

**DIE EVALUERING VAN AFRIKAANSE LETTERKUNDE
IN STANDERD TIEN (E-KURSUS) IN DIE
TRANSVAALSE MIDDELBARE SKOLE**

ISAK JOHANNES VISSER MANS B.A. B.Ed.

**Voorgelê ter vervulling van 'n deel van die vereistes
vir die graad M.Ed.
in die Fakulteit van Opvoedkunde van die
Potchefstroomse Universiteit
vir Christelike Hoër Onderwys**

PRETORIA

LEIER : PROF. Dr. S.J. PRELLER

VOORWOORD

Graag betuig ek in die besonder dank aan die volgende persone en instansies:

Eerstens aan my leier, prof. dr. S. J. Preller, vir sy besondere hulp en inspirasie; ook waar hy as my eertydse Hoof rigting gegee het aan my opvoedkundige beskouings.

Aan die personeel van die biblioteek van die Transvaalse Onderwysdepartement vir hulle vriendelikheid en hulpvaardigheid.

Aan my vrou vir volgehoue steun en belangstelling.

Aan Hom alle eer.

I. J. V. MANS.

3.	<u>HUIDIGE METODES VAN EVALUERING</u>	49
3.1	Inleiding	49
✓ 3.2	· Evaluering deur middel van opsteltipe vraag	49
3.2.1	Metodes in Suid-Afrika in swang	50
3.2.1.1	Die Transvaalse Universiteitstoelatingseksamen - letterkunde-vraestel	50 →
3.2.1.2	Die Transvaalse Eindeksamen van die Middelbare Skool - letterkunde-vraestel	53
3.2.1.3	Die opstelle vir die Transvaalse Eindeksamen van die Middelbare Skool	54
3.2.1.4	Metode deur Schnell gebruik	54
3.2.1.5	Metode deur Nienaber voorgestel	56
3.2.1.6	Metode algemeen in Transvaal in swang	58
3.2.2	Metodes in die buiteland in swang	58
3.2.2.1	Metode deur Sims gebruik	58
3.2.2.2	"Point-score" - metode	59
3.2.2.3	Metode deur Lado gebruik	59
3.2.2.4	Boyd se ondersoek	60
3.2.2.5	Metode deur Mittins gebruik	60
3.2.2.6	Metode deur Hobbs gebruik	60
✓ 3.2.2.7	Punteskale	61 →
3.2.2.7.1	Britton se vyfpuntskaal	61
3.2.2.7.2	Skale deur Groenewald genoem	61
	(i) Hartog en Rhodes se skaal	61
	(ii) Burt se skaal	62
	(iii) Davis en Jones se skaal	62
3.2.2.8	Bowles se ondersoek	63
3.2.2.9	Metode deur Bowles gebruik	63
3.2.2.10	Metode deur Wiseman gebruik	65
3.2.2.11	Metode deur Young gebruik	65
3.2.2.12	Metode deur Wandt en Brown ontwerp	66
3.2.2.13	Metode deur Caudle gebruik	67
3.2.2.14	Metode in Swede in swang	67
3.2.2.15	Delgalvis se voorstel	67
3.2.2.16	Dolores se voorstel	68
X ✓ 3.2.3	Samevatting van metodes waarmee die opsteltipe antwoord nagesien word	68
← 3.2.3.1	· Die globale metode	68
← 3.2.3.2	· Die analitiese metode	69
← 3.2.3.3	· Punteskale	69
X ✓ 3.2.4	Leemtes en voortreflikhede van die metodes waarmee die opsteltipe vraag geëvalueer word	70 →

Bladsy

x	3. 2. 4. 1	Die globale metode	70
	3. 2. 4. 2	Die analitiese metode	73
	3. 2. 4. 3	Punteskale	74
	3. 2. 5	Gevolgtrekking	75
✓	3. 3	Evaluering deur middel van korter vrae	75
	3. 3. 1	Metodes in Suid-Afrika toegepas	75
	3. 3. 2	Metodes in die buiteland toegepas	77
	3. 3. 2. 1	"Center-Durost Literature Acquaintance Test" en die "Objective Tests in English."	77
	3. 3. 2. 2	"Carroll Prose Appreciation Tests" en die "Rigg Poetry Judgement Test."	77
	3. 3. 3	Samevatting van toetse wat uit korter antwoorde bestaan	78
←	3. 3. 3. 1	Die kort-antwoord toetse	78
←	3. 3. 3. 2	Die objektiewe toetse	79
	3. 3. 4	Leemtes en voortreflikhede	79
	3. 3. 5	Gevolgtrekking	81
	3. 4	Die letterkunde-vraestel van die Transvaalse Eind-eksamen van die Middelbare Skool as meetinstrument	82
	3. 4. 1	Samestelling van die vraestel	82
←	3. 4. 2	Metode van evaluering van die opsteltipe antwoorde	83
	3. 4. 3	Leemtes en voortreflikhede	84
	3. 4. 4	Gevolgtrekking	85
	3. 5	Samevatting	85
	4.	<u>BEPALING VAN BEGINSELS VAN EVALUERING</u>	88
	4. 1	Inleiding	88
←	4. 2	Kriteria vir opvoedkundige toetse	88
Nov.	4. 3	Kritiese beskouing van bestaande metodes van evaluering	90
←	4. 3. 1	Die opsteltipe vraag	90
✓	4. 3. 1. 1	Toetsing van die opsteltipe vraag aan die kriteria	91
	4. 3. 1. 2	Gevolgtrekking	95
	4. 3. 1. 3	Beginsele en metodes waarvolgens die opsteltipe vraag moontlik as meetinstrument verbeter kan word	95
	4. 3. 1. 3. 1	Algemene beginsels	96
	4. 3. 1. 3. 2	Metode van nasien	98
	4. 3. 1. 3. 3	Metodes om die objektiewe beoordeling van die opsteltipe antwoorde te bevorder	99
	4. 3. 1. 3. 4	Die nasieners	103
←	4. 3. 1. 3. 5	Die voorsiening van 'n puntememorandum	104

Bladisy

4. 3. 1. 4	Samevatting van beskouings oor die opstel-tipe toets	104 →
4. 3. 2	Korter-antwoord toetse	105
4. 3. 2. 1	Toetsing van die korter-antwoord toetse aan die kriteria van 'n opvoedkundige toets	106
4. 3. 2. 1. 1	Kort-antwoord vrae	106
4. 3. 2. 1. 2	Objektiewe toetse	107 → <i>meervoud</i>
4. 3. 2. 2	Opstel van toetse	109
4. 3. 2. 3	Gevolgtrekking	110
4. 3. 2. 4	Beginnels waarvolgens korter-antwoord vrae verbeter kan word	111
4. 3. 2. 5	Samevatting van beginnels	113 →
4. 3. 3	Die letterkunde-vraestel van die Transvaalse Eindeksamen van die Middelbare Skool	114
4. 3. 3. 1	Die doelstellings ten opsigte waarvan vordering gemeet word	115 →
4. 3. 3. 2	Die verhouding van korter-antwoord- en opstel-tipe vrae in die vraestel	117
4. 3. 3. 3	Die stel van keusevrae	119
4. 3. 3. 4	Die letterkunde vraestel van die Transvaalse Eindeksamen getoets aan die kriteria vir 'n opvoedkundige toets	120
4. 3. 3. 5	Gevolgtrekking	122
4. 3. 3. 6	Beginnels waarvolgens die vraestel verbeter kan word	123
4. 4	Kriteria vir evaluering van die letterkunde	125
4. 5	Samevatting	126
5.	<u>ONTWERP VAN 'N EIE STELSEL VAN EVALUERING</u>	127
5. 1	Inleiding	127
5. 2	Implikasies van die kriteria	127 →
5. 2. 1	Kriterium 1 : Doelstellings moet duidelik geformuleer wees	127
5. 2. 2	Kriterium 2 : Vordering ter bereiking van alle doelstellings moet getoets word	131
5. 2. 3	Kriterium 3 : Die meetinstrument moet toepaslik wees	135
5. 2. 4	Kriterium 4 : Die meting moet spesifiek wees	138
5. 2. 5	Kriterium 5 : Die toets moet geldig wees	138
5. 2. 6	Kriterium 6 : Die toets moet goed diskrimineer	139
5. 2. 7	Kriterium 7 : Die meting moet objektief wees	140
5. 2. 8	Kriterium 8 : Die toets moet betroubaar wees	140
5. 2. 9	Kriterium 9 : Die meetinstrumente moet die sillabus dek	141
5. 3	Samevatting van die implikasies van die kriteria	141
5. 4	Ontwerp van 'n eie stelsel van evaluering	142

		Bladsy
← 5.4.1	Formulering van doelstellings met letterkunde- onderrig in Afrikaans	143 →
5.4.2	Beplanning van die meetprosedure	146
5.4.2.1	Keuse van metingsmetodes	146
5.4.2.1.1	Doeleindes wat hulle leen tot subjektiewe meting	146
5.4.2.1.2	Doeleindes wat hulle leen tot objektiewe meting	147
5.4.2.2	Voorgestelde prosedure van subjektiewe meting	147
5.4.2.2.1	Waarneming in die opvoedingsituasie	147
5.4.2.2.2	Formele onderhoude	149
← 5.4.2.2.3	Mondelinge eksamens	150
← 5.4.2.3	Voorgestelde prosedure van objektiewe meting	151
5.4.2.4	Voorgestelde vraestel vir die Transvaalse Eindeksamen van die Middelbare Skool	151
5.5	Integrasie van die uitkomste van die ver- skillende evalueringsprosedures	152
5.6	Slot	153
	BIBLIOGRAFIE	154
	SUMMARY	168

HOOFSTUK 1

1. PROBLEEMSTELLING EN ORIËTERING

1.1 Inleiding

Die behoefte om mense se vermoëns of prestasies te meet, is waarskynlik so oud as die mens self en kom in een of ander vorm sedert die vroegste tye voor. Basies bestaan daar twee metodes van meting nl. om verskillende individue op grond van een of ander aspek met mekaar te vergelyk en dan in volgorde van bekwaamheid of prestasiepeil te rangskik, of om individue te meet aan 'n vooraf vasgestelde absolute norm. Die metode wat gebruik word, hang grootliks af van die doel van die meting. Die doel kan wees òf die onderlinge vergelyking van die geestelike vermoëns en/of prestasies van verskillende individue, òf die bepaling van die kwaliteit en kwantiteit van hulle fisiese en/of psigiese vermoëns. Die meting vind plaas in beroepsituasies, in opvoeding en in die gemeenskapslewe. Soms is die metingsituasie formeel, soms informeel en spontaan.

Die meting van mense moet gesien word as 'n noodwendigheid, 'n noodsaaklikheid, omdat die moderne samelewing toenemend eis dat die mens op grond van wetenskaplik bepaalde beginsels volgens bekwaamheid gerangskik word en dat sy relatiewe waarde bepaal word as mens in die algemeen en as beroepsmens in die besonder.¹⁾

In die onderwys en opvoeding is meting 'n daaglikse aktiwiteit wanneer die onderwyser/eksaminator deur middel van toetse of ander metodes van meting die sukses van sy onderrig probeer bepaal. Vir sowel die onderwyser as die leerling is die bepaling van die graad van sukses wat behaal is met die leeraktiwiteit noodsaaklik.

Dit is egter 'n bekende en aanvaarde feit dat die punte wat deur meting en toetsing in die klaskamer en eksamenlokaal verkry word, aanvegbaar is, want selfs die onderwyser voel dat sy oordeel op onsekere gronde berus. Die betroubaarheid, noukeurigheid en geldigheid van die oordeel is verdag,

1) Hoffman, B. The Tyranny of testing, p. 29.

want, soos aangetoon sal word, sy meetinstrumente is onwetenskaplik.¹⁾
 Westaway sê: „... we may, in fact, look upon the existence of error in all measurement as the normal state of things. " ²⁾

Hoffmann aanvaar ook dat, behalwe vir die eenvoudigste situasies, geen bevredigende toetsmetode bestaan nie, want betroubare toetsing word uitgeskakel omdat die mens so 'n komplekse wese is, sy vermoëns en potensiaal so ingewikkeld interaktief dat betroubare meting daarvan wensdenkery skyn te wees.³⁾

Die volgende algemene probleme in verband met meting word kortliks genoem:

- 1 Die verskillende toetsmetodes toets nie werklik wat dit voorgee om te toets nie. In die verband word verwys na die probleem van indirekte meting wat kortliks soos volg omskryf kan word: Sekere vermoëns van die mens kan weens hulle abstraktheid nie op die gewone wyse getoets word nie. Onderwysers en eksaminatore is egter bewus van die besondere waarde van hierdie vermoëns, en daarom probeer hulle nou om die gehalte daarvan te bepaal deur die toetsing van maklik toetsbare vermoëns wat oënskynlik goed korreleer met die moeilik toetsbare vermoëns. As voorbeeld kan genoem word waardering van letterkunde.
- 2 Faktore soos die volgende beïnvloed die puntetoekenning: die samestelling en uiteensetting van die antwoorde, die rangskikking van die stof, netheid van aanbieding, taalsuiwerheid, leesbaarheid van die handskrif ensovoorts.

1) Coetzee, J. C. Inleiding tot die algemene empiriese opvoedkunde, p. 269.
 2) Ross, C. C. (haal Westaway aan) Measurement in today's schools, p. 410.
 3) Hoffman, op cit., p. 29 - 30.

- 3 In die geval van die opsteeltipe eksamen dek die vrae 'n relatief klein gedeelte van die werk, wat dus 'n klein deeltjie van die leerling se werklike kennis verteenwoordig.
- 4 Omdat die puntetoekenning in baie gevalle op persoonlike oordeel berus, is dit subjektief en kom byna geen twee persone ooreen in hulle oordeel nie.
- 5 Fisiese en ander faktore soos vermoeidheid by die nasieners, die tyd van die dag wanneer nagesien word, die emosionele toestand van die nasiener en so meer moet noodwendig invloed hê op die puntetoekenning.

Hierdie en ander probleme het daartoe gelei dat die onderwerp aangepak is met die vertroue dat dit moontlik mag lei tot 'n ander siening van die meting van letterkunde.

Punte is veral onbetroubaar in gevalle waar die meting berus op die globale indruk, en die feitelike inhoud relatief 'n klein rol speel. In die gevalle is daar weinig sprake van 'n absolute norm en berus die meting op 'n vergelyking van die antwoorde en 'n bepaling van hulle relatiewe waarde. Die probleem sal dus veral in die tale voorkom en wel by opstelle en letterkunde-antwoorde. Baie navorsing is al gedoen om die nasien van opstelle te verbeter, maar die veld van die letterkunde lê nog betreklik braak.

1.2 Probleemstelling

Hierdie verhandeling is 'n poging om 'n stelsel vir die evaluering of meting van die letterkundige kennis en prestasies van leerling in st. 10 in die E-kursus te ontwerp. Om 'n beeld te kry van die huidige tendense en prosedure word 'n kort opsomming gegee van die huidige metingsprosedure:

Afgesien van 'n mondelinge punt wat uit 135 tel ¹⁾ en 'n jaarpunt

1) Transvaalse Onderwysdepartement. Transvaalse Universiteitstoelatingseksamen en Eindexamen van die Middelbare Skool Handboek, 1966, p. 24.

uit 180 ¹⁾, word drie vraestelle geskryf met 'n bepaling dat 'n kandidaat in die skriftelike eksamen moet slaag. ²⁾ Die vraestelle is soos volg ingedeel: Opstel en Brief, Taalstudie en Begripstoets, en Letterkunde en die Geskiedenis van die Afrikaanse letterkunde. Die eerste twee vraestelle tel elk uit 100 en die laaste uit 160 ³⁾.

Aangesien hierdie verhandeling oor die letterkunde gaan, word 'n verdere ontleding van die vraestel gemaak in soverre dit ter sake is:

"Minstens twee vrae sal oor elk van die voorgeskrewe boeke gestel word. Die kandidaat moet een vraag oor elke voorgeskrewe boek antwoord, behalwe in Afdeling B, waar hy die addisionele vraag in plaas van 'n vraag oor die voorgeskrewe boek mag beantwoord. 'n Keuse van vrae (insluitende 'n kontekstuele vraag) sal oor elke boek gestel word. Kandidate moet minstens een kontekstuele en een opsteltype vraag beantwoord. ⁴⁾ Uit 'n totaal van ongeveer nege vrae moet daar dus vyf beantwoord word. ⁵⁾ Hier word pertinent verwys na twee tipes vrae, naamlik die opsteltype en die kontekstuele vrae."

Van die opstel-eksamen sê Coetzee die volgende:-

„... (dit) verlang van die leerlinge 'n logiese, helder gestelde uiteensetting; hulle moet bespreek, verduidelik, vergelyk, redes gee, en so meer. Dit is 'n oefening wat inderdaad uiters waardevol is, want dit dwing die leerlinge tot logiese denke en uiteensetting, wat gegrond is op deeglike voorbereiding, want sonder die nodige feitekennis kan geen behoorlike opstel geskrywe word nie.

-
- 1) Transvaalse Onderwysdepartement. Transvaalse Universiteits-toelatingseksamen en Eindeksamen van die Middelbare Skool Handboek, 1966, p. 16.
 - 2) Ibid., p. 18.
 - 3) Id. Finale leergang vir Afrikaans huistaal vir standerds IX - X, 1967, p. 3.
 - 4) Ibid., p. 9.
 - 5) Id. Eindeksamen van die Middelbare Skool, Afrikaans Hoër Graad, Letterkunde (Derde Vraestel)(st. X) E 11/4, 1969, p. 2.

„Maar hoe waardevol die oefening in logiese denke en uiteensetting ook mag wees, die ou opstel-eksamen is geen goeie meetinstrument nie. Dit is nie noukeurig, betroubaar en geldig nie

Daarenteen besit dit die eienaardige waarde, wat meebring dat ons die opstel nie heeltemal by enige metode van ondersoek van kinders se leerprestasies moet uitkakel nie. " ¹⁾

Oor die kontekstuele vraag word die volgende gesê:

„As hulpmiddel by aanbieding en toetsing (dit kan albei of een van beide of altwee gelyktydig wees) kan ek my geen beter 'metode' voorstel as die sg. kontekstuele vraag om leerlinge die gewenste stewige houvas op die teks te gee nie dit is nie alleen insigprikkelend en struktuuropenbarend nie, maar ook, as dit skriftelik geskied, soveel gouer en betroubaarder om na te sien en te bepunt. " ²⁾

Dieselfde skrywer stel dit verder dat die tipe vraag meer geldig en kontroleerbaar is en dat dit sover as moontlik die opsteltipe vraag moet vervang. ³⁾

Om die gestelde doel te bereik, is dit vooraf nodig om vas te stel wat met letterkunde-onderrig beoog word, want niks in die lewe en opvoeding staan buite die doel nie: Geen werksaamheid van die mens kan tot enige vrug lei as dit nie met 'n bewuste doel voor oë verrig word nie. ⁴⁾ Daarom ook dat die toetsprogram slegs werklik waarde het as dit bydra tot die realisering van die opvoedkundige doelstellings. ⁵⁾ Die geslaagdheid van die onderrig en

1) Coetzee, J. C. Inleiding tot die algemene teoretiese opvoedkunde, p. 271 - 272.

2) Van der Walt, P. D. Insig en begrip as hoofdoel van die letterkunde-onderrig. Klasgids 3, no. 3, Febr. 1968, p. 11 - 12.

3) Ibid.

4) Coetzee, J. C. op. cit., p. 273.

5) Lötze, J. v. Z. Modern objective methods of language testing and measurement. Onderwysbulletin X, No. 4, Des. 1965, p. 634.

die leeraktiwiteit hang dus af van die mate waarin die doelstellings met die vak bereik is. Die doelstellings gaan in 'n groot mate die metingsmetodes bepaal: Indien dit byvoorbeeld slegs gaan om die toetsing van die inhoud, sal kort, objektiewe vrae voldoende en effektief wees; indien eienskappe of vermoëns soos logika, insig, of begrip getoets moet word, sal daar na ander metodes en prosedures gesoek moet word, byvoorbeeld die opsteltipe-, kontekstuele- en tekstuele vrae.

① Twee basiese doelstellings kan onderskei word, te wete, opvoedkundige doelstellings, wat betrekking het op die vormende invloed van die letterkunde, en ② tweedens die meer onmiddellike, konkrete doelstellings wat berus op die inhoudelike, dit wil sê kennis van die inhoud, insig en begrip.

Opvoedkundig gesien, het die letterkunde invloed op die hele mens en kan dit invloed hê op sy geestelike, sosiologiese, politiese, logiese, etiese, estetiese, filosofiese en religieuse vorming. In watter mate dit die geval gaan wees, sal vasgestel moet word.

Onmiddelliker en meer konkrete doelstellings is die bybring van kennis van die letterkunde wat insluit letterkundige strominge, die verskillende genres en hulle basiese vereistes, die struktuur van die werke, die funksionaliteit van tegnieke en taalverskynsels, letterkundige insig en begrip, vorm en vormanalise, kennis van die inhoud, waardering van die letterkunde ensovoorts.

Met die oog op die eventuele ontwerp van 'n stelsel van letterkunde evaluering, moet derhalwe antwoorde gevind word op die volgende vrae.

1. Wat word getoets, gemeet of geëvalueer?
Dit impliseer 'n duidelike formulering van die doelstellings van letterkunde-onderrig.
2. Hoe word getoets, gemeet of geëvalueer?
Hier sal duidelikheid verkry moet word oor die betroubaarheid, noukeurigheid en geldigheid van die opsteltipe- en die kontekstuele vrae. Ook oor die vraag of die verhouding van die punte

vir die twee tipes vrae soos dit in die vraestel voorkom, korrek en aanvaarbaar is. Ten slotte ook oor die invloed van die keusevrae op die betroubaarheid van die punte: Word 'n kandidaat wat byvoorbeeld drie kontekstuele vrae en een opsteltipe vraag beantwoord aan 'n gelykwaardige toets onderwerp as een wat drie opsteltipe vrae en een kontekstuele vraag beantwoord?

1.3 Omskrywing van begrippe

1.3.1 Toetsing/Toetse

Lindvall definieer toetse/toetsing as "... a device or procedure for confronting a subject with a set of uniform questions or tasks to which he is to respond independently and the results of which can be treated in such a way as to provide a quantitative comparison of the different individuals." ¹⁾

Vir Coetzee is 'n toets " 'n vraag of reeks vrae wat beantwoord, 'n opdrag of reeks opdragte wat uitgevoer, 'n taak of reeks take wat voltooi moet word; met ander woorde ons het by 'n toets met antwoorde of prestasies van proefpersone te doen." ²⁾

Garrett se definisie sluit aan by die vorige. Hy wys daarop dat die beantwoording mondeling, skriftelik of selfs manipulasie met die hand kan wees. Die persoon wat getoets word, word onderwerp aan 'n verskeidenheid take, vrae ensovoorts. ³⁾

Cronbach definieer 'n toets soos volg: "A test may be defined as a systematic procedure for comparing the behaviour of two or more persons." Hy gee toe dat dit baie wyd gestel is. ⁴⁾ Basies sluit dit aan by die beskouings van die vorige persone.

-
- 1) Lindvall, C. M. Testing and evaluation: an introduction, p. 10.
 - 2) Coetzee, J. C. Inleiding tot die algemene empiriese opvoedkunde, p. 25.
 - 3) Garrett, H. E. Testing for teachers, 2e uitgawe, p. 2.
 - 4) Cronbach, L. J. Essentials of psychological testing, p. 11.

1. 3. 2 Meting

Volgens Segal is meting die verkryging van 'n punt vir 'n leerling uit toetse, skatting ensovoorts. Die punt word in syfervorm gegee.¹⁾ Dit veronderstel dus dat 'n numeriese indeks of syfer of simbool gebruik word om dit wat gemeet is aan te dui.²⁾

Brueckner en Bond beskryf meting ook as "... the application of precision units and objective norms expressed in numerical terms such as educational age, grade score and standard norms"³⁾

Die term „meting" word toegepas op die gebruik van presiese, objektiewe metodes wat gegewens gee van daardie aspekte van die individu wat hulle leen tot kwantitatiewe ontleding, dit wil sê soos suksesse in die leer-aktiwiteit, peil van intelligensie of skolastiese bekwaamheid, selfs ook fisiese eienskappe soos lengte en gewig. In die geval kan die gegewens direk vergelyk word met 'n objektiewe standaard.

Meting werk dus met betreklik konkrete stof en met 'n resultaat wat vergelyk kan word met 'n vaste en erkende norm.

1. 3. 3 Evaluering

Lindvall definieer evaluering as "... any procedure that appraises the extent to which specified educational objectives have been achieved."⁴⁾

Twee afsonderlike aspekte word hier beklemtoon, te wete die noodsaaklikheid van duidelike omskrywing van die doelstellings wat met die onderwys beoog word en die gebruik van meer as een metode van evaluering.⁵⁾

Herrick en Jacobs⁶⁾ noem dit die gewoonte om sekere reeds verworwe waardes as maatstaf te gebruik waarteen die doeltreffendheid van ander werk gemeet word. Die waardes wat nagestreef word, moet

-
- 1) Segal, D. The problem of examinations and evaluation in American schools. International review of education, vol. 4, no. 3, 1958, p. 291.
 - 2) Steyn, G. H. A. Toetsing en meting in die onderwys met spesiale verwysing na foute-analise, interpretasie en die toepassing daarvan in remediërende onderwys. (Referaat gelewer by die opknappingskursus in Rekenkunde vir die laerskool) 12 April 1965, p. 4-5.
 - 3) Brueckner, L. J. & Bond, G. L. The diagnosis and treatment of learning difficulties, p. 8.
 - 4) Lindvall, C. M. Testing and evaluation: an introduction, p. 8.
 - 5) Steyn, op. cit., p. 4.
 - 6) Herrick, V. E. & Jacobs, L. B. Children and the language arts, p. 461.

- ✓ (a) bepaal wat die moeite werd is om met die leerling te behandel;
- (b) 'n noukeurige analise wees van, en soeke na bewyse of die leerling en onderwyser werklik bereik wat hulle hul ten doel stel;
- (c) 'n essensiële stap wees in die ontwikkeling van nuwe aspirasies.¹⁾

Brueckner en Bond gee die volgende verduideliking: Evaluering berus op „..... the gathering and study of qualitative information for which standard norms expressed in objective terms are neither available nor perhaps even appropriate. ”²⁾

✓ Waar meting te doen het met presiese, objektiewe metingsmetodes, daar het evaluering te doen met die versameling van feite, ook op meer subjektiewe metodes, bv. anekdotiese verslae, onderhoude, belangstellingstoetse en waarneming van aktiwiteite.³⁾

Evaluering beteken dus om met behulp van 'n verskeidenheid metodes 'n waardebeoordeling te maak van die mate van sukses wat behaal is in die bereiking van opvoedkundige doelstellings.

1.3.4 Eksamens

Eksamens of eksaminering het ten doel om vas te stel wat die leerling deur onderwys en selfstudie bereik het, dit wil sê om die graad van vordering van die leerling vas te stel.⁴⁾

Hierdie formele metode van ondersoek is vandag nog in die onderwyspraktik die belangrikste. Dit kom daarop neer dat 'n beperkte getal skriftelike vrae aan die kandidate voorgelê word wat hulle skriftelik moet beantwoord. Die onderwyser of eksaminator kies min of meer willekeurig 'n aantal onderwerpe en stel daarvoor vrae van verskillende aard. Van die

1) Herrick, V. E. & Jacobs, L. B. Children and the language arts, p. 459.

2) Brueckner & Bond, op. cit., p. 8.

3) Steyn, op. cit., p. 6.

4) Coetzee, J. C. Inleiding tot die algemene empiriese opvoedkunde, p. 269.

kandidate word verwag om korter of langer opstelle daaroor te skryf, of in enkele woorde of sinne te beantwoord na gelang van die tipe vraag. 'n Tydsbeperking word op die beantwoording geplaas.¹⁾

Segal beskou eksamens as die samevattende term vir skriftelike toetsvorme wat ten doel het om die leerlinge van en na verskillende standerds te promoveer.²⁾

Dit kan egter nog wyer gestel word, want in werklikheid is eksamens die hoofskakel tussen die gemeenskap en die skool. Nie alleen toets hulle die sukses van die opvoeding nie, maar ook stel hulle vas op watter stadium die leerling voldoende gekwalifiseer is om na die werkende gemeenskap oor te skuif.³⁾

'n Eksamen kan dus beskryf word as 'n metode waarvolgens leerlinge se kennis van of vordering in 'n bepaalde vak of vakke vasgestel word. Dit is 'n formele, wyd-georganiseerde aktiwiteit waaraan gewoonlik 'n groot groep leerlinge - meestal die hele skool of dan minstens 'n standaard - gelyktydig deelneem.

1. 3. 5 St. 10 - of E-kursus

Hierdie is die term wat gebruik word vir een van die drie groepe waarin Transvaalse leerlinge uit hoofde van die beleid van gedifferensieerde middelbare onderwys ingedeel word. Teoreties geskied die indeling op die volgende basis :

Leerlinge met I. K. 's van 80 - 100 volg die st. VIII-kursus;
 Leerlinge met I. K. 's van 100 - 110 volg die st. X-of E-kursus;
 Leerlinge met I. K. 's van 110+ volg die universiteitstoelatings-kursus.

Die indeling van die st. X-kursus berus op die feit dat in 1952, 34,1% van die st. VI-leerlinge I. K. 's van 100-110 gehad het. Van hulle het

1) Coetzee, J. C. Inleiding tot die algemene empiriese opvoedkunde, p. 269.

2) Segal, op. cit., p. 291.

3) Transvaalse Onderwysdepartement. An evaluation of the various techniques employed for the testing of pupils. Onderwysbulletin, vol. 111, no. 1, Maart 1958, p. 33.

slegs 9% die destydse matrikulasie-eindeksamen geslaag. 'n Belangrike rede vir die hoë druipsyfer was waarskynlik verkeerde vakkeuse.

Die T. O. D. het daarom vir hierdie bepaalde groep leerlinge 'n st. X-kursus ingestel wat nie matrikulasie-vrystelling beoog nie, maar ten doel het die vorming van die hele kind en voorbereiding vir die lewe. Die kursus sluit in die twee amptelike landstale plus vier vakke uit 'n breë lys sodat elke leerling kan kies volgens vermoë, behoefte of moontlike beroepsrigting.¹⁾

Bostaande is natuurlik 'n streng teoretiese indeling. In die praktyk word die volgende kriteria ook vir die indeling in aanmerking geneem:

Skolastiese prestasie; inspanning; aanleg en belangstelling; gezondheidstoestand en ouerkeuse.²⁾

Hierdie kriteria dui dus aan wat die leerling in staat is om te doen, hoe hy tot dusver daarin geslaag het om dit te doen en in watter rigting hy sy verstand en aanleg die beste kan aanwend.³⁾

1. 3. 6 Kandidaat

Ter voltooiing van sy tweejarige kursus aan die einde van die Middelbare Skool, word van 'n leerling verwag om 'n skriftelike eksamen af te lê. Die eksamen is vir die leerlinge wat skole bywoon wat onder die regstreekse beheer van die Transvaalse Onderwysdepartement staan.⁴⁾ Die term „kandidaat” word gebruik vir die leerling wat ingeskryf het vir hierdie eksamen en wat voldoen aan die toelatingsvereistes.

-
- 1) Van Wyk, A. H. du P. Gedifferensieerde onderwys en komprehensiewe skole. Onderwysblad LXII, no. 705, Julie 1958, p. 143.
 - 2) Transvaalse Onderwysdepartement. Verslag van die oorsese sending i. v. m. gedifferensieerde middelbare onderwys, Pretoria, 20 Oktober 1955, p. 73; Id. Die toepassing en bevordering van gedifferensieerde middelbare onderwys in Transvaal, 12 Mei 1962, p. 3.
 - 3) Van Wyk, op. cit., p. 154.
 - 4) Transvaalse Onderwysdepartement. Transvaalse Universiteits-toelatingseksamen en Eindeksamen van die Middelbare Skool. Handboek, 1966, p. 14.

1.3.7 Afrikaanse Letterkunde

„Sedert Pienaar en Schoonnees, " sê Antonissen, „het dit gewoonte geword om die geskiedenis van die Afrikaanse letterkunde in drie wêl-afgehoekte dele oorsigtelik te maak: poësie; prosa; drama. " ¹⁾

Grové praat van „ons (die Afrikaanse) letterkundige produksie" en noem die volgende: poësie, prosa, drama en kritiek. ²⁾ Uitsprake van talle ander, o. a. Coetzee ³⁾ en Grobler ⁴⁾ stem hiermee ooreen en dus kan aanvaar word dat die term „Afrikaanse Letterkunde" die letterkundige voortbrengsels op die gebied van die poësie, prosa en drama insluit.

Nienaber waarsku egter dat „letterkunde" vir verskeie persone telkens 'n ander inhoud besit. Hy wys daarop dat alles wat in die vorm van 'n roman aangebied word nie as letterkunde beskou mag word nie. ⁵⁾

Hierdie beskouing moet onderskryf word, want in sy gewone konnotasie word die term „letterkunde" beslis gebruik vir die „beter" letterkundige voortbrengsels. ⁶⁾

Die term „Afrikaanse" letterkunde soos dit in die titel voorkom, is effens misleidend, aangesien daar ook Nederlandse werke voorgeskryf word. Vir die spesifieke betekenis van die term soos in die verhandeling gebruik, word die Transvaalse leergang aangehaal:

„As grondslag van die kursus wat oor twee jaar strek, moet die studie van die Afrikaanse Taalbewegings en van minstens ses boeke dien. Vier van die ses boeke sal deur die Departement aangedui word vir eksaminering aan die einde van die st. X- jaar, dit wil sê een vir Afdeling A, een vir Afdeling B en twee vir Afdeling C.

-
- 1) Antonissen, R. Die Afrikaanse letterkunde van aanvang tot hede, p. 1.
 - 2) Grové, A. P. Oordeel en vooroordeel, p. 1.
 - 3) Coetzee, A. Wat van ons letterkunde? p. 51.
 - 4) Grobler, P. du P. Wat van ons letterkunde? p. 40-42.
 - 5) Nienaber, G. S. Wat van ons letterkunde? p. 34.
 - 6) Schoonnees, P. C. e. a., Verklarende handwoordeboek van die Afrikaanse taal, p. 506; De Villiers, M., e. a., Kernwoordeboek van Afrikaans, p. 294.

Die volgende word vir die eksamen voorgeskryf:

Afdeling A: Twee Nederlandse werke wat gekies sal word volgens hulle geskiktheid vir die Afrikaanse kind t. o. v. :

1. sfeer (eerder modern as oud) en
2. taal (sober Nederlands en volgens nuwe spelling).

Afdeling B: 'n Bloemlesing van Afrikaanse gedigte. Die vrae oor die bloemlesing, wat meer bepaaldelik letterkundige insig sal toets, sal gestel word aan die hand van

- (i) 'n gedig en/of sitate, of
 - (ii) 'n fragment en/of sitate
- uit die voorgeskrewe bundel

Afdeling C: Drie Afrikaanse boeke van goeie letterkundige gehalte (drama, roman, kortverhaal, lewensbeskrywing, bloemlesing).

Afdeling D: 'n Vraag oor die Geskiedenis van die Afrikaanse Taalbewegings". ¹⁾

1.3.8 Kontekstuele vraag

Dit is die term wat gebruik word vir 'n relatief nuwe tipe vraag waarmee gepoog word om die kennis van, insig in en begrip van die letterkunde te toets. Vir baie jare was die opsteltype vraag feitlik die enigste metode van toetsing. So baie stemme het egter opgegaan teen die onbetroubaarheid van hierdie tipe toets dat ywerig gesoek is na 'n beter metode.

Die woord „kontekstueel” is afgelei van „konteks”, wat „samehang” beteken. Met kontekstuele vrae word bedoel vrae oor die samehang van 'n deel en/of die geheel van die letterkundige werk. Van die leerling word nie verwag om gedeeltes van die voorgeskrewe boek se inhoud op te som, of langer stukke oor bepaalde aspekte te skryf nie, maar 'n reeks vrae word gestel wat die leerling dwing om sy insig in die werk te openbaar en sy eie gevolgtrekkings te maak.

1) Transvaalse Onderwysdepartement. Finale leergang vir Afrikaans huistaal vir standerds IX - X, 1967, p. 9 - 10.

In die praktyk kom dit daarop neer dat 'n gedeelte van die voorgeskrewe werk aangehaal of uitgelig word en vrae na aanleiding daarvan gestel word om te toets of die leerling die verband van die verskillende gedeeltes as geheel begryp en om te toets of hy die volle betekenis en funksie van die woorde, sinsnedes en sinne in hulle onmiddellike en breër verband begryp en waardeer indien moontlik. Die lengte van die antwoord word bepaal deur die tipe vraag.¹⁾

Die kontekstuele vraag het dus ten doel om die vermoë tot letterkundige waardering, insig en begrip te toets en te ontwikkel. Dit vereis daarom dat daar presies en raak geles word.²⁾

1.3.9 Opsteltipe vraag

Die opsteltipe- of langvraag is die tradisionele tipe vraag waar van die leerling verwag word om in opstelvorm te antwoord op 'n vraag of probleem wat gestel is. Dit verlang van die leerling 'n heldere, logiese uiteensetting,³⁾ en een of meer van die volgende kom gewoonlik in die opdrag voor:

rangskik; soek uit; beskryf; bespreek; definieer; illustreer; verduidelik; vergelyk; som op; omskryf; interpreteer; kritiseer of formuleer.⁴⁾

1.3.10 Opvoeding en Onderwys

Na 'n ontleding van die beskouings van Pretorius en Waterinck oor opvoeding en onderwys kom Kroeze tot die gevolgtrekking dat opvoeding karaktervorming is en op die hele mens betrekking het, terwyl onderwys meer op die verstand gerig is, dit wil sê die ontwikkeling van denke, verwerwing van kennis en vaardighede. Die twee is egter nie geskeie funksies nie, maar

-
- 1) Van der Walt, P. D. Insig en begrip as hoofdoel van die letterkunde-onderrig. Klasgids, vol. 3, no. 3, Februarie 1968, p. 12 - 13.
- 2) Rudolph, C. F. Kontekstuele vrae: Werfjoernaal. Klasgids, vol. 3, no. 4, Mei 1968, p. 18.
- 3) Coetzee, J. C. Inleiding tot die algemene empiriese opvoedkunde, p. 271.
- 4) Bean, R. L. Construction of educational and personnel tests, p. 121.

die een omsluit die ander of impliseer minstens die ander.¹⁾ Van Jaarsveld definieer opvoeding as 'n planmatige, doelgerigte en doelbewuste werksaamheid van die volwassene met die onvolwassene. Dit bestaan in die hulp wat 'n volwassene aan 'n nie-volwassene verleen sodat hy ook volwasse kan word.²⁾ Alhoewel onderwys die belangrikste aktiwiteit van opvoeding is, is dit nie al aktiwiteit nie.

Pretorius en Waterinck stem saam dat karakter gevorm word deur liefde vir die vak, wat hoofsaaklik die gevolg is van 'n inspirerende opvoeder wat deur sy aangename persoonlikheid, omgang en klasgees by die kind 'n aangename assosiasie met die vak bewerkstellig.

Kroeze lei dan af dat opvoeding in 'n sekere medium plaasvind. In die onderwys word dit deur die kennis en die aanbieding daarvan bewerkstellig. Die taak van die skool is eerstens karakterontwikkeling, daarna denkopvoeding en laastens kennisvermeerdering. Chronologies is die volgorde dus: onderwys, opvoeding. Hiërargies is dit: opvoeding, onderwys.³⁾

1.4 Metode van Onderzoek

Die deskriptiewe metode sal gevolg word in soverre die huidige stelsel van evaluering uiteengesit sal word. Vervolgens sal 'n vergelyking getref word tussen die beskouings oor die doel van letterkunde-onderrig van verskillende persone en instansies. Verder word die teoreties-wetenskaplike metode gevolg in soverre sekere norme daargestel sal word na aanleiding van uitsprake van outoriteite oor die doelstellings van letterkunde-onderrig asook die vereistes soos gestel deur die Transvaalse Onderwysowerhede. Ten slotte sal induktief uit hierdie norme afgelei word hoe die stelsel van evaluering van letterkunde wat gevolg moet word daar moet uitsien om die letterkundige kennis, insig en begrip van die leerling te meet of te evalueer. Deurgaans sal 'n deeglike literatuurstudie onderneem word oor die bestaande beskouing oor die letterkunde.

-
- 1) Kroeze, J. C. W. Geprogrammeerde onderrig: 'n beoordeling uit christelik (calvinisties)- opvoedkundige standpunt, p. 109.
 - 2) Van Jaarsveld, A. J. Wat is opvoeding? Onderwysblad, deel LXXV, no. 824, Junie 1968, p. 113.
 - 3) Kroeze, op. cit., p. 110-111.

1.5 Verloop van die studie

As vertrekpunt (hoofstuk 2) word geneem die doel van letterkunde-onderrig op skool, omdat die doel en die inhoud die metodes van meting, die aard daarvan en die toetsmiddele sal bepaal. Hieruit sal belangrike kriteria vir meting afgelei kan word. Vervolgens (hoofstuk 3) sal die huidige metodes van evaluering beskryf word aan die hand van literatuurstudie en krities beoordeel word in die lig van die doel van letterkunde-onderrig. Van die doel en huidige praktyke word dan kriteria van evaluering afgelei (hoofstuk 4). Ten slotte word dan 'n eie stelsel van evaluering ontwerp (hoofstuk 5) met inagneming van die geformuleerde beginsels.

HOOFSTUK 2

2. DIE DOEL VAN LETTERKUNDE-ONDERRIG

2.1 Inleiding

Vroeër is reeds gesê dat die doel van letterkunde-onderrig as vertrekpunt geneem word omdat die inhoud, metode, meting en middele deur die doel bepaal word. ¹⁾ 'n Noukeurige omlynde begrip van die doelstellings is noodsaaklik voordat daar doelgerigte evaluering kan wees. Doelstellings moet so omlyn en so ingedeel wees dat dit die onderwyser lei in die keuse van die leerstof, die metodes waarvolgens hy die vak moet onderrig en waarvolgens daar getoets moet word. ²⁾ Daarom is deeglik geformuleerde doelstellings noodsaaklik by die beplanning van 'n program van evaluering. ³⁾

Hierdie hoofstuk sal dus bestaan uit 'n breedvoerige bespreking van die bestaande doelstellings van letterkunde-onderrig soos geformuleer in die Suid-Afrikaanse leergange, deur taal- en letterkundiges en deur opvoedkundiges. Die doelstellings sal vervolgens saamgevat en getoets word aan bepaalde opvoedkundige kriteria, sodat leemtes en voortreflikhede in die bestaande doelstellings blootgelê word. Ten slotte volg 'n formulering van eie doelstellings gebaseer op die leemtes, voortreflikhede en eie beskouing.

2.2 Ondersoek na bestaande doelstellings

2.2.1 Doelstellings volgens Suid-Afrikaanse leergange

2.2.1.1 Transvaal

Die Transvaalse leergang het die volgende doelstellings:

- (a) Om die leerlinge goeie letterkunde te laat geniet en te laat waardeer, en hulle letterkundige smaak te ontwikkel.

-
- 1) Coetzee, J. C. Inleiding tot die algemene teoretiese opvoedkunde, p. 273.
 - 2) Van der Walt, N. Meting en evaluering van Sosiale Studies. Onderwysbulletin, vol. VI, no. 2, Junie 1961, p. 109.
 - 3) Steyn, G. H. A. Testing, measurement and evaluation in education. Onderwysbulletin, vol. IX, no. 1, Maart 1964, p. 240.

- (b) Om die leerlinge vertrouwd te maak met die verskillende genres en stylsoorte.
- (c) Om positiewe gesindhede teenoor die eie letterkunde aan te kweek, op so 'n wyse dat dit sal voortduur nadat die leerling die skool verlaat het.
- (d) Om die leerling geestelike bevrediging te laat vind in die belewing van 'n verhaal wat goed vertel is, in die begryplike openbaring van menslike dryfvere, ens. sodat die letterkundige studie ook sal lei tot die geestelike vernuwing en rypmaking van die leerling.
- (e) Om aan die leerling literêre insig te gee wat hom in staat stel om te onderskei tussen prulwerk en kunswerk.
- (f) Om die leerling kennis te laat maak met die Afrikaanse letterkunde en om hom 'n oorsigtelike beeld daarvan te verskaf vanaf 1875 tot vandag.¹⁾

2. 2. 1. 2 Oranje Vrystaat

Die Oranje Vrystaatse leergang het die volgende doelstellings:

„Inleiding in die kennis van en insig in die Afrikaanse letterkunde, die openbaringsvorme daarvan, ook in hulle historiese ontwikkeling en die middele wat aan die letterkunde relevant is. ”²⁾

2. 2. 1. 3 Natal

In die Natalse leergang is die doelstellings soos volg gestel:

„Die studie van die voorgeskrewe boeke moet dien as inleiding tot en voorsmaak van goeie letterkunde, werke wat

-
- 1) Transvaalse Onderwysdepartement. Finale leergang vir Afrikaans huistaal vir st. IX - X, 1967, p. 8 - 9.
 - 2) Oranje Vrystaatse Onderwysdepartement. Leerplan vir Afrikaans Hoër graad, 1969, p. 48.

ook insig gee in die ontwikkeling van die Afrikaanse letterkunde. Die studie van 'n reeks voorgeskrewe boeke beoog geen oorsig oor 'n hele letterkunde nie, maar veronderstel slegs 'n inleiding tot 'n kennismaking met die letterkunde, wat kan dien as spoorslag tot verdere lees en studie, en wat kan dien as verrykingsbasis." ¹⁾

2. 2. 1. 4 Kaapland

In dié provinsie geld die volgende doelstellings vir die senior standerds:

- (a) Kennismaking met die goeie verteenwoordigers van die belangrikste literatuursoorte;
- (b) die ontwikkeling van 'n gesonde letterkundige smaak;
- (c) die opwekking van liefde en belangstelling vir die goeie boek;
- (d) opdoen van 'n bietjie algemene kennis. ²⁾

2. 2. 2 Doelstellings volgens letterkundiges en taalkundiges

Venter se beskouing kan soos volg saamgevat word:

Die eienskappe, beginsels en middele van die kuns moet deur die leerlinge ondersoek word aan die hand van goedgekose voorgeskrewe werke - dus suiwer literêre oogmerke. 'n Studie van die taalbewegings moet ingesluit word. ³⁾ Nienaber sluit aan by Venter deur as algemene doel te stel om die leerlinge vertrouwd te maak met die letterkunde as sodanig en wel in sy verskyningsvorme. Hy brei soos volg daarop uit:

- (a) Die leerlinge moet soveel as moontlik uit verskillende genres deeglik leer begryp - verstaan;
- (b) hulle moet na waarde skat - takseer.

-
- 1) Natalse Departement van Onderwys. Leerplan vir Afrikaans as hooftaal in die sekondêre skool.
 - 2) Kaapse Departement van Onderwys. Senior sekondêre kursus, p. 13.
 - 3) Venter, H. Die leergang (referaat gelewer by die S. A. Akademie se nasionale konferensie oor die onderrig van Afrikaans, Pretoriase Onderwyskollege, 5 Oktober 1964), p. 12.

Die leerling moet dus kennis dra van die boumiddele, alles wat bydra tot dieper insigte in die literatuur, maar toegespits op die besondere teks.

- (c) Die skeppingsdrang van die leerling moet geprikkel word;
- (d) Die belangrikste is waarskynlik om die leerlinge te prikkel tot waarnemende sowel as handelende denke;
- (e) Hulle moet vertrouwd raak met die historiese aspekte, die diachroniese sowel as die sinchroniese literatuurstudie. ¹⁾

Van der Walt beklemtoon die strewe om insig en begrip by die leerlinge te ontwikkel en waarsku dat dit nie soseer moet gaan om letterkundige waardering nie. ²⁾ Hy wil ook soos Nienaber denkende mense kweek. Insig in en kennis van die werke moet lei tot liefde en waardering vir die woordkuns, wat weer op sy beurt 'n waarborg is vir geestelike verdieping en rypheid. Die doel is dus wesenlik pedagogies gerig, naamlik op die geestelike vorming van die mens, ³⁾ want hoe ryker sy gees, hoe vollediger en gelukkiger is hy as mens. ⁴⁾

Du Plessis sê dat dit die taak van die student/leerling is om na te gaan in watter mate die verskillende kortverhale in die bundel „Keurverhale uit Moderne Nederland", voldoen aan die vereistes vir die genre. By implikasie sien hy dus as doel die bestudering van die basiese eienskappe van die verskillende genres. ⁵⁾

-
- 1) Nienaber, C. J. M. Wat word beoog met literatuuronderwys? (referaat gelewer by die S. A. Akademie se nasionale konferensie oor die onderrig van Afrikaans, 6 Oktober 1964), p. 2 - 4.
 - 2) Van der Walt, P. D. Versavontuur: Voorwoord.
 - 3) Id. Insig en begrip as hoofdoel van die letterkunde-onderrig. Klasgids, vol. 3, no. 3, Februarie, 1968, p. 10 - 11.
 - 4) Van der Merwe, C. P. e.a. Afrikaans as eerste taal, p. 17.
 - 5) Du Plessis, W. K., Keurverhale uit moderne Nederland, p. 6.

Aucamp aksentueer die interpretatiewe funksie van die letterkunde en stel as doel om die leerlinge te laat kennis maak met die lewe. Dit is moontlik omdat daar 'n wisselwerking bestaan tussen die lewende werklikheid en die kunste - hier spesifiek letterkunde. ¹⁾

Dekker stel as uiteindelijke doel die aankweek van 'n suiwer letterkundige instelling teenoor die literêre kunswerk. Aangesien letterkunde egter groot vormende waarde het, moet dit ook 'n oogmerk wees om deur die letterkunde die mens te help vorm. ²⁾

Vir Botha is dit belangrik dat leerlinge liefde vir en belangstelling in die literatuur moet hê, want dit sal meebring dat goeie werke gelees word met die moontlikheid van gesonde beïnvloeding daardeur. ³⁾ Dit behoort dus die strewe te wees om by die leerlinge die behoefte te skep om goeie werke te lees. Die behoefte om te lees, sal grootliks gestimuleer word deur die kennis van die struktuur, die boumiddele en die funksionaliteit van die bestanddele van die literêre werk en daarom moet hierdie onderwerpe bestudeer word. ⁴⁾

'n Relatief nuwe rigting in die onderrig van poësie is die sogenaamde „struktuuranalise.“ Baie breed gestel, is „struktuur“ die bou, die samehang van die elemente van 'n literêre kunswerk, gesigspunte en patroon, ⁵⁾ dit wil sê die aard en funksie van die woorde, die paragrawe en die wyse waarop die vertelling gedoen word. ⁶⁾ Elementêr gestel, is die doel van poësie-onderrig om die aard en funksies van die woord, metrum, ritme, klank en woordorde binne die reël, die klankpatroon en die rymskema van die strofe vas te stel. ⁷⁾

-
- 1) Aucamp, H. Letterkunde: Probleemkind van die onderwys. Kriterium, 2, no. 3, Oktober 1964, p. 5.
 - 2) Dekker, G. Die taak van die letterkunde-onderwys op skool. Klasgids, 2, no. 1, Augustus 1966, p. 14 - 15.
 - 3) Botha, Elize, Die roman in die gemeenskap. Standpunte, XX, no. 6, Augustus 1967, p. 20.
 - 4) Id., Wat verwag die universiteit van die skool t.o.v. literatuurstudie? Klasgids, jaargang 2, no. 4, Mei 1967, p. 9 - 12.
 - 5) Id. Die roman in die gemeenskap. Standpunte, jaargang XX, no. 6, Augustus, 1967, p. 12.
 - 6) Kannemeyer, J. C. Prosakuns, p. 2.
 - 7) Ibid.

Die doel is om die gedig self te ontleed en nie om via die gedig die digter te leer ken nie. ¹⁾ Die leerlinge moet sover gekry word dat hulle die gedig saam deurwerk ²⁾ om op die wyse tot insig en begrip van die struktuur van die gedig te kom. ³⁾ Die boek moet ten doel hê om die leerling na aanleiding van die teks die vorm-aspekte van die poësie te laat ondersoek en langs die weg tot beter begrip van die aard van die digkuns te kom. Grove sien hierin die metode om die leerlinge se smaak te ontwikkel, veral by die bestudering van die funksionele by die vorm-aspekte. ⁴⁾

In sy bespreking van die kortverhale laat Cloete blyk dat hy ook ten gunste is van die strukturele ontleding van 'n werk. Hy verwag dat die genre ontleed moet word ten opsigte van die komposisie, die beelding, die taal en sy funksies en die tipe verhaal. ⁵⁾

De Coning dui in sy bespreking oor die metode van die behandeling van 'n gedig aan dat begrip van die inhoud 'n eerste doel moet wees. Baie belangrik is egter ook die hulpmiddele wat die digter gebruik om effekte te verkry. Ook hy sien as doel die bestudering van literêre hulpmiddele en hulle funksies. ⁶⁾

Tot sover val die klem dus op insig en begrip as doel, maar ook op die strukturele aspekte, veral by die poësie.

Die opstellers van leerboeke gee die volgende doelstellings:

Rossouw e. a. formuleer dit soos volg: Die bestudering van letterkunde moet 'n poging wees om die leerling in te lei in die wonderwêreld

-
- 1) Kannemeyer, J. C. Die stem in die literêre kunswerk, p. 18.
 - 2) Spies, J. Naprater of saamleser. Klasgids, jaargang 1, no. 1, Augustus 1965, p. 21.
 - 3) Grove, A. P. Die soek na kriteria. Standpunte, XV, no. 6, Augustus 1962, p. 33.
 - 4) Id. Woord en wonder : Voorwoord.
 - 5) Cloete, T. T. Bespreking van „Nederlandse verhale van ons tyd". Tydskrif vir geesteswetenskappe, jaargang 8, no. 1, Maart 1968, p. 117.
 - 6) De Coning, J. A. Die interpretasie van 'n gedig. Klasgids, jaargang 2, no. 1, Augustus 1966, p. 26 - 29.

van die kuns. Die leerling se algemene kennis sal uitbrei, verbeelding geprikkel word en sy smaak verfyn sodat die lewe vir hom voller en ryker word.

Hy maak kennis met die belangrikste literatuursoorte en sekere algemeen geldende beginsels. Tegnieese voorligting is belangrik om die mens te leer om te onderskei tussen goeie en swakke, om verfynde smaak te ontwikkel. Samevattend stel hulle dit so: „Toename in insig en om goeie smaak deur die regte omgang met die literatuur aan te kweek - dit is ons doel. ”¹⁾

Van Aswegen en Combrink sê ook dat kennis en insig noodsaaklik is, maar daaraan mag nie oordrewe waarde geheg word nie;²⁾ die „hoe” is net so belangrik en daarom moet 'n kandidaat vir die matrikulasie-eksamen kennis hê van karaktertekening, milieuschildering, bou, taal en styl, tema en dialoog ensovoorts, dit wil sê die algemene bouaspekte van letterkundige werke.³⁾

2.2.3 Doelstellings volgens opvoedkundiges e. a. skrywers

Weens die omvang van die geskrifte is dit uiteraard 'n onbegonne taak om die uitsprake van opvoedkundiges heeltemal te dek. Die literatuur wat nagegaan is, is egter goed verteenwoordigend. Soos aangetoon sal word, kom daar uit die bestudeerde geskrifte duidelik waarneembare gemeenskaplike oogmerke na vore, al word hulle selde eenders geformuleer.

So wys Smuts op die groot verskeidenheid wat in die letterkunde gevind word en wat aan die noukeurige leser die geleentheid bied om telkens iets nuuts te ontdek.⁴⁾ Die doel word hier baie algemeen en vaag gestel. Gerberich en sy medewerkers is meer spesifiek as hulle sê dat lees die middel is waardeur die individu bekend raak met die lewe en sy betekenis.⁵⁾

1) Rossouw, P. J., e. a. Die lewende taal, p. 201.

2) Van Aswegen, F. O. F. & Combrink, J. C. Vlak voor die eksamen, p. 40.

3) Ibid., p. 44 - 45; Combrink, J. C. Doeltreffende taalonderwys. Klasgids, jaargang 2, no. 3, Februarie 1967, p. 10.

4) Smuts, J. P. Behandeling van roman en kortverhaal op hoërskool. Alpha, vol. 5, no. 6, Junie 1967, p. 25.

5) Gerberich, J. R., e. a. Measurement and evaluation in the modern schools, p. 515.

Barnes huldig dieselfde beskouing: 'n Leerling moet leer om self te lees, want op die wyse leer hy die lewe ken en word sy eie lewe beïnvloed as gevolg van die ervarings van die karakters. ¹⁾ Om die lewe en die mens te leer ken deur middel van die letterkunde is dus 'n belangrike oogmerk: "literature can give a heightened quality to familiar experiences, it can broaden and deepen understanding, it can provide an understanding of people and the current social scene." ²⁾

Volgens hierdie uitsprake blyk dit dat letterkunde groot vormende waarde het, dat goeie letterkunde-onderrig 'n uiters waardevolle middel is by die ontwikkeling van gevoel en karakter. ³⁾ Op grond van hierdie beskouing het die Sarah Lawrence College 'n stelsel van individuele onderrig ontwikkel waarmee hulle probeer om die leerling as mens te vorm. Hulle gebruik die letterkunde as aanknopingspunt vir groepbesprekings oor onderwerpe van aktualiteit ⁴⁾ en erken daarmee die vormende invloed van die vak.

By jeugdiges bestaan daar 'n sterk behoefte om hulle persoonlikhede te ontwikkel. Daar bestaan egter nie 'n kursus in persoonlikheidsontwikkeling nie, maar die letterkunde voorsien in 'n groot mate in die behoefte: groot skrywers reflekteer die lewe van ander en hieraan kan 'n mens jou eie lewe en persoonlikheid meet en toets. Volgens Xavier bestaan daar baie bewyse om die verwantskap tussen die bestudering van letterkunde en persoonlikheidsontwikkeling te illustreer. Belangstelling in letterkunde is dus noodsaaklik. ⁵⁾

-
- 1) Barnes, T. R. David Copperfield and all that. The use of English, vol. XI, no. 2, Winter 1959, p. 77.
 - 2) Artley, A. S. Literature in the language arts program. Journal of education, vol. 138, no. 1, October 1955, p. 9.
 - 3) Van der Linden, J. P. Lectuur en letterkunde van de moderne talen by het v. h. m. o., p. 27.
 - 4) Raushenbusch, Esther. Literature for individual education, p. 28.
 - 5) Xavier, Mary. An approach to the teaching of literature. The clearing house, vol. 39, no. 3, November 1964, p. 168.

McClelland stel dit nog sterker: "... There is no substitute for good books. They develop skills and ideas which every child will need - in school and out - now and as an adult." Die skrywer glo dat boeke 'n sleutelrol speel in die vorming van kinders se sosiaal-etiese waardes; dit het groot waarde vir die morele opvoeding van die jongmens.¹⁾

Rosenblatt wys daarop dat die letterkunde-onderwys in werklikheid besig is met onderwerpe wat gewoonlik gevind word by sosioloë, psigoloë, filosowe en geskiedkundiges. Veral het letterkunde die voordeel dat hy hierdie onderwerpe op maklik assimileerbare wyse aanbied, omdat hulle ontspruit uit die persoonlike ervarings en spesifiek menslike situasies, voorgestel met die fynheid en intensiteit van kuns.²⁾

Cady sê dat letterkunde vir die leerling baie deure oopmaak:

- (a) na 'n meer bevredigende emosionele lewe;
- (b) vir oordra van kultuur aan die jongmens;
- (c) om hom gewoon te maak om met groter gemak te beweeg in die wêreld, aan wat hy glo, idees, woorde en ander simbole van die wêreld om hom;
- (d) wat lei tot lojaliteit teenoor die instansies wat lojaliteit vereis.³⁾

Etlike skrywers beklemtoon die belangrikheid van letterkunde as 'n nabootsing van die lewe. Daardeur, sê Bacon en Breen, word die leerling se eie lewe verryk.

"Literature is no necessary key to happiness, to health of body, to success - but it is of the utmost value in the education of individuals who hope to be, as human beings, sympathetic, sensitive, and aware: in short to be in the best sense human beings."⁴⁾

1) McClelland, D. C. Values in popular literature for children. Childhood education, vol. 40, no. 3, November 1963, p. 138.

2) Rosenblatt, Louise M. Literature as exploration, p. 5.

3) Cady, E. H. The role of literature for young people today. The English journal, vol. XLI, no. 5, May 1955, p. 270 - 272.

4) Bacon, W. A. & Breen, R. S. Literature as experience: Preface, p. v.

Ook Bowers onderskryf die gedagte dat die letterkunde as plaasvervangende ondervinding vir die lewe kan dien wat verryking kan meebring. Vir haar moet die onderwyser streef om:

- (a) die leerlinge genot te laat put uit lees;
- (b) die boek as plaasvervanger van die lewe te laat sien;
- (c) die karakters werklik te laat „ontmoet”;
- (d) deur die letterkunde in diep sielkundige behoeftes by die kind te voorsien. Omdat die daaglikse lewe dikwels nie hierdie geleentheid bied nie, kan hy as't ware in letterkunde ontvlug en leemtes vul. ¹⁾

Maxwell noem dit „kommentaar op menslike toestand,”²⁾ terwyl Lewis ook daarin geleentheid sien om die mensdom beter te leer begryp. ³⁾

Gurrey beoog ook om met letterkunde-onderrig die leerling te help om die mens en die lewe beter te leer verstaan, want deur die letterkunde behoort die kind die vreugde en sekerheid van die goedheid van die menslike natuur te ondervind. Die karakters in die werk kan hom uit die roetine van die daaglikse lewe lig waardeur sy verstand en verbeelding verskerp word. Sodoende ontvlug hy na die mooier en skoner lewe van die boek. Deur kennis te maak met die lewe soos deur die boek voorgestel, ontwikkel die kind 'n betroubaarder waardering van die menslike natuur en 'n beter begrip van die lewe; die goeie en die swak karakters met hulle motiewe en optrede gee 'n beter begrip van die gekompliseerdheid van die menslike natuur en gebeure en is ook voorbereidend vir die lewe. Ten slotte leer die opvoeding dat alle mense verantwoordelik is vir hulle eie lewens en gedrag. Die stryd en strewe van die karakters kan hulle help om sterk te staan in hulle eie strewes. ⁴⁾

-
- 1) Bowers, Phyllis. Beginning the language arts, p. 73 - 75.
 - 2) Maxwell, D. E. S. English literature in West African Schools. West African journal of education, vol. VIII, no. 2, June 1964, p. 90.
 - 3) Lewis, C. S. The orient-blind spot in high school literature. The English journal, vol. 45, no. 1, Jan. 1956, p. 29.
 - 4) Gurrey, P. Teaching the mother tongue in secondary schools, p. 68 - 72.

Vir Sherwin het alle opvoeding die doel om 'n mens te lewer wat tuis is in die wêreld van idees; om dus 'n denkende wese te lewer. In die bereiking van hierdie doel het letterkunde 'n spesiale bydrae te lewer, veral omdat letterkunde estetiese en intellektuele ervarings kombineer. Hy beskou letterkunde as 'n vak met besondere groot opvoedkundige potensiaal. ¹⁾ Silz voel ook dat deur die letterkunde die leerling geleer word om 'n kritiese sin te ontwikkel. ²⁾

Simmons lê ook klem op die ontwikkeling van 'n estetiese sin en insig. In die studie van letterkunde, sê hy, moet die leerling geleer en gelei word om te interpreteer, te analiseer en te waardeer. Hy stel ook die moontlikheid dat sommige werke met 'n bepaalde strekking, botsing, houding ensovoorts moontlik invloed sal hê op die houding van die leerlinge. Hy wys egter daarop dat ondersoek getoon het dat dié doel nie so dikwels bereik word as wat gehoop word nie, maar voel dat dit nietemin 'n doel behoort te wees. ³⁾ Hy verklaar voorts dat letterkunde die basis van goeie leesonderrig word wanneer dit ten doel het om kritiese insig te ontwikkel en dit die voorbeeld word van ware estetiese uitinge. ⁴⁾

Dunning stel sy oogmerke ook baie algemeen. Dit bly die hoofdoel dat leerlinge letterkunde moet geniet, want dit is noodsaaklik dat die volwasse mens 'n onafhanklike, vrywillige en selfs entoesiastiese leser moet wees. Daarom moet die leerling se smaak en vermoëns ontwikkel word sonder om hulle smaak te dikteer. Omdat letterkunde toegang verleen tot die literêre erfenis, is dit vormend en skep dit geleentheid tot waardering van die werk. ⁵⁾

- 1) Sherwin, J. A. Patterns of assumptions in a high school literature curriculum. The Journal of educational sociology, vol. 29, no. 8, April 1956, p. 329.
- 2) Silz, W. The Scholar, the critic and the teacher of literature. The German quarterly, vol. 37, no. 2, March 1964, p. 118.
- 3) Simmons, J. S. Teaching levels of literary understanding. The English journal, vol. 54, no. 2, Feb. 1965, p. 101.
- 4) Ibid., p. 129.
- 5) Dunning, S. Some reasons for teaching literature. The Bulletin, vol. 48, no. 289, Feb. 1964, p. 124 - 126.

Basies is dit ook wat Strong beoog. Hy stel hom ten doel om :

- (a) 'n permanente liefde vir en belangstelling in letterkunde te ontwikkel, wat blywend sal wees lank na die leerling se skooljare, en sal meebring dat hy as volwasse mens sal lees vir gesonde ontspanning;
- (b) deur die lees van goeie literatuur ontvlugting van die daaglikse lewe te vind;
- (c) nuwe belangstellings te ontwikkel;
- (d) smaak en waardering te ontwikkel. ¹⁾

Jelinek laat ook die klem val op die vormende invloed van die letterkunde. Hy sê: "... Students and subjects must be taught, not subjects alone" ²⁾. Die kurrikulum moet dus meer toegespits wees op die probleme wat vir die leerling betekenis het en die doel moet wees om antwoorde te vind op vrae wat nog nie deur die leerling geformuleer kon word nie.

Letterkunde bied gedagtes wat van belang is vir die letterkundige kritikus, maar weens onrypheid kan leerlinge dit nog nie waardeer nie. *Januar*
 Gevolglik moet letterkunde vir die leerling eerder gebruik word as 'n geestelike uitdaging ten opsigte van menslike ervarings op die gebied van persoonlike sowel as sosiale vlakke. Morele houdings, menslike natuur en gedrag en die reaksie van verskillende individue op 'n verskeidenheid situasies moet waargeneem, oordink en beredeneer word. Verder, om die studie van letterkunde effektief en betekenisvol te maak ten opsigte van kritiese denke, moet die benadering so wees dat die hoofgedagtes van die sielkundige, sosioloog en filosoof nagespeur word. Vrae moet dus meer gerig wees op die soeke na menslike verhoudings as op die inhoudelike.

Jelinek verklaar voorts dat as leerlinge aangemoedig word om letterkunde te bestudeer met die doel om die idees te gebruik vir hulle persoonlike en sosiale probleme, hulle sal besef dat kritiese denke, wat interpretasie

-
- 1) Strong, L. Children need literature. The Texas outlook, vol. 40, no. 4, April 1956, p. 23.
 - 2) Jelinek, J. J. Literature and the development of critical thinking. The clearing house, vol. 30, no. 8, April 1956, p. 462.

van feite, aanwending van algemene beginsels en die herkenning van foute in logika insluit, 'n basiese middel is vir intelligente bestaan. Hy som dan soos volg op : "... It thus becomes an important obligation, not only of teachers of English, but of all teachers to help students develop the ability to recognise the problems, organize information, weigh evidence, draw conclusions and apply conclusions to new situations". ¹⁾

Volgens die "National Council of Teachers of English" behoort die letterkunde-onderwyser hom ten doel te stel om deur middel van die letterkunde die leerlinge te help met die oplos van probleme waarvoor hulle in die daaglikse lewe te staan kom; hulle ervaring uit te brei; sosiale begrip en persoonlike waardebegrip by die leerlinge te ontwikkel; spanning te help verlig; letterkunde te kan waardeer en geniet. Letterkunde, sê hulle, word in die eerste plek gelees ter wille van die genot wat dit meebring, maar die werke beïnvloed daarby die leerlinge onbewustelik en ^e hulp om vorm te gee aan hulle toekomsideale. Hierdeur ontwikkel 'n mate van stabiliteit en koersvastheid in die storm-en-drang jare van die puberteit, wanneernaarstiglik gesoek word na koers en rigting. ²⁾

Volgens Frye het letterkunde die potensiaal om:

- (a) kontinuiteit te voorsien in tradisie en kultuur, dus kultureel op te voed;
- (b) vreugde en genot te bring aan baie mense;
- (c) permanent vorm te gee aan wat andersins slegs verbygaande oomblikke van insig in die menslike natuur en lewe sou wees;
- (d) die verbeelding te stimuleer en materiaal te voorsien vir vrugbare oordenking;

1) Jelinek, op. cit., p. 463.

2) National Council of teachers of English. Language arts for today's children, p. 5.

- (e) die leser bo homself te neem en hom bewus te maak van die oneindige verskille sowel as die gemeenskaplike erfenisse van die mensheid;
- (f) een van die belangrikste prosesse te wees in die mens se ontwikkeling tot volwassenheid;
- (g) die kind se ervaring uit te brei en sy kennis te vermeerder, omdat dit nuwe gedragsspatrone aan hom toon en sy basis van oordeel verbreed;
- (h) die leerling te stimuleer of hom te laat ontspan;
- (i) as die geleentheid gebied word, belangrike invloed op die intellektuele ontwikkeling van die leerling te hê, want dit
 - (i) gee hulle kans om te oordink wat hulle gelees het;
 - (ii) help hulle om probleme raak te sien en oplossings te soek;
 - (iii) help om verhoudings waar te neem waarvan hulle voorheen nie geweet het nie. ¹⁾

18 X Die doel en taak van letterkunde is dus om die mens te vorm, en dit raak die ganse menslike persoonlikheid.

Gasking formuleer algemene doelstellings vir taalonderrig en ken aan letterkunde die spesifieke doel toe om die opvoedeling te kultiveer. Dit bring mee dat die opvoedeling letterkunde moet geniet en waardeer, 'n diskriminerende en kritiese entoesiasme daarvoor ontwikkel, gepaard met 'n wye belangstelling. ²⁾

18 Die doel van enige studie, sê Hillocks, behoort te wees om 'n ontleding te maak van die struktuur van die leerstof. Letterkunde bevat volgens hom drie strukturele afdelings, te wete :

-
- 1) Frye, N. Design for learning, p. 30.
 - 2) Gasking, D. A. T. Examinations and the aims of education, p. 18 - 22.

- (a) Die mens in sy fisiese, sosiale en kulturele omgewing.
- (b) Vlakke van betekenis: ondersoek na die werklike betekenis van literêre voortbrengsels, dit wil sê verhale, gedigte, nouvelles en dramas.
- (c) Ondersoek na die genre en vorm.¹⁾

Cottrell en Josephs het 'n psigologies-pedagogiese benadering van die doelstellings van letterkunde-onderrig. In 'n driejarige kursus beoog hulle om in elke opeenvolgende jaar 'n moeiliker en uitdagender aspek van die letterkunde te bemeester – dit is primêr. Hulle het egter ook sekondêre doelstellings:

- (a) In die eerste jaar (tenth grade – in Suid-Afrika ongeveer st. 8) val die klem op algemene sosiale- en familieaangeleenthede.
- (b) In die tweede jaar (ongeveer st. 9) word 'n bepaalde soort Amerikaanse idealisme beklemtoon.
- (c) In die derde jaar (ongeveer st. 10) word deur middel van die werke die kultuur van die verskillende tydperke nagegaan om daarin algemene ooreenkomste te soek.

Met behulp van tema-rangskikkings word die besondere afdelings benadruk. In die tweede jaar (st. 9) word die literatuur onder die volgende temas gerangskik:

Amerikaanse puriteinse houding;
Amerikaanse behoefte aan sukses;
Amerikaanse idealisme.

Breed gesien is die doel dus politiese vorming.

In die derde jaar (st. 10) word geleentheid geskep vir intensiewer letterkundige studie, onder andere terme, begrippe en veral genres – die

1) Hillocks, G. (Jr). Approaches to meaning: a basis for a literature curriculum. The English journal, vol. 53, no. 6, September 1964, p. 414 – 416.

verhaal, tragedie, epiek, satire ensovoorts. Daar word dus ingedring in die aard en karakter van die mens, dus mensgerigte studie. Die klem val veral op die tragedie, want in tragiese situasies kan die ware wese van die mens die beste leer ken word. ¹⁾

Twee duidelike oogmerke kan hier onderskei word: die bestudering van die letterkunde in al sy verskyningsvorme, en om deur die letterkunde die lewe en die mens - ook jouself- te leer ken. Verwysend na „Oedipus“, „Macbeth“ en „Wuthering Hights“ sê die skrywers: „..... It is impossible to study three such works carefully without looking at the nature of man closely, and without looking deeper into the self. ²⁾

Die taal is die draer van die gedagtes en emosies van die mens. Christin vat die funksie van taal soos volg saam: „..... The means by which man discovers reality is through language. And man discovers his relationship to the outside world, to universe, to all mankind, to all living things by means of language. Man discovers himself and finds his identity through the form of language. And man discovers God and his relationship to God by means of language too. “

Taal kom in die letterkunde in sy effektiëste vorm en gebruik voor en daarom is letterkunde 'n uiters belangrike bron van taalstudie, en behoort die bestudering van die taalgebruik in letterkundige werke 'n belangrike doel te wees. Christin verduidelik verder. „..... For when the moralist says that charity is good, literature can, if we read properly, tell us what charity is, and what it is not. Literature by its use of detail and concreteness does not tell us about charity or evil or compassion, as the students sometimes think; literature shows us charity and evil and compassion. ³⁾

Pascal aanvaar ook dat, uit die oogpunt van die taalstudie letterkunde onvervangbaar is. Die grootste hulpbron vir taalstudie bly steeds die

1) Cottrell, B.W. & Josephs, L.S. A genuine accumulation; development of a literature program for the senior high school. The English journal, vol. 54, no. 2, Feb. 1965, p. 91.

2) Cottrell & Josephs, op. cit., p. 94.

3) Christin, R. Literature: highway of quality reading. National catholic educational association bulletin, vol. 60, no. 1, Aug. 1963, p. 393.

letterkunde.¹⁾ Méras betwyfel die vermoë van hoërskoolleerlinge (ongeveer 16 jaar oud) om 'n karakter te kan ontleed, en daarom voel hy dat die doel eerder moet wees om aan die leerling die subtiliteit en fyn nuanseringe van die taal oor te dra.²⁾ Thimann ondersteun die gedagte dat letterkunde 'n persoon se spreek- en skryftaal verbeter. Hy voeg by dat literêre aanvoeling ook ontwikkel moet word.³⁾

'n Ander skrywer wat hierdie doel onderskryf, is Holloway. Hy sê dat die gewone man se taalgebruik nie as voorbeeld kan dien nie. Om taal te bestudeer, moet die ware meester in die gebruik daarvan as voorbeeld dien, dit wil sê die letterkundige wat die taal ken en kan gebruik.⁴⁾

Van Zyl sien opvoedings- en onderwysinrigtings as plekke waar onder andere ook getrag word om 'n blywende belangstelling in die goeie boek en tydskrif te wek sodat die student na voltooiing van sy studie 'n soeker na die ware, die skone en die goeie sal bly.⁵⁾

Effens anders geformuleer en ook breër gesien, maar basies dieselfde as die vorige, is Dyer se doelstellings. Hy sien dit as die droom van elke onderwyser om liefde vir studie te kweek, om leerlinge te help om 'n ideaal te stel en om moontlik 'n eie, unieke en kreatiewe uitdrukkingsvermoë te ontwikkel.⁶⁾

Die Hoger Burgher School in Nederland stel hom ten doel om die leerling bekend te stel met die hooftrekke van die Nederlandse letterkunde. Die werke moet in verband gebring word met die tyd van ontstaan.⁷⁾

- 1) Pascal, R. New directions in the modern language studies. Modern languages, vol. 46, no. 2, June 1965, p. 70.
- 2) Méras, E. A. A language teacher's guide, p. 226.
- 3) Thimann, I. C. Teaching languages, p. 110.
- 4) Holloway, J. The "Use of English" and the use of literature. The Use of English, vol. 12, no. 3, Spring 1961, p. 147 - 153.
- 5) Van Zyl, P. Die leesbelangstelling van st. X- leerlinge. Onderwysblad, deel LXII, no. 722, Des. 1959, p. 301.
- 6) Dyer, P. The Expression, a possession, and a dream. The English journal, vol. 53, no. 6, Sept. 1964, p. 444.
- 7) Nijgh, W. J. Die onderwys in Nederland. Tydskrif vir geesteswetenskappe, jaargang 8, no. 1, Maart 1968, p. 75.

Ten slotte die doelstellings soos dit in die Britse sillabus gestel word. Hulle beoog om:

- (a) goeie permanente leesgewoontes by die leerlinge te vorm;
- (b) vermoë by hulle te kweek om met begrip te lees en genot te put uit die lees van letterkundige werke;
- (c) by hulle standarde te ontwikkel om gelese stukke te beoordeel. ¹⁾

2. 3 Samevatting van bestaande doelstellings

'n Ontleding van die geformuleerde doelstellings toon dat twee hoofogmerke onderskei kan word, te wete persoonlike vorming en ontwikkeling, en sosiale vorming en ontwikkeling.

2. 3. 1 Persoonlike vorming

Onder hierdie hoof kan weer eens twee hoofdoelstellings onderskei word, gebaseer op die feit dat sommige doelstellings suiwer literêr is en slegs deur 'n studie van die letterkunde bereik kan word, terwyl die ander meer algemeen is en op die algemene vorming van die menslike persoonlikheid betrekking het. Laasgenoemde doel kan ook deur die meeste ander vakke bereik word, of is die resultaat van 'n verskeidenheid vakke.

2. 3. 1. 1 Literêre vorming

Hieronder word verstaan dat die leerling gelei moet word om letterkunde te kan waardeer en om hom op intelligente wyse daaroor uit te spreek. ²⁾ Om dit te kan doen, moet sy literêre smaak ontwikkel word ³⁾

-
- 1) Teacher of English High School Regular: Syllabus in English, grades 7 - 12, p. 1.
 - 2) Transvaalse Onderwysdepartement. Finale leergang vir Afrikaans huistaal vir st. IX-X, 1967, p. 8 - 9; Nienaber, op. cit., p. 2 - 4; Dunning, op. cit., p. 124 - 126; Strong, op. cit., p. 23; Nijgh, op. cit., p. 75.
 - 3) Kaapse Departement van Onderwys, op. cit., p. 13; Oranje Vrystaatse Onderwysdepartement, op. cit., p. 48; Rossouw, e.a., op. cit., p. 201.

asook liefde en belangstelling vir die goeie boek.¹⁾ Hiertoe is nodig dat hy kennis moet opdoen van die basiese vereistes van die verskillende genres²⁾ asook die verskillende hulp- en boumiddele, veral wat betref hulle funksies.³⁾ Hierdie kennis moet gebruik word om strukturele ontledings van die werke te maak⁴⁾ en om al die vorm-aspekte te ondersoek.⁵⁾

Die belangrikste literêre doel van almal wat deur 'n klein getal persone gestel word, maar wat eintlik die essensie van al die vorige doelstellings is, is om by die leerling literêre insig en begrip te ontwikkel.⁶⁾

Ten slotte geld as literêre doel 'n algemene kennis van die letterkunde,⁷⁾ dit wil sê van die skrywers, die literêre voortbrengsels, taalgeskiedenis en so meer.

2.3.1.2 Algemene vorming

Dit is reeds genoem dat hierdie doel nie slegs tot die letterkunde beperk is nie, maar inderdaad deur feitlik alle vakke bevorder word. Dit verskil van die vorige⁸⁾ veral in die opsig dat hierdie verwyderde doelstellings is waarvan die resultate nie onmiddellik gesien kan word of meetbaar is nie, en

-
- 1) Kaapse Departement van Onderwys, op. cit., p. 13; Dekker, op. cit., p. 14 - 15; Botha, Elize. Die roman in die gemeenskap. Standpunte, XX, no. 6, Aug. 1967, p. 20; Strong, op. cit., p. 23.
 - 2) Transvaalse Onderwysdepartement, op. cit., p. 8 - 9; Nienaber, op. cit., p. 2 - 4; Du Plessis, op. cit., p. 6.
 - 3) Venter, op. cit., p. 12; Botha, Elize. Wat verwag die universiteit van die skool t.o.v. literatuurstudie. Klasgids, jaarg. 2, no. 4, Mei 1967, p. 9 - 12; De Coning, op. cit., p. 26 - 19; Van Aswegen & Combrink, op. cit., p. 40.
 - 4) Cloete, op. cit., p. 117.
 - 5) Grove, A. P. Woord en wonder: Voorwoord.
 - 6) Transvaalse Onderwysdepartement. *ibid.*; Oranje-Vrystaatse Onderwysdepartement, op. cit., p. 48; van der Walt, P.D., op. cit., voorwoord; Nijgh, op. cit., p. 75.
 - 7) Transvaalse Onderwysdepartement, *ibid.*; Natalse Departement van Onderwys, op. cit.; Kaapse Departement van Onderwys, *ibid.*; Venter, op. cit., p. 12; Nienaber, *ibid.*
 - 8) Kyk paragraaf 2.3.1.1

die leerstof ook minder paraat is. Hier word beoog om die leerling te lei tot volwassenheid, tot geestelike rypwording¹⁾ en ook om sy gevoels- en strewingslewe te verryk.²⁾ Die letterkunde moet ook bydra om die leerling te help om die lewe te leer ken sodat hy in staat sal wees om self lewensvraagstukke te kan oplos.³⁾ Daar word ook beoog om hiermee die karakter⁴⁾ en persoonlikheid van die jongmens te ontwikkel.⁵⁾

Ander doelstellings wat gestel word, is politiese vorming⁶⁾ die ontwikkeling van 'n estetiese sin,⁷⁾ die ontwikkeling van die vermoë by die leerling om probleme op intelligente, kritiese wyse te kan benader⁸⁾ en om van die leerling 'n nugtere, denkende mens te maak.⁹⁾ Die letterkunde skep ook vir hom geleentheid om sy algemene kennis uit te bou.¹⁰⁾

Alhoewel dit nêrens duidelik geformuleer word nie, kan dit tog afgelei word dat etlike skrywers religieuse vorming as doel sien. Slegs Christin noem dat deur taal die mens sy Skepper leer ken.¹¹⁾

2. 3. 2 Sosiale vorming

Hier is die algemene oogmerk om die leerling op soveel vlakke van die gemeenskap as moontlik te laat aanpas. Daar moet gepoog word om die

-
- 1) Transvaalse Onderwysdepartement, op. cit., p. 8 - 9.
 - 2) Oranje Vrystaatse Onderwysdepartement, loc. cit.; Natalse Onderwysdepartement, loc. cit.; Cady, loc. cit.; Bacon en Breen, loc. cit.; Bowers, loc. cit.; Gurrey, loc. cit.
 - 3) Aucamp, loc. cit.; Gerberich e.a., loc. cit.; Barnes, loc. cit.; Bowers, loc. cit.
 - 4) Van der Linden, loc. cit.
 - 5) Xavier, loc. cit.; Jelinek, loc. cit.; National Council of Teachers of English, loc. cit.; Frye, loc. cit.
 - 6) Cottrell en Josephs, loc. cit.
 - 7) Simmons, loc. cit.
 - 8) Ibid.
 - 9) Siltz, loc. cit.; Sherwin, loc. cit.; Frye, loc. cit.
 - 10) Oranje Vrystaatse Onderwysdepartement, loc. cit.; Kaapse Departement van Onderwys, loc. cit.; Rossouw e.a., loc. cit.
 - 11) Christin, op. cit., p. 393.

leerling te lei dat hy mens kan word in die volle sin van die woord.¹⁾ Dit vereis van hom geestelike rypheid, wat daartoe sal bydra dat hy die mens en die mensdom kan leer verstaan, goeie menseverhoudings en sosiale begrip ontwikkel.²⁾ Selfs die wyse waarop hy sy vrye tyd bestee, het invloed op die gemeenskap, want dit bepaal grootliks of hy bydraes lewer of afbreek.³⁾ Hiermee gaan saam dat hy die regte morele houding moet ontwikkel⁴⁾ om 'n positiewe bydrae tot die gemeenskap te kan lewer.

Die letterkunde-onderrig staan ook in noue verband met die kulturele ontwikkeling van die opvoedeling⁵⁾ en ook die ontwikkeling van sy lojaliteit teenoor sy groep, sy gemeenskap en sy volk.⁶⁾

Aangesien kommunikasie die basis van die sosiale gemeenskap vorm, is die aanleer en beheersing van die taal uiters belangrik. Etlike skrywers voel dat letterkunde-lesse die ideale geleentheid skep om die taal te leer beheer.⁷⁾

2.4 Kriteria vir doelstellings

2.4.1 Voorgaande doelstellings kan nie sonder meer aanvaar word nie, maar behoort aan bepaalde kriteria te voldoen. In aansluiting by Coetzee word vier kriteria waaraan 'n opvoedingsdoel moet beantwoord, onderskei.

2.4.1.1 Eerstens moet alle doelstellings gegrond wees op en ooreenstem met 'n bepaalde lewens- en wêreldbeskouing. Op grond van die Calvinistiese lewens- en wêreldbeskouing word biologiese, fisiologiese, psigologiese, sosiologiese, politiese, logiese, estetiese, etiese, filosofiese en religieuse opvoedingsideale gestel en hulle word onder die volgende hoofde ingedeel: einddoel, verwyderde doelstellings en onmiddellike doelstellings.

-
- 1) Rosenblatt, op. cit., p. 5.
 - 2) Maxwell, op. cit., p. 90; Lewis, op. cit., p. 29; Gurrey, op. cit., p. 68 - 72; Frye, op. cit., p. 30; Cottrell, op. cit., p. 414 - 416.
 - 3) Bowers, op. cit., p. 73 - 75; Strong, op. cit., p. 23.
 - 4) McClelland, op. cit., p. 138; Jelinek, op. cit., p. 463.
 - 5) Cady, op. cit., p. 270 - 272; Frye, op. cit., p. 30; Gasking, op. cit., p. 18 - 22; Hillocks, op. cit., p. 414 - 416.
 - 6) Cady, op. cit., p. 270 - 272.
 - 7) Christin, op. cit., p. 393; Pascal, op. cit., p. 70; Méras, op. cit., p. 226; Thimann, op. cit., p. 110; Holloway, op. cit., p. 147 - 153; Dyer, op. cit., p. 444.

2.4.1.1.1 Die einddoel is die religieuse versorging, vorming en ontwikkeling van die mens. Die opvoedeling moet in die finale plek gelei word om God te dien, want ons belangrikste taak is om die God, wat ons geskape het, te ken. Die doel moet dus wees om die mens te lei tot vrese van die Here.¹⁾ Alle ander doelstellings is vir die Calvinis religieus gerig, daarop gegrond, daarby aansluitend en daarmee ooreenstemmend.²⁾

2.4.1.1.2 Verwyderde doelstellings sluit in:

Etiese vorming, wat beteken dat die opvoedeling gelei word tot kennis van die goeie soos vervat in die Skrif. Hy moet in essensie aan sy medemens doen en vir hom soek wat hy vir homself doen en soek.³⁾

Estetiese vorming, is die vorming tot waardering en liefde vir die skone. Belangrik is dat dit nie gesien moet word as verheerliking van die skone nie, maar dat dit gaan om die skone as openbaring van God en die verheerliking van God deur die skepping van die skone.⁴⁾

Filosofiese vorming, wat vereis dat die opvoedeling dieper in die skepping moet delf as wat hy bloot met sy sintuie kan doen. Hy moet die lewensvraagstukke ondersoek, leer ken en deurdink, en gelei word tot die verwerwing van 'n eie lewens- en wêreldbeskouing.⁵⁾

2.4.1.1.3 Onmiddellike of nabysynde doelstellings is die volgende:

Biologiese vorming, dit wil sê om die mens toe te rus vir 'n beroep sodat hy homself as lewende wese kan handhaaf en inpas in sy fisiese en menslike omgewing.⁶⁾

Liggaamlike versorging, waarmee beoog word om hom te leer om sy liggaam innerlik en uiterlik te versorg.⁷⁾

-
- | | |
|----|---|
| 1) | Coetzee, J. C. Inleiding tot die algemene teoretiese opvoedkunde, p. 288 - 291. |
| 2) | Ibid., p. 276. |
| 3) | Ibid., p. 283. |
| 4) | Ibid., p. 284. |
| 5) | Ibid., p. 284. |
| 6) | Ibid., p. 278. |
| 7) | Ibid., p. 279. |

Psigiese vorming. Dit het te doen met die geestelike rypwording van die opvoedeling. Dit kom neer op die langsame maar doelbewuste ontwikkeling en ontvouing van al sy psigiese vermoëns, die verstand, gevoel en wil. ¹⁾

Sosiologiese vorming beteken toerusting en leiding van die kind ten einde hom in staat te stel om aan te pas by sy medemens, selfstandig op te tree in die lewe, die eie laste te dra, maar ook ander tot hulp en diens te wees. ²⁾

Politiese vorming. Dit is om die mens te leer om in te pas in die staatkundige verband waarin hy leef, om 'n gehoorsame, onderdanige, wetsgetroue burger van die staat te word. Goeie burgerskap is meer as 'n slaafse onderwerping aan gesag, dit is in die eerste plek aktiewe deelname aan die opstelling en nalewing van landswette. ³⁾

Logiese versorging beteken dat die opvoedeling denkend kennis moet verwerf, en deur sy studie tot kennis kom aangaande die Skepper en skepping. ⁴⁾

Die aard van die vak stel ook besondere eise, byvoorbeeld taalkundige en literêre eise, wat ook onder die logiese doel ressorteer.

2.4.1.2 'n Tweede eis is dat die onmiddellike en verwyderde doelstellings redelik tentatief, rekbaar en aanpasbaar moet wees sodat hulle kan aanpas by veranderde lewens- en tydsomstandighede. ⁵⁾

2.4.1.3 'n Verdere eis is dat die uiteindelijke, verwyderde en onmiddellike doelstellings verband moet hou met wat gegee is, dit wil sê die doelstellings moet die aanleg, vermoë, aard en behoeftes, belangstelling en aktiwiteite van die opvoedeling in ag neem, want slegs dan kan hulle vir die onderwyser prakties

1) Coetzee, op. cit., p. 279.

2) Ibid., p. 280.

3) Ibid., p. 281.

4) Ibid., p. 282.

5) Ibid., p. 287.

uitvoerbaar en vir die leerling bereikbaar wees. Daar mag dus nie meer van hom verwag word as waartoe hy potensieel in staat is nie. ¹⁾

2.4.1.4 Ten slotte word vereis dat die doelstellings so moet wees dat hulle 'n duidelike studieveld omlyn en ook duidelike aanduidings gee van erkende metodes en leermiddels wat aangewend kan word om hulle te bereik. ²⁾

2.4.2 Volgens Coetzee kan die volgende groepering van die kriteria gedoen word: religieuse, filosofiese, sosiologiese, psigologiese en pedagogiese kriteria. ³⁾

Die filosofiese kriteria vereis dat daar verskillende doelstellings moet wees wat almal in harmonie is met en heenlei na die einddoel en dat die doelstellings gebaseer moet wees op 'n vaste lewens- en wêreldbeskouing. Die psigologiese kriteria vereis dat die kind geken moet word ⁴⁾ en die pedagogiese kriteria bepaal dat die doelstellings in harmonie moet wees met die algemene opvoedingsdoelstellings en dat hulle die studieterrein duidelik moet omlyn om sodoende leidrade te verskaf vir die metodes van onderrig en opvoeding. ⁵⁾

Die sosiale kriterium vereis dat die opvoedeling gelei moet word tot aktiewe deelname aan die gemeenskapslewe, dat hy van 'n meer egoïstiese na 'n meer altruïstiese wese moet verander, dat hy homself tot die beskikking van die gemeenskap moet stel.

In ooreenstemming met Preller word uit die voorafgaande afgelei dat geldige doelstellings vir letterkunde-onderrig aan die volgende kriteria moet voldoen:

2.4.2.1 Religieuse kriterium

Die doelstellings moet gebaseer wees op en in harmonie wees met Gods Woord en moet die kind voer tot kennis en diens van God.

- 1) Coetzee, J. C. Inleiding tot die algemene teoretiese opvoedkunde, p. 276.
- 2) Ibid.
- 3) Ibid., p. 287.
- 4) Kyk paragraaf 2.4.1.3 hierbo.
- 5) Preller, S. J. Die Transvaalse Biologieleergang. 'n Sosiologiese, psigologiese, pedagogiese studie, p. 14; kyk ook paragraaf 2.4.1.4 hierbo.

2.4.2.2 Filosofiese kriteria

1. Die doelstellings moet gebaseer wees op 'n heldere en vaste lewens- en wêreldbeskouing.
2. Die doelstellings moet georganiseer wees in 'n heldere einddoel, in verwyderde- en onmiddellike oogmerke.
3. Die doelstellings moet in ooreenstemming wees met die doelstellings vir die algemene opvoeding.

2.4.2.3 Sosiologiese kriterium

Die doelstellings moet voldoen aan die vereistes van die moderne samelewing. Omdat laasgenoemde steeds verander, is dit noodsaaklik dat die doelstellings ook 'n mate van rekbaarheid moet besit om voortdurend te kan aanpas by die veranderende omstandighede.

2.4.2.4 Psigologiese kriterium

Die doelstellings moet die leerling in ag neem en aansluit by die ervaring, aanleg, rypheid, neigings, vermoëns, behoeftes, aktiwiteite en gewoontes van die opvoedeling.

2.4.2.5 Pedagogiese kriteria

1. Die doelstellings moet spesifiek genoeg wees om die studieveld behoorlik te omlyn en die leerstofkeuse te rig.
2. Die doelstellings moet erkende metodes en middele aan die hand doen waarvolgens hulle bereik kan word.
3. Die doelstellings moet prakties uitvoerbaar en bereikbaar wees onder gunstige omstandighede en wel tot 'n meetbare graad.¹⁾

1) Preller, op. cit., p. 16 - 17.

2.5 Toetsing van die bestaande doelstellings aan die kriteria

2.5.1 Doelstellings getoets aan die filosofiese en religieuse kriteria

2.5.1.1 In die eerste plek word vereis dat die doelstellings gebaseer moet wees op 'n eie, heldere en vaste lewens- en wêreldbeskouing. Die Calvinis huldig die beskouing dat die vernaamste en uiteindelijke doel van die menslike lewe is om die God, wat hom geskape het, te ken en te dien.¹⁾ In paragraaf 2.3 word die doelstellings saamgevat onder die hoofde „persoonlike” en „sosiale” vorming. In daardie paragraaf word geen verwysing na die transendente gevind nie en is dit duidelik dat die doelstellings slegs betrekking het op die aardse lewe en voorbereiding van die mens vir die tydelike aardse lewe. Die mens se gees word nie by die doelstellings ingesluit nie. Al is die twee genoemde doelstellings ook hoe verdienstelik en lofwaardig, kan hulle nie volkome aanvaar word nie, omdat hulle nie die strewe na kennis van die Skepper insluit nie.

2.5.1.2 Die tweede vereiste is dat die doelstellings georganiseer moet wees in 'n heldere einddoel, in verwyderde en onmiddellike oogmerke. Uit die voorafgaande bespreking blyk dat hieraan slegs gedeeltelik voldoen word, want geen einddoel word genoem nie. Verwyderde doelstellings sluit persoonlike en sosiale vorming in, en etlike onmiddellike doelstellings soos in paragraaf 2.3.1.1 gestel, word gegee. Die afwesigheid van 'n duidelike en vaste einddoel is die grootste leemte in soverre dit hierdie kriterium aangaan.

2.5.1.3 Derdens word vereis dat die doelstellings in ooreenstemming moet wees met die doelstellings van die algemene opvoeding. Dit beteken dat die geformuleerde doelstellings moet aanpas by die einddoel, verwyderde en onmiddellike doelstellings.

As laaste en hoogste, uiteindelijke doel van die opvoeding word gestel die religieuse versorging, vorming en ontwikkeling van die opvoedeling.²⁾ Slegs een skrywer³⁾ noem hierdie doel, maar koppel dit aan taal in die algemeen

1) Coetzee, op. cit., p. 290.

2) Coetzee, op. cit., p. 289.

3) Christin, op. cit., p. 393.

en nie slegs aan letterkunde nie. Die religieuse word in werklikheid glad nie geformuleer nie.

Onder verwyderde doelstellings word die volgende genoem: etiese, estetiese en filosofiese vorming en ontwikkeling. Voorsiening word hiervoor gemaak deur die volgende: ontwikkeling van 'n morele en sedelike houding, ontwikkeling van 'n estetiese sin, ontwikkeling van die vermoë tot kritiese denke, asook om die mens te leer ken.

Ook in die onmiddellike oogmerke word voorsien deurdad die volgende doelstellings pertinent gestel word: geestelike vorming en rypmaking, sosiale ontwikkeling en aanpassing. Minder spesifiek word politiese en kulturele vorming genoem, en ten slotte logiese versorging waar beoog word om met behulp van die literêre hulp- en boumiddele insig en begrip te ontwikkel.

Volgens hierdie kriterium kan die doelstellings dus nie heeltemal aanvaar word nie aangesien die gebrek aan 'n duidelik geformuleerde religieuse einddoel ten gevolg het dat die doelstellings nie ten volle in ooreenstemming is met die doelstellings vir die algemene opvoeding nie.

2.5.2 Doelstellings getoets aan die sosiologiese kriterium

Hierdie kriterium vereis dat die doelstellings moet aanpas by die vereistes van die moderne samelewing. Dit is een van die oogmerke wat hierbo baie beklemtoon word. Daar word naamlik dikwels verwys na pogings om die sosiale begrip te ontwikkel, om die medemens te leer ken en om goeie menseverhoudings te ontwikkel. Ook word persoonlike vorming nagestreef sodat die opvoedeling 'n bydrae kan lewer tot sy gemeenskap, volk en land.

Aangesien die doelstellings wyd gestel is, besit hulle ook die nodige rekbaarheid om aan te pas by spesifieke, veranderde omstandighede.

Aan dié kriterium word dus voldoen.

2.5.3 Doelstellings getoets aan die psigologiese kriterium

Preller wys daarop dat hierdie fase van die adolessensie, naamlik die laaste twee jaar van die skoolloopbaan, by uitstek gekenmerk word deur 'n toenemende logiese denkwys, 'n smagte na die sekerheid en vastigheid wat

'n eie lewens- en wêreldbeskouing bied, 'n sterk sosiale neiging, 'n idealistiese strewe na sedelike en estetiese verheffing.¹⁾

In hierdie behoeftes word ruimskoots voorsien, want daar word pertinent verwys na geleenthede om die denke te prikkel en van die opvoedeling 'n denkende mens te maak, hom geestelik ryp te maak en hom te lei na 'n eie lewensbeskouing, hom te help om sosiaal aan te pas en om 'n estetiese sin te ontwikkel.

Ook aan hierdie kriterium word voldoen.

2.5.4 Doelstellings getoets aan die pedagogiese kriterium

Hierdie kriterium vereis dat die doelstellings so spesifiek moet wees dat die leerstof daarvolgens duidelik omskryf kan word, dat erkende onderwysmetodes en - middele afgelei kan word en dat hulle prakties uitvoerbaar en bereikbaar moet wees.

In paragraaf 2.3.1.1 word die spesifieke leerstof wat behandel moet word baie duidelik gestel, naamlik die bestudering van die literêre hulpen- en boumiddele met die klem op die funksionele, asook kennis van die verskillende genres en stylsoorte. Die studieveld word dus goed omlyn.

Persoonlike vorming word onder andere bevorder as leerlinge gelei word tot 'n wetenskaplike metode van ondersoek. In die verband kan verwys word na die nuwere rigtings en metodes van struktuuranalise en die kontekstuele vraag wat veral die denke prikkel en geleentheid bied vir sistematiese en logiese redenering op literêrwetenskaplike wyse.²⁾

Verder word geleentheid geskep vir die oplossing van persoonlike probleme, omdat die literêre kunswerk dikwels 'n nabootsing van die lewe is waarin situasies geskep word wat moontlik as voorbeeld kan dien vir die oplossing van persoonlike vraagstukke.³⁾

1) Preller, op. cit., p. 18 - 19.

2) Kyk 2.2.2 en 2.3.1.2 hierbo.

3) Kyk 2.2.3

Die beklemtoning van selfstandige denke in die studie van letterkunde is 'n voorstadium vir die vorming van 'n eie lewens- en wêreldbeskouing, want deur op intelligente wyse 'n ontleding te maak van die dryfvere, motiewe en optrede van die karakters kan insig ontwikkel oor persoonlike optrede en gedragswyses. ¹⁾ Op die wyse kan belangrike beginsels aan die opvoeding voorgehou of oorgedra word.

Die ervaring en genieting van skoonheid is 'n belangrike aspek in die vormingsproses van die adolessent en ook dié doel word duidelik geformuleer. Die genieting van skoonheid gaan gepaard met waardering en kritiese beoordeling van 'n letterkundige werk. Deur sy omgang met die werk ontwikkel die opvoeding 'n sin vir die mooie, die skone, die verhevene. Ook sy vermoë om te kan ontleed, te kritiseer en te waardeer, ontwikkel. ²⁾

Om aan te pas by die sosiale omgewing word vereis dat die leerstof 'n studie van menseverhoudings en kennis van die mens in sy omgewing moet insluit. Die doel word duidelik geformuleer: ³⁾ om waardering vir die menslike natuur te ontwikkel, insig en begrip in die menslike natuur te kry en die aard en karakter van die mens te leer ken. Die opvoeding moet ook gelei word om 'n aktiewe, meelewende burger van die land te wees wat landsvraagstukke op 'n objektiewe, intelligente wyse kan benader. Die gedagtes en idees wat deur die letterkundige gestel word, moet deur die opvoeding effektief beoordeel kan word. Die leerstof moet dus geput word uit bestaande werke waarin die opvoeding die probleme kan sien en waarvoor hy oplossings kan soek. Die rigting en metode van onderrig kan dus afgelei word.

Daar bestaan geen rede waarom hierdie doelstellings nie prakties uitgevoer en bereik kan word nie. Oor die meetbaarheid daarvan sal in 'n volgende hoofstuk gehandel word. In die geheel gesien, voldoen hierdie doelstellings dus ook aan dié gestelde kriterium.

2.6 Samevatting

Uit die voorgaande blyk dit dat:

-
- 1) Kyk 2. 2. 3.
 - 2) Loc. cit.
 - 3) Kyk 2. 3. 2.

2.6.1 Aan die filosofiese kriteria slegs gedeeltelik voldoen word, want:

1. die persoonlike en sosiale doelstellings soos tans geformuleer, het slegs op die aardse betrekking en strook nie met 'n Calvinistiese lewensbeskouing nie, en
2. geen heldere einddoel word geformuleer soos deur die kriterium vereis word nie.

Aangesien daar wel van verwyderde en onmiddellike doelstellings sprake is, word daar dus gedeeltelik aan dié kriterium voldoen.

2.6.2 Die religieuse vereiste kom glad nie tot sy reg nie en word in werklikheid nêrens vermeld nie.

2.6.3 Die sosiologiese kriteria word pertinent genoem en hieraan word voldoen, want daar word deurgaans gestreef om die opvoedeling te laat aanpas by die sosiale gemeenskap. Die doelstellings is ook rekbaar en aanpasbaar.

2.6.4 Ook word aan die psigologiese kriterium voldoen, aangesien die logiese en filosofiese rypheid van die laat adolessensie erken word, en gepoog word om oefening in probleemoplossing en logiese denke te gee en lewensbeskouslike toerusting te verstrek.

2.6.5 Die pedagogiese vereiste kom ook tot sy reg, want die studieveld is goed omlyn, metodes van onderrig word aangedui en die doelstellings is prakties uitvoerbaar en bereikbaar.

2.7 Eie formulering van doelstellings

Aangesien die bestaande doelstellings nie ten volle aan die kriteria voldoen nie is dit nodig om eie doelstellings van letterkunde-onderrig in die hoogste klasse van die middelbare skool te stel. Gegronde op die aangeduide kriteria en met inagneming van die leemtes en voortreflikhede van die bestaande oogmerke, kan die doelstellings soos volg saamgevat word:

2.7.1 Einddoel

Die eerste en belangrikste doel is om die leerling deur middel van

die letterkunde te laat besef dat alles wat hy is en het die werk van God is, en dat alles heenwys na God as die eindbestemming. Hy moet besef dat hy 'n lewe gekry het waarvoor hy in die eerste plek teenoor die Skepper verantwoordelik is en hy moet leer verstaan dat sy hoogste roeping en taak is om God te dien, lief te hê en te verheerlik – ook in en deur die letterkunde.

2.7.2 Verwyderde doelstellings

2.7.2.1 Persoonlike vorming, waarmee bedoel word die ontwikkeling van sy psigiese vermoëns sodat hy as mens ten volle kan ontplooi. Die ontwikkeling van die volgende vermoëns is dus die doel: 'n sterk onafhanklikheidsgevoel, 'n eie wil, ewewigtige selfgelding, selfvertroue, leierskap, hoflikheid, lojaliteit en altruïsme.

2.7.2.2 Sosiale vorming beteken om mense te vorm met die regte gesindheid teenoor hulle medemense, hulle gemeenskap en hulle land en volk. Daarom moet die onderrig lei tot die ontwikkeling van 'n gesonde groepgees en 'n nasionale bewussyn, wat moet lei tot goeie burgerskap.

2.7.3 Onmiddellike doelstellings

2.7.3.1 Om kennis van die letterkunde te verhoog, dit wil sê 'n algemene kennis van die agtergrond en spesifieke en deeglike kennis van die genres en stylsoorte.

2.7.3.2 Om voorsiening te maak vir die bestudering van literêre hulp- en boumiddele sodat die bou en struktuur van 'n werk ontleed kan word, veral ten opsigte van die funksies van die middele. Dit moet ook dien as prikkel tot logiese en aktiewe denke en moet bydra tot 'n objektiewe oordeelsvermoë, tot insig en begrip.

2.7.3.3 Om die kind te leer om letterkunde te geniet en te waardeer sodat hy hom intelligent en krities sal uitspreek daaroor en ook in staat sal wees om tussen goeie- en prulwerk te onderskei.

2.7.3.4 Om liefde vir lees en veral vir die goeie boek aan te kweek ten einde gesonde vryetydsbesteding te bevorder.

2.7.3.5 Om 'n estetiese sin te ontwikkel, want skoonheidservaring is vir die siel van die mens wat voedsel vir die liggaam is. Dit moet ook lei tot die besef dat alle skoonheid van God afstraal en dat alle skoonheid, ook dié in die letterkunde, tot verheerliking van God moet dien.

2.7.3.6 Deur sy noue aanraking met die karakters en lewensituasies moet die opvoedeling gelei word tot die vorming van 'n eie lewens- en wêreld-beskouing.

HOOFSTUK 3

3. HUIDIGE METODES VAN EVALUERING

3.1 Inleiding

Vir die doel van hierdie verhandeling is dit nodig om 'n verteenwoordigende opname te maak van die metodes wat gebruik word vir die evaluering van letterkunde, hier en in die buiteland. Dit beteken dat die nasienmetodes ondersoek moet word asook die tipes toetse waarmee die letterkundige kennis gemeet word, insluitende die eksamen aan die einde van die middelbare skool kursus. Die volgende drie onderwerpe sal bespreek word:

1. evaluering van letterkunde deur middel van die opsteltipe vraag, dit wil sê metodes wat gebruik word om dié tipe antwoord na te sien en te evalueer;
2. evaluering van letterkunde deur middel van korter vrae, dit wil sê die korter - antwoord - vrae wat gebruik word om 'n leerling se letterkundige kennis te toets;
3. die letterkunde vraestel van die Transvaalse Eind-eksamen van die Middelbare Skool, dit wil sê 'n ontleding van die vraestel.

Dit is nodig om daarop te wys dat daar betreklik min stof beskikbaar is wat spesifiek oor die evaluering van die opsteltipe antwoord in die letterkunde handel. Aangesien daar basies geen verskil tussen die lang letterkunde antwoord en die gewone opstel is nie, word die evaluering van opstelle derhalwe by die bespreking ingesluit.

3.2 Evaluering deur middel van die opsteltipe vraag

Ter aanvang word verwys na die gebruik van die twee terme „subjektiewe” en „objektiewe” toetse. Alhoewel dit 'n baie algemene indeling is, word aanvaar dat die opsteltipe vraag 'n subjektiewe en die kort vrae 'n objektiewe metode van toetsing is. ¹⁾

1) Coetzee, J. C. Inleiding tot die algemene empiriese opvoedkunde, p. 266 - 267; Wrightstone, J. a.o. Evaluation in modern education, p. 103; Lötze, J. v. Z. Modern objective methods of language testing and measurement. Onderwysbulletin, vol. X, no. 4, Des. 1965, p. 627.

3. 2. 1 Metodes in Suid-Afrika in swang

3. 2. 1. 1 Die hoofeksaminator wat verantwoordelik is vir die vraestel van die Transvaalse Universiteitstoelatingseksamen vir Afrikaans hoër graad het as leidraad vir die sub-eksaminatore 'n algemene memorandum opgestel wat gebaseer is op die simbole-stelsel wat in dié provinsie in swang is en wat soos volg daar uitsien:

Simbool	%	Uit 30	Uit 20	Uit 10	Uit 5	
A+	90-100	27-30	18-20	13½-15	4½-5	Die antwoord is onbesproke, skitterend. Die inhoud is volledig en mooi afgerond aangebied. Die kandidaat openbaar besondere insig en onderskeidingsvermoë. Enkele klein taalfoutjies mag voorkom.
A	80-89	24-26½	16-18	12-13½	4-4½	Onderskeidingsgehalte. Antwoorde mooi volledig afgerond. Feitemateriaal goed gerangskik en op die punt af. Insig en onderskeidingsvermoë uitstekend. Styl feitlik sonder foute. Moenie huiwer om aan sodanige werk 'n onderskeidingspunt toe te ken nie.
B	70-79	21-23½	14-16	10½-12	3½+	Eersteklas antwoorde, grensende aan onderskeiding. Die feitemateriaal feitlik volledig. Goeie insig word geopenbaar. Antwoorde is ter sake, styl goed versorg. Ernstige taalfoute afwesig. Die onderskeidingsglans ontbreek egter.

Sim-bool	%	Uit 30	Uit 20	Uit 10	Uit 5	
C	60-69	18-20 $\frac{1}{2}$	12-14	9-10 $\frac{1}{2}$	3+	Nog eersteklas. Inhoud nog feitlik volledig, goed gerangskik en afgerond aangebied. Ook t. o. v. styl heelwat bo die gemiddelde.
D	50-59	15-17 $\frac{1}{2}$	10-12	7 $\frac{1}{2}$ -9	2 $\frac{1}{2}$ +	Middelmatig tot goed, maar nie eersteklas nie. Inhoud moontlik nie heeltemal volledig nie; die styl, rangskikking en afgerondheid goed, maar nie onbesproke nie. Die neiging sal wees om te veel kandidate onder hierdie groep te laat val. Oorweeg ernstig of 'n besondere kandidaat nie dalk in 'n laer of hoër groep val nie.
E	40-49	12-14 $\frac{1}{2}$	8-10	6-7 $\frac{1}{2}$	2+	Swakker as wat die gemiddelde kandidaat behoort te lewer. Die feitemateriaal getuig van redelike vertroudeheid. Insig, onderskeidingsvermoë, rangskikking, afgerondheid en styl nie heeltemal op peil nie, d. w. s. onder die gemiddelde.
F	33 $\frac{1}{2}$ -39	10-11 $\frac{1}{2}$	6 $\frac{1}{2}$ -8	5-6	1 $\frac{1}{2}$ +	Hoewel die styl en inhoud baie swak is, is daar nog genoeg in die antwoord om die kandidaat net-net te laat slaag, die gevaar bestaan dat eksaminatore te veel kandidate onder die groep sal plaas. Oorweeg ernstig aan watter kant van die druipegrens die kandidaat behoort te kom.

Sim-bool	%	Uit 30	Uit 20	Uit 10	Uit 5	
G	25-33½	7½-10	5-6½	4-5	1-1½	Druippunt. Kennis baie swak. Aanbieding en styl onbevredigend.
	15-25	4½-7½	3-5	2½-4	1	Minder as 'n kwart van wat van 'n kandidaat verwag kan word t.o.v. inhoud en aanbieding. Baie, baie swak.
	0-15	0-4½	0-3	0-2	0-1	Die kandidaat kry 'n bietjie krediet vir wat hy sê wat waar is.

Die volgende aspekte dien as basis vir beoordeling:

1. Inhoud
 - (a) volledigheid;
 - (b) afgerondheid;
2. Feitemateriaal
 - (a) korrektheid;
 - (b) goed gerangskik;
 - (c) op die punt af.
3. Insig en onderskeidingsvermoë.
4. Styl.
5. Taal. ¹⁾

'n Verdere opdrag aan die hoofeksaminator is om 'n gedetailleerde memorandum van punttoekenning vir gebruik by die nasien van skrifte op te stel. Die memorandum behoort die toewysing van punte vir elke vraag en onderdeel van 'n vraag uitvoerig aan te toon. In vraestelle egter waar die opsteltipe antwoorde vereis word, sal dit voldoende wees as sulke antwoorde in hooftrekke gegee word. ²⁾

-
- 1) Transvaalse Onderwysdepartement. Memorandum (algemeen) Leiding t.o.v. punttoekenning by Afrikaans hoër, letterkunde. Eksaminator: J. C. Combrink, Transvaalse Universiteitstoelatingseksamen, p. 1 - 2.
 - 2) Id. Universiteitstoelatingseksamen en Eindeksamen van die Middelbare Skool: voorwaardes i.v.m. die aanstelling van eksaminatore, skedule 1, T.O.A. 15-4-4, p. 1.

3. 2. 1. 2 Vir die Transvaalse Eindeksamen van die Middelbare Skool (T. E. M. S.) word 'n ses- en sewepuntskaal gebruik met twee hoofaspekte wat beoordeel word, naamlik die inhoud en die taal en styl. Die skaal wat hier gebruik word, lyk soos volg: ¹⁾

TAAL EN STYL							
		Skitterend	Treffend	Verdienstelik	Gewoon	Swak	Beroerd
I N H O U D	Ryk	30	27	22	19	16	12
	Volledig	26	24	21	18	15	11
	Feitlik volledig	24	22	20	17	14	10
	Goed	21	20	18	16	13	9
	Redelik	17	16	15	14	12	8
	Skraal	14	13	12	11	9	4
	Arm	10	9	7	6	4	2

Die kwalitatiewe waarde van die twee aspekte (inhoud, taal en styl) word eers afsonderlik bepaal deur gebruik te maak van terme soos ryk, volledig, gewoon, swak ensovoorts. Daarna word die waarde van die antwoord as geheel bepaal deur die punt van die tabel af te lees. Ter verduideliking: indien die inhoud „goed" is en taal en styl „gewoon", is die punt wat toegeken word 16 uit 'n totaal van 30.

Om te help dat die sub-eksaminatore dieselfde standaard vir die antwoorde beter sal kan handhaaf, word vrae sover as moontlik deur dieselfde sub-eksaminatore nagesien. ²⁾ Soos in die geval van die Universiteitstoelatings-eksamen word hier 'n volledige puntememorandum vereis. ³⁾

- 1) T. O. D. Leiding t. o. v. puntetoekenning by Afrikaans hoër letterkunde. Eksaminator: I. L. J. van Vuuren, Transvaalse Eindeksamen van die Middelbare Skool.
- 2) Id. Transvaalse Universiteitstoelatingseksamen en Transvaalse Eindeksamen van die Middelbare Skool : algemene instruksies aan eksaminatore, T. O. A. 15-4-16, p. 4.
- 3) Id. Transvaalse Universiteitstoelatingseksamen en Transvaalse Eindeksamen van die Middelbare Skool: voorwaardes i. v. m. die aanstelling van eksaminatore, skedule 1, T. O. A. 15-4-4, p. 1.

3.2.1.3 Die opstelle vir die Eindeksamen van die Middelbare Skool, hoër graad ¹⁾ word dit ook volgens die metode in 3.2.1.2 bespreek, nagesien, en so ook die opstelle vir Afrikaans laer graad. ²⁾ Die punte van die skaal verskil effens maar die prosedure is dieselfde. In teenstelling met die letterkunde antwoorde word dieselfde opstel deur twee eksaminatore geëvalueer. Elkeen van die twee nasieners bepaal hom slegs by sekere aspekte daarvan: eksaminator A evalueer byvoorbeeld grammatika, idiomatiese foute, spelling en interpunksie terwyl B die inhoud, taal en styl evalueer. Die twee punte word dan bymekaar getel. Ook hier word 'n volledige punt memorandum vereis. ³⁾

3.2.1.4 Dr. E. L. G. Schnell ⁴⁾ het die volgende metode vir die evaluering van Engelse opstelle gebruik:

Stap 1. Die eerste driehonderd woorde word noukeurig deurgelees:

- (a) 'n Kruisie word in die kantlyn gemaak teenoor elke grammatikale of idiomatiese fout. Later word $1\frac{1}{2}$ punt per fout tot 'n maksimum van 24 (36 punte) afgetrek. In die reël word punte vir dieselfde fout nie meer as twee keer afgetrek nie.
- (b) Teenoor elke spelfout word 'n S gemaak en 'n P teenoor interpretasiefoute; 'n $\frac{1}{2}$ punt word afgetrek vir elke S en P tot 'n maksimum van 18 (9 punte) vir S en P gesamentlik.

-
- 1) T. O. D. Instruksies aan sub-eksaminatore t. o. v. punttoekenning by Afrikaans hoër, opstel en brief. Eksaminator: J. J. Nel, T. E. M. S.
 - 2) Id. Instruksies aan sub-eksaminatore t. o. v. punttoekenning by Afrikaans laer, opstel en brief. Eksaminator: W. K. van der Westhuizen, Transvaalse Universiteitstoelatingseksamen.
 - 3) Id. Universiteitstoelatingseksamen en Eindeksamen van die Middelbare Skool: voorwaardes i. v. m. die aanstelling van eksaminatore, skedule 1, T. O. A. 15-4-4, p. 1.
 - 4) Groenewald, A. J. On marking an essay. Onderwysbulletin, vol. XI, nr. 4, Des. 1961, p. 253 - 254; Taute, B. en Van Rensburg, J. A. J. Die navorsing van skoolprobleme, p. 104 - 106.

Nadat die driehonderd woorde geles is, word Tabel I geles om te sien hoeveel punte daar uit 45 oorbly wanneer daar afgetrek word, (a) vir X, en (b) vir S en P gesamentlik. In grensgevalle, veral as daar 'n aansienlike aantal foute teen die einde van die opstel is, moet die aantal woorde baie noukeurig geskat word, of desnoods getel word. As daar minder as 300 woorde is, word punte proporsioneel toegeken. Die volgende formule moet dan gebruik word:

$$36 - 1\frac{1}{2} \frac{(\text{Aantal foute} \times 300)}{\text{Aantal woorde}}$$

TABEL I

Punte om toe te ken ná afgetrek is vir die aangegewe foute onder (a) en (b).

Aantal foute in (a) of (b)	Punte (a) vir X	Punte (b) vir S en P	Aantal foute in (a) of (b)	Punte (a) vir X	Punte (b) vir S en P.
0	36	9	13	$16\frac{1}{2}$	$2\frac{1}{2}$
1	$34\frac{1}{2}$	$8\frac{1}{2}$	14	15	2
2	33	8	15	$13\frac{1}{2}$	$1\frac{1}{2}$
3	$31\frac{1}{2}$	$7\frac{1}{2}$	16	12	1
4	30	7	17	$10\frac{1}{2}$	$\frac{1}{2}$
5	$28\frac{1}{2}$	$6\frac{1}{2}$	18	9	0
6	27	6	19	$7\frac{1}{2}$	-
7	$25\frac{1}{2}$	$5\frac{1}{2}$	20	6	-
8	24	5	21	$4\frac{1}{2}$	-
9	$22\frac{1}{2}$	$4\frac{1}{2}$	22	3	-
10	21	4	23	$1\frac{1}{2}$	-
11	$19\frac{1}{2}$	$3\frac{1}{2}$	24	0	-
12	18	3			

Stap 2. Die hele opstel word vir 'n tweede keer deurgeles, maar die foute van tabel I word geïgnoreer. Die aandag is nou slegs op

die inhoud en styl. Tabel II word nou gebruik om 'n punt vir inhoud en styl gesamentlik af te lees sonder dat spel- en taal-foute in aanmerking geneem word.

TABEL II

Puntetoekenning sonder inagneming van foute X, S en P.

INHOUD								
Die opstel is na INHOUD → na STYL ↓	Oorspronklik	Baie goed	Interessant	Vol	Alledaags	Niksseggend	Swak/Nie ter sake nie	Deurmekaar
Onderskeidend	45	42	38	34	30	26	22	18
Aangenaam Doel-treffend	42	38	34	30	26	22	18	14
S Kleurloos maar helder	38	34	30	26	22	18	14	10
T (Lees) Swaar; of is onryp	34	30	26	22	18	14	10	6
Y Los	30	26	22	18	14	10	6	3
L Byna onverstaanbaar	26	22	18	14	10	6	3	0

Stap 3. Tel nou die punte onder stap 1 en 2 bymekaar.

Die groottotaal is 45 + 45 = 90.

Voorbeeld:

Onder (a) 11 foute (X) dus	19½ punte bly oor
Onder (b) 14 foute (S en P) dus	2 punte bly oor
Onder Inhoud: Alledaags)	22 punte
Onder Styl : Kleurloos)	—
Totaal	43½ uit 90

3. 2. 1. 5 Nienaber stel die volgende voor: ¹⁾ 'n opstel word deur 'n eksaminator noukeurig deurgelees om die volgende drie stappe uit te voer:

1) Groenewald, op. cit., p. 254 - 256.

Stap 1. 'n Indrukpunt word gegee op die volgende basis:

Uitstekend	80-100	Swak	40-49
Baie goed	70-79	Baie Swak	30-39
Goed	60-69	Buitengewoon swak	-30
Gemiddeld	50-59		

Die eerste taak is nou om te bepaal of die opstel bo of onder die 50% merk val. Indien onder 50%, moet bepaal word of die kandidaat slaag of druip.

Stap 2. Vervolgens word die opstel analities geëvalueer:

A Inhoud : 40 punte

Behalwe die feitelike inhoud word aandag gegee aan :
uitdrukking, hantering van stof, gevoel en verbeelding, oorspronklikheid, atmosfeer, ens.

B Styl : 60 punte

(a) Uiteensetting. 25 punte. Dit sluit in:

(i) Beplanning - inleidingsparagraaf,
liggaam en slotparagraaf: 15 punte

(ii) Paragrafering : 10 punte

(b) Taalgebruik. 30 punte

Woordgebruik en idiomatiese uitdrukkings, woordeskat, woordkeuse, styl ens. 20 punte

Vir sinskonstruksie, spelling en interpunksie word afgetrek tot 'n maksimum van 10 punte

(c) Netheid en skrif 5 punte

Stap 3. 'n Vergelyking van die punte vir stappe 1 en 2 toon dikwels interessante aspekte en lei tot verskillende gevolgtrekkings. Die twee punte word vergelyk en bespreek. Op die wyse kan 'n punt baie beter gemotiveer word.

3. 2. 1. 6 Alhoewel dit nie met skriftelike bewyse gestaaf kan word nie, het die ervaring geleer dat die algemene praktyk met die evaluering van die opstel-tipe antwoorde in Transvaal die globale metode is. Dit beteken dat die stuk deurgelees word en op grond van ervaring wat in die verlede opgedoen is, word 'n punt toegeken. In werklikheid kom dit neer op 'n vergelyking van 'n opstel met ander wat reeds nagesien is. Die onderwyser „onthou" as't ware die kwaliteit van die vorige opstelle en vergelyk die ander dan daarmee. ¹⁾

3. 2. 2 Metodes in die buiteland in swang

3. 2. 2. 1 Jordan ²⁾ beskryf 'n metode wat deur Sims gebruik word en noem dit die „uitsoek- of skattingsmetode." Dit behels die volgende stappe:

1. Die antwoorde word vinnig deurgelees en in vyf groepe gesorteer: Baie goed, Goed, Gemiddeld, Swak, Baie Swak.
Die aantal kandidate in elke groep word naastenby gekontroleer deur die persentasie in elke groep vooraf vas te stel:

die hoogste en laagste groep moet elk 10%,
die tweede hoogste en tweede laagste elk 20%,
en die gemiddelde groep 40% van die kandidate bevat.
Geen werklike gemiddeldes of punte word dus gebruik nie.
2. Die individuele antwoorde word nie gegradeer nie, maar elke antwoord word in sy groep geplaas volgens sy verdienstelikheid.
3. Die antwoorde word herlees en na 'n ander groep verskuif indien nodig.
4. Hierna word 'n simbool aan elke groep toegeken. Die hoogste kry A, die volgende B ensovoorts.

1) Eie ervaring as onderwyser en inspekteur van onderwys en talle gesprekke met onderwysers.

2) Jordan, A. M. Measurement in education, p. 61 - 62.

3.2.2.2 'n Ander metode wat Jordan beskryf, is die „point-score“-metode. Verskillende evalueerders besin oor 'n model-antwoord op 'n vraag. Vervolgens besluit hulle saam oor die puntetoekenning vir elke afdeling en stel 'n punte-memorandum op. Die antwoorde word hierna deur verskillende persone geëvalueer aan die hand van die memorandum. Minstens drie evalueerders per antwoord is nodig, maar om 'n betroubare gemiddelde punt te bereken, is vyf of ses verkieslik.¹⁾

3.2.2.3 Lado evalueer die inhoud en styl afsonderlik. Hy probeer vasstel wat alles onder die verskillende aspekte moet ressorteer:

1. Inhoud : hier word drie aspekte beoordeel:

- (a) die informasie wat gegee word;
- (b) die volgorde waarin die feite gegee word;
- (c) die verklaring van die feite sodat die leser dit kan verstaan.

T. o. v. (a) moet die nasiener 'n lys maak van die feite wat gegee moet word, of hy kan die opdrag aan 'n verteenwoordigende groep leerlinge gee en dan 'n opsomming maak van die feite wat die leerlinge gegee het. T. o. v. (b) kan die volgende beginsels as basis dien:

logika, chronologie, 'n spesiale volgorde as gevolg van omstandighede, arbitrêre konvensionele rangskikking.

T. o. v. (c) is 'n geykte leidraad nie moontlik nie. Die leser moet self vasstel hoe duidelik dit gestel word.

2. Styl :

- (a) Paslikheid van woordkeuse;
- (b) gebruik van die omgangstaal.²⁾

1) Jordan, op. cit., p. 62.

2) Lado, R. Language testing, p. 256 - 260.

3. 2. 2. 4 Mittins verwys na 'n eksperiment deur Boyd uitgevoer. Hy het drie opstelle laat evalueer en het daarvoor 'n sewepuntskaal met die volgende as basis gebruik:

Uitstekend - Bevredigend - Onbevredigend.

Hiervan het hy afgelei dat die grootste groep evalueerders die klem laat val op die hantering van die taal. Die res is hoofsaaklik ingestel op „persoonlike kommunikasie“, dit wil sê die mate waarin die werk aanklank vind by die evalueerder. ¹⁾

Van belang is sy stelling dat 'n opstel meer is as die som van sy onderdele. Daarom meen hy dat nasieners 'n „tydelike blindheid“ moet ontwikkel vir sake soos lengte, frekwensie van foute, woordgebruik ensovoorts, en dat hulle moet konsentreer om te „voel“ of die opstel daarin slaag om die informasie, idee of gevoel effektief oor te dra. Hierdie „aanvoeling“ van die nasieners sal grootliks die punt bepaal. ²⁾

3. 2. 2. 5 Mittins self gebruik 'n sewepuntskaal om opstelle te evalueer :

"Ex. (Excellent) - a highly exceptional essay.

V. S. (Very satisfactory) - decidedly above average.

S+

S (Satisfactory)

S-

M. S. (Moderately satisfactory) - a bare pass, only
justifying requirements.

U (Unsatisfactory)"

3. 2. 2. 6 Om 'n klasopstel te evalueer, laat Hobbs die leerling sy eie opstel voorlees sodat die inhoud beoordeel kan word sonder beïnvloeding deur spel-

-
- 1) Mittins, W. H. Marking composition - a report. The use of English, vol. XII, no. 2, winter 1960, p. 88.
 - 2) Ibid., p. 89.
 - 3) Mittins, W. H. Marking composition. The use of English, vol. XI, no. 4, summer 1960, p. 256.

en taalfoute. Daarna lees die onderwyser dit self deur en beoordeel die taal. Sy onderskei twee soorte foute, naamlik:

- (a) agtelosige foute : spelfoute in alledaagse woorde, interpunksie en alledaagse foute;
- (b) foute te wyte aan onkunde en onvolwassenheid: spelfoute in moeilike woorde, verkeerde woordgebruik, eksperimentele styl ensovoorts.

Sy gebruik twee kleure om die twee tipes foute aan te dui. ¹⁾

3.2.2.7 Punteskale word dikwels gebruik, maar die wyse waarop die skale saamgestel is, verskil grootliks. Die volgende dien as voorbeelde:

1. Britton gebruik 'n vyfpuntskaal. Vier verskillende eksaminatore evalueer elk 'n bepaalde aspek van 'n opstel. Die vier punte wat op die wyse toegeken is, word dan saamgestel om die finale punt te kry.

Aspekte wat geëvalueer word is:

- (a) indruk;
- (b) in watter mate kan die leser „voel” wat aangebied word;
- (c) oorspronklikheid van gedagtes; en
- (d) aanvoeling vir woorde. ²⁾

2. Groenewald ³⁾ noem die volgende skale:

- (i) Die skaal van Hartog en Rhodes wat die volgende insluit:

- 1) Hobbs, Beryl M. Marking compositions. The use of English, vol. VII, no. 4, summer 1956, p. 261 - 262.
- 2) Britton, J. Experimental marking of English composition written by fifteen-year-olds. Educational review, vol. 16, no. 1, Nov. 1963, p. 17 - 23.
- 3) Groenewald, op. cit., p. 249 - 250.

Hoeveelheid, kwaliteit en hantering	
van gedagtes	50 punte
Woordeskat	15 punte
Grammatika en interpunksie	15 punte
Sinsbou	10 punte
Spelling	5 punte
Handskrif	<u>5 punte</u>
	100 punte

(ii) Die eenvoudige, dog omvattende skaal van Burt:

- (a) Die meer meganiese aspekte - skryf, spel, grammatika, sintaks.
- (b) Die duideliker literêre aspekte - korrektheid van gegewens, woordeskat, ens.
- (c) Die logiese aspekte - algemene rangskikking van gedagtes soos waar te neem uit die volgorde van sinne, paragrawe, kortliks, die intellektuele struktuur in sy geheel.

Puntetoekenning word aan die evalueerder oorgelaat.

(iii) Die skaal van Davis en Jones wat uit drie afdelings bestaan:

(a) Gedagtes of idees.

Handel die opstel oor die onderwerp?	5 punte
Hoeveelheid en kwaliteit van gedagtes	9 punte
Konsekwentheid en logiese volgorde van gedagtes	5 punte

(b) Bou.

Gehalte van inleiding en slot	3 punte
Afwisseling in sinsbou en interpunksie	5 punte
Omvang, kwaliteit en bruikbaarheid van woordeskat	6 punte

Paragrafering	2 punte
(c) <u>Meganiese akkuraatheid.</u>	
Lengte)	
Spelling)	
Grammatika)	10 punte
Uitlaat en verkeerde gebruik van)	
hoofletters, swak skrif en slor-)	
dige werk)	
Onder (c) word van die 10 punte af- getrek vir foute en weglatings	—
	45 punte

3. 2. 2. 8 Bowles maak melding van 'n metode waarin twee eksaminatore gebruik word. Eksaminator A lees honderd opstelle deur en ken punte toe op 'n globale basis. Hy kies dan vyf opstelle waarvoor die volgende punte toegeken is: 1, 3, 5, 6, 9, en dié opstelle vorm dan 'n skaal waarvolgens die ander beoordeel word. Daar moet gereeld na hulle verwys word, verkieslik elke keer nadat die nasienprogram onderbreek is.

Hierna word die opstelle deur eksaminator B geëvalueer. Hy het insae in die vyf opstelle wat as skaal dien. 'n Betreklik hoë korrelasie tussen die punte van die twee eksaminatore word gevind en die standaard word goed gehandhaaf. ¹⁾

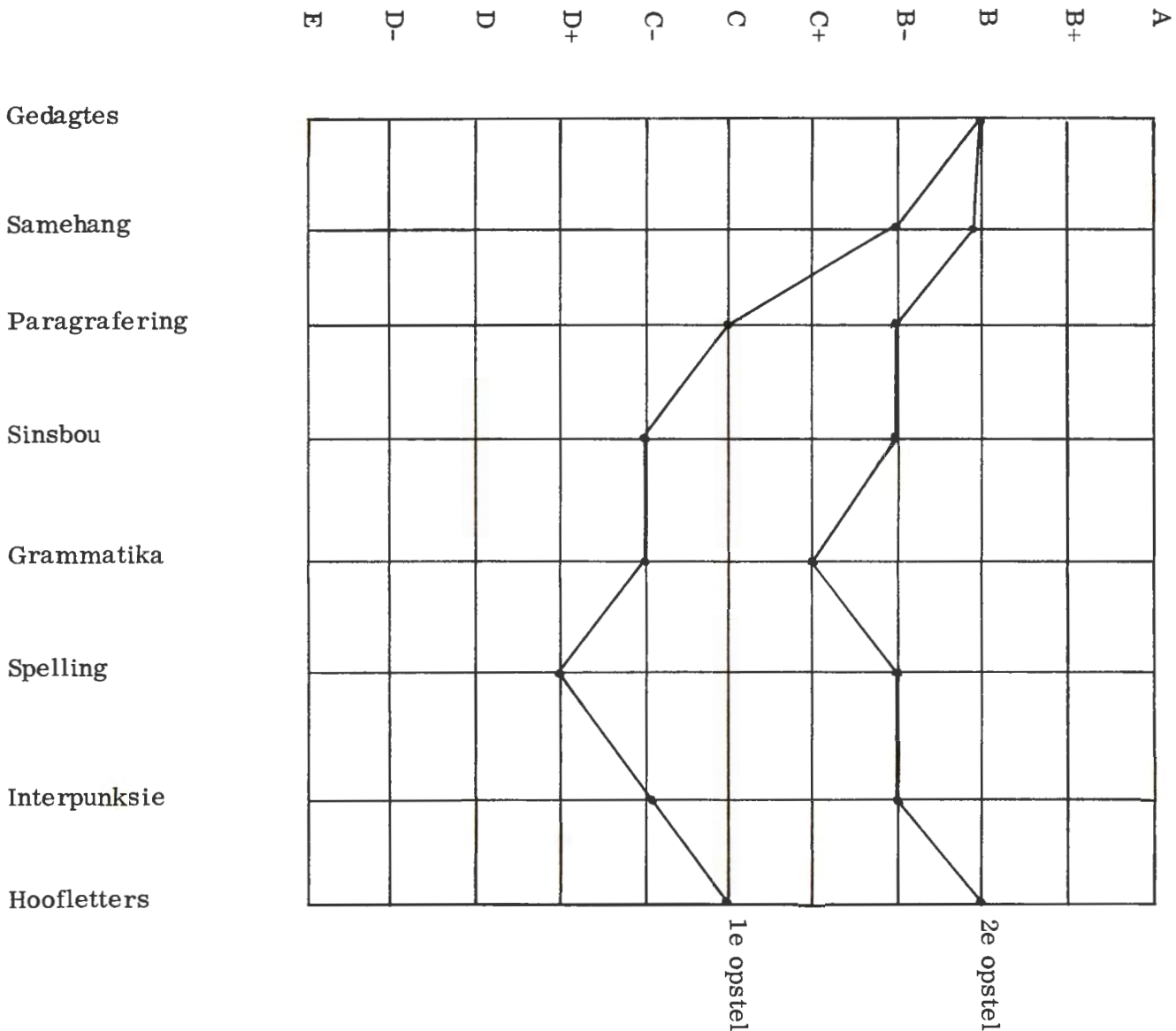
3. 2. 2. 9 Bowles maak persoonlik gebruik van 'n grafiek waarop simbole vir bepaalde onderafdelings van die opstel toegeken word. Dieselfde grafiek word gebruik vir verskillende opstelle van dieselfde leerling sodat die resultate van die verskillende opstelle maklik vergelyk kan word. ²⁾

Sy sonder dus die volgende aspekte van 'n opstel uit vir evaluering: gedagtes, samehang, paragrafering, sinsbou, grammatika, spelling, interpunksie en gebruik van hoofletters.

1) Bowles, Florence C. Better results from theme correcting. The clearing house, vol. 30, no. 3, Nov. 1955, p. 178.

2) Ibid., p. 179.

Die grafiek sien soos volg daar uit:



3. 2. 2. 10 Black beskryf vervolgens 'n metode wat deur Wiseman gebruik is om leerlinge wat intellektueel in staat sal wees om verder te studeer, uit te soek. Na 'n voorlopige ronde waarin die intelligentste en swakste leerlinge uitgesoek word, word aan die res 'n opstel gegee wat deur vier eksaminatore, wat nie met mekaar in verbinding tree nie, geëvalueer word. Die punte deur die vier eksaminatore toegeken, word bymekaar getel. Hy voer aan dat dit goedkoper en betroubaarder is as vier eksaminatore 'n opstel vinnig deurlees en elkeen 'n globale beoordeling maak as wanneer een eksaminator die vermoeiende analitiese metode moet gebruik. Black verwys ook na 'n ander eksperiment waarin vyf-en-twintig eksaminatore soos hierbo gebruik is. Hulle is geleidelik verminder na vyf en later na drie. Die eksperiment het getoon dat die groter getal eksaminatore nie 'n betroubaarder punt gegee het as die drie nie, dog dat die betroubaarheid daal as minder as drie gebruik word. Drie eksaminatore kan dus beskou word as die optimale getal waar hierdie metode van nasien gebruik word. ¹⁾

3. 2. 2. 11 Young maak gebruik van die globale metode, maar kombineer dit met die prestasies van die leerlinge deur die jaar. Hy bepaal die punt volgens Wiseman se metode ²⁾ maar laat die klem op die volgende aspekte val:

1. Hantering van taal: woordeskat, afwisseling in sinsbou en helderheid;
2. Rykdom van idees, oorspronklikheid en verbeeldingskrag;
3. Spelling, interpunksie en grammatika;
4. Leesbaarheid en algemene voorkoms.

Punt 1) word veral deur hom beklemtoon. ³⁾

-
- 1) Black, E. L. The marking of G. E. C. scripts. British journal of educational studies, vol. XI, no. 1, Nov. 1962, p. 62.
- 2) Kyk paragraaf 3. 2. 2. 10.
- 3) Young, D. Examining essays for eleven plus classification. British journal of educational psychology, vol. 32, no. 3, Nov. 1962, p. 267.

3. 2. 2. 12 Wandt en Brown stel die volgende skattingskaal voor waarin die aspekte wat van belang beskou word volgens 'n vyf- of 'n driepuntskaal beoordeel word. Indien die aspekte wat beoordeel word nie dieselfde waarde het nie kan die vyfpuntskaal vir sekere aspekte verander word na 'n driepuntskaal soos in II hieronder. ¹⁾

ASPEKTE	SKAAL					SKAAL				
	I					II				
	Swak	Gem.	Goed			Swak	Gem.	Goed		
1. Goed georganiseer	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
2. Gebaseer op navorsing	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
3. Dek die onderwerp	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
4. Hou by onderwerp	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
5. Spelling	1	2	3	4	5	1	2	3		
6. Grammatika	1	2	3	4	5	1	2	3		
7. Netheid van skrif	1	2	3	4	5	1	2	3		

Indien 'n nasiener dit verkies, kan hy, volgens Wandt en Brown, 'n voorlopige kontrolelys voltooi wat moontlik mag help met die evaluering. Dié kontrolelys lyk soos volg:

	JA	NEE
1. Goed georganiseer	_____	_____
2. Gebaseer op navorsing	_____	_____
3. Dek die onderwerp	_____	_____
4. Hou by die onderwerp	_____	_____
5. Foutlose spelling	_____	_____
6. Foutlose grammatika	_____	_____
7. Netheid van skrif	_____	_____

Nadat hy op die kontrolelys sy bevindinge aangedui het, kan hy elke individuele aspek evalueer volgens skaal I of II. Die punte op die skale kan verander word na goeiddunke.

1) Wandt, E. & Brown, G. W. Essentials of educational evaluation, p. 46 - 47.

3. 2. 2. 13 Caudle gebruik 'n driepuntskaal waarvolgens kandidate op globale wyse in drie groepe verdeel word. Hy gebruik die volgende simbole:

- „S - satisfactory progress;
- N - needs to improve;
- U - unsatisfactory. " ¹⁾

3. 2. 2. 14 In Swede word 'n sewepuntskaal gebruik. Die hoogste en laagste prestasies word respektiewelik aangedui met die woorde „Uitstekend" en „Onbevredigend. " Aanvanklik was die terme van die skaal deur elke individuele eksaminator volgens sy eie oordeel geïnterpreteer, maar met die loop van jare het daar 'n tradisie ontwikkel waarvolgens 'n vaste punt min of meer aan elke term toegeken is. Die skale is toe op landswye grondslag beplan en verwerk na persentasies sodat elke term tans geassosieer word met 'n spesifieke persentasie. Dié skale word vir al die belangrikste vakke gebruik. ²⁾

3. 2. 2. 15 Delgalvis beweer dat wanneer werkstukke in 'n te groot aantal kategorieë ingedeel kan word dit onbetroubaarheid in die hand werk. Hy stel 'n sespuntskaal voor wat soos volg daar uitsien:

- 5 - Skitterend
- 4 - Goed
- 3 - Bevredigend
- 2 - Slaag
- 1 - Druip
- 0 - Druip heeltemal

Volgens hom gee die metode 'n hoë positiewe korrelasie tussen die verskillende nasieners. ³⁾

-
- 1) Caudle, J. B. Educators look at grading. The Texas outlook, vol. 45, no. 7, July 1961, p. 14.
 - 2) Henrysson, S. The Swedish system for equalizing marks. Educational research, vol. 6, no. 2, Feb. 1964, p. 156 - 160.
 - 3) Delgalvis, N. Suggesting a different grading system. Pennsylvania school journal, vol. 113, no. 5, Jan. 1965, p. 220.

3. 2. 2. 16 Dolores wys ook daarop dat persentasies en punte al minder gebruik word omdat hulle onbetroubaar is. Volgens haar is die vyfpuntskaal die populêrste, dog ook die driepuntskaal word dikwels gebruik. Die volgende dien as voorbeeld:

S	-	Swak
B	-	Bevredigend
H	-	Hoogste ¹⁾

3. 2. 3 Samevatting van metodes waarmee die opsteltipe antwoord nagesien word

Nadere ontleding van die bestaande nasienprosedures toon dat die volgende onderskei kan word:

die globale metode;
analitiese metode;
punteskale.

3. 2. 3. 1 Die globale metode

Volgens hierdie metode word 'n enkele indrukpunt vir 'n antwoord toegeken. Verskillende variasies van die globale metode kom voor: sommige nasieners ken 'n werklike syfer toe, ²⁾ ander gebruik weer 'n simbool om die gehalte van die werk aan te dui. ³⁾ In sommige gevalle word een nasiener gebruik, ⁴⁾ in ander gevalle twee ⁵⁾ of selfs soveel as vier. ⁶⁾

Waar meer as een nasiener gebruik word, is die doel om 'n verskeidenheid „opinies” oor dieselfde werkstuk te kry. Die verskillende oordeelspunte word dan òf bymekaar getel òf die gemiddelde daarvan word bereken.

-
- 1) Dolores, Mary. Improving marking and reporting. Catholic school journal, vol. 57, no. 2, Feb. 1957, p. 44 - 45.
 - 2) Transvaalse Onderwysdepartement. Algemene memorandum aan sub-eksaminatore, p. 1; Bowles, op. cit., p. 178; Black, op. cit., p. 62; Young, op. cit., p. 267.
 - 3) Jordan, op. cit., p. 61 - 62; Caudle, op. cit., p. 14.
 - 4) Jordan, *ibid*; Caudle, *ibid*.
 - 5) Transvaalse Onderwysdepartement, *ibid*; Bowles, *ibid*.
 - 6) Young, *ibid*.

3. 2. 3. 2 Die analitiese metode

Hiervolgens word die werkstuk in onderafdelings verdeel waarvoor afsonderlik punte toegeken word. Soms word simbole gebruik, maar meestal word 'n syfer toegeken om die prestasie in elke onderafdeling aan te dui. Die finale punt is dan die som van die syfers. Die hoeveelheid onderafdelings wat vir beoordeling geskep word, varieer baie: Hobbs ¹⁾ gebruik twee, Lado ²⁾ drie, Penfold ³⁾ vier en Bowles ⁴⁾ agt en meer.

3. 2. 3. 3 Punteskale

'n Kompromis tussen die globale en analitiese metodes het gelei tot die ontwikkeling van verskillende punteskale. Ook hierdie metode het 'n aantal variasies: In sommige gevalle berus dit bloot op die globale metode met 'n beperkte aantal kategorieë wat deur gebruikmaking van sekere terme en begrippe bepaalde kwaliteitsgrade uitdruk. In ander gevalle berus dit op dié analitiese metode waar verskillende aspekte van die werkstuk elk op 'n punt op die skaal geplaas word. So ressorteer die skale van Mittins, ⁵⁾ Delgalvis ⁶⁾ en Dolores ⁷⁾ onder die globale metode terwyl die van Britton ⁸⁾, Hartog en Rhodes ⁹⁾ Davis en Jones ¹⁰⁾, Wandt en Brown ¹¹⁾, en die Transvaalse Eindeksamen van die Middelbare skool ¹²⁾ onder die analitiese metode ressorteer.

-
- 1) Hobbs, op. cit., p. 261.
 - 2) Lado, op. cit., p. 256 - 260.
 - 3) Penfold, op. cit., p. 135.
 - 4) Bowles, op. cit., p. 178 - 179.
 - 5) Mittins, W.H. Marking composition- a report. The use of English, vol. XII, no. 2., winter 1960, p. 88.
 - 6) Delgalvis, op. cit., p. 220.
 - 7) Dolores, op. cit., p. 44 - 45.
 - 8) Britton, op. cit., p. 17 - 23.
 - 9) Groenewald, op. cit., p. 249.
 - 10) Ibid.
 - 11) Wandt en Brown, op. cit., p. 46 - 47.
 - 12) Transvaalse Onderwysdepartement. Leiding t. o. v. punte-toekenning by Afrikaans hoër, letterkunde, T. E. M. S., Eksaminator: I. L. J. van Vuuren.

Daar bestaan ook twee vorms van die skaal. Die eerste is 'n tabel met horisontale en vertikale kolomme waarvolgens twee hoofonderwerpe beoordeel word.¹⁾ Die ander is slegs 'n lys van vyf, ses of sewe terme, begrippe of selfs syfers wat 'n bepaalde kwaliteit werk verteenwoordig.²⁾ Alhoewel die oorgrote meerderheid eksponente van dié metode van syfers gebruik maak, is daar enkeles wat slegs simbole gebruik om die prestasie aan te dui.³⁾ Soos reeds genoem, bestaan die skale uit 'n beperkte aantal vaste punte. Daar is driepuntskale,⁴⁾ vyfpuntskale,⁵⁾ 'n sespuntskaal van Hartog en Rhodes⁶⁾ en 'n hele aantal sewepuntskale.⁷⁾

3.2.4 Leemtes en voortreflikhede van die metodes waarmee die opstel-tipe vraag geëvalueer word

3.2.4.1 Die globale metode

Soos reeds genoem, berus die puntetoekenning hier op die indruk wat die werkstuk in sy geheel op die nasiener maak. Hierdie indruk word gebaseer op die gehalte van die inhoud, die feitemateriaal, die insig wat die leerling openbaar, taalgebruik, styl ensovoorts.

Die nasiener het dus die moeilike taak om 'n hele aantal aspekte van uiteenlopende aard gelyktydig te beoordeel. Om dit te kan vermag, stel bykans bomenslike eise aan die nasiener,⁸⁾ veral omdat daar soveel faktore is

-
- 1) Transvaalse Onderwysdepartement, loc. cit.; Id. Instruksies aan sub-eksaminatore t. o. v. puntetoekenning by Afrikaans, laer, opstel en brief, eksaminator: W.K. van der Westhuyzen; Groenewald, op. cit., p. 254.
 - 2) Groenewald, loc. cit.; Mittins, loc. cit.; Black, loc. cit.
 - 3) Mittins, loc. cit.; Dolores, loc. cit.
 - 4) Mittins, loc. cit.
 - 5) Mittins, loc. cit.; Britton, loc. cit.; Delgalvis, loc. cit.
 - 6) Groenewald, loc. cit.
 - 7) Mittins, loc. cit.; Wandt & Brown, op. cit., p. 47; Henrysson, loc. cit.
 - 8) Jarrett, C.D. Marking and reporting practices in the American secondary school. Peabody journal of education, vol. 41, no. 1, July 1963, p. 43.

wat invloed het op die punttoekenning; faktore soos vermoeidheid, ¹⁾ die invloed van netheid of slordigheid van kandidate, ²⁾ persoonlike gesindhede en voorliefdes van eksaminatore en nasieners, ³⁾ en die verskynsel om nie vir 'n werkstuk dieselfde punt toe te ken as dit direk na 'n goeie of na 'n swak werkstuk gelees word nie – die neiging sal wees om 'n gemiddelde opstel laer te evalueer as dit direk na 'n goeie gelees word en hoër as dit na 'n swakke gelees word. ⁴⁾ Die globale metode van evaluering leen hom daartoe om die punttoekenning deur eksterne faktore te laat beïnvloed.

Die meeste eksponente van die metode maak gebruik van woorde of sinsnedes om bepaalde grade van kwaliteit te beskryf, byvoorbeeld:

„Excellent“, „volledig en afgerond“, „rykdom van idees“, „insig en onderskeidingsvermoë“ ensovoorts. Die leemte is dat die terme of begrippe vir die onderskeie evalueerders verskillende kwaliteitsgrade kan aandui, of soos hoër op genoem, selfs vir dieselfde evalueerder op verskillende tye en onder verskillende omstandighede. Alhoewel heelwat van die stelsels voorsiening maak vir 'n hoofeksaminator wat moet kontroleer en modereer, is hy aan dieselfde interpretasie-probleme blootgestel as die ander eksaminatore.

Die normale verspreidingskurwe word soms vir kontrole doeleindes saam met die globale metodes gebruik. Die beswaar teen sodanige kontrole is dat dit nie van toepassing is op kleiner groepe wat moontlik bo of onder die gemiddeld kan wees nie. Toetsing aan die normale verspreidingskurwe kan dus slegs by groot en ongeselekteerde groepe plaasvind.

'n Ander metode om 'n eenvormige standaard by globale beoordeling te bevorder, is die opstel van 'n memorandum of voorbeeldantwoord.

-
- 1) Bean, R. L. Construction of educational and personnel tests, p. 112 - 114.
 - 2) Ibid.; Wall, W. D. Examinations and their bearing on education. International review on education, vol. 4, no. 3., 1958, p. 260; Hoffmann, B. The tyranny of testing, p. 29; McCormack P. D. The evaluation of student achievement. Canadian education and research digest, vol. 5, no. 1, March 1965, p. 79.
 - 3) Jones, P. M. The fallacies of the examination system. Universities quarterly, vol. 19, no. 3, June 1965, p. 250.
 - 4) McCormack, loc. cit.

Ook dit is beperk in sy resultate, want daar kan nie so gereeld daarna verwys word dat dit elke keer as voorbeeld kan dien nie, en as die nasienperiodes lank is, sal die neiging wees om van die memorandum af te dwaal en eerder die vorige werk wat geëvalueer is as maatstaf te neem. Sulke model-antwoorde maak ook dikwels juis nie voorsiening vir die verskeidenheid van oorspronklike benaderingswyses van die meer superieure leerlinge nie.

'n Laaste leemte waarna verwys word, is dat waar simbole tydens globale beoordeling toegeken word, so 'n simbool dikwels 1 desiel of 10 punte verteenwoordig. Dit is 'n groot verskil in kwaliteit vir 'n enkele simbool.

Aan die positiewe kant moet genoem word dat die metode ekonomies is wat nasientyd betref en dat dit ook minder vermoeiend is. Dit is dus moontlik om meer as een evalueerder vir dieselfde antwoord te gebruik en dan nog 'n goeie nasientempo te handhaaf.

Die beswaar teen die gebruik van die verspreidingskurwe verval grootliks wanneer met 'n groot aantal kandidate gewerk word. In 'n eksterne eksamen vir 'n hele provinsie wat duisende kandidate betrek, verval hierdie beswaar dus.

'n Baie belangrike beginsel wat met die metode gehandhaaf word, is dat 'n opstel of opstel tipe antwoord meer is as die som van sy onderdele.¹⁾

Ten slotte is dit belangrik om op te merk dat daar, ten spyte van die baie besware en moontlikheid van onnoukeurigheid en onbetroubaarheid, tog bevredigende resultate verkry kan word, veral waar twee of drie nasieners vir een werkstuk gebruik word.²⁾ Dit is moontlik dat individuele kandidate moontlik benadeel of bevoordeel kan word, maar in sy geheel gesien, is die metode van nasien tog aanvaarbaar, veral as die probleme in gedagte gehou word met die opstel van die vraestel en memoranda en as die antwoorde noukeurig nagesien word.³⁾

-
- 1) Mittins, W.H. Marking composition- a report. The use of English, vol. XII, no. 2, winter 1960, p. 88.
 - 2) Jordan, op. cit., p. 62; Bowles, op. cit., p. 178; Black, loc. cit.
 - 3) Transvaalse Onderwysdepartement. An evaluation of the various techniques employed for the testing of pupils. Onderwysbulletin, vol. 111, no. 1, Maart 1958, p. 46.

3. 2. 4. 2 Die analitiese metode

'n Belangrike beswaar teen die globale metode geld hier ook: 'n evalueerder sal 'n hele aantal aspekte gelyktydig moet beoordeel. In hierdie geval is dit egter nog moeiliker omdat die verskillende aspekte afsonderlik geëvalueer word, soos byvoorbeeld volgens die skale deur Groenewald beskryf.¹⁾ Dit sal meebring dat die opstelle meer as een keer oorgelees moet word.

Hieruit volg 'n tweede leemte, naamlik dat die metode tydrowend en vermoeiend is. Vir een evalueerder om elke werkstuk meer as een keer deur te lees, is vermoeiend en indien meer as een gebruik word, verleng dit die nasientyd.

'n Verdere probleem is die interpretasie van die terme wat die kwaliteit van die werk aandui. Soos in die geval van die globale metode verteenwoordig hulle ook geen geykte norme nie. Hoe sou die kwaliteit van die volgende terme byvoorbeeld vasgestel kan word: hoeveelheid, kwaliteit en hantering van gedagtes? woordeskat? sinsbou? paragrafering?

Nog 'n leemte by die metode is dat die geheelbeeld versteur word omdat die opstel opgebreek word in sy onderdele. 'n Opstel is egter altyd meer as die som van sy onderdele.²⁾

Die analitiese metode het die voordeel dat die punt wat toegeken word beter gemotiveer kan word en dat nasieners 'n meer verantwoordelike basis het om tot 'n vergelyk te kan kom.

Die nasien is ook minder gekompliseerd omdat sekere aspekte uitgelig word en op sodanige aspekte gekonsentreer word. Ter staving word verwys na die evalueringsmetodes soos beskryf deur Nienaber³⁾ en die skale van Hartog en Rhodes⁴⁾ en Davis en Jones.⁵⁾

- 1) Kyk paragraaf 3. 2. 2. 7
- 2) Mittins, loc. cit.
- 3) Groenewald, op. cit., p. 254 - 256.
- 4) Ibid., p. 250.
- 5) Ibid., p. 249.

Ten slotte word Groenewald ¹⁾ aangehaal wat daarop wys dat verskillende navorsers gevind het dat beide die globale en analitiese metodes onbetroubaar is. Penfold onderskryf hierdie bewering. ²⁾ Ondersoeke deur Hartog en Rhodes en B. M. D. Cast toon egter dat die analitiese metode 'n beter punteverspreiding gee en 'n kleiner variasie van punte by verskillende nasieners het. ³⁾

3. 2. 4. 3 Punteskale

Omdat punteskale 'n kompromis is tussen die globale en analitiese metodes kan verwag word dat die leemtes wat by die twee metodes gevind word ook by die punteskale sal voorkom. ⁴⁾

Tot voordeel van die metode kan genoem word dat, soos die geval is met die globale metode, minder tyd in beslag geneem sal word om 'n antwoord te evalueer as wat die geval met die analitiese metode sal wees. Groenewald haal verdere bevindings van ondersoekers aan wat dui op groter konstantheid by puntetoekenning vir opstelle as die punteskale gebruik word, veral as opgeleide nasieners die evaluering doen. ⁵⁾

Nog 'n voordeel wat vermelding verdien, is die feit dat die punteskale meestal die afsonderlike aspekte wat geëvalueer moet word, beperk. ⁶⁾ Hier word dus 'n belangrike beginsel gehandhaaf, naamlik dat 'n mens se onderskeidingsvermoë beperk is en normaalweg nie tien kategorieë te bowe gaan nie. ⁷⁾

Te oordeel na die voorafgaande besprekings lyk dit of punteskale 'n geringe voordeel bo die ander twee metodes het.

-
- 1) Groenewald, op. cit., p. 249 - 250.
 - 2) Penfold, op. cit., p. 132 - 135.
 - 3) Black, loc. cit.
 - 4) Kyk paragrawe 3. 2. 4. 1 en 3. 2. 4. 2.
 - 5) Groenewald, op. cit., p. 251 - 252.
 - 6) Kyk paragrawe 3. 2. 2. 3; 3. 2. 2. 4; 3. 2. 2. 5; 3. 2. 2. 7; 3. 2. 2. 13; 3. 2. 2. 15 en 3. 2. 2. 16.
 - 7) Jarrett, loc. cit.

3. 2. 5

Gevolgtrekking

1. Uit die voorgaande bespreking blyk dit dat, as gevolg van 'n groot verskeidenheid faktore, nie een van die metodes wat bespreek is betroubare resultate sal lewer nie. Dit lyk ook of weinig gedoen kan word om die toetsing betroubaarder te maak.
2. Die globale metode en punteskale het die voordeel dat die antwoorde vinniger nagesien kan word sodat meer as een eksaminator dieselfde antwoord kan nasien sonder dat te veel tyd verspil word. ¹⁾
3. Die analitiese metode skep groter geleentheid vir die motivering van die punte en gee ook 'n beter punteverspreiding. ²⁾ Die punteskale gee 'n hoër graad van konstantheid. ³⁾
4. Die analitiese metode het die groot leemte dat die antwoord opgebreek en die geheelbeeld sodoende versteur word. ⁴⁾
5. 'n Modelantwoord of memorandum is by al drie metodes noodsaaklik. ⁵⁾
6. Wanneer meer as een nasiener gebruik word om dieselfde antwoord na te sien, lewer dit ook 'n betroubaarder punt. ⁶⁾

3. 3

Evaluering deur middel van korter vrae.

3. 3. 1

Metodes in Suid-Afrika toegepas

Saam met die opgang van die struktuuranalise as metode van

-
- 1) Kyk paragraaf 3. 2. 4. 1.
 - 2) Kyk paragraaf 3. 2. 4. 2.
 - 3) Kyk paragraaf 3. 2. 4. 3.
 - 4) Kyk paragraaf 3. 2. 4. 4.
 - 5) Kyk paragrawe 3. 2. 1. 1, 3. 2. 1. 2, 3. 2. 2. 2, 3. 2. 2. 3.
 - 6) Kyk paragrawe 3. 2. 1. 3, 3. 2. 2. 2, 3. 2. 2. 7, 3. 2. 2. 8, 3. 2. 2. 10.

ondersoek van literêre werke, is die opsteltipe vraag toenemend as meetinstrument bevraagteken en het die kontekstuele vraag as logiese uitvloeisel van die strukturele benaderingswyse van die literêre kunswerk op die voorgrond getree. ¹⁾ As sodanig is dit 'n letterkundige begripstoets en is dit 'n ideale metode om literêre insig en begrip te toets. ²⁾

Daar bestaan twee metodes waarop die tipe vrae beantwoord kan word:

1. Die kandidaat moet die vraag met enkele woorde of kort sinne beantwoord. ³⁾ Dit beteken dat die kandidaat sy hele repertoire van kennis moet raadpleeg om die korrekte antwoord te kry, waarna hy dit self moet formuleer en neerskryf. Omdat verskillende kandidate antwoorde verskillend sal formuleer, is die beoordeling van die antwoorde onderhewig aan die interpretasie van die eksaminator en dus minder objektief.
2. In sy mees objektiewe vorm word die kontekstuele vraag as 'n veelvoudige keusevraag gestel. By die vraag word verskillende (gewoonlik vyf) antwoorde verstrekk waaruit die kandidaat die korrekte of die mees korrekte moet aandui, of waarvan hy ware of valse bewerings moet aandui. Die antwoorde kan op dieselfde vel as die vrae verstrekk word, of dit kan op 'n spesiale antwoordvel beantwoord word. ⁴⁾

-
- 1) Van der Walt, P. D. Insig en begrip as hoofdoel van die letterkunde-onderrig. Klasgids, jaargang 3, no. 3, Febr. 1968, p. 12.
 - 2) Rudolph, C. F. Die kontekstuele vraag in die letterkunde. Lesing gehou by die oriënteringskursus vir Afrikaans moedertaal, hoër graad, aan die Goudstadse Onderwyskollege, Jan. 1968, p. 1.
 - 3) Transvaalse Onderwysdepartement. Vraestel vir die Eindexamen van die Middelbare Skool, Afrikaans hoër graad, letterkunde, vrae 3, 4, 6 en 7, p. 2 - 9.
 - 4) Rudolph, op. cit., p. 14.

3.3.2 Metodes in die buiteland toegepas

3.3.2.1 Gerberich e. a. beskryf verskillende kort-antwoord toetse wat aangewend word om kennis van en vordering in letterkunde te meet. Die toetse bestaan uit vrae met slegs een korrekte antwoord wat objektief beoordeel kan word aan die hand van 'n memorandum of 'n masker. Voorbeelde van sulke toetse is die „Center-Durost Literature Acquaintance Test" waarin veelvoudige keusevrae gebruik word om die leerling se kennis van aanhalings, uittreksels of episodes te toets, en Satterfield se „Objective Tests in English" wat bestaan uit 'n reeks van vyftig verskillende toetse om leerlinge se kennis van belangrike en bekende prosa, poësie, dramas, biografieë ensovoorts vas te stel. ¹⁾

3.3.2.2 Met 'n ander groep toetse word beoog om die leerlinge se vermoë om letterkunde te waardeer, te meet. Dit skyn of die vermoë om letterkunde te verstaan 'n noodsaaklike voorvereiste is vir letterkunde-waardering, dog genoegsame begrip lei nie noodwendig tot die vermoë om te waardeer nie. ²⁾

Die wyse waarop die vermoë om letterkunde te waardeer in die meeste gestandaardiseerde toetse gemeet word, berus in werklikheid op dieselfde beginsels as 'n begripstoets. Twee tipes toetse kan hier onderskei word:

1. Graderingstoetse soos die „Carroll Prose Appreciation Tests" waarin van die leerling verwag word om vier stukkies prosa in volgorde van meriete te plaas, of die „Rigg Poetry Judgement Test" waar twee stukkies poësie in volgorde van meriete gerangskik word. ³⁾
In albei gevalle word geen motivering verwag nie.
2. Spesifieke waarderingskale soos die „Logasa-Wright Tests for Appreciation of Literature", wat bestaan uit ses toetse wat spesifiek beoog om die vermoë van leerlinge om letterkunde te waardeer, te meet.

1) Gerberich, J.R. a.o. Measurement and evaluation in the modern school, p. 344.

2) Ibid., p. 345.

3) Ibid.

Die betrokke ses toetse meet:

- (a) die vermoë om die tema te herken;
- (b) die leser se deelname aan of inlewing in die letterkundige werk;
- (c) reaksie op sensoriese beelde;
- (d) diskriminasie tussen goeie en swak vergelykings;
- (e) waardering van nuwe in teenstelling met afgesaagde uitdrukkings, en
- (f) herkenning van ritme. ¹⁾

Die „Co-operative Literary Comprehension and Appreciation Test" is ook van dié tipe. Van die leerlinge word verwag om literêre hulpmiddele te herken, 'n skrywer se beskouing te peil en digpatrone en metrum te identifiseer. Die doel met die toets is om die leerlinge se begrip en vermoë om letterkunde te waardeer, te bepaal. ²⁾

3.3.3 Samevatting van toetse wat uit korter antwoorde bestaan

Macintosh en Morrison het 'n wetenskaplike ontleding gemaak van die korter-antwoord vrae wat hulle „objektiewe toetse" noem ³⁾ Die term „objektief" verwys na die metode waarop die toetse geëvalueer word. ⁴⁾ In navolging van eersgenoemde twee outeurs word twee variasies van die toetse onderskei, naamlik kort-antwoord toetse en objektiewe toetse.

By eersgenoemde word van die kandidaat verwag om 'n antwoord te voorsien en by laasgenoemde moet hy 'n antwoord selekteer. ⁵⁾

3.3.3.1 Die kort-antwoord toetse kan op drieërlei wyse gestel word:

-
- 1) Gerberich, op. cit., p. 345.
 - 2) Ibid., p. 346.
 - 3) Macintosh, H. G., & Morrison, R. B. Objective testing p. 9.
 - 4) Lindeman, R. H. Educational measurement, p. 66.
 - 5) Macintosh & Morrison, ibid.

1. Deur 'n formele vraag: Wie is die skrywer van die gedig?
2. Deur 'n prikkel te gebruik sodat die kandidaat die antwoord deur assosiasie kan vind: Wie is die skrywer van die volgende romans: Somer, Bart Nel, Gannavlei.
3. Deur 'n sin te laat voltooi: Die skrywer van „Jaffie” is ?

Die kort-antwoord toetse word in Transvaal gebruik en staan hier bekend as kontekstuele vrae. ¹⁾

3.3.3.2 Die objektiewe toetse bevat die volgende variasies:

1. Waar-vals vrae;
2. Vrae waar items gerangskik of geklassifiseer moet word;
3. Veelvoudige keusevrae waar die korrekte antwoord uit 'n aantal moontlikes gekies moet word;
4. Veelvoudige voltooi-toets (multiple completion) waar elke antwoord uit 'n reeks bestaan en die reekse moet dan gerangskik of die korrekte reeks geselekteer word. ²⁾

3.3.4 Leemtes en voortreflikhede

Dit is nie moontlik om 'n enkele toets op te stel wat die vordering na alle doelstellings of alle vermoëns van 'n kandidaat kan meet nie. So kan die objektiewe toetse byvoorbeeld nie 'n kandidaat se skryfvermoë of sy vermoë om te argumenteer evalueer nie. ³⁾ Dit is ook feitlik onmoontlik om 'n

-
- 1) Kyk paragraaf 3.3.1 (1).
 - 2) Macintosh & Morrison, op. cit., p. 21 - 35.
 - 3) Ibid., p. 13.

kandidaat se vermoë om gedagte-materiaal te selekteer, te rangskik en aan te bied met die toetse te meet. ¹⁾

Die gevaar bestaan dat hierdie toetse parate kennis van eenvoudiger feite of van die inhoud van letterkundige werke kan oorbenadruk. Volgens die moderne benadering is toetsing van die kennis van die inhoud minder belangrik ²⁾, omdat dit tot gevolg kan hê dat die klem op die verkeerde stof val. Dit kan ook die onderwyser beïnvloed om letterkunde-ondererrig verkeerd te benader deur die klem te laat val op kennis van die inhoud. Om kennis op te doen van aanhalings, uittreksels en episodes soos in die „Center-Durost Literature Acquaintance Test" en die „Objective Tests in English" vereis, bevredig nie een van die aangeduide doeleindes van letterkunde-ondererrig nie. ³⁾ Daarom is hierdie toetse 'n baie indirekte metode om die peil van literêre kennis te meet.

'n Verdere leemte is dat dié toetse moeilik en duur is om op te stel ⁴⁾ en slegs deur werklike outoriteite op vakgebied onderneem kan word. ⁵⁾

Die veelvoudige keusevrae hou voorts die moontlikheid in dat antwoorde geraai kan word. ⁶⁾ Veral die „Rigg Poetry Judgement Test" en die „Carroll Prose Appreciation Test" ⁷⁾ waar twee gedeeltes uit letterkundige werke volgens meriete gerangskik moet word, hou in die opsig gevaar in. Genoemde twee toetse is ook voorbeelde van indirekte meting, want die opstellers van toetse aanvaar dat kennis van literêre hulpmiddele, digpatrone en metrum 'n bewys is van die vermoë om letterkundige werke te kan waardeer. Dit is ook duidelik dat dié toetse slegs die vordering van leerlinge na enkele doeleindes toets.

-
- 1) Smith, F. M. & Adams, S. Educational measurement for the classroom teacher, p. 111.
 - 2) Rudolph, C. F., op. cit., p. 10.
 - 3) Kyk hoofstuk 2.
 - 4) Macintosh & Morrison, loc. cit.; Smith, op. cit., p. 111; Downie, N. M. Fundamentals of measurement, p. 209.
 - 5) Lindeman, op. cit., p. 71.
 - 6) Macintosh & Morrison, op. cit., p. 13; Downie, *ibid.*
 - 7) Kyk paragraaf 3. 3. 3. 4.

By die kontekstuele vraag ¹⁾, die „Logasa-Wright Tests for Appreciation of Literature" en die „Co-operative Literary Comprehension and Appreciation Test" ²⁾ moet die kandidaat sy antwoorde in die meeste gevalle self formuleer en dit beïnvloed die graad van objektiwiteit van die toets aangesien die vooroordele en voorkeure van die nasieners 'n rol sal speel by die evaluering.

Heelwat kan gesê word ten gunste van die objektiewe toetse. Verskillende skrywers wys op die aanpasbaarheid van dié toetse en verklaar dat feitlik enige soort leerstof daarmee getoets kan word. ³⁾ Die toetse het verder die voordeel dat hulle maklik, vinnig en redelik akkuraat nagesien kan word. ⁴⁾ Hulle het ook die voordeel dat hulle goeie studiegewoontes beklemtoon ⁵⁾, natuurlik op voorwaarde dat hulle goed opgestel word.

Een van die belangrikste doelstellings van letterkunde-onderrig is om literêre begrip en insig te ontwikkel. ⁶⁾ Die kontekstuele vraag is in wese 'n begripstoets ⁷⁾ en dus uitnemend geskik om die vordering na dié doel te evalueer.

3. 3. 5 Gevolgtrekking

Hierdie tipe toets is om verskeie redes baie populêr by toetsers, hoofsaaklik as gevolg van hulle veelvuldige gebruike en aanpasbaarheid. Nogtans meet hulle nie die vordering na alle doelstellings nie en sal dus aangevul moet word met die opsteltipe vraag. Die bruikbaarste van al hierdie toetse, vir sover dit evaluering van letterkunde aanbetref, is die kontekstuele vraag

1) Kyk paragraaf 3. 3. 1.

2) Kyk paragraaf 3. 3. 2. 2.

3) Smith & Adams, op. cit., p. 110; Dunn, S. S. Measurement and evaluation in the secondary school, p. 35; Downie, op. cit., p. 149.

4) Dunn, ibid.; Downie, op. cit., p. 209 - 210; Smith & Adams, op. cit., p. 110; Macintosh, op. cit., p. 12.

5) Dunn, ibid.; Downie, ibid.; Smith & Adams, ibid.

6) Kyk hoofstuk 2.

7) Kyk paragraaf 3. 3. 1.

waarmee literêre begrip en insig baie doeltreffend geëvalueer kan word, op voorwaarde dat die toets korrek opgestel is. Dit is tewens 'n vereiste dat hierdie toetse slegs deur werklike outoriteite en op wetenskaplike wyse opgestel word.

Die veelvoudige keusevrae het, vir sover dit die toetsing van letterkunde aanbetref, nog nie inslag gevind nie, omdat daar geregverdigde bedenkinge bestaan of hulle werklik daarin slaag om te toets wat hulle bedoel is om te toets.¹⁾ Hierdie probleem sal in hoofstuk 4 volledig bespreek word. Die toetse is ook duur om op te stel, omdat hulle baie materiaal gebruik en baie tyd in beslag neem. Hiervoor word egter gekompenseer deur dat die nasien ten opsigte van tyd en mannekrag meer ekonomies is.

Van al die objektiewe toetse lyk dit dus of slegs die kontekstuele vraag werklik aan sy doel beantwoord, naamlik om 'n meetinstrument te wees van 'n leerling se literêre begrip en insig.

3.4 Die letterkunde-vraestel van die Transvaalse Eindeksamen van die Middelbare Skool as meetinstrument

Die eerste vraestel wat op die nuwe leergang gebaseer is, is dié van November-Desember 1969. Hierdie vraestel sal gebruik word as basis vir die bespreking wat volg.²⁾

3.4.1 Samestelling van die vraestel

Volgens die voorskrifte in die leergang bestaan die vraestel uit vier afdelings wat soos volg ingedeel is:

Afdeling A vrae oor Nederlandse werke;

Afdeling B vrae oor die digbundel;

Afdeling C vrae oor die Afrikaanse werke;

Afdeling D vrae oor die geskiedenis van die Afrikaanse taalbewegings.³⁾

1) Kyk paragraaf 3.3.4.

2) Transvaalse Onderwysdepartement. Eindeksamen van die Middelbare Skool, Afrikaans hoër graad, letterkunde, (derde vraestel) 1969, eksaminator: I. L. J. van Vuuren.

3) Id. Finale leergang vir Afrikaans huistaal vir standers IX - X, 1967, p. 9 - 10.

Die leergang spesifiseer verder dat minstens twee vrae oor elke boek gestel moet word en dat die kandidaat een vraag oor elke boek moet beantwoord. In sy voorskrifte op die vraestel sê die eksaminator:

„..... ten minste een van die antwoorde moet van die opstel tipe wees en ten minste een van die kontekstuele tipe wees (die vrae oor die gedigte uitgesluit).” ¹⁾

Die vraestel onder bespreking bestaan uit die volgende:

Afdeling A: twee opstel tipe vrae en een kontekstuele vraag.

Afdeling B: twee reekse kort-antwoord vrae, waarvan 'n hele aantal as kontekstueel beskou kan word.

Afdeling C: twee opstel tipe vrae en twee kontekstuele vrae.

Afdeling D: 'n reeks kort-antwoord vrae.

Dit word aan die kandidaat oorgelaat om te besluit hoeveel hy van elke tipe wil doen. Dit is dus moontlik om twee opstel tipe vrae en twee kontekstuele vrae te doen, of om een opstel tipe vraag en drie kontekstuele vrae te doen. (Die vrae oor die digbundel word ingesluit by die kontekstuele vrae). Die vraag oor die geskiedenis van die Afrikaanse taalbewegings (Afdeling D) is verpligtend en dit kan òf 'n opstel tipe vraag òf 'n reeks kort-antwoord vragies wees. ²⁾ Die vraag bestaan in die spesifieke vraestel uit dertien kort-antwoord vragies.

3.4.2 Metode van evaluering van die opstel tipe antwoorde

Die metode wat gebruik word om die opstel tipe vrae in dié vraestel te evalueer, is 'n sewepuntskaal. ³⁾ Die leemtes en voortreflikhede van hierdie metode is reeds vroeër bespreek. ⁴⁾ Kortliks kom dit daarop neer dat die metode nie vry is van beïnvloedende faktore soos vermoeidheid van nasieners, algemene netheid van kandidate, persoonlike gesindhede en voorliefdes van nasieners en interpretasie van terme wat die kwaliteit van die werk aandui nie. ⁵⁾ Hierdie faktore kan dus 'n variërende en gevolglik onbetroubare punt

-
- 1) T. O. D. Eindeksamen van die Middelbare Skool, Afrikaans hoër graad, letterkunde, (derde vraestel), 1969, eksaminator: I. L. J. van Vuuren, p. 2.
 - 2) Id., Finale leergang vir Afrikaans huistaal vir standers IX - X, 1967, p. 10.
 - 3) Kyk paragraaf 3.2.1.2.
 - 4) Kyk paragraaf 3.2.4.3.
 - 5) Kyk paragraaf 3.2.4.1, 3.2.4.2.

tot gevolg hê. Onderzoekers het wel 'n groter konstantheid by puntetoekenning gekry waar van die punteskaal gebruik gemaak word, veral as opgeleide nasieners gebruik word.¹⁾

Uit die bespreking van die nasienmetodes vroeër in die hoofstuk²⁾ blyk dit dat die sewepuntskaal deur 'n geringe meerderheid ondersoekers en nasieners verkies word.³⁾ Daar bestaan egter geen bewyse dat die sewepuntskaal betroubaarder as die ander punteskale is nie, intendeel kan aanvaar word dat hoe minder kategorieë 'n skaal het, hoe konstanter sal die puntetoekenning wees.⁴⁾ Klaarblyklik is daar geen wetenskaplike grond vir die gebruik van die sewepuntskaal nie. Die gebruik daarvan berus uitsluitlik op die persoonlike voorkeur en gevoel van die eksaminator(e).

3.4.3 Leemtes en voortreflikhede

Omdat in die vraestel gebruik gemaak word van die drie tipes vrae naamlik die opsteltipe-, kontekstuele- en kort-antwoord vrae, sal die vraestel in sy geheel dieselfde leemtes en voortreflikhede hê as die verskillende tipes vrae.⁵⁾ Die bespreking wat volg, het dus betrekking op die samestelling van die vraestel en die mate waarin dit evaluering kan beïnvloed.

'n Eerste leemte is die feit dat 'n kandidaat moet kies tussen 'n opsteltipe, dus 'n subjektiewe vrae en 'n kontekstuele, dus 'n objektiewe vraag. Die feit dat hulle kan kies, gaan die gevolg hê dat een kandidaat meer onderhewig aan subjektiewe beoordeling gaan wees as 'n ander. Hierdie probleem sal volledig in hoofstuk 4 bespreek word.

'n Verdere leemte is dat dit nie die vordering na alle doelstellings meet nie. Kennis van die inhoud van 'n werk en literêre insig en begrip sal waarskynlik bevredigend geëvalueer kan word, maar die vordering na verwyderde doelstellings⁶⁾ sal glad nie of swak getoets word. Ook hierdie probleem sal in hoofstuk 4 volledig bespreek en ontleed word.

1) Groenewald, op. cit., p. 251 - 252.

2) Kyk paragraaf 3.2.

3) Kyk paragrawe 3.2.1.2, 3.2.1.3, 3.2.2.4, 3.2.2.5 en 3.2.2.14.

4) Delgalvis, op. cit., p. 220.

5) Kyk paragraaf 3.2.4. en 3.3.3.

6) Kyk hoofstuk 2.

In 'n vraestel van hierdie aard is dit nie moontlik om vooraf oefenvragies te stel nie sodat dit kan bydra om moontlike misverstand uit te skakel. Die gevolg is dat daar altyd kandidate kan wees vir wie die instruksies vaag of dubbelsinnig is. In so 'n geval word sy kennis nie werklik getoets nie.¹⁾

Die tydsbeperking van drie uur vir die vraestel bring mee dat slegs enkele vrae uit die groot aantal moontlikes gevra kan word.²⁾ Dit hou weer die moontlikheid in dat 'n kandidaat vir bepaalde vrae beter voorbereid kan wees as vir ander. Ook dit kan veroorsaak dat sy kennis nie werklik getoets word nie.

'n Voordeel van die vraestel is die verskeidenheid toetse wat gebruik word. Die eksaminerende liggaam vereis dat die drie bekende metodes, naamlik die opsteltipe-, kontekstuele- en kort-antwoord vagies gestel moet word. Dit bied aan die kandidaat 'n goeie geleentheid om sy kennis te openbaar.

3.4.4 Gevolgtrekking

Ten spyte van die verskeidenheid toetse wat gebruik word in die vraestel, is die eksamen as meetinstrument tog aanvegbaar, hoofsaaklik om die volgende redes:

1. Keusevrae kan betroubare puntetoekenning beïnvloed, veral as die keuse tussen meer subjektiewe en meer objektiewe toetse is;
2. Die vordering wat gemaak is in die bereiking van die verskillende doelstellings word nie werklik geëvalueer nie;
3. Daar bestaan ook nie goeie redes vir die gebruik van die sewepuntskaal om die opsteltipe antwoorde te evalueer nie.

3.5 Samevatting

Uit voorgaande blyk dat daar slegs twee metodes bestaan om 'n

1) Dunn, op. cit., p. 30.

2) Ibid., p. 29.

leerling se kennis van letterkunde skriftelik te toets, naamlik die opstel tipe toetse en die korter-antwoord toetse. Daar is egter rede om die betroubaarheid van die resultate van albei hierdie toetse in twyfel te trek. Nietemin vul hulle mekaar in 'n groot mate aan en is daar dus plek vir albei in die evalueringsprogram ten spyte van hulle tekortkomings en leemtes.

Wat die opstel tipe toets betref, is 'n mens deurgaans bewus van die probleme wat hierdie toets skep as 'n metode om letterkunde te evalueer, veral omdat daar nie minder nie as drie - globale, analitiese, punteskale - benaderings is wat almal min of meer willekeurig deur hulle onderskeie aanhangers gekies word. Ongelukkig is daar geen wetenskaplike bewyse dat enige van die metodes werklik beter en betroubaarder resultate lewer as die ander nie, alhoewel geringe positiewe resultate gevind is ten gunste van punteskale. Daar is ook 'n redelike eweredige verdeling van aanhangers van die verskillende metodes.

Die neiging kom by die meeste ondersoekers voor om die aspekte wat geëvalueer moet word tot 'n minimum te reduceer. Daarom kom die meerderheid metodes van evaluering van die opstel tipe vraag basies daarop neer dat twee aspekte geëvalueer word, naamlik inhoud en taal. Maar daar is verskil van opinie oor wat die twee terme presies behels. Breed gestel sluit „taal“ die volgende in: spelling, grammatika en sintaks. „Inhoud“ sluit in logiese aspekte, korrektheid van gegewens en woordeskat. 'n Verdere ontleding hiervan toon egter groot verskille by ondersoekers oor die aspekte wat aandag behoort te geniet of die klem moet ontvang.

Die meerderheid van die ondersoekers vereis een of ander vorm van memorandum of model-antwoord wat as voorbeeld kan dien.

'n Aspek waaroor redelike eensgesindheid bestaan, is dat meer as een evalueerder nodig is om een opstel tipe antwoord te evalueer.

By die korter-antwoord toetse word twee variasies onderskei, te wete dié waar die antwoord voorsien moet word en dié waar die antwoord ge-selekteer moet word. Eersgenoemde is minder objektief omdat die antwoorde dikwels self geformuleer moet word en dus gedeeltelik onderhewig is aan die evalueerders se persoonlike gevoelens en voorkeur. Hieronder val die

kontekstuele vraag wat deesdae baie veld wen en wat in die Transvaalse Eindexamen van die Middelbare Skool voorgeskryf word. Hierdie toetse is nie vry van kritiek nie, want die feit dat die evaluering nie heeltemal objektief is nie, bring bedenkinge oor die betroubaarheid van die resultate wat daarmee verkry word. 'n Groot probleem met die toetse is dat hulle uiters moeilik is om op te stel en 'n goeie toets kan slegs deur 'n werklike outoriteit opgestel word.

Die tweede variasie kan wel heeltemal objektief nagesien word, maar ongelukkig is die tipe toets vir die evaluering van letterkunde van weinig waarde. Die redes hiervoor is voor die hand liggend. Slegs waar parate kennis getoets moet word, soos byvoorbeeld die afdeling oor die taalgeskiedenis in die Transvaalse leergang, kan hierdie toetse met vrug gebruik word.

HOOFSTUK 4

4. BEPALING VAN BEGINSELS VAN EVALUERING

4.1 Inleiding

In die vorige hoofstuk is vasgestel wat die huidige stand van sake is wat die evaluering van letterkunde betref. In hierdie hoofstuk sal die bestaande metodes van nader en krities beskou word met die oog op die vasstelling van beginsels waarvolgens die evaluering verbeter kan word, en sal met inagneming van sodanige beginsels en van die doel van letterkunde-onderrig¹⁾ kriteria afgelei word vir evaluering van leerlinge wat letterkunde betref.

4.2 Kriteria vir opvoedkundige toetse

Die kriteria vir 'n goeie toets of meetinstrument is volledig deur verskillende skrywers bespreek en spesifieke kriteria is geformuleer. 'n Volledige bespreking hiervan sal oorbodig wees en derhalwe word slegs 'n kort samevatting van die kriteria gegee met 'n kort verduideliking wat met die onderskeie terme bedoel word. Vir die doel word verwys na Coetzee²⁾, die Onderwysbulletin³⁾, Wandt en Brown⁴⁾, Lado⁵⁾ en Wall.⁶⁾

'n Toets moet betroubaar wees. Dit beteken dat 'n toets dieselfde resultate sal lewer by elke afsonderlike toepassing daarvan. Twee toepassings van dieselfde of 'n gelykwaardige toets moet dus identiese resultate lewer.

-
- 1) Kyk hoofstuk 2.
 - 2) Coetzee, J. C. Inleiding tot die algemene empiriese opvoedkunde, p. 273.
 - 3) Transvaalse Onderwysdepartement. An evaluation of the various techniques employed for the testing of pupils. Onderwysbulletin, vol. 3, no. 1, Maart 1958, p. 46; Id. 'n Kritiese ontleding van die taalvraestel in die matrikulasie-eksamen. Onderwysbulletin, vol. 1, no. 4, Des. 1956, p. 184 - 189.
 - 4) Wandt, E. & Brown, G. W. Essentials of educational evaluation, p. 10.
 - 5) Lado, R. Language testing, p. 30 - 32.
 - 6) Wall, W. D. Examinations and their bearing on education. International review of education, vol. 4, no. 3, 1958, p. 257.

'n Toets is geldig as dit werklik meet wat dit voorgee om te meet. 'n Basiese voorwaarde hiervoor is dat die doelstellings met die onderrig duidelik geformuleer moet word en die toets so opgestel word dat dit die vordering ter bereiking van die doelstelling sal meet. Die gevaar bestaan altyd dat 'n toets opgestel kan word met die veronderstelling dat dit bepaalde kennis of vermoëns sal meet, maar tog nie slaag in sy oogmerk om dáárdie kennis of vermoëns te meet nie. ¹⁾

'n Toets is objektief as die nasiener se persoonlike gevoelens of voorkeure geen rol by die puntetoekenning speel nie. Dit beteken dat twee nasieners by dieselfde toetslinge dieselfde prestasiesyfers sal kry.

'n Verdere vereiste is dat 'n toets moet diskrimineer tussen goeie en swak kandidate. Dit kan gebeur as so 'n toets voldoende gegradeerde vrae insluit sodat sommige vrae deur alle kandidate wat redelik goed voorberei is vir die toets beantwoord kan word, maar ander vrae net deur die kandidate wat baie goed voorberei is en/of oor besondere vermoëns beskik, beantwoord sal kan word. 'n Goeie verspreiding van punte van baie laag tot baie hoog by 'n groot groep onuitgesoekte toetslinge is bewys dat 'n toets aan die vereiste voldoen. Om die rede word kandidate in sommige toetse verplig om alle vrae te beantwoord. ²⁾

Dit is ook noodsaaklik dat 'n toets 'n bevredegende deel van die sillabus dek om te verseker dat 'n kandidaat se kennis die hele vakgebied dek en nie net beperk is tot bepaalde gedeeltes nie.

'n Toets moet ook daarin slaag om die vordering ter bereiking van werklike doelstellings van 'n vak te meet. Macintosh en Morrison stel dit soos volg: "The question "What do we wish to test?" must precede the question "What is the best type of test to use?" ³⁾

Ten slotte is dit noodsaaklik dat 'n toets ekonomies moet wees, dit wil sê die opstel sowel as die nasien daarvan moenie te veel tyd in beslag neem of te veel materiaal gebruik nie.

-
- 1) Smith, F.M. & Adams, A. Educational measurement for the classroom teacher, p. 62 - 63.
 - 2) Macintosh, H.G. & Morrison, R.B., Objective testing, p. 11.
 - 3) Macintosh & Morrison, op. cit., p. 99.

4.3 Kritiese beskouing van bestaande metodes van evaluering

4.3.1 Die opstel tipe vraag

Coetzee beweer dat die opstel tipe vraag as meetinstrument nie by 'n toetsprogram uitgeskakel kan word nie.¹⁾ Ook ander beklemtoon dit dat die tipe vraag noodsaaklik is omdat dit die kwalitatiewe aspekte van 'n persoon se taalvermoë, eie styl en logiese en interessante aanbieding van gedagtes toets. Daar word op gewys dat „styl” moeilik gedefinieer kan word en moeilik objektief gemeet kan word.²⁾

Turner voer aan dat opstel tipe vrae prikkelend vir die leerling is omdat dit meer van hulle vereis as blote gememoriseerde kennis soos dikwels met kort-antwoord vrae die geval is.³⁾ Ook Ruff beklemtoon die belang van die tipe vraag omdat dit meer as parate feitekennis meet, want "... examinations in literature are to be something more than drilling and grilling, they must take the scholar beyond conclusive facts and accepted doctrine, and forward on the hard but immensely rewarding road toward manifold and everlasting truths"⁴⁾. Die opstel tipe vraag is dus 'n gangbare, bruikbare meetinstrument⁵⁾ wat nie maklik vervang kan word nie. Vir die evaluering van letterkunde is dit onontbeerlik.⁶⁾

Die vraag is egter in watter mate die opstel tipe vraag aan die eise wat vir 'n goeie toets of meetinstrument gestel word, voldoen.

1) Coetzee, op. cit., p. 272.

2) Bean, R. L. Construction of educational and personnel tests, p. 108; Macintosh & Morrison, op. cit., p. 13; Dunn, S. S., Measurement and evaluation in the secondary school, p. 35.

3) Turner, Zarella R. Examinations in literature. College English, vol. 21, no. 8, May 1960, p. 471.

4) Ibid.

5) Transvaalse Onderwysdepartement. 'n Kritiese ontleding van die taalvraestelle in die matrikulasie-eksamen. Onderwysbulletin, vol. 1, no. 4, Des. 1956, p. 187.

6) Id. An evaluation of the various techniques employed for the testing of pupils. Onderwysbulletin, vol. 111, no. 1, Maart 1958, p. 46.

4.3.1.1 Toetsing van die opsteltype vraag aan die kriteria

Reeds in die dertigerjare het Hartog bevind dat die wisselvalligheid by die puntetoekenning vir opsteltype antwoorde die gevolg is van die onvermydelike verskille in temperament, sensitiwiteit en ervaring by nasieners.¹⁾

Wrightstone e. a. het weer vasgestel dat 'n belangrike oorsaak van die verskil in puntetoekenning vir die vrae die verskillende aspekte is waarop die individuele eksaminatore let. Feite, interpretasie of taalgebruik word deur verskillende nasieners in verskillende volgordes van belangrikheid geplaas.²⁾

Wall bevind dat nasieners geneig is om hulle te laat beïnvloed deur bykomstige faktore soos spelling, handskrif ensovoorts. As voorbeeld word genoem 'n antwoord met 'n minimum vereiste feite, maar wat aantreklik aangebied is en wat hoër punte kry as 'n antwoord met meer korrekte feite, maar wat slordiger aangebied is.³⁾

Dit is ook waar dat die opsteltype toets die persoon met taalaanleg bevoordeel. Daar is naamlik 'n hoë korrelasie tussen die kandidaat se vermoë om lang sinne te maak en bepalings en bysinne in te voeg en die punt wat toegeken word.⁴⁾

Afgesien van genoemde faktore word die puntetoekenning verder beïnvloed deur „strenger” en „ligter” nasieners wat noodwendig verskillende punte vir dieselfde werk sal toeken.⁵⁾ Daarby kom ook nog dat die mens se vermoë om werk van die aard in kategorieë te groepeer uiters beperk is en normaalweg nie tien afdelings oorskry nie. Dit is bevind dat vyf kategorieë die betroubaarste resultate lewer.⁶⁾

1) Wall, op. cit., p. 260.

2) Wrightstone, J. a. o. Evaluation in modern education, p. 103 - 104.

3) Wall, loc. cit.

4) Hillocks, G. (Jr.) An analysis of some syntactic patterns in ninth grade themes. Journal of educational research, vol. 57, no. 8, April 1964, p. 419.

5) Jarrett, C.D. Marking and reporting practices in the American secondary school. Peabody journal of education, vol. 41, no. 1, July 1963, p. 44.

6) Ibid., p. 43.

Verdere faktore wat wisselvalligheid in puntetoekenning vir opsteltipe antwoorde in die hand werk, is die volgende:

1. 'n Langdradige antwoord ("padding") kan waarhede, halwe waarhede en foutiewe bewerings insluit. Hoe word so 'n antwoord beoordeel: druipe? swak? redelik? of gemiddeld?
2. Veronderstel 'n kandidaat skryf nie oor die onderwerp nie (soms omdat die vraag vaag of swak geformuleer is) en die antwoord is goed, watter punt word toegeken?
3. Hoeveel punte moet toegeken word as die taalgebruik bevredigend is, maar daar 'n gebrek aan logiese aanbieding is?

Ten slotte moet daarop gewys word dat die opsteltipe vraag noodwendig 'n klein deel van die sillabus dek. Dit bring mee dat kandidate wat toevallig op die betrokke gedeeltes van die werk gekonsentreer het meer punte kan kry as 'n ander wat nie op die gedeeltes gekonsentreer het nie. ¹⁾

Die eerste afleiding wat uit die voorgaande bespreking gemaak kan word, is dat die opsteltipe vraag nie betroubaar is nie. Nogtans beweer Downie: "... that essay questions can be read reliably is no longer a question to be debated. We have studies that repeatedly show this," ²⁾ Om sy bewering te staaf, haal hy bevindings van Vernon en Millican aan. Hulle het naamlik bevind dat goed opgeleide nasieners baie betroubare resultate lewer. Dit verhoog ook die betroubaarheid as daar 'n goed uitgewerkte nasienprogram voorsien word en ook as die vraag volledig uiteengesit word. Nog 'n faktor wat 'n positiewe bydrae lewer, is wanneer die kandidaat bekend is aan die nasiener. 'n Baie interessante gevolgtrekking wat hulle maak, is dat 'n onervare nasiener betroubaarder is as een met ervaring. ³⁾ Ten spyte van

-
- 1) Jordan, A. M. Measurement in education, p. 41.
 - 2) Downie, op. cit., p. 199.
 - 3) Ibid., p. 198 - 199.

Downie se optimisme bly die persoonlike eienskappe van nasieners, hulle voorkeure en vooroordele, asook die basiese leemtes by die opsteltipe toets belangrike faktore wat dit feitlik onmoontlik maak dat twee toepassings van dieselfde toets op dieselfde persone deur dieselfde toetsafnemer identiese resultate sal lewer. ¹⁾

Om objektief te wees, behoort verskillende nasieners dieselfde punte vir dieselfde antwoorde toe te ken. ²⁾ Ook kan uit die voorafgaande bespreking afgelei word dat dit eerder die uitsondering as die reël sal wees.

'n Toets is geldig as dit werklik meet wat dit voorgee om te meet en dit staan dus in direkte verband met die doelstellings van die vak. ³⁾ Dit kan aanvaar word dat, as gevolg van die veld wat deur die doelstellings van letterkunde-onderrig gedek word, daar 'n sekere mate van geldigheid sal wees. Die feit dat sommige doelstellings uiters moeilik meetbaar is, byvoorbeeld die verwyderde doelstellings ⁴⁾, maak die geldigheid van die opsteltipe antwoord aanvegbaar, want dit gee aanleiding tot die verskynsel van indirekte meting. Dit beteken dat die eksaminator, wanneer hy te staan kom voor 'n doel wat moeilik gemeet kan word met die gewone toetsmetodes, 'n makliker toetsbare doel in die plek van die werklike doel stel. Die doel wat dan getoets word, het dikwels 'n hoë korrelasie met die werklike doel. ⁵⁾

As voorbeeld kan genoem word 'n vraag waarin gevra word om 'n literêre kunswerk te waardeer. Waardering van letterkunde kan beswaarlik met 'n skriftelike toets getoets word ⁶⁾ maar tog word vrae daaroor gestel en beantwoord. Onbewustelik redeneer die eksaminator soos volg: 'n persoon wat letterkunde kan waardeer, behoort kennis te dra van genres, stylsoorte, hulp- en boumiddele ensovoorts. Hierdie aspekte of onderwerpe word dan getoets en

1) Kyk paragraaf 4. 2.

2) Ibid.

3) Transvaalse Onderwysdepartement. 'n Kritiese ontleding van die taalvraestelle in die matrikulasie-eksamen. Onderwysbulletin, vol. 1, no. 4, Des. 1956, p. 184 - 185.

4) Kyk hoofstuk 2.

5) Gasking, D. A. T. Examinations and the aims of education, p. 18 - 19.

6) Smuts, J. P. Behandeling van die roman en kortverhaal op hoërskool, Alpha, vol. 5, no. 6, Junie 1967, p. 25.

die punt wat so verkry word, word gebruik om die kandidaat se vermoë om letterkunde te waardeer, aan te toon. Ten spyte van die negatiewe opmerkings hierbo, het etlike ondersoekers tog gevind dat die opsteltipe vraag, wat geldigheid betref, bevredigende resultate lewer. ¹⁾

Uit die ervaring tydens die nasien van letterkunde-antwoorde van die Transvaalse Eindeksamen van die Middelbare Skool ²⁾ kan gesê word dat die opsteltipe toets swak diskrimineer tussen goeie en swak kandidate. Die neiging bestaan by nasieners om die punte om die gemiddelde te groepeer. 'n Baie hoë of 'n baie lae punt is feitlik die uitsondering. 'n Onderzoek gedurende 1953 uitgevoer, staaf die bewering en bevestig die onbevredigende punteverspreiding. Die kandidate is te dig om die gemiddeld gestrooi met die gevolg dat daar min onderskeidings en min druipele is. ³⁾

Wat die dekking van die sillabus betref, kan slegs verwys word na uitsprake van ondersoekers oor die opsteltipe vraag. Almal is dit eens dat slegs 'n deel van die sillabus met die toets gedek kan word. ⁴⁾ Die rede hiervoor is hoofsaaklik omdat die beantwoording soveel tyd in beslag neem en dat relatief min vrae in die toegestane tyd beantwoord kan word. Die probleme word in 'n mate oorkom deur keusevrae te stel. Op die wyse word meer van die werk betrek, alhoewel die kandidaat slegs nodig het om 'n deel daarvan te bemagtig.

Die feit dat die sillabus in werklikheid slegs gedeeltelik gedek word, plaas 'n onproporsionele belangrikheid op dele van die werk en die interpretasie van vrae. Gevolglik val die klem eerder op die informasie soos deur die onderwyser gegee as op eie, kritiese denke, interpretasie en rangskikking van gegewens ⁵⁾ en neig dit meer na 'n geheue- en memoriseertoets as na toetsing van werklike doelstellings.

-
- 1) Transvaalse Onderwysdepartement. An evaluation of the various techniques employed for the testing of pupils. Onderwysbulletin, vol. III, no. 1, Maart 1958, p. 46.
 - 2) Eie ervaring as hoofeksaminator vir die vraestel.
 - 3) Transvaalse Onderwysdepartement. 'n Kritiese ontleding van die taalvraestelle in die matrikulasie-eksamen. Onderwysbulletin, vol. 1, no. 4, Des. 1956, p. 189 - 190.
 - 4) Dunn, loc. cit.; Smith & Adams, op. cit., p. 148.
 - 5) Wrightstone, J. e. a. Evaluation in modern education p. 103 - 104.

Volgens Lindeman ¹⁾ is die opsteltipe vraag spesifiek geskik om die vermoë om feitemateriaal te rangskik en te formuleer, te meet. Dit is duidelik dat die tipe toets, vir sover dit meting van die vordering na doel-stellings van letterkunde-onderrig betref, 'n beperkte, dog noodsaaklike gebruik het.

Die opsteltipe vraag is ekonomies wat betref tyd en energie om dit op te stel, maar die teendeel is waar wat die nasien betref. Ook wat materiaal betref, is die toets ekonomies omdat die vraestel self min papier gebruik en vir die beantwoording slegs blanko velle of boeke nodig is. ²⁾

4. 3. 1. 2 Gevolgtrekking

Uit voorgaande blyk dat die opsteltipe toets onbetroubaar is, nie objektief is nie, swak diskrimineer tussen goeie en swak kandidate, slegs 'n deel van die sillabus dek, beperk is in sy doeltreffendheid om vordering ter bereiking van opvoedkundige doelstellings te meet, redelik voldoen aan die eis vir geldigheid en ekonomies is wat die opstel en materiaal betref, maar onekonomies wat die nasien betref. Globaal gesien, voldoen die metode dus geensins aan die gestelde kriteria nie. Dit bly nogtans 'n waardevolle en noodsaaklike toetsinstrument vir die onderwyser en eksaminator, op voorwaarde dat sy gebreke en tekortkominge steeds voor oë gehou word. ³⁾

Aangesien die opsteltipe vraag dan nie aan die eise vir 'n wetenskaplike meetinstrument voldoen nie, maar klaarblyklik onmisbaar is vir die evaluering van letterkunde word in die volgende paragrawe metodes bespreek ter verbetering van die meetinstrument.

4. 3. 1. 3 Beginsels en metodes waarvolgens die opsteltipe vraag moontlik as meetinstrument verbeter kan word

1) Lindeman, R. H. Educational measurement, p. 67.

2) Downie, op. cit., p. 209.

3) Transvaalse Onderwysdepartement. 'n Kritiese ontleding van die taalvraestelle in die matrikulasie-eksamen. Onderwysbulletin, vol. 1, no. 4, Des. 1956, p. 187; Lindeman loc. cit.

4.3.1.3.1 Algemene beginsels

Die Incorporated Association of Assistant Masters in Secondary Schools waarsku dat die waarde van 'n toets vernietig word as die vraestel te moeilik is.¹⁾ Die eerste beginsel is dus dat die vrae so gestel word dat hulle verstaanbaar vir die kandidate is.

In die opsteltype vraag kom gewoonlik sekere woorde voor, byvoorbeeld rangskik, beskryf, vergelyk, formuleer ensovoorts.²⁾ Dit kan gebeur dat die woorde gebruik word sonder dat kandidate presies weet wat hulle beteken. Die gevolg is dat die vraag moeiliker is as wat bedoel was. Daarom is dit nodig dat kandidate goed vertroud gemaak word met die woorde.³⁾ 'n Tweede beginsel is dan dat die terme of woorde wat in die vraag gebesig word met oorleg gekies word omdat hulle gedagteprikkelend is en dit moontlik 'n verkeerde respons tot gevolg kan hê indien verkeerde woorde gekies word.⁴⁾

Indien die eksaminator die regte woord gebruik, het hy reeds die volgende beginsel toegepas, naamlik om 'n spesifieke taak of opdrag te gee: vergelyk, kontrasteer, beskryf ensovoorts. Ten einde enige moontlikheid van 'n misverstand uit te skakel, behoort die probleem self redelik breedvoerig omskryf te word. Waar moontlik moet beperkings gestel word wat die aard en die omvang van die antwoord sal bepaal, byvoorbeeld: „Gee DRIE redes”⁵⁾

Ondersoekers lê ook klem op die noodsaaklikheid om doelstellings duidelik te identifiseer en te formuleer.⁶⁾ Daarom is dit noodsaaklik dat die eksaminator vooraf neerlê watter doelstellings hy wil betrek.⁷⁾ In sy jaar-rapport beweer die Educational Testing Service dat "..... both teaching and

-
- 1) Incorporated Association of Assistant Masters in Secondary Schools. The teaching of modern languages, p. 282.
 - 2) Kyk paragraaf 1.3.9.
 - 3) Bean., op. cit., p. 121.
 - 4) Downie., op. cit., p. 208.
 - 5) Travers, R. M. Educational measurement, p. 189.
 - 6) Travers, ibid.; Wrightstone e.a., op. cit., p. 104 - 109; Brooks, N. Language and language learning, p. 166 - 168; Macintosh & Morrison, op. cit., p. 99.
 - 7) Wandt & Brown, op. cit., p. 40 - 41.

testing have suffered from the long-standing tendency to state educational objectives in such general terms that they offer little in the way of directions or guides for the teacher for achievement test construction. " ¹⁾

Die akkuraatheid van meting hang ook nou saam met die feit dat slegs een doel per keer betrek moet word. ²⁾ Howitt gee die volgende moontlike doelstellings:

1. Om kennis van die leerstof wat reeds bestudeer is, of feite wat tuis sonder hulp van die onderwyser geleer is, te toets;
2. Om basiese bekwaamhede te bemeester, byvoorbeeld die vermoë om 'n paragraaf te interpreteer;
3. Om te leer om 'n opstel te skryf of feite ordelik te rangskik;
4. Om houding of gesindheid te toets;
5. Om vordering na verdere doelstellings van onderwys te bepaal met behulp van diagnostiese toetse;
6. Om toename van kennis en insig te bepaal;
7. Om basiese feite of fundamentele leerstof te drill;
8. Om as basis te dien waarvolgens die onderwyser sy eie onderrigmetodes kan evalueer;
9. Om bereikbaarheid van die doelstellings van die leergang te toets. ³⁾

Die sukses van enige toets of vraag word bepaal deur sy effektiwiteit om die mate van vordering ter bereiking van voorafbepaalde doelstellings te meet. Die toets is nutteloos as dit nie aan hierdie eis voldoen nie. ⁴⁾ Walker

-
- 1) Educational Testing Service. Annual report, 1963 - 1964, p. 20.
 - 2) Brooks, loc. cit.; Howitt, Lilian C. Practical classroom testing, p. 9.
 - 3) Howitt, op. cit., p. 7.
 - 4) Jordan, op. cit., p. 57 - 59.

sê dat die onderwyser steeds bewus moet wees van die algemene doelstellings van die opvoeding en van die vak; hy moet leersituasies ontwikkel wat sal uitloop op die bereiking van daardie oogmerke en hy moet albei groepe doelstellings evalueer, dit wil sê die leeraktiwiteit en die materiaal. ¹⁾ Die belangrikste doelstellings behoort die swaarste te weeg. ²⁾ Die voorafgaande bespreking lewer genoegsame bewys van die noodsaaklikheid van duidelik geformuleerde doelstellings vir elke vak.

Mariënhoff beveel die volgende aan ter verbetering van die opsteltipe vraag:

1. Die aantal vrae moet beperk wees om te verseker dat die antwoorde redelik volledig sal wees.
2. Die vrae moet interessant en uitdagend wees.
3. Die vrae behoort die volgende „opdragte” in te sluit: vergelykings tref, analiseer, verhoudings kontrasteer, kritiek uitspreek, gegewens rangskik, oorsaak en gevolg stel en kennis aanwend in nuwe situasies. ³⁾

Ten slotte word ook genoem dat die punte betroubaarder is as die onderwyser sy eie leerlinge se werk evalueer of as die toetsling bekend is aan die nasiener. ⁴⁾

4.3.1.3.2 Metode van nasien

Daar bestaan drie metodes waarvolgens die opsteltipe antwoord nagesien kan word ⁵⁾, en dit is ook reeds genoem dat daar min wetenskaplike oorwegings is waarom die een metode bo die ander verkies word. ⁶⁾ Die

-
- 1) Walker, Wanda. Make those marks more reliable and valid. School and community, vol. 50, no. 5, January 1964, p. 12 - 13.
 - 2) Thomas, R. M. Judging student progress, p. 42.
 - 3) Mariënhoff, I. Objective versus essay-type questions on Regents examinations. High points, vol. 44, no. 3, March 1962, p. 55 - 60.
 - 4) Downie, op. cit., p. 199.
 - 5) Kyk paragraaf 3.2.3.
 - 6) Kyk paragraaf 3.2.5.

globale metode het die voordeel dat dit vinniger nagesien kan word, die analitiese metode gee 'n beter punteverspreiding en die punteskaal lewer die mees konstante punte van die drie. ¹⁾ Laasgenoemde is egter 'n kompromis tussen die vorige twee en daarom lyk dit of die punteskaal 'n effense voordeel bo die ander het ²⁾, omdat 'n beter punteverspreiding sowel as 'n meer konstante betroubaarder puntetoekenning verwag kan word.

Eie ervaring het ook getoon dat die punteskaal die hoofeksaminator help met die moderering van die antwoorde. ³⁾

Om praktiese redes is die sewepuntskaal die aangewese, alhoewel dit minder betroubaar is omdat daar in meer as vyf kategorieë is. ⁴⁾ Die vyfpuntskaal het egter 'n te groot gaping tussen die verskillende kwaliteitsbenaminge as die totaal vir die antwoord dertig punte of meer is. Die gevolg is dan dat die punte om die gemiddeld gegroepeer word en 'n swak punteverspreiding tot gevolg het.

4.3.1.3.3 Metodes om objektiewe beoordeling van die opsteltipe antwoorde te bevorder

Ter aanvang word aandag gegee aan ondersoeke na faktore of aspekte wat die puntetoekenning vir die opsteltipe antwoord mag beïnvloed.

Remondino ⁵⁾ het sewentien sulke faktore uitgelig:

1. Leesbaarheid: kwaliteit van die handskrif -
duidelik en maklik leesbaar.
2. Estetiese rangskikking: harmonieuse en aangename vloeiendheid van die letters, goeie smaak en rangskikking.

1) Kyk paragraaf 3.2.5.

2) Kyk paragraaf 3.2.4.3.

3) Skrywer was gedurende die tydperk 1959 - 1960 subeksaminator en vir die tydperk 1961 - 1965 hoofeksaminator vir die letterkunde-vraestel.

4) Kyk paragraaf 3.2.4.3.

5) Remondino, C. A factorial analyses of the evaluation of scholastic compositions in the mother tongue. The British journal of educational psychology, vol. XXIX, part III, Nov. 1959, p. 242 - 248.

3. Voorkoms: skoon en netjies aangebied.
4. Spelling: gemeet volgens die aantal foute.
5. Monografiese presiesheid: gemeet volgens die getal foute in die woordorde en gebruik van infleksies.
6. Sintaks: gemeet volgens die aantal grammatikale foute.
7. Idees: rangskikking en balans van idees.
8. Gehalte van idees: aantal idees, motiewe ensovoorts.
9. Genoegsaamheid van gedagtes: gehalte van die gedagtes en genoegsaamheid ten opsigte van die tema.
10. Relevansie: objektiewe korrektheid van die feite en gedagtes wat gegee is, en in hoeverre hulle betrekking op die onderwerp het.
11. Verstaanbaarheid: duidelike uiteensetting van wat bedoel word.
12. Bondigheid: gebruik van minimum woorde, sonder herhaling.
13. Taalgebruik: korrekte woordgebruik.
14. Styl: natuurlikheid en akkuraatheid van sinsbou.
15. Oorspronklikheid: besondere siening en/of segging wat daartoe bydra dat 'n deel van die skrywer se persoonlikheid duidelik word uit die werk.
16. Volwassenheid: die vermoë om ewewigtig te oordeel, te redeneer en te kritiseer.
17. Verbeelding: die skeppende en projekterende vermoëns soos geopenbaar in die opstel.

Op die basis van faktor-analise het hy die sewentien tot vier gereduseer, naamlik grafiese aanbieding, taalgebruik, inhoud en rangskikking en die persoonlike aspekte van die inhoud. Die sewentien faktore word soos volg onder die vier hoofgroepe ingedeel:

- I. Grafiese aanbieding
 1. Leesbaarheid.
 2. Estetiese rangskikking.
 3. Voorkoms.
- II. Taalgebruik
 4. Spelling.
 5. Woordorde en infleksies.
 6. Sintaks.
 13. Taalgebruik (korrekte woord).
 14. Styl.
- III. Inhoud en rangskikking
 7. Rangskikking van idees.
 8. Rykheid en gehalte van idees.
 9. Genoegsaamheid van gedagtes.
 10. Objektiewe korrektheid van gedagtes en feite.
 11. Verstaanbaarheid en volledigheid.
- IV. Persoonlike aspekte
 15. Oorspronklikheid.
 16. Volwassenheid.
 17. Verbeelding.

Die punteskale sluit reeds aan by punte II en III hierbo ¹⁾ en die aspekte wat Remondino onder die betrokke punte noem, lewer 'n positiewe bydrae tot 'n beter begrip van wat presies onder „taal” en „inhoud” verstaan word. Hierdie faktore kan dus bydra om die evaluering van die opstel tipe antwoord te verbeter. Sy groeppfaktor „Grafiese aanbieding” (punt I) moet liefste buite rekening gelaat word omdat dit direk aanleiding kan gee tot subjektiewe puntetoekenning.

1) Kyk paragraaf 4. 3. 1. 3. 2.

Sy punt IV, „Persoonlike aspekte“, kan ook ewe goed onder „Inhoud en rangskikking“ geplaas word, want oorspronklikheid, volwassenheid en verbeelding staan in noue verband met die gedagtes en idees in die opstel tipe antwoord. Met ander woorde, indien die punt skaal gebruik word, kan die volgende hoof-aspekte beoordeel word: taalgebruik, en inhoud en rangskikking.

Hillocks het ook navorsing gedoen oor aspekte en faktore wat die waarde van 'n opstel bepaal. Hy stel vas dat die volgende invloed het op die puntetoekenning:

1. die gemiddelde lengte van sinne;
2. die aantal sinne wat hoogstens 40, 30 en 20 woorde het;
3. die verhouding van die aantal bysinne, insluitende enkelvoudige sinne;
4. die verhouding van die aantal werkwoordstukke;
5. die verhouding van die aantal bysinne tot die totale aantal sinne; en
6. die aantal sinne wat begin met inleidende bywoordelike bysinne.

Hieruit kan afgelei word dat „A“-opstelle langer sinne, meer ondergeskikte sinne, meer werkwoordstukke, meer bysinne en meer inleidende sinne sal hê.¹⁾

Hillocks lê egter weinig bloot wat 'n oplossing bied of as hulpmiddel kan dien vir 'n suiwerder evaluering van die opstel tipe antwoord. Nogtans kan sy bevindinge waarde hê vir die voorbereiding van leerlinge vir so 'n toets of eksamen. Alhoewel dit dus min direkte waarde het, sover dit evaluering self betref, het dit tog indirekte waarde vir sover dit voorbereiding vir 'n eksamen betref.

1) Hillocks, op. cit., p. 417 - 419.

Whitehead wil weer hê dat die dinge wat werklik die gehalte van taal bepaal, naamlik gevoel en intonasie (beeldspraak en die poëtiese) getoets moet word.¹⁾ Die evalueerder se reaksie op en begrip van nuanses van gevoel, wat teweeggebring word deur beeldspraak, ritme en klankespeel, behoort in ag geneem te word. Ook hy bied weinig om die probleem op te los, behalwe sy bewering dat gevoel en intonasie in werklikheid die gehalte van die taal bepaal. Ongelukkig doen hy niks aan die hand wat kan help met die evaluering van die toetse nie. Van belang is egter dat hy ander aspekte as Hillocks aandui wat die kwaliteit van taal bepaal. Taal is dus meer as die woorde, sinne en paragrawe waaruit dit opgebou is. Beeldspraak, ritme en klanke dra by tot die gehalte van die taal.

4.3.1.3.4 Die nasieners

Vroeër is reeds bepaal dat meer as een nasiener noodsaaklik is om 'n betroubare punt te kry.²⁾ Die aantal wat voorgestel word, wissel van twee tot vyf, maar Black het bewys dat drie die aangewese getal is.³⁾ Drie nasieners per antwoord is in 'n eksterne eksamen onekonomies, maar twee is die absolute minimum. Die hoofeksaminator kan as derde gereken word aangesien die algemene instruksies aan hoofeksaminatore laasgenoemde verplig om 20% tot 25% van die antwoorde te modereer.⁴⁾

Interessant is ook die bevinding van Downie dat onervare nasieners betroubaarder is met punttoekenning as ervares, en dat goed opgeleides baie betroubaarder is as die wat glad nie opgelei is nie.⁵⁾

-
- 1) Whitehead, F. Reading and literature in the examining of English. The use of English, vol. XVI, no. 4, summer 1965, p. 278 - 279.
 - 2) Kyk paragraaf 3.2.5.
 - 3) Black, E. L. The marking of G. E. C. scripts. British journal of educational studies, vol. XI, no. 1, Nov. 1962, p. 62.
 - 4) Transvaalse Onderwysdepartement. Universiteitstoelatings eksamen en Eindeksamen van die Middelbare Skool: Algemene instruksies aan eksaminatore, T. O. A. 15/4/6, p. 4.
 - 5) Kyk paragraaf 4.3.1.1.

4.3.1.3.5 Die voorsiening van 'n puntememorandum

Dit word allerweë aanvaar dat by die nasien van antwoorde 'n volledige puntememorandum noodsaaklik is. ¹⁾ Die onderwysburo kom na 'n kritiese ontleding van die taalvraestelle in die matrikulasie-eksamen van 1952 tot die slotsom: „Dit blyk dus dat deur groot sorg te beoefen en gebruik te maak van 'n vaste memorandum vir puntetoekenning, nasieners opgelei kan word om 'n redelik betroubare beoordeling van die opsteltype antwoorde te gee.” ²⁾

Thomas onderskryf hierdie gedagte dat hoofteite opgestel en aan elke feit 'n afsonderlike punt toegeken word. ³⁾ Ook Wandt en Brown beklemtoon dit ⁴⁾ en in die Transvaalse skole is dit 'n vereiste dat 'n volledige memorandum vir die finale eksamen opgestel word. ⁵⁾

4.3.1.4 Samevatting van beskouings oor die opsteltype toets

1. Die tipe toets is 'n onontbeerlike meetinstrument.
2. Die volgende kan die waarde van die opsteltype antwoord verhoog:
 - (a) die vrae behoort nie te moeilik te wees nie;
 - (b) korrekte terminologie is 'n vereiste;
 - (c) duidelike opdragte behoort gegee te word sodat die omvang van die antwoord afgebaken word;
 - (d) doelstellings wat bevredig, moet duidelik geformuleer word;
 - (e) slegs een doel per keer moet getoets word, en
 - (f) vordering na alle doelstellings moet geëvalueer word, ook die wat moeilik evalueerbaar is.

-
- 1) Kyk paragraaf 3.2.5.
 - 2) Transvaalse Onderwysdepartement. 'n Kritiese ontleding van die taalvraestelle in die matrikulasie-eksamen. Onderwysbulletin, vol. 1, no. 4, Des. 1956, p. 188 - 189.
 - 3) Thomas, op. cit., p. 62.
 - 4) Wandt & Brown, op. cit., p. 40.
 - 5) Kyk paragraaf 3.2.5.

3. Oor nasienmetodes kan die volgende gesê word:
 - (a) Enige van die drie erkende metodes, te wete die globale, analitiese of punteskale, kan gebruik word, maar die punteskaal het 'n geringe voordeel bo die ander;
 - (b) uit die verskillende tipes punteskale word die sewepunteskaal verkies; en
 - (c) indien die punteskaal gebruik word, is dit noodsaaklik om presies te stipuleer wat met die terme bedoel word.
Hier word gedink aan terme soos inhoud, taal, ensovoorts.
4. Leerlinge moet tydens hulle onderrigtydperk gewys word op die aspekte wat hulle taalbeheer kan verbeter en 'n hoër punt tot gevolg kan hê, naamlik
 - (a) lengte en struktuur van sinne; en
 - (b) gebruik van beeldspraak, stylfigure en ander taalmiddele.
5. Twee goedopgeleide nasieners per antwoord behoort gebruik te word.
6. 'n Volledige puntememorandum moet voorsien word.

4.3.2 Korter-antwoord toetse

Die twee variasies van die toetse is reeds vroeër bespreek. ¹⁾

Dit kom kortliks daarop neer dat in die een geval die antwoorde self voorsien en geformuleer moet word en in die ander geval die regte antwoorde slegs uit 'n gegewe aantal moontlike antwoorde gekies moet word. In laasgenoemde geval het 'n mens dus te doen met die verskillende vorme van die meervoudige keusevrae. In die eerste geval word dit soms vereis dat 'n kort motivering van die antwoorde gegee word, maar in die tweede geval word geen motivering verwag nie.

1) Kyk paragraaf 3.3.3.

Hoffman maak beswaar teen die gebruik van die meervoudige keusevrae. Hy beweer dat hierdie tipe vrae gebruik word om die eenvoudige rede dat verduidelikings en motiverings deur die kandidate meningsverskille oor die puntetoekenning tussen die verskillende nasieners sal veroorsaak. ¹⁾

In Suid-Afrika het laasgenoemde metode, vir sover dit die meting van letterkunde betref, in elk geval nog nie inslag gevind nie en word daar uiters selde van die tipe toets gebruik gemaak. ²⁾

4.3.2.1 Toetsing van die korter-antwoord toetse aan die kriteria vir 'n opvoedkundige toets

Gerieflikheidshalwe word die twee variasies afsonderlik bespreek.

4.3.2.1.1 Kort-antwoord vrae

In Transvaal staan hierdie tipe vraag bekend as die kontekstuele vraag ³⁾ en dit bestaan daarin dat 'n kort gedeelte uit die letterkundige werk in die vraestel afgedruk word en vrae na aanleiding daarvan gevra word.

Hierdie toetse het 'n hoë graad van betroubaarheid. Algehele betroubaarheid word egter uitgeskakel omdat die kandidate die antwoorde self moet voorsien en formuleer, sodat die persoonlike element by die nasiener nie uitgeskakel word nie. ⁴⁾ Die graad van betroubaarheid sal grootliks bepaal word deur die mate waarin die opsteller slaag om 'n goeie toets op te stel. ⁵⁾ Hierdie saak sal verder in paragraaf 4.3.2.2 toegelig word.

Omdat die antwoorde op hierdie vrae kort is, is die stof redelik afgebaken. Gevolglik sal die antwoorde van individuele kandidate redelik identies wees met slegs verskille in formulering. 'n Redelike graad van objektiwiteit kan dus verwag word. ⁶⁾

-
- 1) Hoffman, B. The tyranny of testing, p. 35.
 - 2) Transvaalse Onderwysdepartement. Eindexamen van die Middelbare Skool, Afrikaans Hoër graad, letterkunde, 3e vraestel 1969; Id. Finale leergang vir Afrikaans huistaal st. IX-X, 1967, p. 8 - 9.
 - 3) Ibid.
 - 4) Macintosh & Morrison, op. cit., p. 19; Dunn, op. cit., p. 35.
 - 5) Macintosh & Morrison, op. cit., p. 20 - 21.
 - 6) Ibid., p. 9.

Die geldigheid van 'n toets word bepaal deur die vraag: het die toets gemeet wat dit voorgee om te meet? Die eksponente van die tipe toets stel hulle ten doel om 'n kandidaat se literêre insig en begrip te toets.¹⁾ Die term „insig” dek 'n wye veld en kan insluit die gebruik en funksie van literêre hulp-en boumiddele, begrip van en insig in die mens se karakter en menslike dryfvere, insig in die taal en taalstruktuur. Die tipe toets word soms beskryf as 'n literêre begripstoets en omdat die begripstoets veral bedoel is om insig en begrip te toets, kan deur logiese redenering afgelei word dat die toetse in 'n groot mate sal voldoen aan die eis van geldigheid.

Die feit dat die vrae in hierdie toetse skerp omlin en afgebaken is, bring mee dat die antwoorde ook so kan wees. Wat die inhoud betref, kan die antwoord feitlik net reg of verkeerd wees. Die persoonlike gevoelens en voorkeure van die nasieners sal dus min invloed hê en daarom behoort die toets goed tussen kandidate te diskrimineer, op voorwaarde dat dit noukeurig en goed opgestel is.

'n Voordeel van die toetse is dat daar betreklik min geskryf hoef te word. Gevolglik kan baie meer vrae gestel en beantwoord word wat sal meebring dat die studieveld van die vak gedek sal kan word.²⁾ Vordering na alle doelstellings kan egter nie met dié toets getoets word nie en dit sal aangevul moet word met ander tipe toetse, byvoorbeeld die opsteltipe toets.³⁾

'n Groot leemte van die toets is dat dit baie onekonomies is ten opsigte van tyd omdat dit lank neem om op te stel en ook baie materiaal gebruik, alhoewel die vinniger, akkurater en betroubaarder evaluering in 'n mate kompenseer.⁴⁾

4.3.2.1.2 Objektiewe toetse

Alhoewel die tipe toets in Suid-Afrika vir sover dit die meting van

1) Kyk paragraaf 3.3.1.

2) Dunn, op. cit., p. 35; Macintosh & Morrison, op. cit., p. 12.

3) Smith & Adams, op. cit., p. 146.

4) Dunn, loc. cit.; Macintosh & Morrison, op. cit., p. 13.

letterkunde betref, selde gebruik word, sal dit tog die moeite loon om kortliks daarby stil te staan ten einde vas te stel watter moontlikhede dit bied vir die meting van letterkunde. Daar is dele van die leerstof wat hoofsaaklik uit feite bestaan en met die vrae kan die meer feitlike inhoud van die sillabus effektief gemeet word omdat die tipe toets objektief nagesien kan word. ¹⁾ Dis egter nodig om in gedagte te hou dat die toetse sekere gevare inhou en dus slegs as aanvullende toetsinstrumente gebruik moet word. ²⁾ Aspekte van letterkunde wat hiermee suksesvol getoets kan word, is gegewens oor die skrywer, die karakters, sekere voorvalle, ensovoorts ³⁾ asook parate feitemateriaal soos in die taalgeskiedenis voorkom.

Behalwe vir die taalgeskiedenis skakel die huidige tendens in letterkunde-onderrig egter genoemde onderwerpe uit omdat kennis van die feitlike inhoud van letterkundige werke nie so belangrik geag word nie. ⁴⁾ Op hierdie tydstip is die gebruik van die toetse in Transvaal dus baie beperk, want selfs die vraag oor die taalgeskiedenis kan van die opsteltipe wees indien die eksaminator dit so verkies. ⁵⁾

By hierdie variasie van die korter-antwoord toetse moet die antwoord uitgesoek word uit 'n gegewe aantal moontlike antwoorde. ⁶⁾ Die toets sal betroubaar wees wat die nasien betref omdat daar slegs een korrekte respons kan wees. Twee toepassings op dieselfde persoon sal dus identiese resultate lewer op voorwaarde dat die reaksie van die toetsling dieselfde is. ⁷⁾ Die toets sal ook objektief nagesien kan word, want die antwoord word met 'n masker of sleutel-antwoord nagesien. ⁸⁾

-
- 1) Dunn, loc. cit.
 - 2) Frye, N. Design for learning, p. 56.
 - 3) Jordan, op. cit., p. 173.
 - 4) Rudolph, C. F. Letterkunde: st. IX-X. Lesing gehou by streekkursusse vir Afrikaans hoër graad, 1968, p. 10; Transvaalse Onderwysdepartement. Finale leergang vir Afrikaans huistaal vir st. IX-X, 1967, p. 9 - 10; Kyk paragraaf 3.3.4.
 - 5) Transvaalse Onderwysdepartement, loc. cit.
 - 6) Kyk paragraaf 3.3.3.
 - 7) Macintosh & Morrison, op. cit., p. 12.
 - 8) Ibid., p. 9.

Omdat min of geen skrywery verwag word nie kan 'n groot verskeidenheid vrae gestel word sodat die sillabus goed gedek sal kan word. ¹⁾

Daar is 'n hele aantal faktore wat die opstel van die toetse bemoeilik met die gevolg dat sulke toetse duur en tydrowend is ²⁾ en dus on-ekonomies, maar omdat dit maklik en sekuur nagesien kan word, vergoed dit in 'n mate vir die probleme met die opstel van die vraestel.

Algemeen gesien, is die toets uiters bruikbaar, maar wat die letterkunde betref, het dit weinig waarde omdat die tipe toets toegespits is op die teruggroep van feite of parate stof, ³⁾ en soos reeds gesê, is dit in die studie van letterkunde van minder belang. ⁴⁾ Aansluitend hierby kan beweer word dat die toets in sekere omstandighede geldig sal wees, dit wil sê as hy gebruik word vir die doel waarvoor hy opgestel word. ⁵⁾ As meetinstrument vir die vordering na literêre oogmerke kan dit beswaarlik geldig wees omdat weinig literêre doelstellings hiermee in ag geneem word.

Aan die positiewe kant kan gesê word dat 'n toets wat goed opgestel is goed behoort te diskrimineer tussen goeie en swak kandidate. Die toets bestaan uit gegradeerde vrae, en omdat die kandidate opdrag het om alle vrae te beantwoord, behoort die toets as geheel goed te diskrimineer. ⁶⁾

4.3.2.2 Opstel van die toetse

Verskeie male is daar reeds op gewys dat dit 'n uiters moeilike tipe toets is om op te stel. ⁷⁾ Daar bestaan goeie rede om te twyfel oor die vermoë van die gewone onderwyser of selfs die eksaminator om 'n goeie korter-antwoord toets op te stel. Na 'n kritiese ontleding van die toetse wat deur die

-
- 1) Macintosh & Morrison, op. cit., p. 12; Dunn, op. cit. p. 35.
 - 2) Smith & Adams, op. cit., p. 111; Macintosh & Morrison, op. cit., p. 13.
 - 3) Macintosh & Morrison, op. cit., p. 101.
 - 4) Rudolph, op. cit., p. 10.
 - 5) Smith & Adams, op. cit., p. 189.
 - 6) Macintosh & Morrison, op. cit., p. 11.
 - 7) Downie, op. cit., p. 138; Smith & Adams, op. cit., p. 111; Macintosh & Morrison, op. cit., p. 13.

Educational Testing Services (E. T. S.) opgestel is, kom Hoffmann tot die slot-som: "... Observing the compartment of leading test-makers, can we feel confident that testing is in the best possible hands? If sample questions made by the best test-makers can give cause for concern, what of multiple choice tests made by individual teachers for their own classroom use in the belief that they are being scientific and objective" ¹⁾ Ook Lindemann aanvaar dat in toetse wat selfs deur outoriteite opgestel is foute mag voorkom. ²⁾

Dit blyk dus dat die toetse goeie meetinstrumente mag wees op voorwaarde dat hulle wetenskaplik opgestel is. Die geslaagdheid word bepaal deur die wetenskaplike onderlegdheid en vermoë van die opsteller(s).

4. 3. 2. 3 Gevolgtrekking

- 1) Die kontekstuele vraag voldoen in 'n groot mate aan die belangrikste eise vir 'n opvoedkundige toets, naamlik betroubaarheid, objektiwiteit en geldigheid, sodat dit met vrug as meetinstrument gebruik kan word. Dit is egter noodsaaklik om die toets te gebruik vir die doeleindes waarvoor dit bedoel is, dit wil sê die toetsing van literêre insig en begrip. Sodra hiervan afgewyk word, sal die waarde van die toets verminder.
- 2) Die objektiewe toetse is as meetinstrument baie waardevol en voldoen aan feitlik al die vereistes vir 'n opvoedkundige toets. Vir die toetsing van letterkunde het dit egter weinig of geen waarde nie omdat die vordering na die gestelde literêre doelstellings nie hiermee getoets kan word nie. As algemene opvoedkundige toetse is hulle dus baie bruikbaar, as instrument om letterkunde te toets, is hulle feitlik waardeloos en kan slegs in enkele gevalle gebruik word.

1) Hoffmann, op. cit., p. 209.

2) Lindemann, op. cit., p. 84.

- 3) 'n Voorwaarde vir die geslaagdheid van die toetse is dat hulle goed opgestel moet wees. Die geslaagdheid kan gevolglik eers bepaal word nadat dit opgestel en uitgetoets is. Die toets op sigself is geen waarborg dat die resultate aanvaarbaar sal wees nie. Die verantwoordelikheid rus geheel en al op die bekwaamheid en vermoë van die opsteller.

4. 3. 2. 4 Beginnels waarvolgens korter-antwoord vrae verbeter kan word

Macintosh en Morrison sê dat dit noodsaaklik is dat die opstellers van 'n toets vrylik met kollegas in die vak moet gesels en konstruktiewe kritiek gewilliglik moet aanvaar. Hulle gee 'n aantal basiese reëls vir die opstel van die toetse. Die reëls wat genoem word, het in werklikheid betrekking op die meervoudige keusevrae, maar kan net so goed as algemene beginsels vir ander toetse geld:

1. Vermoë enige moontlikheid van verwarring en wees tersake met die opstel van die vrae sowel as met moontlike antwoorde.
2. Die probleem of vraag moet duidelik geformuleer wees.
3. Die vraag moet so kort en saaklik as moontlik wees met inagneming van duidelikheid.
4. Die moontlike antwoorde moet van dieselfde tipe stof wees, byvoorbeeld jaartalle ensovoorts. 'n Datum en plek mag byvoorbeeld nie saam met jaartalle as moontlike antwoorde op dieselfde vraag voorkom nie.
5. Verseker dat die antwoorde nie af te lei is uit die bevoording en konstruksie nie.
6. Verseker dat die gegewe antwoorde korrek is volgens die vraag wat gevra is en dat die afleiers werklik foutief is.¹⁾

1) Macintosh & Morrison, op. cit., p. 45.

Smith en Adams gee die volgende algemene beginsels vir die opstel van korter-antwoord vrae:

1. gebruik eenvoudige bewoording;
2. vermy enige poging om kandidate om die bos te lei;
3. vermy kwalitatiewe terme wat meer as een betekenis kan hê, byvoorbeeld selde, meestal, ver, naby, baie, dikwels, min;
4. vermy absolute terme soos altyd, nooit, almal, geen;
5. gebruik korrekte taal;
6. hou elke vraag 'n onafhanklike eenheid;
7. gee dieselfde of 'n vergelykbare toets aan alle studente;
8. gee besondere aandag aan die lengte van toetse;
9. groepeer die vrae volgens soort;
10. gee duidelike, spesifieke en volledige aanwysings;
11. probeer die response van die kandidate so eenvoudig as moontlik maak deur die antwoorde te laat aandui met 'n simbool, 'n enkele woord of op die uiterste 'n kort frase. ¹⁾

Downie gee die volgende algemene beginsels:

1. gebruik korrekte taal;
2. vermy enige moontlike verwarring;
3. vermy die gebruik van kwalitatiewe terme soos altyd, groot, kort
4. probeer om 'n verskeidenheid toetsvorme te gebruik. ²⁾

1) Macintosh & Morrison, op. cit., p. 101 - 109.

2) Downie, op. cit., p. 146 - 147.

Lindeman noem die volgende:

1. vrae moet duidelik wees en verwarring uitskakel;
2. vermy geïsoleerde stellings in boeke omdat dit soms verwarring kan meebring;
3. voorkom dat een vraag die antwoord van 'n volgende vraag kan verskaf;
4. verhoed dat vrae onderling afhanklik is, dit wil sê die korrektheid van een antwoord mag nie 'n voorwaarde wees vir die korrekte beantwoording van die volgende nie;
5. gebruik vrae met slegs een korrekte antwoord;
6. moenie in voltooi-toetse soveel weglaat dat die betekenis verlore gaan nie;
7. waar voltooi-toetse gebruik word, moet die dele liefs aan die einde van die vraag weggelaat word;
8. spesifiseer duidelik hoe volledig die antwoord moet wees waar 'n geskrewe antwoord vereis word;
9. verseker dat die probleem duidelik uit die vraag af te lei is;
10. vermy kwalitatiewe woorde;
11. vermy enige poging om kandidate te mislei. ¹⁾

Gedagtig aan die probleme met die opstel van toetse voel Macintosh en Morrison dat dit ernstig oorweeg moet word om liewer 'n komitee aan te stel om toetse op te stel in plaas van om dit aan een persoon oor te laat. Vir een persoon is dit volgens hulle, onmoontlik om alle leemtes uit te skakel. ²⁾

4. 3. 2. 5 Samevatting en beginsels

Die volgende vier kernbeginsels kan uitgesonder word: die opstellers van die toetse moet te alle tye die moontlikheid van verwarring uitskakel;

1) Lindemann, op. cit., p. 71 - 84.

2) Macintosh & Morrison, op. cit., p. 104.

hulle moet besondere aandag skenk aan die taalgebruik; die wyse waarop die vrae gestel word, moet aandag geniet; die moontlike antwoorde wat by toetse voorsien word, moet deeglik oorweeg word.

Om verwarring te voorkom, word die volgende voorgestel: formuleer die vrae, opdragte of bewerings duidelik; vermy alle kwalitatiewe en/of absolute terme asook enige moontlikheid van verwarring. Wees ook ter sake en op die punt af en voorsien elke vraag of opdrag van duidelike, spesifieke en volledige aanwysings.

Vervolgens word vereis dat die taalgebruik eenvoudig, verstaanbaar en korrek moet wees. Die vrae moet kort en saaklik wees, nie onderling afhanklik nie, so gestel dat een vraag nie die antwoord op 'n volgende kan verstrek nie. Dit is ook nodig om te verseker dat die probleem duidelik uit die vraag afgelei kan word en daar moet toegesien word dat die vrae, bewerings of stellings slegs een korrekte antwoord het.

Ten slotte moet die antwoorde altyd oor dieselfde stof handel; altyd werklik korrek (of foutief) wees en gegroepeer word volgens die aard van die stof. Waar 'n kort geskrewe antwoord verwag word, moet duidelik gespesifiseer word hoe volledig die antwoord moet wees. Laasgenoemde opmerking geld spesifiek vir die kontekstuele vrae.

Dit lyk ook of dit veiliger sal wees om 'n toets deur 'n komitee te laat opstel in plaas van deur 'n enkele eksaminator wie se werk deur 'n moderator gekontroleer word.

4.3.3 Die letterkunde-vraestel van die Transvaalse Eindeksamen van die Middelbare Skool

Alvorens hierdie meetinstrument aan die gestelde kriteria getoets kan word, is dit nodig om die hoofkenmerke daarvan in oënskou te neem, want eers as dit gedoen is, word die toetsing aan die kriteria sinvol. Om nou die nodige agtergrondkennis van hierdie eksamen te verstrek, moet aangedui word:

1. Watter doelstellings by die eksamen betrokke is.
2. Wat die verhouding van die korter-antwoord- tot die opsteltipe vrae is. Hiermee word beoog om te bewys

dat sommige kandidate moontlik benadeel kan word omdat die korter-antwoord toetse meer objektief geëvalueer kan word as die opsteltipe toetse.

3. Hoeveel keusevrae gestel word en die moontlikheid wat dit inhou dat die kandidate nie aan 'n gelykwaardige toets onderwerp word nie.

4.3.3.1 Die doelstellings ten opsigte waarvan vordering gemeet word

Vroeër in die verhandeling ¹⁾ word die ses algemene doelstellings van letterkunde-onderrig soos in die leergang geformuleer, aangegee. Die ses doelstellings kan soos volg saamgevat word:

1. om die leerlinge 'n letterkundige werk wetenskaplik te leer benader, en
2. om die leerlinge sekere persoonlike waardes deelagtig te laat word. Sulke waardes is liefde vir lees, goeie smaak, estetiese genot, geestelike ontwikkeling en rypmaking en so meer. ²⁾

Die gereduseerde doelstellings kan met twee omvattende terme beskryf word, naamlik „literêre” en „buite-literêre” oogmerke. ³⁾ Literêre doelstellings sluit dan in die voorsiening van kennis waarmee 'n leerling toegerus word om literatuur wetenskaplik te benader, te bestudeer en te ontleed. Daarvoor het hy nodig kennis van die terminologie, die struktuur van die werk, van die genres en stylsoorte, van literêre hulp- en boumiddele en hulle funksies, taalkennis en taalaanvoeling, dit wil sê die doelstellings wat ressorteer onder die onmiddellike doelstellings. Hierdie oogmerke word onder meer deur die

1) Kyk paragraaf 2.2.1.1.

2) Rudolph, C. F. Die kontekstuele vraag in die letterkunde, p. 1.

3) Rudolph, loc. cit.

volgende beklemtoon: Transvaalse ¹⁾ en Kaapse ²⁾ leergange, Venter ³⁾, Nienaber ⁴⁾, Van der Walt ⁵⁾, Botha ⁶⁾ en Combrink ⁷⁾.

Die buite-literêre doelstellings sluit alle ander aspekte in, dit wil sê onmiddellike en verwyderde doelstellings en die einddoel. Hierdie oogmerke word beklemtoon deur Aucamp ⁸⁾, Gerberich ⁹⁾, Xavier ¹⁰⁾, McClelland ¹¹⁾, Rosenblatt ¹²⁾, e.a.

Daar mag weinig beswaar wees teen die duidelikheid van die doelstellings, maar daar mag verskil in interpretasie wees. Een persoon mag die

-
- 1) Transvaalse Onderwysdepartement. Finale leergang vir Afrikaans huistaal st. IX-X, 1967, p. 8 - 9.
 - 2) Kaapse Departement van Onderwys. Senior sekondêre kursus, p. 13.
 - 3) Venter, H. C. Die leergang. Referaat gelewer by die S. A. Akademie se Nasionale konferensie oor onderrig van Afrikaans, Pretoriase Onderwyskollege, 5 Oktober 1964, p. 12.
 - 4) Nienaber, C. J. M. Wat word beoog met letterkunde-onderwys. Referaat by die S. A. Akademie se Nasionale konferensie oor onderrig van Afrikaans, Pretoriase Onderwyskollege, 6 Oktober 1964, p. 2 - 4.
 - 5) Van der Walt, P. D. Versavontuur: Voorwoord.
 - 6) Botha, Elize. Wat verwag die universiteit van die skool t. o. v. literatuurstudie. Klasgids, jaarg. 2, no. 4, Mei 1967, p. 9 - 12.
 - 7) Combrink, J. C. Doeltreffende taalonderwys. Klasgids, jaarg. 2, no. 3, Februarie 1967, p. 10.
 - 8) Aucamp, H. Letterkunde. Probleemkind van die onderwys. Kriterium, jaargang 2, no. 3, Oktober 1964, p. 5.
 - 9) Gerberich, J. R. e. a. Measurement and evaluation in the modern school, p. 515.
 - 10) Xavier, Mary. An approach to the teaching of literature. The clearing house, vol. 39, no. 3, Nov. 1964, p. 168.
 - 11) McClelland, D. C. Values in popular literature for children. Childhood education, vol. 40, no. 3, Nov. 1963, p. 138.
 - 12) Rosenblatt, Louise M. Literature as exploration, p. 5.

buite-literêre oogmerke beklemtoon ten koste van die literêre oogmerke en omgekeerd. In die onderrig deur die jaar is die probleem miskien nie so wesenlik nie, maar wanneer dit by meting van die mate van vordering ter bereiking van die doelstellings kom, word dit 'n groot probleem aangesien die buite-literêre oogmerke moeilik meetbaar is. Gevolglik sal die eksaminator vir die eksterne eksamen natuurlikerwys neig na die meetbare doelstellings, in die proses die onderwysers „dwing” om hulle toe te spits op die literêre oogmerke en sodoende 'n algemene neiging weg van die buite-literêre oogmerke inisieer.

Die doelstellings is dus duidelik geformuleer, maar weens die beperktheid van beskikbare meetinstrumente kan vordering ter bereiking van sommige doelstellings moeilik gemeet word.

4. 3. 3. 2 Die verhouding van korter-antwoord- en opstel tipe vrae in die vraestel

Dit is reeds genoem dat die vraestel onder bespreking ¹⁾ uit vier opstel tipe vrae, vier reekse kontekstuele vrae en een reeks objektiewe items bestaan. ²⁾ Al verskil tussen laasgenoemde twee tipes is dat in die geval van die kontekstuele vraag 'n kort gedeelte uit die boek in die vraestel afgedruk word na aanleiding waarvan die vrae dan gestel word, terwyl dit by die objektiewe items ontbreek. ³⁾ Dit is ook genoem dat 'n kandidaat binne redelike perke in die vraestel self kan kies hoeveel opstel tipe- of kontekstuele vrae hy wil beantwoord. ⁴⁾ Die feit dat hy self kan kies, bring mee dat sy keuse moontlik die betroubaarheid van sy prestasie sal beïnvloed, want sy keuse sal bepaal in hoeverre sy antwoorde subjektief of objektief beoordeel sal word. Die volgende uiteensetting van moontlike keuses deur verskillende kandidate gee 'n beeld van hoe die keuse die verhouding tussen subjektiewe en objektiewe elemente kan verander:

-
- | | |
|----|--|
| 1) | Transvaalse Onderwysdepartement. Eindeksamen van die Middelbare Skool, Afrikaans Hoër graad, letterkunde, (derde vraestel) 1969, eksaminator: I. L. J. van Vuuren. |
| 2) | Kyk paragraaf 3. 4. 1. |
| 3) | Kyk paragraaf 4. 3. 2. 1. 1. |
| 4) | Kyk paragraaf 3. 4. 1. |

Kandidaat A kies 2 opsteltipe vrae wat elk 35 punte tel,

dus 70 punte

2 kontekstuele vrae wat elk 35 punte

tel, dus 70 punte

1 stel objektiewe items 20 punte

Totaal 160 punte

Kandidaat B kies 1 opsteltipe vraag wat 35 punte tel,

dus 35 punte

3 kontekstuele vrae wat elk 35 punte

tel, dus 105 punte

1 stel objektiewe items 20 punte

Totaal 160 punte

Indien die eksaminator besluit om in Afdeling D ook 'n opsteltipe vraag te stel, ¹⁾ sal twee ander kandidate só kan kies:

Kandidaat C kies 3 opsteltipe vrae, een uit elk van

afdelings A en C en dié uit afdeling D.

Totale punte sal wees 90 punte

2 kontekstuele vrae 70 punte

Totaal 160 punte

Kandidaat D kies 2 opsteltipe vrae, een uit afdeling A

of C en dié uit afdeling D.

Totale punte sal wees 55 punte

3 kontekstuele vrae 105 punte

Totaal 160 punte

As die opsteltipe vraag nou 'n subjektiewe metode van meting aanvaar word, ²⁾ kry kandidaat A 'n moontlike subjektiewe maksimumpunt van 70, kandidaat B 35, C 90 en D 55. In persentasie uitgedruk, lyk die verhouding tussen die subjektiewe en objektiewe element dan só:

1) Kyk paragraaf 3. 4. 1.

2) Kyk paragraaf 4. 3. 1. 2.

Kandidaat	Hoofsaaklik subjektiewe oordeel	Hoofsaaklik objektiewe oordeel
A	46%	54%
B	22%	78%
C	56½%	43½%
D	35%	65%

Bostaande tabelle gee 'n aanduiding van die uiteenlopende moontlikhede wat bestaan dat 'n twyfelagtige punt, gebaseer op subjektiewe oordeel, toegeken kan word. Dit toon ook dat selfs in 'n eksterne eksamen verskillende kandidate aan verskillende maatstawwe onderworpe is, want as in aanmerking geneem word dat die opstel tipe vraag meer toegespits is op die evaluering van bepaalde vermoëns ¹⁾ sal daardie vermoëns sterker figureer in die evaluering van daardie kandidaat wat meer opstel tipe vrae beantwoord.

Die vraag wat nou ontstaan, is of die doelstellings wat met die opstel tipe vraag gemeet word so 'n hoë persentasie punte regverdig? Weens die aanvegbaarheid van die punte deur dié tipe toets gekry, behoort dié vraag slegs gebruik te word waar dit werklik nodig is. In die lig van die bespreking lyk dit of die opdrag om by elke voorgeskrewe boek 'n opstel-tipe antwoord te verwag, ²⁾ heroorweeg moet word. Klaarblyklik is die verhouding tussen die subjektiewe en objektiewe elemente in die vraestel tans nie bevredigend nie.

4. 3. 3. 3 Die stel van keusevrae

Oor die wenslikheid van keusevrae bestaan daar meningsverskil. Brooks stel voor dat 'n wye keuse van vrae gegee word op voorwaarde dat hulle van dieselfde standaard is. ³⁾ Hierteen opper Wandt en Brown bedenkinge. Hulle beweer naamlik dat dit in elk geval onmoontlik is om verskillende vrae presies eenders te beoordeel. Voorts beweer hulle dat een van die fundamentele waardes van eksamens, naamlik die vergelyking van die prestasies van leerlinge,

1) Smith & Adams, op. cit., p. 148 - 150; Dunn, op. cit., p. 37; Lindeman, op. cit., p. 67.

2) Transvaalse Onderwysdepartement. Finale leergang vir Afrikaans huistaal vir IX-X, 1967, p. 9.

3) Bruce, G. Fairer examinations: British and United States ideas. The Times educational supplement, no. 2584, 27 Nov. 1964, col. 4 - 5, p. 987.

deur keusevrae vernietig word. Volgens hulle behoort alle leerlinge dieselfde vrae te beantwoord om 'n betroubare vergelyking te kan doen.¹⁾ King beweer dat "... the difficulties of a marking scheme are increased when there is a choice of subject." ²⁾

Wrightstone ³⁾, gesteun deur Stalnaker ⁴⁾ en Meyer ⁵⁾ sê ook dat keusevrae dit bykans onmoontlik maak om tot vergelykbare puntetellings te kom, omdat die kandidate se keuse verkeerd kan wees.

Volgens dié uitsprake lyk dit of keusevrae nie verdedigbaar is nie. Die probleem word vererger wanneer opsteltipe- en kontekstuele vrae teenoor mekaar gestel word, want dit is onredelik om van 'n onervare leerling te verwag om te moet kies tussen twee tipes vrae wat uit die aard van hulle samestelling reeds 'n leerling kan benadeel.

4.3.3.4 Die letterkunde-vraestel van die Transvaalse Eindeksamen van die Middelbare Skool getoets aan die kriteria vir 'n opvoedkundige toets

Uit voorgaande bespreking van die vraestel kan afgelei word dat dit beslis nie 'n betroubare toets is nie. Nie alleen kan die hoeveelheid opsteltipe vrae daarin verantwoordelik wees vir onbetroubare puntetoekenning nie, maar ook die feit dat daar 'n keuse gemaak kan word tussen die meer subjektiewe en meer objektiewe vrae. Selfs die kontekstuele vrae kan nie heeltemal objektief nagesien word nie. ⁶⁾ Die vraestel sal om dieselfde redes ook nie voldoen aan die eis van objektiwiteit nie.

Vervolgens die vraag in hoeverre die eksamen aan die eis van geldigheid voldoen? Indien dit aanvaar word dat die opsteltipe vraag outomaties

- 1) Wandt & Brown, op. cit., p. 41.
- 2) King, W.H. A note on the marking of essays. Educational review, vol. 8, no. 1, Nov. 1955, p. 43.
- 3) Wrightstone, J. a. o., op. cit., p. 104 - 106.
- 4) Stalnaker, J.M. A study of optional questions on exams, p. 829 - 832.
- 5) Meyer, G. The choice of questions on essay exams, p. 161 - 171.
- 6) Kyk paragraaf 4.3.2.1.1

sekere hoëre geestelike waardes na vore bring, kan vordering ter bereiking van sommige buite-literêre doelstellings wel gemeet word, maar dan indirek en onopsetlik. Rangskikking, uiteensetting en formulering van gedagtes mag moontlik bewys lewer van 'n persoon se geestelike ontwikkeling, maar dit is te betwyfel of die eksaminator hierdie doel in gedagte gehad het toe hy die vraestel en memorandum opgestel het. Dit is moontlik dat 'n opmerking soos die volgende verband hou met sommige buite-literêre doelstellings:

„Lees elke vraag versigtig, en beplan eers voor u begin.

Beantwoording in BEHOORLIKE SINNE EN PARAGRAWE en die KORREKTE AANWENDING van LEESTEKENS is van groot belang.

Netjiese werk sal die kandidaat bevoordeel. " ¹⁾

Dit is egter geen versekering dat die buite-literêre doelstellings daarmee gemeet word nie, veral nie as daar in die memorandum geen aanduiding is vir punte vir daardie aspekte nie. Vir verdere motivering word weer eens verwys na die so pas aangehaalde vraestel van Desember 1969. Die vraestel bestaan uit vier opsteltipe vrae (nr. 1. 2. 5. 8), vier kontekstuele vrae (nr. 3. 4. 6. 7) en een reeks objektiewe items (nr. 9) wat handel oor die geskiedenis van die Afrikaanse letterkunde.

Ontleding toon dat die volgende getoets word: kennis van die feitelike inhoud, bekwaamheid om karakters te ontleed en te beskryf, begrip van en insig in die literêre kunswerk, algemene kennis van die letterkunde, kennis van literêre hulp- en boumiddele en of hulle geslaagd gebruik word, en ten slotte 'n kandidaat se vermoë om letterkunde te waardeer en te kritiseer. Hieruit blyk dat in werklikheid slegs literêre doelstellings betrek is.

Indien dit wel die geval is, is dit duidelik dat die belangrikste doelstellings van letterkunde-onderrig heeltemal buite rekening gelaat word, naamlik evaluering van die groei en ontwikkeling van die hele mens. ²⁾ Die

1) Transvaalse Onderwysdepartement. Eindeksamen van die Middelbare Skool, Afrikaans Höer graad, letterkunde, (derde vraestel), 1969, eksaminator: I. L. J. van Vuuren, p. 2.

2) Kyk paragraaf 2. 7. 1 en 2. 7. 2.

vraag of vordering na die buite-literêre doelstellings wel met hierdie toetse gemeet kan word, kan nouliks bevestigend beantwoord word.

Omdat die doelstellings wyd gestel is, sal die eksamen tog in 'n redelike mate daarin slaag om die leerlinge se vordering te meet en derhalwe gedeeltelik aan die eis voldoen.

Soos reeds hoër op aangedui, word die sillabus bevredigend gedek¹⁾, maar die vraestel diskrimineer swak tussen goeie en swak kandidate²⁾, alhoewel dit in 'n mate sal afhang van watter vrae die kandidaat kies. Hoe meer opsteltipe vrae gedoen word, hoe swakker sal die vraestel diskrimineer, bloot omdat die tipe vraag swak diskrimineer.

Die bespreking van die mate waarin vordering ter bereiking van doelstellings gemeet word, vroeër in dié paragraaf, lei tot die gevolgtrekking dat die vraestel nie die sillabus bevredigend dek nie, want alhoewel die leerstof redelik goed gedek word, bly daar nog baie van die doelstellings oor wat nie gemeet word nie. Per slot van sake bepaal die doelstellings tog die leerstof sowel as die benadering en vertolking.

Wat die ekonomiese kriterium betref, is 'n oordeel weer eens moeilik. Die vraestel en memorandum gebruik min materiaal, redelik min tyd is nodig om dit op te stel, maar die nasien is 'n tydsame, vermoeiende en betreklik duur onderneming. Nietemin kan aanvaar word dat die eksamen redelik ekonomies is.

4. 3. 3. 5 Gevolgtrekking

Uit die bespreking word dit dus duidelik dat die doelstellings van die vak betreklik duidelik geformuleer is ten spyte daarvan dat hulle nie in besonderhede uitgewerk is nie; dat, as gevolg van die probleme met die meting van buite-literêre doelstellings, vordering na sommige van die geformuleerde doelstellings, veral die nie-literêre doelstellings, moeilik meetbaar is; dat slegs die literêre doelstellings in werklikheid gemeet word; dat daar te veel opsteltipe vrae voorkom sodat 'n te groot subjektiewe element ingesluit is;

1) Kyk paragraaf 3. 4. 3.

2) Kyk paragraaf 4. 3. 1. 1.

dat keusevrae vermy moet word; dat die eksamen onbetroubaar is, nie objektief is nie en swak diskrimineer tussen goeie en swak kandidate; en dat die eksamen wel in 'n redelike mate aan die eise van geldigheid, dekking van die sillabus en ekonomie voldoen.

4. 3. 3. 6 Beginsels waarvolgens die vraestel verbeter kan word

Die volgende beginsels ter verbetering van die vraestel kan uit die voorgaande afgelei word:

1. Alle vrae moet duidelik en verstaanbaar geformuleer en die vraestelle noukeurig opgestel word sodat die kandidaat presies kan weet wat van hom verwag word. Die korrekte terminologie is noodsaaklik sodat die opdragte in die opstel tipe vrae duidelik is.
2. Die eksamen behoort so 'n groot verskeidenheid tipes vrae as moontlik in te sluit en by die samestelling van die vraestel moet die verhouding van die subjektiewe en objektiewe vrae en die verskillende doelstellings ten opsigte waarvan vordering gemeet moet word terdeë inaggeneem word, want hierdie twee sake sal grootliks bepaal watter tipes vrae gebruik moet word, naamlik korter-antwoord vrae of opstel tipe vrae.
3. Dit is nodig om so 'n groot moontlike verskeidenheid metodes van meting te gebruik. Sulke metodes is klas-toetse, mondelinge toetse, punte vir selfstandige werkstukke, skriftelike eksamens, objektiewe skolastiese toetse of ander erkende vorms van meting wat moontlik gebruik kan word.
4. Keusevrae moet vermy word omdat dit onbetroubaarheid in die hand werk.
5. Vir effektiewer gebruik van die opstel tipe vraag moet die volgende in gedagte gehou word:

- (a) formuleer en tabuleer die doelstellings van letterkunde-onderrig duidelik en volledig;
 - (b) bepaal watter doelstellings deur die opstel-tipe vraag gemeet moet word;
 - (c) stel 'n volledige memorandum op wat as leidraad en gids moet dien vir die nasieners;
 - (d) lei die nasieners op deur die vraestel en bygaande memorandum vooraf deeglik met hulle te bespreek;
 - (e) laat minstens twee eksaminatore elke antwoord evalueer en kry die gemiddeld van hulle punte vir die betrokke antwoord.
6. 'n Groter komitee behoort belas te word met die opstel van 'n vraestel en nie slegs een eksaminator nie.
7. Ook die doelstellings soos vroeër geformuleer¹⁾, suggereer beginsels wat in 'n evalueringsprogram moet geld: die mate van vordering wat 'n leerling op pad na elke doel gemaak het, moet duidelik bepaal en inaggeneem word by sy finale waardebeoordeling. Dit verg dat sy religieuse, filosofiese, politiese en estetiese vorming en ontwikkeling vasgestel moet word; dat sy vermoë om 'n letterkundige werk krities te ontleed en hom waarderend daaroor uit te laat, bepaal moet word; dat sy vermoë tot logiese denke geëvalueer moet word; dat sy literêre insig en begrip bepaal moet word; dat sy kennis van die genres en hulle strukture, van literêre hulp- en boumiddele en hulle funksies, en sy kennis van die inhoud van spesifieke letterkundige werke vasgestel moet word; en dat sy vaardigheid in die gebruik van die taal getoets moet word.

1)

Kyk paragraaf 2. 7.

4. 4 Kriteria vir evaluering van die letterkunde

Indien bogenoemde beginsels ter verbetering van die waarde-bepaling in die letterkunde teen die raamwerk van die voorgaande hoofstukke deeglik deurskou word, dan is die essensie daarvan die volgende maatstawwe of kriteria waaraan 'n program van evaluering, insluitende meting, moet voldoen:

4. 4. 1 Die doelstellings met die onderrig van die vak moet duidelik en volledig geformuleer wees, want daarop berus die hele program van evaluering.

4. 4. 2 Die mate van vordering wat die leerling ten opsigte van elke geformuleerde en aanvaarde doel gemaak het, moet gemeet of geëvalueer word. Dit sluit in die einddoel, verwyderde en onmiddellike doelstellings, literêr sowel as buite-literêr.

4. 4. 3 Meetinstrumente moet toepaslik wees. Sekere tipes toetse sal vordering na sekere oogmerke effektiewer meet, en dit beteken dat die doelstellings in 'n groot mate die tipe toets sal bepaal.

4. 4. 4 Die meting moet spesifiek wees. Dit wil sê die persoon wat die meting doen, moet duidelik weet watter houdings, gesindhede of gedragspatrone gemeet of getakseer moet word.

4. 4. 5 Die meetinstrumente moet geldig wees. Die geldigheid hang af van die effektiwiteit van die toets om te meet wat dit veronderstel is om te meet.

4. 4. 6 Die meetinstrumente moet fyn kan diskrimineer tussen werk van verskillende gehalte en moet akkuraat kan aantoon welke graad van sukses 'n leerling behaal het in sy vordering na 'n bepaalde doel.

4. 4. 7 Die meting moet objektief geskied. Die persoonlike gevoelens, beskouings en gesindhede van die beoordelaars moet uitgeskakel word.

4. 4. 8 Die meetinstrument moet betroubaar wees. Dit beteken dat dit by hertoetsing van dieselfde persoon altyd dieselfde prestasie as die oorspronklike sal lewer. Indien dit nie dieselfde punte gee nie, moet daar minstens 'n hoë korrelasie wees.

4.4.9 Ten slotte is dit nodig dat 'n meetinstrument die sillabus dek, en dat dit ekonomies moet wees ten opsigte van materiaal sowel as die tyd wat dit neem om die vraestel op te stel en die antwoorde na te sien.

4.5 Samevatting

Uit voorgaande blyk dit dat 'n opvoedkundige toets betroubaar, geldig, objektief en ekonomies moet wees, goed diskrimineer tussen goeie en swak kandidate, 'n bevredigende deel van die sillabus dek en die werklike doelstellings van die vak meet. Dit blyk ook verder dat, geoordeel aan die kriteria, die opsteltipe toets 'n swak meetinstrument is. Algemeen word egter aanvaar dat die tipe toets onontbeerlik is vir 'n toetsprogram.

Volgens die kriteria is die korter-antwoord vrae wel effektiewe meetinstrumente, maar wat die evaluering van letterkunde betref, is dit slegs die kontekstuele vraag wat met vrug gebruik kan word, alhoewel die toets weer nie ten volle aan die kriterium van objektiwiteit voldoen nie. Die objektiewe toetse het feitlik geen waarde vir die evaluering van letterkunde nie omdat hulle opgestel word om parate kennis te toets en die leerstof in letterkunde is selde paraat.

Uit die hoofstuk blyk verder dat, by gebrek aan enige ander toetsmetode wat prakties bruikbaar is, daar teruggeval moet word op die opsteltipe- en korter-antwoord vrae. In die Transvaalse Eindeksamen van die Middelbare Skool word die twee metodes wel betrek, maar daar is ander faktore wat dié eksamen in sy huidige vorm onaanvaarbaar maak.

Daar is egter beginsels genoem waarvolgens albei die tipes toetse asook die eksamen moontlik verbeter kan word. Op grond van hierdie beginsels is kriteria afgelei wat kan dien as basis vir die opstel van toetse waarmee die letterkunde geëvalueer kan word.

HOOFSTUK 5

5. ONTWERP VAN 'N STELSEL VAN EVALUERING

5.1 Inleiding

In die voorafgaande hoofstuk is die kriteria vir 'n suksesvolle toetsprogram bepaal en is huidige metodes van meting geëvalueer. In hierdie hoofstuk sal 'n eie stelsel van evaluering ontwerp word met inagneming van die geformuleerde kriteria en die leemtes en voortreflikhede van bestaande metodes. Met die oog hierop sal die volle implikasies van die kriteria blootgelê word en daarop sal dan volg die ontwerp van 'n eie evalueringskema.

5.2 Implikasies van die kriteria

5.2.1 Kriterium I: Doelstellings moet duidelik geformuleer wees

Elke vak is met 'n bepaalde doel in die kurrikulum ingesluit en dit berus by die onderwyser om te besluit wat die leerling uit die vak moet haal. ¹⁾ Die sillabusse skryf wel in breë trekke voor, maar dit bly die taak van die skool en die onderwysers om dit in besonderhede te vertolk en uit te werk. ²⁾ Sodanige vertolking vra baie van die onderwyser omdat dit nie slegs blote vakkennis vereis nie, maar ook praktiese onderwyservaring en lewenservaring.

Soos vroeër reeds genoem, moet onderskei word tussen literêre- en buite-literêre doelstellings. ³⁾ Eersgenoemde kan maklik geformuleer word en omdat die leerstof redelik paraat is, behoort dit vir die meeste onderwysers betreklik maklik te wees om die doel te bereik. Ook is daar effektiewe meetinstrumente beskikbaar om die vordering ter bereiking van die doel te meet.

-
- 1) Transvaalse Onderwysdepartement. 'n Kritiese ontleding van die taalvraestelle in die matrikulasie-eksamen. Onderwysbulletin, vol. 1, no. 4, Des. 1956, p. 183.
 - 2) Lötze, P. W., Die plek en waarde van gestandaardiseerde objektiewe toetse in die onderrigprogram. Onderwysbulletin, vol. XIII, no. 1, Maart 1968, p. 11.
 - 3) Kyk paragraaf 4.3.3.1.

Buite-literêre doeleindes word ook duidelik geformuleer, maar is moeilik om te bereik. Hierdie doeleindes het te doen met die vorming van die mens en word bewustelik, dog ook dikwels slegs onbewustelik en intuïtief nagestreef. Daarom sal formulering van die buite-literêre doeleindes alleen nie voldoende wees nie, maar sal metodes aan die hand gedoen moet word hoe om die doeleindes te bereik. Die onderwyser se ingesteldheid, en sy benadering van hierdie doeleindes, sowel as sy metodiek is van belang, soos straks aangedui sal word. Dit kom neer op toespitsing op sekere onmiddellike of „tydelike” doelstellings wat die bereiking van voorafbepaalde verwyderde doeleindes tot gevolg sal hê. Die verband tussen hierdie onmiddellike en verwyderde doeleindes sal duidelik en helder gestel moet word. Nie alleen is dit dikwels moeilik om die verband tussen die twee raak te sien nie, maar die gevaar is dat die onmiddellike doel die belangriker verwyderde doel kan verdring.

Teen die formulering van die einddoel kan daar geen beswaar wees nie, maar die wyse waarop die doel bereik moet word, bly 'n probleem. Die geslaagde nastrewing van hierdie doel hang saam met die onderwyser se hele persoonlikheid, sy houding teenoor godsdiens, sy metode, die leerling se ingesteldheid teenoor die religie, laasgenoemde se huislike agtergrond en so meer. Die vraag is of die onderwyser daarin kan slaag om uit die beeld wat deur die karakters geskep word en uit die gebeure in die boek die leerling sêlf kan laat besêf dat die mens volkome van God afhanklik is? Oppervlakkige bespreking of moralisering kan maklik die teenoorgestelde resultaat hê van wat beoog word.

Dieselfde geld vir die verwyderde doelstellings, dit wil sê persoonlike en sosiale vorming. Om die mens se karakter en persoonlikheid te vorm, bly 'n langdurige, feitlik nimmereindigende proses en is die gevolg van die werking van veelvuldige faktore en invloede. Deur die leerling se kennis-making met die karakters en gebeure in 'n boek kry hy die geleentheid om die mens en die lewe te leer ken, om lewenswaarhede te ontdek en menslike handelinge, dryfvere en verhoudings te ondersoek. Hy kan ryper word wanneer hy bewus word van die universaliteit van menslike behoeftes en probleme en hy 'n deernis ontwikkel vir die mens in sy ewige stryd om bestaan en voortbestaan. Dit kan sy lewe verryk op voorwaarde dat dit vir hom duidelik word uit die verhaal en dat die kennis geweef word om die karakters en gebeure in die boek.

Rigtinggewende samesprekings na aanleiding van gebeure en karakters is noodsaaklik. Die klem moet val op samesprekings sodat die leerling self kan ontdek.

Dit is nie nodig nie, selfs nie moontlik nie dat elke boek hom leen tot sulke besprekings. Die doelstellings moet egter in gedagte gehou word wanneer boeke voorgeskryf word.

Die onmiddellike doeleindes is nie almal noodwendig literêre doeleindes nie. Ook onder hierdie groep val buite-literêre doeleindes wat op dieselfde wyse as die einddoel en die verwyderde doeleindes nagestreef moet word.

Die volgende sou kon kwalifiseer as literêre doelstellings:

1. Om te streef na kennis van die agtergrond van die verskillende genres en stylsoorte. Die stof is feitlik van aard en daarom behoort dit maklik te wees om dit te omlyn en aan te bied. Hierdie is egter nie soseer 'n doel op sigself nie, maar veel eerder 'n „tydelike" doel wat 'n voorstadium is vir die werklike doel.
2. Om kennis van literêre hulp- en boumiddele by te bring, veral met betrekking tot hulle funksies. Ook dié stof is paraat.
3. Om letterkunde te geniet en te waardeer, is in wese 'n buite-literêre doel, maar dit vereis tog vooraf kennis van 1 en 2 hierbo. Die vraag moet weer eens gestel word hoe hierdie doel bereik kan word?

Om die vraag te kan beantwoord, moet teruggegaan word tot die basiese redes waarom 'n boek geniet word. Drie hoofredes word genoem:

- (a) Die verhaal moet „mooi" wees, dit wil sê boeiend, spannend en aanvaarbaar vir die leser.
- (b) Die leser moet die verhaal kan begryp, wat

impliseer dat hy kennis moet hê van die struktuur, die hulpmiddele en hulle funksies, die agtergrond van die werk en die basiese vereistes van die betrokke genre en/of stylsoort.

- (c) Goeie taalgebruik, hoewel belangrik, is sekondêr omdat waardering vir mooi taal en goeie taalgebruik gepaard gaan met 'n mens se graad van rypheid en dus mettertyd ontwikkel.

Met hierdie doel gaan gepaard die vermoë om te kan kritiseer en te kan onderskei tussen goeie- en prulwerk.

4. Om liefde vir lees te kweek, is 'n volgende doel. Alhoewel dit duidelik gestel word, is die probleem ook hoe om dit te bereik. Wat hier presies bedoel word, is dat liefde vir die goeie boek aangekweek moet word, sodat die leerling 'n geesdriftige leser sal word en sal bly om so die voordele te kan geniet wat lees vir die mens inhou. Weer volg twee vrae: Waarom lees mense graag? Wat moet gedoen word om die doel te bereik?

Die antwoord sluit aan by wat in die vorige paragraaf gestel is: 'n verhaal moet „mooi” wees. 'n Verhaal wat ontvlugting bied van die werklikheid, vind gewoonlik byval, veral as dit ook nog in sielkundige behoeftes by die mens voorsien. 'n Breë kennis van literêre hulp- en boumiddele, van die struktuur van die verskillende genres verhoog die moontlikheid dat 'n boek geniet en waardeur sal word en wakker ook die behoefte om te lees aan.

5. 'n Estetiese sin groei uit voortdurende en volgehoue omgang met skoonheid – skoonheid van taal, effektiewe gebruik van hulpmiddele, 'n aangrypende verhaal.

'n Onderwyser behoort hier op subtiële wyse die religieuse by te bring. Die leerling moet tot die besef

kom dat God die mens geskape het en aan hom die gawe van taal gegee het. Aan sommige het Hy die genade gegee om te kan skeep, aan ander om te kan geniet. Die meerderheid het sintuie, verstand, emosie en ander „talente" ontvang om skoonheid te kan ervaar en te geniet. Die estetiese doel moet dus heenlei na die religieuse.

6. 'n Volgende doel is die ontwikkeling van 'n eie lewens- en wêreldbeskouing. 'n Mens se lewens- en wêreldbeskouing wortel diep in die lewens- en wêreldbeskouing van die volk waaraan jy behoort. Dit is ook iets wat geleidelik in die mens groei. Ook hier is die probleem hoe die doel bereik kan word. Teen die duidelikheid en volledigheid van die formulering kan geen beswaar ingebring word nie.

Opsommend lyk dit dus nie of daar ernstige probleme met die formulering is nie. Die tekortkoming is dat daar nie intensief genoeg gesoek word na die verband tussen die onmiddellike of „tydelike" en die uiteindelijke of „werklike" doel nie. Formulerings van die doeleindes alleen is nie voldoende nie; 'n vollediger uitgewerkte program waarin elke verdere doel sy parallelle onmiddellike doel(e) het, is 'n vereiste.

5.2.2 Kriterium 2: Vordering ter bereiking van alle doelstellings moet getoets word

'n Doel impliseer 'n ordelike en gegewe aktiwiteit, waar die orde-likheid bestaan in die progressiewe voltooiing van die proses. ¹⁾ Voltooiing en evaluering of meting gaan hand aan hand, want vordering op pad na voltooiing

1) Dewey, J. Democracy and education, p. 119.

kan slegs deur evaluering of meting bepaal word.

Doelstellings kan op grond van die wyse waarop hulle geëvalueer of gemeet kan word in twee groepe verdeel word.

1. Parate stof wat redelik of ten volle objektief meetbaar is en met korter-antwoord toetse getoets kan word. Dit sluit in kennis van die genres en stylsoorte en literêre hulp- en boumiddele. Onderwerpe is die volgende: die woord, die sin, die paragraaf, gebeure, rym, ritme, metrum, enjambement en so meer, met die klem op hulle funksies.
2. Stof wat slegs subjektief geëvalueer kan word en dus andersins getoets moet word. Hieronder val religieuse, persoonlike- en sosiale vorming met alles wat hierdeur ingesluit word.

Aangesien hierdie doeleindes pertinent gestel en duidelik geformuleer is en dit ook 'n aanvaarde beginsel is dat nie slegs kennis van feite en insig getoets word nie, maar ook die groei en ontwikkeling van die hele kind¹⁾ mag die onderwys nie wegskram daarvan om metodes te vind om ook die vordering na hierdie doeleindes te meet nie. Deur weg te skram, kan dit maklik meebring dat hierdie doeleindes heeltemal buite rekening gelaat word. Abercrombie stel dit só: "... the things that are easily measured are not necessarily those that are most worth measuring." ²⁾

'n Anonieme korrespondent skryf in die "The Times": "... most teachers rightly feel that if the search for 'reliability' leads to a concentration on those aspects of a subject which can be marked objectively, then this may well be too high a price to pay and that it would be better to have no examination at all at this level. ³⁾

-
- 1) Löt, P. W. Die plek en waarde van gestandaardiseerde objektiewe toetse in die onderrigprogram. Onderwysbulletin, vol. XIII, no. 1, Maart 1968, p. 13.
 - 2) Abercrombie, Jane. Teaching, examining and the curriculum. Universities quarterly, vol. III, no. 2, March 1965, p. 143.
 - 3) Anon. Assessment or exam? The Times education supplement, no. 2572: 317, col. 4 - 5, Sept. 4, 1964.

Ook Glover spreek sy kommer uit dat die ontwikkeling van die leerlinge en hulle liefde vir letterkunde opgeoffer word aan eksamens en eksaminatore. Volgens hom is meting in die letterkunde bykans onmoontlik en moet in die breër sin geëvalueer word. ¹⁾

Bruwer onderskryf die vorige uitsprake: „..... Die dinge waarop dit in die omgang met 'n literêre kunswerk aankom, is onmeetbaar. Die eksamen daarenteë soek na die meetbare, die bepaalbare waaraan syferwaarde toegeken kan word. Die betreuenswaardige is dat die wesenlike waarde wat die letterkunde vir die leerlinge moet hê, sonder meer opgeoffer word omdat die eksamenmasjien ook in hierdie afdeling van taalonderwys die hoogste gesag voer. ” ²⁾

Dit is duidelik dat die aangehaalde persone bedenkinge koester teen die bekende skriftelike eksamen. Dit is ook duidelik dat dit sinneloos is om te argumenteer oor die noodsaaklikheid al dan nie van evaluering van die vordering na doeleindes van letterkunde-onderrig, want opvoeding en onderwys kan doelgerig wees slegs as daar duidelike doelstellings is en dit kan sinvol wees slegs as vordering na die doelstellings bepaal kan word.

Dit bring vervolgens die vraag na vore: Hoe kan vordering ter bereiking van die verskillende doeleindes gemeet word? Die probleem lê veral daarin dat 'n term soos „persoonlikheidsvorming” gebruik word, maar niemand het nog daarin geslaag om 'n algemeen aanvaarde omskrywing van persoonlikheid te gee nie. Die skool het egter die taak om die leerling se persoonlikheid te help vorm en ontwikkel en dit beteken dat die vordering na hierdie doel op een of ander wyse geëvalueer moet word. Die metode van toetsing word bepaal deur die doelstellings. ³⁾ Alhoewel die gewone toetse wat in 'n skool gebruik word nie gebruik kan word om persoonlikheid te evalueer nie bestaan daar tog ander persoonlikheidstoetse, wat bewys dat persoonlikheid wel geëvalueer kan word. So 'n toets moet aan die volgende eise voldoen:

-
- 1) Jones, P. M. The fallacies of the examination system, p. 247.
 - 2) Bruwer, L. C. Die onderrig van Afrikaans, p. 14.
 - 3) Transvaalse Onderwysdepartement. An evaluation of the various techniques employed for the testing of pupils. Onderwysbulletin, vol. III, no. 1, Maart 1958, p. 46.

1. Die meting moet oor 'n betreklike lang tyd geskied.
2. Evaluering moet in soveel situasies moontlik geskied.
3. Die grootste moontlike getal persone moet evalueer.
4. 'n Leerling moet deur ervare en verantwoordelike persone wat hom oor 'n lang tydperk waargeneem het, geëvalueer word.
5. Hy moet so objektief as moontlik beoordeel word, dus persoonlike gevoelens probeer uitskakel.
6. Om tot 'n suiwere waardeskatting te kom, moet aparte bevindings aan gesamentlike bespreking en evaluering onderwerp word.

Die doel is nie om die reeds moeilike en oorvol program van die onderwyser nog moeiliker en voller te maak nie, maar eerder om koördinering van werk wat in 'n groot mate reeds gedoen word, te bewerkstellig. Meting en evaluering bly so 'n belangrike saak dat dit nie as 'n las beskou mag word nie.

Die evaluering van veral buite-literêre doeleindes word gebaseer op die oordeel van die onderwyser. Hierdie oordeel, hoewel subjektief, is redelik betroubaar soos etlike ondersoekers reeds bewys het.¹⁾ Dit kan derhalwe aanvaar word dat die plasing van leerlinge deur hulle onderwysers in volgorde van bekwaamheid redelik korrek sal wees. Formele opvoeding geskied egter in elke klaskamer deur al die leerling se onderwysers. Dit is wel waar dat sekere vakke meer gerig sal wees op sekere eienskappe, maar elke vak lewer sy bydrae tot die geheel. Daarom is dit verkeerd om sekere doelstellings aan sekere vakke te koppel. In die praktyk kom dit daarop neer dat elke onderwyser die taak het om feitlik elke buite-literêre doel na te streef. Dit impliseer dat die evaluering van die vordering na hierdie doelstellings ook die taak van elke onderwyser is. Sodoende word die eis dat vordering na alle doelstellings met wat daarmee saamhang - soos hierbo uiteengesit - gemeet word, nagekom.

1) Barnes, K. F. & E. H. A realistic approach to grading, The clearing house, vol. 36, no. 8, April 1962, p. 477; Incorporated Association of Assistant Masters in Secondary Schools. The teaching of modern languages, p. 282; Russel, J. W. The mark of the best. National association of secondary school principals bulletin, vol. 45, no. 262, Feb. 1961, p. 113.

Om sodanige stelsel van evaluering in die skoolprogram in te werk, sal beteken dat elke vakonderwyser minstens gedurende 'n leerling se sekondêre skoolloopbaan, en veral gedurende die laaste twee jaar daarvan, 'n waarnemingsverslag van die leerling moet voltooi. Aan die einde van elke jaar moet die groep onderwysers wat by 'n leerling betrokke is 'n deeglike bespreking oor hom voer sodat daar op 'n gesamentlike evaluering besluit kan word. Indien dit oor 'n tydperk van etlike jare geskied, kan elke volgende skooljaar gebruik word om die evaluering te kontroleer.

Weer eens word beklemtoon dat hierdie taak nie slegs aan die individuele vakonderwyser - soos byvoorbeeld die letterkunde-onderwyser - opgedra mag word nie, maar dat dit die gesamentlike taak van die hele personeel is. ¹⁾ Die vordering ten opsigte van die ander doeleindes wat makliker en meer objektief gemeet kan word, behoort op die gewone wyse getoets te word. Sorg moet gedra word dat die punteverhouding tussen die literêre en buite-literêre doeleindes gebalanseerd bly. Oor wat hierdie verhouding moet wees en hoe dit bereken moet word, moet verdere navorsing uitgevoer word.

Die „matrikulasie-eksperiment" in die sogenaamde „projekskole" in Transvaal het reeds die rigting ingeslaan, alhoewel dit nie duidelik is of die verwyderde opvoedkundige, buite-literêre doeleindes op hierdie stadium by die verskillende skole se evalueringsprogramme betrek word nie.

Die literêre doeleindes is makliker meetbaar, alhoewel hulle ook in verskillende kategorieë van meetbaarheid ingedeel kan word. Doeleindes soos insig, begrip, logiese denke en kennis van die letterkunde en sy hulp- en boumiddele is in mindere of meerdere mate objektief meetbaar. Dit is egter twyfelagtig of die toetse wat tans gebruik word die beste is om die doeleindes te meet. Hierdie onderwerp sal in die volgende paragraaf bespreek word.

5. 2. 3 Kriterium 3: Die meetinstrument moet toepaslik wees

Die implikasie hier is dat vordering ten opsigte van bepaalde doeleindes met bepaalde toetse gemeet moet word. In die vorige paragraaf is die probleem van evaluering van die buite-literêre doelstellings bespreek. Hierdie

1) Butler, F. A. The improvement of teaching in secondary schools, p. 345.

paragraaf handel hoofsaaklik oor die literêre doeleindes wat geredelik met skriftelike en mondelinge toetse benader kan word. Die toetsmedia wat beskikbaar is, is die opsteltipe vraag, kontekstuele vraag, objektiewe toets en mondelinge eksaminering.

Soos vroeër aangetoon, is die opsteltipe vraag te dikwels gebruik om vordering ten opsigte van doeleindes waarvoor dit nie geskik is nie te meet.¹⁾ Die tipe vraag is bedoel vir die meting van insig en redeneervermoë;²⁾ die leerling se vermoë om te ontleed, te interpreteer, te organiseer en te rangskik;³⁾ en sy vermoë om sy gedagtes in duidelike taal te stel.⁴⁾ Dit vereis dat die vrae wat gestel word goedgekies, goedbeplan en goedgeformuleer moet wees met die doeleindes duidelik in gedagte.

Dit is reeds aangetoon dat die kontekstuele vraag in 'n groot mate die oplossing bied vir die meting van die vordering na verskeie literêre doeleindes soos insig en begrip en die kennis van literêre hulp- en boumiddele.⁵⁾

Die literêre doeleindes omvat verder kennis van die genres en stylsoorte. Die graad van bemagtiging van hierdie leerstof kan geredelik deur middel van objektiewe toetse gemeet word. Omdat die soort vraag egter die gevaar van oordrewe beklemtoning van feitekennis en klakkelose memorisering inhou, moet dit baie oordeelkundig gebruik en uiters noukeurig beplan word.

Mondelinge ondervraging kan ook 'n waardevolle meetinstrument wees vir die evaluering van die vordering ten opsigte van literêre doeleindes. Coetzee verklaar tereg dat dit ongelukkig 'n baie verwaarloosde metode van ondersoek na die kind se leerprestasies is en dat dit meer dikwels gebruik behoort te word.⁶⁾ Cleugh lei van 'n vraelys af dat daar 'n sterk gevoel ten

-
- 1) Gallusser, U. Examinations and other means of evaluation in education. Onderwysbulletin, vol. VI, no. 1, Maart 1961, p. 50.
 - 2) Bean, K. L. Construction of educational and personnel tests, p. 108.
 - 3) Drayer, A. M. Approach to grading. Catholic educational review, vol. 53, no. 9, Dec. 1955, p. 600 - 610; Wrightstone, J. a. o., Evaluation in modern education, p. 110; *ibid.*; p. 101.
 - 4) Jordan, A. M. Measurement in education, p. 57 - 59.
 - 5) Kyk paragraaf 3.3.1.
 - 6) Coetzee, J. C. Inleiding tot die algemene empiriese opvoedkunde, p. 271.

gunste van 'n mondelinge eksamen by onderwysers bestaan. ¹⁾ Hierin word hy deur die volgende uitspraak gesteun: "... it is already clear that there is some demand for an oral English test," ²⁾ Die I. A. A. M. ³⁾ vind ook dat mondelinge toetse noodsaaklik is by evaluering omdat praat, verstaan, lees en skryf almal aspekte van een geheel is en daarom as onderling verweerde eenheid by evaluering moet figureer. Volgens die vereniging is 'n volledige eksterne mondelinge eksamen onuitvoerbaar, maar 'n eksterne eksaminator kan met steekproewe punte deur die onderwysers toegeken, kontroleer.

Die toepassing van die metode lewer weliswaar probleme op, veral omdat dit hoë eise aan die onderwysers en leerlinge stel. Dit is 'n kuns om goed te kan ondervra en vir baie leerlinge moeilik om te kan antwoord. Die mondelinge toets is ook nie 'n wetenskaplike metode van ondersoek nie en die resultate wat daarmee verkry word, is onbetroubaar. Dit gee slegs 'n vae indruk van die stand van die leerling se kennis. ⁴⁾ Dit is egter ook waar dat baie van die doeleindes wat in bestaande toetsprogramme agterweë gelaat word, wel op hierdie wyse betrek kan word. Voorbeelde van dergelike doeleindes is persoonlike, sosiale, filosofiese en religieuse vorming, ontwikkeling van die vermoë om letterkunde te waardeer ensovoorts. Uiteraard sal dit grondige kennis van mondelinge eksaminering verg, eksaminatore sal redelik ervare moet wees en die eksamens sal deeglik beplan moet word. Skattingsskale kan gebruik word om die subjektiewe nasien van die toetse teë te werk, en om noukeurigheid te bevorder, moet die aantal kategorieë waarin kandidate geplaas kan word, beperk word. Dit is ook wenslik dat 'n paneel eksaminatore die eksaminering behartig.

-
- 1) Cleugh, M. F. The reaction of adult students to a written examination. British journal of educational psychology, vol. 26, no. 1, February 1956, p. 64.
 - 2) Anoniem. Tests in spoken English. Northern experiment. The Times educational supplement, no. 2113, col. 1 - 3, Nov. 18, 1955, p. 1191.
 - 3) Incorporated Association of Assistant Masters in Secondary Schools. The teaching of modern languages, p. 303.
 - 4) Coetzee, op. cit., p. 270 - 271.

5.2.4 Kriterium 4: Die meting moet spesifiek wees

Wanneer 'n toets beplan word, moet daar een spesifieke, dominante doel wees, ¹⁾ want algemene doelstellings gee onvoldoende rigting aan die onderwyser om 'n toets op te stel. ²⁾ Dit is belangrik dat die onderwyser of eksaminator moet vasstel watter reaksie of gedragsspatrone hy graag wil toets en om die metodes te gebruik wat die resultate sal lewer waarna hy soek. ³⁾ Die geslaagdheid van evaluering hang immers nou saam met die beginsel dat slegs een doel per keer in die toets figureer, ⁴⁾ en dat eksaminatore sorg dra dat hulle met hulle vraestelle alle relevante doeleindes ewewigtig betrek. ⁵⁾

Hierdie kriterium vereis dus dat die doel duidelik geïdentifiseer en geïsoleer word sodat die tipe toets wat die beste sal deug vir die meting van die vordering op die betrokke gebied gevind kan word. Hierdie is 'n moeilike taak, want identifisering en isolering van 'n doel gaan nie noodwendig gepaard met duideliker formulering nie, soos maar te duidelik blyk as gelet word op die buite-literêre doeleindes wat, ten spyte van duidelike formulering, dikwels vaag bly weens die abstrakte aard daarvan. Vergelyk byvoorbeeld persoonlike of sosiale vorming in hierdie verband.

5.2.5 Kriterium 5: Die toets moet geldig wees

Die geldigheid van 'n toets staan in direkte verband met die formulering van die doelstellings, want 'n toets is geldig as hy die vordering ter bereiking van die doelstellings meet. Vir Jordan is 'n toets selfs nutteloos as dit nie direk op die doelstellings waarna gestreef word, gerig is nie. ⁶⁾ Die grondvereiste vir geldigheid is derhalwe dat die doeleindes duidelik en spesifiek geformuleer moet wees. ⁷⁾

-
- 1) Howitt, Lillian C. Practical classroom testing, p. 9.
 - 2) Educational Testing Service. Annual report 1963 - 1964, p. 20.
 - 3) Wrightstone, J. a.o., op. cit., p. 110; Leese, J. Mess in marks. New York state education, vol. 48, no. 8, May 1961, p. 11.
 - 4) Brooks, N. Language and language learning, p. 166.
 - 5) Thomas, R.M. Judging student progress, p. 39; McCormick, P.D. The evaluation of student achievement. Canadian education and research digest, vol. 5, no. 1, March 1965, p. 82.
 - 6) Jordan, op. cit., p. 57.
 - 7) Educational Testing Service, op. cit., p. 20; Howitt, op. cit., p. 9.

Die geldigheid van 'n toets word negatief beïnvloed deur indirekte meting. Dit kom daarop neer dat vordering na die werklike doel nie gemeet word nie, maar wel vordering na ander doeleindes wat, volgens die oordeel van die eksaminatore, korreleer met die geformuleerde doel of doelstellings.¹⁾ So, byvoorbeeld, kan die eksaminator besluit dat daar 'n bevredigende korrelasie bestaan tussen kennis van letterkunde en waardering vir letterkunde en op grond daarvan kan hy aanvaar dat hy laasgenoemde bevredigend indirek meet as hy eersgenoemde direk meet.

5.2.6 Kriterium 6: Die toets moet goed diskrimineer

Een doel van toetse is om die verskil in die prestasie van kandidate aan te dui. Daarom moet die toetslinge dieselfde reeks opdragte in stygende graad van moeilikheid uitvoer.²⁾ Sommige vrae, of dele van vrae, moet deur alle kandidate beantwoord kan word,³⁾ selfs by redelike gebrek aan kennis, maar dan moet daar ander wees wat slegs deur die beter kandidate beantwoord kan word. 'n Vraestel behoort te begin met maklike vrae en die moeiliker vrae moet aan die einde gestel word.⁴⁾ Alle vraestelle moet dus gegradeer wees.

Dit is moeilik om 'n reël neer te lê, maar dit moet in gedagte gehou word dat die tipe vraag op sigself al in 'n mate die moeilikheidsgraad bepaal. Dit kan aanvaar word dat die objektiewe kort-antwoord vrae basies makliker sal wees as die kontekstuele vrae, en dié weer makliker as die opstel-tipe vraag. Laasgenoemde se moeilikheidsgraad hang egter nou saam met die betrokke doeleindes en die aard van die leerstof.

Effektiewe diskriminasie word deur die volgende bevorder;

1. Die omvang van die puntetoekenning moet groot wees, dit wil sê die punte moet wissel vanaf 'n punt naby of gelyk aan die maksimum tot 'n punt naby die minimum.

1) Jones, op. cit., p. 247.

2) Tekuchev, A. Language training. Soviet education, vol. V, no. 1, Nov. 1962, p. 50.

3) Thomas, op. cit., p. 51.

4) Incorporated Association of Assistant Masters in Secondary Schools, op. cit., p. 287.

2. Die toets of eksamen moet items van alle grade van moeilikheid bevat. Daar moet vrae wees wat almal kan behartig en vrae wat slegs deur die beste leerlinge beantwoord kan word.
3. Elke vraag (item) moet diskrimineer tussen goeie en swak leerlinge, dit wil sê elke vraag (item) moet meer dikwels deur swak as deur goeie kandidate verkeerd beantwoord word.¹⁾

Die neiging van nasieners om kandidate om die gemiddeld te groepeer, moet dus teengewerk word.

5. 2. 7 Kriterium 7: Die meting moet objektief wees

Een van die grootste besware teen die tradisionele eksamen met sy oorwegend opsteltipe vrae is sy gebrek aan objektiwiteit, wat beteken dat die nasiener se persoonlike gevoel en gesindheid te veel invloed op die punte-toekenning het. Die opsteltipe vrae is in 'n groot mate verantwoordelik vir die subjektiewe meting. Verbetering kan waarskynlik bewerkstellig word deur die opsteltipe vrae met kontekstuele- en kort-antwoord vrae aan te vul. Sodoende kan die unieke voordele van iedere tipe bekom en die nadele beperk word. Daar is reeds hoër op aangedui dat die opsteltipe vraag onvervangbaar is.²⁾ Verder is ook aangedui watter doeleindes by dié toets betrek kan word³⁾ en welke metodes aangewend kan word om die subjektiewe element te verminder.⁴⁾

5. 2. 8 Kriterium 8: Die toets moet betroubaar wees

Eenvoudig gestel, beteken betroubaarheid dat 'n toets wat twee keer op dieselfde persoon toegepas word dieselfde resultate moet lewer. Die faktore wat invloed het op die objektiwiteit van 'n toets het ook invloed op die

-
- 1) Transvaalse Onderwysdepartement. 'n Kritiese ontleding van die taalvraestelle in die matrikulasie-eksamen. Onderwys-bulletin, vol. 1, no. 4, Des. 1956, p. 189.
 - 2) Kyk paragraaf 5. 2. 2.
 - 3) Kyk paragraaf 5. 2. 3.
 - 4) Kyk paragraaf 4. 2. 1. 4.

betroubaarheid daarvan. Daarom sal stappe om objektiwiteit te bevorder noodwendig bydra tot betroubaarheid. Maar daarby kom dat die invloed van raaiery en keusevrae van verskillende moeilikheidsgraad, wat ook 'n negatiewe invloed op die betroubaarheid het, uitgeskakel moet word of tot die minimum beperk word.

5. 2. 9 Kriterium 9: Die meetinstrumente moet die sillabus dek

Hiermee word bedoel dat vordering na alle doelstellings gemeet of geëvalueer moet word. Die probleem wat geskep word as die hele sillabus nie gedek word nie is dat een deel van die sillabus moontlik meer klem kan ontvang as die ander, en so ook sekere doelstellings.

Dit bly egter moeilik om alles te dek, want die opsteltipe vraag neem baie tyd in beslag om te beantwoord. Korter-antwoord vrae kan wel vinnig beantwoord en nagesien word, maar kan nie oral gebruik word nie.¹⁾ Afgesien daarvan dat laasgenoemde tipe toets duur is om op te stel, sal dit 'n ongebalanseerde toetsprogram wees as slegs van hulle gebruik gemaak word. Keusevrae bied wel 'n mate van 'n oplossing, maar is strydig met die kriterium van betroubaarheid.²⁾ 'n Kompromis is dus nodig tussen die laaste twee kriteria.

5. 3 Samevatting van die implikasies van die kriteria

5. 3. 1 Dit skyn dus essensieel te wees om die doelstellings duidelik en volledig te formuleer met inagneming van alle onmiddellike of „tydelike“ doelstellings wat betrekking het op die werklike doel. Dit moet nie aan die eksaminatore of onderwysers oorgelaat word om oor die besonderhede te beslis nie aangesien dit tot uiteenlopende aksentuering kan lei. Aansluitend hierby moet die doel met iedere onderafdeling van die sillabus aangedui word sodat én onderwyser én eksaminator weet waar om die klem te plaas.

1) Kyk paragraaf 3. 3. 5.

2) Kyk paragraaf 5. 2. 8.

5.3.2 Met die oog op die evaluering of meting van die geformuleerde doelstellings moet die doelstellings op grond van die metodes waarop hulle geëvalueer of gemeet word, verdeel word. Dit kom dus daarop neer dat die leerstof in twee kategorieë verdeel word, nl. dit wat betrekking het op doeleindes waarvan die vordering objektief gemeet kan word en dit wat betrekking het op doeleindes in verband waarvan die vordering andersins geëvalueer moet word.¹⁾

5.3.3 Derdens is dit nodig om te verseker dat elke doel op meriete en gebalanseerd nagestreef en dat vordering daarheen ewe gebalanseerd en spesifiek gemeet of geëvalueer word. Alle doeleindes is immers nie ewe belangrik nie en derhalwe moet die minder belangrikes minder onderrigtyd kry asook 'n ewe ondergeskikte plek in die toetsprogram.

5.3.4 In die vierde plek moet geldigheid bevorder word deur die geskikste meetinstrumente ten opsigte van iedere doel te vind. By sodanige keuse moet mondelinge eksamens nie oor die hoof gesien word nie.

5.3.5 Die onderwyser se oordeel oor die leerling moet 'n regmatige plek in die evalueringsprogram kry, ook in die finale skooljaar. Die verhouding tussen die jaarpunt wat deur die onderwyser(s) toegeken word en die finale eksamenpunt moet 1:1 wees.

5.3.6 Omdat keusevrae 'n negatiewe invloed op die geldigheid en betroubaarheid van toetse en eksamens het, moet dit drasties beperk en liefst totaal uitgeskakel word.

5.3.7 Ten slotte moet daar vir die opsteltipe vrae 'n punte-memorandum opgestel word, moet die getal nasieners verhoog word na minstens twee per antwoord en moet 'n vaste nasienprosedure beplan word.

5.4 Ontwerp van 'n eie stelsel van evaluering

Met inagneming van die voorgaande leemtes en voortreflikhede van huidige evalueringstelsels, die kriteria vir 'n evalueringstelsel en die

1) Kyk paragraaf 5.2.1.

implikasies van sodanige kriteria, is dit duidelik dat die beplanning van 'n wetenskaplik verantwoordbare evalueringstelsel twee fases behels: Die onontbeerlike eerste fase behels die bepaling en sorgvuldige formulering van doeleindes met letterkunde-onderrig in Afrikaans en die aanbieding van die spesifieke leerstof wat iedere doel dien. Hierop volg die tweede fase wat die keuse van meetinstrumente en -prosedure omvat.

5.4.1 Formulering van doelstellings met letterkunde-onderrig in Afrikaans

Aangesien die doel met die onderrig van enige skoolvak noodwendig die benadering van die evaluering in daardie vak moet bepaal, moet die doeleindes van die letterkunde-onderrig in st. 10 (E-kursus) verstrek word alvorens 'n evalueringstelsel ontwerp kan word.

Soos reeds in hoofstuk 2 aangedui, is die doeleindes van die betrokke kursus die volgende:

- (a) Om die leerling te help in sy religieuse ontwikkeling.
- (b) Om die leerling te help met sy persoonlike vorming en ontwikkeling, wat beteken die ontwikkeling van 'n onafhanklikheidsgevoel, 'n eie wil, ewewigtige selfgelding, selfvertroue, leierskap, hoflikheid, lojaliteit en altruïsme.
- (c) Om te help met die sosiale ontwikkeling van die leerling wat beteken dat hy 'n gesonde groepgees en 'n nasionale bewussyn moet ontwikkel.
- (d) Om die leerling in staat te stel om kennis op te doen van:
 - (i) die agtergrond van die literêre werke;
 - (ii) verskillende genres en stylsoorte;
 - (iii) literêre hulp- en boumiddele.
- (e) Om hom te lei tot logiese en aktiewe denke, insig en begrip.
- (f) Om hom te lei om letterkunde te geniet en te waardeer sodat hy mettertyd tussen goeie en prulwerk sal kan

onderskei, gereeld goeie boeke te lees, wat sal bydra tot sy estetiese vorming en ontwikkeling.

- (g) Om hom te help om 'n eie lewens- en wêreldbeskouing te ontwikkel.

Die evaluering van letterkunde moet nou gerig wees op bepaling van die mate van vordering wat leerlinge ten opsigte van elkeen van die doelstellings gemaak het.

Tentatiewe bepaling van die leerstof wat op die besondere doeleindes gerig is.

Alvorens die mees geskikte evalueringsinstrumente en -metodes gekies kan word, is dit voorts nodig om die sillabus sorgvuldig te ontleed en vas te stel welke leerstofonderwerpe welke doeleinde(s) by uitstek dien. Die sillabus skryf spesifiek voor dat die volgende onderwerpe behandel moet word: ¹⁾

- (a) Die tema of boodskap van 'n werk en sy verband met die lewe.
- (b) Die karakters, en wel hulle optrede, reaksies, handelswyse, motiewe en houdings.
- (c) Die betekenis van woorde in hulle teksverband.
- (d) Die struktuur van die werk.
- (e) Motivering van interpretasies, gebeure, handelwyses, gedragspatrone en beskouings.

Volkslae kompartementering van onderwerpe en doeleindes is bykans onmoontlik, want daar sal altyd 'n mate van oorvleueling bestaan aangesien verskillende onderwerpe dieselfde doel kan dien. Feit is egter dat sekere onderwerpe sekere doeleindes ten beste dien.

Ter toeligting kan die volgende genoem word: Breed gesien, is daar een alles-insluitende doel, naamlik die verwerwing van insig, want slegs

1) Rudolph, C. F. Die kontekstuele vraag in die letterkunde. Lesing gehou by die oriënteringskursus vir Afrikaans moedertaal, hoër graad, aan die Goudstadse onderwyskollege, Jan. 1968, p. 2 - 3; Transvaalse Onderwysdepartement. Finale leergang vir Afrikaans huistaal vir sts. IX - X, p. 9 - 11.

wanneer die leerling insig het en die verband tussen onderwerp (leerstof) en doel kan sien, kan daar sprake wees van die bereiking van 'n doel. Insig is die snypunt van vele gesigspunte en daarom moet die leerling kennis dra van verskillende gesigspunte. Dié kennis word verkry deur die bestudering van al die leerstofonderwerpe. So, byvoorbeeld, lei die studie van literêre hulp- en boumiddele tot insig in hulle funksies: die deurbraak van insig word aangehelp deur die konfrontasie van die leerling met die toepassings van die hulp- en boumiddele in die boek. Die struktuur van die werke, taal en taalgebruik lewer almal bydrae tot die oogmerk van waardering van 'n werk. Waarneming en interpretasie van motiewe, handelinge, optrede, gedrag en so meer van die karakters gee insig in die mens en menslike gedrag, wat weer lei tot persoonlike en sosiale vorming. Begrip van die tema kan lei tot nuwe insigte oor 'n eie lewens- en wêreldbeskouing, religieuse vorming ensovoorts.

Nadere ontleding van die voorgeskrewe leerstofonderwerpe in die lig van die doelstellings dui daarop dat die volgende onderwerpe die hieronder aangeduide doelstellings dien:

1. Die tema of boodskap van die letterkundige werk dien die doeleindes persoonlike-, sosiale- en religieuse vorming en die ontwikkeling van 'n eie lewens- en wêreldbeskouing.
2. Die karakters en hulle handelswyse, optrede en reaksies bevorder persoonlike- en sosiale vorming. Veral moet gewys word op die invloed wat gedigte in die verband kan hê waar die digter gesindhede, houdings, beskouings en waarhede deur middel van die gedig openbaar.
3. Die verband tussen karakters en hulle daade, motiewe en houdings bevorder die ontwikkeling van 'n eie lewens- en wêreldbeskouing, persoonlike- en sosiale vorming, logiese en aktiewe denke en insig en begrip.
4. Die woordbetekenis in teksverband bevorder logiese en aktiewe denke, insig en begrip, kennis van die funksies van hulp- en boumiddele, uitbreiding van taalkennis en -beheersing en ontwikkeling van 'n estetiese sin.

Ook hier is die gedig, waar die woord dikwels in 'n ongewone konnotasie gebruik word, belangrik.

5. Die struktuur van die werk insluitende die verskillende genres bevorder insig en begrip, kennis van die genres en stylsoorte, logiese en aktiewe denke, 'n objektiewe oordeelsvermoë wat bydra tot die vermoë om te kan waardeer.
6. Motivering van gebeure, handelswyses, gedragspatrone ensovoorts lei tot logiese denke, insig en begrip.

5.4.2 Beplanning van die meetprosedure

5.4.2.1 Keuse van metingsmetodes

Vroeër is reeds daarop gewys dat vordering ten opsigte van sekere doeleindes suksesvol met objektiewe, skriftelike toetse bepaal kan word.¹⁾ Daar is egter ander doeleindes ten opsigte waarvan die vordering nouliks objektief getoets kan word en in daardie gevalle moet van meer subjektiewe metodes gebruik gemaak word.²⁾

Dit is derhalwe nodig om vas te stel watter doeleindes hulle leen tot objektiewe en subjektiewe meting. Na sodanige keuse sal die prosedure van subjektiewe en objektiewe meting aan die hand gedoen word en wel met besondere verwysing na die Transvaalse Eindexamen van die Middelbare Skool.

5.4.2.1.1 Doeleindes wat hulle leen tot subjektiewe meting

Van die geformuleerde doeleindes kan die volgende nie objektief gemeet word nie. Hulle val dus onder die subjektief-meetbare groep:

1. die religieuse doel;
2. persoonlike vorming en ontwikkeling;
3. sosiale vorming en ontwikkeling;

1) Kyk paragraaf 1.3.2., hoofstuk 1.

2) Kyk paragraaf 1.3.3., hoofstuk 1.

4. estetiese vorming en ontwikkeling;
5. ontwikkeling van 'n eie lewens- en wêreldbeskouing;
6. ontwikkeling van 'n gesonde leeslus en liefde vir die goeie boek.

5. 4. 2. 1. 2 Doeleindes wat hulle leen tot objektiewe meting

Die volgende doeleindes is geredelik objektief meetbaar:

1. verwerwing van algemene kennis van letterkunde;
2. verwerwing van kennis van die genres en stylsoorte;
3. verwerwing van kennis van die literêre hulp- en bou-middele en hulle funksies;
4. ontwikkeling van die vermoë tot logiese en aktiewe denke;
5. ontwikkeling van die vermoë om objektiewe oordele uit te spreek;
6. ontwikkeling van insig en begrip;
7. ontwikkeling van die vermoë om tussen goeie- en prulwerk te onderskei.

5. 4. 2. 2 Voorgestelde prosedure van subjektiewe meting

Opvoedkundige evaluering sluit alle metodes en prosedure van opvoedkundige waardebeoordeling in, ook subjektiewe beoordeling. Drie erkende prosedures word hier onderskei, naamlik

1. waarneming van die leerlinge in die opvoedingsituasie;
2. formele onderhoude; en
3. mondelinge toetse of eksamens.

5. 4. 2. 2. 1 Waarneming in die opvoedingsituasie

Indien van die observasieprosedure gebruik gemaak word, moet sodanige waarneming volgens 'n bepaalde skema plaasvind en sodanige skema moet aan die volgende eise voldoen:

1. Dit moet gerig wees op die hele persoon.
2. Dit moet die hoofaspekte wat waargeneem moet word, aantoon.
3. Dit moet die uiterste pole van die hoofaspekte aangee; waar moontlik ook belangrike tussenstappe.
4. Die skema moet buigbaar wees sodat die waarnemer dit kan aanpas om deur te dring tot die essensiële aard van elke individuele geval.
5. Die skema moet daartoe bydra dat die afsonderlike waarnemings saamgroeï tot 'n geheelbeeld.
6. Die skema moet die onderwyser lei om so objektief as moontlik waar te neem. ¹⁾

'n Skema vir so 'n observasie-handleiding met die oog op bepaling van die vordering na die verskillende doeleindes van letterkunde-onderrig sal soos volg daar uitsien:

1. Vitaliteit
 - (i) Liggaamlike dryfvere.
 - (ii) Psigiese strewes.
 - (iii) Geestelike belangstelling.
2. Karakter
 - (i) Vitale gevoelens.
 - (ii) Ek-gevoelens en sosiale gevoelens.
 - (iii) Waardegevoelens.
 - (iv) Gevoelsuiting.
3. Gedrag
 - (i) Teenoor voorwerpe.
 - (ii) Sosiale vlakke.
 - (iii) Sedelike vlakke

4. Kapasiteite en vaardighede

- (i) Denke.
- (ii) Geheue en fantasie.
- (iii) Taal.
- (iv) Besondere begaafdhedes en prestasies.

5. Houding ten opsigte van geestelike waardes. ¹⁾

5.4.2.2.2 Formele onderhoude

Die formele onderhoud is 'n belangrike en beproefde metode om gegewens te bekom en 'n vollediger beeld van 'n persoon se vermoëns en ontwikkelingstrap te bekom, veral ten opsigte van situasies wat besondere bekwaamheid vereis. ²⁾ Aan 'n geslaagde onderhoud word die volgende eise gestel.

- 1. Dit moet akkurate resultate lewer.
- 2. Dit moet die werklike gehalte van die eienskap wat geëvalueer word, toets. ³⁾
- 3. Die aspekte van die persoonlikheid wat geëvalueer moet word, moet duidelik geïsoleer word. ⁴⁾
- 4. Alle faktore wat vooroordeel kan meebring, moet uitgeskakel word deur
 - (i) ondervraers te kies wat die beste sal in- en aanpas by die bepaalde situasie;
 - (ii) ondervraers op te lei. ⁵⁾ So 'n ondervraer moet gedissiplineer word om geen persoonlike gevoelens, gedagtes of beskouings, hoe subtiel ookal, te openbaar nie. ⁶⁾

1) Roth, op. cit., p. 182 - 188.

2) Bingham, W. V. D. & Moore, B. V. How to interview, p. 121.

3) Kahn, R. L. & Cannell, C. F. The dynamics of interviewing, p. 171.

4) Kahn & Cannell, op. cit., p. 175; Bingham & Moore, op. cit., p. 131.

5) Kahn & Cannell, op. cit., p. 197; Bingham & Moore, op. cit., p. 132.

6) Bingham & Moore, op. cit., p. 131.

5. Die agtergrond van die respondent moet geken, verstaan en in gedagte gehou word by beoordeling. ¹⁾

6. Vraelyste moet nie te lank wees nie. ²⁾

Gegewens tydens die onderhoud ingewin, moet dié tydens observasie ingewin, aanvul en kontroleer en moet in die samevattende verslag vervat word.

5.4.2.2.3 Mondelinge eksamens

Die derde van die subjektiewe beoordelingsprosedures, naamlik mondelinge eksamens, dien in werklikheid twee doele. Eerstens is dit 'n uitstekende metode om gegewens te bekom vir 'n waarnemingsverslag en tweedens leen dit hom daartoe om aan die leerling 'n punt of simbool toe te ken. Weens die subjektiewe aard van 'n mondelinge toets is dit beter om so min as moontlik kategorieë te hê waarin leerlinge geplaas kan word. Daarom is dit beter om van simbole gebruik te maak, verkieslik ook net vyf ³⁾. Verder is dit ook wenslik om meer as een evalueerder te hê. ⁴⁾

Mondelinge eksamens leen hulle tot die bepaling van die vordering ten opsigte van feitlik alle doelstellings van letterkunde-onderrig. In so 'n „tweegesprek” kan veel geopenbaar word van 'n leerling se insig, sy houdings en gesindhede, opvattinge en beskouings. Veral het dié tipe toets die voordeel dat 'n kandidaat gehelp kan word as hy soms kleiner feite vergeet of verkeerde interpretasies gee of afleidings maak. Dit kan maklik gebeur dat 'n kandidaat wel oor bepaalde kennis beskik, maar dat hy sukkel om dit na vore te bring. In 'n skriftelike eksamen kan dit fataal wees. Sonder om ingrypend hulp te verleen, kan 'n eksaminator in 'n mondelinge eksamen deur goedgekose vrae of 'n suggestie rigting gee wat mag lei tot die openbaring van kennis waaroor 'n kandidaat mag beskik, maar wat andersins verborge sou bly.

1) Kahn & Cannell, op. cit., p. 183.

2) Bingham & Moore, op. cit., p. 131.

3) Kyk paragraaf 3.2.4.3.

4) Kyk paragraaf 3.2.4.1.

'n Verdere voordeel van die eksamen is dat dit kan dien as kontrole vir die punte wat in die skriftelike eksamens bekom is.

5.4.2.3 Voorgestelde prosedure van objektiewe meting

'n Ander belangrike inligtingsbron wat daartoe kan bydra om 'n totaliteitsbeeld van die leerling op te bou, is die moderne geykte opvoedkundige toetse, waaronder skolastiese toetse oor aspekte van die letterkunde. Gallusser som die gebruik van die toetse soos volg op: "By the use of objective tests properly constructed and standardised it is possible to make a diagnostic inventory of the skills and knowledge that a child has acquired and to compare him with his own potentialities and with the norms of his group. Such tests are descriptive and not pass or fail examinations." ¹⁾

Aangesien hierdie toetse op wetenskaplike wyse opgestel moet word en gevolglik baie tyd in beslag neem, en dit ook by iedere sillabuswysiging aangepas moet word, is die toepassing afhanklik van die beskikbaarheid van geskikte sodanige toetse.

5.4.2.4 Voorgestelde vraestel vir die Transvaalse Eindeksamen van die Middelbare Skool

Ten slotte geld die skriftelike eksamen as evalueringsprosedure. Die letterkunde-vraestel van die Eindeksamen moet 'n ewewigtige kombinasie van die meer subjektiewe opsteltipe vrae en die meer objektiewe korter-antwoord vrae wees. ²⁾ Daarbenewens moet die vraestel vir hierdie eksamen in drie afdelings ingedeel word op grond van die metodes waarvolgens vordering na die verskillende doelstellings gemeet word. Op die wyse sal in 'n groot mate voorkom word dat sommige doeleindes oorbeklemtoon word en dat verkeerde meetinstrumente vir bepaalde doeleindes gebruik word. Die afdelings is die volgende:

-
- 1) Gallusser, U. Examinations and other means of evaluation in education. Onderwysbulletin, vol. IV, no. 1, Maart 1961, p. 51.
 - 2) Kyk paragraaf 4.3.3.2.

Afdeling A moet uit die opsteltipe vrae bestaan wat gerig is op die bepaling van insig en die vermoë van leerlinge om feite teen mekaar op te weeg, te selekteer en hulle pittig, samehangend en afgerond weer te gee of gemotiveerd funksioneel te maak.

Afdeling B is die kontekstuele vrae vir die meting van literêre insig en begrip en kennis van die funksies van letterkundige hulp- en boumiddele.

Afdeling C bestaan uit objektiewe kort-antwoord vrae waarmee parate stof getoets word, byvoorbeeld inhoudsvrae, direkte vrae om kennis van genres en stylsoorte, die geskiedenis van die Afrikaanse letterkunde en-sovoorts te toets.

Die puntewaarde van die drie afdelings moet wees 70-70-20 respektiewelik.

Aangesien keusevrae byvoorbaat reeds die betroubaarheid van die meting mag beïnvloed, moet dit liefs gelaat word.¹⁾ Indien die sillabus nie voldoende gedek word nie, is 'n addisionele vraestel sekerlik geregverdig. Dit skyn egter nie nodig te wees om noodwendig die hele sillabus met 'n skriftelike eksamen te dek nie indien daar nog 'n mondelinge eksamen is waarmee dit gedek kan word nie.²⁾

Oor die nasien van die antwoorde is breedvoerig besonderhede hoër op verstrekk.³⁾

5.5 Integrasie van die uitkomst van die verskillende evalueringsprosedures

Ten einde die gegewens van al die voorgaande evalueringsprosedures sodanig te integreer dat dit daartoe bydra om 'n totaliteitsbeeld van die leerling wat op weg is na bereiking van die doeleindes van die letterkunde-onderwys te verstrekk, moet daar ten opsigte van die letterkunde op sy sertifikaat of finale rapport 'n eksamenpunt en die simbool behaal in die mondelinge eksamen, verskyn, maar ook 'n beknopte verslag van die resultate van waarneming.

1) Kyk paragraaf 4.3.3.3.

2) Kyk paragraaf 5.4.2.2.3.

3) Kyk paragraaf 4.3.3.6.

5.6

Slot

Hoe omvangryk die evalueringsprogram ook al mag wees en hoe noukeurig alle instruksies ook al gevolg word, moet onthou word dat geen sisteem wat tot dusver ontwikkel is die volle resultate van opvoeding en onderwys meet nie. ¹⁾ Farmer erken dat tot op datum niemand kan sê of 'n gestandaardiseerde toets om letterkunde te meet, ooit gestel sal kan word nie. ²⁾ Die oplossing, sê Gallusser, lê eerder in 'n poging om alle sinvolle metodes te eksploiteer. ³⁾

Om 'n volledige, geïntegreerde beeld van die hele kind in sy vordering ter bereiking van die gestelde doeleindes te kry, is die verskillende metodes en prosedures wat hierbo voorgestel is waardevol - maar die essensiële is die waarneming van die kind in die opvoedingsituasie. Hierdie waarneming plaas die opvoeder in die brandpunt. In hom is saamgetrek die finale essensie van evaluering.

Sy belangrike plek in evaluering stel hoë eise van kennis, waarneming, toegewydheid en objektiwiteit, maar ook dit is slegs ten dele, want hoe fyner gedelf word, hoe groter die raaisel van die kaleidoskopiese veranderende, groeiende kompleksheid van die dinamiese, wordende mens in die lewe. ⁴⁾ Die vertrouwe bestaan egter dat hierdie verhandeling minstens die ernstige leemtes van die huidige stelsel van evaluering van die letterkunde bloot lê. Ook dat dit sal bydra tot die besef dat daar uit 'n opvoedkundige oogpunt beskou, foute in die huidige evaluering gemaak word wat nie toegelaat behoort te word nie.

-
- 1) Gallusser, op. cit., p. 50.
 - 2) Farmer, P. Conference on research in teaching literature. The English journal, vol. 52, no. 7., Oct. 1963, p. 538.
 - 3) Gallusser, op. cit., p. 51.
 - 4) Preller, S. J. Meting in Empiriese Opvoedkunde diktaat, Inleiding tot B. Ed., P. U. vir C. H. O. 1970, p. 26.

BIBLIOGRAFIE

I BOEKE

1. Antonissen, R. Die Afrikaanse letterkunde van aanvang tot hede; Derde druk. Elsie'srivier, Nasou, s. j. 358. p.
2. Bacon, W. A. & Breen, R. S. Literature as experience. New York, McGraw-Hill, 1959. 325 p.
3. Bean, K. L. Construction of educational and personnel tests. New York, McGraw-Hill, 1953. 231 p.
4. Bingham, W. V. D. & Moore, B. V. How to interview; 4th ed. New York, Harper & Brothers, 1959. 263 p.
5. Bowers, Phyllis. Beginning the language arts; 3rd ed. Canada, Dent & Sons, 1960. 241 p.
6. Brooks, N. H. Language and language learning. New York, Harcourt, Brace & Co., 1960. 238 p.
7. Brueckner, L. J. & Bond, G. L. The diagnoses and treatment of learning difficulties. New York, Appleton-Century-Crofts, 1955. 424 p.
8. Butler, F. A. The improvement of teaching in secondary schools; 2nd ed. Chicago, The University of Chicago Press, 1946. 389 p.
9. Coetzee, A. Wat van ons letterkunde? Johannesburg, S. A. U. K. 1957. 72 p.
10. Coetzee, J. C. Inleiding tot die algemene empiriese opvoedkunde; 2e druk. Stellenbosch, Universiteitsuitgewers en Boek-handelaars, 1948. 308 p.
11. Coetzee, J. C. Inleiding tot die algemene teoretiese opvoedkunde; 2e druk. Pretoria, Van Schaik, 1953. 418 p.
12. Cronbach, L. J. Essentials of psychological testing. New York, Harper & Brothers, n. d. 475 p.

13. De Villiers, M. e. a. Kernwoordeboek van Afrikaans. Elsiesrivier, Nasou, s. j. 650 p.
14. Dewey, J. Democracy and education; 31st ed. New York, Macmillan, n. d. 434 p.
15. Downie, N. M. Fundamentals of measurement: Techniques and practices; 2nd ed. New York, Oxford University Press, 1967. 482 p.
16. Dunn, S. S. Measurement and evaluation in the secondary school. Hawthorn, Australian council for educational research, 1967. 131 p.
17. Du Plessis, W. K. Keurverhale uit moderne Nederland. Johannesburg, Voortrekkerpers, s. j. 204 p.
18. Frye, N. Design for learning. Toronto, University of Toronto Press, 1962. 148 p.
19. Garrett, H. E. Testing for teachers; 2nd ed. New York, American Book Co., 1965. 280 p.
20. Garrett, H. E. & Schneck, M. R. Psychological tests, methods, and results. New York, Harper & Brothers, n. d. 235 p.
21. Gasking, D. A. T. Examinations and the aims of education; 2nd ed. Melbourne, Melbourne University Press, 1948. 45 p.
22. Gerberich, J. R. a. o. Measurement and evaluation in the modern school. New York, David McKay & Co., 1962, 622 p.
23. Grobler, P. du P. Wat van ons letterkunde? Johannesburg, S. A. U. K., 1957. 72 p.
24. Grové, A. P. Oordeel en vooroordeel. Elsiesrivier, Nasou, s. j. 215 p.
25. Grové, A. P. Woord en wonder; 2e druk. Elsiesrivier, Nasou, 1962. 129 p.
26. Gurrey, P. Teaching the mother tongue in secondary schools. London, Longmans, Green & Co., 1958. 219 p.

27. Herrick, V.E. & Jacobs, L.B. Children and the language arts; 9th ed. New Jersey, Prentice-Hall, 1962. 524 p.
28. Hoffman, B. The tyranny of testing. New York, Crowell-Collier Press, n. d. 223 p.
29. Howitt, Lilian C. Practical classroom testing. New York, Teachers Practical Press, 1961. 72 p.
30. Incorporated association of assistant masters in secondary schools; 3rd ed. The teaching of modern languages, London, University of London Press, 1956. 343 p.
31. Jordan, A.M. Measurement in education. New York, McGraw-Hill, 1953. 533 p.
32. Kahn, R.L. & Cannell, C.F. The dynamics of interviewing. New York, John Wiley & Sons, 1957. 368 p.
33. Kannemeyer, J. C. Die stem in die literêre kunswerk. Elsiesrivier, Nasou, 1965. 235 p.
34. Kannemeyer, J. C. Prosakuns. Elsiesrivier, Nasou, s.j. 118 p.
35. Lado, R. Language testing. London, Longmans, 1964. 389 p.
36. Lindeman, R.H. Educational measurement. Glenview, Scott, Foresman & Co., 1967. 173 p.
37. Lindvall, C.M. Testing and evaluation: an introduction. New York, Harcourt, Brace & World, 1961. 264 p.
38. Macintosh, H. G. & Morrison, R.B. Objective testing. London, University of London Press, 1968. 112 p.
39. Méras, E. A. A language teacher's guide. New York, Harper & Brothers, 1954. 299 p.
40. National council of teachers of English. Language arts for today's children. New York, Appleton-Century-Crofts, 1954. 431 p.

41. Nienaber, G. S. Wat van ons letterkunde? Johannesburg, S. A. U. K., 1957. 72 p.
42. Raushenbush, Esther. Literature for individual education. Columbia University Press, 1942. 262 p.
43. Rosenblatt, Louise M. Literature as exploration. New York, Appleton-Century Co., 1938. 340 p.
44. Ross, C. C. (revised by Stanley, J. C.) Measurement in today's schools; 3rd ed. New York, Prentice-Hall, 1954. 485 p.
45. Rossouw, P. J. e. a. Die lewende taal, st. 9 & 10. Kaapstad, Juta & Kie., s. j. 373 p.
46. Roth, H. (Nederlandse bewerking deur De Heij, W.) Leerpsychologie in pedagogisch perspectief. Roosendaal, De Koepel, s. j. 297 p.
47. Schoonees, P. E. e. a. Verklarende handwoordeboek van die Afrikaanse taal. Johannesburg, Voortrekkerpers, 1965. 1067 p.
48. Smith, F. M. & Adams, S. Educational measurement for the classroom teacher. New York, Harper & Row, n. d. 322 p.
49. Taute, B. & Van Rensburg, J. A. J. Die navorsing van skoolprobleme. Kaapstad, Unie-Volkspers, 1942. 329 p.
50. Thimann, I. C. Teaching languages. London, Harrup, 1955. 151 p.
51. Thomas, R. M. Judging student progress. New York, Longmans, Green & Co., 1954. 518 p.
52. Transvaalse Onderwysdepartement. Universiteitstoelatingseksamen en Eindeksamen van die Middelbare Skool: handboek. Pretoria Staatsdrukker, 1966.
53. Transvaalse Onderwysdepartement. Verslag van die oorsese sending i. v. m. gedifferensieerde middelbare onderwys. Pretoria, Staatsdrukker, 1955. 125 p.

54. Travers, R. M. Educational measurement. New York, Macmillan, 1955. 420 p.
55. Van Aswegen, F. O. F. & Combrink, J. C. Vlak voor die eksamen. Johannesburg, APB., s. j. 62 p.
56. Van der Linden, J. P. Lectuur en letterkunde van de moderne talen by het v. h. m. o. Nederland, Malmberg's - Hertogenbosch, 1963. 166 p.
57. Van der Walt, P. D. Versavontuur. Kaapstad, Tafelberg, 1971. 107 p.
58. Van der Merwe, C. P. Afrikaans as eerste taal vir sts. IX - X. Kaapstad, Nasionale Boekhandel, s. j. 374 p.
59. Wandt, E. & Brown, G. W. Essentials of educational evaluation. New York, Henry Holt & Co., 1957. 117 p.
60. Wrightstone, J. a. o. Evaluation in modern education. New York, American Book Co., 1956. 481 p.

II TYDSKRIFTE

61. Abercrombie, Jane. Teaching, examining and the curriculum. Universities quarterley, lll, (2) : 143 - 149, March 1965.
62. Anoniem. Assessment or exam? The Times educational supplement, 55, (2572) : 317, col. 4 - 5, Sept. 4, 1964.
63. Anoniem. Tests in spoken English. The Times educational supplement, 46, (2113) : 1191, col. 1 - 3, Nov. 18, 1955.
64. Artley, A. S. Literature in the language arts program. The journal of education, 138, (1) : 9 - 13, Oct. 1955.
65. Aucamp, H. Letterkunde: probleemkind van die onderwys. Kriterium, 2, (3) : 5 - 12, Okt. 1964.
66. Barnes, K. F. & E. H. A realistic approach to grading. The clearing house, 36, (8) : 476 - 478, Apr. 1962.

67. Barnes, T. R. David Copperfield and all that. The use of English, XI, (2) : 75 - 80, winter 1959.
68. Black, E. L. The marking of G. E. C. scripts. British journal of educational studies, XI, (1) : 61 - 71, Nov. 1962.
69. Botha, Elize. Die roman in die gemeenskap. Standpunte, XX, (6) : 12 - 20, Aug. 1967.
70. Botha, Elize. Wat verwag die universiteit van die skool t. o. v. literatuurstudie? Klasgids, 2, (4) : 7 - 13, Mei 1967.
71. Bowles, Florence C. Better results from theme correcting. The clearing house, 30, (3) : 178 - 179, Nov. 1955.
72. Britton, J. Experimental marking of English compositions written by fifteen-year-olds. Educational review, 16, (1) : 17 - 23, Nov. 1963.
73. Bruce, G. Fairer examinations: British and U. S. ideas. The Times educational supplement, 55, (2584) : 987, col. 4 - 5, Nov. 27, 1964.
74. Cady, E. H. The role of literature for young people today. The English journal, XLI, (5) : 268 - 273, May 1955.
75. Caudle, J. B. Educators look at grading : III. Elementary : A lingering problem. The Texas outlook, 45, (7) : 14 - 15, 29, July 1961.
76. Christin, R. Literature : highway of quality reading. National catholic educational association bulletin, LX, (1) : 390 - 396, Aug. 1963.
77. Cleugh, M. F. The reaction of adult students to a written examination. British journal of educational psychology, XXVI, (1) : 51 - 64, Feb. 1956.
78. Cloete, T. T. Bespreking van „Nederlandse verhale van ons tyd." Tydskrif vir geesteswetenskappe, 8, (1) : 116 - 117, Maart 1968.

79. Combrink, J. C. Doeltreffende taalonderwys. Klasgids, 2, (3) : 7 - 11, Febr. 1967.
80. Cottrell, B. W. & Josephs, L. S. A genuine accumulation. The English journal, 54, (2) : 91 - 94, 152, Febr. 1965.
81. De Coning, J. A. Die interpretasie van 'n gedig. Klasgids, 2, (1) : 22 - 29, Aug. 1966.
82. Dekker, G. Die taak van die letterkunde-onderwys op skool. Klasgids, 2, (1) : 14 - 21, Aug. 1966.
83. Delgalvis, N. Suggesting a different grading system. Pennsylvania school journal, 113, (5) : 220, Jan. 1965.
84. Dolores, Mary. Improving marking and reporting. Catholic school journal, 57, (2) : 44 - 45, Feb. 1957.
85. Drayer, A. M. Approach to grading. Catholic educational review, LIII, (9) : 600 - 610, Dec. 1955.
86. Dunning, S. Some reasons for teaching literature. National association of secondary school principals bulletin, 48, (289) : 121 - 128, Feb. 1964.
87. Dyer, P. An expression, a possession and a dream. The English journal, 53, (6) : 442 - 444, Sept. 1964.
88. Educational Testing Service. Annual report, 1963 - 1964.
89. Farmer, P. Conference on research in teaching literature. The English journal, 52, (7) : 538, Oct. 1963.
90. Gallusser, U. Examination and other means of evaluation in education. Onderwysbulletin, VI (1) : 50 - 52, Maart 1961.
91. Groenewald, A. J. On marking an essay. Onderwysbulletin, VI (4) : 247 - 256, Des. 1961.
92. Grové, A. P. Die soek na kriteria. Standpunte, XV (6) : 32 - 43, Aug. 1962.

93. Henrysson, S. The Swedish system for equalizing marks.
Educational research, VI (2) : 156 - 160, Feb. 1964.
94. Hillocks, G. (Jr.) An analyses of some syntactic patterns in
ninth grade themes. The journal of educational research,
57 (8) : 417 - 420, Apr. 1964.
95. Hillocks, G. (Jr.) Approaches to meaning: a basis for a literature
curriculum. The English journal, 53 (6) : 412 - 421,
Sept. 1964.
96. Hobbs, Beryl M. Marking compositions. The use of English,
VII (4) : 260 - 263, summer 1956.
97. Holloway, J. The "Use of English" and the use of literature.
The use of English, XII (3) : 147 - 153, Spring 1961.
98. Jarrett, C. D. Marking and reporting practices in the American
secondary school. Peabody journal of education, 41 (1) :
36 - 48, July 1963.
99. Jelinek, J. J. Literature and the development of critical thinking.
The clearing house, 30 (8) : 462 - 463, April 1956.
100. Jones, P. M. The fallacies of the examination system. Universi-
ties quarterly, 19 (3) : 240 - 258, June 1965.
101. King, W. H. A note on the marking of essays. Educational review,
8 (1) : 39 - 46, Nov. 1955.
102. Leese, J. The mess in marks. New York state education.
XLVIII (8) : 9 - 11, May 1961.
103. Lewis, C. S. The orient-blind spot in high school literature.
The English journal, XLV (1) : 26 - 29, Jan. 1956.
104. Lötze, J. v. Z. Modern objective methods of language testing and
measurement. Onderwysbulletin, X (4) : 625 - 634, Dec.
1965.

105. Löt, P. W. Die plek en waarde van gestandaardiseerde objektiewe toetse in die onderrigprogram. Onderwysbulletin, XIII (1) : 8 - 15, Maart 1968.
106. Marienhoff, I. Objective versus essay type questions on regents examinations. High points, 44 (3) : 55 - 60, March 1962.
107. Maxwell, D. E. S. English literature in West African schools. West African journal of education, VIII (2) : 88 - 90, June 1964.
108. McClelland, D. C. Values in popular literature for children. Childhood education, 40 (3) : 135 - 138, Nov. 1963.
109. McCormack, P. D. The evaluation of student achievement. Canadian education and research digest, 5 (1) : 77 - 82, March 1965.
110. Meyer, G. The choice of questions in essay exams. The journal of educational psychology, 30 (3) : 161 - 171, 1939.
111. Mialaret, G. How can greater objectivity be achieved in the marking of competitive and non-competitive examinations? International review of education, 4 (1) : 275 - 289, 1958.
112. Mittins, W. H. Marking composition. The use of English, XI (4) : 256 - 257, summer 1960.
113. Mittins, W. H. Marking composition - a report. The use of English, XII (2) : 88 - 92, winter 1960.
114. Nijgh, W. J. Die onderwys in Nederland. Tydskrif vir geesteswetenskappe, 8 (1) : 75 - 84, Maart 1968.
115. Pascal, R. New directions in the modern language studies : The German course at the university of Birmingham. Modern languages, 46 (2) : 70, June 1965.
116. Penfold, D. M. E. Essay marking experiments. The British journal of educational psychology, XXVI (1) : 128 - 136, Feb. 1956.

117. Petch, J. A. Examinations no absolute guide. The Times educational supplement, 51 (2371) : 569, col. 2 - 3, Oct. 28, 1960.
118. Remondino, C. A factorial analyses of the evaluation of scholastic compositions in the mother tongue. The British journal of educational psychology, XXIX (3) : 242 - 248, Nov. 1959.
119. Rudolph, C. F. Kontekstuele vrae : Werfjoernaal. Klasgids, 3 (4) : 18 - 24, Mei 1968.
120. Russell, J. W. The mark of the best. National association of secondary school principals bulletin, 45 (262) : 112 - 114, Feb. 1961.
121. Segel, D. The problem of examinations and evaluation in American schools. International review of education, 4 (3) : 291 - 302, 1958.
122. Sherwin, J. S. Patterns of assumptions in a high school literature curriculum. The journal of educational sociology, 29 (8) : 321 - 329, Apr. 1956.
123. Silz, W. The scholar, the critic, and the teacher of literature. The German quarterly, XXXVII (2) : 113 - 119, March 1964.
124. Simmons, J. S. Teaching levels of literary understanding. The English journal, 54 (2) : 101 - 107, Feb. 1965.
125. Smith, G. B. A follow-up to literature. Ohio schools, XVI (6) : 20 - 21, Sept. 1963.
126. Smuts, J. P. Behandeling van die roman en kortverhaal op hoërskool. Alpha, 5 (6) : 23 - 25, June 1967.
127. Spies, J. Naprater of saamleser. Klasgids, 1 (1) : 21 - 25, Aug. 1965.

128. Stalnaker, J. M. A study of optional questions on essay exams.
School and society, 44 (1147) : 829 - 832, 1936.
129. Steyn, G. H. A. Testing, measurement and evaluation in
education. Onderwysbulletin, IX (1) : 240 - 244,
Maart 1964.
130. Strong, L. Children need literature. The Texas outlook,
40 (4) : 23 - 25, April 1956.
131. Teacher of English high school regular. Actual previous
examination answer keys to all short answer questions.
Model essay answers, 1953, 1958, 1959, 1961.
132. Teacher of English high school regular. Syllabus in English -
grades 7 - 12.
133. Tekuchev, A. Language training. Soviet education, V (1) :
48 - 53, Nov. 1962.
134. T. O. D. An evaluation of the various techniques employed for
the testing of pupils. Onderwysbulletin, 111 (1) : 33 - 51,
Maart 1958.
135. T. O. D. Die plek van gestandaardiseerde objektiewe toetse in
die onderrigprogram. Onderwysbulletin, XIII (I) : 8 - 15,
Maart 1958.
136. T. O. D. 'n Kritiese ontleding van die taalvraestelle in die
matrikulasie-eksamen. Onderwysbulletin, 1 (4) :
183 - 192, Des. 1956.
137. Turner, Zatella R. Examinations in literature. College English,
21 (8) : 471, May 1960.
138. Van der Walt, N. Meting en evaluering van sosiale studies.
Onderwysbulletin, VI (2) : 107 - 113, Junie 1961.
139. Van der Walt, P. D. Insig en begrip as hoofdoel van die letter-
kunde-onderrig. Klasgids, 3 (3) : 7 - 18, Febr. 1968.

140. Van Jaarsveld, A. J. Wat is opvoeding? Onderwysblad, LXXV (824) : 113 - 114, Junie 1968.
141. Van Wyk, A. H. du P. Gedifferensieerde onderwys en komprehen-siewe skole. Onderwysblad, LXII (705) : 137 - 154, Julie 1958.
142. Van Zyl, P. Die leesbelangstelling van St. 10-leerlinge. Onderwysblad, LXII (722) : 301 - 305, Des. 1959.
143. Walker, Wanda. Make those marks more reliable and valid. School and community, L (5) : 12 - 13, Jan. 1964.
144. Wall, W. D. Examinations and their bearing on education. International review of education, 4 (3) : 257 - 274, 1958.
145. Whitehead, F. Reading and literature in the examining of English. The use of English, XVI (4) : 275 - 283, summer 1965.
146. Xavier, Mary. An approach to the teaching of literature. The clearing house, 39 (3) : 168, Nov. 1964.
147. Young, D. Examining essays for eleven plus classification. The British journal of educational psychology, XXXII (3) : 267 - 274, Nov. 1962.

III ONGEPUBLISEERD

148. Bruwer, L. C. Die onderrig van Afrikaans. Referaat gelewer by die S. A. Akademie se nasionale konferensie oor die onderrig van Afrikaans, Pretoriase Onderwyskollege, 5 Okt. 1964.
149. Department of Public Education Cape of Good Hope. Senior secondary course, 1956.
150. Kroeze, J. C. W. Geprogrammeerde onderrig : 'n beoordeling uit christelik (calvinistiese) - opvoedkundige standpunt. D. Ed. - proefskrif, P. U. vir C. H. O., 1968.
151. Natalse Onderwysdepartement. Leerplan vir Afrikaans as hooftaal in die sekondêre skool.

152. Nienaber, C. J. M. Wat word beoog met literatuuronderwys?
 Referaat gelewer by die S. A. Akademie se nasionale
 konferensie oor die onderrig van Afrikaans, 6 Oktober 1964.
153. Onderwysdepartement van die Oranje Vrystaat. Leerplan vir
 Afrikaans hoër graad, 1969.
154. Preller, S. J. Die Transvaalse Biologie-leergang: 'n sosiologiese,
 psigologiese, pedagogiese studie. D. Ed. - proefskrif,
 P. U. vir C. H. O., 1958.
155. Preller, S. J. Meting in Empiriese Opvoedkunde diktaat. In-
 leiding tot B. Ed., P. U. vir C. H. O., 1970.
156. Rudolph, C. F. Die kontekstuele vraag in die letterkunde. Lesing
 gehou by die oriënteringskursus vir Afrikaans moedertaal,
 hoër graad, aan die Goudstadse Onderwyskollege, Jan. 1968.
157. Steyn, G. H. A. Toetsing en meting in die onderwys met spesiale
 verwysing na foute-analise, interpretasie en die toepassing
 daarvan in remediërende onderwys. Referaat gelewer by
 die opknappingskursus in Rekenkunde vir die laerskool,
 12 April 1965.
158. T. O. D. Die toepassing en bevordering van gedifferensieerde mid-
 delbare onderwys in Transvaal, 12 Mei 1962.
159. T. O. D. Finale leergang vir Afrikaans huistaal vir sts. IX - X,
 1967.
160. T. O. D. Instruksies aan sub-eksaminatore t. o. v. puntetoekenning
 by Afrikaans hoër, opstel en brief. Eksaminator : J. J. Nel.
161. T. O. D. Instruksies aan sub-eksaminatore t. o. v. puntetoekenning
 by Afrikaans laer graad, opstel en brief. Eksaminator :
 W. K. v. d. Westhuyzen.
162. T. O. D. Leiding t. o. v. puntetoekenning by Afrikaans hoër graad,
 letterkunde. T. E. M. S. Eksaminator : I. L. J. van Vuuren.

163. T. O. D. Memorandum (algemeen). Leiding t. o. v. puntetoekenning Afrikaans hoër graad, letterkunde. T. U. T. E. Eksaminator : J. C. Combrink.
164. T. O. D. Transvaalse Eindeksamen van die Middelbare Skool : Afrikaans hoër graad, letterkunde (derde vraestel) st. X. E 11/4, 1969.
165. T. O. D. T. U. T. E. en T. E. M. S. Algemene instruksies aan Eksaminatore. T. O. A. 15/4/6.
166. T. O. D. T. U. T. E. en T. E. M. S. Voorwaardes i. v. m. die aanstelling van eksaminatore, skedule 1, T. O. A. 15-4-4.
167. Venter, H. Die leergang. Referaat gelewer by die S. A. Akademie se nasionale konferensie oor die onderrig van Afrikaans, Pretoriase Onderwyskollege, 5 Oktober 1964.

SUMMARY

This dissertation is an attempt to determine to what extent pupils' knowledge of literature can be evaluated.

In Chapter 2 the different aims of literature education are discussed because the testing methods are determined by the aims. The professed aims can be reduced to the two basic objectives, namely the personal and social forming of the individual.

A pedagogic objective should conform to certain specific criteria. Because the given current aims do not meet all the requirements, others are proposed under the following headings:

1. ultimate objective;
2. remote objectives;
3. immediate objectives.

Chapter 3 deals with the different methods of testing which are used to determine to what extent the aims of literature teaching have been attained. Two basic methods are used, namely essay type- and shorter answer questions. The former includes three different types: marks based on a global impression, the analytical method and marking scales. The latter has two variations: short answer (contextual)- and objective questions. The difference between the two variations is that in the short answer tests the answers must be formulated by the examinee, while in the objective type the correct answer must be selected from a list of given answers. The latter type of test is used to test ready knowledge and is seldom used in South Africa. The T. S. S. C. - examinations includes both essay- and shorter answer questions.

In Chapter 4 the merits of the different types of tests are assessed. The essay is a poor but valuable type of test. The shorter answer test is more exact but does not reflect an examinee's knowledge of literature. Both types of tests can be improved on.

In accordance with these principles, tests in literature should comply with the following criteria: they must be reliable, valid, objective and

economical; they must discriminate between inferior and superior students, adequately cover the syllabus, and reflect the prescribed educational objectives.

Chapter 5 describes the implications of these criteria which can be summarized as follows:

1. aims must be formulated in detail, keeping in mind the immediate aims and their correlation with the remote and ultimate aims;
2. the subject contents must be divided into two categories: that which can be tested objectively and that which can best be tested subjectively;
3. the most important aims should be stressed in the testing programme;
4. the most appropriate testing device must be selected for each aim;
5. the teacher's personal judgement of the pupil should have its rightful place in the testing programme;
6. a choice of questions should be avoided;
7. a marking scheme is necessary for the essay type of questions.