

HOOFSTUK I

ORIENTERING, PROBLEEMSTELLING EN DOEL, METODE EN PROGRAM

1.1 ORIENTERING

Die mens is as aardbewoner daartoe geroepe om "die wêreld bewakend te bewerk en te beheers, ten einde dit te kan bewoon." (Van Zyl, 1975(b) : 3). Sonder vaardighede, kennis en norme, wat as basiese toerusting dien en wat verwerf moet word om 'n greep op die wêreld te verseker, kan die aarde nie sinvol bewoon word nie. Om aan hierdie vereistes te voldoen moet die mens opgevoed word en "oor-tuig word van die sin van 'n wyse van wêreldbewoning." (Van Zyl, 1975(b) : 4).

Vir die gelowige mens met 'n Christelike lewens- en wêreldbeskouing sal die wyse van wêreldbewoning en by implikasie ook die opvoeding, veel anders verloop as vir die nie-gelowige. Die singerigte toekoms waarop die opvoeding gerig is gaan verskil. "Die graf sluit vir die een mens die lewe. Vir die ander oorwin die dood die tydelikheid en open die LEWE!" (Van Zyl, 1975(b) : 7). Vir die gelowige is die ware opvoeding "n volkome toerusting van die mens van God vir elke goeie werk ..." (Coetzee, 1965 : 79).

Opvoeding is primêr die taak en die verantwoordelikheid van die ouers. Veral in dinamiese gemeenskappe egter, het die steeds hoërwordende eise wat daar aan die opvoeding gestel word dit vir die ouers onmoontlik gemaak om alleen die opvoedingstaak te verrig. Aanvullende hulp het noodsaaklik geword en hier staan die skool vandag sentraal, as die manifestasie van die samelewing se opvoedingsverantwoordelikheid teenoor die opkomende geslagte.

Die taak en die verantwoordelikheid van die skool is vir die moderne gemeenskap van die grootste belang. Stake, onder andere, professor aan die Universiteit van Illinois, wys daarop dat die verantwoordelikheid vir die onderwys tans nie meer uitsluitlik by diegene wat daarby betrokke is, naamlik die onderwyser, leerling en ouers berus nie, maar dat dit in toenemende mate met mense en

instansies gedeel word wat verder van die onderwysleergebeure verwyder is. "Allerlei representanten van die overheid en ander maatskaplike institusies is mede verantwoordelik voor en hebben bemoeienis met steeds meer aspekte van het onderwysstelsel." (Van den Bosch, 1975 : 128). Dit is 'n taamlik algemene verskynsel van veral die huidige Westerse wêreld.

Hierdie breë belangstelling in die onderwys is geregtig. As belastingpligtiges maak die lede van die publiek enersyds staats- of staatsgesubsidieerde onderwys moontlik en andersyds word die produkte van die onderwys aan hulle gelewer om sinvol in die gemeenskap opgeneem te word, waar hulle in ooreenstemming met hulle kwaliteite, so optimaal moontlik 'n bydrae moet lewer. Juis hier is die kwaliteit van die opleiding van meer as gewone belang en plaas dit 'n besonder groot verantwoordelikheid op die onderwys, om langs dié weg die leerlinge vir die samelewing na wense toe te rus.

Die ouers en die skool moet die opvoedeling deur middel van onderwys en opvoeding tot 'n bepaalde staat van volwasseheid binne 'n bepaalde kultuurmilieu lei en begelei. Die opvoeding bevind hom tyd-ruimtelik in 'n sekere konteks waarbinne hy op volwassening gerig is. Dit impliseer kennis- en vaardigheidsverwerwing om sodoende aan die norme wat deur 'n gemeenskap gestel word te kan voldoen. Die konteks dui ook daarop dat daar binne die kultuurmilieu, in lyn met die wetenskaplike ontwikkeling en vooruitgang, voortdurend veranderinge intree wat nie alleen aanpassings op die gebied van die onderwys regverdig nie, maar dit ook uiters noodsaaklik maak. In hierdie verband moet die dinamiek van die begrippe kennis, vaardighede en norme raakgesien word, ook die implikasies wat dit veral vir die georganiseerde onderwys inhou. Die feitlikheid van die verlede moet oorskry word. "Dit gaan om die aanvaarding van die verlede deur die verwerwing daarvan; dit gaan om die sinbeleving van die hede deur die singewende deelname; dit gaan om 'n singerigte toekoms." (Van Zyl, 1975(b) : 4).

'n Kenmerk van die moderne tyd is die ongeëwenaarde kennisontploofing en die daarmee gepaardgaande ontwikkeling op tegnologiese gebied. Dat die samelewing hierdeur intens geraak word spreek van-

self. "Maatskaplike ontwikkeling word ten nouste verbind met hoofsaaklik die tegnologiese ontwikkeling, terwyl die tegnologiese maatskappy wat ontstaan, aanleiding gee tot 'n bepaalde mensbeeld en volwasseheidsbeeld. Hierdie volwasseheidsbeeld kan alleenlik verwesenlik word via geïnstitusionele kultureuroordrag, dit wil sê deur middel van die onderwys." (Garbers, 1971, soos aangehaal deur Gresse, 1975 : 2). Implisiet word hiermee sekerlik nie net die skool bedoel nie, want ander instansies soos die kerk, jeugbewegings, sportklubs, ensomeer, het sekerlik ook 'n bydrae te lewer. Die skool se invloed is egter uiters omvattend en deurslaggewend (vgl. Garbers, 1978 : 120 - 123).

Alhoewel dit die funksie van die skool is om basiese kennis te voorsien, realiseer dit nie altoos so eenvoudig in die praktyk nie. Die maesa inligting bereik die kind van buite, fragmentaries, ongeïntegreerd en sonder struktuur en dit is nie op bepaalde waardes wat as riglyne kan dien gefundeer nie. "Die skool moet die riglyne voorsien en 'n lewensbeskouing help vaslê wat kinders in staat sal stel om die fragmentariese inligting waarmee hulle van buite gebombardeer word te orden, te keur, te benut en tot kennis te verwerk. Dit is eintlik die onderwyser wat hierdie taak moet verrig en daarom moet sy opleiding hom toerus om so 'n verantwoordelikheid op hom te neem." (Jooste, 1974 : 2; vgl. ook Viljoen, 1976 : 53 - 64).

In die moderne gemeenskap plaas die bogenoemde beknopte en grootlike onvolledige oorsig van die kenmerke daarvan, reeds besonder groot verantwoordelikhede op die onderwyser, wat 'n magtige rol in ons volkshuishouding speel (vgl. Pienaar, 78 : 2). Slegs 'n deeglike en goed beplande opleiding kan hom vir sy taak toerus, waarin alle fasette van die kurrikulum steeds ten opsigte van die relevansie daarvan bevraagteken moet word. Dit sal noodwendig tot voortdurende aanpassings van onderwysersopleidingsprogramme moet lei, met ander woorde pogings tot vernuwing in die opleiding, om met die eise van die tyd tred te hou (vgl. Van der Stoep, 1974 : 1978).

Vernuwing in die onderwys, ook in die opleidingsprogramme vir onderwysers word nie oral sonder meer aanvaar nie. Die weerstand wat in die onderwys hierteen ervaar word en wat toegeskryf moet

word aan die feit dat onderwys die uitbouer en die bewaarder van eene oue tradisie is, wat as waardevol geag word, staan ongetwyfel ook met die veranderde eise en behoeftes van die moderne tegnologiese eeu in verband. Waar die Verenigde State van Amerika in vergelyking met die meer konserwatiewe Wes-Europese benadering op die voorpunt van die tegnologiese ontwikkeling beweeg en daar wil wees, wys Serban-Schreiber op 'n tegnologiese gaping wat tussen die twee wêrelddele ontstaan het (vgl. Gresse, 1975 : 1/2), die oorsaak waarvan ook deurgetrek kan word tot op die terrein van die onderwys. Dit dui op die noodsaaklikheid van aanpassing by veranderde omstandighede. 'n Beroep (onderwys) wat in die huidige eeu vernuwing teëstaan en gegrond is op blote oorlewering, tradisies of intuitiewe aanvoeling het geen bestaansreg nie en dui op selfmoordneigings (vgl. Fokus 1978 : 647). Daarom is dit net logies dat talle verantwoordelike persone, ook hier te lande (vgl. Maarschalk, 1974, 1977; Gresse, 1975; Jooste, 1974; Van der Stoep, 1974; De Lange, 1975; e.a.) op die noodsaaklikheid van vernuwing wys om met die ontwikkeling in pas te bly. Dit is 'n kenmerk van die huidige tydsgewrig dat internasionale magte saamspan om radikale veranderinge teweeg te bring (vgl. Vermaak, 1975 : 14). Vernuwing is egter alleen geregverdig as dit beter onderwys tot gevolg het.

Daar is redes waarom weerstand teen vernuwing ervaar word:-

- (a) Janssen en De Kuyper (1974 : 280 - 292) vind na navorsing wat hulle gedoen het oor die houding van onderwysers teenoor onderwysvernuwing, dat pas gekwalifiseerde onderwysers, (ongeveer 1 tot 5 jaar na die opleiding) wat nog gereeld opvoedkundige tydskrifte lees, positief hierteenoor ingestel is. Ouer onderwysers egter - met meer diensjare, veral diegene wat van plan is om binne 5 jaar van werk te verander - sien gewoonlik nie die noodsaaklikheid van vernuwing in nie.

Laasgenoemde onderwysers is geensins of onvoldoende voorbereid op vernuwing, ook op die didaktiese terrein, hoofsaaklik as gevolg van 'n negatiewe instelling. "Moontlik was die talle onopgemaakte Onderwysblaaie in die snippermandjies van personeelkamers 'n simptoom van die onwetenskaplike ge-

sindheid van baie onderwysers." (Fokus, 1978 : 648).
 Houx sê: "de mogelijkheid tot vernieuwing binnen het onderwijs hangen in hoge mate af van de kwaliteit en flexibiliteit van de leerkracht." (1971 : 229). Uit die bogenoemde kan die afleiding met reg gemaak word dat navorsing gerig op indiensopleiding ("bijscholen") met die oog op verandering wat op vernuwing neerkom, nie veel resultate gaan lewer nie. Die klem moet verkieslik sterker val op die effektiewe professionele opleiding van die aspirant-onderwyser wat daartoe moet lei dat hy steeds student sal bly en nooit sal "afstudeer" nie. (Vergelyk in hierdie verband die bydraes van veral Van der Merwe en Swartz in die Publikasiereeks van S.A.V.B.O., No. 11 van 1977, soos gelewer tydens die kongres met die tema "Voortdurende Onderwys").

- (b) 'n Volgende moontlike rede vir die weerstand wat teen vernuwing ervaar word, lê opgesluit in die feit dat daar weinig effektiewe "linking factors" of aanknopingspunte is vanwaar kommunikasiekanale gebou kan word, waarlangs voortgaande kommunikasie tussen navorsingsinstansies en die praktyk, dit wil sê die onderwys, kan gekied (vgl. Gressie, 1975 : 4). Hierby sluit die redaksionele opmerkings in Fokus mooi aan, veral waar gewys word op die onbruikbaarheid van die bestaande navorsingsresultate vir die onderwyspraktyk. "Daar word oor die leerhandeling byvoorbeeld, geweldig baie navorsing gedoen maar bitter min daarvan kan na die opvoedingsituasie veralgemeen word." (Fokus, 1978 : 648).

Hierdie toedrag van sake word ook deur Dunkin en Biddle bevestig waar hulle daarop wys dat in hulle studies oor "systematic observation of teaching in classrooms," wat die dinamiek van die onderwysgebeure in die klaskamer in die oog het, hulle slegs daartoe in staat was om 'n "handful studies" van hierdie aard op te spoor, in vergelyking met "more than 10 000 studies that have been published to date on 'teacher effectiveness'." (1974 : 3).

- (c) Weerstand teen verandering en vernuwing sal vanselfsprekend ook ondervind word waar die betrokke mense nie daarvan oortuig is dat dit wel verbetering meebring nie.

Daar is nog ander redes waarom weerstand teen vernuwing ervaar word, maar genoeg hiervan. Op hierdie stadium is dit belangrik om te weet dat daar daadwerklike pogings aangewend word om wêreld te vind waarlangs ook die bogenoemde besware teen vernuwing oorbrug kan word. Onderwysersopleiding bevind hom in 'n stroomversnelling en dit is "bepaald bemoedigend te sien, hoevelen (en met hoeveel energie) zich geroepen voel om dit schip een behouden vaart te verzekeren." (Van der Linde, 1971 : 248). In die buiteland byvoorbeeld is die owerhede nie meer slegs op die kwaliteit van die bestaande situasie in die onderwys gerig nie, "maar tevens op het initiëren van en het scheppen van kondities voor belangrijke innovaties." (Van den Bosch, 1975 : 139).

Dit is van besondere betekenis dat daar in die onlangse dekades in Amerika talle publikasies verskyn het waarin pogings aangewend word om tot 'n noukeurige beskrywing en inhoudsbepaling van die begrip "teaching" te kom. Dit blyk nodig te wees omdat die bruikbaarheid van teorieë betreffende leer (vgl. hierbo) die onderwyspraktiek grootliks onbevredig laat. "Meer en meer raakt men er van oortuigd, dat - hoe waardevol deze theorieën ook mogen zijn - de dagelijkse didactische praktijk en het streven deze te verbeteren behoefte hebben aan wetenschappelijke doordenking, waarin niet slechts het leren maar vooral ook het onderwijzen sentraal wordt gesteld." (Van Bergeijk, 1972 : 9). Dit dui op 'n aksentverskuiwing in ondersoek en teorievorming betreffende die praktiek van die didaktiese gebeure.

In die vroeë sestigs is daar 'n programreeks in die V.S.A. ontwerp, die "Model Teachers Education Programs", met groot finansiële steun van die "United States Office of Education", wat so 'n aksentverskuiwing op die terrein van onderwysersopleiding bevestig. Waar slegs die belangrikste kenmerke daarvan hier uitgelig word - byvoorbeeld die duur van onderwysersopleidingsprogramme, die voordele wat "modules" in die plek van opleidingsjare inhou, vaardigheids oefeninge wat in kompleksiteit toeneem, ensovoorts - noem Gresse (1975 : 11) 'n baie belangrike aspek, naamlik dat onderwysersopleiding volgens die bogenoemde modelle altoos die taak van die onderwyser as uitgangspunt neem. Dit lei tot die sogenaamde sisteembenadering wat vir onderwysersopleiding besliste voordele in vergelyking

met ander benaderings. Dit kan ook slegs 'n "sistematiese benadering" genoem word (vgl. Van Zyl, P.J. 1977 : 7).

Hierdie sistematiese- of sisteembenadering "kom daarop neer dat die taak van die onderwyser geanaliseer word en in duidelik geformuleerde operasionele doelstellings uitgedruk word. Spesifiek beplande prosedures word dan gevolg om elkeen van dié doelstellings in die handelinge van die student te voltrek. Deur elkeen van die doelstellinge, in terme van die onderwyshandelinge van die student, aan die gestelde kriteria te toets en te sorg vir die nodige terugvoering na die student, kan 'n sikliese opleidingspatroon van onderrig-toets-oefen-hertoets verseker dat die doelstellinge bereik word. Uiteindelik kan alles geïntegreer word tot een hegte corpus van kennis, vaardighede en houdings." (Gresse, 1975 : 13/14).

Hiervolgens vind daar 'n verskuiwing plaas, vanaf die "global criterion approach," waar die onderwysgedrag op grond van bepaalde eienskappe waaroor die onderwyser beskik voorspel word, na die "micro-criteria of effectiveness" (Gage, 1965 : 120). Spesifieke onderwysvaardighede en -tegnieke wat as kleiner omlynde aspekte van onderwysergedrag geïdentifiseer is, moet aan die hand van kriteria realiseer, soos dit blootgelê is deur ondersoek en analises van die klaskamergebeure. Gresse praat hiervan na aanleiding van Gage as die "technical skills approach" (1975 : 12). So 'n sistematiese bestudering van onderwysersgedrag kan na die integrering van die dele lei na 'n baie sinvolle geheel "om die leraar te help om te funksioneer beter te lere begrip te kry en onder kontrole te kry." (Van Bergeijk, 1972 : 97).

Met die fokus op die gedrag van die onderwyser in die programme vir onderwysersopleiding, kom die dinamiek van die onderwysgebeure ook in die oog. Die sogenaamde didaktiese driehoek, waarin die onderwyser, die leerlinge en die leerinhoud volgens Bijl (1972 : 68 - 72) as "aangrypingspunte" vir 'n deurstromingsstrategie gebruik word, aan die hand waarvan die struktuur of die inhoud van kursusse gebruik word om vernuwingspogings te laat

realiseer, raak nie aan die verloop van die onderwysleergebeure as kursusinhoud nie. Dit lei daartoe dat 'n baie belangrike aspek van onderwysersopleiding, naamlik die didakties-pedagogiese kwaliteit van die interaksie wat tussen die onderwyser en leerling plaasvind, en aan die hand waarvan gestelde doelwitte kan realiseer, geheel en al verontagsaam word. Die meeste publikasies hier te lande, wat oor aspekte van onderwysersopleiding handel laat die klem val op strukture en organisasies. Die aangeleentheid van doelstellings, inhoude en gepaardgaande didaktiese werksvorme word in 'n baie groot mate oor die hoof gesien (vgl. Gresse, 1975 : 4/5).

Die nuwe benaderingswyse wat hierbo aangesny is, is 'n daadwerklike poging wat aangewend word om die duisterhede tydens die onterrigleersituasie onder die oë te neem. Dit open nuwe velde wat ook in Suid-Afrika reeds opgevolg is (vgl. Maarschalk, 1974; 1977; Gresse, 1975). "Researchers are becoming increasingly concerned with what actually happens in classrooms and somewhat less concerned with what ought to be happening." (Jackson, 1971 : 5). Hierdie noodsaaklike navorsingsterrein bied aan programme vir onderwysersopleiding groot moontlikhede. Die interaksie tussen onderwyser en leerling(e) tydens die didaktiese situasie is so bepalend vir die uitkoms van die onderwysleergebeure en van soveel belang dat dit die huidige belangstelling wat dit geniet regverdig. Dit is ook ongetwyfeld waar dat dit 'n belangrike komponent van die kursusinhoud van elke program vir onderwysersopleiding moet uitmaak. Dit gaan in 'n groot mate verhoed dat die huidige toestand, die tradisionele wyse van onderwysersopleiding ook in ons land en wat gekenmerk word deur "centuries of stagnation during which patterns have been handed on with slight modification from generation to generation..." (Faure, 1972 : 9), gaan voortduur.

'Kunnen gegevens verkregen door interactie-analyse worden gebruikt om toekomstige leraren of leraren met onderwijservaring te helpen hun verbalen functioneren ten aanzien van de schoolklas te vormen of te verbeteren?" vra Van Bergeijk. Hierop antwoord hy dan self: "Deze vraag kan op basis van in Amerika

verrichte onderzoekingen in positiewe sin word beantwoord" (1972 : 6), want hierdie "are exciting times for those interested in studying the dynamics of instruction and in applying the knowledge gained from their study to the training of teachers and the improvement of instruction." (Amidon & Hough, 1967 : v).

baie werk is aanvanklik op die terrein van die interaksie-analises in die Verenigde State van Amerika gedoen. In 1970 verskyn daar die werke (Volume A en B) van Simon en Boyer waarin die waarnemingsinstrumente of -skale wat tot op daardie datum ontwerp was, saamgebundel is. Interaksie-analises word tans ook op die Europese kontinent en ander wêrelddele in die opleiding van onderwysers benut.

Van die talle ondersoeke wat daar op hierdie terrein gedoen is, is die werk van Ned. A. Flanders sekerlik van die bekendste. Dour sy bydrae sê hy: "Our basic purpose is greater understanding of the teacher's role, the control he provides while teaching, and the patterns of influences he uses in classroom management." (1965 : 2). Die tradisionele wyse aan die hand waarvan onderwysers reeds vir baie dekades in ongewysigde vorm opgelei word, bestaan in hoofsaak (proefonderwys aan die skole uitgesonder) uit teoretiese voorlesings, demonstrasies, waarneming, opdragte en toetsing van die student. Dit oorbrug nie noodwendig die gaping tussen die teorie en die praktyk nie, (vgl. Flanders, 1970 : 9) selfs nie met die ervaring van proefonderwys aan skole as die praktiese komponent van die opleiding nie.

Die finale toets vir sukses of mislukking in die opleiding van 'n student, lê opgesluit in sy klaskameroptrede. Word daar van die veronderstelling uitgegaan dat die interaksie tussen die onderwyser en die leerling(e) in die klaskamer uit 'n reeks gebeurtenisse bestaan, episodes (vgl. paragraaf 2.6) wat sekere onderwyshandelingte akkommodeer waardeur gewenste leerlingreaksies as doelwitte opgeroep kan word, kan die eersgenoemde as vaardigheid deur 'n student verwerf word. Die mees suksesvolle wyse waarop dit kan realiseer is deur praktiese inoefening, waar elke poging krities bejeën word. "The purpose would be to link

knowledge about teaching to the student's overt behavior at each step along the way so that regular reinforcement or criticism can come from personal sequential experiences in skill development." (Flanders, 1970 : 8). Die doel is daarop gerig om die student sodanig toe te rus dat hy reeds tydens sy opleiding die verband tussen onderwysersgedrag en interaksie sal ontdek.

Die kwaliteit van die interaksie in die klaskamer kan slegs aan die hand van objektiewe waarnemingsinstrumente bepaal word. Langa dieselfde weg kan pogings tot die verbetering hiervan realiseer. Met behulp van die waarnemingsinstrumente word terugvoering verkry, wat die kwaliteit aandui waarop die onderwysvaardigheid deur die onderwyser gehanteer is. Die evaluering hiervan volg op 'n analise van die direkte, objektiewe gegewens van die wyse waarop die interaksie (verbaal en/of nie-verbaal) tussen onderwyser en leerling(e) verloop het.

Omdat die interaksie tydens die didaktiese situasie 'n komplekse geheel is en geen enkele sisteem ontwerp kan word om alle fasette van die gebeure te dek nie, is dit net logies dat die meeste bestaande instrumente 'n keuse maak uit die moontlike dimensies wat ontleed kan word. Hierdie instrumente kan dan beide 'n evaluering- en 'n opleidingsfunksie verrig. Enkele voorbeelde hiervan is die volgende:-

- (a) Joyce se skaal wat daarop gerig is om die outokratiese en/of die demokratiese optrede van die onderwyser in die klaskamer te ontbloot (vgl. Joyce en Hodges, 1966 : 409 - 416).
- (b) Die direkte- en/of die nie-direktiewe onderwysersgedrag in die klaskamer word deur Flanders (1970) se skaal onder die oë geneem.
- (c) Maarschalk se "Interaksieskaal vir die Heuristiese Didaktiek" (1974 : 170 e.v.), ontleed die onderwysstyl van die onderwyser met betrekking tot sy heurostentiese beweeglikheid.

- (d) Die "Kognitiewe Interaksieskaal ten behoeve van Onderwysersopleiding" (Gresse, 1975) is ontwerp om die kognitiewe vlak(ke) te bepaal waarop die didaktiese gebeure verloop. Dit kan lei tot didaktiese soepelheid by die onderwyser in opleiding, om lessituasies op verskeie kognitiewe vlakke tydens die onderwysleerbeure te laat verloop.

Interaksie-analises, soos dit ook uit die bogenoemde voorbeelde blyk, open nie slegs 'n navorsingsveld wat tot enkele jare gelede nog onaangeraak gelê het nie, maar het ook 'n besondere invloed op programme vir die opleiding van onderwysers. Dit maak 'n wyse van opleiding moontlik, aan die hand waarvan onderwysvaardighede prakties aan opleidingsinstitute tydens opleiding verwerf kan word. Omdat dit die kommunikasie in die lessituasie in interpreteerbare kodes weergee, hou dit die potensiaal in dat die teorie en die praktyk op hierdie wyse byeengebring kan word.

Alhoewel talle van die reeds bestaande waarnemingsinstrumente en -skale vir navorsingsdoeleindes ontwerp is, kan baie hiervan as opleidingsinstrumente benut word. Dit is dan te verwagte dat "forty-seven of the seventy-nine systems have been transformed from research to training instruments. These for the most part are designed to help teachers gain insights about their behaviors as well as to provide a language for prescribing new behaviors for themselves and to help them to be able to determine if they have their own behavioral goals. Training in process-observation is now a requisite part of many teacher-education programs, and training workshops in interaction analysis for in-service teachers are becoming increasingly common." (Simon & Boyer, Vol. A, 1970 : 27).

'n Verdere opleidingswyse, naamlik die gebruik van mikro-onderwys (vgl. Kieviet, 1972) in die onderwysersopleidingsprogramme, soos dit in paragraaf 2.5.2.2(c) in meer detail bespreek word, maak die gebruik van interaksie-analises nie slegs sinvol en 'n groter moontlikheid nie, maar skep ook praktiese oefengeleenthede aan die opleidingsinrigting vir die verwerwing van didaktiese vaardig-

hede. Belangrike terugvoering word sodoende geredeliker en makliker verkry, veral waar die lesse op videoband opgeneem is. Die kwaliteit van die terugvoering asook die objektiewe getroue weergawe van die onderwysleerbeure soos dit op die videoband vasgelê is, en wat sonder vertraging aan die student-onderwyser voorsien word, beklemtoon die belangrikheid van mikro-onderwys (vgl. Mommers, 1971 : 216 e.v.).

Die inskakeling van die videoband waarop mikrolesse tydens instituuትpraktika opgeneem word (vgl. paragraaf 2.5.2.2 (c)) hou vir opleidingsdoeleindes 'n verskeidenheid voordele in (vgl. Kieviet, 1971a). Met behulp hiervan kan lesanalises aan die hand van een of meer waarnemingsinstrumente gedoen word, met of sonder die hulp van 'n dosent en/of mede-studente. Indien die eie-les self en sonder hulp geanaliseer word, kan daar van selfopleiding gepraat word, 'n situasie wat aan studente groot moontlikhede en uitdagings bied. Lesse op videoband kan ook met mekaar vergelyk word. Dit is seker ook waar dat die vormende waarde wat die "objektiewe" kyk het na 'n eie les wat pas aangebied is, nooit te hoog geskat kan word nie. Persoonlike gewoontes soos oordrewe handgebare tydens die aanbieding van 'n les, of die herhaalde sinlose gebruik van woorde soos "nê," ensovoorts, word self deur die student geïdentifiseer en uitgeskakel. Dit maak kommentaar van die dosent oor sulke persoonlike aangeleenthede wat dikwels emosie opwek, wat op beide die verbale- en nie-verbale vlak geleë kan wees, in elk geval geheel en al onnodig.

As laaste gedagte in hierdie verband, moet daarop gewys word dat dit onlangs duidelik geword het dat veranderinge in die opleiding gepaard moet gaan met veranderinge in die praktiese veld (die skole) en andersom. Indien nie, kla dosente dat daar te min skole is waar onderwysvernuwing duidelik vorm gekry het en waarheen studente gestuur kan word. Terwyl die personeel van skole waar dit wel gebeur, kla oor die verouderde opleiding (vgl. Mommers, 1971 : 216).

Samevattend kan gestel word dat vernuwing in die onderwys, ook in programme vir onderwysersopleiding tans oor groot dele van die

wêreld die aandag van meer as net opvoedkundiges in beslag neem, hoofsaaklik as gevolg van die verantwoordbare vooruitskouings wat berus op 'n suiwer vertolking van moderne ontwikkeling (vgl. Du Toit, 1975 : 161).

Die tradisionele, grootliks teoretiese opleiding van die onderwyser, maak tans plek vir 'n opleidingswyse waarin 'n groter praktiese komponent ingebou word, hoofsaaklik met die doel om die gaping tussen die teorie en die praktyk te oorbrug. Benewens die inhoudelike aspek van die didaktiese aanpak in die klaskamer, wat as lesgee beskryf word, is daar ook 'n strukturele aspek wat die didaktiese interaksie wat tussen die onderwyser en sy leerlinge plaasvind insluit. Om suksesvol onderwys te gee impliseer meer as blote teoretiese kennis. Die onderwyser moet oor onderwysvaardighede en -tegnieke beskik, aan die hand waarvan optimale leer by leerlinge kan realiseer. Hierdie gewenste onderwysgedrag kan aan die hand van praktiese opleiding aan skole, maar verkieslik aan opleidingsinrigtings onder toesig verwerf word, waar instituutpraktika vir die doel gereël word. Tydens die praktiese sessies word onderwysvaardighede en -tegnieke met die aanbieding van mikrolesse ingeef, waartydens die lesse op videoband opgeneem word en later aan die hand van bestaande waarnemingsinstrumente geanaliseer word, om die kwaliteit van 'n onderwysvaardigheid te bepaal. Deur middel van herbeplanning en die heraanbieding van die mikroles, waarna weer interaksie-analise aan die hand van 'n waarnemingsinstrument volg, kan die vordering wat gemaak is met die hantering van die betrokke onderwysvaardigheid vasgestel word. Sodoende word die instrument as opleidingsinstrument benut en leer die student-onderwyser hoe om vaardig onderwys te gee.

Een van die verloopsmomente wat De Lange se didaktiese model huisves, word as begeleiding aangedui (vgl. De Lange en Grasse, 1972 : 22). Tydens hierdie lesfase (begeleiding kan ook in al die ander lesfases plaasvind) is die onderwyser aktief besig om te begelei, of is hy veronderstel om te begelei. Hy moet dus oor die vaardigheid beskik om tydens die didaktiese situasie in die klaskamer, wanneer die geleentheid opduik, so te begelei sodat elke leerling

binne die perke van sy vaardighede en vermoëns tot optimale ontplooiing kan kom. Om dit te kan doen moet die vaardigheid en die kundigheid om te begelei tydens die opleiding van die onderwysstudent verwerf word. Die problematiek wat hierom sentreer omvat die kerntema van die onderhawige werk.

1.2 PROBLEEMSTELLING EN DOEL

In sy fundamenteel-pedagogiese konteks word die begrip begeleiding wat prominent in opvoedkundige denke figureer deur 'n hele aantal outeurs hanteer en beskryf (vgl. Van Zyl, 1973 : 132; 1977 : 350; Gunter, 1973 : 123). Ook in didaktiese konteks word begeleiding as essensiële kategorie vir 'n beskrywing van die didaktiese gebeure gebruik (vgl. Van der Stoep, 1969 : 26; Gous, 1972 : 29/30). Vir die onderwyskundige is dit egter steeds 'n vae begrip wat moeilik waarneembaar is. Daarom is daar in 'n voorafgaande studie, deur skrywer hiervan, tot 'n geïperationaliseerde beskrywing van begeleiding gekom (vgl. Müller, 1977), juis omdat daar geglo word dat diskriminerende begeleiding deur die onderwyser ten nouste saamhang met die leersukses wat die leerlinge ervaar. Sodoende is begeleiding as didaktiese handeling konkreet gemaak en kan dit as vaardigheid deur onderwysstudente tydens instituuutpraktika deur inoefening verwerf word. Sonder 'n objektiewe waarnemingsinstrument is soiets nie moontlik nie en daarom is daar vir dié doel ook 'n begeleidingsinstrument met die bogenoemde studie ontwerp, wat as opleidingsinstrument kan dien en waarvan die betroubaarheid deur middel van inter- en intrakoderings bewys is. Die geldigheid wat dit as opleidingsinstrument bied (vgl. Herbert & Attridge, 1975 : 6 e.v.) moet nog bewys word.

Die doel met die studie is om te bepaal of die didaktiese vaardigheid om te begelei, soos dit in die bogenoemde studie omskryf is (vgl. Müller, 1977), deur die aanwending van die gekonstrueerde begeleidingsinstrument tydens die opleiding van onderwysers prakties verwerf kan word en daarop verbeter kan word.

Dit word aanvaar dat as hierdie interaksie-analise-instrument, binne 'n mikro-onderwyssituasie waar lesse as deel van 'n instituutpraktikumsessie met behulp van die videoband ontleed word, 'n positiewe uitkoms as opleidingsinstrument gaan toon, dit van besondere nut in die programme vir onderwysersopleiding sal wees. Die praktiese aanleer van die vaardigheid om te begelei en die volgehoue vordering in begeleidingskwaliteit wat tydens opleiding dan moontlik gemaak word, word objektief deur die waarnemingsinstrument bepaal. Sodoende word die student-onderwyser die geleentheid gebied om die onderwyshandlinge en -tegnieke wat in sekere situasies as begeleidingshandlinge en -tegnieke kwalifiseer, soepel te hanteer. Deur die vaardigheid te verwerf om met oorleg effektief te begelei, behoort die onderwyser beter daartoe in staat te wees om in sy doel te slaag, naamlik om elke leerling in sy klas die geleentheid te bied om na die beste van sy vermoë ten volle te ontwikkel. Omdat die suksesvolle aanwending van begeleiding in die klaskamer gerig is op die klas as geheel, kleiner groepe en/of op die individu, word daar vermoed dat die spontane wyse van begeleiding, differensiasie tydens die verloop van die didaktiese gebeure 'n werklikheid kan maak. Hierdie baie verwaarloosde terrein van die didaktiek, die "interne differensiatie" in die klaskamer (vgl. Nijhoff, 1976 : 391-405) kan sodoende nie slegs 'n positiewe beïnvloeding ondergaan nie; daar kan desnoods aan onderwyskundiges 'n oplossing gebied word in terme van praktiese differensiasie.

1.3 METODE

Gerugsteun deur die werk wat in hierdie verband reeds deur skrywer ten opsigte van die begeleidingsdidaktiek gedoen is (vgl. Müller, 1977), sal daar noodwendig verdere literatuurstudie op 'n uitgebreide skaal gedoen word, om die onderhawige werk te fundeer en om dit akademies te verantwoord.

'n Studie van hierdie aard is egter ondenkbaar sonder 'n sterk empiriese komponent. Daarom word die begeleidingsinstrument as opleidingsinstrument by twee eksperimentele groepe aangewend om die effek hiervan te vergelyk met die van twee ekwivalente

kontrolegroepe, wat sonder die instrument opgelei is om te begelei. Hierdie finalejaar onderwysstudente (in beide die eksperimentele en kontrolegroepe) se lesresultate wat so verkry is, word na afloop van die eksperimentele fase ook vergelyk met lesse wat hulle aangebied het voordat daar enige vorm van begeleidingsopleiding plaasgevind het. Hierdie eksperimentele werk is vanaf Augustus tot Oktober in 1977 gedoen.

1.4 PROGRAM

Omdat die probleemstelling en doel van hierdie studie, asook 'n beknopte uiteensetting van die metodes wat gevolg word reeds in hierdie hoofstuk gegee is, volg 'n kort uiteensetting van die verdere verloop van die werk hier onder.

In hoofstuk 2 wat fundamenteel van aard is, word vraagstukke aangesny soos: die doel met geïnstitusioneerde onderwys, eise wat daar aan die opvoedende onderwyser gestel word, onderwysersopleidingsprogramme - beide die teoretiese en die praktiese komponente daarvan, vaardighedsverwerwing aan die hand van waarnemingsinstrumente tydens opleiding, interaksie-analises en die instrument aan die hand waarvan begeleiding vermoedelik as onderwysvaardigheid verwerf kan word.

In hoofstuk 3 word die gekonstrueerde begeleidingsopleidingsinstrument waarvan die betroubaarheid reeds bewys is (Müller, 1977 : 165 e.v.), eksperimenteel aangewend, in hoofsaak om die geldigheid daarvan te bepaal. Die hoofstuk bevat gevolglik 'n volledige beskrywing van die eksperiment (1977), die voorbereiding, die verloop daarvan, die verkryging van die resultate en die gevolgtrekkings waartoe gekom word.

Die samevatting van hierdie studie en die finale gevolgtrekkings word in hoofstuk 4 gegee. In dieselfde hoofstuk volg ook enkele suggesties vir voortgesette navorsing.