



WETENSKAPLIKE BYDRAES VAN DIE PU VIR CHO

Reeks H: Inougurele redes, Nr. 70

**ONDERWYSKUNDE EN DIE PROFESSIO-
NELE OPLEIDING VAN ONDERWYSERS**

L.P. Calitz

Rede uitgespreek by die aanvaarding van
die amp as Hoogleraar in die Departement
Onderwyspraktyk aan die Potchefstroomse
Universiteit vir Christelike Hoër Onderwys
op 8 Augustus 1980.

Potchefstroomse Universiteit vir Christelike Hoër Onderwys
1980

ONDERWYSKUNDE EN DIE PROFESSIONELE OPLEIDING VAN ONDERWYSERS

L.P. Calitz

Geagte Meneer die Rektor,
Ander lede van die Raad en die Senaat,
Meneer die Dekaan van die Fakulteit Opvoedkunde,
Die streekdirekteur, Inspekteurs van onderwys, en skoolhoofde,
Lede van die SAOR en TO,
Dames en here kollegas, oud-kollegas en studente,
Dames en here familie en vriende.

Ek sou vanaand graag rondom die tema: *Onderwyskunde en die professionele opleiding van onderwysers* enkele gedagtes met u wil wissel aan die hand van die volgende skema:

1. Inleiding en oriëntering.
2. Onderwyskunde as deelwetenskap van die Opvoedkunde.
3. Die professionele opleiding van onderwysers.
4. Enkele kriteria waaraan 'n professie moet voldoen.
5. Opleidingsmodaliteite vir onderwysstudente en nuwe tendense in onderwysersopleiding.
6. Navorsing in die Onderwyskunde.
7. 'n Toekomsblik en enkele aanbevelings.

1.0 INLEIDING EN ORIËNTERING:

Ons verkeer vanaand op die 8ste Augustus 1980 in die bevoorregte posisie dat ons enersyds oor 'n tydperk van tagtig jaar, sedert die aanvang van hierdie eeu, kan terugkyk na die ontwikkeling van die Opvoedkunde, Onderwys en Onderwysersopleiding oor hierdie tydperk in die R.S.A., maar andersyds kan ons ook vooruitkyk na die volgende twintigjaar tot by die wending van die eeu.

Wat die afgelope bykans tagtig jaar betref, kan daar met dankbare erkentlikheid kennis geneem word van die feit dat die opvoeding en onderwys van veral die blanke kinders in die R.S.A. binne die beginselraamwerk van 'n Christelik-nasionale onderwysstelsel verloop het. Die "Christelike" uitgangspunt het die "nasionale" bepaal en daar is deur onderwysende-opvoeding

steeds gepoog om Christelik-nasionaal as 'n twee-eenheidsbegrip te laat gedy. (Barnard, 1979, p. 1335).

Teneinde hierdie wêreld- en lewensopvatlike beskouing te laat gedy, moes die skool ook (volgens Barnard 1979, p. 1339) onvoorwaardelik Christelik wees (met betrekking tot sy grondslag (Die Woord van God), onderwysdoelstellings (diens aan God), die leerinhoud (Kennis van God, mens, kultuur en natuur), metodes van onderwys, tug (Gelei deur Christelike Liefde) en so meer.

Die nasionale opleidingstelsel vir onderwysers is so ingerig dat voornemende onderwysers, gedurende hulle opleiding behoorlik toegegerus kon word, om dié verhewe doelstellings in verband met die opvoeding en onderwys in Christelik-Nasionale skole, te kon verwesenlik. Daarby moes onderwysers ook nog oor voortreflike persoonlike eienskappe beskik, moes hulle akademies en professioneel deeglik toegegerus en onberispelik in lewenswandel wees, om die verhewe doel te kon vervul. (Suid-Afrika (Republiek), 1969, p. 18 par. 45).

Dat daar baie woelinge, veranderinge en vernuwing in die Opvoedkunde as wetenskap, die onderwys en onderwysersopleiding oor die tydperk was, sal niemand wil ontken nie. Dink in hierdie verband aan moedertaalonderrig, eenvormige skoolpliggrense, vry onderwys vir almal, gedifferensieerde onderwys en eenvormige diensvoorwaardes vir onderwysers. Dat daar dalk ook foute begaan was en gestelde doelstellings nie bereik is nie, sal ook nie weggedink kan word nie.

Met Van Zyl (1975, p. 8) wil ons saamstem dat dit moeilik is om die wêreld van die toekoms te ken, waarvoor die huidige geslag opgevoed moet word en sê hy:

“Wie vir die toekoms beplan, moet 'n toekomsvoorspelling waag en sy voorspelling moet rekening hou met die tendense van die hede, wat hulle oorsprong in die verlede het”.

Voorheen was mense bereid om die toekoms met ontsag te behandel en hulle slegs met die hede en die verlede besig te hou. Die toekomsverloop is bloot eksploratief in sy logiese verloop vanuit die hede benader, maar volgens Boshoff (1980, p.) word die kreet:

“Skep jou eie toekoms” of “herstruktureer die toekoms” volgens bepaalde uitgangspunte vandag al hoe dringender.

Die aktualiteit van toekomstudies of futurologie het ook vir die opvoeding, onderwys en onderwysersopleiding opnuut na vore gekom veral met die werk van Alvin Toffler (1975) naamlik “Future Shock.” Duvenage (1976, p. 1) sê hiervan: dat prosesse van verandering, wat vinniger, omvangryker en indringender as ooit tevore plaasvind, ons meer diskontinu

laat as met enige ander vorige periode. In die proses kan die kwalitatiewe ingeboet word vir die kwantitatiewe, norme vir feite, eties-religieuse diepgang vir wetenskaplike bevoegdheid, wat uiteindelik sal lei tot vervreemding, frustrasie en dehumanisering. So kan die mens die gevaar loop om ook 'toekomstig' op te doen.

Hierdie kennis- en bevolkingsontploffing sowel as die 'ontploffing' ten opsigte van menslike aspirasies en verwagtinge het direkte implikasies vir die Opvoeding en Onderwys. Want, sê Garbers (1972, p. 18) die kind is toekomstigheid.

"Hy word nie oorgelewer aan sy ontwikkeling nie, maar moet self 'n aktiewe aandeel daaraan neem, veral ten opsigte van die betekenis wat hy aan homself, en die wêreld heg."

Onderwysprogramme mag nooit verstar nie en opvoed- en onderwyskundiges sal as kurrikuleerders, noulettend, daaraan moet aandag gee of die kurrikulum wel voorberei waarvoor dit veronderstel is om voor te berei, naamlik 'n *aanvaarbare* en *verkieslike toekoms* vir elke kind vir wie die onderwys verantwoordelikheid aanvaar. (Krüger, 1979, p. 2).

Die opvoeding en onderwys mag dus die wêreld nie vir die kind lewensvreemd maak nie, maar moet die kind en die werklikheid bymekaar uitbring. Hierdie vrees vir vervreemding roep na Relevansie as kriterium vir kurrikulumontwerp (Krüger, 1980, p.137). In die lig hiervan sal daar opnuut gekyk moet word na opleidingsprogramme vir onderwysers. Elvin (1971, p. 17) sien die saak so, as hy sê:

"There are two traditional ideas about the preparation of a teacher. One is that he should be educated, but need not to be trained. The other is that he should be trained, but need not be educated".

Myns insiens behoort 'n induktief-deduktiewe benadering of heurostentiese strategie (Maarschalk 1977, p. 81) tot onderwysersopleiding gevolg te word. Dit wil sê teoretiese insigte en kennis van die Opvoedkunde (waar- onder die Onderwyskunde en Vakdidaktiek) kan nog steeds deur lesings, studiehandleidings of gidse vir studente ontsluit word, maar hulle moet ook selfaktief bepaalde bevoegdhede en vaardighede deur selfstudie en inoefening kan verwerf.

Garbers (1976, p. 118) wys verder eksplisiet daarop dat naas die fundamentele singewingsprobleme, mag die Opvoedkundige om 'n baie pragmatiese rede nooit onverskillig teenoor die toekoms staan nie as hy sê:

"Dit is goed om 'n mens daarvan te vergewis dat die onderwyser wat op 22 jaar kwalifiseer, tot op ouderdom 65 jaar, 43 diensjare het. As hy in sy laaste diensjaar aan 'n 14 jarige standerdsetter onderwys sou gee en daardie leerling 70 jaar oud sou word, dan strek sy persoonlike invloed

oor 'n periode van bykans 100 jaar”.

Ook in ons opleidingsprogramme vir onderwysers sal ons steeds 'n openheid vir vernuwing moet handhaaf, want sê Richmond (1976, p.21):

“Clearly the kind of teaching which was appropriate to an age of coal and steam is no longer in keeping with an age of electronics.”

2.0 ONDERWYSKUNDE AS DEELWETENSKAP VAN DIE OPVOEDKUNDE

'n Aspek van onderwysersopleiding waarvoor opleiers van onderwysstudente veral in die jongste tyd sensitief begin word het, word deur Brophy en Evertson (1976, p. viii) baie treffend gestel as hulle sê:

“Undergraduate education majors, all too frequently learn only a smattering of principles and methods, many of which are vague and some of which are contradictory. Typically when they begin student teaching they find that little of what they have learned in their teacher education courses is clearly applicable so that they end up initiating what their supervising teachers do.”

Gresse (1975, p. 99) sluit hierby aan as hy verwys na die kloof wat daar dikwels vir die student in opleiding tussen teorie en praktyk staan wanneer hy verwys na die “dubbel-bodem-prinsipe” in onderwysersopleiding. Hiermee bedoel hy dat wat aan die voornemende onderwyser in onderwyskundige verband geleer word ook deur hulle in die praktyk ervaar moet word:

“In die geheel gesien beteken dit dat die student tydens sy opleiding reeds moet ervaar, beleef, wat as ‘goeie onderwys’ aan hom voorgehou word.”

Ten einde die gaping tussen teorie en praktyk vir die student te help oorbrug is die kursusse in Onderwyspraktyk of Onderwyskunde soos wat die deelwetenskap van Opvoedkunde alreeds by 'n aantal opleidingsinstitute in die R.S.A. bekend staan, ontwerp.

In Europa, veral in België en Nederland het die Onderwyskunde as wetenskap in die jongste dekade sterk na vore gekom. So omskryf die werkgroep Opleiding Onderwyskunde der Academische Raad, die onderwyskunde:

“Onderwyskunde is gericht op een wetenschappelijk verantwoorde bestudering en analyse van het onderwijs in al zij facetten, om mede op basis daarvan — bij te dragen tot de oplossing van onderwijsvraagstukken.” (Van Meerten 1974, p. 126).

Ook 'n ander bekende Belgiese Opvoedkundige E. de Corte (1974, p. 3) sê “Onderwyskunde tracht op wetenschappelijke verantwoorde wijze

strukturen en prosessen binne het onderwysveld te ondersoek met het oog op optimalisering van deze strukturen en prosessen, dit op basis van visies op mens, onderwys en saamenleving en die relaties hiertussen.”

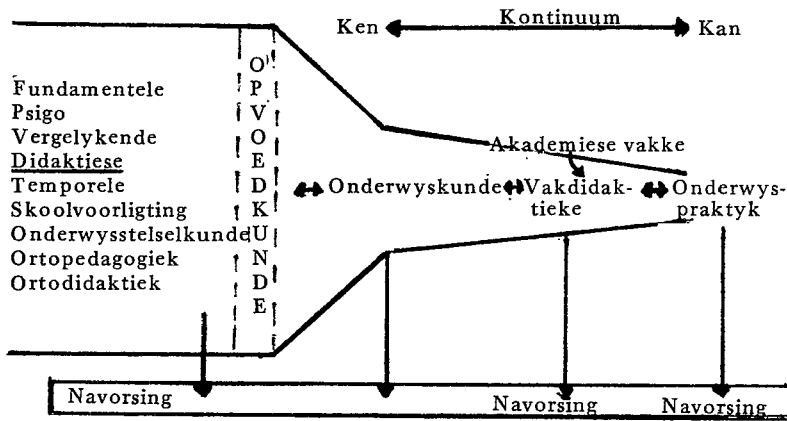
Uit bogenoemde twee definisies blyk dit dat die genoemde skrywers die navorsing- en studieterrein van die Onderwyskunde veel wyer sien as wat opvoedkundiges dit in die R.S.A. wil sien. Indien ons aanvaar dat die handelinge van ’n onderwyser op die makro-, meso- en mikrodidaktiese taakveld verloop en dat die mikro-didaktiese taakveld die aktuele onderrig-leersituasie in die klaskamer behels, kan die Onderwyskunde soos volg gedefinieer word:

Onderwyskunde is daardie deelwetenskap van die Opvoedkunde wat die dinamiese interaktiewe handelinge of gebeure wat daar tussen die hoof, onderwysers en leerlinge asook leerlinge onderling in alle onderrigleersituasies in die skool en klaskamer plaasvind, objektief waar te neem, te beskryf, analiseer en evalueer met die oog daarop dat kennis en insigte so verkry, telkens daartoe sal bydra dat elke onderrig- en leersituasie wat gestig sal word, progressief tot die verbetering van onderrig-leerhandelinge sal bydra. Verder sluit dit ook – noukeurige studie van onderwysleierskap, skool- en klasorganisasie en administrasie in, omdat dit daarop gerig is om die onderwys en leerlinge op die mees effektiewe wyse bymekaar uit te bring, met die oog op die ontsluiting en beheersing van leerinhoud. Daarby sal die onderwyskunde trag om deur opleiding in die instituutpraktikum en skoolpraktikum ’n bydrae te lewer tot die praktiese professionele opleiding van onderwysstudente, en sodoende studente te help, om die brug tussen teorie en praktyk te slaan.

Spreker wil hier ook volmondig met J. Chris Coetzee (1976, p. 1) saamstem as hy sê dat hierdie deelwetenskap ’n belangrike en selfstandige komponent van die Opvoedkunde vorm:

“Dit het sy eie metodes van ondersoek, sy eie plek en betekenis in die ry van opvoedkundige dissiplines, sy eie geskiedenis van ontwikkeling, sy eie wetenskaplike beoefenaars en sy eie literatuur in die vorm van boeke en tydskrifte.”

Teneinde die saemhang van die Onderwyskunde met die ander deelwetenskappe van die Opvoedkunde te illustreer kan die volgende skematiese voorstelling nuttig wees:



Uit hierdie diagram blyk dit dat die Onderwyskunde êrens op die kontinuum tussen die “ken pool” (Teorie van Opvoedkunde) en die “kan pool” (Onderwyspraktiek) figureer. Na sy operasionaliseringsgebied lê dit egter nader aan die skoolpraktiek. Van der Walt (1980, p. 84) onderskryf hierdie siening as hy sê:

“Daarom word in die geval van die toegepaste opvoedkunde soms verwys as ‘onderwyskunde’. Dit gebruik die resultate van die ander deelwetenskappe van die Opvoedkunde as sy uitgangs- of vertrekpunte, maar doen sy eie onderwyskundige metodologiese navorsing. Daar bestaan op hierdie vakgebied dus onderwyskundige teorieë en modelle, prinsipiële standpuntinname, maar bowenal vind ons in hierdie deelwetenskap ’n poging om die resultate van die ander deelwetenskappe van die Opvoedkunde, vrugbaar te maak vir die praktiek.”

2.1 Verhouding tot die Didaktiese Opvoedkunde:

Uit die aard van sy taakveld moet en sal daar ’n noue verbondenheid met die Didaktiese Opvoedkunde gehandhaaf word, want daardie uitsprake wat die Didaktiese Opvoedkunde in verband met doelstellings, onderrig-leersituasies, onderrig-leerhandelinge, didaktiese grond- of werkvorme, die leesstruktuur en evaluering, (om maar enkele van die aspekte te noem) maak, sal deur die Onderwyskunde verder genuanseer word met die oog op die onderwyspraktiek.

2.2 Verhouding tot die Vakdidaktieke:

Die Onderwyskunde sal ook in noue samehang met die vakdidaktieke moet opereer. Algemeen-geldende uitsprake wat deur die Didaktiese Opvoedkunde en Onderwyskunde wat byvoorbeeld in verband met bepaalde vormlike aspekte van die lesstruktuur gemaak word, sal deur die vakdidaktieke verbesonder moet word vir die eie aard van 'n bepaalde skoolvak. Hier van sê Van Dyk (1977, p. 28) ondermeer:

“Die verbesonderinge en ontwerp wat so eie is aan die vakdidaktieke is in die eerste plek 'n didaktiese aangeleentheid wat meebring dat die vakdidaktikus nie met die onderrig van die skoolvakke ter see kan gaan alvorens hy hom nie op die hoogte gestel het van die algemene onderrigteorie in opvoedingsverband nie.”

3.0 PROFESSIONALISERING VAN DIE ONDERWYSBEROEP:

Met die totstandkoming van die Suid-Afrikaanse Onderwysersraad op 25 Maart 1977 het die vraagstuk rondom die professionalisering van die onderwysberoep opnuut aktueel geword. Vrae wat deur beoefenaars en voornemende beoefenaars van die beroep gestel is soos: “Is die onderwys 'n volwaardige professie? Hoe kan die status van die onderwysberoep verhoog word? Wat is die status van die onderwyser as professionele persoon?” moes beantwoord word.

Ten einde te bepaal of die onderwys 'n volwaardige professie is kan dit : met ander reeds erkende professies vergelyk word. Langs die weg van vergelyking kan gemeenskaplike kenmerke bepaal word, maar kan individuele kenmerke ook uitgelig word. Myron Lieberman (1956, p. 485) en De Witt (1979, p. 9-21) noem die volgende kriteria waaraan 'n beroep moet voldoen as dit as 'n volwaardige professie wil kwalifiseer:

1. Dit moet 'n unieke en essensiële, sosiale diens lewer.
2. Intellektuele kundighede en vakkennis word van die beoefenaars vereis.
3. Dit vereis 'n redelike, lang periode van opleiding.
4. 'n Omvattende outonomie en selfbeskikkingsreg word aan die professie en individuele praktisyn verleen.
5. Van die beoefenaars word persoonlike verantwoordelikheid vir besluite geneem en handeling uitgevoer, verwag.
6. Die klem val op dienste gelewer, eerder as op die geldelike vergoeding daaraan verbonde.

7. 'n Duidelike en ondubbelsinnige gedragskode volgens die eise wat aan die professie gestel word, word geformuleer en daar word gehoorsaamheid daaraan deur die beoefenaars verwag.
8. 'n Professie verg volgehoue indiens-groei van die beoefenaars.

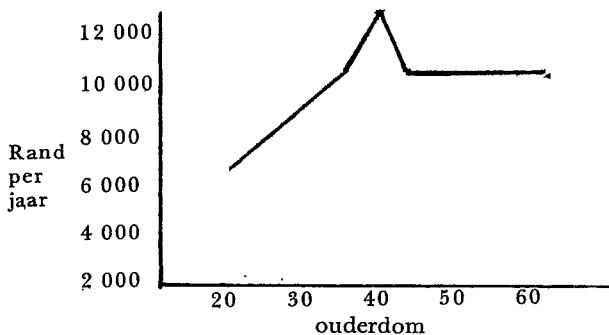
Volgens Van der Stoep (1976, p. 3) moet elke professie getuig van 'n bepaalde vaardigheid of beweeglikheid, meesterskap by die uitoefening van 'n beroep wat nie toevallig of terloops is of selfs deur die ervaring aangeleer kan word nie. In die geval van onderwys is dit die onderrigkundigheid en vaardigheid van die onderwyser.

Die onderwysberoep sal nou slegs op eksemplariese wyse aan twee van die kriteria hierbo gestel getoets word. Kom ons neem die kriterium:

1. *Klem op dienste gelewer eerder as op die geldelike vergoeding daaraan verbonde:*

Dit is vanselfsprekend dat daar by elke onderwyser 'n hoë diensmotief aanwesig moet wees as hy sy taak as onderwyser suksesvol wil volvoer. 'n Sterk diensmotief beteken egter nie dat 'n professionele praktisyn minder waarde heg aan finansiële voordele as die res van die gemeenskap nie. Wanneer onderwysers om beter salarisse agiteer beteken dit nie noodwendig dat hulle diensmotief aan die kwyn is nie. Beter salarisse kan positief gesien, lei tot die bevordering van idealistiese en meer toegewyde dienslewering (De Witt, 1979, p. 14).

Waar die blanke onderwys tans mank gaan aan manspersoneel kan die volgende grafiek 'n interessante beeld bied van tendense in die loonstruktuur van gegradueerde blanke mans. Uitgedruk in Rand per jaar volgens verskillende ouderdomsgroepe:

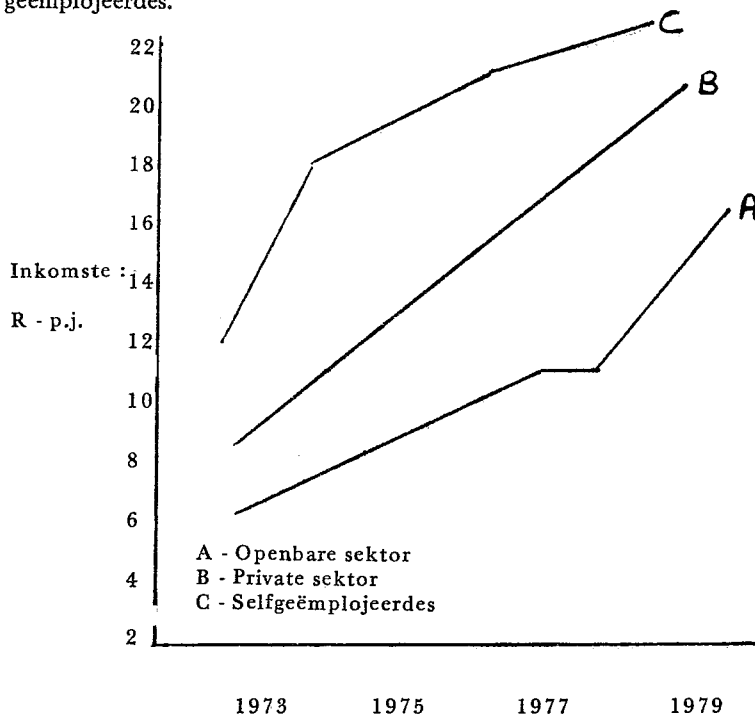


Volgens die grafiek blyk dit dat daar vanaf ouderdom 40 jaar 'n afplating in die salaris plaasvind. Volgens 'n verslag van die RGN word aangetoon dat vir die poste van onderwyser tot skoolhoof salarisverhogings periodiek gedurende die afgelope aantal jare voorgekom het.

Jaartal	Media-inkomste per jaar
1975-1977	1,8% styging
1977-1979	9,4% styging
1973-1979 (Gem.)	8,8% styging.

Indien die verhogings vergelyk word met die aanvaarde jaarlikse inflasiekoers van 14% (of selfs 15,7% Beeld 23 Julie 1980) dan blyk dit dat die gegraduateerde blanke man in die onderwys, besig is om stelselmatig te verarm.

Die volgende grafiek toon ook die mediaan-inkomste volgens werkgever vir die jare 1973-1979 vir die openbare sektor, privaatsektor en selfgeëmplojeerdes.



Vir die onderwysberoep lyk die prentjie nog minder rooskleurig as ons let op die rangorde van die kontantwaarde van verwagte inkomste wat werknemers gedurende hulle leeftyd kan verdien (Mondstuk, Februarie 1980; p. 4)

Rangorde Beroep	Rangorde Beroep
1. Rekenmeester (Ouditeur (G)	12. Inligting/Skakelbeampte
2. Geoloog/Advokaat	13. Veaarts/Fisikus
3. Metallurg	14. Joernalis
4. Mediese spesialis	15. Argitek
5. Ingenieur	16. Apteker
6. Prokureur/Tandarts	17. Sielkundige
7. Rekenmeester/Ouditeur (N-G)	18. Biologiese wetenskaplike
8. Bourekenaar	19. Bibliotekaris/Argivaris
9. Landmeter	20. Landbouvoorligter
10. Algemene mediese praktisyn	21. Onderwyser
11. Wiskundige/Chemikus/Dosent	
Ekoonoom/Bedryfsekonoom	

Hiervolgens staan die onderwyser die laagste in die ry van beroepe wat dalk een van die vernaamste oorsake van skaarste aan mans in die onderwys is. Die verslag van die RGN toon dat die vrou in die openbare sektor meer verdien as haar eweknie in die privaatsektor. Daar moet egter in ag geneem word dat ongeveer 77% van alle ekonomiesbedrywige vroue verbonde is aan die openbare sektor. 37% van alle gegradueerde vroue is nie ekonomies bedrywig nie.

Wanneer daar gekyk moet word deur die owerhede na die verbetering van salaris- en postestrukture sal die statistiek wel deeglik in ag geneem moet word. Uit hierdie gegewens blyk dit dat daar nog veel gedoen kan word in verband met die professionalisering van die onderwysberoep.

3.2 'n Volwaardige professie bied aan elke praktisyn 'n lewensroeping en permanente lidmaatskap van daardie professie

Indien hierdie kriterium op die onderwysberoep toegepas word is die volgende aanhaling van Huggett en Stinnett (1956, p. 17) van toepassing:

"This is perhaps the weakest point in the claim of teaching as a profession. While we do not know exactly the professional life expectancy of members of the teaching profession, we do know that the average is very low."

Let 'n mens veral op die erosie van onderwyspersoneel uit die Transvaalse Onderwysdepartement vir die tydperk 1975-1979 was die getal en persentasie uitdienstredings soos volg:

Totale getal uitdienstredings (a)				Totale getal ingestelde poste (b)	a/b x 100/1
Jaar	Mans	Dames	Totaal		
1975	748	1791	2539	21 051	12,1
1976	437	1836	2273	21 728	10,5
1977	477	1341	1818	22 699	8,0
1978	407	1563	1970	23 875	8,3
1979	641	1972	2613	24 359	10,7

Vir die jaartal 1979 sien die situasie soos volg daaruit: (Onderwys-simposium en inspekteurskonferensie, 14-18 Julie 1980, p. 17,18)

Oorsaak	Mans	Dames	Totaal
Bedankings	390	1747	2137
Oorplasings	122	108	230
Aftredings	106	104	210
Sterfgevalle	23	13	36
Ontslag	0	0	0
Totaal	641	1972	2613

Gedurende die jaar het 110 dames met 'n gemiddelde diens tydperk van 2,45 jaar bedank om te trou. Die gemiddelde diens tydperk van mans wat bedank het, was 5,9 jaar. Die feit dat die gemiddelde diens tydperk van mans wat bedank het bykans 6 jaar is, wek kommer omdat dit veral persone is wat oor 'n aansienlike hoeveelheid kundigheid en ervaring beskik, en dalk gereed sou wees vir bevordering in die onderwys.

3.3 Opleiding van onderwysers vir die sekondêre skole:

Gedurende 1979 is aan 4939 studente studieleninge toegestaan in opleiding aan die verskillende universiteite. Studente was soos volg versprei oor die verskillende universiteite:

Universiteit	Studentetal
PU vir CHO	1340
Pretoria	1822
RAU	814
Witwatersrand	800
UOVS	109
Ander universiteite	54
Totaal	4939

In 1979 is van die 2673 aansoeke van die eerstejaar – verbintenisstudente vir sekondêre skoolopleiding aan Universiteite 1691 studente gekeur. Van die gekeurde studente het 1408 dit wil sê 83,3% teen Maart 1980 aan die verskillende Universiteite geregistreer en ooreenkomste met die Departement aangegaan. Die aanbod van kandidate vir die vakke Wiskunde, Engels, Chemie, Fisika, Tegniese en Handelsvakke asook Sekretariële vakke bly steeds sorgwekkend.

Die verlies van 16,7% van die gekeurde kandidate van die onderwys is redelik groot en 'n mens wonder wat die oorsaak van die dreineringsouwees? Dit is interressant dat Haasbroek (1965) in 'n ondersoek wat hy onderneem het na “Die belangstelling van St. 10 leerlinge in die onderwys as beroep in die R.S.A. en S.W.A.” bevind het dat (88,4%) van die respondente gesê het, dat hulle nie die onderwys as loopbaan oorweeg nie, as gevolg van die salarisstryd van onderwysers in die openbare pers. Daarna het faktore soos groot klasse (80,5%) en buitemuurse aktiwiteite (77,7%), handhawing van dissipline (75,2%), nasienwerk (69,2%) en die koshuisdiens (57,5%) gevolg. Die salarisstryd van onderwysers in die openbare pers en media kan dalk by voornemende kandidate die indruk laat dat onderwysers se salarisse ontoereikend is en dat dit die status van die beroep nadelig beïnvloed.

Van der Stoep (1976, p. 3) huldig die opvatting dat die onderwys om 'n volwaardige professie te word, sal moet verander binne die klimaat wat daar vir hom geskep is. Hy noem onder andere die bydrae tot navorsing, ondersoeke na kurrikula, eise wat aan die opleiding van onderwysers gestel word, onderwyskundigheid van onderwysers en groter spesialisasie as terreine waarop daar verbeter sal moet word.

Viljoen (1976, p. 3) beweer dat:

“Die professionele status van die onderwyser sal nie tot sy reg kom deur salarisverbeterings of die instel van professionele rade nie. Dit sal slegs tot sy reg kom as die eise en gehalte van intellektuele opleiding ten volle

erken word en indien die behoorlik opgeleide onderwyser, na die nodige praktykervaring werklik behandel word soos iemand wat grotendeels op eie verantwoordelikheid sy taak verrig, dit wil sê sonder omslagtige verslaglewering, detail voorskrifte en indwing in gestandaardiseerde keurslywe wat van bo af bepaal word.”

5.0 OPLEIDINGSMODALITEITE VIR DIE PRAKTIESE PROFESSIONELE OPLEIDING VAN ONDERWYSSTUDENTE

Ten einde die probleem waarvan McIntyre, Macleod en Griffiths (1977, p. 9) praat wanneer hulle sê:

“The effectiveness of professional education courses in helping students to become skilled classroom teachers have been questioned for many years. Successive generations of teachers have tended to report that they had to learn to teach ‘on the job’ and their pre-service training seemed to be of little or no help”

te ondervang, sal daar aan die kursusse en dosente in Onderwyskunde groot eise gestel word om die funksionele integrering tussen die teoretiese en praktiese-professionele opleiding van onderwysstudente, optimaal te bewerkstellig.

Die onderwysstudent sal aan bepaalde opvoedings- en onderwyseise moet voldoen indien hy bepaalde gewenste onderwyshandeling, ’n integrale deel van sy onderwysstyl wil maak: Die volgende doelstellings vir ’n effektief opgeleide onderwyser kan deur die Onderwyskunde by die professionele opleiding van onderwysers nagestreef word:

5.1 Doelstellings vir die praktiese professionele opleiding van onderwysers

- 5.1.1 Die studenteonderwyser moet ’n Christelik-Nasionale lewens- en wêreldbeskouing huldig.
- 5.1.2 ’n Positiewe gesindheid teenoor die onderwys en hoë diensmotief openbaar.
- 5.1.3 Op kreatiewe wyse leergeleenthede en leerervaringe of ’n gunstige leerklimaat vir leerling uit verskillende milieus skep.
- 5.1.4 ’n Hoë mate van voorbereidheid en onderrigbereidheid aan die dag lê.
- 5.1.5 Teorie en praktyk harmonieus in sy onderwysstyl kan integreer.
- 5.1.6 Vakinhoudelik en vakdidakties soepel wees.

- 5.1.7 'n Hoë kwaliteit van verbale kognitiewe interaksie met leerlinge kan handhaaf.
- 5.1.8 Onderwysmedia effektief kan selekteer en sinvol tydens die onder-
rigleergebeure kan implementeer.
- 5.1.9 Deeglike lesbeplanning, lesvoorbereiding, lesaanbieding, lesanalises
en lesevaluering kan doen.
- 5.1.10 As leier en bestuurder van mense kan optree.
- 5.1.11 Organisasievorme so kan implementeer dat die klas as sosiale groep
optimaal sal kan funksioneer, (Calitz 1978, p. 1 en Garbers 1976,
p. 128).

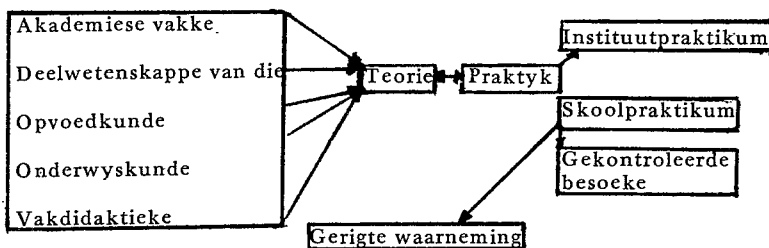
Op die vraag hoe die professionele opleiding van die onderwyser in beweging
gebring kan word, kan geantwoord word dat die student:

- a) In die teoretiese grondslae van die Opvoedkunde deeglik onderlê moet
wees.
- b) In die akademiese deelwetenskappe goed onderlê moet wees.
- c) Onderwyskundig opgelei moet word.
- d) Vakdidakties en
- e) Professioneel geskool moet wees.
- f) Praktiese Onderwyservaring moet opdoen.

Die Onderwyskunde kursusse val natuurlik in twee onderling-gefaseerde op-
leidingskomponente uiteen naamlik:

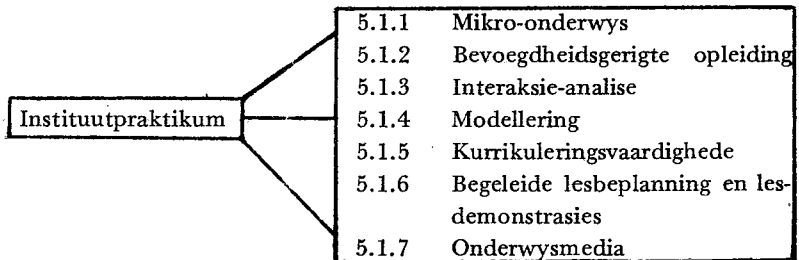
1. 'n Instituutpraktikum-komponent en
2. 'n Skoolpraktikum of Praktiese Onderwyskomponent.

Skematies kan die samehang tussen die twee komponente soos volg
voorgestel word:



5. 1) Die Instituutpraktikum-komponent:

Die instituutpraktikum bestaan uit gesimuleerde en gereduseerde of eksperimenteel opgesette vorme van didaktiese situasies waarin die aandag toegespits word op die bereiking van operasionele doelwitte, strategieë, bevoegdhede en vaardighede asook ondersteunende tegnieke. In die instituutpraktikum sal dosente dus poog om bepaalde leergeleenthede vir studente te skep waardeur hulle dan sistematiese en beplande ervarings onder gekontroleerde omstandighede kan opdoen. Van die mees resente opleidingsmodaliteite wat in 'n instituutpraktikum tereg kan kom is onder andere die volgende:



6.0 NUWE TENDENSE IN ONDERWYSERSOPLEIDING

6.1.1 Mikro-onderwys

Mikro-onderwys het sy ontstaan in 1963 by die Stanford Universiteit in Kalifornië (VSA) gehad as 'n teenreaksie teen tradisionele onderwysersopleiding wat volgens Borg, Kelley, Langer en Gall (1974, p. 24, 25) nie suksesvol was nie. Volgens hulle was daar te veel klem op die doseer van gewenste onderwyshandeling geplaas; was die onderrig in verband met 'n bepaalde vaardigheid algemeen en vaag, was 'n effektiewe model of voorbeeld van die bepaalde vaardigheid nie verskaf nie en was effektiewe terugvoering nie aan studente gebied nie.

Mikro-onderwys vind in die opleidingspraktyk sy neerslag in die stigting van 'n mikro-didakties-opvoedkundige situasie. Volgens Liebenberg (1977, p. 23) openbaar die situasietipe hom as 'n

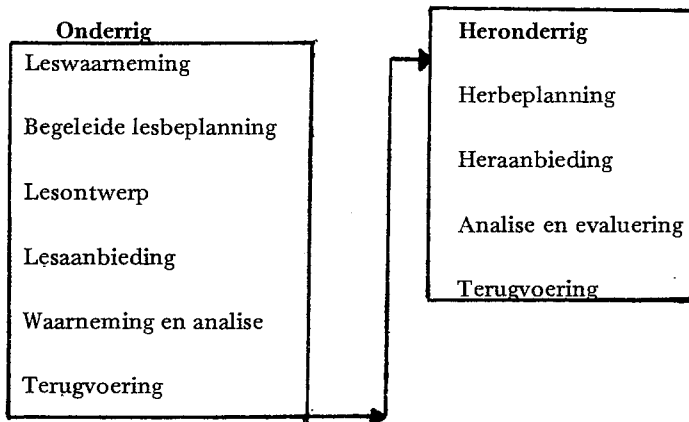
- a) gereduseerde situasietipe en
- b) gesimuleerde (nagebootste) situasie.

As *gereduseerde situasietipe* kom dit daarop neer dat die volgende aspekte van die situasie gereduseer word naamlik:

- a) die vermindering in die getal studente (4-6)
- b) 'n reduksie van die leereinhoud tot die leereinhoudkerne ("elementare") wat ontsluit moet word.
- c) die verkorting van die lesduur (5-15 minute)
- d) die beperking in media wat ingeskakel word
- e) 'n reduksie in die kompleksiteit van bevoegdhede en vvaardighede wat aangeleer en geïmplementeer word.

Dit verteenwoordig ook 'n *gesimuleerde situasietipe* omdat dit enersyds van studente in opleiding verwag word om 'n beplande en voorbereide mikroles vir medestudente aan te bied of om die reeds gelewerde les saam met medestudente en die dosent aan evaluering te onderwerp. Daar kan natuurlik nader aan die reële onderwyssituasie beweeg word deurdat studente hulle lesse vir skoolleërlinge van naburige skole kan aanbied.

Die volgende mikro-onderwyskomponente vorm deel van 'n mikro-onderwysprogram.



Müller (1980, p. 84) wys daarop dat mikro-onderwys moet werklike onderrig-leer verteenwoordig wat beteken dat lesdoelwitte bereik moet word.

Die volgende potensiele voordele van mikro-onderwys kan genoem word:

- a) Dit verskaf 'n leerklimaat met minder komplekse leergeleenthede en -ervarings as die gewone klaskamer.
- b) Dit bied die geleentheid tot die inoefening van bepaalde onderwysvaar-

dighede alvorens dit na die klaskamer getransponeer kan word.

- c) Die student kan 'n sistematiese analise van sy eie onderwysstyl maak.
- d) Omdat lesse kort van duur is, dwing dit die student om die leerinhoud te reduseer tot leerinhoudkerne.
- e) Die inskakeling van interaksie-analise instrumente bied geleenthede tot objektiewe waarneming en analise van die onderrig-leergebeure.
- f) In die mikro-onderwysituasie is die aantal veranderlikes beperk en foute wat deur die student gemaak word kan vinnig en effektief deur die student self onder leiding van die dosent reggestel word.

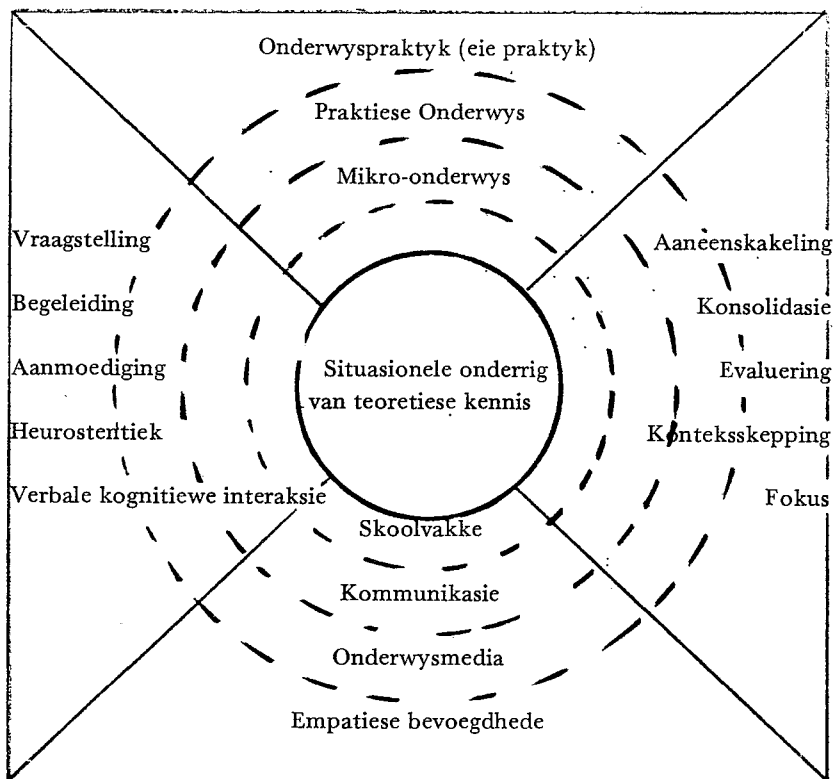
6.1.2 *Bevoegdheidsgerigte opleiding:*

Hall en Jones (1976, p. 2) skryf die geboorte en fenomenale groei van die stelsel van bevoegdheidsgerigte onderwysersopleiding ("P/CBTE vir Performance of Competency Based Teacher Education") toe aan 'n oorproduksie van onderwysers in die VSA; 'n verandering in die verwagtings wat die gemeenskap en studente van onderwysersopleiding koester, 'n groeiende eis vir toerekenvatbaarheid van die kant van professionele onderwysersopleidingsinrigtings en 'n sameloop van verskerpte onderwysnavorsing en pogings om opleidingsprogramme te verbeter. Hierdie faktore het die klem van kwantiteit na kwaliteit in die professionele opleiding van onderwysers laat verskuif.

Peters (1975, p. 7) definieër bevoegdheid soos volg:

"Competency based instruction is an effective means of accelerating change in education. Its implementation is well underway in curriculum development in the public schools. If the same concept were applied to teacher education it could renovate and revitalize the teaching profession".

Grasse (1979, p. 6) beskou — bevoegdheid as 'n generiese bundeling van vaardighede wat elk in operasionele terme omskryf kan word. 'n Bevoegdheidsgerigte onderwysersopleidingsprogram behels dus 'n program van onderrig waarin die aspirant-onderwyser stelselmatig begelei word tot die beheersing van voorafbeplande onderwyskundige bevoegdhede. Dit sluit die effektiewe implementering van 'n wye reeks onderwysvaardighede op die kognitiewe, affektiewe en psigomotoriese domeine of mengvorme daarvan in. Die samehang tussen bevoegdheidsgerigte opleiding van onderwysers en mikro-onderwys spreek duidelik uit die volgende skematiese voorstelling:



Van die genoemde vaardighede sê Gresse (1979, p. 8) maak heel dikwels, as komponent van goeie onderwys, deel uit van meer as een bevoegdheid, sodat progressiewe bevoegdheidsverwerwing 'n geweldige kumulatiewe effek op die kwaliteitsverheffing van die onderwysbekwaamheid van die student kan hê.

6.1.3 Interaksie-analise

Navorsers in Onderwysersopleiding het redelik onlangs maar eers begin om die interaktiewe gedrag tussen onderwysers en leerlinge in die klaskamer te ondersoek. Mommers (1971, p. 216) definieër interaksie-analise soos volg: „Onder interaksie-analise verstaat men een techniek, waardoor men in

staat is de teken van gebeurtenissen die zich in een klas afspele te observeren, vast te leggen en te analyseren”.

’n Betekenisvolle onderskeiding vir onderwysersopleiding is die wat Campbell (1975, p. 261) maak tussen ’n makro- en mikro-analitiese benadering met betrekking tot interaksie-analise. Makro-analise is volgens hom ’n proses waardeur die interaktiewe dialoog tot drie of meer eenhede geanaliseer word. Die globale lesverloop en interaktiewe handelinge kan so gekodeer word. Voorbeelde van sulke resente interaksie-analise instrumente is die vir:

- Heurostentiek (Maarschalk RAU 1978) en
- Begeleiding (Müller RAU 1978).

Mikro-analise daarenteen reduseer die onderwyser-leerling-interaksie tot klein eenhede van analise. Voorbeelde van sulke resente instrumente is die vir:

- Verbale kognitiewe interaksie (Gresse RAU 1975) en
- Vraagstelling (Calitz RAU 1978)

’n Gevaar wat by die implementering van die instrumente bestaan is dat deur analise die onderwys so gefragmenteer kan word dat die geheelbeeld van die les verlore kan raak. Om hierdie rede beveel Stubbs en Delamont (1977, p. 11) ’n kombinasie van interaksie-analise instrumente tesame met die antropologiese waarneming van die onderrigleergebeure deur die waarnemer in die klaskamer aan.

6.1.4 Modellerings:

Modellerings hou verband met wat Stolurow (1965) beskryf as die “Master-the-teaching-model” benadering teenoor die sogenaamde “Model-the-master-teacher” benadering. Dié benadering kom neer op die voorhou van ’n konseptuele model van goeie onderwys, waarna op sistematiese wyse in die opleiding gestreef word.

Borg (1970, p. 38) onderskei tussen *simboliese* modelle en *perseptuele* modelle vir opleiding. Volgens die *simboliese model* word die verlangde handelinge na die student oorgedra deur geskrewe of verbale interaksies, terwyl die student by *perseptuele modelle* die verlangde handeling of vaardigheid aan die hand van ’n videoband waarneem. Die beste resultate by die aanleer van so ’n model word verkry as die simboliese en perseptuele model vir die student gekombineer word. Good en Brophy (1978, p. 118) sê hiervan die volgende:

"Most teachers recognize the power of prepared demonstrations as teaching tools. However, they are usually less aware of the more general modeling effects that occur in the classroom and less likely to take advantage of them through deliberate, planned modeling behavior".

Motivering om die waargenome handeling na te boots en by die eie onderwysstyl aan te pas, asook die versterking deur die begeleier vir die korrekte uitvoering daarvan, is bykomende voorwaardes vir die aanleer van 'n bepaalde vaardigheid deur modellering (Calitz, 1978, p. 239).

6.1.5 *Onderwysmedia:*

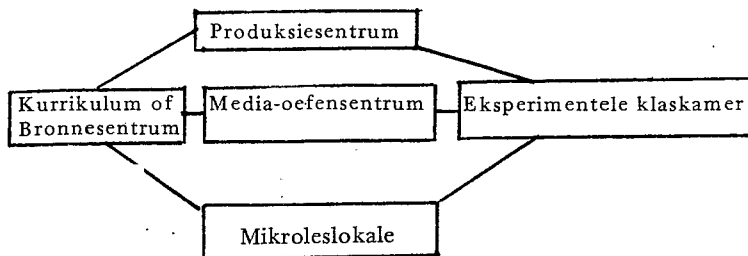
So onlangs as Julie 1980 het Professor P.J. van Zyl (1980, p. 1) by die Instructa 80 kongres die volgende gesê:

"We are told that we must create 1 000 jobs a day until the end of the century, to overcome the unemployment in this country. This will require a very efficient use of media if we are to get those people trained to an acceptable level at such a rate. The right media, correctly used, can be most effective in training as in teaching."

Dit is derhalwe ook belangrik dat onderwysstudente opleiding in die seleksie, kodering, produksie, integrering en evaluering van media sal ontvang. Omdat die onderwyser ook meer en meer die rol van 'n beplanner of organiseerder van leersituasies aanneem, moet die integrering van media hom in staat stel om die gestelde doelwitte gouer te bereik. Salamon (1976, p. 25) sê met verwysing hierna:

"There are at least three factors which could make a difference in learning: The technology involved, the content transmitted and the symbolic codes into which messages are coded".

Die opleiding in mediakunde kan ten beste in 'n onderwysmediasentrum binne die instituutpraktikum plaasvind. So 'n mediasentrum kan bestaan uit



Nadat 'n student 'n opdrag ontvang het om 'n mikroles of les tydens praktiese onderwys aan te bied, kan sy/hy soos volg te werk gaan.

1. *Die Kurrikulum of bronnesentrum:*

Nadat die student 'n bepaalde tema uit die betrokke vaksillabus gekies het, soek hy na die geskikte leerinhoud uit bepaalde vakhandboeke en beplan sy les voorlopig. Onder leiding van die mediakundige selekteer hy nou 'n geskikte medium of media uit transparante, tydskrifte, films, videobande, klankbande, strookfilms, kaarte of modelle wat alles in die bronnesentrum beskikbaar is. Indien geskikte programmatuur vir die les nie hier gevind word nie, gaan die student na die produksiesentrum.

2. *Die produksiesentrum:*

In die produksiesentrum kan die student selfstandig en kreatief programmatuur vervaardig. Hy kan plakkate maak met behulp van drukkerblokeenhede en die episkoop of transparante skryf en inbrand met behulp van inbrandmasjiene of klankopnames maak met behulp van klankapparaat. Meer gesofistikeerde programmatuur soos skryfies of klankskryfiereekse sal langer voorbereidingsperiodes verg. Die student moet in die produksie van programmatuur toesien dat dit voldoen aan bepaalde didaktiese kriteria soos duidelikheid, netheid, konsolidasie en aanskoulikheid.

3. *Die media-oefensentrum:*

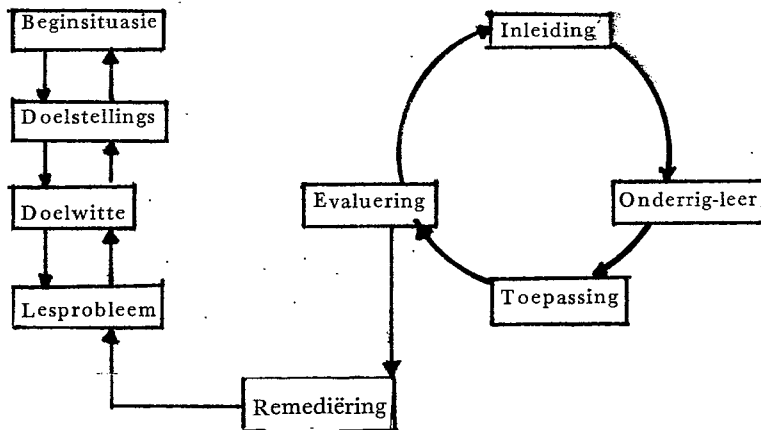
Met die voorbereide programmatuur gaan die student nou na die media-oefensentrum waar hy dit kan voorskou aan die hand van apparatuur soos trupprojektors, skyfieprojektors, filmprojektors of klankopneimers of hy kan 'n bordskema vooraf beplan en uitskryf. Die mediakundige en studente-assistente kan hulp verleen by die hantering van apparaat, maar die student sal dit ook later selfstandig moet kan hanteer en effektief in lesaanbieding kan integreer.

4. *Die mikrosklokaal of eksperimentele klaskamer:*

Die voorbereide en beplande les kan nou in die mikro-onderwyslokale onder gesimuleerde toestande of vir ware leerlinge aangebied word. Waar video-apparaat beskikbaar is, kan die les met behulp daarvan opgeneem en na afloop van die lesaanbieding vir die student teruggespeel word. Terugvoering kan deur medestudente en/of die dosent aan die student verskaf word in verband met die geslaagdheid van die onderrig.

6.1.7.1 *Lesbeplanning en -ontwerp*

Studente ontdek self deur waarneming of onder leiding van die dosent dat elke les ten spyte van die diversiteit van sy verskyningsvorme in elke skoolvak tog 'n basiese struktuur vertoon. Hy leer ook dat lesbeplanning, lesontwerp en -voorbereiding noodsaaklik is vir die peiling van die beginsituasie van leerlinge, die formulering van doelstellings en doelwitte, leerinhoudkeuse, bepaling van strategieë en onderwysmetodes en evaluering. Verder dat 'n les in die tyd verloop en bepaalde lesfases of -lesverloopsmomente soos inleiding (aktualisering van voorkennis; wek-en-rig) onderrig-leer (eksposisie van inhoude; aanbieding en toepassing (funksionaliserende begeleiding) en evaluering het. Wat hierbo gesê is kan soos volg skematies voorgestel word:



6.1.7.2 Leswaarneming en lesanalise

Studente kry ook in die instituutpraktikum die geleentheid om voorbeeld of modellesse van praktiserende onderwysers op videoband of 16mm films of klankbande objektief waar te neem. Met die analise van die les kry die student die geleentheid om: die struktuur van die les te ontdek; na kreatiewe momente in lesaanbieding te kyk, waarneem hoe leerinhoud ontsluit word en hoedat onderwysmedia sinvol in lesaanbieding geïntegreer word asook die globale interaktiewe handeling tussen onderwyser en leerlinge verloop. Later kan interaksie-analise instrumente ook ingeskakel word. (Vgl. Calitz, Steyn en V.D. Westhuizen, 1980).

6.1.7.3 Lesaanbieding:

Die student-onderwyser moet ook geleentheid kry om sy beplande en voorbereide les aan te bied teneinde te bepaal hoe die les in funksie gaan. Die lesaanbieding geskied aanvanklik gesimuleerd (voor maats as leerlinge, maar kan ook later vir ware leerlinge aangebied word).

6.1.7.4 Lesdemonstrasies:

Teneinde studentonderwysers in staat te stel om met 'n groot aantal veranderlikes om te gaan, soos wat in die ware klassituasie voorkom, kan daar met skole in die nabyheid van die opleidingsinstituut reëlings getref word dat skoolklasse na die instituut gebring word, waar praktiserende onderwysers die klas aanbied en die studente dit waarneem of waar van die studente self die lesse aanbied. Hierdie lesse kan ook met video-apparaat opgeneem word en later aan analise en evaluering onderwerp word.

6.1.8 Onderwysleierskap en -bestuursvaardighede

Omdat onderwysers as leiers van mense moet optree beteken dit dat hulle aanvoerders of voorgangers moet wees. Van der Westhuizen (1980, p. 1) sê:

“Leierskap in die konteks sal beteken om deur leiding, rigting te probeer bepaal na God toe”.

Leierskap beteken ook dat daar in groepverband saamgewerk word om gemeenskaplike doelwitte op sinvolle wyse te bereik.

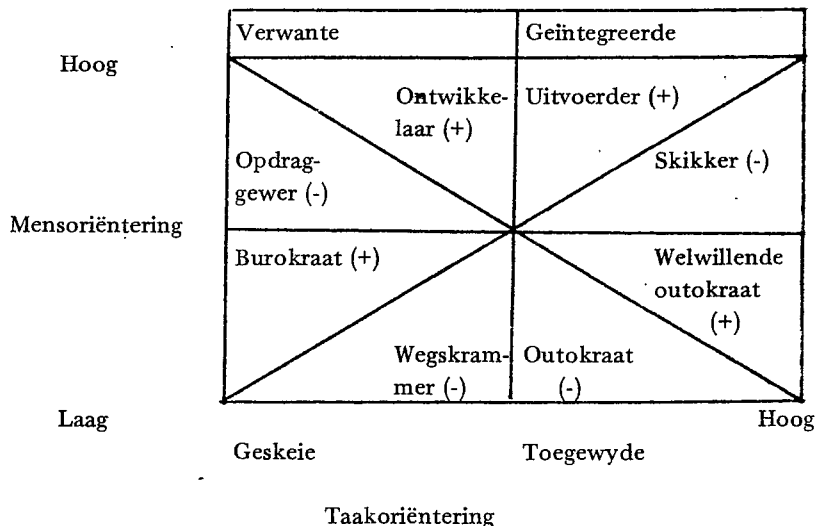
Studente sal die implikasies van Reddin se (*in*: Sergiovanni en Starratt 1979, p. 112) leierskapsruit moet in interpreteer en in hulle omgang met die leerlinge kan implementeer. Die leierskapsruit sien soos volg daar uit:

		Verwante		Geïntegreerde	
Hoog	(Mensoriëntering)	luister		interaksie	
		aanvaar	Mo-hoog	motiveer	Mo-hoog
		vertrou	To-laag	integreer	To-laag
		adviseur		deelneem	
		bemoedig		vernuwe	
		ondersoek		organiseer	
		meet		inisieër	
		administreer	Mo-laag	voorskryf	Mo-laag
		kontroleer	To-laag	voltooi	To-hoog
		instandhou		evalueer	
Laag	geskeie		toegewyde		

24

Hoog

Die effektiwiteit van 'n bepaalde leierskapstyl moet binne die konteks van 'n leierskapsituasie geïnterpreteer word. Verwante, geïntegreerde, geskeie en toegewyde verteenwoordig die 4 basiese leierskapstyle elk met 'n meer effektiewe en minder effektiewe ekwivalent wat in 8 operasionele leierskapstyle sal uitdifferensieër. Dit kan soos volg skematies voorgestel word:



Die onderwyser moet in oorleg met die verskillende leierskapstyle sy eie unieke leierskapstyl in samehang met sy persoonlikheid ontwikkel en daarvolgens ook 'n unieke onderwysstyl ontwikkel. 'n Ander belangwekkende aangeleentheid vir onderwysersopleiding is die van Johari se ruit. Die Johari ruit is ontwerp deur Joseph Luft en Harry Ingham en die naam word ontleen aan 'n samestelling van die voorname van die twee skrywers.

	Wat die begeleier van die student weet	wat die begeleier nie van student weet nie.
Wat die student van homself weet	Algemeen bekende selfbegrip (kennis) 1.	Verborgte selfbegrip 2.
wat die student nie van homself weet nie.	Onbewustelike selfbegrip 3.	Onbekende selfbegrip 4.

Opleiers van onderwysstudente moet daarna streef om kwadrant 1 deur effektiewe kommunikasie verder uit te bou. In kwadrant 2 behoort die student aangemoedig te word om sy professionele probleme met die dosent of begeleier te bespreek. Kwadrant 3 kan deur opleiding tot positiewe gedragsverandering ten gunste van die student verander word. Kwadrant 4 bied die geleentheid tot kreatiewe optrede deur die student in lesaanbieding tydens opleiding en in praktiese onderwys.

6.1.9 Die skoolpraktikum of praktiese onderwyskomponent:

Praktiese onderwys aan skole moet beskou word as 'n integrale deel van die praktiese professionele opleiding van die onderwysstudent. Volgens Gresse (1975, p. 98, 99) moet praktiese onderwys 'n eksistensiële funksie vervul, uitdrukking gee aan die "dubbele-bodem-prinsipe", 'n veilige ruimte bied vir leer, die student leer om in 'n span saam te werk en die professionaliteit bevorder.

Opleidingsinstitute moet besluit watter ervarings gereserveer sal moet word vir die skool en slegs nadat die student deeglik tydens die instituutpraktikum daarvoor voorberei het. In die lig van hierdie kriterium is geoordeel dat die volgende unieke ervarings is wat slegs deur die student tydens praktiese onderwys by die skool opgedoen sal word:

- * Verhouding met die skoolhoof en personeel.
- * Verhouding met leerlinge en hulle ouers.
- * Handhawing van dissipline.
- * Selfaktiwiteit van leerlinge.
- * Buitemuurse bedrywighede, om maar enkele aspekte te noem.

Daar word gewoonlik onderskei tussen twee tipes van skoolbesoeke deur die student-onderwysers naamlik:

a) Gerigte waarnemingsbesoeke:

Tydens hierdie besoek kies en reël die student self watter skool hy wil besoek. Hy ontvang 'n reeks opdragte van die Universiteit wat by die skool uitgevoer en na afhandeling van die praktiese onderwystydperk by die Universiteit ingehandig moet word. Die hoof van die skool kan ook volgens sy diskresie, opdragte aan die studente gee. Tydens hierdie tydperk besoek dosente nie die studente nie, maar 'n vertroulike verslag van die skoolhoof hou die instituut op hoogte van die student se inskakeling by die Onderwyspraktyk.

b) Gekontroleerde besoeke:

Die daaropvolgende praktiese onderwystydperke beoog 'n groter mate van aktiewe deelname van die student aan die onderwysaktiwiteite by die skool. Dosente besoek studente tydens hierdie tydperke by die skool en evalueer hulle lesaanbiedings. Vakonderwysers is tans ook alreeds behulpsaam met die opleiding en evaluering van onderwysstudente.

7.0 NAVORSING IN ONDERWYSKUNDE

Klaskamernavorsing was te lank genegeer. Dit wil sê 'n objektiewe en wetenskaplik-sistematiese waarneming en analisering van die onderrigleergebeure in die klaskamer het te min aandag van opvoedkundige- en onderwyskundige navorsers gekry. Dit klink ook effens paradoksaal dat navorsing met betrekking tot die onderrig-leergebeure en handelinge van buite die klaskamer, vir die klaskamer onderneem was.

Dit is waarskynlik ook om hierdie rede dat Stubbs en Delamont (1976, p. 1) verwys na die gebrek aan praktiese implementering van opvoedkundige navorsing in die V.S.A. wanneer hulle sê:

"There is something radically wrong with educational research. Few teachers read it. Planning ignores it. And it has rockbottom status in the universities. (Who expects to receive intellectual challenge from his Dip. Ed. year?)"

Bogenoemde stelling geld myns insiens nie vir navorsing in die R.S.A. nie.

'n Moontlike oorsaak waarom navorsers tot dusver die klaskamer as navorsingsterrein vermy het, was dat die kompleksiteit van die interaksie tussen onderwysers en leerlinge of onderrig-leerhandelinge, wetenskaplike navorsing bemoeilik het. Die onnodige vermyding van die klaskamer as navorsingsterrein kan dalk vergelyk word met die verhaaltjie van die man wat te diep in die bottel gekyk het en toe sy deursleutel in 'n besonder donker deel van die straat verloor het. Hy het egter volgehou om dit onder die straatlamp te soek, omdat die lig daar beter was!

Medley en Mitzel (1965, p. 401) beklemtoon die waarde van klaskamernavorsing as hulle sê:

"Certainly there is no more obvious approach to research on teaching than direct observation of the behaviour of teachers while they teach and pupils while they learn".

Met die koms van gesleëbaantelevisie en draagbare videokameras en kasetopnemers het klaskamernavorsing nou binne bereik van alle onderwysersopleidingsinstitute gekom. Lesse van praktiserende onderwysers kan hiermee nou in die klaspraktyksituasie opgeneem en na die instituut vir analise en opleiding van studente gebring word. Hiermee saam beveel Van Dam (1968, p. 497) kleinskaalse eksperimente vir die klaskamer aan, sodat indien die verwagte leerresultate nie verkry kan word nie, dit gestaak en die rigting van die ondersoek verander kan word. Hierdie tipe navorsing word ook soms aksienavorsing genoem en is moontlik vir elke praktykbeoefenaar.

Navorsingsterreine in die Onderwyskunde kan soos volg geskematiseer word:

Navorsingsmetodes: Grondslae, beskrywend, oorsig, aksie eksperimenteel, kwasi-eksperimenteel.

(Vgl. De Wet en Monteith 1980, p. 10-17 en Landman 1980 p.

Groep/Spannavorsing	Individueel	Interdeelwetenskaplik
Onderwysersopleiding	Onderwysersopleiding	Onderwysersopleiding
Professionalisering	Professionalisering	Professionalisering
Mikro-onderwys	Mikro-onderwys	Vakdidaktieke
Interaksie-analise	Interaksie-analise	Lesdemonstrasies
Onderwysmedia	Onderwysmedia	Onderwysmedia
Organisasie en administrasie	Organisasie en administrasie	Organisasie en administrasie
Praktiese onderwys	Praktiese onderwys	Onderwysstyl
Rekenaarondersteunde onderrig	Onderwysleierskap	Onderwysleierskap

8.0 TOEKOMSBLIK EN AANBEVELINGS

Op pad na die jaar 2000 kan die volgende aanbevelings vir die professionele opleiding van onderwysers, die onderwys en die professionalisering van die onderwysberoep gemaak word:

8.1 Onderwysersopleiding

8.1.1 Nel (1978, p. 70) haal Morrish en Idenburgh aan wat albei beweer dat daar in onderwysersopleiding nie voorsiening gemaak word vir "hoe om te vernuwe" nie. Omdat onderwysers dikwels teen vernuwing gekant is, moet hulle by elke vernuwingstrategie geken en betrek word. Nel se model vir onderwysvernuwing waarin hy die funksies van besluitneming, beplanning en uitvoering skei verdien verdere ondersoek.

8.1.2 Opleiding in onderwysleierskap, bestuursvaardighede en tegnieke sal in die Onderwyskunde aan studente-onderwysers gebied moet word,

8.1.3 Mediakunde moet 'n integrale deel van die onderwysersopleidingsprogram vorm en kan ook verdere navorsingsmoontlikhede bied.

8.14 Die moontlikheid en wenslikheid van gedoseerde M.Ed. kursusse moet ondersoek word.

8.1.5 Die Departement van Nasionale Opvoeding sal die tendense in die bevolkingsamestelling vir die jaar 2000 naamlik Blankes ($\pm$ 6,89 miljoen), Asiërs (1,21 miljoen), Kleurlinge (4,89 miljoen) en Swartes (37,29 miljoen) wel deeglik in ag moet neem, sowel as die feit dat by die laaste drie groepe 'n hoë persentasie van die bevolking in die ouderdomsgroep (0-24 jaar) val wanneer beplan word vir onderwysersopleiding.

8.1.6 In voorgraadse kurrikula vir onderwysstudente moet vakke soos kommunikasiekunde en sosiologie geneem kan word.

8.2 Onderwys:

8.2.1 'n Stelsel vir die akkreditering van onderwysers by skole wat met die praktiese opleiding van onderwysstudente belas is, moet ondersoek en geïmplementeer word.

8.2.2 Universiteitsdosente behoort 'n groter aandeel te kry in die indiens- en verdere opleiding van onderwysers.

8.2.3 Potensiële skoolhoofde behoort 'n kursus in Onderwysleierskap en Bestuursvaardighede (onderwysbestuursleiding) en -tegnieke te deurloop.

8.2.4 'n Vereniging skool en Universiteit behoort in die lewe groep te word waardeur die gesprek tussen die skool en die Universiteit 'n bydrae sal lewer tot doeltreffende onderwys. Aktuele opvoedings- en onderwys-sake behoort hier bespreek te word.

8.2.5 Die werwingspotensiaal vir onderwysstudente moet ten volle ontgin word. (Vgl. Claassen 1978, p. 20, 21) 'n Nasionale werwingsinstansie vir die werwing en keuring van onderwysers behoort aandag te geniet.

8.2.6 Skoolhoofde moet spesiale aandag aan beginneronderwysers skenk sodat hulle nie weens realiteitskok en/of praktykdruk reeds in hulle eerste jaar die onderwys wil bedank nie.

8.3 Professionalisering

8.3.1 Die registrasie van onderwysers by die SAOR behoort vroeg in die student se finale jaar te geskied sodat hy hom vroeg al met die onderwysberoep identifiseer. Die intrede by die onderwysberoep behoort ook op 'n gedenkwaardige wyse plaas te vind.

8.3.2 Onderwysstudente moet aangemoedig word om lidmaatskap van 'n onderwysersvereniging te bekom wat 'n positiewe bydrae tot sy beroepsgeluk kan maak. As alternatief vir vakbonde kan die Wet op Nasionale Onderwysbeleid dalk gewysig word en kan onderwysers hulle op die Nywerheidsversoeningswet of 'n versoeningskomitee beroep as griewe of klagtes opduik (Beeld, 26.07.1980).

8.3.3 Uit die verslag van die projek in sake die status van die Opvoeder in die Suid-Afrikaanse gemeenskap wat tans deur die departement Nasionale Opvoeding onderneem word, behoort ook bepaalde aspekte na vore te kom wat 'n positiewe bydrae tot professionalisering kan bied.

8.3.4 Die hoop word ook uitgespreek dat die RGN-navorsingsprojek in verband met Onderwys in die R.S.A. ook die aangeleentheid van salarisse en postestruktuur vir onderwysers sal insluit, sodat griewe van onderwysers daaroor opgelos kan word.

8.3.5 Ten einde onderwysers vir die sogenaamde skaars skoolvakke te probeer werf kan 'n stelsel van gedifferensiëerde beurslenings vir studente geïmplementeer word.

8.3.6 Die moontlikheid en wenslikheid vir para-professionele hulp vir departemente in skole soos laboratorium-assistente en ander administratiewe assistente moet ondersoek word.

8.3.7 Dosente aan Onderwyskolleges en Universiteite wat oor onderwyskwalifikasies beskik behoort toegelaat te word om te praktiseer waar moontlik. Onderwystekorte in bepaalde vakke kan dalk daardeur verlig word.

8.3.8 Ek wil ook pleit dat die poste van senior onderwysers asook 'n adjunk-hoof pos by S II skole en 'n tweede adjunk-hoofpos by S I skole in die postestruktuur heroorweeg sal word.

8.3.9 Laastens wil ek aanbeveel dat die moontlikheid van 'n 5-jarige opleidingstydperk vir onderwysers naamlik 3 jaar akademiese en 2 jaar professionele opleiding, oorweeg moet word.

SLOTOPMERKINGS

Ten slotte, Meneer die Rektor, wil ek:

- * U en die Raad bedank vir die voorreg om aan die PU vir CHO 'n poste mag beklee, wat die geleentheid tot die uitbouing van die Onderwyskunde as deelwetenskap van die Opvoedkunde bied.
- * Die lede van die departement Onderwyspraktyk sal binne die beginselraamwerk van die PU vir CHO asook die onderrigbeleid van die Universiteit steeds daarna streef om ons onderwysstudente voor te berei tot geroopenheid, sodat hulle as toegeruste Christelike opvoeders en professionele onderwysers in die onderwyspraktyk kan staan en leerlinge aan hulle toevertrou, kan help voorberei vir hulle roepingsvervulling op aarde.
- * 'n Verdere woord van dank aan u meneer die Dekaan van die fakulteit Opvoedkunde vir die voorreg om onder u bekwame en inspirende leiding my taak te kan verrig en kan bydra tot die uitbouing van die Opvoedkunde as wetenskap.
- * Kollegas van die Fakulteit Opvoedkunde aan die PU vir CHO, dat u my aanvaar het en vir die goeie gees van samewerking wat hier heers.
- * Oudkollegas aan die Fakulteite van Opvoedkunde aan UP en RAU vir die aangename samewerking en opleiding wat ek saam met u kon ondergaan.
- * Ouddosente en -onderwysers vir die vorming wat ek onder u leiding kon deurmaak.
- * Die Streekdirekteur van Onderwys, Inspekteurs van Onderwys en Skoolhoofde vir die goeie gesindheid en verhouding met hierdie departement en vir u aandeel aan die professionele opleiding van ons studente.

- * Prof. Pieter Maree tans Dekaan van die Fakulteit Opvoedkunde aan RAU, vir u bekwame leiding en insigte wat ek onder u promotorskap kon verwerf.
 - * Aan my eggenote Beatrix en kinders Hannelie, Carina en Paul vir julle geduld met my, gedurende al die jare van studie.
 - * Dames en here, familie en vriende, vir u lojaliteit, liefde, ondersteuning en aanmoediging.
- Ek dank u vir u aandag.

LITERATUURLYS

BARNARD, S.S. 1980. Christelik-Nasionale Onderwys en onderwysersopleiding soos dit op die Wet op Nasionale Onderwysbeleid van 1967 gegrond is. *Fokus*, 8(2): 1334-1347, Junie.

BORG, W, Kelley, M. 1970. L, Langer P & Gall, M. A microteaching approach to teacher education. London: Collier-Macmillan. 256, p.

BOSHOFF, C.H. 1980. Die studie van die toekoms: 'n noodsaaklike verantwoordelikheid. Potchefstroom: PU vir CHO. (Instituut vir die Bevordering van Calvinisme. Studiestuk nr. 150).

BROPHY, E. and EVERTSON, M. CAROLYN, Learning from teaching: a developmental perspective. Boston: Allyn and Bacon.

CALITZ, L.P. 1978. Vraagstelling: 'n ondersoek in onderwysersopleiding. Johannesburg. (Ongepubliseerde D.Ed.-proefskrif — RAU).

CALITZ, L.P. 1979. Mikro-onderwys in 'n onderwysersopleidingsprogram. Johannesburg. (Referaat, gelewer by die Onderwyskundesimposium, RAU).

CALITZ, L.P. 1980. Inleiding tot die onderwyskunde. Potchefstroom: Pro Rege Pers.

CALITZ, L.P. & NEL, C.J. 1979. Die rol en plek van 'n instituutpraktikum by die praktiese opleiding van onderwysstudente. Johannesburg. (Referaat gelewer by die Onderwyskundesimposium — RAU).

CALITZ, L.P., STEYN, I.N., V.D. WESTHUIZEN, P.C. 1980. Die strukturele komponente van 'n les. Potchefstroom: Pro Rege Pers.

CAMPBELL, J.R. 1975. Macro analysis: a new development for interaction analysis. *The journal of educational research*, 68(7):

CLAASSEN, J.T. 1980. Die aanvraag na onderwys en onderwyspersoneel met spesiale verwysing na die toestand in Transvaalse primêre en sekondêre skole vir blankes. Potchefstroom: PU vir CHO. (Wetenskaplike bydraes van die PU vir CHO. Reeks H: Inougurele redes, nr. 54).

COETZEE, J.C. 1964. Inleiding tot die praktiese opvoedkunde. 5e dr. Potchefstroom: Pro Rege Pers.

CONRADIE, P.J. 1977. V n onderrighulpmiddel tot sisteemonderrig. Durban: Butterworths.

DE CORTE, E. red. 1974. Beknopte didaxologie. Groningen: Tjeenk Wilinck.

DE WET, J.J. MONTEITH, H. de K., VENTER, P.A. 1980. Navorsing in die opvoedkunde. Potchefstroom: PU vir CHO. (Diktaat 8/1980).

DEKKER, Elise, Enkele terme van die christelike opvoedingsleer. Potchefstroom: Pro Rege Pers.

DE WITT, J.T. 1979. Professionele oriëntering vir die onderwysberoep. Durban: Butterworths.

DUVENAGE, S.C.W. 1976. Gesprek met die toekoms. Potchefstroom: PU vir CHO.

ELAMS, 1971. Performance — based teacher education: What is the state of the art? Washington D.C.: American Association of Colleges of Teacher education.

ELVIN, H.L. 1971. Colleges of education: their achievements and prospects. (In: F. Hillard, *ed.*, Teaching the teachers London: G. Allen, & Unwin.

GARBERS, J.G. 1972. Ordening tot 'n opvoedkundige ontwikkelings-model. Johannesburg: RAU. (Publikasiereeks van die RAU: A51).

GARBERS, J.G. 1976. Vir watter opvoedings- en onderwyseise moet die onderwys voorberei word. (Referaat gelewer tydens die SAVBO Kongres-Stellenbosch).

GRESSE, D.A. 1979. Bevoegdheidsgerigte opleiding van onderwysers-opleiding. Johannesburg. (Referaat gelewer by Onderwyskundesimposium RAU)

GOOD, L. & BROPHY, J.E. Looking in classrooms. 2nd ed. New York: Harper and Row.

HAASBROEK, J.B. 1965. Die belangstelling van St. 10 leerlinge in die onderwys as beroep in die Republiek van Suid-Afrika en in Suidwes-Afrika. (Nasionale Buro vir Opvoedkundige en Maatskaplike Navorsing. Navorsingsreeks 28).

HATTINGH, D.L. 1975. Geprogrammeerde onderrig. Pretoria. (Raad vir Geesteswetenskaplike Navorsing. Instituut vir Opvoedkundige navorsing. Verslag nr. 0-42).

HAYSOM, J.T. & SUTTON, C.R. 1974. Innovation in teacher education. London: McGraw-Hill.

HUGGETT, A. & T. STINNETT. 1956. Professional problems of teachers. New York: Macmillan.

KRüGER, R.A. 1978. Toekomsoriëntering. Johannesburg: RAU. (Lesing).

KRÜGER, R.A. 1980. Beginsels en kriteria vir kurrikulumontwerp. Pretoria: HAUM.

LANDMAN, W.A. 1980. Inleiding tot die opvoedkundige navorsingspraktijk. Durban: Butterworth.

LIEBENBERG, C.R. 1977. Die implementering van televisie by onderwysopleiding in die RSA. Pretoria. (Raad vir Geesteswetenskaplike Navorsing. Instituut vir Opvoedkundige Navorsing. Verslag nr. 0-76).

LIEBERMAN MYRON, 1956. Education as a profession. Englewood Cliffs (NJ); Prentice-Hall.

MAARSCHALK, J. 1977. Die heurostentiek as 'n Didaktiese model. Johannesburg. (Ongepubliseerde D.Ed. proefskrif — RAU).

McINTYRE, D., MACLEOD, G. & GRIFFITHS, R. 1977. Investigations of microteaching. London: Croom Helm.

MEDLEY, D.M. & MITZEL, H.E. 1965. Measuring classroom behavior by systematic observation. (In: Gage, N.L. ed. Handbook of research in teaching. Chicago: Rand McNally.

MOMMERS, M.J.F. 1971. De interactie-analyse in het perspectief van goed en succesvol onderwijs (In: Knoers, A.M.P. red. Goed en succesvol onderwijzen. s'Herogenbosch, Malmberg.

ANON, p. 7. 1980. Die Onderwyser en die 1980 Begroting. *Mondstuk*: maandblad van die Transvaalse Onderwysersvereniging, 8 (92): 1-16 Februarie.

MÜLLER, E.C.C. 1979. Evaluering van 'n begeleidingsinstrument vir onderwysersopleiding. Potchefstroom. (Ongepubliseerde D.Ed. proefskrif — PU vir CHO).

NEL, C.J. 1978. 'n Strategie vir onderwysvernuwing. Johannesburg. (Ongepubliseerde M.Ed. verhandeling - rau0.

PERROTT, E. 1977. Microteaching in higher education: research, development and practice. Guildford: Society for Research into Higher Education.

PETERS, L.J. 1975. Competencies for teaching. Classroom Instruction.

SALAMON, G. 1976. A cognitive approach to media. *Educational technology*, May, p. 25-28.

SERGIOVANNI, J. & STARRATT, R.J. 1979. Supervision: human perspectives. New York: McGraw-Hill.

SWART, C.F. 1975. Demografiese beplanning. (In: Nel, F. red. Onderwysbeplanning vir die toekoms. Referate gelewer tydens die SAVBO kongres — Johannesburg. Parow, Nasou.

STUBBS, M. & DELAMONT, S. 1977. Explorations in classroom observation. London: Wiley.

STEYN, I.N. 1980. Ontwerp van onderrigleersituasies. Potchefstroom: Pro Rege Pers.

VAN DER WALT, J.L. 1979. Die etiek van die onderwys. Potchefstroom: PU vir CHO. (Instituut vir die bevordering van Calvinisme. Studiestuk nr. 137).

VAN DER WALT, J.L. 1980. Wetenskapsleer van die opvoedkunde. Potchefstroom: Pro Rege Pers.

VAN DER WESTHUIZEN, P.C. 1980. Onderwysleierskap. Potchefstroom. (Diktaat, PU vir CHO).

VAN DAM, A.J.S. 1968. De opleiding van leraren. *Universiteit en hogeschool*, 14(6): 497-506, Maart.

VAN DYK, C.J. & V.D. STOEP, F. 1977. Inleiding tot die vakdidaktiek. Johannesburg: Perskor.

VAN'T HUL, F.E. 1977. Computergebruik in het onderwijs. (In Vroon, A.G. & Everwijn, S.E.M. Handboek voor de onderwijspraktijk. Bd. 1, deel 3.3 Hul p. 1-5. Deventer, Van Loghum Slaterus).

VAN MEERTEN, A., VAN DAELE, H. & SCHELLEKENS, A.M.H.C. 1974. Onderwijskundig woordenboek. Rotterdam: Universitaire Pers.

VAN DER STOEP, F. 1976. Professionalisering van die onderwys. *Mondstuk*, 5(49): 1-8, Aug.

VAN ZYL, P.J. 1973. Opvoedkunde. Deel I. Johannesburg: De Jong.

VAN ZYL, P.j. 1980. Audiovision news. *Instructa* 80 — Preview.

VILJOEN, G. v. N. 1976. Hart in klaskamer. *Mondstuk*, 5(49): Julie.

SUID-AFRIKA (REPUBLIEK) 1969. Verslag van die kommissie van ondersoek na die opleiding van blanke persone as onderwysers. Pretoria: Staatsdrukker. (RP 29/1969).

TOD Onderwyssimposium en Inspekteurskonferensie. 1980. Referate. Onderwyskollege vir Verdere Opleiding, Pretoria 14-18 Julie 1980 — saamgestel deur Onderwysburo.