

'N EVALUERING VAN KOMMUNIKATIEWE TWEETAALTOETSING

IN DIE

JUNIOR-SEKONDÊRE FASE

Jana Harvey, H.O.D., B.A., B.Ed.

Skripsie goedgekeur as gedeeltelike nakoming van die vereistes vir die graad Magister Educationis in Vakdidaktiek in die Fakulteit Opvoedkunde van die Potchefstroomse Universiteit vir Christelike Hoër Onderwys.

Leier : Prof. J.L. van der Walt

## Abstract

### AN EVALUATION OF COMMUNICATIVE SECOND LANGUAGE TESTING IN THE JUNIOR SECONDARY PHASE

L2 teaching has been subjected to significant changes over the last few years. These changes can mainly be attributed to the fact that more attention has been given to the needs and aims of L2 learners. Agreement has been reached that language is essentially a tool for communication and that the most important need of L2 learners is the need to use the L2 for communicative purposes. Since the implementation of the communicative syllabus for English L2 for std 5, 6 and 7 pupils in 1986, the focus has been on communication.

An indisputable link exists between teaching and testing. This implies that, should the overriding aim of a L2 syllabus be communicative competence, then the natural result of this should be the periodic testing of the communicative abilities of the pupils.

Communicative teaching has already been explored to a considerable extent. One can assume that the amount of literature available on communicative teaching has resulted in a (positive) change in L2 classrooms. Communicative testing has not been explored sufficiently, however. In fact, there is enough reason to believe that the co-ordination that should exist between L2 teaching and L2 testing is lacking. In this mini-dissertation an attempt has been made to give guidance to L2 teachers in the bridging of the gap that exists between L2 teaching and L2 testing.

Test construction has become a specialized field, and L2 teachers should get sufficient training in this field, so as to enable them to measure the progress of their pupils scientifically. In this mini-dissertation the following aspects of testing are discussed: validity, reliability, subjectivity/objectivity, the characteristics of communicative testing, the use of different scales for the evaluation of communicative competence, and techniques that can be applied in the testing of communicative competence. Knowledge of the above-mentioned aspects could lead to more scientific approach to L2 testing and this may help to eliminate the disharmony currently existing between L2 teaching and L2 testing. It is concluded that communicative language testing in the junior secondary phase is indeed possible if the techniques proposed in this mini-dissertation are followed.

EK WIL GRAAG MY DANK UITSPREEK TEENoor DIE VOLGENDE PERSONE:

- Prof. J.L. van der Walt, my studieleier,  
vir sy uitstekende leiding;
  
- Louise Celliers, my tikster, vir haar vriendelikheid  
en professionalisme;
  
- My eggenoot, Philip, vir sy geduld en onderskraging.

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

BLADSY

<u>HOOFSTUK 1 : Inleiding</u>	1
1.1 Inleiding en probleemstelling	1
1.2 Doelstelling van die studie	3
1.3 Navorsingsontwerp	4
1.4 Studieprogram	4
<u>HOOFSTUK 2 : Aspekte van taaltoetsing</u>	6
2.1 Inleiding	6
2.2 "Tradisionele" taaltoetsing versus kommunikatiewe taaltoetsing	6
2.3 Die verband tussen taalonderrig en taaltoetsing en die rol van toetsing in die T2-klaskamer	9
2.4 Die doelstellings van T2-onderrig en -toetsing, en die rol van die vier "language skills"	11
2.5 Kriteria vir die evaluering van T2-toetse	15
2.5.1 Inleiding	15
2.5.2 Geldigheid	15
2.5.3 Betroubaarheid	17
2.5.4 Objektiviteit/Subjektiviteit	18
2.6 Tipes toetse wat aangewend kan word	19
2.6.1 Verskille tussen toetse t.o.v. doelstellings	19
2.6.2 Verskille tussen toetse t.o.v. formaat	21
2.7 n Onderskeid tussen taalkennis ("usage") en taalproduksie ("use")	22
2.8 Gevolgtrekking	24

## I N H O U D S O P G A W E (vervolg)

BLADSY

<u>HOOFSTUK 3 : Kenmerke van 'n kommunikatiewe toets</u>	25
3.1 Inleiding	25
3.2 Kommunikatiewe toetsing is afgestem op leerlingbehoefes	25
3.3 Situasië- of konteksgebondenheid	27
3.4 Die toetsing van leerlingaktiwiteite	29
3.5 Interaksie	30
3.6 Onvoorspelbaarheid en tydsgebondenheid	31
3.7 Outentisiteit	32
3.8 Kriteriumgerigtheid	33
3.9 Gevolgtrekking	34
<u>HOOFSTUK 4 : Die Junior-Sekondêre Sillabus vir Engels T2</u>	37
4.1 Inleiding	37
4.2 'n Ontleding van die inhoud van die sillabus	37
4.2.1 Teikengroep	37
4.2.2 Voorgestelde benaderingswyse	37
4.2.3 Doelstelling van die sillabus	38
4.2.4 Wat moet onderrig word?	38
4.2.4.1 Luistervaardighede	38
4.2.4.2 Mondelinge vaardighede	39
4.2.4.3 Die leesvaardigheid	40
4.2.4.4 Die skryfvaardigheid	41
4.2.4.5 Die onderrig van taalstrukture en -gebruik	41
4.3 Gevolgtrekking	42
<u>HOOFSTUK 5 : Tegnieke om kommunikatiewe vaardigheid te toets in die junior-sekondêre fase</u>	45
5.1 Inleiding	45

5.2	Die toetsing van die luister- en praatvaardighede	45
5.2.1	Luistertoetse	47
5.2.1.1	Diktee	51
5.2.1.2	Luistertoetse met behulp van prente, dialoë en paragrawe	54
5.2.1.3	Luistertoetse d.m.v. onvoltooide prente/kaarte	58
5.2.1.4	Langer tipe luistertoetse	59
5.2.1.5	Toetse van klem en intonasie	61
5.2.2	Mondelinge toetse/die toetsing van die praatvaardigheid	61
5.2.2.1	Mondelinge toetsing d.m.v. visuele voorstellings (bv. prente)	64
5.2.2.2	Mondelinge toetsing d.m.v. ideogramme	67
5.2.2.3	Mondelinge toetsing d.m.v. die mikro-dialoog	67
5.2.2.4	Weergawe van 'n gesprek	69
5.2.2.5	Verkryging van sekere informasie	69
5.2.2.6	Spesifieke onderwerpe vir "praatjies":	70
5.2.2.7	Mondelinge "speletjies"	70
5.2.2.8	Die leerling tree op as "tolk"	70
5.2.2.9	Spontane voltooiing van sinne	71
5.2.2.10	Die gee van instruksies	72
5.2.2.11	Onderhoudvoering	72
5.2.2.12	Rolspel	76
5.2.2.13	Mondelinge toetsing in groepverband	78
5.2.2.14	Die rol van die taallaboratorium in kommunikatiewe taaltoetsing	80
5.2.2.15	Die toetsing van die funksies wat in die sillabus voorkom	82
5.3	Die toetsing van die lees- en skryfvaardighede	83
5.3.1	Die leesvaardigheid	83
5.3.2	Die toetsing van die skryfvaardigheid	86

## I N H O U D S O P G A W E (Vervolg)

BLADSY

5.3.2.1	Skeppende skryfwerk	87
5.3.3	Die maak van opsommings	89
5.4	Invultoetse	90
5.5	Die toetsing van letterkunde	95
5.6	Die toetsing van grammatikale strukture	97
5.7	Gevolgtrekking	98
<u>HOOFSTUK 6 : Voorgestelde punteskale vir evaluering</u>		101
6.1	Inleiding	101
6.2	'n Algemene evaluering van beskikbare punteskale	101
6.3	'n Voorgestelde punteskaal vir mondelinge T2-toetsing vir die evaluering van leerlinge in die junior-sekondêre fase	107
6.4	Gevolgtrekking	110
<u>HOOFSTUK 7 : Gevolgtrekking</u>		112
7.1	Inleiding	112
7.2	Evaluering en aanbevelings	112
7.3	Verdere navorsing	117
<u>BIBLIOGRAFIE</u>		119

## I N H O U D S O P G A W E (vervolg)

BLADSY . . .

TABELLE

Tabel 1 : Algemene evalueringskaal	103
Tabel 2 : Onderhoudskaal	103
Tabel 3 : Skaal vir geskrewe werk	104
Tabel 4 : Globale skaal vir mondelinge toetse	105
Tabel 5 : Mondelinge evalueringskaal	106

Inleiding

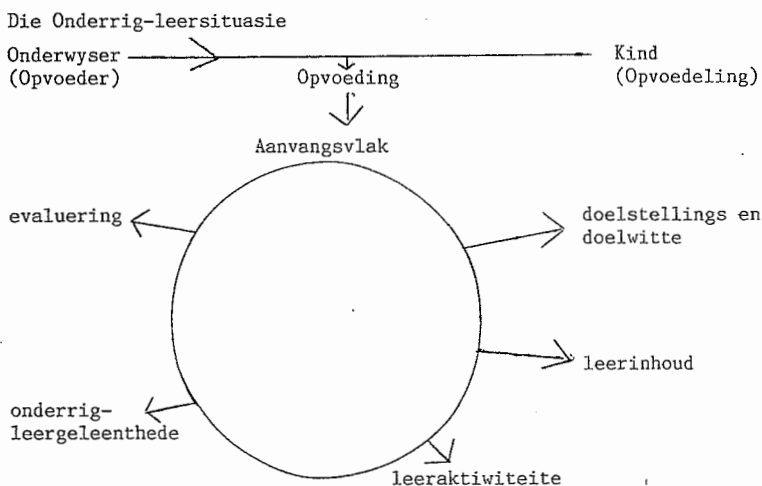
1.1 Inleiding en probleemstelling

B.J. Carroll (1980:1) wys op die feit dat daar gedurende die laaste aantal jare groot veranderinge plaasgevind het op die gebied van taalonderrig. Daar is nl. in 'n toenemende mate ooreenstemming bereik dat taal essensieel 'n instrument is vir kommunikasie, en dat die behoefte van leerders is om in dié betrokke taal te kan kommunikeer. Die strewe na die vervulling van dié behoefte het gelei tot die ontstaan van die nuwe kommunikatiewe benadering tot taalonderrig.

Europese linguïste het lankal reeds 'n intense belangstelling in die T2-leerder as 'n lid van die gemeenskap asook in die sosiale funksie van taal. Dit het gelei tot 'n besondere siening van kommunikatiewe taalonderrig. Taalgebruik, sonder 'n "situasie", is betekenisloos - dit is slegs deur taal aan te wend vir kommunikatiewe doeleindes, dat dit betekenis verkry. Ook in die R.S.A. het daar, wat die onderrig van Engels as tweede taal betref, 'n klemverskuiwing plaasgevind. Sedert die instelling van die nuwe kommunikatiewe sillabus vir st. 5, 6 en 7 (1986) word die klem op die aanleer van kommunikatiewe vaardighede geplaas. Die oorkoepelende doelstelling van dié sillabus is dan ook die vorming van algemene kommunikatiewe vaardighede. Die vraag wat hier ontstaan is wat 'n persoon moet "weet" om daarop aanspraak te kan maak dat hy vaardig is in die praktiese gebruik van die betrokke taal. Volgens Johnson (1982:14-16) behels kommunikatiewe bevoegdheid drie tipes "kennis", nl. kennis van die grammatika, betekenis en gebruik van die taal. Hy wys ook daarop dat grammatika en betekenis voorheen beklemtoon is ten koste van die gebruiksaspek van die taal. Met die kommunikatiewe benadering tot taalonderrig en -toetsing word die klem geplaas op bruikbaarheid; dit wat die kind leer, moet van praktiese nut wees. Sô wys Halliday (1981:14-16) daarop dat taalstrukture nie begryp kan word sonder inagneming van praktiese gebruik nie; strukture én hul gebruik moet saam onderrig word.

Daar is 'n onlosmaakbare verband tussen taalonderrig en taaltoetsing; die een veronderstel die ander. In dié verband praat Carroll (1980:1-6) van 'n "kurrikulum-driehoek" en wys hy op die interaksie wat daar tussen die volgende komponente van die kurrikulum-driehoek behoort te bestaan: die leerlinge se kommunikatiewe behoeftes, taalprogramme en toetssisteme.

Steyn (1984:20) verwys na 'n kurrikulumsirkel wat na 'n interaksie of samehang tussen elemente verwys:



Totdat daarin geslaag is om werklik die leerling se kommunikatiewe vaardighede te toets, en nie bv. net sy kennis van die grammatika van die taal nie, kan dié "kurrikulumdriehoek" of "kurrikulumsirkel" nie tot sy reg kom nie. Wilkins (1976:14) gebruik die toepaslike term "operational definitions" wat impliseer dat die lesdoelwitte geoperasionaliseer moet word: m.a.w. aan die einde van die les is dit van belang wat die leerlinge met die taal kan doen, en nie wat hulle van die taal weet nie. Vanweë die verband tussen onderrig en toetsing is dit dus van belang dat ook toetsing, op die "doen"-aspek ingestel sal wees. As die lesdoelstellings en -doelwitte kommunikatief is, moet die evaluering ook kommunikatief wees. Die evaluering van die leerling se tweedetaal-vaardighede moet 'n

weerspieëling wees van die kommunikatiewe doelwitte van die sillabus. Carroll (1980:1) wys daarop dat, wat die toetsing van kommunikatiewe vaardighede betref, die veld nog redelik braak lê. Daar word wel in 'n toenemende mate weg beweeg van die tradisionele, meganiese "grammar"-toetse, tog word daar min aandag gegee aan werklike kommunikatiewe toetsing. Tot dusver is geskrewe eksamens beskou as 'n baie makliker en 'n meer objektiewe manier van toetsing by die onderrig van 'n T2; dit is dan ook een van die belangrikste redes waarom min aandag gegee is aan werklike kommunikatiewe toetsing (Van der Walt, 1985:233). Dit is dus duidelik dat daar 'n leemte is om te vul: Tweedetaalonderrig met die vorming van algemene kommunikatiewe vaardighede as doelstelling, vereis toetsing met dieselfde doelstelling. Die tweedetaalonderwyser moet evalueer presies dít wat hy probeer onderrig; nl. die vermoë om op 'n suksesvolle wyse in werklike lewenssituasies te kan kommunikeer:

"Communicative competence ... cannot ... be successfully tested with the normal procedures of classical test methodology. Rather, such competence must be evaluated in a more tolerant atmosphere suggestive of real life situations" (Edelman, 1987:12).

Wat die situasie in die R.S.A. betref, het dit baie noodsaaklik geword dat daar opnuut na T2-toetsmetodes gekyk sal word. Terwyl die kommunikatiewe benadering tot T2-onderrig in die junior-sekondêre fase in toenemende mate 'n positiewe uitwerking op die gehalte van T2-onderrig uitoefen, wil dit voorkom of kommunikatiewe T2-toetsing, in die junior-sekondêre fase spesifiek, verwaarloos is. Vanweë eksterne eksaminering word daar in die senior-sekondêre fase meer druk op die T2-onderwyser geplaas om sy toetsmetodes voortdurend te hersien, terwyl dit nie in die junior-sekondêre fase die geval is nie.

## 1.2 Doelstelling van die studie

Na aanleiding van die voorafgaande uiteensetting, ontstaan daar o.a. die volgende vrae:

- wat is die verband tussen taalonderrig en taaltoetsing en wat is die rol van toetsing in die T2-klaskamer?
- wat is die verband tussen die sg. "tradisionele" vorme van taaltoetsing en kommunikatiewe taaltoetsing?
- wat is die doelstellings van T2-onderrig (en dus ook van T2-toetsing)?
- wat is die rol van aspekte soos betroubaarheid, geldigheid, objektiwiteit en subjektiwiteit in T2-toetsing en veral in kommunikatiewe T2 toetsing?
- watter tipe toetse kan in die onderrig van 'n T2 aangewend word?
- wat behels kommunikatiewe taaltoetsing en wat is die kenmerke van 'n kommunikatiewe toets?
- watter vorme van toetsing sal geskik wees om kommunikatiewe vaardigheid in die junior-sekundêre fase te toets?
- watter tipes punteskale sal geskik wees om die toetse mee te evalueer?

Die doelstelling van dié studie is om antwoorde te verskaf op bogenoemde vrae.

### 1.3 Navorsingsontwerp

'n Literatuurstudie is onderneem om op die hoogte te kom van alle moontlike inligting beskikbaar, plaaslik en oorsee, i.v.m. kommunikatiewe taaltoetsing. Die T.O.D.-sillabus vir Engels T2 (junior-sekundêre fase) word as basis gebruik en daarvolgens word voorbeelde gegee van tipes vrae wat aangewend kan word in die toetsing en evaluering van die sillabus.

### 1.4 Studieprogram

In hoofstuk 2 word 'n agtergrond van T2-toetsing gegee voordat daar in hoofstuk 3 spesifiek op kommunikatiewe T2-toetsing gekonsentreer word. In hoofstuk 3 word 'n opsomming gegee van die kenmerke van kommunikatiewe T2-toetsing. In hoofstuk 4 word die T.O.D.-sillabus vir Engels T2 (junior-sekundêre fase, gewone graad) onder oë geneem

om sodoende vas te stel wat van die T2-onderwyser vereis word in onderrig en toetsing. Hoofstuk 5 fokus op verskeie tegnieke wat aangewend kan word om kommunikatiewe T2-vaardigheid in die junior-sekundêre fase te toets. In hoofstuk 6 word enkele punteskale bespreek wat aangewend kan word in kommunikatiewe T2-onderrig in die junior-sekundêre fase. In hoofstuk 7, die slothoofstuk, word 'n evaluering van die voorafgaande gegee en daar word aanbevelings gemaak wat uit die studie voortspruit.

## HOOFSTUK 2

### Aspekte van taaltoetsing

#### 2.1 Inleiding

Dit is belangrik om te onderskei tussen die begrippe "toetsing" en "evaluering". In die literatuur word die begrip evaluering gewoonlik beskou as 'n omvattender begrip as "toetsing":

"What evaluation, assessment, and measurement have in common is testing. Each frequently makes use of tests; but none of them is synonymous with testing" (Husen en Postlethwaite, 1985:1747).

In hierdie hoofstuk sal toepaslike vraagstukke rondom die onderwerp "taaltoetsing" belig word met die oog daarop om as agtergrond te dien voordat daar in Hoofstuk 3 spesifiek op kommunikatiewe toetsing gefokus sal word. Daar sal 'n oorsig gegee word van die volgende aspekte van belang by T2-toetsing:

- "tradisionele" taaltoetsing versus kommunikatiewe taaltoetsing
- die verband tussen taalonderrig en taaltoetsing en die rol van toetsing in die T2-klaskamer
- die doelstellings van T2-onderrig en -toetsing, en die rol van die vier "language skills"
- kriteria vir die evaluering van T2-toetse
- tipes toetse wat aangewend kan word
- 'n onderskeid tussen taalkennis en taalproduksie.

#### 2.2 "Tradisionele" taaltoetsing versus kommunikatiewe taaltoetsing

Die kommunikatiewe benadering tot taalonderrig het sy ontstaan o.a. te danke aan die "Language for Special Purposes" (LSP)-konsep; wat daarop neerkom dat die leerder se kommunikatiewe behoeftes fyn bepaal word, sodat die onderrig aan dié behoeftes kan voldoen.

Vóór die ontstaan van die kommunikatiewe benadering, het T2-onderwysers toenemend ontevrede geraak met die "ou" metodes van taalonderrig (Van Aswegen, 1988:23). Die rede hiervoor was omdat die klem geplaas is op die aanleer van grammatikale strukture, met die gevolg dat die leerlinge nie altyd in staat was om die taal vir kommunikatiewe doeleindes aan te wend nie. Die T2-leerling kon bv. voorbeelde gee van die "Past Perfect Tense", maar hy kon nie gaan medisyne koop by 'n Engelssprekende apteker nie. Morrow (1979:145) wys op die feit dat blote kennis van die elemente van 'n taal nie 'n waarborg is vir spraakvlotheid in die T2 nie:

"Knowledge of the elements of a language in fact counts for nothing unless the user is able to combine them in new and appropriate ways to meet the linguistic demands of the situation in which he wishes to use the language".

Die belangrikste verskil tussen die kommunikatiewe benadering en die ouer benaderings tot taalonderrig is soos volg: in die ouer "tradisionele" benadering is baie klem geplaas op formele taalonderrig. Taalstrukture is dikwels onderrig sonder dat die praktiese gebruik van 'n bepaalde struktuur d.m.v. 'n natuurlike konteks belig is. In die kommunikatiewe benadering word die tweede taal bestudeer in 'n "more clearly specified social context and situation" (Stern, 1983:259). Insette vanuit die sosio-linguistiek is in die vakkurrikulum (sillabus) ingebou. Wilkins (1982:34) som die doel van kommunikatiewe T2-onderrig soos volg op:

"The aim of CLT is to produce in individuals the ability to create and to construct utterances (spoken and written) which have the desired social value or purpose".

Die leerling se T2-behoeftes word nou in ag geneem en daarvolgens word besluit wat vir die vakkurrikulum belangrik is en wat nie.

In die kommunikatiewe benadering word daar meer klem geplaas op betekenis. Johnson (1982:47) maak melding van "alternatiewe"

benaderings tot T2-onderrig. Dié alternatiewe benaderings het 'n belangrike faktor in gemeen, nl. dat hulle almal die leerling se eie vermoë tot T2-verwerwing beklemtoon. Stern (1983:260) wys daarop dat onderrigetegnieke wat gebaseer word op sosio-linguistiese beginsels, gebruik maak van 'n spesifieke rol, bv. dié van toeris of universiteitstudent. Die feit dat kommunikasie meer as een persoon veronderstel, word in ag geneem - só word daar bv. van rolspel gebruik gemaak. "Driloefeninge" of die "inoefen" van strukture het slegs 'n plek in die sosio-linguistiese opset indien hulle in verband staan met 'n konkrete, praktiese T2-situasie.

Soortgelyke beginsels word van toepassing gemaak op T2-toetsing:

"The aim is ... to test ... social appropriateness in a given context" (Stern, 1983:260).

Stern noem in dié verband die volgende voorbeeld:

"The test items usually define a situation, say, a crowded bus, a role or the roles of two or more interactants, such as travellers on the crowded bus, and a problem requiring a speech act, for instance, an appropriate, polite request: 'You want to get to the exit. What do you say?' The test item consists of the response the learner is expected to make."

Carroll & Hall (1985:49) is van mening dat veral die praatvaardigheid in die tydperk vóór die kommunikatiewe tydvak erg verwaarloos is ("Nowhere is the contrast between the old and new approaches to language testing clearer than in the testing of speaking - or, more precisely, of oral interaction"). Die toetsing van die praatvaardigheid, indien dié vaardigheid hoegenaamd getoets is, was gewoonlik in die vorm van 'n onnatuurlike "gesprek" tussen die onderwyser en die leerling. Die onderwerp was dikwels ook van só 'n aard dat dit nie spontane, natuurlike gesprek by die kind kon ontlok nie: "They would carry on a conversation on a topic of mutual disinterest so that the assessor could build a picture of the testee's competence ... That done, the next candidate would be wheeled in ..." (Carroll & Hall, 1985:49-50).

In die kommunikatiewe benadering is die toetsing van die leerling se praatvaardigheid en sy vermoë om die regte ding op die regte

tydstip te sê, baie belangrik. In die kommunikatiewe benadering het "discrete point testing" plek gemaak vir die toetsing van globale taalvaardighede. "Onnatuurlike" toetsmateriaal is vervang met outentieke materiaal en/of situasies wat so na aan lewensgetrou as moontlik is. Waar vroeë voorheen besonder voorspelbaar was ("correct forms of verbs", "correct prepositions", "change into the passive"), is onvoorspelbaarheid van vroeë/opdragte juis 'n belangrike faset van kommunikatiewe toetsing. Werklike taalgebruik-situasies berus op spontane, "onvoorspelbare" gesprekke, dus behoort T2-onderrig en -toetsing hierdie "onvoorspelbare" element te reflekteer. Wat by kommunikatiewe toetsing belangrik is, is nie net hoe "korrek" jou taalgebruik is nie (bv. hoe "korrek" jy jou werkwoorde gebruik nie); maar ook of jy jou gedagtes, gevoelens, wense, ens. suksesvol en op 'n sosiaal-aanvaarbare wyse by jou luisteraars kan tuisbring. Dit is duidelik dat die kommunikatiewe benadering 'n verandering in T2-onderrig teweeggebring het, en gevolglik ook in T2-toetsing.

### 2.3 Die verband tussen taalonderrig en taaltoetsing en die rol van toetsing in die T2-klaskamer

Onderrig, in welke vak ookal, is byna ondenkbaar sonder toetsing. Toetsing word gesien as 'n periodieke "gebeurtenis" in die hele onderrig-leerproses. Die verband tussen onderrig en toetsing is logies - die een veronderstel die ander:

"Both testing and teaching are so closely interrelated that it is virtually impossible to work in either field without being constantly concerned with the other" (Heaton, 1976:1).

'n Aspek wat toetsing en onderrig in gemeen het, is dat "voorbeelde" van lewensgetroue taalgebruik in albei verteenwoordig moet wees:

"...sampling of language in situations is crucial for teaching as for testing" (Davies, 1985:102).

Volgens Lado (1961:20) bepaal dit wat die leerling in die klaskamer leer, die korpus van dit wat getoets moet word. Hy wys op die belangrikheid van "ekonomie" as een faset wat T2-onderrig van T2-toetsing "skei":

"Testing time is precious time. We must test in one hour what has been learned in a month or a year or five years".

Die kommunikatiewe benadering tot T2-onderrig behoort daarna te streef om die leerling voor te berei om homself in 'n nuwe ("onbekende") T2-situasie te kan handhaaf. Dus behoort T2-toetsing ook hierdie vermoë van die leerling te meet. In 'n T2-toetssituasie moet die kind dus getoets word in bekende, asook in onbekende T2-situasies.

Oor die kommunikatiewe benadering tot T2-onderrig sê Swan:

"The important thing is that students should be exposed to appropriate samples of language and given relevant and motivating activities to help them learn. This is what the Communicative Approach does" (Swan, 1985:11),

Hierdie belangrike voorwaarde vir die kommunikatiewe benadering wat deur Swan uitgelig is, geld dus ook vir kommunikatiewe T2-toetsing. Ook wat toetsing betref, moet die klem wees op "appropriate samples of language" asook "relevant and motivating activities".

Vanweë die wisselwerking tussen onderrig en toetsing, is dit belangrik om 'n onderskeid te tref tussen interne toetsing/eksaminering en eksterne toetsing/eksaminering. Wat interne toetsing betref, is die reël eenvouding: toets dit wat jy onderrig: "We should measure the learning of everything we have considered important enough to teach" (Finocchiaro & Brumfit, 1983:188). In die geval van 'n eksterne eksamen is dit te verstane dat die onderwyser se onderrigpraktyke en -tegnieke, hetsy bewustelik of onbewustelik, op dié eksterne eksamen ingestel sal wees. Sy onderrig sal daarop ingestel wees om sy leerlinge in só 'n mate toe te rus dat hulle die eksterne eksamen so suksesvol as moontlik sal kan aflê. Indien die doelstelling van die eksamen is om die kandidate se kommunikatiewe vermoëns te toets, sal die klasonderrig ingestel wees op die versterking van die leerling se kommunikatiewe vermoëns. Indien die eksterne eksamen egter bv. van die leerlinge grammatikale vaardighede vereis ("correct prepositions", "correct forms of verbs", ens.) sal die klaskameronderrig eerder op grammatika ingestel wees as op kommunikasie. (Carroll en Hall (1985:9) sowel as Ponterotto (1986:87) wys op 'n onrusbarende praktyk wat in baie

T2-klaskamers in gebruik is, nl. dat die onderwyser wel die "moderne" beginsels van onderrig handhaaf, maar dat sy metodes van evaluering nie in korrelasie daarmee is nie.

Die eksterne eksamen moet dus nie die kommunikatiewe klimaat van die klaskamer binnedring en die onderrigleergebeure manipuleer nie. Ook Heaton (1976:1) waarsku teen die invloed van gestandaardiseerde toetse en eksterne eksamens in dié opsig dat dit tot gevolg kan hê dat die onderwyser sy leerlinge onderrig "about the language" i.p.v. "in using the language". Heaton merk op dat daar in 'n toenemende mate deur eksterne eksamenkomitees gepoog word om die leerling se "actual language performance" te toets; wat 'n positiewe invloed uitoefen op beide sillabusse sowel as onderrigstrategieë (1976:1-2). Eksterne (sowel as interne-) toetsing behoort ten alle tye 'n instrument te wees om die leerling se taalgebruiksvermoë te toets.

Valette (1977:3) lig 'n ander aspek van onderrig en toetsing uit, nl. dat nie net die onderwyser sensitief ingestel is t.o.v. eksterne eksamens nie, maar ook dat die leerling besonder sensitief ingestel is t.o.v. die vereistes wat deur interne en/of eksterne eksamens aan hom gestel word ("Students ... are quick to observe the types of tests given and to study accordingly"). As die onderwyser dus die belangrikheid van spraakvlotheid beklemtoon, maar hy gee net geskrewe toetse, sal die leerlinge spoedig daarop begin konsentreer om slegs hulle lees- en skryfvaardighede te verbeter.

Om die delikate balans tussen T2-onderrig en T2-toetsing te handhaaf, moet die volgende dus altyd in gedagte gehou word:

"A cardinal rule of all teaching is that the exam must reflect the course, and this is particularly valid in language teaching" (Ponterotto, 1986:87).

2.4

Die doelstelling van T2-onderrig en -toetsing, en die rol van die vier "language skills"

Enige voorneme om leerlingprestasie te evalueer moet begin by duidelik omskrewe doelstellings. Ook moet doelstellings bewoerd

word met betrekking tot die leerling se T2-behoefes; doelstellings moet dus leerling-georiënteerd wees (Pretorius, 1982:50). Dit word algemeen aanvaar dat die belangrikste doelstelling van T2-onderrig is om die leerling se kommunikatiewe vermoëns te ontwikkel (Widdowson, 1978:67).

Wat toetsing betref, is die implikasie hiervan dat die doelstelling van T2-toetsing sal wees om die leerling se kommunikatiewe vermoë te toets. Die term "communicative competence" word dikwels as doelstelling gestel in kommunikatiewe onderrig (Widdowson, 1978:67). Die vraag wat hieruit voortvloei, is: Wat presies word verstaan onder die term "communicative competence"? Dus - wat is dit presies wat getoets behoort te word?

Daar is verskeie sienings van wat "communicative competence" behels. Widdowson (1978:144) sien "communicative competence" as die vermoë om "diskoers" te interpreteer. "Diskoers" verduidelik hy as "larger stretches of language", baie meer as net die produksie van enkele ongekontekstualiseerde sinne:

"... the consideration of use requires us to go beyond the sentence and to look at larger stretches of language. Normal linguistic behaviour does not consist in the production of separate sentences but in the use of sentences for the creation of discourse" (Widdowson, 1978:22).

Wat dus getoets moet word, is die leerling se vermoë om diskoers te skeep en diskoers te verstaan/verwerk.

Daar is verskeie ander sienings van die term "communicative competence". Volgens Johnson (1982:14-16) behels "communicative competence" drie tipes kennis, nl. kennis van die grammatika, betekenis en gebruik van die taal. Een van die definisies wat die wydste inslag gevind het, is dié een van Canale en Swain. Hulle sien "communicative competence" as 'n sisteem van kennis wat bestaan uit die volgende vier komponente: sosiolinguistiese vaardighede, grammatika, diskoers en strategiese komponente (Canale & Swain, 1980:27). Dus: am

die leerling moet die grammatikale strukture van die taal onderrig word; sosiolinguistiese vaardighede impliseer die leer van geskikte taalgebruik, en diskoers het te doen met die vermoë om grammatikale vorms en betekenis in geskrewe en gesproke diskoerse té verwerk. Strategiese komponente impliseer die gebruik van verbale en nie-verbale strategieë om kommunikasie te bevorder en om te kompenseer vir 'n gebrek aan die vermoë om met die korrekte verbale uiting vorendag te kom. Al vier die komponente wat deur Canale en Swain genoem word as deel van "communicative competence", behoort dus in die toetsing van die T2 aandag te geniet.

Wanneer besin word oor die doelstellings van T2-onderrig (en -toetsing), is dit byna vanselfsprekend dat die vier vaardighede van lees, skryf, praat en luister betrokke sal wees:

"... the aims of language teaching courses are very commonly defined in terms of four skills: speaking, understanding speech (or listening), reading and writing" (Widdowson, 1978:57).

Die term "language skill" word deur Chamberlain (1986:5) omskryf as "the ability to use and understand language, whether written or spoken, that is appropriate to a variety of purposes and situations."

Oor die presiese rol van die vier vaardighede in T2-onderrig is daar al baie (uiteenlopende) sienswyses geopper. Daar is diegene wat voel dat dié vier vaardighede nie eers in geïsoleerde verband genoem mag word nie, omrede werklike taalgebruik 'n weerspieëling is van die integrasie van die vier vaardighede. Widdowson (1978:144) sowel as Morrow (1979:153) is sterk ten gunste van 'n geïntegreerde benadering. Morrow gee die volgende as rede vir die feit dat hy integrasie van die vaardighede voorstaan: "It is conceivable that a candidate may prove quite capable of handling individual enabling skills, and yet prove quite incapable of mobilizing them in a use situation or developing appropriate strategies to communicate effectively" (1979:153).

Ook Heaton (1976:3-4) voel dat 'n skeiding van die vier vaardighede onder alle omstandighede altyd 'n baie kunsmatige skeiding sal wees en dat 'n poging om die vier vaardighede te skei, sal lei

tot 'n ooreenvoudiging van al die aspekte wat betrokke is by kommunikasie. Aan die ander kant is daar diegene wat voel dat dié vier vaardighede inisieel apart van mekaar onderrig moet word, waarna hulle, op 'n meer gevorderde vlak van T2-onderrig, al meer as 'n geïntegreerde geheel sal funksioneer. Een van die voorstanders van hierdie sienswyse is Ponterotto (1986:88). Sy spreek haar soos volg uit t.o.v. die plek van die vier "skills" in die T2-klaskamer:

"It has often been noted and generally accepted that the aim of F.L. teaching is the acquisition of the four language skills. In the early stages of F.L. learning the language skills seem to develop independently. Once a more advanced level of communicative competence has been reached by the learner, a more comprehensive approach ... and the simultaneous development of competence in all four skills may be used."

Ponterotto stel voor dat die vier vaardighede in die vroeë stadium van T2-onderrig in die volgende volgorde, onafhanklik van mekaar, onderrig moet word: luister, praat, lees en skryf. Sy benadruk dat ook die toetsing 'n weerspieëling moet wees van hierdie volgorde ("Testing must therefore be directed towards the ascertaining of competence in listening, speaking, reading and writing") (Ponterotto, 1986:88).

Omdat die lees- en die skryfvaardigheid tradisioneel nog altyd meer "bruikbaar" was as dit by evaluering kom, is die luister- en praatvaardighede, wat toetsing betref, deur die jare erg verwaarloos. Kommunikatiewe onderrig impliseer dat die toetsing van dié twee "verwaarloosde" vaardighede tot hul reg sal kom.

Afgesien van die voortdurende wisselwerking tussen kommunikatiewe onderrig en -toetsing, kan toetsing ook 'n doel dien in dié opsig dat die evaluering van 'n leerling se T2-vaardigheid gewoonlik plaasvind aan die einde van 'n les, lessiklus of bepaalde termyn. Dié evaluering voorsien die onderwyser onmiddellik van die informasie wat hy nodig het om 'n nuwe situasie-analise te maak wat aangewend word vir die ontwerp van toekomstige onderrig-leer-situasies (Opperman, 1983:125).

(Effektiewe) toetsing kan soms noodsaaklike aanpassings verg van beide die leerling en die onderwyser en kan ook 'n belangrike motiveeringsfaktor vir albei wees.

## 2.5 Kriteria vir die evaluering van T2-toetse

### 2.5.1 Inleiding

Onderwys bestaan essensieel uit vyf stappe, nl. die omskrywing van doelstellings, die keuse van leerstof, die keuse van onderrigmetodes, die onderrig self en die toetsing van onderrigresultate. Toetsing is dus 'n integrerende deel van die onderwysprogram en toetse en eksamens behoort dus met sorg opgestel te word. Toetskonstruksie het 'n gespesialiseerde terrein geword en onderwysers behoort op 'n geldige, objektiewe en betroubare wyse hul leerlinge se vordering te bepaal (Pretorius, 1982:44-45). Daar is 'n aantal kriteria van belang betreffende T2-toetsing waarvan elke T2-onderwyser kennis behoort te dra, nl. geldigheid; betroubaarheid; subjektiwiteit/objektiwiteit.

### 2.5.2 Geldigheid

Die geldigheid van 'n toets verwys na die mate waarin die toets meet wat dit veronderstel is om te meet (Valette, 1977:44). Elke toets behoort so geldig as moontlik gemaak te word. Heaton (1976:153) gee die volgende voorbeeld van 'n ongeldige toetsitem: In 'n toets wat daarop aanspraak maak om die leerling se skryfvaardigheid te toets, sal die volgende vraag "ongeldig" wees: "Is photography an art or a science? Discuss." Dié vraag vereis kennis van fotografie en gevolglik word leerlinge met sodanige kennis bevoordeel bo ander by wie die kennis ontbreek - die leerling se skryfvaardigheid word nie met 'n vraag soos dié getoets nie.

Morrow (1979:147) onderskei tussen vyf tipes geldigheid nl.:

- gesigsgeldigheid ("face"): oppervlakkig beskou, blyk die toets geldig te wees;
- inhoudsgeldigheid: die toets is 'n refleksie van die betrokke sillabus;
- voorspelbaarheidsgeldigheid: die toetsresultate kan as 'n akkurate voorspelling beskou word van leerlingvermoë in 'n

aangewese situasie

- konkurrente geldigheid: die toets sal soortgelyke resultate gee as bestaande, ooreenstemmende toetse wat reeds afgelê en beoordeel is;
- konstruksiegeldigheid: die toets is 'n akkurate refleksie van die beginsels van 'n geldige T2-verwerwingsteorie.

Morrow (1979:147) meen dat daar nie 'n konsep soos "absolute" geldigheid bestaan nie. Geldigheid bestaan net in terme van gespesifiseerde kriteria; indien daar dus iets met die kriteria verkeerd is, sal die toetsgeldigheid wat op dié kriteria berus, vals wees.

Volgens Lado (1961:30) is geldigheid nie 'n algemene faktor nie, maar wel 'n spesifieke. Hy illustreer dié aanname met die volgende voorbeeld:

"If a test of pronunciation measures pronunciation and nothing else, it is a valid test of pronunciation; it would not be a valid test of grammar or vocabulary because it does not test grammar or vocabulary" (Lado, 1961:30).

Wat kommunikatiewe toetsing betref, impliseer geldigheid natuurlik dat die leerling se kommunikatiewe vermoëns getoets moet word, en niks anders nie. Uiteraard sal verskillende tipes kommunikatiewe toetse verskillende doelstellings nastreef; tog sal die breë, omvattende doelstelling vir alle kommunikatiewe toetse wees om die leerling se vermoë te toets om in die betrokke T2 te kan kommunikeer. As die onderwyser byvoorbeeld vir sy leerlinge 'n "cloze test" gee (bv. in die vorm van 'n gesprek tussen 'n aantal persone), en hy penaliseer die leerling vir spelfoute, sal die toets daardeur sy geldigheid verloor. Die doelstelling van só 'n "cloze test" sal wees om vas te stel of die leerling die gesprek begryp en of hy oor die nodige woordeskat beskik om die ontbrekende woorde in te vul. Spelling kan wel van belang wees wanneer die leerling se skryfvermoë getoets word. As die leerling, bv. in 'n toets gevra word om skriftelik aansoek te doen om 'n betrekking, sal spelling beslis 'n rol speel. Dit is ook moontlik dat komponente (of "onderafdelings") van kommunikatiewe vaardigheid getoets kan word.

Die leerling maak immers stelselmatig vordering op sy pad na T2-verwerwing en verwerf eers "komponente" van die T2 voordat hy n aanvaarde bevoegdheidsvlak bereik.

### 2.5.3 Betroubaarheid

Betroubaarheid word oor die algemeen beskou as die konstantheid van meting ("Does it measure consistently?") (Broughton et al., 1978:159). Betroubaarheid dui dus die mate aan waarin n bepaalde toets se resultate ooreenstem met dié van n ander, goeie toets ten opsigte van dieselfde prestasiegebied (Pretorius, 1982:49). Volgens Pretorius (1982:47) bevat alle toetse n metingsfout, wat verminder kan word deur behoorlike toetskonstruksie. n Toets se betroubaarheid kan verhoog word deur die aantal items te vermeerder, asook deur die verbetering van die kwaliteit van elke toetsitem.

Cohen (1979:33)) verwys na drie faktore wat n rol speel by betroubaarheid, nl.:

- toetsfaktore: dit verwys na inherente faktore soos bv. die tipe toetsitems, die inhoud van elke item en die lengte van die totale toets. Net soos Pretorius is Cohen ook van mening dat hoe langer die toets is, hoe meer betroubaar sal dit wees.
- situasionele faktore: Hiermee word bedoel bv. die wyse waarop die eksaminator die instruksies gee, en "fisiese" faktore in die lokaal (beligting, klankdigtheid, temperatuur, ens.). Hierdie en ander faktore kan n invloed hê op die gehalte van die leerlingprestasie.
- individuele faktore: hieronder word verstaan die leerling se fisiese toestand, sy gemoedstemming, vlak van motivering, asook sy I.K., taalaanleg en ondervinding in die skryf van die spesifieke tipe toets.

Morrow (1979:146) verwys na die begrippe geldigheid en betroubaarheid as "twin concepts". Volgens Lado (1961:31) is betroubaarheid n voorvereiste vir geldigheid; Finocchiaro en Brumfit (1983:189) is van mening dat toetsbetroubaarheid nie naastenby so belangrik is as toetsgeldigheid nie. Yeld (1987:69) wys op die feit dat verskeie "ingewortelde" sienings i.v.m. T2-toetsing baie probleme

maties geword het sedert die kommunikatiewe benadering inslag gevind het:

"Fundamental concepts in the communicative language movement (such as its emphasis on language-in-use, the negotiation of meaning and authenticity of context and purpose have made attempts at reliable and valid assessment problematic".)

#### 2.5.4 Objektiwiteit/Subjektiwiteit

Nog 'n faset van toetsing wat ietwat "problematies" geword het sedert die kommunikatiewe benadering, is die hele kwessie van subjektiwiteit versus objektiwiteit. 'n Objektiwiese toets is 'n toets waarin net één antwoord (per toetsitem) korrek is. Objektiwiese toetsitems neem gewoonlik die vorm aan van veelvuldige keusevrae, waar/vals-vrae en "matching" (Finocchiaro & Brumfit, 1983:188).

By subjektiwiese toetse word meer van die leerling vereis as om 'n keuse te maak; hier is sprake van produksie en kreatiwiteit.

Dié essensiële verskil tussen subjektiwiese- en objektiwiese toetse bring ook mee dat die nasien van die twee tipes toetse aansienlik sal verskil:

"... objective tests are those which can be marked almost entirely mechanically ... Subjective tests on the other hand can only be marked by human beings with the necessary linguistic knowledge, skill and judgement" (Broughton et al., 1978:146-147).

Beide Heaton (1976:11) en Broughton et al. (1978:147) wys daarop dat die opstel van beide objektiwiese en subjektiwiese toetse 'n subjektiwiese aangeleentheid is, aangesien dit die eksaminator is wat besluit watter toetsitems ingesluit gaan word; ook besluit hy op die veld wat getoets gaan word, die moeilikheidsgraad, ens. "Subjektiwies" en "objektiwies" is dus terme wat na die nasien/punte-toekenning van toetse verwys.

Die strewe na objektiwiteit in T2-toetsing het in die kommunikatiewe benadering van minder belang geword (Carroll & Hall, 1985:3).

Die redes hiervoor kan soos volg bewoerd word:

- In 'n objektiewe toets word byna geen, indien enige, produksie van die leerling vereis nie. In 'n subjektiewe toets is die leerling se vermoë om te produseer 'n kardinale faktor.
- In 'n objektiewe toets moet die leerling sy antwoorde aanpas by die eksaminator se keuse van taalgebruik; in 'n subjektiewe toets kan die kandidaat sy eie norme stel ("... an objective test can tell us nothing of the norms which the candidate himself would apply in a use situation ...") (Morrow, 1979:146).

In 'n objektiewe toets is dit baie moeilik om aspekte soos die keuse van woordeskat, T2-vlotheid, vindingrykheid, aanpasbaarheid en die vermoë om te kommunikeer, te toets. Dit is dus te begrype dat subjektiewe toetsing 'n integrale en onvermydelike faset van T2-toetsing geword het. Van der Walt (1987:32) verwys na subjektiewe toetsing as 'n "necessary evil" en voer aan dat kommunikasie 'n komplekse faktor is en dat die komplekse aard van taal en kommunikasie subjektiewe maatstawwe vereis. Om die hele dilemma van subjektiwiteit/objektiwiteit te oorbrug, stel Carrol en Hall (1985:3) sowel as Finocchiaro & Brumfit (1983:188) voor dat daar gebruik gemaak moet word van beide subjektiewe en objektiewe toetse in 'n T2-toetsprogram, om sodoende te voorkom dat enige individuele leerling(e) benadeel word.

Benewens die faktore wat reeds genoem is, is daar ook 'n paar ander kriteria wat in ag geneem moet word by die evaluering van T2-toetse. Lado (1961:31) noem bv. die kwessie van ekonomie, wat impliseer dat faktore soos tyd en koste in berekening gebring moet word by die opstel van 'n toets/eksamen. Pretorius (1982:48-49) meld ook dat toetse billik en gebalanseerd moet wees en dat die lengte van die toets moet rekening hou met die werktempo van die leerlinge, sodat onvoldoende tyd nie 'n faktor is wat die toetsresultate kan beïnvloed nie.

## 2.6 Tipes toetse wat aangewend kan word

### 2.6.1 Verskille tussen toetse t.o.v. doelstellings

Dit is vanselfsprekend dat die doel van die toets (of eksamen) sal bepaal watter tipe toets aangewend sal word. Só verskil die doel van die klaskamertoets bv. van dié van die eksterne eksamen

in dié opsig dat lg. gewoonlik gemik is op die seleksie van leerlinge (vir 'n bepaalde kursus, vir bevordering, e.d.m.) terwyl die klaskamertoets se doelwitte uiteenlopend van aard kan wees (Heaton, 1976:2).

Daar word gewoonlik onderskei tussen formele en informele toetsing. Informele toetsing is 'n integrale deel van onderrig en voorbeelde hiervan is: mondelinge vrae en antwoorde, asook "klastoetse" wat deur die leerlinge self gemerk word om hulle 'n aanduiding te gee van hul eie leemtes. Formele toetse kan gegee word aan die begin van 'n kursus om leerlinge te differensieer, gedurende 'n kursus om vordering te bepaal, en aan die einde van 'n kursus om 'n bepaalde kwalifikasie te behaal (Dawson, 1984:51).

Valette (1977:5-6) onderskei tussen vier tipes T2-toetse:

- 'n prognostiese toets: dit is 'n toets wat 'n aanduiding kan gee of die leerling in staat sal wees om die T2 te bemeester en, indien wel, hoeveel die leerling in die betrokke taal in staat sal wees om te leer. Dié tipe toets word dus gewoonlik gebruik voor die aanvang van 'n kursus.
- 'n Vaardigheidstoets: d.i. 'n toets wat daarop gemik is om vas te stel wat 'n leerling werklik van die taal weet.
- 'n Bekwaamheidstoets: die doel hiervan is om vas te stel hoeveel die leerling geleer het in 'n bepaalde kursus.
- 'n Diagnostiese toets: die doel hiervan is om vas te stel wat nog onderrig moet word.

Hoewel elkeen van hierdie vier tipes toetse 'n rol kan speel in die kommunikatiewe benadering (afhangende van die omstandighede) wys Van der Walt (1987:23-24) daarop dat veral die vaardigheidstoets 'n besondere rol behoort te speel wat T2-toetsing betref. Wat prognostiese toetsing betref waarsku Broughton et al. (1978:157) dat daar geen toets bestaan wat met sekerheid kan bepaal of 'n leerling die betrokke T2 sal kan bemeester of nie.

Met behulp van 'n vaardigheidstoets kan vasgestel word hoe goed die leerling homself in spesifieke (T2-) situasies sal kan laat

geld ("The basic question being asked is 'Does he know enough English to...'" ) (Broughton et al., 1978:158).

M.b.v. 'n bekwaamheidstoets kan vasgestel word in watter mate onder-rigdoelstellings bereik is. Die vraag van belang hier is: Het die leerling geleer dit wat aan hom onderrig is? Die bekwaamheids-toets kan 'n doel dien om die gehalte van die onderrigprogram te evalueer asook die gehalte van die onderrig (Broughton et al., 1978:158).

Daar is nie 'n waterdigte skeiding tussen dié vier tipes toetse nie, en oorvleueling vind dikwels plaas (Van der Walt, 1987:24).

## 2.6.2 Verskille tussen toetse t.o.v. formaat

Afgesien van die genoemde onderskeid tussen T2-toetse, wat bepaal word deur verskille in doelstellings, is daar ook formatiewe verskille tussen toetse. So kan daar onderskei word tussen "diskreet-punt"-toetse en geïntegreerde toetse of "globale" toetse. 'n Diskreet-punt-toets is 'n toets wat slegs op één element van die taal fokus op 'n keer:

"Each test item is aimed at one and only one element of a particular component of a grammar ... such as phonology, syntax or vocabulary. Moreover, a discrete point test purports to assess only one skill at a time ..." (Oller, 1979:37).

Die begrip "geïntegreerd" is in teenstelling met die begrip diskreet-punt en hier word die leerling se globale taalvermoë getoets; sy vermoë om die taal te begryp en aan te wend in 'n spesifieke, konkrete situasie (Valette 1977:12).

Omdat die leerling se T2-kommunikasievermoë in die kommunikatiewe benadering van belang is, is dit dus vanselfsprekend dat aan geïntegreerde toetsing 'n baie meer prominente plek toegeken sal word as aan "discrete point testing", hoewel lg. seker in sekere uitsonderlike gevalle nog 'n doel kan dien. Davies (1985a:23) meen dat die meeste kommunikatiewe T2-toetse 'n kompromie sal wees tussen 'n diskreetpunt-benadering en 'n geïntegreerde benadering om die volgende rede:

"... in everyday language use it is necessary to request repetitions of items and even of single sounds, in other words to move from the integrative into the discrete point mode."

Hy beskou dus die diskreetpunt- en geïntegreerde toetse as 'n kontinuum.

## 2.7 Die Onderskeid tussen taalkennis ("usage") en taalproduksie ("use")

Die terme "usage" en "use" manifesteer hulself in verskeie vorme in die literatuur. Chomsky het reeds al verwys na die terme "competence" en "performance". Daar word ook soms verwys na "recognition" en "production" (Heaton, 1976:6-7). Al dié verskillende terme openbaar dat daar nog altyd in die geskiedenis van taalonderrig 'n bewustheid bestaan het dat blote kennis van 'n taal nie dieselfde is as die vermoë om die taal in 'n praktiese gebruik-situasie op 'n korrekte en sosiaal-aanvaarbare wyse aan te wend nie - dus die vermoë om in die betrokke T2 te kan kommunikeer.

Die oorkoepelende doelstelling van T2-onderrig is die vorming van kommunikatiewe vaardighede. Die intieme verbondenheid tussen onderrig en toetsing impliseer dat dieselfde doelstelling wat by onderrig nagestreef word, ook by toetsing sal geld. Die implikasie van hierdie doelstelling vir T2-toetsing is dus dat die leerling se kommunikatiewe vermoëns getoets moet word.

Opperman (1983:125) is van mening dat "tradisionele" T2-toetsing 'n ongekompliseerde aangeleentheid was, omdat dit slegs nodig was om die leerlinge se kennis oor die grammatikale strukture en woorde-skat wat in 'n bepaalde les/lesreeks onderrig is, te toets. Widdowson (1978:1-3) onderskei tussen "korrekte" en "aanvaarbare" (of "toepaslike") taalgebruik. (Hy gebruik die terme "correctness" en "appropriacy"). Hy wys tereg daarop dat dit geen doel dien om net aan 'n leerling te lêer hoe om korrekte sinne te produseer nie, die leerling moet geleer word om die "regte ding" op die "regte tydstip" kwyf te raak. Voorheen was die klem dus op "usage", wat impliseer die vermoë om sinne te identifiseer en te vorm wat grammatikaal "korrek" is. Met die kommunikatiewe benadering het die klem verskuif na "use":

"Someone knowing a language knows more than how to understand, speak, read and write sentences. He also knows how sentences are used to communicative effect ... we are generally called upon to produce instances of language use: we do not simply manifest the abstract system of the language, we at the same time realize it as meaningful communicative behaviour" (Widdowson; 1978:1-3).

In die kommunikatiewe opset moet daar dus deurentyd gepoog word om die leerling se kommunikatiewe vermoëns in die betrokke T2 te verbreed, en die toetsing/eksaminering moet hierby aansluit. Die klemverskuiwing na "use" (i.p.v. "usage") impliseer egter nie dat korrektheid nie meer van belang is nie; intendeel, in die kommunikatiewe benadering word korrekte taalgebruik net gesien as een faset van 'n groter geheel.

Heaton (1976:6-7) gee 'n praktiese voorbeeld van hoe om die klem in toetsing te verskuif van "recognition" na "production":

In die volgende toetsitem word die leerling se vermoë om 'n korrekte taalvorm te herken, getoets:

"Choose the correct answer and write A, B, C or D.

I've been standing there \_\_\_\_\_ half an hour.

- A since
- B during
- C while
- D for

This multiple-choice test item tests the student's ability to recognise the correct form: this ability is obviously not quite the same as the ability to produce and use the correct form in real-life situations ...

If the four choices were omitted, the item would come closer to being a test of production, e.g.

Complete each blank with the correct word:

I've been standing there \_\_\_\_\_ half an hour."

Indien daar "kommunikatiewe" T2-onderrig gegee word, en die leerling word aan 'n grammatikatoets onderwerp, gaan die kommunikatiewe

doelstelling verlore en só n tipe toets sal n gaping meebring tussen onderrig en toetsing, i.p.v. dat T2-toetsing n natuurlike "gevolg" van T2-onderrig is.

## 2.8 Gevolgtrekking

Dit is duidelik dat daar talle faktore is wat ter sprake kom by die ontwerp van n T2-toetsprogram. Onderrig en toetsing moet by mekaar aansluit. Indien dit nie die geval is nie, kan beide onderrig en toetsing taamlik sinloos raak. Dit is belangrik om te toets presies dit wat onderrig word. Kommunikatiewe onderrig vereis kommunikatiewe toetsing.

Sonder duidelik geformuleerde doelstellings het nóg onderrig nóg toetsing n vertrekpunt of n "eindbestemming". As die doelstelling van n spesifieke reeks lesse was om die leerling se praatvaardigheid in n spesifieke T2-situasie te ontwikkel; moet die doelstelling van dié lesreeks se toets(e) wees om die leerling se vermoë om homself in só n situasie te handhaaf, getoets word. As só n lesreeks afgesluit word met bv. n grammatikatoets, ontstaan daar onmiddellik n geweldige gaping tussen onderrig en toetsing. Só n toets sou nie as geldig beskou kon word nie. Die tipe toets wat gebruik word, sal afhang van die beoogde doelstellings. Wat die aard van die toetsinhoud betref, blyk dit dat, wat kommunikatiewe toetsing betref, globale toetsing n beter opsie is as diskreetpunt-toetsing, omrede dié tipe toetsing van die leerling T2-produksie vereis. In kommunikatiewe onderrig én toetsing behoort die klem te wees op leerlingproduktiwiteit. Aan die einde van die les (en toets) is die vraag wat die leerling met die taal kan doen.

Kommunikatiewe toetsing het nuwe sienswyses oor verskeie aspekte rakende T2-toetsing meebring, en dit is belangrik dat daar daarvan kennis geneem behoort te word.

## HOOFSTUK 3

### Kenmerke van 'n kommunikatiewe toets

#### 3.1 Inleiding

In hierdie hoofstuk word spesifiek op kommunikatiewe T2-toetsing gefokus. Hoewel die verskillende kenmerke van 'n kommunikatiewe T2-toets mekaar oorvleuel en interaktief is, sal 'n poging aangewend word om elkeen afsonderlik te bespreek. By T2-toetsing (net soos by T2-onderrig) moet in gedagte gehou word dat werklike taalgebruik interaktief is, asook onvoorspelbaar, gekontekstualiseerd, doelmatig en outentiek (Carroll, 1980:12). Dus moet T2-toetsing ook al hierdie eienskappe toon. Die kommunikatiewe benadering weerspieël sosiolinguistiese beginsels. Beide Davies (1985a:24) en Wesche (1981:560) maak melding van die invloed van die sosiolinguistiek op T2-toetsing. By kommunikatiewe onderrig word die klem geplaas op realistiese taalgebruik in outentieke situasies. Die invloed van die sosiolinguistiek het meegebring dat: kommunikatiewe T2-onderrig en -toetsing plaasvind in ooreenstemming met leerlingbehoef-tes; daar aanvaar word dat taalgebruik konteksgebonde is; die evaluering van leerlingaktiwiteite van belang is; daar aanvaar word dat taalgebruik interaktief en onvoorspelbaar is en dat tyd in 'n gespreksituasie 'n faktor is. Laastens is dit van belang dat daar in kommunikatiewe toetse van outentieke taalgebruik gebruik gemaak moet word, en dat kommunikatiewe toetse onder normale omstandighede kriteriumgerig is.

#### 3.2 Kommunikatiewe toetsing is afgestem op leerlingbehoef-tes

Die eerste faktor van belang is dat T2-toetse (net soos T2-onderrig) afgestem moet wees op die behoeftes van die T2-leerling (Van der Walt, 1987:28). Ook Carroll (1980:8) maak melding hiervan:

"... language ... must be taught and tested according to the specific needs of the learner."

Daar moet dus 'n analise gemaak word van die behoeftes van die bepaalde groep T2-leerders. Johnson & Morrow (1981:6) is van mening dat 'n behoefteanalise gemaak kan word deur ondersoek in te stel na

die T2-situasies waarin die bepaalde groep T2-leerders hulself gaan bevind.

Waaruit bestaan die behoeftes van die T2-leerder? Een van die belangrikste en mees algemene behoeftes van T2-leerders is die behoefte om in die betrokke T2 te kan kommunikeer:

"Over the past twenty years, one of the major reasons that students have been enrolling in language classes is to acquire the ability to communicate with people of a different linguistic background" (Valette, 1977:119).

Toohey (1984:388) meld dat een van die behoeftes van T2-leerlinge is om hulself in die T2-klaskamer te kan handhaaf; maar dat daar afgesien van die skoolsituasie, baie ander situasies is waarin die leerling homself wil kan handhaaf. Sy stel dit ook dat leerling-behoeftes sal wissel na gelang van o.a. die omgewing. Só sal leerlinge in stedelike gebiede se behoeftes waarskynlik verskil van dié van leerlinge op die platteland. Toohey maak melding van 'n studie wat gemaak is deur Joan Tough in 1977, waarin die volgende bevind is:

"children in school are required to use language to describe things, to interpret events, to explain processes, to predict outcomes and to use language for "harmonious" interaction with peers and teachers" (1984:388).

Dit impliseer dus dat taalaktiwiteite geïdentifiseer moet word waarmee die T2-leerlinge na alle waarskynlikheid te doene sal kry.

Carroll & Hall (1985:4) en Stern (1983:259) wys op die feit dat die bepaling van leerlingbehoeftes eers binne die opset van kommunikatiewe onderrig en -toetsing na vore getree het. Voorheen was Engelse T2-toetse van 'n vae, "algemene" aard; die leerling se aspirasies en toekomstige beroep is bv. buite rekening gelaat. 'n Belangrike aspek van kommunikatiewe toetsing is dat die spesifieke T2-leerlinge-se T2-aspirasies en -behoeftes fyn bepaal word, en dat daar dan gepoog word om daaraan te voldoen:

"A communicative test, derived from a study of communicative needs, has to take much more account of the specific requirements of a defined person or group (Carroll & Hall, 1985:4).

Omrede T2-toetse afgestem is op leerlingbehoefte, verdeel Carroll & Hall kommunikatiewe toetse in drie groepe, nl. beroepsgerigte toetse, opvoedingsgerigte toetse en toetse wat gerig is op sosiale interaksie in bepaalde T2-situasies (1985:4).

Daar bestaan tans verskeie modelle vir behoeftebepaling. Bekende modelle vir behoeftebepaling waarvan gebruik gemaak kan word, is die een van Munby (1978) asook dié van Richterich en Chancerel 1978. (Lg. is ook die Raad van Europa se model vir behoeftebepaling). Volgens lg. model word behoeftes deur drie instansies bepaal, nl. deur die leerder self, die onderriginstansie en die gebruiker (d.i. die toekomstige werkgewer). Dit is van belang om daarmee rekening te hou dat behoeftebepaling 'n deurlopende proses is. Die onderrig-leer-sirkel neem 'n aanvang by die bepaling van die T2-leerlinge se behoeftes en daar moet deurlopend met leerlingbehoefte rekening gehou word.

### 3.3 Situasie- of konteksgebondenheid

Om woorde, sinne of strukture in "isolasie" aan die T2-leerling te bied, dien geen doel nie. Taalverwerwing vind baie meer suksesvol plaas as taal binne 'n bepaalde konteks geplaas word. Seliger (1985:2) noem ook dat "when language is embedded in a social context it conveys meanings other than those present in the sentence in isolation." Wesche (1981:533) noem ook dat kommunikasie altyd doelgerig ("purposive") is. Taal vind nie in 'n "lugleegte" plaas nie, maar wel in 'n bepaalde situasie/konteks; met bepaalde mense wat om bepaalde redes aan die kommunikasie deel het. Hierdie konteksgebondenheid van taal is nou verwant aan die vorige kenmerk, nl. leerlingbehoefte. Die leerling wil in staat wees om in bepaalde T2-situasies te kan kommunikeer (Howard, 1980:275). Morrow (1979:149) meld dat dit van belang is vir die T2-student om homself in bepaalde situasies te kan handhaaf; om te weet hoe om teenoor bepaalde persone op te tree; en om te weet watter tipe taalgebruik in die besondere situasie aanvaarbaar sal wees. Taalgebruik kan soms formeel wees (soos wanneer die leerling met meerderes te doen het) of informeel (soos wanneer die leerling met sy gelykes kommunikeer).

Howard (1980:276) noem dat die spesifieke konteks sal voorskryf watter "rol" of "status" die deelnemers sal vervul, dit sal die formaliteit/informaliteit van die taalgebruik bepaal; asook die bui en houding van die deelnemers, en hul houding t.o.v. mekaar en die bepaalde situasie. Al hierdie faktore sal weer 'n invloed uitoefen op linguistiese keuses wat gemaak moet word; soos bv. die keuse van woorde en strukture, en die aanwending van klem en intonasie. Wat T2-toetsing betref, kom dit dus daarop neer dat die funksionele betekenis van taal getoets moet word. Die T2-leerling moet in staat wees om taalgebruik te interpreteer en te gebruik:

"Language in use almost always involves interaction between language producer and language receiver. An important and obvious - though in language testing generally neglected - result is that both production and reception are usually involved and particularly with the spoken language, often in rapid succession" (Porter, 1982:192).

'n Verdere vraag van belang hier is: pas die taal by die situasie en by wat gesê is? Die leerling moet dus blootgestel word aan 'n besondere (outentieke) T2-situasie. "Give the correct forms of the verbs" is niksseggend; maar 'n toetsitem soos "Complete the following application form ..." stel wel 'n kontekstuele eis aan die T2-leerling. Dit bring ons by 'n volgende belangrike kenmerk van kommunikatiewe toetsing, nl. die feit dat dit leerlingaktiwiteite is wat getoets moet word in bepaalde situasies.

Van der Walt (1987:28) stel dit dat daar geen algemene konsep van kommunikatiewe bevoegdheid bestaan nie, maar slegs bevoegdheid in spesifieke T2-aktiwiteite of take wat deur die leerling uitgevoer word. Ook is dit belangrik dat die vlak/peil van bevoegdheid waaraan die leerling behoort te voldoen, gedefinieer en duidelik gespesifiseer moet word. Die vlak van bevoegdheid wat vereis word, sal varieer van aktiwiteit tot aktiwiteit (Porter, 1982:192).

Carroll & Hall (1985:18) maak melding daarvan dat die toetsmateriaal op die regte "moeilikeidsvlak" moet wees, anders kan effektiewe evaluering nie plaasvind nie. Hulle noem ook dat die toetsmateriaal verstaanbaar en interessant moet wees vir die leerling, en dat die leerling se kulturele agtergrond in aanmerking geneem moet word.

### 3.4 Die toetsing van leerlingaktiwiteite

By kommunikatiewe toetsing, net soos by kommunikatiewe onderrig, is die essensiële vraag wat die leerling in staat is om met die taal te vermag:

"A test should be behaviour-based. In other words what can the speaker (reader)-listener(writer) achieve through language? The performance should be measured on the basis of quality and not necessarily on quantity" (Finocchiaro & Brumfit, 1983:190).

Die T2-toets behoort dus nie 'n "vertoonstuk" te wees van die onderwyser se "oorspronklikheid", "vermoë" of wat ook al nie. Die toets moet wel 'n goeddeurdagte instrument wees wat die leerling in staat kan stel om te wys waartoe hy in staat is betreffende die gebruik van die T2. As 'n leerling dus in staat is om sinne foutloos om te sit van die "active voice" na die "passive voice", sê dit wel iets van sy vermoë, en spesifiek van sy grammatikale vaardigheid maar nog niks van sy taalgebruiksvaardigheid nie. Die leerling was dus wel "produktief", maar nie in dié sin dat hy kon bewys dat hy 'n sekere realistiese, outentieke taak binne 'n bepaalde konteks kan vermag nie. Dit bring ons weer by die kwessie van diskreetpunt versus geïntegreerde toetsing, dit gaan dus hier oor die formaat van die toets. By "discrete point"-toetsing is daar min sprake van leerlingproduksie; daar word meerendeels slegs van die leerling verwag om 'n keuse te maak uit 'n aantal moontlikhede ("veelvuldige keusevrae") óf om die korrekte vorm te herken. Howard (1980:274) wys daarop dat by sulke tipe toets-items die taal dié is van die toetsopsteller en nie van die leerling nie. Dus is die norme wat gestel word, ook dié van die toetsopsteller, en nie dié van die leerling nie: "In objective - type testing, all the language is that of the test designer. The norms are those of the test designer; there is no opportunity for the examiner to discover which norms the student applies in using the goal language" (Howard, 1980:274). Porter (1982:194) maak melding van twee fases ("stage 1 and stage 2"). Die eerste fase behels objektiewe toetsing en die tweede fase, waarna hy verwys as 'n "more communicative second-stage test", behels globale toetsing. Vir albei is daar 'n plek in die kommunikatiewe benadering.

Rea (1985:21) meld dat die belangrikste doelstelling van kommunikatiewe T2-onderrig is om die leerling sover te kry om sy T2-kennis ("competence") toe te pas (te "perform"). Dus behoort dieselfde doelstelling te geld vir kommunikatiewe T2-toetsing - die toets moet 'n poging wees om vas te stel of die leerling spesifieke T2-handelinge kan uitvoer. Dit gebeur nog dikwels in die praktyk dat "competence" (kennis van die taal) getoets word i.p.v. om leerlinghandelinge ("performance") te toets.

### 3.5

#### Interaksie

Howard (1980:275) definieer interaksie soos volg:

"... an interplay of receptive skills with productive skills, a decoding and encoding of messages, on a dual-based continuum".

In die meeste gevalle van werklike taalgebruiksituasies, is wedersydse interaksie 'n belangrike komponent (Morrow, 1979:149; Porter, 1982:192). "Kommunikasie" kan egter plaasvind in gesproke óf geskrewe vorm en veronderstel die deelname van ten minste twee persone. Die mede-deelnemer(s) ("audience") hoef nie noodwendig fisies teenwoordig te wees nie (soos in die geval van 'n brief, 'n pamflet of 'n advertensie) (Howard, 1980:275). Volgens Morrow (1979:149) is selfs 'n aktiwiteit soos die skryf van 'n brief 'n vorm van interaksie, omdat elke brief 'n leser veronderstel; dus iemand wie se verwagtinge deur die briefskrywer in aanmerking geneem word. Die ontvanger se verwagtinge asook die aard van die verhouding tussen die twee betrokkenes sal 'n besliste effek hê op die inhoud van die brief.

Omdat interaksie 'n belangrike komponent is van kommunikasie, behoort 'n kommunikatiewe toets ook 'n belangrike plek aan interaktiewe handelinge toe te ken. Dit is dus belangrik om in 'n toetsitem vir die leerling 'n denkbeeldige gehoor/gespreksmaat/korrespondent te skep (in die geval van skriftelike toetse). In mondelinge toetsing moet weer daarna gestreef word om werklike interaksie te bewerkstellig, bv. tussen die leerlinge onderling of tussen die onderwyser en leerling. Eensydige monoloë wat deur die leerlinge gevoer word, moet sover moontlik in mondelinge toetsing vermy word, omdat dit nie 'n natuurlike, interaktiewe opdrag is nie. 'n Toetsopdrag soos "Skryf 'n vriendskaplike brief" neem nie die

interaktiewe element van werklike kommunikasie in ag nie. Dié opdrag kan meer "interaktief" gemaak word deur te sê: "Skryf n brief aan jou beste penvriend waarin jy hom uitnoodi om die komende vakansie by jou te kom kuier. Vertel hom/haar van al die interessante dinge wat julle in jou tuisdorp kan doen gedurende n skoolvakansie."

Van gewone "aangesig-tot-aangesig"-interaksie sê Morrow (1979:149) dat dit belangrik is om te onthou dat dit wat deur n persoon gesê word in n groot mate afhang van dit wat vir hom gesê word. Lg. is n feit van groot belang by mondelinge T2-toetse. As die toets die vorm van n "onderhoud" aanneem, moet die onderwyser onthou dat die verantwoordelikheid vir effektiewe kommunikasie berus by beide/al die gespreksgenote (dus by die onderwyser en die leerling(e)):

"In any conversation, it is not the sole responsibility of the speaker to make himself understood. The listener must make an effort to understand" (Edelman, 1987:13).

### 3.6 Onvoorspelbaarheid en tydsgebondenheid

Onvoorspelbaarheid en tydsgebondenheid is ook twee eienskappe wat kommunikasie kenmerk, veral direkte "face-to-face" kommunikasie:

"The processing of unpredictable data in real time is a vital aspect of using language" (Morrow, 1979:148).

Taal is kreatief en onvoorspelbaar en dié faktor behoort dus in n kommunikatiewe toets teenwoordig te wees (Howard, 1980:275). Hoe n gewone, informele gesprek gaan verloop, is n totale onvoorspelbare faktor. In die geval van n vooraf-bepaalde onderhoud kan die gesprek wel deur die onderhoudvoerder gemanipuleer word, maar selfs dan is die rigting waarin die gesprek gaan ontwikkel vir die persoon met wie die onderhoud gevoer word, onbekend en onvoorspelbaar.

Taalgebruik is nie net onvoorspelbaar nie, maar moet ook, in direkte kommunikasie, voortgebring óf verwerk word binne n beperkte tydsduur. In n werklike, outentieke situasie sal daar van n gespreksgenoot

verwag word om binne n beperkte tydsduur op taalgebruik, gebare, gebeurtenisse, ens. te reageer:

"An exchange of the oral type, considered in the optique of immediacy, involves a time pressure if communication is not to trail away, break down or cease by mutual consent, ..." (Howard, 1980:275).

Gewoonlik is die tydsfaktor onbewustelik teenwoordig; veral by moedertaalsprekers. Van die T2-leerling kan dus verwag word om, in n toetssituasie, binne n bepaalde tydsduur op T2-prikkels te reageer. Dié verwagting kan egter spanning veroorsaak by die leerling, wat nie net sy reaksies kan belemmer nie, maar ook die gehalte daarvan kan beïnvloed. Hoewel die snelheid van n leerling se respons dus by die toekenning van n punt in oorweging gebring moet word, moet daar nie op n doelbewuste wyse druk op die leerling uitgeoefen word om "vinnig genoeg" te reageer nie. Hoewel tyd n faktor is wat teenwoordig is by skriftelike én mondelinge toetse, is dit veral by lg. dat die kind kan voel dat tyd n faktor is wat by hom spanning kan veroorsaak.

### 3.7 Outentisiteit

Wat die kenmerke van n kommunikatiewe toets betref, is daar oral eenstemmigheid dat outentisiteit n belangrike faktor is. Finocchiaro & Brumfit (1983:192) beveel aan dat toetsitems wat daarop gerig is om kommunikatiewe vaardigheid te toets, in korrelasie moet wees met werklike taalgebruik en ook in n outentieke konteks aangebied moet word. Volgens hulle sal n ideale toetssituasie een wees waarin ouer, meer ervare leerlinge (of moedertaalsprekers?) fisies teenwoordig is sodat die leerling "outentieke" handelinge in spesifieke situasies moet uitvoer (soos bv. om telefoonoproep te maak, etes te bestel, besprekings te maak, aansoek te doen vir bv. n betrekking). Die leerling word dus in elke situasie "gekonfronteer" met die ouer, meer ervare leerling se optrede en taalgebruik. Omdat dié aanbeveling egter onprakties is, word aanbeveel dat daar tog daarna gestreef moet word om outentieke situasies te simuleer (Finocchiaro & Brumfit, 1983:192).

Howard (1980:280) beveel ook aan dat daar gebruik gemaak word van outentieke taalgebruikssituasies; bv. van opnames waarin moeder-taalsprekers "normale" gesprekke voer oor 'n verskeidenheid van onderwerpe. Clark (1983:433) verwys na "direct proficiency testing" wat impliseer dat daar van toetstegnieke gebruik gemaak word wat van die "leerling verwag om op te tree in omstandighede wat so na as moontlik is aan die werklikheid ("real-life settings").

Dit blyk dus van besondere belang te wees dat daar in T2-toetse gebruik gemaak word van outentieke taalgebruik, en dat 'n kommunikatiewe toets 'n aantal "outentieke take" moet insluit (Van der Walt, 1987:28). Davies (1985a:30) gee die volgende voorbeeld as illustrasie van die verskil tussen "outentiek" en "nie-outentiek":

"Text 1:

A : What'll we do this morning?

B : Let's go for a walk"

Text 2:

x is strong. He is not strong enough to lift the box.

Y is stronger. He is strong enough to lift the box but not the table.

Z is the strongest. He is strong enough to lift the table".

Teks 1 is 'n voorbeeld van 'n outentieke teks, terwyl Davies die tweede teks noem as 'n voorbeeld van 'n strukturele, nie-kommunikatiewe teks.

Dit is die mening van Carroll & Hall (1985:5) dat waar die vier taalvaardighede geïntegreer word, daar meer sprake is van outentisiteit as wanneer die vier vaardighede "apart" getoets word:

"In the more recent tests, with their emphasis on authentic settings, the tasks have been presented in an integrated way so that many parts of the test pick up the multi-skill features of real life where reading leads to speaking, then to writing with possibly more speaking - ..."

### 3.8 Kriteriumgerigtheid

Daar bestaan twee maniere waarvolgens besluit kan word hoe "goed"

of hoe "swak" 'n leerling in 'n toets gevaar het. Die leerling se prestasie kan óf met die prestasies van mede-skoliere vergelyk word, óf die leerling se prestasie kan direk in verband gebring word met die spesifieke T2-taak wat hy verrig het. Na eersgenoemde word verwys as 'n normgerigte interpretasie van die leerling se toetspunt, na laasgenoemde as 'n kriteriumgerigte interpretasie.

Kommunikatiewe toetse is gewoonlik kriteriumgerig; m.a.w. die leerling word gemeet aan die sukses waarmee hy/sy die spesifieke opdrag voltooi; hy/sy word nie vergelyk met mede-studente nie:

"We want to know how well or how badly the examinee can meet particular objectives. Therefore we will ideally use criterion referencing in our tests, so that the performance of each examinee is compared with a definition of adequate performance on the task rather than with the performance of other examinees" (Wesche, 1981:561).

Die vraag van belang is dus of die leerling in staat is om die spesifieke taak te voltooi soos gespesifiseer of nie (Van der Walt, 1987:28). Dit is dus heeltemal moontlik vir 'n leerling om die swakste kandidaat in sy groep te wees en om tog in staat te wees om 'n sekere aantal T2-opdragte suksesvol uit te voer. In die opset van kriteriumgerigte evaluering kan só 'n leerling as heeltemal "bevoeg" bestempel word (Carroll & Hall, 1985:5). Dit gaan egter nie net oor die sukses waarmee die opdrag uitgevoer word nie, maar ook oor hóé die taak uitgevoer word:

"One might, for example, communicate successfully in a shop (i.e. carry out a communicative task) by pointing to the desired object and allowing the situation to suggest the meaning 'I want ...' ... but this would not mean one had proficiency in the language" (Ingram, 1985:221).

### 3.9 Gevolgtrekking

Davies (1985a:22) is van mening dat kommunikatiewe toetsing nie duidelik gedefinieer kan word nie, omdat kommunikatiewe toetsing vir verskillende mense verskillende dinge beteken. Dit is wel so dat daar verskeie interpretasies moontlik is van kommunikatiewe

toetsing, tog kan die genoemde kenmerke van kommunikatiewe toetsing as breë riglyne dien. Ter opsomming kan daar gesê word dat kommunikatiewe toetsing eerstens afgestem is op leerlingbehoefte. Daar behoort dus 'n analise gemaak te word van die T2-leerder se behoeftes en kommunikatiewe toetsing moet op dié betrokke behoeftes afgestem wees. Tweedens is kommunikatiewe toetsing konteksgebonde. Natuurlike taalgebruik vind altyd binne 'n bepaalde konteks plaas en T2-toetsing behoort dus die konteksgebondenheid van taal in aanmerking te neem. Derdens is die toetsing van leerlingaktiwiteite van belang by kommunikatiewe T2-toetsing. Vierdens is interaksie 'n belangrike komponent van kommunikatiewe toetsing aangesien interaksie in die meeste gevalle van werklike taalgebruiksituasies 'n belangrike komponent is. Ander komponente van belang by kommunikatiewe toetsing is onvoorspelbaarheid en tydsgebondenheid. Werklike taalgebruik is kreatief, onvoorspelbaar en tydsgebonde en hierdie kenmerke behoort in 'n kommunikatiewe toetsprogram ingebou te word. Outentisiteit is ook 'n belangrike faktor van kommunikatiewe toetsing. Laastens is kommunikatiewe toetse gewoonlik kriteriumgerig.

Kommunikatiewe toetsing, net soos kommunikatiewe onderrig, het egter ook bepaalde "gebreke" of nadele. Kommunikatiewe onderrig, en -toetsing, is nie juis ekonomies wat tyd óf geld betref nie. Om bv. leerlinge individueel 'n mondelinge toets te laat aflê, is 'n besondere tydrawende taak, wat tydsduur van die toets sowel as voorbereiding betref. Om aan die vereiste van outentisiteit te voldoen, kan ook nie sonder inspanning geskied nie, want hiervoor moet daar van lewensgetroue materiaal gebruik gemaak word, wat bv. op kasset opgeneem moet word. Dit is boonop nie altyd maklik om geskikte materiaal te selekteer nie, en nie alle T2-onderwysers sal in staat wees om 'n interessante, geskikte verskeidenheid materiaal te versamel nie.

Daar is gemeld dat een van die vereistes van kommunikatiewe toetsing is dat dit afgestem is op leerlingbehoefte. Porter (1982:192) meld egter dat dit nie in alle gevalle altyd moontlik is om hierdie behoeftes akkuraat te spesifiseer nie.

Nog 'n kenmerk van taalgebruik wat getoets moet word, is interaktiwiteit. Porter (1982:192) is van mening dat hierdie interaktiewe kenmerk van taalgebruik, dikwels in T2-toetsing verwaarloos word. 'n Rede hiervoor is omdat dit nie 'n element is wat maklik getoets kan word nie. Veral skriftelike toetse is eensydig en bied die leerling genoeg tyd om te besin oor wat hy gaan skryf, of hoe hy gaan reageer. Die enigste werklike betroubare metode, om hierdie interaktiewe element te toets, is d.m.v. 'n outentieke gesprek tussen òf twee of meer leerlinge, òf die onderwyser en 'n leerling òf 'n paar leerlinge gelyktydig. Op só 'n manier kan ook die elemente van "voorspelbaarheid" en "tydsgebondenheid" (paragraaf 3.6) in die toets ingebou word.

Dit is ook nie nodig, of selfs moontlik, dat een enkele toets ál die kenmerke van kommunikatiewe T2-toetsing moet weerspieël nie:

"We want our tests to be feasible. Therefore they obviously cannot have all of the ... desirable characteristics all the time. However, by taking into consideration these characteristics we can at least strive to make our tests better measures of communicative competence" (Wesche, 1981:561).

## HOOFSTUK 4

### Die Junior-Sekondêre Sillabus vir Engels T2

#### 4.1 Inleiding

In hierdie hoofstuk sal die T.O.D.-sillabus vir Engels T2 (junior-sekondêre fase, gewone graad) onder oë geneem word. Daar sal gekyk word na dit wat volgens die sillabus onderrig moet word (dit is belangrik om te toets presies dit wat onderrig word).

Daar is baie min inhoudelike verskille tussen die onderskeie drie junior-sekondêre sillabusse (vir standerds 5, 6 en 7). Vanweë die ooreenstemming tussen die drie sillabusse, sal die drie sillabusse vir die doel van hierdie studie as 'n geheel behandel word.

Die sillabus maak daarop aanspraak om gemoeid te wees met Engels as 'n middel tot kommunikasie in Suid-Afrika se meertalige gemeenskap. Die sillabus is gemik op die uitbreiding van die leerling se luis-, praat-, lees- en skryfvaardighede met die doel om hom/haar in staat te stel om op effektiewe wyse te kan kommunikeer in 'n verskeidenheid van situasies. Daar word ook aanbeveel dat die leerling letterkunde op 'n elementêre vlak sal bestudeer (TOD, 1986:1).

#### 4.2 n Ontleding van die inhoud van die sillabus

##### 4.2.1 Teikengroep

Daar word in die sillabus gestel dat die teikengroep T2-leerders is van "mixed ability, differing widely in their command of the language" (TOD, 1986:1)

##### 4.2.2 Voorgestelde benaderingswyse

Daar word voorgestel dat Engels só onderrig moet word dat die bruikbaarheidsmoontlikhede wat die taal vir die leerling inhou, beklemtoon word. Daar word dus voorgestel dat die leerinhoud ("subject matter") op so 'n wyse geselekteer en aangebied moet word dat daar aan die leerling se huidige en toekomstige behoeftes

voldoen sal word; die sillabus word dus op leerlingbehoefes gebaseer. Daar word aanbeveel dat die taal deurgaans onderrig moet word in konteks:

"However language is used, it should be seen in relation to context, i.e. to purpose, audience and circumstance" (TOD, 1986:1).

#### 4.2.3 Doelstelling van die sillabus

Die sillabus se oorkoepelende doelstelling is:

"... communicative competence for personal, social, educational and occupational purposes ..." (TOD, 1986:2).

Die oorkoepelende doelstelling van die sillabus is dus kommunikatief.

#### 4.2.4 Wat moet onderrig word?

##### 4.2.4.1 Luistervaardighede

Die sillabus beklemtoon dat daar by die leerling 'n bewussyn gekweek moet word van die toepaslikheid van taalgebruik in 'n spesifieke situasie. Die doelstelling van dié afdeling van die sillabus is om die leerling te leer om te luister met begrip en om die toepaslikheid van taalgebruik te leer identifiseer. Om die oorkoepelende doelstelling meer spesifiek te maak, word daar gestel dat die leerling in staat moet wees om instruksies te begryp en uit te voer; om die spreker se bedoeling van sy woorde af te lei en om die argument in 'n verskeidenheid van groepsbesprekings te volg. Die leerling moet ook in staat wees om, wanneer hy/sy 'n spesifieke teks aanhoor (soos bv. 'n voorlesing, nuusberig, onderhoud, ens.) die volgende te kan vermag:

- die algemene strekking van dit wat hy aanhoor, te volg;
- kan aflei wat beklemtoon word in die stuk;
- kan insien wanneer 'n spesifieke stelling geïllustreer word en wanneer die argument verander word;
- afleidings wat gemaak word, kan identifiseer.

Bogenoemde impliseer dat daar aan die leerling genoeg geleenthede in die klaskamer geskep moet word om sy luistervermoë

te versterk; en dat hierdie vermoë dienoreenkomstig getoets moet word. Die leerling moet bv. getoets word om vas te stel of hy die toepaslikheid van taalgebruik kan beoordeel, en of hy kan onderskei tussen feitlike en nie-feitlike gegewens.

#### 4.2.4.2 Mondelinge vaardighede

Die omvattende doelstelling hier is dat die leerlinge moet leer om effektief in Engels te kan kommunikeer. Dit word as belangrik geag dat luister- en praatvaardighede geïntegreer moet word in die onderrigsituasie (dus ook in die toetssituasie). As "minimum doelstellings" vir praatvaardighede vereis die sillabus dat die leerlinge in staat sal wees om:

- Engels te kan praat op 'n aanvaarbare vlak van vlotheid en om woorde te kan artikuleer en uit te spreek op 'n aanvaarbare wyse;
- 'n Engelse teks hardop te kan lees, met die korrekte aanwending van rusposes, beklemtoning en frasering om die juiste betekenis te kan oordra;
- Engels te kan praat wat pas by die betrokke omstandighede en situasies waarin hy/sy hom/haar mag bevind. (TOD, 1986:5-6).

Uit bogenoemde blyk dit dat daar voldoende geleenthede in die klaskamer geskep moet word waarin die leerling die geleentheid kan kry om die taal te praat. T2-situasies wat moontlik kan opduik in die leefwêreld van die kind, moet dus binne die konteks van die T2-klaskamer gesimuleer word. Dit geld natuurlik ook vir toetsing - die leerling moet aan spraakhandelinge onderwerp word wat hy moontlik in die werklikheid buite die klaskamer kan ervaar.

Daar word in die sillabus 'n groot verskeidenheid van praktiese voorstelle gegee van praataktiwiteite waarin die leerling onderrig en geoefen (en dus getoets) kan word, bv.:

- "basic social interaction with people to whom they relate in various ways

- initiating, conducting and closing a conversation
- greeting and responding to greetings
- taking leave
- thanking someone
- responding to a compliment, accepting rewards, gifts
- inviting, suggesting
- complaining, refusing" (TOD, 1986:5)

Bogenoemde is slegs enkele voorbeelde uit die sillabus. Daar word nog melding gemaak van baie ander sulke kommunikatiewe take/vaardighede. Wilkins (1976) en Van Ek en Trim (1984) verwys na hierdie kommunikatiewe take/vaardighede as "funksies".

#### 4.2.4.3 Die leesvaardigheid

Dit word duidelik gestel dat die leesvaardigheid baie belangrik geag moet word en derhalwe voldoende aandag moet kry. Die leerling moet in staat wees om dit wat hy lees te kan begryp en korrek te interpreteer. Die klem word geplaas op verseidenheid: verskeie bronne moet aangewend word vir leesdoeleindes, o.a. tydskrifte, koerante, advertensies, plakkaat, kennisgewings, gedigte, programme, instruksies, kaarte (bv. padkaarte), telefoongidse, woordeboeke, ens. Die leerling se leeservaring en -toetsing moet dus nie beperk word tot die voorlees uit voorgeskrewe werke nie. Ook by die leesvaardigheid moet die leerling kan onderskei tussen toepaslike en ontoepaslike taalgebruik. Die korrekte gebruik van taal moet ook hier aandag geniet.

Die leerlinge behoort aangemoedig te word om so wyd moontlik te lees, vir genot en met die doel om hul persoonlike ervaringsveld te verbreed; en leerlinge moet geoefen word om te lees met die doel om inligting te bekom (bv. vir studiedoeleindes). Omdat lees essensieel 'n persoonlike ervaring is, en omdat die leerlinge wat 'n voorliefde het vir lees die meeste van hul leeservaring buite skoolure sal opdoen, is dit nie 'n faset van die sillabus wat hom maklik sal leen tot toetsing nie. Tog behoort daar in die klaskamer gekonsentreer te word op dié aspekte wat hul wel tot toetsing leen. Die leerling se leesvermoë kan bv. getoets

word deur aan hom 'n bepaalde teks te gee met vrae wat gebaseer is op die teks. Die vrae behoort van só 'n aard te wees dat hulle 'n aanduiding kan gee van die leerling se begrip en interpretasie van die teks.

#### 4.2.4.4 Die Skryfvaardigheid

Die doelstelling hier is om die leerling te onderrig sodat hy in staat sal wees om in verskeie geskrewe vorme te kan kommunikeer. In die onderrig van die skryfvaardigheid moet daar ook, soos wat by die ander afdelings benadruk word, gepoog word om aan die leerling se behoeftes te voldoen. As doelstellings van geskrewe werk word dit gestel dat die leerlinge in staat behoort te wees om:

- toepaslike skriftelike opdragte met gemak en met die nodige vaardigheid uit te voer
- geskrewe antwoorde te verskaf op gegewe vrae
- notas te maak van iets wat aan hulle gelees óf onderrig/voorgedra word
- leestekens korrek aan te wend; asook om korrek te spel binne 'n gegewe skriftelike konteks (TOD, 1986:11).

Aan bogenoemde doelstellings moet in die onderrig gehoor gegee word; en by die toetsing van die skryfvaardigheid moet daar dus ook aan bogenoemde doelstellings uitvoer gegee word.

In die sillabus word daar ook pertinent aanbeveel dat die leerlinge van tyd tot tyd langer geskrewe taakopdragte sal uitvoer. Sulke taakopdragte kan meehelp om geleenthede te skep waartydens die vier taalvaardighede geïntegreer word; die leerlinge kan bv. eers oor die onderwerp gaan navors, daarna kan groepsbesprekings volg; en dan eers kan die leerling sy navorsing, idees en bevindings oor die onderwerp skriftelik bewoord. Hierdie take behoort deur die onderwyser geëvalueer en in die klaskamer uitgestal te word.

#### 4.2.4.5 Die onderrig van taalstrukture en -gebruik

In die opset van die kommunikatiewe benadering word taalstrukture

nie op 'n geïsoleerde wyse behandel nie; maar slegs binne 'n bepaalde kommunikatiewe situasie/konteks. Alhoewel die onderrig van taalstrukture op 'n aparte wyse in die sillabus vermeld word, word daar tog benadruk dat die onderrig van -strukture nie moet plaasvind in isolasie nie (TOD, 1986:13-14). Taalstrukture word dus nie onderrig t.w.v. taalstrukture nie, maar wel ter wille van die versterking van die leerling se kommunikatiewe vermoë. Die onderrig van taalstrukture moet dus funksioneel wees en moet 'n natuurlike onderafdeling wees van kommunikatiewe onderrig. Ook wat toetsing betref, behoort taalstrukture nie op 'n geïsoleerde wyse getoets te word nie; soos wel in die tradisionele grammatikatoets, die geval was. Die leerling se vermoë om te kan kommunikeer moet getoets word; en die leerling se "grammatical competence" is slegs 'n faset van sy/haar "communicative competence".

### Gevolgtrekking

Uit bogenoemde besonderhede wat in die sillabus vervat is, blyk dit duidelik dat die sillabus aan al die vereistes voldoen wat deur 'n kommunikatiewe sillabus gestel kan word. Indien die sillabus dus korrek deur die T2-onderwyser geïnterpreteer word, in so 'n mate dat die verlangde skakeling tussen onderrig en toetsing teenwoordig is, sal die kurrikulumsirkel/kurrikulumdriehoek waarvan Steyn (1984:20) en Carroll (1980:1-6) melding maak, wel gerealiseer kan word. Hoewel die vier vaardighede (luister, praat, lees en skryf) in die sillabus op 'n aparte grondslag behandel word, word dit nogtans duidelik gestel dat taalverwerwing (en -gebruik) 'n komplekse proses is waarbinne die vier vaardighede op 'n geïntegreerde wyse funksioneer:

"... it must be stressed that in practice the work should be integrated wherever possible. Teachers are encouraged to design activities involving the interplay of listening, speaking and writing ..." (TOD, 1986:3).

Bogenoemde aanbeveling impliseer dus dat ook toetsing, waar moontlik, op so 'n geïntegreerde basis moet berus. Ook wat toetsing betref, moet die klem op die "doen"-aspek wees en die leerling

behoort getoets te word in situasies wat die werklikheid simuleer ("Pupils should learn by doing"... For this reason, language activities should be practised in simulated real-life situations ...") (TOD, 1986:2).

Die sillabus beklemtoon ook deurgaans dat die onderrig gebaseer moet word op die behoeftes van die leerlinge. Hoewel die sillabus riglyne bied, word daar tog nie oormatige beperkings op die onderwyser se keusevryheid geplaas nie. Die onderwyser wat sy leerlinge ken en 'n studie gemaak het van hul agtergrond, huidige behoeftes en toekomsverwagtings, kan wel sy onderrig en toetsing hierby laat aanpas, met volle inagneming van die voorgeskrewe sillabus.

Volgens die sillabus is die funksie van toetsing/eksaminering dan ook om vas te stel in welke mate die leerling suksesvol kan kommunikeer en om "probleemareas" te identifiseer. Die leerling moet krediet kry vir dit wat hy reg doen en wat foute betref, moet daar net vasgestel word in watter mate die leerling se foute 'n invloed het op sy kommunikasievermoë. Hierdie benadering is in ooreenstemming met die kommunikatiewe benadering: foute word nie in isolasie beoordeel nie, maar word altyd in verband gebring met die kommunikasie wat daar plaasvind. Die sillabus stel die volgende duidelik:

"Language usage should only be tested in context"

en

"Pupils' knowledge of language structures may be tested only in so far as this is useful in communication" (TOD, 1986:14).

Die sillabus vereis dat kontinue evaluering deurgaans aandag kry en dat die leerling se totale punt 'n weerspieëling moet wees van sy eksamenpunt én van die kontinue evalueringspunt (op 'n voorgestelde 50/50-basis). Dit impliseer dus dat die leerling se klasbydraes (mondeling en skriftelik) van besondere belang is en dit bring ook mee dat die finale punt wat aan die leerling toegeken word, 'n betroubaarder weergawe is van wat hy/sy werd

is as in die geval wanneer die leerling n t op n eksamenpunt beoordeel word.

Daar is egter een stelling wat in die sillabus gemaak word (i.v.m. eksaminering) wat moontlik aan kritiek onderwerp kan word, nl.

"Examination marks ... should be based on written work only"  
(ditto, 1986:15).

Dit beteken natuurlik dat mondelinge toetsing/eksaminering steeds nie tot sy volle reg kom nie. Kommunikatiewe toetsing vereis juis dat daar aan mondelinge toetse/eksamens n baie meer prominente plek toegeken word as voorheen. Daar behoort in die finale eksamenvraestel n afdeling ingesluit te word wat mondelinge taalgebruik van die T2-leerling vereis.

In die geheel beskou is die sillabus egter n "kommunikatiewe" sillabus wat dus "kommunikatiewe toetsing" vereis. Die kurrikulum-driehoek van Carroll waarvan in hoofstuk 1 (paragraaf 1.1) melding gemaak word, behoort dus tot sy volle reg te kom indien die voorskrifte van die sillabus gevolg word.

## HOOFSTUK 5

### Tegniese om kommunikatiewe vaardigheid te toets in die junior-sekundêre fase

#### 5.1 Inleiding

In hierdie hoofstuk sal aandag gegee word aan die verskillende tegnieke wat voorgestel is om T2-leerlinge se kommunikatiewe vaardighede mee te toets. Vir dié doel sal daar van verskeie bronne gebruik gemaak word, en die voorskrifte van die T2-sillabus vir standerds 5, 6 en 7 sal in gedagte gehou word. Die bespreking van die verskillende T2-toetstegnieke sal nie noodwendig streng ingedeel word onder die vier afsonderlike hoofde luister-, praat-, lees- en skryfvaardighede (soos in die sillabus) nie, omrede dié vier vaardighede in werklike taalgebruikssituasies geïntegreerd voorkom en ook omrede daar verskeie tipes kommunikatiewe toetse is waarin twee (of selfs meer) van die vaardighede gekombineer aangetref word. Om aan die vereistes van o.a. outentisiteit te voldoen, behoort daarna gestreef te word om twee of meer van die vier taalvaardighede te kombineer in beide onderrig sowel as in toetsing. Die sillabus stel dit ook duidelik dat, alhoewel die sillabusinhoud onder die vier afsonderlike hoofde ingedeel is, daar in onderrig gestreef moet word na 'n integrasie van die vier vaardighede (TOD, 1986:2).

Dit mag wel soms om bepaalde redes nodig wees om die vier taalvaardighede in die praktyk van mekaar te skei, veral in die aanvangsonderrig van 'n T2 (Ponterotto, 1986:88); maar so 'n skeiding behoort in die praktyk beperk te word. Daar sal nou eerstens 'n bespreking gegee word van die luister- en praatvaardighede; en dan die lees- en skryfvaardighede. Ook Carroll en Hall (1985:24 + 41) gebruik dieselfde groepering in hul bespreking van T2-toetsing.

#### 5.2 Die toetsing van die luister- en praatvaardighede

Een van die belangrikste doelstellings van T2-leerlinge is om in die betrokke T2 te kan kommunikeer. Die sillabus stel dit

duidelik dat die doelstelling van mondelinge werk is om die leerlinge in staat te stel om suksesvol te kan kommunikeer, en ook dat die luister- en praatvaardighede, so ver moontlik, geïntegreer moet word (TOD, 1986:5). Kommunikasie impliseer o.a. om met begrip te luister asook om jouself in verstaanbare, aanvaarbare terme uit te druk. Omdat die kommunikatiewe sillabus ten doel het om die leerlinge te leer om doeltreffend in die T2 te kan kommunikeer, is luister- en mondelinge- (of praat-) opdragte en aktiwiteite, en dus ook luister- en mondelinge toetse, 'n integrale deel van die tweedetaal-onderrigprogram. As alle formele toetse van die "pen-en-papier"-tipe is, sal die leerlinge spoedig besef dat dit hulle sal baat om al hul tyd aan leeswerk en skryfwerk te bestee. Die praat van die taal, wat dan eintlik een van die T2-kursus se belangrikste doelstellings is, sal dus verwaarloos word (Valette, 1977:119). Oller (1979:306) wys ook op die waarde van veral mondelinge aktiwiteite en -toetse in die T2-klaskamer. Hy beskou die praat van die T2 as die belangrikste van al die T2-vaardighede. As 'n persoon 'n spesifieke taal slegs kan praat en glad nie kan skryf of lees nie (soos wel die geval is met baie ongeletterde persone), dan word dié persoon steeds deur mede-taalgebruikers beskou as vaardig in die gebruik van die taal.

Alle luister- en praataktiwiteite in die klaskamer moet so lewensgetrou as moontlik wees om enigsins waardevol te wees. Kommunikasie behels verstaanbare taalgebruik asook die korrekte en idiomatiese gebruik van die taal. 'n Toetsprogram moet ook gemak en vlotheid in kommunikasie meet (Valette, 1977:120). Intonasie, ritme en klem speel 'n belangrike rol in kommunikasie en moet dus ook aandag kry. Die sillabus maak ook melding van hierdie aspekte (T.O.D., 1986:5).

Dit is ook van belang om, sover moontlik, luister- en praathandeling te kombineer, omdat dié twee handeling in outentieke gespreksituasies geïntegreerd is.

### 5.2.1 Luistertoetse

Ponterotto (1986:88) is van mening dat die leerling eers in die luistervaardigheid onderrig moet word alvorens die praat-, lees- en skryfvaardighede (in dié volgorde) aandag moet kry. Sy maak dié voorstel van haar egter van toepassing op T2-leerlinge wat nog "beginners" is. T2-leerlinge in die junior-sekondêre fase in Suid-Afrikaanse skole kan nie as "beginners" beskou word nie omdat T2-onderrig reeds vroeg in hul laerskooljare n aanvang neem. D.m.v. die televisie en ook ander bronne doen baie leerlinge hulle "luisterervaring" in die T2 op, al vind dit soms heeltemal onbewustelik plaas. Ponterotto se klem op dié bepaalde volgorde is in korrelasie met nuwer sienings oor taalverwerwing. Volgens die taalverwerwingsteorie van o.a. Krashen moet daar eers voldoende invoer ("input") plaasvind voordat daar van die leerling vereis kan word om te "produseer" (om dus die T2 te praat).

Hoewel die T.O.D.-sillabus die vier vaardighede (luister, praat, lees en skryf) in dieselfde volgorde noem as die van Ponterotto, word daar tog gemeld dat die vier vaardighede in die praktyk, waar moontlik, op n natuurlike, geïntegreerde wyse onderrig (en dus ook getoets) moet word.

Volgens Carroll & Hall (1985:41) is die volgende doelstellings van belang by mondelinge- en luistertoetse: die leerling moet in staat wees om aankondigings te verstaan; hy moet aktief kan deelneem aan onderhoude en vergaderings; hy moet telefoongesprekke en boodskappe op band kan begryp; hy moet in staat wees om deel te neem aan n gesprek wat oor mediaprogramme handel; en hy moet reëlins kan tref vir enige tipe reis/uitstappie wat hy mag onderneem. Vir die doel van toetsing word daar aanbeveel dat daar soms van televisie, videokasette en films gebruik gemaak sal word.

Die sillabus beklemtoon dat die leerling geleer moet word om met begrip te luister. Dié oorkoepelende doelstelling kan bereik

word indien daar na sekere "minimale doelstellings" gestreef word (T.O.D., 1986:4). (Die "minimale doelstellings" is in die vorige hoofstuk in paragraaf 4.2.4 uiteengesit). Die sillabus gee slegs 'n breë raamwerk van waarna gestreef moet word sonder enige konkrete voorstelle van hoe die doelstellings bereik kan word. Dit berus dus by die T2-onderwyser se inisiatief en vaardigheid om metodes te bewerkstellig en lesse te "ontwerp" wat die leerlinge in staat sal stel om dié bepaalde doelstellings te bereik. Dit geld uiteraard ook vir toetsing.

Wat luistertoetse betref, is daar byna onbepaalde tegnieke wat aangewend kan word. Daar kan bv. aan die leerling interessante kortverhale, dialoë, ens. gelees word, en daarna kan daar mondeling en/of skriftelik, vrae aan hom/haar gestel word wat op die leesstuk gebaseer is. Om in 'n groter mate te voldoen aan die vereistes wat deur outentisiteit gestel word, kan 'n gesprek tussen twee of meer moedertaalsprekers wat op band opgeneem is, aan die leerling voorgespeel word; dit word dan weer gevolg deur vrae. So kan een luistertoets hom leen tot 'n kombinasie van ten minste drie taalvaardighede indien die leerling eers mondeling en dan skriftelik op die voorgelese leesstuk moet reageer.

Volgens Ponterotto (1986:88) is die belangrikste kriteria vir 'n goeie luistertoets die spoed waarmee die bepaalde stuk voorgelees word. Volgens haar is dit juis die tempo waarmee gelees word wat die verskil beteken tussen 'n tradisionele diktee en 'n "goeie luistertoets". Sy stel voor dat enige tipe voorlesing ("luisterstuk") moet plaasvind teen dieselfde tempo as waarmee normaalweg gepraat word; slegs dan kan die leerling se luisterbegrip effektief getoets word.

Valette meen dat die leerling die luistervaardigheid in 'n T2 kan bemeester indien hy/sy aanvanklik eers in die volgende komponente (of onderafdelings) van die luistervaardigheid geoefen word: die leerling moet leer om nl. tussen verskillende klanke in die T2 te onderskei, om spesifieke "elemente" in die T2 te begryp (bv. woorde, sinne); en daarna volg "algehele" begrips-

oefeninge (Valette, 1977:74). Die sillabus (T.O.D., 1986:4) meld ook dat die leerling geleer moet word om te onderskei tussen woorde wat eenders klink in gesproke taalgebruik, en dat daar progressief beweeg kan word na langer mondelinge luisterbegripstoetse waar daar dan aandag gegee sal word aan sake soos:

- die ontwikkeling van 'n bepaalde idee
- beklemtoning van bepaalde stellings/sake
- illustrasies van uitgangspunte
- die maak van gevolgtrekkings
- verandering van 'n bepaalde gedagtegang/argument. Cohen (1979:334) doen verskeie voorstelle aan die hand om die leerling te onderrig om klanke te identifiseer en van mekaar te onderskei, bv. "The student hears a sound in isolation and must identify it" asook "The respondent indicates which sound of three is different from the other two. (Taped stimulus): (1) sun, (2) put, (3) dug." Hierdie siening is egter teenstrydig met nuwe sienings oor T2-verwerking. Nuwer teorieë oor taalverwerking beklemtoon dat daar eerder op natuurlike taalgebruik in outentieke situasies gefokus moet word om taalverwerking te verseker. Om dus op klankonderskeidings (soos bv. in "He bit him" X "He beat him") te hamer, sal nie noodwendig lei tot vinniger of meer effektiewe taalverwerking nie. Ook Heaton (1976:57) is van mening dat die vermoë om tussen bepaalde klanke te onderskei, nie sal meebring dat die leerling noodwendig in staat sal wees om verbale boodskappe te begryp nie:

"occasional confusion over selected pairs of phonemes does not matter too greatly because in real-life situations the listener is able to use contextual clues to interpret what he hears".

Om dus tyd daaraan te bestee om die leerlinge te "leer" om te kan onderskei tussen geïsoleerde klanke in die T2 kan betreklik nutteloos wees. Daar kan egter wel op klankverskille gewys word mits dit in 'n spesifieke kommunikatiewe konteks van belang is; m.a.w. as die doel daarvan is om effektiewer kommunikasie te bewerkstellig. Valette (1977:102) gee wel toe dat die uiteindelijke doelstelling van alle luistertoetse moet wees om die leerling se kommunikatiewe vermoë te toets; dus in die geval van luister-

toetse die leerling se vermoë om bv. 'n gesprek tussen moedertaalsprekers van die betrokke T2 te begryp en nie om tussen geïsoleerde klanke wat in 'n gesprek voorkom, te onderskei nie.

Wat die toetsing van die leerling se luistervaardigheid vir kommunikasiedoeleindes betref, noem Valette (1977:102) die volgende faktore wat 'n rol speel (Dié faktore moet progressief in dié volgorde ontwikkel en getoets word. As die leerling die eerste faktor kan behartig, kan daar progressief na elkeen van die volgende beweeg word):

- die leerling moet eerstens slegs die kern van dit wat hy hoor (bv. 'n boodskap of 'n nuusuitsending) kan snap. In hierdie fase is dit belangrik dat die leerling aan korter stukke diskoers blootgestel sal word.
- Indien toetsing 'n aanduiding gee dat die leerling lg. bemeester het, kan daar tweedens van hom verwag word om langer gedeeltes te begryp, bv. 'n gesprek wat plaasvind tussen moedertaalsprekers. Die leerling se begrip kan hier getoets word deur bv. van 'n veelvuldige keusetoets gebruik te maak, of van waar/vals-formaat, of enkelwoord-antwoorde. Daar moet in gedagte gehou word dat die leerling se begrip van dit wat hy hoor, getoets moet word, derhalwe behoort alle vrae duidelik en ondubbelsinnig gestel te word.
- die verkryging van informasie: 'n Voorbeeld hiervan is om bv. vir die leerling 'n padkaart te gee van 'n bepaalde dorp/stad. Op die kaart word dan 'n bepaalde beginpunt aangedui. Die leerling luister na sekere aanwysings wat gevolg moet word om 'n spesifieke plek te bereik. Terwyl die leerling luister, dui hy/sy op die kaart aan hoe die bestemming bereik kan word.
- die weergee van mondelinge informasie. Voorbeeld: die neem van 'n telefoonboodskap: die leerling moet hier soveel feite as moontlik neerstip, met die doel om die boodskap so korrek en volledig as moontlik oor te dra.
- die afneem van notas: in hierdie fase word daar nie net 'n beroep gemaak op die leerling se luistervaardigheid nie, maar ook op sy skryfvaardigheid en op sy vermoë om te kan diskrimineer tussen belangrike gegewens en ondersteunende detail.

- Valette noem vervolgens dat diktee die laaste en dus ook die veeleisendste is van die genoemde vaardighede:

"The dictation is a precise measure of the student's listening comprehension. The student must understand the meaning of the passage as a whole, while also understanding each word and the relationship between the words" (1977:110).

Ook die "tradisionele" luistertoets het dikwels die vorm ingeneem van 'n diktee. Omdat diktee nog steeds in die kommunikatiewe benadering voorstanders het (soos bv. Oller, 1979; Spolsky et.al., 1968, en Wesche, 1981) en omdat daar in die sillabus pertinent van diktee-oefeninge melding gemaak word, sal diktee as 'n vorm van toetsing afsonderlik bespreek word.

#### 5.2.1.1 Diktee

Die sillabus beveel aan dat daar van diktee ook gebruik gemaak word in die oefening van die leerling se skryfvaardigheid:

"Writing activities should include ... dictation exercises" (T.O.D., 1986:11).

Diktee is een metode van T2-toetsing wat al baie lank in gebruik is, en hoewel dit al onder heftige kritiek gebuk moes gaan, blyk dit nog geensins "uitgesteef" te wees nie. Diktee is 'n voorbeeld van 'n aktiwiteit waar die luister- en skryfvaardighede gekombineer word.

Oller (1979:39-44) is van mening dat diktee een metode is om kommunikatiewe vaardigheid mee te toets, maar hy stel egter die voorwaarde dat daar sorgvuldige seleksie moet plaasvind:

"If the sequences of words or phrases to be dictated are selected from normal prose, or dialogue, or some other natural form of discourse, and if the material is presented orally in sequences that are long enough to challenge the short term memory of the learners, a simple traditional dictation meets the naturalness requirements for pragmatic language tests".

Hy wys daarop dat diktee van die leerling vereis om die klankstroom in betekenisvolle eenhede (woorde, sinne) op te breek; en dat die leerling, om dit reg te kry, 'n goeie begrip moet hê van dit wat hy hoor. Spolsky et al. (1968) het ná eksperimentering tot die gevolgtrekking gekom dat diktee as 'n meetinstrument gebruik kan word vir globale taalvaardigheid. By diktee is sowel die luister-as die skryfvaardigheid betrokke. Wesche (1981:55) beskou diktee ook as 'n geïntegreerde kommunikatiewe T2-toets.

Daar is egter ook diegene wat voel dat die "tradisionele" diktee as 'n toetstegniek nie meer 'n plek behoort te beklee in die kommunikatiewe opset nie:

"The means of testing the student's comprehension of the spoken language has usually been the classic dictation.... Obviously the slowness with which a passage is read when it is finalized for dictation purposes does not reflect any real linguistic situation. The authentic communicative function of language cannot be conveyed by means of a word-by-word mouthing of spoken prose" (Ponterotto, 1986:88).

Lado (1961:34) voer aan dat diktee nie woordorde kan toets nie, ook nie die leerling se woordeskat of uitspraak nie. Hy beskou diktee as 'n metode wat bloot spelling kan toets, asook "a few matters of inflection and punctuation". Broughton et al. (1978:151-152) stem weer nie heeltemal met Lado saam nie en reken tog dat dit wat die kind hoor, nie afsonderlike betekenisvolle woorde is nie, maar wel "strings of noises". Die leerling moet die "noises" op 'n sinvolle wyse weergee in sý geskrewe weergawe daarvan, dus word daar van die leerling begrip vereis van dit wat hy hoor. Volgens Broughton et al. (1978:152) is diktee 'n tegniek om globale taalvaardigheid mee te toets. Hiermee stem Valette (1977:243) saam:

"With intermediate and advanced students, the dictation provides a measure of overall language proficiency".

Howard (1980:284-285) meen dat diktee beskou kan word as 'n geïntegreerde toets wat die volgende aspekte van die T2 toets:

- fonologie: die T2-leerling moet die betrokke T2 se klanke kan identifiseer en moet ook aspekte soos klem, intonasie en ritme korrek interpreteer;
- morfologie: die leerling moet verskeie vormveranderlikes kan identifiseer;
- woordorde: die leerling moet die klankstroom ("chunk of language") wat hy hoor, herstruktureer;
- woordeskat: die leerling moet die klankstroom segmenteer en moet kies tussen homonieme;
- luisterbegrip: die leerling moet dit wat hy hoor, in die geheel begryp;
- sintaksis: die leerling moet begrip hê vir die funksie van die verskillende sinsdele;
- korttermyn-geheue in die T2: die leerling se vermoë om sinne of dele van sinne in die betrokke T2 te onthou, word ook op die proef gestel.

Valette (1977:243) onderskei tussen "spot dictation" en "full dictation". In eersgenoemde word aan die leerling 'n afskrif gegee van die teks wat gedikteer word, waarin net sekere dele weggelaat is. Tydens die voorlesing van die teks moet die leerling dan die dele wat weggelaat is, invul. In 'n "full dictation" moet die leerling alles wat aan hom voorgelees word, neerskryf. Die voordele van die "spot dictation" is dat die evaluering makliker en meer "objektief" kan geskied, dit kan vinniger nagesien word, en dit stel die onderwyser in staat om slegs die "probleem-areas" te toets. Sy stel dit egter dat 'n "full dictation" 'n baie meer geldige maatstaf is om die leerling se globale taalvaardigheid mee te meet (1977:243). Howard (1980:285) wys daarop dat daar voldoende bewyse gevind is dat daar 'n duidelike korrelasie bestaan tussen die punte wat 'n leerling in 'n diktee behaal en die punte wat hy behaal in 'n "volledige" eksamen waarin al vier die taalvaardighede getoets word. Hy maak ook melding van navorsers wat bevind het dat diktee in Engels T2 'n goeie toetsmiddel is om voornemende studente se T2-vermoëns mee te meet en om hulle te groepeer.

Hier volg 'n voorbeeld van 'n diktee wat geskik sal wees vir leerlinge in die junior-sekondêre fase:

"Will Rogers grew up in the western part of the United States./ He was a real cowboy, riding horses around his father's ranch all day./ When he was very young, his parents worried about him/ because he was always doing something wrong./ No one could control him./ His father finally sent him to a military school in the South./ When the director of the school noticed Will's cowboy rope/ lying on top of his suitcase,/ he expected trouble with this new boy, and he was right /" (Oller, 1979:274).

Diktee vereis van die leerling aktiewe en kreatiewe verwerking van dit wat hy aanhoor (Oller, 1979:4). Diktee kan dus wel as 'n kommunikatiewe toetstegniek beskou word, mits daar hoofsaaklik van outentieke tekste/dialoë gebruik gemaak word (Oller, 1979:39).

Daar sal nou vervolgens ook gefokus word op 'n paar ander tegnieke waarmee T2-leerlinge se luistervaardighede getoets kan word.

#### 5.2.1.2 Luistertoetse met behulp van prente, dialoë en paragrawe

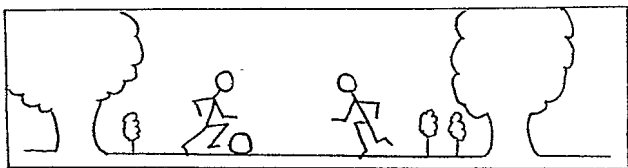
Ponterotto (1986:88) beveel drie middele aan wat in die luistertoets aangewend kan word, nl. prente, dialoë en paragrawe. Daar behoort volgens haar van veelvuldigekeuse-tipe vrae gebruik gemaak te word, omdat die bedoeling van dié tipe toets is om slegs die leerling se luistervaardigheid te toets, en nie bv. sy luister- en skryfvaardighede nie.

Die leerlinge sien die prentevoorstelling en luister terselfder tyd na die dialoog of paragraaf. Daarna word hulle gekonfronteer met drie moontlike antwoorde waarvan hulle een moet kies. Ponterotto gee o.a. die volgende voorbeelde van tipes vrae wat hier gebruik kan word:

### VOORBEELD 1

#### Pictures

In the following test items, the students see the picture, and then hear three possible affirmations. They choose the phonological description that best describes the visual image.



- a) The children are playing in the park.
  - b) The children are playing at home.
  - c) The children are sitting in the park "
- (Ponterotto, 1986:89-90).

### VOORBEELD 2

#### "Paragraphs"

Here is an example of a test paragraph:

Mr and Mrs Smith were tired of spending their evenings at home. Last evening they decided to go to the cinema. When they arrived at the cinema however, they realized that they had already seen the film. They didn't want to see the same film twice. So they decided to go out to dinner instead.

Where did Mr and Mrs Smith spend the evening?

- a) at home
- b) at the cinema
- c) at the restaurant"

(Ponterotto, 1986:89-90).

Die voordele van hierdie tipe toetsing is dat dit relatief maklik is om voor te berei en ook maklik om te evalueer (Madsen, 1983:135). Die nadele is weer dat dit nie noodwendig maklik is om geskikte prentjies te kry nie, en dit kan duur en tydrowend wees om die

prente te kopieer (Madsen, 1983:135).

Amato (1979:165-175) gee 'n paar voorbeelde van paragraaftoetsitems wat in 'n luistertoets vir junior-sekondêre leerlinge gebruik kan word. Sy gebruik veelvuldigekeusevrae; dus is die toets betreklik "objektief" en maklik om na te sien:

"First listen to each of the following texts, then read the question, then listen again and decide which answer is correct. Mark your answer - a, b, c or d - on the answer sheet.

A woman comes up to you in the street:

'Excuse me, can you come and look at this phone box? I'm having terrible trouble. I get through to the number I want all right, but when I put the money in the line goes dead. I've lost six pence already. Do you think I'm doing something wrong?'

What does the woman want you to do?

- a) Give her some coins for the phone.
- b) Help her with the telephone.
- c) Put the money in the box for her.
- d) Speak to someone on the phone.

You are feeling ill and you telephone a doctor:

'This is an automatic telephone answering service for Dr Walton. Dr. Walton will be on holiday until the end of the month. If you are in urgent need of medical treatment, please contact Dr Golding at 0327419 or your local hospital.'

For treatment, you can contact:

- a) Dr Golding or the local hospital.
- b) Dr Walton
- c) Dr Walton or Dr Golding
- d) Only the local hospital.

You are cashing a traveller's cheque in a bank:

'Right, now, er, would you mind signing this form there, in the bottom right hand corner, and filling in your address and your passport number; thank you. You have signed the cheque ...? Yes, thank you.'

What does the bank clerk want you to do?

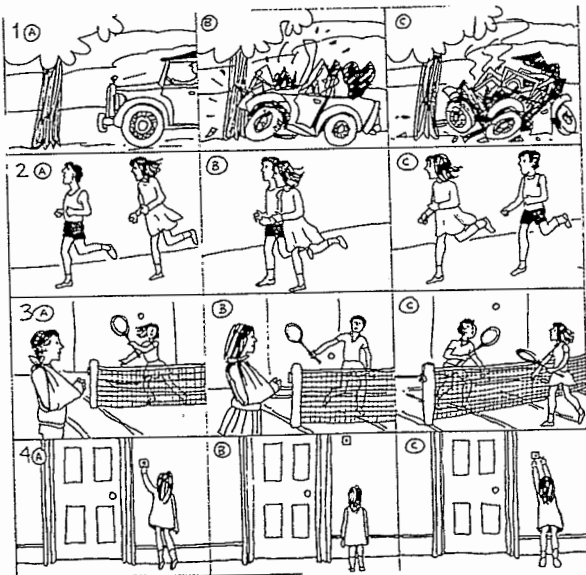
- a) Fill in several things on a form.
- b) Give him your address in your home country.
- c) Give him your passport.
- d) Sign a cheque."

(Amato, 1979:165-176).

Heaton (1976:66-69) gee ook voorbeelde van toetsitems wat in dié tipe luistertoetse aangewend kan word. Hier is twee voorbeelde:

VOORBEELD 1

"The testee sees a set of 3 or 4 pictures and hears a statement (or a short series of statements), on the basis of which he has to select the most appropriate picture. In the test the testee often sees a total of 10 or 12 such sets of pictures.



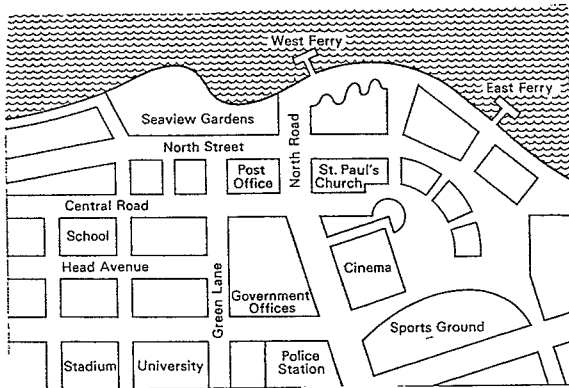
The testee hears:

- 1) The car's going to crash into a tree.
- 2) Bill can't run as fast as Mary.
- 3) Tom wishes his sister could play tennis with him.
- 4) The switch is so high that Ann can't reach it."

(Heaton, 1976:67).

VOORBEELD 2:

"This test is designed to assess the testee's ability to understand simple instructions. Any street map can be used or adapted for this purpose.



(Spoken)

You come out of school into Central Road and walk in the direction of Green Lane. However, you take the left turning just before you reach Green Lane. At the end of the street you turn right and continue until you come to the second turning right. You cross this road and you will see on your right .....

(Which building will you see?)"

(Heaton, 1976:69).

5.2.1.3 Luistertoetse d.m.v. onvoltooide prente/kaarte

In hierdie tipe toets, n variasie van die vorige tipe, word daar

aan die leerling 'n onvoltooide prent of kaart gegee. Die leerling voltooi die prent/kaart deur middel van die instruksies wat direk mondeling óf deur middel van 'n kassetspeler vir hom gegee word.

Wanneer 'n kassetspeler as 'n hulpmiddel in 'n luister- of enige ander tipe toets gebruik word, moet die klank van 'n baie goeie gehalte wees. Indien die gehalte swak is, sal die toets nie betroubaar wees nie. Indien die aanbieding d.m.v. die kassetspeler egter van 'n hoë gehalte is, lei dit tot uniformiteit van aanbieding en gevolglik tot 'n hoë vlak van betroubaarheid. D.m.v. 'n kasset-speler is dit ook moontlik om gebruik te maak van moedertaalsprekers van die betrokke T2.

#### 5.2.1.4 Langer tipe luistertoetse

Hier word, in plaas van paragrawe, van 'n langer leesstuk gebruik gemaak. Nadat die leerlinge na die leesstuk (of dialoog) geluister het, beantwoord hulle vrae wat op die leesstuk gebaseer is, skriftelik. Hier is dus sprake van die integrasie van drie vaardighede, nl. die luister-, lees- en skryfvaardighede. Carroll en Hall (1985:48-49) gee die volgende voorbeeld van hierdie tipe toets:

"Listening items for Schoolchildren

Here is a conversation between a policeman and Henry, a driver.  
Please listen and fill in the answers in the spaces below:

Tape:

Policeman: Excuse me, sir, do you know you've just gone straight through a red light?

Henry: I'm sorry, sergeant. I know I should have stopped, but I was thinking about something else; and I'm in a hurry.

Policeman: I see, sir, but you could be killed, driving like that. It was a very stupid thing to do.

Henry: Yes, I know. But you see my wife is ill and I'm going to fetch her medicine. Look, here's the prescription ... and then I have to buy a present for our friend Linda and my two sons are waiting at home for me to help them with their homework ...

Policeman: Your wife and sons would be very unhappy to hear you'd had an accident, wouldn't they, sir?

Henry: I suppose so. You're right, yes.

Policeman: Well, we won't say any more about it this time, sir. But be more careful in future.

- Why did Henry go through the red light?

(He was thinking about something else)

---

- What does the policeman say could happen to Henry?

(He could be killed)

---

- Where is Henry going?

(He is going to fetch some medicine)

---

- What does the policeman warn Henry to do?

(He tells him to be more careful)

---

For these questions, put a ✓ in the box for a correct statement, a x for an incorrect one, e.g.

correct

incorrect

- Henry knows he should stop at a red light.
- Henry's wife is ill.
- Henry never helps his sons with their homework.
- The policeman asked Henry to go to the police station."

Boënoemde toets kan as geskik beskou word vir st. 5-leerlinge.

### 5.2.1.5 Toetse van klem en intonasie

Vir kommunikasiedoeleindes is die vermoë om die verskillende nuanses van klem en intonasie korrek te interpreteer belangriker as die vermoë om tussen geïsoleerde foneme te onderskei (Heaton, 1976:63). Heaton gebruik die volgende toetsitem as 'n voorbeeld:

"The testee hears a brief conversation, which is spoken three times: the first utterance remains the same, but each time the response is spoken in a different way. Two of these responses are appropriate and natural, but a third response is inappropriate and unnatural. Testees have to indicate the exchange which is inappropriate.

(Spoken) You can't smoke yet. Bill's father won't let him smoke.

A But I'm older than Bill

B But I'm older than Bill

C But I'm older than Bill?"

(Heaton, 1976:63).

### 5.2.2 Mondelinge toetse/die toetsing van die praatvaardigheid

In die geskiedenis van T2-onderrig is die ontwikkeling van die praatvaardigheid nog altyd of verwaarloos, of heeltemal uitgesluit (Ponterotto, 1986:91). Alhoewel Ponterotto spesifiek in die verband verwys na die situasie in Italië, is daar min hoop dat die praatvaardigheid enigsins meer aandag geniet (het) in die R.S.A. as elders. Berkoff (1985:93) voer aan dat daar hoofsaaklik twee redes is waarom die praatvaardigheid nog altyd verwaarloos is, nl. geldigheid en betroubaarheid: daar is nog nie voldoende metodes ontwikkel om mondelinge toetse op 'n aanvaarbare vlak van geldigheid en betroubaarheid te kry nie. Ponterotto (1986:92) raak aan die kern van die probleem as sy aanvoer dat 'n oplossing vir die probleem sal wees die noukeurige, wetenskaplike beplanning van alle mondelinge toetse; in plaas van die "tref-en-trap" metodes wat dikwels voorheen gevolg is. Carroll en Hall (1985:49-50) is van mening dat die verskil tussen die ou en die nuwe (kommunikatiewe) benadering tot toetsing die duidelikste blyk by

mondelinge toetsing. (In hoofstuk 2, paragraaf 2.2 word ook hierna verwys). Mondelinge toetse moet net so deeglik beplan word as skriftelike toetse; in só n mate dat die hoogste vorm van betroubaarheid verkry kan word. Ongestruktureerde, onvoorbereide mondelinge "toetse" behoort vermy te word omrede die T2-onderwyser se (subjektiewe) oordeel/vooroordeel altyd in só n "toets"-situasie n rol sal speel. Dit is dikwels te maklik om aan die uitgesproke ekstrovert n hoë punt toe te ken vir mondelinge werk, bloot omdat die situasie nie geskep word vir elke leerling in die klas om te wys waartoe hy in staat is nie.

Die wetenskaplike voorbereiding van mondelinge toetse vereis dat die doelwitte van elke toets duidelik omskryf moet word; daarna moet die toetsitems só beplan en gestruktureer word sodat die toets as n geheel afgestem is op die bepaalde doelwitte (Ponterotto, 1986:92).

Dit is nie altyd maklik, of selfs wenslik, om die praatvaardigheid onafhanklik van die luistervaardigheid te onderrig en te toets nie. In n outentieke gespreksituasie is daar n wisselwerking tussen praat en luister; derhalwe behoort daar in egte kommunikatiewe onderrig en -toetsing ook daarna gestreef te word om hierdie wisselwerking te bewerkstellig. Indien dit wel wenslik blyk te wees om die praatvaardigheid onafhanklik van die luistervaardigheid te toets, kan dit besonder problematies wees. Volgens Ponterotto (1986:92) is die enigste praktiese oplossing hiervoor n besonder gekontroleerde mondelinge toets waar daar gebruik gemaak word van prente.

Die belangrikste aspek van mondelinge toetsing is om die omstandighede so gunstig as moontlik te maak vir die leerling sodat hy sy beste moontlike poging kan aanwend (Smith, 1984:10). Dié "gunstige omstandighede" word teweeggebring deur beide die inhoud sowel as die manier waarop die toets afgeneem word. Die toets behoort te bestaan uit n reeks kleiner "take" (of "opdragte"). Indien daar net van een tipe opdrag gebruik gemaak word (bv. "Give a description of a picture") kan daar nie n volledige beeld

van die leerling se vermoë gevorm word nie. Die take wat die leerling moet uitvoer, moet natuurlik ook in korrelasie wees met sy leefwêreld, ouderdom, behoeftes en ondervinding (Smith, 1984:10).

Smith (1984:12) stel voor dat 'n volledige toets vir 'n dertienjarige (dus 'n leerling in die junior-sekondêre fase) uit die volgende subafdelings behoort te bestaan:

- eerstens behoort daar aan die leerling 'n leesstuk gegee te word wat hy/sy hardop voorlees. Smith gee toe dat daar by 'n leestoets ander vaardighede betrokke is as by 'n mondelinge toets, tog kan 'n aanknopingspunt selfs die "swakste" leerling op sy gemak stel en hom in staat stel om die res van die toets met meer selfvertroue aan te pak.
- die leesopdrag word gevolg deur 'n "gestruktureerde" gesprek. Dit impliseer dat die gesprek deur die toetsafnemer gemani-puleer word en dat sterk riglyne aan die leerling verskaf word. Amato (1979:177) gee die volgende voorbeeld van so 'n tipe gesprek (hy verwys daarna as "guided conversation":

"Imagine you are sitting in a pub here in ... I am sitting next to you and I start a conversation with you

1. Do you speak English? (Allow candidate to answer briefly)  
Can you tell me if there is anything special to eat or drink from this region, that I should try?
2. Do you live here? (...) What sort of a place is it?
3. Do many tourists come here/go there? (...) Why (not), do you think?
4. Of course, a lot of English-speaking tourists come to Austria/Denmark/... don't they?  
(...) If I were to stay here for my holiday, what place would you recommend? (Why?)
5. Have you ever been to England? (...) What was it like?  
/If you could go there, what would you like to do?

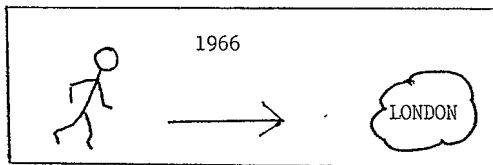
6. How often do you have a holiday? (...) Where have you been?
  7. What sort of holiday do you like best? (...) Why's that?
  8. What's the best holiday you've ever had? (...) (Why?)"
- Derdens kan daar gebruik gemaak word van tegnieke wat rolspel behels. (Rolspel as 'n toetstegniek word in par. 5.2.2.12 bespreek). Hier word meer buigsaamheid aan die dag gelê en word die leerling toegelaat om sy eie inisiatief te gebruik by die uitvoer van die opdragte. In die laaste opdrag moet daar min (indien enige), beperkings op die leerling geplaas word. Die beste T2-leerlinge moet hier 'n geleentheid kry om te wys van watter gehalte hulle taalgebruik is (Smith, 1984:12).

#### 5.2.2.1 Mondelinge toetsing d.m.v. visuele voorstellings (bv. prente)

Die doel van dié tipe toets is om die praatvaardigheid te isoleer van die ander taalvaardighede. Die stimulus is dus visueel. Die leerling kan óf gevra word om 'n enkele, geïsoleerde prent/tekening te beskryf, óf om 'n reeks tekeninge wat 'n storie/insident voorstel; te beskryf. Die keuse van die prente of tekeninge moet plaasvind met 'n spesifieke doel voor oë. Ponterotto (1986:92) gebruik die volgende voorbeelde:

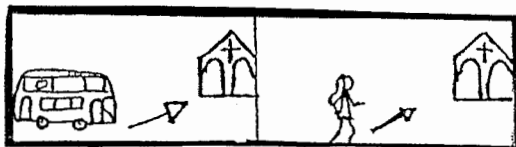
##### Voorbeeld 1:

"In order to test the student's ability to produce the past tense of "to go", the student could be asked to describe the following picture:



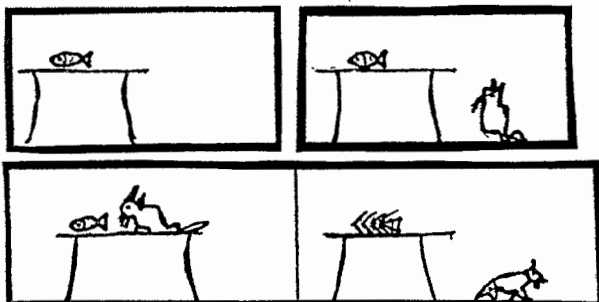
##### Voorbeeld 2:

To test the expressions "by bus", "on foot"; for example:



Voorbeeld 3:

A series of pictures can be used to test the student's ability to produce verbal transformations in a narrative context.



Die negatiewe sy van dié tipe mondelinge toetsing is natuurlik dat daar in baie gevalle meer as een moontlike interpretasie van 'n tekening of 'n reeks tekeninge is (Ponterotto, 1986:92). Reschke (1984:268-269) is van mening dat die gebruik van visuele stimuli nie die leerling konfronteer met 'n realistiese (d.w.s. outentieke) T2-opdrag nie:

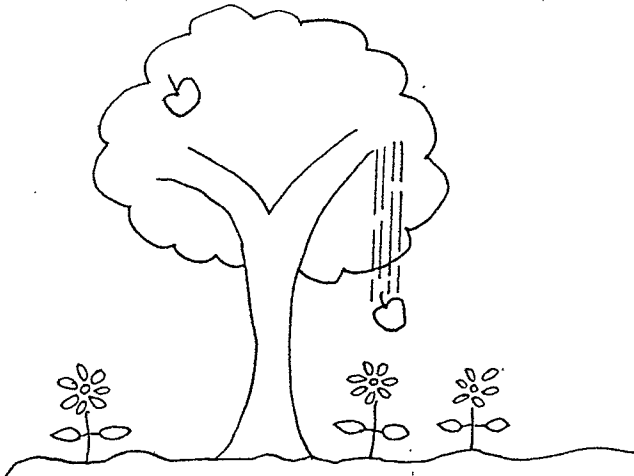
"... none of the visual stimuli confronts the candidate with a realistic task (obtaining information, purchasing a ticket, ordering a meal, exchanging merchandise."

Foorman (1984:246) maak melding van 'n besonder interessante variasie van dié tipe toets. Dit impliseer dat die leerling 'n beskrywing moet gee van 'n bepaalde prent wat deur die toetsafnemer aan hom gegee word. Die beskrywing wat die leerling gee moet akkuraat genoeg wees sodat iemand wat nie die prent gesien het nie, nogtans die voorwerp wat op die prent voorkom, met gemak moet kan identifiseer.

Ducroquet (1986:150) wys op die belangrikheid daarvan dat die prente wat in hierdie tipe toets gebruik word, duidelik moet wees, en ook so ondubbelsinnig as wat moontlik is. Sy beveel ook aan dat dié vorm van toetsing slegs 'n onderafdeling behoort te vorm van 'n mondelinge toets wat ook ander tipes toetsitems insluit, omrede sommige leerlinge toetsing d.m.v. prente moeilik vind om te hanteer.

Politzer & McGroarty (1983:188) wys op nog 'n variase:

"I am going to show you a picture. Describe it to me very carefully so that I can draw the picture from the description. Tell me what things to draw, how many things there are and when to draw them and tell me if something is happening in the picture. I will draw only what you say, so tell me how to put everything in the right place so that the picture comes out looking exactly like this."



(Politzer & McGroarty, 1983:188).

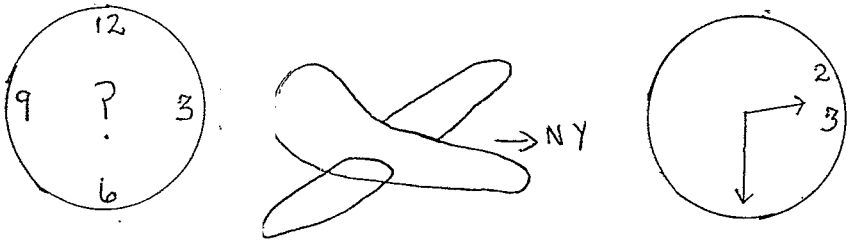
Toohey (1984:391) stel voor dat daar by hierdie tipe toetsing ook aan die leerling 'n kort film (of gedeelte daarvan) vertoon

kan word; daarna moet die leerling in sy eie woorde vertel wat daar plaasgevind het. Of die leerling kan versoek word om die reëls te verduidelik van 'n spel waarvan hy baie hou en waarmee hy goed bekend is.

### 5.2.2.2 Mondelinge toetsing d.m.v. ideogramme

In hierdie tipe toetsing, wat baie ooreenstem met die vorige tipe toetsing, word daar gebruik gemaak van eenvoudige tekeninge wat sekere gedagtes en idees verteenwoordig. Dit is belangrik dat die leerlinge bekend moet wees met die simbole (Valette, 1977:144-145)

#### Voorbeeld



#### Question:

"When is there a plane for New York?" or "When does the plane leave for New York?"

Response: "There is one at two-thirty" or "At two-thirty"  
(Valette, 1977:144-145).

By dié tipe toets behoort aan die leerling 10 - 15 situasies gegee word om te interpreteer.

### 5.2.2.3 Mondelinge toetsing d.m.v. die mikro-dialoog

Natuurlike kommunikasie behels 'n wisselwerking tussen praat en luister. Volgens Ponterotto (1985:93-94) is dit dus wenslik

dat die T2-onderwyser in sy onderrig (en toetsing) daarna moet streef om situasies te skep waarbinne dié twee vaardighede geïntegreer word. Sy sê:

"The F.L. teacher ..., when faced with the problem of evaluating the aural-oral skills, must ask himself, 'What kind of test question comes closest to an actual language situation?'"

Volgens haar is die mikro-dialoog die ideale metode om die leerling se kommunikatiewe vermoë mee te toets. Binne die mikro-dialoog, wat mondeling plaasvind, word sekere gedeeltes weggelaat wat die leerling dan (mondeling) moet aanvul. Hier volg enkele voorbeelde:

1. a two-phase micro-dialogue:

S: \_\_\_\_\_

R: No, I'm going to go back to London on Sunday night.

2. a three-phase micro dialogue:

S: Do you like jazz?

R: \_\_\_\_\_

S: Good, then we can go to the concert, together.

3. a four-phase micro-dialogue:

S: \_\_\_\_\_

R: Yes, I've got a sister.

S: \_\_\_\_\_

R: Her name's Mary."

(Ponterotto, 1986:94).

Finocchiaro & Brumfit (1983:195) gee die volgende voorbeeld:

4. "Ask the students to complete the dialogue between two people in a restaurant:

'Please pass the sugar.'

('You use too much sugar, you know it's not good for you!')

Volgens Ponterotto (1986:95) kan dié tipe toetsing slegs geslaag wees as dit in die taallaboratorium uitgevoer word, omdat die mikro-dialoog twee of meer moedertaalsprekers vereis wie se taalgebruik 'n spesifieke outentieke linguistiese situasie reflekteer. Die leerling moet die bepaalde gedeeltes wat ontbreek, mondeling verskaf. Alhoewel dit moontlik is om die mikro-dialoog ook in

n skryfstoets aan te wend, is dit onwenslik wanneer die doelwit van die toets is om die leerling se praatvaardigheid te toets:

"Although the micro-dialogue can be used to test writing it is no guarantee of the student's ability to perform in an actual communicative situation, ... The only way to test the student's ability to speak is to check his oral production. The teacher must hear the student speak; ..."

#### 5.2.2.4 Weergawe van 'n gesprek

Die leerling luister na 'n opname van 'n gesprek tussen twee moeder-taalsprekers van die betrokke taal, daarna moet die leerling sy eie weergawe gee van die gesprek wat plaasgevind het. 'n Variasie hiervan is dat die leerling 'n storie of 'n artikel lees en dan die inhoud daarvan in sy eie woorde weergee (Valette, 1977:149).

Die sillabus (1986:6) maak melding van die volgende handeling wat hierby aansluit:

- "- giving and relaying messages
- commenting informally on a film, an event or an incident
- reporting conversations
- giving an account of events
- telling stories, jokes, anecdotes."

#### 5.2.2.5 Verkryging van sekere informasie

Die sillabus (T.O.D. 1986:6) noem dat die leerling geleer moet word hoe om inligting te bekom, hoe om hulp te vra vir iets en hoe om aanwysings (bv. padaanwysings) te vra.

By dié vorm van toetsing speel die leerling die rol van die onderhoudvoerder en probeer hy om sekere inligting te bekom van die onderwyser wat die rol speel van die persoon met wie die onderhoud gevoer word. Die leerling (onderhoudvoerder) moet dan terselfder die inligting wat hy bekom, neerskryf (Valette, 1977:150).

### 5.2.2.6 Spesifieke onderwerpe vir "praatjies":

Aan die leerling word 'n spesifieke onderwerp gegee om oor te praat. Hier is dit van belang dat die leerling homself hiervoor moet voorberei binne slegs 'n paar minute, want indien hy toegelaat word om eers te gaan "navorsing doen" en die toespraak te "leer", is die situasie waarin hy geëvalueer word, heeltemal vals en kunsmatig. Die sogenaamde "prepared speeches" kom dikwels voor en kan nie as kommunikatief beskou word nie. Dit is beter om aan elke leerling drie tot vier onderwerpe te gee waarvoor kortliks gepraat moet word, as om hom net een onderwerp te gee: sodoende is die evaluering van die leerling se vermoë betroubaarder. Dit is ook belangrik dat die onderwerpe binne die leerling se ervaringsveld moet val.

### 5.2.2.7 Mondelinge "speletjies"

Daar is verskeie mondelinge speletjies vir toetsdoeleindes wat in die klaskamer gebruik kan word; die voordele hiervan is dat die oorgrote meerderheid van die leerlinge graag meedoen, en omdat die klem op genot is, voel die leerling minder gespanne. Valette (1975:154) noem twee sulke speletjies, n.l.:

- die leerling moet 'n film beskryf wat hy gesien het, sonder om die film se naam te noem en die res van die klas moet die film se naam raai.
- die leerling moet 'n beskrywing gee van 'n beroemde persoon, sonder om sy/haar naam te noem, en die klas moet raai van wie daar gepraat word.

Tydens sulke klasspeletjies behoort die onderwyser, moontlik op 'n onopvallende wyse, die leerlinge dop te hou en te evalueer.

### 5.2.2.8 Die leerling tree op as "tolk":

Vir hierdie tegniek word daar twee onderwysers benodig (wat dié moontlikheid dalk onprakties maak). Die een onderwyser praat die betrokke tweede taal (bv. Engels), terwyl die ander onderwyser die moedertaal van die leerling praat; die leerling tree

dan op as tolk. Valette (1975:155) gee die volgende voorbeeld:

"In a sample situation, one tester is an American tourist in Munich and the other is a German post office clerk. The American wants to mail a package, and the student conveys the message in German to the clerk. The clerk, in turn, asks for additional information, which the student explains to the tourist in English".

#### 5.2.2.9 Spontane voltooiing van sinne

Aan die leerling kan 'n sekere sin gegee word waarop hy dan op 'n spontane, natuurlike wyse moet reageer; bv.

T. : Your eyes are red

S. : Yes, I've been crying

T. : She looks tired, doesn't she?

S. : Yes, she does, she's been overworking lately

(Stapinska & Sniechowska, 1986:35).

Die onderwyser kan ook 'n storie begin vertel, van elke leerling kan verwag word om die res van die storie te voltooi, deur van sy verbeelding gebruik te maak. Die storie kan baie alledaags wees, soos bv. 'n beskrywing van 'n gewone werksdag, of die storie kan meer verbeelding vereis deur bv. só te begin: "Yesterday, when I wanted to open the door of my house, I felt somebody's hand on my shoulder ..."

(Stapinska & Sniechowska, 1986:35).

Die leerlinge kan ook gevra word watter veranderinge hulle sal bewerkstellig as hulle bv. die president word, of die skoolhoof, of enige ander persoon in 'n gesagsposisie; of om 'n beskrywing te gee van hoe hy sekere alledaagse take verrig, bv. hoe om roer-eiers voor te berei. D.m.v. só 'n opdrag kan die leerling se vermoë om sekere "tenses" korrek te gebruik in 'n kommunikatiewe situasie, getoets word.

- 5.2.2.10 Die gee van instruksies: Die leerlinge kan ook geleer word om instruksies te gee aan iemand anders, of om op 'n korrekte, sosiaal-aanvaarbare wyse op iemand anders se instruksies te reageer. Hier kan die leerlinge afgepaar word.

Voorbeeld

S1 : I want you to vacuum the living room and the dining room.

S2 : All right

S1 : And I want you to do the washing.

S2 : I will.

S1 : And don't forget to take the dog for a walk.

S2 : I won't

(Stapinska & Sniechowska, 1986:135).

Omdat kommunikasie altyd plaasvind tussen twee of meer persone, moet daar soveel moontlik van paarwerk of groepwerk gebruik gemaak word. (Mondelinge toetsing in groepverband word in paragraaf 5.2.2.13 bespreek.)

5.2.2.11 Onderhoudvoering

Onderhoudvoering word deur onder andere Byrnes (1987) en Edelman (1987) beskou as 'n besonder effektiewe metode om vas te stel hoe vaardig die T2-leerling in die praktiese gebruik van die spesifieke T2 is. Byrnes (1987:44) is een van die persone wat haarself uitspreek ten gunste van onderhoudvoering as 'n T2-toetsmetode:

"The global assessment of oral proficiency through the oral interview is based on key assumptions about language, about testing its use, and about SLA"

Clark (1983:438) spreek egter bedenkinge uit ten opsigte van onderhoudvoering. Hy definieer onderhoudvoering as "polite formal conversation with a relative stranger" en voer aan dat dié tipe gespreksituasie slegs een van vele kommunikatiewe rolle verteenwoordig wat die leerling in die werklikheid buite die klaskamer sal teëkom. Hy maak melding van vele situasies waarin die houding

van die gespreksgenote nie so hoflik en neutraal sal wees soos in die geval van 'n onderhoud nie:

"Speaking situations in which, for example, other than neutral effect (e.g., anger, doubt, dissatisfaction) must be conveyed; which involve unequal status between the interlocutors ... or which take place under less than optimal acoustic conditions (e.g., in a noisy restaurant), are not well represented in the interview ..." (Clark, 1983:438).

Wesche (1981:562) neem dieselfde standpunt in as Clark. Volgens haar kan kommunikatiewe T2-vaardighede d.m.v. die onderhoud slegs op 'n beperkte vlak getoets word. Sy is van mening dat daar in 'n onderhoudsituasie gewoonlik van die leerling verwag word om óf iets te vertel, óf om informasie te verskaf; en wel in 'n formele atmosfeer waar daar ook nie sprake is van gelyke status tussen die onderhoudvoerder (of onderwyser) en die T2-leerling nie. Sy voer aan dat die onderhoud min openbaar van die leerling se T2-bevoegdheede op ander terreine en in ander omstandighede.

Edelman (1987:12) is van mening dat onderhoudvoering dié metode is wat by uitstek geskik is vir die toetsing van 'n leerling se kommunikatiewe vermoë.

Voorwaardes vir onderhoudvoering wat deur Edelman gestel word is dat die onderhoud so lewensgetrou as moontlik moet wees en ook dat die leerling se kommunikasievermoë getoets moet word; taalfoute is van minder belang en moet ondergeskik gemaak word aan die leerling se vermoë om in die T2 te kommunikeer. Die onderwyser moet daarna streef om die leerling ontspanne te laat voel, en die toon van die onderhoud moet gemoedelik wees ("It must be conversational in tone, with less of the searching aspects so often associated with other language interviews") (Edelman, 1987:12).

Volgens Edelman (1987:12) moet die leerlinge ook toegelaat word om die leiding te neem tydens die onderhoud; en om sake wat vir hom moeilik is om te bespreek, te vermy.

Wat onderhoudvoering betref, is Valette (1975:155-156) van mening dat aan junior leerlinge persoonlike vroe gestel kan word, soos bv.

- What is your name?
- How old are you?
- Where do you live?
- Do you like school?

Aan meer gevorderde leerlinge (in bv. die junior-sekondêre fase) kan vroe gevra word soos wat hulle sal doen as hulle die geld het ... tyd het ... geleentheid het ... ens.

Rosser (1979:372) is van mening dat daar altyd sprake is van subjektiwiteit by onderhoudvoering. Dié subjektiewe houding van die onderhoudvoerder word veroorsaak deur faktore soos bv. die leerling se persoonlikheid, houding, voorkoms, gesigsuitdrukings, gebare en selfvertroue. Hy beveel aan dat daar gekonsentreer moet word op faktore wat hulle in 'n groter mate leen tot objektiewe beoordeling as die genoemde "subjektiewe" faktore. Voorbeelde van sulke objektiewe faktore is vlotheid van spraak, uitspraak, taalgebruik, woordeskat en begrip.

Rosser (1979:372-373) stel 'n bepaalde prosedure voor wat gevolg kan word om 'n onderhoud te laat vlot. Die onderhoudvoerder behoort eerstens 'n paar persoonlike vroe te vra met die doel om die leerling op sy/haar gemak te stel. Só 'n aanknopingspunt kan meehelp om beide die onderhoudvoerder sowel as die leerling te laat ontspan; en dit kan ook 'n aanduiding gee van die leerling se taalbeheer, veral wat spraakvlotheid en uitspraak betref.

Ducroquet (1986:147-148) waarsku egter dat daar met groot versigtigheid te werk gegaan moet word wat die stel van persoonlike vroe betref. Dit is eerstens sinneloos om aan die leerling vroe te stel waarvan die onderwyser reeds die antwoorde ken (bv. "What's

your name?" en "Where do you live?"). Met die stel van sulke vrae kan daar nie verwag word om 'n outentieke kommunikatiewe situasie na te boots nie. 'n Ander potensiele probleem is dat daar sommige "persoonlike" vrae is wat sommige leerlinge sou verkies om nie te beantwoord nie (bv. "Describe the inside of your house" of "What does your father do?"). Sy stel verder voor dat 'n persoonlike vraag soos "What did you do at home last Saturday?" eerder geherformuleer kan word en soos volg gestel kan word: "Michael is 14. He had to stay at home last Saturday. How do you think he spent his day?" (Ducroquet, 1986:148).

Na dié inisiele fase kan daar gaandeweg beweeg word na vrae en onderwerpe wat hoër eise aan die leerling se T2-vaardigheid sal stel. Frink (1982:284) stel ook voor dat daar progressief van maklike vrae na meer ingewikkelde vrae (onderwerpe) beweeg sal word.

Onderhoude behoort goed beplan te word, sodat die onderhouvoerder in staat sal wees om die onderhoud so vlot moontlik te laat verloop. Die onderhouvoerder moenie laat blyk dat hy/sy 'n vastgestelde "program" volg nie, omrede só 'n meganiese prosedure die leerling geïnhibeerd en gespanne kan laat voel. Die onderhouvoerder wat gemaklik, ontspanne, vriendelik en in beheer voorkom, behoort suksesvol te wees. Laastens word aanbeveel dat die onderhouvoerder nie net deurgaans direkte vrae aan die leerling stel nie, maar dat hy ook tussenin bloot ondersteunende kommentaar sal lewer om die "ek vra - jy antwoord"-patroon te verbreek (Rosser, 1979:372). By onderhoudvoering is dit belangrik om opvolgvrae te stel; omdat dit deels ook die onderhouvoerder (onderwyser) se plig is om die onderhoud te laat vlot. Frink (1982:284) beveel aan dat die onderwyser vooraf beplan watter alternatiewes hy gaan aanwend indien 'n leerling nie op 'n bepaalde vraag reageer nie. Volgens haar moet die onderwyser in só 'n geval eerstens die bepaalde vraag herhaal. Indien die leerling steeds nie die vraag kan antwoord nie, moet dieselfde vraag in ander, meer "verduidelikende", woorde gestel word.

n Ander belangrike wenk wat deur Ducroquet (1986:148) gegee word, is om nooit vroe te stel wat nie in werklike taalgebruiksituasies aan n persoon gestel sal word nie.

Die lengte van die onderhoud is ook van belang: as die onderhoud nie lank genoeg duur nie, kan daar nie n behoorlike evaluering plaasvind nie; en boonop kan die leerling ook nie kans kry om sy aanvanklike vrees en spanning te oorkom en sy werklike T2-vaardigheid te wys nie (Frink, 1982:284). Té lang onderhoude is onnodig en tydrawend. Volgens Blue et al. (1984:185) behoort onderwysers opleiding te ontvang in onderhoudvoering en in die evaluering van n onderhoud.

Onderhoudvoering kan dus as n besondere effektiewe kommunikatiewe toetstegniek beskou word indien die onderhoud deeglik beplan word:

"It can be one of the most communicative of all language examinations" (Madsen, 1983:166).

#### 5.2.2.12 Roëlspel

Die sillabus meld dat dramatisering en roëlspel by mondelinge aktiwiteite ingesluit moet word (T.O.D., 1986:6).

Die kommunikatiewe beweging in T2-onderrig het gelei tot hernude belangstelling in roëlspel as n onderrig- sowel as n toetsmetode (Mitchell, 1985:170). Roëlspel is een metode van toetsing waarby die luister- sowel as die praatvaardigheid betrek kan word. Die moontlikhede by roëlspel is byna onbeperk en as die onderwerpe vir roëlspel versigtig gekies word, kan daar met roëlspel in n hoë mate voldoen word aan die vereiste van outentisiteit wat deur kommunikatiewe toetsing gestel word.

Daar kan bv. van die leerlinge se voorgeskrewe werke gebruik gemaak word (veral by die meer senior klasse); aan n aantal leerlinge kan dan elk n spesifieke karakter se rol gegee word om te vertolk. Die leerlinge kan aanvanklik die karakters se rolle voorlees, en later kan hulle n "opvoering" hou waar die res van die leerlinge as die "gehoor" funksioneer. Die leerlinge

wat betrek word, se deelname kan dan geëvalueer word.

Clark (1983:438) beskou rolspel as 'n meer effektiewe metode van T2-toetsing as bv. onderhoudvoering; omrede die leerling d.m.v. rolspel aan meer outentieke situasies blootgestel kan word as wat die geval is met onderhoudvoering.

D.m.v. rolspel kan T2-leerlinge of individueel getoets word, of as 'n groep. Om leerlinge individueel te toets kan effektief maar ook soms tydrowend wees. Wanneer meer as een leerling getoets word d.m.v. rolspel, is daar weer altyd die probleem van enkelinge wat oorheersend is.

Clark (1983:438) stel voor dat die leerling instruksies omtrent die rol wat hy moet vertolk, in sy moedertaal in geskrewe vorm ontvang. Die leerling moet in detail ingelig word omtrent die kommunikatiewe rol wat hy moet vertolk en die belangrikste sosiolin-guistiese veranderlikes moet ook aan hom gegee word. Die voor-beeld wat deur Clark gebruik word lui soos volg:

"You have made an appointment to have lunch at noon on the next Monday with an older business acquaintance whom you do not know well. On that day, you are very busy and completely forget about the date until 12:30. You hurriedly find a taxi and rush to the restaurant to find your luncheon partner waiting outside for you since they would not let him inside until you arrived. What would you say?" (Clark, 1983:438).

Mitchell (1985:170) beveel aan dat daar nie net aan die leerling 'n bepaalde rol gegee word om te vertolk nie, maar ook soms visuele hulpmiddels (bv. prente) om die leerling 'n beter voorstelling te gee van wat van hom verwag word. Sy gebruik die volgende voorbeeld vir rolspel:

"IN THE CAFE:

- ask for something to eat for yourself and your friend.
- ask for something to drink for yourself and your friend
- don't forget to ask the price (etc.)"

(Mitchell, 1985:170).

Olshtain & Blum-Kulka (1985:23) gee die volgende voorbeeld:

"In a cafeteria, you accidentally bump into a friend who is holding a cup of hot coffee. The coffee spills all over your friend, scalding his/her arm and soaking his/her clothing.

The friend (shouting, startled): 'Oooh! Ouch!

You: ....."

Die volgende voorbeeld van 'n gedeelte uit 'n mondelinge eksamen sal geskik wees vir leerlinge in die junior-sekundêre fase:

"Questions on everyday situations (5 minutes)

Now we should like to ask you what you would say in a situation which could happen to you in an English-speaking country:

1. A man steps on your foot and apologises. What do you say to him?
2. You are in a friend's car and you are frightened because he is driving too fast. What do you say to him?
3. At a party you are being introduced to a young woman. What do you say?
4. You see a blind man in the street. He is waiting to cross the road, but there is a lot of traffic. What do you say to him?
5. An English friend is visiting you and you think he might be thirsty. What do you say to him?"

(Amato, 1979:177).

#### 5.2.2.13 Mondelinge toetsing in groepverband

Onderhoudvoering as 'n metode om die T2-leerling se praatvaardigheid te toets, is al gekritiseer vanweë die feit dat só 'n situasie baie druk plaas op die leerling. Van die leerling word verwag om op 'n spontane wyse te gesels met die eksaminator/onderwyser, wie eerstens nie sy portuur is nie en met wie die leerling dikwels

min gemeen het.. Dié situasie kan lei tot angs by die leerling wat sy T2-produksie kan belemmer. Berkoff (1985:95) maak melding van 'n ander prosedure wat gevolg kan word om dié probleem te bowe te kom, nl. om 'n aantal leerlinge (ongeveer 5) 'n toepaslike onderwerp te gee, en hulle toe te laat om 'n groepsbespreking daarvoor te voer. Indien 'n bepaalde onderwerp vir die groep onaanvaarbaar is, kan hulle toegelaat word om 'n ander onderwerp te kies. (Verskillende onderwerpe, met vrae oor elke onderwerp om 'n bespreking daarvoor uit te lok, kan aan elke groep beskikbaar gestel word om hulle 'n mate van 'n keuse te bied).

Die sillabus meld dat deelname aan klein groepsbesprekings een van die T2-klaskamer se mondelinge aktiwiteite moet wees (T.O.D. 1986:6). Daar is geen rede waarom leerlinge dus nie ook van tyd tot tyd vir hul deelname aan groepsbesprekings getoets kan word nie.

Shohamy et al. (1986:216) stel voor dat daar vir toetsing in groepsverband gebruik gemaak word van "kontroversiële" onderwerpe om sodoende 'n "lewendige" bespreking uit te lok. Hulle stel voor dat die onderwerp en leidrade vir besprekingspunte in die T2-leerlinge se moedertaal aan hulle beskikbaar gestel moet word, en dat die groep eers moet tyd kry om hul "strategie" te beplan, steeds in hul moedertaal, voordat die werklike toetsing 'n aanvang neem.

Voordele van dié tipe mondelinge toetsing is dat die leerlinge meer ontspanne sal wees omdat hulle gesels met mense wat hul gelyke is en omdat elke leerling nie alleen verantwoordelik is om die "bespreking" te laat vlot nie:

"The interview is inherently the most stressful situation as the testee is the focus of all attention and has no means of escaping this pressure. When, however, a group of testees is carrying out a common task, the focus will shift from person to person during the session" (Carroll & Hall, 1985:50).

Nog 'n voordeel van mondelinge toetsing in groepverband is dat dit nie so tydrowend is as om leerlinge individueel te toets nie.

#### 5.2.2.14 Die rol van die taallaboratorium in kommunikatiewe taaltoetsing

In die kommunikatiewe benadering kan die taallaboratorium 'n waardevolle plek inneem; ook betreffende die toetsing van leerlinge se kommunikatiewe vaardighede. Van der Walt (1985:195) wys op verskeie maniere waarop die taallaboratorium aangewend kan word in diens van die kommunikatiewe benadering. Sy wys o.a. daarop dat kontinue evaluering in die taallaboratorium belangrik is; en ook dat leerlinge daarvan bewus moet wees dat wat hulle in die taallaboratorium doen, 'n bydrae sal lewer tot hul finale punt aan die einde van die jaar. In die taallaboratorium is dit belangrik dat presies dit wat onderrig is, getoets moet word. Daar is baie leerhandelinge wat baie beter in die taallaboratorium getoets kan word as in die klas. Daar is al bewys gelewer dat luister-begripstoetse beter uitgevoer kan word in 'n taallaboratorium as in die klaskamer (Van der Walt, 1985:195-198).

Valette (1977:39) wys op die voordele van taallaboratoriumtoetse en noem o.a. dat sulke toetse 'n groter mate van "objektiwiteit" verseker as bv. mondelinge klastoetse. Die rede hiervoor is dat aan al die leerlinge presies dieselfde vrae gestel word; die vrae word ook op dieselfde manier en teen dieselfde tempo gevra. Vir die onderwyser is daar die bykomende voordeel dat al die leerlinge gelyktydige vordering maak met die toets en dat hulle ook gelyktydig die toets voltooi.

Van der Walt (1985:195-198) wys op verdere voordele van die taallaboratorium in T2-toetsing, nl. dat leerlinge se mondelinge werk opgeneem kan word op band om later geëvalueer te word; of dat vroeëre opnames met later opnames vergelyk kan word om die leerlinge se vordering vas te stel. Van der Walt noem ook dat "aktiwiteitsoefeninge" 'n effektiewe vorm van kommunikatiewe toetsing is. 'n Voorbeeld van laasgenoemde is om die leerlinge sekere

aanwysings te gee, wat hy/sy dan op 'n kaart moet aantoon. Hierdeur word hy/sy gedwing om noukeurig te luister. Die leerling kan stelselmatig gelei word vanaf aktiwiteite wat luister behels, na aktiwiteite wat praat behels. Uitspraak, intonasie, klem en welsprekendheid behoort in die taallaboratorium aandag te geniet. Ook kan leerlinge gegroep word om hul mondelinge interaksie te evalueer, maar hier kan probleme opduik soos enkelinge wat die groep oorheers (Van der Walt, 1985:195-198).

Valette (1977:39) wys op 'n groot nadeel van die taallaboratorium, nl. dat die atmosfeer van dié taallaboratorium baie kunsmatig is, selfs nog in 'n groter mate as die klaskamersituasie. In die klaskamer word daar van die leerling verwag om te reageer op die taaluiting van 'n ander persoon (of persone) in 'n direkte "aangesig-tot-aangesig"-situasie waar faktore soos gesigsuitdrukings, gebare en ander vorme van liggaamstaal gesprek kan aanvul en stimuleer. Dié faktor ontbreek in die taallaboratorium. In die taallaboratorium ontvang die leerling ook nie, soos in die klaskamer, onmiddellik 'n respons op sy eie poging(s) nie; terugvoer word dus vertraag wat die situasie in die laboratorium nog meer verwyderd maak van 'n outentieke T2-situasie (Valette, 1977:39).

By die beplanning van taallaboratoriumtoetse is dit baie belangrik dat die instruksies baie duidelik moet wees; laasgenoemde moet verkieslik herhaal word om seker te maak dat selfs die leerlinge wat mondelinge instruksies stadiger begryp as die res van die groep, die instruksies sal kan uitvoer. Valette (1977:33) beveel selfs aan dat die instruksies vir die toets in die leerling se moedertaal gegee kan word.

Binne die opset van die taallaboratorium kan al vier die taalvaardighede getoets word. Valette (1977:40) noem verskeie voorbeelde in dié verband. Volgens haar kan luister-begripstoetse aangevul word met visuele leidrade in die vorm van bv. muurkaarte of projektor skyfies. By toetse waar die leerling se praatvaardigheid getoets word, kan leidrade ("cues") in mondelinge, geskrewe of visuele vorm geskied (Valette, 1977:40).

Ook die leerling se lees- en skryfvaardigheid kan in die taallaboratorium getoets word. Die leerling kan 'n bepaalde tydperk gegee word om 'n bepaalde leesstuk voor te berei, waarna die leerling die leesstuk hardop moet voorlees. Hoewel die evaluering van die tipe leestoets tydrowend kan wees, hou dit tog o.a. die voordeel in dat klastyd meer effektief benut kan word. Die leerling se skryfvaardigheid kan getoets word deurdat hy/sy skriftelik moet reageer op mondelinge opnames. Van leerlinge op 'n meer gevorderde vlak kan verwag word om na 'n lesing te luister en terselfdertyd notas af te neem (Valette, 1977:41).

#### 5.2.2.15 Die toetsing van die funksies wat in die sillabus voorkom

In paragraaf 4.2.5.2 word daar melding gemaak van praataktiwiteite (of "funksies") wat in die sillabus vervat word. Hierdie lys van funksies behoort pertinente aandag te geniet wat beide onderrig en toetsing betref. Die funksies kan op verskeie maniere onderrig en getoets word.

Só kan die eerste drie funksies ("basic social interaction ...", "initiating, conducting and closing a conversation", en "greeting and responding to greetings") bv. deur middel van onderhoudvoering of rolspel of mondelinge toetsing in groepsverband getoets word.

Van der Walt (1987:29-30) gebruik o.a. die volgende voorbeelde van toetsitems wat in 'n kommunikatiewe lees- en skryftoets gebruik kan word:

"Excuse me, do you know where the nearest post office is, please?"

a) Why is the person speaking to you?

1. To ask your advice
2. To thank you
3. To ask for information
4. To warn you

b) Where might somebody ask you that question?

1. In your house
2. In your office
3. In the street
4. In a restaurant."

Die funksie wat hier getoets word, is "asking information".

Morrow (1977:30) gee die volgende voorbeeld van 'n toetsitem wat die T2-leerling se vermoë om 'n toepaslike respons te kies, te toets:

"Well, we've looked at almost all the suits we have in stock.

But there is one more. Is this perhaps the colour you were looking for?"

Choose your reply: You know, I do appreciate all the trouble you're taking but

- is it difficult to judge?
- I'm afraid it's still not quite what I wanted
- It doesn't correspond to my wishes
- Not yet

### 5.3 Die toetsing van die lees- en skryfvaardighede

Carroll & Hall (1985:24) verwys na dié twee vaardighede as "grafiese" vaardighede en meen dit is onwenslik om hulle van mekaar te skei. Dié twee vaardighede moet dus, sover moontlik, in beide onderrig en toetsing gekombineer word.

#### 5.3.1 Die leesvaardigheid

Volgens die sillabus moet die belangrikheid van lees herbeklemtoon word (1986:7). Wat leesonderrig betref, is dit die onderwyser se taak om by die leerling die begeerte te wek om in die T2 te lees, terselfdertyd moet die oefening van verskeie leesvaardighede aandag kry.

Carroll & Hall (1985:25) verwys na die volgende drie leesvaardighede wat by die kind ontwikkel moet word, en hulle doen tegnieke aan die hand om die vaardighede mee te toets:

- soeklees ("scanning"): die doel hiervan is om spesifieke informasie op te spoor;
- vluglees ("skimming"): die doel hiervan is om die algemene strekking van die leesstuk vas te stel;
- interpretasie van die teks: met behulp van die leerling se eie ervaringswêreld interpreteer of "verwerk" hy/sy die gegewe teks. Toetsformate wat aan die hand gedoen word is soos volg:

Tegnieke vir toetsing:

- vir soeklees: kort antwoorde bestaande uit 2 - 3 woorde

- vluglees: veelvuldige keusevrae bestaande uit 3 - 4 moontlike antwoorde
- interpretasie: 3 moontlike antwoorde, nl. waar/vals/besluitloos.

Die drie leesvaardighede wat deur Carroll & Hall (1985:25) voorgestaan word, word ook in die sillabus genoem as aktiwiteite waarin die leerling geoefen moet word (T.O.D., 1986:8).

Volgens Valette (1977:166) is dit veral 'n begrip van taalstrukture en 'n deeglike kennis van die T2 se woordeskat wat van belang is by lees:

"The broader the students' knowledge of structure and the greater their vocabulary - regardless of how these two were acquired - the more difficult the text they will be able to approach".

Die onderrig van woordeskat mag nie verwaarloos word nie, aangesien 'n kennis van die T2 se woordeskat van belang is by die aanleer van al die T2-vaardighede, nl. luister, praat, lees en skryf. Madsen (1983:12) is van mening dat dit sinneloos is om op lukrake wyse woorde of "woordelyste" aan die leerlinge te onderrig:

"Somehow we need to find out which words our students need to know"

Madsen stel voor dat die Engels T2-onderwyser byvoorbeeld by ander vakonderwysers (bv. Wiskunde) 'n lys van Engelse vakkundige woorde/terme kry, en dié woorde kan as beginpunt gebruik word. Madsen (1983:13) voer aan dat woordeskat eerder in konteks onderrig moet word as in isolasie om enigsins van waarde te wees; en ook wat die toetsing van woordeskat betref, moet die aanbieding van woorde in isolasie vermy word.

Volgens Heaton (1976:5) kan 'n toetsitem wat 'n leerling se woordeskat toets, 'n beroep doen op of sy aktiewe of sy passiewe woordeskat. Hy gebruik die volgende voorbeeld van 'n toetsitem wat daarop gemik is om die T2-leerling se woordeskat te toets:

"Put a circle round the letter at the side of the word which best completes the sentence.

Did you \_\_\_\_\_ that book from the school library?

- A. beg.    B. borrow.    C. hire    D. lend  
E. ask"

(Heaton, 1976:5).

Volgens Van der Walt (1987:30) moet leestoetse verband hou met n bepaalde onderwerp; asook realistiese (outentieke) opdragte. Hy gebruik die volgende voorbeeld:

"... the topic Travel will involve going on excursions and reading tasks such as studying details of day trips and package tours."

Madsen (1983:79) wys op die belangrikheid daarvan dat n leerling eers geleer moet word om sinne te begryp voordat daar van hom ver wag kan word om langer begripstoetse te kan doen:

"Sentence comprehension must precede essay comprehension."

Madsen voer aan dat n groot deel van die inligting wat ons daaglik lees, in die vorm van enkele sinne of sinsdele voorkom, bv. "Keep off the grass", "No Trespassing", "Help wanted" (Madsen, 1983:79). Die leerlinge se begrip van enkelsinne kan getoets word deur gebruik te maak van veelvuldige keusevrae; bv.:

"Please wait to be seated by the hostess"

- A.     Sit near the hostess  
B.     The hostess will show you where to sit  
C.     There are no seats for you at this time

(Madsen, 1983:83).

Madsen (1983:86) voer aan dat daar n wye verskeidenheid van tekste beskikbaar is waarvan T2-onderwysers gebruik kan maak vir die opstel van begripstoetse. Afgesien van die "gewone", nl. artikels (uit koerante, tydskrifte of ander bronne), kan die onderwyser ook gebruik maak van bronne wat moontlik meer kommunikatiewe waarde het vir die T2-leerlinge, nl. advertensies, besigheidsbriewe, aansoekvorms, bankstate, koop- en huurooreenkomste en katalogusse. Wanneer begripstoetse vir toetsdoeleindes versamel word, is dit belangrik om gebruik te maak van soortgelyke bronne as wat vir onderrigdoeleindes aangewend is (Madsen, 1983:86).

### 5.3.2. Die toetsing van die skryfvaardigheid

Die onderrig van die skryfvaardigheid is een aspek van T2-onderrig wat hom besonder maklik leen tot toetsing. Die sillabus (T.O.D. 1986:11-12) noem dat skryfaktiwiteite o.a. die volgende moet insluit:

- "- completion exercises
- constructing sentences
- constructing paragraphs
- writing notes (e.g. messages)
- filling in forms
- writing friendly letters
- writing dialogues"

Al hierdie skryfaktiwiteite is maklik toetsbaar.

Askes (1979:432) herinner aan die feit dat wanneer mense in die werklike lewe iets wil skryf, hulle dit doen omdat hulle:

- iets het om te sê
- iemand het aan wie hulle dit wil sê
- n doel het om dit te sê.

Die eksaminator behoort dus hierdie faktore in ag te neem.

Wanneer aan die leerling n skriftelike toets gegee word, moet die toets dus n funksionele, realistiese taak behels wat in n bepaalde konteks uitgevoer moet word. Hier volg twee voorbeelde van sulke toetse:

#### Voorbeeld 1

"R.S.V.P.

You have been invited to an elegant dinner party. Unfortunately, you have already made plans, but you need to R.S.V.P. in writing. Below is a piece of note paper. On it you are to write your R.S.V.P., sending your regrets that you cannot come"  
(Terry, 1986:522)

Voorbeeld 2

"Some English friends of yours have sent you the following invitation and a friendly letter, saying they hope you will come.

Mr. and Mrs Richard Smith  
request the pleasure of your company at  
the marriage of their daughter

SUSAN

to Mr John Adams

at 11:00 on 25 June 1976

at St. Mary's Church, Harlow

and afterwards at 25, Main Road, Harlow.

Write Mrs Smith a letter, including the following points:

1. Thanks for invitation
2. Why you cannot come
3. Describe the present you have sent
4. Best wishes to Susan
5. Some news about yourself

Begin and end the letter in the usual way"

(Amato, 1979:160).

5.3.2.1 Skeppende skryfwerk

Nog 'n metode waardeur kommunikatiewe taaltoetsing kan geskied, is om die kind toe te laat om "vryelik" te skryf. Skeppende skryfwerk behoort altyd 'n belangrike plek in die klaskamer in te neem. Die belangrikste doel van skeppende skryfwerk is om die kind die geleentheid te gee om homself in oorspronklike taal uit te druk deur selfstandig vorm aan sy gedagtes te gee. Om die nodige spontaneïteit te verkry, mag die kind nie te veel deur beperkende reëls en voorskrifte gebind word nie. Die onderwyser behoort hom nie blind te staar teen taal- en spelfoute en só die waarde en belangrikheid van vorm- en inhoudharmonie misken nie. In plaas daarvan om foute te omring, kan die onderwyser liever die mooi gedagtes en uitdrukkings aanprys. Dit is slegs wanneer taal- en spelfoute 'n negatiewe invloed het op die kommunikasie dat dit segwaarde behoort te kry by die evaluering van geskrewe werk.

Taalreëls moet 'n deel van die kind se taalervaring wees en nie in afsonderlike lesse kunsmatig aangebied word nie. Eers wanneer die kind die taal sinvol en genoegsaam moet implementeer om infor-  
masie aan te bied en om sy idees aan ander oor te dra, kan sy tekorte uitgewys en reggestel word. Skryf is 'n kommunikasie-middel wat gereeld aangewend moet word om die nodige bedrewenheid te verkry (Lancaster, 1980:110-116).

Wat skeppende werk betref, word in die kommunikatiewe sillabus vermeld dat die doel daarvan is om die leerlinge toe te rus om ook skriftelik te kan kommunikeer. Die leerlinge moet leer hoe om naslaanwerke effektief te gebruik; en hulle moet ook oefening en onderrig ontvang in o.a. die volgende: die skryf van briewe; die voltooiing van (bv.) sinne, die konstruksie van sinne en paragrawe, die maak van notas, die invul van vorms, die skryf van dialoë, ens. Die leerlinge moet ook geoefen (en getoets) word in die korrekte aanwending van leestekens.

Dit is van belang dat ook skriftelike werk 'n kommunikatiewe doelstelling moet hê. Davies en Widdowson (1974:178) wys op die feit dat dit in die werklike lewe eintlik net professionele mense is wat op 'n skriftelike wyse kommunikeer, en die meeste van die skryfwerk wat in die werklike lewe gedoen word, is institusioneel van aard:

"When one considers the matter, most writing is of what we have called the institutional kind. Lawyers, journalists, educators, businessmen and civil servants are regular writers, and bricklayers, bus-drivers, factory-workers and electricians are not. Writing, then, is the activity of the minority ...."

(Davies and Widdowson, 1974:178).

Die tradisionele opstel (met onderwerpe soos bv. "Lost and found" en "Individuals in a crowd") blyk in die kommunikatiewe benadering sonder enige besondere waarde te wees. Dit is moeilik om leerlinge te motiveer om entoesiasies en ywerig te werk aan iets wat vir hulle sinloos is, en om dieselfde rede is dit vir T2-onderwysers ewe moeilik om dit te merk.

Een oplossing vir die probleem kan wees om vir die leerling 'n denkbeeldige leser/ontvanger van die geskrewe werk/korrespondensie te skep, maar selfs dan moet die doel van die skrywe sinvol wees. Volgens Davies en Widdowson (1974:180) is daar twee belangrike vereistes ter sprake by die onderrig van die skryfvaardigheid, nl.:

- daar moet 'n korrelasie wees tussen dit wat onderrig word en die leefwêreld van die kind, m.a.w. dit moet vir die leerling 'n betekenisvolle persoonlike aktiwiteit wees.
- daar moet ook 'n verband wees tussen dit wat onderrig word, en die normale sosiale funksie van geskrewe taalgebruik, m.a.w. dit wat die kind doen, moet gemik wees op 'n betekenisvolle sosiale (T2)-aktiwiteit.

### 5.3.3 Die maak van opsommings

Die maak van opsommings kan beskou word as 'n tegniek waardeur die lees- en die skryfvaardighede gekombineer word.

- Die T.O.D.-sillabus vir junior-sekundêre leerlinge vereis dat die leerling geleer moet word om te kan onderskei tussen die belangrikste gegewens ("main ideas") in 'n spesifieke teks, en die "ondersteunende" gegewens ("supporting details") (T.O.D., 1986:8). Een manier om vas te stel of die leerling in staat is om sodanige onderskeiding te tref, is om hom/haar te vra om 'n opsomming te maak van 'n gegewe teks; en om dan spesifiek daarop aan te dring dat die opsomming 'n weergawe moet wees van die belangrikste idees wat in die oorspronklike teks vervat is.

Bright & McGregor (1974:168-169) spreek hul sterk uit teen die insluiting van opsommings in eksamenvraestelle; en hoewel daar beslis baie waarheid steek in die motivering van hul standpunt, het die maak van opsommings tog 'n nut in dié sin dat dit die leerling kan help om sy skoolwerk/aantekeninge (in bykans enige vak) sinvol te verkort. Die maak van sinvolle opsommings is nog altyd beskou as 'n belangrike studiemetode. Bright & McGregor (1974:169) se sterkste argument téén die insluit van opsommings

in toetse/eksamens blyk te wees omdat dit nie 'n tegniek is wat die leerling buite die skoolopset gaan benodig nie. Dus, volgens hulle voldoen die maak van opsommings nie aan die vereiste van outentisiteit wat deur kommunikatiewe toetsing gestel word nie. Dit gaan dus oor "opsommings ter wille van opsommings" of, soos hulle dit stel, "'because I tell you to'".

Bright & McGregor gee egtër erkenning aan die feit dat die maak van opsommings beskou kan word as "an excellent test of skill in the manipulation of words" (1974:169). Om 'n goeie opsomming te kan maak, moet die leerling die inhoud van die teks behoorlik verstaan, en hy/sy moet in staat wees om te onderskei tussen die belangrikste gegewens en minder-belangrike "detail":

"The pupil must understand the plain sense of what he is summarising ....

The pupil must also see the levels of generality in what he is summarising and how they fit together"

(Bright & McGregor, 1974:171).

Die opsommingstegniek voldoen moontlik nie aan (genoeg van) die vereistes wat deur kommunikatiewe toetsing gestel word nie, tog moet die leerling in staat wees om die teks met aandag deur te lees en te begryp en daar word ook hoë eise gestel aan sy vermoë om homself duidelik, logies en verstaanbaar in geskrewe taal uit te druk. Dit is belangrik om alle tekste vir opsommings met oorleg te kies, en om sover moontlik te probeer om by outentieke geskrewe stukke te hou.

#### 5.4 Invultoetse

Daar word in die T.O.D.-sillabus pertinent melding gemaak van "cloze procedures":

"Pupils should be given sufficient practice in the use of cloze procedures ... to familiarize them with the types of questions asked in standardised tests" (T.O.D., 1986:15). Wat presies met "gestandaardiseerde toetse" bedoel word, is nie heeltemal duidelik nie, maar dit is wel 'n feit dat invultoetse as 'n be-

belangrike tegniek beskou kan word om 'n leerling se kommunikatiewe T2-vaardighede mee te toets. Wesche (1981:555) beskou die invultoets as 'n voorbeeld van 'n integratiewe kommunikatiewe T2-toets.

Wat presies is 'n invultoets? Nuttall (1982:28) definieer dit soos volg:

"It involves the deletion of words from a given text at (usually) regular intervals of between five and ten words. No deletions are made in the first few sentences, so that the reader can get some idea of the topic; thereafter he is required to supply a suitable word to complete each gap."

Carroll (1980:9) ken 'n belangrike plek toe aan die invultoets as 'n metode om kommunikatiewe T2-vaardighede mee te toets. Hy wys egter daarop dat die invultoets dié beperking het dat dit nie egte, interaktiewe kommunikasie verteenwoordig nie. Howard (1980:286) wys op beide voor- en nadele van die invultoets. Volgens hom het die invultoets o.a. die volgende voordele: die invultoets leen hom tot verskeie tipes diskoers (bv. beskrywing, dialoog, vertelling, ens.); dit meet kommunikatiewe bevoegdheid (op 'n indirekte wyse) omrede die leerling "in gesprek tree" met die skrywer van die betrokke leesstuk. In die geval waar daar van 'n outentieke "gesprek" tussen 'n paar persone gebruik gemaak word, moet die leerling 'n verskeidenheid boodskappe en bedoelings kodeer. Die invultoets stel ook bepaalde eise aan die leerling se korttermyn-geheue. Die invultoets is ook 'n meetinstrument vir leksikale items, woordfunksies en strukture. Vanweë die feit dat die keuse van woorde vir 'n invultoets redelik beperk is, word daar druk op die leerling geplaas om taal (woorde) te produseer wat maksimaal effektief is (Howard, 1980:286).

Alhoewel Howard (1980:286) wel die invultoets beskou as 'n meetmiddel vir kommunikatiewe bevoegdheid, is hy tog van mening dat dit wel die beperking het dat die keuse van weggelate woorde dié is van die eksaminator, en nie die leerling nie. Ook het die leerling te doen met "anonieme" gespreksgenote; selfs waar daar van outentieke gesprekke gebruik gemaak word, is die "interaksie"

wat die T2-leerling ondervind, steeds indirek.

Van Els et al. (1977:440) wys op die volgende voordele van die invultoets: dit is maklik om op te stel, en maklik om nagesien te word. Hy wys ook daarop dat die leerling die teks in sy geheel moet begryp en bepaalde taalreëls moet kan toepas op die korrekte wyse om gepaste antwoorde vir die oop spasies te vind.

Wat die nasien van die invultoets betref, is daar 'n paar metodes wat gevolg kan word. Die mees algemene wyse is om slegs punte toe te ken vir die presiese korrekte antwoord; dus, die woord wat ingevul word moet dieselfde wees as die woord wat voorkom in die oorspronklike teks. Wat die onderrig van Engels as T2 betref, is dit egter gebruiklik om sinonieme van die "korrekte" woord te aanvaar, of enige woord wat beide grammatikaal korrek is asook sinvol inpas in die teks as 'n geheel.

Oller (1979:328-329) beskou die mondelinge invultoets as een van die mees veelsydige, dog mees onderskatte metodes om die leerling se T2-praatvaardigheid mee te toets. Hughes (1981:165) het ná eksperimentering bevind dat die mondelinge invultoets as 'n beter voorspeller beskou kan word van 'n T2-leerling se potensiele vermoë om aan 'n gesprek/bespreking in die betrokke T2 deel te neem as 'n geskrewe invultoets:

"... the conversational cloze test proved to be superior to the prose cloze test as a measure of students' oral ability."

Yeld (1987:75) wys op die feit dat die invultoets ongeveer dertig jaar gelede begin gebruik is. Die oorspronklike doelstelling van die invultoets was om die moeilikheidsgraad van Engelse tekste vas te stel (Blight, 1984:11). Deesdae word daar aanvaar dat die invultoets ook gebruik kan word om leerlingproduksie mee te toets. Yeld (1987:75) beskou die invultoets as populêr, dog kontroversieel vanweë die feit dat daar nie met sekerheid gesê kan word wat presies dit is wat deur die invultoets gemeet word nie. Só wys Morrow (1979:149) op 'n leemte wat teenwoordig is in beide invultoetse sowel as diktee, nl. dat nie een van die

twee bewys kan lewer van die leerling se vermoë om die taal in praktiese taalgebruikssituasies aan te wend nie. Hughes (1981:166) en Brown (1983:159) stem egter nie hiermee saam nie en beide het deur middel van eksperimentering bewys dat die (mondelinge) invultoets beskou kan word as 'n besonder akkurate "voorspeller" van die leerling se algemene mondelinge T2-vaardighede.

Volgens Morrow (1979:148) voldoen invultoetse ook nie aan die vereiste van outentisiteit nie, maar hy meld dat invultoetse (sowel as diktee) 'n aanduiding kan gee van 'n kandidaat se basiese vlak van taalvaardigheid. Die invultoets word soms ook aangewend met die doel om 'n leerling se gereedheidsvlak (bv. vir 'n bepaalde kursus) te bepaal (Nuttall, 1982:28-29).

Invultoetse kan òf mondeling òf skriftelik geskied. Van der Walt (1985:197) is van mening dat die invultoets met vrug in die taallaboratorium gebruik kan word: elke vyfde woord word weggelaat terwyl die leesstuk aan die leerling voorgelees word teen 'n normale leestempo.

Howard (1980:285) wys op 'n variase van die invultoets, nl. dat daar aan die leerling 'n keuse gegee word van bv. twee woorde (waarvan net een "korrek" is in die bepaalde konteks); in plaas van om 'n leemte te laat wat die leerling self moet invul. S6 'n invultoets kan, volgens hom, die vorm inneem van 'n veelvuldige-keusetoets.

Die invultoets kan deur die toetsopsteller gemanipuleer word om bepaalde, afgebakende aspekte van die leerling se T2-vermoë te toets. In die volgende voorbeeld word die leerling se vermoë om voorsetsels korrek te gebruik, getoets:

"John walked (1) \_\_\_\_\_ the street and bumped (2) \_\_\_\_\_ a lamppost. He put his hand (3) \_\_\_\_\_ his head and felt a lump (4) \_\_\_\_\_ the middle (5) \_\_\_\_\_ his scalp" (Cohen, 1979:353).

In nog 'n variase van die invultoets word die lys woorde wat uit die leesstuk ontbreek, aan die leerling verskaf. Die leerling moet dan elke keer 'n gepaste woord kies en invol. 'n Ander meer manipulerende vorm van die invultoets is om slegs die eerste letter van elke woord wat weggelaat is, te verskaf, bv.

"When Joe a... home, he found Jane k.... a sweater. He a.... her ~~whom~~ it was for. She i..... him that it w.... be for their new b..... He was s....." (Cohen, 1979:353).

Hughes (1981:162) gebruik 'n baie interessante voorbeeld van 'n mondelinge invultoets (hy verwys na lg. as 'n "conversational cloze"). Om die outentisiteit van die gesprek te waarborg, is daar van drie moedertaalsprekers gebruik gemaak wie se gesprek, sonder dat hulle daarvan bewus was, op band opgeneem is. Nadat die gesprek opgeneem is, is elke sewende woord weggelaat. Hier volg 'n gedeelte van die gesprek:

" Mother: I love that dress, Mum.

Grandmother: Oh, it's M and S. (Marks and Spencer Chain Store)

Mother: Is it?

Grandmother: Yes, five pounds.

Mother: My goodness, it's not, Mum.

Grandmother: 1 BUT it's made of that T-shirt stuff,  
2 SO I don't think it'll wash very 3 WELL, you know,  
they go all ....

Mother: sort 4 OF .... I know the kind, yes ....

Grandmother: Yes.

Mother: 5 I'VE got some T-shirts of that, and 6 THEY  
shrink upwards and go wide ....

Grandmother: I 7 KNOW, so .....

Mother: It's a super colour. It 8 LOOKS a terribly expensive one, doesn't it? 9 DID you think so when you saw  
10 IT?

Grandmother: Well, I always know in Marks. 11 I just go there and ... 12 IF it's not there I don't buy 13 IT. I know I won't like anything 14 ELSE. I got about three from there ... 15 FOUR from there. Only I wait about  
...

Girl: 16 MUMMY, can I have a sweetie?

Mother: What, 17 LOVE?

Grandmother: Do you know what those are 18 CALLED?

... Oh, I used to love them 19 WHEN I was a little girl.

Liquorice 20 COMFITS. Do you like liquorice? Does she?

Mother: 21 I think she quite likes it. Do 22 YOU? We've got some liquorice alsorts actually 23 FOR the journey.

Grandmother: Oh yes.

Mother: And I 24 SAID she could have one after.

Grandmother: Oh, 26 I'M going to have one. No I'm 26 NOT. No, it'd make me fat, dear.

Mother: 27 LISTEN. Do you want some stew? It's 28 HOT now.

Grandmother: No, no darling. I don't 29 WANT anything.

Mother: Don't you want any? Because 30 I'VE just put it on the table.

Grandmother: 31 I'VE got my limits.

Mother: Are you going 32 TO eat them now with us?

Grandmother: Yes. 33 ARE you going to have yours .."  
(Hughes, 1981:162).

Die mondelinge invultoets kan met welslae in 'n taallaboratorium afgeneem word, of daar kan van 'n kassetspeler gebruik gemaak word.

Oller (1979:329) beveel aan dat die stuk eers as 'n geheel aan die leerling voorgelees word, sodat hy 'n idee kan vorm van die inhoud, voordat daar van hom verwag kan word om woorde in die "spasies" in te vul.

## 5.5 Die toetsing van letterkunde

Die sillabus (T.O.D. 1986:1) maak melding van 'n elementêre kursus in letterkunde wat moet deel vorm van die T2-onderriiprogram vir st. 5, 6 en 7-leerlinge. Daar word nie enige spesifieke werke voorgeskryf nie. Die keuse van letterkundige werke berus dus by die onderwyser. Onder die afdeling "reading" word daar

aanbeveel dat daar o.a. ook van gedigte gebruik gemaak word (T.O.D., 1986:1-8). Dit blyk dus dat ook die letterkundeonderrig nie as 'n "aparte" komponent behandel moet word nie, maar eerder geïntegreer moet word met aspekte soos lees, praat en luister. Die onderwyser behoort basiese literêre begrippe by die leerlinge tuis te bring d.m.v. voorbeelde. Die hoeveelheid begrippe wat hy gebruik sal afhang van die gereedheidsvlak en agtergrond van sy leerlinge. Daar behoort egter daarna gestreef te word om die letterkundeonderrig elke jaar (in standerds 5, 6 en 7) meer "diepte" te gee; om derhalwe die leerling progressief voor te berei op die onderrig van letterkunde in die daaropvolgende skoolfasies.

Godwin, Neethling en Steyn (1986:27) meen dat die bewusmaking (of "onderrig") van literêre kritiek op skoolvlak onvanpas is, en stel voor dat daar eerder gekonsentreer word op die kontekstuele aspekte van letterkundige werke.

Met letterkundeonderrig is die belangrikste doelstelling waarskynlik die estetiese; om by die kind 'n liefde en waardering vir die letterkunde aan te kweek. Dit is dus belangrik om die T2-leerling aan 'n groot verskeidenheid bloot te stel; wat vorm betref asook inhoud. In sy keuse van letterkundige werke moet die onderwyser probeer om vas te stel wat binne die grense van sy leerlinge se smaak en vermoëns lê:

"We can try to suit our material to the personality of the modern pupil" (Godwin, Neethling en Steyn, (1986:29)

Die T.O.D.-sillabus (1986:15) beveel aan dat daar (ten minste) van twee voorgeskrewe boeke gebruik gemaak word.

Wat die toetsing van dié werke betref, word die volgende aanbeveel:

"Pupils may

- Listen to questions and answer them orally
- listen to questions and answer them by making a mark or writing a word
- read questions and answer them by making a mark or writing a word" (T.O.D., 1986:15).

5.6

Die toetsing van grammatikale strukture

Dit is belangrik om te onthou dat die onderrig of toetsing van geïsoleerde grammatikale strukture geen bestaansreg het nie. Die kommunikatiewe benadering het meegebring dat sg. "grammatika-toetse" nou anders sal lyk as die grammatikatoetse wat vóór die kommunikatiewe benadering in gebruik was. Opperman (1983:147) gee die volgende voorbeeld van 'n toetsitem wat betekenisloos is, omdat dit buite enige kommunikatiewe konteks aangebied word: "Change the following sentences into the passive voice:

- i) Lightning struck my grandmother's ear trumpet
- ii) The mechanic is overhauling the car
- iii) The farmer killed the duckling."

Opperman (1983:14) verwys ook na die klemverskuiwing wat die kommunikatiewe benadering teweegbring het: "The need to test grammatical competence is as necessary today as it ever was. The shift in emphasis does, however, have implications for the way in which grammar is assessed"

Die volgende voorbeeld kan dien om die verskil tussen 'n nie-kommunikatiewe en 'n kommunikatiewe toetsitem te illustreer:

In plaas van om te sê: "Fill in the correct form of the verb", kan die vraag só gestel word: "Fill in the gap: 'Look! You've broken the table!

You \_\_\_\_\_ take it to be mended.'"

Dus, die onderrig (en toetsing) van grammatikale strukture is slegs een komponent van kommunikatiewe onderrig. Die sillabus (T.O.D., 1986:13) maak ook pertinent hiervan melding. Kommunikatiewe onderrig/toetsing beteken nie dat grammatika glad nie meer belangrik is nie; dit is net dat daar 'n klemverskuiwing plaasgevind het: dit is eerstens van belang om te leer om in die T2 te kan kommunikeer; en tweedens om op korrekte wysê in die T2 te kan kommunikeer.

5.7

Gevolgtrekking

Dit is dus duidelik dat daar deesdae verskeie tegnieke bestaan om T2-leerlinge se kommunikatiewe vaardighede mee te toets. Trouens, daar is seker net soveel kommunikatiewe toetsmetodes beskikbaar as wat daar kommunikatiewe onderrigmetodes is. Die voorafgaande tegnieke kan as verteenwoordigend beskou word van tegnieke wat vir die junior-sekundêre fase gebruik kan word.

Die tegnieke wat in hierdie hoofstuk bespreek is, voldoen aan die kriteria van kommunikatiewe toetsing aangesien elke tipe toets òf kommunikatiewe òf funksionele taalgebruik toets. By die beplanning van 'n T2-toetsprogram behoort 'n verskeidenheid van die tipes toetse wat bespreek is, ingesluit te word. Kommunikasie het baie fasette en dit is belangrik dat die T2-leerling oor 'n wye spektrum van T2-vaardighede getoets word. Beide luister- en mondelinge toetse kan as besonder kommunikatief beskou word, aangesien luister en praat belangrike komponente van alledaagse kommunikasie is. Lees- en skryftoetse kan as die twee meer "indirekte" vorme van kommunikatiewe T2-toetsing beskou word, aangesien lees en skryf gewoonlik nie direkte kontak met 'n T2-spreker behels nie. Dit is belangrik dat daar in alle gevalle van T2-toetsing na outentisiteit gestreef sal word. Omdat lees- en skryftoetse minder op direkte kommunikasie ingestel is as luister- en praattoetse, gebeur dit soms dat outentisiteit ter syde gestel word en dat daar byvoorbeeld onrealistiese skryftake aan die T2-leerlinge gegee word (soos "Give a description of sunset on a tropical island"). Die essensiële vraag by die opstel van T2-toetse is dus: sal die bepaalde toets natuurlike en/of funksionele taalgebruik toets? Indien die antwoord op die vraag "nee" of "twyfelagtig" is, behoort weer oor die inhoud van die toets besin te word.

Dit is nie moontlik (of wenslik) om luister-, praat-, lees- of skryftoetse altyd van mekaar te skei nie. Daar moet na outentisiteit gestreef word, wat meebring dat die vaardighede eerder geïntegreerd onderrig en getoets moet word. Die konvensionele idee van die "four skills" ("hearing", "speaking", "reading" en "writing")

kan misleidend wees; omdat die meeste kommunikatiewe situasies twee of meer van die genoemde aktiwiteite betrek. Om slegs een geïsoleerde "skill" te toets, kan daartoe lei dat die toetsing dan nie meer "kommunikatief" van aard is nie. Praat en luister gaan hand aan hand (Van Ek en Trim, 1984:164). Eendoelige toetse behoort dus op 'n beperkte vlak gebruik te word. In die voorafgaande bespreking sou dit duidelik blyk dat baie van die toetstegnieke mekaar oorvleuel. Só is daar bv. 'n sterk ooreenkoms tussen "rolspel" en "mondellinge toetsing in groepverband", omdat lg. ook rolspel kan insluit. Baie van die toetse (bv. invulttoetse) kan nie streng onder enige van die hoofde luister-, praat-, lees- of skryfvaardighede ingedeel word nie.

Van Ek en Trim (1984:164) is van mening dat geen toets daarop kan aanspraak maak om die leerling se vermoë ten volle te toets nie; elke toetsopsteller moet dus van geselekteerde opdragte/inhoude gebruik maak wat verteenwoordigend moet wees van die geheel.

Wat kommunikatiewe toetsing betref, is dit ook belangrik om op die kommunikasievermoë van die leerling te konsentreer; korrektheid is dus ondergeskik aan kommunikasievermoë (Carroll & Hall, 1985:3).

'n Mondellinge termyn-toets, aan die einde van elke termyn, sal die belangrikheid van mondellinge werk beklemtoon. Valette (1977:121) wys op die feit dat daar bevind is dat dit nie nodig is om formele mondellinge toetse meer as 1 maal per termyn te gee nie. Informele toetsing moet egter dikwels plaasvind. Formele mondellinge toetse moet sorgvuldig beplan word en elke leerling moet geëvalueer word op grond van spesifieke aspekte van sy taalgebruik om objektiwiteit te verhoog. Ter wille van objektiwiteit, moet daar ook volgens 'n punteskaal geëvalueer word. (In hoofstuk 6 word punteskale vir evaluering voorgestel)

Om die kommunikatiewe benadering tot sy volle reg te laat kom, sal daar wegbeweeg moet word van n groot aantal ingeburgerde klaskamerpraktyke, soos bv. die oordrewe klem op korrektheid; toetse en eksamens wat maar altyd in n skriftelike vorm plaasvind, en "grammar" en taalreëls wat geïsoleerd van die werklike taalgebruiksaspek behandel word. Daar behoort, wat kommunikatiewe toetsing (en onderrig) betref, dus altyd in gedagte gehou te word dat die leerling se "effectiveness in communication" vir die omgewing en/of situasies waarin hy homself bevind die belangrikste kriterium is vir die bemeestering van die taal.

## HOOFSTUK 6

### Voorgestelde punteskale vir evaluering

#### 6.1 Inleiding

Kommunikatiewe toetsing maak baie van skale gebruik, en wel omdat kommunikatiewe toetsing meestal kriteriumgerig is. In kommunikatiewe toetsing gaan dit oor die meet van 'n vorm van menslike gedrag, nl. taalgebruik (Carroll, 1980:101). In kommunikatiewe toetsing is dit van belang om vas te stel hoe die T2-leerling 'n bepaalde T2-opdrag uitvoer (vergelyk paragraaf 3.8), en nie hoe die leerling vaar in vergelyking met mede-leerlinge nie. Omdat die leerling dus "gemeet" word as 'n individu, is dit belangrik dat daar van bepaalde kriteria gebruik gemaak sal word.

Aangesien die T.O.D.-sillabus vir die junior-sekondêre fase nie punteskale vir evaluering insluit nie, sal daar in hierdie hoofstuk ondersoek ingestel word na bepaalde punteskale wat in die literatuur beskikbaar is, en aanbevelings sal gemaak word omtrent die aanpassing van sodanige punteskale sodat hulle aangewend kan word in die evaluering van leerlinge in die junior-sekondêre fase.

#### 6.2 'n Algemene evaluering van beskikbare punteskale

Carroll & Hall (1985:59) wys op 'n belangrike aspek wat ter sprake kom by evaluering; nl. dat 'n bepaalde punt wat 'n leerling behaal (bv. 21 uit 'n totaal van 30) slegs betekenisvol is indien die punt:

- 'n aanduiding gee van hoe die leerling se punt vergelyk met die punte van mede-leerlinge
- in verband gebring word met bepaalde bevoegdheidskriteria.

Daar is reeds in hoofstuk 3, paragraaf 3.8 verwys na normgerigte - en kriteriumgerigte interpretasies van toetspunte. Kommunikatiewe toetsing is gewoonlik kriteriumgerig (Wesche, 1981:561) omdat dit in die kommunikatiewe benadering van belang is hoe elke indivi-

dule leerling homself in die T2 kan handhaaf, en nie hoe die T2-kandidaat homself kan handhaaf in vergelyking met mede-kandidate nie. Wat dus van belang is in kommunikatiewe toetsing, is hóé 'n bepaalde taak deur die T2-leerling uitgevoer word (Ingram, 1985:221) en evalueringskale behoort ontwerp te word om 'n antwoord hierop te verskaf. Die leerling se vermoë kan wissel tussen die twee uiterstes van totale onbevoegdheid tot bevoegdheid op dieselfde vlak as 'n moedertaalspreker van die bepaalde T2. Die meeste skale sluit hierdie twee uiterstes in bevoegdheidsvlakke in. Dit is belangrik dat die kriteria wat deur evalueringskale gestel word, moet korreleer met die norme wat in die klaskamer aan die leerling gestel word:

"... the criteria we set should be related to the norms of performance and to classroom reality, and not simply to some neat and tidy intuitive ideal" (Clark, 1987:46).

Die evalueringskale wat in die literatuur aangetref word, verskil wat die aantal bevoegdheidsvlakke wat voorgestel word, betref. So maak Van Ek & Trim (1984:172) bv. melding van 'n self-evalueringskaal wat bestaan uit 11 vlakke wat varieer van 0 ("I do not understand English at all") tot 10 ("I understand practically everything that is said to me in English"); terwyl 'n mondelinge evalueringskaal wat ontwerp is deur die "Foreign Service Institute" voorsiening maak vir slegs 5 vaardigheidsvlakke wat varieer van 1 ("able to satisfy routine travel needs and minimum courtesy requirements") tot 5 ("Speaking proficiency equivalent to that of an educated native speaker") (Oller, 1979:320-321). Clark (1987:46) is van mening dat daar geen objektiewe metode bestaan om vas te stel uit hoeveel vlakke 'n evalueringskaal behoort te bestaan nie.

Carroll (1980:31) stel voor dat die volgende kriteria in ag geneem moet word by die opstel van 'n evalueringskaal: lengte, kompleksiteit, verskeidenheid, spoed, buigsaamheid, akkuraatheid, toepaslikheid, onafhanklikheid, herhaling en huiwering.

Carroll en Hall (1985:79-80) stel drie evalueringsskaale voor, nl. n "algemene" evalueringsskaal, n "onderhoudsskaal" en n skaal om geskrewe werk mee te evalueer: Die skaale word in tabelle 1 - 4 gegee.

### GENERAL LANGUAGE SCALE

<i>Band</i>	<i>Descriptions</i>
9	EXPERT USER. Completely at home in all required areas.
8	VERY GOOD USER. Approaching bilingual competence.
7	GOOD USER. Can cope with most expected situations. No impediments to message. Strategies purposive and effective. Language mainly correct and appropriate even if there are a few slips and restrictions.
6	COMPETENT USER. Although coping with most expected situations, occasionally confuses the message. Strategies are mainly adequate. There will be some lack of fluency and there will be occasional errors or inaccuracies in using the language.
5	MODEST USER. There is a good deal of effective language use, but there is a lack of coping strategies, and fairly frequent occurrences of inaccurate and inappropriate language.
4	MARGINAL USER. Although can get by without serious breakdown, his message is too often confused for comfort. Lacks style, fluency and accuracy with a good deal of native language interference, but does on the whole communicate.
3	EXTREMELY LIMITED USER. Does not have an efficient working knowledge of the language for the purposes for which he needs it, but is above the level of beginner-learner. Both language usage and strategies are very deficient. There are many gaps in communication. Given time and help, does communicate.
2	INTERMITTENT USER. Well below the level of a working knowledge of the language. Communication occurs only spasmodically. Requires a good deal of tolerance by speakers of the language. Will have 2 or 3 areas of coherent communication.
1/0	NON-USER. Ranging from only having one or two catch phrases to being unable to recognise which language is being used.

(Carroll & Hall, 1985:79). Tabel 1 : Algemene Evalueringsskaal.

### INTERVIEW SCALE

<i>Band</i>	<i>Descriptions</i>
9	EXPERT SPEAKER. Speaks and interacts authoritatively. Completely competent in topics discussed. May have a very slight non-native accent.
8	VERY GOOD. Virtual complete mastery of language, able to keep up own side of dialogue very well. Mother tongue accent and usage will occasionally be noticeable.

- 7 GOOD SPEAKER. Makes a positive contribution to the dialogue, using main strategies of effective interaction and can cover some lack of complete language mastery. Some hesitations and circumlocutions, but no real blockage in communication. Fairly obvious non-native accent, but no real unintelligibility.
  - 6 COMPETENT SPEAKER. Interacts effectively on the whole, but with noticeable hesitations, repetitions and circumlocutions and some errors and inappropriacies. Obvious non-native accent, but still communicates with reasonable impact and interest.
  - 5 MODEST SPEAKER. Can answer questions and explain main points in a topic, but requires a degree of tolerance from interviewer and errors, and inappropriacies impede communication. Usually gets the gist of the discussion and can be quite interesting at times.
  - 4 MARGINAL SPEAKER. Although in touch with topics discussed, is very dependent on interviewer in the interaction. A considerable number of inaccuracies and inappropriacies. At times, accent impedes understanding. Major misunderstandings can be eventually cleared up. The interview is not a rewarding experience. Strong accent. Requires tolerance from interviewer.
  - 3 EXTREMELY LIMITED SPEAKER. Level of interaction just about as low a level as possible to be real communication. Many questions have to be repeated or rephrased and some responses not immediately intelligible. Does not develop points or use information-getting strategies. Too many misunderstandings for comfort. Very strong accent. Given help, communicates basically.
  - 2 INTERMITTENT SPEAKER. Only partial and intermittent contribution to dialogue. Most questions have to be repeated, and the replies teased out. Can carry out very simple communicative tasks.
- 
- 1/0 NON-SPEAKER. Either has one or two routine phrases or does not know which language is being used.

(Carroll & Hall, 1985:79) Tabel 2 : Onderhoudskaal.

## WRITING SCALE

<i>Band</i>	<i>Descriptions</i>
9	EXPERT WRITER. Fully effective handling of written communication for all required tasks.
8	VERY GOOD WRITER. Very nearly at full competence level.

---

7	GOOD WRITER. Message effectively conveyed on suitable scale. Clear presentation, complete coverage of topic and logical outline. Layout is clear and flow maintained. Use of cohesive devices good and style appropriate. Accurate grammar, vocabulary and spelling apart from slips. Handwriting clear to read.
6	COMPETENT WRITER. Message fully conveyed, with occasional gaps and/or redundancies. Flows reasonably well. Format and layout acceptable with only occasional inaccuracies and inappropriacies. Transitions not always smooth. Usage, spelling and handwriting conform fairly well to accepted norms.
5	MODEST WRITER. Although broadly conveying the message, the structure and flow of the work is somewhat lacking in coherence. Little use of effective idiom or suitable cohesive devices. The work has some errors in usage. Spelling and handwriting not always perfect.

- 4 MARGINAL WRITER. Conveys simple short messages but with longer tasks there will be gaps and deficiencies in treatment. Presentation lacking in fluency. Poor layout, use of paragraphs and use of cohesive devices. Little style or appropriate use of idiom. Several errors in usage, marginal standards in spelling and handwriting still allow basic communication.
  - 3 EXTREMELY LIMITED WRITER. Produces a string of sentences bearing on the topic, but little interest or logical structure. Poor layout, paragraphing and cohesion and lack of uniform style. Many lexical and grammatical errors. Poor spelling and handwriting. Main feature is that the topic under discussion can be just discerned.
  - 2 INTERMITTENT WRITER. Only a rough mastery of writing, much of it indecipherable or unintelligible. Can write several recognisable words and phrases. Not easy to understand the message which will be neither comprehensive or ordered.
- 
- 1/0 NON-WRITER. Able to produce a few letters or scrawls conveying no significant message or unable to write at all.

(Carroll & Hall, 1985:80) Tabel 3 : Skaal vir geskrewe werk.

Al drie die skale wat deur Carroll & Hall voorgestel word, is gegradeer om vir 9 vaardigheidsvlakke voorsiening te maak. Die vlakke wissel van "expert writer" (nr. 9) tot "non-writer" (1/0).

Shohamy et al. (1986:219) gee 'n voorbeeld van 'n evalueringskaal vir mondelinge toetse wat gegradeer is om 10 vaardigheidsvlakke te akkomodeer:

**Holistic: Rating Scale**

- 4: Unintelligible  
No language produced  
No interaction possible
- 5: Hardly intelligible  
Very poor language produced  
Only simplest, fragmentary interaction possible
- 6: Clearly intelligible  
Simple language produced  
Interaction possible  
Not articulate
- 7: Responsive in interaction  
Slightly more sophisticated language produced  
Consistent errors: but do not interfere with fluency  
Strong MT interference (translated patterns, etc.)
- 8: Almost effortless in expression  
Adequate in interaction  
Errors: Not consistent
- 9: Facility of expression  
Comfortable, initiating in interaction  
Sporadic mistakes
- 10: No limitation whatsoever  
Near-native

Tabel 4 : Globale skaal vir mondelinge toetse.



foute asook verkeerde uitspraak is slegs van belang wanneer die kommunikasieproses daardeur aangetas word.

6.3 n Voorgestelde punteskaal vir mondelinge T2-toetsing vir die evaluering van leerlinge in die junior-sekundêre fase

Die punteskaal van Carroll & Hall (1985:79), Finocchiaro & Brumfit (1983:203-205), Frink (1982:285), Oller (1979:320), Reschke (1984:277-278) en Toohey (1984:393) is geïntegreer en aangepas om te dien as 'n voorbeeld van 'n punteskaal wat in die junior-sekundêre fase aangewend kan word.

---

10. Excellent

Has complete fluency in the language. Accent, grammar, structures and other conversational strategies are perfect. Elaborated figurative vocabulary. Vocabulary includes a number of professional terms that extend the range of topics the candidate is able to talk about. Elaborated syntax and information. Full understanding of a native speaker; fully comprehends all conversations of a nontechnical and technical nature. Can respond appropriately even in unfamiliar situations. Very comfortable, initiating in interaction. Finds self-expression pleasurable and willingly adds material to the conversation. Candidate appreciates jokes or humor in the target language.

---

9. Very good

Few limitations. His speech on all levels is fully accepted by native speakers in all of its features. Comprehension and replies nearly perfect. Some elaborated vocabulary and syntax. Perfect comprehension of normal, educated speech. Mispronunciations are minor, and do not lead to misunderstandings. Candidate's speech when talking about more specialized topics is sometimes hesitant. He understands a native speaker very well and comprehends most conversations of a nontechnical nature and some of a specialized, professional one.

---

8. Good

Candidate's speech is confident and only occasionally interrupted by groping for words. Near perfect comprehension of normal, educated speech. One, at most two, imperfectly controlled grammatical errors - have no effect on understanding though. He understands a native speaker well. Can discuss particular interests and special fields of competence with reasonable ease. Able to keep up own side of conversation well.

---

7. Competent

Minimal errors in pronunciation; do not affect intelligibility. Candidate's vocabulary range allows him to express himself, using relatively simple constructions, quite accurately and with some confidence on a number of topics. Candidate is able to describe a person or place in some detail; can narrate a sequence of events. Comprehension is quite complete for a normal rate of speech.

---

6. Fair

Simple syntax. Range of vocabulary allows candidate to talk about a fair range of topics although sometimes uses inappropriate terms and/or round-about language because of inadequate vocabulary. Can handle with confidence but not with facility most social situations. Pronunciation errors occasionally interfere with understanding. Grammatical errors seldom lead to serious misunderstandings.

---

5. Modest

Several errors, do not affect intelligibility however. Vocabulary basic. Frequently uses the wrong words. Candidate able to communicate very briefly, simply and imperfectly on a variety of high-frequency topics. Candidate seldom makes major pronunciation errors, but frequent minor errors hampering understanding. Speech is sometimes jerky, often hesitant. Candidate understands quite well somewhat below-normal-rate speech.

---

#### 4. Marginal

Restricted vocabulary. Basic information conveyed. Occasionally sentences may be left uncompleted. Candidate frequently makes major pronunciation errors that impede understanding. Rate of grammatical errors is high, but candidate has control over 2 or 3 major grammatical patterns that are employed with a high degree of consistence, allowing communication at a simple level. Candidate's speech is slow and often uneven, except for routine sentences and phrases. Understanding rather slow; speech must sometimes be simplified for his benefit.

---

#### 3. Extremely limited

Makes frequent errors, affecting intelligibility. Some minimal information conveyed. Vocabulary is extremely limited and misuse of words and limited vocabulary make comprehension difficult. Candidate speaks very haltingly. Speech consists primarily of simple phrases and length of utterance is far below normal. Candidate leaves sentences unfinished; appears unable or unwilling to keep the conversation going. Communication requires considerable effort on the part of the teacher. Candidate understands only very slowly spoken speech; requires some repetition and rephrasing of sentences.

---

#### 2. Intermittent

Very little information conveyed. Pronunciation almost completely unintelligible. Very restricted vocabulary. Vocabulary inadequate for even the simplest conversation. Use of grammar frequently incorrect - preventing effective communication. Speech consists primarily of individual words. Candidate understands only often-repeated simple statements and questions. Shows tendency to resort to native language.

---

#### 1. Non-speaker

Hardly able to understand anything said to him/her. Makes use of native language or body language or gestures. Very little communication and almost no verbal communication.

---

Bogenoemde punteskaal behoort slegs as 'n leidraad te dien en kan aangepas word by bepaalde omstandighede.

#### 6.4

#### Gevolgtrekking

In die voorafgaande bespreking is daar meer aandag gegee aan evalueringskale vir mondelinge toetse as aan evalueringskale vir bv. skriftelike toetse; die rede hiervoor is omdat mondelinge toetse vir 'n bepaalde tyd verwaarloos is. Daar blyk 'n groter behoefte te wees aan evalueringsmetodes vir mondelinge toetse as evalueringsmetodes vir skriftelike toetse. Die evalueringskaal wat Carroll & Hall (1985:80) vir skriftelike toetse voorstel, kan byna onveranderd in die junior-sekundêre fase aangewend word. Dié skaal kan moontlik net op só 'n wyse onderverdeel word dat daar vir tien vlakke voorsiening gemaak word (in plaas van die voorgestelde 9); aangesien die skaal dan meer prakties uitvoerbaar sal wees. ('n Punt uit 'n totaal van 10 kan makliker na 'n persentasie verwerk word as 'n punt uit 9). Dieselfde skaal kan ook met welslae in die senior-sekundêre fase aangewend word. Geen skaal moet as rigied beskou word nie, aangesien elke skaal, afhangende van omstandighede, bepaalde tekortkominge kan openbaar. Elke skaal kan aangepas word soos wat bepaalde omstandighede dit mag vereis.

Indien leerlingprestasie op 'n betroubare wyse geëvalueer wil word, is dit noodsaaklik om van duidelik-omskrewe evalueringskale gebruik te maak. Dit is ook belangrik dat die skale relatief maklik in die praktyk aangewend moet kan word. Smith (1984:10) is van mening dat die skale wat gebruik word spesifiek moet korreleer met die take wat in die toets ingesluit word in plaas van met vae, algemene norme. By implikasie beteken dit dat die skale in ooreenstemming moet wees met die doelstellings van T2-onderrig, vanweë die korrelasie wat bestaan tussen T2-onderrig en T2-toetsing.

Smith (1984:10) meld dat dit belangrik is dat T2-onderwysers opleiding moet ontvang wat spesifiek op die toetsing van T2-vaardighede gerig is. Lg. blyk 'n besondere leemte te wees in die Suid-Afrikaanse onderwysstelsel. Daar word selde genoeg aandag gegee aan die

opleiding van T2-onderwysers in die opstel van toetse, of die ontwerp en aanwending van evalueringskale. Ook die voorgeskrewe T.O.D.-sillabus bied weinig (indien enige) riglyne in dié verband. n Gebrek aan riglyne lei vanselfsprekend tot n gebrek aan uniformiteit.

## HOOFSTUK 7 : Gevolgtrekking

### 7.1 Inleiding

In hierdie hoofstuk sal 'n evaluering gegee word van die voorafgaande hoofstukke en die nodige aanbevelings wat daaruit voortspuit, sal bespreek word. Daar sal ook voorstelle gegee word van moontlikhede vir verdere navorsing.

### 7.2 Evaluering en aanbevelings

Die toenemende bewuswording van leerlingbehoefte het daartoe gelei dat die benadering tot T2-onderrig stelselmatig van gedaante verwissel het. Daar word toenemend erkenning gegee aan die feit dat taal essensieel 'n middel is tot kommunikasie, en T2-leerders se belangrikste doelstelling met 'n T2-kursus is om die bepaalde T2 vir kommunikasiedoeleindes aan te wend. T2-sillabusse is aan verskeie "stadia" van ontwikkeling en verandering onderwerp, en met elk van hierdie stadia is daar vordering gemaak op die weg na 'n kommunikatiewe sillabus.

In die junior-sekondêre fase in Transvaalse skole word 'n kommunikatiewe benadering tot T2-onderrig sedert 1986 vereis. Die doelstellinge en inhoud van die sillabus lewer voldoende bewys dat daar in T2-onderrig 'n volkome "kommunikatiewe" benadering vereis word. Alhoewel daar seker met 'n redelike mate van sekerheid aangeneem kan word dat daar wel in Engels T2-klaskamers kommunikatiewe onderrig plaasvind, kan dieselfde ongelukkig nie van toetsing gesê word nie.

"Daar is rede om te glo dat onderwysers nie behoorlik opgelei word in toetskonstruksie en die doeltreffende gebruik van toetse nie. Die meeste onderwysers het moontlik hul kennis in dié verband deur ervaring of op toevallige wyse opgedoen, aangesien hulle min of geen formele opleiding hierin gehad het nie" (Pretorius, 1982:53).

Dit het essensieel geword dat T2-onderwysers, deur middel van konkrete voorbeelde, daarop gewys moet word dat kommunikatiewe toetsing verskil van ander vorme van T2-toetsing. In hoofstuk 3 word 'n oorsig gegee van die algemene kenmerke van kommunikatiewe T2-toetse. Dit is belangrik dat T2-onderwysers van hierdie kenmerke bewus moet wees, om sodoende voortdurend hul eie toetse te evalueer aan die hand van hierdie kriteria. Dit is selde moontlik om 'n toets op te stel wat gelyktydig aan ál die kriteria kan voldoen, tog moet daar gepoog word om, deur middel van hierdie kriteria, T2-toetsing so kommunikatief as moontlik te maak.

Die T2-toetstegnieke wat in hoofstuk 5 voorgestel word, kan betreklik maklik in die junior-sekondêre fase toegepas word. Indien kommunikatiewe onderrigmetodes in die T2-klas gerealiseer kan word, kan dieselfde met toetstegnieke vermag word. Toetsing is immers net 'n natuurlike uitvloeisel van onderrig. (Deur bloot 'n T2-onderwyser se toetse te bestudeer, kan heelwat omtrent sy onderrigmetodes afgelei word.) Dit is vanselfsprekend dat sommige van die toetstegnieke wat in hoofstuk 5 bespreek word, makliker is om toe te pas en te evalueer as ander. Mondelinge toetsing d.m.v. onderhoudvoering is bv. baie meer tydrowend en verg baie deegliker voorbereiding en besinning van die T2-onderwyser as bv. diktees of invulttoetse. Kommunikatiewe toetsing is oor die algemeen meer tydrowend en duurder as bv. grammatikale toetsing. Om 'n faktor soos bv. outentisiteit te verseker, is dit soms nodig om van of kassetopnames of video-opnames gebruik te maak. Om outentieke opnames te maak waar moedertaalsprekers die taal in bepaalde verlangde situasies besig, is tydrowend en duur.

Kommunikatiewe toetstegnieke het ook ander beperkinge. Dit kan vir sommige T2-onderwysers problematies wees om geskikte stof te selekteer vir toetsing (asook vir onderrig). Nie alle T2-

onderwysers het die vermoë om 'n bruikbare, interessante verskeidenheid stof te selekteer nie.

'n Verdere beperking van kommunikatiewe T2-toetsing is dat 'n mate van subjektiwiteit onvermydelik is. Hoewel daar in sommige gevalle van objektiewe tegnieke gebruik gemaak kan word, is dit nie in kommunikatiewe toetsing deurgaans moontlik nie. Taal is 'n vorm van menslike gedrag en menslike gedrag is 'n subjektiewe aangeleentheid wat nie altyd d.m.v. objektiewe metodes getoets kan word nie. In kommunikatiewe toetsing is leerlingproduksie essensieel, en in objektiewe toetsing word min leerlingproduksie vereis. Daar is reeds in hoofstuk 2 daarop gewys dat daar, ter wille van balans, van beide subjektiewe sowel as objektiewe toetse in 'n T2-toetsprogram gebruik gemaak moet word.

Die voordele van kommunikatiewe toetsing oorskadu egter die beperkinge. Taal is 'n instrument vir kommunikasie en in kommunikatiewe T2-onderrig is die klem dus op die vorming van algemene kommunikatiewe vaardighede. Kommunikatiewe onderrig en -toetsing het besondere kommunikatiewe waarde. Die voordeel van (suksesvolle) kommunikatiewe onderrig is dat dit die T2-leerlinge in staat stel om hulself in die betrokke T2 te handhaaf in 'n verskeidenheid van T2-situasies. Vanweë die verband tussen onderrig en toetsing kan met T2-toetsing periodiek vasgestel word hoe ver die leerling gevorder het op sy weg na T2-verwerwing. Kommunikatiewe toetsing gee 'n betroubaarder aanduiding van die T2-leerling se algemene T2-vaardigheid as ander vorme van T2-toetsing.

Smith (1984:10) beveel aan dat baie meer aandag gegee moet word aan die opleiding van toetsopstellers ("testers") - dus aan die opleiding van T2-onderwysers. Dit kan betwyfel word of T2-toetsing altyd, soos dit hoort, in ooreenstemming is met T2-onderrig. Die rede waarom die stelling gemaak kan word dat T2-toetsing en T2-onderrig tans in disharmonie is, is vanweë die feit dat T2-onderwysers nog baie min (indien enige) leiding ontvang het betreffende kommunikatiewe T2-toetsing. Selfs wat kommunikatiewe T2-onderrig betref, is daar waarskynlik nog nie genoeg kursusse e.d.m. aangebied om T2-onderwysers toe te rus vir die nuwe benadering

wat van hulle vereis word nie. Ook wat onderwysersopleiding betref, word daar dikwels eerder aandag gegee aan die onderrig van 'n vak as aan die toetsing daarvan. Kommunikatiewe toetsing in die junior-sekondêre fase is prakties besonder maklik uitvoerbaar, en dit is noodsaaklik dat die leerlinge se kommunikatiewe T2-vaardighede getoets word. Die moontlikheid bestaan dat baie T2-onderwysers, vanweë 'n gebrek aan opleiding en/of ondervinding, kommunikatiewe toetsing in gebreke kan laat bly. Indien laasgenoemde die geval is, lei dit vanselfsprekend tot 'n toestand van disharmonie tussen die drie komponente van die kurrikulumdriehoek, nl. die behoeftes van die T2-leerlinge, T2-onderrig en T2-toetsing (Carroll, 1980:1-6). Indien T2-onderrig gemik is op die vorming van kommunikatiewe vaardighede, maar die toetsing sluit nie hierby aan nie, sal dit meebring dat kommunikatiewe onderrig nie tot sy reg sal kom nie, of dat daar 'n verbreking sal wees van die onderrig-leer-sirkel waarvan Steyn (1984:20) melding maak. Leerlinge en onderwysers, hetsy bewustelik of onbewustelik, is ingestel op toetsing/eksaminering. Indien die T2-onderwyser baie tyd daaraan spandeer om by die leerlinge mondelinge T2-vaardighede te vorm, maar hy/sy laat na om ooit aan die leerlinge enige volwaardige mondelinge toetse te gee, sal die leerlinge mettertyd voel dit is nutteloos om hulself in te stel op die oefening van mondelinge T2-vaardighede, maar sal hulself eerder instel op dit wat die onderwyser wel van hulle verwag in 'n toetssituasie. Om dus kommunikatiewe vaardighede te onderrig, maar slegs grammatikatoetse te gee, sal meebring dat nog die onderrig nog die toetsing nut sal hê.

'n Aanbeveling wat hieruit voortspruit is dat daar d.m.v. die sillabus op amptelike vlak erkenning gegee sal word aan die waarde van 'n mondelinge eksamen. Die sillabus stel dit duidelik dat "Examination marks ... should be based on written work only" (T.O.D., 1986:15) wat as 'n leemte in die sillabus beskou kan word. Totdat die punt bereik is waar daar 'n eenvormige stelsel bestaan vir mondelinge eksaminering, kan mondelinge werk in die T2-klaskamer nie heeltemal tot sy reg kom nie.

n Verdere aanbeveling wat uit hierdie werkstuk voortspruit, is dat daar aan T2-onderwysers leiding verskaf moet word aangaande toetsing wanneer n nuwe sillabus in werking tree. Wantman (1969:384) beweer:

"In order to improve their instruction and their students' learning, teachers must understand the basic principles and purposes of testing ..."

Dit is nodig dat T2-onderwysers bewus gemaak en ingelig moet word omtrent sake soos die volgende:

- die implementering van die kommunikatiewe sillabus
- die verwantskap tussen T2-onderrig en T2-toetsing
- die ooreenkomste en verskille tussen "tradisionele" vorme van taaltoetsing en kommunikatiewe taaltoetsing
- die doelstellings van T2-onderrig en T2-toetsing
- die rol van betroubaarheid, geldigheid, objektiwiteit en subjektiwiteit in kommunikatiewe T2-toetsing
- die verskillende vorme van toetsing wat aangewend kan word in die onderrig van Engels T2 in die junior-sekondêre fase
- die kenmerke waaraan n kommunikatiewe toets behoort te voldoen
- punteskale wat in die toetsing van kommunikatiewe T2-vaardighede aangewend kan word.

Wanneer n nuwe sillabus in werking tree, behoort voorgeskrewe handboeke en voorbeelde van toetse wat die nuwe sillabus reflekteer, op dieselfde tydstip beskikbaar te wees as wanneer die sillabus in werking tree. Nie almal het die vermoë om op korrekte, selektiewe wyse stof (vir onderrig en toetsing) te versamel wat geskik sal wees vir die kommunikatiewe benadering nie. Indien daar van T2-onderwysers verwag word om self al die nodige luisterbegripstoetse, ens. te versamel, sal dit onmiddellik n oneweredige standaard tot gevolg hê. Daar behoort onderwys hulpmiddels (bv. kassette, videos, toetse, ens.) beskikbaar gestel te word wat die T2-onderwyser in sy onderrig kan aanwend. Goeie onderrighulpmiddels wat deur kundiges gemaak word en toetse wat in ooreenstemming is met die sillabus, sal n goeie asook n eenvormige standaard vir T2-onderrig teweeg bring.

Benewens die beskikbaarstelling van onderrighulpmiddels en voorbeelde van toetse moet onderwysers dus ook die nodige leiding ontvang t.o.v. die praktiese implementering van die sillabus asook t.o.v. die toetsing van die voorgeskrewe sillabus. Verteenwoordigende voorbeelde van hoe bepaalde gedeeltes van die sillabus getoets behoort te word, kan as voorbeelde vir die T2-onderwyser dien. Daar behoort terselfdertyd daarteen gewaak te word dat voorskrifte en vereistes nie té omslagtig en rigied word nie, anders kan dit die T2-onderwyser se inisiatief demp en hom van sy professionele outonomie beroof. Die teenoorgestelde situasie, waar daar geen leidrade verskaf word nie, is egter net so onwenslik. Ervare T2-onderwysers se ondervinding kan hulle moontlik in staat stel om die sillabus op korrekte wyse te interpreteer, implementeer, en te toets, maar in gevalle waar die ervaring ontbreek, kan dit aanleiding gee tot onderrig (en toetsing) wat ontoereikend is asook frustrasie by T2-onderwysers. Wesche (1981:568-569) doen 'n baie waardevolle wenk aan die hand vir T2-onderwysers om stelselmatig weg te breek van verouderde vorme van T2-toetsing en geleidelik oor te skakel na kommunikatiewe toetsing:

"In situations where for practical reasons one is 'hooked into' traditional test formats ..., so that 'ideal' communication tests will not be developed in the foreseeable future, it is at least possible to give some importance to communicative aspects of language. This can be done by including in existing test formats some sub-tests or items clearly based on a communicative view of language competence."

### Verdere navorsing

Uit die studie het die volgende navorsingsmoontlikhede na vore gekom:

- daar kan nagevors word hoe die huidige T2-sillabus presies deur T2-onderwysers geïmplementeer word; d.w.s. T2-onderwysers se onderrig- en toetsmetodes kan wetenskaplik ondersoek word met die doel om deeglike, praktiese bystand aan T2-onderwysers te verleen.
- daar kan ondersoek ingestel word na die verwantskap wat bestaan tussen T2-onderrig en -toetsing. Die essensiële

vraag hier is: vind daar werklik in T2-klaskamers deurgaans kommunikatiewe T2-toetsing plaas?

- T2-leerlinge se gesindhede teenoor die verskeie T2-onderrig en -toetstegnieke kan ondersoek word.
- Laastens kan T2-leerlinge se T2-kommunikasievermoë aan die aanvang van 'n fase (bv. die junior-sekondêre fase) én aan die einde daarvan getoets word met die doel om vas te stel hoe hul gevorder het op die weg na T2-verwerwing.

BIBLIOGRAFIE

- AMATO, A. 1979. Testing communicative competence. Rassegna Italiana di Linguistica Applicata, 11 (1 - 2): 151 - 177, Jan. - Aug.
- ASKES, H. 1979. Tweedetaalonderrig vandag: Tegnieke en aktiwiteite. Metodiekgids vir onderwysers en studente. Pretoria : Via Afrika Bepêrk.
- BERKOFF, N.A. 1985. Testing oral proficiency: A new approach. (In Lee, Y.P., Fox, A.C.Y.Y., Lord, R. & Low, G., reds. New directions in language testing. Papers presented at the International Symposium on Language Testing, Hong Kong, Oxford: Pergamon Press. p. 93 - 99).
- BLIGHT, N. 1984. Language competence is not indivisible - implications for testing. Tydskrif vir Taalonderrig, 18:8 - 19.
- BLUE, W., RICE, D. & ROOT, T. 1984. An alternative approach to oral proficiency testing: The practical exam. French Review, 58 (2): 185 - 190, December.
- BRIGHT, J.A. & MCGREGOR, G.P. 1974. Teaching English as a second language. Theory and techniques for the secondary stage. London: Longman.
- BROUGHTON, G., BRUMFIT, C., FLAVELL, R., HILL, P. & PINCAS, A. 1978. Teaching English as a foreign language. London, Henley & Boston: Routledge & Kegan Paul.
- BROWN, D. 1983. Conversational cloze tests and conversational ability. ELT Journal, 37(2): 158 - 161, April.

BYRNES, H. 1987. Proficiency as a framework for research in second language acquisition. Modern Language Journal, 71(1): 44 - 49, Spring.

CANALE, M. & SWAIN, M. 1980. Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. Applied Linguistics, 1(1): 1 - 47.

CARROLL, B.J. 1980. Testing communicative performance - an interim study. Oxford: Pergamon Press.

CARROLL, B.J. & HALL, P.J. 1985. Make your own language tests. A practical guide to writing language performance tests. Oxford: Pergamon Press.

CHAMBERLAIN, J.C. 1986. The testing of skills, appreciation and creativity in "objective" tests. Tydskrif vir Taalonderrig, 20(3):2 - 10. September.

CHOMSKY, N. 1965. Aspects of the theory of syntax. Cambridge: The M.I.T. Press.

CLARK, J.L. 1987. Curriculum renewal in school foreign language learning. Oxford: Oxford University Press.

CLARK, J.L.D. 1983. Language Testing: past and current status - directions for the future. Modern Language Journal, 67:431 - 443.

COHEN, A.D. 1979. Second language testing. (In Celce-Murcia, M. McIntosh, L., reds. Teaching English as a second or foreign language. Rowley: Newbury House Publishers, Inc. p. 331 - 360).

DAVIES, A. 1985 a. Communicative language testing. Journal of Applied Linguistics, 1:22 - 33.

DAVIES, A. 1985 b. John Oller and the restoration of the test. System, 13(2):99 - 104.

DAVIES, A. & WIDDOWSON, H.G. 1974. Reading and writing. (In Allen, J.P.B. & Corder, P. eds. The Edinburgh Course in applied linguistics. Volume 3. London: Oxford University Press. p. 155 - 201.

DAWSON, C. 1984. Teaching English as a foreign language. A practical guide. London: Harrop.

DUCROQUET, L. 1986. Practical problems for communicative oral language testing. British Journal of Language Teaching, 24(3):147 - 151.

EDELMAN, C. 1987. Effective interviewing in the communicative classroom. English Teaching Forum, 25(3):12 - 16, July.

FINOCCHIARO, M. & BRUMFIT, C. 1983. The Functional - Notional approach: from theory to practice. Oxford: Oxford University Press.

FOORMAN, B.R. 1984. The case for a developmental pragmatics approach to assessing language proficiency. Communication Education, 33:243 - 250, July.

FRINK, H.H. 1982. Oral testing for first-year language classes. Foreign Language Annals, 15(4):281 - 287, September.

GODWIN, D., NEETHLING, J. & STEYN, E. 1986. Literature and foreign - language teaching. Journal for Language Teaching, 20(3): 27 - 40, September.

HALLIDAY, M.A.K. & MARTIN, J.R., reds. 1981. Readings in systemic linguistics. London: Batsford Academic Educational.

HEATON, J.B. 1976. Writing English language tests. A practical guide for teachers of English as a second or foreign language. London: Longman Group limited.

HOWARD, F. 1980. Testing communicative proficiency in French as a second language. Canadian Modern Language Review, 36(2): 272 - 289, Jan.

HUGHES, A. 1981. Conversational cloze as a measure of oral ability. English Language Teaching Journal, 35(2):161 - 168, Jan.

HUSEN, T. & POSTLETHWAITE, T.N., reds. 1985. The international encyclopedia of education. Research and studies. Volume 3, D - E. Oxford: Pergamon Press.

INGRAM, D.E. 1985. Assessing proficiency : an overview on some aspects of testing. (In Hyltenstam, K. & Pienemann, M., reds., Modelling and assessing second language acquisition. Multi-lingual Matters. Clevedon: Avon. P. 215 - 276)

JACOBVITZ, L.A. & GORDON, B. 1974. The context of foreign language teaching. Rowley, Mass. : Newbury House.

JOHNSON, K. 1982 a. Communicative syllabus design and methodology. Oxford : Pergamon Press.

JOHNSON, K. 1982 b. Syllabus design: possible future trends. (In Johnson, K. & Porter, D. reds. Perspectives in communicative language teaching. London: Academic Press, Inc. p. 47 - 68)

JOHNSON, K. & MORROW, K. reds. 1981. Communication in the classroom. Applications and methods for a communicative approach. England: Longman

KRASHEN, S. 1983. The natural approach. Language acquisition in the classroom. Oxford : Pergamon Press.

LADO, R. 1961. Language testing. The construction and use of foreign language tests. A teacher's book. London: Longmans.

LANCASTER, M.M. 1980. Vakdidaktiek vir Afrikaans junior-primêre fase. Pretoria : Academica.

MADSEN, H.S. 1983. Techniques in testing. Oxford: Oxford University Press.

MITCHELL, R. 1985. The use of role play tasks in assessing F L communicative performance. British Journal of Language Teaching, 23(3) : 169 - 172.

MORROW, K. 1977. Techniques of evaluation for a notional syllabus. London: Royal Society of Arts.

MORROW, K. 1979. Communicative language testing: revolution or evolution? (In Brumfit, C.J. & Johnson, K., reds. The Communicative approach to language testing. Oxford: Oxford University Press. P. 143 - 157.)

- MUNBY, J. 1978. Communicative syllabus design: A sociolinguistic model for defining the content of purpose-specific language programs. Cambridge: Cambridge University Press.
- NUTTALL, C. 1982. Practical language teaching no. 9. Teaching reading skills in a foreign language. London: Heinemann Educational Books.
- OLLER, J.W. Jnr. 1979. Language tests at school. London: Longman Group Ltd.
- OLSHTAIN, E., & BLUM-KULKA, S. 1985. Crossculture pragmatics and the testing of communicative competence. Language Testing, 2(1):16 - 30, June.
- OPPERMAN, J.A. 1983. The design of teaching - learning situations in English second language. Potchefstroom. 172 p. (Verhandeling (M.Ed.)-PU vir CHO)
- POLITZER, R.I. & MCGROARTY, M. 1983. A discrete point test of communicative competence. IRAL, 21(3): 179 - 187.
- PONTEROTTO, D. 1986. Testing in language teaching. Rassegna Italiana di Linguistica Applicata, 18(1): 87 - 95, January - April.
- PORTER, D. 1982. Assessing communicative proficiency: the search for validity (In Johnson, K. & Porter, D., eds Perspectives in communicative language teaching. London: Academic Press, Inc. p. 189 - 209)
- PRETORIUS, D.J. 1982. Skolastiese prestasietoetsing - 'n verwaarloosde aspek van onderwysersopleiding. Tydskrif vir Taalonderrig, 16(3), 44 - 54, September.

- REA, P.M. 1985. Language testing and the communicative language teaching curriculum. (In Lee, U.P., Fok, A.C.Y.Y., Lord, R. & Low, G., eds. New directions in language testing, Papers presented at the international symposium on language testing, Hong Kong. Oxford, Pergamon Press. p. 15 - 31)
- RESCHKE, C. 1984. Oral proficiency testing: Meeting a variety of needs. Unterrichtspraxis, 17(2):265 - 278.
- RICHTERICH, R. & CHANCEREL, J.I. 1978. Identifying the needs of adults learning a foreign language. Strasbourg: Council of Europe.
- ROSSER, H.I. 1979. Testing oral communicative skills. Foreign Language Annals 12(5): 371 - 373, October.
- SELIGER, H.W. 1985. Testing authentic language: the problem of meaning. Language Testing, 2(1):1 - 15, June.
- SHOHAMY, E., REVES, T. & BEJARANO, Y. 1986. Introducing a new comprehensive test of oral proficiency. ELT Journal, 40(3): 213 - 220, July.
- SMITH, M. 1984. Assessment of speaking for the assessment of performance unit. British Journal of Language Teaching, 22(1):9 - 14, Spr.
- SPOLSKY, B., SIGURD, B., SATO, M., WALKER, E. & ATERBURN, C. 1968. Preliminary studies in the development of techniques for testing overall second language proficiency. Language Learning, 3(-): 79 - 101.
- STAPÍNSKA, M. & SNIECHOWSKA, J. 1986. More effective grammar practice. Forum, 24(4):35 - 36, October.

STERN, H.H. 1983. Fundamental concepts of language teaching. Oxford: Oxford University Press.

STEYN, I.N. 1984. Kurrikulumteorie. n Leer- en werkboek. Bailliepark: Mediapublikasies.

SWAN, M. 1985. A critical look at the communicative approach (1). ELT JOURNAL, 39 (1):3 - 12, January.

TERRY, R.M. 1986. Testing the productive skills: A creative focus for hybrid achievement tests. Foreign Language Annals, 19(6): 521 - 428, December.

TOD kyk TRANSVAAL. Onderwysdepartement

TOOHEY, K. 1984. Language proficiency assessment for child second language learners. Canadian Modern Language Review, 41(2):388 - 396, November.

TRANSVAAL. Onderwysdepartement. 1986. Syllabus for English second language standards 5, 6 and 7. Pretoria.

VALETTE, R.M. 1977. Modern language testing. New York: Harcourt Brace Jovanovich, Inc.

VAN ASWEGEN, R.G. 1988. The implementation of a communicative approach to the teaching of English as a second language in Afrikaans medium schools. Potchefstroom. (Verhandeling (M.A.) - PU vir CH)

VAN DER WALT, C. 1985. The role of the language laboratory in a communicative approach to second language teaching. Potchefstroom. (Verhandeling (M.A.)- PU vir CHO).

VAN DER WALT, J.I. 1987. Evaluation strategies withing the communicative approach to English second language teaching. The NESLATT Journal, 2:22 - 33.

VAN EK, J.A. & TRIM, J.L.M. 1984. Across the threshold. Readings from the modern languages projects of the Council of Europe. Oxford: Pergamon Press.

VAN ELS, T., EXTRA, G., VAN OS, Ch., & BONGAERTS, Th. 1977. Handboek voor de toegepaste taalkunde. Het leren en onderwijzen van moderne vreemde talen. Nederland: Wolters-Noordhoff bv. Groningen.

WANTMAN, M.J. 1969. The application of test results by teachers to improve instruction. (In Ingenkamp, K. red. Developments in educational conference held under the aegis of the Pädagogische Zentrum, Berlin. London: University of London Press)

WESCHE, M.B. 1981. Communicative testing in a second language. Canadian Modern Language Review, 37(3): 551 - 557, March

WIDDOWSON, H.G. 1978. Teaching language as communication. Oxford: Oxford University Press.

WILKINS, D. 1976. Notional syllabuses. A Taxonomy and its relevance to foreign language curriculum development. Oxford: Oxford University Press.

WILKINS, D. 1982. Some issues in communicative language teaching and their relevance to the teaching of languages in secondary schools (In Johnson, K. & Porter, D., reds. Perspectives in communicative language teaching. London: Academic Press, Inc. p. 23 - 46).

YELD, N. 1987. Communicative language testing and validity. Tydskrif vir Taalonderrig, 21(3):69 - 82, September. ,