. Een groep het as eksperimentele en die ander as kontrolegroep bekend gestaan.

1.5.2.3 Veranderlikes

Onafhanklike veranderlikes: Opleiding deur middel van 'n spesiale mikro-onderwys-program.

Afhanklike veranderlike: Kommunikasiehelderheid.

1.5.2.4 Meetinstrumente

'n Geldige en betroubare meetinstrument is uit die literatuur saamgestel om van die faktore wat kommunikasiehelderheid bepaal, te meet. Hierdie meetinstrument is toegepas op die mikrolesse van die proefgroep wat op oudioband opgeneem en daarna getranskribeer is.

1.5.2.5 Verwerking van empiriese data

In die eerste plek is die geldigheid en betroubaarheid van die meetinstrument gekontroleer. Daar is verder van die professionele kundigheid van die Statistiese Konsultasiediens van die Potchefstroomse Universiteit vir Christelike Hoër Onderwys gebruik gemaak om die eksperimentele data te verwerk. Die statistiese asook die opvoedkundige betroubaarheid van die veranderlikes wat gemeet is, is bepaal.

1.5.2.6 Verloop van die navorsing

Die navorsing het in hooftrekke soos volg verloop:

* 'n Beskrywing is gegee van revelante aspekte van kommunikasie.
* Die kommunikasiehandeling is aan die hand van 'n kommunikasiemodel verduidelik.
* Daar is vervolgens gekonsentreer op kommunikasiehelderheid.
* Die ontwikkeling van meetinstrumente in kommunikasiehelderheid is bestudeer en 'n eie meetinstrument saamgestel.

* Daar is ook aandag geskenk aan die opleidingsprogramme wat daar bestaan vir kommunikasiehelderheid en 'n eie program is ontwikkel.

* Laastens is 'n empiriese ondersoek gedoen na die invloed van 'n spesiaal ontwerpte mikro-onderwysprogram op kommunikasiehelderheid.

1.5.2.7 Hoofstukindeling

* Hoofstuk 1: Oriëntering.

* Hoofstuk 2: Kommunikasie as 'n betekenisvolle menslike handeling.

* Hoofstuk 3: Klaskamerkommunikasie.

* Hoofstuk 4: Kommunikasiehelderheid as vereiste vir effektiewe interpersoonlike kommunikasie.

* Hoofstuk 5: Die ontwikkeling van 'n eie meetinstrument vir kommunikasiehelderheid.

* Hoofstuk 6: Opleiding van onderwysstudente inkommunikasiehelderheid.

* Hoofstuk 7: Empiriese ondersoek na kommunikasiehelderheid.

* Hoofstuk 8: Samevatting.

1.6 SAMEVATTING EN VOORUITSKOUING

In hierdie hoofstuk is kortliks 'n oriëntering gegee van die navorsingstema naamlik kommunikasiehelderheid.

In die volgende hoofstuk gaan aandag gegee word aan die aard en wese van kommunikasie. 'n Christelike uitgangspunt ten opsigte van kommunikasie gaan ook gestel word. Dan gaan die kommunikasiehandeling aan die hand van 'n kommunikasiemodel verduidelik word.

HOOFSTUK 2

KOMMUNIKASIE AS 'N BETEKENISVOLLE MENSLIKE HANDELING

2.1 INLEIDING

In die vorige hoofstuk is in die vooruitskouing van die onderhawige navorsing onder andere daarop gewys dat gebrekkige kommunikasie 'n verskynsel is wat dikwels by taalgebruikers voorkom. Die aandag is ook gevestig op faktore wat kommunikasiehelderheid positief of negatief mag beïnvloed. Dié faktore kan waarskynlik gemeet word deur middel van 'n meetinstrument. Onderwysstudente kan (waarskynlik) ook opgelei word in kommunikasiehelderheid. In dié hoofstuk gaan die klem val op die aard en wese van kommunikasie. 'n Christelike uitgangspunt ten opsigte van kommunikasie sal ook gestel word.

Om helder te kommunikeer, is kennis van kommunikasiehandeling nodig. Kommunikasie is 'n natuurlike en noodsaaklike menslike handeling. Om hierdie rede kan gesê word "silence is a natural enemy of humankind" (Pace & Boren, 1973: 3). Mense kommunikeer baie keer graag met mekaar en wil ook reg begryp word. Maar om reg begryp te word, is 'n helder oordrag van die boodskap noodsaaklik.

In hierdie hoofstuk gaan daar in meer detail gekyk word na die aard en wese van menslike kommunikasie soos gesien vanuit 'n Christelike perspektief. Verder gaan 'n kommunikasiehandelingsmodel bespreek word asook luister as 'n belangrike aspek van kommunikasie.

2.2 DIE AARD EN WESE VAN MENSLIKE KOMMUNIKASIE

2.2.1 Begripsomskrywing

Die woord "kommunikasie" kom van die Latynse woord "communis" (common) wat gemeenskaplik beteken. "When we communicate we are trying to establish a 'commonness' with some one" (De Vito, 1971: 13). Dit impliseer dus die oordrag van die inligting, gevoel of gedagtes van een persoon na 'n ander. (Vergelyk Tubbs, 1977: 6.) Sonder effektiewe kommunikasie is 'n gesonde gemeenskapslewe ondenkbaar.

Die mens het ook 'n gemeenskapsin. Die voortdurende en komplekse sisteem van wedersydse begrip en die behoefte om begryp te word, is van so 'n aard dat wanneer basiese kommunikasievaardighede ontbreek, die nodige begrip, insig, meelewing, effektiewe oordrag van kennis, terugvoering en sosiale vordering/vooruitgang nie tot hul reg kom nie. Wanneer 'n kommunikasiesisteem doelgerig en effektief funksioneer, sal die kommunikeerder gedagtes en idees presies en effektief met die minimum verlies aan inhoud en tyd oordra (Huebsch, 1985: 3-5).

Met bogenoemde in gedagte kan gesê word dat kommunikasie 'n voortdurende menslike handeling is, simbolies van aard is en normaalweg 'n respons (reaksie) van die ontvanger vereis (Adler & Rodman, 1985: 4-7). Kommunikasie en menslike gedrag is onafskeidbaar van mekaar. Gedrag is kommunikasie en kommunikasie is gedrag. Die een sonder die ander is ondenkbaar (Hanneman, 1975: 22).

2.2.2 Doel en funksie van kommunikasie

Kommunikasie dien volgens Adler & Rodman (1985: 8-10) die doel om aan verskeie menslike behoeftes bevrediging te gee. Die volgende behoeftes kan as voorbeelde dien :

* *Fisieke behoeftes*

Kommunikasie is so belangrik dat dit nodig is vir fisieke gesondheid. Navorsing het getoon dat 'n algehele gebrek aan kommunikasie 'n mens se lewe in gevaar kan stel.

* *Ego-bevrediging*

Kommunikasie doen meer as net om ons in staat te stel om te oorleef. Die manier waarop met mense gekommunikeer word, gee ook 'n gevoel van identiteit.

* *Sosiale behoeftes*

Behalwe dat kommunikasie help dat 'n mens homself vind, is dit ook 'n manier waarop sosiaal verkeer kan word. Daar is drie sosiale tipe behoeftes wat deur kommunikasie nagestreef word, naamlik die gevoel om te behoort tot (om ingesluit te voel), die gevoel om te beheer (om ander te beïnvloed) en die gevoel van liefderykheid.

* *Praktiese behoeftes*

Kommunikasie verrig in die alledaagse lewe belangrike funksies ten opsigte van die deurgee of uitruil van boodskappe, byvoorbeeld om aan die dokter te sê waar dit seer is, ens.

2.2.3 Verskillende kommunikasievorme

In die bestudering van menslike kommunikasie kan verskeie kommunikasievorme onderskei word, naamlik:

* *Interpersoonlike kommunikasie*

Dit vind plaas as een persoon met 'n ander kommunikeer op intrinsieke en/of ekstrinsieke manier. (Vergelyk ook Civikly, 1974: 117 e.v.)

* *Intrapersoonlike kommunikasie*

Hier tree die persoon, om dit so te stel, met homself in gesprek. Intrapersoonlike kommunikasie affekteer die totstandkoming van 'n persoon se selfbegrip, selfbeslissing en ook selfmotivering. (Vergelyk ook Civikly, 1974: 117 e.v.; Marais, 1985: 37-38.)

* *Ekstrapersoonlike kommunikasie*

Dit vind plaas wanneer 'n persoon kommunikeer met diere of denkbeeldige voorwerpe.

* *Massakommunikasie*

Vir massakommunikasie is gewoonlik 'n medium nodig wat 'n massa mense bereik, byvoorbeeld tydskrifte, radio of televisie. Dit is gewoonlik ook gerig op 'n groot onpersoonlike gehoor.

* *Mediakommunikasie*

Hierdie tipe kommunikasie verg 'n instrument vir die oordrag van die boodskap. Die instrument kan wees die telefoon, video, motorradio, briewe, ensovoorts (Huebsch, 1986: 4-5). (Vergelyk ook Barry, 1965: 246-267; Hanneman, 1975: 269-281.) In die geval van massakommunikasie word meestal van hierdie tipe kommunikasie gebruik gemaak.

2.2.4 Wesenskenmerke van algemene kommunikasie

Die volgende wesenstrekke wat vir algemene kommunikasie geld, gaan kortliks toegelig word:

* *Kommunikasie is sistematies*

Die kommunikasiehandeling is interafhanklik van die komponente waaruit dit bestaan. Egte kommunikasie kom slegs voor wanneer die komponente chronologies op mekaar volg en inwerk óf mekaar beïnvloed. Wanneer een komponent uitgeskakel word, kan dit die kommunikasiehandeling verhinder of dit minder effektief maak (Seiler, 1984: 5).

* *Kommunikasie is tegelyk interaktief (wisselwerkend) en transaktief (kontinu wisselwerkend)*

Interaktiewe kommunikasie is die uitruiling of wisseling van die boodskappe wat tussen die kommunikeerders plaasvind. Transaktiewe kommunikasie kan beskryf word as 'n aanhoudende, kontinue en delende handeling. Die persone betrokke by die kommunikasiehandeling is voortdurend besig met die enkodering en dekodering van die boodskap (Busby & Mayors, 1987: 12).

2.2.5 Wanbegrippe ten opsigte van die kommunikasiehandeling

Dit is belangrik om kennis te neem van bepaalde wanbegrippe ten opsigte van kommunikasie, want deur daarvan kennis te dra, kan dit vermy of reggestel word.

Hier volg nou 'n aantal stellings wat deur Adler & Rodman (1985: 16-19) opgestel is waardeur bepaalde wanbegrippe oor kommunikasie uit die weg geruim kan word.

* *Kommunikasie is nie noodwendig altyd voordelig nie*

Kommunikasie is nie inherent goed of sleg nie, dit is die manier waarop dit aangewend word wat die verskil maak. Kommunikasie kan 'n instrument wees vir die uitdrukking van 'n gevoel van warmte en nuttige feite, maar onder ander omstandighede kan dieselfde woorde en aksies emosionele pyn veroorsaak.

* *Kommunikasie sal nie alle probleme oplos nie*

Soms word geredeneer dat as kommunikasie tog net beter was, sou verhoudinge verbeter het. Dit is grootliks waar, maar dit is 'n oordrywing om te dink dat duidelike, helder kommunikasie 'n wondermiddel is wat alle probleme kan oplos.

* *Meer kommunikasie is nie altyd beter nie.*

Om glad nie te kommunikeer nie, is 'n groot fout, maar te veel kommunikasie kan die situasie soms eerder versleg. Die "goue middeweg"-benadering is om net genoeg en wel op 'n bekwame wyse te kommunikeer.

* *Betekenis berus by mense, nie in woorde nie*

Dit is verkeerd om te redeneer dat as jy 'n woord op 'n bepaalde wyse gebruik, die ontvanger dit dienooreenkomstig sal begryp. Die dubbelsinnigheid van woorde en die feit dat nie-verbale gedrag ook nie altyd eenduidig geïnterpreteer kan word nie, kan verreikende gevolge hê.

* *Kommunikasie is nie altyd effektief nie*

Die beste kommunikeerder beleef soms die frustrasie dat 'n boodskap nie effektief oorgedra word nie en sodoende deur ander verkeerd verstaan word. Baie mense leer om effektief te kommunikeer omdat hulle byvoorbeeld ouers en onderwysers gehad het wat vir hulle as voorbeelde of modelle van goeie kommunikeerders gedien het.

Uit bogenoemde is dit duidelik dat daar gewaak moet word teen 'n oorvereenvoudigde siening van kommunikasie. Wanneer 'n model van kommunikasiehandeling opgestel word, moet dit in gedagte gehou word.

2.2.6 Wyses waarop interpersoonlik gekommunikeer word

Interpersoonlike kommunikasie gaan ter wille van organisatoriese en navorsingsdoeleindes in twee kategorieë verdeel word, naamlik intrinsieke (personale) en ekstrinsieke (nie-personale) kommunikasie. Onder intrinsieke (personale) kommunikasie word verstaan die "manier van taalaanwending, gesigsuitdrukking, handgebare, bewegings, liggaamshouding, nabootsings, demonstrasies en dramatisering" (Marais, 1992:3). Onder ekstrinsieke (nie-personale) kommunikasie word verstaan alle kommunikasievorme bo en behalwe die persoon van die sender self (Marais, 1985: 98).

Vervolgens gaan in meer detail na intrinsieke en ekstrinsieke kommunikasie gekyk word.

2.2.6.1 Intrinsieke (personale) kommunikasie

Dié tipe kommunikasie kan onderverdeel word in verbale en nie-verbale kommunikasie.

2.2.6.1.1 Verbale kommunikasie

Verbale kommunikasie kan beskryf word as kommunikasie deur die gesproke woord. Mondelinge kommunikasie is seker die belangrikste kommunikasiewyse waardeur die sender aan sy gedagtes gestalte of uitdrukking kan gee.

Daar bestaan verskeie vorme van verbale kommunikasie wat kortliks toegelig en bespreek gaan word:

* *'n Monoloog*

'n Monoloog vind plaas as iemand alleen aan die woord is. Die spreker verwoord sy eie gedagtes of idees. In dié tipe kommunikasie is die ontvanger(s) oënskynlik passief. Resepsie geskied ouditief terwyl die ontvanger(s) liggaamlik passief is.

* *Dialoog*

Müller (1985: 20) definieer 'n dialoog as 'n "verbale interaksie-eenheid, met pedagogiese betekenis". 'n Dialoog ontstaan wanneer twee of meer sprekers oor 'n saak gedagtes uitruil. Dit neem 'n aanvang wanneer 'n spreker met 'n intree-opmerking 'n saak aanroer en dit tot gevolg het dat 'n ander spreker tot die gesprek toetree. Die dialoog eindig wanneer die saak onder bespreking verander óf wanneer na 'n nuwe aspek van die onderwerp oorgegaan word óf die gesprek uiteraard beëindig word. (Vergelyk ook Matson, 1967: 128 e.v.)

* *Die debat*

Die debat is eintlik 'n tipe mondelinge oorreding wat trekke vertoon van openbare redevoering en groepsbespreking. Die deelnemer is altyd 'n ondersteuner of teenstander van 'n sekere onderwerp.

* *Die paneelbespreking*

'n Paneel bestaan uit kundiges wat aan 'n gehoor sekere inligting verskaf waarop gedurende die aanbieding of na die aanbieding gereageer word.

* *Die simposium*

Die simposium is 'n formele paneelbespreking. Kundiges gee voorbereide lesings of toesprake oor verskeie aspekte van 'n spesifieke onderwerp.

* *Die lesing*

'n Lesing word gelewer deur 'n kundige oor 'n spesifieke onderwerp. In dié tipe bespreking het die mening van die gehoor min uitwerking op die spreker se samevattings en aanbevelings. Die gehoor kan vrae aan die spreker stel.

* *Die konferensie*

Die konferensie is 'n uitgebreide simposium waar mense ingelig word oor sekere sake of opgelei word gedurende 'n reeks ontmoetings. (Vergelyk ook Civikly, 1974: 219-224.)

* *Die seminaar*

Die inhoud van 'n seminaar is gewoonlik van 'n didaktiese aard, waartydens 'n kundige opleiding bied, lesings gee of inligting aanbied.

* *Die colloquium*

Dit is 'n tipe bespreking wat tussen persone plaasvind oor 'n spesifieke onderwerp of 'n ingewikkelde saak waartydens die advies van kundiges ingeroep kan word.

* *Vergaderings*

'n Vergadering is 'n tipe bespreking en is tydgebonde. Elke persoon wat 'n beurt kry om te praat, moet sy woorde so kies dat dit wat hy sê relevant, duidelik, op die man af is en nie onnodige tyd vermors nie.

* *Die mondelinge verslag*

Dit is 'n modifikasie van die toespraak. Dit is 'n opsomming van inligting wat verkry is en moet feitelik korrek wees. Die mondelinge verslag behoort uitgeskryf te word en moet dan in sy geheel gelees word.

* *Die onderhoud*

Die onderhoud kan kortliks omskryf word as 'n beplande gesprek op die basis van beplande interaksie. Die hoofdoel van 'n onderhoud is die gee en ontvang van inligting (Huebsch, 1986: 173-200).

2.2.6.1.2 Vereistes vir effektiewe verbale kommunikasie

Inleiding

As 'n persoon nie 'n goed ontwikkelde taalvermoë besit sodat hy effektief kan kommunikeer nie, sal dit moeilik vir hom wees om sy idees en gedagtes logies en akkuraat oor te dra. 'n Persoon met 'n goeie taalvermoë sal 'n besliste voordeel hê in enige kommunikasiesituasie. Elke kommunikeerder sal volgens Huebsch (1986: 83-94) ter wille van effektiewe kommunikasie aan die volgende aspekte moet aandag gee:

* *Wetenskaplike en vaktaal*

Wetenskaplike en vaktaal moet doelgerig, geskik en presies wees. Die vakkundige/wetenskaplike se taalgebruik moet duidelik wees en die boodskap moet logies en vloeiend wees, want 'n verkeerde woordgebruik kan lei tot 'n misverstand wat dramatiese gevolge kan hê. Wetenskaplike en vaktaal besit selde idiomatiese uitdrukkings of frases.

* *Kommunikasiehelderheid*

Kommunikasiehelderheid is afhanklik van die doeltreffendheid waarop die senders hul boodskappe enkodeer en die ontvangers die boodskap dekodeer. Swak uitspraak en keuse van woorde kan 'n spreker se kommunikasiehelderheid benadeel terwyl die ontvanger se swak luistervaardigheid eweneens die boodskap kan verongeluk (Busby & Mayors, 1987: 46). In hoofstuk 4 sal hierdie onderwerp breedvoeriger aangesny word.

* *Eenvoud*

Feite en gedagtes moet in eenvoudige, verstaanbare taal uitgedruk word.

* *Natuurlikheid en spontaneïteit*

Natuurlike en spontane taalgebruik is gewoonlik 'n kenmerk van helder kommunikasie. 'n Natuurlike taalgebruiker sal alle oortollige woorde en oormatige gebruik van beskrywende woorde uitlaat. Afgesaagde woorde (clichés) moet sover as moontlik vermy word.

* *Korrekte keuse van woorde*

Die keuse van die regte woorde op die regte plek en situasie sal die boodskap effektief oordra. Die keuse van woorde sal ook afhang van faktore soos die sender en ontvanger se voorkeure, psigologiese samestelling, gesondheid, houding, onmiddellike omgewing, die inhoud van die boodskap en die medium wat gebruik word.

* *Taalvlak*

Die mate van gelykheid van die kommunikeerders se taalvlak wat verband hou met faktore soos sosiale status, opvoedkundige kwalifikasies, agtergrond en houding bepaal in 'n groot mate die sukses van effektiewe kommunikasie.

* *Beknoptheid of bondigheid*

Idees of gedagtes moet nie so eenvoudig oorgedra word dat dit onverstaanbaar vir die gewone taalgebruiker word nie. Die kommunikeerder moet bewus wees van die volgende slaggate:

- Groeptaal ("slang").
- Wartaal ("jargon").
- Tegniese wartaal.
- Burokratiese wartaal.
- Uitlaat van woorde.
- Gekunstelde taal: Dit is die gebruik van 'n moeilike woord terwyl 'n eenvoudiger, meer bekende woord bestaan en gebruik kan word.
- Mode- of troetelwoorde: Eersgenoemde woorde of uitdrukkings verduister die regte betekenis van die boodskap. Hiermee wil die sender soms die ontvanger met sy woordkeuse manipuleer, byvoorbeeld "is dit nie so nie?" of "jy verstaan né?" Troetelwoorde is woorde wat gewoonlik oordrywing aantoon en beklemtoon geen punt nie; inteendeel dit is meestal vervelig en irriterend vir die ontvanger.

* *Konkreetheid*

Sekere woorde dui begrippe aan wat deur die sintuie waargeneem kan word. As kommunikasie sulke woorde insluit, sal die boodskap duideliker wees.

* *Volledigheid*

'n Onvolledige boodskap kan lei tot verwarring en kan vertraging in die dekodering van die boodskap meebring. Boodskappe moet dus volledig oorgedra word.

* *Bedagsaamheid of hoflikheid*

"Hoflikheid kos niks." Dit dui op 'n positiewe houding in die kommunikasiehandeling, terwyl 'n negatiewe taalstyl kommunikasie kan belemmer. Met bedagsaamheid en hoflikheid skep die sender 'n atmosfeer klimaat vir kommunikasie.

* *Samehang of verband*

By enige gedagte wat in woorde gestel word, is dit logies dat die geheel 'n eenheid moet vorm.

Die volgende wenke vir effektiewe verbale kommunikasie kan genoem word: konsentreer op maklike verstaanbaarheid, vermy snaakse sinsbou, wees konsekwent, let op die tempo en gebruik sogenaamde oorgangswoorde soos dan, weer, agterna, in kontras met, ensovoorts. (Vergelyk ook Tubbs, 1977: 13-19; De Vito, 1971: 49-73.)

2.2.6.1.3 Nie-verbale kommunikasie

Voordat kortliks stilgestaan word by verskillende aspekte van nie-verbale kommunikasie, moet eers na 'n omskrywing van die begrip gekyk word.

Adler & Rodman (1985: 96) definieer nie-verbale kommunikasie as kommunikasie sonder woorde. (Vergelyk ook De Vito, 1971: 106.) Dit is dan ook presies wat dit is. Nie-verbale kommunikasie behels die gebruik van die stem (stembeheer, stemtoon), gebare, sugte, gesigsuitdrukkings, liggaamsbewegings, maniertjies, ens. om 'n boodskap oor te dra.

Nie-verbale kommunikasie vertoon volgens Adler & Rodman (1985: 97-101) die volgende kenmerke:

* Nie-verbale kommunikasie is internasionaal. Sonder om die taal van ander te verstaan, kan 'n goeie idee gevorm word oor hoe ander mense byvoorbeeld voel deur hulle net dop te hou.

* Kommunikasie is onvermydelik. Kommunikasie met ander kan nie vermy word nie, want wat iemand doen of nie doen nie "sê" iets.

* Nie-verbale kommunikasie kan ook gevoel en gedagtes oordra.

* Nie-verbale kommunikasie kan soms misleidend of dubbelsinnig wees. Alhoewel nie-verbale gedrag soms maklik geïnterpreteer kan word, kan dit as gevolg van die baie betekenisse wat dit kan hê ook maklik verkeerd verstaan word.

* Nie-verbale kommunikasie is in 'n mate kultuurgebonde. Afhangende van die kultuuragtergrond kan 'n nie-verbale gedragspatroon in een kultuurgroep heeltemal verkeerd geïnterpreteer word deur iemand uit 'n ander kultuurgroep.

Nie-verbale kommunikasie verrig ook die volgende duidelike funksies (Adler & Rodman, 1985: 101-117):

* *Versterking*

As iemand byvoorbeeld die pad na 'n plek toe sou vra, sal die spreker nie net dit vir hom woordeliks vertel nie maar ook nog met die hande beduie.

* *Vervanging ("substituting")*

Wanneer die spreker 'n bekende sien met 'n sekere gesigsuitdrukking op sy gesig, hoef hy nie eers vir hom te vra hoe hy voel nie, hy weet sommer.

* *Ondersteuning ("complementing")*

Die waarneembare nie-verbale gedrag van 'n persoon, kan byvoorbeeld die verhouding tussen hom en iemand anders uitdruk.

* *Oorreding/aggressie*

'n Sekere deel van 'n man-tot-man-gesprek word beklemtoon deur met 'n vinger na iemand te wys terwyl met hom gepraat word.

* *Regulering*

Wanneer die spreker 'n ander 'n kans wil gee om te praat, kan hy byvoorbeeld deur oogkontak of liggaamsbewegings dit vir hom wys.

* *Teenstelling*

Persone kommunikeer dikwels gelyktydig verskillende en selfs teenstellende boodskappe deur hul verbale en nie-verbale gedrag.

Nie-verbale kommunikasie kan in die volgende kategorieë ingedeel word, naamlik:

* *Liggaams- of lyftaal*

Oogkontak, die kantel, knik of skud van die kop, liggaamsbeweging en -houdings en die sametrekking van die spiere sê vir 'n opmerksame ontvanger baie (Hills, 1986: 48; Busby & Mayors, 1987: 59-60).

* *Gesig en oë*

'n Gesigsuitdrukking is 'n belangrike bron van 'n nie-verbale boodskap, maar ook ander liggaamsdele verraai soms ons emosies beter as wat ons dink. Alhoewel die gesig en oë emosies die maklikste verraai, het navorsers bevind dat dit byna onmoontlik is om altyd te sê hoe 'n persoon voel deur net na sy gesig of oë te kyk. (Vergelyk ook Civikly, 1974: 88.)

* *Stem (spraak)*

Die gebruik van die stem, byvoorbeeld deur die toonhoogte te verander, praatspoed te varieer, sinne langer of korter te maak of onderbrekings soos "uh", "um" te gebruik, versterk of weerspreek die boodskap wat die woorde dra.

* *Aanraking*

Aanraking kan talle boodskappe dra, byvoorbeeld vertroosting, versorging, liefde, ensovoorts.

* *Kleredrag*

Kleredrag dien as kode tot kommunikasie, want deur die klere wat hulle dra, stuur mense boodskappe oor hulself uit.

* *Ruimte/afstand*

Die keuse van 'n afstand tussen die spreker en 'n ander persoon hang af van hoe oor die aangesprokene gevoel word.

* *Gebied/streek*

Die kontrei waar die spreker woon, die huis wat die spreker bewoon, die bank waarop hy sit, gee aan hom sekere "regte", wat ook sy taal en gedrag kan beïnvloed.

* *Omgewing/leefwêreld*

Die omgewing waarin 'n persoon werk en woon beïnvloed ook sy manier van kommunikasie. (Vergelyk ook Hopper, 1976: 74-88; Busby & Mayors, 1987: 61-73.)

2.2.6.2 Ekstrinsieke (nie-personale) kommunikasie

Dié tipe kommunikasie word deur Marais (1981: 15) (soos aangehaal in Marais 1985: 98), beskryf as die kommunikasie deur alle mediëringsvorme "buite" die persoon. Dit behels dus die gebruik van alle tipe apparatuur en programmatuur. Vir die doel van hierdie proefskrif sal ekstrinsieke mediëring onderverdeel word in visuele, ouditiewe en oudiovisuele media. Elkeen van hierdie onderafdelings sal vervolgens kortliks toegelig word.

2.2.6.2.1 Visuele kommunikasiemedia

Hierdie tipe kommunikasiemedia het te doen met die gesigsintuig. As 'n sender verkies om die verbale en nie-verbale inligting toe te lig met visuele materiaal kan hy 'n keuse maak uit geskrewe materiaal, werklike voorwerpe, drie-dimensionele modelle, prente, grafiese voorstellings, transparante, rekenaarprogramme, tekeninge, diagramme, kaarte, ensovoorts. Visuele materiaal kan dus in 'n statiese vorm, byvoorbeeld prente, ensovoorts. of in 'n dinamiese vorm gebruik word soos rolfilm, ensovoorts (Hills, 1986: 57-59).

Huebsch (1986: 203-206) meen dat naas mondelinge kommunikasie die vermoë om denkbeelde na visuele simbole, byvoorbeeld skrif om te skakel uiters belangrik is. Deur gedagtes op skrif te stel, kan die kommunikeerder seker maak dat sy bedoelings deur die leser(s) beter begryp word.

Die enigste moontlike nadeel wat geskrewe kommunikasie het, is dat die ontvanger nie dadelik kan reageer deur vrae te stel om meer inligting te bekom of antwoorde te verkry nie. Geskrewe kommunikasie kan ook lei tot die mors van tyd, veral wanneer die kommunikeerder en ontvanger se taal en skryfvermoë swak is. Geskrewe kommunikasie moet van so 'n aard wees dat dit nie dubbelsinnighede, oorbodighede, gebrekkige inligting of onlogiese rangskikking van inhoud bevat nie.

Alhoewel elektroniese toerusting meer en meer die funksie van die geskrewe medium oorneem, byvoorbeeld diktafone, woordverwerkers, rekenaars, tikmasjiene, dupliseerders, ensovoorts kan die menslike element nooit uitgesluit word nie. Wat 'n persoon skrywe, word grootliks bepaal deur wat hy voel, wens en wat sy menslike behoeftes is op daardie spesifieke moment.

'n Baie belangrike deel van skriftelike kommunikasie wat hier beklemtoon moet word, is die talle boeke wat inligting en kennis ontsluit vir die leserspubliek (in die algemeen) en die skolier, student en akademici (in besonder). Ander skriftelike media wat ook meningsvormend kan inwerk is dagblaaie, weekblaaie, tydskrifte, nuusblaaie, strooibiljette, ensovoorts. Sonder om in detail verskillende soorte skriftelike kommunikasie te bespreek, word hier slegs 'n aantal as voorbeelde genoem naamlik briewe, verslae, vraelyste, advertensies, opsommings, parafrases, notules, verhandelings, ensovoorts.

2.2.6.2.2 Ouditiewe kommunikasie

By dié tipe kommunikasie speel die gehoorsintuig uiteraard die belangrikste rol. Voorbeelde van media wat 'n rol speel by ouditiewe kommunikasie is die radio, die bandspeler en die taallaboratorium.

* *Die radio*

Dit is sekerlik een van die belangrikste kommunikasiemiddele om die massas mee te bereik en dit het 'n kragtige en onweerlegbare uitwerking op miljoene luisteraars (Duminy, 1977: 164).

* *Die bandopnemer*

Die bandopnemer is 'n belangrike ouditiewe medium wat groot moontlikhede open vir die aanleer van ander tale en bevordering van leervaardighede, byvoorbeeld kommunikasiehelderheid en luister deur middel van die gehoorsintuig (Duminy, 1977: 165).

* *Die taallaboratorium*

Soos die naam aandui, het dié tipe laboratorium met taal te doen en dan spesifiek die aanleer van 'n taal. Dié kommunikasiemedium skep belangrike geleenthede vir die aanleer van vreemde tale. In 'n land soos die RSA, waar soveel verskillende tale gepraat word, kan die taallaboratorium meehelp om taalgrense tussen die verskillende bevolkingsgroepe af te breek wat uiteindelik kan lei tot beter begrip, gesindheid en volkereverhoudings (Duminy, 1977: 167).

2.2.6.2.3 Oudivisuele kommunikasie

Hieronder word verstaan alle kommunikasiemedia wat 'n dominante appél rig tot die ouditiewe en visuele sintuie (Marais, 1992: 4). Dié tipe media is 'n samevoeging van die vorige twee mediavorme. Dit beteken dat media, byvoorbeeld transparante, kleurskyfies, prente, foto's, ensovoorts ondersteun word deur die ouditiewe (klank) komponent. Voorbeelde van dié tipe media is rolprente, klankkleurskyfies, video-opnames, televisie-uitsendings en sekere moderne rekenaarprogramme (Hills, 1986: 55). (Vergelyk ook Coetzee, 1977:3.)

2.3 'N CHRISTELIKE UITGANGSPUNT TEN OPSIGTE VAN KOMMUNIKASIE

2.3.1 Inleiding

Religieuse perspektiewe oor die etiek van spraak kry, volgens Van der Kooi en Feenstra (1988: 11), baie min aandag by die meeste navorsers. Baie keer word religie beskryf as 'n aparte, private deel van die menslike lewe wat nie moet inmeng met die alledaagse lewe nie. Selfs onder sekere Christene bestaan daar soms 'n vereenvoudigde Christelike siening van kommunikasie wat daarop neerkom dat net sekere tekste geneem word wat met spraak te doen het en daarop dan 'n etiese

perspektief op kommunikasie gebou word. 'n Christelike siening van die etiek van kommunikasie is baie skaars in geskrewe werke oor die onderwerp.

2.3.2 Goddelike oorsprong van taal/kommunikasie

As God skep deur te spreek (Gen. 1:3) is Hy ook die oorspong van taal/kommunikasie. God kommunikeer met die mens as beelddraer van God (Gen. 1:26, 28). So kommunikeer Adam en Eva ook met mekaar in 'n spesifieke taal (Gen. 2:23). God maak sy Wil direk bekend aan die mens (Gen. 3:9) óf deur hemelse boodskappers (Jes. 5:14) óf profete (Deut. 18:15; Jes. 1:2). Gewone mense en later die priesters (Ex. 28:1) moet antwoord op God se roepstem.

In die Nuwe Testament is Jesus Christus dié Profeet wat God se wil bekendmaak deur prediking (Mat. 5,6,7,24, 25) en is Hyself ook dié Vleesgeworde Woord (Joh. 1:14). Jesus is egter ook die Priester wat voorbidding doen vir Homself (Matt. 6:0; 26:36) en die gelowiges (Matt. 6:9; Luk. 23:34). Christene moét in navolging van Jesus as dié Christus (Gesalfde) getuig deur woord en daad (Matt. 28:19).

Uit bogenoemde uiteensetting en toeligting deur enkele tekste is dit duidelik dat taal en kommunikasie net één oorsprong het, naamlik God Drie-enig, dat taal en kommunikasie 'n prominente plek in die Skrif beklee en dat taal en kommunikasie deel is van volwaardige menswees.

2.3.3 Bybelse beginsels en die toepassing daarvan op kommunikasie

'n Christelike siening van etiek en kommunikasie moet volgens Van der Kooi en Veenstra (1988:12) gebaseer wees op Bybelse beginsels. Die Bybel verwys op talle plekke na kommunikasie (en na dade en motiewe) as reg of verkeerd. Die mees voor die hand liggende verwysing na kommunikasie is die Negende Gebod (Ex. 20: 16): "Jy mag geen valse getuienis teen jou naaste spreek nie." Na die kerkhervorming het teoloë baie geskryf oor die vereistes asook die diepere betekenis van hierdie gebod. Die bekende belydenisskrif van die Reformatoriese kerke, naamlik die Heidelbergse Kategismus, stel dit in vraag en antwoord no. 112 soos volg:

Vraag: Wat eis die negende gebod?

Antwoord: Ek mag teen niemand valse getuienis aflê (a), niemand se woorde verdraai (b), nie 'n kwaadsteker of lasteraar wees nie (c), niemand onverhoord en ligtelik help veroordeel nie (d). Alle vorme van lieg en bedrieg moet ek as die duiwel (e) se eie werke vermy as ek nie die sware toorn van God oor my wil bring nie (f). In regsake en in alle ander handelinge moet ek die waarheid liefhê, en opreg wees in wat ek sê en bely (g). My naaste se eer en goeie naam moet ek na my vermoë verdedig en bevorder (h). (Rossauw, 1982: 61.)

As die antwoord op vraag 112 aandagtig gelees word, kan die diepere betekenis van dié gebod raakgesien word, naamlik:

* Die gebod verbied ook vleiery, die terughou van die waarheid of inligting sodat iemand anders valse gevolgtrekkings kan maak.

* Die gebod spreek ook korrekte regspraak aan.

* Verbied ook die verhindering om na die waarheid te luister.

* Die algemene strekking van die kategismus sluit ook alle vorme van kommunikasie, soos nie-verbale handelinge, drukwerk, vervalsing, ensovoorts in. (Vergelyk ook De Bruyn, 1991: 262-277.)

Ander Skrifbewyse, byvoorbeeld Jak. 3: 1-10 wat handel oor die mag van die tong; Ef. 4:29 wat handel oor ons verantwoordelikheid om ander op te bou deur kommunikasie en Kol. 4:6 wat die positiewe inhoud van ons woorde beklemtoon sowel as die belangrikheid van verantwoordelike kommunikasie.

Die Skrif stel dit duidelik dat alle mense na die beeld van God geskape is en 'n verantwoordelikheid teenoor God en medemens het. (Vergelyk ook Snyman, 1971: 23.) Die mens is 'n religieuse wese wie se doel dit is om sy Skepper in alles, ook in sy/haar kommunikasie, te verheerlik (Van der Walt, 1983: 2). Die mens se kommunikasie is 'n respons tot God of teen Hom (Vergelyk ook Van der Walt, 1980: 10). 'n Mens kan nie help om nie in 'n verhouding teenoor God te staan nie. Die hele lewe is religieus gekleurd (Van der Kooi & Veenstra, 1988: 14).

Die volgende stel beginsels soos uiteengesit deur Van der Kooi & Veenstra (1988: 15-17) is gebaseer op die werk van die kerkhervormers rakende die mens as beelddraer van God.

Die allesoorkoepelende beginsel beklemtoon die soewereiniteit van God. God het die mens na sy Beeld geskape sodat die mens in 'n besondere verhouding tot God en sy medemens kan staan. Kommunikasie verbind 'n mens met God en medemens. Sonder kommunikasie kan 'n persoon nouliks met God in verbinding kom. Sonder kommunikasie kan 'n mens nie lewe nie. Sonder moreel korrekte kommunikasie kan 'n persoon ook nie voorbeeldig lewe nie.

Die tweede beginsel is gegrond op die feit dat die mens geskape is om in gemeenskap met God en sy medemens te lewe. Die verantwoordelike spreker moet altyd die volgende vrae oorweeg: Beïnvloed ek 'n persoon in die regte of verkeerde rigting? Wat sal die langtermyngevolg van my kommunikasie met die persoon wees? Help ek die persoon om meer gehoorsaam tot God te lewe? Alle kommunikasie het 'n morele dimensie, naamlik dié tot God of teen God.

Die derde beginsel is gebaseer op die waardigheid van die mens as 'n geskapene na Gods beeld. Respek moet nie gebaseer wees op wat hy gedoen het nie, maar op sy geskapenheid. Die persoon moet gerespekteer word weens die feit dat hy 'n religieuse wese is wat die beeld van God in hom omdra, hoe skeefgetrek die beeld ook mag wees. Respek vir die skepsel is die gevolg van die respek vir die Skepper.

In Jak. 3:9 en 10 is die skrywer baie duidelik besig met kommunikasie as hy sê: "Daarmee (die tong) loof ons God en die Vader, en daarmee vervloek ons die mense wat na die gelykenis van God gemaak is. Uit dieselfde mond kom seën en vervloeking. Dit, my broeders, behoort nie so te wees nie." Om mense te vervloek is oneties, omdat dit verband hou met die vervloeking van die beeld van God in die mens en oneerbiedigheid teenoor die Skepper. Die tweede helfte van die Tien Gebooie handel dan ook oor aspekte/aktiwiteite wat nie daarin slaag om te demonstreer wat algehele respek teenoor ander beteken nie.

Uit bogenoemde beginsels kan baie fynere onderverdelings gemaak word wat nie nou uiteengesit hoef te word nie.

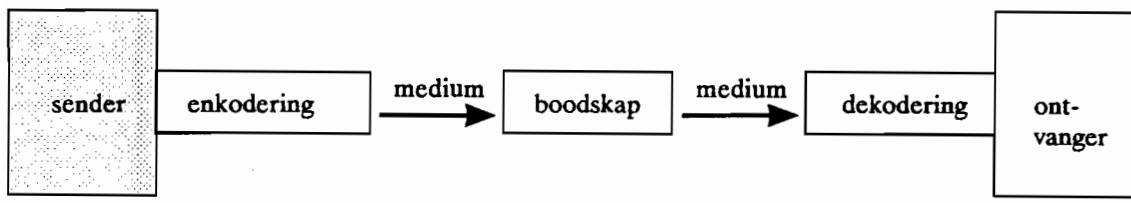
Ten slotte moet dit weer beklemtoon word dat die Christelike siening van die etiek van kommunikasie die samebindende faktor moet wees en nie net as 'n byvoegsel daarvan moet dien nie.

2.4 'N MODEL VAN DIE KOMMUNIKASIEHANDELING

Om meer te wete te kom van die kommunikasiehandeling is dit nodig om dit fyner te ontleed. Uit so 'n ontleding sou dan 'n model of raamwerk saamgestel kan word aan die hand waarvan die verloop van die kommunikasiehandeling beskryf word. Uit die navorsingsliteratuur blyk dit dat interpersoonlike kommunikasie uit die volgende saamgestel kan word, naamlik 'n sender wat 'n boodskap (inligting, 'n gevoel, 'n gedagte) enkodeer (in kodevorm stel byvoorbeeld taal, skrif, ens.) en dan hierdie boodskap deur middel van een of ander medium na 'n ontvanger oordra wat dit op sy beurt ontvang en dekodeer (betekenis daaraan gee). Uit die literatuur blyk dit ook dat navorsers talle verskillende modelle saamgestel het om die kommunikasiehandeling voor te stel. Hierdie modelle stem in vele opsigte met mekaar ooreen. Die verskille is grootliks geleë in die mate van besonderhede asook die hoek of perspektief waaruit die model beskou word. Die model wat vir hierdie navorsing van waarde blyk te wees, is 'n model wat deur Adler en Rodman (1985) en Heubsch (1986) saamgestel is. Vervolgens sal hierdie model bespreek word.

2.4.1 Die sender as beginpunt van die kommunikasiehandeling

Figuur 1

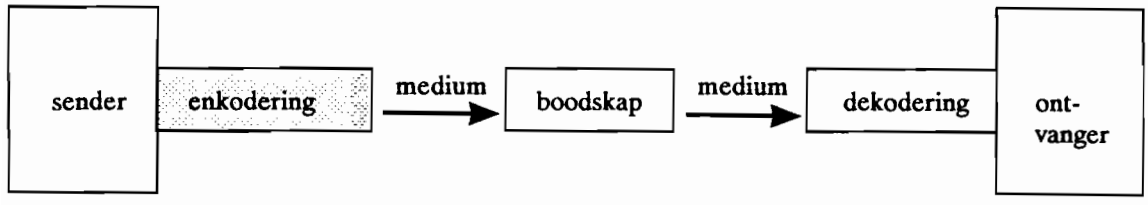


Die kommunikasiehandeling begin deur 'n persoon, die sender (vergelyk figuur 1) wat inligting, 'n idee, boodskap, gevoel of gedagte wil deurgee aan iemand anders, naamlik die ontvanger. Hy inisieer die kommunikasiehandeling en is dus die bron en beginpunt van die boodskap (Adler & Rodman, 1985: 11-15). Omdat 'n mens die vermoë besit om tegelykertyd 'n boodskap uit te stuur en om 'n respons te ontvang, kan na die sender as 'n "transceiver" verwys word. "The term is coined to describe a person who transmits and receives signals simultaneously." (Pace & Boren, 1973: 14.) Die sender moet altyd poog om die kommunikasiehandeling so te laat verloop dat die persoonlikheid, houdings en opvattings van die ontvanger(s) in aanmerking

geneem word. Die inhoud van die boodskap word altyd beïnvloed deur die houding, kennisvlak, sosio-ekonomiese en kulturele agtergrond asook I.K. van die sender (Huebsch, 1986: 13; Pace & Boren, 1973: 14).

2.4.2 Enkodering van 'n boodskap

Figuur 2



Enkodering is 'n baie belangrike aspek van die kommunikasiehandeling. (Vergelyk figuur 2.) Omdat mense nie gedagtelesers is nie moet die sender 'n spesifieke logiese omsettingvorm of kode kies (vergelyk paragraaf 2.2.6), waarin die boodskap omskep (gegiet) kan word, sodat dit so maklik moontlik deur die ontvanger begryp kan word, sy denke prikkel en tot die uitruil van gedagtes kan lei. Die boodskap kan enige iets wees wat die sender wil meedeel byvoorbeeld gedagtes, gevoelens, nuusitems, ensovoorts. (Vergelyk ook Tubbs, 1977: 166-171.)

Wanneer die boodskap in taal omgesit en oorgedra word, is nie net taalvaardigheid nie, maar talle ander aspekte van kommunikasie van uiterste belang. Dit sluit in kommunikasiehelderheid (kyk hoofstuk 4), vraagstelling, klimaatskepping, fokussering, verkryging en behou van aandag, oorkoming van kommunikasievrees, kommunikasiestyle (kyk Ankiewicz, 1990), die gebruik van humor, entoesiasme, eenvoud, doelgerigtheid (geskiktheid), beknoptheid (bondigheid), konkreetheid, volledigheid, ens.

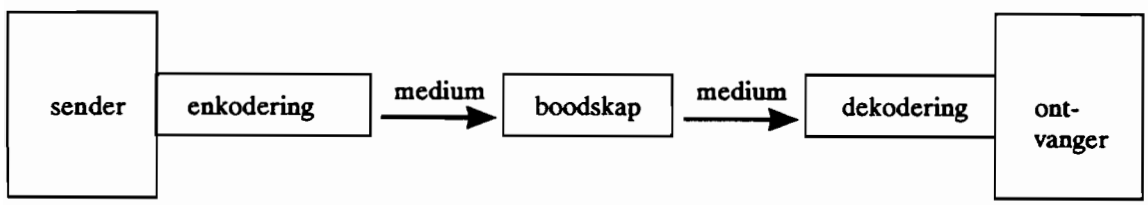
Al hierdie faktore moet dus in gedagte gehou word wanneer die sender die boodskap wat hy wil oordra, enkodeer.

Die volgende wenke aan die sender (of spreker) kan daartoe lei dat die boodskap effektief oorgedra word:

* Wees ontspanne en positief teenoor die luisteraar(s).
* Dit is belangrik om in sommige gevalle die luisteraar se naam te noem.
* Die luisteraar(s) se aandag moet deurlopend behou word.
* Die spreker moet periodiek die gehoor se gevoel toets om te bepaal of hul nog steeds aktief besig is met uitruil van gedagtes.
* Die spreker moet oogkontak met die luisteraar(s) behou (Huebsch, 1986: 171-172).

2.4.3 Oordra van die boodskap deur middel van 'n kommunikasiemedium

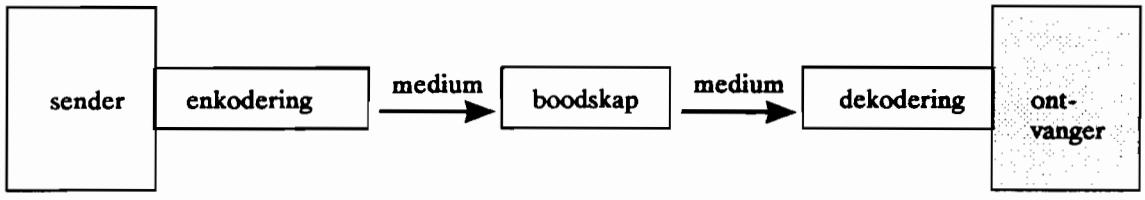
Figuur 3.



Die volgende stap in die kommunikasiehandeling is die oordrag van die boodskap deur middel van 'n kommunikasiemedium. (Vergelyk figuur 3.) Die boodskap kan enige iets wees wat die sender wil oordra ('n gevoel of gedagte) deur middel van die kommunikasiemedium. Die medium kan beskryf word as die middel waardeur die stimulus, geïnisieer deur die sender, in aanraking met die ontvanger gebring word (Pace & Boren, 1973: 21). Die medium kan dus enige iets wees wat bruikbaar aangewend kan word om die boodskap te dra (Huebsch, 1986: 7). Die wyses waarop gekommunikeer kan word, is reeds in paragraaf 2.2.6 beskryf.

2.4.4 Die ontvanger

Figuur 4

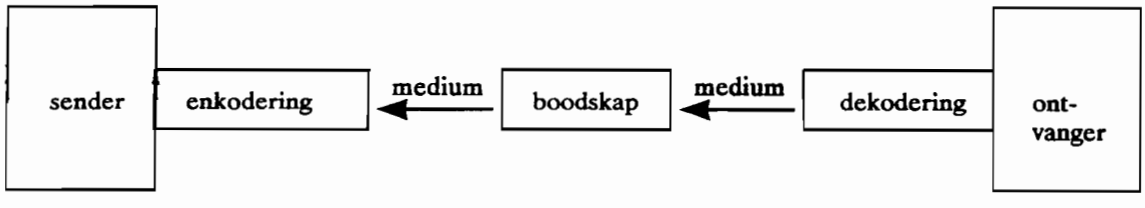


Wanneer die boodskap die ontvanger bereik, neem hy/sy (aktief) aan die kommunikasiehandeling deel deur die boodskap sintuiglik waar te neem, deur te kyk, te hoor, te proe, te tas en/of te ruik. As die ontvanger die boodskap of inligting ontvang, dekodeer hy dit deur betekenis daaraan te gee, deur die inligting te interpreteer deur dit te orden, te struktureer, assimileer, in te pas in die geheel, verbandlegging te doen, toe te pas, te geniet en te waardeer (Mc Kay, et al. 1983: 39-42). Omdat luister so 'n belangrike faset is om die kommunikasiehandeling effektief te laat verloop, word verwys na paragraaf 2.5 vir 'n vollediger bespreking van luistervaardighede wat die ontvanger kan aanleer.

2.4.5 Terugvoering

Figuur 5

'n Volgende belangrike aspek van die kommunikasiehandeling is terugvoering.



Nadat die ontvanger die boodskap ontvang en verwerk het, tree hy nou aktief as sender op (vergelyk paragraaf 2.4.1) deur te respondeer op die boodskap. Die response word geënkodeer (vergelyk paragraaf 2.4.2) en deur middel van 'n kommunikasiemedium oorgedra (vergelyk paragraaf 2.4.3 en 2 2 6) aan die oorspronklike sender. Laasgenoemde kan nou weer op sy beurt op die respons reageer en die kommunikasiehandeling aan die gang sit. Terugvoering (vergelyk figuur 5) vind dus die hele tyd gedurende die kommunikasiehandeling plaas, want gedurende dié handeling word gedagtes gevorm en uitgeruil of vrae gestel en antwoorde verskaf. (Vergelyk ook Tubbs, 1977: 63-66.)

Barker (1987: 55) som terugvoering op deur dit te omskryf as "a message that indicates the level of understanding or agreement between two of more communicators in response to an original message. Feedback represents a listeners' verbal or nonverbal commentary on the message being communicated".

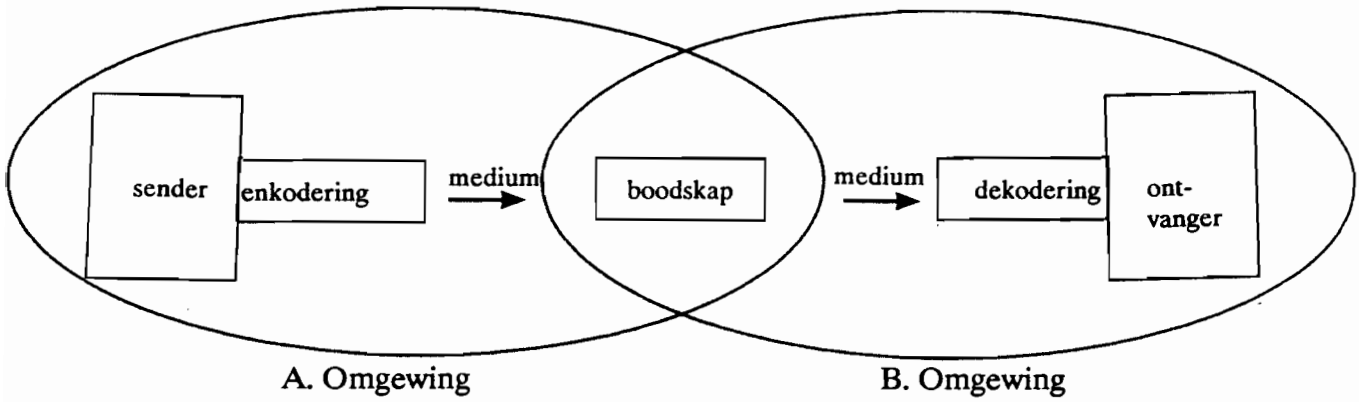
2.5 MOONTLIKE KOMMUNIKASIESTEURINGS ("LAWAAI/RUIS") IN DIE ALGEMENE KOMMUNIKASIEHANDELING

Volgens Adler & Rodman (1985: 13) het ondervinding geleer dat die boodskap tussen die sender en ontvanger soms kan skeefloop. So kan

* suggestie as kritiek verstaan word;
* 'n deeglik beplande sin verkeerd verstaan word;
* 'n grappie as 'n belediging beskou word en
* 'n versoek op dowe ore val.

'n Oorsaak van 'n kommunikasiesteuring tussen sender en ontvanger kan die gevolg wees van die verskil in agtergrond en opvoeding. Dit kan soos volg op die model aangetoon word. (Vergelyk figuur 6.)

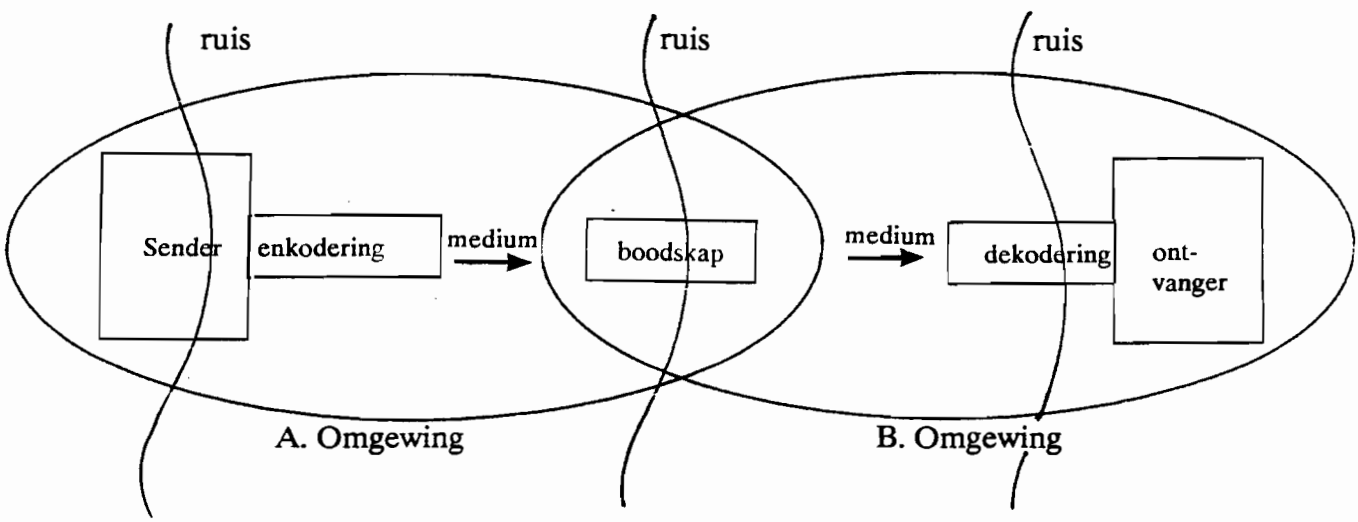
Figuur 6



Die oorvleueling dui die gemeenskaplike ooreenkomste by die kommunikeerders aan, byvoorbeeld dieselfde taal(medium) wat gepraat word.

Die verskil in agtergrond en opvoeding is nie die enigste oorsake van oneffektiewe kommunikasie nie. Die term ruis/lawaai ("noise") word gebruik om 'n ander tipe stremming tydens effektiewe kommunikasie aan te dui (figuur 7). Steuring kan op enige stadium van die kommunikasiehandeling plaasvind.

Figuur 7



Primêr kan twee tipes ruis/lawaai ("noise") onderskei word wat kommunikasievloei kan steur, naamlik die fisiese ruis/lawaai en psigologiese ruis/lawaai. Fisiese geruis/lawaai sluit faktore in wat veroorsaak dat die boodskap nie goed oorgedra of

gehoor kan word nie, byvoorbeeld verkeerslawaai of ongunstige klaskameratmosfeer. Volgens Adler en Rodman (1985: 13-16) behels psigologiese ruis/lawaai dinge binne in die sender self wat dit vir hom moeilik maak om hom korrek uit te druk, byvoorbeeld 'n gebrek aan kommunikasiehelderheid (vergelyk paragraaf 3.7) of vir die ontvanger om die boodskap reg te begryp byvoorbeeld 'n gebrek aan goeie luistergewoontes. (Vergelyk paragraaf 2.6.4 asook De Vito, 1971: 167 e.v.)

2.6 LUISTER

2.6.1 Inleiding

Volgens Adler en Rodman (1985: 73-88) beklemtoon almal die belangrikheid van beter kommunikasie, wat dan 'n beter oordrag van die boodskap bedoel, maar baie min beklemtoom die luisterhandeling. Hierdie tendens wek kommer aangesien luister die aspek van kommunikasie is wat die meeste voorkom. Daar word byvoorbeeld meer geluister as gepraat, drie keer meer geluister as gelees en vier keer meer geluister as geskryf (Hopper, 1976: 9).

Navorsers het baie min aandag aan die belangrikheid van luister gegee; daarom bestaan daar steeds baie verkeerde opvattings daaroor. Vervolgens gaan na die drie belangrikste wanopvattings ten opsigte van luister gekyk word.

2.6.2 Wanopvattings oor luister

* *Hoor en luister is ekwivalent*

Hoor is die proses wat plaasvind wanneer klankgolwe die oortrom laat tril en impulse na die brein gestuur word. Luister tree in wanneer die brein die elektrochemiese impulse rekonstrueer en daaraan betekenis gee. Hoor vind dus outomaties plaas terwyl dit met luister nie die geval is nie. Die luisteraar hoor baie keer maar luister nie. Soms luister die ontvanger doelbewus nie en skakel irriterende klanke of geluide uit. (Vergelyk ook Barker, 1987: 44.)

* *Luister is 'n natuurlike proses*

Dit is onbegryplik waarom daar so min aandag aan luister gegee word in vergelyking met ander kommunikasievaardighede soos skryf, lees en praat. Dit is veral ironies as

in gedagte gehou word dat meer as 60% van kommunikasie met luister te doen het. Die waarheid is dat luister net so 'n vaardigheid is soos spraak, skryf en lees en daarom moet dit ontwikkel word (Adler & Rodman, 1985: 74).

* *Alle luisteraars ontvang nie almal dieselfde boodskap nie*

Dit word aanvaar dat wanneer verskillende persone na 'n spreker luister hul presies dieselfde boodskap sal ontvang. Maar daar word vergeet dat psigologiese faktore, kulturele agtergrond, persoonlike belangstellings en behoeftes die boodskap omvorm en vervorm tot 'n eie unieke boodskap.

2.6.3 Momente van luister

Die proses van luister word beskryf aan die hand van vier momente, naamlik hoor, aandag gee, betekenisgewing en onthou.

* *Hoor*

Gehoor is die fisiologiese proses van luister. Die oor reageer op die klankgolwe wat binne 'n sekere frekwensiegebied val.

* *Aandag gee*

Nadat die klanke oorgeskakel is in elektrochemiese impulse en oorgedra is na die brein, word daarop gereageer.

* *Betekenisgewing*

Betekenisgewing hang saam met sekere elemente, naamlik herkenning van die grammatikale reëls wat gebruik is om die boodskap te kodeer. Verder hang dit ook saam met kennis van die oorsprong van die boodskap en die vermoë om die inligting so te rangskik dat dit herken word.

* *Onthou*

Die vermoë om die boodskappe te herroep hang van verskeie faktore af, naamlik die aantal kere wat inligting gehoor of herhaal is, hoeveel inligting daar is wat

gestoor moet word in die brein, of die inligting weer herhaal gaan word en nog talle ander.

2.6.4 Swak luistergewoontes

Alhoewel dit seker nie altyd nodig is om die hele tyd aandagtig te luister nie, is daar baie mense wat een of ander swak luistergewoonte het wat hul verhinder om effektief te kommunikeer. 'n Aantal van hierdie gewoontes word vervolgens kortliks genoem.

* *Pseudo-luister (vals, onegte luister)*

Die skyn word gehandhaaf dat geluister word, maar iets in jou gedagtes is vir jou meer belangrik as dit wat gesê word.

* *Gespreksoorheersing*

Die spreker stel net belang in die kommunikasie van sy eie idees en nie in wat iemand anders oor die onderwerp te sê het nie.

* *Selektiewe luister*

Luisteraars reageer soms net op sekere dele van 'n spreker se opmerkings of wanneer die spreker die luisteraar se gunsteling onderwerpe aanraak.

* *Invul van gapings*

Deur slegs die helfte of selfs minder te onthou van wat gehoor word, is sommige mense geneig om die ontbrekende dele in te voeg om so 'n "volledige" gesprek/argument te kan oorvertel.

* *Assimilasie met vorige boodskappe*

Daar is 'n neiging om boodskappe te interpreteer in terme van soortgelykes wat uit die verlede onthou word.

* *Geselekteerde luister*

Die luisteraars "skakel af" wanneer 'n sekere onderwerp aangeroer word, waarskynlik as gevolg van 'n traumatiese ervaring uit die verlede of as 'n onderwerp bespreek word wat bokant die ontvanger se begripsvermoë is, byvoorbeeld as gevolg van moeilike en/of tegniese inligting. (Vergelyk ook Bushby & Mayors, 1987: 27.)

* *Agterdogtige luister*

Agterdogtige luisteraars neem onskuldige opmerkings op as persoonlike aanvalle.

* *Aanvallende luister ("ambushing")*

Die persone luister aandagtig en maak inligting bymekaar om dit wat so pas gesê is, te weerspreek.

* *Onsensitiewe luister*

Soms sal persone nie hul gedagtes of gevoelens direk uitdruk nie maar dit eerder deur slim of bewuste woordkeuse doen. Die onsensitiewe luisteraar sal dit nie snap nie en respondeer dan met 'n onvanpaste antwoord.

2.6.5 Redes vir swak luister

As luister dan so belangrik is by kommunikasie, waarom word dit deur die mens nagelaat? Daar is verskeie redes waarom 'n mens nie altyd doeltreffend luister nie.

* *Oorbelading van boodskap*

As bereken word aan hoeveel kommunikasie 'n mens daagliks blootgestel word, is dit geen wonder dat hy nie aan alles aandag kan gee nie.

* *Verstrooidheid*

'n Ander rede waarom nie altyd aandagtig na iemand geluister kan word nie, is omdat die luisteraar dikwels vasgevang sit in eie persoonlike sake wat op die spesifieke tydstip belangriker is as die woorde van die spreker.

* *Vinnige denke*

Die mens dink baie vinniger as wat gepraat kan word, maar in stede van dat die "gewende tyd" gebruik word om die boodskap beter te begryp, laat die luisteraar sy gedagtes dwaal.

* *Fisiese geraas*

Die wêreld waarin die mens hedendaags leef, is so deur geraas besoedel dat nie altyd effektief geluister kan word nie.

* *Gehoorprobleme*

Soms is 'n persoon se ouditiewe sintuig beskadig en is effektiewe kommunikasie nie altyd moontlik nie.

* *Foutiewe aannames*

'n Probleem ontstaan wanneer die ontvanger dink dat die spreker se gedagtes so eenvoudig of vanselfsprekend is dat dit nie nodig is om sorgvuldig daaraan aandag te gee nie. Sinvolle kommunikasie vereis toegespitste aandag om positiewe terugvoering te kan gee.

* *Om te praat het meer voordele as om te luister*

Dit wil voorkom asof dit meer voordele inhou om te praat as om te luister. Deur te praat, word jy die kans gebied om ander se gedagtes en handelinge te kontroleer, die respek of bewondering van ander te verkry, advies te gee en die geleentheid gebied om van oortollige energie ontslae te raak. Hierdie faktore is by luister uitgeskakel.

* *Gebrek aan opleiding in luistervaardighede*

Al wil iemand ook goed luister, word hy soms gekortwiek deur die gebrek aan luistervaardigheid. Luister is net so 'n vaardigheid soos skryf en praat wat aangeleer kan word.

2.6.6 Luisteraksies

Dit is nie altyd menslik moontlik om aandagtig te luister nie want die groot hoeveelheid inligting waaraan jy blootgestel word, is daar fasette waarin jy nie geïnteresseerd is nie en nie die moeite werd ag om te onthou nie. Soms wil iemand baie graag iemand anders verstaan maar slaag nie daarin nie. Dit vra meer as goeie voornemens om effektief te luister. Daar is bepaalde vaardighede wat aangeleer kan word wat effektiewe luister kan bevorder. Om die vaardighede te begryp, moet na die volgende twee luisteraksies gekyk word, naamlik:

* *Eenrigtingluister*

In dié geval is die luisteraar passief en lewer geen terugvoering nie. Soms is hierdie tipe luister nuttig, byvoorbeeld wanneer iemand sy probleme wil bespreek en geen verbale respons verlang nie. Dié tipe luisteraksie is baie vatbaar vir misverstand.

* *Tweerigtingluister*

Die element wat tweerigtingluister van die vorige tipe onderskei, is die terugvoering wat gegee word. Die terugvoering kan bestaan uit vrae wat gevra word wat verder meer inligting ontlok en dalk weer lei tot vrae en aktiewe luister. Laasgenoemde beteken die herformulering van die boodskap in die ontvanger se eie woorde oor wat hy meen die spreker gesê het, sonder om iets nuuts by te voeg.

2.6.7 Riglyne vir effektiewe luister

Die volgende riglyne vir effektiewe luister kan volgens Adler en Rodman (1985: 88-90) en Barker (1974: 366-370) van groot nut wees, naamlik:

* Kies, indien enigsins moontlik, die regte omgewing waar 'n gesprek ongehinderd kan plaasvind.

* Bly stil wanneer iemand besig is om te praat. Die mens het twee ore en een mond gekry sodat hy twee keer meer moet luister as praat.

* Konsentreer op die spreker se woorde, gedagtes en gevoelens.

* Die ontvanger moet sy humeur in bedwang hou sodat die spreker eers 'n geleentheid kan kry om sy sê te sê.

* Luister na die hoofpunte van 'n verduideliking.

* Deel die verantwoordelikheid van die kommunikasie.

* Stel vrae om meer toeligting te kry.

* Wees 'n aktiewe en produktiewe luisteraar.

* Dink vooruit oor die onderwerp indien moontlik.

* Bepaal die persoonlike waarde wat die onderwerp inhou.

* Oefen om na moeilike leerinhoud te luister.

* Wees fisiek en psigies voorbereid vir die boodskap wat oorgedra word.

* Vergroot die woordeskat sover moontlik sodat na 'n wyer reeks onderwerpe geluister kan word.

* Wees buigsaam in die siening.

(Vergelyk ook De Vito, 1971: 208-213 in dié verband.)

2.7 SAMEVATTING

In hierdie hoofstuk is gekyk na die aard en wese van menslike kommunikasie. Hier is verwys na 'n begripsomskrywing van kommunikasie, die doel, funksie en onderskeie soorte kommunikasie. Aan die hand van 'n kommunikasiemodel is gewys op die sender as bron van die kommunikasiehandeling, klem is verder gelê op die belangrikheid van die enkodering van 'n boodskap. Daar is ook verskillende sake bespreek wat handel oor die kommunikasiemedium waardeur die boodskap oorgedra word. Daar is ook gewys op die belangrikheid van die ontvanger wat die boodskap effektief moet dekodeer om 'n sinvolle terugvoering te kan gee. Die oorsake van misverstande in die kommunikasiehandeling is ook bespreek. Die vereistes vir effektiewe verbale kommunikasie is kortliks toegelig. Die vorme van verbale (mondelinge) kommunikasie asook luister as belangrike kommunikasie-vaardigheid is kortliks bespreek.

In die volgende hoofstuk gaan meer in besonder gekyk word na klaskamerkommunikasie. Vrae wat onder andere aandag moet kry is die volgende. Wat is klaskamerkommunikasie? Wat is die doel en funksie van klaskamer-kommunikasie? Watter kommunikasievorme kan op die klaskamersituasie van toepassing gemaak word? Watter kommunikasiebeginsels geld vir die klaskamer? Watter kommunikasiemedia word in die klaskamer gebruik? Hoe kan die algemene kommunikasiemodel op die klaskamer van toepassing gemaak word?

HOOFSTUK 3

KLASKAMERKOMMUNIKASIE

3.1 INLEIDING

In 'n klaskamer is die onderwyser nie besig met 'n gewone gesprek nie, maar vind kommunikasie bepland en doelgerig plaas. Trouens, "kommunikasie is so nou verweef met die onderwysgebeure dat dit 'n onontbeerlike voorwaarde is vir die gebeure om plaas te vind" (Marais, 1985: 25).

Die suksesvolle onderrig van 'n onderwyser hou in 'n groot mate verband met sy bevoegdheid om effektief te kommunikeer. Ander veranderlikes, byvoorbeeld klaskameratmosfeer bepaal ook of leerlinge in die klas effektief leer of nie. Daar bestaan min twyfel dat 'n onderwyser se kommunikasie-effektiwiteit van die belangrikste bepalers van leersukses is. Effektiewe onderrig hou dus direk verband met effektiewe kommunikasie (Seiler, 1984: 3).

In hierdie hoofstuk gaan in besonder gekyk word na kommunikasie soos dit in die klaskamer plaasvind tussen die onderwyser en die leerlinge. Dit handel hier dus primêr oor verbale kommunikasie. Na 'n kort begripsomskrywing sal die doel en funksie van klaskamerkommunikasie aangestip word. Daarna sal die verskillende kommunikasievorme en -tegnieke vir die interaksie in die klaskamer aangetoon word. Verder sal aandag gegee word aan 'n kommunikasiemodel, onderwysmedia en tipiese kommunikasiesteurnisse wat in die klaskamer kan voorkom.

3.2 BEGRIPSOMSKRYWING, DOEL EN FUNKSIE VAN KLASKAMER-KOMMUNIKASIE

Klaskamerkommunikasie is 'n tipiese menslike handeling, simbolies van aard en vereis 'n wedersydse respons tussen onderwyser en leerlinge (of leerlinge onderling). Onderwysers gebruik na raming tot twee derdes van hul klastyd vir verbale kommunikasie (Hiller, 1981: 1). Dié kommunikasie bestaan onder andere uit: oordrag van inligting, verduideliking, stel van vrae, terugvoering, organisasie van klasaktiwiteite en afhandeling van roetinetake. Leerlinge moet dus noodgedwonge

sterk steun op die gehoorsintuig deur nie net aandag te gee nie, maar ook om die konstante stroom inligting sinvol te verwerk. Van leerlinge word dus verwag om goeie luisteraars te wees. Hoe meer spesifiek en doelmatig die verbale aanbieding van die onderwyser is, hoe minder word die luisterlas op die individuele leerling geplaas om vae, dubbelsinnige en ontoereikende opdragte uit te voer. Hoe meer sin leerlinge dus kan maak van verbale insette, hoe beter sal hul waarskynlik kan inneem, saamstel, onthou, weergee en toepas (Chilcoat, 1987: 263; Chilcoat & Vocke, 1988: 221; Calitz, 1978: 46 & 83). Schoeman (1974: 121) sê in dié verband dat "woordvlotheid belangrik is in beroepe waar gedagtes en idees aan ander mense meegedeel moet word".

In hoofsaak is die doel en funksie van klaskamerkommunikasie dus om deur interaksie tussen die onderwyser en leerling(e) (of leerlinge onderling), die leerinhoude só te ontsluit dat leerlinge hul kennis verbreed (verdiep) en/of hulle houding, oortuiging of gedrag verander (Hiller, 1986: 23).

3.3 KOMMUNIKASIEVORME SOOS VAN TOEPASSING OP DIE KLASKAMERSITUASIE

Kommunikasie tussen die onderwyser en leerlinge kan die volgende verskillende vorme aanneem:

3.3.1 'n Monoloog

Volgens Müller (1985: 19020) vind 'n monoloog in die klaskamer plaas as die onderwyser alleen aan die woord is. Die onderwyser verwoord sy/haar eie gedagtes of idees en die leerlinge is in dié tipe kommunikasie passief. In die onderrigleersituasie is dit 'n alleen of solo-optrede van die onderwyser as hy hom tot 'n groep rig wanneer hy iets "verduidelik" of 'n bepaalde onderwerp "met die klas behandel".

Die volgende soorte monoloë word onderskei:

* *Instandhoudingsmonoloë*

Dit is monoloë wat nie tot enige kognitiewe aktiwiteite by die leerlinge aanleiding gee nie, maar bloot gaan oor die ordelike verloop van sake, byvoorbeeld "maak julle Bybelkundeboeke oop op p.110 en doen ...".

* *Probleemskeppende monoloë*

Dit is 'n tipe monoloog wat in verband staan met gegewens wat om 'n probleem gestel word en wat die leerling dan self moet oplos.

* *Inhoudelike monoloë*

Dit is monoloë wat verband hou met die oordra van feite, bepaalde leerinhoud, definisies, ensovoorts.

3.3.2 'n Dialoog

Die dialoog is die vorm van kommunikasie wat die meeste in die klaskamer gebruik word (Müller, 1985: 20).

Verskillende soorte dialoë kan in die klassituasie onderskei word, naamlik:

* *Kommunikasie met twee rolspelers*

Dié tipe kommunikasie vind plaas wanneer die onderwyser en een leerling kommunikeer. Dit vind plaas wanneer die onderwyser vir 'n leerling 'n vraag vra of slegs aan een leerling onderrig verskaf, byvoorbeeld 'n musiekles. Interaksie is dus direk en baie persoonlik van aard (Marais, 1992: 7; Pace, 1983: 309-316).

* *Kleingroepkommunikasie*

Soos die benaming aandui, verwys dit na 'n onderwyser wat met 'n klein groepie kinders kommunikeer, byvoorbeeld in die vorm van gewone klasonderrig. Wedersydse kommunikasie kan maklik en vinnig geskied (Marais, 1992: 7; Pace, 1973: 317-343; Busby & Mayors, 1987: 155-162).

* *Grootgroepkommunikasie*

Dit behels kommunikasie met groot groepe leerlinge byvoorbeeld tydens saalbyeenkomste. Wedersydse kommunikasie kan as gevolg van die grootte, egter skipbreuk ly (Marais, 1992: 7).

3.4 WESENSTREKKE WAT VIR KLASKAMERKOMMUNIKASIE GELD

Die navorser in klaskamerkommunikasie moet al die belangrikste wesenskenmerke van algemene kommunikasie in gedagte hou soos dit in hoofstuk 2 bespreek is, maar hy moet dan in besonder let op dié aspekte wat spesifiek op klaskamerkommunikasie van toepassing is. Die volgende drie wesenstrekke kom sterk na vore:

* *Kommunikasie is 'n unieke leerhandeling*

Hiermee word bedoel dat kommunikasie 'n dinamiese en kontinuerende leerhandeling is wat uiteraard in elke onderskeie klaskamersituasie na klaskamersituasie kan verskil. Geen twee situasies verloop presies dieselfde nie, aangesien verskeie faktore byvoorbeeld klaskameratmosfeer, daartoe kan bydra dat elke situasie uniek is (Seiler, 1984: 4).

* *Kommunikasie is tegelyk interaktief en transaktief*

As 'n onderwyser met leerlinge kommunikeer, dra hy nie net 'n boodskap aan die leerlinge oor nie, hy ontvang terselfdertyd ook terugvoering want hy kan waarneem dat die leerlinge nie die boodskap snap nie en kan dan die wyse van leerinhoudoordrag wysig, sodat die leerlinge dit wel beter kan begryp. Deur waarneming en terugvoering kan die onderwyser agterkom dat sy kommunikasie faal. Indien hy waarneem dat hy iets nie akkuraat en helder stel nie (hy ontvang dus as't ware terugvoer) kan hy dit herformuleer. Interaktiewe en transaktiewe kommunikasie is dus uiters noodsaaklik in die onderrig- en leersituasie (Seiler, 1984: 5), want hierdeur kan die onderwyser bepaal (of aanvoel) of die leerlinge die boodskap begryp het (Hills, 1986: 33).

* *Kommunikasie kan bepland of onbepland plaasvind*

Kommunikasie kan plaasvind soos dit vooraf beplan is of dit kan spontaan plaasvind sonder voorafbeplanning (Busby & Mayors, 1987: 7). In die klaskamersituasie is dit hoofsaaklik 'n situasie van beplande kommunikasie. Elke les behoort deeglik beplan te word. Die onderwyser moet ook die interaksie tydens die onderrigleersituasie sover moontlik beplan. Vanselfsprekend sal daar ook 'n mate van onbeplande/spontane kommunikasie plaasvind waarvoor daar nie vooraf beplan is nie.

3.5 KOMMUNIKASIEMEDIA SOOS DIT VAN TOEPASSING GEMAAK WORD OP DIE KLASKAMERSITUASIE

Intrinsieke (personale) en ekstrinsieke (nie-personale) onderwysmedia speel in die klaskamersituasie 'n baie belangrike rol. Onder intrinsieke (personale) media word kortliks verstaan "kleurryke taalgebruik, gesigspel, liggaamshouding en -gebare", terwyl ekstrinsieke (nie-personale) onderwysmedia "skryfborde, projektors, boekmateriaal tot die hoogs tegnologiese toerusting insluit" (Marais, 1992:20).

Aan elk van die afdelings gaan vervolgens kortliks aandag geskenk word.

3.5.1 Intrinsieke (personale) onderwysmedia

Dié tipe media kan weer in twee onderafdelings ingedeel word, naamlik verbale en nie-verbale kommunikasie.

3.5.1.1 Verbale kommunikasie

Die onderrigleersituasie slaag of misluk deur die kommunikasie wat tussen onderwyser en leerling(e) en leerlinge onderling plaasvind (Kruger, 1990: 269). Aangesien onderwysers baie klastyd gebruik vir verbale kommunikasie, is goeie, duidelike stemgebruik en ekstra-verbale kommunikasie baie belangrik. Natuurlike, funksionele en oortuigende stemgebruik wat dui op selfvertroue en entoesiasme is 'n groot bate vir 'n goeie onderwyser (Kruger, 1990: 269). Kommunikasiehelderheid is dus van uiterste belang.

3.5.1.2 Nie-verbale kommunikasie

Die belangrikheid van nie-verbale kommunikasie in onderwysverband mag nie uit die oog verloor word nie. Gewoonlik begryp mense die tekens wat in nie-verbale kommunikasie opgesluit lê, maar soms gaan hierdie tekens met verbale kommunikasie gepaard (Marais, 1992: 8). Nie-verbale kommunikasie kan in die volgende onderafdelings verdeel word:

* *Liggaamshouding of -taal (lyftaal)*

Die liggaamshouding van die onderwyser (en leerlinge) spreek soms boekdele. Leerlinge kan baie keer deur die "masker" wat die onderwyser mag voorhou, die spanning, onvoorbereidheid en ongemotiveerdheid sien. Daarteenoor sal doelgerigte, aktiewe optrede van die onderwyser die beslistheid en erns waarmee die onderwyser sy taak bejeën, beklemtoon (Kruger, 1990: 270). De Villiers (1979), aangehaal deur Kruger (1990: 270), beklemtoon die belangrikheid van die boodskap wat deur die liggaam gekommunikeer word wanneer dit by gesagshandhawing in die klaskamer kom.

* *Oogkontak*

Oog-tot-oog-kommunikasie stel die onderwyser in staat om deurlopend te kontroleer of hy nog al die aandag van die leerlinge het en of hulle nog die leerinhoud begryp. Deur die terugvoering wat hy ontvang, kan hy sy onderrighandeling aanpas indien nodig (Kruger, 1990: 270). 'n Belangrike boodskap wat deur oogkontak gedra word is dat die onderwyser in die leerlinge se vordering belangstel.

* *Gesigsuitdrukkings en gebare*

As bogenoemde tydens 'n les korrek, funksioneel, beklemtonend en ondersteunend tot die verbale kommunikasie gebruik word, word so 'n les 'n onvergeetlike leerervaring (Kruger, 1990: 2670-271).

* *Ruimte of afstand*

Die afstand wat 'n persoon tussen hom en sy gespreksgenoot toelaat, sê baie meer as wat 'n onoplettende persoon sou vermoed. 'n Ervare onderwyser sal ongemerk nader aan 'n leerling beweeg wat nie oplet nie. Hierdie optede sal die leerling weer dadelik laat aandag gee. As leerlinge nie van 'n onderwyser hou nie, sal hulle hom op 'n afstand hou, want sy nabyheid maak hul senuagtig of laat hul ongemaklik voel (Kruger, 1990: 271). 'n Onderwyser wat tussen sy leerlinge rondbeweeg in die klaskamer dra die boodskap dat hy vir hulle omgee en hulle graag wil bystaan.

* *Persoonlike voorkoms/voorkeur*

Die kleredrag, haarstyl, persoonlike voorkoms, musieksmaak, ensovoorts van die onderwyser of leerlinge sê baie vir die noulettende persoon (onderwyser of leerlinge). 'n Netjiese voorkoms en stylvolle kleredrag deur die onderwyser dra die boodskap dat die onderwyser omgee wat sy leerlinge van hom dink. Die leerlinge moet in alle opsigte trots kan wees op hulle onderwyser.

3.5.2 Ekstrinsieke (nie-personale) onderwysmedia

Soos blyk uit paragraaf 2.2.6.2 dek dié tipe onderwysmedia 'n veld in kommunikasie wat met die tegnologiese ontwikkeling van die 20e eeu vele interessante uitdagings bied. Hierdie soort onderwysmedia, kan vir die doeleindes van dié navorsing in die volgende groepe verdeel word, naamlik visuele, ouditiewe en oudiovisuele onderwysmedia. Elke groep gaan kortliks toegelig word.

* *Visuele onderwysmedia*

Dié tipe media is van die oudste, bekendste en mees gebruikte onderwysmedia. Die volgende soorte media ressorteer hieronder, naamlik die skryfbord, flenniebord, prente, landkaarte, muurkaarte, grafiese voorstellings, gedrukte handboeke, werkboeke, skyfies, strookfilms, transparante, ensovoorts (Duminy, 1977: 148).

* *Ouditiewe onderwysmedia*

Sekere ouditiewe onderwysmedia is lankal in gebruik in die onderwyspraktyk, byvoorbeeld die radio en bandopnemer. 'n Latere moderne ontwikkeling, byvoorbeeeld die taallaboratorium ressorteer ook onder hierdie onderafdeling (Duminy, 1977: 148).

* *Oudiovisuele onderwysmedia*

By dié tipe media kry ons die kombinasie van ouditiewe en visuele onderwysmedia wat 'n dominante appél rig tot die sintuie en wat kan wissel van die realiteit self tot die modernste tegnologiese uitvindsels (Marais, 1992: 4). Enkele voorbeelde van oudiovisuele onderwysmedia is die volgende: die realiteit (kontak met byvoorbeeld vakkundiges, werklike diere, plekke en objekte) (Marais, 1985: 105); simulasies van die werklikheid (opvoedkundige speletjies, rolspel en uitstallings) (Marais, 1992:

54); televisie; geprogrammeerde onderrigmasjiene; taallaboratoria en elektroniese rekenaars (Duminy, 1977: 149).

3.6 TOEPASSING VAN DIE ALGEMENE KOMMUNIKASIEMODEL OP DIE KLASKAMERSITUASIE

In hoofstuk 2 is aandag gegee aan kommunikasie in die algemeen. Dit het die toepassing van 'n algemene kommunikasiemodel ingesluit. Vervolgens gaan gekonsentreer word op die kommunikasiemodel soos dit van toepassing is op die klaskamersituasie.

3.6.1 Die onderwyser as sender van die boodskappe

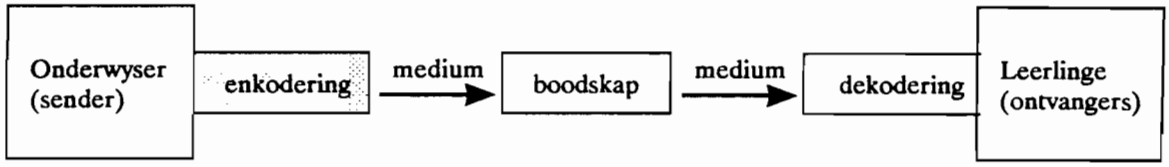
Figuur 8

Die sender, bron of skepper van die boodskap, is gewoonlik die onderwyser wat nie net vakinhoude nie, maar ook sy eie houding teenoor die vak, die samelewing en die lewe in die algemeen wil oordra (Hills, 1986: 7). Die sender van die boodskap kan, behalwe die onderwyser, enige ander persoon wees, byvoorbeeld die leerlinge of selfs die hoof wat 'n afkondiging oor die interkommunikasiestelsel maak of 'n leerling wat 'n boodskap van 'n ander onderwyser oordra.

Dit moet nie uit die oog verloor word nie dat klaskamerkommunikasie interaktief sowel as transaktief is (vergelyk paragraaf 2.4.1) want beide onderwyser en leerling(e) tree tegelyk as senders en ontvangers op, wat boodskappe deurentyd enkodeer en dekodeer (Seiler, 1984: 7).

3.6.2 Enkodering van boodskappe gedurende die kommunikasiehandeling

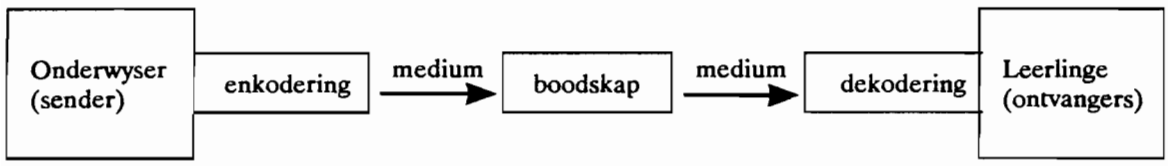
Figuur 9



Die enkodering van boodskappe vorm die stimulus wat deur die onderwyser geïnisieer word. Alle intrinsieke en ekstrinsieke stimuli wat leerlinge affekteer, is kommunikasie wat bepland of onbepland plaasvind (Seiler, 1984: 7). Enkodering vind dus plaas as die onderwyser die feite, stellings, idees en gedagtes in die soort vorm giet wat leerlinge kan dekodeer, hul eie kan maak, verwerk en daarvan kan leer. Leerinhoude kan geënkodeer word in klanke (woorde), visuele beelde en/of gedrukte vorm. Die geënkodeerde boodskap kan terwyl die onderwyser dit kommunikeer, gewysig of verander word. Tydens kommunikasie kan dit ook versterk word deur 'n verskeidenheid intrinsieke en ekstrinsieke kommunikasiemedia (Hills, 1986: 7-8) wat spesifiek op die onderwyssituasie van toepassing is. (Vergelyk paragraaf 3.6.)

3.6.3 Die kommunikasiemedium as draer van die boodskap

Figuur 10



Die kommunikasiemedium vorm die brug tussen die onderwyser as sender en die leerlinge as ontvangers (Seiler, 1984: 7). Die medium wat gebruik word, moet van so 'n aard wees dat die boodskap of leerinhoud helder en duidelik deur die leerlinge ontvang word. Die onderwyser kan verskillende onderwysmedia gebruik om die boodskap helder en duidelik aan die leerlinge oor te dra. Die intrinsieke en ekstrinsieke media wat op die klaskamersituasie van toepassing is, is reeds kortliks in paragraaf 3.5 bespreek.

3.6.4 Dekodering van die boodskap deur die leerlinge

Figuur 11

Wanneer die boodskap die leerlinge bereik, moet hul aktief aan die kommunikasiehandeling deelneem deur aandagtig te luister. Dit sal hul in staat stel om die boodskap korrek te dekodeer. Wenke wat die leerlinge kan opvolg om die boodskap effektief te ontvang en te dekodeer is reeds in paragraaf 2.6 bespreek.

3.6.5 Die leerlinge (en onderwysers) as ontvangers

Figuur 12

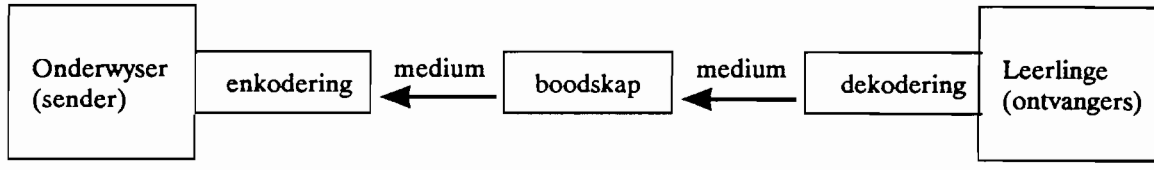
Die leerlinge(e) ontvang die boodskap van die onderwyser. Hierdie boodskap moet nou gedekodeer (interpreteer), geëvalueer en onthou word. Maar die onderwyser

stuur nie net boodskappe uit nie, hy ontvang ook terugvoering van die leerlinge, want kommunikasie kan ook tegelyk wisselwerkend (interaktief) en kontinuerend wisselwerkend (transaktief) wees (Seiler, 1984: 7-8).

Luister speel 'n baie belangrike rol in die ontvangs en die dekodering van boodskappe. Die belangrikheid van effektiewe luistervaardighede kan nie genoegsaam beklemtoon word nie. (Kyk hoofstuk 2.5 vir 'n volledige bespreking van dié onderwerp.)

3.6.6 Terugvoering

Figuur 13



Terugvoering van die boodskap van die onderwyser vervul 'n essensiële rol in die klaskamerkommunikasie. Deur middel van die terugvoeringshandeling kan die leerinhoud verder ontgin word, gedagtes gevorm en uitgeruil of vrae gestel en antwoorde verskaf word (Wilkinson, 1982: 85). Dié komponent van klaskamerkommunikasie stel die onderwyser dus nie net in staat om die leerling(e) se response te ontvang nie, maar die onderwyser kan ook as gevolg van die leerling(e) se respons, die oordrag van die leerinhoud aanpas. Sodoende kan foute in die dekodering deur die leerling(e) verminder of selfs uitgeskakel word (Hills, 1986: 11).

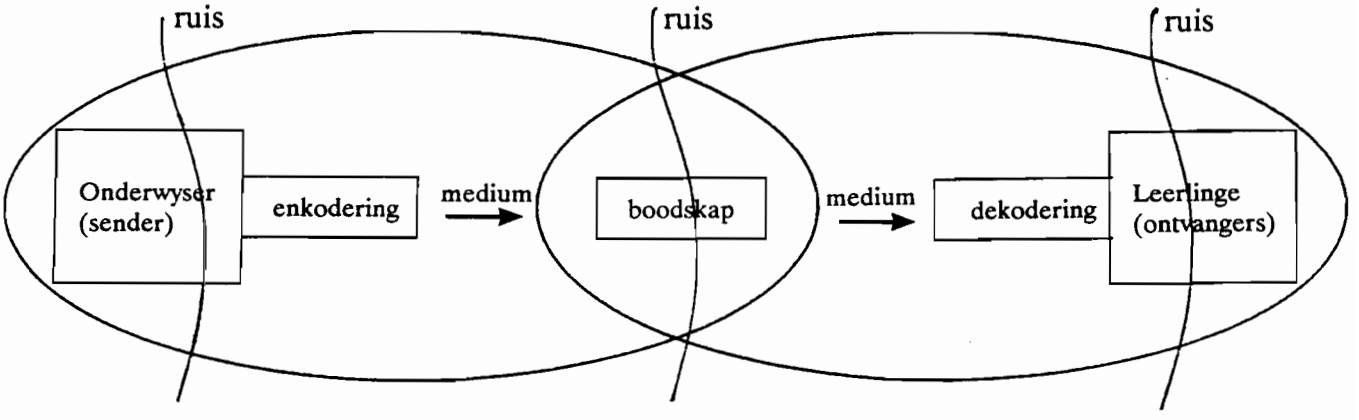
Die terugvoering wat die leerlinge verskaf, is nie altyd dít wat die onderwyser geantisipeer het nie. Dit moet in gedagte gehou word dat die terugvoering van die leerlinge beïnvloed word deur faktore soos hulle kennis van die onderwerp, hulle agtergrond (Hills, 1986: 10-11), die klaskameratmosfeer, hulle luistervaardighede, ensovoorts.

Terugvoering kan ook die kommunikasiehandeling versterk en verdere deelname deur die leerlinge aanmoedig. Terugvoering is uiters belangrik vir klaskamerkommunika-sie en is onmisbaar vir 'n effektiewe onderrig- en leerhandeling (Seiler, 1984: 7-8).

3.7 MOONTLIKE KOMMUNIKASIESTEURINGS ("LAWAAI/RUIS") SOOS VAN TOEPASSING OP DIE ONDERRIG- EN LEERSITUASIE

Daar bestaan 'n aantal faktore wat die kommunikasievloei in die klaskamersituasie kan strem. (Vergelyk figuur 14.) Die volgende voorbeelde gaan kortliks toegelig word.

Figuur 14



* *Gebruik van vaagheidsterme*

Die gebruik van vaagheidsterme kom veral voor wanneer 'n onderwyser probeer om leerinhoud te hanteer wat hy nie kan onthou of ten volle begryp of verstaan nie. As 'n onderwyser dus 'n onduidelike beeld het van die leerinhoud wat hy wil oordra, gaan hy nie daarin slaag om die leerinhoude op 'n helder en duidelike manier oor te dra nie (Hiller, 1971: 153). Hoe meer kennis 'n onderwyser van 'n onderwerp het, en hoe beter hy voorberei het, hoe minder vaagheidsterme gebruik hy (Smith, 1982a: 163, 165).

* *Gebrek aan spraakvlotheid/verwarrende woordgebruik of -keuse*

Enige woord of sinsdeel wat tydens die kommunikasiehandeling semanties geen sin uitmaak nie, is 'n aanduiding van 'n gebrek aan spraakvlotheid van die onderwyser of leerlinge (Smith, 1977: 199; Land & Smith, 1979: 59). Onnodige herhaling, hortende pratery en onafgeronde sinne neig om die kommunikasiehandeling in die klaskamer te kelder (Kruger, 1990: 272).

* *Onvolledige konteksskepping*

Die milieu waarteen of die konteks of raamwerk waarbinne bepaalde woorde of begrippe gebruik en begryp word, is van kardinale belang vir die gewenste leerresultate (Kruger, 1990: 272).

* *Gevoelswaarde van woorde*

Die gevoelswaarde van woorde oefen 'n groot invloed uit op die betekenis van die boodskap. Indien 'n onderwyser 'n probleem het in die aanvoeling van die gevoelswaarde van woorde of begrippe kan dit tot ernstige kommunikasieverwarring lei (Kruger, 1990: 273).

* *Hinderlike aanwensels of maniertjies*

Indien die onderwyser se oordrewe gebruik van woorde en gebare vir die leerlinge hinderlik word, steur dit nie net die gang van die onderriggebeure nie, maar kan dit ook lei tot ernstige gesagsprobleme byvoorbeeld wanneer die leerlinge met die onderwyser die spot begin dryf en wat later handuit kan ruk (Kruger, 1990: 270-271).

* *Verskil in agtergrond*

Die boodskap wat die onderwyser aan die leerlinge oordra, kan verkeerd vertolk word as gevolg van die verskil in agtergrond, taal, kultuur en ras.

* *Ruising/lawaai*

Ruising sluit alles in wat inmeng met die boodskap of wat die boodskap verander óf vermom. Ruising is altyd teenwoordig in enige kommunikasiesituasie. Ruising word gewoonlik geassosieer met fisiese geraas byvoorbeeld verkeerslawaai of treinverkeer, beweging en geluide van leerlinge. Dit kan ook sake insluit soos die irriterende stemgebruik van onderwyser en/of leerlinge, klaskamertemperatuur, onvoldoende beligting en bankrangskikking (Bluestein, 1989: 294-295). Psigologiese faktore mag ook effektiewe kommunikasie nadelig beïnvloed byvoorbeeld belangeloosheid, gebrek aan luistermotivering of 'n onderwyser en/of leerling(e) se houding teenoor mekaar of teen die vak. 'n Werklike fisiese gehoorgebrek kan uiteraard ook stremmend inwerk op die kommunikasiesituasie in die klaskamer (Seiler, 1984: 8).

Die grootste bron van steuring, volgens Hills (1986: 10), kan die onderwyser self wees as hy in gebreke bly om die leerinhoud nie helder aan leerlinge oor te dra nie en daar onduidelikhede en dubbelsinnighede in die leerinhoud voorkom.

3.8 LUISTER AS KOMMUNIKASIEVAARDIGHEID IN DIE KLASKAMER

Die aanleer van goeie luistervaardighede deur leerlinge vanaf die vroegste skooljare kan nie genoeg beklemtoon word nie. In paragraaf 2.6 is breedvoerig stilgestaan by luistervaardighede wat die ontvanger (leerlinge) moet aanleer om die kommunikasiehandeling tot sy reg te laat kom.

3.9 SAMEVATTING EN VOORUITSKOUING

In hierdie hoofstuk is kortliks aandag gegee aan die begripsomskrywing, doel en funksie van klaskamerkommunikasie. Kommunikasievorme en -beginsels soos van toepassing op die onderrigleersituasie is ook kortliks toegelig. Verder is ook aandag gegee aan die algemene kommunikasiemodel soos van toepassing op die klaskamerpraktyk. Onderwysmedia en tipiese kommunikasiesteurnisse is ook bespreek.

In die volgende hoofstuk gaan meer in besonder by kommunikasiehelderheid stilgestaan word. Vrae wat beantwoord moet word, is die volgende:

- Wat is kommunikasiehelderheid?
- Wat is navorsers se bevindings oor kommunikasiehelderheid?
- Watter faktore beïnvloed kommunikasiehelderheid positief of negatief?

HOOFSTUK 4

KOMMUNIKASIEHELDERHEID AS VEREISTE VIR EFFEKTIEWE INTERPERSOONLIKE KOMMUNIKASIE

4.1 INLEIDING

'n Vraag wat so gereeld soos klokslag gevra word, is die volgende: Waarom kan mense begrippe nie altyd glashelder oordra nie? Om idees helder of duidelik aan ander oor te dra, is soms 'n moeilike taak vir sekere mense. Vir 'n luisteraar wat die spreker moet begryp, moet die spreker verstaanbaar wees. Die Bybel verwys ook daarna in 1 Kor. 14:9 waar Paulus sê: "As julle ... nie 'n verstaanbare woord praat nie, hoe sal 'n mens weet wat daar gesê word? ..." Sonder kommunikasiehelderheid kan min of geen sinvolle response verwag word nie. As die luisteraar sou vra: "Wat bedoel jy?" "Ek verstaan nie wat jy sê nie." Of "ek het gedink dat jy dit so bedoel het", reflekteer die luisteraar die spreker se onvermoë om die beginsels en metodes van kommunikasiehelderheid toe te pas. Daarteenoor, hoe meer effektief die spreker kommunikeer, hoe groter is die kans dat hy die soort reaksie sal ontlok wat hy graag sou wou hê en hoe groter is die kans dat ander hom reg sal begryp (Pace & Boren, 1973: 134).

Om by die bestudering van kommunikasiehelderheid in hierdie navorsing uit te kom, is 'n breë literatuurstudie gedoen. So is byvoorbeeld die *Gesamentlike Katalogus van Proefskrifte en Verhandelinge van die Suid-Afrikaanse Universiteite (GKPV)* geraadpleeg. Daar is gevind dat min navorsing wat direk met kommunikasiehelderheid verband hou, in die Republiek van Suid-Afrika gedoen is. Alhoewel dit op die oog af lyk asof sommige Suid-Afrikaanse navorsers wel op een of ander wyse aan hierdie onderwerp geraak het, blyk dit by nadere ondersoek nie die geval te wees nie. In elk van die gevalle blyk dit dat daar ander sake bestudeer of beklemtoon word. Van der Stoep (1969) gebruik byvoorbeeld die term "duidelikheid" in sy studie oor didaktiese grondvorme. Hy toon egter aan dat dit in die beginsel van duidelikheid gaan eerder oor die kwessie van didaktiese insig, 'n goeie vertelling, voortreflike demonstrasie of 'n genotvolle ekskursie as kommunikasiehelderheid. Mursell (1954) gebruik die term "focus" as hy wil aantoon dat betekenisvolle en effektiewe leer kan plaasvind as die leerinhoud georganiseerd

is. Schoeman (1974) gebruik wel die term "verbale vlotheid" maar dan in die sin van akkurate gevoelsuitdrukking. Nieman (1986) lê in sy navorsing oor verbale klaskamerkommunikasie weer die klem op die korrekte taalgebruik van die onderwyser.

'n Verdere manier waarop navorsingsinligting oor kommunikasiehelderheid probeer verkry is, was om die navorsingstydskrifte te raadpleeg. Daar is van 'n DIALOG-soektog gebruik gemaak en byna al die navorsingsartikels en -verslae wat met behulp van die rekenaarsoektog geïdentifiseer is, kon opgespoor word. Artikels en verslae wat nie plaaslik beskikbaar was nie is van oorsee bestel deur middel van die interbiblioteekstelsel of is van die Sentrum vir Wetenskapsontwikkeling aangevra.

Al die relevante literatuur is deurgewerk, ontleed en oorweeg. Daar is gevind dat enkele navorsers gepoog het om kommunikasiehelderheid te definieer en te ondersoek. Faktore wat kommunikasiehelderheid beïnvloed is ook in die proses geïdentifiseer (kyk paragraaf 3.4). In hierdie en die opeenvolgende hoofstukke sal, waar van toepassing, van die navorsingsresultate soos gerapporteer in die literatuur verder beskryf en toegepas word.

4.2 BEGRIPSOMSKRYWING

Vervolgens gaan gekyk word na 'n aantal navorsers se omskrywings van kommunikasiehelderheid. Hierdie omskrywings gaan kortliks bespreek en geweeg word en later sal daar tot 'n eie omskrywing of definisie van kommunikasiehelderheid gekom word.

4.2.1 Rosenshine & Furst

Uit ondersoeke na die kenmerke van kommunikasiehelderheid in die onderwyser se lesaanbieding het Rosenshine & Furst (1971:44) reeds in die vroeër sewentigerjare tot die volgende gevolgtrekkings gekom dat: Kommunikasie is helder wanneer

* die oordrag van leerinhoude helder en maklik was om te begryp;
* die onderwyser in staat was om konsepte duidelik te verklaar, en

* die vlak van die onderwyser se lesaanbieding op die begripsvlak van die leerlinge was.

'n Belangrike kenmerk van kommunikasiehelderheid wat dus deur Rosenshine & Furst beklemtoon word, is spraakvlotheid tydens die verduideliking van leerinhoud.

4.2.2 Bush, Kennedy & Cruickshank

Na die navorsing van Rosenshine & Furst (1971), het Bush **et al.** (1977:53) krities gaan kyk na die algemeen gebruiklike definisie van kommunikasiehelderheid, naamlik "being clear and easy to understand". Hulle het veral drie probleme in dié definisie van kommunikasiehelderheid geïdentifiseer, naamlik dat dit baie algemeen is, nie maklik waargeneem en ook nie maklik gemeet kan word nie. Alhoewel die navorsers nie 'n eie definisie van kommunikasiehelderheid gee na afhandeling van hul ondersoek nie, maak hulle tog twee belangrike gevolgtrekkings. Eerstens dat kommunikasiehelderheid verband hou met verduideliking op 'n verstaanbare manier teen 'n geskikte tempo en tweedens dat die gebruik van voorbeelde en illustrasies belangrik is by die aanbieding van leerinhoud (p.57).

4.2.3 Kennedy, Cruickshank, Bush & Myers

Die omskrywing wat Kennedy **et al.** (1978) van kommunikasiehelderheid gee, is meer omvattend, bevat meer detail en is in sekere opsigte meer spesifiek. Volgens hulle is 'n onderwyser wat helder kommunikeer, iemand wat nuwe leerinhoud in die mees eenvoudige taal beskryf, konkrete voorbeelde gebruik, leerlinge geleentheid bied vir deelname, die vlak van begrip van die leerlinge in ag neem, by die onderwerp hou tot die meeste leerlinge begryp, dikwels herhaal en die tempo van die les bepaal op 'n beplande, metodiese manier (p. 6-7).

4.2.4 Silvernail

Silvernail (1979:20) se omskrywing van kommunikasiehelderheid sluit nou aan by dié van Kennedy **et al.** (1978), naamlik dat die aanbieding deur die onderwyser op so 'n "helder" manier geskied dat die leerlinge die kognitiewe materiaal kan bemeester.

Wat dus duidelik in laasgenoemde twee omskrywings van kommunikasiehelderheid na vore kom, is die "helder", en duidelike aanbieding van die onderwyser en die aktiewe deelname van die leerlinge.

4.2.5 Kennedy, Bush, Cruickshank & Haefele

Die aanloop na bogenoemde navorsers se omskrywing van kommunikasiehelderheid het soos volg verloop: In 1974 het Cruickshank & Myers 'n poging aangewend om 'n operasionele definisie/omskrywing van kommunikasiehelderheid van onderwysers daar te stel (Cruickshank **et al.**, 1979:28). Hulle het geredeneer dat leerlinge in die beste posisie is om te bepaal wanneer 'n onderwyser verstaanbaar kommunikeer of nie. Vraelyste is aan leerlinge gegee om die verstaanbaarheid van 'n onderwyser se kommunikasie te beskryf. Na aanleiding van die resultate wat só verkry is, is 'n lys van 110 stellings geïdentifiseer. In 'n opvolgstudie het Bush, Kennedy & Cruickshank (1977) dié stellings aan leerlinge gegee met die opdrag om die stellings te identifiseer wat die mees "helder" en mins "helder" onderwysers beskryf. Die resultaat was 'n lys stellings wat tussen "helder" en minder "helder" onderwysers kon diskrimineer. Twee groepe stellings kon duidelik geïdentifiseer word, naamlik dié wat verband hou met die wyse van verduideliking van leerinhoud en aanbieding van leerinhoud met behulp van geskrewe of mondelinge voorbeelde. In 'n poging om kommunikasiehelderheid nog verder te ondersoek, het Kennedy, Bush, Cruickshank & Haefele (1978), aangehaal in Cruickshank **et al.** (1979:30) die 110 stellings na 61 verminder, dit aan 1 363 leerlinge voorgelê met die opdrag om aan te toon watter stellings die meeste met "helder" onderwyser geassosieer word. Die volgende vier kategorieë is onderskei wat verband hou met die kommunikasiehelderheid by 'n onderwyser.

4.2.4.1 Bepaling van onderrigleerresultate

Kommunikasiehelderheid hou verband met die aktiewe pogings van die onderwyser om vas te stel of leerlinge die werk begryp en indien nodig om aanpassings te maak deur

* hul vrae te beantwoord;
* te bepaal watter leerinhoud die leerlinge nie verstaan nie;
* onduidelikhede te herhaal;

* 'n onderrigtempo te handhaaf wat by die leerinhoud en leerlinge pas;

* spesifieke opdragte tydens die onderrigleersituasie te gee, en

* by die leerlinge vas te stel of hulle weet wat en hoe om dit te doen.

4.2.4.2 Bied leerlinge geleentheid vir deelname

Kommunikasiehelderheid hou verband met die wyse waarop die onderwyser klaskamergebeure rig sodat leerlinge geleentheid kry om oor lesgebeure na te dink, daarop te reageer en om 'n samevatting van leerinhoud te gee. Hy doen dit deur die volgende maatreëls te tref:

* om leerlinge 'n kans te gee om na te dink oor wat geleer is;

* deur iets te verduidelik en dan te stop sodat leerlinge daaroor kan nadink;

* om aan leerlinge te verduidelik hoe om iets te onthou;

* om leerlinge genoeg tyd te gee om iets in te oefen;

* deur die onderrigtempo te laat aanpas by die onderwerp en die leerlinge;

* deur iets te verduidelik en dan te stop sodat leerlinge kan vrae stel;

* om by die tema te hou totdat die leerlinge dit begryp;

* om vrae te stel om uit te vind of leerlinge verstaan, en

* deur iets te verduidelik aan die hand van voorbeelde.

4.2.4.3 Voorbeelde

Kommunikasiehelderheid hou verband met die gebruik van voorbeelde. Die "helder" onderwyser maak dikwels gebruik van voorbeelde in sy/haar aanbieding.

4.2.4.4 Organisasie

Kommunikasiehelderheid hou verband met die wyse waarop die onderwyser die onderrigleersituasie organiseer.

Die onderwyser berei die leerlinge voor deur:

* dikwels die werk te hersien;

* leerlinge in te lig oor werk wat volgende gedoen moet word, en

* die werk te omskryf wat gedoen moet word en hoe om dit te doen.

Uit bogenoemde bevindings kom die ondersoekers (Kennedy, Bush, Cruickshank & Haefele) tereg tot die volgende belangrike gevolgtrekkings naamlik dat kommunikasiehelderheid nou redelik goed gedefinieer is en dat dit wel operasionaliseerbaar is, dit wil sê, dit kan waargeneem, opgeteken en gemeet word.

4.2.5 McCaleb & White

McCaleb & White (1980:27) het na aanleiding van die algemene opvatting dat kommunikasiehelderheid verband hou met die vermoë van die onderwyser om leerinhoud só oor te dra dat die betekenis wat daaraan geheg word vir die onderwyser en leerlinge dieselfde is, die verskillende faktore wat 'n rol hierin speel gekategoriseer. Op grond van navorsingsprojekte van vorige navorsers, het McCaleb & White (1980:27) vyf kategorieë geïdentifiseer, naamlik aansluiting by voorkennis, lesstruktuur, ordening van leerinhoud, verduideliking en aanbieding. Dié kategorieë is saamgevoeg as 'n algemene waarnemingsgids met die oog op evaluering van kommunikasiehelderheid. (Kyk hoofstuk 5).

4.2.6 Hines

Hines (1981:16-17) het kommunikasiehelderheid soos volg omskryf: Dit is daardie optredes van die onderwyser wat verband hou met doeltreffende kommunikasie. Met ander woorde die leerinhoud word op so 'n manier aan die leerlinge oorgedra dat hulle dit kan verstaan en sistematiseer. Die onderwyser se dinamiese optrede sluit in verduideliking, die gebruik van voorbeelde, beklemtoning van belangrike aspekte van die inhoud, doelbewuste kontrole van die tempo van aanbieding, veelvuldige herhaling en 'n aktiewe poging om leerlinge te help om die leerinhoud te begryp en te kan saamvat. Alhoewel die omskrywing geen nuwe inligting oor kommunikasiehelderheid bevat nie beklemtoon dit weer eens die feit dat sekere handelinge die kommunikasie met leerlinge verbeter.

4.2.7 Gloechner

Gloechner (1983: 2) gee nie 'n eie omskrywing van kommunikasiehelderheid nie maar haal slegs die omskrywing van Hines **et al.** (1983) aan. Hy bou egter voort op die aanbevelings van Hines deur te probeer vasstel of kommunikasie-helderheidsfaktore suksesvol vir onderwysstudente aangeleer kan word. Om dié rede het sy hele navorsing gehandel oor die ontwikkeling en toetsing van 'n opleidingseenheid wat effektief die verhoogde gebruik van kommunikasie-helderheidsfaktore sou aanmoedig. (Kyk hoofstuk 5 en 6).

4.2.8 Murray

Uit 'n faktoranalise wat Murray (1983:44) gedoen het oor die doeltreffende kommunikasie van 'n onderwyser, het hy die volgende tipering saamgestel. So 'n onderwyser:

* gebruik baie en konkrete voorbeelde;
* herhaal moeilike werk;
* stel vrae aan klas as geheel;
* stel praktiese toepassings voor;
* stel belang in leerlinge;
* gebruik grafieke en diagramme;
* beklemtoon die belangrike feite;
* beveel geheuebrûe (eselsbruggies) aan, en
* stel in die vak belang.

Murray lê dus ook groot klem op die handelinge tydens klaskamerkommunikasie maar sluit, heel verrassend, ook enkele affektiewe faktore in.

4.2.9 Hines, Cruickshank & Kennedy

Hines **et al.** (1985:88) is van die voorste navorsers op die gebied van kommunikasiehelderheid. Hulle definieer kommunikasiehelderheid as 'n toestand waar die onderwyser wat in beheer is van die leerinhoud wat oorgedra moet word, dit so doen dat suksesvolle kommunikasie plaasvind tussen die onderwyser en die leerlinge. Deur navorsing het hulle vasgestel dat so 'n onderwyser

* gebruik maak van toepaslike voorbeelde gedurende verduideliking;
* hersiening doen;
* vrae stel om uit te vind of leerlinge die leerinhoud begryp;
* leerlinge se vrae voldoende beantwoord;
* leerinhoud herhaal wanneer leerlinge dit nie verstaan nie;
* stapsgewys leerlinge onderrig;
* leerlinge van voldoende voorbeelde voorsien van hoe om die werk te doen;
* tyd toelaat om werk in te oefen;
* teen 'n tempo onderrig wat geskik is vir die leerlinge;
* lesdoelwitte uitspel, en
* die leerinhoude aanbied op 'n logies, sistematiese manier.

Afgesien van bekende kenmerke van kommunikasiehelderheid wat weereens bevestig is, is die beklemtoning van die voorbereidheid van die onderwyser van groot belang aangesien dit die basis help skep vir suksesvolle kommunikasie met die leerlinge.

4.2.10 Cruickshank & Kennedy

In 'n oorsigartikel oor kommunikasiehelderheid gee Cruickshank & Kennedy (1986:43) die volgende definisie van kommunikasiehelderheid: Dit is 'n spesifieke manier van optrede(s) van die onderwyser wat tot gevolg het dat leerders kennis verkry of die onderwerp begryp, op voorwaarde dat hulle voldoende belangstel,

aanleg het, geleentheid en tyd kry. Hulle verdeel die navorsingsresultate oor kommunikasiehelderheid in die volgende drie groepe:

4.2.10.1 Primêre optrede van "helder" ("clear") onderwysers (p.57)

Dié onderwysers gebruik die volgende onderrigmetodes om funksionele kommunikasie te bewerkstellig:

* hulle bied die leerlinge individuele hulp;
* verduidelik ter wille van beter begrip by die leerlinge;
* laat die tempo van verduideliking aanpas by die tema en die leerlinge se begripsvermoë;
* gebruik genoeg tyd vir verduideliking;
* beantwoord leerlinge se vrae;
* beklemtoon moeilike leerinhoude;
* gee voorbeelde van hoe werk gedoen moet word;
* hersien die werk met die oog op voorbereiding vir 'n toets of eksamen, en
* gee genoeg tyd vir inoefening.

4.2.10.2 Meer onderskeidende optrede van "helder" ("clear") onderwysers (p.58)

Dié onderwysers

* verduidelik leerinhoud op 'n eenvoudige manier;
* gee verduidelikings wat die leerlinge begryp;
* handhaaf die regte tempo van verduideliking;
* hou by die onderwerp totdat die leerling dit begryp;
* vind uit wat die leerlinge begryp;
* bied die onderrig stapsgewys aan;

* verduidelik hoe opdragte gedoen moet word;

* vra leerlinge of hulle weet hoe om die werk te doen;

* herhaal die werk, en

* doen voorbeelde van werksopdragte.

4.2.10.3 Die mees belowende optrede van die "helder" ("clear") onderwyser (p.51)

Om helder kommunikasie te bevorder, kan hierdie kategorie puntsgewys soos volg uiteengesit word:

* die gebruik van voorbeelde met uitdruklike bewysplase;

* leerlinge kry ruim geleentheid om vrae te stel;

* vrae word bevredigend beantwoord;

* vrae word gestel wat met die werk verband hou;

* leerlinge word aangemoedig om vrae te stel;

* die les word wetenskaplik gestruktureer;

* onderrig geskied stapsgewys;

* berei leerlinge voor vir wat nog onderrig gaan word;

* baken die belangrikste werk af (verbaal), en

* gee samevattings van die leerinhoud op geskikte plekke gedurende die les.

Verdere bevindings wat Cruickshank & Kennedy (1986) beklemtoon, is dat kommunikasiehelderheid nie gebonde is aan geografiese faktore, opvoedkundigevlakke byvoorbeeld hoërskool en universiteit (p.562) en spesifieke vakke nie (p.63).

Laastens kon die navorsers ook uit die literatuur aantoon dat kommunikasiehelderheidsfaktore meetbaar is en dus ook aangeleer kan word (p.64). (Kyk hoofstuk 5).

4.2.11 Chilcoat & Vocke

In 'n baie insiggewende artikel van Chilcoat en Vocke (1988) identifiseer hulle die volgende kommunikasiehelderheidspraktyke of -gewoontes. 'n Onderwyser wat effektief kommunikeer (p.222-224) se sukses kan aan die volgende handelinge geken word:

* hy/sy handhaaf 'n vloeiende verbale oordrag terwyl rukkerige en onsamehangende spraak vermy word;
* handhaaf 'n geskikte tempo van inligtingsvloei gedurende die lesaanbieding;
* elimineer addisionele leerinhoud wat nie nodig is vir die betrokke les nie;
* gee 'n vooruitskouing van leerinhoud voordat dit verduidelik word;
* gebruik baie voorbeelde om leerinhoud mee te verduidelik;
* verduidelik leerinhoud stapsgewys op logiese manier;
* beklemtoon belangrike punte gedurende die verduidelikings;
* hersien die werk gereeld;
* gebruik indien nodig selfstandige naamwoorde in plaas van voornaamwoorde, veral wanneer die klem gelê word op meer as een plek, persoon of ding;
* vermy dubbelsinnige woorde deur die gebruik van eksakte, presiese terme; en
* verminder/vermy die gebruik van verbale valsheid/bravade ("bluffing") of vermyding/ontglippingsfrases, byvoorbeeld "soos julle weet".

Wat dus duidelik uit dié navorsing na vore kom, is maniere om meer presies en "helder" in die oordrag van leerinhoud te wees. Die klem moet dus op die gebruik van eksakte, duidelike verbale oordrag gelê word om kontraproduktiwiteit by leerlinge teë te werk. Vae, dubbelsinnige en onnoukeurige kommunikasie moet dus vermy word (p.224).

4.2.12 Eie omskrywing

Uit voorafgaande betoog sou die volgende omskrywing van kommunikasiehelderheid gegee kan word. As kommunikasiehelderheid by 'n onderwyser voorkom, kan dit gesien word in die duidelike (helder) oordrag van die leerinhoud deur middel van intrinsieke en ekstrinsieke media wat vry van vaagheidsterme, sinlose herhaling van woorde, gebrek aan spraakvlotheid en hinderlike aanwensels is. Die goed voorbereide onderwyser wat die korrekte gebruik van toepaslike onderrigmetodes (onderwysvorme) kan hanteer en geskikte voorbeelde gebruik, het gewoonlik bevredigende leerlingprestasie by leerlinge wat die aanleg en belangstelling vir die betrokke leerinhoude het.

4.3 EFFEKTIEWE ONDERRIG EN KOMMUNIKASIEHELDERHEID

Evans **et al.** (1978: 3) het deur navorsing aangetoon dat die kenmerke van die mees effektiewe onderrig die volgende is:

* voorbereiding,
* kennis van die vak,
* aanpassing by werkslas,
* evaluering,
* kommunikasiehelderheid,
* motivering,
* belangstelling in leerlinge,
* entoesiasme, en
* interpersoonlike verhoudings.

Die hele doel en bevinding van hul eksperiment het bevestig dat kommunikasiehelderheid 'n baie sterk aanwyser van effektiewe onderrig is. (p.3, 9). (Vergelyk ook Klinzing, 1984:7).

Cruickshank **et al.** (1979:27) verwys na Rosenshine & Furst (1971) wat 'n analise gemaak het van vyftig verskillende navorsingsprojekte oor goeie onderwysers. Die volgende vyf belangrike kenmerke is deur hulle geïdentifiseer naamlik:

* kommunikasiehelderheid,

* veelsydigheid,

* entoesiasme,

* taakgeoriënteerd, en

* skep van leergeleenthede.

McCaleb & White (1980:27) stel dit ook dat die navorsing in verband met effektiewe onderrig daarop dui dat die belangrike funksie van kommunikasiehelderheid nie geïgnoreer mag word nie.

Dit is duidelik dat effektiewe onderrig of goeie onderrig en kommunikasiehelderheid nie ekwivalente van mekaar is nie. *Kommunikasiehelderheid is egter 'n baie belangrike, indien nie dié belangrikste, aanduider/kenmerk van effektiewe onderrig of goeie onderrig* nie. (Vergelyk Donald, 1985:8).

4.4 FAKTORE WAT KOMMUNIKASIEHELDERHEID POSITIEF OF NEGATIEF KAN BEïNVLOED IN DIE ONDERRIGLEERSITUASIE

4.4.1 Gebruik van vaagheidsterme

Hiller **et al.** (1969:670) en Hiller (1971:151) beskryf vaagheidsterme "as a psychological construct which refers to the state of mind of a performer who does not sufficiently command the facts or the understanding required for maximally effective communication". Vaagheid kom voor as 'n spreker probeer om leerinhoud te hanteer wat hy/sy nie kan onthou of ten volle begryp of verstaan nie. "The more often a teacher is vague in his own thinking, the more often he likely fails to convey clear, useful information" (Hiller, 1971:153).

Volgens Hiller **et al.** (1967:665) kan vaagheidsterme in die volgende kategorieë ingedeel word:

(1) **Dubbelsinnig/onduidelik,** byvoorbeeld êrens, nêrens, ander mense, dinge, ens.

(2) **Negatiewe versterkers,** byvoorbeeld nie almal nie, nie baie nie, ens.

(3) **Benadering,** byvoorbeeld ongeveer, byna, min of meer, ens.

(4) **Flous ("bluffing") en herstel,** byvoorbeeld soos julle weet, eintlik, inderdaad, waarlik en natuurlik.

(5) **Foute-erkenning,** byvoorbeeld ek is nie seker nie, mag wees, ek reken so, ek raai, ek skat so, ek mag verkeerd wees, ek praat onder korreksie, ens.

(6) **Vae hoeveelhede**, byvoorbeeld 'n tros, 'n paar, min, baie, nie min nie, nie veel nie, 'n klompie, ens.

(7) **Meer- / veelvoude**, byvoorbeeld aspekte, faktore, soorte, klasse, ens.

(8) **Moontlikhede**, byvoorbeeld waarskynlik, soms, gewoonlik, sommige kere, dikwels, kan wees, kanse is goed, ens.

Na 'n ondersoek wat Smith (1977:198) gedoen het, meen hy dat "OK" baie meer in sy navorsing na vore gekom het as ander woorde wat as vaagheidsterme bekend staan. Volgens Smith kom "OK" soms aan die begin van 'n sin voor en word dit gebruik as aanduiding van 'n nuwe onderwerp of gedagte wat begin word. "OK" aan die einde van 'n sin dui op die beëindiging van 'n onderwerp of gedagte. Soms word "OK" ook as uitdrukking van aanvaarding of goedkeuring gebruik. Laasgenoemde gebruik van "OK" het volgens Smith leerlinge aangemoedig om deurentyd op die lesinhoud te fokus.

Land & Smith (1979:56) het in hul navorsing oor vaagheidsterme dieselfde resultate gekry as dié van Hiller **et al.** (1969) en Hiller (1971), naamlik dat dit woorde/frases is wat waarskynlikhede, dubbelsinnighede en gebrek aan sekerheid aandui.

Hiller (1971), aangehaal deur Smith (1982a:165), het bevind dat hoe meer kennis 'n onderwyser het van 'n onderwerp, hoe minder vaagheidsterme deur hom/haar gebruik word. 'n Gebrek aan kennis kan dus 'n angswekkende stimulus wees en die onderwyser se gevolglike verwarring en verlies aan selfvertroue veroorsaak 'n verhoging in die aantal vaagheidsterme of dit kan daartoe bydra. Smith (1977), aangehaal deur Smith (1982a:163), het verder vasgestel dat 'n onderwyser wat nie goed voorberei is nie meer vaagheidsterme gebruik en 'n gebrek aan woordvlotheid openbaar.

4.4.2 Gebrek aan spraakvlotheid/verwarrende woordgebruik of -keuse ("mazes")

Dié verskynsel kan gedefinieer word as enige woord of deel van 'n sin wat tydens die lesaanbieding semanties geen sin uitmaak nie. Dit kan byvoorbeeld 'n valse aanvang van 'n sin, oorbodige of onnodige pousering in 'n sin, onnodige herhaling van woorde of verwarde woordgebruik wees (Smith, 1977:199; Land & Smith, 1979:56).

'n Gebrek aan spraakvlotheid is 'n verskynsel wat baie meer by sprekers voorkom as wat besef word. Smith (1980:6) het in sy navorsing bevind dat onderwysers gemiddeld drie keer per minuut 'n gebrek aan spraakvlotheid vertoon.

Land (1979:795) ressorteer onder dié verskynsel ook klanke (woorde?) soos "uh", "ah", "mm", en "aag".

Tot hierdie kategorie word ook gereken alle woordverdraaiings, taalverminkings, slordige woordgebruik, versprekings en stotteringe (Smith, 1977 aangehaal deur Smith, 1982b:2).

'n Belangrike opmerking wat egter hier in gedagte gehou moet word, is die feit dat dit soms wil voorkom asof 'n spreker 'n gebrek aan spraakvlotheid openbaar terwyl dit glad nie die geval is nie. Dit kom byvoorbeeld voor wanneer 'n onderwyser besig is met sy les en sy aandag deur iets afgetrek en sy konsentrasie verbreek word. Of dat in 'n oomblik van erns, soos by die aanbieding van Bybelkunde en Bybelonderrig, die onderwyser in sy soeke na die regte woord of sinsgebruik die gedagte as't ware vooruit gryp om die leerinhoud die doeltreffendste in die bepaalde omstandighede weer te gee.

4.4.3 Lesorganisasie

Die onderwyser se eintlike werksgebied is die klaskamer en daarom is die organisasie van sake wat die onderrigleersituasie bevorder van groot belang. Smith (1971:44) meen dat lesorganisasie sterk met kommunikasiehelderheid in verband gebring kan word. In die ondersoek wat hy gedoen het, staan die duidelikheid van die les, samehang tussen die leerinhoude en lesorganisasie in noue verband met mekaar.

Die verskillende aspekte wat lesorganisasie direk raak, word vervolgens kortliks toegelig.

* *Lesstruktuur*

Om 'n lesstruktuur te bestudeer, is om te kyk hoe leskomponente sinvol op mekaar volg (Trindale, 1972: 65). So sal 'n leergesprek byvoorbeeld leerinhoud bekendstel in klein hoeveelhede en elke nuwe idee verband hou met die voorafgaande punt wat gemaak is (Trindale, 1972:66; McCaleb & White, 1980:27).

* *Formulering van lesdoelwitte*

Die resultaat van 'n eksperiment van Smith (1977:199-204) ten opsigte van hierdie leskomponent beklemtoon weereens die belangrikheid van goed beplande lesdoelwitte. Smith maak dus die volgende belangrike aanbeveling in verband met onderwysersopleiding: lesdoelwitte moet nie net deeglik beplan word nie, maar gedurende die lesverloop moet deeglik hieraan aandag gegee word (p.203-204).

* *Leerlingdeelname*

Leerlinge se betrokkenheid by die ontplooiing van leerinhoud is 'n baie belangrike onderrigleerstrategie. Die mate waartoe leerlinge deelneem, gee aan die onderwyser terugvoer oor hoe helder sy/haar oordrag was.

Smith (1977:199) haal Flander (1970), Coats (1966) en Soar (1968) aan wat bevind het dat die mate van leerlingdeelname, selfs net mondelings, 'n positiewe invloed uitoefen op leerlingvordering of -prestasie. Hulle skryf dit toe aan die feit dat die kommunikasie tussen onderwyser en leerlinge helder was.

* *Gebruik van voorbeelde*

Smith (1977:202) het met sy navorsing oor die gebruik van voorbeelde gedurende die lesaanbieding bevind dat die lesse hoogs suksesvol was indien relevante voorbeelde gebruik is en die lesdoelwitte daardeur bereik is.

Evans **et al.** (1978:7) noem die korrekte gebruik van voorbeelde as eerste faktor wat duidelike en onduidelike lesse van mekaar onderskei. Hines **et al.** (1982:7) het in hul eksperiment bevind dat die "helder" onderwyser sekere aspekte van die inhoud van die les deur middel van praktiese voorbeelde duidelik maak.

* *Beklemtoning van belangrike werk*

Land (1979:797) haal Penny (1969), Crossman & Olson (1969) en Kennedy **et al.** (1978) aan, wat betekenisvolle resultate oor dié veranderlike verkry het. Hulle het bevind dat daar 'n positiewe verband bestaan tussen beklemtoning van belangrike werk en kommunikasiehelderheid.

Van die voorste navorsers op die gebied van kommunikasiehelderheid, soos Hines **et al.** (1982:4) het ook baie bemoedigende resultate verkry deur die gebruik van die beklemtoning van belangrike aspekte van die inhoud tydens verduideliking van lesinhoud. 'n Hoë positiewe korrelasie is gevind tussen kommunikasiehelderheid *en* leerlingprestasie.

* *Duidelike oorgange in lesstruktuur*

Uit die navorsing wat Land (1979:798) gedoen het, blyk dat as die onderwyser die leerlinge attent maak op duidelike oorgange in die les, dit die leerlinge stimuleer om opnuut aandag te gee en dat dit ook 'n organiserende faktor is.

Smith (1977), aangehaal deur Smith & Cotten (1980:670), het bevind dat 'n les wat stap vir stap die doelwitte nastreef leerlingprestasie positief beïnvloed.

Kennedy **et al.** (1978), aangehaal deur Smith & Cotten (1980:670), het verdere bewyse aangehaal dat binne 'n lesstruktuur, gladde oorgange van een lesdeel na 'n ander, kommunikasiehelderheid bevorder, terwyl die teenoorgestelde ook waar is.

Smith & Hodgin (1981:7) onderskryf die resultate van ander navorsers dat die aard van die lesstruktuur die prestasie van leerlinge beduidend positief beïnvloed. (Vergelyk Smith, 1985b:163).

* *Aanbieding van addisionele leerinhoud wat nie verduidelik word nie*

Min navorsingsresultate kon opgespoor word wat direk lig werp op die feit of die aanbieding van addisionele leerinhoud wat nie verduidelik word, enige invloed op kommunikasiehelderheid het nie. Land (1979:797) en Smith (1980:8) rapporteer byvoorbeeld dat geen beduidende verskil in onderrigleerresultate gevind is wanneer addisionele leerinhoude aangebied is nie.

* *Gebruik van aantekeninge om kommunikasiehelderheid te bevorder*

Smith (1984b:70) haal Collingwood & Hughes (1978) aan wat aangedui het dat leerlinge beter presteer wanneer 'n vorm van aantekeninge van die les aan hulle beskikbaar gestel word. Die aantekeninge het hulle gehelp om die onderwyser beter te volg. Kommunikasiehelderheid is dus hierdeur verhoog. Hy haal ook Arris (1981) aan wat beweer het dat slegs die hoofpunte van 'n les (in aantekeningvorm) beter resultate gelewer het as enige ander vorm van aantekeninge, soos 'n volledige weergawe van die onderwyser se les of aantekeninge wat leerlinge self afneem. In sy eie eksperiment het Smith (1984b:72) bevind dat klasaantekeninge 'n positiewe effek gehad het op leerlingprestasie.

4.4.4 Hinderlike aanwensels of maniertjies ("mannerisms")

Hinderlike aanwensels of maniertjies van die onderwyser kan kommunikasiehelderheid beïnvloed aangesien dit nie net die leerlinge se aandag aftrek van die aanbieding van leerinhoud nie, maar hulle laat konsentreer op 'n aanwensel en sodoende hul prestasie beïnvloed. Die volgende voorbeelde van aanwensels kan genoem word: kuif gedurig uit die oë vee, met iets in die hande werskaf, kougom kou, om 'n bril wat afsak op die neus aanhoudend op te druk, snuiwery, heen-en-weer-paradering voor die klas, keelskoonmakery, hinderlike lyftaal, sekere kleredrag, ensovoorts.

Bogenoemde aanwensels moet egter nie met ekstra-verbale kommunikasie verwar word nie. "Ekstra-verbale kommunikasie is aspekte van verbale kommunikasie wat eie is aan elke individuele persoon in die vorm van dinge soos stemkwaliteit, stembuiging, stem toonhoogte, lengte van stiltes tussen woorde en sinne en die tempo van praat' (Marais, 1992: 8).

4.5 SAMEVATTING EN VOORUITSKOUING

In hierdie hoofstuk is aandag gegee aan die begripsomskrywing van kommunikasiehelderheid. Daar is gewys op 'n aantal navorsers se omskrywing van kommunikasiehelderheid. Wat duidelik hieruit na vore gekom het, was dat kommunikasiehelderheid gekenmerk word deur die pogings van die onderwyser om die onderrigleerresultate te verbeter deur onder andere woordvlotheid, ver-

duideliking op 'n verstaanbare manier teen 'n geskikte tempo, die gebruik van geskikte voorbeelde en die aktiewe deelname van leerlinge.

Verder is gekyk na faktore wat kommunikasiehelderheid positief of negatief kan beïnvloed in die onderrigleersituasie. Aandag is gegee aan die gebruik van vaagheidsterme, gebrek aan spraakvlotheid en alle sake rakende lesorganisasie, soos lesstruktuur, formulering van lesdoelwitte, leerlingdeelname, gebruik van voorbeelde, beklemtoning van belangrike werk en die gebruik van duidelike oorgange in die lesstruktuur. Die invloed van die aanbieding van addisionele werk wat nie verduidelik word nie, die gebruik van aantekeninge en hinderlike aanwensels is ook nagegaan.

Die vraag wat nou onwillekeurig na vore kom, is of 'n onderwyser se kommunikasiehelderheid gemeet kan word? In die volgende hoofstuk gaan gekyk word na die ontwikkeling van 'n instrument om kommunikasiehelderheid te meet.

HOOFSTUK 5

DIE ONTWIKKELLING VAN 'N EIE MEETINSTRUMENT VIR KOMMUNIKASIEHELDERHEID

5.1 INLEIDING

In die vorige hoofstuk is die begrip kommunikasiehelderheid bespreek soos dit deur 'n aantal navorsers gedefinieer is. Verskeie faktore wat kommunikasiehelderheid positief of negatief kan beïnvloed, is ook kortliks bespreek. Die vraag is ook geopper of kommunikasiehelderheid gemeet kan word.

In dié hoofstuk gaan aandag aan hierdie vraag gegee word deur te kyk na die ontwikkeling van meetinstrumente van kommunikasiehelderheid vanaf beskeie pogings deur die eerste navorsers tot wetenskaplik verfynde, betroubare meetinstrumente wat tans oorsee gebruik word.

Aandag sal ook gegee word aan die samestelling van so 'n meetinstrument vir gebruik in hierdie ondersoek en hoe dit in die praktyk aangewend kan word.

5.2 DOEL VAN METING VAN KOMMUNIKASIEHELDERHEID

As kommunikasiehelderheid gemeet kan word, kan die onderwysers en onderwysstudente se kommunikasievermoë ontleed word om te bepaal watter faktore hulle kommunikasiehelderheid negatief beïnvloed. Op grond van hierdie inligting sou die onderwysers en studente hulp kon ontvang om van dié foute uit te skakel.

Soos dit in hoofstuk 1 aangedui is, blyk dit dat daar 'n verband tussen kommunikasiehelderheid en leerlingprestasie bestaan. Navorsingsresultate dui daarop dat hoe minder vaagheidsterme deur die onderwyser gebruik word, hoe beter is die leerlingprestasie (Hiller **et al.**, 1969; Smith, 1977; Dunkin, 1978 en Dunkin & Doenan, 1980). Verder blyk dit ook dat duidelike lesstrukture prestasie verhoog (Dunkin, 1978), so ook minder onnodige herhaling van woorde ("mazes") en minder nie-noodsaaklike leerinhoud wat bygevoeg word (Smith, 1977; Land &

Smith, 1979 en Land & Combs, 1981). Land (1978 en 1980), Dunkin & Doenan (1980), Denham & Land (1981), Hines **et al.** (1982), Smith (1984a) en Nussbaum (1987) se navorsingsresultate bevestig almal bogenoemde bevindings.

Uit bogenoemde navorsing het dit ook geblyk dat daar 'n skynbare gebrek aan kommunikasiehelderheid by baie onderwysers (en dosente) voorkom (Hiller, 1971; Smith & Edmonds, 1978; Land & Smith (1979).

Deur doelgerigte wetenskaplike meting- en opleidingsmetodes kan kommunikasiehelderheid dus vermoedelik by onderwyssstudente verbeter of aangeleer word. Die vermoede word gestaaf deur die navorsing van Cruickshank (1979), Hines (1981), Smith (1982b), Gloeckner (1983), Williams (1983), Klinzing (1984), Land (1985), Rubin & Feezel (1985) en Chilcoat & Vocke (1988).

5.3 LITERATUUROORSIG VAN KOMMUNIKASIEHELDERHEIDSMETING

5.3.1 Hiller, Fisher & Kaess

Hiller **et al.** (1969), was van die vroegste navorsers op die gebied van meting van kommunikasiehelderheid en het in hul eksperiment onder andere gepoog om die korrelasie tussen bepaalde kommunikasiehelderheidsfaktore en leerlinge se prestasie vas te stel.

Onderwysers moes op twee agtereenvolgende dae lesse aanbied oor verskillende onderwerpe. Die lesse is op videoband geneem, transkripsies is gemaak, gekodeer en gegewens op die rekenaar geplaas. Na elke les is die leerlinge onderwerp aan multikeusetoetse wat gerekenariseer is.

Vyf kommunikasiehelderheidsfaktore is deur Hiller **et al.** (1969) op dié manier geïdentifiseer, naamlik verbale vlotheid, hoeveelheid inligting wat onderwyser hanteer, kennis van lesstruktuur, belangstelling en vaagheid.

Die resultate van die eksperiment het getoon dat as spraakvlotheid vermeerder en vaagheid verminder die onderwyser se effektiwiteit verhoog, maar dat die omge+-keerde ook waar is (Hiller, **et al.** 1969: 670).

5.3.2 Bush

Bush (1976:2805a) sê in 'n artikel, na aanleiding van 'n empiriese ondersoek oor kommunikasiehelderheid, dat van al die faktore wat die onderwyser se optrede raak die saamgestelde faktor, kommunikasiehelderheid, die mees konstante en duidelikste faktor is wat leerlingprestasie beïnvloed. In dié eksperiment het Bush onder andere die volgende doelstellings nagestreef, naamlik:

* Om die betroubaarheid van verskillende meetinstrumente vas te stel wat gebaseer is op faktore wat deur Cruickshank & Myers (1975) geïdentifiseer is.

* Om vas te stel of en op watter wyse dié faktore onderskei tussen "helder" en minder "helder" onderwysers.

* Om te bepaal hoe effektief die klassifisering van "helder" en minder "helder" onderwysers is.

Die faktore, soos geïdentifiseer deur Cruickshank & Myers (1975) aangehaal deur Bush (1976: 2805a), is aan leerlinge gegee met die opdrag om aan te teken hoeveel keer die mees "helder" of mins "helder" onderwysers die faktore toepas. 'n Ontleding van die toetsresultate het getoon dat die faktore duidelik onderskei tussen die "helder" en minder "helder" onderwysers.

Verder het die navorsing 'n basis gevorm vir toekomstige navorsing in kommunikasiehelderheid en onderwysers se onderrigvermoëns. Dit het ook die besef laat posvat dat onderwysersopleiding aangepas sal moet word.

5.3.3 Bush, Kennedy & Cruickshank

Bush **et al.** (1977) noem in 'n artikel dat die mees bekende definisie van kommunikasiehelderheid, naamlik "being clear and easy to understand" (p.53), dit uiters moeilik maak om kommunikasiehelderheid direk waar te neem en te meet. Wat meting van kommunikasiehelderheid betref, kan 'n waarnemer slegs 'n indruk gee van die mate waarin 'n onderwyser "helder" is, eerder as om 'n lys van helderheidsfaktore te gee . Omdat sommige van die faktore wat met kommunikasie-helderheid in verband gebring kan word ietwat dubbelsinnig of duister is, is dit moeilik om dit in 'n eksperiment te betrek of te gebruik vir personeelontwikkeling

en opleidingsdoeleindes. Die doel van die ondersoek was dan ook om kommunikasiehelderheidsfaktore te identifiseer en te definieer. Om bogenoemde doelstellings te bereik, is onder andere die volgende subdoelstellings geformuleer, naamlik:

* Om vas te stel in watter mate die faktore wat Cruickshank & Myers (1975) geïdentifiseer het, diskrimineer tussen die meer "helder" en minder "helder" onderwysers.

* Om spesifieke faktore te identifiseer wat "helder" en minder "helder" onderwysers onderskei.

Die resultate het getoon dat die volgende faktore in voorkeurorde, deur die proefpersone geïdentifiseer is, naamlik verduideliking (deur middel van geskrewe of verbale voorbeelde), individualisering, taakoriëntering, verbale vlotheid en die organisasie van leerlinge se werk.

Die navorsers het daarop gewys dat dit wil voorkom asof kommunikasiehelderheid 'n betekenisvolle, onderskeibare en potensieel operasioneerbare begrip is. Die navorsing het ook aangetoon dat kommunikasiehelderheid gedefinieer kan word in waarneembare komponente. Hulle verdeel dit in 'n algemene komponent wat behels die verduideliking van moeilike feite op 'n verstaanbare manier en teen 'n geskikte tempo en 'n meer spesifieke komponent vir die gebruik van voorbeelde en illustrasies (Bush **et al.** 1977: 57).

5.3.4 Kennedy, Cruickshank, Bush & Myers

In dié navorsingsprojek van Kennedy **et al.** (1978) is die eksperiment van Bush **et al.** (1977) voortgesit. Die doel van die navorsing was om instrumente wat in die vorige ondersoek verfyn is op 'n wye verskeidenheid leerlinge toe te pas in 'n poging om die vorige bevindinge te kruiskontroleer en uit te brei. 'n Groot aantal proefpersone is betrek om weer eens aan te toon in watter mate hul onderwysers die verskillende kommunikasiehelderheidsfaktore toepas. Die instrumente het met groter kredietwaardigheid aangetoon dat kommunikasiehelderheid 'n onderskeibare en potensieel operasioneelbare begrip is. Die verfynde instrumente het ook duideliker onderskei tussen "helder" en minder "helder" onderwysers (p.8).

5.3.5 Cruickshank, Kennedy, Bush & Myers

Cruickshank en sy medewerkers (1979) het drie navorsingsprojekte aangepak wat soos volg onderskei kan word:

- Leerlinge is gevra om aan te toon wat onderwysers doen om onderrig helder (duidelik, maklik) te maak.

- Die faktore wat "helder" onderwysers aantoon, is geneem en leerlinge moes bepaal watter faktore die meer "helder" en minder "helder" onderwysers aandui.

- 'n Verkorte, verfynde lys van faktore wat uit die vorige studie (Kennedy **et al.**, 1978) verkry is, is aan die leerlinge gegee en hul moes aandui watter van die faktore die beskrywendste is van die meer en minder "helder" onderwysers.

Cruickshank **et al** (1979) rapporteer dat elke navorsingsprojek vir hul 'n duideliker beeld gegee het van wat kommunikasiehelderheid is. Die navorsing in sy geheel gesien, het ook die bevindings van Rosenshine & Furst, (1971) ondersteun, naamlik dat kommunikasiehelderheid werklik 'n multidimensionele grootheid is.

Op grond van die resultate kom dié navorsers tot die gevolgtrekking dat kommunikasiehelderheid waargeneem en gemeet kan word. Verder het onderwyseropleiers nou 'n aanduiding van wat hulle moet doen om "helder" dosente te wees en om "helder" onderwysers op te lei.

Daar is op bogenoemde resultate voortgebou om 'n werkbare instrument daar te stel wat kommunikasiehelderheid kan meet.

5.3.6 McCaleb & White

In 'n insiggewende artikel van McCaleb & White (1980:27-29) wys hul daarop dat onderwyseropleiers na aanleiding van navorsing oor kommunikasiehelderheid die bevindings nou kan begin toepas in die evaluering van onderwysers. Hul navorsing het vier probleemareas geïdentifiseer vir die bepaling van die verbande tussen kommunikasiehelderheid, effektiewe onderrig en leerlingprestasie. Elk van hierdie areas sal afsonderlik bespreek word.

5.3.6.1 Die seleksie van kommunikasiehelderheidsaanwysers

Eerstens is die probleem van kommunikasiehelderheidsaanwysers aangepak. Op grond van die vorige navorsing oor kommunikasiehelderheid is 'n waarnemingsgids opgestel vir die beskrywing en evaluering van kommunikasiehelderheid. Dit bestaan uit die volgende elemente:

Begrip/simpatie

* Het die onderwysers gepoog om vas te stel of leerlinge vroeër met die inhoud kennis gemaak het?

* Het die onderwyser

  - terme gebruik wat ondubbelsinnig is en binne die ervaringsvlak van die leerlinge val en

  - duidelike (helder) terme gebruik of moeilike terme verduidelik?

Struktuur van die les

* Is die doelwit(te) bepaal?

* Het die onderwyser 'n vooruitskouing van die les gegee?

* Bevat die les interne opsommings?

* Was daar 'n finale oorsig?

Ordening van leerinhoud

* Was die leerinhoude logies uiteengesit?

Verduideliking

* Is die primêre begrippe verduidelik?

* Is korrekte voorbeelde gebruik in die verduideliking?

* Is die inhoud met behulp van konkrete en abstrakte voorbeelde en/of terminologie verduidelik?

Aanbieding

* Het die uitspraak (artikulasie) en projeksie van woorde begrip tot gevolg gehad?

* Was die aanbiedingstempo in orde?

* Het die onderwyser se ekstrinsieke media bygedra tot begrip?

Alhoewel die waarnemingsgids 'n groot hulp was om die moeilikheidsgraad van evaluering van kommunikasiehelderheid enigsins te verminder, moes ook aandag gegee word aan verdere sake.

5.3.6.2 Opleiding benodig vir die evaluering van kommunikasiehelderheid

Die tweede probleem was die opleiding van die evalueerders. Sou spesiale opleiding nodig wees om die kenmerke (komponente) van kommunikasiehelderheid te evalueer? Die navorsers rapporteer dat van die vyf aanwysers van kommunikasiehelderheid wat geïdentifiseer is, dit blyk dat begrip en verduideliking die twee aanwysers is wat die moeilikste is om betroubaar te evalueer. Alhoewel evalueerders rapporteer dat betroubare gegewens verkry is rakende definisies en voorbeelde, daar nie eenstemmigheid was oor die akkuraatheid van voorbeelde of die duidelikheid van die terminologie nie. Eenstemmigheid kon ook nie bereik word oor die verduidelikingskomponent nie. Daar het byvoorbeeld verskil bestaan oor die feit of onderwysers terminologie gebruik het wat by die ervaring van die leerlinge pas. Dit wil dus voorkom asof waarnemers/evalueerders spesiale opleiding nodig het om die onderwyser se verduideliking te evalueer en om ook oor die akkuraatheid en balans van die leerinhoud te oordeel. Om oor die akkuraatheid van die voorbeelde te beoordeel, moet die evalueerder kennis dra van die leerinhoud wat aangebied word, en om die komponent van verduideliking te begryp, is kennis van die leerlinge se begripsvermoë nodig.

Dit is dus gewens dat as bogenoemde aspekte geëvalueer moet word, kennis van die leerinhoud en die onderwyservaring van die evalueerder van groot belang is.

5.3.6.3 Onderskeiding tussen kommunikasiehelderheid en dinamiese voordrag

'n Volgende probleem wat ook opduik, is die neiging by evalueerders om deur die onderwyser se dinamiese optrede beïnvloed te word. Wanneer evalueerders moes

kies tussen twee lesse, het hul konsekwent die les met die meer dinamiese voordrag verkies, nieteenstaande die feit dat die les foutiewe voorbeelde bevat het asook die weglating van definisies en verduidelikings. Die meer dinamiese onderwyser skyn meer selfvertroue te hê, gebruik minder spraakfoute, kan nie-verbaal hom/haar beter uitdruk, het meer oogkontak en gebruik 'n groter verskeidenheid stemvariasies. Alhoewel dinamika 'n baie belangrike kwaliteit is, moet dit nie gebreke in helderheid verbloem of die aandag aftrek van effektiewe onderrig nie.

Die bevindinge beklemtoon weereens die nodigheid van presiese waarneming van kommunikasiehelderheid. Die seleksie (keuring) en opleiding van evalueerders en die ontwikkeling en gebruik van waarnemingsinstrumente, beklemtoon die onderskeiding tussen kommunikasiehelderheid en ander aspekte van die oordrag van leerinhoud. Kommunikasiehelderheid wat met die aanbiedingskomponent verband hou, het ook baie te doen met uitspraak en beskrywende gebare. Hoewel dinamika geassosieer word met 'n entoesiastiese aanbieding en geklassifiseer word onder oordrag, moet dit nie verwar word met kommunikasiehelderheid nie.

5.3.6.4 Leerlinge se geleenthede om te leer

Die laaste probleem wat ondersoek is, is die verwantskap tussen kommunikasiehelderheid en leerlinge se geleenthede om te leer. Dit is veral van belang wanneer die onderwyseropleier kommunikasiehelderheid wil koppel aan leerlingprestasie. As leerlinge nie 'n geleentheid kry om die leerinhoud te bestudeer nie, kan kommunikasiehelderheid nie konsekwent beter leerlingprestasie tot gevolg hê nie. Evalueerders kan ook nie alleen staatmaak op 'n eenvoudige oorsiglys van kommunikasiehelderheidsfaktore nie. Daar moet ruimte gelaat word vir die besluite wat die onderwyser neem rakende die insluiting en beklemtoning van die leerinhoud.

Die navorsers het dus gepoog om nie net 'n betroubare waarnemingsinstrument daar te stel nie, maar ook aanbeveel dat evalueerders deeglik gekeur en opgelei moet word, terwyl die vermoëns van die onderwyser nie oor die hoof gesien word nie.

5.3.7 Hines

Die hoofdoel van Hines (1981) se navorsing was om vas te stel of die faktore wat as primêre aanwysers van kommunikasiehelderheid by onderwysers deur jonger

kinders ("junior high school level") geïdentifiseer is, ook van toepassing was op studente ("college level") (Hines, 1981:14). Verder wou die navorser vasstel of faktore wat kommunikasiehelderheid beskryf geïdentifiseer en betroubaar gemeet kan word.

Met die vorige navorsers se bevindings oor kommunikasiehelderheid as agtergrond, het Hines 'n eie metingsprogram ontwikkel in die vorm van vraelyste wat genoem is die "Teacher Clarity Observation Instrument" (p.341-405). Kortliks kom dit daarop neer dat onderwysstudente op 'n vraelys die kenmerke van die meer "helder" en minder "helder" onderwyser moes aantoon.

Verder moes studente mikrolesse so aanbied dat die medestudente waarskynlik tevrede sal wees met die leerresultate. Daarna word die lesse wat op video geneem is, deur opgeleide kodeerders aan die hand van 'n spesiaal voorbereide vraelys gekodeer. Die resultate wat as baie belowend beskou is, is ook deur ander navorsers gebruik. Dié vraelyste van Hines het ook addisionele inligting verskaf en insig gegee in die bestaande kennis van kommunikasiehelderheid asook 'n lys kommunikasiehelderheidsfaktore daargestel wat deur dosente en studente gebruik kan word in onderwysersopleiding (p.338).

5.3.8 Hines, Cruickshank & Kennedy

In 1982 het Hines **et al.** 'n ondersoek geloods na die meting van kommunikasiehelderheid en die verwantskap wat dit met leerderprestasie en -tevredenheid het. Die nodige inligting oor die aanbiedings van die onderwysstudente, wat almal dieselfde les moes aanbied, is verkry deur opgeleide waarnemers (onderwysers) en ander onderwysstudente wat as leerlinge sou optree. Die waarnemers het gebruik gemaak van die waarnemingsinstrument van kommunikasiehelderheid wat deur Hines in 1981 ontwerp is naamlik die "Teacher Clarity Observation Instrument". (Vergelyk Hines, 1981:341-405).

Die bevindings van die navorsing was baie bemoedigend. Daar is onteenseglik bewys dat die komponente van kommunikasiehelderheid wat in vorige navorsing geïdentifiseer is (Bush, 1976; Kennedy, Cruickshank, Bush & Myers, 1978; Hines, 1981), waargeneem en betroubaar gemeet kon word. Verder is aangetoon dat daar 'n positiewe, hoogs beduidende verwantskap bestaan tussen kommunikasiehelderheid en beide leerderprestasie en -tevredenheid.

5.3.9 Gloechner

In 1983 het Gloechner 'n suksesvolle opleidingseenheid saamgestel vir die opleiding van onderwysstudente in kommunikasiehelderheid. (Kyk hoofstuk 6). 'n Deel van die opleidingsprogram het ook die meting van kommunikasiehelderheid onder andere deur middel van die Hines-vraelyste (Hines, 1981) ingesluit. Verder is studente se lesse op video geneem en deur opgeleide kodeerders gekodeer om die voorkoms van kommunikasiehelderheidsfaktore te bepaal (p.90, 91).

5.3.10 Cruickshank

Cruickshank (1985) gee in 'n oorsigartikel die bevindings weer wat in verband met kommunikasiehelderheid vasgestel is en watter implikasies dit inhou vir onderwysersopleiding. Om die aanbevelings wat uit die ondersoeke na kommunikasiehelderheid na vore gekom het te kan toepas, was instrumente nodig om die faktore wat kommunikasiehelderheid beïnvloed te kan meet. Hy verwys kortliks na die instrumente wat ontwikkel is deur Cruickshank **et al.** (1975), Bush (1976), Bush **et al.** (1977), Kennedy **et al.** (1978), Hines (1981), Williams (1983) en Gloechner (1983). Die belangrikste tipe meetinstrument vir kommunikasiehelderheid is volgens Cruickshank (1955:46) dié van Hines (1981) wat deur verskeie navorsers na haar (onder andere Williams (1983) en Gloechner (1983)) met sukses gebruik is.

5.3.11 Cruickshank & Kennedy

In 1986 het Cruickshank & Kennedy 'n deeglike en volledige artikel gepubliseer oor twee dekades se navorsing oor kommunikasiehelderheid. Hulle wys op die probleem van definiëring van kommunikasiehelderheid wat die waarneming en dus ook die meetbaarheid daarvan gekortwiek het. Sedert die ondersoek van Rosenshine (1971) is daar toenemend navorsing gedoen oor die wese van kommunikasiehelderheid. Die baanbrekerswerk van Hiller **et al.** (1969) en Hiller (1971) op die gebied van identifisering van faktore wat kommunikasiehelderheid mag beïnvloed, word ook vermeld. Die navorsingsprogram aan die universiteit van Ohio oor kommunikasiehelderheid het gelei tot hernude belangstelling in dié navorsingsveld. Die effek van kommunikasiehelderheid op leerlingprestasie en -tevredenheid, asook die waarneembaarheid en meetbaarheid daarvan, het veral

baie aandag geniet. Die opleiding van onderwysstudente in kommunikasie-helderheid is ook nou ondersoek. (Kyk hoofstuk 6).

5.3.12 Chilcoat & Vocke

In 'n artikel deur Chilcoat & Vocke (1988:222) oor kommunikasiehelderheid, gee hul 'n oorsig oor die waarneembaarheid (meetbaarheid) van kommunikasie-helderheidsfaktore en noem belangrike faktore waaraan onderwysers kan aandag gee ten einde leerlingprestasie te verbeter. (Vergelyk paragraaf 4.2.11.)

5.4 SAMESTELLING VAN 'N MEETINSTRUMENT OM DIE KOMMUNI-KASIEHELDERHEID VAN ONDERWYSSTUDENTE TE BEPAAL

5.4.1 Vereistes waaraan 'n meetinstrument moet voldoen

Volgens Marais (1985: 85) word 'n waarnemingsinstrument saamgestel uit 'n aantal waarnemingskategorieë wat tydens lesanalises gekodeer kan word. Die inligting wat so bekom word, maak die instrument 'n verantwoordbare maatstaf waardeur sekere onderrighandelinge meetbaar of evalueerbaar word. Die drie basiese kriteria waaraan 'n onderwyswaarnemings- en evalueringsinstrument moet voldoen, volgens Herbert & Attridge (1975: 1-20) is kortliks die volgende:

- *Die kriterium van identifisering* (Herbert & Attridge, 1975: 4-6; Marais, 1985: 87; Calitz, 1978: 187).
  Hiermee word bedoel dat gebruikers presies sal weet waarvoor die instrument gebruik moet word, dit wil sê die doel daarvan, die teoretiese begronding daarvan en die fokuspunte van die instrument.

- *Die kriterium van geldigheid en betroubaarheid* (Herbert & Attridge, 1975: 6 - 16; Dunkin & Biddle, 1974: 78; Calitz, 1978: 187-189).

  Geldigheid verwys na die mate waartoe die lesing wat 'n instrument gee, dit meet wat dit veronderstel is om te meet. Geldigheid verwys verder na die akkuraatheid en konsekwentheid van 'n toets/meetinstrument. Betroubaarheid verwys weer na die konsekwentheid van die meetinstrument om as 'n meetinstrument dieselfde resultate te verkry al verskil die tyd, plek en toetspersone.

- *Die kriterium vir praktiese toepasbaarheid* (Herbert & Attridge, 1975: 16-18; Marais, 1985: 88; Calitz, 1978: 189-190).

  Meetinstrumente moet, baie kortliks gestel, prakties bruikbaar en gebruikersvriendelik wees.

Sover moontlik is by die ontwikkeling van 'n meetinstrument vir kommunikasiehelderheid ook deeglik aan hierdie kriteria aandag gegee.

5.4.2 Basis vir die samestelling van 'n meetinstrument

Soos in paragraaf 4.4 volledig aangetoon is, is daar vier faktore deur navorsers geïdentifiseer wat kommunikasiehelderheid positief of negatief kan beïnvloed, naamlik die gebruik van vaagheidsterme, gebrek aan spraakvlotheid of verwarrende woordgebruik ("mazes"), lesorganisasie en hinderlike aanwensels of maniertjies ("mannerisms"). Hierdie vier faktore het gedien as basis vir die samestelling van 'n meetinstrument om kommunikasiehelderheid van onderwysstudente te bepaal. Om die objektiewe meetbaarheid van elk van hierdie faktore na te gaan, was dit nodig om elk van die faktore te onderwerp aan kategorisering.

Elke faktor sal vervolgens in meer besonderhede bespreek word.

5.4.3 Vaagheidsterme

Vaagheidsterme kom voor wanneer 'n spreker probeer om leerinhoud te hanteer wat hy nie ten volle beheers nie of nie ten volle begryp om maksimum effektiewe kommunikasie te verseker nie. (Kyk paragraaf 4.4.1). Vaagheidsterme, kan volgens Hiller, Fisher & Kaess (1969: 665) in die volgende kategorië verdeel word:

* *Dubbelsinnighede/onduidelikhede*

Dit kom voor wanneer 'n term gebruik word wat meerduidig vertolk kan word, moeilik omskryfbaar of begrypbaar is en nie eksplisiet is nie. Voorbeelde hiervan is woorde soos: êrens, nêrens, ander mense, dinge en omstandighede.

* *Dubbele ontkenning (negatiewe versterkers)*

Dit kom voor wanneer die dubbele ontkenning 'n groot mate van vaagheid en onsekerheid aandui. Voorbeeld hiervan is die volgende: nie almal nie, nie baie nie, nie min nie en nie ver nie.

* *Benadering*

Die term dui skatting, twyfel of onsekerheid aan. Voorbeelde hiervan is: ongeveer, byna, omtrent, baie, min en soort van.

* *Flous ("bluffing")*

Dit kom voor wanneer 'n spreker besef dat hy nie ten volle in beheer is van die leerinhoud nie, en sy gebrek aan kennis wil verberg, soos die volgende voorbeelde aandui: natuurlik, soos julle weet, mag wees, eintlik, inderdaad, waarlik, duidelik, in 'n neutedop, in ander woorde, so te sê, om die waarheid te sê, ensovoorts en julle weet mos.

* *Fouterkenning*

Dit kom voor in die vorm van 'n erkenning van onsekerheid oor die korrektheid van die feite en waardeur die spreker as't ware 'n agterdeur oophou, byvoorbeeld "ek is nie seker nie", "dit mag wees", "ek reken so", "ek raai", "ek skat so", "ek mag verkeerd wees" en "ek praat onder korreksie".

* *Vae hoeveelhede*

Dit dui op: nie presiese, aanduiding van hoeveelhede nie byvoorbeeld 'n tros, 'n paar, min, baie, nie baie nie, nie veel nie, 'n klompie en min of meer.

* *Meer- en veelvoude*

Dit dui meer as een aan, maar is vaag en nie duidelik bepaalbaar nie byvoorbeeld aspekte, faktore, soorte en klasse.

* *Moontlikhede*

Dit dui op iets wat kan gebeur, miskien kan plaasvind maar wat 'n mate van twyfel bevat. Voorbeelde hiervan is: dit mag wees, kan wees, kan, die kanse is goed of sleg, moontlik en miskien.

* *Waarskynlikhede*

Dit dui weer iets aan wat vermoedelik waar of juis mag wees, maar wat ook 'n gebrek aan konkreetheid of onsekerheid bevat, byvoorbeeld waarskynlik, soms, gewoonlik, sommige kere, dikwels, normaalweg en somtyds.

5.4.4 Gebrek aan spraakvlotheid of verwarde woordgebruik ("mazes")

Hierdie verskynsel word deur Smith (1977: 199) en Land & Smith (1979:56) geidentifiseer as enige woord of sinsdeel wat semanties geen sin uitmaak nie. Dit kan byvoorbeeld 'n valse begin van 'n sin, die stop of vassteek in 'n sin, herhaling van woorde, verwarrende woordgebruik, verdraaiings, taalverminkings of versprekings wees. Klankuitings soos "uh", "ah", "um" en "aag" val ook in hierdie kategorie.

5.4.5 Lesorganisasie

Al die navorsers wat op lesorganisasie gekonsentreer het as kommunikasiehelderheidsfaktor is dit eens dat goeie lesorganisasie, beter leerresultate tot gevolg het, maar om dit in meetbare terme te omskryf het talle probleme veroorsaak. Om hierdie rede gaan lesorganisasie in onderafdelings verdeel word en die belangrikste navorsingsbevindings wat hiermee verband hou kortliks genoem word. (Kyk ook paragraaf 4.4.3).

* *Lesstruktuur*

Smith (1977: 204) stel dit dat lesstruktuur deeglike beplanning van die onderwyser verg, maar dit is volgens Smith (1985a: 295) die moeilikste veranderlike om deur die kodeerders geanaliseer te word. In sy navorsing kon die drie opgeleide kodeerders soms eers konsensus bereik nadat die betrokke saak saam bespreek is. Hy maak dus die gevolgtrekking dat vakkundiges nodig is vir die identifisering van kernbegrippe en prosesse, en om vas te stel of die doelstellings wel bereik is.

* *Lesdoelwitte*

Lesdoelwitte moet noodwendig vir elke les geformuleer word; om te bepaal of die lesdoelwit wel bereik is, en in hoe 'n mate dit bereik is, is moeilik meetbaar (Smith, 1977: 203, 204; Smith, 1985a: 295).

* *Leerlingdeelname*

Smith & Edmonds (1978: 231) kon geen beduidende resultate vind of leerlingdeelname enige invloed het op leerlingprestasie nie. Leerlingdeelname is dus volgens hierdie navorsers, nie altyd bepalend vir sukses en ook nie 'n aanduiding van die "helderheid" van 'n les nie.

* *Gebruik van voorbeelde*

Smith (1977: 204) meen dat dit moeilik is om te bepaal of voorbeelde relevant is of nie. McCaleb & White (1980: 28) staaf Smith (1977) se bevinding deur te sê dat daar nie eenstemmigheid bereik kon word onder kodeerders oor die relevantheid van voorbeelde nie. Vir hierdie doel sou dus ook van vakkundiges gebruik gemaak moet word.

* *Duidelike oorgange in die les*

Land (1979: 796) haal Crossman & Olson (1969) aan wat bevind het dat geen beduidende resultate gevind is om te bepaal of duidelike oorgange in die les 'n invloed op leerlingprestasie het nie.

* *Addisionele werk wat nie verduidelik word nie*

Geen beduidende resultate is gevind of addisionele werk 'n invloed het op leerlingprestasie nie. (Vergelyk Smith, 1980: 8; Land, 1979: 797 en Smith & Land, 1980: 144).

Dit is dus duidelik uit die navorsingsresultate wat hierbo genoem is, dat lesorganisasie moeilik in meetbare terme uitgedruk kan word of objektief gekwantifiseer kan word.

5.4.6 Hinderlike aanwensels, maniertjies ("mannerisms")

Hieronder word verstaan spraak- en ander aanwensels of maniertjies van die onderwyser wat nie net die leerlinge se aandag aftrek van die aanbieding van die leerinhoud nie, maar laat konsentreer op die aanwensel self. (Kyk paragraaf 4.4.4).

Onder spraakaanwensels word verstaan: die gebruik van woorde op so 'n manier dat dit 'n niksseggende betekenis het, byvoorbeeld "OK", "goed", "reg", "hulle sê", "nou", "oraait". (Vergelyk ook Smith & Bramlett, 1981: 359).

Ander aanwensels of maniertjies van die onderwyser is onder andere om gedurig die kuif uit die oë te vee, ensovoorts. (Kyk paragraaf 4.4.4). (Vergelyk ook Huebsch, 1986: 12). Laasgenoemde is slegs meetbaar wanneer lesse direk waargeneem word of wanneer van video-opnames gebruik gemaak word. Wanneer klankopnames gebruik word, kan slegs op spraakaanwensels gelet word.

5.4.7 Samestelling van 'n meetinstrument

Na deeglike inagneming van die kriteria van waarnemingsinstrumente en navorsingsbevindings van veral Hiller (1969), Hines (1981) en Smith (1982b), is die volgende drie faktore wat kommunikasiehelderheid mag beïnvloed as basis gebruik vir die samestelling van die meetinstrument naamlik: vaagheidsterme, gebrek aan spraakvlotheid en hinderlike spraakaanwensels.

Nadat eers 'n voorlopige meetinstrument opgestel is wat bogenoemde faktore bevat het, is daar 'n loodsondersoek deur die navorser met behulp van die kodeerders uitgevoer. Sekere onderafdelings (kategorieë) wat te na aan mekaar gelê het, is saamgevoeg terwyl sommiges duideliker omskryf en geskei is. Die finale meetinstrument wat aangetoon word in tabel 1, het ook gedien as koderingsinstrument.

Tabel 1

Meetinstrument vir kommunikasiehelderheid

	Frekwensietellings		
Lesnr	**Kodeerder 1**	**Kodeerder 2**	**Kodeerder 3**
A. Vaagheidsterme			
1. Onduidelike, dubbelsinnigheede; waarskynlikhede.			
2. Vae hoeveelhede; dubbele ontkenning, (negatiewe versterkers).			
3. Benaderings.			
4. Flous, bluf (en herstel).			
5. Fout erkenning; moontlikhede.			
6. Ander.			
TOTAAL			
B. Gebrek aan spraakvlotheid			
1. Valse aanvang van sin.			
2. Herhaling van woorde; hakkel; stotter.			
3. Verwarde woordkeuse; sinsnede (sinloos).			
4. Versprekings.			
5. Uh, um, ah, aag, ...			
6. Niksseggend, sinlose stopwoorde in sin.			
7. Nie-noodsaaklike leerinhoud.			
8. Verkleining (onnodig).			
9. In eie rede val; afdwaal.			
10. Ander.			
TOTAAL			
C. Aanwensels			
1. Spraakaanwensels.			
2. Hinderlike maniertjies.			
3. Ander.			
TOTAAL			
GROOT TOTAAL			

5.5 RIGLYNE VIR DIE GEBRUIK VAN DIE MEETINSTRUMENT VIR KOMMUNIKASIEHELDERHEID

Vir die korrekte toepassing van die meetinstrument om die kommunikasiehelderheid van onderwysstudente te bepaal, word die volgende riglyne gestel:

* Die meetinstrument is vir Afrikaanssprekende onderwysstudente ontwerp.

* Die les wat die student aanbied, kan handel oor enige onderwerp. By die keuse van die onderrigmetode moet in gedagte gehou word dat die verbale aanbieding van die onderwysstudent strenger waargeneem gaan word.

* 'n Lesopname kan gedoen word op klank- of videoband, afhangende van die tyd en die fasiliteite wat beskikbaar is.

* Die student wat die les aanbied moet op sy/haar gemak wees, want studente wat gespanne is, verloor hul selfvertroue, raak selfbewus en kan die lesaanbiedings nie natuurlik laat verloop nie. Die indruk kan anders geskep word dat studente kommunikasieprobleme het wat dalk nie normaalweg die geval is nie.

* Na die opname van die les, moet dit getranskribeer en aan die hand van die meetinstrument gekodeer word.

* Lees elke getranskribeerde les eers aandagtig deur om die doel en strekking van die les te peil. Vir hierdie doel sou ook na die lesopname geluister en/of gekyk kon word.

* Die les moet weer gekontroleer en foute moet volgens die meetinstrument se kodes geïdentifiseer word. (Kyk bylae D vir 'n voorbeeld van 'n gekodeerde les).

* Aan die einde van die leskodering word die foute volgens elke kategorie aangedui deur 'n regmerkies in die betrokke blokkie te maak. Die aantal regmerkies verteenwoordig die totaal van elke kategorie. (Kyk bylae E vir 'n voorbeeld van 'n ingevulde koderingskaart).

* Verder word die totaal van elke faktor afsonderlik, asook die groot totaal vir al die faktore bereken. (Kyk bylae E).

* Die finale punt dui dan die mate van vaagheid, gebrek aan spraakvlotheid, die gebruik van hinderlike aanwensels en dus 'n gebrek aan kommunikasiehelderheid in die algemeen aan.

5.6 SAMEVATTING EN VOORUITSKOUING

In hierdie hoofstuk is aandag geskenk aan die doel van die meting van kommunikasiehelderheid. Verder is daarop gewys dat deur doelgerigte meting probleme ten opsigte van kommunikasiehelderheid geïdentifiseer kan word. Hierdie probleme kan dan deur opleiding vermoedelik verbeter word. 'n Literatuuroorsig is ook gegee oor die ontwikkeling van meting van kommunikasiehelderheid, vanaf die pionierswerk van Hiller **et al.** (1969) tot die navorsing van Chilcoat en Vocke (1988). Die samestelling van 'n eie meetinstrument in kommunikasiehelderheid is ook bespreek. Laastens is enkele riglyne vir die gebruik van dié meetinstrument in kommunikasiehelderheid neergelê.

'n Vraag wat in die volgende hoofstuk aangespreek gaan word is: Kan onderwysstudente in kommunikasiehelderheid opgelei word? Daar gaan onder andere gekyk word na die doel van opleiding in kommunikasiehelderheid en verskillende opleidingsprogramme gaan kortliks bespreek word. Aan die hand van 'n sikliese-model vir lesbeplanning gaan 'n eie opleidingsprogram in kommunikasiehelderheid opgestel word.

HOOFSTUK 6

OPLEIDING VAN ONDERWYSSTUDENTE IN KOMMUNIKASIE-HELDERHEID

6.1 INLEIDING

In dié hoofstuk gaan gepoog word om die vraag te beantwoord: Kan kommunikasiehelderheid vir onderwysstudente aangeleer word? Om dit te kan doen, moet onder andere aan die volgende sake aandag gegee word, naamlik die doel van opleiding van onderwysstudente in kommunikasiehelderheid, die waarde wat verskeie opleidingsprogramme in kommunikasiehelderheid vir onderwysers-opleiding kan inhou en watter opleidingsmetode(s) geskik is. Ten slotte sal 'n eie opleidingsprogram saamgestel word vir Afrikaanssprekende onderwysstudente.

6.2 DOEL VAN DIE OPLEIDING VAN ONDERWYSERS IN KOMMUNIKASIE-HELDERHEID

Die doel van meting van kommunikasiehelderheid (paragraaf 5.2), hou verband met die navorsingsbevindinge wat bewys het dat hoe minder vaagheidsterme en hinderlike aanwensels gebruik word en hoe beter die spraakvlotheid van onderwysers is, hoe beter is leerlingprestasie en gevolglik ook leerlingtevredenheid.

Verder het navorsing aangetoon dat daar 'n skynbare gebrek aan kommunikasie-helderheid by baie onderwysers/onderwysstudente bestaan en dat hulle meestal self nie daarvan bewus is nie.

Op grond van verskeie faktore wat deur verskillende oorsese navorsers geïdentifiseer is as faktore wat kommunikasiehelderheid positief of negatief beïnvloed, is verskeie meetinstrumente vir kommunikasiehelderheid toegepas en is belowende resultate verkry. Die meting van kommunikasiehelderheid stel opleidingsinstansies nou in staat om ook opleiding in kommunikasiehelderheid te doen.

Opleiding in kommunikasiehelderheid het dus ten doel om kommunikasiehelderheidskwaliteite wat onderwysstudente reeds besit, te verbeter of ander aan te leer, en negatiewe kommunikasiehelderheidskwaliteite af te leer of ten minste tot so 'n vlak te verminder dat dit nie meer leerlingprestasie en -tevredenheid nadelig sal beïnvloed nie. Hierdeur word gepoog om mee te help om beter toegeruste onderwysers aan die onderwysprofessie af te lewer.

6.3 BESPREKING VAN VERSKEIE OPLEIDINGSPROGRAMME IN KOMMUNIKASIEHELDERHEID

In die volgende paragrawe gaan gelet word op verskeie navorsers se pogings om opleidingsmodelle op te stel met die oog op verbetering van, of die aanleer van faktore wat kommunikasiehelderheid positief beïnvloed. Alhoewel al hierdie navorsers nie gepoog het om opleiding in kommunikasiehelderheid te verskaf nie, het hul die belangrikheid van opleiding besef en aanbevelings gedoen met die oog op toekomstige opleiding in dié verband.

6.3.1 Land & Smith

Land & Smith (1979) het twee groepe steurende faktore geïdentifiseer ten opsigte van kommunikasiehelderheid, naamlik gebrek aan spraakvlotheid en die gebruik van vaagheidsterme. Daarom maak hul die volgende aanbevelings in verband met die opleiding van onderwysstudente:

* Die doel moet wees om vaagheidsterme te verminder en spraakvlotheid by onderwysstudente te verbeter.

* Dit kan onder andere gedoen word deur te fokus op hanteerbare vaardighede wat waargeneem, gekwalifiseer en objektief beoordeel kan word (p.57).

6.3.2 Smith & Bramblett

Smith & Bramblett (1981) het bevind dat vaagheidsterme 'n besliste negatiewe invloed het op leerlingprestasie. Met die oog op toekomstige onderwysersopleiding

en die moontlike inhoud van 'n opleidingsprogram in kommunikasiehelderheid is die volgende aanbevelings gemaak:

* Opleiers moet klem lê op vaardighede wat objektief waargeneem en geëvalueer kan word.

* Studente moet daarop konsentreer om vaagheidsterme te verminder.

* As onderwysstudente meer kennis het van die leerinhoud wat hul moet aanbied, meer selfvertroue opdoen en hinderlike spraakgewoontes sou vermy, sal hul vaagheidsterme verlaag tot 'n vlak waar dit nie meer leerlingprestasie beïnvloed nie (p.359).

6.3.3 Hines

Hines (1981) was verantwoordelik vir die ontwikkeling van die eerste doeltreffende metingsprogram van kommunikasiehelderheid. Geen opleiding in kommunikasiehelderheid is deur haar aangebied nie, maar een van die belangrikste aanbevelings wat gedoen is, is dat 'n opleidingsprogram vir kommunikasiehelderheid ontwikkel moet word. Een van die doelstellings wat in die opleidingsprogram nagestreef kan word, is om onderwysstudente te leer om meer "helder" te wees en meer bewus gemaak moet word van kommunikasiehelderheid gedurende hul opleiding.

6.3.4 Smith

Smith (1982b) het die eerste werklike opleidingsprogram in kommunikasiehelderheid vir finalejaar onderwysstudente ontwikkel. Die doel van dié program was om vaagheidsterme en 'n gebrek aan spraakvlotheid teen te werk deur die studente lesse te laat aanbied en krities daarna te kyk. Die studente het deelgeneem aan 'n weeklange mikro-onderwysopleidingsprogram, waar hul geleer is om die faktore wat met kommunikasiehelderheid in verband gebring word, te identifiseer en te kwalifiseer. Die metode wat hy in die opleidingsprogram gevolg het, het soos volg verloop:

* Elke student het 'n mikroles voor mede-studente aangebied wat dan op klankband opgeneem is.

* Die ondersoeker het hierna die terme "vaagheid" en "gebrek aan spraakvlotheid" verduidelik en die negatiewe invloed daarvan op prestasie van leerlinge beklemtoon.

* Hierna is lesse aan die studente voorgespeel wat vaagheidsterme en gebrek aan spraakvlotheid bevat.

* Die studente is geleer om die vaagheidsterme en gebrek aan spraakvlotheid uit te ken en die aantal kere wat dit voorkom te bepaal of te kwantifiseer.

* Maniere is bespreek om die frekwensie van die voorkoms van die faktore te beperk, byvoorbeeld:

  - die faktore kom dikwels voor wanneer 'n persoon nie in beheer van die leerinhoud is nie;
  - wanneer 'n persoon nie seker is oor hoe om 'n begrip te verduidelik nie;
  - wanneer 'n persoon twyfel oor die volgorde waarin begrippe moet voorkom;
  - wanneer 'n persoon uit gewoonte frases gebruik wat geen doel dien in die ontplooiing van die leerinhoud nie, byvoorbeeld "julle weet".

* Elke student moes na sy eie les op band luister en die vaagheidsterme en gebrek aan spraakvlotheid identifiseer.

* Intussen het die ondersoeker reeds die faktore by elke individuele les gekwantifiseer.

* Die opleiding is voortgesit totdat daar 'n hoë mate van ooreenkoms tussen die tellings van die student en ondersoeker voorgekom het.

Die volgende gevolgtrekkings en aanbevelings is deur Smith (1982b: 10) gemaak:

* Onderwysstudente kan geleer word om vaagheidsterme te vermy. Dit sluit in die intense fokus op vaagheidsterme en die gebrek aan spraakvlotheid tydens die voorbereiding en aanbieding van die lesse.

* Opleiers moet fokus op kommunikasiehelderheidsfaktore wat waarneembaar en objektief berekenbaar is. (Vergelyk ook Hines **et al.**, 1982:14.)

6.3.5 Gloechner

Gloechner (1983) het 'n opleidingsprogram vir onderwysstudente in kommunikasiehelderheid ontwikkel waarin hy die volgende doelstellings nagestreef het:

* Om vas te stel of studente wat kommunikasiehelderheidsopleiding ondergaan het meer "helder" is in hul lesaanbiedings as studente wat dit nie deurloop het nie.

* Om vas te stel of studente wat die kommunikasiehelderheidsopleiding deurloop het, die helderheidsfaktore meer gereeld toepas as studente wat dit nie deurloop het nie.

* Om vas te stel of die totstandkoming van 'n kommunikasiehelderheidsopleidingseenheid meriete het.

Die metode wat Gloechner gebruik het in sy opleiding kan kortliks soos volg uiteengesit word:

* 'n Voortoets is op die studente gedoen met behulp van Hines (1981) se vraelys oor kommunikasiehelderheid (Gloechner, 1983: 90).

* Elke student moes vervolgens 'n les aanbied waarvan 'n video-opname gemaak is.

* In die volgende stap moes die studente aan die mees effektiewe onderwysers dink, karaktertrekke van hulle identifiseer en 'n lys daarvan maak.

* So moes ook 'n lys van die karaktertrekke gemaak word van die mins effektiewe onderwysers.

* Verder is die kategorieë van effektiewe onderwysers, soos dit beskryf is deur Rosenshine & Furst (1971) verduidelik en bespreek.

* Die ondersoeker het verder verduidelik dat hul (die onderwysstudente) 'n studie gaan maak van kommunikasiehelderheid en opgelei gaan word om spesifieke kommunikasiehelderheidsfaktore te bemeester.

* Aantekeninge in verband met kommunikasiehelderheidsfaktore word aan die studente uitgedeel, verduidelik en bespreek.

* Die bespreking van kommunikasiehelderheid word toegelig met video-opnames van lesse wat positiewe kommunikasiehelderheidsfaktore bevat en ander wat weer 'n gebrek daaraan toon.

* 'n Merkstaat, wat spesiaal vir die doel ontwerp is, word aan die groep uitgedeel en die prosedure vir die gebruik daarvan verduidelik.

* Die studente kyk individueel na hul eie videolesse en gebruik die merkstaat om vas te stel hoeveel keer 'n spesifieke waarneembare kommunikasie-helderheidsfaktor voorkom. Die tellings van ondersoeker en studente word vergelyk. Die hele proses word herhaal totdat die deelnemers die merkprosedure verstaan en daar 'n groot mate van ooreenkoms tussen ondersoeker en studente se tellings bestaan.

* Die groep moet weer elk 'n les aanbied, soveel as moontlik positiewe kommunikasiehelderheidsfaktore insluit en weer die merkstaat gebruik.

* Indien nodig kan die video teruggespeel word om sekere sake te beklemtoon en/of kommentaar op sekere aspekte te lewer.

* Hierna is die groep onderwerp aan 'n toets oor kommunikasiehelder-heidsfaktore.

* Die studente moes nou weer 'n les aanbied. Dit moet egter 'n herhaling van die eerste les wees.

Na verwerking van die resultate is tot die slotsom gekom dat studente wat die kommunikasiehelderheidsopleiding ondergaan het, meer "helder" is in hul aanbieding as studente wat dit nie deurloop het nie.

Die volgende aanbevelings is deur Gloechner (1983: 154-155) gemaak vir toekomstige kommunikasiehelderheidsopleiding:

* Daar moet gekyk word na die effek wat opleidingsprogramme het, wat van tyd en plek verskil.

* Verskeie kommunikasiehelderheidsopleidingseenhede moet ontwikkel en vergelyk word.

* Daar moet gekyk word of die voorkoms van kommunikasiehelderheid tussen soorte lesse verskil.

6.3.6 Harris & Swick

Harris & Swick (1985) maak in hul artikel 'n belangrike stelling deur te sê dat die vermoë om helder te kommunikeer 'n kritiese toevoeging is tot die vermoëns van die voornemende onderwyser. Die opleiding van onderwysers in kommunikasiehelderheid speel dus 'n belangrike rol en daarom doen hul die volgende aanbevelings aan die hand:

* Onderwysstudente moet geleer word om vaagheidsterme te verminder en spraakvlotheid te verbeter, om sodoende leshelderheid en leermoontlikhede te verbeter.

* Opleiers/navorsers moet poog om die kritiese vlakke van die gebruik van helderheidsverbandhoudende veranderlikes te bepaal, waar dit onderrig belemmer en leerlinge se leersukses sal verminder.

6.3.7 Land

Land (1987) gee 'n kort oorsig van kommunikasiehelderheidsfaktore en beveel aan dat die volgende doelstellings nagestreef word tydens die opleiding in kommunikasiehelderheid:

* Die vermindering van die voorkoms van remmende veranderlikes soos vaagheidsterme, gebrek aan spraakvlotheid, ensovoorts tydens die opleidingstyd.

* Die vermeerdering van die voorkoms van veranderlikes wat kommunikasiehelderheid kan verbeter of bevorder.

* Die bestudering van die effek van die opleiding op die prestasie van die leerlinge van onderwysers wat 'n intensiewe opleiding gehad het in kommunikasiehelderheid.

6.3.8 Chilcoat

Alhoewel Chilcoat (1987) nie 'n eie opleidingsprogram in kommunikasiehelderheid vir onderwysers ontwikkel het nie, doen hy tog die volgende nuttige wenke aan die hand wat in 'n opleidingsprogram ingebou kan word:

* Handhaaf spraakvlotheid en vermy verbale invoegsels, soos byvoorbeeld "julle weet, "OK", ensovoorts.

* Handhaaf 'n redelike tempo gedurende die onderrig- en leerproses.

* Gebruik eksakte, presiese kwalifiserende terme in plaas van dubbelsinniges.

* Vermy die gebruik van verbale grootspraak ("bluffing") of vermydingsfrases.

6.3.9 Chilcoat & Vocke

Na 'n insiggewende bespreking oor kommunikasiehelderheidsfaktore wat deur navorsing uitgewys is as positief korrelerend met leerlingprestasie, gee Chilcoat & Vocke (1988) die volgende wenke met die oog op opleiding van onderwysstudente in kommunikasiehelderheid:

* Klem moet gelê word op meer presiese en heldere aanbieding van die leerinhoud.

* Onderwysstudente moet ook aangemoedig word om te konsentreer op eksakte, heldere verbale oordrag van inligting en om nie produktiewe leerlingprestasie teë te werk as gevolg van vae, dubbelsinnige en nievloeiende woordkeuse en spraak nie.

6.3.10 Eie opleidingsprogram

6.3.10.1 Inleiding

In die ontwikkeling van 'n eie opleidingsprogram in kommunikasiehelderheid is gebruik gemaak van die idees van Hiller (1969), Hines (1981), Smith (1982b) en Gloechner (1983). Aanpassings moes uiteraard gedoen word om aan te pas by Suid-Afrikaanse en plaaslike omstandighede.

6.3.10.2 Samestelling van 'n eie opleidingsprogram

In die samestelling/ontwikkeling van die opleidingsprogram vir onderwysstudente in kommunikasiehelderheid is van 'n sikliese-model, soos ontwerp vir lesbeplanning (Vergelyk Steyn, 1981: 17-99), gebruik gemaak. Die stappe is soos volg:

* **Situasieanalise**

Eerstens moes besin word oor die wyse waarop hierdie kommunikasiehelderheidsopleiding gedoen gaan word. Uit die literatuurstudie en met inagneming van die plaaslike situasie is besluit om die mikro-onderwysprogram te gebruik vir die opleiding en wel om die volgende redes:

* Al die oorsese navorsers het hul opleiding binne 'n mikro-onderwysopset gedoen.

* 'n Verdere oorweging was die tydsfaktor. Studente moes die opleiding in kommunikasiehelderheid reeds ondergaan het voordat die praktiese onderwystydperk aanbreek. As hul eers praktiese onderwys deurloop het, en moontlike verkeerde klasgeetegnieke aangeleer het , is dit moeilik om dit daarna suksesvol te verander.

* Die vol program van die finalejaaronderwysstudente moes ook in ag geneem word.

* Die vasgestelde mikro-onderwysperiodes is die enigste geskikte tyd om die kursus aan te bied.

* Die mikro-onderwysfases is 'n verpligte komponent in praktiese onderwysersopleiding.

* Tydens die mikro-onderwysperiodes is die kundigheid en ervaring van dosente beskikbaar.

* Die kommunikasiehelderheidsopleiding is 'n redelike kort, vol, kompakte, maar intensiewe kursus wat in die mikro-onderwysperiodes kan inpas.

* Geen addisionele periodes is vir die kommunikasiehelderheidsopleiding beskikbaar nie.

* Die oorgrote meerderheid onderwysstudente ontvang slegs in hul finale jaar onderwyskundige opleiding.

Tweedens sal elke student 'n mikroles aanbied oor 'n onderwerp en vak van sy/haar se eie keuse. Die mikroles sal dan op oudiokasset opgeneem en daarna getranskribeer word. Dan sal die les gekodeer word deur middel van 'n meetinstrument wat spesiaal vir die doel ontwerp is. Opleiding sal dan aan die studente gegee word om faktore wat kommunikasiehelderheid positief beïnvloed aan te leer.

* **Doelstellings**

Die doel van die kommunikasiehelderheidopleidingprogram was tweeledig naamlik:

* Studente moet aan die einde van die kommunikasiehelderheidsopleiding 'n verbetering toon ten opsigte van die kommunikasiehelderheidsfaktore.

* Studente moet aan die einde van die kommunikasiehelderheidsopleiding die kommunikasiehelderheidsfaktore so beheers dat hul die wat 'n negatiewe invloed uitoefen kan uitskakel.

* **Inhoud**

Wanneer besluit word oor die inhoud van die kommunikasiehelderheidsopleiding moet aan die volgende sake deeglike aandag gegee word:

* Studente moet ingelig word waaroor die opleiding gaan.

* Aantekeninge moet aan die studente gegee word waarin die begrip kommunikasiehelderheid verduidelik word. (Kyk bylae B).

* Geleenthede moet geskep word vir inoefening van verworwe kommunikasiehelderheidsfaktore.

* **Metode**

Die volgende metode moet gebruik word by die toepassing van dié opleidingsprogram:

* Elke student moet 'n mikroles aanbied uit 'n vakgebied en oor 'n onderwerp van sy/haar eie keuse wat dan op klankkasset vasgelê word.

* Die studente moet ingelig word dat hul kommunikasiehelderheidsopleiding gaan ontvang.

* 'n Lesing moet aan die studente gegee word waartydens die begrip kommunikasiehelderheid verduidelik word en die faktore wat positief of negatief op kommunikasiehelderheid kan inwerk, deeglik bespreek word.

* Aantekeninge oor kommunikasiehelderheid moet aan die groep gegee word sodat hul tuis dit kan bestudeer en dus deeglik op hoogte kan kom van faktore wat kommunikasiehelderheid beïnvloed.

* Verder moet die bespreking toegelig word met lesvoorbeelde wat vooraf op videoband opgeneem is en wat kommunikasiehelderheid of die gebrek daaraan aantoon.

* Dan moet die groep 'n werksessie in kommunikasiehelderheid deurloop waartydens krities na kamma-lesse gekyk word, om hul te leer om kommunikasiehelderheidsfaktore of die gebrek daaraan te identifiseer.

* Die studente moet geleer word hoe om die koderingsinstrument te gebruik wat spesiaal vir die meting van kommunikasiehelderheid ontwerp is.

* Die studente moet nou met behulp van die koderingsinstrument die kamma-lesse kodeer.

* Die telling van elke student moet gekontroleer en vergelyk word met die telling van die ondersoeker.

* Verskille wat daar mag voorkom, moet bespreek en bevredigend opgelos word.

* Die proses moet herhaal word totdat daar 'n groot mate van ooreenkoms tussen die ondersoeker se telling en dié van elke student is.

* In die volgende mikro-onderriglesse moet die groep konsentreer op positiewe kommunikasiehelderheidsfaktore, terwyl die medestudente negatiewe faktore identifiseer.

* Hierdie lesse word ook almal op klankband opgeneem, asook die kommentaar wat die medestudente en dosent lewer, sodat die studente weer tuis na die lesse kan luister en sensitief vir die gebruik van positiewe kommunikasiehelderheidsfaktore kan word.

* Intussen moet die eerste lesse getranskribeer en gekodeer word deur spesiaal opgeleide kodeerders.

* **Evaluering**

Nou moet vasgestel word of die opleiding geslaagd was. Die volgende stappe moet gevolg word:

* Elke student moet aan die einde van die kommunikasie-helderheidsopleidingstyd 'n les aanbied wat 'n herhaling van die eerste les moet wees. Dit word gedoen om vas te stel of daar wel 'n merkbare verbetering in die gebruik van positiewe kommunikasiehelderheidsfaktore ingetree het.

* Hierdie les moet getranskribeer en deur dieselfde kodeerders gekodeer word.

* Die resultate moet statisties verwerk word om vas te stel of daar 'n betroubare interkoderingskoëffisiënt bestaan.

* Daar moet ook vasgestel word wat die aantal foute per minuut is in die eerste en tweede lesse om te bepaal of daar wel 'n beduidende verbetering plaasgevind het gedurende die opleiding. Die gemiddelde aantal foute per minuut moet bereken word aangesien die twee lesse van 'n student nie noodwendig ewe lank is nie.

* Die opleidingsresultate moet geïnterpreteer word om te bepaal of die opleiding in kommunikasiehelderheid geslaagd was. Hiervoor moet die statistiese so wel as die opvoedkundige beduidendheid van die veranderings bereken word.

6.4 SAMEVATTING EN VOORUITSKOUING

Dié hoofstuk het onder andere gehandel oor die doel van kommunikasiehelderheidsopleiding, naamlik die verbetering en/of aanleer van kommunikasiehelderheidsfaktore by onderwysstudente. 'n Kort bespreking is oor die ontwikkeling en toepassing van verskeie opleidingsprogramme in kommunikasiehelderheid gevoer. Laastens is 'n detailuiteensetting gegee van 'n eie opleidingsprogram vir kommunikasiehelderheid wat ontwikkel is volgens 'n sikliese-model vir lesbeplanning.

In die volgende hoofstuk sal in detail gekyk word na die empiriese ondersoek en die resultate wat daaruit voortvloei.

HOOFSTUK 7

EMPIRIESE ONDERSOEK NA KOMMUNIKASIEHELDERHEID

7.1 INLEIDING

In hoofstuk 1 van dié proefskrif is die doelstellings van die navorsing uiteengesit en in die opeenvolgende hoofstukke is gepoog om van die doelstellings te bereik.

In hierdie hoofstuk word die empiriese ondersoek bespreek. Die resultate van die ondersoek gaan verwerk en ontleed word om vas te stel of die algemene hipotese waarvan uitgegaan is, naamlik dat die kommunikasiehelderheid van Afrikaanssprekende onderwysstudente gemeet en deur middel van 'n spesiale opleidingsprogram geverifieer en verbeter kan word, geldig is.

7.2 TOETSPOPULASIE

Die toetspopulasie het bestaan uit al die Afrikaanssprekende onderwysstudente wat in 1991 finalejaarstudente aan die Potchefstroomse Universiteit vir Christelike Hoër Onderwys se Potchefstroomkampus was. In totaal was 120 Afrikaanssprekende studente in hierdie groep.

7.3 STEEKPROEFNEMING

Die finalejaarstudente word jaarliks in vier roostergroepe verdeel. Die een groep word saamgestel uit al die studente wat die vierjarige hoër onderwysdiploma volg. Die res van die studente word aanvanklik volgens hulle vakdidaktieke gegroepeer en daarna in drie groot groepe verdeel wat naastenby ewe groot is. Van elk van die roostergroepe word 'n alfabetiese lys opgestel. Hierdie prosedure is ook voor die aanvang van hierdie empiriese ondersoek gevolg. Vanuit hierdie vier groepe word jaarliks ook 'n aantal kleiner groepies saamgestel met die oog op mikro-onderwysopleiding.

Voordat die mikrogroepverdeling egter in 1991 plaasgevind het, is deur middel van die sistematiese steekproefmetode die proefpersone bepaal. Uit die toetspopulasie is 'n toetsgroep van 30 persone saamgestel. Dit is gedoen deur die eerste persoon op die alfabetiese lys van die toetspopulasie te neem en daarna elke derde persoon. Uit hierdie toetsgroep van 30 is op ewekansige wyse 'n eksperimentele groep van 15 en 'n kontrolegroep van 15 studente saamgestel. Hierdie twee groepe is weer op ewekansige wyse verder verdeel in ses groepies van vyf persone elk. Aan elke groepie is 'n dosent toegewys. Al 30 studente moes 'n vraelys oor persoonlike besonderhede invul. (Kyk bylae A). Die res van die toetspopulasie is soos jaarliks die gebruik is in groepies van 5 - 8 verdeel en aan dosente toegewys vir mikro-onderwysopleiding.

7.4 MIKRO-ONDERRIGREëLINGS

7.4.1 Algemene reëlings

* By die eerste ontmoetingsgeleentheid met die finalejaarstudente (91/02/01) is die doel en opset van mikro-onderwys deur die betrokke dosent (die Hoof van die Departement Didaktiese Opvoedkunde en Vakdidaktieke, waaronder mikro-onderwys ressorteer) verduidelik.

* Aan al die studente is ook kort aantekeninge ten opsigte van lesvoorbereiding en -aanbieding gegee.

* Al die studente moes ook diktaat D 134/88 aankoop waarin die doel van mikro-onderwys, voorbeelde van mikrolesse en al die reëlings ten opsigte van mikro-onderwys verskyn.

* Tydens die daaropvolgende geleentheid (91/02/08) moes die studente 'n toets aflê oor die lesing wat tydens die eerste ontmoeting aangebied is asook oor die inhoud van die aantekeninge wat aan hulle voorsien is.

* Tydens hierdie geleentheid is daar ook met elke mikrogroepie die reëling getref dat elke student gedurende die daaropvolgende mikro-onderwysperiode volledige les van 10-15 minute aanbied oor 'n onderwerp van sy eie keuse uit een van sy vakdidaktieke.

* Die lesaanbiedings sou binne elke mikrogroep plaasvind.

7.4.2 Reëlings ten opsigte van die kontrolegroep

* In ooreenstemming met die doelstellings van dié navorsing moet slegs Afrikaans as taalmedium gebruik word.

* Die lesse kan kom uit enige vakgebied en kan handel oor enige onderwerp.

* Elke student se lesse word op sy eie klankkasset opgeneem.

* As die studente by die dosente sou navraag doen oor die doel van die lesopnames sou, sonder om in detail daarop in te gaan, genoem kon word dat dit in verband staan met kommunikasiehelderheid.

* Die kontrolegroep mag ook nie vooraf weet dat die eerste les aan die einde van die eksperiment herhaal word nie.

* Daar mag ook nie agterna na die les op band geluister word nie, aangesien dit die eksperiment se resultate mag beïnvloed.

* Alleen by die voorlaaste geleentheid moet aan die kontrolegroep gesê word dat hulle by die laaste geleentheid weer die eerste les moet herhaal.

* Dit moet werklik 'n herhaling van die eerste les wees.

* Die student wat die les aanbied, moet op sy/haar gemak gestel word want studente wat gespanne is, verloor hul selfvertroue, raak selfbewus en kan die lesaanbieding nie natuurlik laat verloop nie.

7.4.3 Reëlings ten opsigte van die eksperimentele groep

Om die betroubaarheid van die eksperiment so hoog moontlik te hou, is presies dieselfde reëlings wat met die kontrolegroep getref is, ook met die eksperimentele groep getref. Die enigste verskil was dat die eksperimentele groep die spesiale opleidingsprogram oor kommunikasiehelderheid gevolg het.

7.5 FASE 1: AANBIEDING VAN DIE EERSTE MIKROLESSE (VOORTOETS)

Op 91/01/22 het al die finalejaaronderwysstudente hul eerste mikrolesse aangebied. Die proefpersone se lesse is deur die betrokke dosente op klankkasset opgeneem vir verdere verwerking wat ingesluit het die transkribering en kodering van die lesse.

7.6 FASE 2: OPLEIDING

7.6.1 Kontrolegroep se opleiding tydens mikro-onderwys

Na die aanbieding van die eerste lesse het die opleiding van dié groep plaasgevind volgens die normale mikro-onderwysprogram. Dit het behels die voorbereiding en aanbieding van lesse in mikro-onderwysverband. Dit het geskied voor die groepie en betrokke dosent. Die dosent en medestudente moes kritiese kommentaar lewer oor die lesaanbieding van die student. Die kommentaar is deur die dosent aangeteken sodat die student dit kon opvolg.

7.6.2 Eksperimentele groep se opleiding tydens mikro-onderwys

Na die aanbieding van die eerste mikrolesse op klankband het die eksperimentele groep as hele groep byeengekom. Inligting is aan hulle gegee oor wat kommunikasiehelderheid is en dat hul in die komende weke opleiding in kommunikasiehelderheid gaan ontvang. Kort aantekeninge oor kommunikasiehelderheid (kyk bylae B) is aan elkeen uitgedeel en in detail bespreek om die belangrikheid van kommunikasiehelderheid as kommunikasievaardigheid te beklemtoon. Die studente het die opdrag gekry om die aantekeninge aandagtig tuis deur te gaan met die oog op 'n werksessie wat gedurende die daaropvolgende mikro-onderwysperiode gehou sou word.

Op 91/04/19 is die werksessie gedurende die mikro-onderwys met die eksperimentele groep gehou. Die sessie is begin deur te kyk na snitte van lesse wat op videoband opgeneem is van die vorige jaar se mikro-onderwyslesse. Hierdie snitte het die verskillende aspekte van kommunikasiehelderheid (of die gebrek daaraan) uitgebeeld. Daarna het elke student 'n kopie ontvang van drie kamma-lesse (kyk bylae C) oor verskillende onderwerpe wat die gebrek aan kommunikasiehelderheid illustreer. Studente moes nou aan die hand van 'n meetinstrument (kyk tabel 1) wat spesiaal ontwerp is om kommunikasiehelderheid

te meet, die lesse een vir een individueel kodeer. Die resultate van elke les is vergelyk en gekontroleer. Probleme ten opsigte van kommunikasiehelderheid is bespreek en toegelig. Vir die res van die mikro-onderwysgeleenthede moes die studente mikro-onderwyslesse voorberei om aan te bied. Tydens die aanbieding moes hul konsentreer op die faktore wat kommunikasiehelderheid bevorder. Elke les van die eksperimentele groep is gedurende die opleidingstyd op band geneem en aan die studente gegee om tuis weer daarna te luister ten einde hinderlike kommunikasiehelderheidsfaktore te probeer uitskakel of faktore wat kommunikasiehelderheid bevorder aan te leer. Die dosent en studente moes ook kritiese kommentaar lewer op groeplede se lesse. Dié kommentaar is ook op band geneem sodat elke student weer na sy eie les kon gaan luister met die groep se kommentaar daarby.

7.7 FASE 3: HERAANBIEDING VAN EERSTE LESSE (NA-TOETS)

Op 91/05/17 is die eerste lesse weer deur die hele proefgroep aangebied en op klankband opgeneem. Dit was die laaste geleentheid of byeenkoms van die mikro-groepe voordat die finalejaarstudente vir praktiese onderwys vertrek het. Die eksperiment is deur die laaste lesaanbiedings afgesluit, want indien die eksperiment na die praktiese onderwys sou aangaan en daar 'n verskil te merk was tussen die kommunikasiehelderheid van die kontrole- en eksperimentele groepe, die verskil nie aan die effek van die eksperimentele behandeling toegeskryf sou kon word nie. Belangrik om hier te onthou, is dat die proefgroep die eerste les, sonder enige wysiginge weer moes aanbied en nie net 'n les met dieselfde tema nie.

7.8 FASE 4: TRANSKRIBERING VAN LESOPNAMES

Die transkripsie van al 60 lesse is gedoen deur 'n goed opgeleide tikster met behulp van 'n transkripsiemasjien. Nadat die transkripsies gekontroleer is vir moontlike foute wat kon insluip, is drie kopieë gemaak vir gebruik deur die kodeerders.

7.9 FASE 5: KODERING VAN GETRANSKRIBEERDE LESSE

7.9.1 Opleiding van kodeerders

Intussen het die opleiding van drie navorsingsassistente (B.Ed.-studente) as kodeerders plaasgevind. Die opleiding het oor 'n tydperk van 1½ - 2 uur verloop waartydens die begrip kommunikasiehelderheid verduidelik en bespreek is aan die hand van bylae B. Daar is ook aandagtig gekyk na snitte uit mikro-onderwyslesse wat op videoband opgeneem is en kommunikasiehelderheid of die gebrek daaraan illustreer. Die volgende stap in die opleiding was om die kodeerders drie kamma-lesse (kyk bylae C) met behulp van 'n meetinstrument (kyk tabel 1) te laat kodeer. Kodering moes individueel geskied. Die volgende werkwyse is aan die hand gedoen:

* Elke getranskribeerde les moet eers aandagtig deur gelees word om die doel en strekking van die les te peil.

* Vir hierdie doel sou ook na die lesopnames geluister kon word.

* Die les moet weer deurgegaan, foute geïdentifiseer en op die transkripsies aangedui word watter foute, volgens die meetinstrument se kodes en kategorieë voorkom. (Kyk bylae D vir 'n voorbeeld van 'n gekodeerde les).

* Aan die einde van die leskodering moet die foute teenoor elke kategorie aangedui word deur regmerkies te maak in die betrokke blokkies.

* Die aantal regmerkies verteenwoordig die totale aantal foute binnne elke kategorie. (Kyk bylae E vir 'n voorbeeld van 'n ingevulde koderingskaart).

* Bereken die totaal van elke faktor afsonderlik, asook die groot totaal. (Kyk bylae E).

Nadat die kodeerders al drie lesse op hierdie manier gekodeer het, is die resultate vergelyk en probleme wat voorgekom het, bespreek en uitgestryk.

Daar is seker gemaak dat die kodeerders konsensus bereik in gevalle wat moeilik was om te kodeer en dat die kodeerders dieselfde betekenis gee aan die terminologie in die instrument, soos dit deur die navorser bedoel word. Dit het 'n objektiewe konstantheid verseker (Muller, 1977: 164).

7.9.2 Kodering van getranskribeerde lesse

Nadat die kodeerders opleiding deurloop het, soos in paragraaf 7.9.1 beskryf is, is 'n kopie van elk van die 60 lesse aan elkeen gegee om gekodeer te word. Genoegsame tyd is aan hulle gegee en elkeen het op sy/haar eie gewerk. Kort onderhoude is ook met die kodeerders na afloop van die kodering gevoer. (Kyk par. 7.11.1).

Tydens die verwerking van die resultate (dit sal in 7.11 vollediger gedoen word) is opgemerk dat sommige studente 'n groot verbetering in telling tussen die voor- en natoets getoon het, maar dat die teenoorgestelde tendens ook bemerk is, naamlik dat sommige studente in die natoets swakker gedoen het as in die voortoets. Om hierdie probleem enigsins te probeer verklaar is besluit om al 30 proefpersone vir 'n opvolgonderhoud in te roep en aan die hand van 'n vraelys (kyk bylae 7) te probeer bepaal waarom sommige studente swakker gevaar het in die natoets.

7.10 FASE 6: ONDERHOUDE

7.10.1 Onderhoude met kodeerders

Na die kodering van die lesse is kort onderhoude met die kodeerders individueel gevoer met die oog op verfyning of verbetering van die meetinstrument vir toekomstige gebruik. Kodeerders is ook gevra om aanbevelings te maak om die koderingsproses te standaardiseer en te vergemaklik. Hul wenke en aanbevelings word in paragraaf 7.11.1 beskryf.

7.10.2 Onderhoude met proefpersone

Semi-gestruktureerde opvolgonderhoude is met al 30 proefpersone gevoer. Aan die hand van 'n semi-gestruktureerde vraelys (kyk bylae F) is bruikbare gegewens verkry en talle wenke ter verbetering van die opleiding in kommunikasiehelderheid geïdentifiseer. (Kyk 7.11.2 vir resultate van die onderhoude).

7.11 RESULTATE VAN ONDERHOUDE

7.11.1 Resultate van onderhoude met kodeerders

Na die kodering van die lesse is kort onderhoude met die kodeerders individueel gevoer. Hul gesamentlike aanbevelings ter verbetering of verfyning van die meetinstrument vir toekomstige gebruik in kommunikasiehelderheid en die kodering daarvan kan kortliks soos volg gestel word.

* 'n Duidelike omskrywing van elke veranderlike is belangrik vir korrekte kodering.

* 'n Standaard werkswyse is ook belangrik, byvoorbeeld die aandagtige deurlees van die les om eers die doel en strekking van die les te peil en daarna die les weer deur te gaan, foute te identifiseer en aan te toon.

* Tydens die kodering van die lesse moet die kodeerders nie so betrokke by die navorsing wees dat die kodering daardeur beïnvloed word nie.

* As die lesse op videoband opgeneem kan word, kan die kodering dalk nog meer doeltreffend gedoen word.

* 'n Saak wat ook moontlik aandag moet verdien, is taalsuiwerheid. 'n Hele aantal studente het hul skuldig gemaak hieraan deur byvoorbeeld woorde te gebruik soos: daai, hierie, lat, selle, "obvious", "OK", "Oraait", ens.

7.11.2 Resultate van onderhoude met proefpersone

Nadat onderhoude met al die proefpersone aan die hand van die kort vraelys (bylae F) gevoer is, is waardevolle inligting verkry. Omdat die kontrolegroep nie bewus was van die eksperiment waaraan hul deelgeneem het nie, is die hele doel en opset van die ondersoek kortliks aan hul verduidelik. Slegs vrae 4 en 5 was op hulle van toepassing. In die verwerking van die vraelyste is dit ook so hanteer.

Hieronder volg die toetsgroep se respons op die verskillende vrae (soos van toepassing op elke groep):

Vraag 1:

Sou u sê dat die eksperiment in kommunikasiehelderheid vir u persoonlik van nut was?

Op dié vraag het die eksperimentele groep almal positief soos volg geantwoord:

- Dit het meer selfvertroue teweeggebring.
- Dit het hul bewus gemaak van moontlike spraakfoute wat kon voorkom.
- Dat kommunikasiehelderheid inoefening verg.
- Dit het gedien as vertrekpunt vir eie beoordeling.
- Selfbewustheid het verminder want ander kan ook foute maak.
- Studente kon hulself monitor.
- Die opbouende kritiek op die lesse was baie waardevol.
- Die dosente se motivering was baie belangrik.
- Wenke om kommunikasiehelderheid te verbeter, was ook van nut buite die klas.
- Dit het hul meer positief vir die onderwys gestem.
- Dit was van onskatbare waarde.

Vraag 2:

Sou u sê dat u uit die eksperiment iets geleer het wat u in die praktiese onderwys kon toepas?

Hierop het die eksperimentele groep ook almal positief gereageer en die volgende redes vir hul keuse verskaf:

- Dit het hul meer bewus gemaak van spraakfoute wat in die klassituasie kan voorkom; daarom kon die manier of gehalte van kommunikasie verbeter word.
- Hulle is aangemoedig om hul stemgebruik te ontwikkel.
- Leerlinge moenie geïrriteer word met hinderlike aanwensels nie.
- Hulle het bewus geword dat leerlinge krities na hul luister en kyk.
- Weens meer selfvertroue, kon hul meer spontaan en kreatief optree.

- Hulle is aangemoedig om praktiese voorbeelde ter toeligting van feite in die onderrigleersituasie te gebruik.

- Die doeltreffende gebruik van onderwysmedia in die lesontplooiing is uiters belangrik.

- Hulle het meer voorbereid gevoel vir praktiese onderwys.

- Leerlinge moet optimaal betrek word by die les.

- Die gebruik van humor in die klas help met die skepping van 'n aangename klasatmosfeer.

- Oogkontak is ook baie belangrik by klasgee.

Vraag 3

Hier het dit gehandel oor die feit of elke individuele student se punte in kommunikasiehelderheid verbeter of verswak het, soos gemeet met die meetinstrument wat vir die doel ontwerp is.

Vraag 4:

Watter moontlike rede(s) kan u gee vir die verbetering van u kommunikasiehelderheidspunt van die eerste na die laaste les? (die herhaalde eerste les)?

Hierop het die studente soos volg geantwoord. (Antwoorde gerangskik in voorkeurvolgorde):

- Oefening en herhaling.

- Dit was baie leersaam.

- Dit was baie waardevol.

- Was beter gemotiveer.

- Daar is meer moeite gedoen.

- Die motivering van die dosent was baie belangrik.

- Die klankkassetopnemers van die verdere lesse het gehelp met die uitskakeling van foute.

- Was meer ontspanne by die aanbieding van die les, want het meer selfvertroue gehad.

- Vaardighede wat gedurende die mikro-onderwyssessis aangeleer is, kon toegepas word.

Vraag 5:

Watter moontlike rede(s) kan u aanvoer vir u swakker kommunikasiepunt in kommunikasiehelderheid in die laaste les (die herhaalde eerste les)?

Die volgende redes vir die swakker punt in die laaste les kon volgens die studente moontlik aan die volgende rede(s) toegeskryf word (Antwoorde in voorkeurvolgorde gerangskik).

- Dit was vervelig/oninteressant om weer die eerste les aan te bied.

- Eie motivering het in groot mate ontbreek.

- Om die eerste les te herhaal, was in sekere sin 'n antiklimaks.

- Baie min verdere moeite is gedoen in die voorbereiding van die les.

- Studente het gedink hul ken die les, maar met die aanbieding daarvan het hul besef dat hul hul misgis het.

- Hulle was te veel op hul gemak.

- Daar is te veel gekonsentreer op die eerste les se foute wat geïdentifiseer is.

Vraag 6:

Watter wenke ter verbetering van 'n kursus in kommunikasiehelderheid kan u gee?

Op die vraag het baie waardevolle wenke na vore gekom:

- Opleiding moet meer intensief wees.

- Lesse moet ook op video geneem word.

- Die hele finalejaargroep moet by so 'n kursus betrek word.

- Dit is so 'n belangrike vaardigheid dat 'n semesterkursus in kommunikasiehelderheid ingestel kan word.

- Terugvoering na afloop van elke les is baie belangrik. Daar moet op die goeie en swakpunte gewys word.

- Studente wat dieselfde vakke neem, moet sover moontlik bymekaar geplaas word sodat hulle mekaar beter kan help.

- Indien moontlik moet leerlinge van nabygeleë skole, in plaas van studente ("as leerlinge") gebruik word in die mikro-opleiding.

- Spraakoefeninge om stempotensiaal te ontwikkel, kan ook van groot nut wees.

- Alle vakdidaktiekdosente moet klem lê op kommunikasiehelderheid. Dosente en studente aanvaar waarskynlik dat dit nie 'n belangrike saak is nie. In sekere vakdidaktieke word baie klem gelê op die verbetering en bevordering van kommunikasie vir beide onderwyser en leerlinge. 'n Betrokke vakdidaktiek se sillabus is dan ook hiervolgens opgestel.

7.12 GELDIGHEID VAN 'N MEETINSTRUMENT

7.12.1 Faktore wat die geldigheid van 'n meetinstrument bepaal

Daar is so doeltreffend moontlik maatreëls getref om kontrole uit te oefen op verskillende faktore sodat tot 'n geldige slotsom gekom kon word. Hierdie faktore word deur Campbell en Stanley (1966: 5-6), soos aangehaal deur De Wet **et al.** (1981: 86) in twee kategorieë verdeel, naamlik interne en eksterne geldigheidsfaktore.

Kortliks gaan aandag gegee word aan die twee groepe faktore en watter maatreëls getref is om die geldigheid sover moontlik te behou.

7.12.1.1 Interne geldigheid

Dit beteken dat met sekerheid gesê kan word dat die verskille in die resultate alleen toegeskryf kan word aan die eksperimentele behandeling. Verskillende faktore word vervolgens onderskei:

* **Historiese faktore**

Dit verwys na gebeure wat toevallig mag plaasvind terwyl die eksperiment aan die gang is en wat 'n uitwerking op die resultate mag hê, maar wat moeilik onderskeibaar kan wees van eksperimentele veranderlikes. Die tipe probleem word gewoonlik met 'n kontrolegroep omseil wat aan dieselfde historiese faktore onderworpe was. Dit is ook in dié eksperiment gedoen.

* **Ontwikkeling (ryping)**

Dit beteken dat veranderings in proefpersone plaasvind na verloop van tyd as gevolg van intellektuele ontwikkeling, ervaring, ensovoorts. In dié geval was die kontrolegroep van groot belang.

* **Toetsing**

Die natoets kan beïnvloed word deur die ervaring wat in die voortoets opgedoen is. Die faktore kan meestal suksesvol bekamp word deur die uitskakeling van die voortoets. In dié eksperiment was 'n voortoets egter noodsaaklik om die effek van opleiding te bepaal. Dié probleem is omseil deurdat al die proefpersone 'n les moes aanbied sonder dat hulle kennis gedra het van kommunikasiehelderheidsfaktore en dat dieselfde les aan die einde herhaal word.

* **Verandering in meetinstrumente en kodeerders**

Voorsorgmaatreëls is getref om te verseker dat dieselfde meetinstrumente, kodeerders en prosedures deur die hele eksperiment heen gebruik is.

* **Statistiese regressie**

Die lede van 'n groep word op grond van hul uiterste kenmerk (bv. hoë IK) gekies. Die probleem is voorkom deur die proefpersone ewekansig te bepaal.

* **Seleksie**

Die samestelling van die eksperimentele en kontrolegroepe is van groot belang sodat een groep nie byvoorbeeld ouer as die ander is nie. Deur ewekansige steekproefneming is dié probleem voorkom.

* **Verlies van proefpersone tydens die eksperiment**

Die probleem het gelukkig nie by dié eksperiment voorgekom nie.

7.12.1.2 Eksterne geldigheid

Dit behels die mate van sekerheid waarmee bevindings veralgemeen kan word en na watter populasie(s) dit veralgemeen mag word. Twee tipes faktore word hier onderskei:

* **Populasiegeldigheid**

Populasiegeldigheid het te make met die identifisering van die populasie waarna die resultate van die eksperiment veralgemeen kan word. Die steekproef, is soos reeds aangedui, op 'n suiwer ewekansige wyse vanuit die bereikbare populasie geneem en kan daar dus vanaf die resultate wat met die steekproef verkry is, veralgemeen word na die bereikbare populasie.

* **Ekologiese geldigheid**

Dit beteken dat die eksperiment ekologies onafhanklik sal wees, dit wil sê as die eksperiment in 'n ander omgewing herhaal sou word, dit dieselfde resultate sal lewer. Daar is sover moontlik met die volgende faktore rakende die tipe geldigheid rekening gehou:

* 'n duidelike omskrywing van afhanklike en onafhanklike veranderlikes;
* die blote bewustheid van die proefpersoon dat hy met 'n eksperiment besig is, sy gedrag sal verander;
* die uitwerking van nuutheid en verandering wat entoesiasme of weersin mag ontlok, en
* verwagting van eksperimenteerder self.

(De Wet, **et al.**, 1981: 86-91).

7.12.2 Geldigheid van hierdie meetinstrument

"Geldigheid verwys na die mate waarin 'n toets meet wat dit veronderstel is om te meet" (De Wet, **et al.**, 1981: 148; Dunkin & Biddle, 1974: 78).). Omdat die meetinstrument ontwerp is om te onderskei tussen studente met kommunikasiehelderheid en ander daarsonder is verskeie pogings aangewend om die geldigheid te verhoog. So is byvoorbeeld terme en kategorieë duidelik gedefinieer om die moontlikheid van dubbelsinnighede of oorvleueling tydens die aanwending van die instrument uit te skakel. Kategorieë wat byna onmoontlik of moeilik was om te kodeer, byvoorbeeld pouses/ruspunte of pousering in die sin is nie in die meetinstrument ingesluit nie, want baie keer was daar onduidelikheid óf die student te sag gepraat het en die bandopnemer nie die stem opgeneem het nie, óf die student was besig om op die bord te skryf en vir 'n oomblik verpoos het, ensovoorts.

Die geldigheid van die meetinstrument is verder verhoog deur opnuut te kontroleer of die kodeerders konsensus bereik het in gevalle wat moeilik was om te kodeer en dat die kodeerders dieselfde betekenis gee aan die terminologie van die instrument, soos dit deur die navorser bedoel word. Dit het 'n objektiewe konstantheid moontlik gemaak (Muller, 1977: 164).

Nadat noukeurig aandag gegee is aan die maatreëls wat getref is om die interne en eksterne faktore so ver as moontlik te kontroleer, kan tot die slotsom gekom word dat dit 'n geldige meetinstrument is.

7.13 STATISTIESE TEGNIEKE EN PROSEDURES

7.13.1 Inleiding

Data is met behulp van 'n hoofraamrekenaar van die PU vir CHO ingesleutel en verwerk. Daar is deurgaans van die SAS-programpakket gebruik gemaak by die verwerking van die meetresultate (SAS Institute Inc., 1985).

7.13.2 Bespreking van die resultate

7.13.2.1 Bepaling van die betroubaarheid van die meetinstrument in kommunikasiehelderheid

Die instrument vir die meting en kodering van kommunikasiehelderheid is gebruik en die gemiddelde van die drie evalueerders se koderings by elke veld is bepaal vir elke student. Die betroubaarheidskoëffisiënt vir die gemiddelde van hierdie drie evaluerings is soos volg bepaal:

'n Eenrigtingvariansie-analise is vir elke veranderlike gedoen met die studente as faktore en die evaluerings binne elke student as replikate. Die variansieverhouding F van die gemiddelde tussen-studente som van kwadrate ten opsigte van die gemiddelde binne-studente som van kwadrate is telkens bepaal en die betroubaarheid bereken as (F - 1)/F. (Kyk Winer, 1971: 283-289).

'n Gemiddelde betroubaarheidskoëffisiënt van 0.886 is verkry wat daarop dui dat die meetinstrument hoogs betroubaar is want "it provides (approximately) the same score or measurement for repeated applications to the same teaching events" (Dunkin & Biddle, 1974: 78) (Kyk tabel 2.).

Tabel 2 Betroubaarheidskoëffisiënt

(Kyk Tabel 1 vir die betekenis van die kodes)

Veranderlike	**F-waarde**	**Koëffisiënt** $\frac{(F - 1)}{F}$
A1	0.74	0.192
A2	0.66	0.515
A3	0.94	0.065
A4	1.96	0.489
A5	1.62	0.382
A6	43.31	0.976
Totaal A	8.96	0.888
B1	7.87	0.872
B2	6.75	0.851
B3	1.52	0.342
B4	1.43	0.3006
B5	57.05	0.982
B6	2.20	0.545
B7	0.82	0.2195
B8	4.36	0.7706
B9	1.72	0.4186
Totaal B	8.62	0.8839
Totaal A + B		0.886

7.13.2.2 Transformering van die totale getal foute (met ander woorde dat die getal foute per minuut opgeteken is)

Met die verwerking en ontleding van die resultate is in gedagte gehou dat die lesse se lengtes verskil en dat data dus genormaliseer moes word. Daar is besluit om dit om te werk na die aantal kommunikasiehelderheidsfoute per minuut. (Kyk byvoorbeeld tabelle 3 en 4 waar die totale foute aangedui word).

Tabel 3 Transformering van die totale aantal foute: Voortoets (foute per kodeerder en gemiddelde foute per minuut)

Stud. nr.	Tyd (min)	Eerste kodeerder	Tweede kodeerder	Derde kodeerder	Gemiddelde van al drie kodeerders	Gemiddelde aantal foute per minuut
Eksperimentele groep						
1	12.02	62	71	53	62.000	5.1581
2	9.68	180	198	94	157.333	16.2534
3	5.93	24	29	25	26.000	4.3845
4	12.75	98	121	87	101.000	7.9216
5	6.38	29	43	29	33.666	5.2769
6	10.36	16	17	31	21.333	2.0592
7	14.43	51	62	70	61.000	4.2273
8	5.25	39	54	39	44.000	8.3811
9	10.78	34	44	33	37.000	3.4323
10	9.60	63	78	69	70.000	7.2917
11	8.08	66	86	53	68.333	8.4571
12	10.32	47	58	44	50.333	4.8773
13	7.45	71	90	64	75.000	10.0671
14	11.52	53	88	49	63.333	5.4977
15	5.00	33	44	33	36.666	7.3333
Kontrolegroep						
16	8.02	107	132	87	108.666	13.5495
17	9.83	76	110	85	90.333	9.1896
18	10.42	111	129	89	109.666	10.5246
19	10.50	62	86	45	64.333	6.1270
20	8.48	38	35	24	32.333	3.8129
21	10.00	74	88	78	80.000	8.0000
22	14.77	80	72	51	67.666	4.5814
23	9.82	50	54	40	48.000	4.8880
24	8.55	77	83	57	72.333	8.4600
25	7.83	58	72	51	58.666	7.4926
26	7.72	54	67	34	48.666	6.3040
27	4.52	24	22	23	23.000	5.0885
28	6.00	61	69	48	59.333	9.8889
29	8.69	56	72	49	58.000	6.7894
30	5.13	26	24	18	22.666	4.4185

Tabel 4 Transformering van die totale aantal foute: Na-toets (foute per kodeerder en gemiddelde foute per minuut)

Eksperimentele groep

Stud nr.	Tyd (min)	Eerste kodeer-	Tweede kodeer- der	Derde kodeer- der	Gemiddelde van al drie der	Gemiddelde aantal foute kodeerders
per minuut						
1	9.07	29	33	29	30.333	3.3444
2	13.63	186	235	118	179.666	13.1817
3	8.03	28	39	22	29.666	3.6945
4	12.08	62	79	61	67.333	5.5740
5	8.28	27	24	19	23.333	2.8180
6	9.33	32	44	23	33.000	3.5700
7	9.83	15	34	16	21.666	2.2041
8	11.22	42	63	32	44.666	4.0701
9	9.47	35	56	39	43.333	4.5759
10	8.27	55	78	48	60.333	7.2954
11	12.23	42	69	42	51.000	4.1701
12	12.55	74	85	69	76.000	6.0555
13	1.58	32	60	69	53.666	5.6019
14	23.06	37	45	49	43.666	1.8936
15	4.97	28	33	33	31.333	4.3045
Kontrolegroep						
16	8.67	81	101	68	83.333	9.6117
17	9.63	73	82	62	72.333	7.5112
18	8.52	56	80	45	60.333	7.0814
19	10.81	38	63	31	44.000	4.3222
20	9.17	44	46	32	40.666	4.4348
21.	16.08	119	128	100	115.666	7.1932
22	17.42	32	42	33	35.666	2.0475
23	11.18	33	44	23	33.333	2.9815
24	12.47	92	137	67	98.666	7.9123
25	9.43	51	63	52	55.333	5.8678
26	11.72	45	66	35	48.666	4.1524
27	11.43	42	46	35	41.000	3.5871
28	9.72	55	80	60	65.000	6.6872
29	16.32	64	78	76	72.666	4.4526
30	7.15	29	43	31	34.333	4.8019

7.13.2.3 Verskille tussen voor- en natoets: Gemiddelde van die totale aantal foute per minuut

In tabel 5 is die verskille tussen die gemiddelde aantal foute per minuut van die voortoets en natoets aangedui. Dit is opvallend dat in ses gevalle meer

kommunikasiehelderheidsfoute gemaak is in die natoets as in die voortoets. Om hierdie rede is besluit om met al die proefpersone onderhoude te voer aan die hand van 'n semi-gestruktureerde vraelys (bylae F).

Die moontlike redes vir die verbetering, maar ook vir die verswakking van die kommunikasiehelderheidspunt volgens die proefpersone self, word in paragraaf 7.11.2 genoem.

Tabel 5 Verskille tussen na- en voortoets: gemiddelde van die totale aantal foute per minuut

Eksperimentele groep

Studente nr.	Natoets (N)	Voortoets (V)	Verskil tussen N - V
1	3.3444	5.1581	-1.8137
2	13.1817	16.2534	-3.0717
3	3.6945	4.3845	-0.6900
4	5.5740	7.9216	-2.3476
5	2.8180	5.2769	-2.4589
6	3.5370	2.0592	+1.4778
7	2.2041	4.2273	-2.0232
8	4.0701	8.3810	-4.3108
9	4.5759	3.4323	+1.1436
10	7.2954	7.2917	+0.0038
11	4.1701	8.4571	-4.2870
12	6.0558	4.8773	+1.1785
13	5.6017	10.0671	-4.4652
14	1.8936	5.4977	-3.6041
15	6.3045	7.3333	-1.0288
Kontrolegroep			
16	9.6117	13.5495	-3.9378
17	7.5112	9.1896	-1.6783
18	7.0814	10.5246	-3.4433
19	4.3222	6.1270	-1.8048
20	4.4348	3.8129	+0.6219
21	7.1932	8.0000	-0.8069
22	2.0475	4.5814	-2.5339
23	2.9815	4.8880	-1.9065
24	7.9128	8.4600	-0.5477
25	5.8678	7.4926	-1.6248
26	4.1524	6.3040	-2.1515
27	3.5871	5.0885	-1.5014
28	6.6872	9.8889	-3.2014
29	4.4526	6.7894	-2.3368
30	4.8019	4.4185	+0.3834

7.13.2.4 Verskil tussen voor- en natoets by eksperimentele groep

* 'n Gepaarde t-toets is gedoen om die verskil tussen die voor- en natoets te bepaal. Die volgende faktore wat statisties betekenisvol was, is geïdentifiseer. Die formule

$$d = \frac{\bar{x}}{s}$$

is gebruik vir die berekening van die effekgroottes, waar x die rekenkundige gemiddeldes en S die standaardafwyking van die verskille is. (Kyk tabel 6).

Tabel 6

Veranderlike	Gemiddelde ($\bar{x}$)	Standaardafwyking (s)	t	P-waarde (d)	Effekgrootte
A3	0.00990149	0.02094402	1.83	0.0885	0.4727^{xx}
A6	-0.35057933	0.67887760	-2.00	0.0653	0.5164^{xx}
TA	-0.46642690	0.85401206	-2.12	0.0528	0.5459^{xx}
B1	-0.10494359	0.18169025	-2.24	0.0421	0.57759^{xx}
B6	-0.41199201	0.65241093	-2.45	0.0283	0.63149^{xxx}
B9	0.06493376	0.07758664	3.24	0.0059	0.836919^{xxx}
TB	-1.28673376	1.86264997	-2.68	0.0181	0.69080^{xxx}

Die beoordeling van die effekgroottes vir opvoedkundige betekenisvolheid is met behulp van die volgende afsnypunte bepaal:

xxx Groot effek (d > 0,6).

xx Medium effek (0,35 < d \ 0,6).

x Klein effek (0,15 \ d \ 0,35) (Statistiese konsultasiediens, 1990: 21.21).

* Omdat die resultate van die proefpersone nie 'n normale verspreidingspatroon aandui nie, is 'n Wilcoxon-betekenderangnommertoets gebruik om te toets vir statisties betekenisvolheid (De Wet **et al.**, 1984: 231).

Die volgende veranderlikes wat statisties betekenisvol was, is geïdentifiseer en daar is ook met behulp van die formule

$$d = \frac{\bar{x}}{s}$$

effekgroottes bereken. (Kyk tabel 7).

Tabel 7

Veranderlike	Gemiddeld ($\bar{x}$)	Standaard-afwyking (s)	P-waarde	Effek-grootte (d)
A2	-0.047448	0.113053	0.073602	0.4179^{xx}
TA	-0.466427	0.854012	0.0649102	0.54615^{xx}
B1	-0.104944	0.181699	0.06491	0.5775^{xx}
B6	-0.411992	0.652411	0.04377	0.6314^{xxx}
B9	0.06493	0.775866	0.00858	0.0836
TB	-1.28673	1.86265	0.01842	0.6908^{xxx}
GT	-1.75316	2.04549	0.01348	0.8570^{xxx}

7.13.2.5 Verskil tussen voor- en natoets by die kontrolegroep

* 'n Gepaarde t-toets is ook hier gedoen om die verskil tussen die voor- en natoets te bepaal. Die volgende faktore is geïdentifiseer. (Kyk tabel 8).

Tabel 8

Veranderlike	Gemiddeld ($\bar{x}$)	Standaard-afwyking (s)	P-waarde	Effek-grootte (d)
A2	-0.10659836	0.13188095	0.0074	0.80825^{xxx}
A4	-0.11302889	0.15575539	0.0139	0.7256^{xxx}
TA	-0.43587442	0.79507663	0.0520	0.5482^{xx}
B4	0.13909645	0.27427323	0.0697	0.50713^{xx}
B5	-0.40444938	0.63719872	0.0276	0.63473^{xxx}

*Omdat die resultate van die proefpersone nie 'n normale verspreidingspatroon aandui nie, is ook hier 'n Wilcoxon- betekenderangnommertoets uitgevoer om te toets vir statistiese betekenisvolheid. Die volgende items is as betekenisvol geïdentifiseer. (Kyk tabel 9).

Tabel 9

Veranderlike	Gemiddeld ($\bar{x}$)	Standaardafwyking (s)	P-waarde	Effekgrootte (d)
A2	-0.100598	0.131881	0.00858	0.8082^{xxx}
A4	-0.113029	0.15575	0.02876	0.7257^{xxx}
TA	-0.43587	0.79507	0.0736	0.5482^{xx}
B3	-0.1166865	0.30303	0.0938	0.3850^{x}
B4	0.13909	0.27427	0.0832	0.4141^{xx}
B5	-0.40444	0.63719	0.0248	0.6347^{xx}
B7	-0.0354	0.0785	0.0910	0.4509^{xx}

7.13.2.6 Verskil tussen eksperimentele en kontrolegroepe se voortoetse

*Die doel van die toepassing van die tweesteekproef-t-toets is om die gemiddeldes van die twee groepe se voortoetsgegewens met mekaar te vergelyk om te bepaal of die verskil tussen die gemiddeldes aan toevalligheidsfaktore toegeskryf kan word, en of dit 'n werklike verskil is (De Wet **et al.**, 1981:212).

Daar is 'n statisties betekenisvolle verskil te bemerk tussen die eksperimentele en kontrolegroepe se voortoetsgemiddeldes met betrekking tot die volgende items:

A3 (benaderings) ($p = 0.0410$).

B9 (in eie rede val, afdwaal) ($p = 0.0230$).

Die effekgroottes is bereken met formule

$$d = \frac{x_1 - x_2}{S}$$

waar x_1 die eksperimentele en x_2 die kontrolegroep se gemiddeldes en S die maksimum van die twee groepe se standaardafwyking voorstel.

Die effekgroottes van A3 is 0.556^{xx} en dié van B9 is 0.7255^{xx}. Die beoordeling van die effekgroottes vir opvoedkundige betekenisvolheid is met behulp van die volgende afsnypunte bepaal:

xxx Groot effek (d > 0,8)

xx Medium effek (0,5 < d \ 0,8)

x Klein effek (0,2 \ d \ 0,5)

(Statistiese Konsultasiediens, 1990: 10.11).

*Omdat die proefpersone se resultate toon dat dit nie 'n normale verspreidingspatroon het nie, is besluit om ook 'n Mann-Whitney-toets (De Wet **et al.**, 1981: 231) te gebruik om die statisties betekenisvolheid vas te stel. Die volgende faktore is geïdentifiseer met 'n beduidende p-waarde:

A3 (benaderings) (p = 0.0235)

A5 (flous, bluf) (p = 0,0311)

B9 (in eie rede val (p = 0.0180).

Die effekgrootte is ook met behulp van die formule

$$d = \frac{x_1 - x_2}{s}$$

bereken. Die resultate is soos volg:

A3 = 0.556^{xx}

A5 = 0.044

B9 = 0.7255^{xx}.

7.13.2.7 Verskil tussen die eksperimentele en kontrolegroepe se natoetse

*Die doel was ook hier om deur middel van die toepassing van die tweesteekproef-t-toets die gemiddeldes van die twee groepe se natoetsgegewens te vergelyk.

Daar is 'n verskil bemerk tussen die eksperimentele en kontrolegroep op die natoets met betrekking tot die volgende items:

A4 (flous, bluf) (p = 0.173)

TA (totaal: vaagheidsterme) (p = 0.0824)

B1 (valse aanvang van sin) (p = 0.0717)

B4 (versprekings) (p = 0.0287).

Die effekgroottes is bereken met formule

$$d = \frac{x_1 - x_2}{s}$$

Die resultate is soos volg:

A4 : d = 0.6792**

TA : d = 0.5900**

B1 : d = 0.5742**

B4 : d = 0.7152**

*Omdat die proefpersone se resultate toon dat dit nie 'n normale verspreidingspatroon het nie, is hier ook 'n Mann-Whitney-toets gebruik om te toets vir statistiese betekenisvolheid. Die volgende faktore is geïdentifiseer:

A1 (onduidelikhede, dubbelsinnighede) (p = 0.0206).

TA (totaal: vaagheidsterme) (p = 0.0852).

B1 (valse aanvang van sin) (p = 0.0101).

B4 (versprekings) (p = 0.0191).

Die effekgroottes is ook met behulp van die formule

$$d = \frac{x_1 - x_2}{s}$$

bereken. Die resultate is soos volg:

A1 : d = 0.6792^{xx}

TA : d = 0.5900^{xx}

B1 : d = 0.5742^{xx}

B4 : d = 0.7152^{xx}.

7.13.2.8 Verskille tussen eksperimentele en kontrolegroepe se verskille tussen na- en voortoets (G = N - V)

*Met behulp van 'n tweesteekproef-t-toets is die verskille tussen die eksperimentele en kontrolegroepe bepaal op die voor- en natoets. Die volgende twee items is geïdentifiseer:

A3 (benaderings) p = 0.0895.

B9 (in eie rede val, afdwaal) p = 0.0059.

Die effekgrootte is bereken met die formule

$$d = \frac{x_1 - x_2}{s}$$

Die effekgroottes is soos volg:

A3 : d = 0.1602

B9 : d = 0.3897^{x}

*Omdat die proefpersone se resultate daarop dui dat dit nie 'n normale verspreidingspatroon volg nie, is hier ook 'n Mann-Whitney-toets gebruik om die statistiese betekenisvolheid te bepaal. Die volgende faktore is geïdentifiseer:

B3 (verwarde woordkeuse of sinsnede) = 0.0591.

B9 (in eie rede val, afdwaal) = 0,.0070).

Die effekgroottes is met behulp van die formule

$$d = \frac{x_1 - x_2}{s}$$

bereken. Die effekgrootte is soos volg:

A3 is 0.4545^{x}

B9 is 0.38897^{x}.

7.14 INTERPRETASIE VAN DIE RESULTATE

In paragraaf 7.13.2.1 is 'n beskrywing gegee van die betroubaarheid van die meetinstrument wat vir kommunikasiehelderheid ontwerp is. *'n Gemiddelde betroubaarheidskoëffisiënt van 0.886 is verkry (kyk tabel 2). Dit dui op 'n baie hoë betroubaarheidsyfer vir die instrument. As hiermee saam gereken word die maatreëls wat getref is om die interne en eksterne faktore sover as moontlik te kontroleer en aan die vereistes gehou is vir die samestelling van 'n meetinstrument, kan tot die slotsom gekom word dat 'n betroubare en geldige meetinstrument vir kommunikasiehelderheid ontwikkel is.* Enkele faktore met 'n lae betroubaarheidsyfer kan moontlik met 'n verfyning van dié instrument uitgeskakel word.

In paragraaf 7.13.2.2 (tabelle 3 en 4) is die transformering van die totale aantal foute, dit wil sê die aantal foute per minuut aangetoon. Met die verwerking van die aantal kommunikasiehelderheidsfoute per minuut, is verseker dat al die proefpersone oor dieselfde kam geskeer word. Dié gegewens het dan die basis gevorm vir die verdere statistiese verwerkings.

In paragraaf 7.13.2.3 is die verskille tussen die voor- en natoets van die eksperimentele en kontrolegroep aangedui (tabel 5). Onderhoude is met al die proefpersone gevoer met behulp van 'n vraelys (bylae F). Die respons van die studente wat in die natoets meer foute gemaak het as in die voortoets is in paragraaf 7.11.2.(5) aangeteken. Opsommend kom dit daarop neer dat die studente waarskynlik gedink het dat hulle nog die les ken en daarom nie so goed vir die aanbieding van die les voorberei het nie. Toe hul egter die les aanbied, het hul besef dat hulle nie al die feite meer so goed ken nie en dus onseker begin raak het. Dit het waarskynlik aanleiding gegee tot kommunikasievrees en die verlies van selfvertroue wat veroorsaak het dat meer kommunikasiehelderheidsfoute voorgekom het.

In paragraaf 7.13.2.4 is die verskille tussen die voor- en natoets van die eksperimentele groep bespreek. Soos uit tabel 6 afgelei kan word, is daar sewe faktore geïdentifiseer wat opvoedkundig beduidend is. Al die geïdentifiseerde faktore dui 'n medium tot groot effekgrootte aan. 'n Beduidende verbetering het dus by die eksperimentele groep ten opsigte van dié faktore ingetree.

Om te bepaal of hier nie 'n beter resultaat uit die gegewens verkry kon word nie, is 'n Wilcoxon-betekenderangnommertoets gebruik om te toets vir statistiese betekenisvolheid. Ses veranderlikes is toe geïdentifiseer met 'n effekgrootte wat wissel tussen 'n medium en groot effek (tabel 7).

In paragraaf 7.13.2.5 is die verskil tussen die voor- en natoets by die kontrolegroep bepaal (tabel 8). Met die gepaarde t-toets is vyf faktore geïdentifiseer met 'n lae p-waarde. Al vyf faktore dui op 'n medium tot groot effekgrootte.

Om te bepaal of hier nie ook 'n beter resultaat uit dié gegewens afgelei kan word nie, is ook 'n Wilcoxon-betekenderangnommertoets gedoen om te toets vir statistiese betekenisvolheid. Sewe faktore is geïdentifiseer waar die verandering statisties betekenisvol is (tabel 9).

In paragraaf 7.13.2.6 is deur middel van 'n tweesteekproef-t-toets probeer vasstel of daar 'n verskil tussen die eksperimentele en kontrolegroep se voortoetse bestaan. Twee faktore naamlik A3 en B9 is geïdentifiseer met 'n statisties betekenisvolle verskil.

Om vas te stel of daar nie beter resultate met die gegewens verkry kon word nie, is 'n Mann-Whitney-toets gebruik om te toets vir statistiese betroubaarheid. Dieselfde twee faktore naamlik A3 en B9 is geïdentifiseer terwyl 'n derde faktor naamlik A5 ook geïdentifiseer is, maar met geen opvoedkundig betekenisvolle verskil nie.

Met dié twee tipe toetse is dus op die voortoets 'n verskil tussen die eksperimentele en kontrolegroep aangetoon wat net aan toevalligheidsfaktore toegeskryf kan word.

In par. 7.13.2.7 is die verskille tussen die eksperimentele en kontrolegroep se natoets bespreek. Deur middel van 'n tweesteekproef-t-toets is vier faktore geïdentifiseer wat statisties betekenisvol verskil. 'n Mann-Whitney-toets het met dieselfde gegewens dieselfde resultaat verkry. Die effekgroottes was van 'n medium orde.

Die resultate van die natoets toon dus aan dat by vier faktore daar 'n statisties betekenisvolle verandering plaasgevind het. By die vier faktore was daar dus beduidende verbetering te bespeur.

In paragraaf 7.13.2.8 is die verskille bereken tussen die eksperimentele en kontrolegroepe se verskille tussen na- en voortoets. Met die tweesteekproef-t-toets is twee faktore geïdentifiseer wat statisties betekenisvol verskil maar met geen (A3: d = 0.1602) tot lae (B9 = 0.3897) effekgrootte. Met 'n Mann-Whitney-toets is ook net twee faktore geïdentifiseer maar albei met lae effekgroottes, naamlik B3: d = 0.4545 en B9: d = 0.3897.

Samevattend kan dus gesê word dat as al die resultate in ag geneem word wat verband hou met die opleidingsprogram, dit min effek gehad het op die

kommunikasiehelderheid van die eksperimentele groep. Enkele faktore is geïdentifiseer waar daar wel 'n beduidende verandering ingetree het.

Uit die ondersoek het dit duidelik geword dat verskeie faktore inhiberend op die verwagte uitkoms van die eksperiment ingewerk het. Die volgende faktore het waarskynlik 'n rol hierin gespeel:

* Soos die mikro-onderwysperiodes tans geskeduleer is, as gevolg van die algemene universiteitsrooster, was die tyd waarskynlik te kort om byvoorbeeld 'n gebrek aan spraakvlotheid by studente suksesvol af te leer en dit te korrigeer aangesien 'n spraakgewoonte oor jare heen gevestig raak. Alleen 'n intensiewe opleidingstyd sal enigsins moontlik meer positiewe resultate lewer.

* Gedurende die gewone mikro-onderwysprogram kry die studente geleenthede om deur oefening hul klasgeetegnieke te verbeter. Dit kan meebring dat die studente meer selfvertroue kry en in die algemeen dus hul klasgeevermoë verbeter wat ook beter woordgebruik tot gevolg kan hê.

* As gevolg van die mikro-onderwysprogram wat op die oomblik gevolg word waar studente een keer per week 'n geleentheid kry om 'n les aan te bied, kan 'n intensiewe opleidingsprogram in kommunikasiehelderheid nie ten volle tot sy reg kom nie. Smith (1982b:7) het daarin geslaag om die eksperimentele groep se spraakvlotheid te verbeter na 'n weeklange opleidingsessie binne die klas, terwyl tyd buite die klas bestee moes word met die analisering van lesse op klankkasset. Gloechner (1983:80. 168) het onmiddellik nadat die eerste lesse op videoband opgeneem is met 'n intensiewe opleiding van 8 - 10 uur lank begin. Sy resultate was uiters belowend. Die opleiding van sy studente het met behulp van 'n spesiaal ontwerpte eenheid plaasgevind.

* 'n Groot onderbreking van sewe weke het ongelukkig in die opleidingstyd voorgekom. Nadat die eerste lesse op 91-01-22 aangebied is, het die veldskoolbesoek deur die finalejaaronderwysstudente en die herfsreses gevolg. Toe die werksessie in verband met kommunikasiehelderheid direk hierna op 91-04-19 gevolg het, kon die effek van die onderbreking duidelik by die studente se reaksie bemerk word.

* Smith (1982b) en Gloechner (1983) het, nadat die eerste lesse deur die studente aangebied is byna onmiddellik terugvoering gegee oor die eerste

lesse. Sodoende kon die studente sien en hoor wat hul foute was. Die lesse kon ook herhaaldelik bestudeer word. In dié ondersoeker se eie eksperiment is nie terugvoering van die eerste les gegee nie, aangesien hierdie lesse gebruik moes word om die invloed van die spesiale opleiding vas te stel. Tydens die ander mikro-onderwysgeleenthede is egter elke keer klankopnames van die lesse gemaak plus die kommentaar van dosente en studente wat die student dan in sy eie tyd kon gaan bestudeer.

* 'n Gebrek aan die nodige video-opnamefasiliteite het ook die studie gekortwiek want op 'n video-opname kan ook byvoorbeeld aanwensels, pouses/ruspunte in 'n sin duidelik gesien word. 'n Videoles het verder die voordeel dat dit interessanter en meer lewensgetrou is om na te kyk as om net na 'n blote klankopname te luister. Video-opnames kan ook dadelik aangewend word vir terugvoering, analise en identifisering van foute.

7.15 SAMEVATTING EN VOORUITSKOUING

Samevattend kan gesê word dat in dié hoofstuk gekyk is na die empiriese ondersoek wat ingesluit het die toetspopulasie, steekproefneming en algemene reëlings in verband met mikro-onderwys. Die eksperimentele groep se spesiale reëlings in verband met mikro-onderwys is ook genoem. Na die aanbieding van die eerste lesse het die eksperimentele groep 'n opleiding in kommunikasiehelderheid deurloop. Intussen is die eerste lesse getranskribeer en gekodeer. Aan die einde van die mikro-onderwystyd is die laaste lesse (wat 'n herhaling van die eerste lesse moes wees) weer op klankband opgeneem, getranskribeer en gekodeer. Onderhoude is met die kodeerders en proefpersone gevoer. Die resultate van die onderhoude is bespreek asook die geldigheid van die meetinstrument in kommunikasiehelderheid. Verder is die verskeie statistiese tegnieke en prosedures by die verwerking van die resultate toegepas. So is die betroubaarheid van die instrument bepaal asook verskillende statistiese verwerkings gedoen om die effek van die spesiale opleiding in kommunikasiehelderheid te bepaal. Laastens is die resultate geïnterpreteer.

HOOFSTUK 8

SAMEVATTING

8.1 INLEIDING

Hierdie slothoofstuk handel hoofsaaklik oor drie aanverwante sake. In 8.2 word die fokus van die hele studie saamgevat. In 8.3 word die resultate behandel en gevolgtrekkings waartoe gekom is, en in 8.4 word 'n aantal moontlikhede genoem wat in toekomstige studie aandag kan verdien en wat aangespreek moet word. In 8.5 word 'n kort slotgedagte uitgespreek.

8.2 SAMEVATTING

Die opvoeding van die jeug van 'n land moet steeds in die brandpunt of die gesigsveld van opvoedkundiges, ouers en ander belangstellendes bly. Met die veranderde omstandighede in die RSA sal dit sekerlik nog meer die geval wees dat daar ernstig gekyk moet word na die onderwys in die besonder. Hieronder ressorteer die die opleiding van die toekomstige onderwysers wat in 'n groter mate vir die veranderde praktyk toegerus moet wees.

Praktykskok is seker een van die mees traumatiese ervarings wat meer as een jong onervare onderwyser(es) moes deurworstel. Om die toestand enigsins te probeer teëwerk, is doeltreffender opleiding en voorbereiding van toekomstige onderwysers 'n vereiste.

Een faset van onderwysersopleiding waarop meer gefokus moet word, is die praktiese komponent van die opleiding. 'n Suksesvolle onderwyser moet nie net oor 'n goeie teoretiese onderbou beskik nie, maar moet ook sekere onderwysvaardighede bemeester want kennis moet doeltreffend aan leerlinge oorgedra word.

Gedurende die mikro-onderwysperiodes kry die studente die geleentheid om onder die leiding van dosente teorie en praktyk bymekaar uit te bring en vaardighede aan te leer en in te oefen. Dit dien verder as voorbereiding vir die twee tydperke van

te leer en in te oefen. Dit dien verder as voorbereiding vir die twee tydperke van praktiese onderwys, waartydens die studente in 'n meer natuurlike situasie hul kennis en verworwe vaardighede kan gaan toepas en beproef.

'n Goed opgeleide onderwyser moet ook oor die vaardigheid beskik van kommunikasiehelderheid. Tot op hede is dié vaardigheid in die RSA heeltemal oor die hoof gesien. Daar moet in gedagte gehou word dat onderwysers tot twee derdes van die klastyd uitsluitlik gebruik vir verbale kommunikasie. Leerlinge moet dus deurentyd 'n konstante stroom inligting sinvol probeer verwerk. Die luisterlas wat op die leerling geplaas word kan baie verlig word deur die sinvolle, heldere oordrag van leerinhoud deur die onderwyser. Die doel van die navorsing was dan ook om die invloed vas te stel van 'n spesiale mikro-onderwysprogram op die kommunikasiehelderheid van 'n groep Afrikaanssprekende onderwysstudente. Om dit te bereik, moes 'n meetinstrument en opleidingsprogram ontwikkel en geïmplementeer word.

'n Uitgebreide literatuurstudie is onderneem om vas te stel wat plaaslik en oorsee gedoen is op die gebied van kommunikasiehelderheid. Op hierdie wyse kon

* kommunikasiehelderheid omskryf word;

* vasgestel word watter faktore kommunikasiehelderheid positief of negatief beïnvloed;

* vasgestel word hoe 'n meetinstrument vir kommunikasiehelderheid ontwikkel en saamgestel is, en

* vasgestel word watter opleidingsprogramme vir kommunikasiehelderheid reeds ontwikkel is.

Verder is 'n eie meetinstrument en opleidingsprogram ontwerp en toegepas deur middel van 'n empiriese ondersoek. Al die Afrikaanssprekende H.O.D.-studente in die finale jaar aan die PU vir CHO (Potchefstroomkampus) van 1991 het as populasie gedien. Uit die groep is twee groepe deur middel van sistematiese steekproefneming gekies. Ewekansig is een groep as eksperimentele en die ander as kontrolegroepe aangewys. Voor die aanvang van die opleiding is die twee groepe se eerste mikrolesse op klankband opgeneem. Die omstandighede waaronder die mikro-opleiding plaasgevind het, is behalwe die opleiding in kommunikasie-helderheid sover moontlik konstant gehou. Na 'n baie kort tydperk van opleiding met onderbrekings tussenin van die herfsreses en veldskoolbesoek is die laaste lesse van die groepe weer op klankband opgeneem. Dié lesse moes 'n herhaling van die

eerste lesse wees om te bepaal of daar 'n verandering plaasgevind het en indien wel hoe groot dit was. Die lesse is almal deur opgeleide kodeerders gekodeer. Daarna is die resultate verwerk.

So is onder andere getoets vir kodeerdersooreenkoms deur die betroubaarheidskoëffisiënt te bereken. (Kyk paragraaf 7.13.2.1). Verder is 'n gepaarde t-toets toegepas om die gemiddeldes van die twee groepe se gegewens met mekaar te vergelyk (kyk paragraaf 7.13.2.4. - 7.13.2.6.). 'n Mann-Whitney- en Wilcoxontoets is ook op die gegewens toegepas. (Kyk paragraaf 7.13.2.6 - 7.13.2.8). Na aanleiding van bogenoemde gegewens kan tot die gevolgtrekking gekom word dat 'n baie betroubare en geldige meetinstrument ontwikkel is vir kommunikasiehelderheid, maar dat die spesiale opleidingsprogram in totaal min effek op die kommunikasiehelderheid van die eksperimentele groep gehad het. Verskeie redes is aangevoer waarom die spesiale opleidingsprogram nie die verwagte resultate gelewer het nie (paragraaf 7.14).

8.3 RESULTATE EN GEVOLGTREKKINGS

As daar na die resultate van die navorsing in die algemeen gekyk word, kan daar tot die slotsom gekom word dat die doel van die navorsing (vergelyk hoofstuk 1) grotendeels bereik is. Daar is daarin geslaag om die volgende resultate te bereik:

* Die begrip kommunikasiehelderheid in die literatuur na te vors en 'n duidelike omskrywing daarvan te gee.

* Die kommunikasiehelderheid van 'n groep onderwysstudente in empiries meetbare terme te operasionaliseer.

* 'n Eie opleidingsprogram op te stel vir die opleiding van onderwysstudente in kommunikasiehelderheid.

* Die invloed van 'n spesiale mikro-onderwysprogram om die kommunikasiehelderheid van 'n groep onderwysstudente te bepaal.

As daar in besonder na die meetinstrument en opleidingsprogram gekyk word, kan die volgende resultate genoem en gevolgtrekkings gemaak word. Soos in paragraaf 7.12 volledig aangetoon is, moes al die faktore wat die geldigheid van die instrument aantoon deeglik in berekening gebring word. So is daar gekyk na die interne geldigheid wat die volgende behels: historiese faktore, ontwikkeling (ryping),

toetsing, verandering van meetinstrumente en kodeerders, statistiese regressie, seleksie en verlies van proefpersone tydens die eksperiment. Onder eksterne geldigheid is ook rekening gehou met populasie en ekologiese geldigheid.

Baie hoë gemiddelde betroubaarheidskoëffisiënt van 0.886 (kyk par. 7.13.2.1) is verkry, wat dui op die betroubaarheid van die meetinstrument.

Die resultate van die verskillende toetse (paragraaf 7.13.2.2 - 7.13.2.8) het aangetoon dat daar 'n geringe verskil tussen die gemiddeldes van die aantal foute per minuut van die voor- en natoets van die eksperimentele en kontrolegroepe bestaan. Hiervoor is 'n hele aantal redes aan te voer. (Kyk paragraaf 7.14).

Samevattend kan gesê word dat kommunikasiehelderheid omskryf is in empiries meetbare terme, die kommunikasiehelderheid van 'n groep studente bepaal en 'n opleidingsprogram oor kommunikasiehelderheid opgestel is. Indien egter 'n verandering in die mikroperiodetoekenning gemaak kan word sodat opleiding in kommunikasiehelderheid intensief kan plaasvind soos die benaming, spesiale mikro-onderwysprogram dit impliseer, sal die verskil tussen die gemiddeldes van die voor- en natoets van 'n eksperimentele en 'n kontrolegrope waarskynlik opvoedkundig hoogs beduidend wees.

8.4 SUGGESTIES VIR VERDERE STUDIE OF NAVORSING

Voortvloeiend uit dié studie en moontlike verdere studie/navorsing wat met hierdie studie verband hou, kan die volgende moontlikhede oorweeg word:

(1) 'n Kritiese ondersoek na die gebruik van video-opnames in die meting van kommunikasiehelderheid.

(2) Die moontlikheid en doeltreffendheid van ander tipe opleidingsprogramme in kommunikasiehelderheid.

(3) Die wyer toepassing van kommunikasiehelderheidsmeting en -opleiding van dosente, instrukteurs, ensovoorts.

(4) 'n Opvolgstudie om die effek van die opleiding in kommunikasiehelderheid oor die lang termyn byvoorbeeld aan die einde van die student se finale jaar of aan die einde van die eerste jaar in die praktyk vas te stel.

(5) 'n Ondersoek om vas te stel of 'n student 'n vaardigheid soos kommunikasiehelderheid wat hy/sy tydens die opleiding aangeleer het, konsekwent toepas in die praktyk, en indien nie, die rede(s) daarvoor probeer vasstel.

(6) Die verdere ontginning van sake rakende klaskamerkommunikasie, byvoorbeeld kommunikasievrees, -atmosfeer, -styl, die dramatiese styl, gebruik van humor, entoesiasme, die beeld van die onderwyser en/of die bepaling van die verbande wat daar tussen hierdie verskillende faktore bestaan.

(7) Die terrein van die die nie-verbale kommunikasie lê, wat onderwysersopleiding in die RSA betref, nog grootliks onontgin. Navorsingsprojekte moet geloods word om byvoorbeeld die invloed van oogbeweging en -kontak, gesigsuitdrukkings, gebare en lyftaal op leerprestasie te bepaal.

(8) 'n Toets in kommunikasiehelderheid kan die keuring van voornemende onderwysers verbeter. Prakties sou dit daarop kan neerkom dat elke applikant 'n geleentheid kry om 'n "lessie" aan te bied. Opgeleide personeel kan dan die "lessie" beoordeel vir kommunikasiehelderheid. Dit sou kon bydra tot die keuse van die regte onderwysstudente.

(9) Die kurrikulum van onderwysersopleiding kan moontlik verbeter word deur opleiding in kommunikasiehelderheid as integrale deel van die mikro-onderwys in te stel.

(10) As al die dosente meer kennis dra van kommunikasiehelderheid en dit self ook toepas (Williams, 1985: 36), kan dit as 'n voorbeeld vir die onderwysstudent dien. Dié vaardigheid kan byvoorbeeld deur 'n personeelontwikkelingsprojek opgeskerp word. (Vergelyk punt 13 hieronder).

(11) 'n Vraag wat nie uit die literatuurstudie beantwoord kon word nie is wanneer 'n gebrek aan kommunikasiehelderheid die onderrighandeling nadelig begin beïnvloed. Bestaan daar 'n drempel of perk wanneer 'n spraakaanwensel of hinderlike maniertjie so irriterend word dat dit nadelig inwerk op die leerhandeling van leerlinge? (Vergelyk Harris & Swick, 1985: 15).

(12) 'n Saak wat ook ernstig aandag moet kry, is die hele aangeleentheid rondom luister as deel van klaskamerkommunikasie. Luister persone werklik so swak

soos in die literatuur beweer word? Hoe kan leerlinge (en alle ander persone) geleer word om effektief te luister?

(13) Laastens, maar beslis die belangrikste, word aanbeveel dat 'n goed toegeruste kommunikasiehelderheidsopleidingseenheid by elke fakulteit Opvoedkunde tot stand kom. Indien so 'n opleidingsentrum 'n werklikheid kan word, kan dit met groot vrug vir personeelontwikkeling (nie net dosente nie, maar ook vir die privaatsektor) en die opleiding van ander onderwysvaardighede gebruik word, byvoorbeeld vermindering van kommunikasievrees, skepping van klasatmosfeer, verbetering van kommunikasiestyl, die aanleer van die dramatiese styl, gebruik van humor, entoesiasme, ensovoorts.

8.5 SLOT

Na die voorbeeld van ons groot Leermeester is die Christenonderwyser geroep tot dienslewering (Matt. 20:28). "Om werklik effektiewe diens te kan lewer, verg effektiewe opleiding" (Muller, 1979: 204.) Daarom word die hoop uitgespreek dat hierdie navorsingsresultate van waarde sal wees vir meer effektiewe toekomstige onderwysersopleiding en meer spesifiek vir die verwerwing van kommunikasiehelderheid as 'n onderrigvaardigheid.

BYLAE A

PERSOONLIKE BESONDERHEDE

1. **NAAM:** Mnr./Mev./Mej. .....

2. **STUDENTENOMMER:**

3. **GROEP:**.....

4. **ADRES** (Potchefstroom):

.....

.....

.....

5. **TUISADRES:**

.....

.....

.....

6. **TELEFOONNO.** (Potchefstroom):

.....

7. **TELEFOONNO.** (Tuis):

.....

8. **GESLAG:**.....

9. **GEBOORTEDATUM:**

.....

10. **STUDIEKURSUS** (bv. B.A. ens.):

.....

11. **ONDERWYSDIPLOMA** (bv. H.O.D.(N):

.....

12. **VAKDIDAKTIEKE:**

1. .....
2. .....
3. .....

BYLAE B

VERDUIDELIKING VAN DIE TERM KOMMUNIKASIEHELDERHEID (TEACHER CLARITY)

1. INLEIDING

As u terugdink aan u onderwysers op skool kan u hulle in twee basiese groepe plaas, naamlik die goeie en minder goeie onderwysers. Wat maak van 'n onderwyser 'n goeie onderwyser? Kan u vir my 'n klompie kenmerke opnoem van 'n goeie onderwyser?

2. KOMMUNIKASIE

'n Entoesiastiese onderwyser veroorsaak opgewondenheid by sy leerlinge wat aansteeklik werk. Die onderwyser wat 'n verskeidenheid aanbiedingswyses aanwend behou belangstelling. 'n Taakgeöriënteerde onderwyser hou leerlinge georganiseerd en besig.

Onderwysers gebruik gewoonlik tot twee derdes van klastyd om te praat. Dit sluit in die deurgee van inligting, verduideliking, stel van vrae, terugvoering, reëling van klasaktiwiteite, ens. Leerlinge moet dus baie staatmaak op die gehoorsintuig. Hulle moet ouditief waarneem en inligting assimileer en verwerk. Leerlinge moet dus goeie luisteraars wees. Die onderwyser kan deur spesifieke goed gerigte, duidelike en voldoende verbale kommunikasie die luisterlas van die leerlinge help verlig deur nie vae, dubbelsinnige en onvoldoende inligting te gee nie. Dit is alombekend dat 'n mens soms na 'n spesifieke woord, uitdrukking of manier van sê soek óf dat iets jou soms terwyl jy besig is om te praat totaal ontgaan, óf dat iets op die punt van jou tong is, óf dat jy begin hakkel en oor jou woorde val óf dat jou tong "knoop" óf dat jy swak formuleer. Gewoonlik word sulke toestande toegeskryf aan onder andere min selfvertroue, onvoorbereidheid en/of kommunikasievrees.

3. KOMMUNIKASIEHELDERHEID (TEACHER CLARITY)

3.1 BEGRIPSOMSKRYWING

Kommunikasiehelderheid kan omskryf word as die duidelike oordrag van leerstof (vry van vaagheidsterme, sinlose herhaling van woorde/sinsdele, gebrek aan woordvlotheid, hinderlike aanwensels) deur die onderwyser deur middel van die korrekte gebruik van toepaslike onderwysmetodes en voorbeelde. Die funksionele gebruik van doeltreffende onderwysmiddele moet lei tot bevredigende leerprestasie by leerlinge wat die aanleg en belangstelling vir die betrokke vak het.

3.2 FAKTORE WAT KOMMUNIKASIEHELDERHEID KAN BEÏNVLOED

3.2.1 Vaagheidsterme

Dit kom voor by 'n spreker wat nie totale beheer van die feite het nie en nie begrip het vir effektiewe kommunikasie nie. Vaagheid kom dus voor as 'n spreker probeer om leerstof te hanteer wat hy/sy nie kan onthou of ten volle verstaan of beheers nie. Vaagheidsterme kan in die volgende kategorieë ingedeel word:

3.2.1.1 Dubbelsinnighede/onduidelikhede

Dit kom voor wanneer 'n term (woord) gebruik word wat vatbaar is vir 'n dubbele vertolking, moeilik omskryfbaar of begrypbaar is en nie "helder" is nie byvoorbeeld êrens, nêrens, ander mense, dinge en omstandighede.

3.2.1.2 Dubbele ontkenning (negatiewe versterkers)

Dit kom voor wanneer die dubbele ontkenning 'n groot mate van vaagheid aandui, byvoorbeeld nie almal nie, nie baie nie, nie min nie, nie ver nie.

3.2.1.2 Benadering

Die term dui skatting, abstraksie of onsekerheid aan, byvoorbeeld "ongeveer", "byna", "omtrent", "baie", "min".

3.2.1.4 Flous ("bluffing")

Dit kom voor wanneer 'n spreker besef dat hy nie ten volle in beheer is van die leerstof nie, en so sy gebrek aan kennis wil verberg deur byvoorbeeld te sê "natuurlik", "soos julle weet", "mag wees", "eintlik", "inderdaad", "waarlik", "duidelik", "in 'n neute dop", "met ander woorde", "so te sê", "om die waarheid te sê", "julle weet dit mos".

3.2.1.5 Foute-erkenning

Erkenning van onsekerheid oor die korrektheid van die feite en sodoende 'n agterdeur oophou deur byvoorbeeld te sê "ek is nie seker nie", "mag wees", "ek reken so", "ek raai", "ek skat so", "ek mag verkeerd wees", "ek praat onder korreksie".

3.2.1.6 Vae hoeveelhede

Onbepaalde getalswoorde wat nie presiese, konkrete hoeveelhede aandui byvoorbeeld: "min", "baie", "nie baie nie", "nie veel nie", "'n klompie", "min of meer".

3.2.1.7 Meer- en veelvoude

Dit dui meer as een aan maar is abstrak en nie duidelik bepaalbaar nie, byvoorbeeld "aspekte", "faktore", "soorte", "klasse".

3.2.1.8 Moontlikhede

Dit is uitsprake wat dui op iets wat kan gebeur of miskien kan plaasvind maar 'n mate van onsekerheid bevat, byvoorbeeld: "dit mag wees", "kan wees", "die kanse is goed of sleg", "moontlik" en "miskien".

3.2.1.9 Waarskynlik

Dit is bywoorde wat dui op iets wat vermoedelik waar of juis mag wees, maar ook 'n gebrek aan konkreetheid of sekerheid bevat, byvoorbeeld: "waarskynlik", "soms", "gewoonlik", "sommige kere", "dikwels", "normaalweg" en "somtyds".

3.2.2 Gebrek aan spraakvlotheid of verwarde woordgebruik of -keuse ("mazes")

Hierdie verskynsel kan gedefinieer word as enige woord of sinsdeel wat semanties geen sin uitmaak nie. Dit kan 'n valse aanvang van 'n sin, die stop of vassteek in 'n sin, oortollige herhaling van woorde, verwarde woordgebruik, verdraaiings, taalverminkings of versprekings wees. Klankuitings soos "uh", "ah", "um", "aag" ressorteer ook onder hierdie kategorie.

3.2.3 Aanwensels, maniertjies ("mannerisms")

Hieronder word verstaan spraak- en ander aanwensels of maniertjies van die onderwyser wat nie net die leerlinge se aandag aftrek van die leerstofaanbieding nie, maar laat konsentreer op die aanwensel self.

Onder spraakaanwensels word verstaan die gebruik van woorde op so 'n manier dat dit 'n niksseggende betekenis het, byvoorbeeld: "OK", "goed", "reg", "hulle sê", "nou", "oraait".

Ander aanwensels of maniertjies van die onderwyser sluit in handelinge, soos byvoorbeeld hare gedurig uit die oë vee, met iets in die hande werskaf, bril gedurig op die oë verstel, kougom kou, heen en weer loop voor die klas, gedurige snuiwery of keelskoonmakery, hinderlike lyftaal, sekere tipe kleredrag, harde of irriterende stem, ens.

3.2.4 Lesorganisasie

3.2.4.1 Lesstrukture

Hieronder verstaan ons die sinvolle konstruering van die verskillende leskomponente.

3.2.4.2 Lesdoelwitte

Lesdoelwitte moet nie net deeglik beplan word nie maar moet gedurende die lesaanbieding deeglik behandel word. Betrokkenheid van leerders in die lesontplooiing bly steeds 'n baie belangrike leerstrategie.

3.2.4.3 Voorbeelde en toepassing

Verbale, geskrewe of praktiese voorbeelde is onontbeerlik vir die helder oordrag van leerstof.

3.2.4.4 Beklemtoning van belangrike werk

Deur die beklemtoning van belangrike aspekte van die inhoud, verduideliking van die probleemaspekte, leerders die geleentheid bied om leerstof te verwerk en seker te maak dat leerders die werk begryp, kan leerstof helder oorgedra word.

3.2.4.5 Duidelike oorgange in les

Gladde en duidelike oorgange van een lesmoment na 'n ander stimuleer die leerder om opnuut aandag te gee.

3.2.4.6 Aantekeninge

Die gee van aantekeninge het 'n positiewe effek op die leerderprestasie.

3.3 WENKE OM ONDERWYSERHELDERHEID TE VERBETER

3.3.1 Oordrag en tempo

* **Handhaaf spraakvlotheid** sover moontlik en vermy rukkerige, onsamehangende spraak.

* **Handhaaf 'n geskikte tempo informasievloei.** Pas die tempo verbale kommunikasie aan by die begripsvermoë van die leerlinge.

* **Laat 'n kort verposing toe** op geskikte tye sodat leerlinge die informasie kan inneem of notas daarvan kan maak.

* **Handhaaf woordvlotheid** om inhoudlose verbale "invullings" te vermy, byvoorbeeld "julle weet", "uh", "OK", "ah-h-h", "laat ons sien", ensovoorts.

3.3.2 Duidelike, helder, presiese taalgebruik

* Gebruik selfstandige naamwoorde in plaas van voornaamwoorde wanneer verwarring kan ontstaan.
* Gebruik ondubbelsinnige terme
* Verminder dubbelsinnige terme en frases
* Verminder die gebruik van vermydingsfrases, byvoorbeeld: "julle weet dit in elk geval", "met ander woorde", ensovoorts.

3.3.4 Aanwensels, maniertjies

Vermy hinderlike aanwensels.

3.3.4 Lesorganisasie

Gee aandag in u lesbeplanning deur te let op:

+ Lesstruktuur

+ Lesdoelwitte

+ Beklemtoning van belangrike werk

+ Duidelilke oorgange in lesmomente

+ Gee van aantekeninge (indien nodig).

In die aantal mikrolesperiodes wat volg, moet klem gelê word op kommunikasiehelderheid. Elke geleentheid om faktore wat kommunikasiehelderheid te bevorder moet gebruik word en dié wat dit benadeel moet uitgeskakel word.

BYLAE C

LESSIES WAT KOMMUNIKASIEHELDERHEID OF DIE GEBREK DAARAAN ILLUSTREER (LEERINHOUDE AANGEPAS DEUR NAVORSER)

1. DIE TEMPEL VAN HERODES

Toe Herodes, die Indiër, .. uh .. Idumeer, ongeveer in die tyd van die Roomse, ag ... Romeine vors van Judea, ... uh .. Juda geword het, het hy soos julle seker weet, die guns van die Jode probeer wen deur die sinagoge, ... sje .. tempel te vergroot en verfraai. Hoe het hy dit gedoen? Die gebou is waarskynlik stuk vir stuk afgebreek en met swaar skoon ma ... marmerblokke of is dit nou granietblokke, ek praat onder korreksie, weer nuut opgebou. Dit het in luister en grootheid selfs Salomo se tempel vér oortref. Wat beteken luister en grootheid? Deur terr .. asse, deur terrasse (snuif) is ... het die tempelgebou in stralende prag bo alles, sê hulle, uitgetroon. Duidelik so ver?

Byna alles, tempel en voorhowe, is deur 'n kol ... groot ringmuur omring. Nege, of is dit nou sewe, poorte, agg, maak nie saak nie, het toegang tot die tempel verleen. Aan die oostekant was die beroemde Skaappoort, ... eh ..., Skonepoort. Verder was daar die pragtige pilaargang van Salomo. Wat weet julle van die pilaargang af? Wat dink julle het van die sierlike bouwerk geword? Reg! In 70 n.C. is dit geplunder en afgebrand. Dit is toe weer opgebou en omtrent in 123 n.C., of is dit 132 n.C., ek is nou nie seker nie, saam met Jerusalem verwoes. Vandag staan 'n Mahmaarse ... Mohammedaanse moskee op die plek waar die trots van die Jode voorheen gepryk het. (Van Niekerk, 1981: 135).

2. OMRUIL EN MONTEER VAN 'N SLYPWIEL

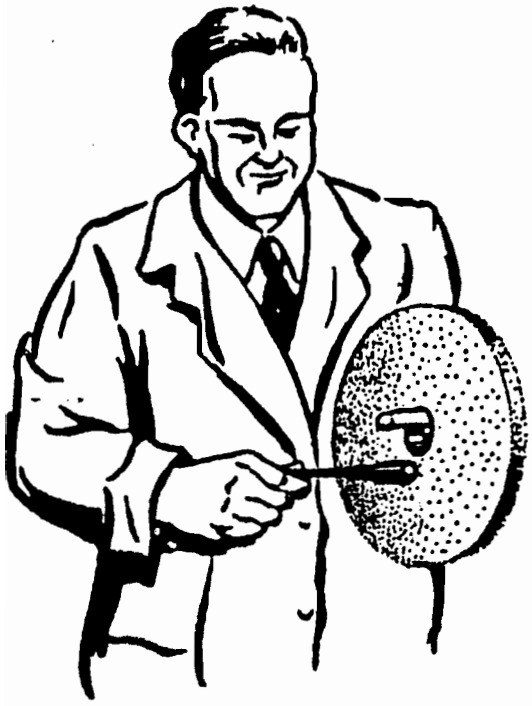
Slypwiele is v ... eh veilige en noodsaaklike slyp, verskoon, snygereedskap, maar is nie almal onbreekbaar nie. Hulle sê dit moet versigtig met ..., voldoende beskerming hanteer, gemonteer en gebruik word. Waarom? Natuurlik moet die basiese instruksies vir die korrekte montering van 'n slypwiel gevolg word. Ek praat onder korreksie, maar ek dink die montering van 'n slypwiel behels 'n hele aantal stappe. Duidelik? (Kyk af, kuif val oor oë).

Gebrekkige, ag ek bedoel, gebrekkige slypwiele is, om die waarheid te sê, onveilig en moet nie gemonteer word nie. 'n Besadigde ... eh ... beskadigde of gekraakte wiel

kan inderdaad verbrokkel terwyl dit beweeg en kan iemand sekerlik maklik seerkry. Waarom sê ek so?

Indien bewyse van 'n aantal krake of ander skade gevind word, moet die slypwiel vernietig word. OK? (Skuif bril vir die soveelste keer reg). Die mense sê dat die kanse goed is dat krake in slypwiele dikwels nie sigbaar is vir die blote oog nie. Effektiewe toetsmetodes is ontwikkel om krake op te spoor. (Keelskoonmaak). Een van hierdie metodes is die sogenaamde plank, ag ek bedoel, klanktoetse. Mmm ... laat ek sien. (Hoe verduidelik 'n mens nou weer dit?)

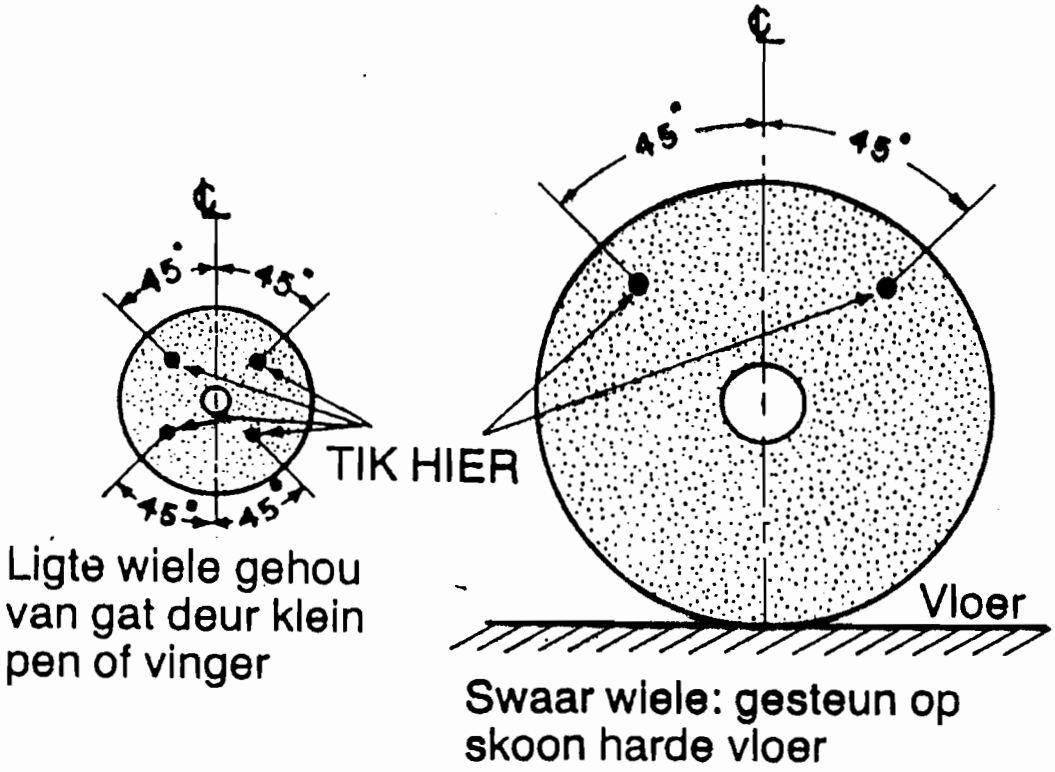
Indien die wiel nie te swaar is nie, kan dit met 'n skroewedraaierhandvatsel of vinger in die gat gehou word. Kyk na figuur 18.3. Verstaan julle?



Figuur 18.3 Hou van slypwiel vir klanktoets

Swaarder wiele kan waarskynlik in 'n vertikale posisie op 'n skoon harde vloer staan.

Tik die wiel liggies met 'n voorwerp van nie-metaal. Kan julle vir my hiervan 'n voorbeeld noem? Waarom? Die beste plek om die wiel vir die klanktoets te tik, is ongeveer 45% aan elke kant van die vertikale senterlyn en ongeveer 25 mm - 50 mm (of is dit nou cm?) van die omtrek, afhanklik, ag ek bedoel, afhangende van die grootte. Kyk ek wys vir julle op die figuur (18.4). Duidelik?



Figuur 18.4 Posisie om slypwiel te tik vir klanktoets

Pas die klanktoets toe onmiddellik voor die nuwe of gebruikte wiel gemonteer word. Wie kan vir my sê waarom? Wanneer geen duidelike luiklank gehoor word nie, moet die pl ... ag ..., klank vergelyk word met die van 'n ander wiel van dieselfde spesmasie ... uh ... spesifikasie. Duidelik? (Lategan, 1980: 223).

3. DIE AMASONEKOM

INLEIDING

Kinders, vandag bespreek ons die ekwatoriale natuurstreke. Watter natuurstrepe ... natuurstreke is dit? Wie weet? Dit is natuurlik die laagliggende dele wat romdom die ekwator of ewenaar geleë is. Wie kan vir ons kom wys waar dit op die wêreldkaart geleë is? Ja dit is reg!

Vandag bespreek ons die Amasonekom. Wat weet julle van die gebied af? Die Amasonekom is waarskynlik die laagliggende deel van die staat Brasilië wat langs die Amasonerivier en sy sytakke lê. Die Amasone is die grootste rivier ter wêreld en vervoer ongeveer een vyfde van al die lopende varswater op aarde. Vir meer as 3200 km is die rivier bevaarbaar vir groot stoomskepe. Die hoofstroom is op plekke so breed dat die oewers skaars van die middel van die rivier af gesien kan word. Die Negrorivier, een van die sytakke van die Amasone, is plek-plek tot 30 km breed.

KLIMAAT

In die Amasone is dit geweldig warm. Daar is byna geen temperatuurverskil tussen dag en nag nie. 'n Wintersklimaat is onbekend. Verder is die reënval baie hoog naamlik gemiddeld 2000 mm per jaar.

NATUURLIKE PLANTEGROEI

Die klimaat veroorsaak 'n welige plantegroei waar baie plekke ondeurdringbare immergroen oerwoude is. Die grootste woude op aarde word hier aangetref.

DIERELEWE

Die diere wat hier aangetref word, is by die oerwoud aangepas. Die anakonda, die grootste slangsoort ter wêreld, wat tussen 9 - 12 m lank word, word hier aangetref. Byna 100 aapsoorte, waaronder die bekende slingeraap, kom hier voor. Die wreedste vissoort ter wêreld word ook hier aangetref. Weet een van julle wat die naam daarvan is? Dis reg! Dit is die piranna, wat 'n mens of dier binne enkele sekondes kan verslind.

BEVOLKING

Talle Indiaanse stamme leef hier in die oerwoude. Een van die bekendste stamme is die sogenaamde Koppesnellers. Watter vreemde en wrede gebruik het hulle? Ja, dit

is reg! Hulle sny hul slagoffer se koppe af en verwyder die kopbeen en laat die vel krimp. (Loots, 1987: 171).

BYLAE D

Les 1

Hierdie les is verkry van 'n werklike les wat op klankband opgeneem en getranskribeer is. Persoonsname is verander om hul identiteit geheim te hou.

Goeie môre klas. Ons gaan vandag 'n rekenkundige vergelyking, gaan ons met julle behandel en ons gaan ook kyk na die verskillende stadiums in die onderneming se handelsaktiwiteite. Nou goed. Maar eers gaan ons kyk wat wat het ons volgende, verlede week gedoen. Wat kan julle my vertel van die verskillende ondernemingsvorme? Watter drie, daar's drie tipes verskillende ondernemingsvorme wat ons kry. Kan julle nog onthou? Surette. (student antwoord). Sy lag. Ok. Ons kan sien die eerste en eenvoudigste ondernemingsvorm wat ons kry is 'n eenmansaak. Dit is waar net een man besluit hy stig 'n onderneming en hy alleen is die baas en die werker en alles. Hy doen met ander woorde alles self. Hy deel ook al die wins en al die verlies. Ok. En die tweede een wat ons kry is 'n vennootskap. Dis waar 'n klompie mense besluit, van 2 tot 20 mense, besluit om saam 'n onderneming te stig en hulle bevoegdhede en bekwaamhede saam te voeg so wel as om die wins en die verlies te deel. Maar daar is 'n beperking op. Daar mag net 20 mense wees en dit mag nie minder as 2 mense wees nie. Ok., en ons derde ondernemingsvorm is die van 'n maatskappy. Dis 'n hele klomp mense wat saamkom en dan besluit hulle stig nou 'n maatskappy. Dan is daar baie meer uitgebreide diens en bevoegdhede en geld wat hulle dan saamvoeg, maar hulle kry ook hulle geld nie net deur dat hulle hulle geld saamvoeg nie. Hulle kry geld deur aandele uit te reik en so aan. Met ander woorde hulle betrek mense van buite af ook wat geld in hulle belê en dan. OK. En dan't ons gesien hierdie verskillende ondernemingsvorms, as jy nou besluit jy't nou 'n ondernemingsvorm gestig, dan is daar twee tipes wat jy kan stig, twee soorte ondernemings. Kan julle nog onthou wat is dit? Het weer nie geluister verlede week nie! (Lag) ... Uhm, hulle kan besluit of om 'n handelonderneming te stig waar hulle dan handel dryf of hulle kan besluit om 'n diensonderneming te stig waar hulle net 'n diens lewer. Nou wie kan vir my, uhm, voorbeelde noem van 'n dienslewering? Surette. (Student antwoord). Jaa, tuindienste, 'n haarkapper en 'n loodgieter. Dit is alles mense wat diens lewer. OK, en 'n handelsonderneming? Gideon? (student praat) Jaa, klein, ons kry dan kleinhandelsondernemings en groothandelsondernemings. Met ander woorde dit mense wat, uh, die groothandelaars verkoop net aan die mense wat, uhm, aan die kleinhandelaars met die doel om weer te verkoop, maar die kleinhandelaars verkoop aan die publiek met die doel om die behoeftes van die publiek te bevredig. Ok, ... nou kan ons sien rekeningkunde is net soos alles in die

lewe. Dis 'n hele kringloop van gebeure wat gebeur. Met ander woorde net soos jy eers moet leer om te kruip voor jy kan loop en dan uhm, loop jy eers voor jy kan hardloop, net so is daar sekere dinge wat jy eers moet doen voordat jy op die ou einde uitkom by die diens wat jy gaan lewer of die produk wat jy gaan verkoop. Ok, nou sal ons sien ons eerste stap is ons moet die kapitaalbydrae van die eienaar kry, met ander woorde die kapitaalbydrae sien ons nie net as geld nie. Dit is elke dingetjie wat jy besit. Dit is soos jou kennis, sê maar jy is nou 'n, 'n rekenmeester. Dan gaan jy aanbied, jy doen die boeke van die onderneming en die geld wat elke eienaar of elke mede-eienaar dan insit. Dit is dan die kapitale bydrae. OK, en na ons die kapitale bydrae het dan moet ons nou iets doen met daai geld. Dan koop ons nou vir ons bates, jy weet. En die bates het ons nodig om die hele onderneming mee te bestuur en om diens te lewer het ons die bates nodig, selfs al lewer ons nie net diens nie. Al gee ons byvoorbeeld, uhm, voorrade wat ons verkoop, dan het ons nog daai bates nodig vir goeters soos, uh, byvoorbeeld 'n kasregister wat ons nodig het en ons het rakke nodig en ons het 'n gebou nodig, ons het afleweringsvoertuie nodig. Ok. Na die aflewerings, nadat ons nou die aanskaffing van die bates gedoen het, dan koop ons nou die handelsvoorraad. Dis nou die goed waarmee ons fisies gaan handel dryf. Die goed wat ons gaan verkoop. Met ander woorde ons koop nou, sê maar ons het 'n sportwinkel, dan ver ... koop ons nou al die sporttoerusting aan sodat ons dit in die winkel het as iemand belangstel om nou te kom koop dan gaan ons dit nou vir hulle aanbied, maar nou kan ons sien, uhm, dat daar sekere stappe in die proses is wat ons nou eers na moet kyk. Ons kan met ander woorde eers nie nie eers die handelvoorraad gaan koop en later die kapitaal kry nie. Ons moet eers die kapitaal hê om net 'n basis te hê om op te begin en dan kan ons begin bates aanskaf en later die voorraad verkoop. Maar nou sien ons ook dat uh, soos julle ma's seker al vir julle almal gesê het, hulle wil almal graag hê julle moet, kinders, (stotter) in alle opsigte van die lewe ewe veel ontwikkel. Nou maar net so in Rekeningkunde. Enne, dit is 'n vak waar ons moet kyk, heeltyd om 'n balans te handhaaf. Ons moet sorg dat nie een van die dele belangriker word as die ander deel nie en nou het ek vir julle 'n weegskaaltjie geteken om mooi vir julle te wys hoe werk dit eintlik. Ons wil hê die een kant moet opweeg teen die ander kant. Dit moenie swaarder of ligter wees nie, met ander woorde, die bates, die B staan vir bates en die E staan vir eienaarsbelang of kapitaal en die L staan vir laste. Met ander woorde die batekant van die onderneming, alles wat jy besit, moet met ander woorde gelyk wees in die eienaarsbelang en die laste. Nou, wie kan vir my 'n voorbeeld noem van 'n las? Gideon? Dink net, 'n las is iets wat nie lekker is nie, dis iets wat jy nie graag wil hê nie, Hierso, hierso, jaa? (Student antwoord). Jaa! Dis reg. Heeltemal reg. Dit is geld wat ons nog skuld aan mense, nou nou kry ons twee tipes laste. Ons kry byvoorbeeld 'n las wat oor 'n lang tyd gaan soos wanneer jy 'n afleweringsvoertuig koop. Jy gaan

dit nie binne 'n jaar betaal kry nie. So, ons noem dit 'n langtermyn las. En dan kry ons bedryfslaste. Nou, wie kan vir my iets noem, wat is 'n bedryfslas? Dink mooi aan die woord: 'n bedryfslas. Met ander woorde dit moet iets te doen hê met die bedryf. Dis is soos wanneer jy nou jou voorraad op krediet gaan koop. Jy koop op skuld by iemand. Dan is dit 'n bedryfslas. En iemand wat ons dan nou op skuld by koop noem ons 'n krediteur. Ons wil op krediet by hom koop. Dis 'n krediteur en dit is 'n sleg ding eintlik, want daai ou is heeldag op jou nek. Hy soek net sy geld. Met ander woorde, ons kry twee tipes laste, bedryfslas en 'n langtermynlas, waaronder 'n bedryfslas is 'n krediteur of mense wat jy geld skuld vir voorrade wat jy gekoop het en 'n langtermynlas is 'n las van 'n voertuig byvoorbeeld wat jy gekoop het, wat jy oor langer as 'n jaar afbetaal. Dit kan ook 'n banklening wees as jy nou net begin het met 'n onderneming. OK, en dan sien ons nog aan hierdie kant is die eienaarsbelang. Weet julle nou al wat is die eienaarsbelang, of eienaarsbelang is ook dieselfde as kapitaal. Surette, kan jy vir my sê wat dink jy is eienaarsbelang? (Student antwoord). Ja. Daaronder gaan als soos geld, al sy kennis en al sy bevoegdhede wat jy daar invoeg. Dit is sy eienaarsbelang. Met ander woorde dit is nie net geld nie. Dit kan kennis en sulke abstrakte dinge ook wees. (Student praat). Nee, nee, dis nie eienaarsbelang nie. Dis een van die beginsels hoekom jy, uh, onderneming stig. Jy wil graag wins maak maar dis nie eienaarsbelang nie. OK. En nou bates, julle? Gideon, kan jy vir my 'n voorbeeld noem van 'n bate? (Gideon antwoord). Ja, en, is, selfs sy voorrade is ook bates, maar nou kry ons ook weer verskillende bates. Wat se bates dink julle kry ons? Dink julle voorrade en uhm, die afleweringsvoertuig is in dieselfde kategorie bates? (antwoord). Hmmm? Jaa ... (lag) ... en wat sal julle sê is 'n vaste bate? Hmm? (student praat). Ja, ... sy, dit is ook, dis ook vaste bates, Al die goetertjies wat hy nie verkoop nie ... is sy vaste bates. Met ander woorde sy voorraad is sy bedryfsbates. Maar dan's daar nog 'n bedryfsbate enne, wat sal julle sê is dit? Dis as iemand jou geld skuld. Dan is daai ou vir jou 'n bedryfsbate, maar wat se bedryf, wat noem ons daai ou? (student antwoord). Debiteure, ja. Goed. So nou moet, nou kan ons sien dat hierdie, dit is eintlik heel logies as ons daarna kyk, dat hierdie goedjies sal balanseer. Dat die bates, dat jy nie te veel bates het in vergelyking met die hoeveelheid eienaarsbelang wat jy het in die laste nie. Maar ons kan ook sien dat hierdie verhoudinkie andersom kan werk, dat die eienaarsbelang gelyk is aan die bates min die laste. Met ander woorde ons sien in elke ding dat die bates die grootste is. Die bates is die grootste en daarvan af trek ons die laste en dan moet ons dit balanseer met die eienaarsbelang. En dan sien ons ook dat die laste weer gelyk is aan die bates min die eienaarsbelang. Met ander woorde mens moet baie mooi kyk dat jou ba ..., dat jy genoeg bates het en nie te veel bates en te min eienaarsbelang nie. (Student praat). Ja, nee. 'n Bate is iets wat in jou besit is. Al is dit 'n kar of al is die die gebou wat jy

het, dan het jy hom reeds, want dit is reeds joune. (Student praat). Ja, die skuld val dan onder die laste. Met ander woorde dan is dit weer 'n kwessie van jy't hom op twee plekke. Hy balanseer op twee plekke. (Student praat). Uhm, jy kyk byvoorbeeld, sê maar dit ..., sê maar die ou is 'n rekenmeester. Dan kyk jy hoeveel sal dit jou gekos het om deur die jaar lank 'n rekenmeester te huur om die boeke te doen en om nou te oudit en so aan. Dan kyk jy nou meer daarna en dan bereken jy dit in geldwaarde. Stuur dit in terme van hoeveel 'n rekenmeester byvoorbeeld verdien en jy tel dit dan by die eienaarsbelang en dan is dit sy bydrae wat hy lewer want as hy op 'n ander plek sou gewerk het sou gewerk het sou hy daardie geld verdien het. OK, nou vir volgende keer gaan ek nou lat julle elkeen vir my neerskryf presies wat se bates julle elkeen besit en dan kyk julle ook en dan gee julle vir my 'n definisie van 'n bate, eienaarsbelang en 'n las, in julle eie woorde en 'n voorbeeld van elkeen. Dan wil ek asseblief hê julle moet vir my sê hoe dink julle gaan julle eienaarsbelang bereken? Goed, dan sal ek volgende keer aangaan. Baie dankie.

BYLAE E

Foute-analise en Frekwensietellings

Les no	Kodeerder 1	Kodeerder 2	Kodeerder 3
A. Vaagheidsterme			
1. Onduidelike, dubbelsinnigheide; waarskynlikhede.	5	4	4
2. Vae hoeveelhede; dubbele ontkenning, (negatiewe versterkers).	2	3	3
3. Benaderings.	1	1	1
4. Flous, bluf (en herstel).			
5. Foute erkenning; moontlikhede.			
6. Ander.			
TOTAAL	8	8	8
B. Gebrek aan spraakvlotheid			
1. Valse aanvang van sin.	4	5	4
2. Herhaling van woorde; hakkel; stotter.	3	3	3
3. Verwarde woordkeuse of sinsnede.	1	2	2
4. Versprekings.			
5. Uh, um, ah, aag, ...	5	4	5
6. Niksseggend, sinlose stopwoorde in sin.	2	2	1
7. Nie-noodsaaklike leerstof.			
8. Verkleining (onnodig).			
9. In eie rede val; afdwaal.	1	2	2
10. Ander			
TOTAAL	16	16	17
C. Aanwensels			
1. Spraakaanwensels.	2	2	2
2. Hinderlike maniertjies.			
3. Ander.			
TOTAAL	2	2	2
GROOT TOTAAL	26	26	27

BYLAE F

OPVOLGVRAELYS OOR DIE EKSPERIMENT IN KOMMUNIKASIE-HELDERHEID GEDURENDE MIKRO-ONDERWYSLESSE (1991)

Beantwoord asseblief die onderstaande vrae so eerlik en korrek moontlik want daardeur kan net betroubare gegewens verkry word. Alle gegewens sal baie streng vertroulik hanteer word. Dui asseblief op die vyfpuntskaal u keuse aan deur in die betrokke blokkie waar van toepassing 'n kruisie te trek waar van toepassing.

Oor-matig	Baie	Min	Byna niks	niks
5	4	3	2	1

Verskaf asseblief ook die rede(s) vir u keuse.

1. Sou u sê dat die eksperiment in kommunikasiehelderheid was vir u persoonlik van nut?

JA	NEE

Redes vir u keuse:

1)

2)

3)

2. Sou u sê dat u uit die eksperiment iets geleer het wat u in die praktiese onderwys kan toepas?

JA	NEE

Redes vir u keuse:

1)

2)

3)

3. Die resultate van die eksperiment het getoon dat u punt vir kommunikasiehelderheid verbeter ☐ of verswak ☐ het.

4. Watter moontlike rede(s) kan u gee vir die verbetering van u kommunikasiehelderheidspunt vanaf die eerste tot die laaste les (lg. is die herhaling van die eerste les)?

5	4	3	2	1

1) Motivering
2) Leersaam
3) Waarde
4) Oefening/herhaling
5) Meer moeite gedoen
6) Ander (spesifiseer)

5.) Watter moontlike rede(s) kan u aanvoer vir u swakker kommunikasiehelderheidspunt in die laaste les?

		5	4	3	2	1
1)	Motivering					
2)	Antiklimaks					
3)	Moeg					
4)	Vervelig/oninteressant					
5)	Geen verdere moeite gedoen					
6)	Misgis					
7)	Ander (spesifiseer)					

6. Watter wenke ter verbetering van 'n kursus in kommunikasiehelderheid kan u gee?

BRONNELYS

ADLER, R.B. & RODMAN, G. 1985. Understanding human communication. New York: CBS College Publishing. 381p.

ALLEN, D.W. & RYAN, K. 1969. Microteaching. Reading: Mass: Addison-Wesley. 120p.

ANKIEWICZ, P.J. 1990. Die invloed van opleiding op die kommunikasiestyl van natuur- en skeikundeonderwysstudente. 322p. (Proefskrif (D.Ed.) - PU vir CHO.)

BARKER, L.L. 1987. Communication. 4th ed. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall. 436p.

BARRY, G., BRONOWSKI, J., FISHER, J. & HUCLEY, J. 1965. Communication and language, vol. 3. London: Macdonald. 367p.

BLANKENSHIP, T. 1982. Is anyone listening? *Science teacher*, 49(9): 40-41, Dec.

BLUESTEIN, J.E. 1989. Being a successful teacher. Belmont: Fearon Teacher Aids. 332p.

BORICH, G.D. 1990. Observation skills for effective teaching. Columbus: Merrill. 360p.

BOSMAN, D.B., VAN DER MERWE, I.W. & HIEMSTRA, L.W. 1984. Tweetalige Woordeboek. Kaapstad: Tafelberg. 1351p.

BROOKS, W.D. 1975. Speech communication. Dubuque Iowa: Brown. 408p.

BROOKS, W.D. & FRIEDRICH, G.W. 1973. Teaching speech communication in the secondary school. Boston: Houghton Mifflin. 355p.

BROWN, G. 1975. MICRO-TEACHING. A programme of teaching skills. London: Methuen. 163p.

BROWN, G.A. & DAINES, J.M. 1991. Can explaining be learnt? Some lecture's views. *Higher education*, 10: 573-580.

BUSBY, R.E. & MAYORS, R.E. 1987. Basic speech communication. New York: Harper & Row. 371p.

BUSH, A.J. 1976. An empirical exploration of teacher clarity. (*In* Dissertation abstracts international, 37(5-6): 2805A.)

BUSH, A.J., KENNEDY, J.J. & CRUICKSHANK, D.R. 1977. An empirical investigation of teacher clarity. *Journal of teacher education*, 28(2): 53-58, March/Apr.

CALITZ, L.P. 1978. Vraagstelling: 'n ondersoek in onderwysopleiding. Johannesburg. 332p. (Proefskrif (D.Ed.) - RAU.)

CALITZ, L.P., DU PLESSIS, S.J.P. & STEYN, I.N. 1982. Die kurrikulum: 'n handleiding vir dosente en onderwysers. Durban: Butterworth. 85p.

CHILCOAT, G.W. 1987. Teacher talk: keep it clear! *Academic therapy*, 22(3): 263-271, Jan.

CHILCOAT, G.W. & VOCKE, D. 1988. Classroom clarity. *History and social science teacher*, 23(4): 221-225, Summer.

CIVIKLY, J.M. 1974. Messages: a reader in human communication. New York: Random House. 390p.

COETZEE, G.H.J. 1977. Wat maak ons met televisie? Potchefstroom: PU vir CHO. 8p. (IBC studiestuk nr. 116.)

COLLINS, N. 1957. New teaching skills. Oxford: Oxford University Press. 143p.

COMBS, A., LAND, M. & BANKS, M. 1980. An analysis of the direct and mediating effects of a teacher behavior on student achievement. (Paper presented at

the annual meeting of the Southwest Educational Research Association). San Antonio, Texas. 16p.

COOPER, J.M., ed. 1986. Classroom teaching skills. Toronto: Heath Company. 496p.

CRUICKSHANK, D.R. 1985. Applying research on teacher clarity. *Journal of teacher education*, 36(2): 44-48, March/Apr.

CRUICKSHANK, D.R. & KENNEDY, J.J. 1979. The effect of low inference teacher clarity inhibitors on student achievement. *Journal of teacher education*, 30(3): 55-57, May/June.

CRUICKSHANK, D.R. & KENNEDY, J.J. 1986. Teacher clarity. *Teacher and teacher education*, 2(1): 43-67.

CRUICKSHANK, D.R., KENNEDY, J.J., BUSH, A. & MYERS, B. 1979. Clear teaching: what is it? *British journal of teacher education*, 5(1): 27-33, Jan.

DE BRUYN, P.J. 1991. Die Tien Gebooie. Potchefstroom: PU vir CHO. 304p. (Diktaat 250/91.)

DENHAM, A. & LAND, M.L. 1981. Research brief-effect of teacher verbal fluency and clarity on student achievement. *Texas technical journal of education*, 8(3): 227-229, Fall.

DE VITO, J.A. 1971. Communication: Concepts and processes. Englewood Cliffs, N.J: Prentice-Hall. 232p.

DE WET, J.J. 1991. The implications of research results on memory and comprehension for handbook and teacher clarity as factors influencing effective learning and teaching. Report of research. Buffalo: University of New York. 51p.

DONALD, J.G. & SULLIVAN, A.M., *eds*. 1985. Using research to improve teaching. San Francisco: Jossey-Bass. 109p. New directions for teaching and learning, No. 23.

DUNKIN, M.J. 1978. Student characteristics, classroom processes and student achievement: *Journal of educational psychology*, 70(6): 998-1009.

DUNKIN, M.J. 1986. Clarity in teaching. (*In* Wittroch, *M.C., ed*. Handbook of research on teaching. New York: MacMillan. p.766-767.)

DUNKIN, M.J. & BIDDLE, B.J. 1974. The study of teaching. New York: Holt, Rinehart & Winston. 450p.

DUNKIN, M.J., & DOENAN, S.J. 1980. A replication study of unique and joint contributions to variance in student achievement. (*In* Husen, T. & Postlethwaite, T., *ed*s. The International encyclopedia of education, 9:5405-5410.)

DU TOIT, J.M. 1975. Statistiese metodes. Stellenbosch: Kosmo-Uitgewery. 374p.

EVANS, W.E. & GUYMON, R.E. 1978. Clarity of explanation: a powerful indicator of teacher effeciveness. (Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association.) Toronto, Canada. 15p.

GLIESSMAN, D.H. 1987. Changing complex teaching skills. *Journal of education for teaching*, 13(3): 267-275.

GLOECKNER, G.W. 1983. An investigation into the effectiveness of a preservice teacher clarity training unit in two different experimental settings. Ohio. 218p. (Ph. D. - The Ohio State University).

HANNEMAN, G.J. 1975. Communication and behavior. Reading: Mass.: Addison-Wesley. 442p.

HARGIE, O. ed. 1991. A handbook of communication skills. London: Routledge. 480p.

HARRIS, P.P. & SWICK, K.J. 1985. Improving teacher communications: focus on clarity and questioning skills. *Clearing house*, 59(1): 13-15, Sept.

HERBERT, J. & ATTRIDGE, C. 1975. A guide for developers and users of observation systems and manuals. *American educational research journal,* 12.(1):1-20.

HEUKELMAN, F.N. 1980. Verduideliking as onderwyshandeling. Johannesburg. 124p. (Verhandeling (M.Ed.) - RAU.)

HEYMAN, R.D. 1983. Clarifying meaning through classroom talk. *Curriculum inquiry*, 13(1): 23-42.

HILLER, J.H. 1971. Verbal response indicators of conceptual vagueness. *American educational research journal*, 8(1): 151-161, Jan.

HILLER, J.H., FISHER, G.A. & KAESS, W. 1969. A computer investigation of verbal characteristics of effective classroom lecturing. *American educational researh journal*, 6(4): 661-675.

HILLS, P.J. 1986. Teaching, learning and communication. London: Croom Helm. 108p.

HINES, C.V. 1981. A further investigation of teacher clarity: the relationship between ovserved and perceived clarity and student achievement. 411p. Ohio. (Ph. D. - The Ohio State University.)

HINES, C.V., CRUICKSHANK, D.R. & KENNEDY, J.J. 1982. Measures of teacher clarity and their relationships to student achievement and satisfaction.

(Paper presented at the 1982 annual meeting of the American Educational Research Association.) New York City, New York. 18p.

HINES, C.V., CRUICKSHANK, D.R. & KENNEDY, J.J. 1985. Teacher clarity and its relationship to student achievement and satisfaction. *American educational research journal*, 22(1): 87-99.

HOPPER, R. 1976. Human message systems. New York: Harper & Row. 332p.

HUEBSCH, J.C. 1986. Communication 2000. Durban: Butterworths. 520p.

HUYSAMEN, G.K. 1976. Beskrywende statistiek vir die sosiale wetenskappe. Pretoria: Academica. 107p.

KENNEDY, J.J., BUSH, A.J., CRUICKSHANK, D.R. & HAEFELE, D. 1978. Additional investigations into the nature of teacher clarity. *Journal of educational research*, 72(1): 3-10, Sept/Oct.

KLINZING, H.G., KUNKEL, K., SCHIEFER, H. & STEIGER, S. 1984. The effects of nonverbal behavior training on teacher clarity, interest, assertiveness and persuasiveness during microteaching. (Paper presented at the 68th annual meeting of the American Educational Research Association.) New Orleans, LA. 102p, April.

KOEKEMOER, P.J. 1983. Pas en masjinering. Johannesburg: McGraw-Hill. 170p.

KRUGER, R.A. 1980. Beginsels en kriteria vir kurrikulumontwerp. Pretoria: HAUM. 165p.

LAND, M.L. 1979. Low-inference variables of teacher clarity: effects on student concept learning. *Journal of educational psychology*, 71(6): 795-799.

LAND, M.L. 1980. Teacher clarity and cognitive level of questions: effects on learning. *Journal of experimental education*, 49(1): 48-57, Fall.

LAND, M.L. 1981a. Combined effect of two teacher clarity variables on student achievement. *Journal of experimental education*, 50(1): 14-17, Fall.

LAND, M.L. 1981b. Actual and perceived teacher clarity relations to student achievement in science. *Journal of research in science teaching*, 18(2): 139-143.

LAND, M.L. 1985. Vagueness and clarity in the classroom. (*In* Husen, T. & Postlethwaite, T.N., *ed*s. The international encylopedia of education-research and studies, 9:5405-5410.)

LAND, M.L. 1987. Vagueness and clarity. (*In* Dunkin, M.J. *ed*. The international encyclopedia of teaching and teachers education, p.392-397.)

LAND, M.L. & COMBS, A. 1981. Teacher clarity, student instructional ratings and student performance. (Paper presented at the annual meeting of the American Research Association.) Los Angeles, California. 10p.

LAND, M.L. & DENHAM, A. 1979. Effect of teacher clarity on student achievement. (Paper presented at the annual meeting of the Southwest Educational Research Association.) Houston, Texas, 11p.

LAND, M.L. & SMITH, L.R. 1979. Effect of a teacher clarity variable on student achievement. *Journal of educational research*, 72(4): 196-197, March/Apr.

LATEGAN, C.B. & DE GROOT, H. 1980. Basiese bedryfskennis St. 7. Johannesburg: Perskor. 220p.

LOOTS, S.J. & VIVIER, J.M. 1987. Aardrykskunde Standerd 5: Dink-en-leer-reeks. Goodwood: Nasau. 183p.

MARAIS, D. 1985. Die integrering van onderwysmedia by die bevoegdheidsgefundeerde opleiding van onderwysers. Potchefstroom. 197p. (Proefskrif (D.Ed.) - PU vir CHO.)

McCALEB, J. 1984. Selecting a measure of oral communication as a predictor of teaching performance. *Journal of teacher education,* 35(5): 33-38.

McCALEB, J.L. & WHITE, J.A. 1980. Critical dimensions in evaluating teacher clarity. *Journal of classroom interaction*, 15(2): 27-30.

McKAY, M., DAVIS, M. & FANNING, P. 1983. Messages: the communication book. Oakland: New Harbunger Publ. 264p.

MOORE, K.D. 1989. Classroom teaching skills. New York: Random House. 231p.

MORTENSEN, C.D. 1972. Communication: the study of human interaction. New York: McGraw-Hill. 430p.

MüLLER, E.C.C. 1977. Die operasionalisering van die begrip begeleiding ten dienste van onderwysersopleiding. 200p. (Verhandeling (M.Ed.) - RAU.)

MüLLER, E.C.C. 1979. Evaluering van 'n begeleidingsinstrument vir onderwysersopleiding. Potchefstroom. 224p. (Proefskrif (D.Ed.) - PU vir CHO.)

MüLLER, E.C.C. 1983. Die prakties-beroepsgerigte opleiding van onderwysers. (Rede uitgespreek by die aanvaarding van die amp van hoogleraar in die Onderwyskunde aan die RAU.) Johannesburg. 18p.

MüLLER, E.C.C. red. 1985. Interaksie-analise. Opleidingsinstrumente vir onderwysstudente. Pretoria: HAUM. 104p.

MURRAY, H.G. 1983. Low-inference classroom teaching behaviors and student ratings of college teaching effectiveness. *Journal of educational psychology*, 75(1): 138-149.

MURSELL, J.L. 1954. Successful teaching. New York: McGraw-Hill. 321p.

NIEMAN, M.M. 1986. Die taal van die onderwyser tydens verbale kommunikasie in die skoolklaskamer. 187p. (Verhandeling (M.Ed.) - UP.)

NIX, D. & SPIRO, R. 1990. Cognition, education and multimedia: exploring ideas in high technology. *Educational researcher,* 21(1): 30-32. Jan./Feb.

NUSSBAUM, J.F., COMADENA, M.E. & HOLLADAY, S.J. 1987. Classroom verbal behavior of highly effective teachers. *Communication education*, 37:73-80.

OLIVERO, J.L. 1970. Micro-teaching: Medium for improving instruction. Ohio: Charles E. Merrill. 83p.

PACE, R.W. & BOREN, R.R. 1973. The human transaction. Brighton: Scott, Foresman & Comp. 398p.

PERROT, E. 1977. Micro-teaching in higher education: research, development and practice. Surrey: University of Surrey. 107p.

PERROT, E. 1984. Effective teaching. London: Longman. 197p.

RAAD VIR GEESTESWETENSKAPLIKE NAVORSING. 1981. Verslag van die werkkomitee: kurrikulering. (Ondersoek na die onderwys, nr. 6. (Voorsitter: F.H. van der Stoep.)

RAAD VIR GEESTESWETENSKAPLIKE NAVORSING. 1981. Verslag van die werkkomitee: werwing en opleiding van onderwysers. Pretoria. (Ondersoek na die onderwys nr. 13). (Voorsitter: N.T. van Loggerenberg.)

ROSENSHINE, B. 1971. Teaching behaviours and student achievement. London: National Foundation for Educational Research in England and Wales. 229p.

ROSENSHINE, B. & FURST, N. 1971. Research on teacher performance criteria. (*In* Smith, B.O., *ed.* Research in teacher education. A symposium for the American educational research association. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall. p. 37-72.)

RUBIN, R.B. & FREEZEL, J.D. 1985. Teacher communication. Competence: essential skills and assessment procedures. *The central states speech journal*, 36(1-2):4-13.

RUBIN, R.B. & FREEZEL, J.D. 1986. Elements of teacher communication competence. *Communication education*, 35: 254-268, Jul.

S.A.S. INSTITUTE INC. 1985. SAS user's guide. 5th ed. Cary SAS Institute Inc. 1291p.

SCHOEMAN, L.J. 1974. Verbale vlotheid en affektiewe sosiale enkoderings-akkuraatheid in interpersoonlike kommunikasie. 334p. Stellenbosch. (Verhandeling (M.A.) - US.) (Microfiche.)

SCOTT, W.A. 1955. Reliability of content analysis: the case of nominal scale coding. *Public opinion quarterly*, 321-325, Fall.

SEILER, W.J. & SCHUELKE, L.D. & LIEB-BILHART, B. 1984. Communication for the contemporary classroom. New York: Holt, Rinehart & Winston. 215p.

SHERMAN, T.M. & GILES, M.B. 1983. An analytic review of a processproduct variable: teacher clarity. *Educational research quarterly*, 8(2):27-37.

SILVERNAIL, D.L. 1979. Teaching styles as related to student achievement. National Education Association of the United States. p. 6-11.

education. A symposium for the American Educational Research Association. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall. p. 1-9.)

SMITH, L.R. 1977. Aspects of teacher discourse and student achievement in mathematics. *Journal for research in mathematics education*, 8:195-205.

SMITH, L.R. 1980. Effect of teacher clarity on student achievement in science. (Paper presented at the annual meeting of the Southwest Educational Research Association.) Antonio, Texas. 23p.

SMITH, L.R. 1982a. A view of two low-inference teacher behaviors related to performance of college students. *The review of higher education*, 5(1):159-167.

SMITH, L.R. 1982b. Training teachers to teach clearly: theory into practice. (Paper presented at the annual meeting of the Americal Educational Research Association.) New York. 15p.

SMITH, L.R. 1984a. Presentational behaviors and student performance. (Paper presented at the annual meeting of the Americal Educational Research Association. New Orleans.) L.A. p.29.

SMITH, L.R. 1984b. Effect of teacher vagueness and use of lecture notes on student performance. *Journal of educational research*, 78(2): 69-74, Nov/Dec.

SMITH, L.R. 1985a. Presentational behaviors and student achievement in mathematics. *Journal of educational research*, 78(5):292-298.

SMITH, L.R. 1985b. Teacher clarifying behaviours: effects on student achievement and perceptions. *Journal of experimental education*, 53(3):162-169.

SMITH, L.R. 1987. Verbal clarifying behaviors, mathematics' students participation, attitudes. *School science and mathematics*, 87(2): 40-49, Jan.

SMITH, L.R. & BRAMBLETT, G.H. 1981. The effect of teacher vagueness terms on student performance in high school biology. *Journal of research in science teaching*, 18(4): 353-360.

SMITH, L.R. & COTTEN, M.L. 1980. Effect of lesson vagueness and discontinuity on student achievement and attitudes. *Journal of educational psychology*, 72(5):670-675.

SMITH, L.R. & EDMONDS, E.M. 1978. Teacher vagueness and pupil participation in mathematics learning. *Journal for research in mathematics education*, 9(3):228-233, May.

SMITH, L.R. & HODGIN, B.N. 1985. A low-inference indicator of lesson structure in mathematics. *Journal of experimental education*, 53(2): 102-105.

SMITH, L.R. & LAND, M.L. 1980. Student perception of teacher clarity in mathematics. *Journal for research in mathematics education*, 11:137-146.

SMITH, L.R. & LAND, M.L. 1981. Low-inference verbal behaviors related to teacher clarity. *Journal of classroom interaction*, 17(1):37-42.

SMITH, L.R. & SANDERS, K. 1981. The effects on student achievement and student perception of varying structure in social studies content. *Journal of educational research*, 74(5):333-336.

STATISTIESE KONSULTASIEDIENS. Departement Statistiek en Operasionele Navorsing. 1990. Praktiese statistiek vir die geesteswetenskappe. Potchefstroom: PU vir CHO. 313p.

STEYN, I.N. 1981. Onderrig-leer as wyse van opvoeding. Butterworth: Pretoria. 127p.

TRINDADE, A.L. 1972. Structures in science teaching and learning outcomes. *Journal of research in science teaching*, 9(1): 65-74.

TUBBS, S.L. & MOSS, S. 1974. Human communication. 2nd ed. New York: Random House. 455p.

VAN DEN BERG, A.M. 1969. Praktiese opleiding van onderwysers in Transvaal. 'n Historiese en empiriese ondersoek. 583p. (Proefskrif (D.Ed.) - PU vir CHO.)

VAN DER KOOI, D. & VEENSTRA, C. 1988. Responsible public address. Rev. ed. Iowa: Dordt College. 162p.

VAN DER STOEP, F.A. 1969. Didaktiese grondvorme. Pretoria: Academica. 150p.

VAN DER WALT, J.L. 1980. Die godsdiensbelewing en godsdiensopvoeding van die kind. Potchefstroom: PU vir CHO. 15p. (IBC studiestuk nr. 156.)

VAN DER WALT, J.L. 1983. Oor opvoeding in 'n neutedop. Silverton: Promedia. 89p.

VAN NIEKERK, J.G., VAN WYK, J.H., HURN, H.J. & GROVE, I.J. 1981. Bybelse aardrykskunde, oudheidkunde en opgrawings. Pretoria: Interkerklike Uitgewerstrust. 230p.

VREKEN, N.J. 1989. Onderrigvaardighede. Potchefstroom: PU vir CHO. 12p. (Diktaat S 229/89.)

VREKEN, N.J. 1990. Mikro-onderwys. Studiegids en werkboek vir onderwysstudente. Potchefstroom: PU vir CHO. 27p: (Diktaat 34/88.)

WHEELER, D.K. 1967. Curriculum process. London: Hodder & Staughton. 320p.

WILKINSON, L.C., *ed.* 1982. Communication in the classroom. New York: Academic Press. 344p.

WILLIAMS, E.J. 1985. Research on teacher clarity. *Teacher education quarterly*, 12(3):33-38, Summer.

WINER, B.J. 1971. Statistical principles in experimental design. New York: McGraw-Hill. 287p.

WRAGGE, E.D. 1984. Classroom teaching skills. London: Nichols. 228p.

YULE, R.M., STEYN, P.J.N., SOOLIAH, C & DAVIES, J.K. 1983. Onderrig en mikro-onderrig. Johannesburg: McGraw-Hill. 124p.