

# **UITKOMSGEBASEERDE ONDERWYS VAN DIE VAK EKONOMIE**

**STEYN DE BOD**

**B.Com., B.Ed., M.Ed., HOD(N)**

Proefskrif voorgelê vir die graad *Philosophiae Doctor* in Didaktiese Opvoedkunde in die Nagraadse Skool vir Opvoedkunde aan die Potchefstroomse Universiteit vir Christelike Hoër Onderwys.

**Promotor: Prof. Dr. N. J. Vreken**

**Hulp-promotor: Prof. Dr. S. J. van der Merwe**

**POTCHEFSTROOM**

**2000**

# VOORWOORD

---

*"Would you tell me, please, which way I ought to go from here?"*

*"That depends a good deal on where you want to get to," said the Cat.*

*"I don't much care where - " said Alice*

*"Then it doesn't matter which way you go," said the Cat.*

*" - so long I get somewhere," Alice added as an explanation.*

*"Oh, you're sure to do that," said the Cat, "if you only walk long enough."*

*Alice in Wonderland.*

Na my mening word die sukses van studie deur 'n aantal faktore bepaal, waaronder harde werk en deursettingsvermoë, 'n intense belangstelling in die onderwerp wat nagevors word, baie ondersteuning deur familie en vriende, opofferinge hetsy fisies, geestelik, emosioneel en finansieel van aard, harde werk en bowenal 'n promotor wat 100% betrokke is by die studie.

Daarom my opregte dank en waardering aan:

- my promotor, prof. dr. N. J. Vreken. Sonder sy volgehoue ondersteuning sou ek doelloos bly ronddobber het in die see van Uitkomsgebaseerde Onderwys. Dankie vir leiding, opbouende positiewe kritiek, motivering en wonderlike gesprekke wat ons kon voer tydens hierdie studie. Dankie dat u te alle tye beskikbaar was en dat u, ondanks die feit dat u nie altyd gesond was nie, tog bereid was om meer as 100% te gee. Dankie dat u my as student ingeneem het. Buiten vakkennis, kon ek soveel van die onderwys en die lewe by u leer.
- my hulp-promotor, prof. dr. S.J. van der Merwe wat veral ten opsigte van die aard en wese van die vak Ekonomie, besondere leiding verskaf het.
- prof. dr. O.J. Jordaan, voormalige dosent verbonde aan die Departement Ekonomie en Vakdidaktiek Ekonomie, PU vir CHO, wat die liefde vir die vak Ekonomie by my gekweek het en grootliks verantwoordelik was vir my vorming as Ekonomie-onderwyser;
- die Ekonomie-onderwysers en vakfasiliteerders wat tyd afgestaan het vir die voltooiing van vraelyste;

- Mev. T. van Dyk vir die absolute noukeurigheid waarmee sy die taalversorging gedoen het;
- my hoof, Mnr. J.H. van Dyk, vir die toestaan van studieverlof in tye wat dit as 'n luukse deur die Gauteng Departement van Onderwys beskou word;
- die personeel verbonde aan die Ferdinand Postma Biblioteek (PU vir CHO) en by name Mev. Adelaar vir ure se werk ten opsigte van literatuursoektogte en die verkryging van bronne.
- my familie, vriende en kollegas vir ondersteuning en aansporing;
- aan my ouers, Steyn & Mari de Bod, vir die opofferinge wat hulle moes maak om my die geleentheid te gee om te kan studeer; vir die tyd wat hulle by my huis deurgebring het; vir die bereidwilligheid om rond te ry; tuindienste op te pas; hondjies groot te maak en sovele meer, sodat ek my tyd aan my werk en my studies kon spandeer. Dankie vir julle onderskraging, motivering en liefde. Dit word baie meer waardeur as wat woorde kan beskryf.
- aan my vrou, Sharon, wat as my kragbron gedien het. Baie dankie vir jou onbaatsugtige opoffering. Dankie vir die geleentheid wat jy my gegun het om die studie te voltooi. Maklik was dit nie altyd nie, maar deur jou het ek die krag ontvang om dié enorme taak af te handel. Dankie vir die hulp met vertaling, tegniese versorging, die maak van fotostate, die aandra van koffie en sovele meer. Dankie dat jy baie van my take by die skool oorgeneem het, sodat ek my aandag aan my studie kon wy. 'Dankie' is eintlik so 'n leë, niksseggende woord, maar aan 'n gebrek aan 'n meer gepaste dankbetuiging, weet ek dat ek dit baie waardeur.
- Ten slotte, my dank en eer aan die Hemelse Vader vir onverdiende genade, krag en ryke seën wat ek so mildelik uit Sy hand ontvang.

*Met liefde opgedra aan*

*Pa, Ma & Sharon*

*(Laat ons die swaarkry, met lekkerkry, klaarkry)*



# OPSOMMING

---

## UITKOMSGEBASEERDE ONDERWYS VAN DIE VAK EKONOMIE

In die huidige polities-ekonomiese transformasieproses waarin Suid-Afrika homself bevind, word Uitkomsgebaseerde Onderwys as nuwe onderrigbenadering voorgehou ten einde 'n oplossing vir die problematiek in die onderwys te bied. Met die veranderde onderrigbenadering in gedagte is dié onderwysmodel krities bestudeer, veral ten opsigte van die toepassingsmoontlikhede daarvan in die Ekonomiese- en Bestuurswetenskappe en meer spesifiek in die vak Ekonomie.

Die doel van hierdie studie was om binne die raamwerk van die voorgestelde Suid-Afrikaanse Uitkomsgebaseerde Onderwysmodel, vas te stel aan watter kriteria die Uitkomsgebaseerde Onderwys van Ekonomie behoort te voldoen ten einde effektiewe onderrig en leer van Ekonomie in die Voortgesette-Onderwys-en-Opleidingsbaan te verseker.

Die literatuurstudie wat onderneem is, het klem gelê op:

- die nuwe onderwysstelsel van Suid-Afrika deur te fokus op perspektiewe met betrekking tot die oorsprong, aard, implementering en tekortkominge van die Uitkomsgebaseerde Onderwysmodel in die algemeen én die Suid-Afrikaanse model in die besonder;
- die daarstelling van bepaalde riglyne vir 'n effektiewe onderrig-leermodel van die vak Ekonomie in die Voortgesette-Onderwys-en-Opleidingsbaan, spesifiek gebaseer op Uitkomsgebaseerde Onderwys.

Die teoretiese onderrig-leermodel van die vak Ekonomie stel 'n verskeidenheid onderrig-, leer en assesseringstrategieë voor wat sou kon lei tot effektiewe onderrig en leer (en dus die gevolglike bereiking van gestelde uitkomst).

Die doel van die empiriese ondersoek was om inligting te versamel na die huidige praktyk van die onderrig van die vak Ekonomie aan leerders in Grade 10 tot 12, asook om ondersoek in te stel na die huidige voordiens- en indiensopleiding waaroor Ekonomie-onderwysers beskik, veral ten opsigte van Uitkomsgebaseerde Onderwys. Voorts is gepoog om leemtes en probleme wat in die onderrig van die vak Ekonomie en die opleiding van Ekonomie-onderwysers mag bestaan te identifiseer en te analiseer. Ten einde hierdie inligting in perspektief te kon plaas, was dit nodig om inligting oor die volgende aspekte wat verband hou met die Uitkomsgebaseerde Onderwys van Ekonomie in te samel, waaronder: die biografiese besonderhede van respondente, kritieke en spesifieke uitkomst, didaktiese beginsels, leerinhoud, didaktiese strategieë, onderwysmetodes, onderwysmedia, assessering, die essensies van die vakwetenskap Ekonomie, verskillende vorme van leer en leerstyle soos aangetref vir Ekonomie en probleem areas met betrekking tot die implementering van Uitkomsgebaseerde Onderwys.

Hiermee is gepoog om moontlike probleme in die onderrig van Ekonomie te identifiseer en aanbevelings te maak wat kan lei tot verandering of vernuwing wat werklik 'n verbetering is.

Die gevolgtrekking van hierdie ondersoek is dat die Uitkomsgebaseerde Onderwys van Ekonomie wel beslag kan vind indien al die rolspelers betrek word by die beplanning en implementering daarvan. Ten einde tot effektiewe onderrig en leer aanleiding te gee, moet Ekonomie-onderwysers indringend opgelei word in Uitkomsgebaseerde Onderwys in die algemeen en meer spesifiek in die Uitkomsgebaseerde Onderwys van die vak Ekonomie.

***Sleutelwoorde:***

*Uitkomsgebaseerde Onderwys*

*Effektiewe onderrig en leer*

*Ekonomie-onderrig*

*Kurrikulum 2005*

*Uitkomst*

*Assessering*

# SUMMARY

---

## OUTCOMES-BASED EDUCATION OF THE SUBJECT ECONOMICS

In the current political-economical transformation process in which South Africa finds itself, Outcomes-Based Education is presented as a new teaching approach in order to find a solution to the problematic nature of education. Keeping in mind the new initiatives in education this education model is studied critically, especially with regard to the applicability thereof in the Economic- and Management Sciences and more specific in the subject Economics.

The purpose of this study, within the framework of the proposed South African Outcomes-Based Education model, was to determine which criteria the Outcomes-Based Education of Economics should have to conform to in order to ensure effective teaching and learning of Economics in the Further Education and Training band.

The literature study that was undertaken, lay emphasis on the following:

- the new education system of South Africa by focusing on perspectives as regards the origin, nature and shortcomings of the Outcomes-Based Education model in general and the South African model specifically;
- the bringing about of specific guidelines for an effective teaching-learning model in the subject Economics in the Further Education and Training band specifically based on Outcomes-Based Education.

The theoretical teaching-learning model for the subject Economics proposes a variety of teaching-, learning and assessment strategies which could lead to effective teaching and learning (and the consequent attainment of laid down outcomes).

The purpose of the empirical survey was to gather information regarding the current practice of the teaching of Economics to learners in Grades 10 to 12, as well as

investigating the current pre-service and in-service-training which Economic teachers have at their disposal especially with regard to Outcomes-Based Education. The survey also attempted to identify and analyse shortcomings and problems that may occur in the teaching of the subject Economics and in the training of Economic teachers. In order to put this information in perspective, it was necessary to gather information regarding the following aspects related to the Outcomes-Based Education of Economics among which: biographical detail of respondents, critical and specific outcomes, didactic principles, learning content, didactical strategies, teaching methods, educational media, assessment, the essentials of the subject science Economics, different forms of learning and learning styles as found in Economics and problem areas as regards the implementation of Outcomes-Based Education.

Hereby it is attempted to identify possible problems in the teaching of Economics and to make recommendations that will lead to change or renewal that will really be an improvement.

The conclusion of this survey is that the Outcomes-Based Education of Economics can indeed succeed, should all the role players be involved in the planning and implementation thereof. In order to teach and learn effectively, Economic teachers have to be trained thoroughly in Outcomes-Based Education in general and more specifically in the Outcomes-Based Education of the subject Economics.

***Key words:***

*Outcomes-Based Education*

*Effective teaching and learning*

*Economics teaching*

*Curriculum 2005*

*Outcomes*

*Assessment*

# **INHOUDSOPGAWE**

---

|                        |                                                                                                                                          |              |
|------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------|
| <b>HOOFSTUK 1 -</b>    | <b>INLEIDING, ORIËTERING EN PROBLEEMSTELLING</b>                                                                                         | <b>vi</b>    |
| <b>HOOFSTUK 2 -</b>    | <b>DIE NUWE ONDERWYSSTELSEL VAN SUID-AFRIKA</b>                                                                                          | <b>vii</b>   |
| <b>HOOFSTUK 3 -</b>    | <b>DIE AARD EN WESE VAN DIE VAK EKONOMIE EN<br/>DIE PLEK DAARVAN IN DIE NUWE ONDERWYS-<br/>STELSEL</b>                                   | <b>ix</b>    |
| <b>HOOFSTUK 4 -</b>    | <b>DIE LEER VAN DIE VAK EKONOMIE SOOS GESIEN<br/>VANUIT UITKOMSGEBASEERDE ONDERWYS</b>                                                   | <b>x</b>     |
| <b>HOOFSTUK 5 -</b>    | <b>DIE ONDERRIG VAN DIE VAK EKONOMIE SOOS<br/>GESIEN VANUIT UITKOMSGEBASEERDE ONDERWYS.</b>                                              | <b>xi</b>    |
| <b>HOOFSTUK 6 -</b>    | <b>'N EMPIRIESE ONDERSOEK NA DIE OPLEIDING VAN<br/>EKONOMIE-ONDERWYSERS EN DIE UITKOMS-<br/>GEBASEERDE ONDERWYS VAN DIE VAK EKONOMIE</b> | <b>xiii</b>  |
| <b>HOOFSTUK 7 -</b>    | <b>SAMEVATTING, GEVOLGTREKKINGS EN<br/>AANBEVELINGS</b>                                                                                  | <b>xvi</b>   |
| <b>LYS VAN TABELLE</b> |                                                                                                                                          | <b>xviii</b> |
| <b>LYS VAN FIGURE</b>  |                                                                                                                                          | <b>xxii</b>  |
| <b>BRONNELYS</b>       |                                                                                                                                          | <b>394</b>   |
| <b>BYLAAG A</b>        |                                                                                                                                          | <b>425</b>   |

# **HOOFSUK 1**

---

|           |                                                   |          |
|-----------|---------------------------------------------------|----------|
| <b>1.</b> | <b>INLEIDING, ORIËNTERING EN PROBLEEMSTELLING</b> | <b>1</b> |
| 1.1       | INLEIDING                                         | 1        |
| 1.2       | PROBLEEMSTELLING                                  | 4        |
| 1.3       | DOEL MET DIE NAVORSING                            | 8        |
| 1.4       | BEGRENSING VAN DIE STUDIE                         | 9        |
| 1.5       | METODES VAN ONDERSOEK                             | 9        |
|           | 1.5.1 Literatuurstudie                            | 10       |
|           | 1.5.2 Empiriese ondersoek                         | 10       |
| 1.6       | VERWYSINGSRAAMWERK VIR DIE NAVORSING              | 10       |
| 1.7       | SAMEVATTING EN VOORUITSKOUING                     | 13       |

## HOOFSTUK 2

---

|           |                                                                                          |           |
|-----------|------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| <b>2.</b> | <b>DIE NUWE ONDERWYSSTELSEL VAN SUID-AFRIKA</b>                                          | <b>14</b> |
| 2.1       | INLEIDING                                                                                | 14        |
| 2.2       | 'N OMSKRYWING VAN DIE BEGRIP UITKOMSGBASEERDE ONDERWYS                                   | 15        |
| 2.3       | FUNDAMENTEEL-TEORETIESE BEGINSELS EN DIE ONTWIKKELING VAN UITKOMSGBASEERDE ONDERWYS.     | 19        |
| 2.3.1     | Doelwitte en uitkomste                                                                   | 19        |
| 2.3.2     | Kriteriumgerigte evaluering                                                              | 20        |
| 2.3.3     | Bemeesteringsleer                                                                        | 21        |
| 2.3.4     | Aanspreeklikheid                                                                         | 22        |
| 2.3.5     | Bekwaamheidsgerigte onderwys                                                             | 23        |
| 2.4       | DIE UITKOMSGBASEERDE KURRIKULUMMODEL                                                     | 23        |
| 2.4.1     | Tipes Uitkomsgebaseerde Onderwysmodelle                                                  | 24        |
| 2.4.1.1   | Die tradisionele model                                                                   | 25        |
| 2.4.1.2   | Die oorgangsmodel                                                                        | 26        |
| 2.4.1.3   | Die herskeppende model                                                                   | 27        |
| 2.4.2     | Kurrikulumontwikkeling in die Uitkomsgebaseerde Onderwysmodel                            | 28        |
| 2.4.2.1   | Ontwikkelingsorde en -proses                                                             | 29        |
| 2.4.2.2   | Betekenisvolle uitkomste                                                                 | 32        |
| 2.4.2.3   | Die sukses-vir-almal-benadering                                                          | 39        |
| 2.4.3     | Tekortkominge in die Uitkomsgebaseerde Onderwysmodel                                     | 40        |
| 2.4.3.1   | Kurrikulumontwikkeling                                                                   | 41        |
| 2.4.3.2   | Implementering van Uitkomsgebaseerde Onderwys                                            | 41        |
| 2.4.3.3   | Herskeppende benadering tot Uitkomsgebaseerde Onderwys                                   | 42        |
| 2.4.3.4   | Navorsingsbasis van Uitkomsgebaseerde Onderwys                                           | 43        |
| 2.4.3.5   | Heropleiding van onderwysers                                                             | 45        |
| 2.4.4     | Uitkomsgebaseerde Onderwys in die praktyk                                                | 45        |
| 2.4.4.1   | Negatiewe aspekte wat verband hou met die implementering van Uitkomsgebaseerde Onderwys. | 46        |
| 2.4.4.2   | Argumente ter verdediging van die implementering van Uitkomsgebaseerde Onderwys.         | 49        |
| 2.4.5     | 'n Opsomming van Uitkomsgebaseerde Onderwys                                              | 51        |
| 2.5       | 'N MULTI-PARADIGMA-PERSPEKTIEF OP UITKOMSGBASEERDE ONDERWYS                              | 52        |
| 2.5.1     | Die struktureel-funksionele paradigma                                                    | 52        |
| 2.5.2     | 'n Holisties-konstruktivistiese siening                                                  | 54        |
| 2.5.3     | Kritiese teorie                                                                          | 56        |

|         |                                                                                                                     |    |
|---------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| 2.5.4   | Post-strukturalistiese siening                                                                                      | 57 |
| 2.6     | DIE NASIONALE KWALIFISERINGSRAAMWERK EN DIE PLEK VAN<br>DIE VOORTGESETTE-ONDERWYS-EN-OPLEIDINGSBAAN                 | 59 |
| 2.6.1   | Inleidende opmerkings                                                                                               | 59 |
| 2.6.2   | 'n Uiteensetting van die Nasionale Kwalifiseringsraamwerk                                                           | 59 |
| 2.6.2.1 | Bane                                                                                                                | 60 |
| 2.6.2.2 | Nasionale Kwalifiseringsraamwerkvlakke                                                                              | 62 |
| 2.6.2.3 | Fases in die Kwalifiseringsraamwerkvlakke                                                                           | 62 |
| 2.6.3   | Die kurrikulumraamwerk van die Voortgesette-Onderwys-en-<br>Opleidingsbaan                                          | 62 |
| 2.6.3.1 | Die omvang van die Voortgesette-Onderwys-en-<br>Opleidingsbaan                                                      | 63 |
| 2.6.3.2 | Die doel van Voortgesette-Onderwys-en-<br>Opleidingsbaan                                                            | 63 |
| 2.6.3.3 | 'n Nuwe kurrikulumraamwerk                                                                                          | 63 |
| 2.6.3.4 | Die organisasieraamwerk van die Voortgesette-<br>Onderwys-en-Opleidingsbaan-kurrikulum                              | 64 |
| 2.6.4   | Kenmerkende elemente van die Uitkomsgebaseerde<br>Onderwysmodel in die Voortgesette-Onderwys-en-Opleidings-<br>baan | 74 |
| 2.6.4.1 | 'n Uitkomsgebaseerde benadering                                                                                     | 74 |
| 2.6.4.2 | Kritieke uitkomste ( <i>critical outcomes</i> )                                                                     | 74 |
| 2.6.4.3 | Spesifieke uitkomste ( <i>specific outcomes</i> )                                                                   | 76 |
| 2.6.4.4 | Onderrig en leer vanuit 'n Uitkomsgebaseerde<br>Onderwysbenadering                                                  | 76 |
| 2.6.4.5 | Assessering vanuit 'n Uitkomsgebaseerde<br>Onderwysbenadering                                                       | 80 |
| 2.6.4.6 | Die onderliggende beginsels van Uitkoms-<br>gebaseerde Onderwys                                                     | 83 |
| 2.7     | SAMEVATTING                                                                                                         | 87 |



## HOOFSTUK 3

---

|           |                                                                                                                                     |           |
|-----------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| <b>3.</b> | <b>DIE AARD EN WESE VAN DIE VAK EKONOMIE EN DIE PLEK<br/>DAARVAN IN DIE NUWE ONDERWYSSTELSEL</b>                                    | <b>90</b> |
| 3.1       | INLEIDING                                                                                                                           | 90        |
| 3.2       | EKONOMIE AS WETENSKAP                                                                                                               | 91        |
| 3.2.1     | Ekonomie as 'n wetenskap in die werklikheid                                                                                         | 91        |
| 3.2.2     | Ekonomie as 'n wetenskap.                                                                                                           | 92        |
| 3.2.3     | Ekonemiese teorieë as bron van wetenskaplike kennis in<br>Ekonomie                                                                  | 92        |
| 3.2.4     | Die essensies van die ekonomiese werklikheid                                                                                        | 93        |
| 3.2.4.1   | Ekonemiese skaarsheid                                                                                                               | 95        |
| 3.2.4.2   | Ekonemiese keuses                                                                                                                   | 96        |
| 3.2.4.3   | Geleentheidskoste                                                                                                                   | 97        |
| 3.2.4.4   | Die grenseenheid                                                                                                                    | 98        |
| 3.2.4.5   | Rasionaliteit                                                                                                                       | 99        |
| 3.2.4.6   | Die verband tussen die sleutelbegrippe                                                                                              | 100       |
| 3.2.5     | 'n Omskrywing van Ekonomie                                                                                                          | 100       |
| 3.2.6     | Die essensies van die ekonomiese werklikheid in die Ekonomie<br>sillabus                                                            | 102       |
| 3.3       | DIE VAK EKONOMIE BINNE UITKOMSGEBASEERDE ONDERWYS                                                                                   | 103       |
| 3.3.1     | Die rasionaal van die Ekonemiese- en Bestuurswetenskappe<br>Leerarea in die Algemene-Onderwys-en-Opleidingsbaan                     | 103       |
| 3.3.2     | Die benadering tot die fokus Ekonomie in die Algemene-<br>Onderwys-en-Opleidingsbaan en Voortgesette-Onderwys-en-<br>Opleidingsbaan | 104       |
| 3.3.3     | Die plek van die leenfokus Ekonomie in die Nasionale<br>Kwalifiseringsraamwerk.                                                     | 104       |
| 3.3.4     | Die plek van die fokus Ekonomie in die Voortgesette-<br>Onderwys-en-Opleidingsbaan                                                  | 105       |
| 3.3.5     | Spesifieke uitkomste vir die leerarea Ekonemiese- en<br>Bestuurswetenskappe in die Algemene-Onderwys-en-<br>Opleidingsbaan.         | 106       |
| 3.3.6     | Die leerinhoud van die fokus Ekonomie in die Algemene-<br>Onderwys-en-Opleidingsbaan                                                | 106       |
| 3.3.7     | Die leerinhoud van die fokus Ekonomie in die Voortgesette-<br>Onderwys-en-Opleidingsbaan                                            | 107       |
| 3.4       | SAMEVATTING                                                                                                                         | 108       |

# HOOFSTUK 4

---

|           |                                                                                                            |            |
|-----------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| <b>4.</b> | <b>DIE LEER VAN DIE VAK EKONOMIE SOOS GESIEN VANUIT<br/>UITKOMSGEBASEERDE ONDERWYS</b>                     | <b>110</b> |
| 4.1       | INLEIDING                                                                                                  | 110        |
| 4.2       | LEER: 'N AANTAL TEORIEë EN BEGINSELS                                                                       | 113        |
| 4.2.1     | Die behavioristiese tradisie                                                                               | 114        |
| 4.2.2     | Kognitief-georiënteerde behaviorisme                                                                       | 115        |
| 4.2.2.1   | B. S. Bloom                                                                                                | 116        |
| 4.2.2.2   | Ralph Tyler                                                                                                | 117        |
| 4.2.2.3   | Robert Mager                                                                                               | 117        |
| 4.2.2.4   | J. Carrol                                                                                                  | 118        |
| 4.2.3     | Konstruktivisties-kognitiewe teorie                                                                        | 119        |
| 4.2.3.1   | Jean Piaget                                                                                                | 120        |
| 4.2.3.2   | Jerome Bruner                                                                                              | 120        |
| 4.2.3.3   | P. Y. Gal'perin                                                                                            | 122        |
| 4.2.4     | Leer in sosiale verband                                                                                    | 123        |
| 4.2.5     | Die betekenis van behavioristiese en kognitiewe teorieë vir die<br>Uitkomsgebaseerde Onderwys van Ekonomie | 124        |
| 4.3       | DIE LEER VAN EKONOMIE                                                                                      | 126        |
| 4.3.1     | Die leer van kennis                                                                                        | 128        |
| 4.3.1.1   | Belangrikheid van kennis                                                                                   | 128        |
| 4.3.1.2   | Riglyne vir die leer van kennis                                                                            | 130        |
| 4.3.2     | Die ontwikkeling van begrip en insig (begryping/verstaan)                                                  | 135        |
| 4.3.2.1   | Belangrikheid van begrip en insig                                                                          | 135        |
| 4.3.2.2   | Riglyne vir die ontwikkeling van begryping en insig                                                        | 137        |
| 4.3.3     | Die toepassing van reeds verworwe kennis                                                                   | 138        |
| 4.3.3.1   | Die belangrikheid van die toepassing van kennis                                                            | 138        |
| 4.3.3.2   | Riglyne vir die toepassing van reeds verworwe<br>kennis                                                    | 139        |
| 4.3.4     | Die leer van waardes, houdings en standpunte                                                               | 139        |
| 4.3.4.1   | Die belangrikheid van waardes, houding en<br>standpunte                                                    | 139        |
| 4.3.4.2   | Riglyne vir die leer van waardes, houdings en<br>standpunte                                                | 145        |
| 4.3.5     | Gemeenskaplike elemente van die verskillende leerstrategieë                                                | 147        |
| 4.3.5.1   | Die in verband bring van nuwe leer met voorkennis                                                          | 147        |
| 4.3.5.2   | Leerderaktiwiteit met betrekking tot leer                                                                  | 148        |
| 4.3.6     | Riglyne vir effektiewe leer                                                                                | 149        |
| 4.3.6.1   | Riglyne aan die onderwyser                                                                                 | 149        |
| 4.3.6.2   | Riglyne aan die leerder                                                                                    | 152        |
| 4.4       | SAMEVATTING                                                                                                | 152        |

## HOOFSTUK 5

---

|           |                                                                                             |            |
|-----------|---------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| <b>5.</b> | <b>DIE ONDERRIG VAN DIE VAK EKONOMIE SOOS GESIEN VANUIT<br/>UITKOMSGEBASEERDE ONDERWYS.</b> | <b>156</b> |
| 5.1       | INLEIDING                                                                                   | 156        |
| 5.2       | UITKOMSGEBASEERDE PROGRAMONTWIKKELING                                                       | 157        |
| 5.2.1     | Omskrywing van die begrip uitkomsgebaseerde<br>programontwikkeling                          | 157        |
| 5.2.2     | Algemene beginsels van uitkomsgebaseerde<br>programontwikkeling                             | 157        |
| 5.2.3     | 'n Voorgestelde model vir uitkomsgebaseerde<br>programontwikkeling                          | 160        |
| 5.2.4     | Samevatting                                                                                 | 165        |
| 5.3       | KRITIESE KOMPONENTE VAN DIE ONDERRIGLEERPROSES VIR<br>DIE ONDERRIG VAN DIE VAK EKONOMIE     | 166        |
| 5.3.1     | Didaktiese beginsels vir die onderrig van Ekonomie                                          | 166        |
| 5.3.1.1   | Inleiding                                                                                   | 166        |
| 5.3.1.2   | Die beginsel van doelgerigtheid                                                             | 167        |
| 5.3.1.3   | Die totaliteitsbeginsel                                                                     | 168        |
| 5.3.1.4   | Die aktiwiteitsbeginsel                                                                     | 172        |
| 5.3.1.5   | Die sosiale beginsel                                                                        | 174        |
| 5.3.1.6   | Die beginsel van individualisering                                                          | 174        |
| 5.3.1.7   | Die beginsel van motivering                                                                 | 175        |
| 5.3.1.8   | Die beginsel van assessering                                                                | 176        |
| 5.3.1.9   | Die beginsel van veraanskouliking (persepsie)                                               | 177        |
| 5.3.1.10  | Die diagnostiese en remediërende beginsel                                                   | 179        |
| 5.3.1.11  | Die beginsel van bemeestering                                                               | 179        |
| 5.3.1.12  | Die beginsel van duidelike fokus                                                            | 181        |
| 5.3.1.13  | Die beginsel van afwaartse beplanning                                                       | 182        |
| 5.3.1.14  | Die gelykheidsbeginsel                                                                      | 183        |
| 5.3.1.15  | Die beginsel van moedertaalonderrig                                                         | 183        |
| 5.3.1.16  | Die beginsel van menslike hulpbronontwikkeling                                              | 184        |
| 5.3.1.17  | Die beginsel van leerder-gesentreerdheid                                                    | 185        |
| 5.3.1.18  | Die beginsel van relevansie                                                                 | 186        |
| 5.3.1.19  | Die beginsel van integrasie                                                                 | 187        |
| 5.3.1.20  | Die beginsel van differensiasie                                                             | 187        |
| 5.3.1.21  | Die beginsel van nasie-bou en nie-diskriminasie                                             | 188        |
| 5.3.1.22  | Die beginsel van kritiese en kreatiewe denke                                                | 189        |
| 5.3.1.23  | Die beginsel van aanpasbaarheid                                                             | 190        |
| 5.3.1.24  | Die beginsel van progressie                                                                 | 190        |
| 5.3.1.25  | Die beginsel van kredietwaardigheid                                                         | 190        |
| 5.3.1.26  | Samevatting                                                                                 | 191        |
| 5.3.2     | Uitkomste as didaktiese komponent van 'n Uitkomsgebaseerde<br>Onderwysbenadering            | 191        |

|          |                                                                                                                          |     |
|----------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| 5.3.3    | Leerinhoud as didaktiese komponent van 'n Uitkomsgebaseerde Onderwysbenadering                                           | 193 |
| 5.3.3.1  | Die seleksie van leerinhoud                                                                                              | 193 |
| 5.3.3.2  | Die sistematisering (ordening) van leerinhoud                                                                            | 196 |
| 5.3.4    | Onderrigmetodes as didaktiese komponent van 'n Uitkomsgebaseerde Onderwysbenadering                                      | 198 |
| 5.3.4.1  | Die plek van onderwysstrategieë in die onderrigleer-situasie                                                             | 201 |
| 5.3.4.2  | Die plek van didaktiese grondvorme en -metodes in die onderrigleer-situasie                                              | 202 |
| 5.3.4.3  | Die plek van didaktiese tegnieke en vaardighede in die onderrig-leersituasie                                             | 203 |
| 5.3.4.4  | Onderwysmedia                                                                                                            | 203 |
| 5.3.4.5  | Interaktiewe onderrigmetodes                                                                                             | 206 |
| 5.3.4.6  | Belangrike ontwikkelings gegrond op die leerteoretiese beginsels van die Uitkomsgebaseerde Onderwys van Ekonomie         | 212 |
| 5.3.4.7  | Die effektiwiteit van bemeesterings- en koöperatiewe leer                                                                | 236 |
| 5.3.5    | Assessering as didaktiese komponent van 'n Uitkomsgebaseerde Onderwysbenadering                                          | 239 |
| 5.3.5.1  | Inleiding                                                                                                                | 239 |
| 5.3.5.2  | Die doel met assessering                                                                                                 | 241 |
| 5.3.5.3  | Begripsverheldering                                                                                                      | 244 |
| 5.3.5.4  | Summatiewe en formatiewe assessering                                                                                     | 246 |
| 5.3.5.5  | Metodes van assessering                                                                                                  | 249 |
| 5.3.5.6  | Meting in onderwysverband                                                                                                | 254 |
| 5.3.5.7  | Die bruikbaarheid van subjektiewe en objektiewe metingstegnieke                                                          | 264 |
| 5.3.5.8  | Die integrasie van subjektiewe en objektiewe metingstegnieke en die kognitiewe vlakke waarop die leerinhoud gemeet word. | 270 |
| 5.3.5.9  | Vereistes waaraan assessering moet voldoen                                                                               | 272 |
| 5.3.5.10 | Samevatting                                                                                                              | 274 |
| 5.4      | SAMEVATTING EN VOORUITSKOUING                                                                                            | 276 |

# HOOFSTUK 6

|         |                                                                                                                                |     |
|---------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| 6.      | 'N EMPIRIESE ONDERSOEK NA DIE OPLEIDING VAN EKONOMIE-<br>ONDERWYSERS EN DIE UITKOMSGEBASEERDE ONDERWYS VAN<br>DIE VAK EKONOMIE | 279 |
| 6.1     | INLEIDING                                                                                                                      | 279 |
| 6.2     | METODES VAN STEEKPROEFNEMING                                                                                                   | 280 |
| 6.2.1   | Waarskynlikheidsprosedures                                                                                                     | 280 |
| 6.2.1.1 | Ewekansige steekproef                                                                                                          | 280 |
| 6.2.1.2 | Gestratifiseerde ewekansige steekproefneming                                                                                   | 281 |
| 6.2.1.3 | Sistematiese steekproefneming                                                                                                  | 281 |
| 6.2.1.4 | Trossteekproefneming                                                                                                           | 281 |
| 6.2.1.5 | Meerstadium-steekproefneming                                                                                                   | 282 |
| 6.2.2   | Nie-waarskynlikheidsprosedures                                                                                                 | 282 |
| 6.2.2.1 | Geriefsteekproefneming                                                                                                         | 282 |
| 6.2.2.2 | Oordeelsteekproefneming (Doelbewuste)                                                                                          | 282 |
| 6.2.2.3 | Kwotasteekproefneming                                                                                                          | 283 |
| 6.2.2.4 | Dimensionele steekproefneming                                                                                                  | 283 |
| 6.2.2.5 | Sneeubalsteekproefneming                                                                                                       | 283 |
| 6.2.3   | Keuse van 'n metode van steekproefneming vir die<br>onderhewige ondersoek                                                      | 283 |
| 6.3     | DIE ONTWERP VAN 'N MEETINSTRUMENT (VRAELYS) VIR DIE<br>NAVORSING                                                               | 284 |
| 6.3.1   | Die aard van meting                                                                                                            | 284 |
| 6.3.2   | Meetinstrumente                                                                                                                | 285 |
| 6.3.2.1 | Gestandaardiseerde toetse                                                                                                      | 285 |
| 6.3.2.2 | Houdingskale                                                                                                                   | 285 |
| 6.3.2.3 | Opnamevraelyste                                                                                                                | 286 |
| 6.3.2.4 | Beoordelingskale                                                                                                               | 287 |
| 6.3.2.5 | Onopsigtelike meting                                                                                                           | 287 |
| 6.3.3   | Geskikte metodes om empiriese data in te samel                                                                                 | 287 |
| 6.3.3.1 | Die posvraelys as ondersoekmetode                                                                                              | 289 |
| 6.3.3.2 | Die onderhoudskedule as ondersoekmetode                                                                                        | 292 |
| 6.3.3.3 | Die groepvraelys as ondersoekmetode                                                                                            | 294 |
| 6.3.4   | Die keuse van 'n meetinstrument                                                                                                | 296 |
| 6.3.5   | Uitgangspunte gebruik in die konstruksie van die vraelys vir<br>hierdie navorsing                                              | 297 |
| 6.3.6   | Die ontwerp van vrae vir die vraelys                                                                                           | 299 |
| 6.3.6.1 | Vraagvorme                                                                                                                     | 300 |
| 6.3.6.2 | Responsmetodes                                                                                                                 | 300 |
| 6.3.6.3 | Oorwegings wat in ag geneem moet word by die<br>seleksie van vrae en wyses van responslewering                                 | 304 |

|         |                                                                                                                                                                                 |     |
|---------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| 6.4     | DIE EKSPERIMENTELE ONTWERP VAN DIE NAVORSING                                                                                                                                    | 305 |
| 6.4.1   | Die omskrywing van die studie- en teikenpopulasie                                                                                                                               | 305 |
| 6.4.2   | Die navorsingsprosedure                                                                                                                                                         | 306 |
| 6.5     | SAMEVATTING EN ANALISE VAN DIE INGESAMELDE DATA                                                                                                                                 | 306 |
| 6.5.1   | Responskoers                                                                                                                                                                    | 306 |
| 6.5.2   | Biografiese besonderhede van respondente                                                                                                                                        | 307 |
| 6.5.2.1 | Geslag van respondente                                                                                                                                                          | 307 |
| 6.5.2.2 | Ervaring van respondente                                                                                                                                                        | 307 |
| 6.5.2.3 | Kwalifikasies van respondente                                                                                                                                                   | 308 |
| 6.5.2.4 | Grade ten opsigte waarvan die vraelys voltooi is                                                                                                                                | 311 |
| 6.5.2.5 | Respondente se persepsie van Uitkoms-<br>gebaseerde Onderwys                                                                                                                    | 312 |
| 6.5.2.6 | Gevolgtrekking                                                                                                                                                                  | 313 |
| 6.5.3   | Die Uitkomsgebaseerde Onderwys van Ekonomie                                                                                                                                     | 314 |
| 6.5.3.1 | Uitkomst                                                                                                                                                                        | 314 |
| 6.5.3.2 | Komponente wat 'n rol speel in die Uitkoms-<br>gebaseerde Onderwys van Ekonomie                                                                                                 | 317 |
| 6.5.3.3 | Didaktiese beginsels                                                                                                                                                            | 318 |
| 6.5.3.4 | Leerinhoud                                                                                                                                                                      | 319 |
| 6.5.3.5 | Didaktiese strategieë                                                                                                                                                           | 323 |
| 6.5.3.6 | Onderrigmetodes en onderwysmedia                                                                                                                                                | 324 |
| 6.5.3.7 | Assessering                                                                                                                                                                     | 326 |
| 6.5.3.8 | Gevolgtrekking                                                                                                                                                                  | 331 |
| 6.5.4   | Die essensies van die vakwetenskap Ekonomie                                                                                                                                     | 333 |
| 6.5.4.1 | Ekonomiese skaarsheid                                                                                                                                                           | 333 |
| 6.5.4.2 | Ekonomiese keuse                                                                                                                                                                | 334 |
| 6.5.4.3 | Geleentheidskoste                                                                                                                                                               | 334 |
| 6.5.4.4 | Grenseenheid                                                                                                                                                                    | 334 |
| 6.5.4.5 | Rasionaliteit                                                                                                                                                                   | 334 |
| 6.5.4.6 | Gevolgtrekking                                                                                                                                                                  | 335 |
| 6.5.5   | Die leer van Ekonomie                                                                                                                                                           | 335 |
| 6.5.5.1 | Die leer van kennis                                                                                                                                                             | 336 |
| 6.5.5.2 | Die ontwikkeling van begrip en insig                                                                                                                                            | 337 |
| 6.5.5.3 | Leer, gerig op die toepassing van reeds verworwe<br>kennis                                                                                                                      | 340 |
| 6.5.5.4 | Enkele onderrigbenaderings gegrond op die leer-<br>teoretiese beginsels van die Uitkomsgebaseerde<br>Onderwys van Ekonomie ten einde effektiewe<br>onderrig en leer te verseker | 343 |
| 6.5.5.5 | Gevolgtrekking                                                                                                                                                                  | 345 |
| 6.5.6   | Problematiek met betrekking tot die implementering van die<br>Uitkomsgebaseerde Onderwys van Ekonomie                                                                           | 346 |
| 6.5.6.1 | Probleemareas wat kan ontstaan met die<br>implementering van die Uitkomsgebaseerde<br>Onderwys van Ekonomie                                                                     | 346 |
| 6.5.6.2 | Gevolgtrekking                                                                                                                                                                  | 347 |
| 6.5.7   | Persoonlike kommentaar deur respondente                                                                                                                                         | 348 |

|         |                                                          |     |
|---------|----------------------------------------------------------|-----|
| 6.6     | KRITIESE BEOORDELING VAN DIE EMPIRIESE ONDERSOEK         | 351 |
| 6.6.1   | Voortreflikhede                                          | 351 |
| 6.6.1.1 | Vorbereiding en beplanning van die ondersoek             | 351 |
| 6.6.1.2 | Die doel van die onderhewige ondersoek                   | 352 |
| 6.6.1.3 | Metode van ondersoek                                     | 352 |
| 6.6.1.4 | Groepvraelyste en die insameling van inligting           | 352 |
| 6.6.1.5 | Redigering en kodering van ingesamelde data              | 353 |
| 6.6.1.6 | Analise en interpretasie van ingesamelde data            | 353 |
| 6.6.1.7 | Tabulering en grafiese voorstelling van ingesamelde data | 353 |
| 6.6.2   | Leemtes                                                  | 354 |
| 6.6.2.1 | Vorbereiding en beplanning van die ondersoek             | 354 |
| 6.6.2.2 | Die doel van die onderhewige ondersoek                   | 354 |
| 6.6.2.3 | Metode van ondersoek                                     | 355 |
| 6.6.2.4 | Groepvraelyste en die insameling van inligting           | 355 |
| 6.6.2.5 | Redigering en kodering van ingesamelde data              | 355 |
| 6.6.2.6 | Analise en interpretasie van ingesamelde data            | 356 |
| 6.6.2.7 | Tabulering en grafiese voorstelling van ingesamelde data | 356 |
| 6.6.3   | Gevolgtrekking                                           | 356 |
| 6.7     | SAMEVATTING EN VOORUITSKOUING                            | 357 |

# HOOFSTUK 7

---

|           |                                                                                                       |            |
|-----------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| <b>7.</b> | <b>SAMEVATTING, GEVOLGTREKKINGS EN AANBEVELINGS</b>                                                   | <b>358</b> |
| 7.1       | DOEL VAN HIERDIE STUDIE                                                                               | 358        |
| 7.2       | LITERATUURSTUDIE                                                                                      | 359        |
| 7.2.1     | Die nuwe onderwysstelsel van Suid-Afrika                                                              | 359        |
| 7.2.1.1   | Die beginsels Uitkomsgebaseerde Onderwys                                                              | 359        |
| 7.2.1.2   | Tekortkominge van die Uitkomsgebaseerde Onderwysbenadering                                            | 361        |
| 7.2.1.3   | Die Nasionale Kwalifiseringsraamwerk en die plek van die Voortgesette-Onderwys-en-Opleidingsbaan      | 363        |
| 7.2.1.4   | Gevolgtrekking                                                                                        | 364        |
| 7.2.2     | Die aard en wese van die vak Ekonomie en die plek daarvan in die nuwe onderwysstelsel                 | 365        |
| 7.2.2.1   | Die aard en wese van die vak Ekonomie                                                                 | 365        |
| 7.2.2.2   | Die plek van die vak Ekonomie in die nuwe onderwysstelsel                                             | 367        |
| 7.2.3     | Die leer van die vak Ekonomie soos gesien vanuit Uitkomsgebaseerde Onderwys                           | 367        |
| 7.2.4     | Die onderrig van die vak Ekonomie soos gesien vanuit Uitkomsgebaseerde Onderwys                       | 368        |
| 7.2.4.1   | Uitkomsgebaseerde programontwikkeling                                                                 | 368        |
| 7.2.4.2   | Didaktiese beginsels vir die onderrig van Ekonomie                                                    | 368        |
| 7.2.4.3   | Uitkomst as didaktiese komponent van 'n Uitkomsgebaseerde Onderwysbenadering                          | 370        |
| 7.2.4.4   | Leerinhoud as didaktiese komponent van 'n Uitkomsgebaseerde Onderwysbenadering                        | 371        |
| 7.2.4.5   | Onderrigmetodes en onderwysmedia as didaktiese komponente van 'n Uitkomsgebaseerde Onderwysbenadering | 372        |
| 7.2.4.6   | Assessering as didaktiese komponente van 'n Uitkomsgebaseerde Onderwysbenadering                      | 373        |
| 7.2.4.7   | Gevolgtrekking                                                                                        | 374        |
| 7.3       | EMPIRIESE ONDERSOEK                                                                                   | 374        |
| 7.3.1     | Doel van die ondersoek                                                                                | 374        |
| 7.3.2     | Metode van ondersoek                                                                                  | 375        |
| 7.3.3     | Belangrikste bevindinge met betrekking tot die ondersoek                                              | 376        |
| 7.3.3.1   | Biografiese besonderhede van respondente                                                              | 376        |
| 7.3.3.2   | Die Uitkomsgebaseerde Onderwys van Ekonomie                                                           | 377        |
| 7.3.3.3   | Die essensies van die vakwetenskap Ekonomie                                                           | 379        |
| 7.3.3.4   | Die onderrig en leer van Ekonomie                                                                     | 380        |
| 7.3.4     | Problematiek met betrekking tot die implementering van die Uitkomsgebaseerde Onderwys van Ekonomie    | 382        |



|       |                                                                                                   |     |
|-------|---------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| 7.4   | ASPEKTE WAARMEE REKENING GEHOU BEHOORT TE WORD<br>MET DIE UITKOMSGEBASEERDE ONDERWYS VAN EKONOMIE | 382 |
| 7.5   | AANBEVELINGS                                                                                      | 385 |
| 7.5.1 | Aanbevelings ten opsigte van Ekonomie-onderwysers                                                 | 385 |
| 7.5.2 | Aanbevelings ten opsigte van die Uitkomsgebaseerde Onderwys<br>van Ekonomie                       | 386 |
| 7.5.3 | Aanbevelings ten opsigte van die leer van Ekonomie in 'n<br>Uitkomsgebaseerde Onderwysbenadering  | 389 |
| 7.6   | VERDERE ONDERSOEKE EN NAVORSING                                                                   | 390 |
| 7.7   | SLOT                                                                                              | 392 |

# LYS VAN TABELLE

---

## **HOOFSTUK 1**

|           |                                                      |    |
|-----------|------------------------------------------------------|----|
| Tabel 1.1 | Verwysingsraamwerk vir die verloop van die navorsing | 11 |
|-----------|------------------------------------------------------|----|

## **HOOFSTUK 2**

|           |                                                                                                                                                         |    |
|-----------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| Tabel 2.1 | Die Nasionale Kwalifiseringsraamwerk                                                                                                                    | 60 |
| Tabel 2.2 | Leerareas van die Algemene- en Voortgesette-Onderwys-en-Opleidingsbane                                                                                  | 68 |
| Tabel 2.3 | Komponente van kwalifikasies volgens die Suid-Afrikaanse Kwalifikasie-owerheid en die voorgestelde Voortgesette-Onderwys-en-Opleidingsbaankwalifikasies | 71 |
| Tabel 2.4 | Kritieke en Ontwikkelingsuitkomste                                                                                                                      | 75 |

## **HOOFSTUK 3**

|           |                                                                                             |     |
|-----------|---------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Tabel 3.1 | Spesifieke uitkomste vir die Leerarea Ekonomiese en Bestuurswetenskappe                     | 106 |
| Tabel 3.2 | Leerprogramorganiseerders vir die fokus Ekonomie in die Algemene-Onderwys-en-Opleidingsbaan | 107 |
| Tabel 3.3 | Kernsillabus vir Ekonomie in die Voortgesette-Onderwys-en-Opleidingsbaan                    | 108 |

## **HOOFSTUK 4**

|           |                                                 |     |
|-----------|-------------------------------------------------|-----|
| Tabel 4.1 | Bloom se taksonomie van opvoedkundige doelwitte | 116 |
| Tabel 4.2 | Riglyne vir effektiewe leer                     | 153 |

## **HOOFSTUK 5**

|           |                                                                                                      |     |
|-----------|------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Tabel 5.1 | Voorgestelde onderwysmedia vir die onderrig van Ekonomie                                             | 205 |
| Tabel 5.2 | Stappe in die beplanning van onderrigsisteme volgens die sisteemteoretiese model van Gagné en Briggs | 214 |
| Tabel 5.3 | Vreken se sewe fasette van klaskamerkommunikasie                                                     | 219 |

|           |                                                                                               |     |
|-----------|-----------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Tabel 5.4 | Die verwantskap tussen individuele verskille en aanpassings in onderrig                       | 231 |
| Tabel 5.5 | Inligting verkry uit formatiewe assessering                                                   | 249 |
| Tabel 5.6 | Bruikbaarheid van verskillende metingstegnieke ten einde bepaalde kognitiewe vlakke te bereik | 271 |
| Tabel 5.7 | Hoër orde kognitiewe handeling en gepaardgaande aktiwiteite en uitkomste                      | 271 |

## **HOOFSTUK 6**

|            |                                                                                                                               |     |
|------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Tabel 6.1  | Aspekte wat in ag geneem moet word by die seleksie van vrae en wyses van responslewering                                      | 304 |
| Tabel 6.2  | Responskoers op groepvraelys                                                                                                  | 306 |
| Tabel 6.3  | Geslag van respondente                                                                                                        | 307 |
| Tabel 6.4  | Aantal jare onderwyservaring van respondente                                                                                  | 307 |
| Tabel 6.5  | Aantal jare onderrigervaring in die vak Ekonomie                                                                              | 307 |
| Tabel 6.6  | Die hoogste kwalifikasie in die vak Ekonomie waaroor respondente beskik                                                       | 309 |
| Tabel 6.7  | Hoogste onderwyskundige kwalifikasies waaroor respondente beskik                                                              | 310 |
| Tabel 6.8  | Vlak waarop respondente onderrig en/of opleiding in Uitkomsgebaseerde Onderwys ontvang het                                    | 310 |
| Tabel 6.9  | Frekwensie van klasgroepe wat onderrig word                                                                                   | 311 |
| Tabel 6.10 | Die mate waartoe respondente vertrouwd voel met die implementering van Uitkomsgebaseerde Onderwys in die vak Ekonomie         | 312 |
| Tabel 6.11 | Respondente se houding oor die implementering van Uitkomsgebaseerde Onderwys                                                  | 312 |
| Tabel 6.12 | Aspekte wat respondente se persepsie van Uitkomsgebaseerde Onderwys kan verander                                              | 313 |
| Tabel 6.13 | Die mate waartoe die Uitkomsgebaseerde Onderwys van Ekonomie 'n bydrae kan lewer tot die bereiking van die kritieke uitkomste | 315 |

|            |                                                                                                                                                                                                                         |     |
|------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Tabel 6.14 | Die mate waartoe die Uitkomsgebaseerde Onderwys van Ekonomie 'n bydrae kan lewer tot die bereiking van die ontwikkelingsuitkomst                                                                                        | 315 |
| Tabel 6.15 | Die mate waartoe die huidige sillabus en leerinhoud van Ekonomie 'n bydrae kan lewer tot die bereiking van die spesifieke uitkomst                                                                                      | 316 |
| Tabel 6.16 | Die volgorde van belangrikheid van die komponente wat 'n rol, in die Uitkomsgebaseerde Onderwys van Ekonomie, speel                                                                                                     | 317 |
| Tabel 6.17 | Die belangrikheid van die didaktiese beginsels wat geld vir die Uitkomsgebaseerde Onderwys van Ekonomie                                                                                                                 | 319 |
| Tabel 6.18 | Die mate waartoe die huidige leerinhoud van Ekonomie (Grade 10 tot 12) voldoen aan die algemene vereistes wat gestel word aan leerinhoud soos aangetref in 'n Uitkomsgebaseerde Onderwysbenadering                      | 320 |
| Tabel 6.19 | Metodes om leerinhoud te orden vir die Uitkomsgebaseerde Onderwys van Ekonomie in dalende orde van effektiwiteit                                                                                                        | 321 |
| Tabel 6.20 | Die mate waartoe die insluiting van elke module in die huidige sillabus van Ekonomie (Grade 10 tot 12) 'n bydrae kan lewer tot die Uitkomsgebaseerde Onderwys van Ekonomie en die bereiking van die spesifieke uitkomst | 322 |
| Tabel 6.21 | Die mees effektiewe didaktiese strategie vir die Uitkomsgebaseerde Onderwys van Ekonomie in dalende orde van effektiwiteit                                                                                              | 323 |
| Tabel 6.22 | Onderrigmetodes wat geld vir die Uitkomsgebaseerde Onderwys van Ekonomie in dalende orde van belangrikheid                                                                                                              | 324 |
| Tabel 6.23 | Die mate waartoe onderwysmedia bydrae tot die Uitkomsgebaseerde Onderwys van Ekonomie                                                                                                                                   | 324 |
| Tabel 6.24 | Die mate waartoe die gebruik van interaktiewe onderrigmetodes bydrae tot die Uitkomsgebaseerde Onderwys van Ekonomie en die bereiking van die spesifieke uitkomst in dalende orde van belangrikheid                     | 325 |
| Tabel 6.25 | Respondente se persepsie oor die waarde van assessering in dalende orde van belangrikheid                                                                                                                               | 326 |

|            |                                                                                                                                                                                            |     |
|------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Tabel 6.26 | Respondente se persepsie oor die waarde van kontinue-assessering in dalende orde van belangrikheid                                                                                         | 327 |
| Tabel 6.27 | Respondente se persepsie oor die bydrae wat verskillende metingstegnieke tot assessering in die Uitkomsgebaseerde Onderwys van Ekonomie kan lewer in dalende orde van belangrikheid        | 328 |
| Tabel 6.28 | Die mate waartoe respondente van die verskillende metingstegnieke gebruik maak                                                                                                             | 329 |
| Tabel 6.29 | Aspekte waarvoor inligting verkry deur assessering, deur respondente gebruik word                                                                                                          | 330 |
| Tabel 6.30 | Die belangrikheid van riglyne vir die bemeestering van kennis in die Uitkomsgebaseerde Onderwys van Ekonomie                                                                               | 337 |
| Tabel 6.31 | Riglyne ten einde begryping en insig te ontwikkel in Ekonomie in 'n Uitkomsgebaseerde Onderwysbenadering                                                                                   | 339 |
| Tabel 6.32 | Die belangrikheid van leer, gerig op die toepassing van reeds verworwe kennis in die Uitkomsgebaseerde Onderwys van Ekonomie                                                               | 340 |
| Tabel 6.33 | Riglyne ten einde leer te rig op die toepassing van reeds verworwe kennis in die Uitkomsgebaseerde Onderwys van Ekonomie                                                                   | 341 |
| Tabel 6.34 | Die bydrae van verskillende leerstyle ten einde effektiewe leer van Ekonomie in die Uitkomsgebaseerde Onderwysbenadering te verseker                                                       | 342 |
| Tabel 6.35 | Die bruikbaarheid van enkele onderrigbenaderings gegrond op die leerteoretiese beginsels van die Uitkomsgebaseerde Onderwys van Ekonomie ten einde effektiewe onderrig en leer te verseker | 343 |
| Tabel 6.36 | Orde van belangrikheid van enkele onderrigbenaderings gegrond op die leerteoretiese beginsels van die Uitkomsgebaseerde Onderwys van Ekonomie                                              | 345 |
| Tabel 6.37 | Probleemareas wat kan ontstaan met die implementering van die Uitkomsgebaseerde Onderwys van Ekonomie                                                                                      | 346 |

# LYS VAN FIGURE

---

## **HOOFSTUK 2**

|            |                                                           |    |
|------------|-----------------------------------------------------------|----|
| Figuur 2.1 | Ontwikkelingsorde in die Uitkomsgebaseerde Onderwys-model | 29 |
| Figuur 2.2 | Die ontwikkeling van 'n Uitkomsgebaseerde Onderwys-model  | 30 |
| Figuur 2.3 | Spady se Demonstrasieheuwel                               | 33 |
| Figuur 2.4 | Spady se fundamentele lewensvertolkingsrolle              | 36 |
| Figuur 2.5 | Fases van die kurrikulumontwikkelingsproses               | 66 |

## **HOOFSTUK 5**

|            |                                                                  |     |
|------------|------------------------------------------------------------------|-----|
| Figuur 5.1 | 'n Voorgestelde model vir uitkomsgebaseerde program-ontwikkeling | 161 |
| Figuur 5.2 | Die klassifisering van onderwysmetodes                           | 201 |
| Figuur 5.3 | Eenrigting kommunikasiemodel van Shannon en Weaver               | 216 |
| Figuur 5.4 | Warner se veralgemeende siening van kommunikasie                 | 217 |
| Figuur 5.5 | Voorstelling van die onderrigproses                              | 243 |

## **HOOFSTUK 6**

|            |                                                                                                                                       |     |
|------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Figuur 6.1 | Die mate waartoe die essensies van die vakwetenskap Ekonomie ingesluit behoort te word by die Uitkomsgebaseerde Onderwys van Ekonomie | 333 |
| Figuur 6.2 | Belangrikheid van verskillende vorme van kennis vir die Uitkomsgebaseerde Onderwys van Ekonomie                                       | 336 |
| Figuur 6.3 | Belangrikheid van verskillende vorme van verbandlegging vir die Uitkomsgebaseerde Onderwys van Ekonomie                               | 338 |

# HOOFSTUK 1

---

## 1. INLEIDING, ORIËNTERING EN PROBLEEMSTELLING

### 1.1 INLEIDING

Die leer van die vak Ekonomie in die Voortgesette-Onderwys-en-Opleidingsbaan (grade 10-12) (*Further Education and Training (FET)*) word belangrik geag omdat dit sake van die dag, wat die hart van die moderne samelewing is, aanraak. Ekonomiese gebeure, hetsy probleme rakende die inflasiekoers, werkloosheid, arbeidsverhoudinge of die wisselkoers, het belangrike persoonlike en sosiale implikasies wat elke individu, elke dag, direk beïnvloed (De Bod, 1996:1).

Volgens Gregory (1986:221) beklemtoon Horton en Weidenaar die belangrikheid van Ekonomie as vak met die formulering van 'n oorkoepelende doelstelling : "*The aim of economics education is to improve our understanding of the world in which we live. Without this understanding we are frequently confused and unable to identify, analyse and interpret succesfully the economic aspects inherent in so much about us*". Hiermee blyk dit dat ekonomiese kundigheid van groot belang is vir mense wat die funksionering van hul eie leefwêreld beter wil verstaan. Dat die huidige praktyk van Ekonomie-onderrig egter nie aan dié verwagting voldoen nie, blyk uit Van Niekerk (1992:34) se stelling dat die onderwysstelsel nie ekonomies-geletterde persone lewer nie en dat die jeug spesiale vaardighede benodig ten einde hulself toe te rus vir hul toekoms in die besigheidswêreld. Hierdie siening strook met die oorkoepelende doelwit van die *Skills Development Strategy for Economic and Employment Growth in South Africa* wat stel dat werknemers oor "*applied competence*" moet beskik (SA, 1997c:1). Ten einde die diskrepans tussen die vaardighede waaroor leerders beskik as hulle die skool verlaat en die vaardighede waaroor hulle behoort te beskik, aan te spreek is die Nasionale Kwalifikasieraamwerk-dokument (Departement van Onderwys, 1996) (NQF, *National Qualifications Framework*) daargestel ten einde in die ekonomiese en sosiale behoeftes van Suid-Afrika en sy mense te voorsien (NDE, 1997e:2).

Die nuutste siening ten opsigte van die finansiering van skole (en veral met inagneming van die groter finansiële verantwoordelikheid wat op die skouers van die ouer rus) beklemtoon die posisie van die leerder as kliënt van die skool wat as verbruiker 'n besondere diens koop (De Bod, 1996:1). Dit kan afgelei word dat 'n nuwe marksituasie sal ontstaan waar swak produsente (skole) uit die mark geprys word indien die diens (onderrig) wat gelewer word nie na wense of van die regte kwaliteit is nie. Gevolglik is dit belangrik dat die produsent (of te wel die skool) die regte produk (lees onderrig), op die regte tyd, van die regte kwaliteit (lees vaardighede) teen die regte prys lewer.

Ten einde die voorafgaande te bereik moet 'n onderrig-leersituasie geskep word waar die leerder die nodige kennis en vaardighede in Ekonomie bemeester. Waar die tradisionele skoolsillabus primêr op die aanleer van bepaalde leerinhoud (kennis) gerig was, is Kurrikulum 2005 as nuwe uitkomsgebaseerde-kurrikulum vir skole ontwikkel om by die eise van die Nasionale Kwalifiseringsraamwerk in te pas (Nieuwoudt, 1997:14). Die doel van Kurrikulum 2005 is om die gevolge van apartheidsonderwys die nek in te slaan en om relevant te wees ten opsigte van die behoeftes van die 21<sup>ste</sup> eeu. Kurrikulum 2005 verskaf skole die geleentheid vir die broodnodige fundamentele transformasie van onderwys, nie net deur die herstrukturering van die kurrikulum nie, maar ook deur die implementering van nuwe onderrig- en leermetodes (Waspe, 1997:22). Die perspektief van die tradisionele onderrig-leerproses dat leerders se inset(te) in die praktyk beperk was tot passiewe ontvang en reproduksie van kennis, is uitgediend. Die paradigmatverskuiwing vanaf 'n onderwysergesentreerde onderrigbenadering tot 'n dinamiese leerdergesentreerde leerbenadering is 'n enkele voorbeeld wat die nuwe benadering van Uitkomsgebaseerde Onderwys omskryf (Herald, 1995:33; Mackrory, 1999:11). Die kern is dat die leerder nie meer, soos in die tradisionele model, 'n vak neem en 'n passiewe ontvanger van "kennis" is wat weer onder eksamenomstandighede gereproduseer moet word nie. Leerontwikkeling en ontwikkeling van die akademiese potensiaal waaroor elke leerder beskik, het gevolglik die fokuspunt van die rol van onderrig en leer geword (Hugo, 1992:99; Malan, 1994:30). Volgens Muller (1998:10) is dit van kardinale belang dat leerders geleer word hoe om toepaslike inligting te



bekom en tot bemerkbare kennis te verwerk, eerder as die memorisering van feite wat binnekort verouderd gaan wees (vergelyk ook Mackrory, 1999:11).

Om te verseker dat die doel van ekonomie-onderrig (d.i. begrip vir die funksionering van die leëwêreld waarin die leerder leef) bereik word en dat hierdie onderrig so relevant moontlik sal geskied, behoort die onderrig van Ekonomie daarop gerig te wees om die funksionering van die ekonomiese wêreld op die mees geskikte wyse vir die leerder te ontsluit. Die ryke verskeidenheid van onderrigstrategieë, -metodes en -tegnieke, wat vir hierdie ontsluitingshandeling aangewend kan word, is aan die meeste didaktici bekend (Anderson, 1995:89, 137 & 185; de Bod, 1996:156-160; Steyn, 1985:84).

Ekonomie-onderwysers behoort daarna te streef om Ekonomie op so 'n wyse aan te bied dat dit leerders by die vak sal betrek en belangstelling vir die leerinhoud sal wek. Die Ekonomie-onderwyser kan 'n optimale leeromgewing help skep deur voortreflike onderrigwyses te kies. Met die optimalisering van die leeromgewing sou dit moontlik wees om die volgende situasies binne lesperiodes te skep waar:

- leerderbelangstelling vir leerinhoud gewek is (Blythe-Lord, 1991:3-7; Burger, 1991:19; Dick & Reiser, 1989:89; Ellington, 1985:16);
- nuwe leerinhoud(e) makliker by voorkennis aansluit (Burger, 1991:21; Clark & Sugrue, 1990:507; Heinich, Molenda & Russel, 1989:11);
- 'n kritiese ingesteldheid vir die leerinhoud by leerders bestaan (Blythe-Lord, 1991:1,5,7); en
- komplekse of abstrakte vakstrukture vereenvoudig word deur van konkretisering gebruik te maak (Heinich, Molenda & Russel, 1989:12 & 13).

Sou 'n onderwyser daarin slaag om aspekte soos hierbo in die leeromgewing te bewerkstellig, sou dit ook teoreties moontlik wees om 'n groter mate van belangstelling en motivering vir vakke te kweek (Marais, 1985:45-52).

## 1.2 PROBLEEMSTELLING

Baie ekonome en opvoedkundiges wys na goeie onderwys as belangrike voorvereiste vir 'n suksesvolle Suid-Afrika (Anon., 1990:19; Cooper, 1995:99; Levin, 1990:28; Van Niekerk, 1992:34). Die meeste van die uitsprake handel oor die insetkant - die manier waarop die onderwysstelsel in 'n nuwe Suid-Afrika gestruktureer moet word. Selde word na die uitsetkant, die produk wat gelewer word, verwys. Volgens Dr. Jan Visser, uitvoerende direkteur van die Nasionale Produktiwiteitsinstituut is die sakewêreld dit eens dat die voorbereiding wat die onderwysstelsel die leerder vir sy "ekonomiese lewe" gee, nie na wense is nie. *"Elke mens speel sy lewe lank 'n rol in die ekonomie ... Dit is net logies dat die onderwysstelsel die gemeenskap op daardie rol sal voorberei."* (Anon., 1990:19).

De Vries en Smith (1993:3) verskaf die volgende argumente vir die noodsaak van die ontwikkeling van ekonomiese bewuswording en ekonomiese gereedheid vir Suid-Afrika:

- Suid-Afrika se ekonomiese milieu en die daaruit vloeiende skoolkurrikulum maak tans min voorsiening vir die uitdagings wat voorlê in die ekonomiese sektor;
- Die stimulasie en bevordering van entrepreneurskapspotensiaal kan 'n generasie van bestuursleiers vir 'n nuwe Suid-Afrika gereedmaak;
- Die verskaffing van werksgeleenthede is nodig vir politieke, ekonomiese en sosiale stabiliteit en groei; en
- Kinders word alreeds met ekonomiese keuses gekonfronteer.

Uit voorafgaande blyk dit dat Ekonomie-onderrig 'n belangrike deel (behoort) uit (te) maak van die leerder se kennisveld in die Voortgesette-Onderwys-en-Opleidingsbaan. Die gevolge wat 'n volgehoue "swak" onderrig (d.i. inhoud, metode en kennis) van Ekonomie inhou, moet besef word. Levin (1990:28) stel dat die ekonomie slegs goed kan funksioneer indien al die mense wat deel in die ekonomiese prosesse, ekonomies geletterd is.

Volgens Cooper (1995:99) benodig Suid-Afrika 'n groot aantal goed opgeleide gegradueerdes in die Ekonomiese- en Bestuurswetenskappe.

Louw (1987:10) stel dat dit veral belangrik is dat die ekonomie-onderwyser, as gevolg van die teoretiese aard van die vak, daarna sal streef om onderrigtegnieke te ontwikkel wat dit vir leerders moontlik sal maak om die vak as sinvol te beleef. Volgens Burger (1988:119) is daar by onderwysers van alle vakke die neiging om onderrig met aktiwiteite soos lesings, verduidelikings, besprekings, vraagstelling, luister, herhaling, samevatting en toetsing te vereenselwig. Verder stel hy, dat in die Ekonomies Wetenskaplike vakke soos Ekonomie, die lesingmetode van onderrig meestal gebruik word en dat dit soms weinig meer is as die blote oorvertel van die werk in die handboek sonder enige ekstra bespreking, opgevolg met 'n formele toets om te sien of die leerder die werk kan weergee of reproduseer. Of die werk werklik bemeester is en toegepas kan word, is nie altyd ter sake nie.

Aantygings soos dié en die volgende tipe klagtes teen die huidige praktyk van onderrig kom in die literatuur na vore:

- Leerders se inisiatief word gedemp;
- Daar bestaan 'n gebrek aan ondernemerskap;
- Daar is 'n gebrek aan onafhanklike en laterale denke;
- Ontoepaslike leerplanne;

- Onderrig is gerig op die najaag van uitslae in die senior sertifikaateksamen;
- Die onderwys- en opleidingstelsel slaag nie daarin om skoolverlaters vir die behoeftes en eise van 'n snel veranderende arbeidsmark voor te berei nie. (Anon., 1990:19; Burger, 1988:119; Thomas, 1991:21).

Die vraag sou gestel kon word of hierdie aanklagte nie ook maar net so van toepassing is op die onderrig van Ekonomie nie? As dit so is, het die onderrig van Ekonomie jammerlik misluk in sy opvoedingstaak en moet die taak en roeping van die Ekonomie-onderwyser weer in oënskyn geneem word.

Volgens Van Rensburg (1990:20) is dit duidelik dat die onderwyser in die klaskamer die persoon is wat leerders help om idees te integreer, kennis realisties aan te wend en die breër visie te ontdek. Bekwame onderwysers word in die klaskamer benodig. Met die nuwe era van Kurrikulum 2005 op hande behoort leer nie net die 'ontdekking' van kennis te beteken nie, maar ook die 'integrasie' daarvan. In aansluiting hierby stel Waspé (1997:22) dat een van die basiese beginsels van Kurrikulum 2005 die integrasie van onderwys en opleiding is *"...we must bring together the different areas of knowledge to enable all students to learn to think (education) and to do (training)."*

Een van die basiese aannames in die onderwys is dat die manier van onderrig (strategie, metodes en tegnieke) die lesverloop grootliks kan beïnvloed en aldus ook die resultaat van die onderrig-leeruitkomste dienoreenkomstig sal bepaal. Die aktualiteit van navorsing in die onderwys, en spesifiek in die vakgebied van Ekonomie, kan veral in die huidige tydperk in Suid-Afrika nouliks oorbeklemtoon word. Die veranderinge in die sosiale-, ekonomiese- en politieke strukture in Suid-Afrika vereis landsburgers wat kreatief kan dink en ekonomies geletterd is (vergelyk Anon., 1990; Cooper, 1995; Levin, 1990; NDE, 1997g:20; Nieuwoudt, 1997; Van Vuuren, 1991; Van Niekerk, 1992).

Die opleiding van sodanige persone begin reeds in die klaskamer. Dit is immers in die klaskamer waar die fondament gelê word vir latere spesialisering, waar die leerder toegerus word met ekonomiese kennis, vaardighede en waardes. Volgens Alenchikov (1993:57) is die fundamentele taak van Ekonomie-onderrig die vorming van leerders se gereedheid ten einde hul plek in die ekonomiese aktiwiteite (d.i. produksie, inkome en besteding) in die gemeenskapslewe vol te staan. Kane-Berman (1991:43) stel egter dat baie van die leerders wat matriek slaag nie oor die vaardighede beskik wat die ekonomie vereis nie (vergelyk ook Van Vuuren, 1991:45).

Net soos daar ingrypende hervorming op alle vlakke van ons onderwys nodig is om historiese agterstande in skoolgeriewe, personeelvoorsiening en -opleiding uit te skakel (Thomas, 1991:21) bestaan daar 'n dringende behoefte aan toepaslike en relevante Ekonomie-onderrig in 'n nuwe Suid-Afrika. Die vraag kan gestel word of die Ekonomie-onderwyser wel die tyd kan vind om vernuwings in die onderrig van die vak aan te bring? Die tweede vraag is of die Ekonomie-onderwyser voldoende onderlê is in die Opvoedkunde en meer spesifiek die vakdidaktiek van Ekonomie om op 'n wetenskaplik verantwoordbare wyse veranderinge aan die onderrig van die vak (spesifiek met verwysing na Uitkomsgebaseerde Onderwys) aan te bring?

Uitkomsgebaseerde Onderwys (*Outcomes Based Education*) word voorgehou as dié onderrigbenadering wat baie probleme in die onderwys, soos hoë drouipsyfers, swak voorbereide skoolverlaters, ongelykhede in die onderwys, geykte onderrigmetodes en oormatige memorisering, aanspreek en sukses vir almal kan waarborg (Wilkinson, 1997:149-150). In die huidige polities-ekonomiese transformasieproses waarin Suid-Afrika homself bevind, word Uitkomsgebaseerde Onderwys as nuwe onderrigbenadering voorgehou ten einde 'n oplossing vir die problematiek in die onderwys te bied (vergelyk Naidoo, 1997:13). Met die veranderde onderrigbenadering in gedagte is dit noodsaaklik dat dié onderwysmodel krities bestudeer moet word, veral ten opsigte van die toepassingsmoontlikhede daarvan in die Ekonomiese- en Bestuurswetenskappe, en meer spesifiek in die vak Ekonomie.

Voordat enige veranderinge of vernuwing in die onderrig van Ekonomie aangebring kan word, is dit nodig dat daar deeglik kennis geneem word van die onderrig-leersituasie soos wat dit tans aan skole bestaan. 'n Literatuursoektog het aan die lig gebring dat daar in die Republiek van Suid-Afrika, tot nog toe, weinig aandag hieraan gegee is. Daar bestaan 'n behoefte aan 'n kritiese ondersoek na die opleiding wat Ekonomie-onderwysers ontvang en na die huidige praktyk van die onderrig van die vak Ekonomie aan leerders in die Verdere Onderwys- en Opleidingsbaan. So 'n ondersoek sou probleme in die onderrig van Ekonomie duidelik kon identifiseer en die nodige perspektief verleen om aanbevelings te maak wat kan lei tot verandering of vernuwing wat werklik 'n verbetering is.

### **1.3 DOEL MET DIE NAVORSING**

Dié gegewe in gedagte, word die volgende doelwitte vir die navorsing gestel:

- (i) om ondersoek in te stel na die huidige praktyk van die onderrig van die vak Ekonomie aan leerders in Grade 10 tot 12;
- (ii) om ondersoek in te stel na die huidige voordiens- en indiensopleiding waaroor Ekonomie-onderwysers beskik;
- (iii) om leemtes en probleme wat in die onderrig van die vak Ekonomie en die opleiding van Ekonomie-onderwysers mag bestaan te identifiseer en te analiseer;
- (iv) waar nodig aanbevelings te doen / verdere ondersoeke voor te stel wat moontlik tot die verbetering van die onderrig van die vak Ekonomie en die opleiding van Ekonomie-onderwysers kan lei.

## **1.4 BEGRENSING VAN DIE STUDIE**

Uit die voorafgaande probleemstelling en motivering is dit duidelik dat hierdie ondersoek beperk word tot die opleiding van Ekonomie-onderwysers en die onderrig van Ekonomie in die Voortgesette-Onderwys-en-Opleidingsbaan. Die studie word beperk tot die onderrig van Ekonomie in die Voortgesette-Onderwys-en-Opleidingsbaan aangesien formele Ekonomiese teorie en praktykonderrig nie voor Graad 10 geïmplementeer word nie (NDE, 1997h:EMS-3). Aangesien die onderrig van Ekonomie in baie oorsese lande reeds radikaal verander het en probleme aldaar waarskynlik sal verskil van dié wat tans in Suid-Afrika ondervind word (Highsmith, 1990:81; Musselman, 1972:23 soos aangehaal deur Burger, 1988:119) is besluit om hierdie studie tot Suid-Afrikaanse skole te beperk. Dit sal wel nodig wees om kennis te neem van die situasie in ander lande, van die lesse wat hulle uit pogings tot vernuwing geleer het en van die nuwe probleme waarmee hulle tans gekonfronteer word.

Die sillabusse en kurrikula vir die onderrig van Ekonomie van die verskillende onderwysdepartemente vertoon weinig verskil in die nege provinsies. Hierdie studie gaan gevolglik nie baie aandag aan die aspek gee nie en gaan slegs algemene riglyne en beginsels neerlê wat in gedagte gehou behoort te word by die keuse en ordening van leerstof. As gevolg van die groot oorvleueling van sillabusse, word die studie om praktiese redes beperk tot sekondêre skole en tegniese kolleges onder beheer van die Gauteng Departement van Onderwys.

## **1.5 METODES VAN ONDERSOEK**

Om in die voorafgenoemde navorsingsdoel te slaag, sal die navorsing deur middel van 'n literatuurstudie sowel as empiriese ondersoek onderneem word.

### **1.5.1 Literatuurstudie**

'n Literatuurstudie sal onderneem word om aspekte rakende die huidige praktyk van onderwysersopleiding en Ekonomie-onderrig in die Voortgesette-Onderwys-en-Opleidingsbaan te ondersoek. Aspekte waarna gekyk sal word behels die filosofiese, leerpsigologiese en didaktiese grondslae vir die onderrig van die vak Ekonomie in die Voortgesette-Onderwys-en-Opleidingsbaan, met die oog daarop om kriteria te stel vir die onderrig van die vak en vir die evaluering van die huidige onderrigpraktyk. Die literatuur rondom Uitkomsgebaseerde Onderwys en Kurrikulum 2005 sal ook deeglik bestudeer word.

### **1.5.2 Empiriese ondersoek**

Deur middel van 'n gestruktureerde groepvraelys sal inligting versamel word rakende onderwysersopleiding en die huidige onderrigpraktyk vir die vak Ekonomie deurdat die vraelys deur diensdoenende onderwysers wat Ekonomie in skole en tegniese kolleges onder beheer van die Gauteng Departement van Onderwys aanbied, asook vakfasiliteerders verbonde aan Distrikskantore, voltooi word. Hierdie onderwysers en vakfasiliteerders verteenwoordig al die betrokkenes verbonde aan Distrikskantore in Gauteng asook die totale populasie van Ekonomie-onderwysers uit alle sekondêre skole en tegniese kolleges onder beheer van die Gauteng Departement van Onderwys (n=250).

Deur middel van 'n ontleding van die data wat met behulp van die literatuurstudie en empiriese ondersoek bekom is, sal die huidige stand van onderwysersopleiding en Ekonomie-onderrig aan die gestelde kriteria getoets word ten einde leemtes, probleme en voortreflikhede te identifiseer.

## **1.6 VERWYSINGSRAAMWERK VIR DIE NAVORSING**

In die voorafgaande uiteensetting is die agtergrond van die navorsing geskets, die probleem van die studie geformuleer en die doel en metode van navorsing kortliks



uiteengesit. 'n Skema van die verloop en die hoofstukindeling van die navorsing kom vervolgings aan die orde (vergelyk tabel 1.1).

**Tabel 1.1**  
**Verwysingsraamwerk vir die verloop van die navorsing**

|                                                                                                                                              |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Hoofstuk 1</b><br>Inleiding, oriëntering en probleemstelling                                                                              |
| <b>Hoofstuk 2</b><br>Die nuwe onderwysstelsel van Suid-Afrika                                                                                |
| <b>Hoofstuk 3</b><br>Die aard en wese van die vak Ekonomie en die plek daarvan in die nuwe onderwysstelsel                                   |
| <b>Hoofstuk 4</b><br>Die leer van die vak Ekonomie soos gesien vanuit Uitkomsgebaseerde Onderwys                                             |
| <b>Hoofstuk 5</b><br>Die onderrig van die vak Ekonomie soos gesien vanuit Uitkomsgebaseerde Onderwys.                                        |
| <b>Hoofstuk 6</b><br>'n Empiriese ondersoek na die opleiding van Ekonomie-onderwysers en die Uitkomsgebaseerde Onderwys van die vak Ekonomie |
| <b>Hoofstuk 7</b><br>Samevatting, gevolgtrekkings en aanbevelings                                                                            |

Hoofstuk 2 sal meer lig werp op Uitkomsgebaseerde Onderwys as nuwe onderwysstelsel vir Suid-Afrika. Om in staat te wees om sinvolle kriteria vir die onderrig van die vak Ekonomie, vanuit Uitkomsgebaseerde Onderwys, daar te stel, is dit nodig om 'n duidelike beeld van die aard en wese van Ekonomie te vorm. In hoofstuk 3 sal aandag geskenk word aan Ekonomie as wetenskap.

Hoofstuk 4 sal riglyne stel vir die onderrig van Ekonomie vanuit die leerpsigologie. Aandag sal ook geskenk word aan die implikasies daarvan vir die onderrig van die vak Ekonomie ten einde aan die eise van Uitkomsgebaseerde Onderwys te voldoen.

Hoofstuk 5 sal didaktiese kriteria vir die onderrig van die vak Ekonomie binne Uitkomsgebaseerde Onderwys stel. Die volgende aspekte sal onder die loep geneem word:

- (i) didaktiese beginsels met betrekking tot die stel van leernuikomste van toepassing op die Uitkomsgebaseerde Onderwys van Ekonomie;
- (ii) uitkomste as didaktiese komponent van 'n Uitkomsgebaseerde Onderwysbenadering;
- (iii) leerinhoud as didaktiese komponent van 'n Uitkomsgebaseerde Onderwysbenadering;
- (iv) didaktiese metodes vir Uitkomsgebaseerde Onderwys van Ekonomie, met verwysing na die verskillende funksies van die onderrigmetode, die faktore wat die keuse van onderrigmetodes beïnvloed asook die belangrikste metodes vir die onderrig van Ekonomie soos gesien vanuit Uitkomsgebaseerde Onderwys;
- (v) die integrering van onderwysmedia vir die onderrig van Ekonomie; en

- (vi) assesseringstegnieke vir die onderrig van die vak Ekonomie, met verwysing na die verskillende vorme en tegnieke van assessering asook die verband tussen uitkomste en die assessering daarvan.

In hoofstuk 6 sal die empiriese ondersoek na die opleiding van Ekonomie-onderwysers vir Uitkomsgebaseerde Onderwys en die onderrig van die vak Ekonomie, soos gesien vanuit Uitkomsgebaseerde Onderwys, aan die orde kom. Eerstens sal die huidige stand van opleiding en daarna die praktyk van onderrig geskets word, waarna die huidige praktyke aan die gestelde kriteria geëvalueer sal word. Derdens sal leemtes en voortreflikhede blootgelê word.

In hoofstuk 7 sal die studie saamgevat word en sal aanbevelings ter verbetering van moontlike leemtes vir die opleiding van Ekonomie-onderwysers en die onderrig van Ekonomie vanuit die Uitkomsgebaseerde Onderwysbenadering gemaak word.

## **1.7 SAMEVATTING EN VOORUITSKOUING**

In hierdie hoofstuk is die aktualiteit van die navorsing en die navorsingsprobleem bespreek en is die doel met en verwysingsraamwerk van die navorsing weergegee.

In hoofstuk 2 sal die onderliggende filosofie asook ander verwante aspekte van die Uitkomsgebaseerde Onderwysbenadering bespreek word wanneer daar na die ontstaan en filosofie van hierdie model gekyk word.

## HOOFSTUK 2

---

### 2. DIE NUWE ONDERWYSSTELSEL VAN SUID-AFRIKA

#### 2.1 INLEIDING

Onderwys in Suid-Afrika word die afgelope paar jaar deur 'n ongekende transformasieproses gekenmerk. Hierdie renaissance poog om probleme in die onderwys, bv. hoë druipeysers, swak voorbereide skoolverlaters, ongelykhede in die onderwys, geykte onderrigmetodes en oormatige memorisering (Wilkinson, 1997:149-150), aan te spreek en sodoende sukses aan meer leerders te verseker.

Te midde van die huidige politieke-ekonomiese transformasieproses waarin Suid-Afrika homself bevind, word Uitkomsgebaseerde Onderwys as nuwe onderrigbenadering voorgelê ten einde as oplossing vir die problematiek in die onderwys te dien (kyk 1.2). Die staat het die jaar 2005 vasgepen as dié jaar waarin alle skole oorgeskakel sal wees na die nuwe kurrikulum (Watkins, 1997:164). Volgens die Departement van Onderwys is Kurrikulum 2005 die "towersleutel" wat die potensiaal van al Suid-Afrika se inwoners sal ontwikkel (Myburgh, 1997:28). Professor S. Bengu, voormalige Minister van Onderwys (NDE, 1997a:Voorwoord) het aangedui dat *"Curriculum 2005 is aimed at equipping all learners with the knowledge, competencies and orientations needed for success after they leave school"*.

Met die veranderde onderrigbenadering in gedagte is dit noodsaaklik dat dié onderwysmodel krities bestudeer word, veral ten opsigte van die toepassingsmoontlikhede daarvan in die Ekonomiese en Bestuurswetenskappe, en meer spesifiek in die vak Ekonomie. Die doel van die hoofstuk sal dan wees om van die aannames, met betrekking tot die beskikbare kennis van Uitkomsgebaseerde Onderwys, te ondersoek en sodoende te bepaal of die nuwe kurrikulum-inisiatief die potensiaal het om betekenisvolle veranderinge in die onderrig-leerproses van Ekonomie mee te bring. Ten einde in hierdie doel te slaag word grootliks van Wilkinson (1997) se bydrae tot die kennis van Uitkomsgebaseerde Onderwys,

gebruik gemaak. Aangesien die doel van hierdie studie grootliks beperk is tot die Uitkomsgebaseerde Onderwys van Ekonomie en nie tot Uitkomsgebaseerde Onderwys in die algemeen nie, sal die struktuur en uiteensetting van Wilkinson (1997) as basis gebruik word vir afdelings 2.2 tot 2.6. Bykomend tot die werk van Wilkinson is addisionele bronne geraadpleeg en word daar tot selfstandige gevolgtrekkings gekom.

Eerstens sal gepoog word om 'n meer duidelike omskrywing van Uitkomsgebaseerde Onderwys te gee. Tweedens sal die fundamenteel-teoretiese beginsels en ontwikkeling van dié model ondersoek word. Derdens word daar na die voorgestelde kurrikulum-ontwikkelingsproses gekyk ten einde Uitkomsgebaseerde Onderwys in Suid-Afrika in perspektief te plaas. In hierdie gedeelte sal moontlike probleemareas sowel as argumente ter verdediging van die implementering van Uitkomsgebaseerde Onderwys, waarmee rekening gehou sal moet word, geïdentifiseer word. In hierdie verband sal 'n vergelykende studie met skole in die VSA, Brittanje en ander wêrelddele met soortgelyke sosio-ekonomiese probleme en etniese ongelykhede, waar Uitkomsgebaseerde Onderwys geïmplementeer is, gedoen word. Sodoende kan waardevolle inligting aangaande die problematiek van en polemieke rondom Uitkomsgebaseerde Onderwys verkry word. Vierdens sal Uitkomsgebaseerde Onderwys aan die hand van 'n multi-paradigma-perspektief bespreek word. In die vyfde plek sal die Nasionale Kwalifikasieraamwerk en die plek van die Voortgesette-Onderwys-en-Opleidingsbaan in die Nasionale Kwalifikasieraamwerk bespreek word.

## **2.2 'N OMSKRYWING VAN DIE BEGRIP UITKOMSGEBASEERDE ONDERWYS**

Daar bestaan geen volmaakte definisie van wat Uitkomsgebaseerde Onderwys is nie. Volgens Van Rensburg (1998:8) hang die omskrywing van Uitkomsgebaseerde Onderwys daarvan af of daar bloot met 'n sjabloon gewerk word wat van 'n ander land oorgeneem is en of daar gekyk word na 'n Uitkomsgebaseerde

Onderwysbenadering-in-wording, wat 'n eiesoortige karakter in die Suid-Afrikaanse onderwysopset sal ontwikkel.

Spady en Schlebusch (1999:38) beskryf Uitkomsgebaseerde Onderwys as *"Outcomes-based Education means Education based on Outcomes."* Die beginsel van Uitkomsgebaseerde Onderwys berus op voorafbepaalde, uittree leeruitkomste (d.i. kennis en vaardighede) waaraan 'n leerder moet voldoen (Renyi, 1993:23; Workman, 1997:15). Watkins, (1997:164) stel dat *"pupils are judged by what they demonstrate that they can do, not what they can't do"* (vergelyk ook Boyd *et al.*, 1996:351; Kudlas, 1994:32). Aan die begin van 'n kursus word die verwagte leeruitkomste geïdentifiseer en die kurrikulum word, met die oog op hierdie uitkomste, ontwikkel. Hierdie leeruitkomste is aan beide die fasiliteerder en die leerder bekend. Uitkomsgebaseerde Onderwys funksioneer dan binne fases. Sodra 'n leerder 'n bepaalde fase onder die knie het, beweeg hy/sy na die volgende fase. Indien onsuksesvol, het die leerder die keuse om die fase of dele daarvan te herhaal of om 'n ander moontlikheid te probeer. Uitkomste word nie aan 'n bepaalde tydsraamwerk gekoppel nie en die leerprogramme is nie aan bepaalde grade gekoppel nie. Die Uitkomsgebaseerde Onderwysbenadering ontwikkel kennis, vaardighede, kritiese denke, waardes en gesindhede in die leerder en dit vorm dan die basis van assessering (*assessment*) (Garson, 1998:6-7; Coetzee & Le Roux, 1997:126; Watkins, 1997:164-166). Cronjé (1998:7) sluit hierby aan en stel dat dié benadering die leerder in staat stel om die nuut verwerfde kennis, vaardighede, waardes en gesindhede in bekende en realistiese situasies toe te pas, ten einde beroepsmoontlikhede te maksimeer en dus deelnemende burgers in die sosiale, politieke en ekonomiese lewe te word (Muller, 1998:178).

Uitkomsgebaseerde Onderwys kan volgens Cortie en Cortie (1997:348) gesien word as 'n wegbeweging van die algemeen gebruiklike metodologieë van die verlede. Volgens Spady en Schlebusch (1999:38) bepaal die aard van Uitkomsgebaseerde Onderwys die aard van die onderwysmetodologie. Waar die ou onderwysstelsel op normgebaseerde, feit-georiënteerde, skriftelike eksamens gebaseer was (Wilkinson, 1997:165), berus die nuwe benadering op 'n *"learner-based, learner-paced"* strategie (Cronjé, 1998:10; Monau, 1997:12). Die nuwe benadering word dus om die

leerder gesentreer. Elke leerder kry die geleentheid om teen eie tempo te werk en aan die hand van 'n verskeidenheid van hulpbronne te leer (Bezuidenhout, 1998:18; Kokot, 1997:21; Muller, 1998:180; Nieuwoudt, 1997:15).

Daar moet gewaak word teen verwarring tussen Uitkomsgebaseerde Onderwys en Kurrikulum 2005. Die twee is nie sinonieme van mekaar nie, maar eerder twee kompleks geïntegreerde komponente. Spady en Schlebusch (1999:54) beskou Kurrikulum 2005 as die *"school part of a new educational framework in South Africa."* Kurrikulum 2005 omvat die kennis, vaardighede, waardes en gesindhede wat aan leerders voorgehou moet word, terwyl Uitkomsgebaseerde Onderwys as onderrigstrategie of -benadering gesien kan word (vergelyk Berkhout *et al.*, 1998:300; Schreuder, 1999:2). Volmink (1997:4) stel dat *"Curriculum 2005 has to do with changing modes of learning, teaching, assessment and curriculum. In addition it has to do with a culture of human rights and values compatible with nation building."* In aansluiting hierby stel Nieuwoudt (1997:15) dat Kurrikulum 2005 dui op die bemeestering van vaardighede, gesindhede en waardes om kennis verantwoordelik en kreatief te gebruik om probleemsituasies op te los.

Spady en Marshall (1991:68) omskryf die Uitkomsgebaseerde Onderwysbenadering as *"a collaborative, flexible, transdisciplinary, outcome-based, open-system, empowerment-oriented approach to schooling."* Verskeie skrywers (waaronder Boschee & Baron, 1994:193-194; Chion-Kenney, 1994:10; Coetzee & Le Roux, 1997:127; Geyser, 1997a:325; Kudlas, 1994:32; Spady & Marshall, 1991:67; Spady & Schlebusch, 1999:38) beklemtoon die volgende basiese uitgangspunte waarop Uitkomsgebaseerde Onderwys berus:

- Alle leerders kan leer en sukses behaal (die tempo en mate van sukses kan van leerder tot leerder verskil).
- Wat en of leerders suksesvol leer is meer belangrik as wanneer, hoe en by wie leerders geleer het.

- Suksesvolle leer vorm die basis vir verdere suksesse.
- Skole (lees die Ekonomie-onderwyser) beheer die toestande waaronder suksesvolle leer (per definisie uitkomste) behaal word.
- Die gemeenskap, opvoeders, leerders en ouers is almal medeverantwoordelik vir leer.
- Skole bestaan ten einde te verseker dat alle leerders toegerus is met die nodige kennis, vaardighede en kwaliteite wat hulle benodig om suksesvol te wees nadat hulle die skool verlaat het.

Fitzpatrick (1995:12) glo dat die volgende drie beskrywende eienskappe as kritiese voorwaardes vir egte Uitkomsgebaseerde Onderwys gesien kan word:

- **Eenvormigheid (*coherence*)**  
Binne 'n Uitkomsgebaseerde Onderwyssisteem is leeruitkomste gebaseer op die visie van 'n goed opgevoede leerder in terme van interdisiplinêre leer, soos probleemoplossing en kommunikasievaardighede.
- **Ooreenstemming (*congruence*)**  
'n Uitkomsgebaseerde Onderwyssisteem vereis dat kurrikulum-ontwikkeling, die ontwerp van onderrigstrategieë en leeraktiwiteite asook die assesseringsisteem in lyn gebring moet word met die bedoelde leeruitkoms(te).
- **Verbintenis tot leerdersonsukses**  
Die bedoelde leeruitkoms word as 'n konstante gesien, terwyl die tyd wat beskikbaar gestel word vir leer, die tipes leerstrategieë, leeraktiwiteite en metodes van assessering as veranderlikes beskou word in die onderrig-vir-leer-vergelyking.



Samevattend kan dus gestel word dat Uitkomsgebaseerde Onderwys 'n geïntegreerde, kumulatiewe, leerdergesentreerde benadering tot onderwys en opleiding is, wat gerig is op en gelei word deur voorafbepaalde uitkomste.

## **2.3 FUNDAMENTEEL-TEORETIESE BEGINSELS EN DIE ONTWIKKELING VAN UITKOMSGEBASEERDE ONDERWYS.**

Uitkomsgebaseerde Onderwys is beslis nie 'n "nuwe" ontdekking van die 21ste eeu nie. Volgens Spady (1994a:30) kan die begin van Uitkomsgebaseerde Onderwys teruggevoer word na die "*craft guilds of the Middle Ages in Europe*" (vergelyk ook Venter, 1997:13). Wat egter wel waar is, is dat Uitkomsgebaseerde Onderwys ongekende vernuwing en ontwikkeling die afgelope paar dekades beleef het, tot in die vorm van herskeppende Uitkomsgebaseerde Onderwys wat, volgens Wilkinson (1997:150), as 'n nuwere ontwikkeling gesien kan word.

Uitkomsgebaseerde Onderwys berus op die volgende fundamenteel teoretiese beginsels, (King & Evans, 1991:73-75; Schwarz & Cavener, 1994:1): uitkomste, kriteriumgerigte toetsing, aanspreeklikheid, bemeesteringsleer en bekwaamheidsgerigte onderwys.

Elk van hierdie beginsels sal kortliks bespreek word ten einde Uitkomsgebaseerde Onderwys in perspektief te plaas.

### **2.3.1 Doelwitte en uitkomste**

Die evolusie van Uitkomsgebaseerde Onderwys kan nagespeur word na Ralph Tyler (1949) se publikasie van *Basic Principles of Curriculum and Instruction* wat die belangrikheid van presiese doelwitte as wegspringplek in die kurrikulumproses beklemtoon het (Brady, 1997:58). In dié werk is fundamentele aspekte, wat kurrikulum- en onderrigbeplanning beïnvloed, geïdentifiseer. Hierdie aspekte behels opvoedkundige doelstellings, leerinhoud, organisasie van leerinhoud en evaluering. Die ontwikkeling van Bloom (1956), Krathwohl (1964), Simpson (1966), sowel as

Rackham en Morgan (1977) se taksonomieë vir onderskeidelik kognitiewe, affektiewe, psigo-motoriese en interpersoonlike doelstellings (Calitz *et al.*, 1982:27-28) en Mager (1962) se werk oor gedragsdoelwitte, het die raamwerk vir die aanhang van 'n behavioristiese oriëntasie in kurrikulumbeplanning voorsien, terwyl die gedragsdoelwitte van Mager die metode voorsien het (vergelyk King & Evans, 1991:74; Schwarz & Cavener, 1994:1).

In die verlede is die term '*uitkomst*' as sinoniem vir doelstellings of doelwitte gebruik (Wilkinson, 1997:151). Spady het egter 'n ander betekenis aan die term uitkomst gegee, naamlik dié van hoë-kwaliteit, tasbaar kulminerende demonstrasie en betekenisvolle leer-in-konteks (Spady 1994a:30; Spady, 1994b:18).

O'Neil (1994:9) heg drie elemente aan goeie uitkomst, naamlik (i) die kennis van die vakinhoud, (ii) die vaardigheid waarmee die leerder die uitkoms demonstreer, en (iii) die kondisies/vereistes ("*setting*") waaronder die uitkomst gedemonstreer word. In paragraaf 2.4.2.2 word die term betekenisvolle uitkomst verder bespreek.

### **2.3.2 Kriteriumgerigte evaluering**

In Uitkomsgebaseerde Onderwys is daar 'n duidelike klemverskuiwing vanaf normgerigte evaluering na kriterium- en selfgerigte evaluering (vergelyk Watkins, 1997:164; Wilkinson, 1997:151). Volgens normgerigte evaluering word 'n leerder se bedrewendheid met dié van ander leerders ('n normgroep) vergelyk en daarvolgens in 'n rangorde geplaas. In kriteriumgerigte evaluering word 'n leerder se bedrewendheid teen vasgestelde kriteria gemeet. Met hierdie evaluering kan 'n leerder se bedrewendheid op 'n kontinuum aangetoon word wat strek vanaf "geen bedrewendheid" tot "perfekte uitvoering" (Wilkinson, 1997:152).

In die Uitkomsgebaseerde Onderwysmodel kom dit daarop neer dat 'n aantal leeruitkomst op verskillende vlakke gedefinieer word en dat 'n leerder se vordering in verhouding tot vasgestelde kriteria aangeteken word; bekwaamheid word dan op verskillende vlakke gedemonstreer (NDE, 1996a:20). Volgens Watkins (1997:165)

is die uitkomst wat deur leerders bereik moet word aan die begin van die oefening aan al die leerders bekend. Leerders is dus bewus WAT en HOE gedemonstreer moet kan word.

Volgens beleidsdokumente van die Departement van Onderwys (NDE, 1996b:25-26) gaan die klem in Suid-Afrika eerder op kriteriumgerigte as normgerigte evaluering val (sien 3.6.7).

### **2.3.3 Bemeesteringsleer**

Guskey (1994:36) verduidelik bemeesteringsleer as die verdeling van leerinhoud in "*instructional units*", waar leerders na afloop van die onderrig oor 'n bepaalde eenheid geëvalueer word. Hierdie evaluasie dui egter nie die einde van leereenheid aan nie, maar verskaf inligting ten opsigte van tekortkominge in die leerproses, vandaar die naam, formatiewe evaluering. Na terugvoering aan die leerder verskaf is en korrektiewe leer plaasgevind het, word 'n tweede evaluering gedoen. Die proses herhaal homself tot die leerder die leereenheid bemeester het.

Volgens bemeesteringsleer is die mate van leer hoofsaaklik afhanklik van die tyd wat aan die werkopdrag bestee word. Hierdie tyd is weer afhanklik van aspekte soos die leerder se algemene vermoëns, die gehalte van onderrig en die vermoë om instruksies te verstaan (Wilkinson, 1997:152). Volgens King en Evans (1991:74-75) het die klem in die VSA op groepsgerigte bemeesteringsleer geval. Evans en King (1994:12) en Slavin (1994a:14-15) wys daarop dat Uitkomsgebaseerde Onderwys nie bemeesteringsleer is, of veronderstel, nie. Tog word dit deur verskeie skrywers (Burns, 1987; King & Evans, 1991; Spady, 1982) as 'n integrale deel van Uitkomsgebaseerde Onderwys beskou. In aansluiting hierby stel Guskey (1994:37) dat bemeesteringsleer en Uitkomsgebaseerde Onderwys, alhoewel konseptueel en teoreties verbind, verskil ten opsigte van hul fokuspunte. Killen (1996:5) wys daarop dat leerders positief op die uitdagings van bemeesteringsleer reageer as dit as benadering in Uitkomsgebaseerde Onderwys dien.

Volgens Wilkinson (1997:153) is dit nie duidelik watter rol bemeesteringsleer in die Suid-Afrikaanse Uitkomsgebaseerde Onderwysmodel gaan speel nie. Sekere elemente van dié benadering, bv. leerdergesentreerd, differensiasie, buigbaarheid en vordering as beginsels in kurrikulumbeplanning, is bespeur in beleidsdokumente (vergelyk 2.6.4.4) (NDE, 1996c:16-21). Dit is ook veral, volgens Wilkinson (1997:153), die verwysing na aspekte soos vordering teen eie tempo, bereiking van neergelegde kriteria, evaluering wanneer die leerder gereed is en die stel van verskillende vlakke van bemeestering vir verskillende groepe leerders, wat na bemeesteringsleer in die Suid-Afrikaanse Uitkomsgebaseerde Onderwysmodel, verwys.

#### **2.3.4 Aanspreeklikheid**

Die sosiale- en besigheidswêreld het 'n belangrike rol gespeel in die ontwikkeling van Uitkomsgebaseerde Onderwys in Amerika. Reeds in die sewentigerjare het 'n gevoel ontstaan dat skole nie aan hulle missie voldoen nie. Hierdie siening het in die laat tagtigs, vroeë negentigs 'n hoogtepunt bereik (Nelson, 1998:680; O'Neil, 1994:6). Die gebrek aan basiese akademiese en sosiale vaardighede by skoolverlaters in 'n stelsel wat deur hoë uitsaksyfers asook etniese en ekonomiese ongelykhede gekenmerk is, was kommerwekkend (Capper & Jamison, 1993:428; Hargis 1995:21-22). Die gevoel het ontstaan dat die skoolstelsel sodanig ontwikkel moet word dat die klem moet val op wat die leerders in staat is om te doen na voltooiing van hul skoolloopbane (Manno, 1995a:32). Die gemeenskap het geëis dat skole toenemend getuienis moet lewer van wat bereik is: *"Schools should be accountable for demonstrating that students have mastered important outcomes"* (O'Neil, 1994:7). Hierdie eise van die gemeenskap het daartoe gelei dat wetgewing gevolg het waarin prosedures bepaal is waarvolgens aanspreeklikheid gemeet kon word, byvoorbeeld die nasionale toetsing van leerderbedrewendheid, evaluering van onderwysers en prosedures vir monitering deur die gemeenskap (Jones & Whitford, 1997:278; King & Evans, 1991:74; Nelson, 1998:680).

Aspekte soos aanspreeklikheid en deursigtigheid geld ook, volgens Wilkinson (1997:154) in Suid-Afrika as beginsels in die ontwikkeling van die Uitkomsgebaseerde Onderwysmodel (vergelyk ook NDE, 1996a:7). Aspekte wat op 'n aanspreeklikheidsisteem dui, is onder meer die daarstelling van die Nasionale Kwalifiseringsraad, die rol van die Suid-Afrikaanse Sertifiseringsraad, die instelling van eksterne evaluering aan die einde van grade 9 en 12 sowel as die interne en eksterne moderering van evaluering wat in skole plaasgevind het (NDE, 1996b; Wilkinson, 1997:154).

### **2.3.5 Bekwaamheidsgerigte onderwys**

Die bekwaamheidsgerigte onderwysbeweging (ook genoem bevoegdheidsgerigte onderwys) was volgens Wilkinson (1997:154) 'n duidelike voorloper van Uitkomsgebaseerde Onderwys in die VSA. Hierdie benadering was 'n reaksie op die bevraagtekening van skole se bevoegdheid om leerders vir hul lewensrolle voor te berei. Spady argumenteer in 1977 dat bekwaamheidsgerigte onderwys gebou moet word op die integrering van uitkomsdoelwitte, onderrigervarings en geskikte evalueringsmetodes (King & Evans, 1991:74; Wilkinson, 1997:154). As gevolg van Penington (1994:69-70) se beswaar dat opvoedkundige prosesse in bekwaamheidsgerigte onderwys geïgnoreer word en dat daar net op spesifieke, meetbare en waarneembare uitkomst geïgnoreer word, het bekwaamheidsgerigte onderwys net 'n ideaal gebly en nie veel verder as 'n program vir die evaluering en remediëring van basiese vaardighede ontwikkel nie. Volgens Wilkinson (1997:155) kan dit egter nie ontken word nie dat die Uitkomsgebaseerde Onderwysmodel van Suid-Afrika verskeie elemente bevat wat na die rigiditeit en kontrole van bekwaamheidsgerigte onderwys terugwys.

## **2.4 DIE UITKOMSGEBASEERDE KURRIKULUMMODEL**

Volgens Spady en Marshall (1991:67) moet skoolonderrig so georganiseer word dat sekere (voorafbepaalde) resultate of uitkomst verkry word "*... our educational system needs a new theoretical and operating paradigm ... the new paradigm must*

*be success-based in philosophy and outcome-based in practica*". Hierdie (voorafbepaalde) resultate of uitkomst kom dan daarop neer dat dit die skool se belangrikste funksie is om landsburgers, wat hul plek in die sosiale en die sakewêreld kan volstaan, te vorm (Spady, 1988:4-5; Spady & Marshall, 1991:69-71).

Berry (1995:39) postuleer drie fases vir die implementering van 'n uitkomsgebaseerde kurrikulum, naamlik (i) die identifisering van nuwe leeruitkomste, (ii) die vorming van die kurrikulum rondom dié leeruitkomste, en (iii) die inlynstelling van die onderwyssisteem ten einde die geïdentifiseerde leeruitkomste te ondersteun. Die proses van Uitkomsgebaseerde Onderwys begin met 'n bestekopname van die kennis, bekwaamhede en kwaliteite wat leerders moet kan demonstreer wanneer hulle skoolloopbaan verby is en hulle die uitdagings van hul leefwêreld die hoof moet bied (Wilkinson, 1997:155). Met hierdie uittree uitkomst ("exit outcomes") in gedagte, word kurrikula en onderrigstelsels doelbewus ontwikkel met die spesifieke oogmerk dat alle leerders uiteindelik in staat sal wees om sodanige uitkomst suksesvol te demonstreer (Wilkinson, 1997:155).

Spady (1988:5) benadruk dat Uitkomsgebaseerde Onderwys nie 'n program is nie, *"but a way of designing, developing, delivering and documenting instruction in terms of its intended goals and outcomes"*. Met hierdie definisie in gedagte word vervolgens nader ondersoek ingestel na die soorte van Uitkomsgebaseerde Onderwysmodelle wat gevind word.

#### **2.4.1 Tipes Uitkomsgebaseerde Onderwysmodelle**

Spady en Marshall (1991:88-71; 1994:19-22) wys drie tipes Uitkomsgebaseerde Onderwysmodelle uit wat in die Amerikaanse onderwysopset gerealiseer het, naamlik (i) die tradisionele, (ii) die oorgangs- (*transitional*) en (iii) die herskeppende (*transformational*) Uitkomsgebaseerde Onderwysmodelle. In die beleidsdokumente van die Nasionale Departement van Onderwys in Suid-Afrika (NDE, 1996e:6-7; NDE, 1997g:17-22) en die werk van Wilkinson (1997:156-158) word die verskille

tussen hierdie drie modelle aangedui en die voordele en/of nadele van elk uitgespel.

#### **2.4.1.1 Die tradisionele model**

Spady en Marshall (1991:69) beskou hierdie model eerder kurrikulumgerig as uitkomstgerig. Hierdie model word grootliks in skole op staatsvlak in die VSA aangetref. Die bestaande kurrikuluminhoud en -struktuur moes ondersoek word vir daardie elemente wat as werklik belangrik vir leerders beskou word. Hierdie elemente vorm dan die basis vir die bepaling van 'n 'nuwe' kurrikulum, onderrigtegnieke, leerstoforde en evaluering. Na voltooiing van dié proses word die beginsels van Uitkomsgebaseerde Onderwys op al die komponente toegepas. Dié benadering stem ooreen met die tradisionele 'doelwit-benadering' van onderrig (NDE, 1997g:17). Ten spyte van die tyds- en organisatoriese beperkinge van die tradisionele skool word daar wel sukses met hierdie model behaal en is duidelike tekens van meer effektiewe leer sigbaar. Die volgende kritiek teen hierdie model word deur Spady uitgespreek:

- Die uitkomst in hierdie model is sinoniem met tradisionele leerstofgerigte kategorieë wat nie met die eise en ervarings van die werklike lewe verband hou nie, en net in die konteks van die klaskamer aangebied word.
- Dié benadering word nie voortgedryf deur uittree uitkomst of 'n duidelike visie van die leerder as totale persoon nie; die dryfkrag is slegs 'n 'akademies-bekwame student'.
- Hierdie model bied ook nie 'n uitdaging aan die tradisionele aard van die huidige skoolopset nie, veral nie wat betref die tydgebonde struktuur van leerstofinhoud en leerstof-ordening, aanbieding, plasing en sertifisering nie.

Die fokus én die suksesse wat wel behaal word, is dus primêr op eenheids- en lesuitkomste gerig.

#### **2.4.1.2 Die oorgangsmodel**

Spady en Marshall (1991:69-70) sien die oorgangsmodel as 'n lewensvatbare benadering wat geïmplementeer word in distrikte wat graag hulle visie wil verbreed en betekenisvolle uitkomste formuleer wat verder as net die bestaande kurrikulum-inhoud strek. In hierdie model word hoërvlakkbekwaamhede, wat belangrik vir alle leer- en lewensomstandighede, aangespreek. Hierdie benadering poog om sukses in die lewe daarbuite te benadruk deur hulself af te vra wat die belangrikste vir skoolverlaters is ten opsigte van hul kennis, optrede en vaardighede. Skole benadruk dus breë houdingsgerigte, affektiewe en motiverende kwaliteite. Kritiese denke, doeltreffende kommunikasie, tegnologiese toepassing, en komplekse probleemoplossing as bekwaamhede geniet voorrang. Leerprogramme en kursusse pas leerstofinhoud sodanig aan dat hierdie hoërvlakkbekwaamhede ontwikkel kan word. Besinning oor en herstrukturering van die kurrikulum en aanbiedingstrukture word in hierdie model uitgestel.

Spady en Marshall (1991:70) identifiseer duidelike ontwikkelingsfases in die oorgangsmodel. Deur hierdie ontwikkeling word daar geleidelik nader aan die herskeppende model beweeg. Die fases kan kortliks soos volg uiteengesit word:

- Die geleidelike erkenning dat handboeke en leerstofinhoud nie die primêre bron van kennis is nie;
- daarna word interdisiplinêre werk en integrering makliker, en
- uiteindelik word die fokus verbreed om sleutelvraagstukke, probleme en prosesse in die daarstelling van uittree uitkomste vir leerders, aan te spreek.



#### 2.4.1.3 Die herskeppende model

Volgens LaHaye (1994:28) staan Spady dié model van Uitkomsgebaseerde Onderwys voor omdat *"...it completely restructures education as we know it"*. Die herskeppende model ontstaan aangesien die huidige onderwyssisteem en –sillabus die ontwikkeling van die gemeenskap strem en nie aan die behoeftes van die leerders voldoen nie *"...they do not help learners to develop the attitudes, knowledge and skills that will enable them to participate competently in society."* (NDE, 1997g:19). Dié model verteenwoordig die hoogste vlak in die evolusie van Uitkomsgebaseerde Onderwys (Wilkinson, 1997:157) en staan in skrilte kontras met baie van die heersende en tradisionele uitkomsgebaseerde modelle: *"Transformational OBE takes nothing about schooling today as a given; no existing features are considered untouchable in carrying out a curriculum design"* (Spady & Marshall, 1991:70). Die herskeppende model hanteer vakinhoud as *"enabling outcomes related to the performance roles students will play in the future"* (Brandt, 1994a:5). LaHaye (1994:28) sluit hierby aan *"students (must) demonstrate what real people do to be successful on a continuum basis in their career, family and community"*. Die rigtinggewende visie vir die skoolverlater is dié van 'n bekwame toekomstige burger van die land: *"When viewed from this future-orientated, life-role perspective, success in school is of limited value benefit unless students are equipped to transfer that success to life in a complex, challenging, high-tech future. Our prevailing curriculum structure and delivery model lack credibility and the capacity to generate these kinds of results"* (Spady & Marshall, 1991:70).

Leeruitkomste word deur aanhangers van die herskeppende Uitkomsgebaseerde Onderwysmodel as *"a successful demonstration of learning that occurs at the culminating point of a set of learning experiences"* gesien (Spady & Marshall, 1991:70). Die eindpunt verwys hier na die punt van voltooiing van dele van 'n kurrikulum; na wat studente uiteindelik in staat moet wees om te doen en toe te pas wanneer formele onderrig voltooi is (Wilkinson, 1997:158). Volgens Glatthorn (1993:1) reflekteer hierdie uitkomste veranderende sosiale toestande en beklemtoon baie skole sogenaamde lewensrolbevoegdheids in hierdie verband.

Herskeppende Uitkomsgebaseerde Onderwys verskuif die fokus vanaf kognitiewe na affektiewe onderrig (LaHaye, 1994:28).

Herskeppende Uitkomsgebaseerde Onderwys is dan ook die basis waarop die Suid-Afrikaanse model berus (NDE, 1997g:22; Wilkinson, 1997:158). Van der Vyver (1998:23) wys daarop dat die Suid-Afrikaanse herskeppende Uitkomsgebaseerde Onderwys-kurrikulum ontwerp is om sosiale en ekonomiese veranderinge in 'n demokratiese bedeling te ondersteun. Wilkinson (1997:158-168) wys op verskeie ooreenkomste en verskille met Spady se model. Hierdie ooreenkomste en verskille sal in die loop van die bespreking uitgewys word. Die erkende grondslae vir die ontwikkeling van so 'n model word vervolgens van nader beskou.

#### **2.4.2 Kurrikulumontwikkeling in die Uitkomsgebaseerde Onderwysmodel**

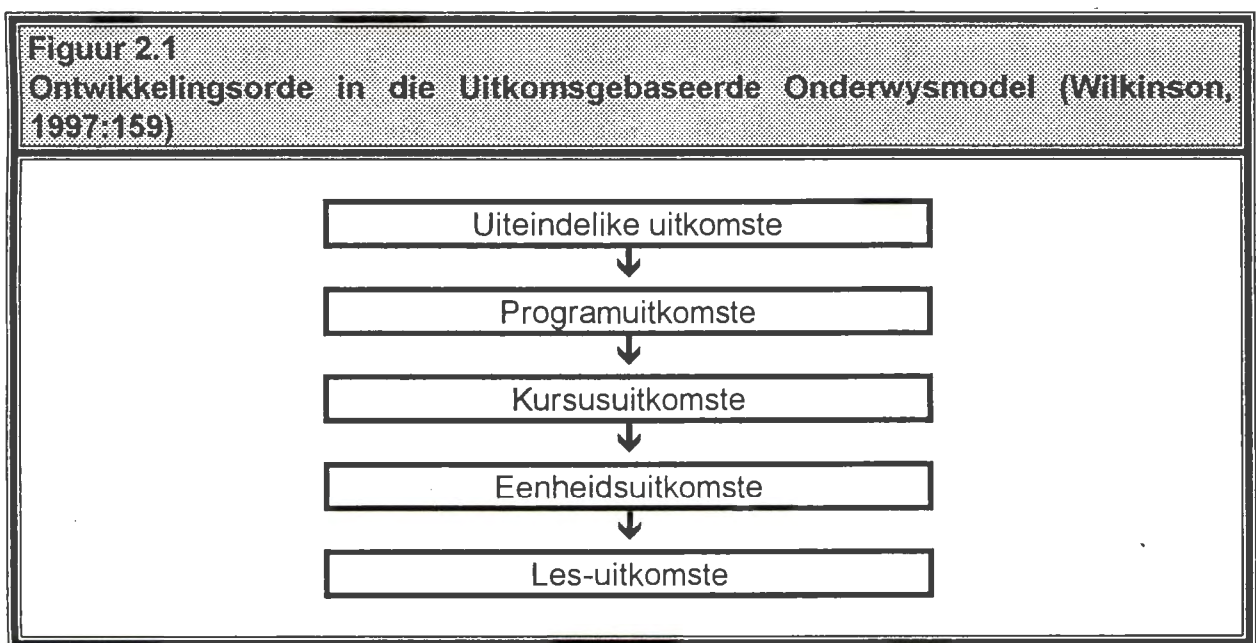
Spady beklemtoon vier sleutelbeginsels in die ontwikkeling van 'n herskeppende uitkomsgebaseerde benadering . (Spady & Marshall, 1991:70; Spady & Schlebusch, 1999:30):

- Sorg vir 'n duidelike fokus op betekenisvolle uitkomste.
- Ontwikkel afwaarts vanaf uittree uitkomste. Kurrikuluminhoud en onderrigbeplanning moet versigtig beplan word met die finale uitkoms as bepalende faktor.
- Beklemtoon hoë verwagtings in die sukses-vir-almal-model. Uitkomste moet uitdagings aan almal stel, terwyl dit verwag word dat almal wel uiteindelik die verlangde vlak sal bereik en erkenning sal ontvang.
- Voorsien genoeg geleenthede asook ondersteuning ten einde sukses te verseker. Tyd moet nie 'n bepalende faktor wees nie; leerders moet meer as een geleentheid kry om die nodige onderrig te ontvang en te demonstreer dat hulle leerpoging suksesvol was.

Aan die hand van hierdie beginsels word vervolgens na 'n aantal sleutelaspekte in die Uitkomsgebaseerde Onderwysbenadering gekyk, naamlik die ontwikkelingsorde en -proses, betekenisvolle uitkomst, die sukses-vir-almal-model en bekwaamheidsgerigte evaluering.

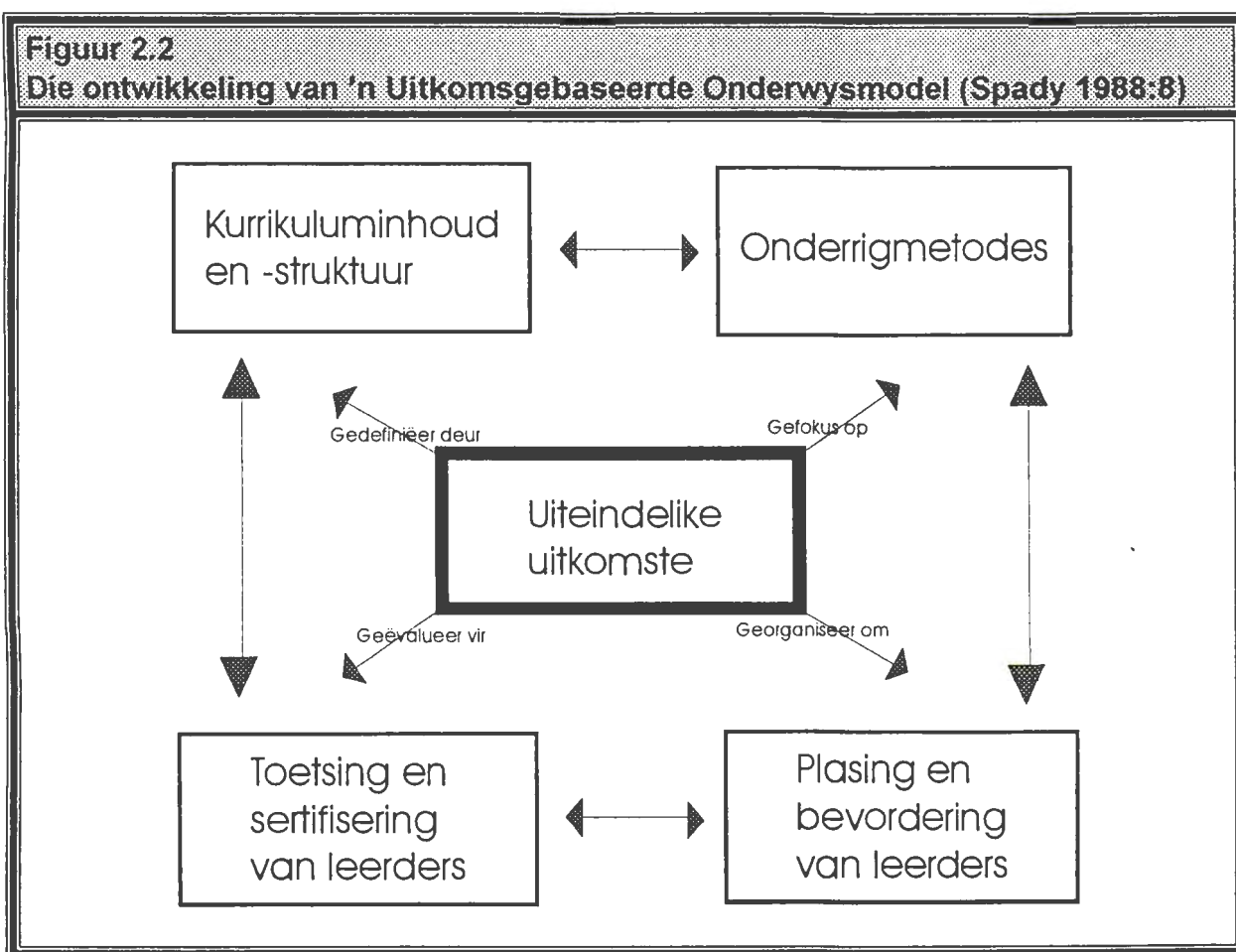
#### 2.4.2.1 Ontwikkelingsorde en -proses

Wilkinson (1997:159) skets die ontwikkelingsproses in die Uitkomsgebaseerde Onderwysmodel soos in figuur 2.1. Hiervolgens is dit duidelik dat alle ander vlakke van uitkomst in 'n stelsel afwaarts, en direk in lyn met die uittree uitkomst, ontwikkel word. Die visie vir 'n spesifieke leerprogram (bv. ekonomie-onderrig) moet direk afgelei word en dieselfde visie hê as die uittree uitkomst; so ook die kursusuitkomst (vir bv. graad 12), die eenheidsuitkomst (soos die vakgebied onderverdeel word, bv. mikro-ekonomie) en die spesifieke lesuitkomst (bv. pryselastisiteit van vraag).



Die ontwikkelingsproses van die herskeppende Uitkomsgebaseerde Onderwysmodel word in Figuur 2.2 voorgestel (Spady, 1988:8). Die Uitkomsgebaseerde Onderwysmodel beskik oor dieselfde vier operasionele komponente as ander onderrigstelsels, naamlik kurrikuluminhoud en -struktuur,

onderrigmetodes, toetsing en sertifisering van leerders en die plasing en bevordering van leerders (Wilkinson, 1997:160). Die Uitkomsgebaseerde Onderwysmodel verskil egter in die verwantskap tussen die verskillende komponente en in die uitkomst waartoe hierdie komponente lei. In hierdie model is die uittree uitkomst (die kennis, bekwaamhede en persoonlike kwaliteite wat skoolverlaters moet demonstreer) die dryfkrag in die beplanning en daarstelling van onderrigmetodes, vakinhoud, bevordering en toetsing. Al hierdie komponente word bepaal deur die vooraf geïdentifiseerde uitkomst. Volgens Wilkinson (1997:160) sou die tydsfaktor die sentrale punt in die meer tradisionele onderrigmodelle gevorm het en die diagonale pyle sou na binne gewys het. Die tweerigtingpyle dui op die onderlinge verwantskap en ondersteuning tussen die vier komponente, naamlik (i) kurrikuluminhoud en -struktuur, (ii) onderrigmetodes, (iii) toetsing en sertifisering van leerders en (iv) die plasing en bevordering van leerders. Hierdie model toon 'n radikale verskil ten opsigte van die wyse waarop onderrigstelsels beplan word ten einde resultate te lewer en effektiewe leer te bevorder (Spady, 1988:8).



Spady beklemtoon dat die ontwikkeling van 'n Uitkomsgebaseerde Onderwysbenadering nie kan slaag indien daar nie wegbeweeg word van 'n tydgebonde, kurrikulumgebaseerde uitgangspunt nie (Brandt, 1993:66-70). In hierdie opsig kan die tradisionele Uitkomsgebaseerde Onderwysmodel nie as Uitkomsgebaseerde Onderwys geklassifiseer word nie (Wilkinson, 1997:161).

Die belangrikste stap in die ontwikkeling van 'n ware Uitkomsgebaseerde Onderwysmodel is die besluitneming en daarstelling van die uittree uitkomst: *"After that, you're dealing with a blank sheet but have a million exciting choices. These choices involve two things: the kind of competencies you need to build and the kinds of problems and issues they are linked to"* (Brandt, 1993:69). In hierdie proses verdwyn die tradisionele vakgedrewe kurrikulum, maar nie inhoud op sigself nie: *"content itself can't disappear; we just develop a fundamentally different rationale for organizing and using it; one that is linked much more to what we call the significant spheres of successful living rather than to separate disciplines and subjects"* (Brandt, 1993:69). So, byvoorbeeld, word wiskundige kennis as bemagtiging (*enabling outcomes*) eerder as uitkomst op sigself beskou (Wilkinson, 1997:161).

Wilkinson (1997:161) tipeer die voorgestelde Suid-Afrikaanse uitkomsgebaseerde model as hoofsaaklik 'n herskeppende model. In 2.6.4.2 word gewys op die oorkoepelende kritieke uitkomst wat alle onderwys op alle vlakke rig en waarvolgens spesifieke leeruitkomst vir gedefinieerde leerareas ontwikkel word. Die bestaan van hierdie leerarea waarbinne integrasie plaasvind, kan, volgens Wilkinson (1997:161), as 'n afwyking van die radikaal herskeppende model beskou word.

In die geval van die VSA wys Marzano (1994:44) daarop dat, ten spyte van die invloed van Spady se idees, sy beginsel van herskeppende Uitkomsgebaseerde Onderwys en die verwerping van tradisionele vakgrense ten gunste van meer realistiese lewensvertolking, nie algemeen aangehang word nie. Daar word eerder gekonsentreer op die oorgangsmodel en die bepaling van uitkomst, naamlik aanpassing van bestaande leerstofkennis om by voorafbepaalde leeruitkomst aan te pas. Alhoewel die Suid-Afrikaanse model nog in die proses van ontwikkeling is en

daar nog nie finaal duidelikheid oor die aard van die leerstof in beide die Algemene en Verdere Onderwys- en Opleidingsfases, in die verskillende leerareas, is nie, blyk dit dat daar na die oorgangsmodel oorgeleun gaan word (kyk 2.4.1.2) (vergelyk ook Wilkinson, 1997:162).

#### **2.4.2.2 Betekenisvolle uitkomste**

Spady (1994b:18) definieer uitkomste as hoë kwaliteit demonstrasies van relevante leer in konteks. Demonstrasie is 'n kernbegrip in die definisie. Uitkomste dui nie op gradering of die toekenning van simbole nie, maar is die eindproduk van 'n duidelik gedefinieerde proses wat die leerder moet kan uitvoer of demonstreer. Hy wys daarop dat uitkomstes nie *“values, attitudes or psychological states of mind”* is nie (Spady, 1994a:30).

Hierdie demonstrasies beskik oor die volgende kenmerke (Spady, 1994b:18):

- 'Hoë kwaliteit' dui daarop dat die minimum vereiste wat gestel word, gerig is op volledigheid en deeglikheid en nie op die etikettering van bedrewendheid, hetsy voltooid of onvoltooid, nie.
- Uitkomste moet aan die einde van die akademiese loopbaan gedemonstreer word;
- en moet betekenisvolle (relevante) leer aandui. Laasgenoemde begrip sluit inhoudelike leerstof in, maar inhoud op sigself is onaktief; dit moet deur 'n demonstrasieproses manifesteer.
- Uiteindelik moet demonstrasie van uitkomste in een of ander konteks plaasvind, byvoorbeeld in groepsverband in die klas of in die gemeenskap.

Verskillende vlakke van uitkomste kan onderskei word. Die kompleksiteit en veralgemeenbaarheid van die demonstrasies neem toe van die laagste na die hoogste vlak. Spady (1994b:19-22) maak van 'n sogenaamde demonstrasieheuvel gebruik ten einde die vlakke van uitkomste en betekenisvolle uitkomste (*'outcomes of significance'*) te verduidelik (sien figuur 2.3). Volgens Wilkinson (1997:162) toon die hiërargiese aard van die heuvel sekere ooreenkomste met Bloom se taksonomie van opvoedkundige doelwitte, veral die feit dat elke opeenvolgende vlak van die heuvel die bereiking van die vorige vlak impliseer. Die heuvel stel handeling voor wat strek vanaf basiese demonstrasie van leer in die klaskameropset tot demonstrasie van effektiewe hantering van uitdagings in die huis, in die werksopset en in die gemeenskap. Die heuvel bestaan uit drie hoofsones of vlakke en ses verskillende vorme van leerdemonstrasies. Die kompleksiteit, veralgemening en belangrikheid van elke vorm van demonstrasie verhoog soos daar beweeg word van die laagste (die mikro) na die hoogste (makro) vlak. Eienaarskap, selfdireksie en selfevaluering neem toenemend toe soos daar teen die 'heuvel' op beweeg word. Die onderskeie sones word vervolgens opsommend aangebied:

**Figuur 2.3**  
**Spady se Demonstrasieheuvel (Spady, 1994b:20)**

|                                                                                                                             |                          |                                                                        |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------|------------------------------------------------------------------------|
| <b>Makro</b><br><br><br><br><b>Mikro</b> | <b>Herskeppende Sone</b> | Lewensrolfunksionering<br>Komplekse rolvertolking                      |
|                                                                                                                             | <b>Oorgangsone</b>       | Komplekse ongestruktureerde taakvervulling<br>Hoërorde bekwaamhede     |
|                                                                                                                             | <b>Tradisionele Sone</b> | Gestruktureerde taakvervulling<br>Diskrete leerstofgerigte vaardighede |

- **Die tradisionele sone**

Die eenvoudigste demonstrasies, wat gefundeer is op vakinhoud, word in dié sone gevind. Die bestaande kurrikulum, eerder as duidelike en relevante leeruitkomstes, dien as vertrekpunt. Die veralgemeenbaarheid van leeruitkomste is, as gevolg van die klaskamerkonteks, beperk en nie gerig op lewensrelevante leer nie. Die diskrete leerstofvaardighede kan as spesifieke doelwitte in vakgebiede beskryf word en maak 'n inherente deel uit van die inhoud.

Die volgende vlak in dieselfde sone, die Gestruktureerde Taakvervulling, stel die meeste van die daaglikse aktiwiteite in die klaskamer voor. Die graad van kognitiewe verwerking wat verlang word, kan grootliks verskil (Spady, 1994b:20), maar die elemente en strukture van die leertaak word duidelik deur die onderwyser voorgeskryf (Spady & Schlebusch, 1999:48).

Beide van hierdie demonstrasies is *"quite straightforward and basic"* (Spady & Schlebusch, 1999:48). Die leerder se taak is beperk tot die akkurate uitvoering van die gegewe voorskrifte en detail.

- **Die transisionele vlak (oorgangsone)**

In die Oorgangsone, vind ons eerstens die hoërvlakbekwaamhede waar die klem op die analise van beginsels en hul interverwantskap, kritiese denke, tegnologiese toepassings en komplekse probleemoplossing, asook effektiewe kommunikasie met publieke gehore val. Hierdie demonstrasies is veralgemeenbaar oor verskeie vakgebiede en kan toegepas word in 'n verskeidenheid situasies wat hoër eise aan die leerder stel. Daar word wel staatgemaak op sommige leerstofvaardighede en gestruktureerde taakvervulling uit die vorige sone.

Op die volgende vlak in dieselfde sone, die Komplekse ongestruktureerde taakvervulling, begin die klem al meer op persoonlike eienaarskap en onafhanklike denke val. Leerders skep hul eie projekte en demonstreer die tipe vaardighede wat



in onafhanklike navorsing en hoëvlak toegepaste projekte gevind word. Geïntegreerde kennis uit 'n groot aantal bronne en dissiplines word benodig. 'n Gevorderde mate van integrasie, sintese en funksionele toepassing word vereis (Spady, 1994b:20), sonder voorafgestelde parameters deur die onderwyser, waarbinne die taakvervulling moet geskied (Spady & Schlebusch, 1999:49).

Hierdie twee vorme van taakvervulling is inherent meer makro-vlakgerig, meer kompleks en word toenemend deur "*performance contexts*" beïnvloed, as dié taakvervullingsrolle in die tradisionele sone. Die redes hiervoor is dat:

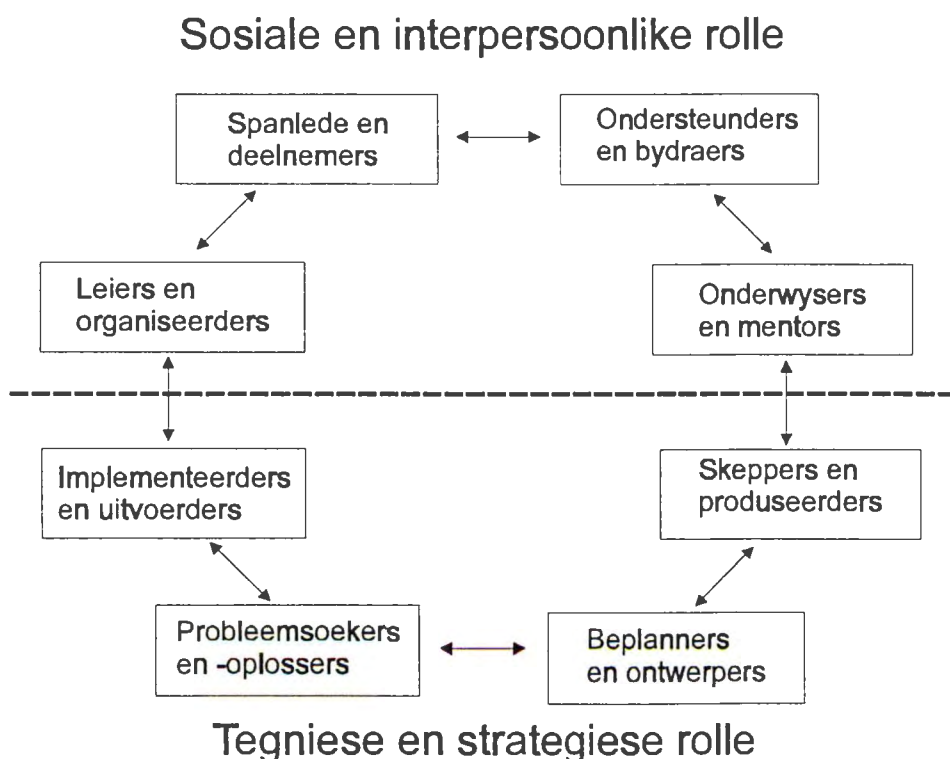
- die leerder elemente van oorspronklikheid en kreatiwiteit tot die ontwerp en uitvoer van die taakvervulling moet voeg; en
- die taakvervulling waarskynlik in "*real life issues and situations*" gefundeerd is (Spady & Schlebusch, 1999:49).

- **Die transformasionele vlak (herskeppende sone)**

In die herskeppende sone van die heuwel vereis demonstrasie die hoogste (makro) vlak van eienaarskap, integrasie, sintese en die funksionele gebruik van voorkennis. Daar moet wegbeweeg word van die formele kurrikulum en vakgrense as uitgangspunt. Op die terrein van rolvertolking demonstreer leerders wat mense in die werklike lewe op 'n voortdurende basis doen ten einde suksesvol in hul loopbane, families en gemeenskap te wees. Komplekse rolvertolking vind plaas as mense hul daaglikse verantwoordelikhede vervul, en vereis 'n hoë mate van eienaarskap, self-rigtinggewing en selfevaluering. Die leerders moet in komplekse en lewensrelevante kontekste kan funksioneer. Die doel is om leerders toe te rus met die kennis, vaardighede en waardes wat nodig is om sukses in die werklike lewe te behaal (Spady, 1994b:19-21; Spady & Marshall, 1991:70; Spady & Schlebusch, 1999:49).

Om aan te toon dat hierdie sone nie buite bereik van skoolonderwys lê nie, gebruik Spady (1994b:21) 'n diagrammatiese voorstelling van Fundamentele Lewensvertolkingsrolle (kyk figuur 2.4). Hierdie voorstelling toon feitlik alle toekomstige lewensrolle wat skoolverlaters verteenwoordig – as burger, werkgewer, werknemer, ouer, gemeenskapsleier. Die onderste deel van die raamwerk gee aandag aan tegniese en strategiese lewensrolle; terwyl die boonste die sosiale en interpersoonlike rolle aandui. Volgens Spady kan al hierdie rolle in herskeppende klaskamers soos in die werklike lewe vertolk word. 'n Voorbeeld van so 'n demonstrasie is : *"All students will organize and participate in a community service team that monitors major community issues and problems, develop alternatives - including proposed changes in laws - for addressing them, and explains potential solutions to key community groups"* (Spady, 1994b:21).

**Figuur 2.4**  
**Spady se fundamentele lewensvertolkingsrolle (Spady, 1994b:21)**



Dit sal dus vir die skool moontlik wees om leerders voor te berei om byvoorbeeld probleemsoekers en -oplossers te wees wat kan antisipeer, ondersoek, analiseer en oplossings soek, wat onderliggende oorsake vanuit 'n breë perspektief bestudeer en daarna moontlike oplossings ontwikkel. Marzano (1994:45) wys verder daarop dat leerders voorberei kan word om effektiewe kommunikeerders, selfregulerende leerders, komplekse denkers, verantwoordelike leiers en vaardige organiseerders, ens. te word. Spady beweer dat dit wel moontlik is om in skole die leeromgewings te skep wat leerders deurlopend in al die lewensrolle betrek. Ten einde suksesvol te wees moet van beide individuele en groepsaktiwiteite, wat belangrike sake of verskynsels ondersoek, gebruik gemaak word. Die gebruik van multi-media en tegnologie moet aan die orde van die dag wees en laastens moet leeruitkomste gelewer word wat aan gehore binne en buite skoolverband voorgedra kan word (Spady, 1994b:22).

Volgens Spady is dit beslis nie 'n maklike taak om die toppunt van die Demonstrasieheuvel, naamlik Lewensrolfunksionering, binne skoolverband te bereik nie. Samewerking tussen onderwysdepartemente, gemeenskappe en ouers kan help om leerervarings te ontwikkel wat op realiteite gebaseer is en wat volwassenes huidiglik en in die toekoms gaan beleef. Simulasie van sodanige situasies kan in die tipiese onderwysopset sowel as in die leefwêreldkonteks plaasvind. As skole nie rolfunksionering kan waarborg nie, kan hulle baie na daaraan kom deur leerders te help om suksesvol Komplekse rolvertolkers te wees (Spady, 1994b:22).

Spady beklemtoon dat leeruitkomste bedrewenheid (*performance*) eerder as leerstofkennis verteenwoordig (Brandt, 1993:66-70). Onderrig, leer en assessering draai om die uittree uitkomste (*exit-outcomes*), naamlik dit wat die leerder moet kan demonstreer wanneer hy/sy die formele skoolfase verlaat: *"Years ago we had outcomes that were really just little skills. Now we've got complex role performances as culminating outcomes. From an OBE perspective, it's not a matter of what students had, or what courses they have taken. It's a matter of what they can do when they exit the system"* (Brandt, 1993:86).

Spady erken die bestaan van kontrolepunte (*benchmarks*) op pad na uittree uitkomst toe. Hierdie bemagtigingsuitkomst (*enabling outcomes*) word as boublokke in die proses gesien (Brandt, 1993:66). In die onderrig van Ekonomie kan 'n gestelde uitkoms soos: *'Die leerder sal in staat wees om vyf redes vir die verskuiwing van vraagkurwes op te noem'* nie as 'n uittree uitkoms gesien word nie. Die volgende kan wel 'n waardevolle bemagtigingsuitkoms wees op pad na die uittree uitkomst toe: *'Identifiseer en verduidelik die fundamentele oorsake en gevolge van verskuiwings van vraag- en aanbodkurwes'*.

Die bespreking van betekenisvolle uitkomst gee waardevolle perspektiewe op die filosofie wat Uitkomsgebaseerde Onderwys ten grondslag lê, naamlik die visie van die bereiking van uitkomst waarop alle kurrikulumontwikkeling gerig is. In hierdie verband kan weer verwys word na die oorkoepelende kritieke uitkomst wat die basis van alle onderwys en opleiding in Suid-Afrika lê, en wat die visie van die land se grondwet weerspieël. Hiervolgens sal die onderwys, in ooreenstemming met Spady se siening van lewensvertolkingsrolle, gerig moet wees om reeds op skool vorm te gee aan die kreatiewe, verantwoordelike en sensitiewe probleemoplossers, spanlede, skeppers, onderwysers, ens. van die toekoms (Wilkinson, 1997:166).

Wilkinson (1997:166) wys daarop dat integrasie (van leerinhoud) in die Suid-Afrikaanse model nie so radikaal is as in Spady se voorgestelde model nie. Lewensrolvertolking sal dus waarskynlik die hoogste vlak in die Demonstrasieheuwel wees waarna in die formele onderwyssektor gestrewe sal word, alhoewel selfs die bereiking van hierdie vlak groot eise aan onderwysers, leerders en skole gaan stel. Wat Ekonomie-onderrig betref, sal dit waarskynlik, as gevolg van die teoretiese aard van Ekonomie (vergelyk 3.2), nie maklik wees om op groot skaal funksionering hoër as die Oorgangsones te bereik nie. Ten einde egter die spesifieke leeruitkomst van Ekonomie ten volle te bereik (vergelyk 3.3.5), is dit nodig dat leerders tot die vlak van lewensrolfunksionering begelei word. Indien onderrig en leer daarin kan slaag om leerders wel suksesvol tot op die vlak van Komplekse, ongestruktureerde taakvervulling te lei, kan dit, volgens Wilkinson (1997:166) alreeds as effektiewe onderrig, en dus per definisie effektiewe ekonomie-onderrig, beskou word. Dit is in hierdie verband dat 'n ondersoekende

benadering werklik tot sy reg kan kom. Daar moet egter ook gedurig gesoek word na maniere waarop leerders gehelp kan word om die vlak van Komplekse rolvertolking te bereik (Wilkinson, 1997:166). In hierdie verband kan byvoorbeeld gewerk word aan die visie van 'n ondersoekende, denkende ekonoom wat, as verantwoordelike en sensitiewe burger van die land, op analitiese wyse na oplossings vir ekonomiese probleme in sy gemeenskap soek.

#### **2.4.2.3 Die sukses-vir-almal-benadering**

Volgens Nelson (1998:680) belooft die Uitkomsgebaseerde Onderwysmodel van Spady sukses vir almal *“through (the) specific definition of expectations, assessment of student progress and reteaching of outcomes not achieved”*. Schwarz en Cavener (1994:2) beklemtoon die groot verantwoordelikheid van die skool, en veral die onderwyser, om sukses vir alle leerders te verseker. Waspe (1997:22) vat die sukses-vir-almal-benadering saam in 'n paar basiese beginsels, naamlik: (i) alle leerders moet die geleentheid hê om sukses te bereik, in hul eie tyd, teen hul eie tempo en op hul eie manier; (ii) leerders moet dieselfde uitkomst op verskillende maniere kan bereik; (iii) die verskillende vermoëns van leerders geassesseer moet word; en (iv) dat leerders moet weet wat hulle leer en waarom hulle dit leer. Dit is die taak van die onderwyser om verskeidenheid metodes te implementeer en genoeg tyd vir alle leerders toe te laat om uitkomst te verseker. Leerders moet 'n hoë vlak van bemeestering bereik en niemand sal (mag?) drup nie. Indien 'n leerder nie 'n bepaalde leersegment bemeester het nie, word addisionele geleentheid gegee om aan 'n onvoltooide kursus te werk, die leersegment te bemeester of remediëring te ontvang. Leerders wat wel die leersegment bemeester het, word aan verryking blootgestel (Kudlas, 1994:33). Volgens Vickery (1988: 53) is die volgorde en wyse waarop leerstof aangebied word, uiters belangrik sodat groepe kan bestaan uit leerders wat teen dieselfde tempo die leerstof bemeester.

Ander idees en terme wat met ware Uitkomsgebaseerde Onderwys verband hou en groot eise aan die onderwyser stel, is outentieke take en toetsing, interdisiplinêre uitkomst (aangesien Uitkomsgebaseerde Onderwys nie altyd vakgebied- of

handboekgebonde is nie), en koöperatiewe leer (ten einde sukses vir almal te waarborg) (Wilkinson, 1997:167). Ook groepwerk word hoog aangeslaan, aangesien leerders in die wêreld buite die skool in sosiale en groepsverband hul lewens moet voortsit (Schwarz & Cavener, 1994:3; Spady & Schlebusch, 1999:35).

Die sukses-vir-almal-benadering word baie sterk in die Suid-Afrikaanse model beklemtoon (Wilkinson, 1997:167). Hier kan na die beginsels van onder andere leerdergesentreerdheid, differensiasie, ondersteuning vir leerders en bevordering verwys word as duidelike aanduidings dat sukses nagestreef word. Dié benadering word nog duideliker onderstreep in 'n bespreking van moontlike onderrig- en leerstrategieë (NDE, 1996c:44-49) en die implikasies vir metodologie (NDE, 1996c:60-66). So word die behoefte aan aktief-ondersoekende benadering, koöperatiewe sowel as individuele leeromgewings; die integrering van teorie en praktyk en die belangrikheid van formatiewe assessering duidelik onderstreep. Hierdie aspekte sal in Hoofstuk 5 aangeraak en in die konteks van ekonomie-onderrig verder belig word.

Soos in 2.3.2 genoem, speel kriteriumgerigte evaluering 'n uiters belangrike rol in die konkretisering van Uitkomsgebaseerde Onderwys in die praktyk. In hierdie opsig is dit veral bekwaamheidsgerigte evaluering (*performance based assessment*) wat vinnig besig is om veld te wen en direk gerig is op die uitvoering van outentieke of lewensgetroue opdragte waardeur die bereiking van betekenisvolle leeruitkomste gedemonstreer kan word. Die belangrikste aspekte van assessering word in Hoofstuk 5 in die konteks van ekonomie-onderrig bespreek. Vervolgens sal gekyk word na enkele tekortkominge van die Uitkomsgebaseerde Onderwysmodel.

#### **2.4.3 Tekortkominge in die Uitkomsgebaseerde Onderwysmodel**

Alhoewel Uitkomsgebaseerde Onderwys as die towersleutel vir probleemoplossing in die Suid-Afrikaanse onderwys en samelewing gesien word, spreek verskeie skrywers hul kommer uit oor sekere aspekte van die Uitkomsgebaseerde Onderwysmodel en wys op tekortkominge in die model (Glatthorn, 1993:1-9;

Schwarz & Cavener, 1994:3; McGhan, 1994:70-71; Pienaar, 1998:23). Alhoewel hierdie problematiek verband hou met oorsese lande, is dit nodig dat deeglik rekening gehou word met tekortkominge van die Uitkomsgebaseerde Onderwysmodel ten einde die implementering daarvan so glad moontlik te laat verloop in Suid-Afrika. Van die belangrikste probleemareas word kortliks bespreek.

#### **2.4.3.1 Kurrikulumontwikkeling**

Glatthorn (1993:6-7) asook Schwarz en Cavener (1994:3) verwys na die groot eise wat aan die onderwyser gestel word met betrekking tot die proses van kurrikulumontwikkeling. Glatthorn het ook bedenkinge oor die gehalte van die kurrikulummateriaal wat in sommige onderwysdistrikte ontwikkel is. Hy het veral 'n probleem met die feit dat die model klaarblyklik nie voorsiening maak vir die gebruik van gehalte kurrikula, insluitende materiaal wat deur deskundiges in spesifieke velde ontwikkel is nie. In die algemeen beskou hy Uitkomsgebaseerde Onderwys as een van verskeie effektiewe prosesmodelle, wat, indien vir plaaslike omstandighede aangepas, bruikbare produkte kan oplewer (Glatthorn, 1993:7).

#### **2.4.3.2 Implementering van Uitkomsgebaseerde Onderwys**

McGhan is besorgd oor 'n aantal aspekte wat met die implementering van Uitkomsgebaseerde Onderwys verband hou. Eerstens word dit van elke onderwysdistrik verwag om die hele kurrikulum rondom 'n aantal uittree uitkomst te herorganiseer. Volgens McGhan kan die uittree uitkomst van ander distrikte aangepas en gebruik word. Die tweede en grootste probleem, waarmee onderwysers moet probeer tred én rekord hou is egter die verskil in leerders se vorderingstempo *"...simply chopping the curriculum up into discrete performance chunks - to be consumed by students at different rates - is difficult. To expect teachers and administrators to simultaneously carry on normal business, reshape the curriculum and change the delivery system, is too much"* (McGhan, 1994:71). Kifer (1997:629) sluit hierby aan en herinner onderwysers daaraan dat *"...some students are more talented than others and can move through a curriculum at a*

*more rapid pace.*" Sodra onderwysers die geleentheid kry om die voordele en sukses van die stelsel as individue te ervaar, sal hul beter in staat wees om leeruitkomste vas te stel en leerinhoud te integreer. Die buigbare tydsaspek waarteen leerders vorder, kan ook tot groot ouderdomsverskille binne groepe lei (McGhan, 1994:70-71). Volgens LaHaye (1994:29) beskou Slavin, Uitkomsgebaseerde Onderwys as die *"Robin Hood-benadering tot onderrig"* omdat goeie presteerders teruggehou word en die vlak van swak presteerders gelig word (vergelyk ook Kudlas, 1994:33).

#### **2.4.3.3 Herskeppende benadering tot Uitkomsgebaseerde Onderwys**

Die herskeppende benadering tot Uitkomsgebaseerde Onderwys (kyk 2.4.1.3), word deur Glatthorn (1993:5) as 'n ekstreme vorm van kurrikulumintegrasie gesien. Volgens die herskeppende benadering tot Uitkomsgebaseerde Onderwys, word na sekere vakke as *net 'n middel om sekere uitkomst te bereik*, (sogenaamde *"enabling outcomes"*) verwys. Navorsing toon op positiewe resultate met integrering vir veral jonger kinders. Tog toon al hoe meer getuienis dat 'n meer diepgaande kennis nodig is vir probleemoplossing in sekere vakrigtings. Sulke in-diepte kennis word nie altyd verkry in geïntegreerde benaderings waar breë en komplekse multidissiplinêre sake ondersoek word nie.

LaHaye (1994:28-29) sluit hierby aan: *"we also oppose transformational OBE because it shifts the focus from cognitive education to affective education ... (it) leaves parents out of the learning process and attempts to restructure their children's values and emotions. Children are send to school to learn fundamental facts and information, so as they grow they will be equipped to think critically and make judgements of their own. Unless students are given a core knowledge they will be unable to develop problem-solving skills"*.



#### 2.4.3.4 Navorsingsbasis van Uitkomsgebaseerde Onderwys

Schwarz en Cavener (1994:8) erken dat sekere aspekte van Uitkomsgebaseerde Onderwys soos die verbintenis tot leer vir almal, moontlikhede vir outentieke evaluering en belangstelling in 'n geïntegreerde kurrikulum, moontlike meriete inhou. Tog is daar bepaalde aspekte wat meer navorsing benodig: *"The complexity of schools as human systems,... power or the ownership of the reform process, and theoretical questions about the nature of knowledge and learning remain significant problems. These issues require more study. In addition we need more examination of mastery learning competency driven curriculum, and OBE theory; more study of OBE implementation efforts in a variety of school settings; and more long-term research on OBE classrooms"*.

Ook Glatthorn (1993:1-9) wys op die relatiewe dun navorsingsbasis waarop Uitkomsgebaseerde Onderwys berus. Hy probeer dan ook die geskiktheid van Uitkomsgebaseerde Onderwys as hervormingstrategie aan die hand van 'n aantal kriteria bepaal. Wilkinson (1997:170-171) vat die belangrikste gevolgtrekkings kortliks soos volg saam:

- (i) Die Uitkomsgebaseerde Onderwysmodel is wel koherent met samehangende elemente wat onderling verwant is en mekaar ondersteun.
- (ii) Die model is egter nie omvattend genoeg nie, want sekere noodsaaklike elemente vir hervorming geniet nie aandag nie. Sulke elemente is:
  - volgehoue, sistematiese en navorsingsgerigte pogings wat tot beter motivering om te leer, sal lei;
  - spesiale programme vir sowel begaafde as risiko-leerders;
  - sterk plaaslike leiding en ondersteuning t.o.v. skoolbestuur;

- kurrikulumbeplanning, monitering van skole en leierskapsontwikkeling; en
- strukture waardeur onderwysers en ouers op koöperatiewe wyse kan saamwerk ten einde 'n ondersteunende leeromgewing by die huis te verseker.

(iii) Die grootste swakheid van die model as hervormingstrategie lê waarskynlik opgesluit in die feit dat die individuele elemente nie deur empiriese navorsing gesteun word nie. Die drie elemente wat hier uitgesonder word, is :

- bemeesteringsleer, met teenstrydige resultate in verskillende studies, veral groepsgerigte bemeesteringsleer;
- geïndividualiseerde vordering teen eie tempo, wat betekenisvolle positiewe resultate op tersiêre vlak gelewer het, maar nie op skoolvlak nie;
- die praktyk dat bevordering van bemeestering afhanklik is en dat leerders in sekere grade agtergehou word, word nie deur navorsing ondersteun nie.

(iv) Die model word in die algemeen as onderwyser-vriendelik beskou, aangesien in opnames bevind is dat onderwysers redelik positief oor die implementering en beginsels van Uitkomsgebaseerde Onderwys is. Die mate van tevredenheid het egter in die VSA van staat tot staat gewissel.

(v) Die model word nie as die beste of mees gesonde benadering tot verandering beskou nie. Remmende faktore wat hier genoem word, is veral die kompleksiteit van die proses wat groot eise aan hulpbronne stel en die langsame proses (van verskeie jare) vir herstrukturering volgens Uitkomsgebaseerde Onderwysbeginsels.

- (vi) Oor die effektiwiteit van die model kan nog nie finaal uitsluitel gegee word nie, alhoewel daar wel positiewe verslae uit verskillende onderwysdistrikte in die VSA ontvang is.

Samevattend bevind Glatthorn (1993:3): *"On balance then, OBE seems to be a generally useful model for school reform, as long as educators are aware of its potential pitfalls"*. In aansluiting hierby stel Venter (1998:5) dat *"not all traditional education has been effective, but neither will OBE. Many of the positive aspects of OBE can be achieved in non-OBE ways."*

#### **2.4.3.5 Heropleiding van onderwysers**

Spady, die baanbreker agter die herskeppende onderwysmodel, maak die volgende stelling in antwoord op 'n vraag oor die rol en moontlike heropleiding van onderwysers in 'n uitkomsgebaseerde stelsel wat klaarblyklik in sekere Amerikaanse state op skole afgedwing word (Brandt, 1993:70): *"...implementing authentic OBE is an evolutionary process and no one should try to drop it on them"*, en ook: *"You cannot mandate outcome-based education and hope to have it successfully implemented"*. Wilkinson (1997:171) stel die vraag of ons in Suid-Afrika dan nie besig is om presies dieselfde te doen waarteen Spady gewaarsku het nie? In aansluiting hierby maak Greyling (1999:28) die stelling dat *"the process of changing one's teaching style is so daunting – and it does require so much energy – that it is the easy way out to change one's perceptions, persuading oneself that one's approach is consistent with a new orientation, such as OBE."*

#### **2.4.4 Uitkomsgebaseerde Onderwys in die praktyk**

Ten spyte van die feit dat Uitkomsgebaseerde Onderwys dié onderwysontwikkeling van die dekade was wat die vinnigste groei getoon het, is die implementering van Uitkomsgebaseerde Onderwys in dele van die VSA gekenmerk deur teenkantiing van leerders, ouers, onderwysers en die gemeenskap *"If OBE is the darling of education reformers, it is the devil to conservative parents, taxpayer groups and*

*legislators who oppose it"* (Zlatos, 1994:27). Baron en Boschee (1996:574) maak die opmerking dat *"OBE has emerged from the restructuring movement as one of the most promising, yet controversial, school reform efforts"*.

Vervolgens word gekyk na enkele van die argumente vir en teen Uitkomsgebaseerde Onderwys. Klem sal veral gelê word op die implementering van Uitkomsgebaseerde Onderwys in die VSA en die probleme en suksesse wat daar behaal is.

#### **2.4.4.1 Negatiewe aspekte wat verband hou met die implementering van Uitkomsgebaseerde Onderwys.**

Volgens Wilkinson (1997:178-180) is die implementering van Uitkomsgebaseerde Onderwys in die VSA veral deur tradisionele Christene teengestaan. Burron (1994:73) wys daarop dat die tradisionele Christene enige element van die kurrikulum wat daarop aanspraak maak dat alle godsdienste gelykwaardig en aanvaarbaar is, as 'n bedreiging vir die heil van hul kinders gesien het. Daar is verder 'n gevoel onder godsdienstige groepe dat aspekte van Uitkomsgebaseerde Onderwys soos groepwerk, koöperatiewe leer en evalueringsprosedures doelbewus daarop gerig is om kinders se waardes, individualiteit en verbintenis tot persoonlike verantwoordelikheid te ondermyn. Die beginsels van konsensus en kompromie dra aan hulle 'n boodskap oor dat onder groepsdruk geswig (kan) word of dat aspekte soos homoseksualiteit en aborsie aanvaarbaar gemaak word. Daar is verder ook kommer by tradisionele Christene oor die moontlike indoktrinasie van kinders met sosiale, politieke en ekonomiese waardes in sekere vakgebiede. Hulle voel dat die dubbelsinnige bewoording van uitkomste beslag aan die verpolitiserings van die klaskamer gee en die kurrikulum wettig. Hulle is van mening dat kinders blootgestel word aan perspektiewe wat in direkte teenstelling met Christelike uitgangspunte staan en dat van kinders verwag word om rekenskap van hierdie perspektiewe tydens die demonstrasie van uitkomste te gee (Burron, 1994:74-75).

Nelson (1998:680) kom tot die gevolgtrekking dat *"OBE was ascendant largely because the innovation became a political target of the Religious Right. Because elements of OBE were perceived as being relativistic, secular and anti-authoritarian, national conservative religious groups attacked OBE from pulpit and platform and encouraged local organizations to back school board candidates who vocally opposed OBE practices, particularly when 'values' where included in so called exit-outcomes."* (vergelyk ook Manno, 1995b:723 en O'Neil, 1994:6). Hierdie gevolgtrekking bewys Piphoo (1992:663) se stelling dat die aanvaarding van die nuwe Uitkomsgebaseerde Onderwysstelsel deur die gemeenskap (insluitend die *Religious Right*, tersiêre inrigtings en onderwysers) nodig is, alvorens dit huishoudelike taal sal word.

In die literatuur, waaronder Baron en Boschee (1996:574-575), Boeckx (1994:24-25), Boschee en Baron (1994:195), Boyd *et al.* (1996:353-358), LaHaye (1994:29), Manno (1995:273), Nelson (1998:680), O'Neil (1994:6), Schlafly (1994:26-27), Schwarz (1994:87-88); Schwarz en Cavener (1994:1-10) asook Zlatos (1994:27-28), word verskeie argumente deur die teenstanders van Uitkomsgebaseerde Onderwys aangevoer. Van die meer algemene klagtes is dat:

- uitkomst te vaag is om getoets en geëvalueer te kan word;
- die aanleer van sekere waardes aan ouers oorgelaat moet word;
- persoonlike inligting oor leerders en hul families gehou word wat later vir politieke en ander tipes van indoktrinasie gebruik kan word;
- breinspoeling plaasvind;
- die staat lewenswyses soos homoseksualiteit bevorder;
- Uitkomsgebaseerde Onderwys in skole afgedwing word;

- standarde sal moet verlaag omdat nie alle leerders oor die vermoë beskik om die hoë standarde te bereik nie;
- die koste-aspek te hoog is, veral ten opsigte van kurrikulumhersiening, materiaalontwikkeling, heropleiding van onderwysers en die koste van bedrewenheidsgerigte evaluering;
- handboeke immoreel is;
- dit gaan lei tot 'n toename in skoolmisdaad;
- dit 'n psigologies-manipulerende kurrikula is;
- Uitkomsgebaseerde Onderwys op bemeesteringsleer geskoei is;
- dit 'n vergrote werkslading van onderwysers beteken, veral ten opsigte van gereelde toetsing en her-onderrig;
- Uitkomsgebaseerde Onderwys produkgeörienteerd is; en
- Uitkomsgebaseerde Onderwys skoolhervorming beperk.

Onderwysadministrateurs is egter van mening dat die publiek oningelig is oor die beginsels van Uitkomsgebaseerde Onderwys; dat hulle die doelwitte en potensiaal van die benadering nie reg interpreteer nie; en gevolglik Uitkomsgebaseerde Onderwys die sondebok maak vir alles waarvan die meer konserwatiewes nie hou nie (Zlatos, 1994:29). Chion-Kenney (1994:10) skryf egter dat *“educators substantially underestimated the degree of public confusion and disagreement with OBE.”*

Volgens Zlatos (1994:29) het baie onderwysowerhede in die VSA weggeskram van die meer omstrede elemente van Uitkomsgebaseerde Onderwys, soos byvoorbeeld

die stel van uitkomstes wat op houdings en waardes geskoei is. Spady is skepties oor hervormingspogings wat nie fundamenteel met die verlede wil breek nie *"Such reform ... is half a reform. It probably is better than no change, but you'll get half a result"* (Zlatos, 1994:29).

Volgens Wilkinson (1997:180) is dit moontlik dat die implementering van die Suid-Afrikaanse Uitkomsgebaseerde Onderwysmodel soortgelyke teenkanting kan ondervind. Die bevolking van die land bevat 'n sterk konserwatiewe element van Christen- en ander godsdienstige groeperinge. Indien daar aanduidings is dat die onderwys deur moontlike politieke en ander agendas in sekere 'ongewenste rigtings gedryf' gaan word, kan sterk teenreaksie, wat herskeppende Uitkomsgebaseerde Onderwys kan laat sneuwel, verwag word. Dieselfde kan gebeur indien 'n persepsie van onordelikheid, chaotiese klaskamertoestande en verlaging van standaarde ontstaan. Dit sal dus wys wees om Uitkomsgebaseerde Onderwys in Suid-Afrika suiwer volgens opvoedkundige gronde te vestig. 'n Ander belangrike aspek wat aandag sal moet geniet is befondsing. Die NDE (1999a:2) verklaar dat *"the scarcity of funds for training has been one major factor in the implementation of OBE in our country."*

#### **2.4.4.2      Argumente ter verdediging van die implementering van Uitkomsgebaseerde Onderwys.**

Zitterkopf (1994:76-78) spreek sy verbasing uit oor die kritiek wat teen Uitkomsgebaseerde Onderwys ingebring word. Hy voel dat hierdie model op logiese gronde berus en dat alle skole oor hul doelwitte en uitkomste moet besin: *"All schools have outcomes, whether by design or not. That is, all schools produce results of some kind. However the difference between being outcome-based and simply producing outcomes is significant."* Hy argumenteer verder en skryf *"OBE, is first and foremost, a common-sense curricular design that specifies what is taught to students. Of course, the belief system, instructional methodologies, assessment procedures, and other factors are an integral part of OBE. In an attempt to make it a*

*solution to every problem in education, educators have managed to dilute OBE. When every problem is not solved, OBE is the culprit".*

Zitterkopf (1994:78) wys verder daarop dat baie probleme met Uitkomsgebaseerde Onderwys teruggevoer kan word na die klem op sosiale/affektiewe uitkomst, en wys op bevindinge wat getoon het dat, indien die klem op hierdie tipe uitkomst eerder as op die kognitief/akademiese uitkomst val, nie een van die groepe uitkomst bereik word nie. Hy redeneer dat sosiale/affektiewe uitkomst nie geïgnoreer kan word nie, maar dat hulle binne die raamwerk van die kognitief/akademiese terrein aangespreek moet word *"affective outcomes must be integrated with academic outcomes to achieve the highest level of student learning in both areas"*.

Baron en Boschee (1996:574-576) sowel as Rasool (1997:6-7) poog om sekere van die mites met betrekking tot Uitkomsgebaseerde Onderwys die hok te slaan. Volgens hulle is die doel van Uitkomsgebaseerde Onderwys om akademiese standaarde te verhoog *"by creating conditions and learning experiences that will help all students realize their full potential"*. Effektiewe evaluering kan plaasvind deur die bepaling van meer spesifieke uitkomst vir elk van die leerareas *"these specific proficiencies, which can be accurately measured, serve as indicators that learners are achieving competence in the content areas and are satisfying the more complex behavioral expectations expressed in the broader outcomes"*. Uitkomsgebaseerde Onderwys veronderstel nie koöperatiewe en/of bemeesteringsleer nie *"it is only two of many techniques that educators may use to help students learn"*. Alle belanghebbendes in die onderwys moet ingesluit word in die bepaling van uitkomst *"shared decision making and collaborative planning are cornerstones of outcome-based planning"* (vergelyk ook Brandt, 1994b:28; Anon, 1997b:6-7). Hulle sluit hul betoog af met die volgende woorde: *"OBE is both a philosophy and an instructional process designed to educate the whole child and to give each learner the maximum opportunity to prepare for a succesful future in a changing society"*.

Workman (1997:15) stel dat daar geen twyfel bestaan dat Uitkomsgebaseerde Onderwys, onderwys in Suid-Afrika sal beïnvloed nie. Om die polemieks rondom



Uitkomsgebaseerde Onderwys hervormings beter te verstaan, is dit nodig om kortliks na die filosofiese begronding (en aansprake op begronding) van die benadering te kyk. 'n Begrip van die teoretiese uitgangspunte sal ook meer lig werp op die redes waarom op 'n uitkomsgebaseerde model vir Suid-Afrika besluit is. Aangesien dit nie die doel van hierdie studie is om die aanvaarbaarheid van of die redes vir die implementering van Uitkomsgebaseerde Onderwys te verdedig nie, word die werk van Wilkinson (1997:171-177) as riglyn vir die redes waarom daar op 'n Uitkomsgebaseerde Onderwysmodel vir Suid-Afrika besluit is, aanvaar.

#### **2.4.5 'n Opsomming van Uitkomsgebaseerde Onderwys**

Volgens Spady (1998:28) is die volgende die belangrikste eienskappe van 'n Uitkomsgebaseerde Onderwysbenadering (vergelyk ook Spady & Schlebusch, 1999:26-47):

- 'n Uitkomsgebaseerde Onderwysbenadering word ontwerp rondom uitkomste en die aanpasbare gebruik van tyd en ander bronne ten einde die bereiking van uitkomste vir alle leerders te bewerkstellig.
- Uitkomste is duidelike demonstrasie van leer binne die gegewe gespesifiseerde kondisies of konteks waarin dit moet plaasvind.
- Uitkomste kan verskeie vorme aanneem, waaronder die demonstrering van vaardighede, bekwaamhede, ensovoorts.
- Die tipe uitkomsgebaseerde benadering wat geïmplementeer word, sal hoofsaaklik beïnvloed word deur die tipe uitkomste wat gedefiniëer en nagestreef word.
- Die uitkomsgebaseerde benadering maak *wat* en *of* leerders leer meer belangrik as *wanneer* en *hoe* leerders leer.

- Die uitkomsgebaseerde benadering is nie 'n nuwe eksperimentele idee nie. Voorbeelde van uitkomsgebaseerde benaderings word orals in alle arenas van die gemeenskap gevind.

## **2.5 'N MULTI-PARADIGMA-PERSPEKTIEF OP UITKOMSGEBASEERDE ONDERWYS**

Voorstanders van Uitkomsgebaseerde Onderwys beskou dit as 'n drastiese breuk weg van huidige, tradisionele praktyke, en 'n middel waardeur suksesvolle leer vir alle leerders gewaarborg kan word. Daar is ook, volgens Wilkinson (1997:171) duidelike ondertone van die bevryding van leerders van tradisionele praktyke wat tot ongelykhede in die onderwys lei. Wilkinson (1997:171-177) toon deur middel van 'n multiparadigma-perspektief op die organisasie en onderwysadministrasie van Uitkomsgebaseerde Onderwys, duidelike teenstrydighede uit. Schwarz en Cavener (1994:7-8) onderskei twee verskillende filosofieë van onderwysvorming, naamlik: (i) die struktureel-funksionele paradigma, wat op doelwitte en kontrole berus; en (ii) die konstruktivistiese-benadering wat leerders en onderwysers as onafhanklike makers (produseerders) en nie net as verbruikers van kennis beskou nie. Wilkinson (1997:172) beweer dat konflik ontstaan omrede Uitkomsgebaseerde Onderwys albei hierdie benaderings probeer omarm. Die konflik word verder vergroot wanneer daar ook uit die gesigspunte van die kritiese teorie en post-strukturalisme na Uitkomsgebaseerde Onderwys-hervormings gekyk word (Schwarz & Cavener, 1994:7-8).

### **2.5.1 Die struktureel-funksionele paradigma**

Baie fasette van Uitkomsgebaseerde Onderwys is in die struktureel-funksionele paradigma gegrond wat daarop gerig is om die heersende sosiale orde te reguleer en te behou (Wilkinson, 1997:172). So word dinge geleer en nie gestruktureer nie; die onderwyser is in beheer van die leerproses; daar is 'n ideale volgorde waarin leerstof aangebied word, terwyl onderrigtechniek tot 'n groot mate die sukses van leeraksies bepaal. Dit is duidelik dat sekere aspekte van Uitkomsgebaseerde

Onderwys deeglik in hierdie paradigma gegrond is: Uitkomsgebaseerde Onderwys vereis streng kontrole oor die onderwysproses, kurrikulumontwikkeling en aanvaarbare onderrigtegnieke word op rigiede wyse voorgeskryf, terwyl toetsing net so deeglik as die kurrikulum gemonitor word. In die geheel gesien, wys al die voorskrifte en kontrole oteenseglik op 'n funksionele uitgangspunt (Capper & Jamison, 1993: 437).

Volgens Wilkinson (1997:172) is McKernan se kritiek teen Uitkomsgebaseerde Onderwys dan ook teen hierdie funksionele begronding gerig: *"... it reduces education, teaching, and learning to forms of human engineering and quasi-scientific planning procedures - procedures that view education as an instrumental means to specific ends. This model, which many educators find unacceptable, amounts to moulding students through behavior modification"* (McKernan, 1994:345).

Schwarz en Cavener (1994:6) wys daarop dat komplekse stelsels weerstand bied teen die soort standaardisasie inherent aan Uitkomsgebaseerde Onderwys, met sy wortels in 'n positivisties-behavioristiese filosofie wat voorspelbaarheid, eenvormigheid en sekerheid voorstaan. Uitkomsgebaseerde Onderwys-teorieë ignoreer die kompleksiteit van skole en die gestandaardiseerde voorskrifte vir hervorming berus op die mag van hiërargiese strukture - 'n magtige burokrasie wat implementering verseker: *"People are subject to a reform agenda in which they may have little ownership, and they may well feel insulted or brainwashed"*, en: *"...the language of OBE is itself the language of instrumental rationality, an elitist language that requires extensive inservice training from outside experts ...a language of machinery and control"* (Schwarz & Cavener. 1994:6).

In Suid-Afrika is, volgens Wilkinson (1997:173), ook duidelike tekens van 'n magstruktuur wat 'n eie agenda met die keuse van Uitkomsgebaseerde Onderwys as nuwe onderwysmodel gehad het (vergelyk ook Rensburg, 1996:7). So merk Kahn (1995:450) byvoorbeeld op: *"The Reconstruction and Development Programme has been driven by the trade union movement, and has injected into education the concepts of modularization and outcomes-based learning as part of a National Qualifications Framework"*. In die lig van Suid-Afrika se apartheidsverlede kan die

oorsprong van baie van hierdie polities-gemotiveerde dryfkragte begryp word (Wilkinson, 1997:173). Die kontrole oor die onderwysproses blyk duidelik uit die stel van Kritieke uitkomst wat as noodsaaklik en strategies van deurslaggewende belang vir die nuwe sosiale struktuur beskou word en waaraan 'herskeppende dinamika vir verandering' toegeskryf word (NDE, 1996b:8). Hierdie oorkoepelende uitkomst moet nougeset die Suid-Afrikaanse perspektief op transformasie weerspieël en 'n maksimale impak op die leerproses en die leerterrein hê (NDE 1996c:17). Ander streng beheermaatreëls blyk uit die rol van die Nasionale Kwalifiseringsraamwerk en Suid-Afrikaanse Kwalifikasie-owerheid, registrasie van standaarde, evaluerings-voorskrifte, moderering van evalueringsprosedures, ens (Nieuwoudt, 1997:14; Wilkinson, 1997:173). Die Suid-Afrikaanse Uitkomsgebaseerde Onderwysmodel openbaar die rigiditeit en kontrole oor onderwys wat inherent aan die model én ook aan die struktureel-funksionele paradigma is “...education will once again be aimed at a controlled future” (vergelyk Coetzee & Le Roux, 1997:124; Wilkinson, 1997:173). Wilkinson (1997:173) bevraagteken die feit of die Uitkomsgebaseerde Onderwysmodel wel ook die vryhede bied waarop dit aanspraak maak.

## **2.5.2 'n Holisties-konstruktivistiese siening**

Schwarz (1994:88) beskou Uitkomsgebaseerde Onderwys as 'n meer konstruktivistiese onderwysfilosofie. Die voorstanders van herskeppende Uitkomsgebaseerde Onderwys maak daarop aanspraak dat hierdie benadering, soos gekarakteriseer deur koöperatiewe leer en gevorm deur medewerkende strukture, aanduidings gee van die holisties-konstruktivistiese siening van die interpretivistiese paradigma (Capper & Jamison, 1993:437). In die Suid-Afrikaanse beleidsdokumente is ook duidelike aanduidings van die aanhang van hierdie paradigma in die Uitkomsgebaseerde Onderwysmodel (Wilkinson, 1997:173). So word kenniskonstruksie in die ou bedeling gekritiseer en gewys op die nuwe model waarvolgens kennis gesien word as voorlopig (*provisional*), betwisbaar (*contested*) en sosiaal gevorm. Die uitgangspunt is dan ook dat hierdie nuwe wyse van kennisproduksie en die strewe na sosiale herstel ten gronde van enige nasionale

leerprogram lê, en wel deur die daarstelling van noodsaaklike (kritieke) uitkomst (NDE, 1996b:6). 'n Duidelik konstruktivistiese benadering tot onderrig en leer word voorgestaan (vergelyk NDE, 1996c:5 & 66; NDE, 1996b:13-16; Wilkinson, 1997:174; Claassen, 1998:35; Steyn & Wilkinson, 1998:204).

Capper en Jamison (1993:437) stel dat byna al die beginsels van hierdie begronding deur Uitkomsgebaseerde Onderwys teengestaan of geïgnoreer word. In die VSA is leeruitkomst ontwikkel wat in skrilte kontras staan met die holisties-konstruktivistiese siening dat leerstof wat in direkte verhouding met die leerder se bestaande kennis en belangstelling staan, die maklikste aangeleer word. Dit ignoreer ook die konstruktivistiese beginsel dat alle mense leerders is wat aktief besig is om te soek na en om nuwe inligting te konstrueer. Daar is dus net enkele aspekte van Uitkomsgebaseerde Onderwys wat met die interpretivistiese paradigma verband hou (Wilkinson, 1997:174).

Schwarz en Cavener (1994:6) onderskryf hierdie siening en meen dat leerders, ten spyte van aansprake van outonomie, die mees onbemagtigde groep in Uitkomsgebaseerde Onderwys-hervorming is: *"They come to school with varying family backgrounds, experiences, and interests. Yet, select adults decide what all children need to know to become good workers....It is not surprising if students look on OBE as a new school game; they procrastinate or manipulate. No one has asked them what school should be like. No one has asked what school might be for beyond produced good citizen-workers. The emphasis is on clarity of set outcomes and organizing students to 'learn the same thing at the same time', not on personal and sometimes serendipitous learning. The reductive approach Spady describes requires acquiescence, not critical thinking"* (vergelyk ook Kudlas, 1994:33).

In aansluiting by die voorafgaande skryf Coetzee en Le Roux (1997:126) dat, in verhouding tot die primêre taak van die skool, intellektuele ontwikkeling en die oordrag van kennis van uiterste belang is. Die voorgestelde verandering in die nuwe onderwyssisteem verwys na 'n klemverskuiwing weg van 'n inhoudgebaseerde na 'n uitkomsgebaseerde benadering. Die vraag wat hul stel is of die klem nie nou net op

drie verskillende ( tog nog steeds beheerde) uitkomst, naamlik kritiese, leerarea en spesifieke uitkomst, geplaas word nie?

### 2.5.3 Kritiese teorie

*"OBE has deep roots in the educational philosophy called 'progressivism', specially through the work of John Dewey and the idea that it is possible and justifiable for educators to use the school to create a 'new social order'"* Manno (1995:720). Ingebed in voorafgaande siening is die kritiese teorie-paradigma wat sterk gerig is op die skepping van sosiale verandering (vergelyk Steyn & Wilkinson, 1998:204). Hierdie teoretici glo dat groepe en individue onderdruk word deur werklike of waarneembare sosiale strukture. Hulle toon besorgdheid oor swaarkry en verdrukking, handhaaf 'n kritiese houding teenoor onderwys, is geïntereerd t.o.v. bemagtiging en transformasie en beklemtoon morele waardes en die intellek. In hierdie opsig vertrou kritiese teorie op rasonale, logiese en redelike denke en redevoering om onderdrukte groepe te help om die voorwerpe van hul onderdrukking te herken, te begryp en teen te staan (Capper & Jamison, 1993:433; Ellsworth, 1989:297-324). Wilkinson (1997:175) wys daarop dat ook in die Suid-Afrikaanse model duidelike verwysings na onderwysers as kritiese teoretici en sosiale rekonstruksioniste is (NDE, 1996c:58), *"...the curriculum is to be determined by the needs and the wants of the community..."* (NDE, 1997a:11).

Wilkinson (1997:175) stel die vraag of die voorstanders van Uitkomsgebaseerde Onderwys daarop uit is om groter gelykheid op sosiale en onderwysgebied te skep vir leerders teen wie in die verlede gediskrimineer is - soos wat dit ook duidelik in die Suid-Afrikaanse model uitgespel word (NDE, 1996b:17-20)? Muller (1998:188) skryf dat *"It would seem that the NQF is trying to respond to conflicting tendencies, requirements and imperatives. The first is the project of social justice, egalitarianism, redress and empowerment."* Volgens Capper en Jamison (1993:438) is daar in hierdie opsig nie veel in Uitkomsgebaseerde Onderwys wat op hierdie ideaal wys nie en dat die benadering slegs 'n oppervlakkige oriëntasie t.o.v. kritiese teorie toon: "Uitkomsgebaseerde Onderwys-voorstanners kan wel aanspraak maak op 'n

besorgdheid vir verdruktes - soos verbeeld in pogings om 'n wêreld te skep waarin almal sukses kan behaal. Hulle aansprake word verder bevestig deur die klem op rasionele denke en redenering wat daartoe lei dat sterker kontrole oor die onderrigproses uitgeoefen word ten einde 'n sukses-vir-almal-omgewing te skep (Wilkinson, 1997:175).

Voorstanders van Uitkomsgebaseerde Onderwys kan egter nie daarop aanspraak maak dat kritiese oriëntasie tot en bevraagtekening van outoriteit en magstrukture in sy wese ingebou is nie (Wilkinson, 1997:175). Ten einde die skyn van Uitkomsgebaseerde Onderwys in sy verwantskap met bemagtiging krities bloot te lê, word aan die hand gedoen dat sekere fundamentele post-strukturalistiese vrae oor die onderliggende magstruktuur gestel word (Capper & Jamison, 1993:438).

#### **2.5.4 Post-strukturalistiese siening**

Wilkinson (1997:175-176) wys daarop dat post-strukturaliste bejeën kritiese teoretici se aanspraak op sosiale verandering deur logiese metodes en denke met groot suspisie. Hulle meen dat gevestigde strukture so magtig en subtiel is dat hulle nie deur denke omvergewerp kan word nie en dat konsensus die basis vir 'n nuwe magstruktuur lê deur 'n sogenaamde dominant en subdominant daar te stel. Hulle glo verder dat die wêreld subjektief is en die werklikheid oop is vir vertolking deur elke persoon in sy interaksie met die wêreld. Hulle soek na geleenthede om spanning tussen dominant en subdominant te skep deur die dekonstruksie van die werklikheid. In hierdie proses word 'n konsep geanaliseer om na sy logika, redenering en algemene ontvanklikheid te soek en daardeur die diepgaande en onderdrukkende magstrukture te ontbloot wat sekere rasionaliteite daargestel het (vergelyk ook Capper & Jamison, 1993:436; Söhnge, 1994:6-8).

Alhoewel Uitkomsgebaseerde Onderwys daarop aanspraak maak dat dit binne 'n kritiese verwysingsraamwerk funksioneer, wys Capper en Jamison (1993:442-443) daarop dat 'n destruktiewe analise die oorkoepelende magstruktuur aantoon wat rasionele redevoering as die 'beste' wyse om alle studente te help, binnegedring

het. Hierdie magsaspekte is veral sigbaar in ontleding van terme soos 'alle' leerders, sukses behaal, bemeester, uitkomste en kontrole' (Wilkinson, 1997:176). Begrippe soos 'bemeesteringsleer' as gestruktureerde onderrigstrategie en 'outentieke evaluering' wat leerderkreatiwiteit of oorspronklike probleemoplossing vereis, word as onversoenbaar beskou. Ander aspekte in Uitkomsgebaseerde Onderwys wat magsaspekte ontbloot, is voorstelle vir kern- sowel as verrykte kurrikula, die aandrang op kriteriumgerigte toetsing, en die gebruik van rekenaarsstelsels om vas te stel watter leerders spesifieke vaardighede geleer het en wie nie (Schwarz & Cavener, 1994:7). McKernan vra dan ook tereg: "*I must ask, is education about some standard packaging of outcomes as products, or is it more akin to a reflective social process?*" (McKernan, 1994:352).

Uitkomsgebaseerde Onderwys gee voor dat dit die outoriteit van die heersende onderwysparadigma van strukturele funksionalisme bevraagteken, maar in wese vorm dit deel van daardie paradigma en die magstruktuur self (Capper & Jamison, 1993:438-443). Killen (1996:2) beskou egter die teoretiese konflik binne die Uitkomsgebaseerde Onderwysmodel as een van die model se aantrekkingskragte: "*...it provides administrators with some level of control over the outcomes of education, and at the same time provides teachers with a large degree of freedom to select the content and methods through which they will have their students achieve those outcomes*". Hy voeg egter dadelik by dat die spanning tussen genoemde aspekte grootliks bydra tot die warm debat rondom nasionale standaarde in Australië.

Capper en Jamison (1993:443) spreek ook hul kommer uit oor die feit dat so baie Amerikaanse staatsdepartemente en skole Uitkomsgebaseerde Onderwys kritiekloos aanhang as die opvoedkundige wondermiddel vir alle leerders in openbare skole. Dit is vir hulle nog meer kommerwekkend dat Uitkomsgebaseerde Onderwys as 'herskeppend' geëtiketteer word, terwyl dit eintlik opvoedkundige en sosiale ongelykhede verder kan vererger. Die vernaamste punt van kritiek is hier dat Uitkomsgebaseerde Onderwys nie die *status quo* en die magstrukture in die onderwys uitdaag nie en uiteindelik net die ou cliché van "*the more things change, the more they stay the same*" kan versterk (Wilkinson, 1997:177).



## **2.6 DIE NASIONALE KWALIFISERINGSRAAMWERK EN DIE PLEK VAN DIE VOORTGESETTE-ONDERWYS-EN-OPLEIDINGSBAAN**

### **2.6.1 Inleidende opmerkings**

In die verlede is onderwys beskou as die gebied waar kennis bekom is, en opleiding as die gebied waar vaardighede bekom is (NDE, 1997c:5). Die Nasionale Kwalifiseringsraamwerk versoen die twee gebiede onderwys en opleiding en gevolglik die konsepte kennis en vaardighede. Die leerder raak nou aktief betrokke by die leerproses aangesien die leerder beide kennis en vaardighede moet integreer en bemeester (vergelyk ook Mathews, 1997:13).

### **2.6.2 'n Uiteensetting van die Nasionale Kwalifiseringsraamwerk**

Onderwys en opleiding word huidiglik deur verskeie veranderinge gekenmerk. Hierdie veranderinge is 'n uitvloeisel van die apartheidsstelsel in Suid-Afrika wat daartoe gelei het dat 'n groot deel van die Suid-Afrikaanse bevolking uitgesluit was van geleenthede om die nodige kennis, vaardighede en kwalifikasies te verwerf wat benodig word om die mense van die land te ontwikkel en sodoende ekonomiese groei te bewerkstellig (Fourie, 1997:101).

Die Christelike Nasionale Onderwys- en Bantoe Onderwyssisteme, waarop vorige onderwyssisteme in Suid-Afrika gebaseer was, het nie analitiese en kritiese denke asook kreatiwiteit gepromoveer nie. 'n Verdere klag teen die vorige onderwyssisteme was dat baie van die leerinhoud nie sinvol was nie (EIC, 1996:5).

'n Nuwe benadering tot onderwys en opleiding was dus nodig om die tekortkominge van die vorige onderwyssisteme reg te stel en onderwys en opleiding in Suid-Afrika te verander. In kurrikulêre terme kan hierdie nuwe benadering omskryf word as 'n wegbeweging van 'n onderwyssistelsel wat swaar op ras, klas, geloof, geslag en etniese verskille steun, met 'n oorbeklemtoning van inhoud, akademie, eurosentrisme en eksamens, na 'n onderwyssistelsel wat nie-diskriminerend,

inklusief, geïntegreerd, uitkomsgerig en demokraties is. In April 1994 is die *National Education and Training Forum (NETF)* gestig. Dit het gelei tot die implementering van 'n hersiene sillabus wat tans op skoolvlak gebruik word. Hierdie hersiene sillabus het die kurrikulum gesuiwer ten opsigte van rassisme, seksisme en uitgediende leerinhoud. Nuwe promoveringsvereistes en assesseringspraktyke is ook in plek gestel. 'n Nuwe kurrikulum is in die vooruitsig gestel wat vanaf 1998 op die eerste vlakke van die fases van die skool ingefaseer moes word. Die hart van hierdie veranderinge is die Nasionale Kwalifiseringsraamwerk. Die Nasionale Kwalifiseringsraamwerk verskaf leergeleenthede aan leerders, ongeag hul ouderdom, omstandighede, geslag of vlak van onderwys en opleiding (EIC, 1996:6; GICD, 1996:1). Dit laat leerders toe om op 'n volgehoue basis te leer, die sogenaamde "*lifelong learning*." (EIC, 1996:6; NDE, 1997c:4).

Die doel van die Nasionale Kwalifiseringsraamwerk kan kortliks soos volg saamgevat word "*... a human resource development system in which there is an integrated approach to education and training which meets the economic and social needs of the country and the development needs of the individual.*" (EIC, 1996:6). Op 4 Oktober 1995 is die Wet op die Suid-Afrikaanse Kwalifikasie-owerheid, no. 58 van 1995, aanvaar (RSA, 1995). Hierdie wet het die daarstelling van die Nasionale Kwalifiseringsraamwerk aangekondig om 'n groter mate van artikulasie en mobiliteit tussen verskillende vorme van nie-formele leer, self-leer en tradisionele onderwysinstellings moontlik te maak ten einde lewenslange leer te bevorder (Berkhout *et al.*, 1998:290). Tabel 2.1 gee 'n diagrammatiese uiteensetting van die Nasionale Kwalifiseringsraamwerk (NDE, 1998a:4; NDE, 1997h:9; NDE, 1997i:3; EIC, 1996:24; GICD, 1996:7; MacMillan, 1997:2, NDE, 1997a:30; NDE, 1997c:9; NDE, 1996d:48-49). 'n Kort verduideliking van die elemente van die Nasionale Kwalifiseringsraamwerk word gegee (EIC, 1996:25; NDE, 1998a:37-42):

#### **2.6.2.1 Bane**

Die bane verwys na die drie hoofgroepeerings van onderwys en opleiding. Die Hoër-Onderwys-en-Opleidingsbaan verwys na leer wat verband hou met nasionale

diplomas, grade en nagraadse studie. Die Voortgesette-Onderwys-en Opleidingsbaan hou verband met alle post-verpligte en pre-tersiêre leer en integreer akademiese, tegniese en kommersiële leer (kyk 2.6.3.1). Die Algemene-Onderwys-en-Opleidingsbaan sluit voorskoolse tot Graad 9 leer in. Hierdie fase omsluit die gratis en verpligte tien jaar van primêre onderwys vir almal.

**Tabel 2.1**  
**Die Nasionale Kwalifiseringsraamwerk.**

| GRAAD                                         | NKR VLAK | BAAN                                                     | KWALIFIKASIE                             | ONDERRIG EN LEER                                                                                                                      |
|-----------------------------------------------|----------|----------------------------------------------------------|------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                                               | 8        | HOër-<br>ONDERWYS- EN-<br>OPLEIDINGS-<br>BAAN            | Doktorsgrade                             |                                                                                                                                       |
|                                               | 7        |                                                          | Hoër Grade & Professionele Kwalifikasies |                                                                                                                                       |
|                                               | 6        |                                                          | Eerste Grade en Hoër Diplomas            |                                                                                                                                       |
|                                               | 5        |                                                          | Diplomas en Beroepsertifikate            |                                                                                                                                       |
| VOORTGESETTE-ONDERWYS-EN-OPLEIDINGSERTIFIKATE |          |                                                          |                                          |                                                                                                                                       |
| 12                                            | 4        | VOORTGESETTE<br>-ONDERWYS-<br>EN-<br>OPLEIDINGS-<br>BAAN | Skool / Kollege / Ander opleiding        | Inhoud meer gediversifiseerd ten einde vir spesifieke leer- of beroepskeuses voorsiening te maak.                                     |
| 11                                            | 3        |                                                          | Skool / Kollege / Ander opleiding        |                                                                                                                                       |
| 10                                            | 2        |                                                          | Skool / Kollege / Ander opleiding        |                                                                                                                                       |
| ALGEMENE-ONDERWYS-EN-OPLEIDINGSERTIFIKATE     |          |                                                          |                                          |                                                                                                                                       |
| 9                                             | 1        | ALGEMENE-<br>ONDERWYS-EN-<br>OPLEIDINGS-<br>BAAN         | Senior Fase                              | Leerinhoud meer leerarea-gerig aangesien leerders opgelei word vir die arbeidsmag, inrigtings vir verdere studie en die volwasse lewe |
| 8                                             |          |                                                          |                                          |                                                                                                                                       |
| 7                                             |          |                                                          |                                          |                                                                                                                                       |
| 6                                             |          |                                                          | Intermediêre Fase                        | Onderrig en leer hoofsaaklik geïntegreerd, maar beweeg in die rigting van leerareas.                                                  |
| 5                                             |          |                                                          |                                          |                                                                                                                                       |
| 4                                             |          |                                                          |                                          |                                                                                                                                       |
| 3                                             |          |                                                          | Begrondings Fase                         | Onderrig en leer ten volle geïntegreerd. Min of geen onderskeid tussen die leerareas.                                                 |
| 2                                             |          |                                                          |                                          |                                                                                                                                       |
| 1                                             |          |                                                          |                                          |                                                                                                                                       |
| R                                             |          |                                                          | Voorskools                               |                                                                                                                                       |

### **2.6.2.2 Nasionale Kwalifiseringsraamwerkvlakke**

Die Nasionale Kwalifiseringsraamwerk bestaan uit agt kwalifikasievlakke. Na voltooiing van 'n spesifieke vlak word 'n kwalifikasie verwerf.

### **2.6.2.3 Fases in die Kwalifiseringsraamwerkvlakke**

Die kwalifiseringsraamwerkvlakke word verder in fases verdeel. Vlak 1 bestaan byvoorbeeld uit vier fases. Leerders wat Graad 9 voltooi sal 'n Algemene-Onderwys-en-Opleidingsertifikaat ontvang, terwyl leerders wat voldoende krediete vir Vlakke 2 en 3 verwerf het, 'n kredietgebaseerde sertifikaat van die verskaffer van die onderwys en/of opleiding sal ontvang. Vlak 4 sal nasionaal gesertifiseer word deur die verwerwing van 'n Voortgesette-Onderwys-en-Opleidingsertifikaat.

### **2.6.3 Die kurrikulumraamwerk van die Voortgesette-Onderwys-en-Opleidingsbaan**

Die kurrikulumraamwerk van die Voortgesette-Onderwys-en-Opleidingsbaan dien as gids vir:

- verdere ontwikkeling van programme en materiaal;
- doelwitte en beginsels vir kurrikulumontwikkeling in die Voortgesette-Onderwys-en-Opleidingsbaan;
- organisering van onderrig en leergeleenthede; en
- die raamwerk waarbinne assessering van uitkomste sal plaasvind.

Hierdie elemente sal met inagneming van die *National Curriculum Framework for Further Education and Training – Discussion Document* (NDE, 1998b) en die *Green Paper on Further Education and Training* (NDE, 1998a) bespreek word.

### **2.6.3.1 Die omvang van die Voortgesette-Onderwys-en-Opleidingsbaan**

Die Voortgesette-Onderwys-en-Opleidingsbaan bestaan uit alle programme van Nasionale Kwalifiseringsraamwerk-vlakke 2 tot 4, of die ekwivalent van grade 10 tot 12 in die skoolstelsel en N1, N2 en N3 in tegniese kolleges (kyk 2.6.2.1 & Tabel 2.4) (NDE, 1998c:6). Toegang tot die Voortgesette-Onderwys-en-Opleidingsbaan word verkry deur die Algemene-Onderwys-en-Opleidingsertifikaat wat verwerf word op NKR-vlak 1 of deur middel van vroeëre leer (*recognition of prior learning – RPL*). Gesertifiseerde uitgange vind plaas op elk van die NKR-vlakke 2, 3 en 4.

### **2.6.3.2 Die doel van Voortgesette-Onderwys-en-Opleidingsbaan**

Die Voortgesette-Onderwys-en-Opleidingsbaan het as doelwit die verskaffing van hoë-kwaliteit onderrig en opleiding in 'n wye verskeidenheid van leeropsies wat leerders sal toerus met die kennis, vaardighede, houdings, waardes en bevoegdhede wat hulle as individue en lede van die gemeenskap mag benodig ten einde ekonomies produktief te funksioneer (vergelyk ook SA, 1998a:3; SA, 1998b:1 & NDE, 1999b:2)

### **2.6.3.3 'n Nuwe kurrikulumraamwerk**

Die term kurrikulum verwys na al die onderrig-leergeleenthede wat plaasvind in leerinstansies (bv. skole). Dit omsluit die doelstellings en doelwitte van die onderwysstelsel, die leerinhoud wat onderrig word, die vaardighede wat aangeleer word, onderrig- en leerstrategieë, assessering en evaluering, asook hoe dit aan die behoeftes van die gemeenskap en leerders voldoen (vergelyk ook ANC, 1994a; ANC, 1994b).

Gesien in die huidige sosiale, ekonomiese en politiese konteks van Suid-Afrika word 'n geherstrukturerde Voortgesette-Onderwys-en-Opleidingsbaan benodig en gevolglik kurrikula, programme en kwalifikasies. Die leerder van vandag bevind homself/haarself in 'n vinnig veranderende wêreld waarin vaardighede en kennis

relatief gou van nul en gener waarde word. Die werksplek van vandag word gekenmerk deur internasionale mededinging, kulturele diversiteit en tegnologiese- en bestuursprosesse wat kritiese denke, probleemoplossing en kommunikasievaardighede vooropstel. Gevolglik is dit belangrik dat leerders blootgestel word aan 'n kurrikulum wat op hierdie vaardighede konsentreer. Dit word al hoe belangriker dat die kurrikulum moet wegbeweeg van die tradisionele skeidslyne tussen akademiese en toegepaste leer, teorie en praktyk, en kennis en vaardighede. 'n Nuwe gebalanseerde benadering wat aanpasbare toegang tot verdere onderrig en lewenslange leer, hoër onderwys en produktiewe indiensname in verskillende beroepskontekste verleen, is nodig. Volgens die Witskrif oor Onderwys en Opleiding (1995) is die sleutel tot sukses vir 'n geïntegreerde benadering vir onderwys en opleiding die Voortgesette-Onderwys-en-Opleidingsbaan. Deur die implementering van 'n geïntegreerde benadering tot onderwys en opleiding sal leerders die geleentheid hê om die basiese akademiese kennis en vaardighede in verhouding tot die middel- en hoëvlakvaardighede wat benodig word vir die werksplek en hoër onderwys, te leer. Leerders sal gestimuleer en bemagtig word ten einde die verlangde kennis, vaardighede, waardes en bevoegdhede te verkry en toe te pas in 'n vinnig veranderende sosiale, politiese en ekonomiese omgewing.

#### **2.6.3.4 Die organisasieraamwerk van die Voortgesette-Onderwys-en-Opleidingsbaan-kurrikulum**

Die Nasionale Kwalifiseringsraamwerk verskaf die organisasieraamwerk vir die ontwikkeling van 'n geïntegreerde Voortgesette-Onderwys-en-Opleidingsbaan wat onder meer sal verseker dat:

- uitkomste nasionaal erken word;
- 'n enkele kwalifikasiesisteem beliggaam word in die Suid-Afrikaanse Kwalifikasie-owerheid;

- mobiliteit tussen onderrig en opleiding en die verskillende sektore van die arbeidsmark heers;
- krediete geakkumuleer en oorgedra kan word;
- vroeëre leer erken word en tot die verwerwing van krediete sal lei.

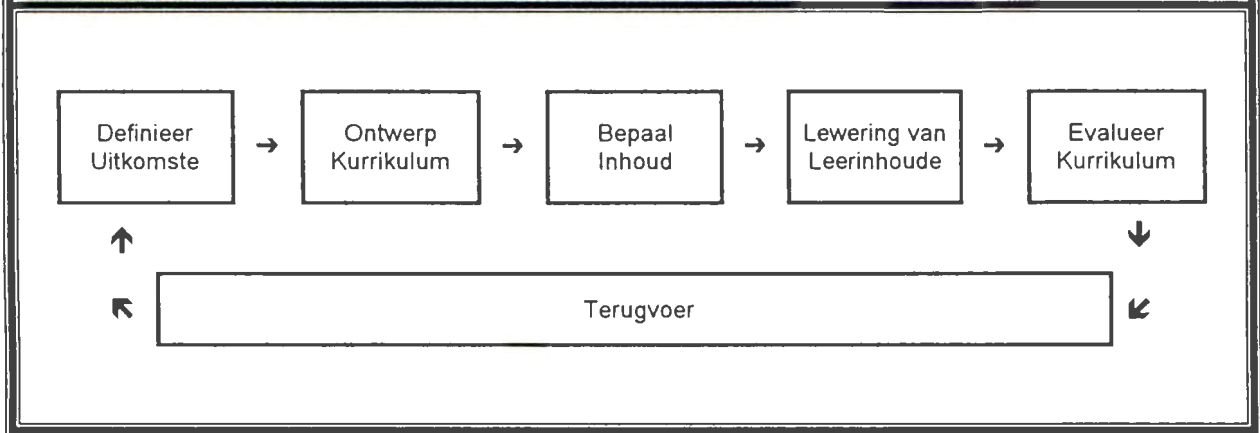
#### (a) Kurrikulumontwikkeling

Sleutelfases in die kurrikulumontwikkelingsproses behels:

- **Identifisering van uitkomste** – gebaseer op die behoeftes van die leerders, die sistematiese verkryging van kennis en vaardighede en die eise van die gemeenskap en die arbeidsmark.
- **Ontwerp** – die ontwikkeling en waardering van riglyne vir die identifisering van uitkomste, asook die seleksie en strukturering van leerinhoud.
- **Bepaling van leerinhoud** – leerinhoude sal geselekteer en gestruktureer word in oorleg met die verlangde leeruitkomste en die ontwikkelingsvlak van die leerder. Kennis, vaardighede en waardes moet gebalanseer word en alle uitkomste moet die kritiese uitkomste reflekteer.
- **Lewering** – die lewering van leerinhoud sal geskied in terme van die implementering van uitkomsgebaseerde leer- en onderrigaktiwiteite.
- **Evaluering** – van programme en kurrikula sal gekoppel wees aan kontinue kurrikulumvernuwing en innovasie.

Die verwantskap tussen hierdie fases word in figuur 2.5 uitgebeeld.

**Figuur 2.5**  
**Fases van die kurrikulumontwikkelingsproses (NDE, 1998b:19)**



### (b) Programontwikkeling

Programontwikkeling vind plaas wanneer die opvoeders, ouers, gemeenskap, besigheid en leerders die kurrikulumraamwerk interpreteer en nasionaal geregistreerde eenheidstandaarde saamstel. Eenheidstandaarde bestaan uit logies samehangende vaardighede, binne en oor vakke heen. Programme word ontwikkel ten einde die leerders en opvoeders se aktiwiteite só te rig dat die gestelde uitkomste bereik word.

Die volgende stappe moet gevolg word met die ontwikkeling van programme:

- Besluit oor die doelstellings en die uitkoms(te) van die program;
- Ontwerp die program holisties deur die aanduiding van die bevoegdhede, d.i. die kennis, vaardighede en houdings;
- Identifiseer die leerinhoud wat ingesluit gaan word en selekteer die eenheidstandaard;
- Vul die spesifieke uitkomste aan ten einde programuitkomste te bereik;
- Selekteer 'n geskikte onderrigmodel;



- Besluit oor die minimum voorafkennis, vaardighede en houdings benodig vir die program, ingesluit vroeëre leer;
- Besluit oor die tipe assessering;
- Beplan vir die bronne benodig gedurende die lewering van die program.

### **(c) Leerareas (*learning areas*)**

Die agt leerareas van die Algemene-Onderwys-en-Opleidingsbaan hou verband met die kritieke uitkomst en is afgelei van die Suid-Afrikaanse Kwalifikasie-owerheid se twaalf leervelde (kyk 2.6.2) (NDE, 1997c:12). Die tradisionele skoolvakke is nou geïntegreer vir die Algemene-Onderwys-en-Opleidingsbaan. Ten einde die verhouding tussen die kritieke uitkomst en die leerareas aan te toon, is 'n rasionaal vir elke leerarea ingesluit ten einde te verklaar waarom die leerarea as belangrik vir die kurrikulum beskou word, wat die essensiële elemente van die leerveld konstitusioneel en hoe die leerveld sal bydra tot die bereiking van die kritieke uitkomst (NDE, 1997c:12). Die tradisionele kurrikulum word vervang met Kurrikulum 2005, wat stelselmatig geïmplementeer word vanaf Grade 1 tot 9. Die integrasie van kennis is een van die grondbeginsels van Kurrikulum 2005. In die tradisionele bedeling was daar duidelike skeidslyne tussen akademiese en toegepaste kennis en teorie en praktyk. Die nuwe kurrikulum fokus op agt leerareas wat geïdentifiseer is as die basis van onderwys tot en met die Voortgesette-Onderwys-en-Opleidingsbaan. Hierdie leerareas inkorporeer die bestaande vakke (nou genoem fokusse) en stel nuwe vakke, bv. Tegnologie, bekend (NDE, 1997a:14-15; NDE, 1997c:8; NQF Supplement, 1997:2-3).

Die Voortgesette-Onderwys-en-Opleidingsbaan bestaan uit twaalf organiserings-terreine of leerareas (*organising fields*) wat deur die Suid-Afrikaanse Kwalifikasie-owerheid geïdentifiseer is (SA, 1997a:56). Hierdie leerareas is gebaseer op die integrasie van fundamentele dissiplines en studie areas, asook op die identifisering

van sleutel beroepseenhede (NDE, 1998a: 36; NDE, 1998b:15) en word verder onderverdeel in leerfokusse (die tradisionele skoolvakke) (GICD, 1996:8; NDE, 1998b:16). Die twaalf leerareas sal as basis dien vir die organiseringsraamwerk vir die ontwikkeling van kurrikula, programme en kwalifikasies (NDE, 1998b:16). Die leerinhoud van die Voortgesette-Onderwys-en-Opleidingsbaan kan as “*explanatory content*” beskryf word (NDE, 1996a:27). Die leerareas van die Algemene-Voortgesette-Onderwys-en-Opleidingsbaan word in tabel 2.2 saamgevat.

**Tabel 2.2**

**Leerareas van die Algemene- en Voortgesette-Onderwys-en-Opleidingsbane**  
(NDE, 1997a:14-15; NDE, 1998b:16)

| <b>ALGEMENE-ONDERWYS-EN-OPLEIDINGSBAAN</b>                   |
|--------------------------------------------------------------|
| Fisiese en Natuurwetenskappe                                 |
| Menslike en Sosiale Wetenskappe                              |
| Kuns en Kultuur                                              |
| Wiskundige Geletterdheid, Wiskunde en Wiskundige Wetenskappe |
| Ekonomiese en Bestuurswetenskappe                            |
| Taal, Geletterdheid en Kommunikasie                          |
| Lewensoriëntering, Persoonlike en Sosiale Ontwikkeling       |
| Tegnologiese Wetenskappe                                     |
| <b>VOORTGESETTE-ONDERWYS-EN-OPLEIDINGSBAAN</b>               |
| Landbou en Natuurbewaring                                    |
| Kuns en Kultuur                                              |
| Besigheids-, Handels- en Bestuurstudies                      |
| Kommunikasiestudies en Taal                                  |
| Onderwys, Opleiding en Ontwikkeling                          |
| Vervaardiging, Ingenieurswese en Tegnologie                  |
| Menslike en Sosiale Studies                                  |
| Wette, Militêre-wetenskap en Sekuriteit                      |
| Gesondheidswetenskap en Sosiale Dienste                      |
| Fisiese, Wiskundige, Rekenaar- en Lewenswetenskappe          |
| Dienste                                                      |
| Fisiese Beplanning en Konstruksie                            |

#### **(d) Eenheidstandaarde (*unit standards*)**

Eenheidstandaarde word omskryf as '*a nationally registered statement of desired education and training outcomes and their associated performance.*' Die doel van eenheidstandaarde is die begeleiding van:

- die leerder ten opsigte van die uitkomste wat geassesseer gaan word;
- die assesseerder ten opsigte van die kriterium wat gebruik gaan word;  
en
- die opvoeder ten opsigte van die voorbereiding van die leermateriaal wat die leerder benodig om die uitkomste te bereik (NDE, 1998b:17).

#### **(e) Kwalifikasies**

In die dokument getiteld *Green Paper on Further Education and Training* verklaar die NDE (1998a:37-38) dat die huidige sisteem van Voortgesette-Onderwys-en-Opleidingskwalifikasies en -programme wat deur skole en kolleges voorsien word, leerders nie voorberei vir die eise van sukses in verdere leer en/of vir produktiewe arbeid nie: "*FET programmes provided by schools are too constrained by narrow educational concerns and too general, offering little or no specialisation. On the other hand, programmes offered by present technical colleges are too narrow and specialised, and do not equip learners adequately for the social, economic and cultural changes they will face in the course of their lives.*" Die huidige leerprogramme, kurrikula en kwalifikasies word tans ondersoek ten einde te verseker dat daar aan die eise van die Voortgesette-Onderwys-en-Opleidingsbaan voldoen word. Verder moet die Voortgesette-Onderwys-en-Opleidingsbaan 'n breë spektrum van leer-programme en kwalifikasies bied (NDE, 1998a:36-38).

Die Suid-Afrikaanse Kwalifikasie-owerheid beskou 'n kwalifikasie as (NDE, 1998a:37-38; SA, 1997a:58-59):

- 'n beplande kombinasie van leeruitkomste met die doel om leerders met 'n toegepaste vaardigheid en basis vir verdere leer toe te rus;
- 'n toevoeging tot die waarde van die leerder in terme van persoonsverryking, statusverlening, erkenning, lisensiëring, die verbetering van bemarkbaarheid en indiensname asook die ontsluiting van addisionele onderrig en opleiding;
- voordelig vir die gemeenskap in terme van burgerskap, die verhoging van ekonomiese en sosiale produktiwiteit, die verskaffing van professionele en bekwame persone, asook die aanspreek en transformering van ongelykhede;
- in lyn met die doelstellings van die Nasionale Kwalifiseringsraamwerk, insluitend die bevordering van leerdertoegang, -mobiliteit en – progressie, asook die voorsiening van kwaliteit onderrig en opleiding;
- te beskik oor beide spesifieke en kritiese uitkomste wat leer promoveer; en
- internasionaal vergelykbaar.

Hierdie kwalifikasies bestaan, volgens die Suid-Afrikaanse Kwalifikasie-owerheid, uit drie komponente, naamlik fundamentele leer (*fundamental learning*), kernleer (*core learning*) en verkose leer (*elective learning*). Die drie vorme van voorgestelde leer, wat nodig is ten einde bepaalde Voortgesette-Onderwys-en-Opleidingsbaan-kwalifikasies te verwerf, word deur tabel 2.3 voorgestel.

Kwalifikasies wat op die Nasionale Kwalifiseringsraamwerk geregistreer is, sal toegeken word sodra 'n leerder genoeg krediete vir relevante eenheidstandaarde verwerf het. Die bemeestering van uitkomste, soos gespesifiseer in die eenheid-

Tabel 2.3

Komponente van kwalifikasies volgens die Suid-Afrikaanse Kwalifikasie-owerheid en die voorgestelde Voortgesette-Onderwys-en-Opleidingsbaan-kwalifikasies (NDE, 1998a:39;41)

## KWALIFIKASIEKOMPONENTE

| FUNDAMENTELE LEER                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             | KERNLEER                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            | VERKOSE LEER                                                                                                                                                                                                                      |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| vorm die basis benodig vir onderrig, opleiding of verdere leer ten einde die kwalifikasie te verwerf                                                                                                                                                                                                                                          | verpligte leer in situasies kontekstueel relevant tot die betrokke kwalifikasie                                                                                                                                                                                                                                                                                                     | geselekteerde addisionele krediete op 'n vlak soos gespesifiseer deur die Nasionale Kwalifiseringsraamwerk ten einde te bepaal dat die doel van die kwalifikasie bereik word                                                      |
| <p>Kenmerkend:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>kommunikasie en taal uitkomste / vaardighede</li> <li>die gebruik van wiskundige, tegnologiese en lewenswetenskaplik-verwante uitkomste / vaardighede</li> <li>gebruik van kritiese uitkomste vaardighede</li> <li>gebruik van lewensvaardighede, bv. vermoë om te leer.</li> </ul> | <p>Kenmerkend:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>teoretiese kennis verwant aan die kwalifikasieveld op die verlangde vlak</li> <li>verwante konteks van die kwalifikasie, bv: <ul style="list-style-type: none"> <li>die ekonomie</li> <li>werkstrukture</li> <li>omgewingsake</li> </ul> </li> <li>praktiese toepassing van die teorie in die kwalifikasieveld</li> </ul> | <p>Spesialisering:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>uitkomste / vaardighede verwant aan gespesialiseerde velde</li> <li>uitkomste / vaardighede wat die kern uitbrei deur die verskaffing van beroepsrigting</li> </ul> |

## VOORGESTELDE VOO-KWALIFIKASIES

|                                             |                  |                                                                        |
|---------------------------------------------|------------------|------------------------------------------------------------------------|
| Kommunikasie<br>Wiskundige<br>Geletterdheid | 12 Leervelde     | Vakke wat die kern<br>verbreed of buite die<br>bestek van die kern val |
| Kies 2 – 3 vakke                            | Kies 2 – 3 vakke | Kies 1 tot 2 vakke                                                     |
| VOLDOEN AAN DIE VEREISTES VIR HOËR ONDERWYS |                  |                                                                        |

standaard, lei tot die verwerwing van krediete. Een krediet sal vir elke 10 ure idiële tyd (*notional time*) toegeken word. Die idiële tyd verwys na die geskatte gemiddelde tyd wat 'n gemiddelde leerder sal neem ten einde 'n spesifieke uitkoms van die eenheidstandaard te bemeester. Die geakkumuleerde krediete sal lei tot die toekenning van 'n kwalifikasie. 'n Totaal van 120 of meer krediete is nodig vir die registrering van 'n kwalifikasie op Nasionale Kwalifiseringsraamwerk-vlakke 1 tot 4, met 'n subminimum van 72 krediete wat verwerf word op, of hoër as die vlak waarop die kwalifikasie geregistreer is (SA, 1997a:59). Hierdie 120 krediete sal verdeel word in die drie kategorieë van leer soos hierbo genoem. Die minimum krediete wat 'n leerder in Nasionale Kwalifiseringsraamwerk-vlakke 2 tot 4 moet verwerf is 72, waarvan 'n minimum van 20 krediete uit Kommunikasie en Taal, en 'n minimum van 16 krediete uit Wiskunde, Tegnologie en ander Lewenswetenskaplike uitkomst opgebou moet word. Hierdie minimum van 36 krediete vorm deel van fundamentele leer (NDE, 1998a:38-41).

Die struktuur van leerprogramme en kwalifikasies in die Voortgesette-Onderwys-en-Opleidingsbaan sal opgemaak word uit 'n kombinasie van fundamentele, kern- en verkose leer. Die benadering tot die samestelling van leerprogramme en kwalifikasies is een van aanpasbaarheid. Die keuses wat leerders kan uitoefen ten opsigte van leerprogramme en kwalifikasies moet slegs beperk word deur die behoefte aan verband, voldoende diepte van leer, en die vereistes van beroep en/of hoër en verdere leer. Die ontwikkeling van kwalifikasies, leerprogramme en kurrikula is 'n tweeledige proses, waar die ontwikkeling en registrasie van kwalifikasies, eenheidstandaarde, kurrikulumraamwerke, leerprogramme en leermateriaal deur die Suid-Afrikaanse Kwalifikasie-owerheid geakkrediteerde *National Standards Bodies* (NSB) en die *Standards Generating Bodies* (SGB) onderskeidelik sal plaasvind (NDE, 1998a:41-44).

#### **(f) Sertifisering**

Assessering is primêr die verantwoordelikheid van die Voortgesette-Onderwys-en-Opleidingsbaan-inrigtings (bv. skole en tegniese kolleges). Ter wille van integriteit



en vergelykbaarheid moet eksterne monitering en moderering geskied. Assessering van sleutelsertifiseringspunte, bv. Nasionale Kwalifiseringsraamwerkvlakke 2, 3 en 4, sal ekstern geadministreer word ten einde te verseker dat nasionale standarde en internasionale vergelykbaarheid gehandhaaf word. Dit sal plaasvind vanaf die implementering van Kurrikulum 2005 in die Voortgesette-Onderwys-en-Opleidingsbaan.

Kredietgebaseerde sertifikate sal deur die verskaffers van die onderrig of opleiding uitgereik word en op Nasionale Kwalifiseringsraamwerkvlakke 2 en 3 deur die Suid-Afrikaanse Kwalifikasie-owerheid geakkrediteer word. Krediete wat op Nasionale Kwalifiseringsraamwerkvlakke 2 en 3 geakkumuleer word, sal deur die Suid-Afrikaanse Kwalifikasie-owerheid op hul databasis ingevoer word. Op Nasionale Kwalifiseringsraamwerkvlak 4 sal 'n nasionale sertifikaat deur die Departement van Onderwys en geakkrediteer deur Suid-Afrikaanse Kwalifikasie-owerheid, in die vorm van 'n Voortgesette-Onderwys-en-Opleidingssertifikaat, uitgereik word.

#### **(g) Menslike hulpbronontwikkeling**

Voortgesette-Onderwys-en-Opleidingsbaan-opvoeders moet opgelei word in die Uitkomsgebaseerde Onderwysbenadering van onderrig en leer. Die volgende metodes kan aangewend word om indiensopleiding aan opvoeders te verskaf:

- Die 'roterende-cum-bemagtigingsmodel' – as basis het hierdie model die deurlopende opleiding van provinsiale en distrikskurrikulum-beamptes, asook opvoeders in die metodologie van kurrikulum-ontwikkeling. Klein groepies opvoeders word dan met behulp van 'kurrikulummentors' opgelei.
- Die kaskade-model – waar opleiding onder die toesig, en met behulp van, 'kurrikulummentors' geskied wat in die vorige rondte van opleiding opgelei is. Die persone wat nou opgelei word, dien dan weer as 'kurrikulummentors' in die volgende periode van opleiding.

## **2.6.4 Kenmerkende elemente van die Uitkomsgebaseerde Onderwysmodel in die Voortgesette-Onderwys-en-Opleidingsbaan**

### **2.6.4.1 'n Uitkomsgebaseerde benadering**

In 'n uitkomsgebaseerde benadering word gefokus op dit wat leerders moet ken en kan doen. Die beginpunt van 'n uitkomsgebaseerde benadering is die bedoelde resultate van leer (kennis, vaardighede en waardes) eerder as 'n lys van leerinhoud wat geleer moet word. Uitkomsgebaseerde benadering fokus nie net op dit wat geleer moet word nie, maar ook op die proses van hoe geleer word. Die benadering poog nie net om die algemene kennis van leerders te verhoog nie, maar ook om kritiese denke, vaardighede, houdings en begrip te bevorder. Verlangde uitkomst word in eksplisiete stellings weergegee, wat die leerprogramme en die assessering van die uitkomst rig. Uitkomsgebaseerde benadering word deur twee soorte uitkomst gerig, naamlik kritieke uitkomstes en spesifieke uitkomstes (Bisseker, 1999:36-37; Spady & Schleich, 1999:24; GICD, 1996:7; MacMillan, 1997:3; NDE, 1997a:8-9;; Van der Horst & McDonald, 1998:18-21; Van der Walt, 1997:10).

### **2.6.4.2 Kritieke uitkomst (*critical outcomes*)**

Kritieke uitkomst word omskryf as die breë, generiese en kruis-kurrikulêre uitkomst wat sal verseker dat leerders die nodige kennis, vaardighede en waardes bekom wat hul sal help om hulle eie, hul familie, hul gemeenskap en nasie se sukses te bevorder. Hierdie uitkomst is algemeen geldend vir alle leerareas en alle leer moet afgestem wees op die bereiking van hierdie kritieke uitkomst (NDE, 1997h:3-4; Curriculum 2005 Supplement, 1997:2-3; EIC, 1997:9-11; GICD, 1996:7-8; NDE, 1997c:10-12; NDE, 1998a:35). Die Suid-Afrikaanse Kwalifikasie-owerheid het sewe kritieke uitkomst en vyf addisionele uitkomst wat ontwikkeling ondersteun, aanvaar (kyk tabel 2.4) (NDE, 1997h:3-4; GICD, 1996:8; NDE, 1997a:16; NDE, 1997c:10-12; NDE, 1998a:35). Die sewe kritieke uitkomst, wat 'n wye verskeidenheid van bevoegdhede insluit, verteenwoordig die hoogste eise waaraan 'n leerder moet voldoen wanneer hy/sy die skool verlaat.



**Tabel 2.4**

**Kritieke en Ontwikkelingsuitkomst (NDE, 1998a:35)**

### **KRITIEKE UITKOMSTE**

**1. PROBLEEMOPLOSSINGSVAARDIGHEDE**

Probleemidentifisering en –oplossing deur gebruik te maak van kritiese en kreatiewe denke ten einde tot verantwoordelike besluitneming te kom.

**2. GROEPWERK**

Effektiewe samewerking met ander as lid van 'n groep, organisasie of gemeenskap.

**3. VERANTWOORDELIKHEIDSVAADIGHEDE**

Organiseer en bestuur aktiwiteite op 'n verantwoordelike wyse.

**4. NAVORSINGSVAARDIGHEDE**

Die versameling, organisering, analisering en kritiese evaluering van inligting.

**5. KOMMUNIKASIEVAARDIGHEDE**

Effektiewe kommunikasie deur middel van wiskundige-, visuele- en/of taalvaardighede deur gebruik te maak van verbale en/of nie-verbale aanbiedings.

**6. TEGNOLOGIESE EN OMGEWINGSGELETTERDHEID**

Effektiewe en kritiese gebruik van wetenskap en tegnologie met inagneming van die verantwoordelikheid ten opsigte van die omgewing en die gesondheid van ander.

**7. ONTWIKKELING VAN MAKRO-VISIE**

Demonstreer begrip vir die bestaan van die wêreld as deel van 'n stel verwante sisteme deur in te sien dat probleemoplossing nie in isolasie bestaan nie.

### **ONTWIKKELINGSUITKOMSTE**

Ten einde die persoonlike ontwikkeling van elke leerder en die sosiale en ekonomiese ontwikkeling van die gemeenskap te maksimeer, moet dit die onderliggende doel van elke leerprogram wees om die leerder bewus te maak van die belangrikheid van:

**1. LEERVAARDIGHEDE**

Besinning oor en verkenning van 'n verskeidenheid van strategieë wat tot effektiewe leer aanleiding sal gee.

**2. BURGERSKAP**

Deelname as 'n verantwoordelike burger in die lewe en aktiwiteite van die plaaslike, nasionale en wêreldgemeenskappe.

**3. KULTURELE EN ESTETIESE BEGRIP**

Kulturele en estetiese sensitiwiteit in 'n breë sosiale konteks.

**4. BEROEPSVAARDIGHEDE**

Die verkenning van onderwys- en beroepsgeleenthede.

**5. ENTREPRENEURSKAP**

Die ontwikkeling van entrepreneursvaardighede.

#### **2.6.4.3      Spesifieke uitkomst (*specific outcomes*)**

Spesifieke uitkomst beskryf die kennis, vaardighede, waardes en gesindhede wat van leerders in 'n spesifieke leerarea en op 'n spesifieke Nasionale Kwalifiserings-raamwerkvlak verwag word. Dit verwys na die spesifikasies waaraan leerders moet kan voldoen aan die einde van 'n leergeleentheid. Hierdie uitkomst is generies, maar konteksgebonde en word hiërargies georden. Verder dien hulle as kriteria (d.i. onderwys- en opleiding-standaarde) waarteen leerders se vordering gemeet word (NDE, 1997h:4; GICD, 1996:9; MacMillan, 1997:4; NDE, 1996c:68; NDE, 1997a:17).

In elke leerarea beskryf die spesifieke uitkomst wat leerders veronderstel is om te kan doen in die verskillende leervlakke van die onderskeie leerareas. Differensiasie ten opsigte van die verskillende leërfases sal hanteer word deur verskillende vlakke van kompleksiteit in die prosesse waarby die leerders betrokke raak, asook in die aard van die demonstrasie wat leerders sal moet aanwend ten einde te toon dat die uitkomst bereik is (NDE, 1997c:12). Die spesifieke uitkomst vir die leerarea Ekonomiese en Bestuurswetenskappe word in tabel 3.1 getoon (kyk 3.3.5).

#### **2.6.4.4      Onderrig en leer vanuit 'n Uitkomsgebaseerde Onderwysbenadering**

Die Uitkomsgebaseerde Onderwysbenadering is gebaseer op die beginsel dat alle leerders kan leer en presteer, en dat dit die taak van die opvoedkundige instelling, hetsy die skool, tegniese kollege of privaatverskaffer is om leerders te begelei tot die bereiking van hulle volle potensiaal. Gesien in hierdie konteks is die leerder die fokus van die leeraktiwiteit en die onderwyser die fasiliteerder. Die klem val dus op leer-deur-doen, leer hoe om te leer, leer deur ervaring en beleving en die gebruik van belangrike kontekstuele inligting vir analisering. Die leerder word gaandeweg verantwoordelik vir sy/haar eie leer en vordering, gemotiveer deur die terugvoer op en positiewe kommentaar ten opsigte van die waarde van hul leerpogings (vergelyk Anon., 1996:6; NDE, 1998b:10-11).

In hierdie gedeelte word gefokus op die algemene kenmerke wat 'n uitkomsgebaseerde benadering ten opsigte van onderrig en leer toon. Hierdie kenmerke hou besliste implikasies in vir die klaskamer en kan soos volg saamgevat word (NDE, 1997c: 1-20; NDE, 1997d:1-12):

- Onderrigbenaderings is gefundeer op die konstruktivistiese leerteorie. Nuwe kennis moet by voorkennis aansluit ten einde nuwe kennisstrukture te skep. Nuwe kennis word deur aktiewe betrokkenheid of ervaring opgedoen.
- Deur 'n progressie vanaf die konkrete denkvlakke, na die semi-abstrakte na die abstrakte denkvlakke, vind die ontwikkeling van die leerder se kognitiewe, affektiewe en psigomotoriese kennis en/of vaardighede plaas. Vraagstelling op verskillende kognitiewe vlakke moet geïmplementeer word en 'n verskeidenheid van denkstrategieë moet geakkomodeer word. Die leerder se houding moet ontwikkel word vanaf 'n houding wat onmiddellike bevrediging eis en emosionele reaksies insluit na 'n volwasse houding wat daarop neerkom dat die persoon kan wag en dat rasionele optrede volg.
- Ten einde leerders te motiveer en ondersteun moet 'n vriendelike klaskameratmosfeer geskep en gehandhaaf word.
- Koöperatiewe werk word sterk beklemtoon. Tog moet 'n balans gehandhaaf word tussen klas-, groep- en individuele werk.
- 'n Holistiese benadering deur 'n verskeidenheid van aktiwiteite moet gevolg word. Die insluiting van multi-media onderrig-leerpakette moet bydra tot die skep van outentieke kontekste. 'n Tematiese benadering kan integrering vergemaklik. Spanonderrig word ook aangemoedig.
- Gestelde uitkomst moet verband hou met relevante lewensituasies.

- Leerervarings moet gebaseer wees op selfontdekking, probleemoplossing, herhaling en memorisering. Kommunikasie op alle vlakke word aangemoedig.
- Multi-kulturele perspektiewe moet neerslag vind in die klaskamer.
- Ten einde onderrig te ondersteun is effektiewe klaskamerbestuur nodig.

Die beginsels soos hierbo uiteengesit, asook die feit dat spesifieke uitkomste deur kritieke uitkomste gerig word, beteken dat leer op die verkryging van sekere vaardighede, kennis, waardes en houdings eerder as slegs die memorisering van feite gerig sal wees. Die vermoë om as lid van 'n groep te funksioneer, probleme op te los, effektief te kan kommunikeer e.d.m. vereis die beoefening van sodanige aktiwiteite. Na aanleiding van deurlopende assessering moet bedrewendheidsvlakke gedurig verfyn en aangepas word. Bogenoemde vereistes beklemtoon die volgende:

- Aktiewe leer waar leerders idees en benaderings tot leer kan ondersoek en vaardighede kan beoefen.
- Koöperatiewe en individuele leerkontekste waar leerders vaardighede kan ontwikkel om individueel of as lid van 'n groep saam te werk.
- Formatiewe evaluering.
- Die integrering van teorie en praktyk in taakopdragte ten einde klaskameronderrig en leer met die breër gemeenskap te koppel (vergelyk NDE, 1996b:37).

Die Kurrikulumraamwerk vir Algemene-Onderwys-en-Opleidingsbaan en Voortgesette-Onderwys-en-Opleidingsbaan (NDE, 1996b:45-51), verskaf 'n verskeidenheid van voorbeelde wat moontlik as geskikte onderrigmetodes kan dien ten einde die spesifieke en uiteindelik die kritieke uitkomst te bereik. Om die kritieke uitkomst wat groepwerk vereis te bereik, kan die volgende wyses van onderrig gebruik word (NDE, 1996b:46):

- Onderrig in luister en refleksietegnieke
- Onderrig in probleemoplossingstrategieë
- Gebruik van koöperatiewe spanne en portuuronderrig
- Identifisering en effektiewe benutting van sterk individuele eienskappe van leerders in groepsverband.

Die onderrig-leerproses kan uiteindelik omskryf word as 'n proses waar 'n verskeidenheid aktiewe, deelnemende, ondersoekende, koöperatiewe, ondersteunende, leerder-gesentreerde en gedifferensieerde aktiwiteite plaasvind.

Onafhanklike leer, kritiese denke, ondersoek, kreatiwiteit, kenniskonstruksie en heelbrein-leer word deur 'n verskeidenheid van leerstyle aangemoedig *"this means devising strategies and approaches that encourage and validate the contribution of learners. It also means providing educational experiences that develop and extend the learners' interest and enthusiasm along with the capacity for critical reflection"* (NDE, 1996b:53).

Volgens Neethling en Calitz (1998:69) word 'n daadwerklike paradigmaterskuif verlang in denke oor onderrig en leer en die wyse waarop dit binne onderwysverband, georganiseer word. In hoofstukke 4 en 5 sal verdere aandag aan die leerbeginsels en geskikte onderrigmetodes gegee word wat meer spesifiek afgestem sal wees op die Uitkomstgebaseerde Onderwys van Ekonomie.

#### **2.6.4.5      Assessering vanuit 'n Uitkomsgebaseerde Onderwysbenadering**

Die begrippe assessering en evaluering staan naas mekaar in die gesprek oor die vernuwing van onderwys in Suid-Afrika. Scriven (1991:60) beweer dat die begrip assessering ontstaan het in 'n poging om weg te beweeg van die eng siening van evaluering en om meer klem te plaas op die prosesse en metodes wat nie net op meting ingestel is nie.

Volgens Steyn (1985:102) behels meting in onderwysverband die toepassing van 'n meetinstrument om inligting oor leerlingbedrewendheid te verkry en dit kwantitatief, numeries of simbolies uit te druk. Stuart (1985:87-88) stel dat hierdie meting teen 'n voorafgestelde maatstaf geskied. Lien en Lien (1980:7) wys daarop dat hierdie versameling van inligting op beide subjektiewe en objektiewe wyses verkry kan word (vergelyk ook Krüger & Müller, 1987:170; Nitko, 1983:20).

Evaluering aan die anderkant is 'n komplekse en dikwels subjektiewe handeling wat die begrippe meting, toetsing en eksaminering insluit en waartydens verskeie faktore, waaronder gesindhede, vaardighede, waardering ensovoorts, in aanmerking geneem word ten einde tot kwalitatiewe waardebeoordeling te kom. (vergelyk Anon, 1991:284; De Corte *et al.*, 1976:310; Freysen *et al.*, 1989:35; Hannah & Oosthuizen, 1986:1; Lines, 1988:77; Mager, 1962:8; Piek, 1984:95; Rossouw, 1984:129; Scriven, 1991:139; Steyn, 1985:103; Travers, 1979:422; Wheeler, 1979:267; Wright & Stanbrook, 1986:10).

Evaluering het dus te make met die bepaling van die waarde of meriete van die produk. Tydens evaluering word sekere standaarde of kriteria neergelê waaraan leerders moet voldoen, verder word bepaal of die leerder wel aan die gestelde standaarde of kriteria voldoen en laastens word 'n sintese, as samevatting van die evaluering, verskaf. Evaluering verskil van meting in die opsig dat meting nie gerig is op meriete nie en gevolglik nie 'n totale waardering bied nie. Volgens Geyser (1997a:328) het evaluering, in die Suid-Afrikaanse konteks, verkeerdelik sinoniem geword met die meting van die eindproduk.

NDE (1997d:28-30) dui die verband tussen evaluering en assessering in 'n Uitkomsgebaseerde Onderwysbenadering soos volg aan : *"Assessment involves the process of collecting and interpreting evidence of learning achievement."* , terwyl evaluering omskryf word as die *"process whereby information obtained through assessment is interpreted to make judgements about a learner's competence."*

Die belangrikheid van assessering kan nouliks oorbeklemtoon word en word as 'n integrale deel van onderrig en leer in 'n Uitkomsgebaseerde Onderwysbenadering beskou. Onderrig, leer en assessering word ook nie as afsonderlike komponente van dié didaktiese situasie gesien nie, maar word as interafhanklik van mekaar beskou (NDE, 1998b:31).

Die oorkoepelende doel van assessering in die Voortgesette-Onderwys-en-Opleidingsbaan is om te bepaal of die leerder wel aan die voorafbepaalde uitkomst (beide kritieke en spesifieke) voldoen (kyk 5.3.5.2) d.i. in verhouding tot die leeruitkomst van die eenheidstandaarde wat hulle moet bereik. Assessering het dan twee verwante doelwitte: op makrovlak verskaf assessering betroubare inligting met betrekking tot die leerder se leerbedrewendheid en vaardighede aan werkgewers en aan instansies betrokke by die Hoër-Onderwys-en-Opleidingsbaan; en op mikrovlak verskaf assessering inligting en riglyne aan leerders oor hul leerpogings. In laasgenoemde geval is assessering dan diagnosties en ontwikkelend van aard.

Assessering is deurlopend en formatief deurdat insameling van inligting oor die leerproses plaasvind (kyk 5.3.5.4 & 5.3.5.5). Die onderwyser gebruik dié inligting om moontlike probleemgebiede in die leerproses, asook die vordering van die leerder ten opsigte van die bereiking van die uitkomst, te bepaal. Terselfdertyd is assessering summatief van aard deurdat leerders op bepaalde vlakke geassesseer word ten einde te bepaal of die verlangde uitkomst wel bereik is en of 'n kwalifikasie toegeken kan word al dan nie. Summatiewe assessering is ingestel op die leerproduk wat gelewer moet word na aanleiding van die gestelde uitkomst en verskaf beskrywende of kwalitatiewe inligting oor die leerder se leerproses en

bepaal of die leerder aan die voorafbepaalde uitkomst voldoen (kyk 5.3.5.4) (NDE, 1998a:46; NDE, 1998b:31).

'n Verskeidenheid van metodes word aanbeveel om meer volledige en akkurate inligting oor die leerder te verskaf. Selfassessering en portuurassessering word sterk beklemtoon in hierdie benadering (kyk 5.3.5.6). Die leerervaring is nie beperk tot die ontwikkeling van kennis, vaardighede, houdings en waardes nie, maar sluit assessering in. Die leerders leer om te bepaal of hulself en/of hul mede-leerders aan die gestelde uitkomst voldoen. Samewerking tussen leerders ten einde die gestelde uitkomst te bereik, eerder as om kompetisie-geörienteerd te wees, word aangemoedig. Assessering is nie normgerig nie, maar eerder kriteriumgerig aangesien leerders bepaalde kriteria moet bereik om suksesvolle bemeestering van uitkomst te demonstreer (NDE, 1997h:6-7; EIC, 1996:27; GICD, 1996:10; MacMillan, 1997:5-6; NDE, 1996b:20-21; NDE, 1997a:19; NDE, 1998a:46; NDE, 1998b:31-32).

Die bepaalde voorkennis, ook genoem leer (*prior learning*), waarvoor 'n leerder moet beskik, moet ook geassesseer word. Dit verskaf aan leerders die geleentheid om vir krediete te kwalifiseer sonder om 'n bepaalde leerprogram te deurloop en 'n kwalifikasie in minder as die normale tydsduur te bereik. Verder promoveer dit kontinue leer, ongeag van die konteks waarin dit plaasvind (NDE, 1998b:32-33).

Samevattend kan gestel word dat uitkomsgebaseerde assessering gesien kan word as 'n deurlopende, formatiewe proses wat 'n integrale deel van onderrig en leer uitmaak, en wat van 'n verskeidenheid aanvullende evalueringstegnieke gebruik maak ten einde te bepaal of die leerder as individu of as deel van 'n groep, bepaalde kriteria (uitkomst) bereik het.



#### 2.6.4.6 Die onderliggende beginsels van Uitkomsgebaseerde Onderwys

GICD (1996:5-6), NDE(1996a:52-55) en NDE (1996e:16-21) onderskei tussen twee tipes grondbeginsels wat die Kurrikulumraamwerk vir Algemene- en Voortgesette-Onderwys-en-Opleiding onderlê (vergelyk ook EIC, 1996:15-21; NDE, 1997a:13; NDE, 1998B:12-14).

Die eerste groep beginsels hou verband met die proses van kurrikulumontwikkeling en is afgelei uit die Witskrif oor Onderwys en Opleiding wat in 1995 bekend gestel is. Hierdie beginsels kan kortliks soos volg saamgevat word:

- **Integrasie van teorie en praktyk**

Onderrig en leer moet wegbeweeg van die tradisionele skeidslyne tussen akademiese en toegepaste leer, teorie en praktyk en kennis en vaardighede.

- **Deelname en eienaarskap**

Onderwys en opleiding is die gesamentlike verantwoordelikheid van die skool, ouers, die staat, gemeenskap en die privaatsektor. Sodoende sal daar aan die onderwys- en opleidingsbehoefte van die gemeenskap voldoen word deur 'n proses van "*lifelong learning*".

- **Aanspreeklikheid en deursigtigheid**

Kurrikulumveranderinge is dinamies van aard en moet deur die gemeenskap ondersoek word om te verseker dat die veranderde behoeftes, bevredig word.

- **Bekostigbaarheid, handhawing en kapasiteit**

Een van die dringendste behoeftes is om standarde in agtergeblewe provinsies en skole op die mees koste-effektiewe metode te verbeter. Ten einde verandering te kan handhaaf en kapasiteit te verhoog, moet 'n geïntegreerde proses tot kurrikulum-, onderwyser- en gemeenskaps-

ontwikkeling nagestreef word. Handhawing word verder beïnvloed deur die effektiewe deelname van alle belanghebbende partye en die effektiewe ondersteuning van onderwysers wat verantwoordelik sal wees vir die lewering van leerprogramme in die klaskamer.

- **Samehang met die Nasionale Kwalifiseringsraamwerk**

Die ontwikkeling van 'n kwalifikasieraamwerk, riglyne en leerprogramme gaan hand aan hand en moet deur dieselfde waardes, grondbeginsels, doelstellings en doelwitte onderskryf word.

Die tweede stel beginsels hou verband met die basiese doelstellings van die nuwe kurrikulum en kan soos volg saamgevat word:

- **Menslike hulpbronontwikkeling**

Die onderwys- en opleidingsstelsel moet afgestem wees op die voorbereiding van leerders om aan die eise wat suksesvolle, moderne gemeenskappe aan hul burgers stel, te voldoen. Sodanige gemeenskappe benodig burgers wat:

- goed onderlê is in algemene onderwys;
- 'n behoefte en die vermoë het tot volgehoue leer en om nuwe kennis, vaardighede en tegnologie te ontwikkel;
- mobiel tussen verskillende beroepe kan wees;
- verantwoordelikheid vir persoonlike bedrewendheid kan aanvaar;
- standarde kan stel en bereik;
- koöperatief kan funksioneer.

- **Leerdergesentreerd**

Leerders en hul behoeftes moet die spilpunt van die kurrikulumontwikkelings-proses wees. Verskillende leerstyle en leertempo's moet in ag geneem word en geakkomodeer word in beide die leersituasie asook in die verkryging van kwalifikasies. Leerders moet gemotiveer word deur die verskaffing van positiewe leerervarings en deur respek vir verskillende tale, kulture en persoonlike omstandighede te toon. Leerders moet aangemoedig word om oor hul eie leervordering te besin en om ook die vaardighede te ontwikkel om deur middel van oop benaderings, afstandsonderrig en multimedia-programme te leer.

- **Erkenning van vroeëre leer**

Die eerste stap in die ontwikkeling van 'n leerder-gesentreerde kurrikulum is die erkenning van en die voortbou op vroeëre leer. Hierdie beginsel is bevorderlik vir die leerder se selfwaarde en bedrewendheid. Dit voorkom ook die vermorsing van tyd, energie en bronne.

- **Relevansie en aanpasbaarheid**

Kurrikula moet relevant, gepas en aanpasbaar wees om aan die huidige en toekomstige behoeftes van die individu, gemeenskap, handel en industrie te voldoen. Aanpasbaarheid impliseer dat leerprogramme so ontwikkel sal word, dat leergeleenthede gemaksimeer word en aan leerders die keuse laat van waar, wanneer, wat, hoe en teen watter tempo, geleer sal word. Relevansie dui verder daarop dat basiese inligting en vaardighede met betrekking tot dwelms, VIGS, menseregte, bewaringsbewustheid en die arbeidsmag, ingesluit moet word in die kurrikulum.

- **Differensiasie, herstel en leerderondersteuning**

Leerprogramme moet vir alle leerders, insluitend gestremdes en leerders met leerprobleme, geleenthede skep. Opvoedkundige verskille tussen leerders word erken. Gevolglik moet voorsiening gemaak word vir verskillende bemeesteringsvlakke en leer-teen-eie-tempo. Onderwysers moet van verskillende metodes en benaderings gebruik maak om sodoende alle leerders te akkommodeer. Diskriminasie ten opsigte van leerders wat tradisioneel uitgesluit is uit leerareas soos byvoorbeeld wiskunde, moet aangespreek word.

- **Nasiebou en nie-diskriminasie**

Nasiebou en nie-diskriminasie vorm die boustene van die onderwys- en opleidingstelsel. Dit is die verantwoordelikheid van onderwys en opleiding om 'n bydrae tot die ontwikkeling van 'n nasionale identiteit te lewer. 'n Bewuswording van Suid-Afrika se rol en verantwoordelikheid met betrekking tot Afrika en die res van die wêreld moet aangewakker word. Leerprogramme moet basiese menseregte en onderlinge respek, ongeag geslag, ras, klas, geloof of ouderdom, bevorder (vergelyk Berkhout *et al.*, 1998:287).

- **Kritiese en kreatiewe denke**

Leerprogramme moet leerders se vermoë om logies, analities, holisties en lateraal te dink, ontwikkel. Die tydelike aard van kennis moet erken word. 'n Balans tussen individuele en onafhanklike denke teenoor sosiale verantwoordelikheid en groepskohesie moet gevind word. Leerders moet as aktiewe deelnemers aan die ontwikkelingsproses van kennis gesien word.

- **Bevordering**

Leerprogramme moet bevordering vanaf enige beginpunt in die onderwysstelsel, van een klas, fase of leeruitkoms na 'n ander, bemoontlik. Krediet moet gegee word vir leer wat alreeds plaasgevind

het, hetsy dit formeel óf informeel óf deur werkservaring opgedoen is. Die akkumulering van krediete is fundamenteel aan hierdie beginsel en moet in die kurrikulum-ontwerp geakkomodeer word.

- **Kredietwaardigheid**

Die onderwysstelsel moet vergelykbaar wees met die res van die wêreld ten einde kompetierend te kan wees. Leerprogramme moet deur die gemeenskap as relevant en van 'n hoë standaard gesien word.

- **Kwaliteitsversekering**

Die kwaliteit van onderwys en opleiding sal deur die Suid-Afrikaanse Kwalifikasie-owerheid gekontroleer word.

## **2.7 SAMEVATTING**

Wilkinson (1997) kom, uit bogenoemde perspektiewe, tot die gevolgtrekking dat, hoewel daar fasette van uitkomsgebaseerde hervorming is wat wel op die bemagtiging van leerders en onderwysers dui, hulle tot 'n groot mate binne 'n gekontroleerde, gestruktureerde raamwerk funksioneer. Die meeste van hierdie kontrolemaatreëls is waarskynlik nodig; daar moet egter veral gewaak word teen: agendas en implementeringsaksies wat tot sterk fundamentalistiese reaksie kan lei en die positiewe aspekte van die model kan neutraliseer (soos wat in dele van die VSA gebeur het); asook teen 'n onderskatting van die kompleksiteit van onderwysstelsels, veral wanneer dit by implementering kom (Wilkinson, 1997:177). Coetzee en Le Roux (1997:129) waarsku dat *"...the danger of falling into yet another ideological trap, remains real"*.

Ten einde te voldoen aan die sukses-vir-almal-droom, is dit noodsaaklik dat alle leerders, in hul sosiale diversiteit, hul ouers, onderwyspersoneel en die gemeenskap, van die begin af ten volle betrek word in die ontwikkelingsproses. Probleme wat in die VSA ervaar is met die implementering van Uitkomsgebaseerde

Onderwys, sowel as sterk negatiewe gemeenskapreaksies behoort vroegtydig ondervang te word (Wilkinson, 1997:177).

Cortie en Cortie (1997:348) maak die stelling dat al baie gepraat is oor die belangrikheid om ons kinders so op te lei dat hulle kan meeding in die globale ekonomie. Onrusbarend kom hulle tot die gevolgtrekking dat hulle nie oortuig is dat Kurrikulum 2005 (wat Uitkomsgebaseerde Onderwys as basis het) tot hierdie doel sal bydra nie. Een van die redes vir sulke negatiewe gevoelens is die haastige wyse waarop die vernuwings afgedwing word op 'n massiewe groot onderwysstelsel met 'n groot persentasie ongemotiveerde en ongekwalifiseerde onderwysers wat aan geykte onderrigmetodes vasklou (Wilkinson, 1997:187). Hierdie negatiewe siening kan egter deur die sistematiese reorganisasie van die onderwysstelsel, deur standarde en bedrewendheid te verhoog, uitgeskakel word. Gedeelde leierskap, waar al die rolvertolkers in die onderwys betrek word, en deur 'n program vir die ontwikkeling en heropleiding van onderwysers daar te stel waardeur sukses in Suid-Afrika verseker word. Posthumus (1998:83) stel voor dat meer konsultasies met onderwysers goed sal wees *“education-system devisers need to listen to the people down here, who know exactly what the problems and challenges are.”*

Waardevolle lesse is te leer uit die implementering van Uitkomsgebaseerde Onderwys in die VSA. Hierdie aspekte moet in gedagte gehou word tydens die beplanning en implementering van Uitkomsgebaseerde Onderwys – 'n onderrigmodel wat besliste voordele vir 'n ontwikkelende land soos Suid-Afrika inhou.

Die Voortgesette-Onderwys-en-Opleidingsbaan is in konteks met die Nasionale Kwalifiseringsraamwerk bespreek en enkele kenmerkende elemente van die Uitkomsgebaseerde Onderwysmodel, soos van toepassing in die Voortgesette-Onderwys-en-Opleidingsbaan, is verduidelik (kyk 2.6.3). Uit die voorafgaande kan tot die gevolgtrekking gekom word dat die Suid-Afrikaanse onderwys met radikale paradigmatverskuiwings te make het. Hierdie vernuwing in die onderwys kan met groot teenstand van leerders, onderwysers, ouers en die breë gemeenskap begroet word. Geen waarborg vir die suksesvolle implementering van die nuwe kurrikulum

en uitkomsgebaseerde benadering kan verskaf word nie. Soos Spady en Schlebusch (1999:36) dit duidelik stel: *"The bad news for OBE is that its philosophy and principles, can sometimes be applied in incomplete or inappropriate ways."* Tog beskik die nuwe benadering oor 'n aantal pluspunte, veral as in ag geneem word dat suksesvolle leer vir almal gewaarborg word.

In hierdie hoofstuk (kyk 2.4.5) is die essensies van die Uitkomsgebaseerde Onderwysbenadering opgesom. Voortvloeiend hieruit, is dit duidelik dat Ekonomie-onderwys nie onaangeraak sal bly nie en dat die Uitkomsgebaseerde Onderwysbenadering fundamentele veranderinge in die aanbieding van die leerfokus, Ekonomie, teweeg sal bring. Deeglike besinning oor die didaktiese komponente van effektiewe onderrig en leer, asook assessering sal moet plaasvind. Hierdie didaktiese komponente sal in hoofstukke 4 en 5 aandag geniet.

In die opvolgende literatuurstudie sal die aard en wese van Ekonomie-onderrig bespreek word. Die leerinhoud van die vak Ekonomie, wat op senior sekondêre vlak op skool en tegniese kolleges onderrig word sal noodwendig verband hou met die leerinhoud van Ekonomie as vakwetenskap. Kennis van die aard en struktuur van Ekonomie as wetenskap sal meewerk om die onderwyser in staat te stel om die sillabustemas in die regte perspektief te sien en die aanbieding van die leerinhoud, en die gevolglike seleksie van onderwysmedia, didakties korrek te hanteer. Die ekonomiese werklikheid, die vakwetenskap Ekonomie en Ekonomie as skoolvak word in Hoofstuk 3 onder die vergrootglas geplaas.

## HOOFSTUK 3

---

### 3. DIE AARD EN WESE VAN DIE VAK EKONOMIE EN DIE PLEK DAARVAN IN DIE NUWE ONDERWYSSTELSEL

#### 3.1 INLEIDING

Tydens onderrig gaan dit daaroor dat die onderwyser die werklikheid, dit wil sê die leerinhoud (wat dan ook volgens Nel (1983:67) en Mentz (1983:60) lewensinhoud behels) aan die leerder bekend moet stel. Hierdie bekendstelling geskied langs die toegangsweg wat beskryf word as die elementare (Krüger, 1982:1), oftewel die essensiële leerinhoud wat aangebied word (Louw *et al.*, 1983:62).

Vakke verskil ten opsigte van die lewensinhoudelike van mekaar. Dit is as gevolg van hierdie verskille in leerinhoud dat die bekendstelling daarvan aan die leerder, vir elke vak, langs 'n ander toegangsweg sal plaasvind. Jansen (1979:65) stel dat dit algemeen aanvaar word dat die onderrig van 'n vak getrou moet bly aan die aard en wese van daardie vak.

Die doel van hierdie hoofstuk is om langs die weg van die elementare van Ekonomie die ekonomiese werklikheid en die beginsels waarvolgens die mens in die ekonomiese werklikheid, as deel van die totale werklikheid funksioneer, te beskryf. Van der Stoep en Louw (1984:21) wys daarop dat die mens in totaliteit altyd by die werklikheid as totaliteit betrokke is. As daar dan gepraat word van Ekonomie is dit altyd 'n deel van die totale werklikheid waarin die mens hom bevind, waarna verwys word.

Aspekte van die ekonomiese werklikheid en die wetenskaplike metodes wat Ekonomie gebruik, vind noodwendig neerslag in die leerinhoud, en gevolglik in die doelstellings wat met die onderrig van die vak bereik wil word. Aan die einde van 'n leseenhed moet bepaal word tot watter mate die uitkomst, waarop die onderrig-leergebeure gerig was, bereik is. Hierdie aspek sal dan 'n aanduiding gee van die



onderrig-leersukses. Van Rooyen (1988:385) wys daarop dat rondom die ontsluiting van die elementare in die lesverloop en die leerder se bemeestering daarvan, 'n opmerklike vaagheid in die literatuur voorkom. Verder stel Van Rooyen (1988:386) die vraag of die onderwys op suksesvolle onderrig en leer kan reken, sonder 'n indringende mikro-analise van die elementare om die leerinhoudtipes bloot te lê, asook sonder 'n duideliker beeld van wat die omstelling van elementare tot fundamentele (lees bemeestering) behels?

In hierdie hoofstuk word die soeklig op enkele perspektiewe in die verband geplaas deur eerstens, Ekonomie as wetenskap in die werklikheid waarbinne die mens funksioneer, van nader te omskryf. Tweedens word Ekonomie as skoolvak, met spesifieke verwysing na die Leerarea Ekonomiese- en Bestuurswetenskappe en Uitkomsgebaseerde Onderwys, in perspektief geplaas.

## **3.2 EKONOMIE AS WETENSKAP**

### **3.2.1 Ekonomie as 'n wetenskap in die werklikheid**

Die ekonomiese is 'n besondere aspek van die werklikheid. Volgens die modaliteitsleer van Dooyeweerd word die skepping in 15 wetskringe of modaliteite verdeel (Van der Walt *et al.*, 1983:66). Elke wetskring het 'n bepaalde sinkern wat die betrokke wetskring kwalifiseer en tipeer, en elke wetskring het ook 'n vakwetenskap wat die wetskring bestudeer. Die ekonomiese is een van die modaliteite van die werklikheid.

Die sinkern van die ekonomiese wetskring is waarde-afweging (Van der Walt *et al.*, 1983:66-71). Alles wat met waarde-afweging te doen het, is subjekte binne die ekonomiese wetskring. Die vakwetenskap Ekonomie bestudeer dan die ekonomiese aspek van die werklikheid, dit wil sê alles in die ekonomiese werklikheid wat met waarde-afweging te make het. Volgens Du Plessis (1962:22) gaan waarde-afweging om die verkryging van 'n gunstige verskil tussen offer (uitgawes) en opbrengs (inkomste).

### **3.2.2 Ekonomie as 'n wetenskap.**

Volgens De Klerk *et al.* (1972:266) behels 'n wetenskap die bestudering van soveel as moontlik gesistematiseerde en geverifieerde kennis van 'n aspek van die werklikheid. Wetenskaplike kennis is algemeen geldige, universele, abstrakte, tydlose, duursame en logiese kennis (Van der Walt, 1982:276). Ervaring bring toevallige kennis. 'n Wetenskap, soek doelbewus na wetenskaplike kennis van 'n aspek van die werklikheid (Lombard *et al.*, 1985:38).

Ekonomie is die vakwetenskap wat die ekonomiese aspek van die werklikheid bestudeer (Lombard *et al.*, 1985:38). Ekonomie is 'n wetenskap aangesien wetenskaplike kennis in verband met die ekonomiese aspek van die werklikheid beliggaam word (Hanson, 1979:148). Ekonomie behels 'n stelselmatige poging om reëlmatige gedragspatrone te bepaal. Dié gedragspatrone word gebruik om te verklaar wat besig is om te gebeur en om te voorspel wat moontlik kan gebeur (Mohr & Fourie, 1999:17). Ekonomie word in die SANSO verslag 115 as 'n basiese wetenskap geklassifiseer - die enigste onder die ekonomiese en bestuurswetenskappe (Mohr, 1990:68). Ekonomie is verder ook 'n sosiale wetenskap, want dit is gerig op die gedrag van die mens (Mohr & Fourie, 1999:17). Slegs die mens kan ekonomies dink en handel (Gilpin, 1970:81; Van der Walt *et al.*, 1983:80). Kundiges is dit eens dat Ekonomie 'n wetenskap in eie reg is en daar bestaan geen twyfel oor die analitiese kerninhoud van Ekonomie nie (Mohr, 1990:68).

Die wetenskaplike kennis van Ekonomie is in die vorm van ekonomiese beginsels, wette, teorieë of modelle vervat (Barkley, 1977:17). Kennis van en insig in hierdie beginsels, wette, teorieë of modelle is noodsaaklik om die ekonomiese werklikheid te verstaan en die komponente daarvan te kan manipuleer.

### **3.2.3 Ekonomiese teorieë as bron van wetenskaplike kennis in Ekonomie**

Ekonomie bestudeer die ekonomiese bedrywighede van die mens in 'n werklikheid wat deurlopend funksioneer. Gekontroleerde eksperimente is nie moontlik nie

(Gwartney, 1976:9). Daar vind wel van tyd tot tyd veranderinge in die gemeenskap se ekonomiese omstandighede plaas, byvoorbeeld veranderinge in pryse, indiensneming, tegnologiese veranderinge in produksie ensovoorts, wat wetenskaplik ondersoek kan word (Gwartney, 1976:10). Uit so 'n wetenskaplike ondersoek kan bepaalde oorsaak/gevolg-verwantskappe afgelei word.

Met die bestudering van menslike ekonomiese gedrag word wetenskaplik te werk gegaan om oorsaak/gevolg-verwantskappe in die ekonomiese werklikheid te vind. Waar vaste patrone van oorsaak/gevolg-verwantskappe gevind word, word dit in 'n ekonomiese beginsel, wet, teorie of model saamgevat. So 'n ekonomiese teorie is 'n vereenvoudigde beskrywing van die ekonomiese werklikheid, wat aantoon hoe veranderlikes in die ekonomiese werklikheid met mekaar verband hou, en hoe veranderinge in een of meer veranderlikes sekere ander veranderlikes beïnvloed (Barkley, 1977:17).

Ekonomiese teorieë verklaar oorsaak/gevolg-verwantskappe soos dit sal voorkom in die meeste gevalle waar groot hoeveelhede mense betrokke is. Die oorsaak/gevolg-verwantskappe is gerig op die gemiddelde gedrag van die groep, want in enige groot groep tree die meerderheid van die lede, volgens Lipsey en Steiner (1975:22), dieselfde op.

Ekonomiese teorieë is die basiese "gereedskap" van die ekonomiese wetenskap. Deur die toepassing daarvan, word sin en orde aan ekonomiese gebeure gegee en kan die ekonomiese gevolge van bepaalde gebeure voorsien word (Krugell, 1992:23).

### **3.2.4 Die essensies van die ekonomiese werklikheid**

Die ekonomiese werklikheid wat die studieterrein van Ekonomie vorm, is baie uitgebreid. Volgens Gilpin (1970:18) omvat dit alles en almal wat te doen het met die produksie, verdeling en verbruik van goedere en dienste, en sluit dit 'n aantal sleutelbegrippe en subwetenskappe in. Die ekonomiese aspek van die mens se

lewe het te doen met die materiële (Heilbroner, 1962:4). Materieel gaan dit vir die mens om "die bekom van goedere en dienste" en alles wat daarmee saamhang (Lipsey & Steiner, 1975:7; McConnel, 1987:20).

In die moderne ekonomie is die individu van ander afhanklik om goedere en dienste aan hom te voorsien (Heilbroner, 1962:3). Die individu is nie in staat om vir homself op materiële gebied te versorg nie. Op ekonomiese gebied organiseer die lede van 'n gemeenskap hulleself in 'n ekonomiese stelsel om sodoende op gesamentlike en interafhanklike wyse in mekaar se behoeftes aan goedere en dienste te voorsien (Lombard *et al.*, 1985:5). Die ekonomiese stelsel funksioneer binne 'n natuurlike, tegnologiese en maatskaplike omgewing, wat tot 'n groot mate die peil van behoeftebevrediging van die gemeenskap bepaal (Lombard *et al.*, 1985:35-36; Miller & Meiner, 1986:9-10).

Om goedere en dienste vir verbruik beskikbaar te kan stel, moet die mens produksiemiddele in die vorm van arbeid, kapitaal, grondstowwe en ondernemerskap, saamvoeg om goedere en dienste te produseer (Gwartney, 1976:4-5; Schiller, 1991:5; Weidenaar & Weiler, 1976:28). Goedere en dienste word dan onder die lede van die gemeenskap verdeel om sodoende deur verbruik bepaalde behoeftes te bevredig (Salvatore & Diulio, 1980:5). Die drie ekonomiese aktiwiteite van produksie, verdeling en verbruik van goedere en dienste, vorm die basiese ekonomiese bedrywighede van mense (Heilbroner, 1962:5; Schiller, 1991:5) en vind binne die konteks van bepaalde ekonomiese uitgangspunte plaas. Hierdie sleutelbegrippe, wat in die ekonomiese werklikheid voorkom, en wat ook 'n belangrike rol in die beoefening van Ekonomie as vakwetenskap speel (McKenzie & Tullock, 1978:8), vorm die essensie van die ekonomiese werklikheid.

Die sleutelbegrippe is **ekonomiese skaarsheid, ekonomiese keuse, geleentheidskoste, grenseenheid en rasionaliteit** (Barkley, 1977:3-8; Gwartney, 1976:3-9; Lombard *et al.*, 1985:2-6; McConnel, 1987:19-21; Mings, 1987:5-11). Hierdie begrippe hou verband met mekaar en is vervleg. Dit omskryf die fundamentele aspekte van die ekonomiese werklikheid waarbinne die mens homself

bevind, asook die essensies van die mens se ekonomiese gedrag. Gevolglik lei die uiteensetting van die essensies van die ekonomiese werklikheid, tot begrip van die aard en wese van die totale ekonomiese werklikheid. Elk van hierdie sleutelbegrippe vorm 'n uitgebreide studiegebied binne die grense van die ekonomiese wetenskap. Dit sal onmoontlik wees om binne die bestek van die verslag elke sleutelbegrip volledig te behandel, dus word begrippe vervolgens so uiteengesit dat die essensiële daarvan duidelik is.

### **3.2.4.1      Ekonomiese skaarsheid**

Die mens word in sy alledaagse lewe gekonfronteer met die feit dat sy behoeftes onbeperk is, terwyl die middele wat gebruik word om behoeftes mee te bevredig, beperk is. Dit lei tot ekonomiese skaarsheid, 'n beginsel wat deur beide Morton en Reinke (1990:85) sowel as Mohr en Fourie (1999:17) as die fundamentele ekonomiese konsep omskryf word. Ekonomiese skaarsheid beskryf die toestand waar die produksiefaktore beskikbaar aan die mens (kapitaal, arbeid, grondstowwe en ondernemerskap), nie voldoende is om in alle menslike behoeftes te voorsien nie (McConnel, 1987:G-29; Mings, 1987:7-8; Schiller, 1991:6; Weidenaar & Weiler, 1976:4-6; Wonnacott & Wonnacott, 1990:27). Ekonomiese skaarsheid word ervaar as die feit dat mense altyd meer goedere en dienste benodig as wat geproduseer kan word.

Die skaarsheid aan noodsaaklike lewensmiddele (bv. voedsel) ontstaan vanweë die wederkerende aard van die behoefte daaraan. Verder word ekonomiese skaarsheid aan meer luukse lewensmiddele (bv. 'n tweede motor) vergroot deur die feit dat menslike behoeftes aan goedere en dienste, onder toestande van ekonomiese ontwikkeling, voortdurend en vinnig uitbrei. Hierdie werklikheid word verder aangewakker deur uitgebreide reklame en verkoopsbevordering (McConnel, 1987:19). In die tweede instansie is die middele waarmee goedere en dienste geproduseer kan word (en uiteindelik ook die geproduseerde goedere en dienste) slegs in beperkte hoeveelhede beskikbaar (Salvatore & Diulio, 1980:1).

Ekonomiese skaarsheid is 'n fundamentele wanbalans tussen produksiemiddele en goedere en dienste aan die een kant en die mens se materiële behoeftes aan die ander kant. Ekonomiese skaarsheid is nie armoede nie. Gwartney (1976:5) stel dat *"poverty implies some basic level of need, either in absolute or relative terms. Absence of poverty means that the basic level has been attained. By contrast, absence of scarcity would mean that we have attained not just some basic level, but as much of all goods as we desire"*. Dit is nie moontlik om ekonomiese skaarsheid uit te skakel nie. Die mens se materiële behoeftes en die produksievermoë van die gemeenskap is van so 'n aard, dat goedere en dienste altyd skaars sal wees (Gwartney, 1976:5).

Ekonomiese skaarsheid is 'n onontkombare deel van die mens se bestaan en raak elke individu en elke gemeenskap (Cole, 1969:8-9). Die mens se ekonomiese bedrywighede vind gevolglik teen die agtergrond van ekonomiese skaarsheid plaas (Cole, 1969:9) en kan gesien word as 'n poging om ekonomiese skaarsheid te verlig.

#### **3.2.4.2      Ekonomiese keuses**

As gevolg van die bestaan van ekonomiese skaarsheid kan die mens net sekere van sy materiële behoeftes bevredig. Omdat produksiemiddele alternatiewe aanwendingsmoontlikhede het, kan die mens kies watter produksiemiddele hy gaan aanwend om spesifieke goedere en dienste te produseer. As keuses gedoen word, ken die mens 'n waarde toe aan die verskillende behoeftes, hy weeg dit teen mekaar op en stel 'n rangorde van behoeftes vas (Barkley, 1977:7; Lombard *et al.*, 1986:3; Schiller, 1991:6; Wonnacott & Wonnacott, 1990:29). Behoeftes word volgens hierdie rangorde bevredig. Die keuse wat gemaak word is nie absoluut, byvoorbeeld óf klere óf voedsel nie, maar eerder om meer van die een en minder van die ander te hê (Lipsey & Steiner, 1975:7). Die mens kan hierdie "maak van keuses" nie ontkom nie. Die maak van keuses is fundamenteel en onderliggend aan alle ekonomiese bedrywighede (Gwartney, 1976:4; Hanson, 1979:147; Mohr & Fourie, 1999:7,9).

Ofskoon skaarsheid die wesenlike element van die ekonomiese probleem is, word 'n keuse slegs vereis wanneer die skaars hulpbronne vir verskillende mededingende alternatiewe aangewend kan word (Mohr & Fourie, 1999:13).

Die keuse-aspek van ekonomie word as só belangrik beskou dat sommige definisies in die Ekonomie hierop gerig is. 'n Voorbeeld hiervan is die definisie van die Ekonomie soos deur Lord Robbins gestel : "*Economics is the science which studies human behaviour as a relationship between ends and scarce means which have alternative uses*" (Hanson, 1979:147). Volgens Morton en Reinke (1990:84) is die essensie van ekonomiese denke die feit dat mense "*must choose purposefully among alternative courses of action.*" Keusedoening geskied nie sonder opoffering nie, want, soos reeds gesien, kan net meer van 'n ekonomiese goed bekom word as minder van 'n ander ekonomiese goed gevra word (McKenzie & Tullock, 1978:20; Lipsey & Steiner, 1975:7).

#### **3.2.4.3 Geleentheidskoste**

Dit wat die mens opoffer om iets anders te bekom, is die geleentheidskoste (ekonomiese offer) van dit wat wel bekom is (Barkley, 1977:649; Gilpin, 1970:192; Miller & Meiner, 1986:272; Mings, 1987:9; Schiller, 1991:498; Solmon, 1970:10,24; Wonnacott & Wonnacott, 1990:427). Geleentheidskoste is nie dit wat gekies word as 'n keuse gemaak word nie, dit is die opoffering van dít wat níé gekies word nie. Die implikasies wat geleentheidskoste vir die mens se ekonomiese bedrywighede inhou, is dat vir alles waarvoor alternatiewe bestaan, 'n koste aan verbonde is (McKenzie & Tullock, 1978:20; Mohr & Fourie, 1999:14). Hierdie alternatiewes bring kostes mee: "*...there are no cost-free decisions. Because resources are scarce and wants are unlimited, citizens face a series of painfull trade-offs rather than simple solutions.*" (Morton & Reinke, 1990:84).

Geleentheidskoste is 'n konsep wat onafhanklik is van geld of prys. Geld is 'n meetmiddel van geleentheidskoste en is nie die ekwivalent van die geleentheidskoste nie (McKenzie & Tullock, 1978:20). Die geleentheidskoste van 'n artikel wat

bekom is, byvoorbeeld 'n boek, is nie die prys wat daarvoor betaal is nie, maar die mees begeerlike alternatief, byvoorbeeld 'n kledingstuk, wat opgeoffer is om die boek te kan bekom. Die kledingstuk is die "*werklike*" koste van die boek (geleentheidskoste).

Die individu en die gemeenskap doen keuses op grond van geleentheidskoste. Die waarde van dit wat gekies kan word, word opgeweeg teen die waarde van dit wat prysgegee word (Lombard *et al.*, 1985:7). Indien die individu verkies om meer van een produk te bekom, moet hy minder van 'n ander produk aanvra (Morton & Reinke, 1990:85).

Die konsep van geleentheidskoste is 'n uitvloeisel van ekonomiese skaarsheid (kyk 3.2.4.1). As gevolg van die feit dat middele waarmee behoeftes bevredig kan word skaars is, moet 'n bepaalde keuse gemaak word. Ekonomie benader ook keusedoening vanuit die perspektief van geleentheidskoste (kyk 3.2.4.2). Mohr en Fourie (1999:14) beskou geleentheidskoste as een van die belangrikste begrippe in die ekonomie, aangesien dit die kern van die ekonomiese probleem van skaarsheid en keuse saamvat. Dit is ook 'n belangrike element van die ekonomiese denkwyse. Omdat alle ekonomiese bedrywighede 'n keusekomponent het, sal die individu denkend te werk gaan om die alternatief met die laagste geleentheidskoste te vind en dit, as oplossing, aanwend (Jeffreys, 1987:22-23).

#### **3.2.4.4 Die grenseenheid**

Die beginsel van die grenseenheid word in ekonomie gebruik om die oënskynlike konflik tussen nut en waarde op te los. Met verwysing na die ontstaan van die begrip, stel Cole (1969:167) dat die grenseenheid gaan om die "*extra bits of some relevant total rather than with the total itself*". Die beginsel van die grenseenheid bepaal dat die nut van die ekstra eenheid van 'n artikel, wat tot die voorraad daarvan bygevoeg of weggeneem word, die waarde van die artikel as sodanig vir die mens bepaal (Barkley, 1977:647; Gilpin, 1970:160-163; Hanson, 1979:306; Jeffreys, 1987:23; Miller & Meiner, 1986:12-13; Mings, 1987:125; Schiller,



1991:499,811; Solmon, 1970:10; Weidenaar & Weiler, 1976:36). Die grenseenheid van 'n goed of diens sal uiteindelik die keuse, en gevolglik die geleentheidskoste, bepaal (kyk 3.2.4.2 & 3.2.4.3).

#### **3.2.4.5 Rasionaliteit**

Die konsep van rasionaliteit is gerig op die individu in die ekonomie. Die individu is die belangrikste komponent van die ekonomie, want dit is die individu wat 'n behoefte aan goedere en dienste het, en wat die ekonomiese bedrywighede van produksie, verdeling en verbruik aan die gang hou om sodoende sy behoeftes te bevredig. Die ekonomiese optrede van groepe in die ekonomie word bepaal deur die individue wat die groepe uitmaak (McKenzie & Tullock, 1978:17).

Die ekonomies betekenissvolle besluite van individue is, in effek keuses aangaande die aanwending van skaars middele (Lombard *et al.*, 1985:44). Dit blyk uit die praktyk dat die individu wat vry, sonder wetlike beperkings optree, binne die beperkings van die ekonomiese skaarsheid, sy keuse so doen dat hy soveel moontlik nut (behoeftebevrediging) verkry (McKenzie & Tullock, 1978:17). Die mens tree ekonomies rasioneel op as hy so te werk gaan dat hy sy welvaart maksimeer (Schiller, 1991:431). Die rasionaliteit bestaan daaruit dat hy die voordele en die kostes van die alternatiewe bereken, en daardie alternatiewe kies wat aan hom die grootste netto voordeel besorg (Lombard *et al.*, 1986:10; Miller & Meiner, 1986:7; Mings, 1987:346).

Die mens gaan in sy ekonomiese bedrywighede ekonomies rasioneel te werk, want anders sal hy nie optimale resultate behaal nie. Die ekonomiese wetenskap aanvaar dat elke individu ekonomies rasioneel optree as hy 'n keuse tussen alternatiewe maak (Lombard *et al.*, 1986:10). Op grond van hierdie aannames van die mens se ekonomiese gedrag word dan 'n aantal teorieë geformuleer wat die ekonomiese verskynsels en aspekte van die funksionering van die ekonomie verklaar, byvoorbeeld die werking van die markmeganisme (Lombard *et al.*, 1986:10).

### **3.2.4.6 Die verband tussen die sleutelbegrippe**

Die mens is in die ekonomiese werklikheid besig met die produksie van goedere en dienste, en die aanwending daarvan om behoeftes te bevredig. Die fundamentele probleem wat die mens op die gebied van die ekonomiese mee te kampe het, is die ekonomiese skaarsheid, naamlik dat die mens se behoeftes aan goedere en dienste onbeperk uitbrei, maar dat die middele waarmee die goedere en dienste geproduseer kan word, slegs in beperkte hoeveelhede beskikbaar is (kyk 3.2.4.1). Hierdie toestand sal altyd met die mens wees en dit dwing die mens om keuses tussen alternatiewe te maak (kyk 3.2.4.2). Elke alternatief het 'n koste. Die alternatiewe wat nie bekom kan word nie vorm die geleentheidskoste van die alternatiewe wat wel bekom is. Die mens bereken die koste of voordeel in terme van die nut wat 'n volgende eenheid van 'n alternatief vir hom het, en nie in terme van die totale voorraad van die alternatief nie (kyk 3.2.4.3 & 3.2.4.4). Die mens wat ekonomies rasioneel te werk gaan, wil sy welvaart maksimeer en kies dan daardie volgende eenheid van 'n alternatief wat aan hom die grootste netto voordeel sal besorg (kyk 3.2.4.5).

Die ekonomiese wetenskap aanvaar die bestaan van ekonomiese skaarsheid en bestudeer die mens se pogings om ekonomiese skaarsheid te verlig. Dit gebruik die beginsels van grenseenheid en rasionele gedrag as uitgangspunt om alternatiewe met die laagste koste te identifiseer.

Hierdie sleutelbegrippe bestaan nie in isolasie nie, dit hou verband met mekaar. Die een werk op die ander in en dit het ook weer implikasies vir die wetenskapsbeoefening van Ekonomie.

### **3.2.5 'n Omskrywing van Ekonomie**

Die aard en wese van 'n vakwetenskap word gewoonlik in die definisie van die vakwetenskap saamgevat. Volgens Hanson (1979:146) bestaan daar nie 'n enkele, bondige en algemeen aanvaarde definisie van Ekonomie as vakwetenskap nie.

Daar bestaan 'n groot aantal verskillende definisies van Ekonomie in die literatuur wat elk verskillende aspekte van die ekonomiese verskynsels beklemtoon. So omskryf Alfred Marshall, een van die grondleggers van die moderne ekonomie, Ekonomie as *"a study of mankind in the ordinary business of life"* (Mohr & Fourie, 1999:7). Nie een van die definisies gee egter 'n duidelike aanduiding van waarmee Ekonomie as vakwetenskap werklik besig is nie (Hanson, 1979:147). Mohr en Fourie (1999:8) haal agt definisies van Ekonomie aan wat almal gebaseer is op die verband wat bestaan tussen die onbeperkte behoeftes en die skaars middele wat beskikbaar is om dit te bevredig. Paul Sameulson omskryf Ekonomie as *"the study of how societies use scarce resources to produce valuable commodities and distribute them among different people."*

Die eerste poging om Ekonomie as vakwetenskap te definieer is reeds in 1776 deur die grondlegger van Ekonomie as vakwetenskap, Adam Smith, gedoen. McConnel (1987:79) en Mohr en Fourie (1999:8-9) toon aan dat daar vandag nog nie 'n eenvormige en algemeen aanvaarde definisie bestaan nie. Om die aard en wese van Ekonomie saam te vat, is geen maklike taak nie.

Die rede hiervoor is dat dit bykans onmoontlik is om een aspek daarvan te verduidelik sonder om nie alles te moet verduidelik nie. Volledige begrip van een of 'n paar konsepte, vereis begrip van 'n aantal verwante konsepte, wat weer op verdere konsepte berus. Cairncross (1973:2) stel die probleem soos volg: *"...the subject seems to have no beginning and no end"*. Volgens Hanson (1979:146) is dit makliker om die studiegebied van Ekonomie te beskryf as om te poog om 'n definisie van Ekonomie te formuleer.

Vir die doel van hierdie studie sal die definisie van McConnel (1987:21) gebruik word, naamlik: Ekonomie is die sosiale wetenskap wat 'n studie maak van hoe die mens deur die toepassing van ekonomiese beginsels, die skaars produksiemiddele wat alternatiewe aanwendingsmoontlikhede het, aanwend om goedere en dienste te produseer, dit onder mekaar te verdeel en verbruik om die grootste mate van behoeftebevrediging te verkry.

Hierdie definisie word gebruik omdat dit die basiese elemente van die ekonomiese werklikheid bevat, soos ook in die genoemde sleutelbegrippe, naamlik, dat 'n aspek van die menslike gedrag bestudeer word (sosiale wetenskap); dat binne die grense van ekonomiese skaarsheid gehandel word (skaars produksiemiddele); dat keuses gemaak word (alternatiewe aanwendingsmoonlikhede); dat volgens sekere beginsels gehandel word (grenseenheid en rasionaliteit); dat nuttigheide (goedere en dienste) met 'n doel geproduseer word (maksimale behoeftebevrediging).

Dit is belangrik om daarop te let dat hierdie definisie ook nie volmaak is nie. Dit is egter handig om te gebruik omdat dit die vakwetenskap Ekonomie omskryf in terme van die sleutelbegrippe (essensie van die ekonomiese werklikheid).

### **3.2.6 Die essensies van die ekonomiese werklikheid in die ekonomie sillabus**

Die essensies van die ekonomiese werklikheid, soos in die voorafgaande sleutelbegrippe uiteengesit, is in die tussentydse kernsillabus vir Ekonomie Hoër en Standaardgraad (NDE, 1995a:3; NDE, 1995b:3) asook in die spesifieke uitkomstevir die Ekonomiese en Bestuurswetenskappe (NDE, 1997h:4) vervat. Indien onderrig en leer suksesvol plaasgevind het, behoort leerders minstens goeie kennis van hierdie sleutelbegrippe te hê en die spesifieke uitkomstevir kan demonstreer. Omdat hierdie sleutelbegrippe die wese van die ekonomiese werklikheid saamvat, behoort leerders ook insig te verkry dat alle ekonomiese bedrywighede voortspruit uit ekonomiese skaarsheid. Ekonomiese skaarsheid noodsaak keusedoening, wat op grond van die grenseenheid tot ekonomiese rasionele keuses lei, wat weer geleentheidskoste tot gevolg het. Wanneer evaluering van die leer van Ekonomie as vak plaasvind, word implisiet bepaal of die leerder in staat is om hierdie verbande te kan uitwys. Daar word dan ook bepaal of die onderriggebeure suksesvol was al dan nie.

### **3.3 DIE VAK EKONOMIE BINNE UITKOMSGEBASEERDE ONDERWYS**

Wat die studie betref, val die klem hoofsaaklik op die Uitkomsgebaseerde Onderwys van Ekonomie in die Voortgesette-Onderwys-en-Opleidingsbaan (grade 10 tot 12) soos aangetref in die Gauteng Departement van Onderwys (kyk 1.4). Aangesien die Algemene-Onderwys-en-Opleidingsbaan (grade 7 tot 9) die basis vorm vir verdere onderrig en leer in die Voortgesette-Onderwys-en-Opleidingsbaan, sal ter wille van volledigheid, na belangrike aspekte in die Algemene-Onderwys-en-Opleidingsbaan verwys word.

#### **3.3.1 Die rasionaal van die Ekonomiese- en Bestuurswetenskappe Leerarea in die Algemene-Onderwys-en-Opleidingsbaan**

Die Ekonomiese en Bestuurswetenskappe vorm deel van die agt leerareas en inkorporeer die leerfokusse (vakke) Ekonomie, Rekeningkunde, Tik, Bedryfsekonomie, Handelsreg en Kommersiële Wiskunde (GICD, 1996:9). Die Ekonomiese- en Bestuurswetenskappe Leerarea bestaan uit 'n studie van gekombineerde fokusse wat deel vorm van 'n geïntegreerde kurrikulum. Die rasionaal vir dié leerarea kan soos volg saamgevat word *"South Africa needs to have a sustainable economic plan in order to survive. This learning area prepares citizens to understand the importance of reconstruction, development and economic growth for the future. Furthermore, it promotes active participation amongst all our people by equipping them with a knowledge and understanding of economics, management skills and wealth creation."* (NDE, 1997a:14; NQF Supplement, 1997:3).

Die verworwe kennis, vaardighede, houdings en waardes sal leerders in staat stel om die lewenstandaard, welvaart, menslike-ontwikkeling, basiese diensvoorwaardes, billike arbeidspraktyke en produktiwiteit te verbeter en te bevorder. Geleenthede sal ook geskep word vir leerders om hulle volle potensiaal te ontwikkel as burgers van die land (NDE, 1997h:2).

### **3.3.2 Die benadering tot die fokus Ekonomie in die Algemene-Onderwys-en-Opleidingsbaan en Voortgesette-Onderwys-en-Opleidingsbaan**

Die amptelike benadering tot Ekonomie as fokus in die Voortgesette-Onderwys-en-Opleidingsbaan word in die kernsillabus soos volg gestel: "Ekonomie het bepaaldelik betrekking op die teoretiese aspekte van die ekonomiese bedrywigheide van 'n volkshuishouding. Die vak behels in hoofsaak die teoretisering oor die makro-ekonomiese werklikheidsaspekte. Dit is 'n sosiaal-kulturele wetenskap met 'n normatiewe karakter en as sodanig is dit analities-teoreties van aard en word daar gesoek na wetmatighede (algemeen-geldende norme) wat alle ekonomiese bedrywigheide ten grondslag lê. Ekonomie lei derhalwe tot die formulering en hantering van abstrakte begrippe wat in 'n logiese stelsel aaneensluit" (NDE, 1995a:2; NDE, 1995b:2).

Dit is uit hierdie omskrywing duidelik dat Ekonomie 'n sterk teoretiese en wetenskaplike inslag het. Die benadering tot die aanbieding van die vak wat in die sillabus voorgeskryf word, is dat Ekonomie nie net as 'n suiwer abstrakte vak beskou moet word nie, maar dat dit moet aansluit by die praktyk (NDE, 1995a:4; NDE, 1995b:4).

In aansluiting hierby kan die benadering tot Ekonomie as deel van die geïntegreerde benadering in die Algemene-Onderwys-en-Opleidingsbaan gesien word as *"a social science that investigates how the individual, through exertion and choice, satisfies a multitude of needs, using limited resources to achieve maximum prosperity."* (NDE, 1997h:5).

### **3.3.3 Die plek van die leerfokus Ekonomie in die Nasionale Kwalifiseringsraamwerk.**

Ekonomie vorm deel van die kurrikulum in die senior fase van die Algemene-Onderwys-en-Opleidingsbaan (grade 7 tot 9). As fokus, vorm Ekonomie deel van die leerarea Besigheids-, Handels- en Bestuurstudies in die Voortgesette-Onderwys-en-

Opleidingsbaan (grade 10 tot 12). (NDE, 1997h:4; NDE, 1997c:193-218). In die Algemene-Onderwys-en-Opleidingsbaan word Kurrikulum 2005 en in Voortgesette-Onderwys-en-Opleidingsbaan word die interim sillabusse van die GDO as basis vir die onderwysproses gebruik (NDE,1997:193-218; NDE, 1995a:2-42; NDE, 1995b:2-42). Kurrikulum 2005 sal vir die Voortgesette-Onderwys-en-Opleidingsbaan geïmplementeer word sodra die kurrikulumprosesse afgehandel is (NDE, 1998a:15).

### **3.3.4 Die plek van die fokus Ekonomie in die Voortgesette-Onderwys-en-Opleidingsbaan**

Tans word Ekonomie as fokus in die Voortgesette-Onderwys-en-Opleidingsbaan in akademiese hoërskole (wat die handelskole insluit) en tegniese kolleges aangebied en kan dit vanaf graad 10 geneem word. Huidiglik is Ekonomie 'n keusevak wat in die groep E vakke voorkom. Die groep E vakke is die meer akademies gerigte geesteswetenskaplike vakke, bestaande uit Geskiedenis, Aardrykskunde, Bybelkunde en Ekonomie. Ekonomie word slegs op Hoër graad en Standaardgraad aangebied (TOD, 1991:3). Die vakkombinasies vir Ekonomie is so saamgestel dat Ekonomie in die volgende studierigtings geneem kan word: die handelstudierigting, die geesteswetenskaplike studierigting, die natuurwetenskaplike studierigting en die algemene studierigting (TOD,1991:3). Ekonomie is nou verwant aan die sosiale wetenskappe (NDE, 1995a:1; NDE, 1995b:1). Die groepering van Ekonomie saam met 'n aantal ander studierigtings is nie ongewoon nie.

Met die volskaalse implementering van Kurrikulum 2005 in die Voortgesette-Onderwys-en-Opleidingsbaan sal Ekonomie onder die leerarea Ekonomiese- en Bestuurswetenskappe resorteer (kyk 2.3.3). Dit is belangrik om daarop te let dat die Voortgesette-Onderwys-en-Opleidingsbaan 'n nie-verpligte onderwys-en-opleidingsbaan is en per definisie dus geen ouderdomsbepערking het nie. Die doel van die Voortgesette-Onderwys-en-Opleidingsbaan is om lewenslange leer en indiensopleiding te promoveer (Gerrans, 1998:2) (kyk 2.6.2).

### **3.3.5 Spesifieke uitkomste vir die leerarea Ekonomiese- en Bestuurswetenskappe in die Algemene-Onderwys-en-Opleidingsbaan.**

Die spesifieke uitkomste wat geld vir die leerarea Ekonomiese- en Bestuurswetenskappe in die Algemene-Onderwys-en-Opleidingsbaan word in tabel 3.1 saamgevat (NDE, 1997h:4; NDE, 1997c:194; SA, 1997b:207): Hierdie spesifieke uitkomste sal die basis vir die onderrig en leer van die vak, Ekonomie, in die Voortgesette-Onderwys-en-Opleidingsbaan vorm.

**Tabel 3.1**  
**Spesifieke uitkomste vir die Leerarea Ekonomiese en Bestuurswetenskappe**

1. Besig raak met entrepreneurskapaktiwiteite.
2. Demonstrasie van 'n persoonlike rol in die ekonomiese aktiwiteite.
3. Demonstreer die beginsel van vraag en aanbod asook die aktiwiteite met betrekking tot produksie.
4. Demonstreer bestuurs- en administratiewe bedrewendheid.
5. Kritiese analise van ekonomiese en finansiële data ten einde bepaalde besluite te kan neem.
6. Evaluering van verskillende ekonomiese stelsels vanuit 'n verskeidenheid van perspektiewe.
7. Demonstreer aksies wat sal lei tot die bevordering van volgehoue ekonomiese groei, herverdeling en ontwikkeling in Suid-Afrika.
8. Evalueer die verwantskappe tussen die ekonomiese en ander omgewings.

### **3.3.6 Die leerinhoud van die fokus Ekonomie in die Algemene-Onderwys-en-Opleidingsbaan**

In die senior fase van die Algemene-Onderwys-en-Opleidingsbaan (grade 7 tot 9) sal die leerinhoud van die fokus Ekonomie klem lê op aanpasbare leerprogramorganiseerders (Advocacy Document, 1997:5-6; NDE, 1997h:EMS1-EMS15). Hierdie leerprogramorganiseerders word deur tabel 3.2 saamgevat.



**Tabel 3.2**

**Leerprogramorganiseerders vir die fokus Ekonomie in die Algemene-Onderwys-en-Opleidingsbaan (NDE, 1997i:5-6).**

|              |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |
|--------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>(i)</b>   | <b>Ekonomie en sy omgewing</b> <ul style="list-style-type: none"><li>* 'n Uiteensetting van die behoeftebevredigingsproses.</li><li>* Aanwending en ontwikkeling van hulpbronne in die ekonomiese sisteem</li><li>* Die verwantskap tussen die verskillende ekonomiese omgewings in die Suid-Afrikaanse ekonomiese sisteem.</li><li>* Verwantskap tussen wetgewing en ander ekonomiese omgewings.</li></ul> |
| <b>(ii)</b>  | <b>Ekonomiese groei en ontwikkeling</b> <ul style="list-style-type: none"><li>* Fokus op aspekte soos produktiwiteit, ekonomiese groei, ekonomiese ontwikkeling, herverdeling en heropbou en welvaart.</li><li>* Bevorder die begrip van hoe Ubuntu sal lei tot die bereiking van die doelwitte soos gestel in die HOP.</li></ul>                                                                           |
| <b>(iii)</b> | <b>Entrepreneurskap</b> <ul style="list-style-type: none"><li>* Stel leerder bekend aan die identifisering van behoeftes in die ekonomie.</li><li>* Die ontwikkeling van effektiewe karaktereienskappe en vaardighede vir entrepreneurskap.</li><li>* Begrip te toon van hoe om 'n besigheid te begin en hoe produktiewe beplanning skakel met die verantwoordelikhede van 'n entrepreneur.</li></ul>       |
| <b>(iv)</b>  | <b>Bestuursvaardighede</b> <ul style="list-style-type: none"><li>* Sal begrip ontwikkel vir die missie, visie en doelwitte van 'n onderneming;</li><li>* asook vir die elemente benodig om effektiewe bestuur te fasiliteer.</li></ul>                                                                                                                                                                      |
| <b>(v)</b>   | <b>Finansies</b> <ul style="list-style-type: none"><li>* Sal leerders bekend stel aan persoonlike finansies;</li><li>* asook die prosessering van finansiële data vir effektiewe kommunikasie.</li></ul>                                                                                                                                                                                                    |
| <b>(vi)</b>  | <b>Administrasie</b> <ul style="list-style-type: none"><li>* Sal vaardighede met betrekking tot die versameling, stoor, analisering en prosessering van data ontwikkel;</li><li>* asook kantoorkommunikasie en tegnologie in die proses van administrasie.</li></ul>                                                                                                                                        |

### **3.3.7 Die leerinhoud van die fokus Ekonomie in die Voortgesette-Onderwys-en-Opleidingsbaan**

Die leerinhoud wat tans in die interim kersillabus vir Ekonomie Hoër graad (NDE, 1995a:2-42) en Ekonomie Standaard graad (NDE, 1995b:2-42) voorgeskryf word,

word in tabel 3.3 saamgevat. Hierdie leerinhoud geld tans vir die Voortgesette-Onderwys-en-Opleidingsbaan, maar is, volgens NDE (1998a:39), onder aanpassing.

**Tabel 3.3**

**Kernsillabus vir Ekonomie in die Voortgesette-Onderwys-en-Opleidingsbaan**

|                     |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |
|---------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>GRAAD<br/>10</b> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Die aard en studieterrein van Ekonomie.</li> <li>• Stappe van ekonomiese ontwikkeling.</li> <li>• Die ontwikkeling van die Suid-Afrikaanse ekonomie.</li> <li>• Die deelnemers aan die ekonomie.</li> </ul>                                                                                                                                                                                                              |
| <b>GRAAD<br/>11</b> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Die middele en prosesse by die produksie van ekonomiese goedere en dienste.</li> <li>• Ekonomiese stelsels.</li> <li>• Die huidige ekonomiese struktuur van die RSA.</li> <li>• Monetêre ekonomie.</li> </ul>                                                                                                                                                                                                            |
| <b>GRAAD<br/>12</b> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Die meting van die resultate van die ekonomiese prosesse: nasionale inkome</li> <li>• Prysforming (Mikro-ekonomie).</li> <li>• Ekonomiese ontwikkeling, streeksontwikkeling, verstedeliking en die informele sektor</li> <li>• Internasionale ekonomie.</li> <li>• Die staat.</li> <li>• Produktiwiteit en werkloosheid</li> <li>• Inflasie</li> <li>• Arbeidsverhoudinge.</li> <li>• Strategiese hulpbronne.</li> </ul> |

### 3.4 SAMEVATTING

In die hoofstuk is die aard en wese van die vak Ekonomie van nader beskou. Ekonomie is onlosmaaklik deel van die werklikheid waarin elke persoon, en dus ook die leerder, homself/haarself bevind. Net soos die leerder die ekonomie beïnvloed, beïnvloed ekonomie die leerder. Die essensies van die ekonomiese werklikheid (kyk 3.2.4.1 tot 3.2.4.6) vind neerslag in die ekonomiese teorieë wat gebruik word om

Ekonomie as vak te verklaar (kyk 3.2.3). Dit is dan juis hierdie essensies wat uiteindelik die rasionaal van die leerarea Ekonomiese-en-Bestuurswetenskappe beskryf en die benadering tot die vak Ekonomie rig (kyk 3.3).

Die sinkern van Ekonomie is waarde-afweging (kyk 3.2.1), dit is die gunstige verskil tussen offer en opbrengs. Die opbrengs van die leerder (dit wat die leerder geleer het) sal bepaal word deur die offer wat gemaak is om die leer te bewerkstellig (dit is dus die leer en onderrig wat plaasgevind het). Vervolgens sal in hoofstukke 4 en 5 onderskeidelik na die leer en na die onderrig van die vak Ekonomie, soos gesien vanuit 'n Uitkomsgebaseerde Onderwysbenadering, gekyk word.

## HOOFSTUK 4

---

### 4. DIE LEER VAN DIE VAK EKONOMIE SOOS GESIEN VANUIT UITKOMSGEBASEERDE ONDERWYS

#### 4.1 INLEIDING

Een van die basiese beginsels van Uitkomsgebaseerde Onderwys is dat die leerder die uitkoms moet bemeester. Ten einde 'n leerder tot bemeestering van uitkomste te lei, moet onderrig en leer effektief geskied. Uit die literatuur wil dit voorkom of daar nie 'n enkele beste manier vir die effektiewe onderrig en leer van Ekonomie is nie (kyk hoofstuk 5). 'n Rigiede model vir effektiewe Ekonomie-onderrig kan nie voorgehou word nie. Daarmee wil geensins voorgegee word dat, ten einde effektiewe onderrig en leer te bereik, die Ekonomie-onderwyser op 'n lukraak manier uitkomste, onderwysmetodes, -media en assesseringstegnieke kan kies nie. Dit is juis hierdie didaktiese komponente wat die effektiwiteit van onderrig en leer bepaal (kyk 5.3). Die wegspringblok van die soektog na effektiewe onderrig, is (effektiewe) leer: *"... it is learning that is of prime significance in classrooms, and teaching strategies should be judged in terms of the learning they promote"* (Gunstone, 1995:90) (vergelyk ook Kapp, 1990:63). Die Ekonomie-onderwyser moet, na aanleiding van die gestelde uitkomste, die mees effektiewe onderrigmetode(s), onderrigmedia en assesseringstegniek(e) selekteer ten einde effektiewe leer te bevorder. Indien die verkose didaktiese handeling nie daarin slaag om die leerder die verlangde uitkoms(te) te laat bereik nie, moet daar 'n aanpassing in hierdie komponente geskied. Die belangrikheid van navorsing van die leergebeure en leerstyle word deur Fraser en Nieman (1996:186) beklemtoon: *"The main purpose of learning style research is to identify factors which could be used by educators to strengthen future academic achievement among learners."*

In 'n Uitkomsgebaseerde Onderwysbenadering vorm uitkomste die beginpunt van die seleksie van onderrig- en leerstrategieë. Die verskillende komponente van die didaktiese situasie word ondergeskik gestel aan die gestelde uitkoms(te) wat bereik

wil word. Die didaktiese komponente kan gesien word as middele om die gestelde uitkoms(te) te bereik (kyk 5.3). Ten einde die mees effektiewe strategie van onderrig en leer in Ekonomie te vind, moet daar duidelikheid wees oor (i) die uiteindelijke en spesifieke uitkomst van Ekonomie en die leerarea Ekonomiese- en Bestuurswetenskappe; (ii) die kurrikuluminhoud (leerinhoud) wat sal bydra tot die bereiking van die gestelde uitkomst; (iii) die verskillende onderrigstrategieë en -metodes en hul bydrae tot effektiewe onderrig en leer; (iv) assesseringstegnieke wat die uiteindelijke en spesifieke uitkomst van Ekonomie reflekteer; en (v) die wyses waarop leerders leer ten einde bepaalde uitkomst te bereik, d.i. leerstyle. Die eerste vier komponente word in detail in hoofstuk 5 bespreek (kyk 5.3). In die volgende gedeelte word beoog om baie kernagtig stil te staan by die verskillende vorme van leer soos dit in die onderrig-leersituasie van Ekonomie voorkom.

Snow (1994:2759) wys daarop dat leerders van enige ouderdom en in enige kultuur van mekaar verskil ten opsigte van intellektuele en psigo-motoriese vaardighede, algemene en gespesialiseerde voorkennis, belangstelling en motivering, en persoonlike denk- en werkstyle gedurende die leerproses. Anderson (1995:437) sluit hierby aan en beweer dat die onderwyser as't ware instinktief weet dat die wyse waarop probleemoplossing onderrig word (en gevolglik geleer word), drasties verskil van die wyse waarop blote memorisering van feite onderrig (en geleer) word. By die kind vind leer reeds vanaf geboorte in die vorm van onder andere, aktiewe belewenis plaas. In en deur sy belewenis van die wêreld is die kind aktief besig om in gesprek te tree met dié wêreld wat hy wens te leer ken. In en deur sy leer is die kind besig om iemand te word. Ekonomie-leerinhoud moet op so wyse ontsluit word dat leer vir die kind 'n werklike *belewenis* word.

Volgens Kozma (1991:179) kan leer omskryf word as *'an active, constructive process whereby the learner strategically manages the available cognitive resources to create new knowledge by extracting information from the environment and integrating it with information already stored in memory.'* Lompscher (1994:3289) gaan 'n stap verder en omskryf leer as *"a special kind of human activity...and as a special activity learning has to be aquired by the individual concerned - in other words, learning has to be learned."* (vergelyk ook Smith & Pacheco, 1996:159;

Higgs, 1995:41; Craig, 1989:166). Akande (1998:37) omskryf leer as *"a result of the individual interacting with a content, which usually contains other individuals"* Rooth (1999:12) stel dat *"The basis of learning is from and with experience."*

Die onderrig van Ekonomie steun op 'n sisteem van psigologies-didaktiese beginsels - 'n weg na beter onderwys wat op 'n verskeidenheid rigsoergewende insigte berus (De Bod, 1996:91). Vir die effektiewe onderrig en leer van Ekonomie is dit noodsaaklik dat die hele sisteem van beginselprosedures in die didaktiek as 'n eenheid gesien en gehandhaaf moet word. Onderrig moet gerig wees op die ontsluiting van kennis rakende, begrip vir (interpretasie van) en toepassing van die leerinhoud in nuwe probleemsituasies. Indien voorafgaande bereik word, word daar aan die vereistes van kritieke uitkoms 3 voldoen (kyk tabel 2.3). Akande (1998:37) bepleit dan ook die behoefte om onderrigstrategieë te ontwikkel *"...that integrate the African culture in all its diversity into a creative interrelated learning environment."* Borg en Shapiro (1996:8) wys daarop dat teoretiese en empiriese navorsing in die ekonomiese literatuur bewys dat 'n leerder se prestasie in Ekonomie verbeter indien die leerder se leerstyl (dit is, volgens Bhowan & Tewari (1997:123), die spesifieke wyse waarop kennis en vaardighede verkry word) en die onderriggewer se onderrigstyl in harmonie is. Die voorafgaande hou gevolglik belangrike implikasies in vir beide die onderrig en leer van die vak Ekonomie. Slegs indien voorafgaande effektief in 'n Uitkomsgebaseerde Onderwysbenadering bereik word, voldoen dit aan die vereiste besinning en verkenning van 'n verskeidenheid strategieë wat tot effektiewe leer aanleiding sal gee (kyk tabel 2.3) en kan daar oorgegaan word tot die handeling van effektiewe leer. Dit is dus van belang dat verskillende leerstyle ondersoek word om bepaalde vorme van leer in die Uitkomsgebaseerde Onderwys van Ekonomie te bereik. Bhowan en Tewari (1997:123) wys daarop dat daar in totaal 27 leerstylkategorieë deur verskillende teoretici bepaal is. Lippitt (1991), soos aangehaal deur Fraser en Nieman, 1996:186), wys daarop dat die resultaat van leerstylassessment *"...are indicators of how students currently translates the information presented within an educational experience."* Voorafgaande impliseer dat, uit die arsenaal van verskillende leerstyle, sommige meer geskik mag wees vir die bereiking van bepaalde uitkomste in die Uitkomsgebaseerde Onderwys van Ekonomie, terwyl ander nie is nie.

In hierdie hoofstuk sal die klem gelê word op die verskillende vorme van leer soos aangetref in die onderrig van die vak Ekonomie, die wyse waarop effektiewe Ekonomie-onderrig plaasvind ten einde effektiewe leer te verseker, die teorieë om leer te verklaar, asook op dit wat geleer word, naamlik kennis, begrip en toepassing van die Ekonomie-leerinhoud om uitkomste te bereik. Meer spesifiek gaan daar gekyk word na leerpsigologiese riglyne vir die leer van Ekonomie sodat effektiewe kennis-, begrips- (interaksie-) en toepassingsleer kan plaasvind. Hiermee word die belangrikste vorme van leer, soos wat dit in Ekonomie plaasvind, gedek (de Bod, 1996:90) (kyk 5.3.3.4). Die verskillende leerteorieë sal nie in diepte bespreek word nie. Die fokus val eerder op die leerbeginsels waarop die onderrig van Ekonomie gebou behoort te word ten einde effektiewe leer te bewerkstellig. Aandag sal ook geskenk word aan die onderrig en leer van waardes en houdings/standpunte aangesien dit een van die fundamentele uitgangspunte van Uitkomsgebaseerde Onderwys is.

## **4.2 LEER: 'N AANTAL TEORIEë EN BEGINSELS**

Volgens Gunstone (1995:82) het drie sogenaamde tradisies in die opvoedkundige sielkunde 'n groot impak op onderwys gehad. Hierdie drie tradisies kan kortliks omskryf word as die:

- **Behavioristiese tradisie** – met die klem op kummulatiewe leer en voortdurende versterking;
- **Ontwikkelingstradisie** – waaronder Piaget se ouderdomsgerigte stadiums; en
- **Konstruktivistiese tradisie** – waar die leerder 'n belangrike rol in sy eie leerproses speel.

Die behavioristiese, ontwikkelings- en konstruktivistiese benaderings tot onderrig en leer sal vervolgens kortliks bespreek word.

#### 4.2.1 Die behavioristiese tradisie

Behavioristiese onderrigteorieë aanvaar dat menslike gedrag gevorm word deur *"contextually relevant consequences of behavior."* Hierdie gedrag of aksies word dan gesien as dit wat mense doen of sê en die gevolglike impak op die omgewing (Sulzer-Azaroff, 1995:96-97). Die onderliggende beginsel van behaviorisme is daarop ingestel dat leer moet lei tot waarneembare en meetbare aksies by die leerder. Leer moet gerig word op die verkryging van verlangde resultate eerder as op verstandelike ontwikkeling (Thompson *et al.*, 1992:9).

Behaviorisme word veral met B. F. Skinner geassosieer (Sulzer-Azaroff, 1995:96). Volgens Skinner kan daar tussen twee tipes leer onderskei word. Eerstens was daar klassieke kondisionering waar 'n stimulus of prikkel 'n respons of reaksie veroorsaak. Leer vind plaas sodra 'n oordrag van stimuluskontrole vir 'n respons van een stimuli na 'n ander plaasvind. Tweedens identifiseer Skinner operante kondisionering. In hierdie proses word geen identifiseerbare prikkels vir 'n respons of reaksie gebruik nie. Die klem lê op versterking wat volg op 'n reaksie of wat deur 'n reaksie geproduseer word. Leer vind plaas indien die leerder se korrekte reaksie deur 'n beloning opgevolg word, terwyl 'n negatiewe reaksie nie beloon word nie. Hierdie versterking lei tot die verlangde gedragsverandering (Branson, 1994:4767; Skinner, 1954:86-89; Sulzer-Azaroff, 1995:96; Van der Westhuizen, 1989:74). Die versterkingsbeginsel word dan deur behavioriste as een van die fundamentele gedragsbeginsels gesien en veronderstel dat: *"the probability that a behavior will strengthen is increased through reinforcement; that is, when consequences are reinforcing for the individual under the current circumstances and a sufficient amount of reinforcing consequences are very frequently received immediately following the behavior."*

Skinner promoveer die gebruik van leermasjiene in die leerproses. Die leermasjiene berus op die beginsels van lineêr-geprogrammeerde onderrig, waar 'n program uit 'n aantal opeenvolgende stappe van klein brokkies inligting bestaan. 'n Respons op die inligting word verlang en die respons word opgevolg deur kennis van die



resultate, met sukses wat as versterking dien. 'n Verdere verfyning van lineêre programmering was die van vertakking (*branching*) waar voorsiening gemaak is vir terugvoer vanaf die leerder sodat die leerder na die nodige sub-afdelings van die werk herlei kon word vir hersiening. Die leerder se vordering word gemeet en indien 'n leerder nie 'n bepaalde vlak van kennis of vaardigheid bereik het nie, moet (soortgelyke) lesse herhaal word totdat die verlangde vlak bereik is (Skinner, 1954:95; Skinner 1972:19; Richmond, 1970:84).

Die beginsels van Skinner se leermasjien vorm die basis waarop rekenaargesteunde onderrig en driloefeninge berus. Hierdie beginsels kan as volg saamgevat word (Skinner, 1954:95-96):

- leerderresponse moet onmiddelik en gereeld versterk word;
- die leerder moet in beheer van sy eie leertempo wees;
- leerstof moet in 'n vaste, gekontroleerde volgorde aangebied word; en
- die leerder moet aktief aan die leerproses deelneem.

#### **4.2.2 Kognitief-georiënteerde behaviorisme**

Behaviorisme is onder meer van die ontmensliking van onderrig en leer beskuldig. Hierdie en ander beskuldigings het tot die neo-behavioristiese gedagte aanleiding gegee, naamlik dat waargenome gedrag van verstandelike prosesse afhanklik is. Bloom (1956) en Mager (1962) het die aandag onderskeidelik meer op die algemene en spesifieke doelstellings van onderrig en leer laat val. Die doelwitbeweging het hernuwe belangstelling in bemeesteringsleer ontketen, wat aanleiding gegee het tot belangstelling in leerhiërargieë en die struktuur van kennis en uiteindelik die ontstaan van leersisteme soos dié van Bloom en Keller. Die beginsels waarop die bemeesteringsleerbenaderings, waaronder Keller se *Personalised System of Instruction*, Bloom se *Mastery Learning* en groepsgerigte

bemeesteringsleer, berus, vorm in 'n groot mate die basis van Uitkomsgebaseerde Onderwys (kyk 2.3.3).

#### 4.2.2.1 B. S. Bloom

In die bekende werk *Taxonomy of educational objectives*, beskryf Bloom (1956:12-18; 20-24; 201-207) sy taksonomie van opvoedkundige doelwitte in die kognitiewe gebied as 'n klassifikasie van gedragspatrone wat verwagte uitkomste van onderrig voorstel. Hierdie doelwitte word in 'n hiërargiese volgorde, van die eenvoudigste tot die hoogste orde van denke, georden (kyk tabel 4.1).

**Tabel 4.1**  
**Bloom se taksonomie van opvoedkundige doelwitte (Bloom, 1956:18)**

| Laer-orde kognitiewe eise |                                                                                                                           |
|---------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b><i>Kennis</i></b>      | Die herken en herroep van gememoriseerde kennis                                                                           |
| <b><i>Begrip</i></b>      | Die verstaan van die betekenis van leerinhoud deur samehange in te sien, deur te bereken, te vergelyk en te interpreteer. |
| <b><i>Toepassing</i></b>  | Die toepassing van verworwe kennis en begrip in nuwe probleemsituasies om oplossings te vind.                             |
| Hoër-orde kognitiewe eise |                                                                                                                           |
| <b><i>Analise</i></b>     | Die ontleding van 'n situasie of probleem om onderliggende verbande te identifiseer.                                      |
| <b><i>Sintese</i></b>     | Die organisering van inligting in 'n geheelstruktuur                                                                      |
| <b><i>Evaluering</i></b>  | Die uitspreek van 'n waarde-oordeel oor 'n saak, gegrond op bepaalde kriteria.                                            |

Die taksonomie het 'n hiërargiese orde en die bereiking van 'n doelwit veronderstel die bereiking van die vorige doelwit. Hierdie taksonomie het talle moontlikhede vir onderwysers en kurrikulumspesialiste ingehou, waaronder die klassifikasie van toetsitems, doeltreffende beplanning van onderrigprogramme, doelwitte vir nuwe kurrikula en die ontwikkeling van denkvaardighede by leerders (Vreken, 1996:33).

Bloom (1976) se skoolleermodel word gekenmerk deur 'n hiërargiese samehang waar die een leereenheid bemeester moet word voordat die volgende leereenheid bemeester kan word. Die kognitiewe en affektiewe uitkomste van een leereenheid dien dan as die kognitiewe en affektiewe begin-kenmerke van die (op)volgende leereenheid (Burns, 1994:3883).

#### **4.2.2.2 Ralph Tyler**

Ralph Tyler het gedurende 1932 tot 1949 die stel van doelwitte aan die evaluering van sodanige doelwitte gekoppel en sodoende die grondslag vir kriteriumgerigte toetsing gelê. Tyler omskryf 'n reeks tegnieke waarvolgens onderrigmateriaal gekies, inhoud beskryf, onderrigmetodes ontwikkel en evaluering beplan word, in sy bekende werk *Basic Principles of Curriculum and Instruction*. Hierdie tegnieke word na aanleiding van duidelik gestelde doelwitte, wat aan die begin van die aksie gestel word, geïmplementeer. Tyler stel dit duidelik dat gestelde doelwitte in terme van verwagte veranderinge in leerdergedrag gestel moet word, en nie verwar moet word met dit wat die onderwyser moet doen nie. Hy beklemtoon ook die verband tussen doelwitte en die leefwêreld of omgewing waarin die leerder hom/haar bevind (Spencer, 1988:48-49).

Schwarz en Cavener (1994:1) verwys na Tyler as een van die grondleggers van die basiese beginsels van Uitkomsgebaseerde Onderwys. Tyler se klem op herhaalde evaluering het dan ook die fondament gelê vir kontinue evaluering.

#### **4.2.2.3 Robert Mager**

Mager beklemtoon dat 'n doelwit die beoogde resultaat van onderrig, eerder as die onderrigprosedure, beskryf. 'n Doelwit meld die prestasie wat die leerder behoort te behaal deur te beskryf wat die leerder sal doen om te demonstreer dat die doelwit bemeester is (Mager 1962:52). Volgens Mager (1962:12) moet 'n doelwit oor die volgende essensies beskik:

- Die minimum gedrag of prestasie wat aanvaar kan word as bewys van verandering in die leerder.
- Die toestand waaronder die gedrag gedemonstreer moet word.
- Die standaard of kriterium waaraan die sukses al dan nie van die leerder getoets word (wyse waarop die leerder geëvalueer gaan word).

#### 4.2.2.4 J. Carrol

Die bekendste skoolleermodel is seker dié van Carrol (1963). Carrol se basiese aanname was dat die graad van leer as 'n funksie uitgedruk kon word tussen die tyd wat deur die leerder gespandeer word om te leer versus die tyd wat die leerder benodig om te leer. Hierdie funksie word dan in terme van 'n verhoudingsyfer uitgedruk waar tyd gespandeer die noemer, en tyd benodig die deler verteenwoordig. Indien die verhouding 1:1 is, is leer voltooid. Indien die noemer kleiner as die dele is, is leer onvoltooid (Burns, 1994:3882).

Carrol identifiseer drie veranderlikes wat die tyd gespandeer en drie veranderlikes wat die tyd benodig, beïnvloed (Burns, 1994:3882-3883):

- *veranderlikes wat die **tyd gespandeer** (noemer) beïnvloed:*
  - **uithouvermoë** – die tydsduur wat 'n leerder bereid is om aan die leertaak te spandeer;
  - **leergeleentheid** – die tydsduur toegelaat vir leer in die onderrig-leersituasie;
  - **tyd benodig** – die deler van die verhoudingsyfer.

- *veranderlikes wat die **tyd benodig** (deler) beïnvloed:*
  - **bekwaamheid** – die tydsduur benodig om onder ideale onderrig-leeromstandighede te leer;
  - **vermoë om onderrig te verstaan** – 'n kombinasie van algemene intelligensie en verbale vermoë;
  - **kwaliteit van onderrig** – beïnvloed die addisionele tyd, bo-en-behalwe die bekwaamheidstydsduur, benodig om te leer.

Die model van Carrol is belangrik vir 'n benadering van Uitkomsgebaseerde Onderwys. Eerstens het dié model van die belangrikste veranderlikes wat leer beïnvloed, waaronder bekwaamheid, intelligensie, verbale vermoë, voorkennis, motivering, leergeleenthede, leertake en kwaliteit van onderrig, georganiseer. Tweedens het die konseptualisering van bekwaamheid in terme van individuele verskille in die tyd benodig om te leer, die aandag weggeneem van bekwaamheid as enigste faktor wat leer beïnvloed (Burns, 1994:3883). Dit is dan juis in hierdie tweede rede waar die aannames van Uitkomsgebaseerde Onderwys stewig gebed lê, naamlik dat ALLE leerders teen hul EIE tempo kan leer.

#### **4.2.3 Konstruktivisties-kognitiewe teorie**

Die behavioristiese model is as gevolg van 'n paradigma-verskuiwing in die opvoedkundige sielkunde, vervang met die konstruktivisties-kognitiewe teorie. Die verskuiwing is die gevolg van die feit dat die behavioriste die interne kognitiewe veranderinge wat gedurende die leerproses plaasvind, ignoreer. Gevolglik het opvoedkundige sielkundiges die interne prosesse wat gedurende leer plaasvind, van nader beskou. Kognitiewe teoretici konsentreer op verskeie konsepte. Eerstens konsentreer hulle op hoe kennis georganiseer en gestruktureer word. Tweedens val die klem op leergereedheid en derdens slaan hulle intuïsie hoog aan. Vierdens word

motivering of die begeerte om te leer, geïdentifiseer. Die leerder word as 'n aktiewe deelnemer in die leerproses beskou; leer vind plaas omdat die leerder deel het en deelneem aan die proses om die leeromgewing te verstaan en te interpreteer (Thompson *et al.*, 1992:11). Vir die konstruktivis is leer probleemoplossing gebaseer op persoonlike ontdekking en die leerder is intrinsiek gemotiveerd.

Aangesien veranderinge in die brein nie waarneembaar en/of meetbaar is nie, is dit nie volgens die behavioriste moontlik om onderrig op dit wat in 'n leerder se brein gebeur, te rig nie. Aan die ander kant fokus kognitiewe sielkundiges hulself op die leerproses toe en word daar 'n groot mate van outonomie aan die leerder toegereken. Die klem lê veral op konsepvorming in die leerproses (vergelyk Chandler, 1989:3-17), dit is die wyse waarop die menslike brein inligting ontvang, organiseer, behou en weer gebruik (Tennyson, 1994:1016). Navorsers oor kognisie het dit eens oor die konstruktivistiese aard van leer. Die teoretiese raamwerke verskil – vanaf Piaget (1970) tot Vygotsky (1978), vanaf *social discourse to schema theory* en vanaf simboliese prosessering tot *situated cognition* (Resnick & Collins, 1994:835). Vervolgens sal daar kortliks na die sienings van Jerome Bruner, Jean Piaget en P. Y. Gal'perin, as konstruktivistiese sielkundiges, gekyk word.

#### **4.2.3.1 Jean Piaget**

In sy onderrigprogramme beklemtoon Piaget die belangrikheid van aktiewe manipulasie en selfontdekking deur die kind. Die doel van onderwys behoort afgestem te wees om kritiese, kreatiewe, ondersoekende individue te ontwikkel. Die leerder konstrueer uiteindelik sy/haar eie kennis na aanleiding van die leerder se rypheidsfase en intellektuele gereedheid (Spencer 1988:153).

#### **4.2.3.2 Jerome Bruner**

Volgens Bruner is 'n groot deel van gedrag afhanklik van hoe kennis omtrent die self en die omliggende wêreld gestruktureer word. Bruner suggereer dat "*much of school learning is taken out of the context of real activity and relevant social action*" (Burns,

1994:3885). Hy gaan van die veronderstelling uit dat leer gebaseer moet word op die leerder se bestaande verstandelike skema of organisasie. Die bestaande situasie (kennis) bepaal of nuwe situasies (kennis) verstaan en nuwe konsepte aangeleer gaan word. Volgens Resnick en Collins (1994:835) benodig leerders organisasieskemas ten einde nuwe leerinhoud te verstaan en nuwe inligting te leer. Thompson *et al.* (1992:10-11) wys daarop dat nuwe inligting sodanig georganiseer en aangebied moet word dat dit met bestaande kennis verbind word. Bruner stel dat kennis op drie maniere aangebied kan word (Burns, 1994:3885), naamlik:

- **bepalend** (*'enacting'*) – aksies benodig om 'n bepaalde resultaat te bereik;
- **beeldend** (*'iconic'*) – die opsom van beelde wat 'n konsep uitbeeld sonder om dit volledig te beskryf; en
- **simbolies** (*'symbolic'*) – die stel van ordelike stellings beheers deur reëls.

Volgens Bruner (1966) se *spiraalkurrikulum* word kernkonsepte wat in 'n vakgebied van belang is, op bepaalde tye en op verskillende moeilikheidsvlakke herhaal ten einde die aanleer van hierdie konsepte te verbeter en tot leer op 'n hoër vlak te lei. Bruner bepleit *"diversity and 'opportunism' in curriculum and instruction, suggesting that students be provided with different ways of becoming engaged in and working with materials to develop greater understanding and integration of knowledge and skills."* (Gray, 1990:113). Die veronderstelling is dat leerders, op verskillende stadiums in hul skoolloopbaan, met dieselfde onderwerp kennis maak, maar dat die diepte en abstraktheid waarmee daar met die onderwerp omgegaan word, verhoog. Bruner omskryf vier eienskappe van leer wat in aanmerking geneem moet word indien besluite oor leer geneem moet word (Burns, 1994:3884):

- **leerder se ontvanklikheid (predisposisie)** – motiverende faktore wat die leerder se behoefte en gewilligheid om te leer beïnvloed;

- **struktuur van kennis** – die aanbieding en hoeveelheid van leerinhoud, asook verbandlegging tussen nuwe en bestaande kennis;
- **sekwens (volgorde)** – die ordening van die kurrikulum; en
- **aard van versterking** – die gebruik van korrektiewe inligting oor die verloop van leer.

#### 4.2.3.3 P. Y. Gal'perin

Aksie is die sentrale punt van Gal'perin (1969) se stap-vir-stap formasie van ken-/denkhandelinge. Leer sluit die transformasie van oorspronklik eksterne, begeleide aksies tot interne, denkhandelinge in. Hierdie transformasieproses word deur 'n reeks kwalitatiewe veranderinge in kognitiewe aktiwiteite gekenmerk wat uiteindelik tot die internalisering van nuwe kennis en vaardighede kulmineer (Burns, 1994:3885; Lompscher, 1994:3291). Die vyf stappe bestaan uit 'n:

- **oriënteringsfase** - waar leerders bekend gestel word aan die objek of aktiwiteit wat geleer moet word, maar nog nie tot die uitvoer daarvan kom nie;
- **materiële fase** - waar die aktiwiteit uitgevoer word en waar leerders in aanraking kom met modelle of die werklike objek;
- **eksterne verbale fase** - waar aktiwiteite geverbaliseer of uitgeskryf word;
- **stil ('unvoiced') eksterne verbale fase** - waar die aktiwiteit stil geverbaliseer word; en
- **interne verbale fase** - waar die aktiwiteit in totaal 'n kenhandeling word.



#### 4.2.4 Leer in sosiale verband

Volgens Broadfoot (1994:3306) is leer 'n interpersoonlike sosiale aktiwiteit waar ouers, vriende en onderwysers die aanmoediging en die raamwerk waarbinne leer geskied, verskaf: *"all societies, if they are to endure, must make provision for children to be taught knowledge, skills, and values which they will need to become competent, adult members of that society."* Johnson en Johnson (1995b:112) sluit hierby aan en stel *"The process of transferring accumulated knowledge, skills and cultures ... is a social process, requiring communication and interaction among people ... (this) transfer is the direct result of interaction between human beings – between teachers and students, and students themselves."* Nel (1991:85) stel dat *"the reality of everyday life is shared with others through social interaction."* Die mens verkry 'n belangrike deel van sy verworwe kennis en gedrag deur middel van die waarneming van ander mense (die sogenaamde gedelegeerde (*vicarious*) leer). Resnick en Collins (1994: 837-838) beweer dat *"...interaction with others ... is the foundation for eventually being able to perform these tasks on one's own"* verder stel hulle dat *"one's cognitive competence is judged (outside the classroom) not only by what one knows, but also by how smoothly one uses this knowledge in joint activity with others."* 'n Leerder sal dus, deur deelname aan aktiwiteite en deur die gedrag van ander waar te neem, kan leer. Reaksies op die leerder se aksies sal dan die leer versterk. Volgens Bandura is dit nie nodig om self onaangename reaksies as negatiewe gevolge op bepaalde stimulu te ervaar, nie as hierdie reaksies in die gedrag van ander mense waargeneem kan word nie. Leer sou dan na aanleiding van die waarneming van die optrede van 'n suksesvolle 'model' kon plaasvind. Die herhaling van die gedrag sal bepaal word deur motivering en die nodige aansporingsmiddele (Hamilton & Ghatala, 1994:22).

Good en Brophy (1995:160) onderskei tussen drie tipes leer wat deur middel van voorbeeldstelling (*modelling*) geskied, naamlik eerstens verbeelding deur die onderwyser van waarde-oordele met betrekking tot byvoorbeeld die kurrikulum, sosiale en politiese waardesisteme, tweedens kan die onderwyser bydrae om kognitiewe vaardighede soos kreatiewe denke en probleemoplossing te stimuleer en

te ontwikkel en derdens kan demonstrasie aangewend word om motoriese vaardighede en laer kognitiewe vaardighede aan te leer. Self-refleksie as kognitiewe vermoë word ook deur Bandura hoog aangeslaan. Hiervolgens kan die leerder sy eie gedagtes en aksies monitor, daarop reflekteer en afleidings vir toekomstige handeling maak (Good & Brophy, 1995:161). Self-refleksie word dan ook as 'n basiese kenmerk van 'n effektiewe leerproses in die Suid-Afrikaanse model van Uitkomsgebaseerde Onderwys gestel (NDE, 1996e:67).

#### **4.2.5 Die betekenis van behavioristiese en kognitiewe teorieë vir die Uitkomsgebaseerde Onderwys van Ekonomie**

'n Studie van die psigo-filosofiese grondslae van die behavioristiese en kognitiewe teorieë, verskaf duidelike rigting aan die praktyk van 'n Uitkomsgebaseerde onderwysbenadering. Gesien vanuit die perspektiewe van die behavioristiese en kognitiewe teorieë kan geselekteerde elemente van die leersituasie op analitiese wyse beskou en spesifieke leiding aan die ontwikkelaars van die kurrikulum verskaf word. Opvoedkundiges word ook voorsien van 'n betroubare basis waarvolgens materiaal geëvalueer kan word.

Uit 'n beskouing van die twee teorieë kom gemeenskaplike raakpunte uit wat van groot belang is vir die Uitkomsgebaseerde Onderwysbenadering tot die onderrig en leer van Ekonomie. Van die belangrikste raakpunte is:

- **Terugvoering.**

Behavioriste staan terugvoering voor ten einde gedrag te verander, terwyl kognitiewe teoretici die belangrikheid van positiewe, tydige terugvoer as meganisme om korrekte verstandelike funksionering te ondersteun, erken.

- **Voorafmeting en evaluering.**

Die doel van voorafmeting en evaluering is dan om die mees geskikte onderrigmetode aan leerders toe te wys. Kognitiewe teorie beklemtoon

die belangrikheid van die bepaling van soveel moontlik inligting met betrekking tot die leerder, sowel as die proses wat deur die leerder gebruik word om die leerstof sy/haar eie te maak. Behavioriste maak van voorafmeting en evaluering gebruik ten einde te bepaal of leerders gereed is vir 'n spesifieke les.

Ander, meer algemene raakpunte wat deur beide teorieë beklemtoon word, en in die veld van Uitkomsgebaseerde Ekonomie-onderrig toegepas kan word, behels die volgende:

- programinstruksies moet die leerder kognitief en affektief motiveer;
- aktiewe betrokkenheid van die leerder is belangrik;
- die leerder se leerprestasie moet voortdurend getoets word;
- die orde van lesaanbieding moet logies en op die behoefte(s) van die leerder(s) gerig wees;
- leerders moet die geleentheid gegun word om hul intuïtiewe vaardighede te demonstreer;
- wenke moet in ooreenstemming met die leerder se vermoë en prestasievlak voorsien word;
- verskaf genoeg geleenthede om nuwe konsepte in 'n verskeidenheid van situasies toe te pas;
- leerders moet 'n redelike mate van beheer in die aanbieding hê; en
- maak voorsiening vir samevattinge en opsommings ten einde belangrike konsepte vas te lê.

### 4.3 DIE LEER VAN EKONOMIE

Säljö (1979) soos aangehaal deur Fraser en Nieman (1996:186) beskou leer as:

- 'n kwantitatiewe toename in kennis;
- die memorisering van nuwe inligting;
- die verkryging van feite, metodes, prosedures, ens. wat gebruik kan word wanneer benodig;
- die konstruksie van betekenis; en
- 'n interpreteringsproses gefokus op die begryping van idees, konsepte of aspekte van die realiteit.

'n Verandering in een of meer van die genoemde komponente verteenwoordig dus leer. Met voorafgaande in gedagte en uit die bespreking van die aard en die wese van die vak Ekonomie het dit geblyk dat die onderrig van die vak getrou moet bly aan die aard en wese daarvan (kyk 3.1). Aangesien effektiewe onderrig die grondslag vir effektiewe leer vorm, kan die gevolgtrekking gemaak word dat die leer van die vak Ekonomie ook getrou moet bly aan die aard en wese daarvan. Die aard en wese van die vak Ekonomie word saamgevat in die vorm van ekonomiese beginsels, wette, konsepte, teorieë of modelle (kyk 3.2). Kennis van insig in en die toepassing van hierdie beginsels, wette, teorieë, konsepte of modelle is noodsaaklik om die ekonomiese werklikheid te verstaan en die komponente daarvan te kan manipuleer. Volgens Basson (1994:46) vind baie leerders die bemeestering van hierdie vaktipiese beginsels, wette, konsepte, teorieë of modelle problematies, aangesien *"...these are often merely memorized by rote without any understanding of either the concepts themselves or their relation to other concepts."*

Die belangrikheid om onderrig aan te pas by verskille in leerders word lankal erken. Anderson (1995:437) kom tot die gevolgtrekking dat onderrig ook aangepas moet word in terme van dit wat die leerders behoort te leer, m.a.w. in terme van die bepaalde leeruitkoms(te) wat nagestreef word. Die verskillende omskrywings van Ekonomie beklemtoon elk verskillende aspekte van die ekonomiese verskynsels (kyk 3.2.5). Ten einde dus 'n bepaalde leeruitkoms te bereik moet 'n bepaalde aspek van 'n ekonomiese verskynsel geleer word. Afhangend van die aard van die ekonomiese aspek, sal die leerstrategie aangepas moet word ten einde effektiewe leer te verseker. Hieruit volg dit dat leerders bepaalde kennis sal moet leer, dat hulle insig in die vak sal moet verwerf, hulle hierdie kennis en insig moet leer toepas in probleemsituasies, 'n bepaalde gesindheid (en waardes) moet ontwikkel, perspektief moet kry van die vak, veral ten opsigte van konsepte, die belangrikheid van die vak Ekonomie en hoe dié vak inpas in die geheel van ander vakke. Basson (1994:46) wys egter daarop dat ervaring toon dat leerders *"...often do not know how to arrange the concepts of the subject into a sensible whole and to identify relations between concepts."*

Tog vereis die aard en wese van Ekonomie dat beginsels, wette, teorieë of modelle (genoem ekonomiese konsepte) geïnterpreteer kan word as 'n aspek van die koherente geheel (kyk 3.2). Observasies van die mens se ekonomiese gedrag word omgeskakel in ekonomiese konsepte wat deur middel van verbale of nie-verbale wyse aan die leerder bekend gestel word. Wetenskaplikes maak van hierdie ekonomiese konsepte gebruik ten einde ander waargenome ekonomiese konsepte te verklaar en nuwe ekonomiese konsepte te formuleer. Dit word van die leerder verwag om hierdie basiese ekonomiese konsepte te kan verklaar, of toepassing daarvan te kan demonstreer. Die primêre doel van die onderrig-leersituasie is dan juis die begeleiding van die leerder om hierdie ekonomiese konsepte te bemeester. Indien leerders hierdie ekonomiese konsepte verstaan en weet hoe om dit effektief te leer, sou hul belangstelling in die vak kon verhoog (kyk 1.1). Die volgende gedeelte fokus dus op die belangrikste vorme van leer wat in Ekonomie aangetref word (kyk 4.1). Eerstens sal die belangrikheid van die bepaalde leervorm bespreek word, waarna riglyne vanuit die leerpsigologie verskaf sal word ten einde die leer van die leervorm te verbeter.

### 4.3.1 Die leer van kennis

#### 4.3.1.1 Belangrikheid van kennis

Bloom (1971:67) definieer kennis as *"gedragvormen die bestaan in het reproduceren, hetzij door herinnering, hetzij door herkenning, van feiten, termen, ideë, regels, principes, enz., in de vorm waarin men deze gegevens geleerd heeft"*. Kennis kan beskou word as gebergde informasie wat bewustelik gereproduseer kan word. Die RGN (1998:63) omskryf kennis as *"information, theory, arguments, or concepts"*.

In Bloom se volgende woorde, vind ons 'n beklemtoning van die belangrikheid van kennis as doelstelling: *"knowledge is quite frequently regarded as basic to all the other ends of purposes of education. Productive thinking cannot be carried out in a vacuum but must be based on the knowledge of some of the realities"* (1965:33). Lamm (1994:3149) omskryf die algemene belangrikheid van kennis soos volg: *"most persons who live in modern societies are aware of the role knowledge plays in their lives, and they seek to aquire it for themselves and their children, no longer only as a symbol of class status but as a real weapon in the battle for existence."* Hy stel verder dat *"... if knowledge is an instrument, the main purpose of acquiring it is to learn how to use it. Knowledge that does not lend itself to utulization has merely an ornamental value. The uses of various areas of knowledge that are dictated by life in society determine what knowledge is, what parts of it should be taught, and how."* Hy beklemtoon dus die feit dat die kennis wat geleer moet word, van praktiese nut moet wees.

Die verwerwing van kennis vorm 'n belangrike bousteen in die onderrig van Ekonomie. Die hoeveelheid kennis in Ekonomie is vandag só omvangryk dat dit onmoontlik is om die leerder alles wat bekend is omtrent die vak te laat leer. Volgens Vreken (1996:34) is die grootste probleem in die onderrig-leersituasie wat afgestem is op kennisverwerwing, om te bepaal watter inligting só belangrik is dat dit deur 'n leerder gememoriseer behoort te word. Elke leerder moet leer om te

besluit watter inligting belangrik is en wat gememoriseer behoort te word en dan sy leerpoging daarop rig. Die onderwyser moet van sy kant af assessering op daardie inligting wat werklik belangrik is, rig. Vir goeie prestasie (lees effektiewe leer) is dit nodig dat beide die onderwyser en die leerder konsensus het oor watter inligting belangrik is en watter nie. Lamm (1994:3150) wys daarop dat *"schools exist first and foremost for the purpose of imparting knowledge."* Om dié rede is dit uiters belangrik dat die klem tydens onderrig gelê word op daardie kennis wat noodsaaklik is vir die leer van begrippe, veralgemenings, wette ensovoorts wat deur die sillabus as noodsaaklik geag word om in die vak te kan kommunikeer en tot insig van die vak (die elementare) te kom (vergelyk Jansen, 1979:51-55; Van Rooyen, 1988:387; Tennyson, 1995:457).

Inligting wat geleer word kan in verskillende vorme voorkom. Vreken (1996:35-38) deel hierdie inligting in vier kategorieë in:

- **Feitekennis**

Om in 'n vakgebied te kan werk en te kommunikeer is dit vir die leerder nodig om 'n bepaalde hoeveelheid feite te ken. Feitlike inligting word as daardie tipe inligting waaroor daar geen twyfel bestaan nie, beskou en omsluit onder meer datums, bevindings, persoonsname, eienskappe e.d.m. in. Die tipe feite wat as belangrik geag word in die onderrig-leersituasie is daardie feite wat as boustene dien vir veralgemenings (reëls), wette en beginsels (vergelyk ook Van Rooyen, 1988:387).

- **Vakterminologie**

Sonder kennis van die vaktaal kan die denke in daardie vakgebied nie vorder nie. Om misverstande en ontsporing van denke te vermy, is dit nodig dat 'n leerder se kennis en gebruik van die vaktaal suiwer en ondubbelsinnig moet wees. Die gebruik van simbole (letters) in die voorstelling van begrippe, bv. D vir vraag, speel in Ekonomie-onderrig 'n baie belangrike rol en moet dus die nodige aandag geniet.

- **Definisies van begrippe, beginsels, wette en algemene reëls**

In die vakwetenskap kom verskeie begrippe voor. Hierdie begrippe moet duidelik omskryf word sodat daar geen twyfel bestaan oor wat presies met die begrip bedoel word nie. Stoker (1961) stel die eis van 'n definisie te wees as "Die definisie moet net die gedefinieerde en niks minder as die gedefinieerde nie, in sy eie identiteit duidelik, presies en enkelsinnig bepaal en wel net in die mate wat vir genoegsame onderskeiding nodig is". Beginsels, wette en veralgemenings (reëls) help om 'n groot hoeveelheid inligting te orden en te beheer aangesien die ken-handeling van hierdie beginsels, wette en veralgemenings die leerder later sal help om dit toe te pas in probleemsituasies en om die verskynsels te beskryf en te verklaar. Van Rooyen (1988:387) kom tot die gevolgtrekking dat hierdie leerinhoudtipe as basis vir die leergebeure beskou kan word. Verder stel hy ook dat die bemeestering van ander leerinhoudtipes waarskynlik afhanklik is van die leerder se insig in die onderliggende begrippe waaruit die leerinhoud opgebou is.

- **Ander vorme van kennis**

Hieronder val kennis van tegnieke en vaardighede, kennis van teorieë en modelle en kennis van waardes en norme. Hierdie vorm van kennis moet nie verwar word met die siening van Van Rooyen (1988:387) nie, wat hierdie leerinhoudtipe sien as die verwerwing van bepaalde handelingsvermoëns deur die leerder.

#### **4.3.1.2 Riglyne vir die leer van kennis**

Daar bestaan verskeie beginsels wat in die onderrigleersituasie in gedagte gehou moet word wanneer dit gaan om die leer van kennis (Klausmeier & Goodwin, 1975:260-275). Die riglyne wat dit bied vir die leer van Ekonomie is in hoofsaak die volgende:



(a) *Organisering van leerinhoud in sinvolle eenhede.*

Volgens Craig *et al.*, (1975:196) is die omvang van die mens se korttermyngeheue baie klein en kan daar hoogstens sewe items op 'n keer hanteer word indien dit vir die eerste keer geleer word. Elshout (1994:329) wys egter daarop dat dit moeilik is om presies te bepaal hoeveel eenhede kennis (*"chunks of information"*) 'n persoon gelyktydig kan hanteer. Hy beweer dat Wickelgren (1976) se "drie plus/minus een" 'n meer realistiese waarde is as Miller (1956) se "sewe plus/minus twee". Howe (1994:3287) sluit hierby aan en beweer dat: *"people find it hard to learn large numbers of entirely separate items of information, and a strategy that effectively reduces the number of separate elements to be acquired will often make learning easier."* Losstaande items behoort sinvol deur die Ekonomie-onderwyser in groepe georganiseer te word om die leerder in staat te stel om die nuwe inligting sinvol te kan hanteer. Geleidelik behoort die leerder te leer om self inligting in sinvolle eenhede te organiseer.

(b) *Identifisering van betekenisvolle verbande en strukture.*

Burns (1994:3884) verduidelik die strukturering van kennis volgens Bruner se Onderrigteorie (1966) aan die hand van hoe die leerinhoud gestruktureer word, die hoeveelheid leerinhoud wat aangebied word (wat aansluit by (a) in die vorige paragraaf) en die geslaagdheid van die strukturering ten einde die leerder in staat te stel om verbande met ander kennis te maak of in te sien. Die hoeveelheid kennis wat oorgedra wil word moet betekenisvol verbind word sodat daar *"stronger links and connections within the body of information that is to be acquired"* gemaak kan word (Howe, 1994:3287).

Om nuwe leerinhoud te verstaan, beteken dat die leerder die verband tussen die nuwe leerinhoude onderling en die verband met die voorkennis waaroor hy/sy reeds beskik, kan insien (Vreken, 1996:98). Dit is dan die taak van die onderwyser om die leerder te lei om hierdie verbande of verwantskappe tussen leerinhoude raak te sien. Die onderwyser moet die leerder lei sodat die leerder in staat sal wees om die verwantskappe self te ontleed en vas te stel uit watter elemente (boustene) die

verwantskap opgebou word en watter voorkennis van die elemente (boustene) vereis word om die verwantskap te kan insien. Hierdie ken-handeling van leerinhoud sal dan uiteindelik die basis vorm vir hoër orde, kognitiewe leer.

Ten einde nuwe leerinhoud te verstaan moet die leerder in die eerste plek oor 'n hoeveelheid basiese kennis beskik. Hierdie kennis moet dan in nuwe situasies herken en toegepas kan word. Die leerder moet ook in staat wees om verskynsels te verklaar en inligting te interpreteer. Laastens moet die leerder ook in staat wees om kennis van een koderingsvorm (bv. grafieke) om te skakel na 'n ander koderingsvorm (bv. taal) (Vreken, 1996:99). Vreken (1996:89-90) identifiseer taal- en spraakvaardigheid, kommunikasie-helderheid en nie-verbale kommunikasie as vaardighede waarvoor die leerder moet beskik ten einde leerinhoud sinvol te kan integreer (kyk 5.3.4.6).

Dit is dan die taak van die onderwyser om die leerder te help om die leerinhoud te ken en te laat inskakel by voorkennis. Ten einde laasgenoemde te bereik moet die onderwyser die leerder help om van effektiewe leertegnieke gebruik te maak. Van die tegnieke wat gebruik kan word behels die inkorporering van ritme, rym, skematiese voorstellings, logiese ontplooiing van die leerstof of mnemotegniese hulpmiddels wat leer fasiliteer van andersins nie-verwante items (vergelyk Howe, 1994: 3287; Klausmeier & Goodwin, 1975:260-261, Pressley & Van Meter, 1994:3765)

(c) *Rangskikking van die leerinhoud in die regte volgorde.*

Met die onderrig van Ekonomie is dit nodig dat bepaalde doelstellings eers bereik word voordat 'n opvolgende doelstelling bereik kan word. So moet die leerder eers oor kennis van basiese vraag- en aanbodkurwes beskik, alvorens daar onderskei kan word tussen bewegings van en bewegings op sodanige kurwes. Dieselfde beginsel geld met die leer van kennis. Bestaande kennis fasiliteer leer in ander situasies (Howe, 1994:3286) en moet gevolglik in die regte volgorde deur leerders geleer word (Burns, 1994:3884; Lompscher, 1994:3290). *"The formation of hierarchical structures is a fundamental tendency. It is important, therefore, to*

*arrange the sequencing of material in such a way that the formation of correct and efficient schematic structures has the competitive edge over other possible structurings.*" (Elshout, 1994:329). Die mate waartoe die retensie van leerinhoud plaasvind, word beïnvloed deur die denkhandelinge wat plaasvind op daardie tydstip wanneer die leerinhoud deur die leerder ontvang word (Howe, 1994:3286). Die volgorde waarin die leerinhoud aan die leerder beskikbaar gestel word, moet sodanig wees dat die leerder 'gereed' is om die nuwe kennis te kan leer (de Wet, 1980:9) deurdat die nodige voorkennis by die leerder aanwesig is (Van Rooyen, 1988:389) om die nuwe kennis te kan verstaan en onthou (Resnick & Collins, 1994:835).

Vreken (1996:103) stel die volgende tegnieke voor wat die onderwyser kan aanwend om struktuur en orde aan die leerinhoud te gee:

- **gee 'n oorsig van die leerinhoud** – tydens die inleidingsmoment moet 'n oorsig van die leerinhoud wat in daardie lesperiode behandel gaan word, gegee word;
- **skep konteks** – die onderwyser moet aan leerders toon waar die nuwe leerinhoud inpas in die geheel van kennis wat in die kursus bemeester gaan word;
- **skep 'n raamwerk/skema** – ontwikkel 'n raamwerk vir die les en vat inligting in tabelle en/of skemas saam; en
- **samevatting** – die onderwyser behoort gedurende en aan die einde van die les die hoofpunte saam te vat.

Deur van hierdie tegnieke gebruik te maak modelleer die onderwyser as't ware aan die leerder hoe struktuur en orde aan leerinhoude gegee kan word – iets wat die leerder stelselmatig self sal moet leer om te doen.

(d) *Leerinhoud moet in die vorm waarin dit geleer moet word, aangebied word.*

Simons (1994:3789) stel dat *"instruction should be designed in such a way that there is an optimal balance between the quality and quantity of learning."* In dieselfde lig beweer Elshout (1994:329) dat indien die aanbieding van kennis verkeerd is, die bemeestering daarvan ook verkeerd sal wees. Resnick en Collins (1994:835) wys daarop dat *"teaching cannot be construed as putting information into student's heads. Rather it must be constructed as arranging for students to construct knowledge themselves."* Volgens Schneider (1994:3762) mag leerders kategorieë verwantskappe opmerk by die herroep van kennis, aangesien verwante kennis outomaties kategorieë geprosesseer word. Lompscher (1994:3289) beweer kennis word getransformeer deur didaktiese metodes en wyse van aanbieding. Uit voorafgaande is dit duidelik dat kennis in die terminologie en op 'n wyse wat pas by die ontwikkelingsvlak van die leerder, bekend gestel moet word.

(e) *Sorg vir gepaste toepassing en herhaling van kennis.*

Die doel van herhaling is om "vergeet" te verminder en die retensie van kennis te verbeter (vergelyk ook Pressley & Van Meter, 1994:3765). Kennis-items moet nie bloot oor en oor herhaal word nie, maar ook in ander situasies toegepas word (Klausmeier & Goodwin, 1975:264; Van Rooyen, 1988:389). Volgens Burns (1994:3884) is die gebruik van korrektiewe inligting oor die vordering van leer belangrik. Die leerder behoort so gou moontlik te weet of die antwoorde wat verskaf is, korrek is al dan nie. Positiewe en onmiddellike terugvoer versterk korrekte response en maak onmiddellike remediëring van foutiewe response moontlik. Volgens Vreken (1996:86) kan die betekenis wat aan 'n boodskap (leerinhoud/kennis) gegee word, beter onthou word indien die leerder weer daarvoor nadink (nadenke), dit herhaal of gebruik (toepas).

(f) *Kennis moet selfstandig ontsluit en geassesseer word.*

Die memorisering van leerinhoud (kennis) verwag geen hoër-orde kognitiewe denke van die leerder as om die feite te kan herroep nie. Die grootste probleem waarmee

die leerder gekonfronteer word, is dan om te bepaal watter inligting só belangrik is dat dit gememoriseer moet word. Volgens Pressley en Van Meter (1994:3765) sal *"attempting to identify the main idea of meaningful material increases memory of the main points of such content."* Lompscher (1994:3290) en Howe (1994:3287) bepleit die skepping van self-ontwikkeling in die leersituasie, waar herhaling en selftoetsing 'n positiewe invloed op leer sal hê deurdat die leerder die leerinhoud genoegsaam herhaal en sodoende genoeg tyd sal verloop vir die doeltreffende prosessering van die leerinhoud. Howe beweer verder dat leerders, as gevolg van die selfontwikkelingshandeling, later weet wanneer "nuwe" leer nodig is, watter leerstrategie om te gebruik of hoe om 'n strategie aan te pas vir 'n nuwe situasie. Simons (1994:3788) stel dat *"self-regulating skills need to be practised regularly, with sufficient time provided and with practice occurring in appropriate contexts."*

#### **4.3.2 Die ontwikkeling van begrip en insig (begryping/verstaan)**

##### **4.3.2.1 Belangrikheid van begrip en insig**

Die bevordering van begryping en insig van leerinhoud is seker een van die belangrikste doelstellings met die onderrig van Ekonomie. Volgens Lembo (1969:122) verskaf begryping 'n metode waarvolgens die leerder sy omgewing kan vereenvoudig en interpreteer. Pella (1966:31) sluit hierby aan en stel dat begryping maksimum kennisverwerking (d.i. die interpretering van leerinhoud) toelaat deur middel van inherente klassifiseringsisteme. Hierdie omskrywings van begryping sluit aan by Schnotz en Ballstaedt (1995:444) se siening dat begryping *'a mental construction process'* is. Volgens Vreken (1996:40) demonstreer 'n leerder dat hy/sy die leerinhoude bemeester het (dit verstaan/begryp) indien hy/sy die inligting kan transleer. Translasie van leerinhoud behels die omskakeling van leerinhoud van een kommunikasievorm (bv. grafies) na 'n ander kommunikasievorm (bv. geskrewe) sonder dat die betekenis van die boodskap (die inligting) verander (Vreken, 1996:40). Die translasie van leerinhoud gaan 'n stap verder as bloot die retensie van leerinhoud en vereis 'n hoër vlak van insig (Vreken, 1980:58).

Begryping vorm dan die grondslag vir die hoër vorme van leer soos byvoorbeeld die lê van verbande tussen begrippe en probleemoplossing (Lembo, 1969:123; Vreken, 1996:43). Verdere leer vind gevolglik doeltreffender plaas as die leerder oor noukeurig gevormde begrippe en oor 'n verskeidenheid begrippe beskik (De Wet & Van Zyl, 1974:85). Vreken (1996:43) wys daarop dat die essensiële kenmerk van interpretasie die feit is dat die leerder 'n verband moet bepaal. Verbandlegging dui op insig in die leerinhoud. Hierdie verband kan binne een stel inligting of tussen twee en meer stelle inligting wees. Die leerder moet die verskillende soorte verbande kan herken, vasstel of ontdek en uit die verbande afleidings, gevolgtrekkings en/of implikasies kan formuleer (translasie van inligting). Die inligting waarna verwys word kan feite, idees, veralgemenings, definisies, waardes of vaardighede wees. Vreken (1996:43-46) onderskei tussen ses soorte verbande:

- **vergelyking** – waar die leerder twee stelle inligting met mekaar vergelyk ten einde vas te stel of dit ooreenstem of verskil. Daar kan ook van die leerder verwag word om die mate of graad van ooreenkoms/verskil vas te stel of om slegs 'n sekere aspek van die twee (of meer) stelle inligting te vergelyk.
- **implikasies/gevolge** – 'n implikasie is 'n gedagte/idee wat noodwendig uit 'n stel inligting voortvloei, m.a.w. 'n afleiding wat sonder twyfel uit die gegewe feite volg. Die implikasie moet logies van aard wees en direk uit die inligting afgelei kan word.
- **veralgemenings** – die leerder moet in staat wees om op induktiewe wyse tot 'n veralgemening te kom.
- **interpretering d.m.v die formulering van voorbeelde** – in hierdie geval word 'n reël, definisie, waarde, vaardigheid, wet, ens. gegee en as bekende aanvaar en word daar van die leerder verwag om die voorbeeld te gee of te herken. Die leerder moet 'n deduktiewe

denkhandeling uitvoer waar die verband tussen die algemene en die besondere (die voorbeeld) ingesien word.

- **verklaring van oorsaak-gevolg-verwantskappe** – die leerder moet aantoon wat die oorsaak (*cause*) van die gevolg (verskynsel/gebeurtenis) was.
- **statistiese afleidings** – die leerder moet geldige afleidings, deur middel van die translasië van die gegewens, maak uit statistiese gegewens maak (waaronder tabelle, grafieke, getalle, neigings, ens.)

#### **4.3.2.2 Riglyne vir die ontwikkeling van begryping en insig**

Daar bestaan vandag nog talle vrae oor die wyse waarop begryping en insig ontwikkel moet word. Klausmeier en Goodwin (1975:290-296) en Schnotz en Ballstaedt (1995:445-446) het 'n hele aantal beginsels gestel wat in gedagte gehou moet word by die ontwikkeling van begryping en insig. Die vernaamste beginsels wat betrekking het op die onderrigleersituasie in Ekonomie is die volgende :

- begrippe en leerinhoud moet korrek en ondubbelsinnige gedefinieer word;
- die voorkennis wat nodig is om nuwe leerinhoude te leer moet geïdentifiseer word;
- maak voorsiening vir 'n verskeidenheid van leerervaringe;
- die tempo waarteen nuwe leerinhoude ingevoer word, moet van so aard wees dat die leerder dit behoorlik kan bemeester;
- waar 'n begrip 'n konkrete grondslag het, behoort, waar moontlik, van konkrete vertrekpunte gebruik gemaak te word;

- leerinhoud behoort eers op 'n algemene wyse en daarna in meer gedetailleerde wyses geleer te word; en
- begin met tipiese voorbeelde wat later deur meer spesifieke voorbeelde opgevolg word.

### **4.3.3 Die toepassing van reeds verworwe kennis**

#### **4.3.3.1 Die belangrikheid van die toepassing van kennis**

Die leer van toepassing kan psigologies-opvoedkundig beskou word as 'n soort sinvolle kettingvorming of verbandlegging tussen bepaalde begrippe (De Wet en Van Zyl, 1974:90). Hierdie vorm van leer is volgens die leerpsigologie van groot belang in dié opsig dat dit die kompleksiteit van die mens se omgewing verminder; dat dit die mens in staat stel om te beplan en te voorspel; en dat dit van hulp is in die leer, retensie en oordrag van groot hoeveelhede kennis (Lembo, 1969:136). Dit is vanselfsprekend dat hierdie vorm van leer baie belangrik is in 'n vak soos Ekonomie waar ordelike beskrywing, voorspelling en abstrakte denke voorop staan.

Vreken (1996:48) wys daarop dat onderwys altyd gerig moet wees op een of ander praktyk van die lewe. Onderwys is 'n voorbereiding vir die praktyk en moet nie verwyder wees van die werklikheid nie. Tydens onderrig moet die leerder leer om kennis en insig suksesvol te kan toepas of oor te dra na die praktyk. Die leerder moet leer om kennis toe te pas in die oplossing van praktykprobleme. As voorvereiste word reeds verworwe (beskikbare) kennis gestel, wat dan toegepas kan word. Dit handel juis oor die toepassing of oordrag van reeds verworwe kennis na nuwe situasies wat nog nie deur die leerder ondersoek is nie (vergelyk Vreken, 1980:60). Dit is dan juis in hierdie toepassing of oordrag van reeds verworwe kennis waar die problematiek geleë is. Everwijn *et al.* (1993:425) stel dat “...*knowledge acquisition does not guarantee the successful application of that same knowledge.*” Dit is daarom belangrik dat die leerder op so 'n wyse sal leer dat dit sal lei tot die mees effektiewe toepassing van reeds verworwe kennis.



#### **4.3.3.2 Riglyne vir die toepassing van reeds verworwe kennis**

Uit die analise van die wyse waarop toepassing van leerinhoud plaasvind, volg daar uit die literatuur enkele algemene riglyne vir die onderrigleersituasie wat met groot vrug in die onderrig van Ekonomie gevolg kan word. Die belangrikste hiervan is die volgende (vergelyk Craig, *et al.*, 1975:230-243; Klausmeier & Goodwin, 1975:290-296; Lembo, 1969:142-147; Van Rooyen, 1988:390):

- die leerder moet bewus wees van die uitkomst wat bereik moet word;
- toets of die leerder oor die nodige kennis en vaardigheid beskik wat nodig is om 'n nuwe beginsel, wet of veralgemening, wat toegepas moet word, te kan leer;
- hersien of herroep die nodige voorkennis;
- berei die leerder voor vir die leersituasie;
- kies die mees geskikte leerstrategie;
- demonstreer die vaardigheid aan die leerder; en
- maak voorsiening vir 'n verskeidenheid van toepassings.

#### **4.3.4 Die leer van waardes, houdings en standpunte**

##### **4.3.4.1 Die belangrikheid van waardes, houding en standpunte**

Volgens De Vries *et al.* (1986:13) is die vraag na waardes 'n grondliggende vraag in alle wetenskappe wat ondersoek instel na die handeling van die mens. Vanuit 'n opvoedkundige perspektief is onderwys, wat op sinvolle kinderbegeleiding fokus, dus onlosmaaklik met waardes gemoeid. Verder, vanuit 'n ekonomiese begrondings-

perspektief, is Ekonomie, wat ook as 'n sosiale wetenskap geklassifiseer word (Krugell, 1992:22), onlosmaaklik met waardes gemoeid (kyk 3.2). 'n Aspek van Ekonomie-onderrig kan dus die benutting van waardes wees. Die bestudering van Ekonomie kan waardevol wees aangesien dit die leerder in staat stel om 'n kundige en ekonomies weerbare burger te wees (Ryba & Hodkinson, 1987:110). Verder is die sinkern van die ekonomiese wetskring waarde-afweging (Van der Walt *et al.*, 1983:67) (kyk 3.2). Waarde-afweging gaan om die verkryging van 'n gunstige verskil tussen offer en opbrengs (Du Plessis, 1962:22). Alvorens bepaal kan word of die verskil tussen offer en opbrengs gunstig is al dan nie, behoort daar sekere kriteria (wat ten nouste verbind is met waardes) gestel te word waarteen die uitslag gemeet kan word. Dit is hierdie kriteria wat dien as basis vir waarde-oordele aangesien 'n oordeel oor 'n bepaalde situasie uitgespreek word binne die bestaansfeer (lewens- en wêreldbeskouing/waarde-milieu) van die mens. In die onderrig-leersituasie word die leerder met waardes gekonfronteer. Hierdie waardes kan in drie basiese groepe verdeel word: (a) waardes wat implisiet in die kurrikulum vervat is, (b) waardes wat deur die onderwyser klas toe gebring word, en (c) waardes wat deur die leerder klas toe gebring word (Wright, 1984:256).

Uit die literatuur blyk dit dat waardes onder andere die volgende kan beteken :

*"our attitudes toward people and situations and toward ourselves"* (Albritton, 1985:14).

*"... that which is considered worthwhile and important."* (Davis, 1984:358).

*"... 'n differensiële regulatiewe beginsel van organisasie wat wenslikheid en onwenslikheid aandui en wat normatief funksioneer in die besinning, die beoordeling, die besluitneming en die optrede van mense"* (Degenaar, 1984:2);

*"ideas as to what is good, beautiful, effective or just, and therefore worth having, worth doing, or worth striving to attain. They serve as standards by which we determine if a particular thing (object, idea, policy, etc.) is good or bad, desirable or*

*undesirable, worthy or unworthy, or someplace in between these two extremes"* Fraenkel (1981:101).

*"enduring beliefs that certain states of existence are personally or socially preferable to their opposites"* Goff en Goddard (1992:147).

*"what is desired ... what people prefer."* Green (1990:210).

*"... the determiners in man that influence his choices in life and that thus decide his behavior"* Inlon (1972:2).

*"... die sosiaal aanvaarde riglyne, doelwitte en/of standarde wat deur die individu of gemeenskap aanvaar word"* (Sigmon, 1984:360).

*"... a more or less determined approval of some action, person, object, norm, rule or system"* Oser (1994:377).

Vanuit voorafgaande omskrywings kan 'n drieledige gevolgtrekking gemaak word, naamlik dat:

- die konsepte waardes en houdings interafhanklik van mekaar is (vergelyk Oser, 1994:378);
- waardes in terme van sosiaal aanvaarde beginsels, oortuigings en idees omskryf word,
- aksies en houdings gerig en gereguleer word deur hierdie sosiaal aanvaarde beginsels, oortuigings en idees; en
- laasgenoemde daarteen geëvalueer kan word.

Dit is dan juis hierdie evalueringsaspek wat met waarde-oordele te make het. Hierdie waarde-oordele, wat volgens Sigmon (1984:364) intellektuele oefening behels, word omskryf as: "... *the assertion that something is good or bad, better or worse than something else*" Lamont (1956:xi). Dewey omskryf waarde-oordele as: "... *judgements about the conditions and the results of experienced objects and that which should regulate the formation of our desires, affections, and enjoyments ... concerned with weighing values with a view to discovering the better and rejecting the worse ... in situations of doubt about what act to take - what to do.*" (Caspary, 1990:158).

Kirschenbaum (1992:773) beskryf waarde-oordele rondom vier belangrike aspekte, naamlik:

- die selektering van 'n onderwerp;
- die inisiëring van 'n waarde-oordeel strategie hetsy deur middel van vraagstelling of aktiwiteit;
- die versekering dat alle sienings met respek behandel word; en
- die waardering (die uitspraak van 'n oordeel) van die verskillende sienings.

In die lig van voorafgaande omskrywings kan waarde-oordele omskryf word as die persoonlike beoordeling/waardering/ evaluering van 'n aspek/saak/aksie/houding in terme van sosiaal aanvaarde beginsels, riglyne, doelwitte, standaarde, oortuigings, idees en kriteria wat aksies en houdings rig en reguleer.

Sigmon (1984:364-365) stel dat die pad wat gekies word ten einde leerders te onderrig bepaal word deur die mensbeskouing, die ontwikkelingsbeskouing van die mens, die gestelde doelwitte en die doel van opvoeding. Ook Woodbridge en Barnard (1990:57) beklemtoon die verwantskap tussen "*a philosophy of life and the*

*aim of education.*" Volgens Van Brummelen (1992:10-12) is die doel van opvoeding, om begrip, kundigheid en kreatiwiteit te ontwikkel en om leerders te lei om oordele en (waarde-oordeel gebaseerde) besluite uit te spreek en te neem. Onderrig geskied, volgens Van Brummelen (1992:13), deur vier verwante dimensies, naamlik leiding, blootstelling, strukturering en bekwaammaking van die leerder deur die onderwyser wat die rigting van onderrig op grond van sy eie lewens-en-wêreldbeskouing bepaal. *"You (the teacher) decide what to teach and how to teach it on the basis of your explicit and implicit beliefs about what you value in life."* (vergelyk ook Davis, 1984:359; Dawson, 1986:35; Lukes, 1982:302).

Wright (1984:258) beweer dat *"what teachers do is just as likely to make an impression on students as what they say. If teachers say they want their students to be rational, and preach the virtues of rationality to students, they ought to behave rationally themselves."* (vergelyk ook Melnick & Twyman, 1986:304; Wandzilak & Potter, 1986:62). Kirschenbaum (1992:772) voer aan dat onderwysers leerders moet help met die daarstelling van hul eie waardes, om hoër vlak beredenering te bemeester en die vaardigheid van waarde-analise (en gevolglike oordele) aan te leer. Hieruit word afgelei dat dit die taak van elke onderwyser is om te besin oor die aard en doel van onderrig en leer. Dit is dan die onderwyser as fasiliteerder se taak om leergeleenthede te skep waar leerders met waarde-probleme gekonfronteer word, waar hul die vaardighede van opweging en evaluering en die uitspraak van waarde-oordele kan inoefen en bemeester. Dit is egter nie die taak van die onderwyser om sekere waardes as onfeilbaar voor te hou nie. *"To try to impose values is immoral, but to fail to create frameworks within which people can choose their own values is just as bad"* (Wright, 1984:259).

Wright (1984:259) toon dat die meeste leerders oor 'n arsenaal van opinies beskik as deel van 'n *"mental set"* (voorkennis) waarbinne die leerder nuwe inhoud moet plaas wat hy bemeester. In die skepping van sy eie wêreld gee die kind, volgens De Vries *et al.* (1986:11), voorkeur aan sekere handelswyses bo ander omdat dit na sy oordeel vir hom meer beteken of meer waarde het. Die kind belewe sy wêreld, maar meer nog, hy ken ook waarde toe aan wat hy belewe en neem stelling in teenoor wat hy as waardevol ag of nie (Van Zyl, 1975:115). De Vries *et al.* (1986:11) beweer

dat die kind slegs met potensiële waarde-oordeel gebore word. Die kind word egter nie willoos aan die volwassene (die onderwyser) se keuses en besluite (en waardes) uitgelewer nie omdat die ope moontlikhede van menswees en sy ongeslotenheid die kind tot 'n waarde-oordeel en waardetoekenning in staat stel. De Vries *et al.* kan gelyk gegee word, maar waardes is ingebed in elke individu se persoonlikheid, gevorm tydens die kinderjare. Die kind is in die jare voordat hy skool toe gaan (sy eerste ses/sewe lewensjare) aan 'n stel waarde-oordele gekoppel wat deur die ouerhuis gevorm en gebrei is: "*the family is the main source of value development for most young people*" (Howe, 1989:56). Formele Ekonomie-onderrig begin egter eers in Graad 10. Die leerder beskik dus reeds oor 'n gevestigde arsenaal van waarde-oordele teen die tyd wat hy begin om formele Ekonomie-onderrig te ontvang. Leerders moet dus hul eie (sowel as ander leerders, die leerinhoud en die onderwyser) waardes en sieninge in oënskou neem, dit evalueer en hul eie waardes aanpas en/of ontwikkel. 'n Verandering in waardes en waarde-oordele kan dus bloot as 'n aanpassing of akkomodasie van waardes gesien word.

Die beskrywing van die essensies as die feitlike gegewene kan nie sonder interpretasie geskied nie. Die blote noem van essensies binne of buite die verband waarin hulle hul verskyning maak in 'n besondere struktuur, is nie van veel waarde nie. Kennis (inhoud) is alleenlik waardevol as dit iets vir iemand beteken, en dit beteken iets vir iemand indien dit iets sinvol te sê het (De Vries *et al.*, 1986:17-18). Houdings kan gevolglik aangeleer word deur die leerder se deelname aan die onderrig-leersituasie of deur betrokkenheid aan sosiale situasies. Hierdie houdings word hoofsaaklik op persepsies gebou en is kognitief en/of affektief van aard. Whitehead (1986:82) wys daarop dat houdings nie suiwer affektief is nie. "*They [attitudes] are a tangled skein of cognitive and affective elements.*" Dit is hierdie gevormde houdings oor die persepsie (stimulu) wat lei tot waarde-oordele oor die stimulu.

Die verband waarin waarde-oordele, en veral die verband waarin die begrip waardebepaling ("valuation") - die keuse tussen alternatiewe (Lamont, 1956:23) - in Ekonomie gebruik word, noodsaak 'n nabetragting van die begrip 'waarde' in Ekonomie. In ekonomiese terme impliseer "waarde" skaarsheid (kyk 3.2.4.1)

Volgens Lombard *et al.* (1986:10) aanvaar die ekonomiese wetenskap dat elke individu rationally optree indien hy 'n keuse tussen alternatiewe maak (kyk 3.2.4.5). Op grond van die aanname van die mens se (rasionele) ekonomiese gedrag word 'n aantal teorieë geformuleer wat poog om ekonomiese verskynsels en aspekte van die funksionering van die ekonomie te verklaar (Lombard *et al.*, 1986:10). Dit is dan met hierdie teorieë waarmee die leerder in konfrontasie gebring moet word. In die bestudering van die ekonomie van lande kan die vraag gestel word waarom 'n bepaalde land (byvoorbeeld Japan) 'n ekonomiese sukses en 'n ander (byvoorbeeld die voormalige Sowjet Unie) 'n ekonomiese mislukking is. Die vertrekpunt vir die antwoord op hierdie vraag is om te bepaal oor welke ekonomiese stelsel 'n land beskik. Uit die organisatoriese wyse waarop 'n land sy bronne aanwend om behoeftes te bevredig, vloei sy ekonomiese beleid voort, wat uiteindelik vooruitgang al dan nie bepaal. Deur die leerder aan slegs een ekonomiese stelsel bekend te stel kan hy nie die ander bestaande stelsels waardeur en gevolglik 'n waarde-oordeel oor hul uitspreek nie. Die vraag is dus op watter wyse hierdie benadering blootstelling tot gevolg kan hê.

#### **4.3.4.2 Riglyne vir die leer van waardes, houdings en standpunte**

In die bespreking wat volg word 'n voorgestelde benaderingswyse bespreek wat aangewend kan word vir leer gerig op waardes, houdings en standpunte.

- **Wees bewus van die eie waardes en houdings** - dit is van kardinale belang dat die onderwyser en die leerder sy eie waardes en houdings ken, weet hoe dit van ander persone se waardes en houdings verskil en dat hy sy eie waardes en houdings kan motiveer. Wright (1984:257) beweer dat: *"... it is often the case that beliefs such as 'competition is good' or 'profits are bad' spring not from some magnificent rational framework one has spent years developing, but from some 'in the guts' feeling. We need to recognise these 'guts' feelings, not necessarily so that we may avoid presenting them to our students, but so that at least we may be aware that we are doing so."*

- **Wees openlik** - onderwysers moet besef dat hul nie neutraal kan wees nie. Wright (1984:257) is van mening dat dit beter is dat onderwysers hul oortuigings, vooroordele, opinies en gesindhede aan hul leerders bekend maak. *"If this is done, it makes it easier for students to discriminate, discount and compensate than when they face a teacher who leaves them continually guessing whether they are being offered a widely agreed fact or a value-ridden assertion."* Ook Singh (1989:228) beweer dat *"the teacher cannot teach effectively unless he or she frames his or her intentions."* Enkele voordele van die onderwyser wat sy standpunt aan leerders bekendmaak en deeglik motiveer is, volgens Kelly (1989:369), onder meer dat dit aan leerders 'n konstruktiewe model verskaf rakende die komplekse proses om by 'n beredeneerde standpunt uit te kom en dat dit die agterdog van leerders verminder.
- **Gedrag** - onderwysers moet nie net hul oortuigings, vooroordele, opinies en gesindhede aan hul leerders bekend maak nie, maar moet deur hul gedrag aan hul leerders toon dat hul verbind is tot sodanige oortuigings, vooroordele, opinies en gesindhede.
- **Verskeidenheid** - *"... it means the use of a wide range of materials instead of a single textbook with one particular orientation"* Hartshorne (1988:37). Uit die aanhaling is dit duidelik dat die leerder in kontak met verskillende menings gebring moet word. Een van die eenvoudigste metodes is sekerlik om leerders van 'n verskeidenheid literatuur te voorsien. Moontlik meer effektief is om besoekers, met verskillende standpunte, na die klaskamer te nooi. Beter nog, is om deur middel van simulaties en rolspel, leerders te help om verskillende oortuigings, sienings en gesindhede te beleef.
- **Aanpassing** - Wright (1984:260) stel dat *"putting values 'in' necessarily involves cutting something else out ... if this means that*



*students of elementary economics end up with rather less knowledge of the properties of the marginal cost curve and the role of special deposits, we must weigh up such short run costs against the long run benefits. The potential long run benefit is that future generations will be able to create a happy and just society, an objective which has notably eluded us hitherto."*

- **Duidelike, nie-dubbelsinnige response** – volgens Anderson (1994:383) sal die volgende voorstelle daartoe bydrae dat response, onderrig, leer en dies meer duidelik en nie-dubbelsinnig nie, voorkom: taalgebruik moet eenvoudig, duidelik en direk wees; elke respons of opmerking moet 'n volledige gedagte bevat; vermy die gebruik van dubbele negatiewe en vermy die gebruik van vaagheidsterme.

Al bogenoemde metodes sal slegs met die grootste mate van sukses aangewend kan word indien leerders positief by besprekings, deelname en leer betrek word.

#### **4.3.5 Gemeenskaplike elemente van die verskillende leerstrategieë**

In hierdie gedeelte is gefokus op die verskillende vorme van leer soos wat dit aangetref word in Ekonomie en enkele riglyne, ten einde bepaalde leeruitkomste vanuit 'n Uitkomsgebaseerde Onderwysbenadering te bereik, is verskaf. Dit is opmerklik dat die verskillende vorme van leer gemeenskaplike elemente bevat wat die verskillende leeruitkomste omsluit. Vervolgens sal daar op twee van die belangrikste elemente klem gelê word.

##### **4.3.5.1 Die in verband bring van nuwe leer met voorkennis**

Die belangrikheid van voorkennis stem ooreen met die algemeen aanvaarde siening dat leerders dit wat hulle leer en dit wat hulle weet, aktief konstrueer. Nuwe leerervaringe word in terme van dit wat hulle alreeds weet geïnterpreteer. Hierdie siening van leerders en leer hou belangrike implikasies vir leer in, ongeag van die

uitkoms wat verlang word. Hoe leerders leer is net so belangrik soos wat leerders leer. Dit mag nodig wees dat leerders memoriseringstegnieke, tydsbestuur en metodes om die leerproses te monitor en aanpassings te maak, geleer moet word. Onderwysers moet leerders behulpsaam wees ten einde die verbande tussen nuwe leerinhoud en bestaande leerinhoud raak te sien. Leerders moet ook gehelp word om hul meta-kognitiewe strategieë uit te brei sodat die verantwoordelikheid vir leer al hoe meer verskuif na die leerder (Anderson, 1995:438).

#### **4.3.5.2      Leerderaktiwiteit met betrekking tot leer**

Die belangrikheid van aktiewe betrokkenheid van leerders by die leerproses word deur verskeie skrywers beklemtoon. Die aard van hierdie aktiwiteite sal verskil na gelang van die uitkoms wat bereik wil word. Indien bepaalde vaardighede aan leerders oorgedra wil word, moet die leerder voldoende geleentheid kry om hierdie vaardigheid in te oefen. Verder moet daar spesifieke terugvoer aan die leerder verskaf word ten einde remediërend op te tree. Indien probleemoplossing as uitkoms gestel is moet die leerder gelei word tot die generering van idees, die formulering van vrae, e.d.m. Die taak van die onderwyser is dan om opdragte en leerinhoude beskikbaar te stel wat aktiewe leerderbetrokkenheid veronderstel, terugvoer te verskaf wat uiteindelik tot die bemeestering van die uitkoms sal lei en leerders by te staan in die ontwikkeling van strategieë wat sal lei tot effektiewe onderrig (Anderson, 1995:439).

Kapp (1990:63) stel die volgende kriteria wat met die leerder se leer te make het as voorvereistes vir effektiewe leer (en dus effektiewe voorafgaande onderrig):

- omvang van die leerinhoud;
- moeilikheidsgraad van die leerinhoud;
- mate waarin die leerder geleer het;

- leerder se eie vordering;
- leerder se eie gemotiveerdheid;
- geleentheid vir deelname;
- geleentheid vir kontak met die onderwyser;
- die waarde van die kursus/vak vir die leerder;
- mate waarin die leerder as individu/volwassene erken word; en
- die mate waarin die leerder geleer het om selfstandig en krities te dink.

#### **4.3.6 Riglyne vir effektiewe leer**

##### **4.3.6.1 Riglyne aan die onderwyser**

Dit behoort die doel van Ekonomie-onderwysers te wees om leergeleenthede vir leerders te skep waartydens leer betekenisvol kan plaasvind, 'n situasie waarna as effektiewe leer verwys kan word. Effektiewe leer veronderstel dan, volgens Novak (1988:81), betekenisvolle leertake en relevante vroeëre kennis waaroor die leerder moet beskik. Ten einde effektiewe leergeleenthede te bewerkstellig, stel Novak (1988:77-96) dat die volgende basiese riglyne in gedagte gehou moet word:

- **Konsepte word op 'n vroeë ouderdom gevorm.**  
Novak (1988:82) omskryf a konsep as *"...a perceived regularity in events or objects designated by a label."* Basson (1994:46) beskou 'n konsep as 'n idee of ervaring *"...which you must be able to generalize from particular instances."* Konsepvorming vind dus plaas as gevolg van 'n persoon se ervaring van die betekenis daarvan. Konsepvorming word volgens Fraser *et al.* (1998:7) deur 'n leerder se kulturele,

godsdienstige en taalagtergrond bepaal. Teoreties vind konsepvorming (en konsepverandering) dus plaas sodra die leerder bekendgestel word aan 'n nuwe situasie of leergeleentheid.

- **Miskonsepsie word op 'n vroeë ouderdom gevorm en bied weerstand teen verandering.**

Basson (1994:46) wys daarop dat indien onderwysers bewus is van leerders se miskonsepsies, verdere onderrig nie noodwendig die miskonsepsies sal weerlê nie. Remediërende onderrig (en leer) sal aangewend moet word.

- **Vroeëre kennis beïnvloed leer.**

Ausubel (1968), soos aangehaal deur Basson (1994:46), som die belangrikheid van voorkennis soos volg op: *"If I had to reduce all of educational psychology to just one principle, I would say this: The most important single factor that influences learning is what the learner already knows. Ascertain this and teach him accordingly."*

- **Inligtingsprosesseringsvermoë is beperk**

Die menslike brein stoor en prosesseer inligting in drie verskillende sisteme, naamlik:

- sensoriese geheue – van plus minus 11 sekondes;
- korttermyn geheue – van plus minus 30 sekondes; en
- lang termyn geheue – van 'n paar minute tot lewenslange retensie.

- **Die meeste kennis word hiërargies gestoor**

Die meeste konsepte word gestoor onder die betekenis van reeds bestaande konsepte. Leerinhoud moet dus ondersoek word vir strukture voordat onderrig plaasvind (Swart, 1988:269).

- **Leerders is dikwels nie bekend met hul kognitiewe prosesse nie**

Leerders beskik dikwels nie oor die vermoë om basiese prosesse soos affektiewe en kognitiewe inligtingsprosessering en retensie te identifiseer nie. Dit is die taak van die onderwyser om leerders bewus te maak van basiese leerbeginsels wat hulle kan aanwend ten einde effektiewe leer te bewerkstellig. Van hierdie riglyne wat vir Ekonomie geld, is in 4.3.1.2, 4.3.2.2, 4.3.3.2 en 4.3.4.2 bespreek.

- **Epistemologiese verbintenis beïnvloed leer**

Verskillende leerstyle en leervoorkeure beïnvloed die uiteindelijke leersukses. 'n Leerder met 'n meer konstruktivistiese benadering beskik in 'n groter mate oor die vermoë tot abstrakte probleemoplossing.

- **Denke, gevoel en aksie is geïntegreerd**

Volgens Robertson, soos aangehaal deur Novak (1988:94) kan leerders in drie groepe verdeel word, naamlik daardie leerders wat:

- so min as moontlik dink en net probeer om die opdrag klaar te kry;
- konsentreer ten einde die opdrag volgens die gestelde spesifikasies te voltooi; en
- probeer om die redes, metodes en betekenis van bepaalde konsepte te verstaan.

#### **4.3.6.2 Riglyne aan die leerder**

Basson (1994:48-49) verskaf die riglyne in die vorm van agt vrae gevolg deur 'n aantal wenke aan leerders ten einde die kans op leersukses te verbeter. Hierdie riglyne word in tabel 4.2 saamgevat.

#### **4.4 SAMEVATTING**

Fletcher (1997:2) stel dat misverstande ten opsigte van onderrig-leerbenaderings wat bekwaamheid veronderstel (bv. Uitkomsgebaseerde Onderwys) gewoonlik die resultaat van een (of meer) van die volgende probleme is :

- die foutiewe siening dat bekwaamheidsgebaseerde benaderings 'n opleidingsstelsel is eerder as 'n assesseringsstelsel;
- die foutiewe siening dat die prosesse, metodes en ontwerp van onderrig en leer radikaal sal verander;
- die foutiewe siening dat die onderrigrol van die onderriggewer uit die hande van die onderwyser geneem sal word; en
- probleme met die fokus op uitkomst eerder as die fokus op die leerproses of insette.

Hierdie aanname(s) hou belangrike implikasies in vir die effektiewe implementering van 'n Uitkomsgebaseerde Onderwysbenadering in Suid-Afrikaanse skole. Weens die feit dat onderrig en leer onlosmaaklik deel van mekaar is, is dit belangrik dat effektiewe onderrig effektiewe leer moet voorafgaan. Effektiewe onderrig en leer kan slegs plaasvind indien die probleme, soos deur Fletcher aangehaal, opgelos kan word. Hierdie probleme sal waarskynlik nie deur die gebruik van 'n enkele leerstrategie opgelos word nie (vergelyk Fraser & Nieman, 1996:186).

**Tabel 4.2****Riglyne vir effektiewe leer (Basson, 1994:48-49)**

|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>1. HOE KAN DIE LEERDER FEITE MEMORISEER?</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |
| <ul style="list-style-type: none"><li>• Die leerder moet seker wees wat definisies, wette, ens. beteken en hoe dit gebruik word voordat dit gememoriseer word.</li><li>• Memoriseer nuwe wette, definisies, ens. deur aan situasies te dink waar dit gebruik word.</li></ul>                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |
| <b>2. HOE KAN KENNIS EFFEKTIEF VERBREED WORD?</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |
| <ul style="list-style-type: none"><li>• Vind 'n verband tussen nuwe en reeds bestaande kennis.</li><li>• Soek bekende konsepte in nuwe wette, reëls, definisies, ens. wat geleer word.</li><li>• Plaas die leerinhoud in 'n logiese geheel.</li><li>• Soek na alledaagse toepassing van nuwe kennis.</li></ul>                                                                                                                                                                                                                                                                      |
| <b>3. HOE KAN KENNIS GEORGANISEER WORD?</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |
| <ul style="list-style-type: none"><li>• Gebruik opskrifte en sub-opskrifte om belangrike gedeeltes van die leerinhoud te identifiseer.</li><li>• Soek na 'n logiese opeenvolging van gebeure.</li><li>• Dink aan die praktiese kant van wette en beginsels ten einde 'n duidelike beeld van die verskynsel te kry.</li><li>• Teken eenvoudige diagramme ten einde feite op te som en dit relatief tot mekaar te plaas.</li></ul>                                                                                                                                                    |
| <b>4. HOE WORD DIE KONSEPTE BEGRYP EN VERSTAAN?</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |
| <ul style="list-style-type: none"><li>• Soek na die rede waarom die leerinhoud geleer moet word ten einde die logiese vloei van die leerinhoud te verstaan.</li><li>• Bepaal waar nuwe inligting gebruik kan word en waar nie.</li><li>• Verkry 'n denkbeeldige prentjie van konsepte of sleutelwoorde wanneer jy die definisies daarvan leer.</li><li>• Los probleme op deur eers te bepaal wat jy alreeds weet.</li></ul>                                                                                                                                                         |
| <b>5. PROBEER DIE LEERDER WERKLIK KRITIES DINK WANNEER HY LEER?</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |
| <ul style="list-style-type: none"><li>• Bevraagteken dinge wat jy lees en hoor.</li><li>• Kontroleer of gevolgtrekkings gebaseer is op die feite waarop dit lei.</li><li>• Kontroleer in watter situasies nuwe inligting inpas en in watter nie.</li><li>• Maak seker dat jy weet wat om te leer, eerder as om net die werk deur te lees.</li><li>• Kontroleer dat daar genoeg feite is om gevolgtrekkings te maak of 'n teorie daarop te baseer.</li></ul>                                                                                                                         |
| <b>6. HOE WORD DAAR BEPLAN WANNEER GELEER WORD?</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |
| <ul style="list-style-type: none"><li>• Soek na die rede waarom die leerinhoud geleer moet word ten einde die logiese vloei van die leerinhoud te verstaan en te sien hoe werk by mekaar inskakel.</li><li>• Soek na 'n logiese orde in die leerinhoud.</li><li>• Maak seker dat jy weet wat om te leer, eerder as om net die werk deur te lees.</li><li>• Soek bekende konsepte in nuwe wette, reëls, definisies, ens. wat geleer word.</li><li>• Die leerder moet seker wees wat definisies, wette, ens. beteken en hoe dit gebruik word voordat dit gememoriseer word.</li></ul> |
| <b>7. HOE KONTROLEER DIE LEERDER HOMSELF GEDURENDE STUDIE?</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |
| <ul style="list-style-type: none"><li>• Stop in die middel of aan die einde van 'n argument en herhaal dit.</li><li>• Her-lees sekere gedeeltes om te verseker dat jy dit volg.</li><li>• Stel vrae aan jouself om te bepaal of jy die leerinhoud verstaan.</li><li>• Soek na alternatiewe gevolgtrekkings of verduidelikings met dieselfde betekenis.</li><li>• Hou moontlike toetsvrae in gedagte.</li><li>• Dink aan die praktiese kant van wette en beginsels ten einde 'n duidelike beeld van die verskynsel te kry.</li></ul>                                                 |
| <b>8. HOE KAN KONSEPTE VERSTAAN EN GESTRUKTUREER WORD?</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |
| <ul style="list-style-type: none"><li>• Bring die inligting wat jy in die klas verkry met jou eie ervarings en observasies in verband.</li><li>• Vind 'n verband tussen nuwe en reeds bestaande kennis.</li><li>• Plaas die leerinhoud in 'n logiese geheel.</li><li>• Vind verbande tussen nuwe konsepte wat geleer word.</li><li>• Soek na 'n logiese orde in die leerinhoud.</li><li>• Teken eenvoudige diagramme ten einde feite op te som en dit relatief tot mekaar te plaas.</li></ul>                                                                                       |

In 'n Uitkomsgebaseerde Onderwysbenadering is assessering afgestem op die voorafgestelde uitkomst. Die doel van assessering is dan hoofsaaklik om te bepaal of die gestelde leeruitkoms 'geleer' (lees bereik) is. Indien dit die geval is, het effektiewe onderrig tot effektiewe leer aanleiding gegee. Indien nie, moet remediërende stappe geneem word ten einde die leerder tot effektiewe leer te begelei.

Die prosesse, metodes en ontwerp van onderrig en leer word nie voorgeskryf deur die Uitkomsgebaseerde Onderwysbenadering nie. Dit wat die onderwyser (onderrig) en die leerder (leer) doen, moet afgestem wees op die bereiking van uitkomst. Die 'beste' metode moet dus bepaal word ten opsigte van elke leerarea, elke vak en elke uitkoms. Daar word in die onderrig-leeproses op effektiewe metodes voortgebou, terwyl die leerder aan nuwe (en moontlike beter) leermetodes bekend gestel word. Fraser en Nieman (1996:196) kom tot die gevolgtrekking dat leerders *"...have to be educated and given the opportunity to match their modes of thinking to the complexity of the learning task..."*. Uitkomsgebaseerde Onderwys verleen aan onderwysers en leerders die geleentheid om voort te gaan met dit wat hulle goed doen, om dit te verbeter en om blootstelling aan ander metodes te kry.

In hierdie hoofstuk is daar na die leer van die vak Ekonomie gekyk. Eerstens is perspektiewe met betrekking tot die psigo-filosofiese grondslae van Uitkomsgebaseerde Onderwys en die leerteoretiese beginsels van Uitkomsgebaseerde Onderwys, soos van toepassing op die vak Ekonomie, bespreek (kyk 4.2). Die behavioristiese, die ontwikkelings- en die konstruktivistiese teorieë en hul verklaring van leer is onder die vergrootglas geplaas (kyk 4.2.1 tot 4.2.4). Riglyne vir die effektiewe onderrig en leer van die vak Ekonomie vanuit 'n Uitkomsgebaseerde Onderwysbenadering is voorgehou (kyk 4.2.5).

Soos reeds gestel word effektiewe leer deur die demonstrasie van bemeestering van doelwitte aangedui. Sodra 'n leerder 'n bepaalde doelwit kan demonstreer, word dit aanvaar dat effektiewe leer plaasgevind het en per definisie impliseer dit voorafgaande effektiewe onderrig. Die belangrikste vorme van leer wat in die vak Ekonomie aangetref word, naamlik kennis van, begripsvorming en interpretasie, die



toepassing van kennis, asook waardes, houdings en standpunte, is bespreek. Eerstens is aangedui waarom die bepaalde vorm van leer noodsaaklik is vir die effektiewe bemeestering van Ekonomie; en tweedens is riglyne verskaf waarmee hierdie vorme van leer meer effektief kan geskied (kyk 4.3).

In hoofstuk 5 sal die didaktiese kriteria vir die onderrig van die vak Ekonomie, soos gesien vanuit Uitkomsgebaseerde Onderwys, van nader beskou word. Die stel van uitkomst, die seleksie van leerinhoud, die keuse ten opsigte van die metode van onderrig en die onderwysmedia wat gebruik sal word, asook assessering ten einde die vlak van bemeestering aan te toon, sal bespreek word. Slegs indien hierdie elemente in harmonie funksioneer binne die Uitkomsgebaseerde Onderwysmodel kan effektiewe leer deur effektiewe onderrig bereik word.

## HOOFSTUK 5

---

### 5. DIE ONDERRIG VAN DIE VAK EKONOMIE SOOS GESIEN VANUIT UITKOMSGEBASEERDE ONDERWYS.

#### 5.1 INLEIDING

Een van die basiese aannames in die onderwys is dat 'n verandering in die manier van onderrig die lesverloop totaal anders kan laat plaasvind en aldus ook die uitkomst van die onderrigleergeleentheid dienoooreenkomstig sal bepaal. In die huidige transformasieproses waarin onderwys en opleiding tans verkeer, is dit 'n uitgediende perspektief dat leerders slegs 'n inset in die sisteembenadering van passiewe leerder-opleiding, verteenwoordig. Die paradigmaverskuiwing vanaf 'n onderwysergesentreerde onderrigbenadering tot 'n leerdergesentreerde leerbenadering (Herald, 1995:33) sowel as 'n Uitkomsgebaseerde benadering is kenmerkend van die transformasieproses wat Suid-Afrika tans in die onderwys beleef. Hierdie paradigmaverskuiwing beïnvloed die manier van onderrig deurdat 'n klemverskuiwing plaasvind in die didaktiese kriteria wat lesverloop kenmerk. Uitkomsgebaseerde onderwys is leerdergesentreerd, resultaatgerig en is gefundeerd op die aanname dat alle leerders kan leer (lees oor die vermoë beskik om te leer) (Geyser, 1997a:324; Geyser, 1998b:9-12).

Die tradisionele kurrikuleringsproses het die klem op die leerinhoud laat val. Uitkomsgebaseerde Onderwys laat val die klem op die uiteindelijke uitkomst wat behaal wil word, naamlik die demonstrasie dat effektiewe leer plaasgevind het. Die klem word op die leerders en die fasilitering van leer geplaas. *“Outcomes-based education attempts to break from (the) traditional approach and focus clearly and deliberately on student learning.”* (Killen, 1997:28). Hierdie beklemtoning van leer verander dan ook die funksie van onderrig. Onderrig word nie meer omskryf as die oordrag van kennis nie, dit word eerder gesien as die proses om leerders te help om inligting te verstaan en die transformering van hierdie inligting as deel van hul eie persoonlike kennis (Killen, 1997:28). Met hierdie veranderde funksie van onderrig in

gedagte sal die didaktiese determinante wat onderrig beïnvloed, verder beskryf word.

## **5.2 UITKOMSGEBASEERDE PROGRAMONTWIKKELING**

### **5.2.1 Omskrywing van die begrip uitkomsgebaseerde programontwikkeling**

Volgens Killen (1997:28) behels programontwikkeling vir uitkomste bloot die organisasie van onderrig ten einde voorafbepaalde uitkomste te bereik. Dit begin met 'n duidelike spesifikasie van wat leerders moet weet, wat hulle in staat moet wees om te kan doen en watter waardes en houdings wenslik is aan die einde van die program. *"In outcomes-based education ... you develop the curriculum from the outcomes you want students to demonstrate, rather than writing objectives for the curriculum you already have."* (Spady, 1988:6). Met hierdie uitkomste as gids, word die program gekonstrueer ten einde alle leerders die geleentheid te gee om elke uitkoms te bereik. Alle leerders moet sukses toon. Dit is dan juis hierdie sukses-vir-al-mal-benadering wat bepaal watter leerinhoud, leergeleenthede, tyd en doel van onderrig aan leerders voorgehou word (Killen, 1997:28).

### **5.2.2 Algemene beginsels van uitkomsgebaseerde programontwikkeling**

Kurrikulumdokumente word in breë terme en nie vir spesifieke groepe, skole of leerders, opgestel nie. Gevolglik moet onderwysers met die kurrikulum as basis spesifieke onderrigleerprogramme ontwikkel ten einde dag-tot-dag leeraktiwiteite te rig. Elk van hierdie programme kan as 'n interpretasie van die sillabus gesien word en word as *"sets of plans that guide individual teachers in their selection of objectives, content, teaching strategies, resources and assessment procedures"* omskryf (Killen, 1997:27).

Elke program moet, volgens Killen (1997:27), oor die volgende elemente beskik:

- 'n rasionaal ten einde te verduidelik hoekom die program bestaan;

- 'n doelstelling om te verduidelik wat deur die program bereik sal word;
- doelwitte om te toon wat leerders moet leer;
- inhoudsopgawes (*content statements*) ten einde die breë areas van leerinhoud wat gebruik sal word, aan te toon;
- onderrigstrategieë wat toon hoe leeraktiwiteite georganiseer gaan word; en
- assesseringsriglyne ten einde te toon hoe die gestelde uitkomste(s) geëvalueer sal word.

Killen (1997:27) gee toe dat alle vorme van onderrigprogramontwikkeling bogenoemde aspekte aanspreek. Klemverskuiwings binne die verskillende onderrigprogramme lei egter tot drie style van onderrigprogramontwikkeling: **inhoudgebaseerde programontwikkeling** waar die seleksie van leerinhoud die stel van doelwitte en onderrigstrategieë voorafgaan; **aktiwiteitsgebaseerde programontwikkeling** waar die seleksie van leergeleenthede ander besluite voorafgaan; en **uitkomsgebaseerde programontwikkeling** waar die fokus val op dit wat die leerder gaan leer en uiteindelik in staat sal wees om te kan doen na afloop van die program.

Indien onderwysers wil hê dat effektiewe leer moet plaasvind sodat alle leerders die gestelde uitkomste kan bereik, is daar sekere instruksionele prosedures wat gevolg moet word (Killen, 1997:29):

- onderwysers moet leerders genoegsaam voorberei sodat hulle in staat sal wees om sukses te kan behaal;
- onderwysers moet 'n positiewe leeromgewing skep waar leerders weet hulle hulp kan ontvang;

- onderwysers moet hulle leerders help verstaan wat hulle moet leer, hoekom hulle dit moet leer en hoe hulle sal weet as hulle dit bemeester het;
- 'n verskeidenheid van onderrigstrategieë wat aanpas by die leerstyle van die verskillende leerders, moet aangewend word sodat elke leerder optimaal kan leer;
- leerders moet genoeg geleenthede gegun word om die nuwe kennis en vaardighede in te oefen; en
- leerders moet gehelp word om elke leergeleentheid ten volle te bemeester sodat hulle bewus is van wat hul geleer het en waarheen dit hul lei.

Ten einde effektief te programmeer moet onderwysers beide kort- en langtermyn uitkomst in oënskou neem sodat die daaglikse kennis, vaardighede en houdings wat leerders aanleer, uiteindelik sal integreer tot gewenste langtermynuitkomst. Dit is verder belangrik dat beplanning by die gewenste langtermynuitkomst begin en terug gewerk word na die korttermynuitkomst wat lesbeplanning rig (Killen, 1997:29).

Die assessering van leerders is 'n essensiële element van Uitkomsgebaseerde Onderwys. Gevolglik moet dit 'n integrale deel van programontwikkeling uitmaak. Sonder betroubare assesseringsmetodes sal onderwysers en leerders nie weet of die verlangde uitkomst wel bereik is nie. Assessering moet teen voorafbepaalde standaarde plaasvind en moet duidelik aantoon wat leerders leer (Killen, 1997:29).

Uitkomsgebaseerde Onderwys veronderstel onderrigstrategieë wat verskil van dié wat gebruik word in inhoudgebaseerde onderrig (Killen, 1997:29). Uitkomsgebaseerde Onderwys plaas die klem op *“active modelling, expecting success, intensive engagement, diagnostic assessment and frequent feedback to*

*students about their performance.*" (Spady, 1988:5). Die kerngedagte van Uitkomsgebaseerde Onderwys is 'n duidelike stelling van wat leerders moet leer en hoe dit geleer kan word sodat die beplande uitkoms bereik kan word.

Die meeste onderwysers is in 'n meerdere of mindere mate bekend met die terme wat gebruik word om die intensie van onderrig te beskryf, naamlik doelstellings en doelwitte. In die literatuur word 'n heftige debat oor die verskille in die betekenis en indeling van dié begrippe gevind (vergelyk Calitz *et al.*, 1982:25; De Corte *et al.*, 1976:39; Davies, 1978:29; Gronlund, 1985:40; Krugell, 1992:27; Krüger & Müller, 1987:39-41; Steyn, 1985:54, Strydom, 1981:39; Stuart, 1985:36; Van der Stoep & Louw, 1984:242; Wheeler, 1979:32). Killen (1997:26) kom tot die gevolgtrekking dat daar wel baie te debatteer is oor die begrippe, maar dat die werklike betekenisverskil die mate van spesifiekheid is *"objectives are usually more specific statements than are aims and goals. The real issue is that statements of goals, aims or objectives describe the intent of some educational process. If these intentions are realised, the end product of the educational process can be referred to as an educational outcome. It is this links between intentions as results that is the heart of outcomes-based education."*

Sodra onderrig gerig is op die verwerkliking van spesifieke uitkomste, is dit nodig dat aspekte soos kennis, vaardighede, houdings en veronderstellings waaroor leerders beskik, vóór onderrig plaasvind, in ag geneem word. Aspekte soos die ontwikkelingsvlak van die leerder, die vaardighede en kennis waaroor die onderwyser beskik, die verhouding tussen verskillende uitkomste, beskikbare hulpbronne en ander beperkende faktore, bv. sosiale en politieke aspekte, moet in gedagte gehou word. *"Once the teacher has a clear picture of all these things, it should be possible to plan an initial period of instruction"* (Killen, 1997:30).

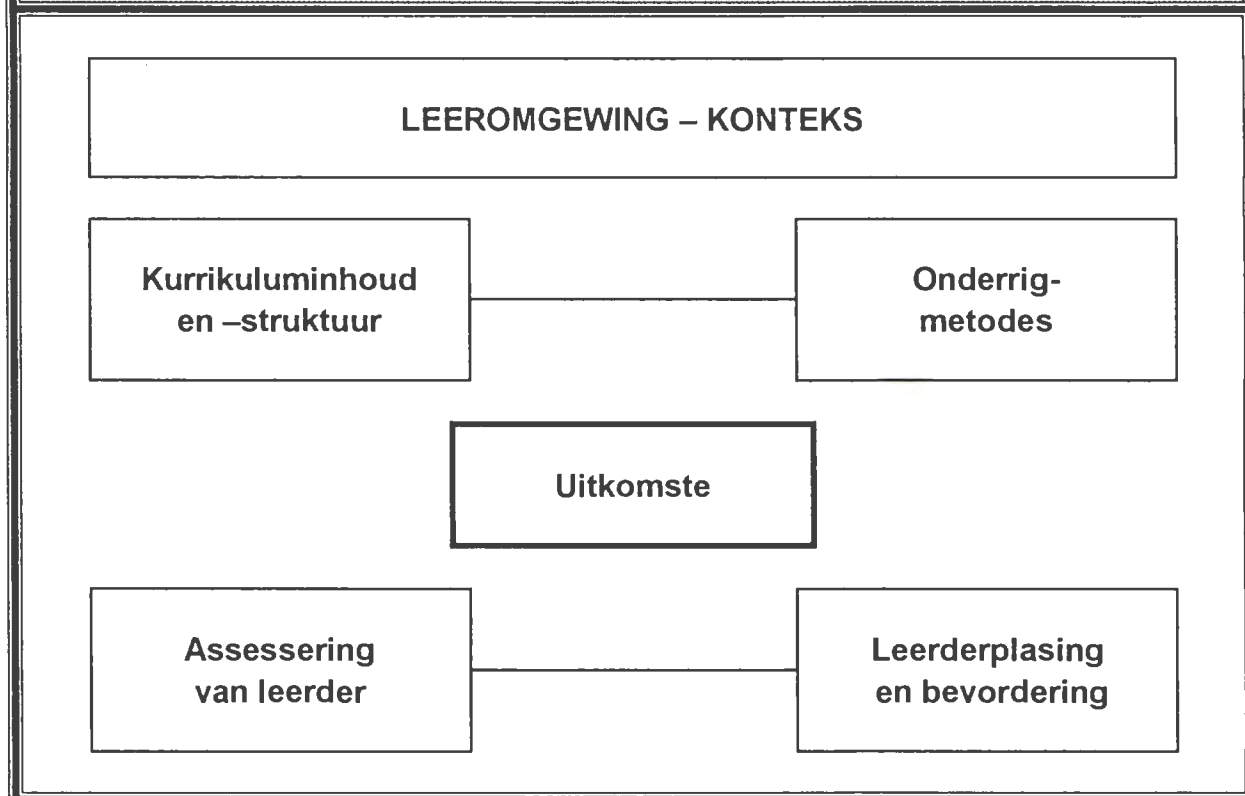
### **5.2.3 'n Voorgestelde model vir uitkomsgebaseerde programontwikkeling**

In die literatuur word verskillende benaderings tot uitkomsgebaseerde programontwikkeling gevind (vergelyk Brown, 1988:12; Burns, 1987, Burns &

Squires, 1987:1-9; Fitzpatrick, 1991:14-22; Marzano, 1994:44-50; Nyland, 1991:29-35; Pollock, 1992:52-53; Smith, 1991:52-56; Spady, 1988:4-8.) Al hierdie modelle het egter, volgens Killen (1997:30) 'n sterk klem op “*student learning*”.

**Figuur 5.1**

**'n Voorgestelde model vir uitkomsgebaseerde programontwikkeling (Killen, 1997:30)**



Figuur 5.1 stel 'n voorgestelde benadering tot uitkomsgebaseerde programontwikkeling voor. Hierdie model, wat deur Killen (1997) beskryf word, kan gebruik word om òf die totale skoolkurrikulum òf die kurrikulum van 'n spesifieke vakgebied (leerarea) te organiseer (Killen, 1997:30). Die middelpunt van dié model is die uitkomste wat deur die leerders bereik moet word. Die spesifiekheid van die uitkomste word bepaal deur die omvang van die kurrikulum wat deur die model verteenwoordig word. In die geval van Ekonomie, kan 'n uitkoms soos '*die assessering van 'n belastingstelsel aan die hand van bepaalde kriteria*' geldig wees. Sodra die uitkoms omskryf is, beïnvloed die uitkoms die ander komponente van die kurrikulum. Volgens Killen (1997:30) kan die effek van die gestelde uitkoms(te) die ander komponente van die kurrikulum samevattend soos volg beïnvloed:

- uitkomst bepaal die omvang en struktuur van die kennis, vaardighede en waardes wat deur die uitkoms(te) omskryf word;
- uitkomst fokus die metode van onderrig sodat elke leeraktiwiteit 'n bepaalde doel het;
- uitkomst bepaal die wyse hoe leerderplasing "*student placement*" en –vordering georganiseer word;
- uitkomst bepaal hoe leer geëvalueer sal word; en
- uitkomst fokus aandag op die leeromgewing wat nodig is ten einde die verlangde uitkoms(te) te bereik.

Uit die voorafgaande blyk dit duidelik te wees dat die beginpunt van uitkomsgebaseerde programontwikkeling die definiëring van duidelike verlangde uitkoms(te) met 'n aanduiding van die prioriteit van die uitkoms(te). Opvolgend moet die kennis, vaardighede en voorbereidings, wat deur die leerder ontwikkel moet word ten einde die verlangde uitkoms(te) te bereik, in detail beskryf word. Voorafkennis, -vaardighede en -houdings waaroor leerders beskik, moet eksplisiet gestel word ten einde die nuwe kennis, vaardighede en houdings te kan bemeester. Wanneer die aspek van onderrigmetodes en leergeleenthede onder die loep kom, moet 'n verskeidenheid van alternatiewe opgeweeg word ten einde elke leerder in staat te stel om die verlangde uitkoms(te) te bereik. Dit moet byvoorbeeld in gedagte gehou word dat nie alle leerders teen dieselfde tempo leer nie of oor dieselfde vermoëns beskik nie. Killen (1997:30) stel dat "*planning becomes a process of anticipating possible activities, rather than predetermining specific activities.*" Inhoud moet gesien word as 'n ondersteunende basis ten einde die bereiking van uitkomst te fasiliteer. 'n Duidelike omskrywing van die bepaling van die mate en bevoegdheid waarin leerders uitkomst bereik het, verskaf die assesseringsmetode van individuele leerders en die aantekening van hul vordering. Oorkoepelend is die



organisering van die leeromgewing ten einde leer te fasiliteer. Killen (1997:31) stel voor dat enige leerder-gesentreerde tegniek produktief aangewend kan word.

Indien die benadering tot leer suksesvol wil wees, moet leerders bereid wees om moeilike doelwitte te aanvaar en daarna streef om dit te bereik. Dit sal, volgens Killen (1997:31), gebeur as die:

- doelwitte billik is;
- bereiking van die doelwit(te) sal lei tot 'n uitkoms wat gewens is; en
- leerders 'n hoë mate van selfvertroue en 'n rekord van vorige sukses het.

Effektiewe leer vir alle leerders is beide die begin- en die onderliggende punt van uitkomsgebaseerde beplanning (Killen, 1997:31). Om hierdie rede moet alle onderrigbesluite, met inagneming van die beste metode om leerders se pogings te ondersteun ten einde die verlangde uitkoms te bereik, geneem word. Vickery (1988:52-56) stel die volgende sewe-stap-benadering, wat volgens hom suksesvol geïmplementeer kan word, voor.

- Begin by die bepaling van die leerders se voorkennis. Indien die voorkennis onvoldoende is, moet hersiening of onderrig plaasvind.
- Die leereenheid se doelwitte moet omlyn word en daar moet aan leerders verduidelik word wat hulle moet kan doen nadat die leereenheid voltooi is. Elke uitkoms moet dus in konteks geplaas word.
- Die onderrigmetode, wat die bes moontlike kans op bemeestering aan die hele groep bied, moet gebruik word.

- Begeleide oefeninge moet verskaf word sodat die leerder op informele wyse geëvalueer kan word en terugvoer kan ontvang ten einde sy/haar leer te bevorder.
- 'n Formatiwe toets, gebaseer op die leereenheid se doelwitte, moet afgelê word.
- Leerders wat die leereenheid bemeester het, werk verder aan verrykings-aktiwiteite, terwyl leerders wat die leereenheid nog nie bemeester het nie, addisionele onderrig en oefening ontvang.
- Alle leerders word onderwerp aan 'n summatiwe assessering. Die leerders wat nie bemeestering toon nie, ontvang 'n 'onvolledige' punt. Daar word dan van dié leerders verwag om die 'onvolledige' punt te verander in 'n bemeesteringspunt deur middel van addisionele pogings.

Killen (1997:31) sluit by die veralgemeende benadering van Vickery (1988) aan, maar brei daarop uit ten einde bepaalde leerareas en/of groepe leerders te akkommodeer.

- 'n "*Minimum set of outcomes*" moet verskaf word. Die bereiking van die uitkomst sal die grootste waarde vir die leerder hê.
- "*Suitably graded extension outcomes*" moet verskaf word vir leerders wat verder as die minimum uitkomst vorder.
- 'n Gedetailleerde spesifikasie van die noodsaaklike voorvereistes wat leerders moet bemeester voor probeer word om elke nuwe uitkomst te bemeester.

- Leeruitkomste geformuleer in 'n taal wat die leerder sal verstaan en voorbeelde van wat hulle in staat sal wees om te kan doen sodra dit bereik is.
- Verskillende onderrigstrategieë om die verlangde leeruitkomste te bereik.
- Begeleide oefeningssessies waar leerders terugvoer op hul vordering kan ontvang.
- 'n Verskeidenheid van toetse om terugvoer aan beide leerder en onderwyser te verskaf.
- 'n Verskeidenheid bemeesteringstoetse moet toegepas en afgelê word.
- Addisionele bronne en onderrigtegnieke moet aangewend word ten einde leerders wat die verlangde uitkomste nie so vinnig bereik nie, te help.

#### 5.2.4 Samevatting

Uitkomsgebaseerde Onderwys plaas die fokus op leerdersukses. Die klem val dus op effektiewe leer. Uitkomsgebaseerde programontwikkeling maak onderrig betekenisvol en sistematies *“while still allowing students to discover, to follow their interests, to take responsibility for their own learning, and to develop both personally and academically”* (Killen, 1997:32). Hierdie proses vind nie op 'n lukraak manier plaas nie, geskikte en betekenisvolle leergeleenthede en –ondervindings moet geskep word. Alessi (1991:14) stel dat as onderwysers sukses met Uitkomsgebaseerde Onderwys wil bereik, hulle die volgende benadering moet aanvaar *“there is no such thing as failure, only feedback and results ... success depends on how well we process the feedback we get regarding our efforts”*. Beide

onderwyser en leerder moet dié benadering aanneem in die strewe na die bereiking van betekenis- en waardevolle uitkomst.

### **5.3 KRITIESE KOMPONENTE VAN DIE ONDERRIGLEERPROSES VIR DIE ONDERRIG VAN DIE VAK EKONOMIE**

Volgens Kotzé (1999:31) bestaan onderrig volgens 'n Uitkomsgebaseerde benadering uit vier basiese elemente of komponente, naamlik doelwitte en doelstellings, leerinhoud, onderrigstrategieë en assessering. De Bod (1996:160-161) het aangetoon dat die volgende elemente belangrik is in die onderrig van die vak Ekonomie, naamlik die onderrigleer-situasie, doelwitstelling, onderrigmetodes, onderwysmedia en assessering. Beide hierdie sienswyses stem ooreen met die bevindinge van Killen (1997) (kyk 5.2.3). In die lig van voorafgaande, kan tot die gevolgtrekking gekom word dat die volgende komponente belangrik is vir die effektiewe onderrig van Ekonomie vanuit 'n Uitkomsgebaseerde Onderwysbenadering, naamlik (i) die stel van uitkomst, (ii) leerinhoud, (iii) metode van onderrig en (iv) assessering. Vervolgens sal elk van die komponente bespreek word.

#### **5.3.1 Didaktiese beginsels vir die onderrig van Ekonomie**

##### **5.3.1.1 Inleiding**

Die oorkoepelende doel van elke les is die beplanning van die onderrigleersituasie sodat die beplande uitkomst van die les op die mees doelmatige wyse bereik kan word. Om verantwoordelike keuses te maak ten opsigte van die onderrigmetodes, -strategieë, onderwysmedia en assesseringstegnieke, moet die onderwyser deeglik kennis dra van die fundamentele didaktiese beginsels wat geld vir die onderrig van die vak Ekonomie. Volgens Coetzee (1973:267) beskryf hierdie beginsels in die algemeen die juiste opvoedkundige prosedure en kan afwyking daarvan tot die sukkelgang van onderrig lei. Duminy *et al.* (1990:19) beskou beginsels as *"foundations, as points of departure which are fundamental and original."* Didaktiese

beginsels word deur hulle omskryf as *“general universally-valid fundamentals underlying the most basic and essential thoughts and considerations about teaching and learning.”*

Uit die literatuur wat handel oor die algemeen geldende didaktiese beginsels, blyk dit dat verskeie klassifikasies van die belangrikste didaktiese beginsels gemaak word (vergelyk Bevelander *et al.*, 1965; Butler, 1966; Mursell, 1954). Van Loggerenberg en Jooste (1970:153-183) maak byvoorbeeld 'n indeling wat berus op die grondslae waaruit die beginsels voortvloei, naamlik die filosofiese, psigologiese, sosiologiese en opvoedkundige grondslae. Daar bestaan egter 'n noue samehang tussen die verskillende beginsels. 'n Bespreking van die een beginsel betrek dus een of meer van die ander beginsels. Volgens Duminy *et al.* (1990:19) is didaktiese beginsels van 'n algemene aard in die sin dat didaktiese beginsels in alle onderrig-leersituasies, alle vakke en op alle vlakke van onderrig gevind word. Gevolglik sal die didaktiese beginsels nie vanuit 'n klassifiserende raamwerk bestudeer word nie, maar sal elke beginsel wat belangrik is vir die onderrig van Ekonomie, afsonderlik bestudeer word. Terselfdertyd sal aandag aan die eise wat elke beginsel aan die onderrig van Ekonomie stel, bespreek word.

#### **5.3.1.2 Die beginsel van doelgerigtheid**

Die beginsel dat elke handeling in die onderrig doelgerig moet plaasvind, volg primêr uit die bepaalde opdrag en lewensdoel waarmee God die mens op die aarde gestel het (Coetzee, 1973:209). Hierdie beginsel geld dus vir die onderrig van die vak Ekonomie vanuit 'n Christelike perspektief.

Die beginsel van doelgerigtheid behels nie net die formulering van bepaalde uitkomste (lees doeleindes) met 'n bepaalde les nie. Preller (1971:125-133) wys daarop dat dit die hele onderwys raak. Aspekte soos die keuse van leerstof, lesbeplanning, onderrigmetodes, onderwysmedia, assessering, dissiplinering, administrasie en organisering van die onderwysinstelling, moet doelgerig (met ander woorde met bepaalde uitkomste in gedagte) plaasvind. Van belang vir hierdie studie

is die implementering van hierdie beginsel in die onderrig-leersituasie van die vak Ekonomie.

Onder doelgerigtheid in die onderrig van Ekonomie word in die eerste plek verstaan dat die onderwyser presies moet weet wat hy met die aanbieding van die vak as geheel, wil bereik (dit is die uiteindelijke uitkomst) (vergelyk 3.4.2.1). In die tweede plek moet die onderwyser spesifieke uitkomst nastreef (vergelyk 2.3.5.5). Volgens die Uitkomsgebaseerde benadering is dit belangrik dat programuitkomst (d.i. Ekonomie-onderrig), kursus-uitkomst (bv. Graad 12), eenheids-uitkomst (bv. mikro-ekonomie) en spesifieke lesuitkomst (bv. verandering in vraag) direk afgelei word vanuit die uiteindelijke uitkomst (vergelyk 3.5.2.1). In die derde plek moet die beginsel van doelgerigtheid ook op die leerhandeling toegepas word. Uit die omskrywing van die begrip uitkomst (vergelyk 3.5.2.2) kan dit afgelei word dat doel van uitkomst die demonstrasie van leer in konteks is. Gevolglik moet die leerder bewus wees en bewus gemaak word van die eindproduk wat hy/sy moet kan uitvoer of demonstreer. Dit is dus die taak van die onderwyser om die betekenisvolle uitkomst wat deur die leerder bereik moet word, duidelik en eksplisiet onder die aandag van die leerder te bring sodat hierdie uitkomst deurentyd die fokuspunt van die leerder se aandag bly.

### **5.3.1.3 Die totaliteitsbeginsel**

Volgens die agtiende en negetiende eeuse psigologiese denkrigtings, was die mens se intellek, sy emosies en sy wil aparte vermoëns wat gedurende die onderrig-leerhandeling afgesonder kon word vir spesiale aandag. As reaksie op die fragmentariese benadering wat klem lê op die samestellende dele, het die Gestaltpsigologie gestel dat die mens in die eerste plek gesien moet word as 'n eenheid of totaliteit en dat die verskeie dimensies of fasette van die menslike persoonlikheid wel onderskei, maar nooit geskei kan word nie (De Klerk, 1971:134; Duminy *et al.*, 1990:21).

Die totaliteitesgedagte het spoedig neerslag in die Opvoedkunde gekry. De Klerk (1971:135) formuleer die totaliteitsbeginsel op die terrein van die Didaktiek as volg: *Die totaliteitsbeginsel stel dat die leermeester as totaliteit betrokke is by die onderrig; dat die leerder as totaliteit betrokke is by die onderrig; dat die leerproses deur middel van gehele geskied en dat die leerplan en aanbieding dus ook in sy vormgewing moet werk met die geheelbeelde.* In aansluiting stel Harmse en Kirstein (1980:293) dat daar met die liggaamlike en geestelike eienskappe van 'n kind rekenskap gehou moet word, sodat elke kind, met inagneming van sy besondere vermoëns, optimaal ontwikkel kan word. Kruger *et al.* (1983:40) stel dat die onderwyser die totaliteitsbeginsel implementeer as hy elke leerder as 'n geheel of totaliteit beskou en elke leerder as geheel of in totaliteit onderrig.

Die Gestaltpsigologiese siening van die leerhandeling bied verskeie riglyne vir die onderrig-leersituasie. Verskeie eise word vanuit hierdie beginsel gestel ten einde te verseker dat die leerhandeling van die leerder in die Verdere Onderwys- en Opleidingsbaan so doeltreffend moontlik verloop (Duminy, 1972:23-27; Duminy *et al.*, 1990:21-22; Gorman, 1974:73-76; Van Loggerenberg & Jooste, 1970:167-169). Vir die onderrig van Ekonomie sou hierdie eise kortliks soos volg saamgevat kan word:

- al die kennis moet gekorreleer en geïntegreer word tot 'n betekenisvolle geheel (globale leer);
- raamwerke en verbande moet aangedui word (strukturele eenheid);
- ervarings in een situasie opgedoen en vaardighede op een gebied aangeleer moet in verband gebring word met ander kennis- en lewensterreine (insig deur beheersing); en
- die doeleindes wat met die kursus nagestreef word en die uiteindelijke leeruitkomste wat met onderrig bereik wil word, moet deurentyd voor

oë gehou word sodat alle onderrig- en leeraktiwiteite daarheen lei (klem op die essensiële).

Die afgelope paar dekades is gekenmerk deur 'n sogenaamde kennisontploffing, waar nuwe kennis nie net vorendag gekom het nie, maar ook meer beskikbaar geword het deur onder meer die gedrukte media en die internet. In die lig van die voorafgaande verkry die totaliteitsbeginsel steeds groter betekenis. Die leerder moet die vermoë ontwikkel om te kan struktureer in die leersituasie. Hermans (1972:5) som dit soos volg op: *In deze zin opgevat impliceert het vermogen tot structurering een kritisch onderscheidingsvermogen, het vermogen tot selectie en het vermogen tot integratie*". Dit is dan juis die plig van die onderwyser om hierdie beginsel in die onderrig-leersituasie toe te pas en terselfdertyd die leerder behulpzaam te wees met die ontwikkeling van sy eie struktureeringsvermoë.

Die toepassing van die totaliteitsbeginsel in die onderrig-leersituasie bring ook sekere eise mee vir die onderrighandeling van die onderwyser. In aansluiting by De Klerk (1971:138-139) kan die volgende riglyne daargestel word vir die onderrig van Ekonomie:

- Reeds met die aanvang van die akademiese jaar behoort die doelstellings (en die uiteindelijke leeruitkomst) wat met die aanbieding van die kursus (dit is die kursusuitkomst, bv. Graad 12) nagestreef word, aan die leerder beskikbaar gestel word.
- Die sillabus, wyse van onderrig en assessering en 'n volledige datumrooster behoort aan die leerder beskikbaar gestel te word.
- Met die aanvang van die onderrig behoort 'n kort vooruitskouing van die afdeling wat behandel gaan word, gegee te word en behoort die doelstellings wat spesifiek met daardie afdeling nagestreef word (dit is die eenheidsuitkomst), onder die leerder se aandag gebring te word.



- Sorg moet gedra word dat elke onderrigssessie (hetsy lesing, prakties of groepwerk) sinvol aansluit by die vorige onderrigssessie.
- Met die aanvang van die onderrigssessie behoort 'n kort oorsigtelike vooruitskouing van die leerstof wat behandel gaan word, gegee te word, tesame met die doelwitte (dit is die spesifieke lesuitkomste) wat bereik moet word.
- Met die aanbieding van die leerstof behoort elke onderafdeling daarvan, soos byvoorbeeld 'n definisie, wet, beginsel of teorie as 'n eenheid benader te word en behoort die verband tussen die verskillende dele duidelik aangetoon te word.
- Na voltooiing van die verskillende verloopselemente van die onderrigssessie behoort weer teruggekeer te word na die geheel-struktuur van die les en behoort die aksent weer op die essensies geplaas te word.
- Nuwe kennis behoort in soveel moontlik nuwe of vreemde situasies toegepas te word, met die oog op die totale beheersing van die nuut verworwe kennis en in aansluiting met die Uitkomsgebaseerde benadering.
- Na voltooiing van 'n afdeling van die kursus (dit is kursuseenhede byvoorbeeld mikro-ekonomie), sowel as na voltooiing van die kursus as geheel (byvoorbeeld Graad 12), behoort die leerstof weer saamgevat te word in 'n sinvolle geheel deur die onderlinge verband tussen die verskillende afdelings duidelik aan te toon. Die gebruik van skemas en raamwerke om geheelstrukture aan te toon, dien in hierdie opsig 'n belangrike doel.

Volgens Kruger *et al.* (1983:43) het die globale onderrigmetode, die totale onderrigmetode, die projekmetode en die metode waar leerinhoud in leseenhede verdeel word, as van die belangrikste onderrigmetodes ontwikkel wat gebaseer was op die totaliteitsbeginsel. Uit die talle eise wat die totaliteitsbeginsel aan die onderrig stel en waarvan slegs die belangrikstes hier uitgelig is, is dit dus duidelik dat die toepassing daarvan 'n groot bydrae tot die doeltreffende verloop van Ekonomie-onderrig lewer.

#### **5.3.1.4 Die aktiwiteitsbeginsel**

Leerpsigoloë en opvoedkundiges is dit eens dat elke mens 'n natuurlike drang tot selfontplooiing het en dat selfaktiwiteit die basiese beginsel is waarop alle leer berus (Bevelander *et al.*, 1965:67). Coetsee (1971:142) beskryf leer as 'n proses van aktiewe verowering van kennis. In die lig van die Uitkomsgebaseerde benadering is dit vanselfsprekend dat selfaktiwiteit of selfwerkzaamheid 'n belangrike funksie vervul in die leerhandeling.

Dit is egter belangrik dat 'n onderskeid getref word tussen aktiwiteit en selfaktiwiteit. Die afneem van notas tydens 'n lesing dui op aktiwiteit, maar nie noodwendig selfaktiwiteit nie. Volgens Coetsee (1971:142) word selfaktiwiteit in die onderrig-leersituasie aangetref wanneer die leerder op homself aangewese is, waar die leerder self die soeker, ontdekker, uitvinder of skepper is. Volgens die selfaktiwiteitsbeginsel moet die leerder dus leer om op eie krag te soek, na te vors, te skep, te ontdek, te doen, te dink en om daardeur kennis te bemeester en dit met insig te beheers ( 'n handeling wat verwys na bemeesteringsleer wat die grondslag van Uitkomsgebaseerde Onderwys vorm (kyk 2.3.3). Elton (1975:144) beskou hierdie onafhanklike en selfstandige soeke en bemeestering van kennis deur die leerder self, as *"one of the universally agreed product aims of education."*

'n Al groterwordende klem behoort op die aktiwiteitsbeginsel tydens die onderrig-leersituasie geplaas te word. De Bod (1996:140) toon dat meeste Ekonomie-onderwysers steeds van dosering gebruik maak ten einde bepaalde onderrig-

leerdoelwitte te bereik. Navorsing het alreeds in 1974 getoon dat dosering nie net ondoeltreffend is nie, maar ook nie die gewoonte van selfstudie aanwakker nie (De Bruyn *et al.*, 1974:6). Selfaktiwiteit moet nie as 'n selfstandige onderrigmetode gesien word nie. Dit behoort as onderrigbeginsel te dien wat sy neerslag in verskeie onderrigmetodes, insluitend dosering, vind (Coetsee, 1971:144). Rambiyana *et al.*, (1996:191) omskryf deelname as *"taking part, being involved"*. Die Uitkomsgebaseerde Onderwysbenadering tot Ekonomie-onderrig leun swaar op dié beginsel waar die leerder aktief betrokke word by die verkryging en bemeestering van kennis, vaardighede en gesindhede.

Alhoewel die aktiwiteitsbeginsel sterk klem lê op die rol van die leerder in die onderrig-leersituasie, moet die rol van die onderwyser nie onderskat word nie. Coetsee (1971:142) beskryf die rol van die onderwyser in hierdie geval meer as leiding en begeleiding: leiding ten opsigte van die formulering en bekendmaking van uitkomste waardeur die drang tot aktiwiteit by die leerder gewek moet word en begeleiding deur middel van vrae, probleemstellings, werksopdragte en dies meer, waardeur die leerder se aktiwiteite gerig word om die uitkomste self te bereik (vergelyk ook Bonstingl, 1992:69). Die onderwyser vervul dus die rol van fasiliteerder in die Uitkomsgebaseerde Onderwysbenadering. Die vereistes vir die suksesvolle toepassing van die aktiwiteitsbeginsel in die onderrig van Ekonomie soos wat dit uit bogenoemde afgelei kan word, kan kortliks soos volg saamgevat word, naamlik dat die

- doel (uitkomste) van die leeraktiwiteit duidelik aan die leerder bekend moet wees;
- mees gepaste leergeleenthede en leeraktiwiteit(e), wat die leerder in staat stel om uitkomste selfstandig te bereik, geselekteer moet word;
- onderwyser die leerder moet motiveer en tot aktiwiteit lei en die leerder dan verder begelei en sy aktiwiteite rig sodat die leerder self die gestelde uitkomste kan bereik.

### **5.3.1.5 Die sosiale beginsel**

Die mens is na sy aard 'n sosiale wese wat vanaf geboorte in kontak is met ander mense. Volgens Harmse en Kirstein (1980:297) is die leerder se sosiale ontwikkeling 'n natuurlike uitvloeisel van die leerder se realisering dat hy/sy vir hulp aangewese is op die ander lede van die gemeenskap waarin die leerder hom/haar bevind. Die leerder moet ook uiteindelik, sy/haar plek vol staan in die (ekonomiese) gemeenskap. Deur 'n leerder af te sonder lei daartoe dat: die leerder minder stimulasie van mede-leerders ontvang, gebrekkige motivering ervaar en minder kreatiewe werk doen (Duminy *et al.*, 1990:40). Daar bestaan 'n besliste sosiale dimensie in die beoefening van Ekonomie. Buiten die feit dat Ekonomie 'n sosiale wetenskap is (kyk 3.2), lê sosiale beïnvloeding ook ingemessel in die onderrig- en leerhandelinge van die vak. Van die belangrikste aspekte vir die onderrig van Ekonomie is die volgende:

- goeie sosiale verhoudinge moet in die klas gehandhaaf word;
- sterk klem moet gelê word op groepwerk waar elke leerder geleentheid kry om as lid van 'n groep saam te werk ten einde 'n gemeenskaplike doel (uitkomst) te bereik;
- gesonde wedywering binne 'n groep bevorder motivering en gee daartoe aanleiding dat die individuele lede van die groep harder werk en gevolglik beter kan presteer.

### **5.3.1.6 Die beginsel van individualisering**

Belangstelling in die individu en sy/haar plek in die onderrig-leersituasie het in die begin van die twintigste eeu vlamgevat. Volgens Van Heerden (1987:29) is gedifferensieerde onderrig gebaseer op antropologiese vereistes omrede die verontagsaming daarvan, die uniekheid as essensie van mens-wees, misken. Die didaktiese beginsel van individualisering is gebaseer op die idee dat elke leerder

gehelp moet word om sy/haar volle potensiaal te bereik, in lyn met sy/haar vermoë (Duminy *et al.*, 1990:31). Die doel van gedifferensieerde onderwys is dan, volgens Harmse en Kirstein (1980:9), die aanpassing van die onderrig-leersituasie op so 'n wyse dat dit sal lei tot die optimale ontplooiing van elke leerder se moontlikhede ten einde die leerder so selfstandig en verantwoordelik moontlik vir die 'lewe' voor te berei. Dié beginsel is een van die basiese aannames van Uitkomsgebaseerde Onderwys (kyk 2.4.2.3). Vir die onderrig van Ekonomie beteken dit dat, sover moontlik, voorsiening gemaak moet word vir verskillende onderrigmetodes, leerstyle, leertempo's sowel as assessering (vergelyk Kruger *et al.*, 1983:45).

#### **5.3.1.7 Die beginsel van motivering**

Motivering het te make met die "*wanting to learn*". Dit is juis hierdie aspek dat leerders sover gebring moet word dat hul wil leer, wat belangrik is. Die rol van die onderwyser is om leergeleenthede te skep wat die leerder sal stimuleer (lees motiveer) om te leer. Hierdie motivering kan intrinsiek of ekstrasiek geskied (Kruger *et al.*, 1983:66-72). Van die talle eise wat die motiveringsbeginsel aan die onderrig-leersituasie stel (Duminy *et al.*, 1990:29-30) is die volgende van belang vir die onderrig van Ekonomie:

- maak gebruik van alle bronne wat beskikbaar is in die skool en in die gemeenskap;
- kommunikasie tussen onderwyser en leerder moet in 'n taal geskied wat die leerder verstaan;
- nuwe leerstof moet in verband gebring word met dit wat reeds bekend is;
- die toepassingsmoontlikhede van dit wat geleer word moet sover moontlik aangetoon word;

- leëinhoud moet gesistematiseërd en in sinvolle skemas, raamwerke ensovoorts gestruktureërd word;
- waar toepaslik moet vanaf die konkrete na die abstrakte gewerk word;
- onderrig moet benader word vanaf interessante probleme of situasies wat bekend is aan die leerder;
- assessering moet deurlopend geskied sodat die leerder kan bepaal tot watter mate uitkomst bereik is.

### **5.3.1.8 Die beginsel van assessering**

Die effektiwiteit en geslaagdheid van leer kan slegs deur geldige assessering bepaal word. Dit is dan die taak van die onderwyser om te bepaal of die leerder geleer het (Duminy *et al.* 1990:41) en om daardie terugvoer aan die leerder te verskaf. In 'n benadering van Uitkomsgebaseerde Onderwys beteken dit dat die onderwyser moet bepaal tot watter mate die gestelde uitkomst bereik is (vergelyk Bonstingl, 1992:69) en indien die uitkoms nie bereik is nie, watter remediëring nodig is ten einde die leerder te begelei om die uitkoms te bereik. Aandag is reeds geskenk aan assessering (kyk 2.6.4.5 & 5.3.5). Hansem (1989:172) stel die volgende beginsels wat inherent aan assessering vanuit 'n Uitkomsgebaseerde Onderwysbenadering volg:

- uitkomst word duidelik gestel;
- onderrig is afgestem op die bereiking van die uitkomst;
- leer word voortdurend gemonitor;
- onderrig en leer word voortdurend aangepas sodat leerders genoegsame geleentheid het om uitkomst te bemeester;

- assessering reflekteer die gestelde uitkomst en verskaf geleentheid om verder te leer;

Die volgende belangrike aspekte kan egter uitgelig word met betrekking tot die didaktiese beginsel van assessering en die onderrig van Ekonomie vanuit 'n Uitkomsgebaseerde Onderwysbenadering:

- die Ekonomie-onderwyser moet 'n duidelike beeld hê van dit wat hy/sy met assessering wil bepaal;
- die Ekonomie-onderwyser moet beseftig dat die gestelde uitkomst uiteindelik die metode van assessering sal bepaal;
- dat assessering nie 'n afsonderlike deel van onderrig en leer uitmaak nie, maar as integrale deel van onderrig en leer funksioneer sodat optimale leer kan geskied;
- assessering is meer as die bewys dat die leerder gememoriseerde feite kan weergee. Die leerder moet toon dat hy die Ekonomie-leerinhoud bemeester het en met die nodige vaardigheid in nuwe situasies kan gebruik.

#### **5.3.1.9 Die beginsel van veraanskouliking (persepsie)**

Dit word algemeen aanvaar dat kennis gebaseer is op, of sy ontstaan het in die konkrete sigbare goed wat die mens omring. Hierdie kennis word in die vorm van onderwysmedia na die klas gebring sodat die kind aspekte van die leëwêreld binne die klaskameropset kan ervaar. Persepsie sluit stimulu in van al die sintuie, gesig, gehoor, smaak, reuk en tas. Sover dit moontlik is moet die leerder met die konkrete objekte waarvan hy/sy geleer word, in aanraking kom, aangesien leer meer sinvol en effektief plaasvind as soveel sintuie moontlik betrek word in die leerhandeling (Duminy *et al.*, 1990:25). Dit is nie altyd moontlik om die konkrete voorbeeld na die

klaskamer te bring nie, en daarom is die kategorieë van onderwysmedia, waaronder prente, diagramme, foto's en modelle, van kardinale belang (kyk 5.3.4.4). Die teenpool is egter dat indien leerders nie met konkrete objekte of voorbeelde daarvan in aanraking kom nie, dit lei tot verbale onderrig met woorde sonder betekenis, met die gevolglike 'pappagaai'-leer. Die doel van media is dan om leerders by te staan om insig in die verwantskap tussen die abstrakte wêreld van waardes en idees aan die eenkant en die konkrete wêreld van objekte en aksies aan die ander kant, te verwerf. Die gebruik van onderwysmedia – die eintlike betekenisgewing aan die beginsel van persepsie – laat leerders toe om die onderrig-leergebeure te beleef. (Duminy *et al.*, 1990:25-27; Kruger *et al.*, 1983:59-60).

Aan die hand van die algemene voorwaardes wat die beginsel van veraanskouliking aan die onderrig in die algemeen stel, sou die besondere eise ten opsigte van die Uitkomsgebaseerde benadering tot die onderrig van Ekonomie soos volg opgesom kan word:

- soveel sintuie as moontlik moet betrek word;
- die doel van persepsie moet duidelik tot die leerder spreek;
- die leerder se aandag moet gerig word op die presiese aspekte wat waargeneem moet word;
- vaktaal is belangrik aangesien begrippe deur taal oorgedra word – hetsy mondelings of skriftelik;
- leemtes in die vorming van korrekte voorstellings moet geïdentifiseer en aangevul word en wanvoorstellings moet geremedieer word.



### **5.3.1.10 Die diagnostiese en remediërende beginsel**

Onderrig moet diagnosties wees in die sin dat dit probleme, wat daartoe aanleiding gee dat leerders bepaalde uitkomst nie (ten volle) bereik nie, identifiseer en ontleed. Onderrig moet ook remediërend wees in die sin dat probleme, wat aanleiding daartoe gee dat die leerhandeling nie doeltreffend verloop nie, uit die weg geruim word (vergelyk Bonstingl, 1992:69; du Toit, 1997:126; Van Loggerenberg & Jooste, 1970:181). Daar bestaan verskillende metodes wat die Ekonomie-onderwyser kan aanwend ten einde aan die eise van die beginsels te voldoen, naamlik:

- deur vrae aan die leerder(s) te stel om vas te stel of hulle kennis, insig en vaardigheid verwerf het en watter leerprobleme bestaan;
- leerders moet die werk toepas in nuwe, onbekende situasies;
- probleemoplossing; en/of
- deur die aflê van diagnostiese toetse.

### **5.3.1.11 Die beginsel van bemeestering**

In die onderrig van Ekonomie word bepaalde uitkomst gestel wat die leerder, gedurende die verloop van die les of kursus, moet bereik (kyk 3.3.5). Voorafgaande veronderstel dat leerders bepaalde uitkomst moet bemeester. Die Suid-Afrikaanse Uitkomsgebaseerde Onderwysmodel toon ook verskeie elemente van bemeesteringsleer (kyk 2.3.3). Die doel is dat leerders nie net die leerinhoud verstaan nie, maar dat hulle in staat moet wees om die leerinhoud in nuwe situasies te gebruik. Die uitkomst vir die onderrig van Ekonomie veronderstel dat bepaalde denkprosesse en aktiwiteite bemeester moet word. As voorbeeld kan dien dat leerders kennis en insig moet verkry van die verskillende metodes waarop goedere geproduseer kan word, asook die beginsel van vraag en aanbod. 'n Bepaalde graad

van vaardigheid in die toepassing van hierdie metodes en beginsels moet gedemonstreer kan word.

Een van die spesifieke uitkomst van Ekonomie veronderstel dat leerders die verwantskappe tussen die ekonomiese en ander omgewings moet kan evalueer. In dié geval moet leerders die vak Ekonomie in sy geheel, tot op 'n bepaalde vlak, bemeester. Die leerder moet, behalwe kennis, vaardighede en gesindhede, 'n bepaalde perspektief verkry ten opsigte van die aard en wese van die vak Ekonomie (kyk hoofstuk 3), asook van die verwantskappe en verhouding tussen Ekonomie en ander wetenskappe.

Die belangrikste riglyne wat geld vir die onderrig van Ekonomie sodat die bemeestering van die leerinhoud optimaal geskied, kan soos volg saamgevat word:

- opsommings van die leerinhoud wat deur die leerder opgestel moet word om denkvaardighede te ontwikkel ten einde hoofpunte te identifiseer en struktuur te skep;
- hersiening, waar die klem lê op 'n verskeidenheid van aktiwiteite en probleemoplossings;
- klas- en huiswerkoefeninge om die leerinhoud te konsolideer en bepaalde vaardighede in te oefen;
- aktiewe deelname deur die leerder aan beide die onderrig- en leerprosesse;
- gestruktureerde aanbieding van leerinhoud tydens beide die onderrig- leergeleentheid sowel as tydens assessering en demonstrering van vaardighede sodat bemeestering sistematies en logies kan geskied;

- die leerder moet aan die begin van die onderrig-leergeleentheid oor die nodige voorkennis, insig en vaardigheid beskik.
- leer teen eie tempo om tyd toe te laat vir bemeestering om plaas te vind.
- self-assesseringsgeleenthede sodat leerders hul eie bemeesteringsvlak kan bepaal, remediërend kan optree en leerstrategieë kan aanpas.

#### **5.3.1.12 Die beginsel van duidelike fokus**

Volgens Spady (1998:27) is duidelike fokus een van die belangrikste beginsels van 'n Uitkomsgebaseerde Onderwysbenadering: *"nothing can proceed in an authentically outcomes-based way without it."* Die doel van hierdie beginsel is dan:

- om onderwysers te help om 'n duidelike beeld te vorm van die leer wat hulle wil hê hul leerders moet kan demonstreer;
- om onderwysers daaraan te herinner dat leersukses die belangrikste prioriteit vir beplanning, onderrig en assessering is;
- om 'n duidelike beeld van die verlangde uitkoms, die beginpunt van die kurrikulum, onderrig en assessering te hê;
- dat die verlangde uitkoms duidelik aan leerders oorgedra word deurdat onderwysers die verlangde uitkoms aan leerders voorhou en verduidelik sodra met 'n leseenhede begin word, en dat hierdie verlangde uitkoms deurlopend aan leerders voorgehou word.

Aspekte wat deur die Ekonomie-onderwyser in gedagte gehou sal moet word ten einde aan die eise van dié beginsel te voldoen is die volgende:

- alle onderrig-leergeleenthede moet afgestem wees op die bereiking van die gestelde leeruitkoms, hetsy kennis, begrip of toepassing van die leerinhoud;
- die beplanning, onderrig en assessering moet só afgestem wees dat dit leer vir alle leerders bemoontlik en dat alle leerders (uiteindelik) sukses kan behaal in die bereiking van die gestelde uitkomste;
- die leeruitkoms wat bereik wil word moet duidelik aan leerders voorgehou word en die redes waarom, asook die plek waar die leeruitkoms inpas, moet aan leerders verduidelik word.

#### 5.3.1.13 Die beginsel van afwaartse beplanning

Kurrikulumontwerp en onderrigbeplanning moet begin waar onderwysers wil hê hul leerders moet uiteindelik wees, d.i. die uiteindelijke uitkomste wat leerders moet kan demonstreer (kyk 2.4.2). Volgens Spady kan uitkomste in drie breë kategorieë verdeel word (kyk 2.4.2.2), naamlik *“culminating outcomes”* wat sinoniem is met *“exit”* of *“programme”* uitkomste; *“enabling outcomes”* wat waarlik essensieel is vir die leerder se uiteindelijke suksesvolle demonstrasie van uitkomste; en derdens *“discrete outcomes”* wat beskou word as *‘nice to know’*, maar nie essensiëel is vir die leerder se uiteindelijke suksesvolle demonstrasie van uitkomste nie. *“At its core, the process requires staff to start at the end of a set of significant learning experiences – its culminating point – and determine which critical components and building blocks of learning need to be established so that students can successfully arrive there.”* (Spady 1998:28).

Dit is belangrik dat die Ekonomie-onderwyser, met inagneming van die uitkoms wat bereik wil word, moet onderskei tussen die *“need to know”* en die *“nice to know”* van die beskikbare leerinhoud. Slegs die werklik nodige leerinhoud wat benodig word om die gestelde uitkoms te bereik, moet geselekteer en aan leerders voorgehou word.

#### **5.3.1.14 Die gelykheidsbeginsel**

Volgens Bray (1998:77) beteken gelykheid in onderwyskonteks gelyke geleentheid in die onderwys, gelyke behandeling van taal-, kultuur- en godsdienstreë, om vry te wees van diskriminasie wat betref ras, sosio-ekonomiese toestand, geslag, en regverdige en billike optrede deur die onderwysowerhede. Vanuit 'n Uitkomsgebaseerde benadering voldoen die Nasionale Kwalifikasieraamwerk aan hierdie vereiste deurdat dit leergeleentheid aan leerders ongeag ras, geslag of vlak van onderwys en opleiding, verskaf (kyk 2.6).

Die Ekonomie-onderwyser kan aan die vereistes van die gelykheidsbeginsel voldoen deur leerinhoud te selekteer wat nie bevooroordeelde ten opsigte van ras en/of geslag is nie. Verder moet versigtig omgegaan word met leerinhoud wat handel oor etniese agterstande (byvoorbeeld die skewe verdeling van nasionale inkome by ontwikkelende lande, die ontwikkelingsfases waarin lande en etniese groepe in lande, hulself bevind ensovoorts).

#### **5.3.1.15 Die beginsel van moedertaalonderrig**

Volgens Wood (1997:41) is die rol van taal in die onderwys 'n belangrike besprekingspunt in die huidige onderwysopset van Suid-Afrika. Talle vrae met betrekking tot die medium van onderrig, taalbeleid, multi-taalonderrig en dies meer ontstaan. Taal verskaf aan leerders die geleentheid om op 'n effektiewe wyse in dialoog met die wêreld en sy mense te verkeer. Hierdie taal omsluit beide die spreektaal en die vaktaal. In Suid-Afrika is die beginsel van moedertaalonderrig hoofsaaklik beperk tot onderrig in Afrikaans en/of Engels as eerste- of tweede taal. Alhoewel Suid-Afrika oor elf amptelike landstale beskik, geskied onderrig vir die meeste leerders in Engels. Hierdie praktyk is volgens Duminy *et al.* (1990:36) onaanvaarbaar aangesien leer meer effektief kan plaasvind indien onderrig in die leerder se moedertaal geskied (vergelyk Kruger *et al.*, 1983:75-76). Verskeie redes kan aangevoer word waarom onderrig, vanaf moedertaal onderrig, moet oorskakel na Afrikaans of Engels. Van die belangrikste redes is:

- sommige tale beskik nog nie oor die wetenskaplike terminologie wat nodig is vir onderrig en leer in die Verdere-Onderwys-en-Opleidingsbaan nie;
- 'n gebrek aan moedertaal vakliteratuur; en
- die praktyk onder nie-westerse kulture in Suid-Afrika waar die geloof bestaan dat moedertaalonderrig minderwaardig is (Calitz, 1993:110; Duminy *et al.*, 1990:36; Kruger *et al.*, 1983:77)).

Taal is onlosmaaklik deel van die opvoeding van die mens. Taal is ook belangrik vir die totaliteitsontwikkeling van die mens. Konsepvorming, betekenisgewing en die gevolglike leefwêreldbeleving is ondenkbaar sonder taal. Wood (1997:46) wys daarop dat begrip nie 'n vaardigheid is nie, deurdadig die onderwyser nie die leerder kan leer om te verstaan nie *"One seeks to bring into being the kinds of cognitive structures that will enable understanding, or acceptably competent interpretations..."* Kommunikasie, deur middel van die gesproke en geskrewe woord, is die essensie van onderrig in die skool (Calitz, 1993:107-111). Gevolglik sal die onderrig van Ekonomie beslis deur die aanbiedingstaal beïnvloed word (kyk 5.3.4.6).

Die Ekonomie-onderwyser kan poog om deur sy/haar onderrig onduidelike, dubbelsinnige en/of onnodige inligting sover moontlik te beperk. Waar onbekende begrippe en/of konsepte wat buite die ervaringsveld van die leerder(s) val, bespreek word, kan sodanige begrippe/konsepte met die hulp van onderwysmedia gekonkretiseer word. Waar nodig kan konsepte/begrippe selfs in die leerder se moedertaal verduidelik word, waarna die leerder begelei word om die konsep in die onderrigtaal te begryp.

#### **5.3.1.16 Die beginsel van menslike hulpbronontwikkeling**

Dit word algemeen aanvaar dat suksesvolle moderne ekonomieë en gemeenskappe, burgers benodig met 'n sterk basis van algemene onderwys; met

die begeerte en vermoë om verder te leer en nuwe kennis, vaardighede en tegnologie te ontwikkel en toe te pas; wat oor die mobiliteit beskik om maklik tussen verskillende beroepe rond te beweeg; wat verantwoordelikheid vir eie persoonlike prestasie (*performance*) aanvaar; wat aanvaarbare standarde stel en dit bereik en wat koöperatief kan saamwerk (Gultig, 1998:3).

Die Ekonomie-onderwyser vervul die belangrike rol om leerders gereed te maak vir dié eise deur te erken dat leerders self 'n bron van kennis is, en dat die onderrig-leerproses, alhoewel dit voortbou op bestaande voorkennis, 'n proses moet wees om die grense van kennis uit te brei.

#### **5.3.1.17 Die beginsel van leerder-gesentreerdheid**

Kurrikulumontwikkeling, en meer spesifiek die ontwikkeling van onderrigprogramme en –materiaal, moet leerders as die sentrale fokuspunt hê en voortbou op die voorkennis en ondervindinge van die leerder. Die proses van kurrikulumontwikkeling en die onderrig van leerinhoud moet die ontwikkelingskenmerke van die individuele, sowel as die groep leerders, in ag neem. Verskillende leerstyle en –tempo's moet in ag geneem en geakkomodeer word. Die wyse waarop verskillende kulturele waardes en leefstyle kennis konstrueer moet erken en geïnkorporeer word in die ontwikkeling en implementering van onderrig-leerprogramme. Die motivering van leerders met positiewe leerervarings, asook die toon van respek ten opsigte van verskillende tale, kulture en persoonlike omstandighede is 'n voorvereiste vir leer. Leerders moet aangemoedig word om op hul eie leerervarings en –prosesse te reflekteer, en om vaardighede en strategieë te ontwikkel om deur middel van oop leer (*'open learning'*), afstandsonderrig en multi-mediaprogramme te leer (Gultig, 1998:3).

Die Ekonomie-onderwyser kan aan die eise van dié beginsel voldoen deur:

- aan leerders die geleentheid te gee om op koöperatiewe wyse, as deel van 'n groep, probleemoplossend te werk te gaan;

- leergeleenthede te laat aanpas en te laat voortbou by die ervaringsveld van die leerder;
- aspekte, konsepte ensovoorts, sover moontlik binne die verwysingsraamwerk van die leerder te laat val; en
- geleenthede aan leerders te gee om teen eie tempo en op eie wyse leerinhoud te bemeester.

### **5.3.1.18 Die beginsel van relevansie**

Die kurrikulum moet relevant en toepaslik ten opsigte van huidige en toekomstige behoeftes van die individu, gemeenskap, handel en nywerheid wees. Dit word al hoe meer bewys dat ekonomiese groei in 'n kompeterende internasionale ekonomiese sisteem fundamenteel afhanklik is van 'n algemeen goed-opgeleide bevolking wat toegerus is met die nodige vaardighede en kennis soos benodig deur die ekonomie. Verder moet die bevolking toegerus word met die kapasiteit om verder te leer, vaardighede te ontwikkel en nuwe bekwaamhede te verkry. Hierdie noodsaaklikhede suggereer nie net dat die onderwys- en opleidingsbeleid gekoppel moet wees met die ekonomiese beleid van 'n land nie, maar dat leerprogramme leerders die geleentheid moet gun om tegnologieë geletterd en omgewingsbewus te raak. Die grense van kennis waaraan leerders gewoond is moet uitgebrei word tot areas wat onbekend vir die leerder is. In die ontwikkeling, ontwerp en lewering van leerprogramme moet kennis geneem word van verskille in kulture, taal en godsdiens (Gultig, 1998:4).

Vir die Ekonomie-onderwyser beteken dit dat die selektering van onderwerpe vir onderrig en leer, onderrigmetodes, assesseringstegnieke en dies meer kulturele sensitiviteit moet reflekteer. Leerders moet bevoeg wees om die unieke multi-kulturele situasie van Suid-Afrika te erken en die moontlikhede om dié kulturele samestelling uit te brei tot 'n unieke Suid-Afrikaanse kommoditeit, wat positiewe implikasies vir nasie-bou en ekonomiese- en sosiale ontwikkeling inhou, in te sien.



### **5.3.1.19 Die beginsel van integrasie**

Suksesvolle moderne ekonomieë en gemeenskappe het nodig om die kunsmatige sosiaal-georganiseerde hiërargieë af te breek. Hierdie beginsel geld vir die toedeling en bestuur van beroepsgeleenthede asook vir die organisering en sertifisering van onderrig en leer. 'n Geïntegreerde benadering tot onderrig en leer impliseer 'n siening wat rigiede skeiding tussen akademiese en toegepaste kennis, tussen teorie en praktyk, en tussen kennis en vaardighede, ignoreer. Hierdie skeiding was kenmerkend ten opsigte van die organisering van kurrikula en leergeleenthede in baie lande van die wêreld, insluitend Suid-Afrika. Alhoewel hierdie beginsel as sulks nie tot 'n suksesvolle ekonomie en gemeenskap in Suid-Afrika sal lei nie, is dit 'n voorvereiste vir suksesvolle menslike hulpbronontwikkeling (kyk 5.3.1.16). Verder sal dit 'n positiewe bydrae tot die herstrukturering en ontwikkeling van die gemeenskap en die ekonomie lewer. Integrasie as 'n kurrikulumstrategie kan lei tot die bereiking van spesifieke doelwitte op 'n meer effektiewe en tydbesparende wyse. Integrasie kan bewerkstellig word deur twee of meer tradisionele vakke te kombineer, of deur verskillende vakperspektiewe in een onderwerp te kombineer (Gultig, 1998:5-6).

Vir die Ekonomie-onderwyser (en uit die beginsel van integrasie dan ook onderwysers van ander Ekonomiese-en-Bestuurswetenskappe, byvoorbeeld Bedryfseconomie en Handelsreg, asook vakke soos Aardrykskunde, Huishoudkunde, Geskiedenis ensovoorts, wat komponente van Ekonomie toon) beteken dit dat leerinhoud geïntegreer moet word, sodat bepaalde komponente van die leerinhoud nie net vaktipies behandel word nie, maar oor vakgrense bestudeer word.

### **5.3.1.20 Die beginsel van differensiasie**

Leerprogramme moet voorsiening maak dat alle leerders, insluitend dié wat geremd en/of gestremd is, dieselfde uitkomst kan bereik. Hierdie beginsel ontken nie die relevante opvoedkundige verskille wat tussen individuele leerders bestaan nie. Dit

sluit ook nie verskillende onderrigbenaderings wat verskillende vlakke van bemeestering veronderstel uit nie. Implisiet vervat in die nasionale standaard is die siening dat verskille in leerders se belangstellings en vermoëns onderwysers sal uitdaag om verskillende of alternatiewe onderrigmetodes en –benaderings te probeer. Leerders moet die geleentheid gegun word om teen hul eie spoed, eerder as teen die spoed van die klas, uitkomste te bemeester (Gultig, 1998:5).

Ekonomie-onderwysers moet dus in alle elemente van onderrig en leer differensieër sodat alle leerders sukses kan behaal. Verskillende onderrig- en leerstrategieë moet aangewend word. ten einde vir verskille in leertempo's en leerstyle voorsiening te maak.

#### **5.3.1.21 Die beginsel van nasie-bou en nie-diskriminasie**

Onderwys en opleiding moet die ontwikkeling van 'n nasionale identiteit promoveer en terselfdertyd leerders bewus maak van Suid-Afrika se rol en verantwoordelikheid ten opsigte van Afrika en die res van die wêreld. Leerprogramme moet voorsiening maak vir die ontwikkeling van:

- 'n wedersydse respek vir diverse godsdienstige beskouinge, waardesisteme, kulture en taal;
- multi-lingualisme en ingeligte keuses rakende die onderrigtaal;
- samewerking, gemeenskapsverantwoordelikheid en die vermoë om deel te neem aan alle aspekte van die gemeenskap; en
- begrip vir nasionale-, provinsiale-, streeks- en gemeenskapsontwikkelingsbehoefes.

Leerprogramme moet verder basiese menseregte beskerm en promoveer, ongeag geslag, ras, klas of ouderdom. Leerders moet selfwaarde ontwikkel en aanvaarding, ongeag van verskille, beleef (Gultig, 1996:6-7).

Dit is belangrik dat die Ekonomie-onderwyser leerders deurentyd bewus maak van die eie nasionale identiteit van Suid-Afrika deur byvoorbeeld leerinhoud deur te trek na Suid-Afrikaanse voorbeelde. Die rol en belangrikheid van Suid-Afrika ten opsigte van internasionale handel met die res van Afrika en die wêreld moet ook besondere aandag geniet. Die leerder se verantwoordelikheid ten opsigte van die gemeenskap waarin hy leef en die bevrediging van eie en gemeenskapsbehoefes moet ook aangespreek word.

#### **5.3.1.22 Die beginsel van kritiese en kreatiewe denke**

Leerprogramme moet die leerder se vermoë om logies, analities (nie vaag nie), holisties (geïntegreerd as deel van 'n geheel) en lateraal (eksperimenteel kreatief, nie gebind deur die konvensionele denkrigtings nie) te dink, verbeter. Ingesluit die erkenning van die tydelike en veranderende aard van kennis asook die balansering van onafhanklike, individuele denke teenoor die sosiale verantwoordelikhede en die vermoë om as lid van 'n groep of gemeenskap te funksioneer. Die persepsie van onderwysers as enigste bron van kennis moet verander na 'n persepsie waar leerders mede-vennote en aktiewe deelnemers in die verkryging van kennis en die leer daarvan is (Gultig, 1998:7).

Vir die Ekonomie-onderwyser beteken dit dat leerinhoud sodanig beskou en aan leerders voorgehou moet word, dat die groter geheel daarvan en die implikasies van die onderdele op die groter geheel, besef kan word. Die analitiese vermoëns van leerders moet ontwikkel word deur middel van probleemstelling waar leerders aan kreatiewe oplossings moet dink ten einde aspekte soos skaarsheid te verlig. Die oorsaak-gevolg-verwantskap van Ekonomie moet duidelik aan leerders getoon word en die oënskynlik eenvoudige oplossing se gevolge moet deeglik aan leerders

uitgewys word. Slegs deur voorafgaande kan leerders gelei word tot kritiese en kreatiewe denke in Ekonomie.

#### **5.3.1.23 Die beginsel van aanpasbaarheid**

Alhoewel die leerprogramme vir onderwys en opleiding aansluiting moet vind by 'n samehangende raamwerk van beginsels (Kurrikulumraamwerk) en lei tot die verkryging van nasionale standaarde en kwalifikasies (volgens die Nasionale Kwalifikasieraamwerk), behoort die metodes wat gebruik word om hierdie doelwitte te bereik, bepaal te word deur die onderwysers in ooreenstemming met die behoeftes van hul leerders (Gultig, 1998:7-8).

Die Ekonomie-onderwyser moet voorsiening maak vir toenemende leergeleenthede wat aan leerders die geleentheid bied om self te bepaal wat, waar, wanneer, hoe en teen watter tempo leer sal plaasvind. Leerprogramme moet dus aanpasbaar wees.

#### **5.3.1.24 Die beginsel van progressie**

'n Geïntegreerde benadering tot onderwys gekoppel aan die ontwikkeling van 'n Nasionale Kwalifikasieraamwerk, is gebaseer op 'n stelsel van krediete wat verwerf word vir die bereiking van leeruitkomste. Leerders sal promoveer op grond van die leeruitkomste wat bereik is. Leerprogramme moet vordering van een klas, fase of leeruitkoms na 'n ander, fasiliteer (Gultig, 1998:8).

Die Ekonomie-onderwyser moet leerprogramme sodanig saamstel dat die vordering van een klas, fase of leeruitkoms na 'n ander logies sal geskied en dat opvolgende leerprogramme sal voortbou op voorafkennis van leerders.

#### **5.3.1.25 Die beginsel van kredietwaardigheid**

Leerprogramme behoort oor nasionale en internasionale kredietwaardigheid te beskik. Ten opsigte van nasionale kredietwaardigheid moet leerprogramme deur die

gemeenskap beskou word as geldig, relevant en van 'n hoë kwaliteit. Op internasionale front moet die leerareas en nasionale standarde binnelandse behoeftes bevredig sonder om te veel af te wyk van die van die buiteland (Gultig, 1998:8).

Vir die Ekonomie-onderwyser beteken dit die leerprogramme moet voldoen aan die eise soos gestel deur die gemeenskap. Leerprogramme moet dus ekonomiese groei, werkskepping en die bekamping van inflasie vooropstel as eise van die breër gemeenskap waarin die leerder homself bevind.

#### **5.3.1.26 Samevatting**

Uit die bespreking van die didaktiese beginsels wat geld vir die onderrig van Ekonomie wil dit voorkom dat die onderrig van Ekonomie, vanuit 'n Uitkomsgebaseerde benadering, doelgerig en in totaliteit, op 'n veraanskoulike manier, moet geskied, en dat, alhoewel die onderlinge verskille van leerders in aanmerking geneem moet word, moet die sosiale aard van die mens in gedagte gehou word. Die leerder moet gelei word om deur middel van selfaktiwiteit en motivering die gestelde uitkomst te bemeester. Deur middel van assessering, moedertaalonderrig waar moontlik, diagnosering en remediëring van leerprobleme moet leer optimaal geskied.

#### **5.3.2 Uitkomste as didaktiese komponent van 'n Uitkomsgebaseerde Onderwysbenadering**

Die fokus van Uitkomsgebaseerde Onderwys is gerig op dit wat leerders moet ken (kennis en begryping) en kan doen (toepassing). Die beginpunt van onderrigbeplanning is dan die uiteindelijke leerresultaat in terme van kennis, vaardighede en waardes, eerder as die voorskrywing van leerinhoud wat geleer moet word (Gultig *et al.*, 1998:9). Volgens Killen (1997) is uitkomste die middelpunt van 'n Uitkomsgebaseerde Onderwysbenadering (kyk 5.2.3). Hierdie uitkomste, wat verdeel word in kritieke en spesifieke uitkomste, is reeds bespreek (kyk 2.6.4.2 &

2.6.4.3). Kritieke uitkomst is '*working principles*' en vorm die basis van alle onderrig, en opleiding asook die ontwikkeling van leerprogramme en –materiaal (Gultig *et al.*, 1998:9). Dit volg hieruit dat uitkomsgebaseerde programontwikkeling begin by die formulering van kritieke uitkomst wat dan alle verdere kurrikulumbeplanningsprosesse sal lei. Die kritieke uitkomst soos aanvaar vir Suid-Afrika is in tabel 2.6 saamgevat. Volgens Kotzé (1999:32) verwys hierdie kritieke uitkomst na:

- kommunikasie;
- probleemoplossing en kreatiwiteit;
- waarde-oordele en besluite;
- sosiale interaksie;
- analisering;
- globalisering van die omgewing en tegnologie;
- probleemoplossing binne verwante sisteme;
- burgerlike verantwoordelikhede;
- lewens- en beroepsbeplanning; en
- algemene welstand.

Spesifieke uitkomst is inhoudspesifiek en verwys na redelike breë doelwitte in leerareas wat onderrigmetodes en leerinhoudseleksie bepaal (Kotzé, 1999:32). Volgens Du Plooy (1998:14) verteenwoordig spesifieke uitkomst die eindpunt van die onderrigleerproses, alhoewel dit die begin van die kurrikulumontwerpproses is.

Spesifieke uitkomst dui aan wat die leerder behoort te weet en kan doen. Die belangrikste doel van hierdie uitkomst is dat die spesifieke uitkomst (en nie net leerinhoud nie) geëvalueer word (kyk 5.3.5). Die spesifieke uitkomst vir die leerarea Ekonomiese- en Bestuurswetenskappe is in 3.5.5 bespreek. In die leerarea Ekonomiese- en Bestuurswetenskappe bevat die spesifieke uitkomst leerinhoud, vaardighede en ingesteldhede wat belangrik is vir die ontwikkeling van ekonomies-geletterde landsburgers, ekonome sowel as ekonomies wetenskaplikes in die onderskeie studielevelde van Ekonomie. Die Algemene-Onderwys-en-Opleidingsbaan en die Verdere- Onderwys-en-Opleidingsbaan het 'n belangrike taak met betrekking tot die ontwikkeling van basiese (ekonomiese) kennis, vaardighede, vermoëns en waardes nodig vir funksionering in 'n veranderende (ekonomiese) omgewing. Elke spesifieke uitkomst bestaan uit 'n aantal elemente wat elkeen bereik moet word voordat die spesifieke uitkomst bemeester is. Krediete word gegee vir elke spesifieke uitkomst wat bereik is. Hierdie krediete dien weer as boustene vir die verwerwing van kwalifikasies binne die Nasionale Kwalifikasieraamwerk (Gultig *et al.*, 1998:11).

### **5.3.3 Leerinhoud as didaktiese komponent van 'n Uitkomsgebaseerde Onderwysbenadering**

#### **5.3.3.1 Die seleksie van leerinhoud**

Besluite oor wat onderrig en geleer moet word, is volgens Ntshoe (1991:227), so oud soos die geskiedenis van skool en onderwys in die gemeenskap. Verskeie skrywers, waaronder Tyler (1949), Wheeler (1979), Lawton (1973) en Stenhouse (1975) toon verskillende persepsies oor die samestelling en beplanningsmodelle vir die kurrikulum. Voor 1994 is leerinhoud as belangrikste aspek van die kurrikulum gespesifiseer. Hierdie leerinhoud is streng deur die sillabus voorgeskryf, met min vryheid beskikbaar aan beide die onderwyser en leerder, met betrekking tot die ontdekking of uitbreiding van die verskillende leerinhoude. Doelstellings en doelwitte vir lesse is in terme van die leerinhoud omskryf, die onderrigstrategie en moontlike onderwysmedia is geselekteer en uiteindelik is die kennis van die

leerinhoud geëvalueer (du Plooy, 1998:14). In aansluiting hierby stel Mahomed (1998:12) dat die situasie met betrekking tot leerinhoud in Suid-Afrika uiters gevoelig is, eerstens as gevolg van die sentrale posisie wat leerinhoud in die onderrigleer-situasie beklee en tweedens as gevolg van die bevooroordeelde aard van leerinhoud ten opsigte van geslag, eurosentrisme en die middel- en hoërklasse se persepsie van kennis.

In 'n Uitkomsgebaseerde benadering, staan leerinhoud nie meer sentraal ten opsigte van die onderrigleersituasie nie. Die leerinhoud sowel as die wyse hoe dit onderrig moet word, word nie voorskriftelik gestel nie. Die onderwyser en leerder het, relatief gesproke, redelik seggenskap om besluite te neem oor die leerinhoud en metodologie, solank die uitkomst bereik word (du Plooy, 1998:14). Die gevolg is dat die onderwyser en leerder voor twee belangrike aspekte te staan kom, naamlik

- watter leerinhoud (uit die beskikbare massa of werklikheid) opgeneem moet word; en
- die invloed van hierdie leerinhoud op die bereiking van die gestelde uitkomst.

Volgens Harmse en Kirstein (1980:52-53) is die leerinhoud nie *'die werklikheid nie, dit is ('n) verteenwoordigende seleksie(s) uit die werklikheid'*. Hierdie seleksie van leerinhoud lê, volgens Duminy *et al.* (1990:158), op die terrein van die vakdidaktiek van elke spesifieke vak. Elke vak sal dan op 'n eiesoortige manier leerinhoud selekteer. Die volgende kan as algemeengeldende riglyne vir die selektering van leerinhoud aanvaar word, naamlik dat die leerinhoud aangepas moet word om by die leerder se ontwikkelingsvlak en vermoë in te skakel en dat die diepte, moeilikheidsgraad, tempo van aanbieding asook die mate waartoe dit belangstelling aanwakker, in ag geneem moet word met die seleksie van leerinhoud (Duminy *et al.*, 1990:158). Volgens Lombard (1991:217-219) is dit essensieel dat die seleksie van leerinhoud op 'n verantwoordbare, werkbare en algemeen aanvaarde model geskoei



behoort te wees. Die eiesoortige aard van leerinhoud behoort in ag geneem te word, aangesien dit 'n invloed sal hê op die beoogde onderrig- en leerervaring.

In die dokument ***Generic guidelines for the development of learning support material for outcomes based education and training*** (NDE, 1997:9-10) word die aard van leerinhoud soos volg beskryf:

- Leerinhoud moet sensitief wees vir aspekte wat verband hou met kultuur, ras, geslag, gestremdhede, ens. Verder moet dit vry wees van diskriminasie, en waar moontlik, gelyke geleenthede promoveer.
- Leerinhoud moet voldoende klem lê op kennis, begrip, vaardighede en gesindhede sodat die verlangde uitkomst bereik kan word.
- Leerinhoud moet aan die behoeftes van beide die onderwyser en die leerder in die vakgebied voldoen en moet nie irrelevante materiaal bevat nie.
- Leerinhoud moet logies en progressief opeenvolg.
- Leerinhoud moet relevant wees, dit moet geleenthede skep vir gebruik in die alledaagse lewe, tegnologie promoveer en waar moontlik, verbande toon met ander leerareas.
- Leerinhoud moet gekoppel wees met die alledaagse lewe van die leerder.
- Leerinhoud moet akkuraat en op datum wees.
- Leerinhoud moet 'n verskeidenheid van vaardighede en moontlikhede aanspreek, bv. kognitiewe vaardighede, psigomotoriese vaardighede, kritiese denke, ensovoorts.

- Leerinhoud moet 'n verskeidenheid van leerders, na gelang van hul vaardighede en vermoëns, akkommodeer, bv. verskillende oefeninge vir verskillende groepe of addisionele werk vir leerders met spesiale behoeftes.
- Verryking moet die volgende insluit: uitbreiding van kennis, die gebruik van hoër orde denkvaardighede bv. analise, sintese en evaluering, en onafhanklike ondersoek en navorsing.

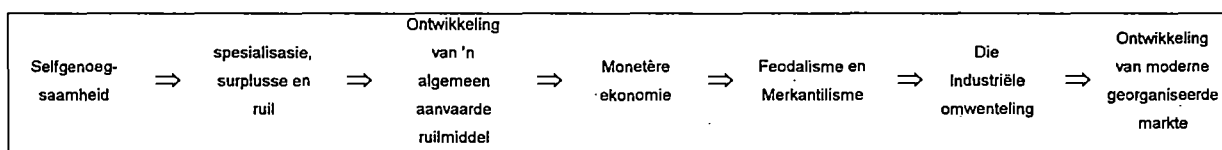
Die leerinhoud van die nuwe kurrikulum sal vir Ekonomie-onderwysers bekend voorkom omdat dit, volgens die mening van die navorser, nie wesenlik verskil van die leerinhoud wat tans onderrig word nie. Die oogmerke van onderrig en leer word egter duideliker in terme van uitkomste omskryf.

#### **5.3.3.2 Die sistematisering (ordening) van leerinhoud**

Die idee van sistematisering van leerinhoud is 'n logiese uitvloeisel uit die algemene didaktiek. Alle leerinhoud moet op een of ander wyse in 'n logiese orde aan leerders gebied word, sodat die nuwe leerinhoud kan inskakel by reeds bemeesterde leerinhoud. Die organisasie van leerinhoud is dan ook een van die fundamentele aspekte wat kurrikulum- en onderrigbeplanning beïnvloed (kyk 3.4.2). In die nuwe Uitkomsgebaseerde Onderwysbenadering word leerinhoud nie voorskriftelik voorgeskryf nie. Dit sal die taak van die onderwyser en die leerders wees om te besluit watter leerinhoud geselekteer gaan word ten einde bepaalde leeruitkomste te bereik. Verder sal dit die taak van die onderwyser wees om die leerinhoud te organiseer. Dit is belangrik dat die beginsels vir die organisering of sistematisering van leerinhoud kortliks bespreek word. Duminy *et al.* (1990:160-165) identifiseer die volgende beginsels van organisering: chronologiese ordening, lineêre ordening, spiraalordening, konsentriese ordening en simbiotiese ordening. Die invloed van elk van hierdie ordeningswyses sal kortliks aan die hand van Ekonomie-onderrig toegelig word.

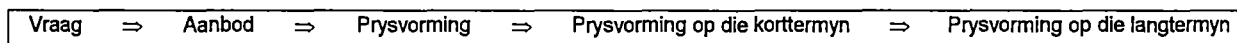
- **Chronologiese ordening**

Chronologiese ordening beteken die organisering van leerinhoud volgens datum of tyd van gebeure. Die leerinhoud word dus volgens tyd in volgorde geplaas. Die tipe organisering word in Ekonomie aangetref waar Ekonomiese denke of stelsels bespreek word. Die een periode word opgevolg met die volgende periode en ten einde 'n vergelyking tussen die twee periodes se denke of stelsels te tref, moet die eerste periode eers bemeester word alvorens oorgeslaan kan word na die volgende periode. Grafies kan die algemeen aanvaarde fases van ekonomiese ontwikkeling (Graad 10-syllabus), chronologies soos volg voorgestel word:



- **Lineêre ordening**

Lineêre ordening dui op die organisering van die leerinhoud op 'n gelyke en reglynige wyse. Elke leerder moet dus elke program, vanaf die logiese begin tot die logiese einde, bemeester. Die tipe organisering kan in Ekonomie-onderdig gebruik word waar prysvorming bestudeer word. Grafies kan dit soos volg voorgestel word:



- **Spiraalordening**

In die spiraalordeningsbeginsel word leerinhoud georganiseer vanaf 'n eenvoudige konsep (bv. definisie) tot die meer gekompliseerde leerinhoud. Die beginpunt is die mees elementêre aspek van 'n tema wat opgevolg word deur die byvoeging van meer komplekse aspekte van daardie tema. Die tipe ordening kan in Ekonomie-onderdig gebruik word waar pryselastisiteit van vraag bestudeer word. Die elementêre aspek sal dan die wet van vraag wees, waarna die definisie van pryselastisiteit van vraag behandel word, die

metode van berekening sal volg, opgevolg deur die grafiese voorstelling van die pryselastisiteit van vraag.

- **Konsentriese ordening**

Konsentriese ordening dui daarop dat 'n gemeenskaplike beginpunt dien as die vertrekpunt vir die breedte en diepte van die sillabus. Hier word die leerinhoud so georden dat die essensie van die leerinhoud dieselfde bly, maar dat die diepte en omvang daarvan verhoog oor tyd (bv. die drie jaar fase van Ekonomie-onderrig in die Voortgesette-Onderwys-en-Opleidingsbaan). Die tipe organisering kan in Ekonomie-onderrig gebruik word waar vraag bestudeer word. In die Graad 10-sillabus word definisie van vraag, die wet van vraag, die vraagskedule en die grafiese voorstelling van vraag behandel. In die Graad 12-sillabus word die Graad 10-sillabus herhaal, maar bykomend word buitengewone vraagkurwes, pryselastisiteit van vraag, faktore wat lei tot 'n verandering in vraag en bewegings van en op vraagkurwes behandel.

- **Simbiotiese ordening**

Die simbiotiese organisering van leerinhoud dui daarop dat die leerder, sover moontlik, in kontak gebring moet word met die realiteit. Die leerder moet dus sinvol met sy leefwêreld in kontak kom en dit beleef. Die tipe organisering kan in Ekonomie-onderrig gebruik word waar die begroting bestudeer word. Leerders kan na die begrotingsrede luister, literatuur daaroor nalees en verbande trek tussen die nuwe en vorige begrotings.

### **5.3.4 Onderrigmetodes as didaktiese komponent van 'n Uitkomsgebaseerde Onderwysbenadering**

Die metode(s), wat onderwysers aanwend om leerinhoud(e) bekend te stel en te verduidelik, kan gesien word as wyses van kommunikasie. Hierdie metodes (onderwyshandeling) moet dan, volgens Van der Merwe (1986:56), 'n brug vorm

tussen die onderriguitkoms wat die onderwyser verlang en die uiteindelijke uitkomsbereiking van die leerder.

'n Uitkomsgebaseerde onderwysbenadering tot onderrig en leer het verskeie implikasies wat betref die metodes van onderrig. Spesifieke uitkomste sal varieer, maar nog steeds gerig bly deur die kritieke uitkomste (kyk 5.3.2). Volgens Gultig *et al.*, (1998:22) beteken dit dat onderrig en leer afgestem sal wees op die bemeestering van vaardighede, eerder as die memorisering van feite. Gevolglik sal die metodes van onderrig moet aanpas by die spesifieke uitkomste wat bereik wil word *"The ability to solve problems, communicate effectively, work in groups etc., cannot be developed except by practising those activities, and constantly refining performances in response to assessment of progress – teacher, self and peer."*

Voorafgaande veronderstel, *inter alia*:

- 'n beklemtoning van aktiwiteitsgebaseerde leer, met genoegsame geleenthede vir leerders om idees en benaderings tot leer te ondersoek en vaardighede te beoefen;
- koöperatiewe sowel as individuele leergeleenthede sodat leerders die vaardighede van groepwerk en individuele selfwerksaamheid kan bemeester, asook kan bepaal wanneer, watter metode die mees doeltreffende een sal wees;
- 'n beklemtoning van formatiewe assessering, sodat beide die proses en ontwikkelende aard van leer, asook die leerproduk as belangrik gesien kan word.
- die daarstelling van take wat teorie en praktyk integreer sodat klaskamerleer met die breër gemeenskap waarin die leerder hom bevind, gekoppel kan word (Gultig *et al.*, 1998:22).

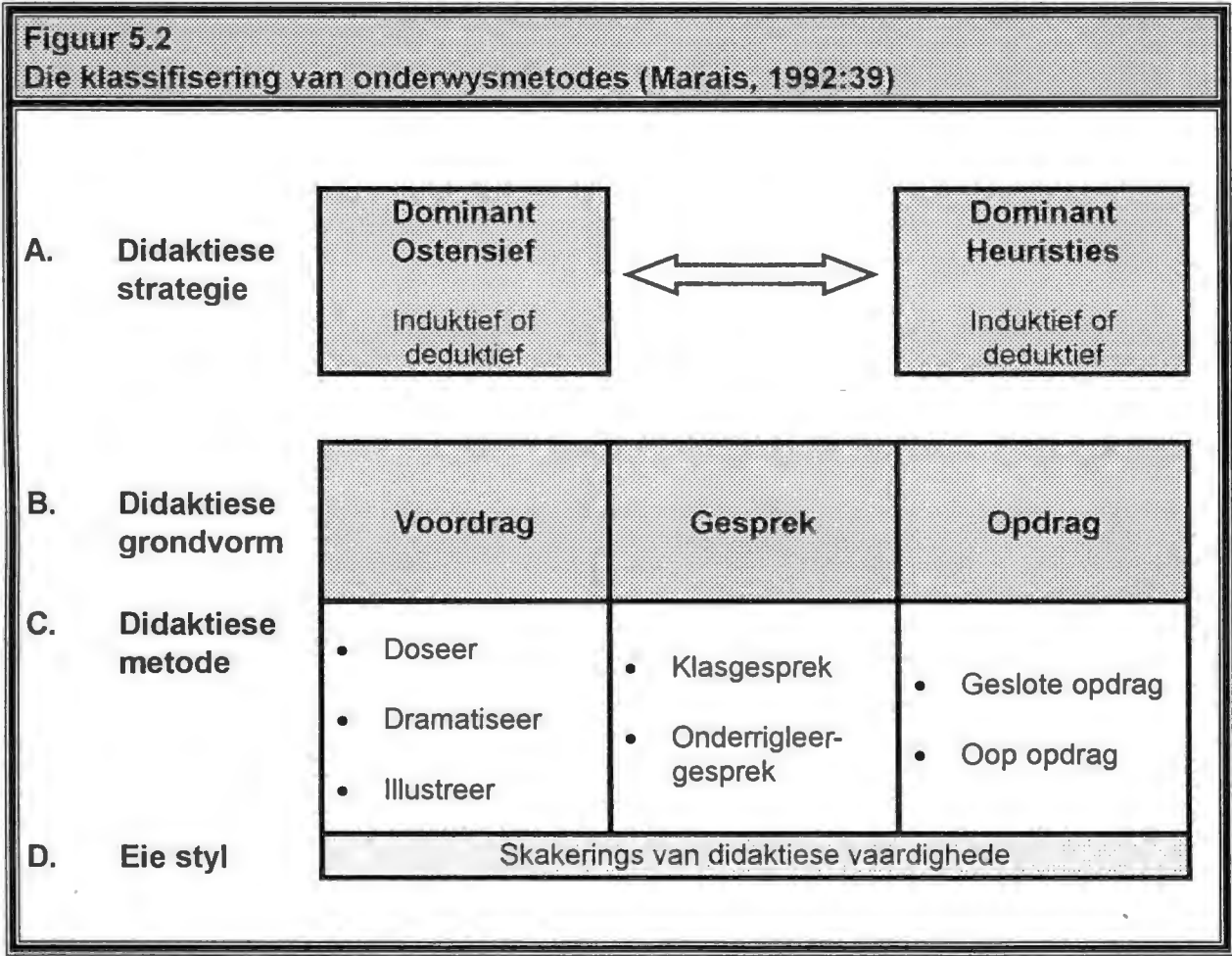
NDE (1997:10-12) som die benadering tot onderrig soos volg op:

- Die benadering tot onderrig en leer moet toepaslik wees vir die uitkomst en die leerders.
- Die benadering tot onderrig en leer moet die leerstyl van individuele leerders in ag neem.
- Praktiese en hanteerbare benaderings tot onderrig en leer moet gebruik word.
- 'n Verskeidenheid benaderings tot onderrig en leer moet gebruik word ten einde leerderbelangstelling te bewerkstellig.
- Die gekose benadering tot onderrig en leer moet duidelik aan leerders gekommunikeer word.

Du Plooy (1998:15) wys daarop dat onderwysers, selfs met 'n redelik voorskriftelike sillabus, 'n verskeidenheid van innoverende en kreatiewe onderrigmetodes toegepas het wat sal lei tot die bereiking van sekere uitkomst. Om te beweer dat alles wat onderwysers in die verlede gedoen het verkeerd is, is debateerbaar. Een van die fundamentele aspekte van Uitkomsgebaseerde Onderwys is dat die spesifieke konteks die mees toepaslike onderrig en leer dikteer en dat die onderwyser in die beste posisie is om te besluit wat hierdie praktyke moet wees (vergelyk ook Brodie, 1997). Uitkomsgebaseerde Onderwys gee dus vorm aan wat goeie onderwysers reeds beoefen. Dit moet beklemtoon word dat goeie onderrig in baie gevalle reeds plaasvind. In stede daarvan om goeie onderrig te verander, behoort dit eerder beklemtoon en uitgelig te word (Du Plooy, 1998:15). Van der Vyver (1998:22) sluit hierby aan en stel die doel van Uitkomsgebaseerde Onderwys as *"making what happens in classrooms more transparent, more focused."* Uit voorafgaande blyk dit dat dié onderwyser wat in die tradisionele onderwysstelsel reeds op die kritiese uitkomst wat deur Uitkomsgebaseerde Onderwys

gepropageer word, klem gelê het, min aanpassings sal hoef te doen. Dié onderwysers wat egter in hul onderrig uitsluitlik gefokus het op die memorisering van inligting, sal egter radikale aanpassings moet maak om binne die nuwe onderwysparadigma in te pas.

Vervolgens sal enkele didaktiese begrippe verduidelik word wat gaandeweg opbou tot 'n skematisering waarin die plek van elkeen van die genoemde begrippe in die onderrigleerbeure aangetoon sal word (kyk figuur 5.2).



### 5.3.4.1 Die plek van onderwysstrategieë in die onderrigleersituasie

Marais (1992:38) tref 'n onderskeid tussen onderwysstrategieë en onderwysstegnieke. Onderwysstrategieë kan omskryf word as 'n didaktiese model wat die mate van samespel tussen aantonende (ostensiewe) en selfontdekkende

(heuristiese) didaktiese handeling as 'n eenheidshandeling beskryf. Aantonende onderwyshandeling is daardie handeling waar die onderwyser die leerinhoud op voordraende of demonstrenderende wyse aanbied. Daarteenoor veronderstel dominant heuristiese handeling alle lesdeelname van die leerders deur selfwerkzaamheid deur die uitvoer van sekere opdragte. Op 'n kontinuum tussen hierdie uiterste pole kom 'n menigte mengvorme van die heurostentiek voor.

Besluitneming oor die mate van balans tussen aantonende onderrig en leerderselfwerkzaamheid bepaal 'n tipiese onderwystrategie. Induktiewe onderwyshandeling en deduktiewe onderwyshandeling kom ook binne die raamwerk van die heurostentiek voor. 'n Onderwysstrategie moet aldus gesien word as die logiese vertrekpunt van 'n les. Marais (1992:42) wys daarop dat die eerste en oorkoepelende plan van aksie van enige les hoofsaaklik binne die raamwerk van die heurostentiek plaasvind. Dit is dus nodig dat die onderwyser ook die aandeel van die leerder by 'n bepaalde les of reeks lesse sal oorweeg.

#### **5.3.4.2 Die plek van didaktiese grondvorme en -metodes in die onderrigleersituasie**

Uit strategiese lesbeplanning kom, deur die grondvorme van die onderwys, talle didaktiese metodes as fynere nuanses na vore. Dit behels meer spesifieke onderwyshandeling. As voorbeeld kan uit die gesprek as grondvorm metodes soos klasgesprek en onderrigleergesprek na vore kom. Die keuse van bepaalde metodes staan direk in verhouding tot die gestelde uitkomst, d.i. dit wat geleer moet word. Volgens Fraser en Nieman (1996:186) vereis verskillende leerstyle, verskillende onderrigmetodes (vergelyk 4.1). Die gekose onderwysmetode moet dus verseker dat die uitkomst so gou en doeltreffend moontlik bereik word. Om byvoorbeeld die kritieke uitkoms van effektiewe kommunikasie na te streef, sal metodes gekies moet word wat die leerder in 'n posisie plaas waar kommunikasievaardighede soveel moontlik ontwikkel en geoefen kan word.



#### **5.3.4.3 Die plek van didaktiese tegnieke en vaardighede in die onderrig-leersituasie**

Die aanwending van vakgerigte didaktiese tegnieke en die inoefening van vaktipiese vaardighede kan gesien word as die verbesondering van onderwysmetodes. Vakdidaktiese verbesondering van die algemene didaktiese en onderwyskundige kennis en tegnieke is die voedingsbodem waaruit elke onderwyser 'n eie onderwysstyl en didaktiese soepelheid in sy aanbiedingswyse van lesse ontwikkel. Alle didaktiese werkwyses (strategieë, metodes en tegnieke) wat in 'n eie onderwysstyl uitkristaliseer, behoort op die bereiking van voorafgestelde uitkomste gerig te wees. Gesien vanuit 'n Uitkomsgebaseerde benadering, stel Snow (1994:2761) dat *“there is substantial evidence that less able learners do better when instruction is tightly structured, lessons are broken down into a sequence of simplified units, and teachers or instructional conditions exercise control over minute-to-minute activities and provide frequent feedback.”*

Verskeie tegnieke kan aangeleer word om die leerder te help om sekere vakinhoud te bemeester. Sodanige tegnieke is egter baie afhanklik van die vaardigheidsvlak van die onderwyser. Die onderwystegniek word dus deur 'n magdom interne sowel as eksterne faktore bepaal. Interne faktore setel in die onderwyser, die leerder en die fisiese omgewing. Hier word na dinge soos die persoonlikheid, didaktiese vaardigheid en insig, motivering en kreatiwiteit van beide die onderwyser en leerder verwys.

#### **5.3.4.4 Onderwysmedia**

Leerinhoud kan op geen ander wyse as deur media (kommunikasie) vir die kind ontsluit word nie. Aangesien onderwysers daarop aangewese is om van een of ander vorm van onderwysmedia in die ontsluiting van leerinhoud gebruik te maak, moet die mees geskikte medium vir die gegewe onderrigleersituasie geselekteer word (Briel, 1983:25).

Vakke verskil onderling asook binne vakverband self ten opsigte van die aard en kompleksiteit van leerinhoud (Marais, 1992:30). Die feit dat die aard van leerinhoud van vakke verskil (veral ten opsigte van die konkretisering daarvan) is die enigste verklaring waarom sommige vakke hulself beter leen tot 'n groter of ander verskeidenheid van onderwysmedia. In hierdie verband word van vaktipiese onderwysmedia - bedoelende dat elke vak homself leen tot 'n aantal spesifieke onderwysmedia wat uitstekend sal aanpas by die besondere aard van sy leerinhoud - gepraat. Die inhoud, en daarom ook die medium, het die funksie om die leerder te help om die basiese insigte te ontwikkel. Sodra die basiese insigte egter grondbeginsels word, verander die funksie van die inhoud en onderwysmedia na die toepassing van insigte. Die eerste taak van die onderwyser by die beplanning van die lesontwerp is daarin geleë om leerinhoud tot die werklike essensiële te reduseer (Van der Stoep, 1987:145,147). Tydens die redusering van leerinhoud moet onderwysers reeds onderwysmedia in gedagte hou wat moontlik gebruik kan word om die beplande leerinhoud op ondubbelsinnige wyse optimaal aan die leerder beskikbaar te stel (Maree & De Lange, 1979:35).

Die vakinhoud bepaal direk die ontsluitingswyse daarvan. Onderwysmedia moet daarom op 'n weldeurdagte wyse geselekteer word ten einde 'n sinvolle en geïntegreerde geheel van die totale les uit te maak (Marais *et al.*, 1983:30). Volgens Russell en Molenda (1994:3745) is die hoofdoel van onderwysmedia die fasilitering van leer. Die onderwysmedium moet die leerinhoud kan dra en terselfdertyd die nodige stimuli, wat vir leer vereis word, deurgee. Onderwysmedia moet leerders dus tot die vereiste leeraktiwiteit kan aanspoor. Aangesien 'n enkele onderwysmedium in baie gevalle nie in staat is om al die vereiste stimuli oor te dra nie, moet meer as een onderwysmedium daarvoor aangewend word - die sogenaamde multi-mediabebanding. Laasgenoemde werkwyse is verantwoordbaar waar een medium nie in staat is om aan al die vereistes van die onderrigleersituasie te voldoen nie (Romiszowski, 1988:60).

'n Sterk verband bestaan tussen die onderwysmetodes wat 'n onderwyser volg en die wyse waarop die onderwyser gedurende die onderrig-leersituasie (met leerders)

Tabel 5.1

Voorgestelde onderwysmedia vir die onderrig van Ekonomie (De Bod, 1996:96)

| ONDERWYSMEDIA                              | KENNIS | BEGRIP | TOEPASSING |
|--------------------------------------------|--------|--------|------------|
| <b>DOSEER</b>                              |        |        |            |
| Lesinggewing                               | ●      | ▲      | ▲          |
| Verduidelik en formuleer                   | ●      | ●      | ▲          |
| Vertel, beskryf                            | ●      | ●      | ▲          |
| <b>DRAMATISEER</b>                         |        |        |            |
| Nabootsing                                 | ▲      | □      | ●          |
| <b>DEMONSTREER</b>                         |        |        |            |
| Illustrasie                                | ▲      | □      | ●          |
| <b>GESPREK</b>                             |        |        |            |
| Klasgesprek                                | ●      | ▲      | ▲          |
| Onderrigleergesprek                        | □      | ●      | ●          |
| <b>OPDRAG</b>                              |        |        |            |
| Oop opdrag                                 | □      | □      | ●          |
| Geslote opdrag                             | □      | ●      | ▲          |
| <b>REALIA</b>                              |        |        |            |
| Sprekers van buite                         | ▲      | □      | ●          |
| Demonstrasie-apparatuur                    | ▲      | □      | ●          |
| Uitstappies                                | ▲      | □      | ●          |
| Gebeure                                    | ▲      | □      | ●          |
| <b>GEDRUKTE MEDIA</b>                      |        |        |            |
| Vak- en werkboeke                          | ●      | ●      | ●          |
| Woordeboeke, atlasse, ens.                 | □      | □      | ▲          |
| Tydskrifte, koerante                       | ▲      | □      | ●          |
| <b>GRAFIESE MEDIA</b>                      |        |        |            |
| Muurkaarte, plakgate, foto's               | ▲      | □      | □          |
| Grafieke en diagramme                      | ▲      | ●      | ●          |
| <b>BORDE</b>                               |        |        |            |
| Skryfbord                                  | ●      | ●      | □          |
| Magneet/blaaiflennieborde                  | □      | □      | □          |
| <b>STIL PROJEKSIES</b>                     |        |        |            |
| Oorhoofse projeksies                       | ●      | ●      | ●          |
| Skyfie/episkoop/mikro                      | ▲      | □      | □          |
| <b>KLANKOPNAMES</b>                        |        |        |            |
| Magnetiese band, grammofoonplaat, CD       | ▲      | □      | ▲          |
| <b>PROGRAMME</b>                           |        |        |            |
| Rolprent, video, skyfie, rekenaar          | ▲      | □      | ●          |
| <b>SIMULASIES</b>                          |        |        |            |
| Opvoedkundige speletjies, rolspel          | ▲      | ●      | ●          |
| Rekenaarsimulasies                         | ▲      | ●      | ●          |
| Modelle, diorama, uitstallings, monterings | ▲      | □      | ▲          |

SLEUTEL

▲ In 'n mindere mate geskik

□ Grootliks geskik

● Beslis geskik

kommunikeer. Volgens De Bod (1996:154) kan die Ekonomie-onderwyser die vak konkretiseer deur die oordeelkundige gebruik van die beskikbare onderwysmedia. Uit die bestudering van die algemene mediaseleksiemodel van Marais (1992:37) en die verbesonderde, vaktipiese mediaseleksiemodel vir die vak Ekonomie van De Bod (1996:101) is dit duidelik dat media onlosmaaklik deel van die onderrigleergebeure vorm. Die onderrig-leersituasie van Ekonomie-onderrig is afgestem op kennis, begrip en toepassing en met inagneming van die feit dat uitkomst die seleksie van onderwysmedia voorskryf, sou die volgende onderwysmedia in lesse geïntegreer kon word ten einde die verlangde vlak van uitkomst te bereik (De Bod, 1996:96-97) (kyk tabel 5.1).

#### **5.3.4.5 Interaktiewe onderrigmetodes**

Een van die basiese elemente van 'n Uitkomsgebaseerde Onderwysbenadering is aktiwiteitsgebaseerde leer, met genoegsame geleenthede vir leerders om idees en benaderings tot leer te ondersoek en vaardighede te beoefen (kyk 5.3.4). Die leerder moet self aktief betrokke by die leergebeure wees om uitkomst te kan bereik. Geyser (1998a:20-23) stel 'n aantal onderrigmetodes aan die hand wat aangewend kan word om leerderbetrokkenheid te verhoog. Hierdie onderrigmetodes sal kortliks beskryf word en waar nodig met toepaslike voorbeelde belig word.

##### **(a) Vraag-skryf-besprek**

'n Vraag word aan die klas gestel, waarna die leerders die vraag **skriftelik** moet beantwoord. Sodra twee of drie leerders klaar geskryf het, word die ander leerders versoek om die gedagte waarmee hul besig is te voltooi. Leerders moet leer om in die '*natuurlike*' vloei van die les, gedagtes neer te skryf. Leerders kan nou reaksie lewer op die vraag. Daar moenie te veel tyd aan die bespreking van 'n enkele antwoord spandeer word nie. Die onderwyser moet 'n stel, goed beplande vrae gereed hou en sorg dat die tempo nie afneem nie. Die vrae moet so gekies word dat dit geleidelik opbou tot begrip van die onderwerp. Al die leerders moet deelneem aan die bespreking, hetsy mondelings of skriftelik.

Voorbeeld:

- (1) *Wat verstaan jy onder die begrip mark?*
- (2) *Wat verstaan jy onder die begrip konkurrensie?*
- (3) *Ons kry twee soorte konkurrensie, volmaak en onvolmaak. Verduidelik hoe die volgende aspekte konkurrensie op 'n volmaakte en 'n onvolmaakte mark sal beïnvloed:*
  - \* *Pryse*
  - \* *Aantal produsente*
- (4) *Aan watter redes kan jy dink waarom onvolmaakte konkurrensie sal plaasvind?*

**(b) Generering van leerdervrae**

Leerders kan gelei word om self vrae te stel oor die onderwerp wat behandel word. Hierdie vrae kan tot verdere besprekings lei. 'n Metode wat aangewend kan word om toe te sien dat leerders nie net 'oppervlakkige' vrae vra nie, is om aan die leerders die eerste twee vraagwoorde te voorsien. Dit kan gedoen word deurdat 'n lys van die eerste vraagwoord verskaf word en die leerders moet elk een of meer daarvan kies. 'n Lys met 'n tweede vraagwoord word nou verskaf en die leerders moet elk weer een of meer kies en dit dan kombineer met die eerste vraagwoord. Sodoende verseker die onderwyser dat vrae op verskillende kognitiewe vlakke gestel word. 'n Bespreking van al die moontlike antwoorde op die gestelde vrae is nodig. Leerders moet sover moontlik self die antwoorde verskaf. Tyd moet gegun word sodat leerders ander inligtingsbronne kan benut.

Voorbeeld:

| <u>Eerste vraagwoord</u> | <u>Tweede vraagwoord</u> |
|--------------------------|--------------------------|
| Wat                      | kan                      |
| Waar                     | het                      |
| Watter                   | wil                      |
| Wie                      | sal                      |
| Hoekom                   | is                       |
| Hoe                      | mag                      |

*Uit die eerste kolom kan leerders moontlik **WAT** en **HOEKOM** kies. Uit die tweede kolom kan die woorde **kan** en **wil** gekies word. Hierdie twee stelle woorde kan aanleiding gee tot ten minste vier vrae oor die onderwerp, bv. verstedeliking.*

- (1) **WAT kan** die oorsake van verstedeliking wees?*
- (2) **WAT wil** jy as ekonoom hê, moet daaraan gedoen word?*
- (3) **HOEKOM kan** die informele sektor nie 'n groter rol speel in die bekamping van verstedeliking nie?*
- (4) **HOEKOM wil** ontwikkelende lande verstedeliking sover moontlik bekamp?*

### **(c) Kleingroepbesprekings**

Met 'n klein groepie word verkieslik twee leerders bedoel. Hierdie tegniek, wat ook as die TPS-tegniek (*'think, pair, share'*) bekend staan, beteken dat die leerders eers individueel oor die onderwerp dink, dit met die groepslid bespreek en dan aan die klasbespreking deelneem. Leerders word toegelaat om hul antwoorde neer te skryf, waarna dit in groepies bespreek word. Elkeen kry dus die geleentheid om sy/haar antwoord te verdedig, aan te vul of te verbeter tydens die groepsgebesprek. Net genoeg tyd vir sinvolle besprekings moet toegelaat word.

### **(d) Onvoltooide stellings**

Hierdie tegniek kan aangewend word om 'n les of bespreking af te sluit. Onvoltooide stellings word aan leerders gegee waarna hulle moet reageer. Deur middel van groep- en/of klasbesprekings kan die hele klas se leeruitkomst opgesom word.

Voorbeeld:

*Onderwerp : Die begroting*

- (1) Die doel van die begroting is ...*
- (2) Die meeste geld word aan \_\_\_\_ spandeer, want ...*
- (3) Direkte belasting is laer omrede ...*

### **(e) Onvolledige verduidelikings**

Nuwe werk word op so 'n wyse (oppervlakkig en gedeeltelik) verduidelik dat slegs enkele leerders in die klas dit verstaan. Leerders moet dan in groepies die werk bespreek. Leerders word dus gedwing om aktief by beide die bespreking en verduideliking, asook die leerproses betrokke te raak. Nuwe oefeninge, voorbeelde en toepassings moet aan leerders verskaf word om hulle besig te hou met nuwe toepassings van die werk.

Voorbeeld:

*Onderwerp : Prysvorming oor die langtermyn*

*Verduidelik kortliks aan leerders dat aanbod konstant is op die onmiddellike tydstip en meer elasties raak met verloop van tyd. Leerders moet die effek van 'n suksesvolle reklame veldtog op prysvorming oor tyd toon.*

### **(f) Vraelyste**

'n Stel vrae word aan leerders verskaf waarop hulle eers individueel en dan in groepsverband kan reageer. 'n Klasgesprek kan daarna volg.

Voorbeeld:

*Onderwerp : Markte*

- (1) Lees die onderstaande lys woorde vinnig deur en besluit watter woorde pas by VOLMAAKTE en watter by ONVOLMAAKTE markte. Skryf slegs V of O langs die woord neer.  
Kopers Verkopers Markkragte Diskriminasie Belemmerings ens.*
- (2) Bestudeer al die woorde wat jy met 'n V gemerk het. Dink aan 'n voorbeeld van so 'n mark.*
- (3) Bestudeer al die woorde wat jy met 'n O gemerk het. Is al hierdie markte monopolieë?*

### **(g) 'n Dinkskrum**

'n Dinkskrum is 'n tegniek wat leerders se kreatiewe denke oor 'n breë onderwerp kan stimuleer. Die onderwyser kan 'n praktiese probleem noem wat geredelik bekend is, leerders skryf idees/gedagtes neer soos wat hy/sy daaraan dink. Die idee is nie om gedagtes te keer of te evalueer nie, maar om die dinkprosesse te stimuleer. Die dinkskrum kan individueel of in groepsverband aangepak word. Gedurende die terugvoer word verskillende individue/groepe se lysse vergelyk en 'n enkele lys, verteenwoordigend van die klas, opgestel. Bespreking van die verteenwoordigende lys se standpunte vind nou plaas. Gedagtes en voorstelle word heroorweeg, implikasies word bespreek, voor- en nadele uitgelig ens. Sodoende word sekere dele uit die lys weggelaat en/of nuwes bygevoeg.

Voorbeeld:

*Onderwerp : Werkloosheid*

*Probleemstelling : Wat kan die staat doen om werkloosheid te bekamp ?*

### **(h) Collage**

Leerders stel 'n collage saam deur verskillende prente, foto's, ens. bymekaar te plak om 'n spesifieke tema te illustreer. Hierdie benadering help leerders om die tema wat bespreek word, beter te verstaan. Dit kan ook gebruik word om 'n bepaalde onderwerp uit te brei en ander, verbandhoudende aspekte uit te lig. Leerders kan collages individueel of in groepsverband saamstel, waarna die collage aan medeleerders verduidelik moet word. Sodoende moet leerders verbande lê, ooreenkomste aantoon, ens.

### **(i) Konsepkaarte**

Die vrye vloei van 'n leerder se gedagtegang kan deur middel van 'n konsepkaart uitgebeeld word. Binne 'n konsepkaart (ook genoem dinkkaart of web) word samehange, integrering, patrone, ens. beklemtoon sonder dat volgorde of prioriteite



aangedui word. Nuwe idees kan bygevoeg word. 'n Enkele woord/begrip/konsep word in die middel van 'n skoon bladsy neergeskryf. Verbandhoudende woorde word rondom die eerste woord rangskik. Soos nuwe idees bykom / verbande ingesien word, word die konsepkaart uitgebrei.

Voorbeeld:

*Onderwerp : Verstedeliking*



Enkele benaderings tot verhoogde leerderbetrokkenheid is aangebied. Dit word aan die onderwyser oorgelaat om te besluit watter tegniek, wanneer en vir watter onderwerp gebruik kan word. Variasie in onderrig maak nie alleen die les interessant nie, maar kan ook lei tot die gewenste leeruitkomst. Die gebruik van tegnieke wat leerderbetrokkenheid by die leergebeure verhoog, kan aangewend word om:

- meer tyd-ekonomies te werk te gaan met inagneming van beide die intelligente en die stadige leerder;
- leerders te leer om self beheer oor hul leerproses uit te oefen;
- wangedrag in die klas te verminder;
- die leerder te laat ervaar in plaas van net ontvang;

- variasie in die onderrigleersituasie te bring;
- die klem te verskuif vanaf ekstrasieke leermotivering tot intrinsieke motivering.

#### **5.3.4.6 Belangrike ontwikkelings gegrond op die leerteoretiese beginsels van die Uitkomsgebaseerde Onderwys van Ekonomie**

Vervolgens sal die sisteemteoretiese benadering, die kommunikasieteorie, bemeesteringsleer, die Kellerplan, geïndividualiseerde leer en koöperatiewe leer as enkele belangrike ontwikkelings uit die behavioristiese en kognitiewe grondslae bespreek word wat spesifieke betekenis tot Uitkomsgebaseerde Onderwys in Suid-Afrikaanse omstandighede inhou.

##### **(a) Die sisteemteoretiese benadering**

Die sisteemteorie was 'n poging om 'n prosedure te ontwikkel waarvolgens die interaksie tussen gebeurtenisse in die natuurlike wêreld voorgestel kon word. Volgens Thompson *et al.*, (1992) kan hierdie benadering beskou word as 'n resep vir onderrigbeplanning. Hierdie teorie pas 'n metode van logiese probleemoplossing op die leerproses toe wat verband hou met die natuurwetenskaplike metode.

Alhoewel hierdie teorie oorspronklik geformuleer is na aanleiding van die toenemende belangrikheid van die natuurwetenskappe en die natuurwetenskaplike benadering, is dit duidelik gestel dat die teorie 'n veel wyer toepassingsveld as bloot die natuurwetenskappe kan hê. Rationele prosedures wat die bereiking van spesifieke gedragsdoelwitte verseker, word ontwerp. Komplekse organisatoriese probleme word op so 'n wyse beskou dat dit alle gebeurlikhede insluit (Thompson *et al.*, 1992:6-7). Die sisteembenadering is gebaseer op vertroue in die natuurlike orde en rasionaliteit in die wêreld. Hierdie model omsluit drie hoofdele vir onderrigbeplanning, wat verdeel word in (Thompson *et al.*, 1992:7):

- **Die sisteemdefinisie**

Dui op die aanvanklike aktiwiteite wat beplan en georganiseer moet word. Die onderrigprobleem word in breë trekke geïdentifiseer en die opset of onderrigsituasie geanaliseer. Inligting met betrekking tot die leerder(s) se agtergrond, leerstyl en motivering, asook beskikbare bronne en leerstrategieë word beskou. Die prosedure om die onderrigaktiwiteit te beheer, word dan georganiseer.

- **Die sisteem-ontwerpstadium**

Dui op daardie stadium waar die volledige onderrigprogram beplan word. Duidelike gedragsdoelwitte word bepaal, besluite aangaande onderrigmetodes word geneem en onderrigmateriaal gekies of ontwikkel.

- **Die sisteem-evalueringsstadium**

Die stadium waar die voorgestelde onderrig-materiaal en metodes geëvalueer en hersien word. Terugvoering verbind die stadiums in die proses en die hersieningsproses gaan voort totdat die geldigheid van die nuwe onderrigsisteem bepaal is.

Die afgelope dekades het tot grootskaalse aanpassing van en verfyning in die oorspronklike sisteemteoretiese modelle gelei. Een van die bekendste modelle is sekerlik dié van Robert Gagné en Leslie Briggs (1979) wat in die laat sewentigerjare ontwikkel is. Volgens Gagné en Briggs is dit *“an approach that begins with the analysis of needs and goals, proceeds through development and application of detailed plans for selecting and testing instructional materials and procedures designed to accomplish these goals, and continues through as many revision cycles as may be needed to produce acceptable results.”* (Good & Brophy, 1995:238-239). Tabel 5.2 toon die elemente wat met die verskillende vlakke van programontwerp gepaard gaan.

**Tabel 5.2**

**Stappe in die beplanning van onderrigstelsels volgens die sisteemteoretiese model van Gagné en Briggs (Good & Brophy, 1995:238).**

|                    |     |                                                                            |
|--------------------|-----|----------------------------------------------------------------------------|
| Sisteemvlak        | 1.  | Ontleding van behoeftes, doelwitte en voorkeure.                           |
|                    | 2.  | Ontleding van bronne, remmende faktore en alternatiewe voorsieningsbronne. |
|                    | 3.  | Bepaal aard van kurrikulum en kursusse; ontwerp voorsieningstelsel.        |
| Kursusvlak         | 4.  | Bepaal struktuur en orde van kursus.                                       |
|                    | 5.  | Ontleed kursusdoelwitte.                                                   |
| Lesvlak            | 6.  | Definieer prestasie-doelwitte.                                             |
|                    | 7.  | Berei lesplanne of modules voor.                                           |
|                    | 8.  | Ontwikkel of selekteer leerinhoud en media.                                |
|                    | 9.  | Meet studente se prestasie.                                                |
| Finale sisteemvlak | 10. | Onderwysersopleiding.                                                      |
|                    | 11. | Formatiewe evaluering.                                                     |
|                    | 12. | Uittoetsing en hersiening.                                                 |
|                    | 13. | Opsommende evaluering.                                                     |
|                    | 14. | Inwerkingstelling en uitbreiding.                                          |

Die sisteemteoretiese benadering tot programontwerp is behavioristies gefundeerd. Daar word sterk op die toepassing van behavioristiese beginsels, waaronder vooraf-evaluering van die teikengroep, die stel van doelwitte in terme van verwagte uitkomst en die gebruik van terugvoering gesteun. Hierdie benadering voorsien belangrike riglyne vir opvoeders aangaande die ontwerp en evaluering van onderrigprogramme. Verskeie tegnieke kom ooreen met die Uitkomsgebaseerde Onderwysbenadering, soos byvoorbeeld voorafbeplanning, evaluering van leerders, terugvoering, interaksie van leerders tydens die onderrig-leersituasie en die gebruik van uitkomsgerigte doelwitte. Good en Brophy (1995:248-249) stel dat dit in gedagte gehou moet word dat baie van hierdie modelle nog aan uitgebreide toetsing en navorsing blootgestel moet word. Jones en Frederickson (1990:162) is op soek

na 'n benadering *"that can handle the fuzziness and complexity of real world problem situations"*.

Die sisteemteoretiese benadering bied uiters waardevolle riglyne vir opvoedkundiges. Toekomstige beplanning, navorsing, opleiding en onderrig kan op 'n ordelike wyse volgens hierdie riglyne geskied. Die Ekonomie-onderwyser kan daarby baat en groter effektiwiteit bereik indien Uitkomsgebaseerde Onderwys sodanig beplan en georden word.

#### **(b) Die kommunikasieteorie**

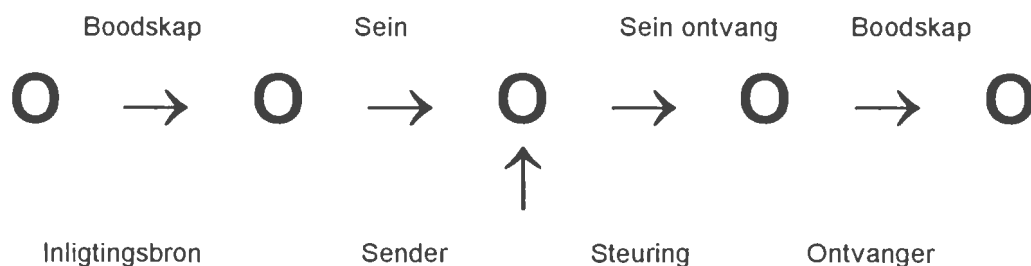
Wanneer onderrig waargeneem word, word die waarnemer gekonfronteer met 'n gepratory, 'n geskrywery en ander vorme van kommunikasie tussen die onderwyser en die leerder, en tussen leerders onderling. Onderrig word in 'n groot mate gefasiliteer deur hierdie kommunikasieprosesse (Vreken, 1996:4). In die onderrig-leersituasie behoort hierdie proses van bekendstelling aan en ontvang van inligting op 'n beplande en goed georganiseerde wyse plaas te vind. Die onderwyser se sukses (lees effektiewe onderrig) en uiteindelik effektiewe leer word grootliks bepaal deur die sukses van die kommunikasie wat in die onderrig-leersituasie plaasvind. Hoe beter die kommunikasie, hoe beter die onderrig en hoe beter leer leerders. Waar behavioristiese onderrig- en leerteorieë verduidelik waarom leer plaasgevind het al dan nie, en die kognitiewe onderrig- en leerteorieë die rol van logika en kognitiewe struktuur beklemtoon, word die kommunikasieteorie gebruik om op 'n wetenskaplike wyse ondersoek in te stel na al die elemente wat kommunikasie in onderrig en leer beïnvloed en daarmee verband hou (Young, 1995:117). Dit steun op die sisteemteoretiese benadering en is veral gerig op die rol van terugvoering in sisteme – een van die elemente van behaviorisme.

Die eenvoudigste vorm van kommunikasie het te doen met die interaksie tussen die individu en die omgewing waarin die individu hom/haar bevind. Hierdie vorm van kommunikasie word bemoontlik deur die reaksie van die mens se sintuie op prikkels uit die omgewing, so kan ligprikkels wat op die retina val na die brein herlei word

waar persepsie – dit is die verkryging van informasie rakende die omgewing deur die sintuie (Wagemans, 1994:4376) - plaasvind. Herhaalde waarneming lei tot herkenning, wat lei tot die mens se ervaring van sy omgewing. Herhaalde waarnemings wat herken word vorm dan die basis vir leer van 'n hoër orde (Thompson *et al.*, 1992:7). 'n Meer komplekse vorm van kommunikasie sluit ontvangs en herkenning in, maar twee of meer persone word benodig. Die een persoon (sender of kommunikeerder) wil 'n boodskap of idee aan 'n ander persoon (ontvanger) oordra. Die eerste formele kommunikasiemodel was die lineêre (eenrigting) model van Shannon en Weaver (1949) (Spencer, 1988:107). Hierdie model word in Figuur 5.3 voorgestel. Die steuringsbron in die model verwys na enigiets wat met die aflewering van die boodskap inmeng. Die probleem kan by die medium of by die ontvanger lê. Die impak van die steuring kan verminder word deur die boodskap te herhaal, dit oor meer as een kanaal te stuur, of terugvoering te verkry om die korrektheid van die boodskap te toets (Warner, 1996:6).

**Figuur 5.3**

**Eenrigting kommunikasiemodel van Shannon en Weaver (Spencer, 1988:107)**

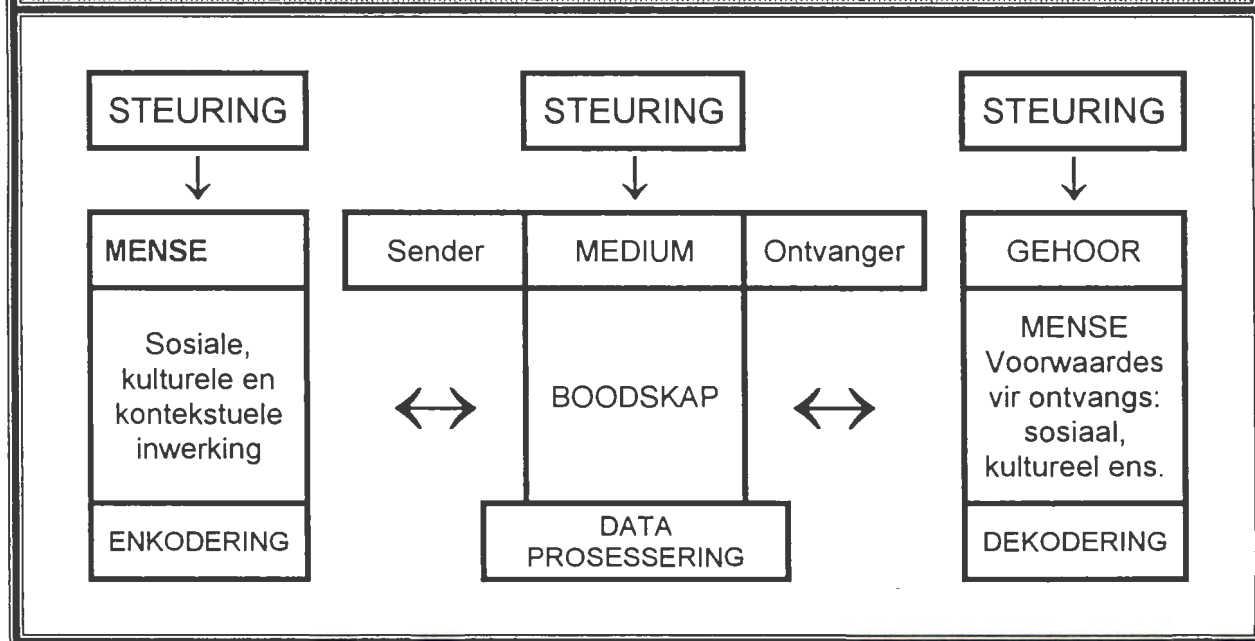


Ander kommunikasie teoretici, waaronder Warner (1996), het probeer om die kommunikasieproses meer akkuraat te beskryf deur onder meer aandag aan aspekte soos terugvoering en gemeenskaplike ervaringsveld te gee. Die ervaringsveld verwys na die individu se agtergrond en vroeëre belewenisse, en sluit aspekte soos taal en kultuur in. Kommunikasie vind plaas in die area van oorvleueling tussen die sender se ervaringsveld en dié van die ontvanger. 'n Boodskap wat nie op hierdie gemeenskaplike ervaringsveld gebaseer is nie, sal

moeilik tot suksesvolle kommunikasie lei. Figuur 5.4 toon Warner (1996:17) se veralgemeende siening van kommunikasie. Die kompleksiteit van kommunikasie, as gevolg van die verskillende steuringsbronne, is duidelik waarneembaar.

**Figuur 5.4**

**Warner se veralgemeende siening van kommunikasie (Warner, 1996:17)**



Huebsch (1990:6) omskryf die hoofelemente in die kommunikasiegebeure, soos van toepassing op klaskameronderrig, as volg:

- **Sender**

Die sender of enkodeerder (bv. die onderwyser, rekenaarprogram of ander vorme van onderwysmedia) begin die kommunikasieproses en probeer om, deur middel van 'n boodskap, die handelwyse of denkrigting van 'n ander persoon (die ontvanger of dekodeerder) te verander.

- **Enkoderingsaksie**

Die sender gebruik beskikbare simbole om sy gedagtes te formuleer en 'n duidelike logiese boodskap te vorm.

- **Boodskap**

Die vorm van die geformuleerde boodskap word bepaal deur faktore soos die opvoedkundige vlak van die sender en die ontvanger, hulle status, geestesgesteldheid e.d.m.

- **Medium**

Die boodskap benodig 'n medium of kanaal waardeur dit vanaf die sender na die ontvanger deurgestuurd kan word. Hierdie kanaal kan fisiek (voorkoms, stem, lyftaal), tegnies (rekenaarprogram, video, faks), of sosiaal (vergadering, kongres, skool) wees.

- **Terugvoering**

Terugvoering of reaksie dui op die doeltreffendheid van die kommunikasie. Die reaksie van die ontvanger dui aan of die aard of inhoud van die boodskap gewysig moet word. Die reaksie kan formeel (toetsing) of informeel (gesigsuitdrukking) bepaal word. Vreken (1996:8-9) onderskei tussen eksterne en interne terugvoer. Eksterne terugvoer is die tipe terugvoer wat die onderwyser ontvang deur die verbale of nie-verbale respons van die leerder. Interne terugvoer is die terugvoer wat 'n onderwyser ontvang deur te luister en/of te dink oor die boodskap terwyl hy/sy besig is met die proses van oordrag.

- **Ontvanger**

Die ontvanger of dekodeerder ontvang, interpreteer en reageer op die boodskap.

Die hoofelemente van Huebsch se kommunikasiegebeure stem grootliks ooreen met Vreken se sewe fasette van klaskamerkommunikasie (Vreken, 1996:6-18). Dié sewe fasette, die taak van die onderwyser asook spesifieke kommunikasie-vaardighede wat vereis word, word in tabel 5.3 saamgevat.



**Tabel 5.3**

**Vreken se sewe fasette van klaskamerkommunikasie (Vreken, 1996:6-18).**

| FASET<br>NOMMER | FASET                                                                      | TAAK VAN DIE<br>ONDERWYSER                                                                                                                                                                          | SPESIFIEKE<br>KOMMUNIKASIE<br>VAARDIGHEDE                                                                                                                                                                     |
|-----------------|----------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1               | Kodering van die boodskap                                                  | <ul style="list-style-type: none"> <li>Inligting/gevoel moet omgeskakel word na 'n verstaanbare boodskap.</li> <li>Boodskap moet omgeskakel word na 'n kodevorm of medium.</li> </ul>               | SPRAAK – praat stadig, sag, hard, helder, duidelik / wissel toonhoogte / stotter, mompel, sluk woorde in / praat gevoelvol / praat met vraende stemtoon.                                                      |
| 2               | Klimaatskepping (d.i. die emosionele konteks waarbinne onderrig plaasvind) | <ul style="list-style-type: none"> <li>Skep 'n klimaat of omgewing wat bevorderlik is vir kommunikasie, onderrig en leer.</li> </ul>                                                                | NIE-VERBALE OPTREDE – beweeg rond in klas tydens les / handgebare / oogkontak / hinderlike manniëres / glimlag / lag / toon energie en entoesiasme / ontspanne en vertroue / gesiguitdrukkings.               |
| 3               | Gereedmaking van die leerder                                               | <ul style="list-style-type: none"> <li>Leerder moet gereed gemaak word om op 'n positiewe wyse aan die onderrig en leer deel te neem.</li> </ul>                                                    | VERDUIDELIKING VAN LEERINHOUD – konkrete voorbeelde / herhaling van moeilike idees / grafieke en sketse / beklemtoning / mnemotegniese hulpmiddels / kerngedagtes op bord / audio-visuele media / voorbeelde. |
| 4               | Oordrag van die boodskap                                                   | <ul style="list-style-type: none"> <li>Duidelike en verstaanbare oordrag van die boodskap.</li> </ul>                                                                                               | STRUKTURERING – hoof- en sub-opskrifte / raamwerk / kontekskepping / oorsig / samevatting.                                                                                                                    |
| 5               | Ontvangs van die boodskap                                                  | <ul style="list-style-type: none"> <li>Toesien dat leerder volgehoue aandag gee sodat leerder die boodskap duidelik d.m.v sintuie ontvang.</li> </ul>                                               | WEK VAN POSITIEWE HOUDING EN BELANGSTELLING – stel eie standpunt / humor / praktiese toepassing / media / leerder idees / maak onderrig relevant.                                                             |
| 6               | Dekodering/ Betekenisgewing                                                | <ul style="list-style-type: none"> <li>Leerder moet begelei word om die boodskap te interpreteer, te assimileer en in sy kennisraamwerk in te werk, verbande raak te sien en toe te pas.</li> </ul> | TAAKORIËNTERING – stel doelwitte / toetsing / uitwerk van toetsvrae / afwyking van sillabus / brei uit op belangrike sake / vorder teen vinnige tempo / antwoord leerders se vrae op die punt af.             |
| 7               | Terugvoering                                                               | <ul style="list-style-type: none"> <li>Diagnostiese, remediërende en/of evaluerende optrede na gelang van die terugvoer ontvang.</li> </ul>                                                         | RAPPORT – leerders voel tuis / besorgdheid / verdraagsaamheid / hulpverlening / gesels informeel na klas / vriendelikheid / deelnemende besluitneming / stel hoë verwagting.                                  |
|                 |                                                                            |                                                                                                                                                                                                     | DEELNAME – moedig vrae en bespreking aan / stel vrae aan individuele leerders en aan klas / prys leerders vir inisiatief / deelname / relevante probleemstellings.                                            |

Thompson *et al.* (1992:8) wys daarop dat die meeste kommunikasieprobleme tydens die enkodering en dekodeering van die boodskap plaasvind. Hoe meer realisties en bekend die simbole vir beide die sender en die ontvanger is, hoe meer geslaagd sal die kommunikasieproses wees. Die ontvanger moet in staat wees om die boodskap maklik, vinnig en korrek te dekodeer tot die oorspronklike idee van die sender. Spencer (1988:124-127) beklemtoon weer die belangrikheid van die kanaal of medium wanneer tegnologiese onderwysmedia gebruik word om inligting oor te dra. Veral van belang is die multisensoriese benadering tot die oordrag van inligting (Spencer, 1988:137).

Die kommunikasieproses omsluit egter veel meer as bloot die verbale oordrag van inligting tussen die sender en die ontvanger. Reid en Hodson (1989:58-59) omskryf kommunikasie as die proses waardeur interaksie tussen onderwyser en leerder en tussen leerder en leerder in die onderrig-leersituasie gefasiliteer word (vergelyk Vreken 1996:6). Kommunikasie kan verbaal (gesproke of geskrewe), illustratief (konkrete of simboliese voorstelling) of nie-verbaal (lyftaal, gebare, para-linguïsties, gesigsuitdrukkings) geskied. Dit is belangrik om kennis te neem van die rol van nie-verbale kommunikasie in die onderrig-leersituasie, aangesien lyftaal, volgens Reid en Hodson (1989:65) dikwels 'n beter aanduiding van die gesindhede en gevoelens van leerders en onderwysers gee. Volgens Vreken (1996:89;93) bepaal nie-verbale kommunikasie grootliks die betekenis wat 'n ontvanger aan die boodskap gee.

In die onderrig-leersituasie word meestal van mondelinge oordrag as vorm van verbale kommunikasie gebruik gemaak. Die wyse waarop 'n onderwyser praat sal vanselfsprekend 'n invloed uitoefen op die leerder se vermoë om aandag te gee en om boodskappe te ontvang en te dekodeer. Vreken (1996:90-91) identifiseer die volgende faktore wat die spraakvaardigheid van 'n onderwyser bepaal:

- praattempo;
- stemhardheid;
- stemkwaliteit;
- stemtoon;
- gevoelvolheid; en
- duidelikheid.

Navorsing het getoon dat kommunikasiehelderheid een van die belangrikste kenmerke van effektiewe onderrig is (Vreken, 1996:91). Gevolglik sal

kommunikasiehelderheid dan ook effektiewe leer beïnvloed. Kommunikasiehelderheid dui op die helderheid en duidelikheid waarmee die ontvanger van 'n boodskap (d.i. die leerder) die boodskap (leerinhoud) verstaan. Die leerinhoud moet op sy wyse gekodeer en oorgedra word dat die leerder dit helder en duidelik ontvang en maklik begryp. Die volgende vier faktore word deur Vreken geïdentifiseer wat kommunikasiehelderheid positief of negatief kan beïnvloed (1996:91-93):

- **Gebruik van vaagheidsterme**

Waaronder dubbelsinnige of onduidelike terme, negatiewe versterkers, benaderings, herstelsterme, fout-erkenning, vaagheid, meer- en veelvoude en moontlikhede.

- **Gebrek aan spraakvlotheid**

Waaronder die gebruik van klanke, bv. "uh", sinne wat verkeerd begin word, onnodige herhaling van woorde en verwarde woordgebruik.

- **Oorbodige inligting**

Waar meer as die essensiële in omslagtige terme verduidelik word.

- **Mannerismes**

Wat verbaal (bv. die gebruik van die woord "goed/OK") of nie-verbaal (bv. keelskoonmakery) kan wees.

Taylor (1991:246) beskou buiten die oordrag van boodskappe die ontvangs van boodskappe as 'n belangrike deel van kommunikasie. Die volgende vaardighede word deur Taylor voor gehou as belangrik te wees vir kommunikasie (1991:246), naamlik vaardighede om:

- idees en gevoelens duidelik en ondubbelsinnig oor te dra;
- boodskappe volledig en spesifiek te maak;

- verbale en nie-verbale boodskappe te kongrueer;
- te vra vir terugvoering oor die wyse waarop die boodskappe ontvang is;
- die inhoud van 'n boodskap en die gevoelens van die sender akkuraat en nie-beoordelend te parafraseer;
- te beskryf wat as die sender se gevoelens waargeneem word; en
- die interpretasie van die sender se boodskap te stel en met die sender te onderhandel totdat oor die betekenis van die boodskap saamgestem word.

Die belangrikheid van taal en taalvaardigheid in effektiewe kommunikasie kan nie oorbeklemtoon word nie (vergelyk Nieman, 1989:27-30). Vreken (1996:89) wys daarop dat die onderwyser rekening moet hou met die taalkennis en taalvermoë van die leerders aangesien dit 'n goot invloed op die verstaan van die boodskap kan hê. Verder het elke vak sy eie vaktaal. Die onderwyser moet behalwe 'n algemene taalvaardigheid, ook oor 'n vaktaalvaardigheid beskik. Hy moet vakterminologie goed kan beheers en reg gebruik. Aangesien leerders nog nie die vaktaal bemeester het nie, moet vakterme duidelik omskryf word ten einde leerders die geleentheid te bied om vakterme te leer ken en te gebruik. Dit is in die raamwerk van taal en taalbegrip waar die oordrag en/of ontvangs van inligting skipbreuk ly (kyk 5.3.4.6). In hierdie verband merk die sielkundige, Parry, op: *"in human communication a great deal of failure comes about not because information has been lost in transmission but because the sender is unable to express what he has to say, or because the receiver is unable to interpret the message in the way intended"* (Warner, 1996:17). Warner sluit hierby aan *"the good communicator is the one who is aware of the pitfalls and problems and constantly tries to eliminate them or reduce their efforts"* (Warner, 1996:17).

Laasgenoemde stelling hou belangrike implikasies vir die onderrig en leer van Ekonomie, veral in die Suid-Afrikaanse onderwysopset waar onderrig, leer en assessering nie altyd in die leerder se moedertaal geskied nie. 'n Groot persentasie leerders ontvang onderrig in Engels (gewoonlik 'n tweede en soms selfs 'n derde taal vir dié leerders). Effektiewe kommunikasie, veral in 'n abstrakte vak soos Ekonomie, waar onbekende begrippe in onbekende terminologie aan leerders oorgedra word, word aansienlik bemoeilik. Hierdie is 'n aspek waarmee deeglik rekening gehou moet word aangesien 'n gebrek aan effektiewe kommunikasie 'n stewige fondament vir nie-effektiewe onderrig en leer lê (kyk 5.3.1.15).

Uit hierdie bespreking is dit duidelik dat kommunikasie 'n baie belangrike proses in die onderrig- en leergebeure is, waarmee boodskappe (lees leerinhoud) tussen die onderwyser en die leerder, en tussen leerders onderling, oorgedra word. Die verskillende kommunikasieteorieë poog dan om hierdie proses te verduidelik. Beide die sisteemteorie en die kommunikasieteorie is fundamentele benaderings wat deur navorsers aangewend word om die proses van onderrig en leer te verstaan en te verbeter sodat duidelike en effektiewe kommunikasie sal lei tot effektiewe onderrig en leer. Deur die implementering van effektiewe kommunikasie word dan ook aan die eise van kritieke uitkoms 4 voldoen (kyk tabel 2.9).

### **(c) Bemeesteringsleer en groepsgerigte bemeesteringsleer**

Onderrigprogramme gebaseer op die beginsels van bemeesteringsleer het vanaf die vroeë 1970's die aandag van opvoeders vasgevang. Min ander onderwysstrategieë is so wyd geïmplementeer en so deeglik geëvalueer. Hierdie onderrigprogramme word dwarsoor die wêreld, in alle vlakke van onderwys aangetref. Meer belangrik toon die evaluering van hierdie programme dat leerders beter leer, hoër vlakke van prestasie bereik en meer vertroue in hul vermoë om te leer en in hulself as leerders het (Guskey, 1995:161). Ten einde nie in die warboel van bemeesteringsleer verstrengel te raak nie, is dit nodig om na die essensiële elemente van bemeesteringsleer, die wyse waarop hierdie elemente toegepas word, die veranderinge wat onderwysers moet maak ten einde die proses van

bemeesteringsleer toe te pas en ander relevante aspekte, te kyk. Towers (1992a:293) omskryf bemeesteringsleer as 'n benadering tot geïndividualiseerde onderrig waar leerders die nodige tyd gegun word ten einde eenhede van die kurrikulum te bemeester, voordat daar na die volgende eenheid oorgegaan word. Guskey (1995:161) omskryf bemeesteringsleer as 'n onderrigproses wat die volgende behels: *"It involves organizing instruction, providing students with regular feedback on their learning progress, giving guidance and direction to help students correct their individual learning difficulties, and providing extra challenges for students who have mastered the material."*

Gedurende die 1920's het Charleton W. Washburne (1922:195-206) die Winnetka Plan ontwikkel, terwyl Henry C. Morrison (1926:19-25) 'n soortgelyke skema by die Universiteit van Chicago ontwikkel het. Beide omskryf bemeestering in terme van doelwitte, verskaf aan leerders goed georganiseerde leereenhede, gebruik toetse aan die einde van die leereenheid ten einde te bepaal of leerders die gestelde doelwitte bereik het en verskaf regstellende onderrig aan leerders wat dit nodig het. Alhoewel hierdie tegniek gedurende die 1930's besonder gewild was, het dit gedurende die 1940's en 1950's vergete gebly (Towers, 1992a:294). Gedurende die 1960's het die beginsels van bemeesteringsleer weer herleef. Carrol (1963) was die beweegkrag vir hierdie oplewing. In kort het Carrol tussen die tyd beskikbaar en die tyd benodig vir leer onderskei (kyk 4.4.2.4). Bloom (1974) gebruik dan hierdie model van Carrol as die basis vir sy bemeesteringsleermodel. Alhoewel die beginsels van bemeesteringsleer teruggespoor kan word na opvoeders soos Comenius, Pestalozzi en Herbart, berus die meeste moderne toepassings van bemeesteringsleer op die navorsing van Benjamin S. Bloom van die Univeriteit van Chicago (Guskey, 1995:161). Gedurende die middel sestigerjare het Bloom navorsing oor tutors en geïndividualiseerde onderrig gedoen ten einde te bepaal watter aanpassing in dié aspekte nodig is om leer te verbeter. Bloom het gevind alhoewel leerders teen verskillende tempo's leer, bykans almal se leer verbeter indien die nodige tyd en die ideale leerkondisies verskaf word. Onder omstandighede waar die benadering van bemeesteringsleer doeltreffend geïmplimenteer word, sou dit moontlik vir alle leerders moontlik wees om hoë vlakke van prestasie, wat gewoonlik deur slegs 'n paar leerders behaal word, te bereik (Towers, 1992a:295).

Bloom het gevind dat onderrig en leer, in die meeste gevalle, die volgende patroon aanneem (Guskey, 1995:161): die meeste onderwysers begin onderrig deur die verdeling van die leerinhoud in kleiner eenhede. Hierdie eenhede volg sekvensieël opmekaar, gewoonlik in dieselfde volgorde as die handboek gebruik in onderrig. Die onderrig van die leerinhoud word opgevolg deur 'n toets wat oor die leerinhoud handel. Die onderwyser gebruik die toetsresultate ten einde te bepaal watter leerders het die werk goed geleer en watter nie. Leerders word dan gekategoriseer en simbole toegeken, punte word aangeteken en onderrig van die volgende leereenheid begin. Vir die leerders simboliseer die toets die einde van die onderrig-en leertyd wat aan die eenheid spandeer word.

Bloom beskou die verdeling van die leerinhoud in leereenhede en die aflegging van 'n toets aan die einde van die leereenheid as bruikbare onderrigetegnieke. Volgens hom toon die resultaat van die toets egter net of die inisiële onderrig gepas was al dan nie. As alternatief stel hy 'n terugvoer en korrektiewe proses as leermetode voor, waar die individuele leerprobleme gediagnoseer word (terugvoer) en deur spesifieke remediërende (korrektiewe) optrede gevolg word. Met voorafgaande in gedagte het Bloom 'n spesifieke onderrigstrategie voorgestel ten einde van die terugvoer en korrektiewe proses gebruik te maak. Hy noem dié strategie '*Learning for mastery*' (1968) en verkort dit later na '*Mastery learning*' (1971). In hierdie strategie word die konsepte en leerinhoud eers in onderrigeenhede, wat omtrent 'n week of twee se onderrigtyd veronderstel, verdeel. Na die inisiële onderrig, word 'n formatiewe toets, waarvan die doel is om inligting aan leerders met betrekking tot hul leer te verskaf, afgelê. Die toets verskaf inligting oor daardie leerinhoud wat die leerder ken en watter leerinhoud meer aandag verdien. Ingesluit in die formatiewe evaluering is eksplisiete voorstelle oor dit wat die leerder kan doen ten einde leerprobleme te korrigeer. Hierdie voorstelle kan bestaan uit addisionele bronne van inligting oor die onderwerp, verwysings na bladsynommers waar die leerinhoud in die handboek gevind kan word, alternatiewe leerbronne bv. ander handboeke of studiegidse. Sodra die leerder sy korrektiewe optrede voltooi het, word 'n tweede gelykwaardige formatiewe toets afgelê. Hierdie toets dui aan of die korrektiewe voorstelle en optrede effektief was en verleen aan leerders 'n tweede geleentheid tot sukses. Leerders wat die werk gouer bemeester doen verrykingswerk (Guskey,

1995:162; Towers, 1992a:295-296). Volgens aannames van Bloom sal die effektiewe kombinasie van die elemente van bemeesteringsleer daartoe lei dat die prestasie van leerders verbeter. Swakker leerders sal met tyd minder tyd nodig hê om take te bemeester soos hulle bekwaam raak om moeiliker en/of groter take met meer gemak af te lê (Good & Brophy, 1995:167; Spencer, 1988:78-82).

Guskey (1995:162-164) identifiseer twee essensiële elemente van bemeesteringsleer. Die eerste is terugvoer, korrektiewe (*correctives*) en verryking. Ten einde bemeesteringsleer as onderrigstrategie te gebruik, moet die onderwyser gereelde en spesifieke terugvoer aan leerders oor hul leerproses verskaf. Hierdie terugvoer moet beide diagnosties en voorskrywend wees. Die terugvoer moet (a) aan toon wat die belangrikste leerinhoud is wat geleer moet word; (b) aandui wat goed geleer is; en (c) daardie leerinhoud waaraan meer tyd spandeer moet word, identifiseer. Hierdie terugvoer moet ook eerstens gepas wees vir die leerder se leervlak (d.i. kognitiewe vlak en affektiewe trefkrag) en tweedens afgepaar wees met spesifieke korrektiewe aktiwiteite ten einde suksesvol te wees. Korrektiewe aktiwiteite toon eksplisiete riglyne en hulp ten einde leerprobleme op te los en verskil van die inisiële onderrig ten opsigte van die aanbieding van die leerinhoud en die wyse waarop die leerder aktief betrokke gekry word (vergelyk ook Good & Brophy, 1995:166). Verryking kan volgens Schwalb (1989:19-23) die volgende insluit:

- verbreding van kennis – wat verwys na 'n toename in die omvang van leerervarings;
- verdieping van kennis – wat verwys na die ordening en logika van die leergebeure binne die vakgebied;
- die aanleer van vaardighede – waaronder kommunikasie en intellektuele vaardighede; en
- kreatief-produktiewe werk – wat verwys na die leerder se ondersoek na werklike probleme soos dit in die leëwêreld voorkom.



Die tweede element is kongruensie tussen die onderrigkomponente. Die onderrig-leersituasie bestaan uit drie komponente (kyk 5.3.4.2), naamlik leeruitkomste, onderrig-leergeleenthede en evaluering. Ten einde te begin onderrig moet die onderwyser 'n idee hê van wat leerders moet leer (leeruitkomste). Die onderrig-leergeleenthede verskaf die geleentheid om leerders te bevoeg – dit is leerders wat goed leer – waarna die bevoegdheid deur assessering geëvalueer word. Bemeesteringsleer voeg terugvoer-en-korrektiewe-optrede as 'n addisionele komponent by. In die praktyk beteken kongruensie tussen die onderrigkomponente dat die evalueringsmetode en die leeruitkomste in lyn moet wees met die terugvoer wat leerders verskaf word. Indien die leerder se organisering van idees en die feite van die leerinhoud by indirekte vrae in Ekonomie geëvalueer word, moet die diagnostiese terugvoer en korrektiewe gebaseer wees op dié kriteria (Guskey, 1995:164).

Groepsgerigte bemeesteringsleer verwys na 'n situasie waar die onderwyser die leereenheid aan die hele klas vir 'n week of twee onderrig, waarna die klas se bemeestering van die leereenheid bepaal word. Indien alle leerders nie de werk bemeester het nie, word vir 'n paar periodes se remediëring en verryking voorsiening gemaak. 'n Tweede toets word afgelê waarna alle leerders na die volgende leereenheid beweeg (Good & Brophy, 1995:168).

Onderwys wat uitkomsgebaseerd is, is leerdergesentreerd, resultaatgeörienteerd en vasgelê in die oortuiging dat alle leerders kan leer. In hierdie benadering word dit wat geleer moet word, duidelik geïdentifiseer, vooruitgang van die leerder is gebaseer op die demonstrasie van prestasie, 'n verskeidenheid van onderrig- en assesseringstegnieke, wat die behoeftes van die leerder vervul, is beskikbaar. Tyd en hulp word aan leerders verskaf ten einde hulle maksimale potensiaal te bereik (Towers, 1992a:291). Met die gebruik van bemeesteringsleer is die verlangde leeruitkomste die basis van onderrig. Onderrigaktiwiteite en evalueringsmetodes word afgestem op dit wat belangrik is om te leer. Die beginsels stem nouliks ooreen met die beginsels van Uitkomsgebaseerde Onderwys in Suid-Afrika (kyk 3.3.3).

#### (d) Kellerplan

In 1963 het Keller die *Personalized System of Instruction* (PSI) bekendgestel. PSI is aangeneem as onderrigmetode vir 'n verskeidenheid inleidende kursusse van verskillende vakke op tersiêre vlak. As gevolg van die opvoedkundige waarde en die koste-effektiwiteit van die model, is die waarde van hierdie kursus vir sekondêre onderrig spoedig waargeneem (Buerkel-Rothfuss *et al.*, 1993:22; Smith, 1987:149). Die onderskeidende elemente van die Kellerplan kan soos volg saamgevat word (Buerkel-Rothfuss *et al.*, 1993:23; Muller, 1989:125; Smith, 1987:151; Spencer, 1988:87-88):

- leerder bepaal self die vorderings- en leertempo;
- bemeesteringsleer (kyk 3.3.3 & 4.4.6.3);
- leerinhoud, wat bestaan uit handboeke, tydskrifartikels en ander leermateriaal, word in eenhede (onderwerpe) verdeel;
- die bemeestering van een eenheid (onderwerp) voordat na die volgende eenheid (onderwerp) beweeg word, hierdie bemeestering word deur middel van toetse bepaal;
- toetsing wanneer die leerder gereed is daarvoor, gewoonlik kort toetse wat hoofsaaklik uit objektiewe vrae bestaan;
- die gebruik van studiegids (geskrewe woord) met duidelike doelwitte, leermetode, studievrae, leerinhoud, en 'n aanduiding van voorgeskrewe lees en studiewerk vir elke module ;
- studente-assistente of tutors merk die toetse en verskaf terugvoer aan die leerders, verder word die assistente gebruik om leerders wat nie die moduletoets slaag nie, persoonlik te begelei en remediërende hulp

aan die onsuksesvolle leerder te verskaf totdat die leerder sukses (bemeestering) bereik het;

- lesings word gebruik om te motiveer eerder as om inligting beskikbaar te stel.

Volgens Keller (1982) verskaf elke komponent van die PSI-model '*desirable*' uitkomst vir beide die leerder en die onderwyser. Die bemeestering van leerinhoud lei daartoe dat leerders die leerinhoud deeglik moet leer, verder lei bemeestering van leerinhoud tot versterking wat weer lei tot motivering. Die leer-teen-eie-tempo komponent verskaf aanpasbaarheid ten opsigte van individuele leerspoed en –styl, dit verskaf aan leerders die geleentheid om aan selfbegeleide leer deel te neem en versterk gevolglik die persoonlike element van die PSI-model. Die leerinhoud en gebruik van studiegidse as gestandaardiseerde kursuseenhede dra daartoe by dat alle leerders dieselfde konsepte leer en dat die kwaliteit van die leereffek verhoog. Deur die gebruik van studente-assistente kan leerders maklik inligting en hulp vanaf 'n persoon wat alreeds die kursus deurgemaak het, bekom. Dit is dan ook die taak van die studente-assistent om terugvoering aan die kursusleier (die onderwyser) te gee. Gevolglik kan baie meer leerders aan 'n enkele onderwyser toevertrou word. Laastens verskaf die lesings aan leerders die geleentheid om gemotiveer te word, en leerders wat beter leer deur mondelinge oordrag verkry die geleentheid om die leerinhoud te bemeester, terwyl die ander leerders kan verkies om nie die lesing by te woon nie en hul studietyd vir ander (leer-)aktiwiteite aan te pak (Buerkel-Rothfuss *et al.*, 1993:23-24; Jorissen & Louw, 1989:96).

Die volgende voordele wat die PSI-model vir leerders het, kan voorgehou word:

- maksimale leer van gestandaardiseerde leerinhoud;
- versterking;
- selfbegeleide leer;

- koste-effektiwiteit;
- aanpasbaarheid vir individuele behoeftes;
- ontwikkeling van positiwiteit ten opsigte van die kursusinhoud; en
- beskikbaarheid van meer as een leermetode (lesing en lees) (Buerkel-Rothfuss *et al.*, 1993:24).

Die PSI-model hou egter nie net voordele in nie. Uitstelly en 'n hoë uitsaksyfer word as die belangrikste nadele beklemtoon (Good & Brophy, 1995:165-166; Smith, 1987:149; Spencer, 1988:93-96). Die volgende aksies word deur Spencer (1988:95) voorgelê ten einde uitstel en uitsakkery te beperk:

- 'n skedule wat die voltooiing van leereenhede aanbeveel en gevolglik 'n bepaalde werktempo vir alle leerders verseker;
- die bywoning van sogenaamde 'pret-lesings' wat aanskoulik is en die leerder se belangstelling prikkel; en
- leerders kan eksamens vroeër aflê indien hulle sover gevorder het.

Die Kellerplan of PSI-model stem baie ooreen met die bemeesteringsleermodel van Bloom. Die verskil tussen die twee modelle is dat leerders in die PSI-model geprogrammeerde leerinhoud teen hul eie tempo deurgaen. Onderwysers verleen hulp en monitor leerders individueel en die klas of groep leerders word nie met een leereenheid besig gehou nie. Sodra 'n leerder 'n leereenheid bemeester het vorder hy/sy na die volgende leereenheid. Die gaping tussen dit wat die sterker leerder en dit wat die swakker leerder leer kan al hoe groter word gedurende die akademiese jaar. In die bemeesteringsleermodel moet die leerders wat die leereenheid vinniger bemeester vir die res van die klas/groep wag en intussen met verrykingswerk

voortgaan. Die gevaar bestaan dat al die werk wat in die kurrikulum voorgeskryf is, nie afgehandel kan word nie.

Die genoemde bevindinge en aanbevelings moet deeglik in gedagte gehou word tydens die beplanning van 'n Uitkomsgebaseerde Onderwysbenadering, veral as aan die vereistes voldoen wil word dat alle leerders teen eie tempo, sukses moet (lees kan) behaal.

**(e) Geïndividualiseerde leer**

Anderson (1995:155) omskryf geïndividualiseerde leer as 'n poging van onderwysers om onderrig by die individuele verskille van leerders aan te pas ten einde effektiewe leer te bewerkstellig. Hierdie individuele verskille kan verskille wees in terme van vermoë (d.i. wat leerders in staat is om te leer), leerstyle (d.i. hoe leerders leer), behoefte om te leer (d.i. hoeveel leerders wil leer) en/of leerspoed (die tempo waarteen leer plaasvind). Die grondliggende beginsel van geïndividualiseerde leer is dat daar binne groepsverband, voorsiening gemaak word vir individuele leerders deur aanpassings in die onderrig en leer van die leerinhoud. Die verhouding tussen die aard van die individuele verskille en die aanpassings wat gemaak kan word in die onderrigprogram word in tabel 5.4 getoon.

**Tabel 5.4**  
**Die verwantskap tussen individuele verskille en aanpassings in onderrig**  
**(Anderson, 1995:156)**

| Aard van die individuele verskille | Aanpassing in die onderrig                                                                                          |
|------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Vermoë                             | Groepering volgens vermoë; opdra van take met gepaste kompleksiteit en moeilikheidsgraad aan verskillende leerders. |
| Leerstyle                          | Verskillende metodes van aanbieding.                                                                                |
| Behoefte om te leer                | Entoesiasme van die onderwyser, hoë vlakke van leerdersukses en/of belangstelling.                                  |
| Leerspoed                          | 'pacing' verskillende tempo's vir verskillende leerders.                                                            |

Geïndividualiseerde onderrig het vergestaltung in verskeie onderrigprogramme gevind. Van die belangrikste programme was *Individually Guided Education (IGE)*; *Personalized System of Instruction (PSI)* (kyk 4.4.6.4); en Bemeesteringsleer (kyk 4.4.6.3). Aangesien hierdie benaderings reeds bespreek is, sal daar volstaan word met dié bespreking.

#### **(f) Koöperatiewe leer**

Volgens Johnson en Johnson (1995b:113) is die sosiale interafhanklikheidsteorie, dié sosio-psigologiese teorie, wat die opvoedkunde die meeste beïnvloed het. Die eerste eksperimentele navorsing oor sosiale interafhanklikheid is gedurende die 1890's in Engeland, Duitsland en Amerika onderneem. Die basiese teorie is in 1949 deur Morton Deutsch geformuleer. Sosiale interafhanklikheid bestaan wanneer individuele uitkomst beïnvloed word deur ander. Gegewe enige sosiale situasie kan individue se individuele gedrag dan die ander individue se uitkomst (gedrag) beïnvloed. Volgens Deutsch is daar drie basiese wyses waarop leerders met mekaar kan verkeer indien hulle leer: hulle kan met mekaar kompeteer om te bepaal wie die beste is; hulle kan op 'n geïndividualiseerde wyse werk ten einde 'n bepaalde uitkoms te bereik; of hulle kan saamwerk (Johnson *et al.*, 1984:1; Johnson & Johnson, 1995b:113).

Volgens Taylor (1991:245) word die tradisionele klaskamer deur mededinging en geïndividualiseerdheid gekenmerk, vaardighede wat al minder belangrik deur die sakewêreld geag word in 'n tyd waar die vermoë om in 'n span te kan saamwerk, al hoe meer belangrik raak. Verskillende onderrigbenaderings bestaan waar leerders die kans gegun word om saam te werk. In die algemeen word daar na dié benaderings as koöperatiewe leer verwys. Die organisering van leerders in klein(er) groepies is 'n benadering wat dekades lank al in die onderwys gebruik word. Sosio-psigologiese navorsing met betrekking tot koöperatiewe leer dateer terug na die 1920's, terwyl die spesifieke toepassing van koöperatiewe leer in die klaskamer vanaf die vroeë 1970's bestudeer is (Slavin, 1994b:1095). 'n Aspek wat besonder aandag verdien met die toepassing van koöperatiewe leer, is die sosiale aspek van

leer. Elke leerder moet as lid van die groep 'n bydrae lewer vir sy/haar eie sukses en tot die sukses van die groep (Gall & Gall, 1995:357). Die onderwyser fasiliteer die leerproses deur riglyne vir effektiewe samewerking en probleemoplossing te verskaf. 'n Verskeidenheid van vaardighede word met die gebruik van koöperatiewe leer bevorder (Davidson & O'Leary, 1990:30-31). Artzt en Newman (1990:448) dui aan dat die rol van beide die onderwyser en leerder verander in 'n situasie van koöperatiewe leer: *"... the teacher is no longer seen as the authority who dispenses knowledge to students, who merely absorb information ... instead students become important resources for one another in the learning process."*

Dit is belangrik om daarop te let dat koöperatiewe leer nie bestaan uit die indeling van leerders in kleiner groepe, wat langs mekaar sit en mekaar raadpleeg, terwyl hulle individueel aan take/opdragte/probleemstellings werk nie. Koöperatiewe leer vind ook nie plaas indien 'n opdrag aan 'n groep gegee word en slegs 'n paar groepslede doen die werk, terwyl die ander se name bygevoeg word nie. Koöperatiewe leer behels die strukturering van onderrig-leersituasies waarin die doelstellings van 'n groepie leerders sodanig met mekaar verbonde is dat 'n leerder slegs sy/haar doel sal bereik as die ander groepslede ook hulle doel bereik (Taylor, 1991:245-246).

Johnson en Johnson (1995a:349-350) omskryf die basiese elemente van koöperatiewe leer as volg:

- **Positiewe interafhanklikheid**

Leerders moet glo dat hulle sodanig van mekaar afhanklik is dat een lid nie sukses kan behaal indien alle lede dit nie behaal het nie.

- **Persoon-tot-persoon interaksie**

Interaksie waar groeplede mekaar in hul pogings om te leer bystaan, motiveer en ondersteun deur die leerinhoud aan mekaar te verduidelik, probleme op te los, e.d.m.

- **Individuele rekenskap vir die bemeestering van leerinhoud**  
Die vordering van individuele groepslede word bepaal en die resultate word aan beide die individu en die groep bekend gemaak word.
- **Die gebruik van interpersoonlike en kleingroepvaardighede**  
Aspekte soos leierskap, besluitneming, vertroue, kommunikasie en konflikthantering moet aandag geniet.
- **Groepprosesse**  
Bemoontlik die fasilitering van leer- en sosiale vaardighede, verseker dat groeplede terugvoer oor hul deelname verkry en herinner leerders om kleingroepvaardighede toe te pas wat nodig is om koöperatief te werk.

Die vernaamste vaardighede wat leerders moet aanleer en toepas ten einde aan 'n koöperatiewe leersituasie deel te neem, is:

- kommunikasievaardighede met betrekking tot die stuur en ontvang van boodskappe (kyk 4.4.6.2);
- vaardighede om 'n klimaat van vertroue te skep en in stand te hou, d.i. openlik inligting, idees, gedagtes, gevoelens, intuïsie en reaksies tot 'n groep se bespreking en werk by te dra; materiaal en ander bronne met mekaar te deel; aanvaarding, ondersteuning en die begeerte om saam te werk uit te spreek; en afwysende en nie-ondersteunende gedrag te vermy; en
- vaardighede om verskille op 'n konstruktiewe wyse te hanteer, d.i. verskille as probleemsituasies te definieer wat opgelos moet word; idees en nie persone te kritiseer nie; tyd en geleentheid toe te laat vir die ondersoek van verskillende moontlike oplossings en dan die beste oplossing te selekteer; en die perspektiewe of benaderings van ander



te verstaan in terme van hulle verwysingsraamwerk (Johnson & Johnson, 1995b:112).

Van die belangrikste koöperatiewe leerbenaderings, volgens Sharan (1994:6183-6184); Sharan (1995:255); Slavin (1995:139-141) en Taylor (1991:246) is:

- **Leerder-groep-leer** (*student team learning*)

Alle koöperatiewe leermetodes gaan van die veronderstelling uit dat leerders saamwerk om te leer en dat leerders gesamentlik en afsonderlik aanspreeklik is vir hul eie, sowel as hul groeplede, se leer. Buiten dié veronderstelling beklemtoon die leerder-groep-leerbenadering die gebruik van groepdoelwitte en groepsukses wat slegs bereik kan word indien alle groepslede die doelwitte wat onderrig word, leer. Dit is die taak van die leerders in die groep om as groep iets te leer.

- **Legkaartmetode** (*jigsaw*)

Heterogene groepe bestaan uit vier tot ses leerders wat gesamentlik aan leerinhoud werk wat verdeel is in kleiner eenhede. In Ekonomie kan die onderwerp behoeftes, onderverdeel word in die definisie, soorte, aard, ens. Elke groeplid bestudeer dan sy/haar eie eenheid (bv. soorte). Al die lede van die verskillende groepe wat dieselfde leereenheid (bv. soorte) bestudeer het kom dan in "ekspertgroepe" bymekaar ten einde hul leereenheid te bespreek en "deskundiges" te word. Groeplede kom dan in hul oorspronklike groepe bymekaar en onderrig hul mede-groeplede oor hul leereenheid.

- **Gesamentlike leer** (*learning together*)

Vier tot vyf lede van 'n heterogene groep werk saam aan 'n bepaalde opdrag. Die groep voltooi die opdrag en verdien hul beloning op grond van die groep se produk.

- **Groeponderzoek (*group investigation*)**

Leerders werk saam in klein groepies en maak gebruik van groepsbesprekings sowel as koöperatiewe navraag, –beplanning en –projekte. Leerders vorm self hul eie twee- tot seslede groepies. Na bestudering van 'n onderwerp deur die hele klas, word sub-afdelings deur groepe gekies, waarna die sub-afdelings verder verdeel word tot individuele take. 'n Groepsverslag word voltooi, waarna elke groep die verslag aanbied.

Dit is duidelik dat koöperatiewe leer besliste voordele inhou vir effektiewe onderrig en leer. Die moontlikhede van dié benadering moet deeglik in ag geneem word deur die Ekonomie-onderwyser wanneer die onderrig-leergebeure beplan word. Die kombinerings van bemeesteringsleer en die koöperatiewe leerbenadering bied talle moontlikhede vir die onderrig en leer van Ekonomie (kyk 4.4.6.7). So kan die leerinhoud in kleiner eenhede verdeel word en bemeestering moet deur die (heterogene) groep bereik word, verryking en/of remediëring kan dan individueel of in groepsverband (deur leerders en/of die onderwyser) verskaf word.

#### **5.3.4.7 Die effektiwiteit van bemeesterings- en koöperatiewe leer**

Verskeie skrywers, waaronder Evans en King (1994:13); Guskey (1995:165-166); Guskey en Pigott (1988:197-198), en Spencer (1988:82-86;97-99) beklemtoon die algemeen positiewe resultate wat met die toepassing van bemeesteringsleer as onderrigbenadering verkry word. In hul samevatting van verskeie navorsingsprogramme word getoon dat substansieël meer leerders bemeestering bereik met die implementering van bemeesteringsleer as wat die geval met die meer tradisionele benaderings is. In 'n oorsig van bemeesteringsleerprogramme gedurende 1971 en 1976, kom Block en Burns tot die gevolgtrekking dat bemeesteringsleer-leerders, in bykans 67% van die gevalle, 'n hoër graad van leer en retensie getoon het. Hierdie leerders was ook meer geïnteresseerd in die leerinhoud en het 'n verbetering in selfkonsep, selfvertroue en houding teenoor onderrig getoon. Guskey en Gates (1986:78) dui aan dat die groepgebaseerde

bemeesteringsleerbenadering 'n positiewe invloed op uitkomste, prestasievlakke, retensie, leerderbetrokkenheid en houdings het.

Slavin (1995:141-143) en Johnson en Johnson (1995b:113) wys daarop dat die meerderheid van studies met betrekking tot die prestasie van koöperatiewe leer toon dat koöperatiewe leer tot die bereiking van hoër vlakke van prestasie vir die grootste meerderheid van leerders lei *"research on cooperative learning supports its usefulness for improving such diverse outcomes as student achievement at a variety of grade levels and in many subjects, intergroup relations, relationships between mainstreamed and normal-progress students, and students self-esteem."* In aansluiting hierby kom Corno en Snow tot die gevolgtrekking: *"These results favor cooperative learning as a form of instruction for circumventing student inaptitude; lower ability students performed better in the small-group approach. It is noteworthy, that higher achievers also benefit from this form of instruction."* Anderson (1995:160). Navorsing bewys dat leerders wat op 'n koöperatiewe wyse leer beter presteer as dié wat op tradisionele of geïndividualiseerde manier onderrig word (Johnson *et al.*, 1984:15) en dat koöperatiewe leer inter-etniese verhoudinge in gedesegreerde klasse bevorder (Johnson & Johnson, 1995b:113; Taylor, 1991:246). Johnson en Johnson (1995b:113) som die voordele van koöperatiewe leer as onderrigbenadering soos volg op: *"Cooperative learning has such consistent, powerful and numerous effects on educational outcomes that it should probably be used the majority of the school day."*

Navorsing oor onderrig en leer identifiseer veranderlikes wat tot voordeel van bykans alle leerders strek: leerders baat by gestruktureerde leeromgewings, interaktiewe onderrig (d.i. onderwysers wat direk met groepe leerders of met individuele leerders werk) word geassosieer met hoër prestasievlakke vir alle tipe en alle vlakke van leerders; werkgesentreerde klaskamers lei tot positiewe prestasie en leerderhoudings; en die verskaffing van terugvoer en remediërende onderrig lei tot positiewe verbeteringe in leer by bykans alle leerders (Anderson, 1995:160). Ten einde die beste van twee benaderings te verky, staan talle opvoedkundiges die kombinerings van bemeesteringsleer en die koöperatiewe leerbenadering voor. Davidson en O'Leary som die voordele van 'n gekombineerde benadering soos volg

op: *"When you add the harmony of cooperative learning to the melody of mastery teaching, you produce a richer sound in the classroom ... mastery teaching synthesizes the most rewarding aspects of expository instruction and clarifies what the best traditional teachers do so well, and cooperative learning breathes creative life into that teaching by inviting students to become coproducers of ideas with their teachers."*

Die bemeesterings- en koöperatiewe leerbenaderings hou egter nie net voordele in nie. Dit is belangrik om die nadele van dié benaderings in gedagte te hou met die beplanning van onderrig en leer. Sodoende kan die probleme sover as moontlik uitgeskakel word en kan onderrig en leer beide so effektief moontlik geskied. Towers (1992a:297-298) dui aan dat etlike belangrike vrae met betrekking tot bemeesteringsleerstrategieë beantwoord moet word. As voorbeelde noem hy:

- daar bestaan onsekerheid oor hoe verskillende bemeesteringsbenaderings sal lei tot hoër orde kognitiewe leer, affektiewe leer of die bevordering van leer by verskillende leerders;
- leerinhoud word verdeel in kleiner leereenhede wat opsigself bemeester word, tog kan leerders nie die groter geheel insien nie;
- die verskaffing van addisionele leergeleenthede vir swakker leerders is tot voordeel van dié leerders, maar tot nadeel van die ander sterker leerders;
- onsekerheid bestaan tot watter mate onderwysers die leerders leer vir 'n spesifieke toets ten einde die blaam van leerdermislukking vry te spring;
- bemeesteringsleer is, net soos ander geïndividualiseerde onderrigbenaderings, moeilik om te implementeer en plaas 'n addisionele las op die skouers van die onderwyser; en

- bemeesteringsleer benodig meer tyd en inspanning van die onderwyser as ander meer konvensionele onderrigmetodes.

Gross en Gross (1974:88-91) suggereer dat bemeesteringsleer te eng, te behavioristies, te gestruktureerd en te rigied is. Verder word beide die onderwyser en die leerder se kreatiwiteit en insig beperk en word leer afgestem op 'n paar spesifieke vaardighede en leerinhoude. Verskeie navorsers het ook filosofiese en praktiese probleme geïdentifiseer met die implementering van bemeesteringsleer (Towers, 1992a:298).

Uit voorafgaande bespreking is dit duidelik dat daar besliste voordele en nadele met die implementering van bemeesteringsleer en koöperatiewe leer, of 'n kombinasie van beide, as onderrigmetode is. Dit is daarom belangrik om daardie elemente van hierdie onderrigbenaderings sodanig in 'n Uitkomsgebaseerde Onderwysbenadering vir die onderrig van Ekonomie te implementeer, dat maksimale voordeel verkry sal word wat effektiewe leer tot gevolg sal hê en aan die vereistes van die spesifieke en kritieke uitkomst sal voldoen (kyk tabel 2.9).

### **5.3.5 Assessering as didaktiese komponent van 'n Uitkomsgebaseerde Onderwysbenadering**

#### **5.3.5.1 Inleiding**

Die assessering en waardering van leerders sowel as die afneem van eksamens en toetse is sekerlik van die mees algemene en alledaagse take van die onderwyser. Volgens Marais (1988:98) word die aantyging gemaak dat assessering die spil is waarom bykans alle onderrig- en leeraktiwiteite draai. Van der Stoep en Louw (1987:228) stel dat dit ook die moeilikste en mees komplekse taak van die onderwyser se professionele verantwoordelikhede is. Keeses (1994:362) beklemtoon die belangrikheid van assessering as *"one of the key stages in the teaching-learning cycle"*. Vanuit die oogpunt van die leerder is assessering sekerlik die belangrikste aspek van die onderrigleersituasie aangesien vordering in die

onderwysstelsel (lees Nasionale Kwalifikasieraamwerk) deur die kwaliteit van insette, wat deur die leerder gelewer word, bepaal word. Hierdie 'kwaliteit van insette' word in 'n Uitkomsgebaseerde benadering geassesseer as die demonstrasie dat die verlangde uitkomste bereik is. Waspe (1997:23) wys daarop dat in 'n Uitkomsgebaseerde Onderwysbenadering *"everything depends upon the outcomes expected from this new curriculum and the ways of assessing these outcomes."* Marais (1988:98) en Dalziel (1998:352) sluit hierby aan en maak die stelling dat leerders hul manier van leer aanpas by die konsep van wat tydens assessering (en gevolglik die uitkoms wat verlang word) van hul verwag word. Anon. (1997a:19) wys daarop dat sover moontlik, onderwysers en leerders saam betrokke moet wees by assessering in 'n Uitkomsgebaseerde Onderwysbenadering.

Keeves (1994:363) stel dat die metode van assessering wat in 'n bepaalde onderrig-leersituasie gebruik word, hoofsaaklik beïnvloed word deur: (i) die doel van assessering; (ii) die fokus van assessering; en (iii) die rapportering van resultate. Ten einde assessering vanuit 'n Uitkomsgebaseerde Onderwysbenadering te analiseer, is dit nodig om na die basiese elemente van 'n leseenheid, soos veronderstel vanuit 'n Uitkomsgebaseerde Onderwysbenadering, van nader te beskou. Die elemente van 'n leseenheid bestaan uit (i) uitkomste, (ii) strategieë om die leerproses te ondersteun, (iii) inhoud en (iv) assessering – met spesiale klem op die geïntegreerde aard daarvan in die leerproses (Kotzé, 1999:31). In die lig van die voorafgaande sal die verskillende aspekte van die onderwyser se assesseringstaak, en by name die verskillende aspekte van meting, wat veral implikasies het vir meting in Ekonomie, ondersoek word. Na bepaling van die doel van meting en assessering sal onderskei word tussen meting en assessering. Daarna sal 'n omskrywing van meting as komponent van die kurrikulumsiklus gegee word. Vierdens sal die verskillende assesseringstegnieke kortliks bespreek word, waarna die vereistes waaraan assessering moet voldoen ter sprake sal kom. Die bruikbaarheid van bepaalde objektiewe en subjektiewe assesseringstegnieke sal daarna aandag geniet. Die belangrikheid van rapportering van resultate sal ook aandag geniet.

### 5.3.5.2 Die doel met assessering

Kotzé (1999:32) stel die doel van assessering, *inter alia*, as: besluitneming, vorming, monitering en die verskaffing van inligting (vergelyk ook Clarke, 1996:328). In aansluiting hierby som Geyser (1997a:328) die waarde van assessering soos volg op:

- dit verskaf inligting oor die leerder aan die onderwyser;
- dit verskaf inligting oor die leerder aan die leerder;
- dit motiveer leerders;
- dit verskaf 'n verslag van die leerder se vordering;
- dit bepaal die leerder se huidige vlak van vordering; en
- Dit lewer inligting oor die leerder se gereedheid vir verdere leerervarings.

Van der Stoep en Louw (1987:231) beweer dat die punte wat aan 'n leerder toegeken word tot 'n groot mate sy vermoë, houding, aanleg ensovoorts weerspieël. Die finale punt wat 'n leerder 'verdien' dien dan as basis vir:

- 'n vorderingsprofiel;
- bevordering na 'n volgende graad en/of baan;
- motivering;
- die keuse van studierigting;
- 'n persoonlikheidsprofiel;

- navorsingsdata;
- die bepaling van die stand van sake in die onderrigleersituasie;
- herbeplanning van die onderrigleersituasie;
- die bepaling van die geskiktheid van die kurrikulum;
- aaneenskakeling in en tussen onderrigleersituasies; en
- die bepaling van die effektiwiteit van geselekteerde onderrigmetodes (vergelyk Anon., 1991:284; Hambleton, 1994:1188; Jordaan, 1992:101-105; Killoran, 1992:106-108; Lane & Glaser, 1995:279).

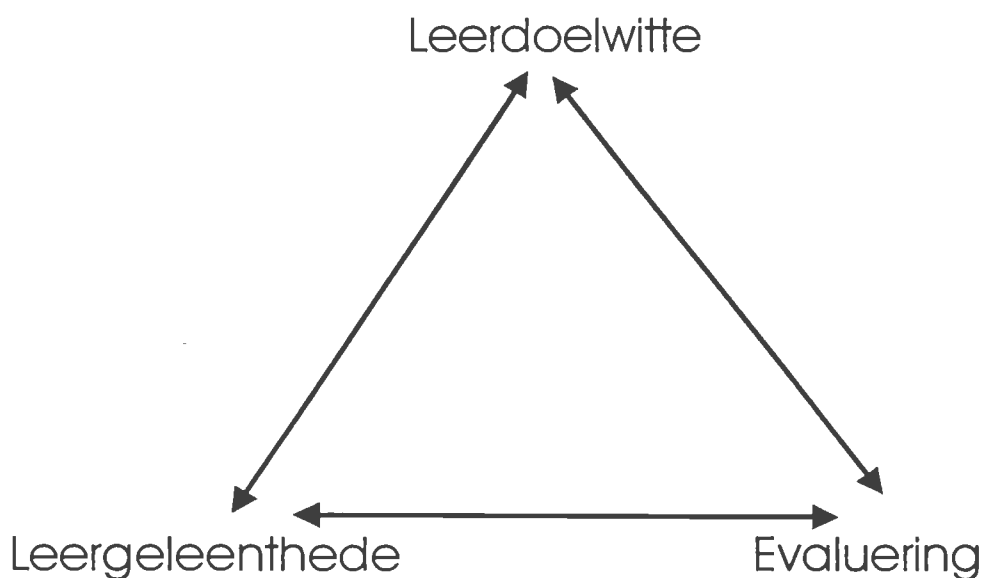
Piek (1984:64) stel egter dat "*most arguments and debates about the aim and value of measurement and evaluation tend to ignore the role they play in helping pupils with their learning efforts and teachers with their teaching efforts*". 'n Program van deurlopende meting en assessering kan die leerder tot voordeel strek deurdat dit die leerder dwing om leerinhoud deurlopend te hersien. Genoegsame inligting rakende die leerder se sterk en swak punte kan daartoe lei dat remediërende stappe geneem kan word sodat die leerder bepaalde uitkomst kan bereik.

Vir die onderwyser is meting en assessering deel van onderrig en vorm dit 'n integrale deel van die onderrigleersituasie (vergelyk Freysen *et al.*, 1989:36; Kotzé, 1999:31; Piek, 1984:94; Steyn, 1985:21), óók in die Uitkomsgebaseerde Onderwysbenadering (kyk 2.4.4.5). Verder kan meting en assessering gesien word as faktore wat kan lei tot verbeterde onderrig (Rosenshine & Stevens, 1986:389) en verhoogde leerresultate (Piek, 1984:94). In aansluiting hierby stel Lombard (1991:219) dat assessering in 'n didaktiese konteks beskou moet word as 'n bykomende faktor tot die maksimale verloop van effektiewe onderrig en sinvolle leer. Badenhorst (1998:62) toon die verband aan tussen assessering en die ontwikkeling van die leerder ten einde volle potensiaal te bereik. Ten einde die doel



van assessering te maksimeer behoort die assessering van leeruitkomste afgestem te wees op 'n bepaalde doel, gebaseer te wees op 'n verskeidenheid van assesseringsmetodes, oor 'n tydperk plaasvind en in die groter akademiese geheel, geïntegreer te word. Wolf (1994:4763-4766) stel die verhouding tussen leerdoelwitte, leergeleenthede en assessering voor as 'n interaktiewe driehoek (kyk figuur 5.5).

**Figuur 5.5**  
**Voorstelling van die onderrigproses (Wolf, 1994:4763)**



In die figuur verwys die doelwitte (lees uitkomste) na die verlangde leeruitkomste wat na afloop van die onderrig-program bereik moet word en leergeleenthede na die individuele en groepaktiwiteite wat leerders ondergaan ten einde die verlangde leeruitkomste te bereik. Die tweerigtingpyle wat die elemente verbind, dui op die dinamika van die model. Leerdoelwitte dien as die beginpunt vir die skepping van sinvolle leergeleenthede. Die verbinding tussen doelwitte en leerderassessering dui daarop dat die primêre doel van assessering die bepaling van die mate is waartoe die verlangde doelwitte bereik is. Die verbinding tussen leergeleenthede en leerderassessering dui daarop dat leergeleenthede geleenthede kan skep vir

leerderassessering. Inligting word dus verskaf ten opsigte van die effektiwiteit van die verskillende leergeleenthede. Die verbinding van leergeleenthede met leerdoelwitte dui daarop dat nuwe leerdoelwitte gestel kan word, 'n remediërende proses, ten einde die verlangde leeruitkoms te bereik. Uit die model blyk dit dat assessering 'n sentrale rol speel in die onderrig-leerproses en nie net as 'n byvoegsel gesien kan word nie. Hierdie model vind goed aansluiting by 'n Uitkomsgebaseerde Onderwysbenadering waar die verlangde leeruitkomste die leergeleenthede en assessering bepaal.

Samevattend kan dit gestel word dat die doel met assessering die bepaling van die stand van die effektiwiteit van onderrig (lees "*teaching efforts and learning efforts*") is. In aansluiting hierby stel die GDE (1999a:13) dat "*having the outcomes clearly in mind will help the educator to decide on what method assessment would be best in that situation.*"

#### **5.3.5.3 Begripsverheldering**

In die literatuur word 'n verskeidenheid van omskrywings en terme verkry wat almal onder die nomenklatuur assessering ressorteer. Meting (*measurement*), assessering (*assessment*) en evaluering (*evaluation*) word algemeen, en soms as sinonieme, gebruik. "*What measurement, assessment and evaluation have in common is the operation of testing. Each commonly (but not always) makes use of tests, but none of the three operations is synonymous with testing...some ambiguity remains with respect to the use of these terms.*" (Keeves, 1994:363-4). Ten einde dus nie in die oerwoud van terminologie, omskrywings en begrippe verstrengel te raak nie, is dit belangrik dat 'n onderskeid tussen hierdie omskrywings, terme en begrippe getref word.

##### **(a) Meting**

Meting is 'n fundamenteel numeriese prosedure waarmee hoeveelheid of prestasie aan die hand van 'n gestandaardiseerde maatstaf bepaal en/of numeries beskryf

word ten einde resultate so objektief, geldig en betroubaar moontlik weer te gee. (Freysen *et al.*, 1989:35; Hannah & Oosthuizen, 1986:1; Rossouw, 1984:129; Wolf, 1994:4761). Keeves (1994:363) stel “... *measurement is rarely undertaken for its own sake and is a basic research procedure that may be a component of both assessment and evaluation.*”

#### **(b) Toetsing**

Toetsing berus op meting en het ten doel om binne onderwysverband tot 'n objektiewe, kwantitatiewe waardebeplating van die leerder se vordering te kom. (Freysen *et al.*, 1989:35; Piek, 1984:95; Steyn, 1985:102).

#### **(c) Eksaminering**

Die begrip eksaminering dui, binne onderwysverband, op die omvattende toetsing van leerders se graad van doelbereiking in 'n spesifieke vak. (Freysen *et al.*, 1989:35; Steyn, 1985:103).

#### **(d) Assessering**

“As far as possible in the field of education the term ‘assessment’ is reserved for application to people.” (Keeves, 1994:363). By assessering handel dit dus oor die meting van leer by die leerder. Volgens Le Grange en Reddy (1998:3) behels assessering “... *gathering and organising information about learners in order to make judgements and decisions about their learning.*”

#### **(e) Evaluering**

Brown.Nacino *et al.* (1982:199) omskryf evaluering in die konteks van onderwys as “a process used to obtain information from testing, from direct observation of behavior, from essays and from other devices to asses a student's overall progress towards some predetermined goals or objectives. It includes both a qualitative and a

*quantitative description and involves a value judgement of overall student behavior.*" (vergelyk ook Wolf, 1994:4763). Keeves (1994:363) kom egter tot die gevolgtrekking dat die ideaal is om die term evaluering, in onderwysverband, te assosieer met nie-persoonlike entiteite, byvoorbeeld kurrikula, programme en onderrigmetodes. By evaluering handel dit, volgens Keeves, oor die meting van die metode waarmee leer behaal is. Uit hierdie omskrywings kom twee belangrike aspekte na vore, naamlik: (i) 'n bepaalde besluit word geneem en (ii) dat daar bepaalde data-invoer, voor besluitneming was. Deur middel van meting word bepaalde data-invoere verkry waarna 'n besluit geneem word oor die 'waarde' van die leerder - dus 'n waarde-oordeel (evaluering). Evaluering, volgens die omskrywing, is die volgende stap ná meting en toon aan wat die meetresultaat werd is. Hierdie siening van evaluering is in lyn met die omskrywing van evaluering in 'n Uitkomsgebaseerde Onderwysbenadering (kyk 2.3.7).

Vir die doel van hierdie studie word daar volstaan by die omskrywings van evaluering en assessering soos beskryf in 2.3.7. Ter wille van eenvormigheid sal die term assessering gebruik word. Assessering sluit dan beide die verkrygings- en interpreteringsproses van inligting, sowel as die oordeel oor die prestasie wat leerders behaal het in terme van die bereiking van uitkomst.

In die literatuur word tussen twee vorme van assessering onderskei, naamlik summatiewe en formatiewe assessering. Vervolgens sal daar kortliks aan dié vorme van assessering en die implikasies daarvan vir Uitkomsgebaseerde Onderwys, aandag gegee word.

#### **5.3.5.4 Summatiewe en formatiewe assessering**

##### **(a) Summatiewe assessering**

Volgens Kotzé (1999:32) is summatiewe assessering die tradisionele en bekende vorm van assessering. Ebbens *et al.*, (1977:9) stel dat dit die doel is waarvoor assessering sekerlik die meeste gebruik word, om "... *het eindeffekt van het*

*onderwijsleerproces te kunnen meten over kortere of langere tijd.*". Volgens Tyler (1966:11) gaan dit hier om die bepaling van die mate waartoe die leerder die doelstellings met die kursus bereik het. Hierdie tipe assessering vind gewoonlik na voltooiing van 'n leerprogram of aan die einde van die jaar plaas (vergelyk De Corte, 1973:34; Reedy, 1995:49; Scriven, 1994:2098). "*Summative assessment measures what students ultimately achieve on completion of a course or a programme of studies.*" (Melton, 1996:420). Mackrory (1996:17) beskou summatiewe assessering as "*... a summary of the learner and it is an indication of past learning experiences.*"

### **(b)    Formatiewe assessering**

Volgens Ebbens *et al.* (1977:9) kan assesseringsinligting wat tydens die onderrigleerproses verkry word, gebruik word om "*... de graad van beheersing van onderwysdoelen aan te geven en het aanwysen aan de leerling van de nog niet beheerste en wel vereiste vaardigheden.*" Hierdie vorm van assessering word deur De Corte (1973:34), formatiewe assessering genoem. Volgens Scriven (1994:2098) vind formatiewe assessering tydens leerderontwikkeling of verbetering van prestasies plaas. Die doel van hierdie vorm van assessering is dus om die leerder se aandag te vestig op daardie uitkomst wat nog nie bemeester is nie. Mackrory (1996:17) wys daarop dat formatiewe assessering "*is forward looking and allows teachers to form the learner i.e. to plan future learning experiences.*" Volgens Melton (1996:420) is formatiewe assessering 'n metode waarvolgens leerders gelei kan word oor wat om te doen om swakhede te verbeter. Reedy (1995:49) wys daarop dat formatiewe evaluering so gerig moet wees dat dit leerders motiveer om te leer. Die inligting wat verkry word met formatiewe assessering kan ook gebruik word om onderrig (Elton, 1977:286) en die kurrikulum (De Corte, 1973:34) aan te pas en te verbeter. Workman, (1998:14) stel die doel van formatiewe assessering as "*...to illuminate on all the variables within a learning environment so adaptations can be made to a learning process.*" Na aanleiding van die voorafgaande sou die volgende stelling van Ebbens *et al.* (1977:13) dus besonder van pas wees, naamlik dat die doel van formatiewe assessering: "*... is not to prove but to improve.*"

Uit die oogpunt van Uitkomsgebaseerde Onderwys speel formatiewe assessering 'n belangrike rol. Die rede hiervoor is dat die bemeesteringsleerstrategie vereis dat 'n leereenheid eers bemeester moet word, alvorens 'n opvolgende leeruitkoms bemeester kan word (kyk 3.3.3). Die assesseringsmetode moet dus afgestem wees op die bepaling van die mate waartoe die leerder gevorder het in die bemeestering van die uitkoms, en die uiteindelijke demonstrasie van die leeruitkoms as finale oogmerk. Voortspruitend hieruit is die terugvoer wat aan leerders verskaf word baie belangrik. Terugvoer moet sodanig geskied dat dit as remediërend beskou kan word en riglyne aan die leerder bied sodat hy die leereenheid kan bemeester. In aansluiting hierby stel Kotzé (1999:32) dat *"the general idea ... is that of repetition and development, more development, diagnosis or gauging competence, making relevant changes and determining how learners can be helped further."*

Formatiewe assessering word deur Kotzé (1999:32) as 'n 'nuwe' en uitdagende konsep in onderwys gesien *"especially as a means of achieving the high aspirations of OBE."* Hy stel verder dat formatiewe assessering *"forward looking and pro-active"* is. Mackrory (1996:17) wys daarop dat formatiewe assessering onderwysers die geleentheid gee om leerders te vorm of om toekomstige leergeleenthede te beplan. Terselfdertyd kan onderwysers leerders diagnoseer wat probleme ondervind en inligting verkry oor watter leerders gedifferensieerde onderrig nodig het. Clarke (1996:328) beklemtoon die belangrikheid van die leerder se prestasie in verhouding tot die leerprogram en hoe die leerder verder gehelp kan word om uitkomst te bereik *"the primary goal is therefore to improve the quality of the learner being developed in order to achieve the outcomes."* Kotzé (1999:33) beklemtoon die belangrikheid van inligting wat verkry word deur formatiewe assessering. Hierdie inligting, wat betrekking het op die onderwyser en die leerder, word in tabel 5.5 voorgestel. *"This figure reveals the emphasis on judgements and information which serve as feedback for product improvement rather than for grading."* Melton (1996:421) kom tot die gevolgtrekking dat formatiewe assessering nie net minder stresvol is as jaareindeksamens nie, maar dat dit as 'n meetinstrument van vordering vir leerders dien, 'n riglyn vir remediërende aktiwiteite is en 'n tydskedule verskaf.

**Tabel 5.5****Inligting verkry uit formatiewe assessering (Kotzé, 1999:33)**

| LEERDER                                                                                                                                                                                                                                                           | ONDERWYSER                                                                                                                                                                          |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <ul style="list-style-type: none"><li>• Bemeesteringsvlak van leerinhoud</li><li>• Bemeesteringsvlak van vaardighede</li><li>• Vermoë om nuut geleerde kennis en vaardighede in nuwe situasies te gebruik</li><li>• Vlak van bemeestering en motivering</li></ul> | <ul style="list-style-type: none"><li>• Tekortkominge in die onderrig en formasie van konsepte</li><li>• Remediërende onderrig indien nodig</li><li>• Verdere aktiwiteite</li></ul> |

#### **5.3.5.5      Metodes van assessering**

In die volgende gedeelte sal 'n opsommende beskrywing van die verskillende metodes van assessering, soos in gebruik deur skole, gegee word (Keeves, 1994:365-370):

##### **(a)      “Placement assessment”**

“Placement assessment” word hoofsaaklik gebruik om individuele leerders aan bestaande onderrigprogramme toe te wys. In die algemeen gesien word “placement assessment” gebruik om leerders na bepaalde kursusse of inrigtings, wat in hiërargiese orde geklassifiseer is, toe te wys. Besluite oor die plasing van leerders benodig inligting met betrekking tot die bemeestering van voorafbenodigde leeruitkomst.

##### **(b)      Diagnostiese assessering**

Diagnostiese assessering is 'n metode waar 'n individuele leerder se profiel vergelyk word teen bepaalde norme of kriteria. Verskille tussen die leerresultaat van

die leerder en die gestelde norme word gebruik om tekortkominge in die leerproses te bepaal en remediërend op te tree. Diagnostiese assessering berus op twee belangrike aannames, naamlik (i) dat leerinhoud in kleiner leereenhede opgedeel kan word, en (ii) dat items opgestel kan word wat dié kleiner leereenhede akkuraat en betroubaar kan meet.

### **(c) Bemeesteringsassessering**

Bemeesteringsassessering word geassosieer met die beginsel van bemeesteringsleer. Hierdie benadering gebruik met gereelde intervale bemeesteringstoetse ten einde leerders se prestasie in 'n formatiewe wyse te evalueer. Daar word van leerders verwag om alle items korrek te antwoord en om die leerinhoud of vaardighede weer in oënskou te neem totdat bemeestering getoon kan word.

### **(d) Kriteriumgerigte assessering**

'n Kriteriumgerigte toets word opgestel ten einde 'n leerder se prestasie met betrekking tot 'n goed gedefinieerde leerdomein te bepaal. 'n Standaard word gestel om bevoegde van onbevoegde leerders, na aanleiding van hul prestasie in die toets, te skei. Toetsitems in dié benadering hou direk verband met die uitkomst wat getoets word (vergelyk ook Hambleton, 1994:1183). Hierdie vorm van assessering staan sentraal in die Suid-Afrikaanse Uitkomsgebaseerde Onderwysbenadering (GDE, 1999a:21; Venter, 1998:5).

### **(e) Minimum prestasie assessering**

Minimum prestasie assessering behels die toepassing van gemeenskaplike toetse en die openbaarmaking van toetsresultate aan die breë gemeenskap. Toetsitems hou verband met die basiese vaardighede waarvoor leerders op 'n spesifieke stadium moet beskik en word opgestel ten einde uitkomst te meet. Indien 'n leerder nie die minimum prestasie behaal nie, kan dit tot die herhaling van die graad of



remediërende onderrig lei. Die klem van die assesseringsprogram lê daarin dat alle leerders genoeg geleenthede gegun word om te leer en die neergelegde minimum prestasievlakke te bereik.

**(f) Domeingerigte assessering**

Domeingerigte assessering poog om presiese en duidelik gespesifiseerde riglyne oor die aard van prestasie wat getoets word, te verskaf. Nie net duidelikheid oor dit wat getoets word, word verkry nie, die identifisering van doeltreffende items wat in die toets ingesluit word, geniet ook aandag. Die verskil tussen kriteriumgerigte en domeingerigte assessering berus daarin dat eersgenoemde 'n enkele standaard aandui wat bereik moet word terwyl laasgenoemde verskillende prestasievlakke in 'n bepaalde domein aantoon.

**(g) Normgerigte assessering**

In normgerigte assessering word 'n leerder se prestasie geëvalueer in terme van 'n gespesifiseerde norm(verwysings)groep. In die eenvoudigste sin beteken dit dat 'n individuele leerder se prestasie vergelyk word met die van die klasgroep (vergelyk ook Hambleton, 1994:1184).

**(h) Gestandaardiseerde toetse**

Gestandaardiseerde toetse is toetse waar die kondisies vir die aflegging van die toets, die merkproses, toetsmateriaal en tydfaktore gestandaardiseer en dieselfde vir alle toetsafleggers is. Schalock (1995:116) stel dat die data verkry uit die gebruik van gestandaardiseerde toetse aangewend word om die funksionaliteit van leerders te bepaal en daarom gebruik word vir *“diagnostic, intervention and outcome-evaluation activities.”*

### **(i) Prestasiegerigte assessering**

Die konsep van prestasiegerigte assessering strek verder as bloot die verkryging van response ten opsigte van werklike take en gedrag, die manipulerings van instrumente, fisiese aktiwiteite en handvaardigheid. Dit sluit ook komplekse probleemoplossing, simulasië oefeninge, die skryf van opstelle wat sintese en assessering insluit, praktiese navorsing en koöperatiewe-kleingroep-take in.

### **(j) Kontinue-assessering**

Kontinue- of deurlopende assessering is 'n assesseringspraktyk met 'n kumulatiewe karakter. Die leerder word gedurig geassesseer ten opsigte van verskillende fasette of aspekte van die werk wat periodiek afgehandel word – dus gereelde, sistematiese assessering by verskeie opeenvolgende geleenthede. 'n Geheelbeeld van die leerder se prestasie, vaardigheid en gesindheid – 'n holistiese ontwikkelingsbeeld van die leerder – ten opsigte van die bereiking van uitkomst word opgebou (kyk 2.3.7) (vergelyk ook Bisseker, 1999:36; Kapp, 1984:35; Marais, 1988:105; Page, 1994:124; Waspe, 1997:23).

Mackrory (1996:17) wys daarop dat deurlopende assessering die volgende voordele inhou:

- verskaf rigting aan die onderwyser;
- verskaf prestasieteikens aan die leerder;
- assessering geskied oor 'n lang termyn;
- 'n groter gedeelte van die sillabus word gedek;
- motiveer leerders om gedurende die jaar te werk;

- 'n verskeidenheid van metodes kan gebruik word; en
- vaardighede en konsepte wat moeilik in 'n eksamen geassesseer kan word, kan geassesseer word in die klassituasie.

### **(k) Assesseringsportefeuljes**

Meisels (1993:38) omskryf die portefeulje as 'n instrument vir dokumentasie, analise en 'n opsomming van die leerder se vordering deur die jaar. Spady en Schlebusch (1999:113) stel dat die doel van 'n portefeulje is om die leerder se progressie ten opsigte van uitkomsbereiking te toon. Arter en Spandel (1992:36) vat die belangrikste kenmerke van 'n portefeulje in hul definisie saam en omskryf 'n portefeulje as *"...a purposeful collection of student work that tells the story of the student's efforts, progress or achievement in given area(s). This collection must include student participation in selection of portfolio content; the guidelines for selection, the criteria for judging merit; and evidence of student self-reflection"*.

Geyser (1997b:115-116) stel dat portefeuljes deurlopende assessering bemoontlik en dat dit 'n ryke verskeidenheid van items insluit as illustrasie van dit wat die leerder weet en kan doen. Sodoende word assessering omskep in 'n leerervaring, aangesien die leerder se vordering oor 'n bepaalde tydperk aangetoon word en leerders, deur middel van selfrefleksie, moet besin oor die insluiting van bepaalde items in die portefeulje (Arter & Spandel, 1992:340). Leerders ontwikkel gevolglik die denkvaardighede om oor hul eie denke, hul eie werk en hul eie leerprodukte te reflekteer (d.i. selfevaluering).

Geyser (1997b:129) beveel aan dat portefeuljes in samewerking met ander vakonderwysers by die skool beplan moet word. Sodoende kan portefeuljes vakgrense oorsky en die leerervaring verryk.

Arter en Spandel (1992:42) verskaf die volgende doelstellings van portefeuljes:

- om ontwikkeling en verandering oor 'n tydperk aan te toon;
- om die werksproses, die ontwikkeling van die projek asook die finale produk uit te beeld;
- om bewyse van prestasie te dokumenteer;
- om die leerder se kennis en vaardighede op spesifieke areas te demonstreer; en
- om die leerder se vaardigheid met betrekking tot probleemoplossing tydens projekontwikkeling te illustreer.
- ten einde die leerder te assesser;

#### **5.3.5.6 Meting in onderwysverband**

Volgens Steyn (1985:102) behels meting in onderwysverband die toepassing van 'n meetinstrument om inligting in verband met leerderprestasie te verkry en dit kwantitatief, numeries of simbolies uit te druk. Stuart (1985:87-88) stel dat hierdie meting teen 'n voorafgestelde maatstaf geskied. Metingstegnieke is die tipe vrae wat in 'n toets- en eksamenvraestel aangewend kan word (Krugell, 1992:11). Die term "assesseringstegnieke" moet dus eintlik lees "metingstegnieke". Die tipe vrae in 'n vraestel evalueer nie, maar meet die leerresultaat. Assessering is dan die waardebeoordeling van die leerresultaat en volg na die aanwending van metingstegnieke (die besluitneming na data-invoer).

Volgens Nitko (1983:20) kan metingstegnieke, na aanleiding van die nasien van antwoorde, verdeel word in **subjektiewe en objektiewe** metingstegnieke (vergelyk ook Krüger & Müller, 1987:70; Lyman, 1986:23; Lien & Lien, 1980:7).

By subjektiewe metingstegnieke moet die leerder self 'n antwoord formuleer en weergee, wat kan strek van enkele sinne tot 'n opstel van 'n paar bladsye (Lloyd-Jones & Bray, 1986:69). Subjektiewe metingstegnieke vereis dat die leerder die vraag lees, dink, gepaste leerinhoud selekteer, dit orden en skriftelik of mondeling weergee. Die persoonlike oordeel van die nasiener speel 'n rol in die puntetoekenning (Lloyd-Jones & Bray, 1986:72), en die punte verskil tot 'n mindere of meerdere mate tussen nasieners (Gronlund, 1985:18). Verskillende nasieners sal dus, weens 'n gebrek aan objektiwiteit, verskillende punte vir dieselfde antwoord kan toeken.

By objektiewe metingstegnieke moet die leerder 'n hoogs gestruktureerde en voorafbepaalde antwoord in die vorm van 'n woord, frase, kort sin, syfer of simbool verskaf of kies (Stuart, 1985:98). Objektiewe metingstegnieke vereis dat leerders die vraag lees, daaroor nadink en óf 'n antwoord verskaf óf 'n antwoord uit 'n aantal gegewe afleiers selekteer. Objektiewe metingstegnieke is tipes vrae waarvan die antwoorde dieselfde punte by alle nasieners sal verdien (Nitko, 1983:21; Choppin, 1994:4193). Hierdie vrae het dus een enkele korrekte antwoord waaroor alle nasieners eenstemmig sal wees (Hannah & Oosthuizen, 1986:15; Krüger & Müller, 1987:170). Hierdie wyse van assessering (lees meting) skakel subjektiwiteit tydens nasien uit omdat 'n antwoord slegs reg of verkeerd kan wees. By objektiewe metingstegnieke speel die subjektiewe oordeel van die nasiener nie 'n rol in die toekenning van punte nie. Verskillende nasieners sal dus, weens 'n gebrek aan subjektiwiteit, dieselfde punt vir dieselfde antwoord toeken (Stuart, 1985:98).

Die prosedure wat normaalweg aangewend word om leerprestasies te meet (lees assessering) is toetse en eksamens (Du Plooy, 1998:14). Volgens Sax (1974:20) bestaan 'n toets en eksamen uit 'n aantal take ("opdragte") wat deur die leerder in 'n bepaalde tydsbestek voltooi moet word. Volgens Steyn (1985:103) lê die verskil tussen toetse en eksamens in die omvang van die leerinhoud wat gedek word. Toetse is op 'n relatief klein deel van die leerinhoud gerig, terwyl (eind-) eksamens op groter dele (gewoonlik die hele sillabus) gerig is. Die onderwyser kan enige van hierdie tipe vrae (subjektief of objektief) aanwend ten einde die leerresultaat te bepaal. Al die vrae is egter, volgens Krugell (1992:47), nie ewe geskik om die

beheersing van alle vorme van leerinhoud op alle kognitiewe vlakke te meet nie. Dit is dan die taak van die Ekonomie-onderwyser om daardie tipe vrae te kies wat sal lei tot die mees effektiewe meting van bepaalde uitkomst. Aansluiting tussen leerinhoud, metingstegniek en kognitiewe vlak (met oorlegpleging van gestelde doelwitte en uiteindelijke leeruitkomst) moet dus gevind word. Beide subjektiewe en objektiewe metingstegnieke beskik oor 'n eie aard, samestelling, voordele en beperkings wat dit onderskei van mekaar. Ten einde perspektief oor die een te verkry moet dit teenoor die ander geplaas word. Verder kan die onderskeie metingstegnieke slegs met sukses aangewend word indien die eksaminator bewus is van die aanwendingsmoonlikhede (die voordele en nadele) van sodanige metingstegniek. Die voordele en nadele van die onderskeie metingstegnieke moet geëvalueer word ten einde te bepaal of die aanwending daarvan beperk of dalk gelaat moet word; en of die metingstegniek geskik is om te bepaal of die verlangde uitkoms bereik is al dan nie.

Uit die literatuur kom dit na vore dat daar geen metingstegniek bestaan wat net voordele het nie. Trouens, Krugell (1992:76) stel dat meting as sodanig om verskillende redes 'n onvolmaakte aktiwiteit is. Smith (1987:149-154) voer aan dat van beide subjektiewe en objektiewe items gebruik gemaak moet word om die voordele van beide te benut. Die beginsel wat geld is dat elke metingstegniek in daardie area aangewend word waar dit tot die mees effektiewe meting van leerresultate sal lei.

Objektiewe metingstegnieke kan aangewend word om leerinhoud op kennisvlak te meet en meervoudige keuse en variasies van die basiese tipes objektiewe metingstegnieke kan leerinhoud op hoër kognitiewe vlakke meet. Volgens Clark en Starr (1981:298) is objektiewe metingstegnieke *"inefficient or inappropriate for measuring ability to select and organize ideas, writing abilities, and some types of problem-solving skills"*. Omrede die skrywers nie 'n duidelike motivering vir hul standpunt gee nie, is verdere ondersoek waarskynlik die korrekte benadering.

Opsteltipe vrae is weer geskik om alle kognitiewe vlakke te meet. Volgens Lien en Lien (1980:94) is laasgenoemde egter nie 'n geskikte metode om parate feitekennis te meet nie. Opsteltipe vrae dek ook minder sillabusdoelwitte per vraestel.

Met betrekking tot die aard van, die hoeveelheid en die resultate van leer wat gemeet kan word, bestaan 'n diskrepans tussen dit wat effektief met subjektiewe metingstegnieke en dit wat effektief met objektiewe metingstegnieke bereik kan word. Hierdie verskille gee egter aanleiding tot die aansluiting van die twee tegnieke ten einde meer doeltreffende meting (en uiteindelik doeltreffende leer (Murray, 1990:148-152)), te verseker.

#### **(a) Subjektiewe metingstegnieke**

Volgens Marais en Vlok (1981:275) is die volgende subjektiewe tegnieke wat algemeen in gebruik is: Tradisionele skriftelike eksamens (opsteltipe of langvraag); ope-boekeksamens; praktiese eksamens; vertraagde-aksie-eksamens; simulasietoetse; interpreterings- of vertolkingseksamens; toetse van skeppende vermoëns; selfassessering en mondelinge eksamens. Vervolgens sal enkele van eersgenoemde tegnieke kortliks bespreek word.

##### **(i) Die opsteltipe vraag**

Volgens Stuart (1985:95) bied hierdie wyse van meting die leerder geleentheid om, na gelang van die voorwaardes wat gestel word, self hul antwoorde te formuleer en te struktureer.

Leerders moet dus self besluit watter inhoud relevant is en hoe dit georden moet word. Die leerder moet ook toon of hy oor genoegsame kennis beskik, tot verlangde insigte gekom het en of hy verworwe kennis in nuwe situasies kan toepas. Die opsteltipe vraag vereis verder dat kennis op oorspronklik logies gestruktureerde wyse, skriftelik as afgeronde geheel aangebied kan word. Hoër-orde kognitiewe denke word dus vereis en in sommige gevalle kan selfs van leerders verwag word

om 'n waarde-oordeel uit te spreek. Die opsteltipe vraag kan bestaan uit 'n enkele paragraaf of 'n kombinasie van paragrawe om 'n volledige opstel te vorm (vergelyk Brown.Nacino *et al.*, 1982:202; Livesey, 1986:256; Meng & Doran, 1990:43).

Die volgende is 'n voorbeeld van die opsteltipe vraag :

*Evalueer die Suid-Afrikaanse belastingstelsel soos dit tans daar uitsien aan die hand van die vereistes vir 'n goeie belastingstelsel.*

## **(ii) Simulasietoetse**

Volgens Kon en Martin-Kniep (1992:95) word leerders blootgestel aan 'n gesimuleerde taak/opdrag waarvan die aard duidelik aan leerders uitgespel word voordat die simulase begin. Hierdie tegniek is veral geskik vir groepwerk. Die simulasetoets(e) moet so opgestel word dat die vlak van kennis, vaardighede en probleem-oplossing bepaal kan word.

## **(iii) Selfassessering**

Volgens Malehorn (1984:257) bied selfassessering 'n optimale geleentheid om vordering te bepaal. Met hierdie metingstegniek spreek die leerder self 'n waarde-oordeel oor hom uit na gelang van die insette wat hy gelewer het. Selfassessering sluit beide formele en informele leer in en toon die persoonlike vordering wat leerders maak. Leerders kan dus hul eie leervordering monitor (Jacobs, 1990:59). Geyser (1997a:329) wys daarop dat selfassessering vanuit 'n Uitkomsgebaseerde benadering kan varieer van aktiwiteite wat gerig is op refleksie deur die leerders oor hul eie leerprosesse tot aktiwiteite waar die leerders 'n bydrae lewer in die summatiewe assessering van hul eie leeruitkomste (vergelyk ook Geyser, 1998b:9-12). Die toerusting van leerders met die vaardigheid van selfassessering is volgens Brown *et al.*, (1996:116-117) noodsaaklik, aangesien leerders toegerus word met vaardighede wat hulle die res van hul lewe nodig sal kry (vergelyk ook GDE, 1999b:23).



#### **(iv) Praktiese toetse**

Praktiese toetse behels die gebruik van manipulerende materiaal (Meng & Doran, 1990:43). Praktiese toetse kan vir beide individuele of groepsmeting gebruik word en is veral geskik om probleemoplossingsvaardighede te bepaal (Meng & Doran, 1990:44).

#### **(v) Mondelinge toetse**

Mondelinge toetse (waaronder besprekings, onderhoude ens.) is veral geskik vir probleemoplossing en vereis 'n verskeidenheid van kommunikasie- en beredeneringsvaardighede, probleemoplossingsvermoëns en die gebruik van bepaalde konsepte eie aan die vakgebied (Brown.Nacino *et al.*, 1982:206; Meng & Doran, 1990:44).

#### **(vi) Vertolkingstoetse**

In vrae van hierdie aard word sekere inligting aan kandidate beskikbaar gestel in die vorm van 'n uittreksel uit 'n boek/tydskrif, 'n prent of 'n skets (veral spotprente), statistiese modelle, kaarte ensovoorts. Vrae wat op hierdie inligting gebaseer is word gestel en leerders moet die gegewe inligting interpreteer, afleidings maak en tot gevolgtrekkings kom. Hierdie tegniek is veral geskik om bepaalde vaardighede, insig en begrip te ontwikkel (vergelyk Stuart, 1985:97; Wilkinson, 1986:136-137).

#### **(vii) Portuurassessering**

Portuurassessering word gebruik om leerders meer betrokke te maak by hul eie leerervaring. Leerders verskaf, onder leiding van die onderwyser en aan die hand van duidelike kriteria, terugvoering aan hul medeleerders oor hul vordering. Die leerder het dus die geleentheid om regstellings te maak voordat die finale produk (gewoonlik deur die onderwyser) geassesseer word. Hierdie tipe assessering is veral geskik vir aanbiedings, verslaglewering, plakkaataanbiedings, onderhoude,

uitstallings en beplanning van skriftelike werk (Geyser, 1997a:329). Die volgende metodes van portuurassessering word voorgehou (GDE, 1999b:22-24): groep na leerder; groep na groep; leerder na leerder; leerder na groep en klas na leerder.

## **(b) Objektiewe metingstegnieke**

Objektiewe metingstegnieke bestaan uit die volgende soorte items:

- **verskaffingstipe-items**, waaronder kortantwoord-items en antwoordvoltooings-items; en
- **keusetipe-items**, waaronder afparings-items, waar/onwaar-items en meervoudige keuse-items (vergelyk Brown.Nacino *et al.*, 1982:203; Choppin, 1994:4193; Krugell, 1992:52; Marais & Vlok, 1981:277).

Bogenoemde is die basiese items wat gewoonlik in Ekonomievraestelle op skoolvlak aangetref word (Krugell, 1992:52). Daar is egter ook variasies op die tema wat minder algemeen voorkom. Die variasies is op hoërvlak kognitiewe denke bestem. Daar bestaan variasies in die formaat van afparingsitems, waar/onwaar items en meervoudige keuse-items. Vervolgens sal enkele van bogenoemde objektiewe metingstegnieke kortliks bespreek word.

### **(i) Die verskaffingstipe-item**

Verskaffingstipe-items vereis van leerders om self die antwoord te verskaf. Met ander woorde, daar word geen keuse (alternatiewe) verskaf nie. Die vraag word so gekonstrueer dat daar (ideaal gesien) net een korrekte antwoord sal wees (Choppin, 1994:4193). Die metingstegniek word gewoonlik, volgens Gronlund (1985:147), gebruik om leerresultate op kennisvlak te meet. Die verskaffings-items bestaan uit kortantwoord-items en antwoordvoltooings-items.

- **Die kortantwoord-item**

Volgens Hannah en Oosthuizen (1986:15) staan die kortantwoord-item ook as die ongestruktureerde item bekend. Die item bestaan uit 'n vraag, wat beantwoord word deur 'n woord, frase, kort sin, getal of simbool te verskaf (Gronlund, 1985:147).

Die volgende is 'n voorbeeld van 'n kortantwoord-item:

*Wie was die eerste ekonoom wat 'n samehangende teorie oor grondrente ontwikkel het ? \_\_\_\_\_* (Antwoord : David Ricardo)

- **Antwoordvoltooingstoetse**

Die antwoordvoltooiingsvraag dui bloot daarop dat 'n ruimte na elke vraag gelaat word waar die leerder die antwoord moet inskryf. Die antwoord kan 'n enkele woord, 'n sin, 'n paragraaf of selfs langer wees (Brown.Nacino *et al.*, 1982:204; Ebel, 1979:165; Meng & Doran, 1990:43; Stuart, 1985:96; Van der Stoep & Louw, 1987:248).

- 

Die volgende is 'n voorbeeld van 'n antwoordvoltooiingsitem :

*Die belangrikste probleem van alle ekonomieë, die sogenaamde skaarsheidsvraagstuk, het te make met onbeperkte [a] en beperkte [b].*

(Antwoord: [a] behoeftes; [b] middele)

**(ii) Keusetipe-items**

Keusetipe-items is items waar die korrekte antwoord tesame met 'n aantal verkeerde antwoorde (afleiers) verskaf word, en waar die leerder die regte antwoord moet 'herken' (vergelyk ook Hannah & Oosthuizen, 1986:16). Daar is drie basiese soorte keusetipe-items, naamlik afparings-items, die waar/onwaar-item (of alternatiewe keuse-items) en meervoudige keuse-items. Daar bestaan ook 'n aantal variasies van die drie basiese soorte items (Downie, 1967:163-173;180-193).

- **Afparingstoetse**

Hierdie tegniek maak gebruik van twee vertikale kolomme waar die een kolom met die ander kolom, volgens voorskrifte, geassosieer moet word. So kan 'n aantal stellings (stimuli) gemaak word in kolom A en moontlike antwoorde (response) gegee word in kolom B. Kolom B moet dan by kolom A 'gepas' word.

'n Variasie van die basiese tweekolom afparings-item is die driekolom afparings-item (Krugell, 1992:57). Die driekolom afparings-item vereis dat die leerder drie soorte feite met mekaar moet afpaar, byvoorbeeld die naam van die ekonoom, sy teorie en die jaar waarin die teorie geformuleer is.

Die volgende is 'n voorbeeld van 'n afparings-item:

*Dui aan watter ekonoom uit kolom A met watter teorie uit kolom B verbind kan word :*

| KOLOM A       |    | KOLOM B                                  |
|---------------|----|------------------------------------------|
| 1. J.B. Clark | a. | Die betalingsbalansteorie                |
| 2. I. Fisher  | b. | Die grensproduktiwiteitsteorie van lone  |
| 3. K. Marx    | c. | Die grensproduktiwiteitsteorie van rente |
| 4. J.S. Mill  | d. | Grondrenteteorie                         |
| 5. D. Ricardo | e. | Uitbuitingsteorie                        |
|               | f. | Kwantiteitsteorie van geld               |
|               | g. | Loonfondsteorie                          |

(Antwoord: 1-b; 2-f; 3-e; 4-g; 5-d)

- **Alternatiewe keuse (waar/vals)**

Volgens Brown.Nacino et al.(1982:204) is hierdie metingstegniek veral geskik vir die toetsing van menings, houdings en voorveronderstellinge deurdat van leerders verwag word om 'n stelling te evalueer, te besluit of die stelling waar of vals is en die korrekte antwoord aan te dui.

Die volgende is 'n voorbeeld van 'n waar/onwaar item:

*Aksynsbelasting word geklassifiseer as direkte belasting. (W)aar / (O)nwaar*

(Antwoord: O)

Nimmer (1983:257) toon dat die gebruik van meervoudige waar/vals vrae bepaalde voordele het. Hierdie tipe vraag bestaan uit 'n stam gevolg deur 'n aantal afleiers. Elke afleier moet dan individueel as waar/vals beoordeel word en so aangeteken word.

Die volgende is 'n voorbeeld van 'n meervoudige waar/onwaar item:

*Aanvaar die volgende as gegewe :*

|                                           | <i>R miljoen</i> |
|-------------------------------------------|------------------|
| <i>Vergoeding van werknemers</i>          | <i>42 728</i>    |
| <i>Netto bedryfsurplus</i>                | <i>18 948</i>    |
| <i>Voorsiening vir waardevermindering</i> | <i>11 420</i>    |
| <i>Indirekte belasting</i>                | <i>7 617</i>     |
| <i>Subsidies</i>                          | <i>978</i>       |

*Dui aan of die volgende bewerings (W)aar of (O)nwaar is:*

1. *BBP @ faktorkoste beloop R73 096 miljoen.*
2. *BBP @ markprys beloop R79 735 miljoen.*
3. *BBP @ markprys beloop R66 457 miljoen.*

(Antwoord: 1-W; 2-W; 3-O)

### • **Meervoudige keuse**

Volgens Van der Stoep en Louw (1987:249) word meervoudige keuse algemeen as die mees effektiewe, objektiewe toetsitem aanvaar. Die toetsitem bestaan hoofsaaklik uit twee dele:

- die stam waar die probleem geformuleer word; en
- 'n aantal afleiers waarvan een die korrekte antwoord is (die sleutel).

Killoran (1992:106) stel dat meervoudige keuse-items uit twee soorte bestaan: standaard en data-respons. Standaard meervoudige keuse-items bestaan uit die

normale vraag-antwoordsekwens. Data-respons, meervoudige keuse-items is gebaseer op data wat as deel van die vraag aangebied word. Hierdie data sluit items in soos kaarte, tabelle, spotprente, grafieke of aanhalings. Meervoudige keuse-item neem, volgens (Krugell, 1992:63), gewoonlik die volgende variasies aan, waar:

- die antwoord uit 'n kombinasie van die alternatiewe gekies moet word;
- die alternatiewe in bewering-rede-formaat gestel is en die korrekte kombinasie van bewering en rede gekies moet word; en
- 'n aantal vrae gestel word waarvan die antwoorde uit die alternatiewe van 'n vraag met 'n stam en alternatiewe (afleiers) gekies moet word.

Die volgende is 'n voorbeeld van 'n meervoudige keuse-item:

*Wol ter waarde van R200 word verwerk tot 'n kledingstuk met verkoopprys R350. Die R150 verskil staan bekend as die \_\_\_\_\_ waarde.*

- a. *intermediêre*
- b. *marginale*
- c. *toegevoegde*
- d. *ekonomiese*

(Antwoord: c)

#### **5.3.5.7 Die bruikbaarheid van subjektiewe en objektiewe metingstegnieke**

Volgens Marais (1988:100-101) vereis effektiewe evaluering 'n bewustheid van die beperkinge of doeltreffendhede van die verskeie meetinstrumente. Onderwysers moet dus deeglik op hoogte wees van elkeen van die meetinstrumente wat vaktiperend is. Vervolgens sal die geskiktheid van bepaalde subjektiewe en objektiewe metingstegnieke bespreek word.

## **(a) Subjektiewe metingstegnieke**

### **(i) Die opsteltipe vraag en mondelinge toetse**

*"The major advantage of the essay test, if it is handled well, is its ability to evaluate student achievement of those course objectives that lie in the realm of application, analysis and synthesis"* (Albrecht & Carnes, 1982:49; vergelyk ook Livesey, 1986:256). Alhoewel dié metingstegnieke gekenmerk word deur subjektiwiteit (Brown.Nacino *et al.*, 1982:202) bied dié tegnieke, leerders die vryheid tot kreatiwiteit en om self riglyne neer te lê vir die beantwoording van die vraag (Stuart, 1985:95). Meng en Doran (1990:43) is van mening dat die opsteltipe vraag (en gevolglik ook mondelinge toetse) die kans om antwoorde te raai beperk en dat dit leerders se wanbegryping van die leerinhoud uitwys. Die tegniek se geldigheid word egter deur Brown.Nacino *et al.* (1982:202) in twyfel getrek aangesien faktore soos: (i) meer as een korrekte antwoord; (ii) ander indirek verwante inhoud wat ook in die antwoord ingesluit kan word; (iii) skrif of spraakvaardighede en (iv) netheid, die finale punt kan beïnvloed (vergelyk ook Van der Stoep & Louw, 1987:224). Die tegniek se betroubaarheid is laag aangesien dit afhanklik is van die fisiese en geestelike toestand van beide leerder en nasiener. Verder mag bepunting deur die onderwyser se kennis van die leerder se vorige werk beïnvloed word (Brown.Nacino *et al.*, 1982:202). Met ander woorde, die tegniek ontbreek objektiwiteit (vergelyk ook Livesey, 1986:256).

Albrecht en Carnes (1982:47-53) bepleit egter dat die opsteltipe vraag as metingstegniek in 'n toenemende mate gebruik sal word *"... we want to see not only how much information our students possess, but also whether what is known can be used - whether it can be integrated, applied, synthesized"*. Na aanleiding van laasgenoemde aanhaling moet egter gewaak word dat die taalvaardige leerder nie onnodig bevoordeel word ten koste van 'n leerder wat minder taalvaardig is, maar wat eweveel van die onderwerp af weet nie. 'n Fyn balans tussen kennis en die gebruik van kennis moet dus te alle tye gehandhaaf word.

## **(ii) Simulasietoetse en praktiese toetse**

*"Practical tests are receiving ever-increasing attention as they are recognized as the most appropriate method to assess science process skills and problem-solving abilities"* (Meng & Doran, 1990:44). Meng en Doran se standpunt in ag genome, kan aanvaar word dat dieselfde beginsel ook vir Ekonomie-onderrig sal geld. Indien waar, kan praktiese toetse 'n belangrike rol speel in die oplossing van lewens-werklike (*real life*) probleme. Barrow (1984:174) beklemtoon in die verband: *"If we are indeed to educate for the real world, we have to bring people up in such a way that they become critical thinkers in matters pertaining to the stuff of daily life..."*

Praktiese toetse vereis egter bepaalde materiaal, ruimte en tyd. Verder kan minder doelwitte getoets word (Meng & Doran, 1990:44) en vereis praktiese toetse 'n goed opgeleide waarnemer om leerderresponse aan te teken. Tog blyk dit dat die voordele die nadele oorskry.

## **(iii) Vertolkingstoetse**

Die argumente dat Ekonomie die leerder verstandelik oplei is gesentreer rondom die gedagte dat Ekonomie 'n denkwysie eerder as 'n groep feite is en dat die fundamentele beginsels só deur leerders gebruik moet word dat dit prakties word en toepasbaar is (Jordaan, 1992:101). Deur die gebruik van vertolkingstoetse (ook genoem data-responsvrae) kan nuwe denkrigtings gestimuleer word en kan die onderwyser bepaal of leerders die leerinhoud bemeester het al dan nie. Powell (1985:292) en Stuart (1985:97) beweer dat die gebruik van data en data-responsvrae help om vaardighede, analitiese vermoëns, beredenering en begrip by leerders te ontwikkel. Jordaan (1992:105) kom tot die gevolgtrekking dat dit moontlik is om 'n werklike toets van begrip en beredenering te gee en om die hele kwessie van "bandopname weergawes", sonder enige begrip, te vermy deur van data-respons gebruik te maak.



## **(b) Objektiewe metingstegnieke**

### **(i) Verskaffingstipe-items**

- **Kortantwoord-items**

Volgens Stanley en Hopkins (1972:219) kan die meeste van die tekortkominge van hierdie tipe meettegniek oorkom word indien die vraag noukeurig opgestel word. Kortantwoord-items kan in Ekonomie-onderrig aangewend word om kennis van terminologie, spesifieke feite, beginsels, metodes, prosedures en vermoë tot eenvoudige interpretasie van data te meet. Dit kan ook, in beperkte mate, gebruik word om die begrips- en toepassingsvlak te meet.

- **Antwoordvoltooiingstoetse**

Volgens Brown.Nacino *et al.* (1982:204) is die voordeel verbonde aan die gebruik van hierdie metingstegniek dat "*the test items ... can establish who, when, what, where and how many, in any chosen event*". Verder kan dit gestel word dat hierdie tipe vraag relatief eenvoudig is om op te stel en dat raaiwerk tot 'n groot mate beperk word deurdat leerders self die antwoorde moet verskaf (vergelyk ook Meng & Doran (1990:43). Albrecht en Carnes (1982:48) wys daarop dat onderwysers, met die gebruik van hierdie tipe item, die klem gewoonlik op die laer kognitiewe vlak (kennisvlak) laat val, terwyl dit wel geskik is om hoër orde kognitiewe denke (begrip en toepassing) te meet.

### **(ii) Keusetipe-items**

- **Afparingstoetse**

Volgens Brown.Nacino *et al.* (1982:205) is die voordeel verbonde aan die gebruik van hierdie metingstegniek dat die toetsitems inligting rakende "wie, wat, wanneer en waar" kan verskaf. Dit word van leerders verwag om beide oor parate feitekennis te beskik en die korrekte antwoord te herken. 'n Verdere voordeel, is dat meer as een lesdoelwit gelyktydig gemeet kan word deurdat verskillende onderwerpe in een vraag gekombineer kan word. Die metingstegniek is veral ook geskik vir begrippe en

omskrywings. Choppin (1994:4195) wys daarop dat dié metingstegniek nie geskik is vir die meting van meer komplekse doelwitte nie. In Ekonomie-onderrig kan afparingsitems aangewend word om assosiasies tussen begrippe en betekenis, ekonome en hul teorieë en werke, terme en definisies, voorbeelde en die klassifikasie daarvan, en verskynsels en verklarings daaroor, te meet.

- ***Alternatiewe keuse (waar/vals)***

Volgens Lien en Lien (1980:108) is die waar/onwaar-item geskik om die volgende te meet:

- begrip van beginsels en veralgemenings;
- die bestaan van wanopvattinge;
- parate feitekennis;
- redes onderliggend aan 'n idee;
- diskriminasie tussen waarde-oordele; en
- korrektheid van afleidings.

Van der Stoep en Louw (1987:247-248) stel onomwonde dat "*... there can be no doubt that this is the least satisfactory kind of objective test one can use ... Generally speaking, this kind of test should be avoided completely*" (vergelyk ook Choppin, 1994:4195). Die redes wat hiervoor gestel word, is dat dit relatief moeilik is om 100% waar of vals items te formuleer. Die meeste items is gedeeltelik waar of gedeeltelik vals. Verder beskik leerders oor 'n 50% kans, statisties gesproke, om die antwoord reg te raai. Gronlund (1985:157), wat baie krities teen die gebruik van waar/onwaar-items staan, stel dat die waar/onwaar-item gebruik kan word waar ander soorte items nie geskik is om kennis van leerinhoud te meet nie.

Nimmer (1983:258) beweer egter dat die gebruik van meervoudige waar/vals vrae sal lei tot 'n verhoging in betroubaarheid en geldigheid. Laasgenoemde kan verkry word deurdat elke afleier as 'n aparte stelling beoordeel moet word (meervoudige waar/onwaar-items).

Volgens Nitko (1983:171-172) kan die waar/onwaar-item in Ekonomie-onderrig aangewend word om die korrektheid of gepastheid van die volgende soorte stellings te bepaal:

- verklarende stellings;
- oorsaaklike of voorwaardelike stellings;
- stellings in verband met die verwantskap tussen twee gebeure, konsepte, feite of beginsels;
- verklarings van redes waarom sekere ekonomiese gebeure of verskynsels plaas(ge)vind het;
- bewyse of voorbeelde van 'n begrip of beginsel;
- voorspellings in verband met verskynsels;
- stappe in 'n prosedure/proses;
- numeriese bewerkings; en
- evaluerende stellings in verband met gebeure of verskynsels.

- ***Meervoudige keuse***

Volgens Van der Stoep en Louw (1987:250), Brown.Nacino *et al.* (1982:205), Choppin (1994:4195) sowel as Meng en Doran (1990:43) kan die meervoudige

keusevraag gebruik word om enige lesdoelwit in enige skoolvak te meet. Bepalend van laasgenoemde is die eksaminator se beheersingsvermoë van die verskillende lesdoelwitte (waaronder kennis, begrip, toepassing, analise, sintese en evaluering). Die nadeel verbonde aan die metingstegniek is dat dit redelik moeilik is om meervoudige keuse-items op te stel en dat die leerder, statisties gesproke, oor 'n 25% kans (met vier afleiers) beskik om die antwoord reg te raai. Meng en Doran (1990:43) wys verder daarop dat die betroubaarheid en geldigheid van meervoudige keuse-items berus op leerders se lees- en interpretasievermoëns en die kennis van terminologie wat gebruik word. Verder stel Meng en Doran (1990:43) dat meervoudige keuse-items neig "*to demonstrate more of what students do not know than what they do know*". Murray (1990:149) stel voor dat daar van groepwerk gebruik gemaak word ten einde meervoudige keuse vrae te beantwoord. Sodanige tegniek lei daartoe dat leerders krities en onafhanklik lees, skryf en dink.

Killoran (1992:106-108) bewys dat meervoudige keuse vrae, indien dit korrek geformuleer is, 'n effektiewe meetinstrument is wat beide parate kennis sowel as hoër orde doelwitte meet. Sekerlik een van belangrikste voordele verbonde aan die meervoudige keuse-item is die feit dat subjektiwiteit uitgeskakel word (Marais & Vlok, 1981:277).

#### **5.3.5.8 Die integrasie van subjektiewe en objektiewe metingstegnieke en die kognitiewe vlakke waarop die leerinhoud gemeet word.**

Die soort objektiewe metingstegniek en die kognitiewe vlak waarop gemeet word, kan met mekaar in verband gebring word. Uit bogaande bespreking ten opsigte van die bruikbaarheid van die verskillende metingstegnieke in Ekonomie-onderrig kan die volgende tabel saamgestel word (kyk tabel 5.6). Hierdie tabel is natuurlik nie 'n volmaakte, waterdigte indeling nie. Verder beteken dit ook nie dat die tegnieke wat nie aangedui is nie, glad nie gebruik kan word ten einde bepaalde kognitiewe vlakke in die onderrig van Ekonomie te meet nie. Hierdie tabel is 'n poging om die ontmoetingspunt tussen die mees effektiewe metingstegniek en die verlangde kognitiewe vlak vir die onderrig van Ekonomie, voor te stel (de Bod, 1996:100).

Tabel 5.6

Bruikbaarheid van verskillende metingstegnieke ten einde bepaalde kognitiewe vlakke te bereik (de Bod, 1996:99)

| METINGSTEGNIEK                                                                   | KOGNITIEWE VLAKKE |        |            |
|----------------------------------------------------------------------------------|-------------------|--------|------------|
|                                                                                  | KENNIS            | BEGRIP | TOEPASSING |
| <b>SUBJEKTIEF</b>                                                                |                   |        |            |
| Opsteltipe vraag                                                                 | ●                 | □      | □          |
| Simulasie                                                                        | □                 |        | □          |
| Selfassessering                                                                  |                   |        |            |
| Praktiese toetse                                                                 |                   |        | ●          |
| Mondelinge toetse                                                                | □                 | □      |            |
| Vertolkingstoetse                                                                | ●                 | □      | □          |
| <b>OBJEKTIEF</b>                                                                 |                   |        |            |
| Kortantwoord                                                                     | □                 | ●      | ●          |
| Antwoordvoltooing                                                                | □                 | ●      | ●          |
| Afparingsitem                                                                    | □                 | ●      |            |
| Waar/onwaar-items                                                                | □                 |        |            |
| Meervoudige keuse                                                                | □                 | □      | □          |
| <b>SLEUTEL</b> ● In 'n mindere/beperkende mate bruikbaar □ Geskik vir aanwending |                   |        |            |

In die dokument getiteld **Structuring OBE teaching and learning material** word die verband tussen hoër orde kognitiewe handeling en gepaardgaande aktiwiteite en uitkomst getoon (kyk tabel 5.7).

Tabel 5.7

Hoër orde kognitiewe handeling en gepaardgaande aktiwiteite en uitkomst (Structuring OBE teaching and learning material, Annexure B)

| KENNIS                                                                                 | TOEPASSING                                                                           | ANALISERING                                                                                             | SINTESE                                                                                 | EVALUERING                                                                                   |
|----------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------|
| ↓                                                                                      | ↓                                                                                    | ↓                                                                                                       | ↓                                                                                       | ↓                                                                                            |
| AKTIWITEITE                                                                            | AKTIWITEITE                                                                          | AKTIWITEITE                                                                                             | AKTIWITEITE                                                                             | AKTIWITEITE                                                                                  |
| Vra<br>Paar af<br>Ontdek<br>Identifiseer<br>Luister<br>Navorsing<br>Allokeer<br>Beskou | Lys<br>Konstrueer<br>Verf<br>Skets<br>Onderhoud<br>Eksperiment<br>Opneem<br>Simuleer | Klassifiseer<br>Kategoriseer<br>Verdeel<br>Vergelyk<br>Dissekteer<br>Kontrasteer<br>Adverteer<br>Opname | Komponeer<br>Hipnotiseer<br>Voorspel<br>Skatting<br>Rolspel<br>Skep<br>Verbeel<br>Afler | Beoordeel<br>Bespreek<br>Evalueer<br>Debatteer<br>Besluit<br>Kies<br>Aanbeveling<br>Redigeer |
| ↓                                                                                      | ↓                                                                                    | ↓                                                                                                       | ↓                                                                                       | ↓                                                                                            |
| UITKOMSTE                                                                              | UITKOMSTE                                                                            | UITKOMSTE                                                                                               | UITKOMSTE                                                                               | UITKOMSTE                                                                                    |
| Diagramme<br>Modelle<br>Gebeure<br>Klankbane<br>Video-opnames<br>Verslae               | Plakboek<br>Kaarte<br>Illustrasie<br>Dagboek<br>Kollektering                         | Grafieke<br>Opnames<br>Vraelyste<br>Verslag<br>Diagramme<br>Kaarte                                      | Storie<br>Gedig<br>Tekenprente<br>Advertensie<br>Resepte<br>Nuusartikel                 | Aanbevelings<br>Groep-/Paneel-<br>bespreking<br>Konklusie<br>Selfevaluering<br>Nuusitem      |

### 5.3.5.9 Vereistes waaraan assessering moet voldoen

Die vereistes waaraan assessering moet voldoen sal vervolgens kortliks bespreek word. Die doel van hierdie bespreking is nie om in 'n volledige bespreking van die vereistes betrokke te raak nie, maar om as agtergrond te dien vir die bruikbaarheid van die onderskeie metingstegnieke.

#### (a) Geldigheid

Assessering is geldig as dit meet wat dit veronderstel is om te meet (Steyn, 1985:110). Volgens Van der Stoep en Louw (1987:240) dui geldigheid op "*discrimination value*". Assessering moet dus tussen die leerders wat die uitkoms bereik het en die wat nie die uitkoms bereik het nie, diskrimineer. Dalziel (1998:352) dui die volgende tekortkominge aan wat die betroubaarheid van assessering kan beïnvloed, naamlik:

- 'n diskrepansie tussen die leerinhoud wat onderrig word en dié leerinhoud wat geassesseer word;
- die versuiming om gepaste assesseringsmetodes vir die tipe leer wat vereis word, te gebruik; en
- die gebruik van toetse ten einde die relatiewe vermoë van leerders te assesseer, terwyl objektiewe vaardighede geassesseer moet word.

Jeevanantham (1999:53) kom tot die gevolgtrekking dat "*...the validity of the most objective, sophisticated methods of assessment lose their so-called scientifically neutral basis simply by virtue of the fact that the majority of the school-going population are being assessed on content that is irrelevant to their life-experiences.*"

**(b) Objektiwiteit**

Ebel (1972:62) stel in dié verband dat *"any assessment that depends more on the subjective judgement of the evaluator than on the objective performance of the examinee is unlikely to be very dependable or useful, and there would be little point in reporting it to anyone else"*. Dalziel (1998:352) dui die volgende nasienfaktore aan wat die regverdigheid (*fairness*) van assessering kan beïnvloed:

- wispelturige of onberekenbare merkery;
- bevooroordeelde nasien, hetsy positief of negatief;
- gebrek aan konsekwentheid tussen verskillende nasieners;
- gebrek aan 'n individuele nasiener se konsekwentheid oor die spektrum van nasienwerk (d.i. 'n groep leerders se nasienwerk); en
- gebrek aan konsekwentheid ten opsigte van die nasien van verskillende tipes van assesseringstake.

**(c) Betroubaarheid**

Assessering is volgens Steyn (1985:110) betroubaar as dit met verskillende toepassings op dieselfde of ekwivalente groep leerders, dieselfde resultate lewer.

**(d) Kontinuiteit**

Kontinuiteit dui op deurlopende proses- en produkassessering gedurende die onderrigleersituasie (vergelyk Hannah, 1979:122-124 en Steyn, 1985:110-111).

**(e) Toekomsgerigtheid**

Assessering behoort 'n "voorspellingsfunksie" te verrig deurdat dit 'n aanduiding gee van die mate waartoe leerders die leerinhoud bemeester het (uitkomst bereik het). Op grond van hierdie gegewens word opvolgende onderrigleersituasies beplan (vergelyk ook Steyn, 1985:111).

**(f) Diskriminasie**

Volgens Steyn (1985:111) is normgerigte assessering daarop ingestel om so goed moontlik tussen goeie en swak presteerders te diskrimineer. Hierdie kwaliteit moet in assessering ingebou word (vergelyk ook Van der Stoep & Louw, 1987:240).

**(g) Tyd**

In die beplanning van assessering, eksamens, toetse ensovoorts behoort die onderwyser verskillende faktore, wat 'n moontlike inwerking op die tyd benodig vir aflegging van die toets, in gedagte te hou. Hierdie faktore is onder andere die ontwikkelingsvlak van leerders, werktempo, tydsduur van vraestel ensovoorts (Steyn, 1985:111).

**5.3.5.10 Samevatting**

Die 'assessering' van leerders is een van daardie take waarmee die onderwyser altyd te doen sal hê. Die metode wat die onderwyser sal aanwend om die leeruitkoms van leerders te bepaal (te meet) sal bepaal word deur die uiteindelijke gewenste leeruitkomst in 'n Uitkomsgebaseerde Onderwysbenadering. Assessering moet so geskied dat leerders in ooreenstemming met hul bereiking van uitkomst gewaardeer kan word. Opsigself is dit 'n baie belangrike en sensitiewe taak. Aangesien dit die kind se persoon raak is dit belangrik dat die tegnieke wat gebruik word om uitkomst te meet, billik en regverdig sal wees. Die verskillende assesseringsmetodes (kyk 5.3.5.5) wat bespreek is, kan met groot vrug in 'n Uitkomsgebaseerde Onderwysbenadering gebruik word. Verskeie elemente van Uitkomsgebaseerde Onderwys word gevind in die verskillende assesserings-



metodes, vanaf die bepaling van die voorafbenodigde uitkomst tot die minimum prestasievlakke wat deur leerders gedemonstreer moet word.

In hierdie afdeling is verskeie subjektiewe en objektiewe metingstegnieke, sowel as die vereistes waaraan metingstegnieke moet voldoen, bespreek. Daar is gepoog om in 'n neutedop die geskiktheid van die onderskeie metingstegnieke te bepaal. Die gevolgtrekking is dat daar nie een enkele beste tegniek is nie, maar dat 'n verskeidenheid van tegnieke geldige en betroubare resultate kan lewer. Omrede leerder-assessering grootliks subjektief van aard is en omdat subjektiwiteit nooit uitgeskakel kan word nie, is dit belangrik dat assesseringsstrategieë so korrek moontlik aangewend sal word. Fontana (1995:24) kom tot die gevolgtrekking dat “... *the value of any form of assessment ultimately depends on its effective implementation and the skills of the people who are using it.*”

Dit is verder belangrik dat die uiteindelijke doel van assessering nie net 'n punt of simbool is nie, maar dat assessering tot beter leer en beter onderwysstrategieë moet lei. Die assessering van leerdervordering in Ekonomie-onderrig vereis meer as die tipiese pen-en-papier-toets. Ekonomie is 'n denkwyse. Daarom is dit belangrik dat daar verder gegaan sal word as net objektiewe meetinstrumente. Data-responsvrae en opsteltipe vrae vereis kritiese sowel as hoër orde kognitiewe denke. Denke wat geweldig belangrik is vir die lewe waarvoor die skool die kind moet voorberei. Die ontwikkeling van 'n komprehensiewe, sistematiese, geldige en betroubare assesseringsstrategie vir Ekonomie vereis kreatiewe en koöperatiewe samewerking van Ekonomie-deskundiges, didaktici en kurrikulumspesialiste. Die ideaal blyk te wees dat assessering integraal deel vorm van die kurrikulum-ontwikkelingsproses (kyk 5.3.5.2). Dit is belangrik om daarop te let dat die mate waartoe subjektiewe en objektiewe metingstegnieke in Ekonomie aangewend word, asook die mate waartoe subjektiewe en objektiewe metingstegnieke op bepaalde kognitiewe vlakke aangewend word, moet ooreenstem met aanvaarde didaktiese praktyke en die voorskrifte soos gestel in die uitkomst wat bereik wil word vir Ekonomie.

Assesseringsinstrumente behoort :

- te fokus op gestelde uitkomste;
- gebruik te word om die kurrikulum, onderrig en leer te verbeter;
- inhoud, vaardighede en begrip te bepaal; en
- regverdig, geldig, betroubaar en so objektief moontlik wees.

Indien bogenoemde bereik kan word kan regverdige assessering van leerders geskied en kan die uiteindelijke doel van assessering bereik word, naamlik die verbetering van onderrig en leer in Ekonomie. Sodoende kan aan die eise van assessering voldoen word en sal assessering bepaal *"...whether and to what degree the content, form-instructions and the integration of form and content were taught for learning (or learned when taught)"* (Craig, 1996:54).

#### **5.4 SAMEVATTING EN VOORUITSKOING**

In hierdie hoofstuk is die didaktiese kriteria vir die onderrig van Ekonomie, soos gesien vanuit 'n Uitkomsgebaseerde Onderwysbenadering, van nader beskou. Eerstens is Uitkomsgebaseerde programontwikkeling bespreek (kyk 5.2). Volgens hierdie beginsel word onderrig sodanig georganiseer dat die uiteindelijke leeruitkomste op die mees doeltreffende manier bereik kan word. Dit moet ingedagte gehou word dat die uiteindelijke doel van Uitkomsgebaseerde Onderwys veronderstel dat alle leerders sukses sal behaal. Onderrig moet dūs so gestruktureer word dat daar vir elke leerder geleentheid (of geleenthede) sal wees waarin hy/sy die vereiste uitkomste kan bereik. 'n Algemene model vir uitkomsgebaseerde programontwikkeling is voorgestel (kyk 5.2.3). Hierdie model omsluit die komponente: uitkomste, kurrikuluminhoud en struktuur, onderrigmetodes, assessering asook leerderplasing en –bevordering. In paragraaf 5.3 is die didaktiese beginsels vir die onderrig van Ekonomie, met spesifieke

verwysing na 'n Uitkomsgebaseerde Onderwysbenadering, bespreek (kyk 5.3.1). Daarna het uitkomst, leerinhoud, onderrigmetodes en assessering as komponente van die onderrig-leerproses in 'n Uitkomsgebaseerde Onderwysbenadering tot die onderrig van Ekonomie, aandag geniet. Hierdie komponente vind aansluiting by die voorgestelde algemene model tot onderrigprogramontwikkeling.

In die opvolgende gedeelte is die sisteemteorie, die kommunikasieteorie, bemeesteringsleer, die Kellerplan, geïndividualiseerde leer en koöperatiewe leer as belangrike ontwikkelings, gegrond op die leerteoretiese beginsels van die Uitkomsgebaseerde Onderwysbenadering tot die onderrig van Ekonomie, bespreek. Die effektiwiteit van hierdie benaderings het ook aandag geniet (kyk 5.3.4.7). Die gevolgtrekking is dat hierdie ontwikkelings 'n groot rol te speel het in die implementering van Uitkomsgebaseerde Onderwys. Elkeen beskik oor besliste voor- en nadele. Deur voort te bou op die voordele van elke benadering, en bewus te wees van die nadele, kan die beste elemente van elke benadering saamgevoeg word tot 'n enkele effektiewe Uitkomsgebaseerde Onderwysbenadering vir die effektiewe onderrig en leer van die vak, Ekonomie.

Die beginpunt van 'n Uitkomsgebaseerde benadering is die uitkoms wat bereik wil word. Hierdie gestelde uitkoms rig en beplan die uiteindelijke verloop van onderrig en leer. Verskillende opsies ten opsigte van onderrigmetodes, onderwysmedia en assesseringstegnieke moet vergelyk word, en die beste alternatief moet gekies en geïmplementeer word. 'n Rigiede, voorskriftelike benadering is beslis nie moontlik nie en ook nie wenslik nie. 'n Uitkomsgebaseerde benadering verleen aan leerder en onderwyser meer vryheid ten opsigte van eie inisiatief en kreatiwiteit wat betref die onderrig- en leerproses. Uitkomstestel onderwysers in staat om die positiewe in hul bestaande onderrigpraktyk te neem en daarop voort te bou. Dit lei ook tot geleenthede waar swakpunte in onderrig geïdentifiseer en aangespreek kan word. Indiensopleiding van onderwysers sal waarskynlik moet geskied, sodat onderrig gelei kan word tot die bereiking van optimale leer- en onderrigaktiwiteite (en gevolglik uitkomst) aangesien onderwysers *"... (are) uncertain about their capacity to introduce new outcomes based educational practices into their classrooms"* (Anon., 1998:18). Die belangrikheid van uitkomst kom duidelik na vore in die

volgende aanhaling van Deming: *"The right time for attention to final outcomes in any production process- including the learning process – is at every step along the way"* (soos aangehaal deur Bonstingl, 1992:66).

Die verantwoordelikheid om van Uitkomsgebaseerde Onderwys 'n sukses te maak rus op die skouers van elke ervare en toegewyde onderwyser. As die leerder as fokuspunt van die onderwysprofessie beskou word, en gesien in die lig dat die leerder (as kliënt) 'n diens (lees onderrig) koop, daag Uitkomsgebaseerde Onderwys elke onderwyser uit om 'n sukses daarvan te maak.

In hoofstuk 6 sal 'n empiriese ondersoek geloods word na die opleiding van Ekonomie-onderwysers en die onderrig van die vak Ekonomie, vanuit 'n Uitkomsgebaseerde Onderwysbenadering.

## HOOFSTUK 6

---

### 6. 'N EMPIRIESE ONDERSOEK NA DIE OPLEIDING VAN EKONOMIE- ONDERWYSERS EN DIE UITKOMSGEBASEERDE ONDERWYS VAN DIE VAK EKONOMIE

#### 6.1 INLEIDING

In hoofstuk 1 is die agtergrond van die navorsing geskets, die probleem van die studie geformuleer en die doel en metode van navorsing kortliks uiteengesit. 'n Skema van die verloop en die hoofstukindeling van die navorsing is verskaf. In die literatuurstudie (hoofstukke 2 tot 5) is sinvolle kriteria vir die onderrig van die vak Ekonomie, vanuit Uitkomsgebaseerde Onderwys, daargestel. Hoofstuk 2 het meer lig gewerp het op die Uitkomsgebaseerde Onderwysmodel, terwyl Hoofstuk 3 die aard en wese van Ekonomie as wetenskap van nader beskou. In hoofstuk 4 is riglyne gestel vir die onderrig van Ekonomie vanuit die leerpsigologie en aandag is geskenk aan die implikasies daarvan vir die leer van die vak Ekonomie ten einde aan die eise van Uitkomsgebaseerde Onderwys te voldoen. In hoofstuk 5 is didaktiese kriteria vir die onderrig van die vak Ekonomie, soos gesien vanuit Uitkomsgebaseerde Onderwys, gestel. Die volgende aspekte is onder die loep geneem, naamlik: (i) didaktiese beginsels, met betrekking tot die stel van leeruitkomste, van toepassing op die Uitkomsgebaseerde Onderwys van Ekonomie; (ii) uitkomste as didaktiese komponent van 'n Uitkomsgebaseerde Onderwysbenadering; (iii) leerinhoud as didaktiese komponent van 'n Uitkomsgebaseerde Onderwysbenadering; (iv) didaktiese metodes vir Uitkomsgebaseerde Onderwys van Ekonomie; (v) die integrering van onderwysmedia vir die onderrig van Ekonomie; en (vi) assesseringstegnieke vir die onderrig van die vak Ekonomie, met verwysing na die verskillende vorme en tegnieke van assessering asook die verband tussen uitkomste en die assessering daarvan.

Aangesien die voorafgaande slegs teoretiese uitgangspunte vir die onderrig van Ekonomie vanuit 'n Uitkomsgebaseerde Onderwysmodel daarstel, is die beginsels,

riglyne en metodes wat voorgestel is, deur middel van 'n gestruktureerde groepvraelys aan die praktyk getoets. Opvolgend is die huidige praktyk van Ekonomie-onderrig aan die hand van die gestelde kriteria geëvalueer. Vervolgens word die empiriese navorsingsprosedure uiteengesit.

## **6.2 METODES VAN STEEKPROEFNEMING**

Vanweë die feit dat die totale populasie meestal nie bestudeer kan word nie, is steekproefneming 'n belangrike aspek van enige navorsingsprojek. Tydens steekproefneming moet rekening gehou word met die doel van die navorsing. Omdat die studiepulasie verteenwoordigend van die teikenpopulasie moet wees, moet daar besin word oor die mees toepaslike en verteenwoordigende wyse van steekproefneming. Die graad van verteenwoordiging van 'n steekproef, en gevolglik, die betroubaarheid van die navorsing, word deur die seleksieproses of steekproefnemingsprosedure, waardeur die steekproefelemente uit die teikenpopulasie verkry word, bepaal (Smit, 1992:84). Volgens Cohen en Manion (1994:87) kan steekproefnemingsmetodes in twee groepe verdeel word, te wete waarskynlikheidsprosedures en nie-waarskynlikheidsprosedures. Dié steekproefnemingsmetodes sal vervolgens bespreek word.

### **6.2.1 Waarskynlikheidsprosedures**

'n Waarskynlikheidsprosedure hou verband met daardie steekproefneming waar 'n steekproef van 'n gegewe grootte, outomaties deur 'n prosedure geselekteer word indien elke element in 'n bepaalde populasie, 'n bekende waarskynlikheid of kans het om in die steekproef opgeneem te word (Cohen & Manion, 1994:87). Die ewekansige steekproefneming, gestratifiseerde ewekansige steekproefneming, sistematiese steekproefneming en tros-steekproefneming is almal waarskynlikheidsmetodes.

#### **6.2.1.1 Ewekansige steekproef**

Die begrip "ewekansigheid" staan sentraal in die proses om 'n verteenwoordigende gedeelte van die teikenpopulasie deur steekproefneming te verkry. Ewekansige

steekproefneming is 'n prosedure waardeur 'n steekproef van 'n bepaalde aantal elemente op sodanige wyse uit die teikenpopulasie getrek word dat elkeen van die verskillende moontlike elemente, wat nog nie in die steekproef opgeneem is nie, dieselfde waarskynlikheid het om in die eersvolgende trekking getrek te word (Cohen & Manion, 1994:87; Huysamen, 1993:40-42; Smit, 1992:84).

#### **6.2.1.2 Gestratifiseerde ewekansige steekproefneming**

Gestratifiseerde ewekansige steekproefneming word deur Smit (1992:85) omskryf as van toepassing, wanneer die universum of studiepopulasie baie ongelyksoortig is met betrekking tot die studieprobleem wat ondersoek word en vooraf ingedeel moet word in 'n aantal nie-oorvleuelende groepe of strata, wat min of meer homogeen is ten opsigte van die betrokke verskynsel wat ondersoek word. Uit elke homogene groepering word 'n aantal eenhede op ewekansige wyse vir ondersoek getrek (vergelyk ook Cohen & Manion, 1994:87; Huysamen, 1993:42). Indien 'n populasie eers op 'n natuurlike wyse ingedeel moet word, of wanneer die dele van die populasie heterogeen is, ten opsigte van die eienskappe wat gemeet moet word, word die gebruik van gestratifiseerde ewekansige steekproefneming aanbeveel (De Wet *et al.*, 1981:114).

#### **6.2.1.3 Sistematiese steekproefneming**

Die sistematiese steekproef dui op 'n steekproefneming waar die aanvanklike keuse van 'n item [ $k$ ] ewekansig gedoen word en die res van die steekproef bepaal word deur die opeenvolgende steekproefverhouding [ $v$ ] van die populasie-elemente 1 tot [ $N$ ]. Die sistematiese steekproef is dan dié elemente met nommers  $k, k + v, k + 2v, \dots, k + (n-1)v$  (Cohen & Manion, 1994:87; Huysamen, 1993:43-44).

#### **6.2.1.4 Trossteekproefneming**

Trossteekproefneming behels die verdeling van die populasie in natuurlike subgroepe of trosse, waarna ( $n$ ) steekproewe ewekansig gekies word. Al die elemente van die gekose trosse vorm nou gesamentlik die trossteekproef. Die aantal trosse wat gekies word, word deur die verlangde steekproefgrootte ( $n$ ), en die

grootte van die individuele trosse bepaal (Cohen & Manion, 1994:88; Huysamen, 1993:44-45).

#### **6.2.1.5 Meerstadium-steekproefneming**

Meerstadium-steekproefneming behels die herhaaldelike uitvoer van een, of die samestelling van twee of meer van die vier metodes soos bespreek in 6.2.1.1 tot 6.2.1.4 (Cohen & Manion, 1994:88). 'n Tipiese voorbeeld van meerstadium-steekproefneming kan die verdeling van die populasie in trosse beteken, waarna 'n steekproef van die trosse gemaak word en daarna 'n ewekansige steekproef van die trossteekproef gemaak word.

#### **6.2.2 Nie-waarskynlikheidsprosedures**

'n Nie-waarskynlikheidsprosedure hou verband met daardie steekproefneming waar steekproefelemente arbitrêr deur die navorser geselekteer word, omrede dié elemente, volgens sy mening, die populasie die beste sal verteenwoordig. Die waarskynlikheid of kans wat elke element het om in die steekproef opgeneem te word, is dus onbekend (Cohen & Manion, 1994:87-88; Huysamen, 1993:45).

##### **6.2.2.1 Geriefsteekproefneming**

Hierdie metode bestaan uit daardie populasie-elemente wat met die grootste gerief deur die navorser ondersoek kan word (Cohen & Manion, 1994:88; Huysamen, 1993:45).

##### **6.2.2.2 Oordeelsteekproefneming (Doelbewuste steekproefneming)**

Hierdie metode van steekproefneming vind toepassing in situasies waar klein steekproewe uit heterogene populasies geneem moet word. Die keuse van steekproefelemente word aan die '*goeie oordeel*' van 'n persoon, wat op hoogte van die betrokke populasiekarakteristieke is, oorgelaat. Die navorser gebruik dus sy/haar ervaring, vindingrykheid en/of vorige navorsingsresultate om doelbewus proefpersone op so 'n wyse te bekom dat die verkreeë steekproef verteenwoordigend



van die relevante populasie sal wees (Cohen & Manion, 1994:89; Huysamen, 1993:46).

#### **6.2.2.3 Kwotasteekproefneming**

Dié metode van steekproefneming kom neer op die vorming van redelike homogene subpopulasies of selle deur gebruikmaking van kontrolekarakteristieke waarvoor sensussyfers vir die populasie beskikbaar is. Die steekproefgroottes of kwotas wat uit elke sel geneem moet word, word gewoonlik eweredig aan die selgroottes gekies. Steekproefelemente word dan op 'n willekeurige wyse deur die navorser versamel, totdat die verlangde kwotas verkry is (Cohen & Manion, 1994:89; Huysamen, 1993:46).

#### **6.2.2.4 Dimensionele steekproefneming**

Dimensionele steekproefneming is 'n verdere verfyning van kwotasteekproefneming. Dit behels die identifisering van 'n verskeidenheid van faktore in 'n populasie en die selektering van ten minste een respondent uit elke kombinasie van faktore (Cohen & Manion, 1994:89).

#### **6.2.2.5 Sneeubalsteekproefneming**

Respondente wat aan die verlangde vereistes voldoen word geselekteer, waarna die geselekteerde respondente ander respondente wat aan dieselfde vereistes voldoen identifiseer, waarna nuwe respondente geselekteer word wat aan die vereistes voldoen (Cohen & Manion, 1994:89; Huysamen, 1993:46).

#### **6.2.3 Keuse van 'n metode van steekproefneming vir die onderhewige ondersoek**

Volgens Huysamen (1993:38) het die navorsingsprobleem altyd op een of ander populasie betrekking. Die populasie omsluit die totale versameling van alle lede waaroor die navorser gevolgtrekkings wil maak (Huysamen, 1993:39). In die geval van hierdie ondersoek is die populasie al die vakfasiliteerders verbonde aan

Distrikskantore in Gauteng asook al die diensdoenende Ekonomie-onderwysers uit alle sekondêre skole en tegniese kolleges onder beheer van die Gauteng Departement van Onderwys (kyk 1.5.2). As gevolg van die grootte van die populasie, is dit gewoonlik prakties en ekonomies onmoontlik om alle lede van die populasie by die navorsing te betrek (kyk 6.2). Die gegewens wat van die steekproef verkry word, word dan beskou as geldig te wees ten opsigte van die populasie. Dié veralgemening van die resultate wat vir 'n steekproef verkry is na die populasie waaruit die navorsingshipotese verkry is, verwys na die populasiegeldigheid (Huysamen, 1993:38). Die mate van populasiegeldigheid wat bereik word, hang uitsluitlik af van die verteenwoordigendheid van die steekproef wat uit die populasie verkry is.

Aangesien daar geen volledige data en/of lysie beskikbaar is wat volledig en akkuraat is vir die populasie wat bestudeer word nie, is daar van 'n doelbewuste steekproefneming gebruik gemaak (kyk 6.2.2.2). Die steekproef het bestaan uit vakfasiliteerders en onderwysers wat Ekonomie Hoër Graad en Standaardgraad antwoordstelsel, gedurende die 1999 Senior Sertifikaateksamen van die Gauteng Departement van Onderwys, nagesien het. Die onderhewige studie is afgestem op die Uitkomsgebaseerde Onderwys van Ekonomie in die Voortgesette-Onderwys-en-Opleidingsbaan (wat grade 10, 11 en 12 van die huidige skoolstelsel verteenwoordig). Die steekproef is dus verteenwoordigend van die populasie en voldoen gevolglik aan die vereiste van populasiegeldigheid. Geldige veralgemenings en gevolgtrekkings kan dus uit die navorsingsresultate wat verkry is, gemaak word.

## **6.3 DIE ONTWERP VAN 'N MEETINSTRUMENT (VRAELYS) VIR DIE NAVORSING**

### **6.3.1 Die aard van meting**

Volgens Huysamen (1993:114) behels meting die toekenning van getalle, volgens vaste reëls, aan objekte om verskille in een of ander eienskap te reflekteer. Nominale meting gebruik getalle om tussen individue te onderskei ten opsigte van die eienskap wat gemeet word (die getal 2 is verskillend van die getal 1). By ordinale meting reflekteer die toegekende getalle nie slegs verskille tussen individue ten

opsigte van die gemete veranderlike nie, maar ook rangorde (die getal 2 is belangriker as die getal 1). Intervalmeting gebruik die eienskap van gelyke verskille tussen opeenvolgende hoër getalle (die verskil tussen die getalle 1 en 2 is net so groot soos die verskil tussen getalle 3 en 4, getal 2 is egter nie dubbel getal 1 nie). Verhoudingsmeting maak gebruik van 'n vaste en absolute nulpunt. Die verhoudings tussen die getalle wat op hierdie metingsvlak toegeken word kan sinvol geïnterpreteer word (die verskil tussen die getalle 1 en 2 is net so groot soos die verskil tussen getalle 2 en 3 en getalle 3 en 4, getal 2 is egter dubbel getal 1 en getal 4 is dubbel getal 2).

### **6.3.2 Meetinstrumente**

Huysamen (1993:127-142) identifiseer die volgende meetinstrumente wat gebruik kan word ten einde verlangde inligting te verkry:

#### **6.3.2.1 Gestandaardiseerde toetse**

Gestandaardiseerde toetse dui op 'n versameling take waarvan die inhoud, toepassing en nasien van die verkrygte reponse, dieselfde is ongeag wie dit toepas, op wie dit afgeneem word en wie dit nasien.

#### **6.3.2.2 Houdingskale**

'n Houding word beskou as 'n ingesteldheid teenoor 'n bepaalde aangeleentheid. Vier verskillende tipes houdingskale wat almal saamgestel word uit versamelings items wat veronderstel is om verskillende houdings teenoor houdingsobjekte te weerspieël, word gevind. Hierdie houdingskale berus op verskillende aannames oor die verband tussen die houding van die individue en hul response op die items. Die vier houdingskale is kortliks (vergelyk ook Loubser & Gilmour, 1991:6; Erasmus, 1994:55-57):

- **Gesommeerde of Likertskale**

bestaan uit 'n versameling stellings oor die houdingsobjek. Ten opsigte van elke stelling moet proefpersone aandui tot watter mate hulle met die stelling saamstem of verskil, bv.

|                  |           |          |         |                |
|------------------|-----------|----------|---------|----------------|
| 1                | 2         | 3        | 4       | 5              |
| stem beslis saam | stem saam | om't ewe | verskil | verskil beslis |

Vir die doel van die onderhewige studie sal daar van 'n vierpunt Likertskaal gebruik gemaak word ten einde die houding van respondente teenoor bepaalde stellings en/of situasies te bepaal naamlik:

|          |              |               |               |
|----------|--------------|---------------|---------------|
| 1        | 2            | 3             | 4             |
| Geensins | Mindere mate | Redelike mate | In totaliteit |

- **Guttman-skale**

bestaan uit items wat hiërargies volgens graad van positiwiteit teenoor die houdingsobjek, geplaas word. Indien die proefpersoon met een item saamstem, moet hy ook met 'n ander item wat meer positief is, saamstem.

- **Thurstone-skale**

verteenwoordig skynbaar gelyke intervalle waar respondente ten opsigte van elke item aantoon of hulle daarmee saamstem of verskil.

- **Die Semantiese Differensiaalskaal**

bestaan uit items waarvan die twee eindpunte van die sewe-puntskaal, teenoorgestelde byvoeglike naamwoorde verteenwoordig, bv. moreel en immoreel, terwyl die middelste punt neutraal is, bv. nóg moreel nóg immoreel.

### 6.3.2.3 Opnamevraelyste

Volgens Huysamen (1993:132) kan opnamevraelyste gebruik word om navorsingsinligting, waaronder biografiese besonderhede, tipiese gedrag, menings,

beskouings, houdings en oortuigings te bekom. Die posvraelys, die onderhoudskedule en die groepvraelys as ondersoekmetodes word in 6.3.3 bespreek.

#### **6.3.2.4 Beoordelingskale**

In die geval van beoordelingskale beoordeel 'n beoordelaar die gedrag van proefpersone. Hierdie beoordelingskale kan op verskillende wyses aangebied word op 'n versameling items, wat elk 'n kontinuum van skaalpunte (bv. baie goed tot baie swak) behels. Die beoordelaar plaas elke proefpersoon op elk van die items sodat die plasing die proefpersoon se posisie ten opsigte van die betrokke item weerspieël (Huysamen, 1993:138).

#### **6.3.2.5 Onopsigtelike meting**

Onopsigtelike meting behels die bepaling van gedrag of houdings deur byvoorbeeld van persoonlike dokumente en massamediamateriaal, amptelike statistieke en argiefbronne en ander nie-personale inligtingsbronne gebruik te maak (Huysamen, 1993:140-142).

Voordat die meetinstrument wat vir dié navorsing gebruik is bespreek word, word enkele ondersoekmetodes eers van nader beskou.

### **6.3.3 Geskikte metodes om empiriese data in te samel**

Volgens Steyn *et al.*, (1984:6-7) word ingesamelde inligting verdeel in kwantitatiewe data en kwalitatiewe data. Data is kwantitatief van aard indien enige kenmerk of karakteristiek van 'n entiteit meetbaar is op 'n numeriese skaal. Data word as diskreet-kwantitatief getipeer indien waarnemings van 'n bepaalde kenmerk slegs vaste geïsoleerde waardes kan aanneem. Indien die inligting oor 'n kenmerk alle moontlike waardes binne 'n bepaalde logiese interval kan aanneem, word hierdie gegewens kontinu-kwantitatiewe data, genoem. Indien enige kenmerk of karakteristiek van 'n entiteit nie op 'n numeriese skaal meetbaar is nie, word dit kwalitatiewe data genoem. Indien daar 'n definitiewe orde in die kategorieë bestaan,

staan dié data as ordinaal-kwalitatief bekend. Indien daar geen orde in die kategorieë bestaan nie, staan die data as nominaal-kwalitatief bekend.

In die praktyk bestaan verskeie metodes waarop meetinstrumente op steekproefpersone toegepas kan word ten einde data in te samel. Volgens Huysamen (1993:143) kan data ingesamel word deur regstreekse, stelselmatige waarneming of deur 'n opname. In 'n opname kan die gegewens op verskillende maniere met behulp van 'n vooraf-opgestelde, gestruktureerde vraelys, ingesamel word. Die keuse van data-insamelingsmetode word, volgens Huysamen (1993:143), deur die volgende aspekte beïnvloed:

- die koste en gerief daaraan verbonde;
- beheer oor die voltooiing van die vraelyste en die gevolglike kwaliteit van die verkreeë antwoorde;
- die mate van anonimiteit wat die metode toelaat en die gevolglike eerlikheid wat dit bevorder; en
- die responskoers.

Die posvraelys, die onderhoudskedule of die groepvraelys as ondersoekmetodes word in empiriese navorsing gebruik om inligting rakende onderwysaangeleenthede in te samel en houdings en opinies rakende heersende onderwystoestande en -praktyke te toets (vergelyk Erasmus, 1994:49-50; Mouton, 1984:9; Schnetler & Botha, 1988:1; Steenekamp, 1984:2). Tuckman (1988:213) wys daarop dat vraelyste en onderhoude dit moontlik maak om te bepaal wat 'n persoon weet (kennis of inligting); wat 'n persoon verkies (waardes en voorkeure) en wat 'n persoon dink (houdings en oortuigings). Vervolgens sal die posvraelys, die onderhoud en die groepvraelys as metodes van navorsing belig word, waarna die keuse van die meetinstrument wat in die onderhewige studie gebruik is, verduidelik word.

### **6.3.3.1 Die posvraelys as ondersoekmetode**

#### **(a) Begripsomskrywing**

Die posvraelys kan omskryf word as 'n vraelys wat per pos aan respondente gestuur word ten einde response ten opsigte van bepaalde vrae te bekom. Die vraelys dien dan as enigste vorm van kommunikasiekanaal tussen die navorser en die respondent en kan as 'n formele "onderhoud" beskou word.

Volgens Wolf (1988a:479) is die vraelys as meetinstrument op drie aannames gebaseer, naamlik dat die respondent;

- geletterd is en gevolglik die vrae of items kan lees en verstaan;
- oor die nodige informasie beskik ten einde die vrae of items te beantwoord; en
- gewillig is om die vrae of items eerlik te beantwoord.

Cohen en Manion (1994:94) beskou die posvraelys as die beste vorm van ondersoek vir die onderwys aangesien die posvraelys, na hulle mening, die aannames soos gestel deur Wolf, die beste beantwoord (vergelyk ook Sidhu, 1984:131; Smit, 1988:58-59; Walker, 1985:91). Dié aannames kan verder aangespreek word deur te verseker dat die steekproef verteenwoordigend is van die populasie wat bestudeer word en deur die anonimiteit van respondente te verseker.

#### **(b) Voordele van die gebruik van die posvraelys as ondersoekmetode**

Enkele van die voordele wat die gebruik van die posvraelys as ondersoekmetode inhou (vergelyk Huysamen, 1993: 153-156; Cohen & Manion, 1994: 95-101; Sidhu, 1984:138-139; Smit, 1988:59-62; Smit, 1992:86; Walker, 1985:48-51) is:

- dit is relatief goedkoop omdat kostes slegs beplanning, loodswerk, drukwerk, adressering, posgeld en selfgeadresseerde koeverte insluit;
- 'n groot hoeveelheid inligting kan binne 'n relatief kort tydsbestek ingesamel word;
- al die respondente ontvang dieselfde vraelys en word aan dieselfde stimuli blootgestel;
- 'n meer objektiewe mening kan ingewin word indien die vraagsteller nie teenwoordig is nie;
- ontledingsprosedures kan deur behoorlike strukturering van die vraelys vergemaklik word;
- die anonimiteit van die respondente bevorder eerlike, reguit antwoorde;
- die tipe vraelys verleen vryheid aan die respondent omrede hulle self kan besluit of hulle die vraelys gaan invul, wanneer hulle die vraelys gaan invul en hoeveel tyd hulle aan die invul van die vraelys gaan afstaan; en
- die posvraelys maak dit vir respondente wat oor 'n wye geografiese gebied versprei is moontlik om by die navorsing betrek te word.

**(c) Nadele van die gebruik van die posvraelys as ondersoekmetode**

Enkele nadele wat eie is aan die gebruik van die posvraelys as ondersoekmetode is (vergelyk Huysamen, 1993: 153-156; Cohen & Manion, 1994:95-101; Sidhu, 1984:139-140; Smit, 1988:59-62; Smit, 1992:86; Valliamy *et al.*, 1990:12,154; Walker, 1985:48-51) :

- die behoorlike ontwerp van die vraelys vereis baie tyd;



- ongeletterde persone kan nie by hierdie metode van navorsing betrek word nie;
- die voltooiing van die vraelys kan deur een respondent aan 'n ander gedelegeer word of so nie kan vrae met ander respondente bespreek word wat meebring dat die respons nie noodwendig die respondent se eie opinie verteenwoordig nie;
- swak terugvoering word dikwels ondervind wat die grootte van die steekproef in gedrang bring deurdat opvolgvraelyste soms vereis word;
- die inhoud van die vraelyste word nie noodwendig altyd op dieselfde wyse deur alle respondente vertolk nie;
- die invul van vraelyste en vorms het vandag so 'n integrale deel van die moderne mens se dagtaak geword dat daar 'n mate van negatiewe daarteenoor begin ontwikkel, die sogenaamde vraelysbesoedeling;
- posvraelyste word sover moontlik gestruktureer wat aanleiding gee tot die onbuigsaamheid van vraelyste;
- die gebruik van posvraelyste lei tot onpersoonlike kontak tussen navorser en respondent;
- respondente is nie altyd gemotiveerd om inligting sonder enige voorbehoud te verstrek nie; en
- name en adresse van respondente moet bekend en reserwêre wees.

### **6.3.3.2 Die onderhoudskedule as ondersoekmetode**

#### **(a) Omskrywing van die begrip onderhoudskedule**

Die onderhoudskedule is in wese 'n vraelys wat gedurende 'n persoonlike onderhoud deur die ondersoeker self voltooi word met die spesifieke doel om bepaalde data deur middel van die gesproke woord te kry. Die onderhoud dui dus op tweerigting-kommunikasie wat die uitruil van idees en inligting behels. Die belangrikste verskille tussen die onderhoudskedule en die posvraelys is daarin geleë dat eersgenoemde deur 'n onderhoudvoerder en laasgenoemde deur 'n respondent voltooi word, en dat die vraelys 'n indirekte metode van dataverkryging is en die onderhoud 'n direkte metode. Sommige skrywers verwys na die onderhoud as 'n mondelinge vraelys (vergelyk Huysamen, 1993:148-153; Cohen & Manion, 1994; Sidhu, 1984:145; Smit 1988:66-67; Walker, 1985:90).

#### **(b) Voordele van die gebruik van die onderhoudskedule as ondersoekmetode**

Die vernaamste voordele van die persoonlike onderhoud word soos volg saamgevat (vergelyk Huysamen, 1993:148-153 & 274-275; Sidhu, 1984:155-156; Smit, 1988:67-69; Smit, 1992:87; Walker, 1985:56-59):

- die verwerking van data is relatief maklik aangesien response maklik gekategoriseer kan word;
- respondente reageer gewoonlik meer spontaan in mondelinge onderhoude as in skriftelike response;
- die onderhoudvoerder kan aan die respondent meer terugvoer gee as in 'n vraelys;
- hoë vraelysopbrengs word verseker aangesien persoonlike kontak gemaak word;

- respondente kan hulle antwoorde in hul eie woorde formuleer en kwalifiseer;
- fisiese voorkoms en versorging van die vraelyste is nie so deurslaggewend by onderhoudskedules nie;
- die navorser is bewus van hoe die respondent se emosies verband hou met sekere items in die vraelys;
- anders as by die posvraelys vind kommunikasie by die onderhoudskedule verbaal plaas en is dit gevolglik nie nodig dat die respondent geletterd hoef te wees nie;
- die kontak tussen navorser en respondent is meer persoonlik van aard;
- die onderhoudskedule is meer buigsaam as die posvraelys en kan aangepas word na omstandighede reeds genoem; en
- identifiserende besonderhede van respondente is nie vooraf nodig nie.

**(c) Nadele van die gebruik van die onderhoudskedule as ondersoekmetode**

Afgesien van die voordele is daar ook enkele nadele by die persoonlike onderhoud geïdentifiseer (vergelyk Huysamen, 1993:148-153 & 281-284; Sidhu, 1984:156-157; Smit, 1988:69-75; Smit, 1992:87; Walker, 1985:56-59):

- die metode is dikwels onprakties en onekonomies;
- besondere vaardigheid in onderhoudvoering word vereis;
- respondente het minder vryheid ten opsigte van die tyd, plek en tempo van onderhoude;

- die onderhoudvoerder is gebonde aan tyd waarin die veldwerk afgehandel kan word, byvoorbeeld kantoorure;
- die hoë koste van onderhoude asook die tydsbeperking en praktiese probleme soos werwing en opleiding van onderhoudvoerders en die koste en tyd daaraan verbonde, het gewoonlik tot gevolg dat dit nie moontlik is om 'n volkome ewekansige steekproef te trek nie, gevolglik word steekproefpunte in trosse saamgegroepeer wat kan lei tot die eensydigheid van response en beperkte geografiese dekking;
- respondente ontvang nie 'n heterogene stimulus nie; en
- 'n weldeurdragte kontrolestelsel is nodig om te verseker dat die onderhoudvoerder wel die onderhoude voer en volgens die instruksies handel.
- Daar moet oor die volgende aspekte kontrole uitgeoefen word:
  - kontrole oor die steekproef;
  - kontrole oor die onderhoud;
  - kontrole oor onderhoudvoerdergedrag;
  - kontrole oor spoed; en
  - kontrole oor terugvoering.

### **6.3.3.3 Die groepvraelys as ondersoekmetode**

#### **(a) Omskrywing van die begrip groepvraelys**

Die groepvraelys is in wese 'n kombinasie van die onderhoudskedule en die posvraelys. Dit word soos die posvraelys deur die respondent self ingevul, maar soos in die geval van die onderhoud, is die navorser teenwoordig en kan toeligting gegee word (Huysamen, 1993:155; Smit, 1988:75).

**(b) Voordele van die gebruik van die groepvraelys as ondersoekmetode**

Die vernaamste voordele van die groepvraelys word soos volg saamgevat (Huysamen, 1993:155-156; Smit, 1988:67-69):

- eenheidskoste per vraelys word laer indien respondente in redelike groot groepe saamgetrek kan word;
- verwerking is relatief maklik deurdat die vraelys grootliks uit gestruktureerde vrae bestaan;
- verduidelikings kan, waar nodig, gegee word;
- vanweë die fisiese teenwoordigheid van beide navorser en respondent is die kontak baie meer persoonlik van aard;
- responskoers is hoog;
- identifiserende besonderhede rakende respondente is nie vooraf nodig nie;
- baie respondente kan binne 'n relatief kort tyd betrek word;
- geografiese dekking is meestal beter as by individuele onderhoude, maar kleiner as by posvraelyste;
- alhoewel die navorser fisies teenwoordig is en daar gevolglik sprake van onderhoudvoerdereffekte is, is die invloed hiervan meer globaal en is die belangrikste stimulus steeds die vraelys; en
- anonimiteit van respondente.

### **(c) Nadele van die gebruik van die groepvraelys as ondersoekmetode**

Die volgende word as nadele met die gebruik van die groepvraelys as ondersoekmetode geïdentifiseer (Huysamen, 1993:155-156; Smit, 1988:78-80):

- omdat die vraelys die primêre kommunikasiekanaal verteenwoordig, moet baie aandag aan die opstel en versorging van die vraelys gegee word;
- afhangende van die verspreiding van die universum, kan verteenwoordigendheid en gevolglik veralgemeningsmoontlikhede probleme lewer;
- gebrekkige kontrole ten opsigte van die korrektheid van response;
- praktiese probleme as gevolg van die groepopset en formaat van die vraelys, bv; vertroulikheid, bespreking van vrae en groepsdruk;
- as gevolg van die feit dat die vraelys hoofsaaklik uit gestruktureerde vrae bestaan, is die vraelys relatief onbuigsaam en kan die respondent nie sy antwoorde self formuleer of kwalifiseer nie; en
- respondente is gebonde ten opsigte van die plek en tyd van die afspraak soos deur die navorser gereël.

#### **6.3.4 Die keuse van 'n meetinstrument**

Na oorweging van die voordele en nadele van die ondersoekmetodes soos bespreek, is die groepvraelys as die beste ondersoekmetode vir die navorsingsprobleem geïdentifiseer.

Die volgende redes het as oorweging gedien by die keuse van die groepvraelys as ondersoekmetode :

- antwoorde op vrae kan maklik met behulp van 'n rekenaar verwerk word;
- tyd word bespaar aangesien verskeie persone gelyktydig response op vraelyste lewer;
- 'n wye terrein van navorsing kan met behulp van verskeie vrae tydens die ondersoek gedek word;
- koste word bespaar aangesien dit nie nodig is om die verskillende skole en distrikskantore te besoek nie;
- dit is moontlik om 'n baie groot studiepopulasie met die groepvraelys te betrek; en
- enige onduidelikhede rondom aspekte soos instruksies en begrippe kan met behulp van die fasiliteerder uitgeskakel word;

Aangesien die studiepopulasie uit diensdoenende onderwysers, wat Ekonomie in skole en tegniese kolleges onder beheer van die Gauteng Departement van Onderwys aanbied, asook vakfasiliteerders verbonde aan Distrikskantore, bestaan, en dus 'n bepaalde homogene belangegroep vorm, is geen noemenswaardige probleme in die voltooiing van die vraelys voorsien nie.

### **6.3.5 Uitgangspunte gebruik in die konstruksie van die vraelys vir hierdie navorsing**

Die sukses, geldigheid en betroubaarheid van vraelysondersoeke hang grootliks af van die doeltreffende konstruksie en samestelling van vrae. Net so kan aanvaar word dat die gehalte van die ondersoekresultate wat verkry word, sal afhang van die gehalte van die vraelys wat vir die ondersoek gebruik word.

Pietersen (1988:86) stel die volgende kriteria vir goeie vraelyskonstruksie (vergelyk ook Huysamen, 1993:132-137; Loubser & Gilmour, 1991:5; Sidhu, 1984:133-134; Steenekamp, 1984:36-39):

- die vrae in die vraelys moet so gestruktureer word dat slegs een antwoord verstrek kan word;
- alle vrae moet duidelik geformuleer word sodat dit slegs oor een aspek op 'n keer handel;
- in die bewoording van die vraelys moet spesifiek aandag gegee word aan die tipiese opvoedkundige woordgebruik waarmee die onderwyser vertrouwd behoort te wees;
- dubbelsinnige, leidende en voorveronderstellende vrae moet vermy word;
- die vrae moet so kort as moontlik gestel word om dit maklik verstaanbaar vir die respondent te maak;
- om te voorkom dat 'n betrokke vraag of item nie beïnvloed word deur die inhoud van die voorafgaande vrae nie, of dat vorige vrae nie 'n bepaalde responsingesteldheid of verwagting, wat antwoorde op 'n betrokke vraag kan beïnvloed, skep nie, moet daar deeglik oor die volgorde van vrae op die vraelys besin word;
- in die vraelys moet daar voorsiening gemaak word vir genoegsame spasiëring van items sodat die items maklik van mekaar onderskei kan word;
- die vraelys moet so kort as moontlik saamgestel word deur streng by die ondersoekdoelwitte te hou;



- die papier wat gebruik word, moet duursaam genoeg wees om hantering tydens voltooiing deur respondente te kan deurstaan;
- die vraelys moet so gestruktureer word dat die kwantifisering van response maklik gemaak kan word;
- duidelike instruksies op die vraelys moet riglyne bied van dit wat van die respondente verlang word;
- meer prominente lettertipes moet in die geval van instruksies en skaalankerbeskrywings gebruik word;
- die vertroulikheid van die hantering van die response moet gewaarborg word deurdat die name van skole en die name van respondente nie op die vraelys vermeld word nie;

Hierdie kriteria is in ag geneem by die ontwerp van die meetinstrument vir hierdie navorsing.

### **6.3.6 Die ontwerp van vrae vir die vraelys**

Verskeie vorme van vrae en responsmetodes word algemeen in posvraelyste, onderhoudskedules en groepvraelyste gebruik. Die eerste afdeling van hierdie gedeelte handel oor bepaalde vraagvorme en die tweede gedeelte oor responsmetodes.

#### **6.3.6.1 Vraagvorme**

Tuckman (1988:214-216) sowel as Cohen en Manion (1994:278) onderskei tussen die volgende vorme van vraagstelling :

**(a) Direkte versus indirekte vraagvorme**

Die verskil tussen direkte en indirekte vraagvorme is geleë in die duidelikheid waarmee 'n vraag bepaalde informasie vereis.

**(b) Spesifieke versus nie-spesifieke vrae**

Spesifieke vrae fokus op 'n bepaalde onderwerp, persoon, houding, oortuiging of idee, terwyl die nie-spesifieke vraagvorm meer klem op die algemene lê.

**(c) Feit versus opinie**

'n Vraag kan sodanig gestel word dat die respondent 'n bepaalde feit as respons moet weergee, of 'n vraag kan sodanig gestel word dat die respondent 'n opinie rakende 'n bepaalde saak moet stel.

**(d) Vraag versus stelling**

Die verskil tussen 'n vraag en 'n stelling is daarin geleë dat die respondent 'n bepaalde antwoord as respons op 'n vraag moet gee, terwyl die respondent by 'n stelling óf aandui of hy/sy saamstem al dan nie óf aandui of die stelling waar/onwaar is.

**(e) Voorafbepaalde versus respons-sleutelvrae**

Sommige vraelyste of onderhoude vereis dat alle vrae beantwoord word. Ander word so opgestel dat bepaalde opvolgende vrae nie beantwoord hoef te word nie, afhangend van die antwoord van die sleutelvraag.

**6.3.6.2 Responsmetodes**

Nie alleen is daar 'n wye verskeidenheid van wyses waarop vrae gestel kan word nie, maar bestaan daar ook 'n ryke verskeidenheid van wyses waarop vrae

beantwoord kan word (responsmetodes). Vervolgens word enkele responsmetodes bespreek.

Smit (1992:20) en Erasmus (1994:53) verwys na twee hoofsoorte vrae wat in vraelyste onderskei kan word (vergelyk ook Loubser & Gilmour, 1991:4; Cohen & Manion, 1994:279-281; Tuckman, 1988:216), naamlik :

- **Gestruktureerde (geslote) vrae** - waar die respondent gelei of versoek word om 'n antwoord op gestelde alternatiewe te verskaf; en
- **Ongestruktureerde (oop) vrae** - waar die respondent aangemoedig word om vrylik oor die onderwerp response te lewer op watter wyse hy/sy verkies.

Daar bestaan tans nog geen eensgesindheid onder navorsers oor hoe gestruktureerd 'n doeltreffende vraelys moet wees nie. Die ontwerp van die items word grootliks bepaal deur veral die oogmerke van die navorser, dit wil sê wat die navorser wil meet en die mate waarin die gekose struktuur die verlangde inligting sal verskaf (Steenekamp, 1984:20). 'n Kombinasie van geslote en oop vrae word aanbeveel sodat die voordele van beide benut, en die nadele van elk verminder kan word. Die algemene riglyn is dat daar voorkeur aan gestruktureerde vrae verleen moet word en wel om die volgende redes (Smit, 1992:91):

- ongestruktureerde vrae neem heelwat ruimte op die vraelys in beslag aangesien genoegsame voorskrifte vir geskrewe kommentaar voorsien moet word;
- ongestruktureerde vrae lok dikwels 'n laer responskoers as ander vrae uit en is veral moeilik om te verwerk; en
- ongestruktureerde vrae is dikwels maklik om te stel, maar moeilik om te beantwoord en te verwerk.

- gestruktureerde vrae is maklik om toe te pas aangesien dit vooraf gekodeer kan word ten einde kwantifisering daarvan te vergemaklik;
- meer vrae per geskrewe vraelys oor 'n groter verskeidenheid onderwerpe kan met gestruktureerde meervoudige keusevrae hanteer word;

Met bogenoemde oorwegings in gedagte en in die lig van die besondere doelstellings van hierdie navorsing, is besluit om hierdie vraelys hoofsaaklik uit gestruktureerde vrae saam te stel. Die volgende tipes vrae is in die vraelys gebruik:

#### **(a) Die digotome vraag**

Die geforseerde keusevorm of sogenaamde digotome vraag - items of vrae wat "waar/vals; ja/nee; reg/verkeerd" gemerk word (Nel *et al.*, 1988:237; Lord & Stocking, 1988:269) - word dikwels gebruik vir (i) vrae wat oor feite handel (Smit, 1992:91) en (ii) vrae waarin die gedrag of houding van 'n respondent jeens 'n spesifieke situasie of onderwerp gepeil word (Steenekamp, 1984:21). Die tipe vraag offer slegs twee response (Tuckman, 1988:255; Loubser & Gilmour, 1991:6).

#### **(b) Die meervoudige keusevraag**

'n Gegradeerde reeks respons-alternatiewe word deur middel van hierdie soort vraag aan respondente voorgelê sodat die respondent hieruit 'n keuse kan uitoefen (Mulder, 1989:191). Nel *et al.* (1988:237) onderskei tussen multikeusevrae met enkel response en multikeusevrae met meervoudige response (vergelyk ook Loubser & Gilmour, 1991:6).

#### **(c) Die geskaleerde vraag**

Anderson (1988:423), Masters (1988:294) en Wolf (1988b:496) rapporteer dat hierdie tipe vraag gebruik kan word om houdings of die persoonlikheid van respondente te meet. Hierdie vraag is so ontwerp dat die respondent sy antwoord verstrek deur 'n sekere punt op 'n skaal af te merk (Nel *et al.* 1988:239) en sodoende 'n bepaalde verwantskap tussen die verhouding van objekte (data en getalle) vestig (Loubser & Gilmour, 1991:7; Defays, 1988:316; Dum-Rankin, 1988:307). Die lengte

van die skaal sal afhang van die aard van die inligting wat ingesamel moet word (Tuckman, 1988:218). Verder kan 'n skaal met gelyke of ongelyke inkremente gebruik word. Molenaar (1982:74) rapporteer dat vyf tot sewe die nodige en die optimum skaalpunte is indien 'n akkurate maatstaf vir individuele gedrag benodig word. Indien die klem op gemiddelde tellings val is twee tot drie punte voldoende (Steenekamp, 1984:31).

Vir die doel van die onderhewige studie is 'n vierpunt Likertskaal gebruik (kyk 6.3.2.2). Die vierpunt skaal word gebruik ten einde 'n aanduiding van die houding van respondente af te dwing en neutraliteit te beperk.

#### **(d) Die biografiese vraag**

Volgens Schnetler en Botha (1988:1) is biografiese vrae 'n belangrike komponent wat by elke soort vraelys tuis behoort. Biografiese vrae verskaf inligting rakende die respondent se agtergrond, verklaar data, dien as onafhanklike veranderlikes en evalueer die steekproefrealisasie.

Aangesien die studie van 'n doelbewuste steekproefneming gebruik maak, word biografiese vrae ingesluit ten einde die veralgemening van die ingesamelde data te verifieer. Volgens Huysamen (1993:46) is die probleem van doelbewuste steekproewe dat dit onmoontlik is om te oordeel in watter mate die steekproef verteenwoordigend van die relevante populasie is. Indien die ingesamelde data, verkry uit die steekproef, toon dat die respondente verteenwoordigend is van die populasie (kyk 6.2.3), kan geldige afleidings en gevolgtrekkings gemaak word.

#### **(e) Die voorkeurskaalvraag**

Waar die respondent met 'n aantal stellings gekonfronteer word en versoek word om dié stellings in terme van 'n spesifieke kriterium (bv. vanaf mees belangrike tot minste belangrik) te rangskik (Loubser & Gilmour, 1991:6-7). Volgens Tuckman (1988:220) sal die navorser ordinaal geordende resultate verkry.

#### **(f) Die ongestruktureerde (oop) vraag**

Dié tipe vraag is in die vraelys ingesluit aangesien daar response ontlok wou word waarvoor daar nie voorsiening in die vraelys gemaak is nie.

### 6.3.6.3 Oorwegings wat in ag geneem moet word by die seleksie van vrae en wyses van responslewering

Volgens Tuckman (1988:226-227) moet die volgende oorwegings in gedagte gehou word by die seleksie van vrae en wyses van responslewering :

- aard van die data wat vir analisering benodig word;
- respons buigsaamheid;
- tyd benodig om respons te voltooi;
- potensiële responsbevooroordeling; en
- aard van data-ontleding.

Tabel 6.1 gee 'n opsomming van die aspekte wat in ag geneem moet word by die seleksie van vrae en wyses van responslewering (vergelyk Cohen & Manion, 1994:285; Keats, 1988:254; Tuckman, 1988:227).

**Tabel 6.1**  
**Aspekte wat in ag geneem moet word by die seleksie van vrae en wyses van responslewering (Cohen & Manion, 1994:285)**

| TIPE VRAAG             | TIPE DATA                             | HOOF VOORDEEL                                | HOOF NADEEL                              |
|------------------------|---------------------------------------|----------------------------------------------|------------------------------------------|
| Digotome vraag         | Nominaal<br>Interval indien gesommeer | Respons en ontleding is eenvoudig            | Verskaf data en keuses                   |
| Meervoudige keusevraag | Nominaal                              | Respons en ontleding is eenvoudig            | Moeilik om voldoende afleiers te kry     |
| Geskaleerde vraag      | Interval                              | Respons is eenvoudig                         | Tydsaam; respons kan bevooroordeeld wees |
| Oop vraag              | Nominaal                              | Groter respons buigsaamheid                  | Ontleding is moeilik                     |
| Voorkeurskaal          | Ordinaal                              | Ontleding eenvoudig en vereis diskriminering | Moeilik om te voltooi                    |

## **6.4 DIE EKSPERIMENTELE ONTWERP VAN DIE NAVORSING**

### **6.4.1 Die omskrywing van die studie- en teikenpopulasie**

Die teikenpopulasie vir die omvang van hierdie studie is beperk tot diensdoenende onderwysers wat Ekonomie in skole en tegniese kolleges onder beheer van die Gauteng Departement van Onderwys aanbied, asook vakfasiliteerders verbonde aan Distrikskantore en in diens van die Gauteng Departement van Onderwys. Hierdie onderwysers en vakfasiliteerders verteenwoordig al die vakfasiliteerders verbonde aan Distrikskantore in Gauteng asook die totale populasie van Ekonomie-onderwysers uit alle sekondêre skole en tegniese kolleges onder beheer van die Gauteng Departement van Onderwys (n=250).

'n Studiepopulasie van twee honderd en vyftig (n=250) diensdoenende onderwysers by skole onder beheer van die Gauteng Departement van Onderwys wat die vak Ekonomie onderrig is volgens die doelbewuste steekproefwyse geselekteer. Die doelbewuste steekproef is vir die bepaling van die studiepulasie gebruik ter wille van praktiese redes (kyk 6.2.3).

### **6.4.2 Die navorsingsprosedure**

Nadat 'n konsepvraelys opgestel is, is dit aan 'n vooronderzoek (loodsstudie) onderwerp om seker te maak dat die meetinstrument doeltreffend en betroubaar funksioneer. Steenkamp (1984:42) wys daarop dat loodsstudies benut word om aandag aan die formulering en seleksie van vrae, kategorisering van ongestruktureerde vrae, sifting van meningsitems of -stellings, die bepaling van intervale, lengte van die vraelys of duur van die onderhoud en beoogde verwerking te gee. Hierdie aspekte wat onder andere deur Mulder (1989:192), Oppenheim (1966:25-30), Tuckman (1988:233-237), Loubser en Gilmour (1991:8) sowel as Erasmus (1994:58-59) genoem word, is almal relevant tot die uiteindelijke suksesvolle verloop van die navorsing.

Vir hierdie doel is die konsepvraelys op twintig (20) diensdoenende onderwysers by skole onder beheer van die Gauteng Departement van Onderwys in die Wes-Rand

(Noordstreek - Distrik N5), wat die vak Ekonomie onderrig, asook vier (4) vakfasiliteerders in die Sentraalstreek – Distrik C5 en Noordstreek Distrik N5) toegepas. Hierdie respondente is versoek om moontlike probleme ten opsigte van die vraelyskonstruksie te identifiseer en voorstelle vir die verbetering daarvan te doen. Enkele kleiner probleme is met behulp van die vooronderzoek geïdentifiseer en reggestel. Die finale vraelys is hierna saamgestel (vergelyk Bylae A). Die finale vraelys is gedurende die nasiensessie van Ekonomie Hoër Graad en Standaardgraad gedurende November 1999 voltooi deur nasieners vir Ekonomie in die drie nasiensentra, naamlik Noordstreek (Pretoria), Sentraalstreek (Boksburg) en Suidstreek (Alberton).

## 6.5 SAMEVATTING EN ANALISE VAN DIE INGESAMELDE DATA

### 6.5.1 Responskoers

'n Totaal van 250 vraelyste is uitgedeel waarvan 238 terug ontvang is. Agt van hierdie vraelyste was om verskeie redes (bv. onvolledig ingevul) onbruikbaar. Twee honderd en dertig vraelyste se inligting kon gebruik word vir ontleding. Die responskoers (92,00%) op die groepvraelys was baie goed. Geldige en verantwoordbare afleidings kon dus uit die navorsing gedoen word.

**Tabel 6.2**  
**Responskoers op groepvraelys**

| Grootte van die steekproef (n) | Responskoers | Persentasie (%) |
|--------------------------------|--------------|-----------------|
| 250                            | 230          | 92,00           |

Vervolgens word 'n uiteensetting van die statistiese data gegee. Die gegewens word, sover dit die navorsingsveld aangaan, kortliks geanaliseer. Die groepvraelys is redelik breed gestel. Daar gaan egter nie oor alle verbande wat afgelei kan word, gerapporteer word nie.



### 6.5.2 Biografiese besonderhede van respondente

In hierdie afdeling is inligting versamel met die oog daarop om die populasiegeldigheid van die respondente wat die vraelys voltooi het, te bepaal. Aspekte soos die respondent se ervaring, opleiding en kwalifikasies het onder die soeklig gekom. Met behulp van hierdie inligting kon die onderskeidende kenmerke van die onderzoekgroep vasgestel word.

#### 6.5.2.1 Geslag van respondente

Uit die gegewens soos vervat in tabel 6.3, kan afgelei word dat 40,00% van die respondente manlik en 60,00% vroulik was.

**Tabel 6.3**  
**Geslag van respondente**

| <b>Geslag</b> | <b>Responskoers</b> | <b>Persentasie (%)</b> |
|---------------|---------------------|------------------------|
| Manlik        | 92                  | 40,00                  |
| Vroulik       | 138                 | 60,00                  |
| <b>Totaal</b> | <b>230</b>          | <b>100,00</b>          |

#### 6.5.2.2 Ervaring van respondente

Die aantal jare onderwyservaring en die aantal jare ervaring wat respondente in die onderrig van Ekonomie het, word onderskeidelik in tabel 6.4 en tabel 6.5 getoon.

Die grootste persentasie respondente (34,78%) val binne die groep met 6 tot 10 jaar onderwyservaring, gevolg deur die groep met 11 tot 15 jaar onderwyservaring (21,74%). 16,52% van die respondente het 1 tot 5 jaar onderwyservaring, terwyl 15,65% en 11,30% onderskeidelik sestien- tot twintigjaar en meer as een-en-twintig jaar onderwyservaring het.

**Tabel 6.4**  
**Aantal jare onderwyservaring van respondente**

| Aantal jare   | Responskoers | Persentasie (%) |
|---------------|--------------|-----------------|
| 1 – 5 jaar    | 38           | 16,52           |
| 6 – 10 jaar   | 80           | 34,78           |
| 11 – 15 jaar  | 50           | 21,74           |
| 16 – 20 jaar  | 36           | 15,65           |
| 21 jaar       | 26           | 11,30           |
| <b>Totaal</b> | <b>230</b>   | <b>100,00</b>   |

Die grootste persentasie respondente (40,82%) val binne die groep met 6 tot 10 jaar onderrigervaring in die vak Ekonomie. Hierdie tendens is in lyn met die aantal jare onderwyservaring waaroor respondente beskik. Dit is egter opvallend dat 27,82% van die respondente 1 tot 5 jaar onderrigervaring in die vak Ekonomie het, terwyl 18,26% 11 tot 15 jaar onderrigervaring het. Hierdie tendens is omgekeerd ten opsigte van die aantal jare onderwyservaring.

**Tabel 6.5**  
**Aantal jare onderrigervaring in die vak Ekonomie**

| Aantal jare   | Responskoers | Persentasie (%) |
|---------------|--------------|-----------------|
| 1 – 5 jaar    | 64           | 27,82           |
| 6 – 10 jaar   | 94           | 40,87           |
| 11 – 15 jaar  | 42           | 18,26           |
| 16 – 20 jaar  | 22           | 9,57            |
| 21 jaar       | 8            | 3,48            |
| <b>Totaal</b> | <b>230</b>   | <b>100,00</b>   |

#### 6.5.2.3 Kwalifikasies van respondente

Die hoogste kwalifikasie in die vak Ekonomie en die onderwyskundige kwalifikasie waaroor respondente beskik, word onderskeidelik in tabel 6.6 en tabel 6.7 getoon.

Tabel 6.8 toon die vlak waarop respondente onderrig en/of opleiding in Uitkomsgebaseerde Onderwys ontvang het.

| Tabel 6.6                                                               |              |                 |
|-------------------------------------------------------------------------|--------------|-----------------|
| Die hoogste kwalifikasie in die vak Ekonomie waaroor respondente beskik |              |                 |
| Kwalifikasie                                                            | Responskoers | Persentasie (%) |
| Ekonomie Gr. 12                                                         | 6            | 2,61            |
| Ekonomie I                                                              | 26           | 11,30           |
| Ekonomie II                                                             | 34           | 14,78           |
| Ekonomie III                                                            | 148          | 64,35           |
| Honneurs                                                                | 12           | 5,22            |
| Magister                                                                | 4            | 1,74            |
| Doktoraal                                                               | 0            | 0,00            |
| Totaal                                                                  | 230          | 100,00          |

Uit tabel 6.6 kan afgelei word dat die oorgrote meerderheid respondente (64,35%) oor Ekonomie III beskik, terwyl 14,78% oor Ekonomie II en 11,30% oor Ekonomie I beskik. Wat nagraadse studie betref, beskik 5,22% van die respondente oor 'n Honneursgraad in Ekonomie, terwyl 1,74% van die respondente oor 'n Magistergraad in Ekonomie beskik. 2,61% van die respondente beskik oor geen akademiese kwalifikasie vir Ekonomie nie.

Wat die hoogste professionele of onderwyskundige kwalifikasies betref, blyk dit uit tabel 6.7 dat 54,78% van die respondente slegs oor 'n Hoër Onderwysdiploma beskik en 28,70% beskik oor 'n geïntegreerde graad (bv. B.Com.(Ed.)), 14,78% beskik oor 'n B.Ed.-graad, terwyl slegs 1,74% oor 'n M.Ed.-graad beskik. Geeneen van die respondente beskik oor 'n D-graad nie. As in ag geneem word dat verdere studie en navorsing in die Opvoedkunde in die algemeen, en meer spesifiek in die vakdidaktiek van Ekonomie, nodig is om onderrig te verbeter, stem bogenoemde tot kommer.



**Tabel 6.7****Hoogste onderwyskundige kwalifikasies waaroor respondente beskik**

| Kwalifikasie         | Responskoers | Persentasie (%) |
|----------------------|--------------|-----------------|
| Hoër Onderwysdiploma | 126          | 54,78           |
| Geïntegreerde Graad  | 66           | 28,70           |
| B.Ed.                | 34           | 14,78           |
| M.Ed.                | 4            | 1,74            |
| Doktoraal            | 0            | 0,00            |
| <b>Totaal</b>        | <b>230</b>   | <b>100,00</b>   |

Wat die vlak waarop respondente onderrig en/of opleiding in Uitkomsgebaseerde Onderwys ontvang het betref, het die volgende aan die lig gekom:

- 40,68% van die respondente het tydens hul opleiding as onderwysers onderrig ontvang in Uitkomsgebaseerde Onderwys; terwyl
- 17,80% van die respondente indiensopleiding in Uitkomsgebaseerde Onderwys ontvang het; en
- 41,52% van die respondente het geen onderrig en/of opleiding in Uitkomsgebaseerde Onderwys ontvang nie.

**Tabel 6.8****Vlak waarop respondente onderrig en/of opleiding in Uitkomsgebaseerde Onderwys ontvang het**

| Vlak van onderrig en/of opleiding | Responskoers | Persentasie (%) |
|-----------------------------------|--------------|-----------------|
| Hoër Onderwysdiploma              | 64           | 27,12           |
| Geïntegreerde Graad               | 18           | 7,63            |
| Nagraads                          | 14           | 5,93            |
| Indiensopleiding                  | 42           | 17,80           |
| Geensins                          | 98           | 41,52           |
| <b>Totaal</b>                     | <b>236</b>   | <b>100,00</b>   |

'n Verdere ontleding toon dat 6 respondente beide onderrig en indiensopleiding in Uitkomsgebaseerde Onderwys ontvang het. Met inagneming van die feit dat Kurrikulum 2005 reeds in die Algemene-Onderwys-en-Opleidingsbaan geïmplementeer is en dat daar vanaf Oktober 1999, Uitkomsgebaseerde Onderwysvrae in beide die Ekonomie Hoër- en Standaardgraad Senior Sertifikaateksamen van Gauteng (Graad 12 Eindeksamen) voorkom, is dit onrusbarend dat 'n groot hoeveelheid van die onderwysers wat verantwoordelik is vir die onderrig van Graad 12-leerders, min, indien enige, opleiding in Uitkomsgebaseerde Onderwys ontvang het.

#### 6.5.2.4 Grade ten opsigte waarvan die vraelys voltooi is

**Tabel 6.9**  
**Frekwensie van klasgroepe wat onderrig word**

| Klasgroep | Frekwensie |
|-----------|------------|
| Graad 8   | 20         |
| Graad 9   | 26         |
| Graad 10  | 158        |
| Graad 11  | 164        |
| Graad 12  | 218        |

Uit tabel 6.9 kan afgelei word dat die meerderheid van die vraelyste beantwoord is deur respondente wat Grade 10 tot 12 (die Voortgesette-Onderwys-en-Opleidingsbaan van die Nasionale Kwalifiseringsraamwerk) onderrig. Verdere ontleding toon dat geeneen van die vraelyste slegs vir Grade 8 en 9 voltooi is nie. Geldige afleidings en gevolgtrekkings ten opsigte van die Uitkomsgebaseerde Onderwys van die vak Ekonomie in die Voortgesette-Onderwys-en-Opleidingsbaan kan dus gemaak word.



### 6.5.2.5 Respondente se persepsie van Uitkomsgebaseerde Onderwys

**Tabel 6.10**

**Die mate waartoe respondente vertrouwd voel met die implementering van Uitkomsgebaseerde Onderwys in die vak Ekonomie**

| Skaal         | Responskoers | Persentasie (%) |
|---------------|--------------|-----------------|
| Geensins      | 36           | 15,65           |
| Mindere mate  | 48           | 20,87           |
| Redelike mate | 108          | 46,96           |
| In totaliteit | 38           | 16,52           |
| <b>Totaal</b> | <b>230</b>   | <b>100,00</b>   |

Tabel 6.10 toon tot welke mate respondente vertrouwd voel met die implementering van Uitkomsgebaseerde Onderwys in die vak Ekonomie. Die oorgrote meerderheid van die respondente (46,96%) voel in 'n redelike mate vertrouwd met die implementering van Uitkomsgebaseerde Onderwys in die vak Ekonomie, terwyl 15,65% geensins en 16,52% totaal en al vertrouwd voel met die implementering van Uitkomsgebaseerde Onderwys in die vak Ekonomie.

**Tabel 6.11**

**Respondente se houding oor die implementering van Uitkomsgebaseerde Onderwys**

| Skaal         | Responskoers | Persentasie (%) |
|---------------|--------------|-----------------|
| Positief      | 128          | 55,65           |
| Negatief      | 16           | 6,96            |
| Neutraal      | 86           | 37,39           |
| <b>Totaal</b> | <b>230</b>   | <b>100,00</b>   |

Volgens tabel 6.11 is die meerderheid van respondente (55,65%) positief oor die implementering van Uitkomsgebaseerde Onderwys as nuwe onderrigbenadering. Slegs 6,96% van die respondente is negatief, terwyl 37,39% neutraal staan.

**Tabel 6.12**

**Aspekte wat respondente se persepsie van Uitkomsgebaseerde Onderwys kan verander**

| Aspek                                                                      | Frekwensie |
|----------------------------------------------------------------------------|------------|
| Niks                                                                       | 12         |
| Indiensopleiding                                                           | 116        |
| Werkswinkels                                                               | 116        |
| Samewerking tussen skole                                                   | 68         |
| Insluiting van Uitkomsgebaseerde Onderwyskursusse in onderwysers-opleiding | 102        |

Volgens tabel 6.12 kan afgelei word dat respondente van mening is dat indiensopleiding, werkswinkels en die insluiting van Uitkomsgebaseerde Onderwyskursusse tydens onderwysersopleiding van die belangrikste aspekte is wat respondente se persepsie van Uitkomsgebaseerde Onderwys kan verander. Al drie dié aspekte is gemik op die verwerwing van kennis, insig en vaardighede met betrekking tot Uitkomsgebaseerde Onderwys. Dit kan dus afgelei word dat negatiewe (en/of neutrale) persepsies wat bestaan oor Uitkomsgebaseerde Onderwys, veroorsaak word deur 'n gebrek aan voldoende kennis en insig oor Uitkomsgebaseerde Onderwys.

#### **6.5.2.6 Gevolgtrekking**

Met inagneming van bogenoemde inligting kan afgelei word dat Ekonomie-onderwysers oor die algemeen goed gekwalifiseerd is in die vakgebied van Ekonomie. Min Ekonomie-onderwysers beskik egter oor nagraadse opvoedkundige kwalifikasies. Aangesien respondente nie gevra is om die spesialiseringsgebied by nagraadse opvoedkundige kwalifikasies aan te dui nie, kan die vraag gestel word of dit wel gerig was op die onderrig van Ekonomie?

Wat egter duidelik na vore kom is dat 'n groot hoeveelheid Ekonomie-onderwysers nie heeltemal vertrouwd voel met die implementering van Uitkomsgebaseerde Onderwys nie. Alhoewel meer as veertig persent van die respondente alreeds onderrig en/of opleiding in Uitkomsgebaseerde Onderwys ontvang het, kan daar in die bestek van hierdie ondersoek, nie bepaal word hoe volledig en/of effektief hierdie onderrig en/of opleiding was nie.

Dit is egter verblydend om te sien dat die meerderheid van die respondente positief voel oor die implementering van 'n onderrigbenadering wat berus op Uitkomsgebaseerde Onderwys. Die hoop kan uitgespreek word dat Ekonomie-onderwysers hulself sal bekwaam ten einde die implementering van Uitkomsgebaseerde Onderwys in die vak Ekonomie so spoedig en gemaklik moontlik te laat geskied.

### **6.5.3 Die Uitkomsgebaseerde Onderwys van Ekonomie**

In hierdie afdeling is inligting versamel oor die Uitkomsgebaseerde Onderwys van Ekonomie soos dit in die onderrigsituasie na vore kom. Aspekte soos uitkomst, didaktiese beginsels, leerinhoud, ordeningsmetodes, onderrigmetodes, didaktiese strategieë, onderwysmedia, en assessering is getoets.

#### **6.5.3.1 Uitkomst**

Tabel 6.13 toon tot welke mate die onderrig van Ekonomie in grade 10 tot 12 'n bydrae kan lewer tot die bereiking van die kritieke uitkomst soos gestel deur die Suid-Afrikaanse Kwalifiseringsraad.

Uit tabel 6.13 kan afgelei word dat die meeste respondente van mening is dat die onderrig van Ekonomie in 'n redelike mate 'n bydrae kan lewer tot die bereiking van al sewe die kritieke uitkomst. Dit is belangrik om daarop te let dat, ten opsigte van ses van die sewe kritieke uitkomst, respondente van mening is dat die onderrig van Ekonomie eerder in totaliteit as in 'n mindere mate 'n bydrae tot die bereiking van die kritieke uitkomst lewer. Slegs ten opsigte van kritieke uitkoms 6, tegnologiese en omgewingsgeletterdheid, meen 25,00% van die respondente dat die onderrig van



Ekonomie eerder in 'n mindere mate tot die bereiking van dié doelwit, 'n bydrae lewer.

**Tabel 6.13**

Die mate waartoe die Uitkomsgebaseerde Onderwys van Ekonomie 'n bydrae kan lewer tot die bereiking van die kritieke uitkomst

| Kritieke uitkoms                                  | Respons-<br>koers | Gemiddelde persentasie (%) |                 |                  |                  |
|---------------------------------------------------|-------------------|----------------------------|-----------------|------------------|------------------|
|                                                   |                   | Geensins                   | Mindere<br>mate | Redelike<br>mate | In<br>Totaliteit |
| 1. Probleemoplossings-<br>vaardighede             | 226               | 3,54                       | 13,27           | 58,41            | 24,78            |
| 2. Groepwerk                                      | 224               | 1,79                       | 16,07           | 52,68            | 29,46            |
| 3. Verantwoordelikhede-<br>vaardighede            | 214               | 3,74                       | 15,89           | 51,40            | 28,97            |
| 4. Navorsings-<br>vaardighede                     | 216               | 4,63                       | 14,82           | 47,22            | 33,33            |
| 5. Kommunikasie-<br>vaardighede                   | 214               | 6,54                       | 17,76           | 50,47            | 25,23            |
| 6. Tegnologiese en<br>omgewings-<br>geletterdheid | 216               | 12,97                      | 25,00           | 44,44            | 17,59            |
| 7. Ontwikkeling van<br>makro-visie                | 216               | 6,49                       | 19,44           | 44,44            | 29,63            |

**Tabel 6.14**

Die mate waartoe die Uitkomsgebaseerde Onderwys van Ekonomie 'n bydrae kan lewer tot die bereiking van die ontwikkelingsuitkomst

| Ontwikkelingsuitkoms                | Respons-<br>koers | Gemiddelde persentasie (%) |                 |                  |                  |
|-------------------------------------|-------------------|----------------------------|-----------------|------------------|------------------|
|                                     |                   | Geensins                   | Mindere<br>mate | Redelike<br>mate | In<br>Totaliteit |
| 1. Leervaardighede                  | 216               | 6,48                       | 16,67           | 54,63            | 22,22            |
| 2. Burgerskap                       | 214               | 2,80                       | 12,15           | 48,60            | 36,45            |
| 3. Kulturele en estetiese<br>begrip | 216               | 3,70                       | 25,00           | 50,00            | 21,30            |
| 4. Beroepsvaardighede               | 218               | 3,67                       | 13,76           | 47,71            | 34,86            |
| 5. Entrepreneurskap                 | 218               | 4,59                       | 12,84           | 35,78            | 46,79            |

Uit tabel 6.14 kan afgelei word dat in die geval van ontwikkelingsuitkomst 1 tot 4 die meerderheid van die respondente van mening is dat die onderrig van Ekonomie in 'n redelike mate kan bydrae tot die bereiking van dié uitkomst. Ten opsigte van ontwikkelingsuitskoms 5, entrepreneurskap, is 46,79% van die respondente van mening dat die onderrig van Ekonomie in totaliteit 'n bydrae tot die bereiking daarvan kan lewer.

**Tabel 6.15**

**Die mate waartoe die huidige sillabus en leerinhoud van Ekonomie 'n bydrae kan lewer tot die bereiking van die spesifieke uitkomst**

| Spesifieke uitkoms                                      | Respons-<br>koers | Gemiddelde persentasie (%) |                 |                  |                  |
|---------------------------------------------------------|-------------------|----------------------------|-----------------|------------------|------------------|
|                                                         |                   | Geensins                   | Mindere<br>mate | Redelike<br>mate | In<br>Totaliteit |
| 1. Entrepreneurskap-<br>aktiwiteite.                    | 220               | 8,18                       | 24,55           | 41,82            | 25,45            |
| 2. Persoonlike rol in die<br>ekonomiese aktiwiteite.    | 218               | 4,59                       | 24,77           | 41,28            | 29,36            |
| 3. Beginsel van vraag en<br>aanbod asook<br>produksie.  | 214               | 2,80                       | 12,15           | 42,99            | 42,06            |
| 4. Bestuur en<br>administrasie                          | 218               | 5,50                       | 23,85           | 44,04            | 26,61            |
| 5. Analise van ekonomiese<br>en finansiële data         | 214               | 4,67                       | 21,50           | 40,19            | 33,64            |
| 6. Evaluering van<br>ekonomiese stelsels                | 214               | 5,61                       | 18,69           | 41,12            | 34,58            |
| 7. Ekonomiese groei,<br>herverdeling en<br>ontwikkeling | 218               | 5,50                       | 16,51           | 42,20            | 35,79            |
| 8. Ekonomiese en ander<br>omgewings.                    | 216               | 4,63                       | 16,67           | 44,44            | 34,26            |

Ten opsigte van tabel 6.15 dui meer as 40% van die respondente aan dat, in die geval van al agt die spesifieke uitkomst wat geld vir die leerarea Ekonomiese en Bestuurswetenskappe, die huidige sillabus en leerinhoud van Ekonomie in 'n meerdere mate 'n bydrae kan lewer tot die bereiking van hierdie spesifieke uitkomst. Dit wil voorkom of die huidige sillabus se voortreflikheid gesetel lê in spesifieke uitkoms 3, wat handel oor die beginsels van vraag en aanbod asook aktiwiteite wat betrekking het op produksie. Onderskeidelik beskou 42,99% en 42,06% van die respondente die huidige sillabus in 'n redelike mate tot in totaliteit



voldoende is met betrekking tot hierdie uitkoms. Die grootste tekortkoming word gevind in spesifieke uitkoms 1 wat handel oor entrepreneurskapsaktiwiteite. Gesamentlik 32,73% van die respondente is van mening dat die huidige sillabus en leerinhoud van Ekonomie geensins tot 'n mindere mate 'n bydrae kan lewer tot die bereiking van hierdie doelwit nie. Hierdie aspek behoort aandag te geniet aangesien die meerderheid van respondente (46,79%) van mening is dat Ekonomie in totaliteit 'n bydrae tot entrepreneurskap kan lewer (sien tabel 6.14). Dit is egter belangrik om in gedagte te hou dat entrepreneurskap per se meer op die veld van Bedryfsekonomie (ook genoem Ondernemingsbestuur) tuis hoort.

### 6.5.3.2 Komponente wat 'n rol speel in die Uitkomsgebaseerde Onderwys van Ekonomie

Volgens tabel 6.16 beskou respondente leerinhoud as die belangrikste komponent in die Uitkomsgebaseerde Onderwys van Ekonomie. In dalende volgorde van belangrikheid volg die stel van uitkomste, onderrigmetodes, onderwysmedia, die leer van die vak Ekonomie en die demonstrering van uitkomste. Assessering word beskou as die minste belangrike komponent in die Uitkomsgebaseerde Onderwys van Ekonomie.

**Tabel 6.16**  
Die volgorde van belangrikheid van die komponente wat 'n rol, in die Uitkomsgebaseerde Onderwys van Ekonomie, speel

| Komponent                  | Respons-<br>koers | Geweegde gemiddelde<br>persentasie (%) |
|----------------------------|-------------------|----------------------------------------|
| Leerinhoud                 | 174               | 73,23                                  |
| Die stel van uitkomste     | 172               | 66,61                                  |
| Onderrigmetodes            | 174               | 66,17                                  |
| Onderwysmedia              | 174               | 55,50                                  |
| Die leer van die vak       | 174               | 52,87                                  |
| Demonstrasie van uitkomste | 174               | 47,13                                  |
| Assessering                | 174               | 39,24                                  |

### 6.5.3.3 Didaktiese beginsels

**Tabel 6.17**  
Die belangrikheid van die didaktiese beginsels wat geld vir die Uitkoms-gebaseerde Onderwys van Ekonomie

| Didaktiese beginsel                      | Respon-<br>s-<br>koers | Geweegde gemiddelde<br>persentasie (%) |
|------------------------------------------|------------------------|----------------------------------------|
| Beginsel van kritiese en kreatiewe denke | 212                    | 84,43                                  |
| Die beginsel van motivering              | 212                    | 82,78                                  |
| Die beginsel van integrasie              | 216                    | 81,25                                  |
| Die beginsel van kredietwaardigheid      | 212                    | 81,13                                  |
| Nasie-bou en nie-diskriminasiebeginsel   | 212                    | 80,90                                  |
| Menslike hulpbronontwikkelingsbeginsel   | 210                    | 80,71                                  |
| Die totaliteitsbeginsel                  | 214                    | 80,61                                  |
| Die beginsel van relevansie              | 212                    | 79,25                                  |
| Die beginsel van progressie              | 208                    | 79,09                                  |
| Die aktiwiteitsbeginsel                  | 210                    | 78,57                                  |
| Die beginsel van assessering             | 214                    | 78,27                                  |
| Die beginsel van aanpasbaarheid          | 212                    | 77,83                                  |
| Die beginsel van doelgerigtheid          | 214                    | 77,80                                  |
| Die beginsel van bemeestering            | 210                    | 77,14                                  |
| Die beginsel van duidelike fokus         | 210                    | 77,14                                  |
| Die beginsel van differensiasie          | 206                    | 75,97                                  |
| Die beginsel van leerdergesentreerdheid  | 208                    | 75,72                                  |
| Die sosiale beginsel                     | 210                    | 75,48                                  |
| Die beginsel van veraanskouliking        | 212                    | 75,47                                  |
| Die gelykheidsbeginsel                   | 212                    | 74,29                                  |
| Die beginsel van moedertaalonderrig      | 204                    | 71,57                                  |
| Die beginsel van individualisering       | 216                    | 70,60                                  |
| Diagnostiese en remediërende beginsel    | 208                    | 70,19                                  |
| Die beginsel van afwaartse beplanning    | 210                    | 68,57                                  |

Tabel 6.17 toon die geweegde gemiddelde persentasies van die didaktiese beginsels wat geld vir die Uitkomsgebaseerde Onderwys van Ekonomie. Die data is in dalende volgorde van belangrikheid gerangskik. Volgens die respondente is die beginsel van kritiese en kreatiewe denke die belangrikste, gevolg deur die beginsels van motivering, integrasie, kredietwaardigheid, nasie-bou en menslike hulpbronontwikkeling. Hierdie siening is in lyn met die onderliggende beginsels van Uitkomsgebaseerde Onderwys (kyk 2.6.4.6).

#### **6.5.3.4      Leerinhoud**

Volgens tabel 6.16 beskou respondente leerinhoud as die belangrikste didaktiese komponent in die Uitkomsgebaseerde Onderwys van Ekonomie. In tabelle 6.18 tot 6.20 sal die leerinhoud van Ekonomie van nader beskou word.

Van die belangrikste inligting wat aan die lig gekom het wat betref die mate waartoe die huidige leerinhoud van Ekonomie (Grade 10 tot 12) voldoen aan die algemene vereistes gestel aan leerinhoud, is (sien tabel 6.18; sommige inligting is statisties verder verwerk):

- 44,86% van die respondente is van mening dat die huidige leerinhoud van Ekonomie in Grade 10 tot 12 in totaliteit sensitief is ten opsigte van aspekte wat verband hou met kultuur, ras, geslag, gestremdhede, ensovoorts en dat dit vry is van diskriminasie, en waar moontlik, gelyke geleenthede promoveer.
- 96,26% van die respondente voel dat die huidige leerinhoud van Ekonomie in Grade 10 tot 12 voldoende klem lê op kennis, begrip, vaardighede en gesindhede sodat die verlangde uitkomst bereik kan word.
- 50,00% van die respondente is van mening dat die huidige leerinhoud van Ekonomie in Grade 10 tot 12 totaal en al aan die behoeftes van beide die onderwyser en die leerder in die vakgebied voldoen. 36,11%



van die respondente is van mening dat dit in 'n redelike mate die geval is. Die meerderheid van respondente (onderskeidelik 50,00% en 50,94%) is van mening dat die leerinhoud nie irrelevante materiaal bevat nie.

**Tabel 6.18**

**Die mate waartoe die huidige leerinhoud van Ekonomie (Grade 10 tot 12) voldoen aan die algemene vereistes wat gestel word aan leerinhoud soos aangetref in 'n Uitkomsgebaseerde Onderwysbenadering**

| Algemene vereistes waaraan leerinhoud moet voldoen                                                           | Respon-<br>s-<br>koers | Gemiddelde persentasie (%) |                 |                  |                  |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------|----------------------------|-----------------|------------------|------------------|
|                                                                                                              |                        | Geensins                   | Mindere<br>mate | Redelike<br>mate | In<br>Totaliteit |
| Sensitief wees t.o.v. kultuur, ras, geslag, ens. Vry wees van diskriminasie en gelyke geleenthede promoveer. | 214                    | 7,48                       | 14,02           | 33,64            | 44,86            |
| Klem lê op kennis, begrip, vaardighede en gesindhede ten einde verlangde uitkomste te bereik.                | 214                    | 0,93                       | 2,80            | 34,58            | 61,68            |
| Nie irrelevante materiaal bevat nie.                                                                         | 216                    | 5,56                       | 8,33            | 36,11            | 50,00            |
| Moet logies en progressief opeenvolg.                                                                        | 216                    | 0,93                       | 12,04           | 27,78            | 59,26            |
| Moet relevant wees.                                                                                          | 216                    | 0,93                       | 7,41            | 27,78            | 63,89            |
| Gekoppel wees met die alledaagse lewe van die leerder.                                                       | 212                    | 3,77                       | 5,66            | 31,13            | 59,43            |
| Moet akkuraat en op datum wees.                                                                              | 212                    | 7,55                       | 11,32           | 30,19            | 50,94            |
| Verskeidenheid vaardighede en moontlikhede aanspreek.                                                        | 216                    | 3,70                       | 10,19           | 35,19            | 50,93            |
| Leerders, na gelang van hul vaardighede en vermoëns, akkommodeer.                                            | 216                    | 8,33                       | 13,89           | 39,81            | 37,96            |
| Uitbreiding van kennis, gebruik van hoër orde denkvaardighede en navorsing is nodig.                         | 218                    | 4,59                       | 11,01           | 34,86            | 59,54            |

- Slegs 0,93% en 12,04% van die respondente is van mening dat die huidige leerinhoud van Ekonomie in Grade 10 tot 12 nie logies en progressief op mekaar volg nie.
- 50,93% van die respondente is van mening dat die huidige leerinhoud van Ekonomie in totaliteit 'n verskeidenheid van vaardighede en

moontlikhede aanspreek, terwyl 39,81% van die respondente van mening is dat 'n verskeidenheid van leerders, na gelang van hul vaardighede en vermoëns, in 'n redelike mate geakkommodeer word.

- 49,54% van die respondente is van mening dat die huidige leerinhoud van Ekonomie dit self, in totaliteit, leen tot die uitbreiding van kennis, die gebruik van hoër orde denkvaardighede, onafhanklike ondersoeke en navorsing.

**Tabel 6.19**

**Metodes om leerinhoud te orden vir die Uitkomsgebaseerde Onderwys van Ekonomie in dalende orde van effektiwiteit**

| Metode van ordening    | Respons-<br>koers | Geweegde gemiddelde<br>persentasie (%) |
|------------------------|-------------------|----------------------------------------|
| Chronologiese ordening | 198               | 77,78                                  |
| Konsentriese ordening  | 182               | 74,73                                  |
| Lineêre ordening       | 186               | 74,19                                  |
| Spiraalordening        | 184               | 72,28                                  |
| Simbiotiese ordening   | 194               | 72,16                                  |

Volgens tabel 6.19 beskou respondente chronologiese ordening as die belangrikste metode om die leerinhoud van Ekonomie te orden. In dalende volgorde van belangrikheid volg konsentriese ordening, lineêre ordening, spiraalordening en simbiotiese ordening.

Uit tabel 6.20 kan die gevolgtrekking gemaak word dat:

die meerderheid van die respondente van mening is dat die insluiting van modules 1, 3 en 4 in die Graad 10-sillabus in totaliteit sal bydra tot die Uitkomsgebaseerde Onderwys van Ekonomie en die bereiking van die spesifieke uitkomst (42,59%; 42,45% en 53,77% respektiewelik), terwyl die meerderheid respondente (40,19%) meen dat die insluiting van module 2 slegs tot 'n redelike mate 'n bydrae sal lewer.



**Tabel 6.20**

Die mate waartoe die insluiting van elke module in die huidige sillabus van Ekonomie (Grade 10 tot 12) 'n bydrae kan lewer tot die Uitkomsgebaseerde Onderwys van Ekonomie en die bereiking van die spesifieke uitkomst

| Module                                                                                  | Respons-<br>koers | Gemiddelde persentasie (%) |                 |                  |                  |
|-----------------------------------------------------------------------------------------|-------------------|----------------------------|-----------------|------------------|------------------|
|                                                                                         |                   | Geensins                   | Mindere<br>mate | Redelike<br>mate | In<br>Totaliteit |
| GRAAD 10                                                                                |                   |                            |                 |                  |                  |
| 1. Die aard en studieterrein van Ekonomie                                               | 216               | 4,63                       | 11,11           | 41,67            | 42,59            |
| 2. Stappe van ekonomiese ontwikkeling                                                   | 214               | 8,41                       | 18,69           | 40,19            | 32,71            |
| 3. Die ontwikkeling van die Suid-Afrikaanse ekonomie                                    | 212               | 5,66                       | 20,75           | 31,13            | 42,45            |
| 4. Die deelnemers aan die ekonomie                                                      | 212               | 0,94                       | 8,49            | 36,79            | 53,77            |
| GRAAD 11                                                                                |                   |                            |                 |                  |                  |
| 1. Die middele en prosesse by die produksie van ekonomiese goedere en dienste.          | 212               | 2,83                       | 7,55            | 39,62            | 50,00            |
| 2. Ekonomiese stelsels.                                                                 | 216               | 0,93                       | 17,59           | 45,37            | 36,11            |
| 3. Die huidige ekonomiese struktuur van die RSA.                                        | 212               | 2,83                       | 14,15           | 33,02            | 50,00            |
| 4. Monetêre ekonomie                                                                    | 212               | 1,89                       | 4,71            | 35,85            | 57,55            |
| GRAAD 12                                                                                |                   |                            |                 |                  |                  |
| 1. Die meting van die resultate van die ekonomiese prosesse: nasionale inkome           | 216               | 0,93                       | 11,11           | 39,81            | 48,15            |
| 2. Prysvoorming (Mikro-ekonomie).                                                       | 210               | 0,00                       | 4,76            | 36,19            | 59,05            |
| 3. Ekonomiese ontwikkeling, streeksontwikkeling, verstedeliking en die informele sektor | 214               | 0,00                       | 13,08           | 28,04            | 58,88            |
| 4. Internasionale ekonomie                                                              | 212               | 0,00                       | 2,83            | 33,96            | 63,21            |
| 5. Die staat.                                                                           | 216               | 0,93                       | 7,41            | 26,85            | 64,81            |
| 6. Produktiwiteit en werkloosheid                                                       | 214               | 0,93                       | 5,61            | 27,10            | 66,36            |
| 7. Inflasie                                                                             | 214               | 1,86                       | 5,61            | 32,70            | 59,83            |
| 8. Arbeidsverhoudinge                                                                   | 208               | 1,92                       | 10,58           | 39,42            | 48,08            |
| 9. Strategiese hulpbronne in Suid-Afrika                                                | 210               | 2,85                       | 18,10           | 39,05            | 40,00            |



- Onderskeidelik 50,00% en 57,55% van die respondente meen dat die insluiting van modules 1 en 3, sowel as module 4 in die Graad 11-sillabus in totaliteit, 'n bydrae sal lewer tot die Uitkomsgebaseerde Onderwys van Ekonomie en die bereiking van die spesifieke uitkomste, terwyl die insluiting van module 2 in 'n redelike mate, 'n bydrae sal lewer (45,37%).
- Wat die graad 12-sillabus betref meen die meerderheid van die respondente dat die insluiting van die nege modules in totaliteit 'n bydrae kan lewer tot die bereiking van die spesifieke uitkomste.

#### 6.5.3.5 Didaktiese strategieë

**Tabel 6.21**  
Die mees effektiewe didaktiese strategie vir die Uitkomsgebaseerde Onderwys van Ekonomie in dalende orde van effektiwiteit

| Didaktiese strategie           | Respons-koers | Geweegde gemiddelde persentasie (%) |
|--------------------------------|---------------|-------------------------------------|
| Heurostentieke strategie       | 172           | 76,16                               |
| Dominant heuristiese strategie | 168           | 70,83                               |
| Dominant ostensiewe strategie  | 172           | 63,95                               |

Volgens tabel 6.21 word die heurostentieke strategie deur die meeste respondente (76,16%) as die mees effektiewe didaktiese strategie vir die Uitkomsgebaseerde Onderwys van Ekonomie, beskou. Tweedens word die dominant heuristiese strategie aanbeveel (70,83%) en laastens die dominant ostensiewe strategie (63,95%). Uit die ondersoek blyk dit dat 'n samespel tussen die aantoonende (ostensiewe) en selfontdekkende (heuristiese) didaktiese handeling as die mees effektiewe didaktiese strategie vir die Uitkomsgebaseerde Onderwys van Ekonomie beskou kan word. 'n Kombinasie van les-handelinge deur beide die onderwyser en die leerder sal optimale resultate lewer.

### 6.5.3.6 Onderrigmetodes en onderwysmedia

**Tabel 6.22**  
Onderrigmetodes wat geld vir die Uitkomsgebaseerde Onderwys van Ekonomie in dalende orde van belangrikheid

| Onderrigmetodes | Respons-<br>koers | Geweegde gemiddelde<br>persentasie (%) |
|-----------------|-------------------|----------------------------------------|
| Demonstrasie    | 212               | 86,79                                  |
| Opdragte        | 210               | 84,05                                  |
| Gesprek         | 208               | 81,73                                  |
| Dramatisering   | 206               | 74,27                                  |
| Dosering        | 209               | 65,43                                  |

Die meerderheid respondente beskou demonstrasie as die mees effektiewe onderrigmetode vir die Uitkomsgebaseerde Onderwys van Ekonomie. Demonstrasie word opgevolg deur opdragte en gesprek waarna dramatisering en dosering volg.

**Tabel 6.23**  
Die mate waartoe onderwysmedia bydra tot die Uitkomsgebaseerde Onderwys van Ekonomie

| Onderwysmedia  | Respons-<br>koers | Gemiddelde persentasie (%) |                 |                  |                  |
|----------------|-------------------|----------------------------|-----------------|------------------|------------------|
|                |                   | Geensins                   | Mindere<br>mate | Redelike<br>mate | In<br>Totaliteit |
| Realia         | 189               | 2,12                       | 17,99           | 45,50            | 34,39            |
| Gedrukte media | 208               | 1,92                       | 6,73            | 44,23            | 47,12            |
| Grafiese media | 206               | 0,00                       | 8,74            | 55,34            | 35,92            |
| Borde          | 198               | 4,04                       | 19,19           | 48,48            | 28,28            |
| Stilprojeksies | 206               | 1,94                       | 7,77            | 52,43            | 37,86            |
| Klankopnames   | 205               | 6,83                       | 14,63           | 45,85            | 32,68            |
| Programme      | 209               | 0,96                       | 6,70            | 44,50            | 47,85            |
| Simulasies     | 198               | 5,05                       | 12,12           | 46,46            | 36,36            |



Uit tabel 6.23 kan afgelei word dat die meerderheid van respondente van mening is dat:

- gedrukte media (47,12%) en programme (47,85%) in totaliteit bydra tot die Uitkomsgebaseerde Onderwys van Ekonomie; terwyl
- realia (45,50%); grafiese media (55,34%); borde (48,48%); stilprojeksies (52,43%); klankopnames (45,85%) en simulasies (46,46%) in 'n redelike mate 'n bydrae tot die Uitkomsgebaseerde Onderwys van Ekonomie kan lewer.

**Tabel 6.24**

Die mate waartoe die gebruik van interaktiewe onderrigmetodes bydra tot die Uitkomsgebaseerde Onderwys van Ekonomie en die bereiking van die spesifieke uitkomst in dalende orde van belangrikheid

| Interaktiewe onderrigmetode      | Respons-<br>koers | Geweegde gemiddelde<br>persentasie (%) |
|----------------------------------|-------------------|----------------------------------------|
| Kleingroepbesprekings            | 207               | 85,51                                  |
| Generering van leerdervrae       | 198               | 78,54                                  |
| Vraag-skryf-bespreek             | 208               | 77,40                                  |
| Konsepkaarte (spinnepkopdiagram) | 205               | 76,95                                  |
| Dinkskrum                        | 200               | 76,00                                  |
| Vraelyste                        | 204               | 74,26                                  |
| Collages                         | 196               | 73,21                                  |
| Onvoltooide stellings            | 203               | 65,02                                  |
| Onvolledige verduidelikings      | 200               | 62,50                                  |

Volgens tabel 6.24 word kleingroepbesprekings (85,51%) as die mees effektiewe, interaktiewe onderrigmetode vir die Uitkomsgebaseerde Onderwys van Ekonomie en die bereiking van die spesifieke uitkomst gesien. Opvolgend, in dalende volgorde van belangrikheid beskou respondente die generering van leerdervrae (78,54%); die vraag-skryf-bespreekmetode (77,40%); konsepkaarte (76,95%); dinkskrums

(76,00%); vraelyste (74,26%); collages (73,21%), onvoltooide stellings (65,02%) en onvolledige verduidelikings (62,50%) as effektiewe metodes.

#### 6.5.3.7 Assessering

Die doel in hierdie afdeling van die ondersoek was om vas te stel wat die waarde van assessering, en meer spesifiek kontinue-assessering is. Watter bydrae verskillende metingstegnieke tot die Uitkomsgebaseerde Onderwys van Ekonomie kan lewer en watter metingstegnieke huidiglik deur Ekonomie-onderwysers toegepas word.

**Tabel 6.25**

**Respondente se persepsie oor die waarde van assessering in dalende orde van belangrikheid**

| Waarde aspek                                                                | Respons-<br>koers | Geweegde gemiddelde<br>persentasie (%) |
|-----------------------------------------------------------------------------|-------------------|----------------------------------------|
| Dit verskaf inligting oor die leerder aan die onderwyser                    | 170               | 33,50                                  |
| Dit verskaf inligting oor die leerder aan die leerder                       | 170               | 34,68                                  |
| Dit lewer inligting oor die leerder se gereedheid vir verdere leerervarings | 170               | 47,62                                  |
| Dit motiveer leerders                                                       | 170               | 49,28                                  |
| Dit verskaf 'n verslag van die leerder se vordering                         | 170               | 49,70                                  |
| Dit bepaal die huidige vlak van die leerder se vordering                    | 170               | 53,29                                  |

Die belangrikste aspek van assessering, volgens respondente, is die verskaffing van inligting oor die leerder aan die onderwyser. Die tweede belangrikste aspek behels die verskaffing van inligting oor die leerder aan die leerder self. In die derde plek lewer assessering inligting oor die leerder se gereedheid vir verdere leerervarings, terwyl dit leerders vierdens motiveer. Vervolgens verskaf assessering 'n verslag van die leerder se vordering en laastens bepaal dit die huidige vlak van die leerder se vordering (kyk tabel 6.25).



**Tabel 6.26****Respondente se persepsie oor die waarde van kontinue-assessering in dalende orde van belangrikheid**

| Waarde aspek                                                                                                      | Respons-<br>koers | Geweegde gemiddelde<br>persentasie (%) |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------|----------------------------------------|
| Motiveer leerders om gedurende die jaar te werk.                                                                  | 183               | 86,20                                  |
| 'n Verskeidenheid van assesseringstegnieke kan gebruik word.                                                      | 182               | 85,16                                  |
| Vaardighede en konsepte wat moeilik in 'n eksamen geassesseer kan word, kan in die klassituasie geassesseer word. | 185               | 82,84                                  |
| Verskaf prestasieteikens vir die leerder                                                                          | 188               | 79,79                                  |
| 'n Groter gedeelte van die sillabus word gedek.                                                                   | 184               | 76,36                                  |
| Verskaf rigting aan die onderwyser                                                                                | 189               | 76,32                                  |
| Assessering geskied oor 'n lang termyn                                                                            | 185               | 76,08                                  |

Respondente beskou die feit dat leerders gemotiveer word om gedurende die jaar te werk, as die belangrikste voordeel van kontinue-assessering. Opvolgend is die feit dat 'n verskeidenheid van assesseringstegnieke gebruik kan word en dat vaardighede en konsepte wat moeilik in 'n eksamen geassesseer kan word, in die klassituasie geassesseer kan word. Die feit dat assessering oor 'n lang termyn geskied word nie as baie belangrik beskou nie.

Tabel 6.27 toon dat respondente praktiese toetse (85,05%); kortantwoord-items (81,63%) en groepassessering (80,03%) sien as metingstegnieke wat die grootste bydrae tot assessering in die Uitkomsgebaseerde Onderwys van Ekonomie kan lewer. Mondelinge toetse (69,09%) en portefeuljes (67,78%) word gesien as dié metingstegnieke wat die kleinste bydrae tot assessering in die Uitkomsgebaseerde Onderwys van Ekonomie, lewer.

**Tabel 6.27**

**Respondente se persepsie oor die bydrae wat verskillende metingstegnieke tot assessering in die Uitkomsgebaseerde Onderwys van Ekonomie kan lewer in dalende orde van belangrikheid**

| Metingstegniek     | Respons-<br>koers | Geweegde gemiddelde<br>persentasie (%) |
|--------------------|-------------------|----------------------------------------|
| Praktiese toetse   | 194               | 85,05                                  |
| Kortantwoord-items | 196               | 81,63                                  |
| Groepassessering   | 189               | 80,03                                  |
| Meervoudige keuse  | 194               | 79,12                                  |
| Opsteltipe vrae    | 196               | 77,55                                  |
| Waar/Onwaar-items  | 198               | 75,00                                  |
| Afparingsitems     | 186               | 74,73                                  |
| Antwoordvoltooing  | 194               | 74,48                                  |
| Selfassessering    | 193               | 74,22                                  |
| Vertolkingstoetse  | 186               | 73,66                                  |
| Simulasies         | 184               | 72,28                                  |
| Mondelinge toetse  | 186               | 69,09                                  |
| Portefeuljes       | 180               | 67,78                                  |

Tabel 6.28 toon die mate waartoe respondente huidiglik van die verskillende metingstegnieke gebruik maak. Die ses metingstegnieke wat die meeste deur respondente gebruik word in die assessering van Ekonomie, in dalende volgorde van belangrikheid, is:

- opsteltipe vrae (93,44%);
- waar/onwaar-items (91,53%);
- antwoordvoltooing (91,38%);
- meervoudige keuse (89,92%);



- afparingsitems (87,72%); en
- kortantwoord-items (85,47%).

**Tabel 6.28**

**Die mate waartoe respondente van die verskillende metingstegnieke gebruik maak**

| Metingstegniek     | Respons-<br>koers | Persentasie (%) |       |
|--------------------|-------------------|-----------------|-------|
|                    |                   | Ja              | Nee   |
| Praktiese toetse   | 120               | 73,33           | 26,67 |
| Kortantwoord-items | 117               | 85,47           | 14,53 |
| Groepassessering   | 118               | 74,58           | 25,42 |
| Meervoudige keuse  | 119               | 89,92           | 10,08 |
| Opsteltipe vrae    | 122               | 93,44           | 6,56  |
| Waar/Onwaar-items  | 118               | 91,53           | 8,41  |
| Afparingsitems     | 114               | 87,72           | 12,28 |
| Antwoordvoltooiing | 116               | 91,38           | 8,62  |
| Selfassessering    | 118               | 72,88           | 27,12 |
| Vertolkingstoetse  | 112               | 58,93           | 41,07 |
| Simulasies         | 108               | 55,56           | 44,44 |
| Mondelinge toetse  | 114               | 61,40           | 38,60 |
| Portefeuljes       | 114               | 43,86           | 56,14 |

Die meerderheid van die respondente (56,14%) het aangedui dat hulle huidiglik nie van portefeuljes as metingstegniek gebruik maak nie. Simulasies (55,56%), vertolkingstoetse (58,93%) en mondelinge toetse (61,40%) word wel in 'n mate gebruik, terwyl selfassessering (72,88%), praktiese toetse (73,33%) en groep-assessering (74,58%) meer geredelik gebruik word.

Hierdie tendens stem ooreen met die metingstegnieke wat huidiglik gebruik word in die Senior sertifikaat eksamen vir Ekonomie Hoër Graad en Standaardgraad. Buiten

die reproduksie van kennis (objektiewe vrae), word daar ook vir begrip en insig (subjektiewe vrae), sowel as vir die translasië van kennis (bv. spotprente, grafieke en numeriese bewerkings), getoets. Alhoewel die onderwerp van assessering slegs in breë trekke ondersoek is, blyk dit dat assessering afgestem is op kennis, begrip en toepassing van die leerinhoud van Ekonomie.

**Tabel 6.29**

**Aspekte waarvoor inligting verkry deur assessering, deur respondente gebruik word**

| Aspek                                                           | Respon-<br>s-<br>koers | Geweegde gemiddelde<br>persentasie (%) |
|-----------------------------------------------------------------|------------------------|----------------------------------------|
| Verskaffing van terugvoer aan leerders                          | 213                    | 88,97                                  |
| Toewysing van leerders aan verskillende leerprogramme, bv. HG   | 206                    | 84,71                                  |
| Vir die aanpassing van onderwys-metodes                         | 204                    | 84,31                                  |
| Vir die herbeplanning van die onderrig-leersituasie             | 205                    | 83,29                                  |
| Bepaling van mate waartoe leerders gestelde uitkomst bereik het | 202                    | 83,17                                  |
| Verskaffing van inligting rakende leerders aan ouers            | 205                    | 82,93                                  |
| Identifisering van leerders met leerprobleme                    | 204                    | 82,84                                  |
| Verskaffing van punte/simbole aan leerders                      | 212                    | 82,55                                  |
| Vir die aanpassing van assesserings-metodes                     | 201                    | 82,46                                  |
| Verskaffing van huiswerk aan leerders                           | 204                    | 81,86                                  |
| Bepaling van die stand van sake in die onderrig-leersituasie    | 204                    | 81,13                                  |
| Promovering van leerders na 'n volgende leerprogram             | 202                    | 79,70                                  |
| Opbou van 'n vorderingsprofiel van die leerder                  | 205                    | 79,39                                  |
| Die bepaling van die geskiktheid van die kurrikulum             | 200                    | 79,25                                  |
| Promovering van leerders na 'n volgende graad / baan            | 203                    | 78,69                                  |
| Diagnosering van leerders se leerprobleme                       | 202                    | 78,22                                  |



Die ondersoek toon dat die respondente die inligting wat verkry word deur die assessering van leerders grootliks gebruik ten einde terugvoering met betrekking tot die leergebeure, aan leerders te verskaf (88,97%). Verder word hierdie inligting grootliks aangewend vir die toewysing van leerders aan verskillende leerprogramme, bv. Hoër Graad of Standaardgraad (84,71%), sowel as vir die aanpassing van onderwysmetodes (84,31%) en die herbeplanning van die onderrig-leersituasie (83,29%).

Belangrik vir 'n Uitkomsgebaseerde Onderwysbenadering tot die onderrig van Ekonomie, is die gebruik van inligting om te bepaal tot watter mate leerders die gestelde uitkomst bereik het. 83,17% gebruik dit vir hierdie aspek, terwyl 82,93% inligting gebruik om ouers in te lig en punte/simbole aan leerders toe te ken (82,55%).

Interessant is die feit dat inligting gebruik word vir die identifisering van leerders met leerprobleme (82,84%), maar dat slegs 78,22% van die respondente die inligting gebruik om leerprobleme te diagnoseer.

Die inligting word in 'n mindere mate gebruik om leerders na 'n volgende leerprogram (79,70%) of graad/baan (78,69%) te promoveer.

#### **6.5.3.8      Gevolgtrekking**

Ten opsigte van die kritieke en ontwikkelingsuitkomst wat nagestreef word in 'n Uitkomsgebaseerde Onderwysbenadering, blyk dit dat die onderrig van Ekonomie in 'n redelike mate 'n bydrae kan lewer tot die bereiking en uiteindelijke bemeestering van dié uitkomst (kyk 6.5.3.1). Dit is egter duidelik dat aanpassings in die onderrig van Ekonomie, veral ten opsigte van entrepreneurskap, aandag sal moet geniet. Daar sal voortgebou moet word op voortreflikhede soos blootgelê in die huidige sillabus en tekortkominge sal aangespreek moet word. Hierdie aspek sluit nou aan by die feit dat leerinhoud as die belangrikste didaktiese komponent in die Uitkomsgebaseerde Onderwys van Ekonomie aangewys is (kyk 6.5.3.2). Dit wil voorkom of die huidige leerinhoud van Ekonomie in 'n groot mate voldoen aan die algemene vereistes wat gestel word aan leerinhoud in 'n Uitkomsgebaseerde

Onderwysbenadering (kyk 6.5.3.4). Aandag sal egter, in 'n mindere of meerdere mate, aan sekere modules wat tans in die sillabus ingesluit is, geskenk moet word. Die wyse waarop Ekonomie onderrig word, sal ook aandag moet geniet. Verskeie faktore sal die keuse van onderrigmetode en onderwysmedia beïnvloed. As bepalende faktor dien die gestelde uitkoms wat uiteindelik bereik wil word. Met inagneming van die kritieke en spesifieke uitkomst sal die metode wat huidiglik die meeste gebruik word, naamlik dosering waar die onderwyser gewoonlik die leerinhoud bespreek, verduidelik en logies uiteensit, plek moet maak vir onderrigmetodes soos demonstrasie, opdragte en gesprekvoering. Interaktiewe onderrigmetodes soos kleingroepbesprekings en die generering van leerdervrae moet aandag geniet. Hierdie onderrigmetodes behoort nie net aangewend te word as opvolgmetode ten einde te bepaal of leerders die leerinhoud begryp al dan nie. Deur middel van 'n proses van sintese en die herroeping van vroeëre leer moet leerders gelei word tot nuwe insigte. Daar moet egter gewaak word dat demonstrering slegs vir illustratiewe doeleindes gebruik word waar die onderwyser bv. die beweging van vraagkurwes as 'n verskynsel aan leerders toon, terwyl leerders as passiewe waarnemers optree. Demonstrasies behoort sodanig gebruik te word dat leerders, deur middel van probleemoplossing, aktief by die onderrig-leergebeure betrek word. Ook onderwysmedia moet só in die onderrig-leergebeure geïntegreer word, dat dit uitsluitlik sal bydra tot die bereiking van die gestelde uitkomst. Veral van belang vir die Uitkomsgebaseerde Onderwys van Ekonomie is realia, gedrukte en grafiese media sowel as programme.

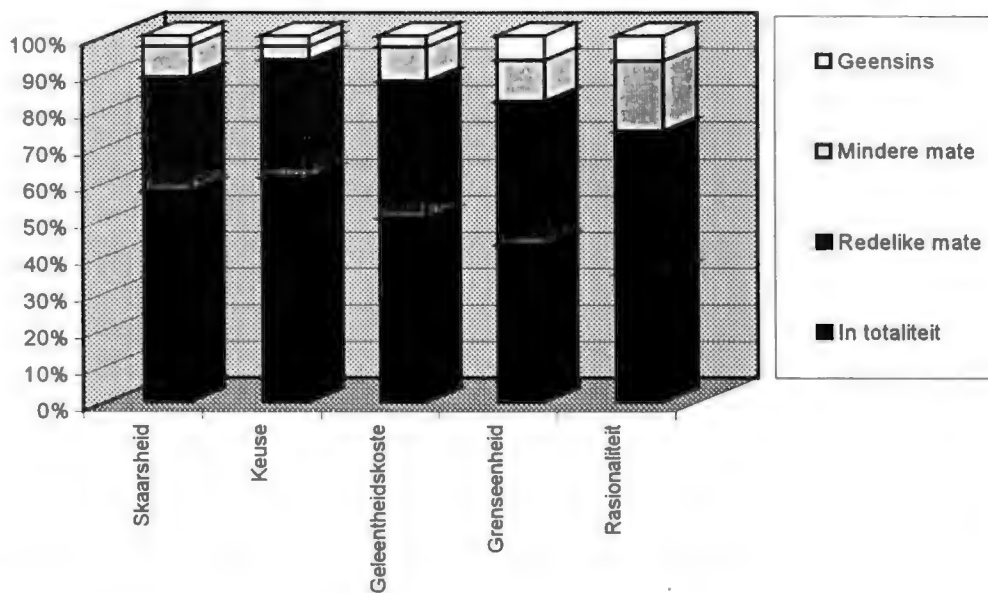
Respondente beskou assessering nie as een van die belangrikste komponente van die Uitkomsgebaseerde Onderwys van Ekonomie nie (kyk 6.5.3.2). Hierdie is 'n besliste wegbeweging van die meer tradisionele klem op eksamenuitslae. Assessering word grootliks gebruik ten einde inligting oor die leerder aan die onderwyser en die leerder te verskaf, veral met betrekking tot leer wat plaasgevind het. Hierdie inligting word dan hoofsaaklik gebruik om leerders aan die regte leerprogramme toe te wys en om aanpassings te maak in die onderrig-leersituasie. Die toekenning van punte/simbole en die promovering van leerders is nie meer die hoof funksie van assessering nie.

#### 6.5.4 Die essensies van die vakwetenskap Ekonomie

Figuur 6.1 toon die mate waartoe elkeen van die essensies van die vakwetenskap Ekonomie ingesluit behoort te word by die Uitkomsgebaseerde Onderwys van Ekonomie.

**Figuur 6.1**

**Die mate waartoe die essensies van die vakwetenskap Ekonomie ingesluit behoort te word by die Uitkomsgebaseerde Onderwys van Ekonomie**



##### 6.5.4.1 Ekonomiese skaarsheid

Heelwat respondente (57,55%) is van mening dat die konsep van ekonomiese skaarsheid in totaliteit ingesluit behoort te word by die Uitkomsgebaseerde Onderwys van Ekonomie. 31,13% van die respondente meen dat dit in 'n redelike mate ingesluit moet word, terwyl 8,49% en 2,83% respektiewelik van mening is dat die konsep van ekonomiese skaarsheid in 'n mindere mate of geensins insluiting in die Uitkomsgebaseerde Onderwys van Ekonomie hoef te vind nie.

#### **6.5.4.2           Ekonomiese keuse**

Die insluiting van die konsep van ekonomiese keuses word deur 61,32% van die respondente as uiters belangrik beskou in die Uitkomsgebaseerde Onderwys van Ekonomie, terwyl 32,08% van die respondente dit in 'n redelike mate as belangrik bestempel. Slegs 3,77% en 2,83% van die respondente is van mening dat die insluiting in 'n mindere mate of geensins hoef te geskied nie.

#### **6.5.4.3           Geleentheidskoste**

Met betrekking tot die insluiting van die konsep geleentheidskoste in die Uitkomsgebaseerde Onderwys van Ekonomie meen 50,00% en 37,50% van die respondente dat die insluiting respektiewelik in totaliteit en in 'n meerdere mate moet geskied. 9,62% van die respondente is van mening dat geleentheidskoste in 'n mindere mate ingesluit hoef te word, terwyl 2,88% van mening is dat dit geensins ingesluit hoef te word nie.

#### **6.5.4.4           Grenseenheid**

Wat die insluiting van grenseenheid betref, meen 42,86% van die respondente dat insluiting in totaliteit behoort te geskied en 39,05% van die respondente is van mening dat insluiting in 'n meerdere mate behoort te geskied. Vir 11,43% van die respondente is die insluiting van grenseenheid in 'n mindere mate belangrik, terwyl 6,67% dit as geensins belangrik beskou nie.

#### **6.5.4.5           Rasionaliteit**

Die meerderheid van respondente (38,83%) meen dat die konsep van rasionaliteit slegs in 'n meerdere mate in die Uitkomsgebaseerde Onderwys van Ekonomie ingesluit hoef te word, terwyl 34,95% meen dat insluiting in totaal moet geskied. Ten opsigte van die keuse of insluiting in 'n mindere mate of geensins hoef te geskied nie, is rasionaliteit deur die hoogste aantal respondente aangedui. 19,42% van die respondente is van mening dat rasionaliteit in 'n mindere mate ingesluit behoort te word, terwyl 6,80% dié essensie as geensins belangrik beskou nie.

#### **6.5.4.6 Gevolgtrekking**

Die essensies van die vakwetenskap Ekonomie omskryf die fundamentele aspekte van die ekonomiese werklikheid waarbinne die mens homself bevind, asook die essensies van die mens se ekonomiese gedrag. Gevolglik lei die uiteensetting van die essensies van die ekonomiese werklikheid tot begrip van die aard en wese van die totale ekonomiese werklikheid (kyk 3.2.4). Die insluiting van die ekonomiese essensies verleen dus die nodige struktuur en perspektief aan die leerinhoud en lei tot beter begrip en insig in die vakwetenskap Ekonomie. Aangesien elk van hierdie essensies 'n uitgebreide studiegebied binne die grense van die ekonomiese wetenskap vorm, lei die insluiting daarvan in die Uitkomsgebaseerde Onderwys van Ekonomie daartoe dat leerders 'n geheelbeeld van Ekonomie as wetenskap verwerf.

#### **6.5.5 Die leer van Ekonomie**

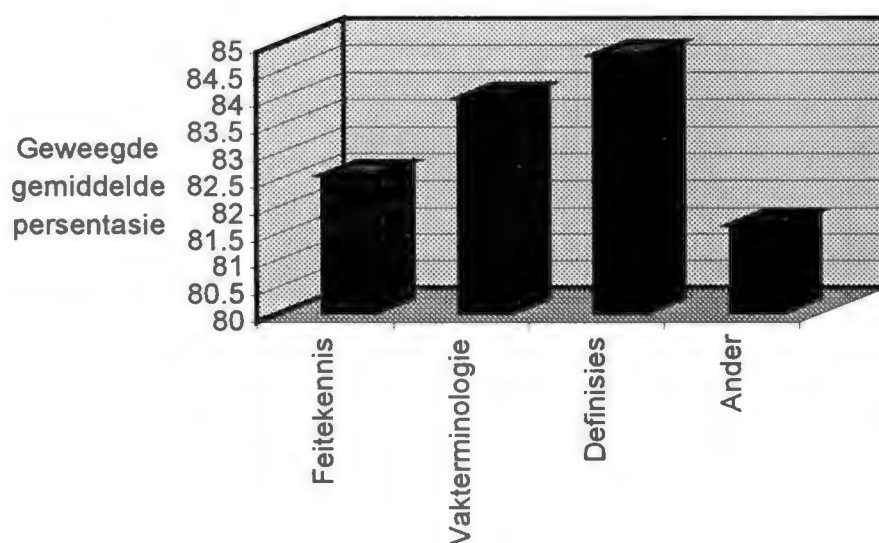
Die wyse waarop Ekonomie onderrig en geleer word, hou belangrike implikasies in vir die bereiking van die uitkomst tydens die 'onderrig-leerproses. Indien onderrig gerig word op die oordrag van kennis en daar word van leerders verwag om toepassing te verwerf, sal daar 'n diskrepans wees tussen die beoogde uitkoms en die werklike uitkoms wat bereik word. Om hierdie rede is daar met hierdie deel van die ondersoek gepoog om 'n beeld te vorm van die belangrikheid van die verskillende vorme van kennis, verbandlegging ten einde begrip en insig te bevorder en die toepassing van reeds verworwe kennis in die Uitkomsgebaseerde Onderwys van Ekonomie.

Voorts is gepoog om te bepaal watter riglyne gebruik kan word ten einde leer so effektief moontlik te laat geskied. Die moontlikheid van verskeie leerbenaderings tot die effektiewe leer van Ekonomie in 'n Uitkomsgebaseerde Onderwysbenadering is bepaal. Die bydrae wat verskillende leerstyle lewer tot die effektiewe leer van Ekonomie in 'n Uitkomsgebaseerde Onderwysbenadering is ook van nader ondersoek.

### 6.5.5.1 Die leer van kennis

Figuur 6.2 toon tot welke mate verskillende vorme van kennis belangrik is vir die Uitkomsgebaseerde Onderwys van Ekonomie, terwyl tabel 6.30 die effektiwiteit van verskillende riglyne ten einde kennis te bemeester, aantoon.

**Figuur 6.2**  
**Belangrikheid van verskillende vorme van kennis vir die Uitkomsgebaseerde Onderwys van Ekonomie**



Die ondersoek het aan die lig gebring dat respondente al vier vorme van kennis as uiters belangrik vir die Uitkomsgebaseerde Onderwys van Ekonomie beskou. Figuur 6.2 toon dat definisies van begrippe, beginsels, wette en reëls as belangrikste vorm van kennis beskou word (84,76%). Vervolgens word die bemeestering van vakterminologie (83,98%), feitekennis (82,55%) en ander vorme van kennis, waaronder kennis van tegnieke en vaardighede, modelle en teorieë sowel as waardes en norme (81,63%), as belangrik geag.



**Tabel 6.30****Die belangrikheid van riglyne vir die bemeestering van kennis in die Uitkomsgebaseerde Onderwys van Ekonomie**

| Riglyn                                                                               | Respons-<br>koers | Geweegde gemiddelde<br>persentasie (%) |
|--------------------------------------------------------------------------------------|-------------------|----------------------------------------|
| Moedig selfstandige ontsluiting en evaluering van kennis aan.                        | 203               | 85,71                                  |
| Identifiseer betekenisvolle verbande en strukture.                                   | 203               | 84,48                                  |
| Rangskik die leerinhoud in die regte volgorde.                                       | 203               | 82,76                                  |
| Sorg vir gepaste toepassing en herhaling van kennis.                                 | 200               | 82,75                                  |
| Organiseer die inligting waarvan die leerder kennis moet verkry in sinvolle eenhede. | 202               | 81,44                                  |
| Bied die leerinhoud presies, en in die vorm waarin dit geleer moet word, aan.        | 200               | 78,75                                  |

As belangrikste riglyn meen respondente dat die selfstandige ontsluiting en evaluering van kennis tydens die leerproses deur leerders aangemoedig behoort te word (85,71%). Verder behoort die leerder betekenisvolle verbande en strukture in die leerinhoud te identifiseer (84,48%) en die leerinhoud in die regte volgorde te rangskik (82,76%). Voorsiening behoort gemaak te word vir die gepaste toepassing en herhaling van kennis (82,75%), waarna die inligting waarvan die leerder kennis moet verkry in sinvolle eenhede georganiseer moet word (81,44%). Die presiese aanbieding van leerinhoud, in die vorm waarin dit geleer moet word, word as die minste belangrik beskou (78,75%).

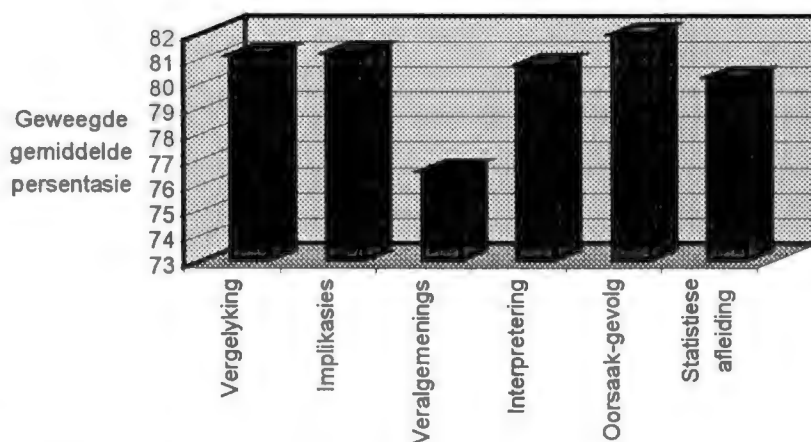
#### **6.5.5.2 Die ontwikkeling van begrip en insig**

Die vermoë van leerders om leerinhoud te kan transleer, interpreteer en verbande tussen leerinhoude te kan aflei, word as belangrik geag vir die Uitkomsgebaseerde Onderwys van Ekonomie. Figuur 6.3 toon die belangrikheid van verskillende vorme

van verbandlegging ten einde begrip en insig te ontwikkel in die Uitkomsgebaseerde Onderwys van Ekonomie.

**Figuur 6.3**

**Belangrikheid van verskillende vorme van verbandlegging vir die Uitkomsgebaseerde Onderwys van Ekonomie**



Uit figuur 6.3 kan afgelei word dat respondente die verskillende vorme van verbandlegging, in dalende orde van belangrikheid, soos volg beskou:

- die verklaring van oorsaak-gevolg-verwantskappe waar die leerder moet aantoon wat die oorsaak van die gevolg (verskynsel/gebeurtenis) was (81,99%);
- die formulering van ('n) afleiding(s) wat sonder twyfel uit die gegewe feite volg (81,25%);
- die vergelyking van twee stelling inligting ten einde vas te stel of dit ooreenstem of verskil (81,15%);



- interpretering d.m.v. die formulering van voorbeelde waar bv. 'n definisie gegee en as bekende aanvaar word en daar van die leerder verwag word om die voorbeeld te gee of te herken (80,76%);
- die leerder moet geldige afleidings uit gegewe statistiese inligting kan maak deur middel van die translasië daarvan (80,24%); en
- veralgemenings waar die leerder in staat moet wees om op induktiewe wyse tot 'n veralgemening te kom (76,55%).

Uit verdere bestudering van die inligting kan die gevolgtrekking gemaak word dat respondente al ses die verskillende vorme van verbande in 'n redelike mate tot in totaal as belangrik ag vir die Uitkomsgebaseerde Onderwys van Ekonomie.

**Tabel 6.31**

**Riglyne ten einde begryping en insig te ontwikkel in Ekonomie in 'n Uitkomsgebaseerde Onderwysbenadering**

| Riglyn                                                                                                              | Respons-<br>koers | Geweegde gemiddelde<br>persentasie (%) |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------|----------------------------------------|
| Begin met tipiese voorbeelde wat later deur meer spesifieke voorbeelde opgevolg word.                               | 194               | 86,34                                  |
| Leerinhoud behoort eers op 'n algemene wyse en daarna in meer gedetailleerde wyse geleer te word                    | 191               | 84,69                                  |
| Sorg dat die tempo waarteen nuwe begrippe ingevoer word van so aard is dat die leerder dit behoorlik kan bemeester. | 188               | 82,45                                  |
| Identifiseer die voorkennis wat nodig is om 'n nuwe begrip te leer.                                                 | 193               | 82,25                                  |
| Maak voorsiening vir 'n verskeidenheid van leerervarings.                                                           | 194               | 81,19                                  |
| Waar 'n begrip 'n konkrete grondslag het, behoort, waar moontlik, van konkrete vertrekpunte gebruik gemaak te word. | 193               | 80,96                                  |
| Sorg vir korrekte en ondubbelsinnige definiëring van begrippe.                                                      | 196               | 80,61                                  |

Ten einde begryping en insig by leerders te ontwikkel, is dit volgens die respondente, belangrik dat leerders die leerproses begin met tipiese voorbeelde wat later deur meer spesifieke voorbeelde opgevolg word. Leerinhoud behoort eers op 'n algemene wyse en daarna in meer gedetailleerde wyse geleer te word en daar moet gelet word dat die tempo waarteen nuwe begrippe ingevoer word, van so aard is dat die leerder dit behoorlik kan bemeester. Voorts behoort die leerder die voorkennis wat nodig is om 'n nuwe begrip te leer te identifiseer en te voorsien vir 'n verskeidenheid van leerervarings. Waar 'n begrip 'n konkrete grondslag het, behoort, waar moontlik, van konkrete vertrekpunte gebruik gemaak te word, terwyl begrippe korrek en ondubbelsinnig gedefinieer behoort te word.

### 6.5.5.3      Leer, gerig op die toepassing van reeds verworwe kennis

| <b>Tabel 6.32</b><br><b>Die belangrikheid van leer, gerig op die toepassing van reeds verworwe kennis in die Uitkomsgebaseerde Onderwys van Ekonomie</b> |                   |                            |                 |                  |                  |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------|----------------------------|-----------------|------------------|------------------|
| Aspek                                                                                                                                                    | Respons-<br>koers | Gemiddelde persentasie (%) |                 |                  |                  |
|                                                                                                                                                          |                   | Geensins                   | Mindere<br>mate | Redelike<br>mate | In<br>Totaliteit |
| Belangrikheid van leer, gerig op die toepassing van reeds verworwe kennis in nuwe situasies                                                              | 184               | 3,26                       | 9,78            | 35,87            | 51,09            |

Uit tabel 6.32 kan afgelei word dat die meerderheid van respondente (51,09%) van mening is dat die leer van Ekonomie gerig op die toepassing van reeds verworwe kennis in nuwe situasies in 'n Uitkomsgebaseerde Onderwysbenadering in tótaliteit belangrik is. 35,87% van die respondente is van mening dat dit in 'n redelike mate belangrik is, terwyl slegs 3,26% van die respondente meen dat dit geensins belangrik is nie.

**Tabel 6.33****Riglyne ten einde leer te rig op die toepassing van reeds verworwe kennis in die Uitkomsgebaseerde Onderwys van Ekonomie**

| <b>Riglyn</b>                                                            | <b>Respons-<br/>koers</b> | <b>Geweegde gemiddelde<br/>persentasie (%)</b> |
|--------------------------------------------------------------------------|---------------------------|------------------------------------------------|
| Hersien of herroep die nodige voorkennis.                                | 197                       | 85,15                                          |
| Berei die leerder voor vir die leersituasie.                             | 196                       | 84,95                                          |
| Maak voorsiening vir 'n verskeidenheid van toepassings.                  | 196                       | 84,69                                          |
| Kies die mees geskikte leerstrategie vir die bepaalde leersituasie       | 196                       | 83,42                                          |
| Formuleer die uitkomste wat bereik wil word duidelik.                    | 196                       | 82,91                                          |
| Bepaal of die leerder oor die nodige vooraf kennis en vaardigheid beskik | 197                       | 82,36                                          |

Die hersiening of herroeping van die nodige voorkennis, word as die belangrikste riglyn (85,15%) gestel, om leer te rig op die toepassing van reeds verworwe kennis in die Uitkomsgebaseerde Onderwys van Ekonomie. Voorts moet die leerder voorberei vir die leersituasie (84,95%) en voorsiening maak vir 'n verskeidenheid van toepassings (84,69%). Ná die keuse van die mees geskikte leerstrategie (83,42%) behoort die uitkomste wat bereik wil word, duidelik geformuleer te word (82,91). Laastens behoort die leerder te bepaal of hy/sy oor die nodige vooraf kennis en vaardighede beskik wat benodig word vir die leersituasie (82,36%).

Uit tabel 6.34 kan afgelei word dat die meerderheid van respondente van mening is dat die suiwer memorisering van relevante feite en die herhalende lees van die leerinhoud tot die werk verstaan word, in 'n mindere tot meerdere mate sal bydra tot die effektiewe leer van Ekonomie in 'n Uitkomsgebaseerde Onderwysbenadering. 46,46% en 47,18% van die respondente meen dat die naslaan van onbekende konsepte ten einde dit te verstaan en die bywoning van tutoriale, klasse ens. waar terminologie/leerinhoud bespreek word eerder in 'n meerdere mate tot effektiewe leer sal lei, as in totaliteit. Respondente is van mening dat die ander leerstyle oorwegend sal bydra tot effektiewe leer.



**Tabel 6.34**

**Die bydrae van verskillende leerstyle ten einde effektiewe leer van Ekonomie in die Uitkomsgebaseerde Onderwysbenadering te verseker**

| Leerstyl                                                                                   | Respons-<br>koers | Gemiddelde persentasie (%) |                 |                  |                  |
|--------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------|----------------------------|-----------------|------------------|------------------|
|                                                                                            |                   | Geensins                   | Mindere<br>mate | Redelike<br>mate | In<br>Totaliteit |
| Suiwer memorisering van relevante feite                                                    | 203               | 13,79                      | 30,55           | 40,39            | 15,27            |
| Herhalende lees van die leerinhoud tot die werk verstaan word                              | 196               | 8,16                       | 31,63           | 38,78            | 21,43            |
| Die naslaan van onbekende konsepte ten einde dit te verstaan                               | 198               | 2,03                       | 12,12           | 46,46            | 39,39            |
| Bywoning van tutoriale, klasse ens. waar terminologie/leerinhoud bespreek word             | 195               | 8,59                       | 9,23            | 47,18            | 40,00            |
| Die maak van leerinhoud as deel van alledaagse beleving                                    | 200               | 4,00                       | 5,00            | 36,00            | 55,00            |
| Integrasie van nuut verkrygte kennis in reeds bestaande kennisstrukture                    | 196               | 2,04                       | 4,08            | 36,73            | 57,15            |
| Analiserings van leerinhoud voordat verwantskappe tussen feite verstaan kan word           | 198               | 3,03                       | 6,06            | 43,43            | 47,48            |
| Differensiering tussen belangrike en onbelangrike leerinhoud                               | 190               | 3,16                       | 8,42            | 40,00            | 48,42            |
| Gebruik van assosiëring met die alledaagse ten einde insig te verkry en begrip te bevorder | 199               | 2,51                       | 6,03            | 35,18            | 56,28            |
| Gebruik van denkbeeldige konsepkarte en/of diagramme                                       | 200               | 3,00                       | 14,00           | 40,00            | 43,00            |
| Gebruik van nuwe kennis in alledaagse situasies                                            | 196               | 1,02                       | 7,14            | 36,74            | 55,10            |
| Verandering in denkprosesse a.g.v. insig verkry en begrip                                  | 194               | 2,06                       | 9,28            | 39,18            | 49,48            |

Uit verdere verwerking van die inligting kom dit na vore dat respondente die suiwer memorisering van relevante feite en die herhalende lees van die leerinhoud tot die werk verstaan word, as die swakste leerstyle beskou ten einde effektiewe leer te verseker. Daarteenoor beskou respondente die integrasie van nuut verkrygte kennis in reeds bestaande kennisstrukture asook die gebruik van nuwe kennis in alledaagse situasies en die assosiëring daarvan met die alledaagse ten einde insig te verkry en begrip te bevorder, as die bes moontlike leerstyle om effektiewe leer van Ekonomie in 'n Uitkomsgebaseerde Onderwysbenadering te bevorder.

**6.5.5.4      Enkele onderrigbenaderings gegrond op die leerteoretiese beginsels van die Uitkomsgebaseerde Onderwys van Ekonomie ten einde effektiewe onderrig en leer te verseker**

**Tabel 6.35**  
**Die bruikbaarheid van enkele onderrigbenaderings gegrond op die leerteoretiese beginsels van die Uitkomsgebaseerde Onderwys van Ekonomie ten einde effektiewe onderrig en leer te verseker**

| Benadering                                           | Respons-<br>koers | Gemiddelde persentasie (%) |                 |                  |                  |
|------------------------------------------------------|-------------------|----------------------------|-----------------|------------------|------------------|
|                                                      |                   | Geensins                   | Mindere<br>mate | Redelike<br>mate | In<br>Totaliteit |
| Die sisteemteoretiese benadering                     | 178               | 8,99                       | 22,47           | 43,82            | 24,72            |
| Die kommunikasieteorie                               | 188               | 2,13                       | 13,83           | 41,49            | 42,55            |
| Bemeesteringsleer en groepsgerigte bemeesteringsleer | 178               | 3,37                       | 11,24           | 39,33            | 46,08            |
| Kellerplan                                           | 146               | 12,32                      | 19,18           | 47,95            | 20,55            |
| Geïndividualiseerde leer                             | 183               | 7,10                       | 15,30           | 42,62            | 34,98            |
| Koöperatiewe leer                                    | 180               | 4,44                       | 7,78            | 50,00            | 37,78            |

Wat betref die gebruik van enkele onderrigbenaderings ten einde effektiewe onderrig en leer van Ekonomie in 'n Uitkomsgebaseerde Onderwysbenadering te verseker kom die volgende na vore:

- Die sisteemteoretiese benadering word deur 43,82% van die respondente in 'n redelike mate as bruikbaar bestempel, terwyl 24,72% meen dat dit in totaliteit bruikbaar is. 22,47% voel dat dit in 'n mindere mate bruikbaar is, terwyl 8,99% beweer dat dit geensins bruikbaar is nie.
- Die kommunikasieteorie word deur onderskeidelik 42,55% en 41,49% van die respondente as respektiewelik in totaliteit en in 'n meerdere mate bruikbaar gesien. Van die respondente (13,83%) is van mening dat dit in 'n mindere mate bruikbaar is en 2,13% meen dat dit geensins bruikbaar is nie.
- Bemeesteringsleer en groepsgerigte bemeesteringsleer word deur respondente gesien as totaal en al bruikbaar (46,07%), in 'n meerdere mate bruikbaar (39,33%), in 'n mindere mate bruikbaar (11,24%) en geensins bruikbaar (3,37%).
- Die Kellerplan word deur 47,95% van die respondente as in 'n meerdere mate bruikbaar beskou, terwyl 20,55% dit as in totaal bruikbaar sien. Bykans dieselfde hoeveelheid respondente (19,18%) sien dit as in 'n mindere mate bruikbaar, terwyl 12,22% dit glad nie as bruikbaar sien nie.
- Geïndividualiseerde leer word deur die meerderheid van respondente (42,62%) as in 'n meerdere mate bruikbaar gesien. Van die respondente meen dat dit totaal en al bruikbaar is (34,97%), in 'n mindere mate bruikbaar is (15,30%) en glad nie bruikbaar is nie (7,10%).
- Koöperatiewe leer word deur 50,00% van die respondente as in 'n meerdere mate bruikbaar beskryf, terwyl 37,78% meen dat dit in totaal bruikbaar is. Onderskeidelik 7,78% en 4,44% beskou dit as in 'n mindere mate bruikbaar en geensins bruikbaar nie.



Uit verdere verwerking van die data, word die genoemde onderrigbenaderings wat gegrond is op die leerteoretiese beginsels van die Uitkomsgebaseerde Onderwys van Ekonomie, in dalende orde van belangrikheid, in tabel 6.36 getoon.

**Tabel 6.36**  
**Orde van belangrikheid van enkele onderrigbenaderings gegrond op die leerteoretiese beginsels van die Uitkomsgebaseerde Onderwys van Ekonomie**

| Riglyn                                               | Respons-<br>koers | Geweegde gemiddelde<br>persentasie (%) |
|------------------------------------------------------|-------------------|----------------------------------------|
| Bemeesteringsleer en groepsgerigte bemeesteringsleer | 178               | 82,02                                  |
| Die kommunikasieteorie                               | 188               | 81,12                                  |
| Koöperatiewe leer                                    | 180               | 80,28                                  |
| Geïndividualiseerde leer                             | 183               | 76,37                                  |
| Die sisteemteoretiese benadering                     | 178               | 71,07                                  |
| Kellerplan                                           | 146               | 69,18                                  |

Die ondersoek het getoon dat bemeesteringsleer en groepsgerigte bemeesteringsleer (82,02%) as die belangrikste onderrigbenadering beskou word ten einde effektiewe onderrig en leer in die Uitkomsgebaseerde Onderwys van Ekonomie te verseker. In die tweede plek word die kommunikasieteorie (81,12%) as belangrik geag, terwyl koöperatiewe leer (80,28%) in die derde plek figureer. Geïndividualiseerde leer (76,37%) word deur die sisteemteoretiese benadering (71,07%) opgevolg, waarna onderrig en leer volgens die Kellerplan (69,18%) volg.

**6.5.5.5      Gevolgtrekking**

Daar kan tot die gevolgtrekking gekom word dat dié ontwikkelings 'n besliste bydrae kan lewer tot die Uitkomsgebaseerde Onderwys van Ekonomie. Waar leemtes in 'n onderrigbenadering voorkom, sal aanpassings gemaak moet word ten einde 'n prakties toepasbare benadering vir die effektiewe onderrig en leer van die vak Ekonomie in Uitkomsgebaseerde Onderwys daar te stel.

### 6.5.6 Problematiek met betrekking tot die implementering van die Uitkomsgebaseerde Onderwys van Ekonomie

Die kwaliteit van onderrig en leer kan deur 'n verskeidenheid van faktore beïnvloed word. Ten einde 'n oordeel te fel oor die wenslikheid van die Uitkomsgebaseerde Onderwys van Ekonomie, is dit belangrik om probleme wat ondervind kan word met die implementering daarvan, in oënskou te neem.

#### 6.5.6.1 Probleemareas wat kan ontstaan met die implementering van die Uitkomsgebaseerde Onderwys van Ekonomie

**Tabel 6.37**  
**Probleemareas wat kan ontstaan met die implementering van die Uitkomsgebaseerde Onderwys van Ekonomie**

| Probleemarea                                                                       | Respon-<br>s-<br>koers | Geweegde gemiddelde<br>persentasie (%) |
|------------------------------------------------------------------------------------|------------------------|----------------------------------------|
| Onvoldoende opleiding met<br>betrekking tot assessering                            | 200                    | 77,50                                  |
| Onvoldoende bronne (waaronder<br>infrastruktuur)                                   | 200                    | 77,25                                  |
| Onvoldoende bronne (bv. literatuur)                                                | 195                    | 76,79                                  |
| Onvoldoende bronne (bv. finansies)                                                 | 200                    | 76,25                                  |
| Onvoldoende opleiding van<br>onderwysers                                           | 200                    | 76,00                                  |
| Die seleksie van onderwysmetodes                                                   | 188                    | 75,53                                  |
| Die seleksie van leerinhoud                                                        | 188                    | 74,73                                  |
| Die seleksie van onderwysmedia                                                     | 187                    | 74,20                                  |
| Die stel van uitkomst                                                              | 188                    | 72,34                                  |
| Konsepte met bertrekking tot<br>Uitkomsgebaseerde Onderwys is<br>vaag en onbekend. | 189                    | 71,56                                  |
| Die wegbegeweeg van formele<br>eksamens                                            | 195                    | 70,13                                  |
| Negatiewe persepsies verbonde aan<br>Uitkomsgebaseerde Onderwys                    | 200                    | 69,75                                  |
| Deurlopende evaluering                                                             | 200                    | 69,75                                  |



Daar bestaan heelwat probleemareas wat die Ekonomie-onderwyser verhinder om Uitkomsgebaseerde Onderwys te implementeer en sodoende die onderrig en leer van Ekonomie effektief te laat geskied. Die volgende probleemareas kan as die belangrikste aangetoon word (persentasies dui op die aantal respondente wat aangedui het dat die probleemarea in 'n meerdere mate of in totaliteit die implementering van Uitkomsgebaseerde Onderwys in Ekonomie belemmer):

- onvoldoende opleiding van onderwysers met betrekking tot Uitkomsgebaseerde Onderwys van Ekonomie (69,00%) en meer spesifiek met betrekking tot assessering in 'n Uitkomsgebaseerde Onderwysbenadering (77,00%);
- onvoldoende bronne, waaronder infrastruktuur (71,00%), literatuur (73,33%) en finansies (73,00%);
- probleme met betrekking tot die seleksie van onderwysmetodes (74,47%), leerinhoud (73,40%) en onderwysmedia (71,66%) ten einde onderrig en leer te rig op die gestelde uitkomst;
- die stel van uitkomst (71,28%) en deurlopende evaluering (65,00%);
- die feit dat konsepte met betrekking tot Uitkomsgebaseerde Onderwys vaag en onbekend is aan Ekonomie-onderwysers (68,23%) en die negatiewe persepsies verbonde aan Uitkomsgebaseerde Onderwys (63,00%); en
- die wegbegeeweeg van formele eksamens (62,56%).

#### **6.5.6.2 Gevolgtrekking**

Dit is duidelik dat elkeen van die probleemareas op een of ander wyse die implementering van Uitkomsgebaseerde Onderwys in Ekonomie kan benadeel. Die gevolg kan wees dat probleme ondervind sal word met die effektiewe onderrig en

leer van Ekonomie. Slegs indien hierdie probleme ondervang word, kan en sal die implementering van Uitkomsgebaseerde Onderwys in Ekonomie tot effektiewe onderrig en leer lei (lees die bereiking van die gestelde uitkomst).

#### **6.5.7 Persoonlike kommentaar deur respondente**

Respondente is die geleentheid gegee om, behalwe die aspekte wat reeds deur die groepvraelys aangespreek is, ander aspekte wat volgens hul mening 'n insiggewende rol in die Uitkomsgebaseerde Onderwys van Ekonomie sou kon speel, te noem. Vervolgens word die opmerkings van respondente weergegee (ongerediged).

- Verwysingsraamwerk van leerlinge is swak (onderontwikkeld)
- Dissipline in skole
- Biblioteke – toegerus
- Opgeleide leerkragte
- 'n Kultuur van studie by leerlinge
- Verantwoordelikebesef by leerlinge
- Finansies – bekostigbaarheid
- Ekonomie moet meer praktykgerig raak. Leerlinge moet 'hands-on experience' kry d.m.v. uitstappies, uitstallings, gassprekers, werksinkels, besoeke aan besighede in plaaslike omgewing
- Daar moet gebou word op wat die leerling reeds weet

- Nuwe uitdagings moet gestel word om leerlinge te motiveer tot selfrealisasie
- Koppeling van spesifieke inhoude aan leeruitkomste op 'n praktiese en werkbare wyse
- Videos met voorbeelde sal goed wees, asseblief
- Aspects of culture and environment should be looked into
- Excursions
- Workshops (conducted by figures mostly studied about e.g. Minister of Finance, Minister of Trade & Industry, Minister involved with Customs & Excise, Foreign Affairs Minister etc.
- We need more time to learn about this OBE, especially in High Schools
- I think this questionnaire is done too soon because looking at my school 99% of the teachers still do not know what OBE is all about. No training is done yet. Only 2 teachers out of the staff of 51 who received training
- OBE cannot materialise as long as problems in education remained unresolved
- Thorough training of educators on OBE
- Yes it could if perhaps teachers can be given a full training
- Let the questioner have the information on relevant things. OBE does not function in our schools
- Excursions by learners and educators

- Parental involvement
- Economics is a social science subject. O.B.E. outcome based education play an important role because it helps the learners to understand much better the subject
- Educational tours
- Schools integration
- Size of groups/classes
- Non-cooperation from student
- Social factors
- Family background
- More resources be disposed to the OBE of Economics by the proponents of it. It is very costly and if not well managed can easily be an ideal education model as in other countries of Europe
- There is no need in using different languages – English is still good as it is “relatively” accepted as the international language. Learning in different languages will lead to misunderstanding and misinterpretations of certain concepts
- Little mention is made of the media. the media can make a positive contribution to OBE
- At this stage I am not able to give inputs as I do not know and understand fully what the OBE is fully about as I need to be trained and empowered about its content first. Less if not none training in OBE has

taken place and I as an educator am not able to apply and implement because I really do not know what is really expected from me because no proper guidelines are given. The OBE information is with the people in higher ranks and that information is not disseminated to the educators at grass-root level.

Uit bostaande blyk dit dat die grootste probleme wat met die Uitkomsgebaseerde Onderwys van Ekonomie voorsien word, te make het met die gebrekkige opleiding van onderwysers ten opsigte van die implementering van Uitkomsgebaseerde Onderwys. 'n Ander belangrike aspek wat na vore kom is die feit dat die onderrig van Ekonomie nie genoegsaam praktykgerig is nie. Verskeie respondente verwys na uitstappies as metode om leerders eerstehandse ervaring en beleving van die leerinhoud te gee. 'n Hele paar van die respondente het ook melding gemaak van aspekte wat die leerder direk raak, byvoorbeeld samewerking, dissipline, leerkultuur, ensovoorts. Aangesien die meeste van die response in die vraelys hanteer is, word daar volstaan met hierdie afdeling.

## **6.6 KRITIESE BEOORDELING VAN DIE EMPIRIESE ONDERSOEK**

### **6.6.1 Voortreflikhede**

#### **6.6.1.1 Voorbereiding en beplanning van die ondersoek**

'n Omvattende literatuurstudie (hoofstukke 2 tot 5) wat verband hou met alle aspekte van die onderrig en leer van Ekonomie in 'n Uitkomsgebaseerde Onderwysbenadering het die empiriese ondersoek na die opleiding van Ekonomie-onderwysers en die Uitkomsgebaseerde Onderwys van die vak Ekonomie, voorafgegaan. Hierdie literatuurstudie het geblyk van deurslaggewende belang te wees, aangesien aspekte waaraan die Uitkomsgebaseerde Onderwys van Ekonomie moet voldoen, geïdentifiseer kon word. Hierdie aspekte het dan die basis van die empiriese ondersoek gevorm en as kriteria gedien waarteen die onderrig en leer van Ekonomie gemeet kon word. Verder kon die doel van die empiriese ondersoek duidelik geformuleer word, moontlike leemtes en probleme kon geantisipeer word en 'n geskikte ondersoekmetode kon gekies word.

#### **6.6.1.2 Die doel van die onderhewige ondersoek**

Die doel van hierdie ondersoek was om op 'n hoofsaaklik kwalitatiewe wyse ondersoek in te stel na die huidige praktyk van die onderrig van die vak Ekonomie aan leerders in Grade 10 tot 12, asook om ondersoek in te stel na die huidige voordiens- en indiensopleiding waarvoor Ekonomie-onderwysers beskik, veral ten opsigte van Uitkomsgebaseerde Onderwys. Voorts is gepoog om leemtes en probleme wat in die onderrig van die vak Ekonomie en die opleiding van Ekonomie-onderwysers mag bestaan te identifiseer en te analiseer.

Die feit dat die doel van die ondersoek in sy geheel en vir elke onderafdeling in die besonder geformuleer is, het daartoe gelei dat die meetinstrument direk op die doel van die ondersoek afgestem kon word. Die inligting wat verkry is, kon gevolglik onmiddellik geklassifiseer word.

#### **6.6.1.3 Metode van ondersoek**

Die voortreflikhede van die groepvraelys as metode van ondersoek het duidelik geblyk tydens die uitvoering van die ondersoek en die ontleding van die response. Dit het geblyk dat die groepvraelys ekonomies is ten opsigte van tyd en kostes aangesien 'n redelike groot studiepopulasie gelyktydig response op vraelyste kon lewer. Response, wat 'n wye terrein van navorsing met behulp van verskeie vrae gedek het, kon maklik met behulp van 'n rekenaar verwerk word. Waar nodig, kon enige onduidelikhede rondom aspekte soos instruksies en begrippe uitgeskakel word.

#### **6.6.1.4 Groepvraelyste en die insameling van inligting**

Die groepvraelys was sodanig opgestel dat die verlangde inligting met betrekking tot die doel van die ondersoek, bekom kon word. Die fisiese insameling van data het min probleme opgelewer.

#### **6.6.1.5 Redigering en kodering van ingesamelde data**

Ten einde ooglopende foute met betrekking tot die ingesamelde data uit te skakel is die ingesamelde data geredigeer. Data van twyfelagtige aard (vraelyste waar slegs biografiese besonderhede ingevul is) is geëlimineer. Kodering is met behulp van 'n rekenaar gedoen. Die inligting wat versamel is kon met redelike gemak verwerk en getabuleer word.

#### **6.6.1.6 Analise en interpretasie van ingesamelde data**

Ten einde die ingesamelde data te ontleed, is van 'n verskeidenheid van statistiese tegnieke gebruik gemaak. Die eerste stap in hierdie ontledingsproses staan as beskrywende statistiek bekend (Steyn *et al.*, 1984:4) en behels die tabulering en grafiese voorstelling van die data en die berekening van beskrywende groothede, op sodanige wyse, dat die tendense en eienskappe van die waargenome data duidelik na vore kom. Die tweede stap in die ontleding van data staan as statistiese inferensie bekend en behels die verkryging van inligting oor die populasie waaruit die steekproef geneem is, deur gebruikmaking van die beskrywende groothede wat bereken is.

#### **6.6.1.7 Tabulering en grafiese voorstelling van ingesamelde data**

Dit is belangrik dat die wyse van datavoorstelling van so 'n aard moet wees dat dit maklik verstaan en vertolk kan word. Aangesien die data in volgorde van insameling gekodeer is, is die ingesamelde data geherorganiseer sodat dit deur middel van 'n tabel of 'n grafiek voorgestel kon word. Die volgende metodes van data-sistematiesing is afsonderlik of in kombinasie gebruik, naamlik:

- skikking van waarnemings in volgorde van klein na groot (of groot na klein);
- frekwensieverdeling;

- relatiewe frekwensieverdeling (uitgedruk in persentasievorm)
- die histogram;
- die staafkaart-histogram;
- die geweege gemiddelde persentasie (rekenkundig bereken); en
- die modus

## **6.6.2 Leemtes**

### **6.6.2.1 Voorbereiding en beplanning van die ondersoek**

'n Deeglike kennis en insig van Uitkomsgebaseerde Onderwys in die algemeen en meer spesifiek die Uitkomsgebaseerde Onderwys van Ekonomie in lande waar die stelsel reeds geïmplementeer is, is nodig ten einde Uitkomsgebaseerde Onderwys in Suid-Afrika in perspektief te plaas. Aan hierdie vereiste is voldoen deur middel van die literatuurstudie wat die empiriese ondersoek voorafgegaan het. Sterk punte sowel as leemtes in die Uitkomsgebaseerde Onderwys van Ekonomie kon geïdentifiseer word. Die ondersoek na die Uitkomsgebaseerde Onderwys van Ekonomie het aan die hand van hierdie literatuurstudie plaasgevind. Die feit dat die Uitkomsgebaseerde Onderwys van Ekonomie in lande waar die stelsel reeds geïmplementeer is, slegs vanuit 'n literatuurstudie bestudeer kon word, kan as 'n leemte beskou word. Die gevaar kan ontstaan dat die ondersoek na die Uitkomsgebaseerde Onderwys van Ekonomie in Suid-Afrika, vanuit 'n skewe (internasionale) beeld na vore getree het.

### **6.6.2.2 Die doel van die onderhewige ondersoek**

Geen ernstige leemtes kon in die doel van die ondersoek geïdentifiseer word nie. Geen spesifieke leeruitkomst wat bereik moet word met die Uitkomsgebaseerde Onderwys van Ekonomie in die Voortgesette-Onderwys-en-Opleidingsbaan is al



bepaal nie. Dit kan wel geredeneer word dat dié uitkomst grootliks moet aansluit by die spesifieke uitkomst wat geld vir leerarea Ekonomiese en Bestuurswetenskappe. Dit is dan juis op hierdie spesifieke uitkomst waarop die studie berus.

#### **6.6.2.3      Metode van ondersoek**

Wat betref die groepvraelys as metode van ondersoek kon geen ernstige leemtes vasgestel word nie en kon al die beoogde inligting versamel word. 'n Moontlike nadeel van hierdie metode kan egter wees dat min oop vrae gestel word en dat die aard van die groepvraelys as gestruktureerd beskou kan word. Geleentheid is egter aan respondente verleen om aspekte waaraan daar nie aandag verskaf is nie, te bespreek.

Aangesien die navorser teenwoordig was tydens die voltooiing van die groepvraelyste kan die objektiwiteit en die geldigheid van die ondersoek in twyfel getrek word. Hulpverlening aan respondente is egter beperk tot die verklaring van enkele konsepte of definisies wat in die vraelys gebruik is.

#### **6.6.2.4      Groepvraelyste en die insameling van inligting**

Alhoewel daar geen ernstige probleme opgeduik het wat betref die groepvraelys wat vir die onderhewige studie gebruik is nie, was daar enkele vrae wat onvolledig ingevul is en/of verkeerd geïnterpreteer is. Sommige konsepte en definisies wat in die vraelys gebruik is, moes aan respondente verduidelik word. Die oorgrote meerderheid van probleme kon egter gou geïdentifiseer en reggestel word.

#### **6.6.2.5      Redigering en kodering van ingesamelde data**

Geen noemenswaardige probleme is tydens die redigering en kodering van die ingesamelde data ondervind nie. Waar respondente meer as een respons gelewer het, is die respons ter wille van betroubaarheid geëlimineer.

#### **6.6.2.6      Analise en interpretasie van ingesamelde data**

Die ingesamelde data is met behulp van 'n rekenaar statisties verwerk en gekontroleer en as sodanig weergegee. Geen manipulasie van data het plaasgevind nie. Die data word dus as geldig en betroubaar bestempel en die ondersoek as herhaalbaar beskou. Rou data, asook die statisties verwerkte data, is in die besit van die navorser.

Uit die aard van die saak sal die inligting aangaande die populasie nie een honderd persent korrek wees nie, aangesien die populasie nie ten volle ondersoek is nie.

#### **6.6.2.7      Tabellering en grafiese voorstelling van ingesamelde data**

Geen probleme ten opsigte van die tabulering en grafiese voorstelling van ingesamelde data is ondervind nie.

#### **6.6.3      Gevolgtrekking**

As die voortreflikhede van die empiriese ondersoek opgeweeg word teen die leemtes en probleme wat geïdentifiseer kon word, bestaan daar geen twyfel dat die ondersoek geldige en betroubare resultate gelewer het nie.

### **6.7      SAMEVATTING EN VOORUITSKOUING**

In hierdie hoofstuk is die empiriese ondersoek wat uitgevoer is ten opsigte van die Uitkomsgebaseerde Onderwys van Ekonomie van nader beskryf. In die eerste plek is die metodes van steekproefneming beskryf waarna die keuse van steekproefneming vir die onderhewige studie verduidelik is. In die tweede plek is die ontwerp van 'n meetinstrument (vraelys) vir die navorsing en die keuse van 'n meetinstrument beskryf. Vervolgens is die studie- en teikenpopulasie sowel as die navorsingsprosedure verduidelik.

Ten einde verslag te lewer oor die ondersoek wat uitgevoer is, is die inligting wat deur 230 respondente verskaf is in saamgevatte vorm weergegee en kortliks

bespreek teen die agtergrond van Uitkomsgebaseerde Onderwys van Ekonomie in die Voortgesette-Onderwys-en-Opleidingsbaan (kyk hoofstukke 2 tot 5).

Met die ondersoek kon 'n groot hoeveelheid inligting ingewin word en kon die menings van Ekonomie-onderwysers en vakfasiliteerders met betrekking tot die Uitkomsgebaseerde Onderwys van Ekonomie versamel word. Die huidige praktyk van die onderrig van die vak Ekonomie aan leerders in Grade 10 tot 12, die huidige voordiens- en indiensopleiding waaroor Ekonomie-onderwysers beskik; asook leemtes en probleme wat in die onderrig van die vak Ekonomie en die opleiding van Ekonomie-onderwysers mag bestaan, is geïdentifiseer en geanaliseer.

In die volgende hoofstuk sal, waar nodig, aanbevelings gemaak word en/of verdere ondersoeke voorgestel word wat moontlik tot die verbetering van die Uitkomsgebaseerde Onderwys van die vak Ekonomie en die opleiding van Ekonomie-onderwysers kan lei. Die studie sal dan op sinvolle wyse saamgevat word deur die belangrikste bevindinge uit te lig en aanbevelings te maak.

# HOOFSTUK 7

---

## 7. SAMEVATTING, GEVOLGTREKKINGS EN AANBEVELINGS

### 7.1 DOEL VAN HIERDIE STUDIE

Die huidige veranderinge in die sosiale-, ekonomiese- en politieke strukture in Suid-Afrika vereis landsburgers wat kreatief kan dink en ekonomies geletterd is, om probleme soos lae ekonomiese groei, werkloosheid en inflasie, waarmee elke burger daagliks gekonfronteer word, effektief op te los. Ten einde hierdie doelstelling te bereik benodig Suid-Afrika 'n groot aantal goed opgeleide gegradueerdes in die ekonomiese- en bestuurswetenskappe. Uit voorafgaande blyk dit dat Ekonomie-onderrig 'n belangrike deel (behoort) uit (te) maak van die leerder in die Voortgesette-Onderwys-en-Opleidingsbaan.

In die algemeen word Ekonomie egter as 'n moeilike vak bestempel wat slegs deur die "slimmer" leerder bestudeer behoort te word. Na aanleiding van die uitslae van Graad 12-leerders in die Senior Sertifikaateksamen is dit ook duidelik dat die kennis waaroor leerders beskik oor die algemeen uiters swak is en dat hierdie kennis nie praktykgerig is nie. Voorts word klagtes soos leerders se inisiatief wat gedemp word, die bestaan van 'n gebrek aan ondernemerskap asook onafhanklike en laterale denke, ontoepaslike leerplanne en onderrig wat gerig is op die najaag van uitslae in die senior sertifikaateksamen bykans daagliks aangehoor. Na bewering is die oorsake van hierdie probleme geleë in die wyse waarop Ekonomie tans in skole onderrig word. Die gevolge wat hierdie "swak" onderrig van Ekonomie (d.i. inhoud, metode en kennis) kan inhou, moet besef word.

In die huidige politieke-ekonomiese transformasieproses waarin Suid-Afrika homself bevind, word Uitkomsgebaseerde Onderwys as nuwe onderrigbenadering voorgehou ten einde 'n oplossing vir die problematiek in die onderwys te bied. Met die veranderde onderrigbenadering in gedagte is dié onderwysmodel krities

bestudeer, veral ten opsigte van die toepassingsmoontlikhede daarvan in die Ekonomiese- en Bestuurswetenskappe, en meer spesifiek in die vak Ekonomie.

Die doel van hierdie studie was, om deur middel van 'n literatuurstudie vas te stel aan watter kriteria die onderrig van Ekonomie behoort te voldoen ten einde effektiewe onderrig en leer te verseker. 'n Voorgestelde wyse vir die Uitkomsgebaseerde Onderwys van Ekonomie is aan die hand van hierdie kriteria gemeet ten einde te bepaal of dié onderwysmodel wel toepassing in Ekonomie kan vind. Hiermee is gepoog om moontlike probleme in die onderrig van Ekonomie te identifiseer en aanbevelings te maak wat kan lei tot verandering of vernuwing wat werklik 'n verbetering is.

## **7.2 LITERATUURSTUDIE**

### **7.2.1 Die nuwe onderwysstelsel van Suid-Afrika**

In hierdie afdeling is van die aannames ondersoek, met betrekking tot die beskikbare kennis van Uitkomsgebaseerde Onderwys, ten einde te bepaal of die nuwe kurrikulum-inisiatief die potensiaal het om betekenisvolle veranderinge in die onderrig-leerproses van Ekonomie mee te bring.

#### **7.2.1.1 Die beginsels Uitkomsgebaseerde Onderwys**

Daar is bevind dat die fundamenteel teoretiese beginsel van Uitkomsgebaseerde Onderwys berus op voorafbepaalde, uittree leeruitkomste (d.i. kennis en vaardighede) waaraan 'n leerder moet voldoen. Aan die begin van 'n kursus word die verwagte leeruitkomste geïdentifiseer en die kurrikulum word, met die oog op hierdie uitkomste, ontwikkel. Aanspreeklikheid, bemeesteringsleer en bekwaamheidsgerigte onderwys verwerklik dan die doel van Uitkomsgebaseerde Onderwys, naamlik die ontwikkeling van kennis, vaardighede, kritiese denke, waardes en gesindhede in die leerder. Hierdie aspekte vorm die basis van assessering deur middel van kriteriumgerigte toetsing.

Die basiese uitgangspunte waarop Herskeppende Uitkomsgebaseerde Onderwys berus kan saamgevat word as:

- alle leerders kan leer en sukses behaal (die tempo en mate van sukses kan van leerder tot leerder verskil);
- suksesvolle leer vorm die basis vir verdere suksesse;
- skole (en dus die fasiliteerder) beheer die toestande waaronder suksesvolle leer behaal (uitkomstebereik) word; en
- die gemeenskap, opvoeders, leerders en ouers is almal medeverantwoordelik vir leer.

Wat kurrikulumontwikkeling behels, beklemtoon Spady vier sleutelbeginsels in die ontwikkeling van 'n Herskeppende Uitkomsgebaseerde Onderwysbenadering:

- die fokus moet lê op betekenisvolle uitkomstebereik;
- kurrikulumontwikkeling moet afwaarts, vanaf die uittree-uitkomstebereik geskied, terwyl kurrikuluminhoud en onderrigbeplanning versigtig beplan moet word met die finale uitkoms as bepalende faktor;
- hoë verwagtinge moet beklemtoon word in die sukses-vir-almal-model waar uitkomstebereik uitdaginge aan almal moet stel, terwyl dit verwag word dat almal wel uiteindelik die verlangde vlak sal bereik en erkenning sal ontvang; en
- genoeg geleenthede asook ondersteuning ten einde sukses te verseker moet verskaf word, tyd moet nie 'n bepalende faktor wees nie; leerders moet meer as een geleentheid kry om die nodige

onderrig te ontvang en te demonstreer dat hulle leerpoging suksesvol was.

#### **7.2.1.2      Tekortkominge van die Uitkomsgebaseerde Onderwysbenadering**

Alhoewel Uitkomsgebaseerde Onderwys as die towersleutel vir probleemoplossing in die Suid-Afrikaanse onderwys en samelewing gesien word, moet daar deeglik rekening gehou word met tekortkominge van die Uitkomsgebaseerde Onderwysmodel ten einde die implementering daarvan so glad moontlik te laat verloop in Suid-Afrika. Van die belangrikste probleemareas wat geïdentifiseer is, is:

- groot eise word aan die onderwyser gestel met betrekking tot die proses van kurrikulumontwikkeling, veral ten opsigte van die ontwikkeling van kurrikulummateriaal. Indien kurrikulummateriaal nie deur deskundiges in spesifieke velde ontwikkel word nie, sal onderwysers self hul eie materiaal moet ontwikkel. Die vraag kan gestel word of onderwysers ervare, gekwalifiseerd en genoegsaam gemotiveerd is om betekenisvolle materiaal te ontwikkel (vergelyk Van der Westhuizen, 1999:2).
- die werk-teen-eie-tempo en sukses-vir-almal-benadering kan lei tot verskille in leerders se vorderingstempo. Hierdie aspek hou geweldige logistieke probleme in, veral as tyd nie as 'n bepalende faktor beskou word nie. Die buigbare tydsaspek waarteen leerders vorder, kan ook tot groot ouderdomsverskille binne groepe lei, 'n probleem wat alreeds in Suid-Afrikaanse skole ervaar word.
- die implementering van 'n herskeppende benadering tot Uitkomsgebaseerde Onderwys kan daartoe aanleiding gee dat sekere vakke sodanig in die kurrikulum geïntegreer word, dat dit bloot as 'n middel tot die bereiking van kritieke uitkomst sal dien. 'n Diepgaande kennis is nodig vir probleemoplossing in sekere vakrigtings. Sulke in-

diepte kennis word nie altyd verkry in geïntegreerde benaderings waar breë en komplekse multidissiplinêre sake ondersoek word nie. Die vrees kan tereg uitgespreek word dat 'n afgewaterde kurrikulum geïmplementeer kan word wat die leerder nie tot hoër kognitiewe denke sal stimuleer nie.

- Professor Jansen, opvoedkundige verbode aan die Universiteit van Durban-Westville wys daarop dat Uitkomsgebaseerde Onderwys ná weinig voorbereiding ingestel is. Hierdie model is nie deeglik vir implementeerbaarheid getoets en aanpassings gemaak vir implementering in 'n ontwikkelende land soos Suid-Afrika nie (Van der Westhuizen, 1999:2).
- volgens Prof. Jansen word die indruk gewek dat politiese eerder as opvoedkundige doelwitte bevorder word deur Uitkomsgebaseerde Onderwys. Uitkomsgebaseerde Onderwys het 'n groot simboliese waarde vir onderwysers omdat dit 'n vervulling is van die behoefte aan 'n ingrypende, nuwe leerplan ná apartheid. Ondanks dié simboliese waarde van die kurrikulumverandering is kurrikulumbeleid en – beplanning steeds in 'n groot mate verwyderd van die uiteenlopende en ongelyke omstandighede waarin onderwysers hulle bevind. Gevolglik het onderwysers 'n 'rasgegronde begrip' van die oogmerke van Uitkomsgebaseerde Onderwys ontwikkel (Van der Westhuizen, 1999:2).
- remmende faktore wat genoem word, is die kompleksiteit van die proses, veral ten opsigte van die vaktaal van Uitkomsgebaseerde Onderwys, die groot eise wat aan hulpbronne gestel word en die gepaardgaande tekort aan hulpbronne in skole, onderwysers se teësinigheid om Uitkomsgebaseerde Onderwys toe te pas en die ontoereikende opleiding van onderwysers (vergelyk ook Van der Westhuizen, 1999:2).



### **7.2.1.3 Die Nasionale Kwalifiseringsraamwerk en die plek van die Voortgesette-Onderwys-en-Opleidingsbaan**

Vervolgens is die Nasionale Kwalifiseringsraamwerk en die plek van die Voortgesette-Onderwys-en-Opleidingsbaan bespreek deur 'n uiteensetting van die bane, vlakke en fases wat in die Nasionale Kwalifiseringsraamwerk aangetref word, te gee. Die kurrikulumraamwerk van die Voortgesette-Onderwys-en-Opleidingsbaan is verduidelik aan die hand van die omvang, doel en organisasieraamwerk daarvan. Enkele kenmerkende elemente van die Uitkomsgebaseerde Onderwysmodel waaronder 'n uitkomsgebaseerde benadering, kritieke en spesifieke uitkomst, onderrig, leer en assessering, soos van toepassing in die Voortgesette-Onderwys-en-Opleidingsbaan, is verduidelik.

Die onderliggende beginsels van Uitkomsgebaseerde Onderwys soos aangetref in Suid-Afrika is geïdentifiseer en verduidelik. Hierdie grondbeginsels wat die Kurrikulumraamwerk vir Algemene- en Voortgesette-Onderwys-en-Opleiding onderlê behels:

- integrasie van teorie en praktyk;
- deelname en eienaarskap;
- aanspreeklikheid en deursigtigheid;
- bekostigbaarheid, handhawing en kapasiteit;
- samehang met die Nasionale Kwalifikasieraamwerk;
- menslike hulpbronontwikkeling;
- leerdergesentreerd;

- erkenning van vroeëre leer;
- relevansie en aanpasbaarheid;
- differensiasie, herstel en leerderondersteuning;
- nasiebou en nie-diskriminasie;
- kritiese en kreatiewe denke;
- bevordering;
- kredietwaardigheid; en
- kwaliteitsversekering.

#### **7.2.1.4 Gevolgtrekking**

Uit voorafgaande bespreking rakende die nuwe onderwysstelsel van Suid-Afrika is dit duidelik dat die mate van sukses wat met die implementering van Uitkomsgebaseerde Onderwys in Suid-Afrika bereik sal word, grootliks sal afhang van die gesindheid van leerders, ouers en bowenal die onderwysers wat die stelsel moet bedryf. Die sogenaamde sukses-vir-almaal-droom strek veel verder as bloot net sukses vir leerders. Leerders, ouers, onderwyspersoneel en die breë gemeenskap moet sukses, in die vorm van effektiewe onderrig en leer, behaal. Almal sal as deelnemers, van die begin af, ten volle betrek moet word in die ontwikkelings- en implementeringsproses van Uitkomsgebaseerde Onderwys in ons skole. Indien mede-eienaarskap aan al die rolspelers gegee word, sal almal verantwoordelik gehou (kan) word vir die suksesvolle implementering van Uitkomsgebaseerde Onderwys. Indien Uitkomsgebaseerde Onderwys op 'n haastige, ondeurdagte wyse op rolspelers (en veral op 'n groot persentasie ongemotiveerde en ongekwalifiseerde onderwysers wat aan geykte onderrigmetodes vasklou)

afgedwing word, is die vernuwingsproses gedoem. Hierdie negatiewe siening kan egter deur die sistematiese reorganisasie van die onderwysstelsel, ten einde standaarde en bedreuenheid te verhoog, uitgeskakel word. Gedeelde leierskap, waar al die rolvertolkers in die onderwys betrek word, en 'n program vir die ontwikkeling en heropleiding van onderwysers is die middel waardeur sukses in Suid-Afrika verseker kan word.

## **7.2.2 Die aard en wese van die vak Ekonomie en die plek daarvan in die nuwe onderwysstelsel**

In hierdie afdeling van die navorsing is die aard en wese van die vak Ekonomie asook die plek van die vak Ekonomie in die Uitkomsgebaseerde Onderwysbenadering van nader beskou.

### **7.2.2.1 Die aard en wese van die vak Ekonomie**

'n Belangrike vereiste wat aan die onderrig van enige vak gestel word, is dat dit in ooreenstemming met die aard en wese van die vak moet wees. Om te kan bepaal of 'n Uitkomsgebaseerde Onderwysbenadering vir die onderrig van Ekonomie aan hierdie vereiste (kan) voldoen, al dan nie, was dit nodig om Ekonomie as 'n wetenskap van nader te beskou.

Uit hierdie ondersoek het dit duidelik na vore gekom dat Ekonomie 'n besondere taak en terrein van ondersoek het, naamlik waarde-afweging. Ekonomie hou hom besig met die insameling van kennis aangaande die ekonomiese gedrag van die mens binne die konteks van die ekonomiese werklikheid waarin die mens hom bevind. Die ekonomiese gedrag van die mens en die ekonomiese werklikheid waarbinne die mens homself bevind, vind neerslag in die essensies (sleutelbegrippe) van die ekonomiese wetenskap, te wete ekonomiese skaarsheid, ekonomiese keuse, geleentheidskoste, grenseenheid en rasionaliteit. Hierdie wetenskaplike ingesamelde kennis rakende die ekonomiese gedrag en werklikheid van die mens word dan in die vorm van ekonomiese beginsels, wette, teorieë of

modelle vervat wat gebruik word om verklarings vir ekonomiese gedrag te bied, die ekonomiese werklikheid te verstaan en die komponente daarvan te kan manipuleer. Besondere ondersoekmetodes moet gebruik word ten einde die nodige kennis in te samel (kyk 3.2).

Die voorafgaande hou belangrike implikasies vir die Uitkomsgebaseerde Onderwys van Ekonomie in. As Uitkomsgebaseerde Onderwys van Ekonomie in ooreenstemming met die aard en wese van die vak moet wees, moet daar aan die volgende vereistes voldoen word:

- dit moet duidelik getoon word dat die mens en die ekonomiese werklikheid nie skeibaar is nie. Die mens se gedrag beïnvloed die ekonomiese werklikheid wat weer die ekonomiese gedrag van die mens beïnvloed. Die bestaan van die ekonomiese werklikheid is dus afhanklik van die (ekonomiese) gedrag van die mens;
- die Uitkomsgebaseerde Onderwys van Ekonomie behoort sodanig te geskied dat dit perspektief aan die leerder verleen ten opsigte van die aard en die omvang van die vak;
- wetenskaplikheid ten opsigte van die beoefening van die vak behoort bevorder te word;
- die Uitkomsgebaseerde Onderwys van Ekonomie behoort die leerder in te lei in die bestaande ekonomiese beginsels, wette, teorieë of modelle wat gebruik word om verklarings vir ekonomiese gedrag te bied;
- voorts behoort die Uitkomsgebaseerde Onderwys van Ekonomie 'n kritiese ingesteldheid met betrekking tot die bestaande ekonomiese beginsels, wette, teorieë of modelle wat gebruik word om verklarings vir ekonomiese gedrag te bied, aan te wakker;

- die leerder behoort ingelei te word in die gangbare prosedures, werkswyses en tegnieke wat die ekonoom gebruik om die ekonomiese gedrag en werklikheid te ondersoek.

#### **7.2.2.2 Die plek van die vak Ekonomie in die nuwe onderwysstelsel**

Wat hierdie studie betref, het die klem hoofsaaklik op die Uitkomsgebaseerde Onderwys van Ekonomie in die Voortgesette-Onderwys-en-Opleidingsbaan (grade 10 tot 12) van die Nasionale Kwalifiseringsraamwerk geval. As fokus, vorm Ekonomie deel van die leerarea Besigheids-, Handels- en Bestuurstudies in die Voortgesette-Onderwys-en-Opleidingsbaan. Die spesifieke uitkomst wat geld vir die leerarea Ekonomiese- en Bestuurswetenskappe in die Algemene-Onderwys-en-Opleidingsbaan is in tabel 3.1 saamgevat. Hierdie spesifieke uitkomst sal die basis vir die onderrig en leer van die vak Ekonomie in die Voortgesette-Onderwys-en-Opleidingsbaan vorm. Die leerinhoud van Ekonomie in die Voortgesette-Onderwys-en-Opleidingsbaan is tans onder aanpassing.

#### **7.2.3 Die leer van die vak Ekonomie soos gesien vanuit Uitkomsgebaseerde Onderwys**

'n Aantal teorieë en beginsels rakende leer is van nader beskou. Die behavioristiese tradisie, kognitief-georiënteerde behaviorisme, die konstruktivisties-kognitiewe teorie en leer in sosiale verband is onder die soeklig geplaas, waarna die betekenis van behavioristiese en kognitiewe teorieë vir die Uitkomsgebaseerde Onderwys van Ekonomie ondersoek is.

Voorts is die verskillende vorme van die leer van die vak Ekonomie, soos gesien vanuit Uitkomsgebaseerde Onderwys, kortliks verken. Die vorme van leer wat bestudeer is, is:

- die leer van kennis;

- die ontwikkeling van begrip en insig (begryping/verstaan);
- die toepassing van reeds verworwe kennis; en
- die leer van waardes, houdings en standpunte.

Vir elk van die vorme van leer is daar gepoog om die belangrikheid van die bepaalde vorm van leer vir die Uitkomsgebaseerde Onderwys van Ekonomie te verduidelik, asook om riglyne uit te lig wat sou kon lei tot die effektiewe leer van die bepaalde vorm van leer. Aan die hand hiervan sou verskeie aspekte met betrekking tot die Uitkomsgebaseerde Onderwys van Ekonomie ondersoek kon word. Aan die einde van die hoofstuk is algemeen geldende riglyne vir effektiewe leer aan die onderwyser en die leerder gestel.

## **7.2.4 Die onderrig van die vak Ekonomie soos gesien vanuit Uitkomsgebaseerde Onderwys**

### **7.2.4.1 Uitkomsgebaseerde programontwikkeling**

Uitkomsgebaseerde programontwikkeling behels die wyse waarop die organisasie van onderrig geskied ten einde voorafbepaalde uitkomst te bereik. Die voorgestelde model vir die uitkomsgebaseerde programontwikkeling vir die vak Ekonomie is in 5.2.3 bespreek.

In die volgende afdeling van die ondersoek is die kritiese didaktiese komponente wat die onderrig van Ekonomie beïnvloed, beskryf.

### **7.2.4.2 Didaktiese beginsels vir die onderrig van Ekonomie**

Die onderrig van 'n vak moet in ooreenstemming met die didaktiese beginsels wat vir die onderrig van daardie vak geld, geskied. Vir die doel van hierdie ondersoek is daar op die didaktiese beginsels vir die onderrig van die vak Ekonomie gelet.

Spesifieke aandag is gegee aan die kriteria en eise wat elkeen van hierdie beginsels aan die Uitkomsgebaseerde Onderwys van die vak Ekonomie stel. Die belangrikheid van elkeen van hierdie beginsels sou dan bepaal kon word.

Uit die studie van die didaktiese beginsels vir die onderrig van die vak Ekonomie, blyk die volgende belangrik te wees (kyk 5.3.1):

- onderrig behoort doelgerig plaas te vind en duidelik te fokus op die uitkomste wat bereik wil word, die beplanning van die onderrig-leergebeure moet dan ook begin by die uiteindelijke uitkomste wat bereik wil word;
- die onderrig-leersituasie moet sodanig geskied dat leer in totaliteit (globaal) plaasvind, strukturele eenhede aandui, insig deur beheersing verkry word en klem op die essensiële gelê word, voorts behoort leerprogramme logies opmekaar en op die voorkennis van leerders voort te bou;
- leerders behoort self aktief deel te hê aan die onderrig-leersituasie;
- die onderlinge verskille van leerders behoort in aanmerking geneem te word, terwyl die sosiale aard van die mens in gedagte gehou word. Gevolglik behoort die onderrig-leersituasie leerdergesentreerd en aanpasbaar te wees en te differensieer tussen verskille in leerders ten einde almal die geleentheid tot sukses te gee;
- die leerder moet tot effektiewe leer gemotiveer word, sodat uitkomste ten volle bemeester word om sodoende sukses te behaal;
- assessering moet sodanig geskied dat daar op 'n geldige wyse bepaal kan word of die leerder geleer het al dan nie. Terugvoer oor die resultaat van leer moet aan die leerder verskaf word en waar nodig

moet assessering vir diagnostiese redes aangewend word ten einde remediërend te kan optree;

- veraanskouliking is bevorderlik vir leer;
- die is belangrik dat almal die geleentheid gegee word om te kan leer en dat leerinhoud sonder vooroordele is, verder behoort leerprogramme basiese menseregte te beskerm en te promoveer;
- die kurrikulum moet relevant, toepaslik en aanpasbaar ten opsigte van huidige en toekomstige behoeftes van die individu, gemeenskap, handel en nywerheid wees om leerders te help om hul eie vaardighede en kennis uit te brei. Voorts moet leerders gelei word tot kritiese en kreatiewe denke; en
- onderrig en leer behoort sodanig te geskied dat onduidelike, dubbelsinnige en/of onnodige inligting sover moontlik beperk word. Waar onbekende begrippe en/of konsepte wat buite die ervaringsveld van die leerder(s) val, bespreek word, kan sodanige begrippe/konsepte met die hulp van onderwysmedia gekonkretiseer word. Waar nodig kan konsepte/begrippe selfs in die leerder se moedertaal verduidelik word, waarna die leerder begelei word om die konsep in die onderrigtaal te begryp.

#### **7.2.4.3 Uitkomste as didaktiese komponent van 'n Uitkomsgebaseerde Onderwysbenadering**

In 'n Uitkomsgebaseerde Onderwysbenadering dien uitkomste (as die uiteindelijke leerresultaat) as die wegspringplek vir die beplanning van die onderrig-leersituasie. Die formulering van 'n bepaalde uitkoms sal gevolglik die seleksie van die ander didaktiese komponente, naamlik leerinhoud, didaktiese strategie, onderrigmetode, onderwysmedia en assessering, bepaal. In die Suid-Afrikaanse Uitkomsgebaseerde



Onderwysmodel word daar tussen kritieke en spesifieke uitkomste onderskei (kyk 2.6.4.2 & 2.6.4.3). Kritieke uitkomste vorm die basis van uitkomsgebaseerde programontwikkeling en kurrikulumbeplanning, terwyl spesifieke uitkomste inhoudspesifiek is en verwys na redelike breë doelwitte in leerareas wat onderrigmetodes en leerinhoudseleksie bepaal. Bemeestering van die spesifieke uitkomste lei uiteindelik tot die verwerwing van kwalifikasies binne die Nasionale Kwalifikasieraamwerk.

(Vakgerigte) Spesifieke uitkomste is tans nog nie vir die Uitkomsgebaseerde Onderwys van Ekonomie geformuleer nie, maar wel vir die leerarea Ekonomiese en Bestuurswetenskappe. Dit kan wel aanvaar word dat, as gevolg van die beginsel van afwaartse beplanning wat vooropgestel word in die Uitkomsgebaseerde Onderwysbenadering, spesifieke uitkomste vir die vak Ekonomie vanuit die spesifieke uitkomste van die leerarea Ekonomiese en Bestuurswetenskappe, geformuleer sal word. Na aanleiding van hierdie situasie is daar veral gekonsentreer op die spesifieke uitkomste van die leerarea Ekonomiese en Bestuurswetenskappe met die oog daarop om met die empiriese ondersoek te probeer vasstel watter van hierdie spesifieke uitkomste deur die Uitkomsgebaseerde Onderwys van Ekonomie gedien sal word en tot welke mate aspekte soos leerinhoud, onderrigmetodes, didaktiese strategieë, onderwysmedia en assessering 'n bydrae kan lewer tot die bereiking van die spesifieke uitkomste.

#### **7.2.4.4      Leerinhoud as didaktiese komponent van 'n Uitkomsgebaseerde Onderwysbenadering**

Die keuse van leerinhoud in 'n bepaalde vak blyk altyd 'n netelige saak te wees. Waar sommige leerinhoude belangrik vir sommige onderwysers en leerders is, word dit as sinloos deur ander afgemaak. Voor 1994 is leerinhoud as belangrikste aspek van die kurrikulum gespesifiseer. Hierdie leerinhoud is streng deur die sillabus voorgeskryf, met min vryheid beskikbaar aan beide die onderwyser en leerder, met betrekking tot die ontdekking of uitbreiding (of selfs die weglating) van die verskillende leerinhoude aangesien dit juis kennis van die leerinhoud was, wat

geëvalueer is. In Suid-Afrika is die problematiek van leerinhoud verder vererger deur apartheidsonderwys met die gepaardgaande diskriminasie wat inherent in die leerinhoud teenwoordig was.

Volgens die Uitkomsgebaseerde Onderwysbenadering is die sentrale plek wat leerinhoud in die onderrig-leersituasie gehad het, ingeneem deur uitkomst. Voorskrifte ten opsigte van wat (en hoe) dit onderrig moet word, word tot 'n redelike mate in die hande van die onderwyser, die leerder en die gemeenskap geplaas. Die belangrike aspek is die bereiking van die gestelde uitkomst. Tydens die seleksie van leerinhoud sal die potensiële leerinhoud krities aan die volgende twee aspekte gemeet moet word, naamlik watter leerinhoud moet opgeneem word; en wat sal die invloed van hierdie leerinhoud op die bereiking van die gestelde uitkomst wees? Na seleksie van die leerinhoud, is dit die taak van die onderwyser om die leerinhoud op 'n logiese wyse te orden aan die hand van die beginsels vir die organisering of sistematisering van leerinhoud.

Gegewe die standpunt wat ingeneem is ten opsigte van die seleksie en ordening van leerinhoud sowel as die eise en kriteria wat uit die bespreking daarvan gevolg het, sou die praktyk van die seleksie en ordening van leerinhoud in 'n Uitkomsgebaseerde Onderwysbenadering ondersoek kon word.

#### **7.2.4.5 Onderrigmetodes en onderwysmedia as didaktiese komponente van 'n Uitkomsgebaseerde Onderwysbenadering**

Tydens onderrig kan die onderwyser van 'n verskeidenheid van onderrigmetodes gebruik maak ten einde leerinhoud aan die leerder bekend te stel. Om sy taak te vergemaklik, kan hy van onderwysmedia gebruik maak. Die leerder, op sy beurt, gebruik bepaalde leermetodes en onderwysmedia om die leerinhoud te bemeester. Al hierdie aksies is afgestem op die bereiking van die gestelde uitkoms. Aangesien die funksie van onderrig in 'n Uitkomsgebaseerde Onderwys benadering nie bloot die oordrag van kennis is nie, maar eerder gerig is op die fasilitering van 'n situasie waar leerders gerig, gemotiveer en begelei word, en bowenal self aktief meewerk,

tot die bemeestering van gestelde uitkomste, moes aandag geskenk word aan die faktore wat die keuse van onderrigmetode beïnvloed. Dit was duidelik dat 'n enkele onderrigmetode nie die gewenste uitwerking van effektiewe onderrig en leer tot gevolg sal hê nie. In die lig van bogenoemde, is verskillende onderrigmetodes wat aangewend kan word om leerderbetrokkenheid te verhoog en wat geskik blyk te wees vir die Uitkomsgebaseerde Onderwys van Ekonomie, bespreek. Die rol wat elkeen van hierdie metodes kon speel in die bereiking van die spesifieke uitkomste, is ook bespreek. Verder is die sisteemteoretiese benadering, die kommunikasieteorie, bemeesteringsleer, die Kellerplan, geïndividualiseerde leer en koöperatiewe leer as enkele belangrike ontwikkelings uit die behavioristiese en kognitiewe grondslae bespreek. Klem is gelê op die spesifieke betekenis wat elk van hierdie benaderings tot die Uitkomsgebaseerde Onderwys van Ekonomie inhou.

Aandag is ook geskenk aan die funksies wat onderwysmedia in die Uitkomsgebaseerde Onderwys van Ekonomie kan vervul. Daar is gefokus op die beginsels en faktore wat in gedagte gehou moet word by die seleksie en integrering van onderwysmedia in die Uitkomsgebaseerde Onderwys van Ekonomie en laastens is onderwysmedia voorgestel wat in lesse geïntegreer kon word ten einde die verlangde vlak van uitkomste te bereik.

Aan die hand van die standpunt wat ingeneem is ten opsigte van die gebruik van onderrigmetodes en onderwysmedia, sowel as die eise en kriteria wat uit die bespreking daarvan gevolg het, sou die gebruikspraktyk van onderrigmetodes en onderwysmedia in die Uitkomsgebaseerde Onderwys van Ekonomie, geëvalueer kon word.

#### **7.2.4.6      Assessering as didaktiese komponente van 'n Uitkomsgebaseerde Onderwysbenadering**

Ten einde die praktyk van assessering, soos gesien vanuit die Uitkomsgebaseerde Onderwys van Ekonomie, te kon ondersoek was dit nodig om die begrip assessering duidelik te omskryf sowel as om die doel daarvan en die vereistes waaraan dit moet

voldoen van nader te beskryf. Ander belangrike aspekte van assessering wat aandag geniet het was die verskillende metodes van assessering, meting in onderwysverband, die bruikbaarheid en integrasie van subjektiewe en objektiewe metingstegnieke, sowel as die kognitiewe vlakke waarop die leerinhoud gemeet word. In elke geval is die kriteria waaraan voldoen moet word duidelik gestel ten einde assessering in die Uitkomsgebaseerde Onderwys van Ekonomie te meet.

#### **7.2.4.7 Gevolgtrekking**

Uit die literatuurstudie (hoofstukke 2 tot 5) kon kriteria, eise en riglyne vir die Uitkomsgebaseerde Onderwys van die vak Ekonomie gestel word, waarna dié kriteria, eise en riglyne aan die hand van die huidige onderrigpraktyk gemeet kon word (hoofstuk 6).

### **7.3 EMPIRIESE ONDERSOEK**

#### **7.3.1 Doel van die ondersoek**

Die doel van hierdie ondersoek was om inligting te versamel oor die huidige praktyk van die onderrig van die vak Ekonomie aan leerders in Grade 10 tot 12, asook om ondersoek in te stel na die huidige voordiens- en indiensopleiding waaroor Ekonomie-onderwysers beskik, veral ten opsigte van Uitkomsgebaseerde Onderwys. Voorts is gepoog om leemtes en probleme wat in die onderrig van die vak Ekonomie en die opleiding van Ekonomie-onderwysers mag bestaan te identifiseer en te analiseer.

Ten einde hierdie inligting in perspektief te kon plaas, was dit nodig om inligting oor die volgende aspekte wat verband hou met die Uitkomsgebaseerde Onderwys van Ekonomie in te samel:

- die biografiese besonderhede van respondente;
- kritieke en spesifieke uitkomst;
- didaktiese beginsels;
- leerinhoud;
- didaktiese strategieë;
- onderwysmetodes;
- onderwysmedia;
- assessering;
- die essensies van die vakwetenskap Ekonomie;
- verskillende vorme van leer en leerstyle soos aangetref vir Ekonomie;  
en
- probleemareas met betrekking tot die implementering van  
Uitkomsgebaseerde Onderwys.

### **7.3.2 Metode van ondersoek**

Na oorweging van die verskillende ondersoekmetodes, is daar van die groepvraelys gebruik gemaak ten einde die verlangde inligting te versamel. Die groepvraelys is deur 238 vakfasiliteerders en onderwysers wat Ekonomie Hoër Graad en Ekonomie Standaardgraad antwoordstelle gedurende die 1999 Senior Sertifikaateksamen van die Gauteng Departement van Onderwys, nagesien het, voltooi. Die respondente is

deur middel van 'n doelbewuste steekproefneming geïdentifiseer. Vir ontledingsdoeleindes is 230 vraelyste gebruik (kyk 6.5.1).

### **7.3.3 Belangrikste bevindings met betrekking tot die ondersoek**

#### **7.3.3.1 Biografiese besonderhede van respondente**

In hierdie gedeelte van die ondersoek is gevind dat 'n groot aantal respondente (34,78%) tussen 6 en 10 jaar onderwyservaring het. 'n Groot aantal van die respondente (40,82%) val ook binne hierdie groep ten opsigte van die aantal jare onderrigervaring in die vak Ekonomie (kyk 6.5.2.2).

Oor die algemeen is die respondente goed gekwalifiseer. Die oorgrote meerderheid van respondente (64,35%) beskik oor Ekonomie III. 13,04% van die respondente het 'n na-graadse kwalifikasie in Ekonomie, terwyl slegs 2,61% oor geen akademiese kwalifikasie beskik het nie. Van die respondente (40,68%) het gedurende hul opleiding onderrig in Uitkomsgebaseerde Onderwys ontvang, terwyl 17,08% reeds indiensopleiding ontvang het. 'n Groot aantal respondente het nog geen onderrig en/of opleiding in hierdie verband ontvang nie (kyk 6.5.2.3).

Alhoewel die opleiding van onderwysers in Uitkomsgebaseerde Onderwys nog nie na wense is nie, voel 46,96% van die respondente hulself in 'n redelike mate vertrou met die implementering van Uitkomsgebaseerde Onderwys van Ekonomie. Die model word in die algemeen as onderwyser-vriendelik beskou, aangesien in die ondersoek bevind is dat respondente (55,65%) redelik positief oor die implementering en beginsels van Uitkomsgebaseerde Onderwys voel. Die meerderheid van respondente is van mening dat indiensopleiding, werkswinkels en die insluiting van Uitkomsgebaseerde Onderwyskursusse tydens onderwysersopleiding, van die belangrikste aspekte is wat sal meewerk tot die suksesvolle implementering van die Uitkomsgebaseerde Onderwys van Ekonomie (kyk 6.5.2.5).

Uit bostaande is daar tot die gevolgtrekking gekom dat die Ekonomie-onderwyser in 'n redelike mate ontvanklik is vir dié nuwe benadering tot die onderrig van Ekonomie. Die mate waartoe die Ekonomie-onderwysers gekwalifiseerd is en die aantal jare onderrigervaring hou positiewe verwagtinge in ten opsigte van die implementeerbaarheid van die Uitkomsgebaseerde Onderwys van Ekonomie in skole.

#### **7.3.3.2 Die Uitkomsgebaseerde Onderwys van Ekonomie**

Die belangrikste bevindinge ten opsigte van die Uitkomsgebaseerde Onderwys van Ekonomie kan soos volg opgesom word:

- Die meerderheid van respondente is van mening dat die onderrig van Ekonomie tot 'n redelike mate kan bydra tot die bereiking van die kritieke en spesifieke uitkomst. Uitkomst wat betrekking het op entrepreneurskap benodig egter aandag aangesien respondente van mening is dat Uitkomsgebaseerde Onderwys van Ekonomie 'n groter bydrae kan (en behoort) te lewer tot die bereiking van hierdie uitkoms (kyk 6.5.3.1).
- Leerinhoud word nog steeds as die belangrikste komponent in die Uitkomsgebaseerde Onderwys van Ekonomie beskou. In 'n onderrigbenadering waar uitkomst die sentrale plek inneem en waar leerinhoud eerder as 'n middel tot 'n doel beskou word, is die verskynsel onrusbarend. 'n Radikale paradigma-verskuiwing ten opsigte van die rol, funksie en belangrikheid van leerinhoud sal by Ekonomie-onderwysers moet plaasvind (kyk 6.5.3.2).
- Die didaktiese beginsels wat deur die ondersoek as belangrik vir die Uitkomsgebaseerde Onderwys van Ekonomie geïdentifiseer is, stem ooreen met die onderliggende beginsels van Uitkomsgebaseerde Onderwys (kyk 6.5.3.3).

- Die verdere ondersoek van leerinhoud het getoon dat die huidige leerinhoud van Ekonomie voldoen aan die algemene vereistes wat gestel word aan leerinhoud in 'n Uitkomsgebaseerde Onderwysbenadering. Die insluiting van die meeste van die modules van die huidige Ekonomie sillabus (grade 10 tot 12) sal 'n bydrae kan lewer tot die Uitkomsgebaseerde Onderwys van Ekonomie en die bereiking van die gestelde spesifieke uitkomst. Modules 2 in beide die Graad 10 en 11 sillabusse behoort egter, na die mening van die respondente, aandag te ontvang (kyk 6.5.3.4).
- 'n Samespel tussen die aantoonende (ostensiewe) en selfontdekkende (heuristiese) didaktiese handelinge, word deur respondente as die mees effektiewe didaktiese strategie vir die Uitkomsgebaseerde Onderwys van Ekonomie beskou (kyk 6.5.3.5).
- Die respondente se benadering tot onderrigmetodes en onderwysmedia wat sal lei tot effektiewe onderrig en leer van Ekonomie in 'n Uitkomsgebaseerde Onderwysbenadering, dui daarop dat die klem behoort te val op onderrigmetodes en onderwysmedia wat die leerder sal konfronteer met die ekonomiese werklikheid. Die onderrigmetodes en onderwysmedia wat gebruik word moet nie slegs gebruik word om kennis aan leerders bekend te stel nie. Die keuse van onderrigmetodes en onderwysmedia behoort ook hoër kognitiewe vlakke te stimuleer. Die gebruik van interaktiewe onderrigmetodes word hoog aangeskryf. Dit blyk dat respondente van mening is dat daar in die Uitkomsgebaseerde Onderwys van Ekonomie 'n duidelike wegbeweging van die "*chalk and talk*"-benadering behoort te wees (kyk 6.5.3.6).
- Ten opsigte van assessering van die Uitkomsgebaseerde Onderwys van Ekonomie beskou respondente die belangrikste funksie van assessering te wees die verskaffing van inligting rakende die leerder



aan die onderwyser en aan die leerder self. Kontinue-assessering word as belangrik beskou aangesien dit leerders motiveer om gedurende die jaar te werk en omrede 'n verskeidenheid van assesseringstegnieke gebruik kan word. Respondente is van mening dat praktiese toetse, kortantwoord-items, groepassessering, meervoudige keuse, opsteltipe vrae en waar/onwaar items van die belangrikste metingstegnieke in die Uitkomsgebaseerde Onderwys van Ekonomie is. Van hierdie metingstegnieke wat as belangrik geag word, word daar huidiglik van opsteltipe vrae, waar/onwaar-items, meervoudige keuse en kortantwoorditems gebruik gemaak om leerders te assesser. Metingstegnieke soos selfassessering en portefeuljies, wat hoog aangeskryf word in 'n Uitkomsgebaseerde Onderwysbenadering, word egter nie geredelik deur respondente as belangrik geag of gebruik nie.

#### **7.3.3.3 Die essensies van die vakwetenskap Ekonomie**

Die oorgrote meerderheid van respondente is van mening dat die essensies van die vakwetenskap Ekonomie deel behoort uit te maak van die Uitkomsgebaseerde Onderwys van Ekonomie (kyk 6.5.4). Die insluiting van hierdie essensies kan daartoe lei dat leerders 'n beter perspektief van Ekonomie, asook van die onderlinge verwantskappe tussen die deeldissiplines van Ekonomie, verkry. Gevolglik kan leerders 'n geheelbeeld van die vak Ekonomie verkry en word daar aan die vereistes van die totaliteitsbeginsel voldoen. Deur die bemeestering van die fundamentele aspekte van Ekonomie, wat vergestaltung vind binne die essensies van die vakwetenskap, kan die leerder gelei word tot begryping en insig in die probleme wat ekonome in die gesig staar, asook die wetenskaplike metodes wat aangewend (kan) word ten einde hierdie probleme te verlig. Slegs indien leerders 'n deeglike kennis van die konsep ekonomiese groei het en begryp watter faktore die koers daarvan beïnvloed, kan probleemoplossing toegepas word om oplossings te vind. Sodoende kan leerders gelei word tot kreatiewe denke en probleemoplossing. Die insluiting van die essensies van die vakwetenskap Ekonomie hou dus

belangrike implikasies vir die bereiking van die didaktiese beginsels wat geld vir die Uitkomsgebaseerde Onderwys van Ekonomie.

#### **7.3.3.4 Die onderrig en leer van Ekonomie**

Die belangrikste bevindinge ten opsigte van die verskillende vorme van leer wat belangrik blyk te wees vir die Uitkomsgebaseerde Onderwys van Ekonomie en die riglyne wat daar in die verband bestaan, kan soos volg saamgevat word:

- Die bemeestering van definisies van begrippe, beginsels, wette en reëls, vakterminologie, feitekennis en kennis van tegnieke en vaardighede, modelle en teorieë sowel as waardes en norme, word oor die algemeen as belangrik geag vir die Uitkomsgebaseerde Onderwys van Ekonomie. Die bemeestering van die verskillende vorme van kennis vorm dan die basis waarop begryping, insig en toepassing gebou word. As belangrikste riglyn vir die bemeestering van kennis, word die selfstandige ontsluiting en evaluering van kennis vooropgestel (kyk 6.5.5.1).
- Die ontwikkeling van begrip en insig word as baie belangrik in die Uitkomsgebaseerde Onderwys van Ekonomie geag. Veral van belang is dat leerders die vaardighede moet ontwikkel ten einde leerinhoud te kan transleer, interpreteer en verbande te kan aflei. Die belangrikste vorm van verbandlegging blyk die verklaring van oorsaak-gevolg-verwantskappe te wees. Van die belangrikste riglyne ten einde begrip en insig te ontwikkel, is (kyk 6.5.5.2):
  - tipiese voorbeelde moet met meer spesifieke voorbeelde opgevolg word;
  - leerinhoud behoort eers in die algemeen en daarna meer spesifiek geleer te word; en

- die tempo waarteen nuwe begrippe en leerstof ingevoer word moet sodanig wees dat die leerder dit behoorlik kan bemeester en tot diepere insig kan kom.
- Alhoewel die meerderheid van respondente van mening is dat die toepassing van reeds verworwe kennis in nuwe situasies uiters belangrik is in die Uitkomsgebaseerde Onderwys van Ekonomie, blyk dit uit die toepassing van die metingstegnieke dat min Ekonomie-onderwysers van simulasies en vertolkingstoetse gebruik maak. Die oorgrote meerderheid maak van praktiese toetse gebruik. Dit wil voorkom asof die klem op numeriese probleme val (bv. bereken die bruto binnelandse produk teen faktorkoste), waar die leerder die antwoord moet vind deur gebruikmaking van die geskikte formule. Hoër orde probleemoplossing, waar die prosedure of die inligting wat sal lei tot probleemoplossing nie gereedelik beskikbaar is nie, word nog selde gebruik (kyk 6.5.5.3).

Wat betref die verskillende leerstyle wat leerders kan aanwend ten einde effektiewe leer van Ekonomie in 'n Uitkomsgebaseerde Onderwysbenadering te verseker, behoort leerders klem te lê op die integrering van nuwe kennis in reeds bestaande kennisstrukture. Voorts behoort nuwe kennis in alledaagse situasies gebruik te word, of met die alledaagse situasies geassosieër te word. Leerders behoort ook die vaardigheid te bemeester ten einde tussen belangrike en onbelangrike leerinhoud te differensieër en om die leerinhoud te analiseer om sodoende die verwantskappe tussen feite te kan verstaan (kyk 6.5.5.3). Enkele onderrigbenaderings wat gegrond is op die leerteoretiese beginsels van Uitkomsgebaseerde Onderwys kan ook effektief vir die onderrig en leer van Ekonomie aangewend word. Hierdie benaderings behels bemeesteringsleer en groepsgerigte bemeesteringsleer, die kommunikasieteorie, koöperatiewe leer, geïndividualiseerde leer, die sisteemteoretiese benadering en die Kellerplan.

#### **7.3.4 Problematiek met betrekking tot die implementering van die Uitkomsgebaseerde Onderwys van Ekonomie**

Van die belangrikste probleemareas wat in die ondersoek blootgelê is, is:

- onvoldoende opleiding van onderwysers met betrekking tot die Uitkomsgebaseerde Onderwys van Ekonomie;
- onvoldoende opleiding van onderwysers met betrekking tot assessering in die Uitkomsgebaseerde Onderwys van Ekonomie;
- onvoldoende bronne, waaronder infrastruktuur, literatuur en finansies;
- probleme met die seleksie van onderwysmetodes, leerinhoud en onderwysmedia om onderrig en leer te rig op die gestelde uitkomste; en
- die stel van uitkomste.

#### **7.4 ASPEKTE WAARMEE REKENING GEHOUD BEHOORT TE WORD MET DIE UITKOMSGEBASEERDE ONDERWYS VAN EKONOMIE**

Met inagneming van die genoemde probleme en die samevatting van belangrikste bevindinge met betrekking tot die ondersoek (7.3.3.1 tot 7.3.3.4), word die Uitkomsgebaseerde Onderwys van Ekonomie soos volg beoordeel:

- Oor die effektiwiteit van die Uitkomsgebaseerde Onderwysmodel in die Suid-Afrikaanse opset kan nog nie finaal uitsluitel gegee word nie, alhoewel dit blyk dat Ekonomie-onderwysers oor die algemeen positief is ten opsigte van die implementering daarvan. Akademies gewys blyk Ekonomie-onderwysers goed opgelei te wees. Die meeste Ekonomie-

onderwysers beskik ook oor etlike jare se onderrigervaring – egter in 'n onderrigbenadering waar leerinhoud die sentrale rol gespeel het.

- Die ontvanklikheid van die Ekonomie-leerder is nie in dié ondersoek bepaal nie. Die vraag kan egter gestel word of die Uitkomsgebaseerde Onderwys van Ekonomie ewe toepasbaar is ten opsigte van leerders in historiese swart skole en leerders in historiese blanke skole? 'n Gebrekkige leerkultuur onder baie leerders hou radikale probleme in ten opsigte van 'n stelsel wat die 'eie konstruksie van kennis, wetenskaplike ondersoekmetodes en verantwoordelikheid vir eie leer' vooropstel. Aangesien Uitkomsgebaseerde Onderwys veral spreek tot leerders wat toegang het tot genoegsame bronne en oor 'n gevestigde leerkultuur beskik, kan die gaping tussen leerders wat daarvoor beskik en die wat nie daarvoor beskik nie, al groter word. Indien dit die geval is, staan dit direk in lyn met die sukses-vir-almal en gelyke-onderrigbeginsels van Uitkomsgebaseerde Onderwys.
- Navorsing het getoon dat die meeste Ekonomie-onderwysers van dosering as onderrigmetode gebruik maak in 'n onderwystelsel waar leerinhoud die sentrale plek vul. In Uitkomsgebaseerde Onderwys vervul uitkomst die sentrale plek en tog toon die respondente dat leerinhoud steeds die belangrikste didaktiese komponent is. Hoewel respondente getoon het dat vernuwende onderrigmetodes gebruik behoort te word, kan die vraag gestel word of Ekonomie-onderwysers nie maar weer gaan verval in die lesingmetode van onderrig nie, aangesien leerinhoud, volgens hulle, nog steeds die prominente plek in die onderrig-leersituasie inneem?
- Volgens die navorsing maak die meerderheid van Ekonomie-onderwysers in 'n mindere mate of geensins van portefeuljies as assesseringstegniek gebruik nie. Verder beskou hulle dit nie as 'n effektiewe metode om leerders te assesser nie. Tog maak

portefeuljes deel uit van die nasionale assesseringsbeleid. Hierdie aspek sal besondere aandag tydens die heropleiding van onderwysers moet geniet.

- Die vraag kan gestel word of die Uitkomsgebaseerde Onderwys van Ekonomie koste-effektief voorsien kan word? Die meerderheid van respondente het getoon dat die onvoldoende opleiding van onderwysers met betrekking tot die Uitkomsgebaseerde Onderwys van Ekonomie een van die grootste probleemareas inhou vir die implementering daarvan. Tog het die meerderheid van respondente alreeds onderrig en/of opleiding in Uitkomsgebaseerde Onderwys ontvang. Die gevolgtrekking wat gemaak kan word, is dat hierdie opleiding ontoereikend is. Verder is daar 'n groot aantal onderwysers wat nog geen opleiding en/of onderrig in Uitkomsgebaseerde Onderwys ontvang het nie. Die onderrig en/of opleiding van Uitkomsgebaseerde Onderwys behoort óók vakgerig te geskied.
- Onvoldoende bronne, waaronder infrastruktuur, literatuur en finansies hou massiewe koste-implikasies in vir 'n ontwikkelende land, waar die onderwysbegroting alreeds onder swaar druk verkeer.

Uit bostaande wil dit voorkom asof die Uitkomsgebaseerde Onderwys van Ekonomie in 'n groot mate 'n onderwyskundige ideologie blyk te wees. Tog behels die Uitkomsgebaseerde Onderwys van Ekonomie nie net probleme nie. Verskeie positiewe elemente is in die Uitkomsgebaseerde Onderwysbenadering ingebou. Dit is dan juis op hierdie positiewe aspekte waarop klem gelê moet word (natuurlik met inagneming van moontlike probleemgebiede) ten einde die mees effektiewe onderrig en leer van Ekonomie in 'n Uitkomsgebaseerde Onderwysbenadering te verseker.

## **7.5 AANBEVELINGS**

Die volgende aanbevelings word gemaak om die mees effektiewe onderrig en leer van Ekonomie in 'n Uitkomsgebaseerde Onderwysbenadering te bewerkstellig. Die aanbevelings berus op die uitbouing van die positiewe aspekte sowel as die inagneming van die probleemareas en aspekte waarmee rekening gehou moet word sodat onderrig en leer so effektief moontlik kan geskied.

### **7.5.1 Aanbevelings ten opsigte van Ekonomie-onderwysers**

Uit die empiriese navorsing het dit duidelik geblyk dat Ekonomie-onderwysers positief is en in 'n redelike mate vertrouwd voel met betrekking tot die implementering van die Uitkomsgebaseerde Onderwys van Ekonomie. Hierdie vertrouwdheid kan waarskynlik gekoppel word aan die relatiewe bekendheid van sekere van die komponente van Uitkomsgebaseerde Onderwys, bv. assessering, leerinhoud en dies meer. Tog het die meerderheid van Ekonomie-onderwysers getoon dat hul nie oor voldoende opleiding beskik om Uitkomsgebaseerde Onderwys te implementeer nie. Die effektiewe implementering van die Uitkomsgebaseerde Onderwys van Ekonomie kan verseker word as die volgende aanbevelings ten opsigte van die onderrig en/of opleiding van Ekonomie-onderwysers ter harte geneem word:

- Die huidige Ekonomie-onderwysers moet dringend opgelei word ten opsigte van Uitkomsgebaseerde Onderwys in die algemeen;
- Die huidige Ekonomie-onderwysers en student-onderwysers moet opgelei word in die Uitkomsgebaseerde Onderwys van Ekonomie;
- Onderrig en/of opleiding kan geskied deur middel van werkswinkels, indiensopleiding en/of die insluiting van kursusse tydens onderwysersopleiding. Ekonomie-onderwysers moet ook aangemoedig word om hierdie opleidingsgeleenthede by te woon om op hoogte te bly met die nuutste ontwikkeling op vakdidaktiese gebied;

- Hierdie onderrig en/of opleiding moet in diepte geskied en deur kundiges (in beide Uitkomsgebaseerde Onderwys en Ekonomie) gelei word.

### **7.5.2 Aanbevelings ten opsigte van die Uitkomsgebaseerde Onderwys van Ekonomie**

Die volgende aanbevelings ten opsigte van die Uitkomsgebaseerde Onderwys van Ekonomie en die kritieke en spesifieke uitkomste daarvan, kan gemaak word:

- Dat die Uitkomsgebaseerde Onderwys van Ekonomie 'n bydrae kan lewer tot die bereiking van die kritieke en spesifieke uitkomste is ongetwyfeld waar. Klem behoort gelê te word op die bereiking van daardie uitkomste wat fokus op die ekonomiese werklikheid waarin die leerder homself bevind.
- Die leerder moet as denkende wetenskaplike die vakgebied van Ekonomie verken en sodoende gelei word tot die werklike bemeestering van die gestelde uitkomste.
- Uitkomste met betrekking tot entrepreneurskap behoort spesiale aandag te verdien, veral met inagneming van die hoë werkloosheidskoers, rasionalisasie en hoë aanbod van swak opgeleide mannekrag.

Aanbevelings ten opsigte van die Uitkomsgebaseerde Onderwys van Ekonomie en die kritiese komponente wat 'n rol daarin speel, is:

- Die prominente rol wat uitkomste speel moet beklemtoon word.
- Die rol, funksies en belangrikheid van leerinhoud moet duidelik aan Ekonomie-onderwysers uitgewys word.



Aanbevelings ten opsigte van die leerinhoud, didaktiese strategie, onderrigmetodes, onderwysmedia en assessering word saamgevat as:

- Die sinvolheid van bepaalde modules wat tans ingesluit is in die Ekonomie-sillabus vir Grade 10 tot 12 behoort onder oënskou geneem te word. Ten einde aan al die spesifieke uitkomst te voldoen, behoort aandag veral aan die aspek van entrepreneurskap gegee te word.
- Die aspek van leerinhoud en effektiewe differensiasie sal aandag moet geniet om 'n verskeidenheid van leerders, na gelang van hul vaardighede en vermoëns, te akkomodeer.
- Leerinhoud behoort chronologies georden te word.
- Die heurstentieke strategie, waar 'n vermenging van die aantoonende en die selfontdekkende didaktiese handeling plaasvind, word as die beste didaktiese strategie voorgelê om die effektiewe onderrig en leer van Ekonomie in 'n Uitkomsgebaseerde Onderwysbenadering te verseker.
- Aangesien die hoof funksie van die onderrig-leersituasie in die Uitkomsgebaseerde Onderwys van Ekonomie nie die oordrag van kennis is nie, word aanbeveel dat die onderrig-leersituasie gesien word as 'n geleentheid waar hulp en leiding aan die leerder verleen kan word sodat die vak Ekonomie, selfstandig bestudeer kan word.
- Aangesien demonstrasie as belangrikste onderrigmetode vir die Uitkomsgebaseerde Onderwys van Ekonomie aangewys is moet dit nie bloot vir illustratiewe doeleindes gebruik word nie. Dit behoort eerder gebruik te word om probleemsituasies te skep of verskynsels te toon wat deur die leerder opgelos en/of verklaar moet word. Deur

gebruikmaking van hierdie benadering word die vaardigheid van wetenskaplike ondersoek by die leerder ontwikkel en bevorder.

- Opdragte behoort gebruik te word vir hoër kognitiewe omgang met die leerinhoud om bepaalde uitkomst te bereik, eerder as bloot die reproduksie van kennis.
- Ekonomie-onderwysers moet wegbeweeg van die lesingmetode wat gebruik word om Ekonomie te onderrig. Interaktiewe onderrigmetodes, waaronder kleingroepbesprekings, die generering van leerdervrae , ensovoorts, behoort voorrang te geniet.
- Onderwysmedia behoort so in die Uitkomsgebaseerde Onderwys van Ekonomie geïntegreer te word dat die leerder met die ekonomiese werklikheid gekonfronteer word. Ekonomie-onderwysers behoort kennis te neem van die verskeidenheid van onderwysmedia wat beskikbaar is om die gekose onderrigmetode aan te vul en te verryk. Dit is ook belangrik dat hulle kennis neem van die rol van onderwysmedia in die onderrig-leersituasie. Ook die leerder kan van 'n verskeidenheid onderwysmedia gebruik maak en so effektiewe leer bewerkstellig en die ekonomiese werklikheid bestudeer. Van die belangrikste onderwysmedia wat aangewend kan word vir die Uitkomsgebaseerde Onderwys van Ekonomie is realia, gedrukte media en grafiese media. Die seleksie en integrering van onderwysmedia behoort egter na deeglike oorweging en op oordeelkundige wyse volgens die didaktiese beginsels wat daarvoor geld, te geskied.
- Ekonomie-onderwysers behoort opgelei te word ten opsigte van assessering en die rol daarvan in die Uitkomsgebaseerde Onderwys van Ekonomie.

- Die waarde van sekere metingstegnieke vir die Uitkomsgebaseerde Onderwys van Ekonomie, bv. portefeuljes, behoort uitgewys te word aan onderwysers.
- 'n Verskeidenheid van assesseringstegnieke (sowel summatief en formatief) behoort aangewend te word om te bepaal tot welke mate leerders die gestelde uitkomste bereik het al dan nie.

### **7.5.3 Aanbevelings ten opsigte van die leer van Ekonomie in 'n Uitkomsgebaseerde Onderwysbenadering**

Ten einde die leer van kennis in die Uitkomsgebaseerde Onderwys van Ekonomie te verbeter, word die volgende aanbeveel:

- Tydens die Uitkomsgebaseerde Onderwys van Ekonomie moet besondere klem gelê word op die gebruik van die korrekte vakterminologie, definisies, wette en reëls sodat leerders hul gedagtes korrek en ondubbelsinnig kan verwoord.
- Leerders moet gelei word tot die selfstandige ontsluiting en evaluering van kennis.
- Meer onderrig-leersituasies moet geskep word waar die verskillende vorme van kennis toegepas en herhaal kan word.
- Die induktiewe benaderingswyse behoort gebruik te word om leerinhoud sinvol te organiseer.
- Vaslegging behoort deur middel van gerigte waarneming te geskied.

Begryping van en insig in Ekonomie kan deur Uitkomsgebaseerde Onderwys ontwikkel word, indien gelet word op die volgende aanbevelings:

- Leerders moet die vaardigheid ontwikkel om leerinhoud te transleer, d.i. die omskakeling van leerinhoud in een kodevorm na 'n ander, bv. vanaf grafieke na tabelle.
- Leerders moet gelei word tot die interpretasie en afleiding van verbande uit gegewe inligting.
- Leerders moet oor die nodige voorkennis beskik.
- Die tempo waarteen nuwe begrippe ingevoer word moet sodanig wees dat die leerder genoegsame tyd het om die nuwe leerinhoud te kan bemeester.
- Groter klem moet tydens demonstrasies op begrip en insig gelê word

Om die toepassing van reeds verworwe kennis in die Uitkomsgebaseerde Onderwys van Ekonomie te bevorder, word aanbeveel dat:

- nie afgesien word van praktiese toetse en die oplossing van numeriese probleme nie; maar dat
- simulasies en vertolkingstoetse toenemend as probleme verskaf word waar die leerder van hoër orde probleemoplossing gebruik moet maak. Die prosedure of nodige gegewens om die probleem op te los moet nie vooraf aan die leerder bekend en/of beskikbaar gestel word nie, aangesien hy/sy dit selfstandig (hetsy individueel of in groepsverband) moet oplos.

## **7.6 VERDERE ONDERSOEKE EN NAVORSING**

In dié ondersoek is perspektiewe met betrekking tot aangeleenthede, voortreflikhede en probleme met betrekking tot die Uitkomsgebaseerde Onderwys

van Ekonomie verkry. Uit die ondersoek het enkele onderwerpe vir verdere ondersoek en navorsing na vore gekom. In kort behels dit:

- Om binne die raamwerk van die voorgestelde Suid-Afrikaanse Uitkomsgebaseerde Onderwysmodel, ondersoek in te stel na die aard en toepasbaarheid van 'n ondersoekende, tegnologie-verrykte benadering in Ekonomie-onderrig en uiteindelik riglyne neer te lê vir die implementering van so 'n benadering.
- Om die wenslikheid van die voorgestelde leerinhoud vir Kurrikulum 2005 vir die Algemene-Onderwys-en-Opleidingsbaan te bepaal, veral met inagneming van die geïntegreerde aard van die Algemene-Onderwys-en-Opleidingsbaan in die Uitkomsgebaseerde Onderwysmodel van Suid-Afrika.
- Om ondersoek in te stel na die denkvlakontwikkeling van die Ekonomie-leerder in die Algemene-Onderwys-en-Opleidingsbaan en/of die Voortgesette-Onderwys-en-Opleidingsbaan ten einde onderrig en leer in 'n Uitkomsgebaseerde Onderwysbenadering hierby aan te pas.
- Deeglike ondersoek behoort ingestel te word na elk van die probleme wat voorsien word in die Uitkomsgebaseerde Onderwys van Ekonomie in die Algemene-Onderwys-en-Opleidingsbaan en/of die Voortgesette-Onderwys-en-Opleidingsbaan.
- 'n In diepte studie met betrekking tot assessering in 'n Uitkomsgebaseerde Onderwysbenadering in die algemeen, en meer spesifiek in die vak Ekonomie in al drie die bane van die Nasionale Kwalifikasieraamwerk, naamlik die Algemene-Onderwys-en-Opleidingsbaan, die Voortgesette-Onderwys-en-Opleidingsbaan en die Hoër-Onderwys-en-Opleidingsbaan. Hier sal aandag veral gegee

moet word aan assessering as toelatingsvereiste tot die volgende baan/fase in die Nasionale Kwalifikasieraamwerk.

- Navorsing ten einde toepaslike riglyne te verskaf aan Ekonomie-onderwysers vir die gebruik van portefeuljes in die Uitkomsgebaseerde Onderwys van Ekonomie.

## 7.7 SLOT

Die suksesvolle implementering en toepassing van die Uitkomsgebaseerde Onderwys van Ekonomie lê grootliks in die hande van 'n onderwyskorps wat huidiglik nie genoegsaam voorberei is vir die eise van 'n Uitkomsgebaseerde Onderwysbenadering nie. Of die breë gemeenskap reg is vir dié nuwe benadering is 'n ope vraag. Sommiges beskou dit as 'n onderwysbenadering vir die massa, 'n benadering waarin niemand kan uitsak nie en ook 'n benadering waarin niemand kan uitstyg nie. Vir ander is dit 'n verlossing van apartheidsonderwys.

Uit die ondersoek het dit geblyk dat Ekonomie-onderwysers dit sien as 'n Onderwysbenadering wat kan lei tot die effektiewe onderrig en leer van Ekonomie. Hierdie onderwysers is bewus van hul eie, sowel as die stelsel, se tekortkominge, beperkinge en voortreflikhede. Maar bowenal is hierdie onderwysers positief met betrekking tot die implementering van die Uitkomsgebaseerde Onderwys van Ekonomie. Die doel van die studie was nie om te bepaal of die Uitkomsgebaseerde Onderwys van Ekonomie geïmplementeer kan (of moet) word nie. Die implementering van 'n Uitkomsgebaseerde Onderwysbenadering kan as 'n gegewe vir Ekonomie (en ander vakke) aanvaar word. Die doel was om riglyne te stel vir die effektiewe implementering van die Uitkomsgebaseerde Onderwys van Ekonomie om onderrig en leer te optimaliseer.

Die navorser wil die hoop uitspreek dat hierdie ondersoek 'n positiewe bydrae, hoe gering ook al, kan lewer tot die effektiewe onderrig en leer van die vak Ekonomie. Die fundamentele doel van onderwys behoort die onderrig en opleiding van 'n land

se mense, en veral sy kinders, te wees. Indien hierdie doel bereik word, kan die ekonomiese probleme wat in die begin van die ondersoek geskets is, verlig word. Sodoende kan die welvaart van almal in Suid-Afrika verbeter. Die sleutel tot sukses is nie 'n bepaalde onderwysbenadering nie, maar eerder die ingesteldheid van die mense wat die gekose onderwysstelsel moet implementeer. Daarom word hierdie ondersoek afgesluit met dié aanmoediging:

*"As always it will rest on us, the teaching force, to spearhead a revival, only through us will it be possible to achieve an educational renaissance, and through it an African Renaissance."*

S. Rees (1998)

## BRONNELYS

---

- AFRICAN NATIONAL CONGRESS (ANC). 1994a. A policy framework for education and training. Draft document. Johannesburg : ANC.
- AFRICAN NATIONAL CONGRESS (ANC). 1994b. Implementation plan for education and training. Draft document. Johannesburg : ANC.
- AKANDE, A. 1998. Towards the multicultural validation of a western model of student approaches to learning. *Education*, 119(1):36-47, Fall.
- ALBRECHT, J.E. & CARNES, D. 1982. Guidelines for developing, administering the essay test. *NASSP bulletin*, 66(457):47-53, Nov.
- ALBRITTON, T. 1985. Facets: the role of the English teacher in the development of moral values. *English journal*, 74(8):14, Dec.
- ALENCHIKOV, I.N. 1993. Economics and the school. *Russian education and society*, 35(3):57-65, Mar.
- ALESSI, F.V. 1991. ODDM: the gentle bulldozer. *Quality Outcomes-driven Education*, 1:11-18, Apr.
- ANC *kyk* AFRICAN NATIONAL CONGRESS.
- ANDERSON, L.W. 1988. Attitudes and their measurement. (In Keeves, J.P., ed. Educational research, methodology and measurement: an international handbook. Oxford : Pergam. p. 421-426.)
- ANDERSON, L.W. 1994. Measurement of attitudes. (In Husén, T & Postlethwaite, T.N., eds. The international encyclopaedia of education, 1:380-390. Oxford: Pergam.)
- ANDERSON, L.W. 1995. Introduction. (In Anderson, L.W., ed. International encyclopedia of teaching and teacher education. 89-185. Oxford: Pergam.)
- ANON. 1990. Rig onderwys op behoeftes van ekonomie. *Finansies en tegniek*, 44(38):19, Sep.
- ANON. 1991. Testing and evaluation of social studies students. *Social education*, 55(5):284-286, Fall.
- ANON. 1996. Learning lessons through life. *The teacher* :6, Nov.
- ANON. 1997a. Continuous Assessment. *APT comment*, 3(1):17-19, Mar.
- ANON. 1997b. Education officials stand firm on new curriculum. *The teacher* :6-7, Aug.



- ANON. 1998. Teaching the teachers. *The South Africa report*, 2:18-19.
- ANON. 1998?. Structuring OBE teaching and learning material. s.l.
- ARTER, J.A. & SPANDEL, V. 1992. Using portfolios of student work in instruction and assessment. *Educational measurement issues and practice*, :36-44, Spring.
- ARTZT, A.F. & NEWMAN, C.M. 1990. Implementing the standards: cooperative learning. *Mathematics teacher*, 83(6):448-452, Sep.
- BADENHORST, L. 1998. An argument for skills assessment and development. *Management today workbook*, 13(10):62.
- BARKLEY, P.W. 1977. Economics: the way we choose. New York : Harcourt Brace.
- BARON, M.A. & BOSCHKEE, F. 1996. Dispelling the myths surrounding OBE. *Phi delta kappan*, 77:574-576, Apr.
- BARROW, R. 1984. 'How married are you, Mary Ann?' Education for the real world. *Oxford review of education*, 10(2):169-175.
- BASSON, N.J.S. 1994. Concept mapping: a useful learning technique in science. *Spectrum*, 32(1):46-49, Feb.
- BENSON, J. & DRESDOW, S. 1998. Systematic decision application linking learning outcome assessment to organizational learning. *Journal of workplace learning*, 10(6/7):301-307.
- BERKHOUT, S., HODGKINSON, C. & VAN LOGGERENBERG, A. 1998. Kurrikulum 2005: 'n eksplorاسie van enkele tendense, intensies en implikasies van Uitkomsgebaseerde Onderwys. *Tydskrif vir Geesteswetenskappe*, 38(1):287-302, Mrt.
- BERRY, J.E. 1995. Reorganizing a district to support education outcomes. *The school administrator*, 52:39, Feb.
- BEVELANDER, C., FOKKEMA, D. & NIEUWENHUIS, H. 1965. Algemene didacktie. Groningen : Wolters.
- BEZUIDENHOUT, D.C. 1998. Uitkomsgerigte onderwys. *Klasgids*, 33(3):18-19, Aug.
- BHOWAN, K. & TEWARI, D.D. 1997. Designing marketing management courses for MBA degree programmes using students' learning styl profiles. *South African journal of higher education*, 11(1):123-131.

- BISSEKER, C. 1999. Removing the examination hurdle – nuts and bolts of Curriculum 2005's outcomes-based education. *Financial mail*, 12(2):36-37, Feb.
- BLOOM, B.S. 1982. Human characteristics and school learning. New York : McGraw-Hill.
- BLOOM, B.S. ed. 1956. Taxonomy of educational objectives: the classification of educational goals, handbook 1 – cognitive domain. New York : London.
- BLYTHER-LORD, R. 1991. The educational media design handbook. Houndmills : Macmillan Educational.
- BOECKX, J.K. 1994. Developing community support for outcome-based education. *The school administrator*, 51:24-25, Sep.
- BONSTINGL, J.J. 1992. The total quality classroom. *Educational leadership*, 49(6):66-70, Mar.
- BORG, M.O. & SHAPIRO, S.L. 1996. Personality type and student performance in principles of Economics. *Journal of economic education*, 27(1):3-25, Winter.
- BOSCHEE, F. & BARON, M.A. 1994. OBE: some answers for the uninitiated. *The clearing house*, 67(4):193-196, Mar./Apr.
- BOYD, W.L., LUGG C.A., CATHERINE, A. ZAHORCHAK, G.L. 1996. Social traditionalists, religious conservatives, and the politics of outcome-based education : Pennsylvania and beyond. *Education and urban society*, 28:347-365, May.
- BRADY, L. 1997. Assessing curriculum outcomes in Australian schools. *Educational review*, 49(1):57-65.
- BRANDT, R. 1993. On outcome-based education: a conversation with Bill Spady. *Educational leadership*, 50(4):66-70, Dec/Jan.
- BRANDT, R. 1994a. Is outcome-based education dead? *Educational leadership*, 51(6):5, Mar.
- BRANDT, R. 1994b. On creating an environment where all students learn: a conversation with Al Mamary. *Educational leadership*, 51(6):24-28, Mar.
- BRANSON, R.K. 1994. Programmed learning. (In Husén, T. & Postlethwaite, T.N., eds. The international encyclopaedia of education, 8:4767-4768. Oxford: Pergam.)
- BRAY, E. 1998. Die gelykheidsbeginsel in die nuwe konstitusionele konteks: toepassing in die onderwys. *Suid-Afrikaanse tydskrif vir opvoedkunde*, 18(2):76-83, Mei.

- BRIEL, R.M. 1983. Media-eienskappe as 'n faktor in mediaseleksie. Johannesburg : RAU. (Proefskrif – D.Ed.).
- BROADFOOT, P. 1994. Sociology of learning in school. (*In* Husén, T. & Postlethwaite, T.N., eds. The international encyclopaedia of education, 6:3306-3312. Oxford : Pergam.)
- BRODIE, K. 1997. A new mathematical curriculum: reflecting on outcomes in process. *Pythagoras*, 43, Aug.
- BROWN, A.S. 1988. Outcome-based education: a success story. *Educational leadership*, 46(2):12, Oct.
- BROWN, S., RACE, P. & SMITH, B. 1996. 500 Tips on assessment. London : Kogan Page.
- BROWN.NACINO, R., OKE, F.E. & BROWN, D.P. 1982. Curriculum and instruction: an introduction to methods of teaching. London : Macmillan.
- BUERKEL-ROTHFUSS, N.L., GRAY, P.L. & YERBY, J. 1993. The structured model of competency-based instruction. *Communication education*, 42:22-36, Jan.
- BURGER, M. 1991. Choosing educational media. *Educamus*, 37(8)19-21, Oct.
- BURGER, S. 1988. Die praktiese aanbieding van vakke in die ekonomiese wetenskappe - deel 1. *Die Unie*, 85(4):118-121, Okt.
- BURNS, R. & SQUIRES, D. 1987. Curriculum organization in outcome-based education. *The OBE bulletin*, 3:1-9.
- BURNS, R. 1987. Models of instructional organization: a casebook on mastery learning and outcome-based education. San Francisco: Far West Laboratory for Educational Research and Development. (ERIC Document Reproduction Service, ED38117).
- BURNS, R.B. 1994. Models of learning. (*In* Husén, T. & Postlethwaite, T.N., eds. The international encyclopaedia of education, 7:3880-3886. Oxford : Pergam.)
- BURRON, A. 1994. Traditionalist Christians and OBE: what's the problem? *Educational leadership*, 51(6):73-75, Mar.
- BUTLER, F.A. 1966. Improvement of teaching in secondary schools. Chicago : University of Chicago Press.
- CAIRNCROSS, A. 1973. Introduction to economics. London : Butterworths.
- CALITZ, E. 1993. Onderrigtaal in die multikulturele preprimêre skool – 'n didaktiese perspektief. *South African journal of education*, 13(3):107-112, Aug.

- CALITZ, L.P., DU PLESSIS, S.J.P. & STEYN, I.N. 1982. Die kurrikulum: 'n handleiding vir dosente en onderwysers. Durban : Butterworth.
- CAPPER, C.A. & JAMISON, M.T. 1993. Outcomes-based education re-examined: from structural functionalism to poststructuralism. *Educational policy*, 7(4):427-446.
- CASPARY, W.R. 1990. Judgements of value of John Dewey's theory of ethics. *Educational theory*, 40(2):155-169, Spring.
- CHANDLER, H.A. 1989. Learning and conceptual understanding: a constructivist perspective. *Onderwysbulletin*, 23(1):3-17, Apr.
- CHION-KENNEY, L. 1994. Negotiating the challenge of outcome-based education. *The School Administrator*, 51:8-19, Sep.
- CHOPPIN, B.H. 1994. Objective tests in measurement. (In Husén, T. & Postlethwaite, T.N., eds. The international encyclopaedia of education, 7:4193-4197. Oxford : Pergam.)
- CLAASSEN, C. 1998. Outcomes-Based Education: some insights from complexity theory. *South African journal for higher education*, 12(2).
- CLARK, F.E. & SUGRUE, B.M. 1990. North American disputes about research on learning from media. *International journal of educational research*, 14:485-579.
- CLARK, L.H. & STARR, I.S. 1981. Secondary and middle school teaching methods. New York : Macmillan.
- CLARKE, D. 1996. Assessment. (In Bishop, A. J., Clements, K., Keitel, C., Kilpatrick, J. & Laborde, C., eds. International handbook of Mathematics education, Part I. London: Kluwer. P. 328.)
- COETSEE, A.G. 1971. Die aktiwiteitsbeginsel. (In Preller, S.J., red. Inleiding tot die tersiêre didaktiek. Potchefstroom : PU vir CHO. p.141-147).
- COETZEE, D. & LE ROUX, A. 1997. Structures of domination in present-day education – exposure, re-creation and/or creation? *Tydskrif vir christelike wetenskap*, 33(3&4):117-130.
- COETZEE, J.C. 1973. Inleiding tot die Algemene Teoretiese Opvoedkunde. Pretoria : Van Schaik.
- COHEN, L. & MANION, L. 1994. Research methods in education. 4<sup>th</sup> ed. London : Routledge.
- COLE, C.L. 1969. The economic fabric of society. New York : Harcourt Brace.

- COOPER, D.M. 1995. The shift away from technology-oriented fields by students at the technikons. *South African journal for higher education*, 9(1):92-100.
- CORNO, L. & SNOW, R.E. 1986. Adapting teaching to individual differences among learners. (In Wittrock, M.C., ed. *Handbook of research on teaching*. 3<sup>rd</sup> ed. P. 625. New York : Macmillan.)
- CORTIE, M.B. & CORTIE, L.D. 1997. Science, technology and the education of the South African child. *South African journal of science*, 93(8):346-348, Aug.
- CRAIG, A.P. 1989. The conflict between the familiar and unfamiliar. *Suid-Afrikaanse tydskrif vir hoër onderwys*, 3(1):167-172.
- CRAIG, A.P. 1996. Education for all. *Suid-Afrikaanse tydskrif vir hoër onderwys*, 10(2):47-55.
- CRAIG, R.C., MEHRENS, W.A. & CLARIZIO, H.F. 1975. Contemporary educational psychology: concepts, issues and applications. New York : John Wiley & Sons.
- CRONJÉ, E. 1998. 'n Ope brief aan grondslagfase leerkragte: perspektief op Kurrikulum 2005. *Die Vrystaatse Onderwyser*. Deel 1 - 3: 6-10, Jan - Mrt.
- DALZIEL, J. 1998. Using marks to assess student performance: some problems and alternatives. *Assessment and evaluation in higher education*, 23(4):351-366.
- DAVIDSON, N. & O'LEARY, P.W. 1990. How cooperative learning can enhance mastery teaching. *Educational leadership*, 47(5):30-34, Feb.
- DAVIES, G.J.K. 1978. Implementing individualised learning. London : Council for Educational Technology.
- DAVIS, E.D. 1984. Should the public schools teach values? *Phi delta kappan*, 65(5):358-360, Jan.
- DAWSON, G. 1986. Is economic science scientific - or is it better than that ? (In Hodkinson, S & Whitehead, D.J., eds. *Economics education research and development issues: papers read at the International Research Seminar held at the University of London Institute of Education 30 July to 1 August 1985*. London : Longman. p. 81 - 94.)
- DE BOD, S. 1996. Die integrering van onderwysmedia in die vak Ekonomie. Potchefstroom : PU vir CHO. (Verhandeling - M.Ed.)
- DE BRUYN, J.A., GLEAVE, J.G. & LOUW, G.N. 1974. Ongepubliseerde verslag van 'n oorsese studietoer in verband met die beplanning en organisasie van die voorgestelde Biologiese kompleks – Universiteit van Stellenbosch.

- DE CORTE, E. 1973. Didactische evaluatie van het onderwijs. Leuven : Universitaire Pers.
- DE CORTE, E., GEERLIGS, C.T., LAGERWEIJ, N.A.J., PETERS, J.J. & VAN DER BERGHE, R. 1976. Beknopte didaxologie. Groningen : Wolters-Noordhoff.
- DE KLERK, W.J. 1971. Die totaliteitsbeginsel. (*In* Preller, S.J., red. Inleiding tot die tersiêre didaktiek. Potchefstroom : PU vir CHO. p.134-140).
- DE KLERK, W.J., DUVENHAGE, B. & VAN WYK, J.H. 1972. Roeping & werklikheid. Potchefstroom : Potchefstroom Herald.
- DE VRIES, C.G., BASSON, A.J. & STEYN, J.C. 1986. Aktuele temas in die Fundamentele Opvoedkunde . Durban : Butterworth.
- DE VRIES, L.E.R. & SMITH, J.M. 1993. Economic awareness and economic preparedness withing the primary school curriculum: referaat gelewer by die vierde twee-jaarlikse konferensie van die Vereniging van Onderwysers van Ekonomiese Wetenskappe op 5,6 en 7 Oktober 1993 te Broederstroom.
- DE WET, J.J. & VAN ZYL, P.J. 1974. Inleiding tot die Psigologiese Opvoedkunde. Johannesburg : McGraw-Hill.
- DE WET, J.J., MONTEITH, J.L.de K., VENTER, P.A. & STEYN, H.S. 1981. Navorsingsmetodes in die Opvoedkunde – 'n inleiding tot empiriese navorsing. Durban : Butterworth.
- DEFAYS, D. 1988. Scaling of nominal data. (*In* Keeves, J.P., ed. Educational research, methodology and measurement: an international handbook. Oxford : Pergam.. p. 316 – 320.)
- DEGENAAR, J.J. 1984. Waardes binne die taalspel van die Filosofie: referaat gelewer by die RGN-seminaar oor Waardes op 13 November 1984 te Pretoria.
- DICK, W. & REISER, R.A. 1989. Planning effective instruction. Englewood Cliffs, NJ : Prentice Hall.
- DOWNIE, N.M. 1967. Fundamentals of measurement: techniques and practices. 2<sup>nd</sup> ed. London : Oxford University Press.
- DU PLESSIS, F.J. 1962. Inleiding tot die beskrywende ekonomie. Zaandijk : Drukkerij J. Heinis.
- DU PLOOY, E. 1998. Kurrikulum 2005 – 'n uitdaging vir alle wiskunde-opvoeders. *Die Unie*, 94(5):14-15, Apr.

- DU TOIT, P. 1997. Uitkomsgebaseerde evaluering – die taak van die onderwyser in die voorkoming van leerprobleme. *South African journal of education*, 17(3):125-131, Aug.
- DUMINY, P.A. 1972. Didaktiek en metodiek. Kaapstad : Longman.
- DUMINY, P.A., DRYER, H.J. & STEYN, P.D.G. 1990. Education for the student teacher 1. Pretoria : Maskew Miller Longman.
- DUM-RANKIN, P. 1988. Scaling methods. (In Keeves, J.P., ed. Educational research, methodology and measurement: an international handbook. Oxford : Pergam.. p. 306-316.)
- EBBENS, S.O., HOOYMAYERS, H.P. & SCHRÖDER, J.F. 1977. Evalueren en cijfer geven in de Natuurkunde. (In De Vakgroep Natuurkunde-didaktiek. Didaktiek van de Natuurkunde, Deel 2. Utrecht, Rijksuniversiteit.)
- EBEL, R.L. 1979. Essentials of educational measurement. New Jersey : Prentice-Hall.
- EDUCATION INFORMATION CENTRE. 1996. Understanding the National Qualifications Framework – A guide to lifelong learning. Johannesburg : Heinemann.
- EIC *kyk* EDUCATION INFORMATION CENTRE.
- ELLINGTON, H. 1985. Producing teaching materials: a handbook for teachers and trainers. London : Kogan Page.
- ELLSWORTH, E. 1989. Why doesn't this feel empowering? Working through the repressive myths of critical pedagogy. *Harvard educational review*, 59(3):297-324.
- ELSHOUT, J. 1994. Architecture of cognition. (In Husén, T. & Postlethwaite, T.N., eds. The international encyclopaedia of education, 1:328-331. Oxford : Pergam.)
- ELTON, L.R.B. 1975. Innovations in undergraduate physics teaching: which and why? *Physics education*, 10:144-147.
- ELTON, L.R.B. 1977. Educational technology and university physics. *American journal of physics*, 45(3):285-287.
- ERASMUS, B.J. 1994. Die vraelys as instrument om opleidingsbehoeftes te bepaal. *Lyra Academica*, 9(1):49-62.
- EVANS, K.M. & KING, J.A. 1994. Research on OBE: what we know and don't know. *Educational leadership*, 51(6):12-17, Mar.

- EVERWIJN, S.E.M., BOMERS, G.B.J. & KNUBBEN, J.A. 1993. Ability- or competence-based education: bridging the gap between knowledge acquisition and ability to apply. *Higher education*, 25:425-438.
- FITZPATRICK, K.A. 1991. Restructuring to achieve outcomes of significance for all students: a progress report from Township High School District 214. *Outcomes*, 9(4):14-22.
- FITZPATRICK, K.A. 1995. Leadership challenges of outcome-based reform. *The education digest*, 69:13-16, Jan.
- FLETCHER, S. 1997. Designing competence based training. London : Kogan Page.
- FONTANA, J. 1995. Portfolio assessment: its beginnings in Vermont and Kentucky. *NASSP Bulletin*, 52:20-24, Oct.
- FOURIE, P. T. 1997. The white paper/bill on higher education and communication studies. *Communicare*, 16(2):99-112.
- FRAENKEL, J.R. 1981. Now is not the time to set aside Values Education. *Social education*, 45(2):101-107, Feb.
- FRASER, W.J. & NIEMAN, M.M. 1996. The diverse knowledge accessing modes of first-year distance students. *South African journal of higher education*, 10(2):185-198.
- FRASER, W.J., MEIER, C. & LE ROUX, C.S. 1998. The sustainability of science education with specific reference to learners' conceptions and understanding in multi-ethnic schools: a pilot study. *Educare*, 27(1&2):6-17.
- FREYSEN, J.B., BRIEL, R.M., POTGIETER, C., VAN GRAAN, E.S.J., & VAN NIEKERK, L.J. 1989. Mediakunde. Johannesburg : Audio Visual Aids.
- GALL, J.P. & GALL, M.D. 1995. Group dynamics. (In Anderson, L. W. ed. *The International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education*. 2<sup>nd</sup> ed. Oxford: Pergam.. p. 352-358.)
- GARSON, P. 1998. Start where you want to end up, says Spady. *The teacher* :6-7, Jan.
- GDE *kyk* SOUTH AFRICA. Gauteng Department of Education.
- GERRANS, G.C. 1998. Further education and training: editorial comment. *Chemical world*, :2, Jun.
- GEYSER, H.C. 1997a. Uitkomsgebaseerde taalonderrig. *Tydskrif vir taalonderrig*, 31(4):324-340, Des.
- GEYSER, H.C. 1997b. Outentieke evalueringsportefeuljies. *Tydskrif vir taalonderrig*, 31(2):114-130, Jul.



- GEYSER, H.C. 1998a. 'n Handvol tegnieke om interaksie in die klaskamer te bewerkstellig. *Klasgids*, 33(1):20-23, Feb.
- GEYSER, H.C. 1998b. Uitkomsgebaseerde taalonderrig : enkele essensies. *Klasgids*, 33(4):9-12, Nov.
- GICD **kyk** SOUTH AFRICA. Gauteng institute for curriculum development.
- GILPIN, A. 1970. Dictionary of economics terms. London : Butterworths.
- GLATTHORN, A.A. 1993. OBE reform and the curriculum process. *Journal of curriculum and supervision*, 8:354-363.
- GOFF, B.G. & GODDARD, H.W. 1992. Relationship between selected values and perceived control. *Perceptual and motor skills*, 74:147-150.
- GOOD, T.L. & BROPHY, J. 1995. Contemporary educational psychology. 5<sup>th</sup> ed. New York : Longman.
- GORMAN, R.M. 1974. The psychology of classroom learning. Ohio : Charles E. Merrill.
- GRAY, R. 1990. Microcomputer educational software design and development: Lessons from learning theory. *International journal of instructional media*, 17(2):109-118.
- GREEN, T.F. 1990. The Value of "Values". *Career development quarterly*, 38(3):208-212, Mar.
- GREGORY, A. 1986. Using the media in developing economics curricula. (In Hodgkinson, S. & Whitehead, D.J., eds. Economics education research and development issues. London : Longman. p. 220-239.)
- GREYLING, W.J. 1999. Pre-empting fragmentation in the language teachers' construct system: Or, part of the proof of the OBE (or any other kind of) pudding is in the classroom discourse. *Journal for language teaching*, 33(1):28-45, Mar.
- GRONLUND, N.E. 1985. Measurement and evaluation in teaching. 5th ed. New York : Macmillan.
- GROSS, B. & GROSS, R. 1974. Will it grow in a classroom? New York : Delacorte.
- GULTIG, J. 1998. South Africa's new curriculum framework. (In Gultig, J., Lubisi, C., Parker, B. & Wedekind, V. eds. Understanding Outcomesbased education – Teaching and assessment in South Africa. Cape Town : Oxford University Press. p. 3-22.)

- GULTIG, J., LUBISI, C., PARKER, B. & WEDEKIND, V. 1998. Understanding Outcomesbased education – Teaching and assessment in South Africa. Cape Town : Oxford University Press.
- GUNSTONE, R.F. 1995. The importance of specific science content in the enhancement of meta-cognition. (In Fensham, P., ed. Contemporary analysis in education series: development and dilemmas in science education. 3<sup>rd</sup> ed. London : Falmer Press. p. 131-146.)
- GUSKEY, T.R. & GATES, S. L. 1986. Synthesis of research on the effects of mastery learning in elementary and secondary classrooms. *Educational leadership*, 43(8):73-80.
- GUSKEY, T.R. & PIGOTT, T.D. 1988. Research on group-based mastery learning programs: a meta-analysis. *Journal of educational research*, 81(4):197-216.
- GUSKEY, T.R. 1994. Defining the differences between outcome-based education and mastery learning. *The school administrator*, 51:34-37, Sep.
- GUSKEY, T.R. 1995. Mastery learning. (In Anderson, L. W. ed. The International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education. 2<sup>nd</sup> ed. Oxford: Pergam.. p. 161-167.)
- GWARTNEY, J.D. 1976. Economics : private and public choice. New York : Academic Press.
- HAMBLETON, R.K. 1994. Criterion-referenced measurement. (In Husén, T. & Postlethwaite, T.N., eds. The international encyclopaedia of education, 2:1183-1189. Oxford : Pergam.)
- HAMILTON, R. & GHATALA, E. 1994. Learning and instruction. New York : McGraw-Hill.
- HANNAH, C. & OOSTHUIZEN, W.L. 1986. Evalueringsprosedures in die onderwys. Pretoria: Uitgewers Mathematicae.
- HANNAH, C. 1979. Evalueringspraktyk vir onderwysgebruik. Pretoria : Academica.
- HANSEM, J.M. 1989. OBE: a smarter way to assess student learning. *The clearing house*, 63:172-174.
- HANSON, J.L. 1979. A dictionary of economics and commerce. Plymouth : Macdonald Evans.
- HARGIS, N. 1995. Oregon's educational act for the twenty-first century: planning for the long term. *NASSP Bulletin*, 52:21-26, Dec.
- HARMSE, H.J. & KIRSTEIN, P.P. 1980. Pedagogiek. Durban : Butterworth.

- HARTSHORNE, K. 1988. Conflicting Values and Perceptions in Education: New Wine in Old Bottles? *Educational journal*, 98(3):30-37.
- HEILBRONER, R.L. 1962. The making of economic society. Englewood Cliffs : Prentice-Hall.
- HEINICH, R., MOLENDIA, M. & RUSSEL, J.D. 1989. Instructional media and new technologies of instruction. 3<sup>rd</sup> ed. New York : Macmillan.
- HERALD, E.P. 1995. An education system that failed. *Economics*, 9(1):33, Autumn.
- HERMANS, H.J.M. 1972. Richtlijnen voor een permanent educatie. Amsterdam : Swetz & Zeitlinger.
- HIGGS, P. 1995. The nature of philosophy of education reconsidered. *South African Journal of philosophy*, 14(2):41-47.
- HIGHSMITH, R.J. 1990. How do we stand in high school Economics today? *Social education*, 54(2):81-83, Feb.
- HOWE, H. 1989. Can Schools Teach Values? *Teachers college record*, 89(1):55-68, Fall.
- HOWE, M.J.A. 1994. Learning across the lifespan. (In Husén, T. & Postlethwaite, T.N., eds. The international encyclopaedia of education, 6:3285-3292. Oxford: Pergam.)
- HUEBSCH, J.C. 1990. Kommunikasie 2000. 2de uitgawe. Durban: Butterworths.
- HUGO, J. 1992. Mediagesteunde leer. *Suid-Afrikaanse tydskrif vir hoër onderwys*, 6(3):97-103.
- HUYSAMEN, G.K. 1993. Metodologie vir die sosiale en gedragwetenskappe. Halfweghuis : Southern Boekuitgewers.
- INLON, G.M. 1972. Values in transition: A handbook. New York : John Wiley & Sons, Inc.
- JACOBS, G.J. 1990. Navorsingsprojek in begeleide selfstudie : samevattende verslag 1990. *Bulletin vir dosente*, 22(2):56-61.
- JANSEN, C.P. 1979. Doelstellings met Natuur- en Skeikunde onderig aan sekondêre skole in die R.S.A. RGN-verslag 0-85. Pretoria.
- JEEVANANTHAM, L.S. 1999. Towards 2005: proposals for curriculum change. *South African journal of education*, 19(1):49-54, Feb.
- JEFFREYS, D. 1987. The nature of economic knowledge. (In Atkinson, G.B.J., ed. Teaching economics. London : Heinemann. p.11-31.)

- JOHNSON, D. W. & JOHNSON, R. T. 1995a. Goal structures. (In Anderson, L. W. ed. *The International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education*. 2<sup>nd</sup> ed. Oxford : Pergam. p. 349-352.)
- JOHNSON, D. W. & JOHNSON, R. T. 1995b. Social psychological theories of teaching. (In Anderson, L. W. ed. *The International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education*. 2<sup>nd</sup> ed. Oxford : Pergam. p. 112-117.)
- JOHNSON, D. W., JOHNSON, R. T., HOLUBEC, E.J. & ROY, P. 1984. *Circles of learning- cooperation in the classroom*. Edina, Minnesota : Interaction Book Co.
- JONES, K. & WHITFORD, B.L. 1997. Kentucky's conflicting reform principles.: high-stakes school accountability and student performance assessment. *Phi delta kappan*, 79:276-281, Dec.
- JONES, N. & FREDERICKSON, N. 1990. *Refocusing educational psychology*. London : Falmer Press.
- JORDAAN, O.J. 1992. *Vakdidaktiek Ekonomie*. Potchefstroom : PU vir CHO.
- JORISSEN, H.W. & LOUW, W.J. 1989. Studiehandleidings bevorder onderrig- en leerbestuur. *Suid-Afrikaanse tydskrif vir opvoedkunde*, 9(1):91-97, Feb.
- KAHN, M. 1995. Some policy, process and implementation issues facing science education and training in post-apartheid South Africa. *International journal of science education*, 17(4):441-452.
- KANE-BERMAN, J. 1991. South Africa needs to get its educational priorities in order. *Educamus*, 37(5):43-44, Jul.
- KAPP, C.A. 1984. Deurlopende evaluering. *Bulletin vir dosente – Universiteit van Stellenbosch*, 5(2):35, Des.
- KAPP, C.A. 1990. Effektiewe onderrig: begripsbepaling, kriteria en beloningstrategieë. *Suid-Afrikaanse tydskrif vir hoër onderwys*, Spesiale uitgawe:62-70.
- KEATS, J.A. 1988. Measurement in educational research. (In Keeves, J.P., ed. *Educational research, methodology and measurement: an international handbook*. Oxford : Pergam. p. 253-261.)
- KEEVES, J.P. 1994. Methods of assessment in schools. (In Husén, T. & Postlethwaite, T.N., eds. *The international encyclopaedia of education*, 1:362-370. Oxford : Pergam.)
- KELLY, T.E. 1989. Leading class discussions of controversial issues. *Social education*, 53(6):368-370, Oct.

- KIFER, E. 1997. Why I like test scores and what they tell me about curriculum. *Journal of curriculum studies*, 29(6):627-635.
- KILLEN, R. 1996. Outcomes-based education: rethinking teaching. Paper presented at the University of South Africa, Pretoria. 15 October 1996.
- KILLEN, R. 1997. Outcomes-based education: rethinking teaching. *Economics*, 10(1&2), Autumn & Spring.
- KILLORAN, J. 1992. In defense of the multiple choice question. *Social education*, 56(2):106-108, Feb.
- KING, J.A. & EVANS, K.M. 1991. Can we achieve outcome-based education? *Educational leadership*, 49:73-75, Oct.
- KIRSCHENBAUM, H. 1992. A comprehensive model for values education and moral education. *Phi delta kappa*, 73(10):771-776, Jun.
- KLAUSMEIER, H.J. & GOODWIN, W. 1975. Learning and human abilities: educational psychology. 4<sup>th</sup> ed. New York : Harper & Row.
- KOKOT, S.J. 1997. The gifted child – consigned to the demolition heap? *Educare*, 26(1&2):15-23.
- KON, J.H. & MARTIN-KNIEP, G.O. 1992. Students' geographic knowledge and skills in different kinds of tests: multiple-choice versus performance assessment. *Social education*, 56(2):95-98, Feb.
- KOTZÉ, G. 1999. Assessment for an outcomes-based approach. *South African journal of education*, 19(1):31-37. Feb.
- KOZMA, R.B. 1991. Learning with media. *Review of educational research*, 61(2):179-211, Summer.
- KRUGELL, J.F. 1992. Die aanwending van objektiewe metingstegnieke in die seniorseertifikaat-eksamen vir ekonomie hoërgraad. Potchefstroom : PU vir CHO. (Verhandeling - M.Ed.)
- KRUGER, M.M., OBERHOLZER, C.K., VAN SCHALKWYK, O.J. & WHITTLE, E.P. 1983. Preparing to teach – part 1. Johannesburg : Juta.
- KRÜGER, R.A. & MÜLLER, E.C.C. 1987. Lesstruktuur en onderwyssukses. Johannesburg : RAU.
- KRÜGER, R.A. 1982. Die elementare en die fundamentele. Johannesburg : RAU.
- KUDLAS, J.M. 1994. Implications of OBE. *The science teacher*, 61:32-35, May.
- LAHAYE, B. 1994. A radical redefinition of schooling. *The school administrator*, 51:28-29, Sep.

- LAMM, Z. 1994. Knowledge: Conceptions of and impact on the curriculum. (*In* Husén, T. & Postlethwaite, T.N., eds. *The international encyclopaedia of education*, 6:3148-3151. Oxford : Pergam.)
- LAMONT, W.D. 1956. *The value judgement*. Edinburgh : The Edinburgh University Press.
- LANE, S. & GLASER, R. 1995. Assessment in the service of learning. (*In* Anderson, L.W., ed. *The international encyclopaedia of education*. 2<sup>nd</sup> ed. Oxford : Pergam. p. 279 - 282.)
- LAWTON, D. 1973. *Social change, educational theory and curriculum planning*. London : University of London Press.
- LE GRANGE, L. & REDDY, C. *Continuous assessment – an introduction and guidelines to implementation*. Cape Town : Juta.
- LEMBO, J.M. 1969. *The psychology of effective classroom instruction*. Columbus : Charles E. Merrill.
- LEVIN, M. 1990. An analysis and interpretation of the school economics syllabus. *Tydskrif vir Ekonomie-onderwysersvereniging*, Winter.
- LIEN, A.J. & LIEN, H.S. 1980. *Measurement and evaluation of learning*. 4<sup>th</sup> ed. Dubuque, Iowa : Wm. C. Brown.
- LINES, D. 1988. The future direction of advanced level Economics. *Economics*, XXIV(102):71-78, Summer.
- LIPSEY, R.G. & STEINER, P.O. 1975. *Economics*. New York : Harper & Row.
- LIVESEY, F. 1986. Economics examinations at A-level. (*In* Whitehead, D.J., ed. *Economics education : a second handbook for economics teachers*. London : Heinemann Educational Books. p. 256-261).
- LLOYD-JONES, R. & BRAY, E. 1986. *Assessment: from principles to action*. London : Macmillan.
- LOMBARD, B.J.J. 1991. Beplanning van die skoolpraktikum volgens kurrikulum-beginsels. *Suid-Afrikaanse tydskrif vir opvoedkunde*, 11(4):217-220.
- LOMBARD, J.A., DU PISANI, J.A. & STEYN, F.G. 1986. *Teoretiese grondslae van die politieke ekonomie*. Johannesburg : Macmillan.
- LOMBARD, J.A., STADLER, J.J. & HAASBROEK, P.J. 1985. *Die ekonomiese stelsel van Suid-Afrika*. Pretoria : HAUM.
- LOMPSCHER, J. 1994. Learning activity. (*In* Husén, T & Postlethwaite, T.N., eds. *The international encyclopaedia of education*, 6:3289-3292. Oxford: Pergam.)

- LORD, F.M. & STOCKING, M.L. 1988. Item response theory. (In Keeves, J.P., ed. Educational research, methodology and measurement: an international handbook. Oxford : Pergam. p. 269-272.)
- LOUBSER, M. & GILMOUR, B. 1991. Questionnaire design. *Research for marketing*, 18(2):4-15.
- LOUW, S. 1987. Approaches to the teaching of Economics. *Educamus*, 33(1):10-11, Jan.
- LOUW, W.J., MÖLLER, A.K. & MENTZ, H.C. 1983. Verbandlegging in die Didaktiese Pedagogiek. Pretoria : Academica.
- LUKES, S. 1982. Relativism in its place. (In Hollis, M. & Lukes, S. eds. Rationality and Relativism. Oxford: Basil Blackwell. p. 261-305.)
- LYMAN, H.B. 1986. Test scores and what they mean. 4<sup>th</sup> ed. New Jersey : Prentice Hall.
- MACKRORY, P. 1996. Continuous assessment. *The association for professional teachers*, 2:17-19, Jun.
- MACKRORY, P. 1999. Teaching: enquiry skills. *NUE comment*, 2(1):11-13, Apr.
- MACMILLAN. 1997. MacMillan guide to Outcomes Based Education. Braamfontein : MacMillan.
- MAGER, R.F. 1962. Preparing objectives for programmed instruction. San Francisco : Fearon Publishers.
- MAHOMED, H. 1998. The implementation of OBET in South Africa – pathway to success or respite for failure? *Eduction practice*, 1:3-16, Jul.
- MALAN, T. 1994. Beloning van voortreflike onderrig en navorsing. *Suid-Afrikaanse tydskrif vir hoër onderwys*, 8(2):30-36.
- MALEHORN, H. 1984. Ten better measures than giving grades. *Clearing house*, 57(6):256-257.
- MANNO, B.V. 1995a. The hijacking of the outcome-based approach. *The school administrator*, 52:32, Sep.
- MANNO, B.V. 1995b. The new school wars : battles over outcome-based education. *Phi delta kappan*, 76(9):720-726, May.
- MARAIS, D. 1985. Die integrering van onderwysmedia by die bevoegdheids-gefundeerde opleiding van onderwysers. Potchefstroom : PU vir CHO. (Proefskrif - D.Ed.)
- MARAIS, D. 1992. Onderwysmediakunde. Potchefstroom : PU vir CHO.

- MARAIS, D. CALITZ, L.P. & VAN WYK, C.F.M. 1983. Die integrering van onderwysmedia in lesaanbieding. Johannesburg : McGraw-Hill.
- MARAIS, F.A.J. & VLOK, M.A. 1981. Evalueringspraktyke. (in Van Zyl, P.J. Van Wyk, C.F.M. & Freysen, J.B., reds. *Instructa 80* : 'n versameling referate gelewer by die simposium vir onderwystegnologie: media en kurrikulum. Durban : Butterworth. 1:275-279).
- MARAIS, F.A.J. 1988. Verhoogde produktiwiteit deur effektiewe evaluering. *Bulletin vir dosente*, 20(2):95-110.
- MAREE, P.J. & DE LANGE, J.P. 1979. Opvoedkunde: 'n studie-handleiding. Johannesburg : RAU.
- MARZANO, R.J. 1994. Lessons from the field about outcome-based performance assessments. *Educational leadership*, 51(6):44-50, Mar.
- MASTERS, G.N. 1988. Partial credit model. (In Keeves, J.P., ed. *Educational research, methodology and measurement: an international handbook*. Oxford : Pergam. p. 292-297.)
- MATHEWS, J. 1997. What the NQF is all about. *The teacher*:13, Apr.
- McCONNEL, C.R. 1987. Economics: principles, problems and policies. New York : McGraw-Hill.
- McGHAN, B. 1994. The possible outcomes of outcome-based education. *Educational leadership*, 51(6):70-72, Mar.
- McKENZIE, R.B. & TULLOCK, G. 1978. Modern political economy: an introduction to economics. Kogakusha : McGraw-Hill.
- McKERNAN, J. 1994. Perspectives and imperatives: some limitations of outcome-based education. *Journal of curriculum and supervision*, 8(4):343-353.
- MEISELS, S.J. 1993. Remaking classroom assessment with the work sampling system. *Young children*, 48:34-40.
- MELNICK, N. & TWYMAN, L. 1986. Teacher as exemplar: freedom in private life. *Clearing house*, 59(7):301-304, Mar.
- MELTON, R. 1996. Learning outcomes for higher education: some key issues. *British journal of educational studies*, 44:409-425.
- MENG, E. & DORAN, R.L. 1990. What research says about assessment. *Science and children*, 28(1):42-45, Sep.
- MENTZ, H.C. 1983. Die onderrig in funksie. (In Louw, W.J. red. *Verbandlegging in die didaktiese pedagogiek*. Pretoria : Academica. p.59-74.)



- MILLER, R.L. & MEINER, R.E. 1986. Intermediate micro-economics. 3<sup>rd</sup> ed. New York : McGraw-Hill.
- MINGS, T. 1987. The study of economics: principles, concepts and applications. Guilford : The Dushkin Publishing Group.
- MOHR, P. & FOURIE, L. 1999. Ekonomie vir Suid-Afrikaanse studente. 3<sup>de</sup> dr. Pretoria : Van Schaik.
- MOHR, P. 1990. Gedagtes oor universiteitsonderrig in Ekonomie in die jare neëntig in Suid-Afrika. *Suid-Afrikaanse tydskrif vir hoër onderwys*, 4(2):68-74, Sep.
- MOLENAAR, N.J. 1982. Response-effects of "formal" characteristics of questions. (In Dijkstra, W. & Van der Zouwen, J. eds. Response behaviour in the survey-interview. London : Academic. p. 49-89.)
- MONAU, A. 1997. In OBE, learners 'perform' their skills. *The teacher* :12, Nov.
- MORRISON, H.C. 1926. The practise of teaching in the secondary school. Chicago: University of Chicago Press.
- MORTON, J. & REINKE, R.W. 1990. Why teach about American economy? *Social education*, 54(2):84-87, Feb.
- MOUTON, J. 1984. On the meaning of "philosophy of science", "research methodology" and "research technology." Pretoria : RGN.
- MULDER, J.C. 1989. Statistiese tegnieke in opvoedkunde. Pretoria : Opvoedkundige Uitgewery.
- MULLER, J. 1998. The well-tempered learner: self-regulation, pedagogical models and teacher education policy. *Comparative education*, 34(2):177- 193.
- MULLER, M. 1989. Die ontwikkeling van 'n geïndividualiseerde selfstudiepakket volgens die Kellerplan vir Huishoudkunde-onderwys op tersiêre onderwysvlak. Stellenbosch : Universiteit van Stellenbosch. (Verhandeling - M.Sc.)
- MULLER, P. 1998. Tegno-onderwys is hier. *Insig*, :10-11, Mrt.
- MURRAY, J.P. 1990. Better testing for better learning. *College teaching*, 3787(4):148-152.
- MURSELL, J.L. 1954. Successful teaching. New York : McGraw-Hill.
- MYBURGH, J. 1997. Education on trial. *Finance Week*, 73:28, Jun.
- NAIDOO, J. 1997. Rocky road for new curriculum. *The teacher* :13, Apr.
- NDE **kyk** SOUTH AFRICA. National Department of Education.

- NEETHLING, Y. & CALITZ, L.P. 1998. 'n Bevoegdheidsgebaseerde benadering tot menslike hulpbronbestuur in 'n nuwe onderwysbedeling. *Tydskrif vir opvoeding en opleiding*, 19(2):66-80, Nov.
- NEL, B.F. 1991. Social construction of learning. *South African journal of education*, 11(2):85-87.
- NEL, C.J. 1983. 'n Vakdidaktiese perspektief op media. (In Maarschalk, J., red. Publikasiereeks van die Buro vir voortgesette onderwys (RAU) no. 3. Durban : Butterworth. p. 67-72.)
- NEL, P.A., RÄDEL, F.E. & LOUBSER, M. 1988. Researching the South African market. Pretoria : UNISA.
- NELSON, W.W. 1998. The naked truth about school reform in Minnesota. *Phi delta kappan*, 79(9):679-684, May.
- NIEMAN, M.M. 1989. Die taalgebruik van die onderwyser in die onderwyssituasie. *Onderwysbulletin*, 23(1):25-37, Apr.
- NIEUWOUDT, H. 1997. Kurrikulum 2005 : is dit 'n goeie ding? Kan dit werk? *Woord en daad*, 37:14-16, Lente.
- NIMMER, D.N. 1983. Multiple true-false classroom tests. *The clearing house*, 56(6):257-258, Feb.
- NITKO, A.J. 1983. Educational tests and measurement: an introduction. New York : Harcourt Brace.
- NOVAK, J.D. 1988. Learning science and the science of learning. *Studies in science education*, 15:77-101.
- NTSHOE, I.M. 1991. Organization of curriculum knowledge: some reflections. *Suid-Afrikaanse tydskrif vir opvoedkunde*, 11(4):227-230.
- NYLAND, L. 1991. One district's journey to success with outcome-based education. *School administrator*, 48(9):29-35.
- O'NEIL, J. 1994. Aiming for new outcomes: the promise and the reality. *Educational leadership*, 51(6):6-10, Mar.
- OPPENHEIM, A.N. 1966. Questionnaire design and attitude measurement. London : Heinemann.
- OSER, F.K. 1994. Acquiring attitudes and values. (In Husén, T. & Postlethwaite, T.N., eds. The international encyclopaedia of education, 1:377-380. Oxford : Pergam.)
- PAGE, D.C. 1994. Gradering van punte onder deurlopende evaluering. *Suid-Afrikaanse tydskrif vir hoër onderwys*, 8(2):124-129.

- PELLA, M.O. 1966. Concept learning in science. *The science teacher*, 33(9):31-33.
- PENINGTON, D.G. 1994. Is a competency-based approach suitable for education? *Higher education review*, 27(1):69-81.
- PIEK, G.C. 1984. General didactics. Pretoria : De Jager-HAUM.
- PIENAAR, S. 1998. 'n Analise van resente onderwysgebeure. *Die unie*, 94(5):21-24, Apr.
- PIETERSEN, H. 1988. Beginsels van vraelyskonstruksie. (In Couper, M.P., Pietersen, H., Smit, P.C., Stoker, D.J. & Strasheim, A. Inleiding tot opnamemetodologie: module 2. Pretoria : RGN. p.85-122.)
- PIPHO, C. 1992. Outcomes or 'edubabble'? *Phi delta kappan*, 73:662-663, May.
- POLLOCK, J.E. 1992. Blueprints for social studies. *Educational leadership*, 49(8):52-53, May.
- POSTHUMUS, C. 1998. Giving a quality education. *Enterprise*, 123:82-83, Jul.
- POWELL, P.A. 1985. Data and data-respons in economics teaching. (in Atkinson, G.B.J. ed. Teaching economics. London : Heinemann. p. 292).
- PRELLER, S.J. 1971. Beginsels van metode: doelgerigtheid. (In Preller, S.J. red. Inleiding tot die tersiêre didaktiek. Potchefstroom : PU vir CHO. p. 123-133).
- PRESSLEY, M. & VAN METER, P. 1994. Teaching and testing for memory. (In Husén, T. & Postlethwaite, T.N., eds. The international encyclopaedia of education, 7:37630-3768. Oxford : Pergam.)
- RAMBIYANA, N.G., KOK, J.C. & MYBURGH, C.P.H. 1996. Participation and co-responsibility as democratic principles and their implications for schools. *South African journal of education*, 16(4): 190- 193.
- RASOOL, M. 1997. 'Outcomes-based Education will prepare us for the 21<sup>st</sup> century. *The teacher* :6-7, Aug.
- REEDY, R. 1995. Formative and summative assessment: a possible alternative to the grading-reporting dilemma. *NASSP bulletin*, 32:47-51, Oct.
- REES, S. 1998. Interesting period in the history of education. *NUE comment*, 1(3):2, Aug.
- REID, D.J. & HODSON, D. 1989. Science for all. Teaching science in the secondary school. London : Cassell.
- RENSBURG, I. 1996. Critical curriculum concerns. *The teacher* :7, Nov.

- RENYI, J. 1993. Educating for outcomes puts preparation up for grabs. *The education digest*, 59:23-26, Sep.
- RESNICK, L.B. & COLLINS, A. 1994. Cognition and learning. (*In* Husén, T. & Postlethwaite, T.N., eds. *The international encyclopaedia of education*, 2:835-838. Oxford : Pergam.)
- RGN (Raad vir Geesteswetenskaplike Navorsing). 1998. Ways of looking at 'competence'. (*In* Gultig, J., Lubisi, C., Parker, B. & Wedekind, V. eds. *Understanding Outcomesbased education – Teaching and assessment in South Africa*. Cape Town : Oxford University Press. p. 61-65.)
- RICHMOND, W.K. ed. 1970. *The concept of educational technology. A dialogue with yourself*. London : Weidenfeld & Nicolson.
- ROMISZOWSKI, A.J. 1988. *The selection and use of instructional media*. London : Kogan Page.
- ROOTH, E. 1999. Capacity-building through lifeskills training. *In focus forum*, 8:12-18, May.
- ROSENSHINE, R.B. & STEVENS, R. 1986. Teaching functions. (*In* Wittrock, M.C., ed. *Handbook of research on teaching*. 3<sup>rd</sup> ed. P. 376-391. New York : Macmillan.)
- ROSSOUW, J.S. 1984. 'n Pedagogiese ontleding en evaluerende van itembanke. Pretoria : UNISA. (Verhandeling - M.Ed.)
- RUSSELL, J.D. & MOLEND, M. 1994. Media in education: role of still, audio and adio-visual. (*In* Husén, T. & Postlethwaite, T.N., eds. *The international encyclopaedia of education*, 7:3744-3753. Oxford : Pergam.)
- RYBA, R. & HODKINSON, S. 1987. Economics for the 14 - 16-year-old. (*In* Atkinson, G.B.J., ed. *Teaching economics*. London : Heinemann. p.110-129.)
- SA *kyk* SOUTH AFRICA**
- SALVATORE, D. & DIULIO, E.A. 1980. *Principles of economics*. New York : McGraw-Hill.
- SAX, G. 1974. *Principles of educational measurement and evaluation*. Belmont, Calif.: Wadsworth.
- SCHALOCK, R.L. 1995. *Outcome-based evaluation*. New York : Plenum Press.
- SCHILLER, B.R. 1991. *The economy today*. 5<sup>th</sup> ed. New York : McGraw-Hill.
- SCHLAFLY, P. 1994. What's wrong with outcome-based education? *The school administrator*, 51:26-27, Sep.

- SCHNEIDER, W. 1994. Memory development. (*In* Husén, T. & Postlethwaite, T.N., eds. The international encyclopaedia of education, 7:3760-3763. Oxford : Pergam.)
- SCHNETLER, J. & BOTHA, E.T. 1988. Gids tot die konstruksie en inhoud van biografiese vrae. Pretoria : RGN.
- SCHNOTZ, W. & BALLSTAEDT, S.P. 1995. Comprehension: teaching and assessing. (*In* Anderson, L. W. ed. The International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education. 2<sup>nd</sup> ed. Oxford: Pergam. p. 444-450.)
- SCHREUDER, B.K. 1999. Uitkomsgebaseerde Onderwys in Suid-Afrika: enkele perspektiewe. *Karring vyftien*, :2-4, Somer.
- SCHWALB, E.B. 1989. Verryking vir begaafde leerlinge. *Onderwysbulletin*, 23(1):17-24, Apr.
- SCHWARZ, G. & CAVENER, L.A. 1994. Outcome-based education and curriculum change: advocacy, practice and critique. *Journal of curriculum and supervision*, 9(4):326-338.
- SCHWARZ, G. 1994. The language of OBE reveals its limitations. *Educational leadership*, 52:87-88, Sep.
- SCRIVEN, M. 1991. Evaluation Thesaurus. London : Sage
- SCRIVEN, M. 1994. Evaluation: Formative, Summative and Goal-free. (*In* Husén, T. & Postlethwaite, T.N., eds. The international encyclopaedia of education, 4:2097-2101. Oxford : Pergam.)
- SHARAN, S. 1994. Teaching in small groups. (*In* Husén, T. & Postlethwaite, T.N., eds. The international encyclopaedia of education, 10:6183-6187. Oxford : Pergam.)
- SHARAN, S. 1995. Teaching in small groups. (*In* Anderson, L. W. ed. The International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education. 2<sup>nd</sup> ed. Oxford: Pergam. p. 255-260.)
- SIDHU, K.S. 1984. Methodology of research in education. New Dehli : Sterling Publishers.
- SIGMON, S.B. 1984. A brief study on morality: a recently re-discovered important educational aim. *Education*, 104(4):359-367.
- SIMONS, P.R.J. 1994. Teaching and testing for metacognitive strategies. (*In* Husén, T. & Postlethwaite, T.N., eds. The international encyclopaedia of education, 7:3788-3792. Oxford : Pergam.)
- SINGH, B.R. 1989. Neutrality and commitment in teaching moral and social issues in a multicultural society. *Educational review*, 41(3):227-242.

- SKINNER, B.F. 1954. The science of learning the art of teaching. *Harvard educational review*, 24(2):86-97.
- SKINNER, B.F. 1972. Programming complex behaviour. (In Davies, I.K. & Hartley, J. eds. Contributions to an educational technology. London : Butterworths. p. 18-23.)
- SLAVIN, R.E. 1994a. Outcome-based education is not mastery learning. *Educational leadership*, 51(6):14-15, Mar.
- SLAVIN, R.E. 1994b. Cooperative learning. (In Husén, T. & Postlethwaite, T.N., eds. The international encyclopedia of education, 2:1094-1099. Oxford : Pergam.)
- SLAVIN, R.E. 1995. Cooperative learning. (In Anderson, L. W. ed. The international encyclopedia of teaching and teacher education. 2<sup>nd</sup> ed. Oxford: Pergam. p. 139-143.)
- SMIT, J.G. 1992. Mediëringsvaardighede vir effektiewe onderwysdifferensiëring. Potchefstroom : PU vir CHO. (Proefskrif – D.Ed.).
- SMIT, P.C. 1988. 'n Vergelyking van posvraelyste, onderhoudskedules en groepvraelyste. (In Couper, M.P., Pietersen, H., Smit, P.C., Stoker, D.J. & Strasheim, A. Inleiding tot opnamemetodologie: module 2. Pretoria : RGN. p.58-83.)
- SMITH, D.P.J. & PACHECO, R. 1996. Die konsep leerkultuur. *Suid-Afrikaanse tydskrif vir Opvoedkunde*, 16(3):158-164.
- SMITH, H.W. 1987. Comparative evaluation of three teaching methods of quantitative techniques: Traditional lecture, Socratic dialogue and PSI format. *Journal of experimental education*, 55(3):149-154, Spring.
- SMITH, S.J. 1991. Outcomes-based education and the gifted learner: Theory, practise and challenges. *Gifted child today*, 14(1):52-56.
- SNOW, R.E. 1994. Individual differences and instruction. (In Husén, T. & Postlethwaite, T.N., eds. The international encyclopaedia of education, 5:2759-2769. Oxford: Pergam.)
- SÖHNGE, W.F. 1994. Die invloed van enkele moderne en postmoderne idees op onderwys en kurrikulering: 'n kursories-paradigmatiese aanduiding. *Educare*, 23(2):4-14.
- SOLMON, L.C. 1970. Economics. 2<sup>nd</sup> ed. Massachusetts : Addison-Wesley Publishing Company.
- SOUTH AFRICA. 1995. South African Qualifications Authority Act, No. 58 of 1995. Pretoria : Government Printer.

- SOUTH AFRICA. 1997a. South African Qualifications Authority: Regulations governing the activities of Education and Training Quality Assurance Bodies (ETQAs). *Government Gazette*, 18221:41-63, Aug. 29.
- SOUTH AFRICA. 1997b. The 2005 Curriculum – Economics and Management Sciences – Grades 1 – 9. *Government Gazette*, 18051:205-231, Jun. 6.
- SOUTH AFRICA. 1998a. Further Education and Training Act, No 98 of 1998. Pretoria: Government Printer.
- SOUTH AFRICA. 1998b. Knowledge and skills for the smart province: An agenda for the new millennium. A situational analysis of technical colleges. Report to the MEC for Education, Gauteng. Oct.
- SOUTH AFRICA. Department of Education. 1995a. Core syllabus for Economics Higher Grade. Pretoria : Department of Education.
- SOUTH AFRICA. Department of Education. 1995b. Core syllabus for Economics Standard Grade. Pretoria : Department of Education.
- SOUTH AFRICA. Department of Labour. 1997c. Green Paper on Skills Development Strategy for Economic and Employment Growth in South Africa. Pretoria. 19p.
- SOUTH AFRICA. Gauteng Department of Education. 1999a. Introduction to assessment in Outcomes Based Education – assessment module 1. Pretoria: Department of Education, Feb.
- SOUTH AFRICA. Gauteng Department of Education. 1999b. Assessment methods, tools and techniques – assessment module 2. Pretoria : Department of Education, Feb.
- SOUTH AFRICA. Gauteng Institute for Curriculum Development. 1996. A Summary of the Curriculum Framework for General and Further Education and Training. Discussion Document.
- SOUTH AFRICA. National Department of Education. 1996a. An outcomes based lifelong learning development framework for South Africa. General and Further Education and Training. Draft document. Pretoria : Department of Education.
- SOUTH AFRICA. National Department of Education. 1996b. Curriculum framework for general and further education and training. Draft document. Pretoria : Department of Education.
- SOUTH AFRICA. National Department of Education. 1996c. Draft recommendations for the development and implementation of assessment policy. Pretoria: Department of Education.

- SOUTH AFRICA. National Department of Education. 1996d. Lifelong learning through a National Qualifications Framework (NQF). Report of the Ministerial Committee for development work for the NQF. Discussion document. Pretoria : Department of Education.
- SOUTH AFRICA. National Department of Education. 1996e. A lifelong learning development framework for general and further education and training in South Africa. Draft document. Pretoria : Department of Education.
- SOUTH AFRICA. National Department of Education. 1997a. Curriculum 2005 – Lifelong learning for the 21<sup>st</sup> century. Pretoria : Department of Education.
- SOUTH AFRICA. National Department of Education. 1997b. Curriculum 2005 – South African education for the 21<sup>st</sup> century. *The Media In Education Trust*, Apr.
- SOUTH AFRICA. National Department of Education. 1997c. Discussion Document: Curriculum 2005 – Specific outcomes, assessment criteria, range statements – Grades 1 – 9. Pretoria : Department of Education, Apr.
- SOUTH AFRICA. National Department of Education. 1997c. Discussion Document: Curriculum 2005 – Specific outcomes, assessment criteria, range statements – Grades 1 – 9. Pretoria : Department of Education, Apr.
- SOUTH AFRICA. National Department of Education. 1997d. Outcomes-based Education in South Africa: Background information for educators. Pretoria : Department of Education, Mar.
- SOUTH AFRICA. National Department of Education. 1997e. Generic guidelines for the development of learning support material for outcomes based education and training. Pretoria : Department of Education, Nov.
- SOUTH AFRICA. National Department of Education. 1997f. Senior phase policy document (grades 7 to 9). Pretoria : Department of Education, Oct.
- SOUTH AFRICA. National Department of Education. 1997g. Curriculum 2005 – Implementing OBE – 4 – Philosophy. Pretoria : Department of Education, Oct.
- SOUTH AFRICA. National Department of Education. 1997h. Discussion Document: Curriculum 2005 – Specific outcomes, assessment criteria, range statements – Grades 1 – 9. Pretoria : Department of Education, Apr.
- SOUTH AFRICA. National Department of Education. 1997i. Advocacy module: Economics and Management Sciences – Grade 7. Pretoria : Department of Education.
- SOUTH AFRICA. National Department of Education. 1998a. Green Paper on Further Education and Training. Pretoria : Department of Education, Apr.



- SOUTH AFRICA. National Department of Education. 1998b. National curriculum framework for the Further Education and Training Band – Discussion document, Draft 1. Pretoria : Department of Education, Dec.
- SOUTH AFRICA. National Department of Education. 1998c. A programme for the transformation of Further Education and Training. Education White Paper 4. Pretoria : Department of Education, Aug.
- SOUTH AFRICA. National Department of Education. 1999a. Macro planning for the creation of a learning and teaching environment in Outcomes Based Education. Pretoria : Department of Education.
- SOUTH AFRICA. National Department of Education. 1999b. National Strategy for Further Education and Training 1999 – 2000. Pretoria : Department of Education.
- SPADY, W.G. & MARSHALL, K.J. 1991. Beyond traditional outcome-based education. *Educational leadership*, 49(2):67-72, Oct.
- SPADY, W.G. & MARSHALL, K.J. 1991. Beyond traditional Outcome-based Education. *Educational leadership*, 49(2):67-72, Feb.
- SPADY, W.G. & SCHLEBUSCH, A. 1999. Curriculum 2005: A guide for parents. Cape Town : Renaissance.
- SPADY, W.G. 1982. Outcome-based instructional management: a sociological perspective. *The Australian journal of education*, 26(2):123-143.
- SPADY, W.G. 1988. Organizing for results: The basics of authentic restructuring and reform. *Educational leadership*, 46(2):4-8, Feb.
- SPADY, W.G. 1994a. An appeal to objective dialogue: a response to Schlafly and LaHaye. *The school administrator*, 51:30-31, Sep.
- SPADY, W.G. 1994b. Choosing outcomes of significance. *Educational leadership*, 51(6):18-22, Mar.
- SPADY, W.G. 1998. Outcomes-based education : an international perspective. (In Gultig, J., Lubisi, C., Parker, B. & Wedekind, V., eds. Understanding Outcomesbased education – Teaching and assessment in South Africa. Cape Town : Oxford University Press. p. 23-36)
- SPENCER, K. 1988. The psychology of educational technology and instructional media. London : Routledge.
- STANLEY, J.C. & HOPKINS, K.D. 1972. Educational and psychological measurement and evaluation. New Jersey : Prentice-Hall.
- STEENEKAMP, C.S. 1984. Praktiese riglyne vir vraelyskonstruksie. Pretoria : RGN.

- STENHOUSE, L. 1975. An introduction to curriculum and development. London : University of London Press.
- STEYN, A.G.W., SMIT, C.F. & DU TOIT, S.H.C. 1984. Moderne statistiek vir die praktyk. 3<sup>de</sup> uitg. Pretoria : Van Schaik.
- STEYN, I.N. 1985. Onderrig-leer as wyse van opvoeding. Durban : Butterworth.
- STEYN, P. & WILKINSON, A. 1998. Understanding the theoretical assumptions of Outcomes-based Education as a condition for meaningful implementation. *South African journal of education*, 18(4):203-208, Nov.
- STOKER, H.G. 1961. Bgeinsels en metodes. Potchefstroom : Pro Rege.
- STRYDOM, A.H. 1981. Die didaktiek as deeldissipline. Pretoria : Sacum.
- STUART, J.F., red. 1985. Didaktiek - 'n oriëntering vir eerstejaarstudente. Braamfontein : Macmillan.
- SULZER-AZAROFF, B. 1995. Behavioristic theories of teaching. (In Anderson, L. W. ed. The international encyclopedia of teaching and teacher education. 2<sup>nd</sup> ed. Oxford: Pergam. p. 96-101.)
- SWART, F.H. 1988. The value of econcepts in human development as basis of all development. *Development Southern Africa*, 5(3):267-277.
- TAYLOR, C.A. 1991. Koöperatiewe leer – 'n vorm van kompeseringsonderwys in 'n tegnologiese era. *Suid-Afrikaanse tydskrif vir opvoedkunde*, 11(4):244-247.
- TENNYSON, R.D. 1994. Concept learning. (In Husén, T. & Postlethwaite, T.N., eds. The international encyclopaedia of education, 2:1016-1020. Oxford: Pergam.)
- TENNYSON, R.D. 1995. Concept learning : Teaching and assessing. (In Anderson, L. W. ed. The International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education. 2<sup>nd</sup> ed. Oxford: Pergam. p. 457-463.)
- THOMAS, W. 1991. Die oorywerige onderwysredders en die stuurui aan wal. *Die Suid-Afrikaan*, 36:21-23, Okt./Nov.
- THOMPSON, H., SIMONSON, M.R. & HARGRAVE, C.P. 1992. Educational technology. A review of the research. Washington : Association for Educational Communications and Technology.
- TOD **kyk** SOUTH AFRICA. Departement van Onderwys.
- TOWERS, J.M. 1992a. Outcome-based education: another educational bandwagon? *The educational forum*, 56:291-305, Spring.

- TRANSVAAL. Onderwysdepartement. 1991. Vakkombinasies vir die Senior Sertifikaat. Pretoria : Departement van Onderwys.
- TRIVERS, J.F. 1979. Educational psychology. New York : Harper & Row.
- TUCKMAN, B.W. 1988. Conducting educational research. 3<sup>rd</sup> ed. San Diego : Harcourt Brace Jovanovich.
- TYLER, R.W. 1949. Basic principles of curriculum and instruction. Chicago : University of Chicago Press.
- TYLER, R.W. 1966. Assessing the progress of education in science. *The science teacher*, 33(6):11-14.
- VAN BRUMMELEN, H. 1992. Towards a christian approach to curriculum. Bloemfontein : VCHO.
- VAN DER HORST, H. & McDONALD, R. 1998. Outcomes-Based Education: an illustrative orientation. *Educare*, 27(1&2):18-28.
- VAN DER MERWE, B le R. 1986. Mediagebruik in die lesing: 'n didakties-praktiese benadering. *Bulletin for university teachers*, 18(2):55-65, Aug.
- VAN DER STOEP, F. & LOUW, W.J. 1984. Inleiding tot didaktiese pedagogiek. Pretoria : Academica.
- VAN DER STOEP, F. & LOUW, W.J. 1987. Didactics. 2<sup>nd</sup> ed. Pretoria : Academica.
- VAN DER VYVER, J. 1998. The missing welcome mat in outcomes-based education. *Eduction practice*, 1:18-24, Jul.
- VAN DER WALT, B.J. 1982. Visie & wetenskap. Potchefstroom : Pro Rege.
- VAN DER WALT, J.H. 1997. Onderwys in oorgang. *Die taalgenoot*, :10-11, Nov.
- VAN DER WALT, J.L., DEKKER, E.I. & VAN DER WALT, I.D. 1983. Die opvoedingsgebeure: 'n skrifmatige perspektief. Potchefstroom : PU vir CHO. 273 p. (Instituut vir reformatoriese studies. F3 Versamelwerke nr. 18)
- VAN DER WESTHUIZEN, C. 1999. Kurrikulum 2005 faal 'weens onwilligheid'. *Beeld* : 2, Sep. 14.
- VAN DER WESTHUIZEN, J.P. 1989. Opvoedkundige sielkundige temas vir onderwysstudente. Durban : Butterworths.
- VAN HEERDEN, W.J. 1987. Enkele didaktiese beginsels onderliggend aan gedifferensieerde onderrigpraktyk. *Education bulletin*, 31(1):28-35, Apr.

- VAN LOGGERENBERG, N.T. & JOOSTE, A.J.C. 1970. Verantwoordelike opvoeding. Bloemfontein : Nasionale Boekhandel.
- VAN NIEKERK, K. 1992. Lifeskills training essential for school leavers. *Human resource management*, 18(2):34, Mar.
- VAN RENSBURG, D.J.J. 1990. Die toekoms en die strategiese en beslissende rol wat onderwys en opgeleide mense daarin te speel het. *Lyra academica*, 5(1):15-23.
- VAN RENSBURG, S. 1998. Uitkomsgebaseerde onderwys: monster of moontlikheid? *Die Unie*, 94(4):8, Feb.
- VAN ROOYEN, H.G. 1988. Van elementare na leerinhoudtipes – nog 'n interpretasie van 'n deelperspektief op die elementaar-fundamenteelrelasie. *Suid-Afrikaanse tydskrif vir Opvoedkunde*, 8(4):385-392.
- VAN VUUREN, J.L.J. 1991. Importance of competency based training in the new South Africa. *The South African banker*, 88(2):45-48, May.
- VAN ZYL, P. 1975. Opvoedkunde deel 2. Braamfontein : De Jongh.
- VENTER, M. 1997. Mixed reception for OBE internationally. *The teacher* :13, Nov.
- VENTER, M. 1998. Assessing OBE assessment. *NUE comment*, 1(2):4-8, Sep.
- VICKERY, T.R. 1988. Learning from an outcomes-driven school district. *Educational leadership*, 45(5):52-56, Feb.
- VOLMINK, J.D. 1997. Education in a new South Africa: we are all in this together. *APT comment*, 3(4):4-6, Nov.
- VREKEN, N.J. 1980. 'n Ondersoek na die huidige praktyk in die onderrig van fisika aan voorgraadse studente. (Proefskrif – D.Ed.).
- VREKEN, N.J. 1996. Klaskamerkommunikasievaardighede – 'n Werkboek vir B.Ed.-studente. Potchefstroom : PU vir CHO.
- WAGEMANS, J. 1994. Perception and learning. (In Husén, T. & Postlethwaite, T.N., eds. *The international encyclopaedia of education*, 8:4376-4379. Oxford: Pergam.)
- WALKER, R. 1985. Doing research: a handbook for teachers. London : Routledge.
- WANDZILAK, T. & POTTER, G. 1986. Teaching values through the athletic experience. *NASSP bulletin*, 70(487):61-65, Feb.
- WARNER, T. 1996. Communication skills for information systems. London : Pitman Publishing.

- WASHBURN, C.W. 1922. Educational measurements as a key to individualizing instruction and promotions. *Journal of educational research*, 5: 195-206, Aug.
- WASPE, T. 1997. A new way of teaching and learning. *Challenge*, 44:22-23, Oct./Nov.
- WATKINS, G. 1997. Towards better outcomes education. *Enterprise*, 114:164-167, Oct.
- WEIDENAAR, D.J. & WEILER, E.T. 1976. Economics: an introduction to the world around you. Massachusetts : Addison-Wesley Publishing Company.
- WETTE *kyk* SOUTH AFRICA
- WHEELER, D.K. 1979. Curriculum process. London : Hodder & Stoughton.
- WHITEHEAD, D.J. 1986. The measurement of attitudes to economics issues : some problems. (In Hodgkinson, S & Whitehead, D.J., eds. Economics Education Research and Development Issues: Papers presented at the International Research Seminar held at the University of London Institute of Education 30 July to 1 August 1985. London : Longman. p. 81 - 94.)
- WILKINSON, A.C. 1997. 'n Ondersoekende, tegnologies-gerigte benadering tot effektiewe onderrig en leer in 'n uitkomsgerigte model vir natuurwetenskap-onderwys. Bloemfontein : UOVS. (Tesis - Ph.D.)
- WOLF, R.M. 1988a. Questionnaires. (In Keeves, J.P., ed. Educational research, methodology and measurement: an international handbook. Oxford : Pergam. p. 478-482.)
- WOLF, R.M. 1988b. Rating scales. (In Keeves, J.P., ed. Educational research, methodology and measurement: an international handbook. Oxford : Pergam. p. 496-497.)
- WOLF, R.M. 1994. Program evaluation. (In Husén, T. & Postlethwaite, T.N., eds. The international encyclopaedia of education, 8:4758-4766. Oxford : Pergam.)
- WONNACOTT, P. & WONNACOTT, R. 1990. Economics. 4<sup>th</sup> ed. New York : John Wiley & Sons.
- WOOD, T. 1997. Revisiting language in education: the semantics of understanding. *South African journal of higher education*, 11(1):41-47.
- WOODBIDGE, N.B. & BARNARD, F. 1990. Values education: highly suspect or highly significant? *Educare*, 19(1):54-63.
- WORKMAN, M.G. 1997. OBE – paradigm shift or status quo? *APT comment*, 3(4):15, Nov.

- WORKMAN, M.G. 1998. Why evaluation is so crucial to curriculum development. *NUE comment*, 1(1):14, Jun.
- WRIGHT, N. 1984. Values. (*In* Whitehead, D.J., ed. *Handbook for Economics Teachers*. London: Heinemann Educational Books. p. 256 - 261.)
- WRIGHT, R. & STANBROOK, P. 1986. Essays: still the best way to examine Economics? *Economics*, XXII(95):110-112, Autumn.
- YOUNG, R. 1995. Linguistic and sociolinguistic theories of teaching. (*In* Anderson, L. W. ed. *The International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education*. 2<sup>nd</sup> ed. Oxford: Pergam. p. 117-122.)
- ZITTERKOPF, R. 1994. A Fundamentalists defense of OBE. *Educational leadership*, 51(6):76-78, Mar.
- ZLATOS, B. 1994. Outcomes-based outrage runs both ways. *The education digest*, 59:26-29.

## **BYLAAG A**

---

**VRAELYS AAN EKONOMIE ONDERWYSERS EN VAKFASILITEERDERS**

# **UITKOMSGEBASEERDE ONDERWYS VAN EKONOMIE**

## **VRAELYS AAN EKONOMIE ONDERWYSERS EN VAKFASILITEERDERS**

---

Hierdie vraelys word gerig aan alle onderwysers wat Ekonomie onderrig en verbonde is aan Sekondêre Skole en Tegniese Kolleges (die beplande Voortgesette-Onderwys-en-Opleidingsbaan van die Nasionale Kwalifiseringsraamwerk).

Vrae met betrekking tot die Uitkomsgebaseerde Onderwys van die vak Ekonomie sal aan u gerig word.

Dit is nie nodig dat u u op enige wyse identifiseer nie. Die inligting wat u verstrek sal vertroulik behandel word en slegs vir navorsingsdoeleindes aangewend word.

Hierdie is NIE 'n toets nie en daar is dus nie korrekte of verkeerde antwoorde nie. Beantwoord asseblief alle vrae so eerlik moontlik. In die meeste gevalle word daar slegs van u verwag om 'n kruisie (X) teenoor die antwoord wat u verkies, te maak.

U samewerking word waardeer.

Baie dankie

Die navorser



## AANWYSINGS

Voltooi elk van die onderstaande vrae deur 'n kruisie (X) in die toepaslike blokkie te trek.

| A. BIOGRAFIESE BESONDERHEDE |                                                                                                  |  |                              |   |   |  |  |   |   | Kantoorgebruik |   |     |
|-----------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------|--|------------------------------|---|---|--|--|---|---|----------------|---|-----|
| Vraelysnommer               |                                                                                                  |  |                              |   |   |  |  |   | N |                |   |     |
| 1.                          | Datum waarop vraelys voltooi is                                                                  |  |                              |   | / |  |  | / | 1 | 9              | 9 | 9   |
| 2.                          | U geslag?                                                                                        |  | Manlik                       | 1 |   |  |  |   |   |                |   | 001 |
|                             |                                                                                                  |  | Vroulik                      | 2 |   |  |  |   |   |                |   | 002 |
| 3.                          | Aantal jare betrokke in die onderwys?<br>(Afgerond tot die naaste voltooide jaar)                |  | 1-5 jaar                     | 1 |   |  |  |   |   |                |   | 003 |
|                             |                                                                                                  |  | 6-10 jaar                    | 2 |   |  |  |   |   |                |   | 004 |
|                             |                                                                                                  |  | 11-15 jaar                   | 3 |   |  |  |   |   |                |   | 005 |
|                             |                                                                                                  |  | 16-20 jaar                   | 4 |   |  |  |   |   |                |   | 006 |
|                             |                                                                                                  |  | 21 jaar plus                 | 5 |   |  |  |   |   |                |   | 007 |
| 4.                          | Aantal jare onderwyservaring in die vak<br>Ekonomie?<br>(Afgerond tot die naaste voltooide jaar) |  | 1-5 jaar                     | 1 |   |  |  |   |   |                |   | 008 |
|                             |                                                                                                  |  | 6-10 jaar                    | 2 |   |  |  |   |   |                |   | 009 |
|                             |                                                                                                  |  | 11-15 jaar                   | 3 |   |  |  |   |   |                |   | 010 |
|                             |                                                                                                  |  | 16-20 jaar                   | 4 |   |  |  |   |   |                |   | 011 |
|                             |                                                                                                  |  | 21 jaar plus                 | 5 |   |  |  |   |   |                |   | 012 |
| 5.                          | U amptelike aanstelling by die Gauteng<br>Departement van Onderwys?                              |  | Onderwyser (PV1)             | 1 |   |  |  |   |   |                |   | 013 |
|                             |                                                                                                  |  | Departementshoof<br>(PV2)    | 2 |   |  |  |   |   |                |   | 014 |
|                             |                                                                                                  |  | Adjunk-hoof (PV3)            | 3 |   |  |  |   |   |                |   | 015 |
|                             |                                                                                                  |  | Hoof (PV4 en hoër)           | 4 |   |  |  |   |   |                |   | 016 |
|                             |                                                                                                  |  | Vakadviseur (PV3<br>en hoër) | 5 |   |  |  |   |   |                |   | 017 |
| 6.                          | U hoogste kwalifikasie in Ekonomie?                                                              |  | Ekonomie Gr 12               | 1 |   |  |  |   |   |                |   | 018 |
|                             |                                                                                                  |  | Ekonomie I                   | 2 |   |  |  |   |   |                |   | 019 |
|                             |                                                                                                  |  | Ekonomie II                  | 3 |   |  |  |   |   |                |   | 020 |
|                             |                                                                                                  |  | Ekonomie III                 | 4 |   |  |  |   |   |                |   | 021 |
|                             |                                                                                                  |  | Honneurs                     | 5 |   |  |  |   |   |                |   | 022 |
|                             |                                                                                                  |  | Magister                     | 6 |   |  |  |   |   |                |   | 023 |
|                             |                                                                                                  |  | Doktoraal                    | 7 |   |  |  |   |   |                |   | 024 |

|     |                                                                                                                              |                                                          |   |  |     |
|-----|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------|---|--|-----|
| 7.  | U hoogste professionele (onderwyskundige) kwalifikasie?                                                                      | HOD (S)                                                  | 1 |  | 025 |
|     |                                                                                                                              | HOD (N)                                                  | 2 |  | 026 |
|     |                                                                                                                              | BA Ed. / B Com Ed. B.Sc. Ed.                             | 3 |  | 027 |
|     |                                                                                                                              | B.Ed.                                                    | 4 |  | 028 |
|     |                                                                                                                              | M.Ed.                                                    | 5 |  | 029 |
|     |                                                                                                                              | Doktoraal                                                | 6 |  | 030 |
|     |                                                                                                                              |                                                          |   |  |     |
| 8.  | Ten opsigte van watter graad/grade voltooi u die vraelys?<br>Merk asb al die grade waarvoor u verantwoordelik is.            | Graad 8                                                  | 1 |  | 031 |
|     |                                                                                                                              | Graad 9                                                  | 2 |  | 032 |
|     |                                                                                                                              | Graad 10                                                 | 3 |  | 033 |
|     |                                                                                                                              | Graad 11                                                 | 4 |  | 034 |
|     |                                                                                                                              | Graad 12                                                 | 5 |  | 035 |
|     |                                                                                                                              |                                                          |   |  |     |
| 9.  | Tot op watter vlak van u onderwys-opleiding het u onderrig in Uitkomsgebaseerde Onderwys ontvang?                            | Hoër Onderwys Diploma                                    | 1 |  | 036 |
|     |                                                                                                                              | BA Ed. / B Com Ed. B.Sc. Ed.                             | 2 |  | 037 |
|     |                                                                                                                              | Nagraads                                                 | 3 |  | 038 |
|     |                                                                                                                              | Geensins                                                 | 4 |  | 039 |
|     |                                                                                                                              | Indiensopleiding                                         | 5 |  | 040 |
|     |                                                                                                                              |                                                          |   |  |     |
| 10. | Tot welke mate voel u vertrouwd met die implementering van Uitkomsgebaseerde Onderwys in die vak Ekonomie?                   | Geensins                                                 | 1 |  | 041 |
|     |                                                                                                                              | Mindere mate                                             | 2 |  | 042 |
|     |                                                                                                                              | Redelike mate                                            | 3 |  | 043 |
|     |                                                                                                                              | In totaliteit                                            | 4 |  | 044 |
|     |                                                                                                                              |                                                          |   |  |     |
| 11. | Wat is u houding oor die implementering van Uitkomsgebaseerde Onderwys?                                                      | Positief                                                 | 1 |  | 045 |
|     |                                                                                                                              | Negatief                                                 | 2 |  | 046 |
|     |                                                                                                                              | Neutraal                                                 | 3 |  | 047 |
|     |                                                                                                                              |                                                          |   |  |     |
| 12. | Welke aspek(te) sal volgens u mening u persepsie van Uitkomsgebaseerde Onderwys verander?<br>(Merk meer as een indien nodig) | Niks                                                     | 1 |  | 048 |
|     |                                                                                                                              | Indiensopleiding                                         | 2 |  | 049 |
|     |                                                                                                                              | Werkswinkels                                             | 3 |  | 050 |
|     |                                                                                                                              | Samewerking tussen skole                                 | 4 |  | 051 |
|     |                                                                                                                              | Die insluiting van UGO-kursusse in onderwysers-opleiding | 5 |  | 052 |

## B. DIE UITKOMSGEBASEERDE ONDERWYS VAN EKONOMIE

13. Die volgende is die kritieke uitkomst wat deur 'n leerder behaal moet word. Tot watter mate meen u dat die Uitkomsgebaseerde Onderwys van Ekonomie in Grade 10 – 12 'n bydrae kan lewer tot die bereiking van elk van die kritieke uitkomst?

| Kritieke uitkoms                                                                                                                                                | Geensins | Mindere Mate | Redelike mate | In Totaliteit | Kantoor-gebruik |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------|--------------|---------------|---------------|-----------------|
| Probleemidentifisering en –oplossing deur gebruik te maak van kritieke en kreatiewe denke ten einde tot verantwoordelike besluitneming te kom.                  |          |              |               |               | 054             |
| Effektiewe samewerking met ander as lid van 'n groep, organisasie of gemeenskap.                                                                                |          |              |               |               | 055             |
| Organiseer en bestuur aktiwiteite op 'n verantwoordelike wyse.                                                                                                  |          |              |               |               | 056             |
| Die versameling, organiserings, analisering en kritiese evaluering van inligting.                                                                               |          |              |               |               | 057             |
| Effektiewe kommunikasie deur middel van wiskundige-, visuele- en/of taalvaardighede deur gebruik te maak van verbale en/of nie-verbale aanbiedings.             |          |              |               |               | 058             |
| Effektiewe en kritiese gebruik van wetenskap en tegnologie met inagneming van die verantwoordelikheid ten opsigte van die omgewing en die gesondheid van ander. |          |              |               |               | 059             |
| Demonstreer begrip vir die bestaan van die wêreld as deel van 'n stel verwante sisteme deur in te sien dat probleemoplossing nie in isolasie bestaan nie.       |          |              |               |               | 060             |

14. Ten einde die persoonlike ontwikkeling van elke leerder, asook die sosiale en ekonomiese ontwikkeling van die gemeenskap te maksimeer, moet dit die onderliggende doel van elke leerprogram wees om die leerder bewus te maak van die belangrikheid van 'n aantal sleutel aspekte. Tot watter mate meen u dat die Uitkomsgebaseerde Onderwys van Ekonomie in Grade 10 – 12 'n bydrae kan lewer tot die bereiking van elk van die volgende ontwikkelingsuitkomst?

| Ontwikkelingsuitkoms                                                                                                   | Geensins | Mindere Mate | Redelike mate | In Totaliteit | Kantoor-gebruik |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------|--------------|---------------|---------------|-----------------|
| Besinning oor en verkenning van 'n verskeidenheid van strategieë wat tot effektiewe leer aanleiding sal gee.           |          |              |               |               | 061             |
| Deelname as 'n verantwoordelike burger in die lewe en aktiwiteite van die plaaslike, nasionale en wêreld-gemeenskappe. |          |              |               |               | 062             |
| Kulturele en estetiese sensitiwiteit in 'n breë sosiale konteks                                                        |          |              |               |               | 063             |
| Die verkenning van onderwys- en beroepsgeleenthede.                                                                    |          |              |               |               | 064             |
| Die ontwikkeling van entrepreneursvaardighede.                                                                         |          |              |               |               | 065             |

15. Die volgende spesifieke uitkomst geld vir die leerarea Ekonomiese- en Bestuurswetenskappe. Tot watter mate meen u dat die huidige sillabus en leerinhoud van Ekonomie-(grade 10 – 12) 'n bydrae kan lewer tot die bereiking van elk van die volgende spesifieke uitkomst?

| Spesifieke uitkoms                                                                                                      | Geensins | Mindere Mate | Redelike mate | In Totaliteit | Kantoor-gebruik |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------|--------------|---------------|---------------|-----------------|
| Besig raak met entrepreneurskap-aktiwiteite                                                                             |          |              |               |               | 066             |
| Demonstrasie van 'n persoonlike rol in die ekonomiese aktiwiteite.                                                      |          |              |               |               | 067             |
| Demonstreer die beginsel van vraag en aanbod asook die aktiwiteite met betrekking tot produksie                         |          |              |               |               | 068             |
| Demonstreer bestuurs- en administratiewebedrewendheid                                                                   |          |              |               |               | 069             |
| Kritiese analise van ekonomiese en finansiële data ten einde bepaalde besluite te kan neem.                             |          |              |               |               | 070             |
| Evaluering van verskillende ekonomiese stelsels vanuit 'n verskeidenheid van perspektiewe.                              |          |              |               |               | 071             |
| Demonstreer aksies wat sal lei tot die bevordering van volgehoue ekonomiese groei, herverdeling en ontwikkeling in S.A. |          |              |               |               | 072             |
| Evalueer die verwantskappe tussen die ekonomiese en ander omgewings.                                                    |          |              |               |               | 073             |

16. Die volgende komponente speel 'n belangrike rol in die Uitkomsgebaseerde Onderwys van Ekonomie. Rangskik die komponente in volgorde van belangrikheid waar 1, volgens u mening, die mees belangrikste is en 7 die mins belangrikste is.

|                                                                             |                           |   |  |     |
|-----------------------------------------------------------------------------|---------------------------|---|--|-----|
| Komponente wat 'n rol speel in die Uitkomsgebaseerde Onderwys van Ekonomie. | Die stel van uitkomst     | 1 |  | 074 |
|                                                                             | Leerinhoud                | 2 |  | 075 |
|                                                                             | Onderrigmetodes           | 3 |  | 076 |
|                                                                             | Onderwysmedia             | 4 |  | 077 |
|                                                                             | Assessering               | 5 |  | 078 |
|                                                                             | Die leer van die vak      | 6 |  | 079 |
|                                                                             | Demonstrasie van uitkomst | 7 |  | 080 |

17. Hoe belangrik beskou u elk van die volgende didaktiese beginsels vir die Uitkomsgebaseerde Onderwys van Ekonomie ?

| Beginsel                           | Geensins | Mindere Mate | Redelike mate | In Totaliteit | Kantoor-gebruik |
|------------------------------------|----------|--------------|---------------|---------------|-----------------|
| Die beginsel van doelgerigtheid    |          |              |               |               | 081             |
| Die totaliteitsbeginsel            |          |              |               |               | 082             |
| Die aktiwiteitsbeginsel            |          |              |               |               | 083             |
| Die sosiale beginsel               |          |              |               |               | 084             |
| Die beginsel van individualisering |          |              |               |               | 085             |
| Die beginsel van motivering        |          |              |               |               | 086             |
| Die beginsel van assessering       |          |              |               |               | 087             |

| Beginsel                                        | Geensins | Mindere Mate | Redelike mate | In Totaliteit | Kantoor-gebruik |
|-------------------------------------------------|----------|--------------|---------------|---------------|-----------------|
| Die beginsel van veraanskouliking (persepsie)   |          |              |               |               | 088             |
| Die diagnostiese en remediërende beginsel       |          |              |               |               | 089             |
| Die beginsel van bemeestering                   |          |              |               |               | 090             |
| Die beginsel van duidelike fokus                |          |              |               |               | 091             |
| Die beginsel van afwaartse beplanning           |          |              |               |               | 092             |
| Die gelykheidsbeginsel                          |          |              |               |               | 093             |
| Die beginsel van moedertaalonderrig             |          |              |               |               | 094             |
| Die beginsel van menslike hulpbron-ontwikkeling |          |              |               |               | 095             |
| Die beginsel van leerdergesentreerdheid         |          |              |               |               | 096             |
| Die beginsel van relevansie                     |          |              |               |               | 097             |
| Die beginsel van integrasie                     |          |              |               |               | 098             |
| Die beginsel van differensiasie                 |          |              |               |               | 099             |
| Die beginsel van nasie-bou en nie-diskrimansie  |          |              |               |               | 100             |
| Die beginsel van kritiese en kreatiewe denke    |          |              |               |               | 101             |
| Die beginsel van aanpasbaarheid                 |          |              |               |               | 102             |
| Die beginsel van progressie                     |          |              |               |               | 103             |
| Die beginsel van kredietwaardigheid             |          |              |               |               | 104             |

18. Die volgende aspekte beskryf die algemene aard van leerinhoud soos aangetref in 'n Uitkomstgebaseerde Onderwysbenadering. Dui aan tot welke mate die leerinhoud van Ekonomie (grade 10 – 12) aan die vereistes voldoen:

| Algemene aard van leerinhoud                                                                                                                                                                               | Geensins | Mindere Mate | Redelike mate | In Totaliteit | Kantoor-gebruik |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------|--------------|---------------|---------------|-----------------|
| Leerinhoud moet sensitief wees vir aspekte wat verband hou met kultuur, ras, geslag, gestremdhede, ensovoorts. Verder moet dit vry wees van diskriminasie, en waar moontlik, gelyke geleenthede promoveer. |          |              |               |               | 105             |
| Leerinhoud moet voldoende klem lê op kennis, begrip, vaardighede en gesindhede sodat die verlangde uitkomst bereik kan word.                                                                               |          |              |               |               | 106             |
| Leerinhoud moet aan die behoeftes van beide die onderwyser en die leerder in die vakgebied, voldoen & moenie irrelevante materiaal bevat nie.                                                              |          |              |               |               | 107             |
| Leerinhoud moet logies en progressief opeenvolg.                                                                                                                                                           |          |              |               |               | 108             |
| Leerinhoud moet relevant wees, dit moet geleenthede skep vir gebruik in die alledaagse lewe, tegnologie promoveer en waar moontlik, verbande toon met ander leerareas.                                     |          |              |               |               | 109             |
| Leerinhoud moet gekoppel wees met die alledaagse lewe van die leerder.                                                                                                                                     |          |              |               |               | 110             |
| Leerinhoud moet akkuraat en op datum wees.                                                                                                                                                                 |          |              |               |               | 111             |



| Algemene aard van leerinhoud                                                                                                                                                                                        | Geensins | Mindere Mate | Redelike mate | In Totaliteit | Kantoor-gebruik |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------|--------------|---------------|---------------|-----------------|
| Leerinhoud moet 'n verskeidenheid van vaardighede en moontlikhede aanspreek, bv. Kognitiewe vaardighede, psigomotoriese vaardighede, kritiese denke, ensovoorts.                                                    |          |              |               |               | 112             |
| Leerinhoud moet 'n verskeidenheid van leerders, na gelang van hul vaardighede en vermoëns, akkommodeer, bv. verskillende oefeninge vir verskillende groepe of addisionele werk vir leerders met spesiale behoeftes. |          |              |               |               | 113             |
| Verryking moet die volgende insluit: uitbreiding van kennis, die gebruik van hoër orde denkvaardighede bv. analise, sintese en evaluering, en onafhanklike ondersoek en navorsing.                                  |          |              |               |               | 114             |

19. Die volgende dui op verskillende metodes ten einde leerinhoud op 'n logiese wyse te orden. Dui aan tot welke mate elk van die volgende ordeningsmetodes effektief aangewend kan word vir die Uitkomsgebaseerde Onderwys van Ekonomie.

| Ordeningsmetode        | Geensins | Mindere Mate | Redelike mate | In Totaliteit | Kantoor-gebruik |
|------------------------|----------|--------------|---------------|---------------|-----------------|
| Chronologiese ordening |          |              |               |               | 115             |
| Lineêre ordening       |          |              |               |               | 116             |
| Spiraalordening        |          |              |               |               | 117             |
| Konsentriese ordening  |          |              |               |               | 118             |
| Simbiotiese ordening   |          |              |               |               | 119             |

20. Die volgende is 'n kort uiteensetting van die huidige leerinhoud vir die vak Ekonomie. Tot welke mate sal die insluiting van elke afdeling bydra tot die Uitkomsgebaseerde Onderwys van Ekonomie en die bereiking van die spesifieke uitkomst?

| Leerinhoud                                                                          | Geensins | Mindere Mate | Redelike mate | In Totaliteit | Kantoor-gebruik |
|-------------------------------------------------------------------------------------|----------|--------------|---------------|---------------|-----------------|
| Gr 10 - Die aard en studieterrein van Ekonomie                                      |          |              |               |               | 120             |
| Gr 10 - Stappe van ekonomiese ontwikkeling                                          |          |              |               |               | 121             |
| Gr 10 - Die ontwikkeling van die SA-ekonomie                                        |          |              |               |               | 122             |
| Gr 10 - Die deelnemers aan die ekonomie                                             |          |              |               |               | 123             |
| Gr 11 - Die middele en prosesse by die produksie van ekonomiese goedere en dienste. |          |              |               |               | 124             |
| Gr 11 – Ekonomiese stelsels.                                                        |          |              |               |               | 125             |
| Gr 11 - Die huidige ekonomiese struktuur van die RSA.                               |          |              |               |               | 126             |
| Gr 11 - Monetêre ekonomie                                                           |          |              |               |               | 127             |

| Leerinhoud                                                                                   | Geensins | Mindere Mate | Redelike mate | In Totaliteit | Kantoor-gebruik |
|----------------------------------------------------------------------------------------------|----------|--------------|---------------|---------------|-----------------|
| Gr 12 - Die meting van die resultate van die ekonomiese prosesse: Nasionale inkome           |          |              |               |               | 128             |
| Gr 12 – Prysforming (Mikro-ekonomie).                                                        |          |              |               |               | 129             |
| Gr 12 – Ekonomiese ontwikkeling, streeksontwikkeling, verstedeliking en die informele sektor |          |              |               |               | 130             |
| Gr 12 – Internasionale ekonomie                                                              |          |              |               |               | 131             |
| Gr 12 – Die staat.                                                                           |          |              |               |               | 132             |
| Gr 12 – Produktiwiteit en werkloosheid                                                       |          |              |               |               | 133             |
| Gr 12 – Inflasie                                                                             |          |              |               |               | 134             |
| Gr 12 – Arbeidsverhoudinge                                                                   |          |              |               |               | 135             |
| Gr 12 – Strategiese hulpbronne in SA                                                         |          |              |               |               | 136             |

21. Tot welke mate sal die volgende didaktiese strategieë bydra tot die Uitkomsgebaseerde Onderwys van Ekonomie en die bereiking van die spesifieke uitkomst?

| Didaktiese strategie              | Geensins | Mindere Mate | Redelike mate | In Totaliteit | Kantoor-gebruik |
|-----------------------------------|----------|--------------|---------------|---------------|-----------------|
| 'n Dominant ostensiewe strategie  |          |              |               |               | 137             |
| 'n Dominant heuristiese strategie |          |              |               |               | 138             |
| 'n Heurostentieke strategie       |          |              |               |               | 139             |

22. Tot welke mate sal die volgende onderrigmetodes en onderwysmedia bydra tot die Uitkomsgebaseerde Onderwys van Ekonomie en die bereiking van die spesifieke uitkomst?

| Onderrigmetodes                                                             | Geensins | Mindere Mate | Redelike mate | In Totaliteit | Kantoor-gebruik |
|-----------------------------------------------------------------------------|----------|--------------|---------------|---------------|-----------------|
| Dosering, waaronder lesings, verduideliking, fomulering, vertel en beskryf. |          |              |               |               | 140             |
| Dramatisering, waaronder nabootsing                                         |          |              |               |               | 141             |
| Demonstrasie, waaronder illustrasie                                         |          |              |               |               | 142             |
| Gesprek, waaronder klasgesprek en onderrig-leergesprek                      |          |              |               |               | 143             |
| Opdragte, waaronder geslote opdrag en oop opdrag                            |          |              |               |               | 144             |
| Realia, waaronder sprekers van buite, uitstappies en gebeure                |          |              |               |               | 145             |

| Onderwysmedia                                                                                                              | Geensins | Mindere Mate | Redelike mate | In Totaliteit | Kantoor-gebruik |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------|--------------|---------------|---------------|-----------------|
| Gedrukte media, waaronder vak- en werkboeke, woordeboeke, tydskrifte en koerante.                                          |          |              |               |               | 146             |
| Grafiese media, waaronder muurkaarte, plakkate, foto's, grafieke en diagramme.                                             |          |              |               |               | 147             |
| Borde, waaronder skryfborde, magneetborde, flennieborde, blaaiborde                                                        |          |              |               |               | 148             |
| Stilprojeksies, waaronder oorhoofse projeksies, skyfies, rekenaar                                                          |          |              |               |               | 149             |
| Klankopnames, waaronder magnetiese band, plate, laserskywe                                                                 |          |              |               |               | 150             |
| Programme, waaronder rolprent, video, skyfie en rekenaar                                                                   |          |              |               |               | 151             |
| Simulasies, waaronder opvoedkundige speletjies, rolspel, rekenaarsimulasies, modelle, diorama, uitstallings en monterings. |          |              |               |               | 152             |

23. Tot welke mate kan die gebruik van die volgende interaktiewe onderrigmetodes bydra tot die Uitkomsgebaseerde Onderwys van Ekonomie en die bereiking van die spesifieke uitkomst?

| Interaktiewe onderrigmetodes     | Geensins | Mindere Mate | Redelike mate | In Totaliteit | Kantoor-gebruik |
|----------------------------------|----------|--------------|---------------|---------------|-----------------|
| Vraag-skryf-besprek              |          |              |               |               | 153             |
| Generering van leerdervrae       |          |              |               |               | 154             |
| Kleingroepbesprekings            |          |              |               |               | 155             |
| Onvoltooide stellings            |          |              |               |               | 156             |
| Onvolledige verduidelikings      |          |              |               |               | 157             |
| Vraelyste                        |          |              |               |               | 158             |
| Dinkskrum                        |          |              |               |               | 159             |
| Konsepkaarte (spinnepkopdiagram) |          |              |               |               | 160             |
| Collages                         |          |              |               |               | 161             |

24. Die volgende lys verteenwoordig aspekte van waarde waaroor assessering van leerders beskik. Rangskik dié lys in volgorde van belangrikheid waar 1 die mees belangrike doel van assessering verteenwoordig en 6 die minste belangrike doel van assessering in 'n Uitkomsgebaseerde Onderwysbenadering verteenwoordig.

|    |                                                                             |  |     |
|----|-----------------------------------------------------------------------------|--|-----|
| 1. | Dit verskaf inligting oor die leerder aan die onderwyser                    |  | 162 |
| 2. | Dit verskaf inligting oor die leerder aan die leerder                       |  | 163 |
| 3. | Dit motiveer leerders                                                       |  | 164 |
| 4. | Dit verskaf 'n verslag van die leerder se vordering                         |  | 165 |
| 5. | Dit bepaal die huidige vlak van die leerder se vordering                    |  | 166 |
| 6. | Dit lewer inligting oor die leerder se gereedheid vir verdere leerervarings |  | 167 |



25. Deurlopende of kontinue-evaluering is een van die basiese aspekte van 'n Uitkomsgerigte Onderwysbenadering. Die volgende is 'n lys van voordele waaroor dié vorm van assessering beskik. Dui aan:

- (i) tot welke mate u van mening is dat deurlopende evaluering 'n bydrae kan lewer tot die Uitkomsgebaseerde Onderwys van Ekonomie; en
- (ii) maak u van deurlopende evaluering gebruik maak ten einde die voordeel te maksimeer.

|                                                                                                                   | Geensins | Mindere Mate | Redelike mate | In Totaliteit | Ja | Nee | Kantoor-gebruik |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------|--------------|---------------|---------------|----|-----|-----------------|
| Verskaf rigting aan die onderwyser                                                                                |          |              |               |               |    |     | 168-169         |
| Verskaf prestasietekens vir die leerder                                                                           |          |              |               |               |    |     | 170-171         |
| Assessering geskied oor 'n lang termyn                                                                            |          |              |               |               |    |     | 172-173         |
| 'n Groter gedeelte van die sillabus word gedek.                                                                   |          |              |               |               |    |     | 174-175         |
| Motiveer leerders om gedurende die jaar te werk.                                                                  |          |              |               |               |    |     | 176-177         |
| 'n Verskeidenheid van assesserings-metodes kan gebruik word.                                                      |          |              |               |               |    |     | 178-179         |
| Vaardighede en konsepte wat moeilik in 'n eksamen geassesseer kan word, kan in die klassituasie geassesseer word. |          |              |               |               |    |     | 180-181         |

26. Die volgende is 'n lys van metingstegnieke wat algemeen gebruik word. Dui aan:

- (i) tot welke mate u van mening is dat die genoemde metingstegniek 'n bydrae kan lewer tot die Uitkomsgebaseerde Onderwys van Ekonomie; en
- (ii) of u van die genoemde metingstegniek gebruik maak.

| Metingstegniek     | Geensins | Mindere Mate | Redelike mate | In Totaliteit | Ja | Nee | Kantoor-gebruik |
|--------------------|----------|--------------|---------------|---------------|----|-----|-----------------|
| Opsteltipe vrae    |          |              |               |               |    |     | 182-183         |
| Simulasies         |          |              |               |               |    |     | 184-185         |
| Selfassessering    |          |              |               |               |    |     | 186-187         |
| Praktiese toetse   |          |              |               |               |    |     | 188-189         |
| Groepassessering   |          |              |               |               |    |     | 190-191         |
| Mondelinge toetse  |          |              |               |               |    |     | 192-193         |
| Vertolkingstoetse  |          |              |               |               |    |     | 194-195         |
| Portefeuljes       |          |              |               |               |    |     | 196-197         |
| Kortantwoord-items |          |              |               |               |    |     | 198-199         |
| Antwoordvoltooiing |          |              |               |               |    |     | 200-201         |

| Metingstegniek     | Geensins | Mindere Mate | Redelike mate | In Totaliteit | Ja | Nee | Kantoor-gebruik |
|--------------------|----------|--------------|---------------|---------------|----|-----|-----------------|
| Afparingsitems     |          |              |               |               |    |     | 202-203         |
| Waar/Onwaar-items  |          |              |               |               |    |     | 204-205         |
| Meervoudige keuse  |          |              |               |               |    |     | 206-207         |
| Ander: Spesifiseer |          |              |               |               |    |     | 208-209         |
|                    |          |              |               |               |    |     | 210-211         |

**27. Hoe gereeld gebruik u die inligting wat u van assessering verkry vir die volgende?**

|                                                                                    | Geensins | Mindere Mate | Redelike mate | In Totaliteit | Kantoor-gebruik |
|------------------------------------------------------------------------------------|----------|--------------|---------------|---------------|-----------------|
| Verskaf punte/simbole aan leerders                                                 |          |              |               |               | 212             |
| Verskaf terugvoer aan leerders                                                     |          |              |               |               | 213             |
| Idenifiseer leerders met leerprobleme                                              |          |              |               |               | 214             |
| Diagnosering van leerders se leerprobleme                                          |          |              |               |               | 215             |
| Opbou van 'n vorderingsprofiel van die leerder                                     |          |              |               |               | 216             |
| Toewysing van leerders aan verskillende leerprogramme, bv. HG en SG                |          |              |               |               | 217             |
| Promovering van leerders na 'n volgende leerprogram                                |          |              |               |               | 218             |
| Promovering van leerders na 'n volgende graad / baan                               |          |              |               |               | 219             |
| Verskaf inligting aan ouers                                                        |          |              |               |               | 220             |
| Verskaffing van huiswerk                                                           |          |              |               |               | 221             |
| Bepaling van die stand van sake in die onderrig-leersituasie                       |          |              |               |               | 222             |
| Vir die herbeplanning van die onderrig-leersituasie                                |          |              |               |               | 223             |
| Die bepaling van die geskiktheid van die kurrikulum                                |          |              |               |               | 224             |
| Vir die aanpassing van onderwysmetodes                                             |          |              |               |               | 225             |
| Vir die aanpassing van assesseringsmetodes                                         |          |              |               |               | 226             |
| Vir die bepaling van die mate waartoe leerders die gestelde uitkoms(te) bereik het |          |              |               |               | 227             |

### C. VRAE M.B.T. DIE ESSENSIES VAN DIE VAKWETENSKAP EKONOMIE

28. Die volgende verteenwoordig die essensies van die vakwetenskap Ekonomie. Tot welke mate voel u dat elkeen van hierdie essensies ingesluit behoort te word by die Uitkomsgebaseerde Onderwys van Ekonomie?

| Essensie              | Geensins | Mindere Mate | Redelike mate | In Totaliteit | Kantoor-gebruik |
|-----------------------|----------|--------------|---------------|---------------|-----------------|
| Ekonomiese skaarsheid |          |              |               |               | 228             |
| Ekonomiese keuse      |          |              |               |               | 229             |
| Geleentheidskoste     |          |              |               |               | 230             |
| Grenseenheid          |          |              |               |               | 231             |
| Rasionaliteit         |          |              |               |               | 232             |

29. Die volgende verteenwoordig die leerinhoud van die vak Ekonomie in die Algemene-Onderwys-en-Opleidingsbaan (Grade 2 tot 9). Tot welke mate voel u behoort dié leerinhoud ingesluit te word in die die Algemene-Onderwys-en-Opleidingsbaan (Grade 2 tot 9)?

|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     | Geensins | Mindere Mate | Redelike mate | In Totaliteit | Kantoor-gebruik |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------|--------------|---------------|---------------|-----------------|
| <b>Ekonomie en sy omgewing</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• 'n Uiteensetting van die behoeftebevredigingsproses.</li> <li>• Die aanwending en ontwikkeling van hulpbronne in die ekonomiese sisteem</li> <li>• Die verwantskap tussen die verskillende ekonomiese omgewings in die Suid-Afrikaanse ekonomiese sisteem.</li> <li>• Die verwantskap tussen wetgewing en die verskillende ekonomiese omgewings.</li> </ul> |          |              |               |               | 233             |
| <b>Ekonomiese groei en ontwikkeling</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Fokus op aspekte soos produktiwiteit, ekonomiese groei, ekonomiese ontwikkeling, herverdeling en heropbou en welvaart.</li> <li>• Bevorder die begrip van hoe Ubuntu sal lei tot die bereiking van die doelwitte soos gestel in die HOP.</li> </ul>                                                                                                |          |              |               |               | 234             |
| <b>Entrepreneurskap</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Stel die leerder bekend aan die identifisering van behoeftes in die ekonomie.</li> <li>• Die ontwikkeling van effektiewe karaktereienskappe en vaardighede vir entrepreneurskap.</li> <li>• Begrip te toon van hoe om 'n besigheid te begin en hoe produktiewe beplanning skakel met die verantwoordelikhede van 'n entrepreneur.</li> </ul>                       |          |              |               |               | 235             |
| <b>Bestuursvaardighede</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Sal begrip ontwikkel vir die missie, visie en doelwitte van 'n onderneming;</li> <li>• asook vir die elemente benodig om effektiewe bestuur te fasiliteer.</li> </ul>                                                                                                                                                                                           |          |              |               |               | 236             |
| <b>Finansies</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Sal leerders bekend stel aan persoonlike finansies;</li> <li>• asook die prosessering van finansiële data vir effektiewe kommunikasie.</li> </ul>                                                                                                                                                                                                                         |          |              |               |               | 237             |
| <b>Administrasie</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Sal vaardighede met betrekking tot die versameling, stoor, analisering en prosessering van data ontwikkel;</li> <li>• asook kantoor kommunikasie en tegnologie in die proses van administrasie.</li> </ul>                                                                                                                                                            |          |              |               |               | 238             |

|           |                                                      |  |
|-----------|------------------------------------------------------|--|
| <b>D.</b> | <b>VRAE M.B.T. DIE ONDERRIG EN LEER VAN EKONOMIE</b> |  |
|-----------|------------------------------------------------------|--|

30. Die volgende verteenwoordig verskillende vorme van KENNIS. Tot welke mate is die bemeestering van die genoemde vorm van kennis belangrik vir die Uitkomsgebaseerde Onderwys van Ekonomie in die Verdere-Onderwys-en-Opleidingsbaan?

|                                                                                                                                      | Geensins | Mindere Mate | Redelike mate | In Totaliteit | Kantoor-gebruik |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------|--------------|---------------|---------------|-----------------|
| Feitekennis                                                                                                                          |          |              |               |               | 239             |
| Vakterminologie                                                                                                                      |          |              |               |               | 240             |
| Definisies van begrippe, beginsels, wette en reëls                                                                                   |          |              |               |               | 241             |
| Ander vorme van kennis – waaronder kennis van tegnieke en vaardighede, kennis van teorieë en modelle en kennis van waardes en norme. |          |              |               |               | 242             |

31. Die volgende riglyne geld vir die leer van KENNIS. Tot welke mate dra die riglyn by tot die bemeestering van kennis in die Uitkomsgebaseerde Onderwys van Ekonomie in die Verdere-Onderwys-en-Opleidingsbaan?

|                                                                                      | Geensins | Mindere Mate | Redelike mate | In Totaliteit | Kantoor-gebruik |
|--------------------------------------------------------------------------------------|----------|--------------|---------------|---------------|-----------------|
| Organiseer die inligting waarvan die leerder kennis moet verkry in sinvolle eenhede. |          |              |               |               | 243             |
| Identifiseer betekenisvolle verbande en strukture.                                   |          |              |               |               | 244             |
| Rangskik die leerinhoud in die regte volgorde.                                       |          |              |               |               | 245             |
| Bied die leerinhoud presies, en in die vorm waarin dit geleer moet word, aan.        |          |              |               |               | 246             |
| Sorg vir gepaste toepassing en herhaling van kennis.                                 |          |              |               |               | 247             |
| Moedig selfstandige ontsluiting en evaluering van kennis aan.                        |          |              |               |               | 248             |

32. Die volgende verteenwoordig verskillende verbande wat die leerder moet kan bemeester ten einde BEGRIP en INSIG te bevorder. Tot welke mate is die bemeestering van die genoemde verband belangrik vir die Uitkomsgebaseerde Onderwys van Ekonomie in die Verdere-Onderwys-en-Opleidingsbaan?

| Verband                                                                                                                                                                         | Geensins | Mindere Mate | Redelike mate | In Totaliteit | Kantoor-gebruik |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------|--------------|---------------|---------------|-----------------|
| <b>Vergelyking</b> – waar die leerder twee stelling inligting met mekaar vergelyk ten einde vas te stel of dit ooreenstem of verskil.                                           |          |              |               |               | 249             |
| <b>Implikasies/gevolge</b> – 'n implikasie is 'n gedagte/idee wat noodwendig uit 'n stel inligting voortvloei, m.a.w. 'n afleiding wat sonder twyfel uit die gegewe feite volg. |          |              |               |               | 250             |

| Verband                                                                                                                                                                                                                                      | Geensins | Mindere Mate | Redelike mate | In Totaliteit | Kantoor-gebruik |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------|--------------|---------------|---------------|-----------------|
| <b>Veralgemening</b> – die leerder moet in staat wees om op induktiewe wyse tot 'n veralgemening te kom.                                                                                                                                     |          |              |               |               | 251             |
| <b>Interpretering d.m.v. die formulering van voorbeelde</b> – in hierdie geval word 'n reël, definisie, waarde, vaardigheid, wet, ens. gegee en as bekende aanvaar en word daar van die leerder verwag om die voorbeeld te gee of te herken. |          |              |               |               | 252             |
| <b>Verklaring van oorsaak-gevolg-verwantskappe</b> – die leerder moet aantoon wat die oorsaak van die gevolg (verskynsel/gebeurtenis) was.                                                                                                   |          |              |               |               | 253             |
| <b>Statistiese afleidings</b> – die leerder moet geldige afleidings, d.m.v. die translasie van die gegewens, maak uit statistiese gegewens                                                                                                   |          |              |               |               | 254             |

33. Die volgende verteenwoordig riglyne wat aangewend kan word ten einde BEGRYPING te ontwikkel. Tot welke mate dra die riglyn by tot begripsvorming in die Uitkomsgebaseerde Onderwys van Ekonomie in die Verdere-Onderwys-en-Opleidingsbaan?

|                                                                                                                     | Geensins | Mindere Mate | Redelike mate | In Totaliteit | Kantoor-gebruik |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------|--------------|---------------|---------------|-----------------|
| Sorg vir korrekte en ondubbelsinnige definiëring van begrippe.                                                      |          |              |               |               | 255             |
| Identifiseer die voorkennis wat nodig is om 'n nuwe begrip te leer.                                                 |          |              |               |               | 256             |
| Maak voorsiening vir 'n verskeidenheid van leerervaringe.                                                           |          |              |               |               | 257             |
| Sorg dat die tempo waarteen nuwe begrippe ingevoer word van so aard is dat die leerder dit behoorlik kan bemeester. |          |              |               |               | 258             |
| Waar 'n begrip 'n konkrete grondslag het, behoort, waar moontlik, van konkrete vertrekpunte gebruik gemaak te word. |          |              |               |               | 259             |
| Leerinhoud behoort eers op 'n algemene wyse en daarna in meer gedetailleerde wyse geleer word                       |          |              |               |               | 260             |
| Begin met tipiese voorbeelde wat later deur meer spesifieke voorbeelde opgevolg word.                               |          |              |               |               | 261             |

34. Tot welke mate is leer gerig op DIE TOEPASSING VAN REEDS VERWORWE KENNIS belangrik vir die Uitkomsgebaseerde Onderwys van Ekonomie in die Verdere-Onderwys-en-Opleidingsbaan?

|                                                                                             | Geensins | Mindere Mate | Redelike mate | In Totaliteit | Kantoor-gebruik |
|---------------------------------------------------------------------------------------------|----------|--------------|---------------|---------------|-----------------|
| Belangrikheid van leer, gerig op die toepassing van reeds verworwe kennis in nuwe situasies |          |              |               |               | 262             |



35. Die volgende verteenwoordig riglyne wat aangewend kan word ten einde leer te rig op **DIE TOEPASSING VAN REEDS VERWORWE KENNIS**. Tot welke mate dra die riglyne by tot die toepassing van reeds verworwe kennis in die Uitkomsgebaseerde Onderwys van Ekonomie in die Verdere-Onderwys-en-Opleidingsbaan?

|                                                                                                                                                               | Geensins | Mindere Mate | Redelike mate | In Totaliteit | Kantoor-gebruik |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------|--------------|---------------|---------------|-----------------|
| Gee 'n duidelike fomulering van die uitkomste wat die leerder moet bereik.                                                                                    |          |              |               |               | 263             |
| Toets of die leerder oor die nodige kennis en vaardigheid beskik wat nodig is om 'n nuwe beginsel, wet of veralgemening, wat toegepas moet word, te kan leer. |          |              |               |               | 264             |
| Hersien of herroep die nodige voorkennis.                                                                                                                     |          |              |               |               | 265             |
| Berei die leerder voor vir die leersituasie.                                                                                                                  |          |              |               |               | 266             |
| Kies die mees geskikte leerstrategie                                                                                                                          |          |              |               |               | 267             |
| Maak voorsiening vir 'n verskeidenheid van toepassings.                                                                                                       |          |              |               |               | 268             |

36. Tot welke wyse kan die volgende bydra tot die effektiewe onderrig en leer van Ekonomie in 'n Uitkomsgebaseerde Onderwysbenadering?

|                                                      | Geensins | Mindere Mate | Redelike mate | In Totaliteit | Kantoor-gebruik |
|------------------------------------------------------|----------|--------------|---------------|---------------|-----------------|
| Die sisteemteoretiese benadering                     |          |              |               |               | 269             |
| Die kommunikasieteorie                               |          |              |               |               | 270             |
| Bemeesteringsleer en groepsgerigte bemeesteringsleer |          |              |               |               | 271             |
| Kellerplan                                           |          |              |               |               | 272             |
| Geïndividualiseerde leer                             |          |              |               |               | 273             |
| Koöperatiewe leer                                    |          |              |               |               | 274             |

37. Die volgende is 'n lys van moontlike leerstyle wat leerders aanwend ten einde effektiewe leer te verseker. Tot welke wyse sal elk van die volgende bydra tot die effektiewe leer van Ekonomie in 'n Uitkomsgebaseerde Onderwysbenadering?

|                                                                                    | Geensins | Mindere Mate | Redelike mate | In Totaliteit | Kantoor-gebruik |
|------------------------------------------------------------------------------------|----------|--------------|---------------|---------------|-----------------|
| Suiwer memorisering van relevante feite                                            |          |              |               |               | 275             |
| Herhalende lees van die leerinhoud tot die werk verstaan word.                     |          |              |               |               | 276             |
| Die naslaan van onbekende konsepte ten einde dit te verstaan.                      |          |              |               |               | 277             |
| Bywoning van tutoriale, klasse ens. waar terminologie en leerinhoud bespreek word. |          |              |               |               | 278             |
| Die maak van leerinhoud as deel van alledaagse beleving.                           |          |              |               |               | 279             |
| Integrasie van nuut verkrygte kennis in reeds bestaande kennisstrukture            |          |              |               |               | 280             |
| Analisering van leerinhoud voordat verwantskappe tussen feite verstaan kan word.   |          |              |               |               | 281             |

|                                                                                            | Geensins | Mindere Mate | Redelike mate | In Totaliteit | Kantoor-gebruik |
|--------------------------------------------------------------------------------------------|----------|--------------|---------------|---------------|-----------------|
| Differensiëring tussen belangrike en onbelangrike leerinhoud.                              |          |              |               |               | 282             |
| Gebruik van assosiëring met die alledaagse ten einde insig te verkry en begrip te bevorder |          |              |               |               | 283             |
| Gebruik van denkbeeldige ('mental') konsepkarte en/of diagramme                            |          |              |               |               | 284             |
| Gebruik van nuwe kennis in alledaagse situasies                                            |          |              |               |               | 285             |
| Verandering in denkprosesse a.g.v. insig verkry en begrip.                                 |          |              |               |               | 286             |

**E. PROBLEMATIEK M.B.T. DIE IMPLEMENTERING VAN UITKOMSGEBASEERDE ONDERWYS VAN EKONOMIE**

38. Die volgende is 'n lys van moontlike probleemareas wat kan ontstaan met die implementering van die Uitkomsgebaseerde Onderwys van Ekonomie. Tot welke mate stem u saam met die genoemde probleemarea?

|                                                      | Geensins | Mindere Mate | Redelike mate | In Totaliteit | Kantoor-gebruik |
|------------------------------------------------------|----------|--------------|---------------|---------------|-----------------|
| Konsepte met betrekking tot UGO is vaag en onbekend. |          |              |               |               | 287             |
| Onvoldoende opleiding van onderwysers                |          |              |               |               | 288             |
| Onvoldoende bronne (bv. literatuur)                  |          |              |               |               | 289             |
| Onvoldoende bronne (bv. finansies)                   |          |              |               |               | 290             |
| Onvoldoende bronne (bv. infrastruktuur)              |          |              |               |               | 291             |
| Negatiewe persepsies verbonde aan UGO                |          |              |               |               | 292             |
| Onvoldoende opleiding met betrekking tot assessering |          |              |               |               | 293             |
| Deurlopende evaluering                               |          |              |               |               | 294             |
| Die wegbegeeweeg van formele eksamens                |          |              |               |               | 295             |
| Die stel van uitkomste                               |          |              |               |               | 296             |
| Die seleksie van leerinhoud                          |          |              |               |               | 297             |
| Die seleksie van onderwysmetodes                     |          |              |               |               | 298             |
| Die seleksie van onderwysmedia                       |          |              |               |               | 299             |
| Ander : spesifiseer asb.                             |          |              |               |               | 300             |
|                                                      |          |              |               |               | 301             |
|                                                      |          |              |               |               | 302             |
|                                                      |          |              |               |               | 303             |
|                                                      |          |              |               |               | 304             |
|                                                      |          |              |               |               | 305             |
|                                                      |          |              |               |               | 306             |
|                                                      |          |              |               |               | 307             |

39. Behalwe die aspekte reeds aangespreek, watter ander aspekte sou volgens u mening 'n insiggewende rol in die Uitkomsgebaseerde Onderwys van die vak Ekonomie kon speel?

This image shows a single page of white paper with horizontal blue or grey ruling lines. The lines are evenly spaced and run across the width of the page. There is no handwriting or printed text on the page.

**Baie dankie !!!**