

GESKIEDENISEKSAMINERING IN DIE SENIOR SEKONDÊRE STANDERDS – PROBLEME VIR DIE LEERLING EN ONDERWYSER

C.H. VAN ZYL
HOËRSKOOL SWELLENDAM

Evaluering is 'n onlosmaaklike en noodsaaklike komponent van die onderrigleersituasie. Van Jaarsveld (1976, 1:112) stel dit baie duidelik as hy sê: "Ek kan my dit moeilik voorstel hoe die onderrig van 'n vak afgesluit kan word sonder een of ander vorm van toetsing, eksaminering, d.w.s. ondersoek na die stand van die kennis van die leerling en die evaluering of meting van sy prestasie." Hieruit blyk duidelik dat die onderrigleergerbeure en evaluering moeilik te skei is. Hierbinne bestaan egter tans verskeie probleme wat toeligting verdien. Aangesien die eksamen skynbaar die vernaamste evalueringmetode is, sal slegs probleme wat in verband hiermee opduik, behandel word. Alhoewel die meeste probleme veral geld ten opsigte van die eksterne matriekeksamen kom baie van hulle ook voor in die interne eksamens wat gedurende die jaar afgelê word in standerds 8,9 en 10.

Vir die doel van hierdie skrywe sal die probleme onder die volgende hoofpunte bespreek word.

- Probleme tydens die voorbereiding vir die eksamen
- Probleme wat tydens die beantwoording van die vraestel na vore tree.
- Probleme wat tydens die nasien van die antwoordstelle opduik
- Probleme in die eksamenstelsel.

1. PROBLEME WAT SPRUIT UIT DIE VOORBEREIDING VIR DIE EKSAMEN

Een van die grootste probleme wat spruit uit die eksamen, is die "euwel" dat kandidate sekere dele van die leerplan "spot" of dat onderwysers dit vir hulle doen. Dikwels word sekere dele van die leerplan heeltemal weggelaat omdat onderwysers nie van die spesifieke hoofstuk of 'n aspek daarvan hou nie of weens gebrek aan tyd as gevolg van swak beplanning. As onderwysers hulle aan bogenoemde

"misdrywe" skuldig maak is die moontlikheid dat leerlinge dit doen soveel groter. (Longland, 1980:57). Uit eie ondervinding weet ons ook dat talle leerlinge geneig is om as gevolg van die hoër waarde wat aan opsteltipe vrae geheg word, slegs die gedeeltes van die leerplan waaruit "langer" vrae kom, te leer en glad nie op die sogenaamde "kort" vrae te konsentreer nie. Probleme ontstaan ook omdat sommige leerlinge hulle slegs verlaat op die vraestelle van vorige jare. Ander het weer "uitgewerkte" vrae van die onderwyser ontvang en leer dus met "oogklappe" aan. (Trumpelmann, 1983:156). Sommige onderwysers laat na om aan hulle kandidate die nodige afrigting te gee in die beantwoording van vrae na aanleiding van dokumente, kaarte, grafieke, spotprente, foto's en tabelle met die gevolg dat kandidate verras word as dit in die eksamen vraestel voorkom. (Verner, 1984:19.) Dikwels word die belangrikheid van taalvaardigheid nie genoeg by leerlinge ingeskerp nie of kandidate laat dit buite rekening in hulle voorbereiding. Dit blyk ook dat kandidate nie altyd let op die samestelling en formulering van vrae nie en in hierdie opsig lê daar heelwat voorbereidingswerk vir die onderwyser en leerling voor. (Brandon, 1976:50). Met die oog op die eksamen en veral die matriekeindeksamen kan ou vraestelle bestudeer word en vasgestel word wie nie die vrae of woorde in die vrae verstaan nie. (Assistent Masters Association, 1975:157). Die Geskiedenisonderwyser wat nie kennis neem van die eksaminatore se verslae nie is uiters onverantwoordelik. Hierdie verslae is vir die onderwyser en die leerling van onskatbare waarde. Die aanbevelings en opmerkings in verslae kan reeds vanaf standerd 8 van toepassing gemaak word en moenie eers kort voor die matriekeindeksamen gou-gou ter inligting meegedeel word nie. (Longland, 1980:56). Dit is ook die onderwyser se taak om kandidate daarop attent te maak dat hulle die instruksies noukeurig moet lees vrae versigtig moet kies en die tyd wat aan elke vraag spandeer gaan word, sorgvuldig bereken. (Assistent Masters Association, 1975:159). Ernstige probleme kan opduik

indien 'n onderwyser verwronge interpretasies aan die sillabus geheg het, want dit kan die kwaliteit van leerlinge se voorbereiding laat daal.

Die vakverspreiding tydens interne en eksterne eksamens kan 'n belangrike invloed op kandidate se voorbereiding hê. 'n Geskiedenisvraestel wat aan die begin van 'n eksamen geskryf is se gemiddelde punt kan dikwels hoër wees as die gemiddelde punt van dieselfde vraestel indien dit aan die einde van die eksamen afgelê sou word. Die betroubaarheid van die vraestel is dan op die spel. Sommige kandidate het ook nog met die "Probleem" gesit dat hulle voorbereiding die afgelope paar jaar erg aan bande gelê is aangesien hulle die dag voor hulle Geskiedenis sou aflê nog eksamen in 'n ander vak moes doen. Gebrekkige studiemetodes en gebrekkige beplanning met die oog op voorbereiding dra verder tot probleme by.

Samevattend, blyk die volgende probleme tydens die voorbereidingsfase duidelik.

- Raaiwerk ("spot") kom nog te dikwels voor.
- Te veel klem word dikwels op die vraestelle gelê.
- Eksamenafrigting.
- Leerlinge word nie altyd volledig ten opsigte van vraagtipies wat moontlik kan voorkom, voorberei nie.
- Leerlinge word nie altyd vooraf voldoende onderrig in leesvaardighede nie.
- Eksaminatore se eksamenverslae word dikwels nie geraadpleeg of bestudeer nie.
- Onderwysers se vertolking van die sillabus verskil dikwels van die eksaminatore s'n.
- Modelvrae word dikwels vooraf uitgewerk en net so weergegee, ongeag wat gevra word.

2. PROBLEME WAT SPRUIT UIT DIE BEANTWOORDING VAN DIE VRAESTEL.

In die eksaminator se verslag wat jaarliks uitgebring word, word die probleme wat met die beantwoording van die vorige jaar se matriekeksamen ondervind is, volledig bespreek en hieruit word die volgende foute wat leerlinge begaan, behandel.

Die meeste probleme kom voor by opstelvrae. Talle kandidate lees nie die eksaminator se vrae sorgvuldig deur nie en as hulle 'n onderwerp vind wat hulle geval, gee hulle bloot 'n weergawe van die gebeure sonder om aandag te gee aan kritiese denke, probleemoplossing ens. wat verlang word. Hierdie kandidate verstaan nie of steur hulle nie aan die taalgebruik van die eksaminator nie en die probleme in die vraag word nie raakgesien nie. Dit is veral hoërgraadkandidate wat die meeste benadeel word indien hulle hulle hieraan skuldig maak. (Brandon, 1976:45).

Dit blyk uit die talle ooglopende foute dat baie kandidate nie hulle antwoorde deurlees nie en so baie punte verloor. Dan is daar by verskeie kandidate die wanbegrip dat hoe langer die vraag hoe meer punte is dit werd. Dit kom ook dikwels voor dat die antwoord herhaal word in kandidate se slotparagraaf van 'n opsteltipe vraag. So word kosbare tyd verspil en geen bykomende punte word verwerf nie. (Brandon, 1976:50). Talle kandidate ondervind probleme om hulle gedagtes skriftelik te verwoord en hulle taalgebruik is dus swak. Ander beskou goeie taalgebruik as onnodig en slegs die teenwoordigheid van feite as belangrik. Hulle besef nie of wil nie besef dat taal, styl en inhoud 'n onafskeidbare eenheid vorm nie. (Longland, 1980:53). 'n Moontlike rede vir die swak taalgebruik en dikwels "onleesbare" skrif is dat die kandidaat in 'n wedloop teen die

horlosie gewikkel is om sy vraestel te voltooi. Van die kandidaat word verwag om binne die bestek van drie uur te dink, te interpreteer, te orden, neer te skryf, goeie taalgebruik te handhaaf en netjies te skryf. Vanselfsprekend sal die stadige skrywer (al dink hy vinnig) die vraestel nie behoorlik kan voltooi nie. (Van der Merwe, 1981:24).

Aangesien baie kandidate handboekgebonde skryf, is van die vrae wat gevorderde leeruitkomstes toets nie behoorlik beantwoord nie. Die "spot" van vrae lei daartoe dat vir een vraag byna volpunte behaal word en vir die volgende een feitlik nul. Baie kandidate beantwoord nie die vraag soos dit geformuleer is nie omdat hulle slegs uitgewerkte standaardantwoorde geleer het terwyl ander probleme ondervind om te onderskei tussen belangrike en onbelangrike feite. (Longland, 1980:56). Sommige kandidate staan ook te veel tyd af aan die nie-opstelvrae in die oorblywende tyd te beantwoord. Gebrekkige toepassing of ignorering van die instruksies op die vraestel skep talle probleme vir die kandidaat en die eksaminator.

Samevattend blyk die volgende probleme tydens die beantwoording van vraestelle dikwels na vore te kom:

- Vrae word nie behoorlik gelees nie.
- Taalgebruik is dikwels swak.
- Tydsbenutting ten opsigte van die onderskeie vraagtipies is nie altyd ekonomies nie.
- Skrif is soms onleesbaar.
- Voorafuitgewerkte vrae word woordeliks weergegee ongeag die vraag wat gestel is.
- Instruksies word dikwels verontagsaam.

3. PROBLEME BY DIE NASIEN VAN DIE ANTWOORDSTEL EN VERDERE EISE WAT DIT STEL.

Een van die meer algemene probleme hier is die subjektiwiteit verbonde aan die nasien van opsteltipe-vrae. Hierdie subjektiwiteit word veroorsaak omdat standarde vir die evaluering van opstelantwoorde dikwels van onderwyser tot onderwyser en van skool tot skool verskil. Die moontlike rede is omdat die onderwyser die kandidaat dalk ken of omdat die gehalte van die kandidaat se skrif sy puntetoekenning beïnvloed of omdat die onderwyser se geestesgesteldheid evaluering kan beïnvloed. (Van der Merwe, 1981:24). Hierdie subjektiwiteit word verhoog indien die onderwyser nie die antwoorde sorgvuldig deurlees nie, 'n onvolledige memorandum het en nie alle antwoorde van 'n vraag nasien om 'n uniforme standaard te handhaaf nie. (Longland, 1980:57). Daar moet dus gewaak word teen onbewustelike penalisering as 'n kandidaat slordig en moeilik leesbaar skryf. (Van der Merwe, 1981:26). Van Jaarsveld is voorts van mening dat die meeste onderwysers huiwerig is om 'n hoë punt of selfs volpunte toe te ken vir 'n werklik verdienstelike antwoord. (Van Jaarsveld, 1976:116). 'n Onderwyser kan moontlik ook geneig wees om tydens die Junie- en Septembereksamen die kandidate te bevoordeel om, veral die matrieks, 'n hoër finale punt te verwerf, of hy kan hulle benadeel omdat hy 'n hoë standaard stel.

Nadat die vraestelle nagesien is behoort die onderwyser 'n item-analise van elke vraag te maak om die geslaagdheid van die vraestel as meetinstrument te bepaal. Nadat interne evaluering afgehandel is moet die kandidate se punte aangeteken word terwyl nasorgwerk ook nie agterweë gelaat word nie. Nasorgwerk is vir die leerling en die onderwyser van groot waarde, want so kan hulle onder andere vasstel waar hulle

foute begaan net, wat hulle tekortkominge is en watter aspekte van die leerplan meer aandag moet geniet. (Oosthuizen, 1981:98).

Die moontlike probleme wat tydens die nasien van antwoordstelle na vore tree, kan dus die volgende insluit:

- Subjektiwiteit
- Geestesingesteldheid van die onderwyser.
- Slordige handskrif bemoeilik nasien.
- Daar word nie altyd volledige opvolgwerk gedoen nie (evaluering van geslaagdheid van die vraestel self, foute-analise m.b.t. die leerlinge, behoorlike terugvoering aan die leerlinge).

4. PROBLEME WAT DIE EKSAMENSTELSEL, EN VERAL DIE MTRIEKEINDEKSAMEN, MEEBRING.

Die vernaamste doel van eksamens is dat dit as instrument moet dien om te bepaal of die doelstellings met onderrig bereik is en nie net om uit te vind of die inhoud deur die leerling bemeester is nie. Van Jaarsveld (1981, 1:113) sê die eksamen moet die "dienaar" en nie die "baas" van die onderrig wees nie. Alhoewel dit die doel van die eksamen en dan veral die eindeksamen, in die senior-sekondêre standers behoort te wees, skyn hierdie doel ver van die werklikheid verwyder te wees. Talle Geskiedenis-onderrigswers sal waarskynlik bereid wees om te erken dat die hoofdoel van die matriekeindeksamen vir hulle geleë is in goeie simbole, want goeie simbole skep die moontlikheid van aanbeveling tot bevordering. Die Geskiedenis-onderrigswers se hoof, die gemeenskap en selfs die Onderwysdepartement verwag ook dikwels goeie matriekuitslae van hom. Die eksamenstelsel is te blameer vir hierdie gajaag na simbole en die "verwerping" van opvoedkundige doelstellings wat daarmee gepaard gaan, aldus Trümpelmann (1983:150). Daar word by die opvoedkundige en vormingswaarde van Geskiedenis verbygekyk en die eksamen word tot die deurslaggewende faktor verhef. Dit kan tot "wanpraktyke" lei soos o.a. die indril en inprop van feite, die memorisering van uitgewerkte vrae wat deur die onderwyser opgestel is en die weglating of oorsigtelike behandeling van belangrike materiaal.

In die proses kan die leerling se selfstandige denke, individualisme en belangstelling tot so 'n mate gesmoor word dat hy ongevoelig staan teenoor die vak en selfs 'n afkeer daarin ontwikkel. Een skrywer beweer selfs dat die tragedie is dat geen hoof, geen superintendent en geen ouer hulle waarskynlik oor hierdie "wanpraktyk" sal uitlaat solank dit goeie uitslae waarborg nie. (Trümpelmann, 1983:150) Hierdie kan seer sekerlik nie as 'n veralgemening beskou word nie, alhoewel daar moontlik sodanige persone kan wees. Dikwels sien hulle die "swak" Geskiedenis-onderrigswers as daardie een wat sy leerlinge aanmoedig om hulle vak met liefde, insig en verstand te bemeester en gevolglik nie so konsentreer op eksamenafrigting nie.

Daar word ook aangevoer dat die eksamenstelsel bydra tot die afname in die aantal leerlinge wat Geskiedenis neem omdat:

- Leerlinge gedwing word om oninteressante detail te bestudeer.
- Onderrigmetodes deur die eksamenstelsel bepaal word.
- Vrae vaag bewoord word.
- Langer opstel tipe-vrae kandidate afskrik.

- 'n Kandidaat baie punte verloor as hy 'n vraag verkeerd interpreteer.
- Die aantal leerure te veel is in verhouding tot die punte wat behaal word. (Venter, 1983:7).

Enkele probleme binne die eksamenstelsel, blyk dus onder andere die volgende te wees:

- Die Eksamen word dikwels tot die einddoel van die vak verhef, terwyl die vormingswaarde daarvan verwaarloos kan word.
- Die ontwikkeling van denkvaardighede (kritiese denke, probleemoplossing) word dikwels nagelaat omdat daar dikwels baie klem op eksamenafrigting (uitwerk van modelantwoorde, indril van feitemateriaal, ens) gelê word.
- Die wyse van vraagstelling kan leerlinge afskrik om die vak te volg.
- Daar word dikwels 'n oormatige klem aan eksamenuitslae geheg.

SLOTBESKOUIING

Uit die voorafgaande blyk dit duidelik dat daar opnuut besin moet word oor nuwe evalueringspraktyke, want as gevolg van die eensydige klem op eksamens kom die doelstellings van Geskiedenisvakonderwys dikwels nie tot hul reg nie.

Is daar 'n oplossing vir hierdie probleme? Alhoewel eksterne eksaminering in stander 10 nie vervan kan word nie opper Venter en Kapp (1977:319) die gedagte van meer deurlopende interne evaluering vir 'n jaarpunt wat 'n groter deel van die finale punt in stander tien uitmaak. Hierdie beginsel geld natuurlik ook vir die standers agt en nege. Hierdie deurlopende interne evaluering kan onder andere die volgende insluit, te wete, bronnestudie, objektiewe toetsing, ontleding van dokumente korter werkstukke, opstel van bibliografieë, mondelinge kontrolering en leesopdragte ens. Hierdie deurlopende interne evaluering is geregtig omdat dit onmoontlik is om al die leeruitkomstes in 'n enkele vraestel te toets. Dit sal die onderwyser in staat stel om sy eie stempel op die werk van leerlinge af te druk en selfs die wêreld buite die klaskamer en die handboek in sy onderrig en evaluering te betrek. (Smith, 1978:11)

Die afname in die getal leerlinge wat Geskiedenis as vak aanbied, kan waarskynlik onder andere aan die wyse van evaluering toegeskryf word. Dit is daarom van soveel groter belang dat dié stelsel voortdurend onder oë gehou word ten einde die betrokke probleme betyds te identifiseer en effektief uit te skakel.

BRONNELYS:

1. Assistant Masters Association: *The teaching in Secondary Schools*. Cambridge University Press, Cambridge, 1975.
2. Brandon, I G: *History: A Guide to Advanced Study*. Edward Arnold, London, 1976.
3. Kapp, C A: "Moontlike metodes van volgehoue wettvuldige interne evaluering by die onderrig van Geskiedenis", in *Die Unie*, nr. 9, Maart 1977.
4. Longland, H D: *Die Didaktiek van Geskiedenis vir die Sekondêre Skool*. Lex Patria, Johannesburg, 1980.

-
5. Oosthuizen, C: *Understanding History Method*. Educum, Johannesburg, 1981
 6. Smith, R C: "Objective Examinations in Social Science", in *The Clearing House*, 52, September 1978.
 7. Stuart, J F en F J Pretorius: *Vakdidaktiek: Geskiedenis in die Sekondêre Skool*. De Jager - HAUM, Pretoria, datum nie vermeld nie.
 8. Trümpelmann, M H (red): *Kreatiewe Geskiedenisonderrig*. Butterworth, Durban, 1983.
 9. Van der Merwe, B J: *ABC vir Geskiedenisonderrig - Evaluering van Geskiedenis op skoolvlak*. Academia, Pretoria 1981.
 10. Van Jaarsveld, F A: *Probleme by die onderrig van Geskiedenis op skoolvlak*. Academica, Pretoria, 1981.
 11. Van Jaarsveld, F A en J I Rademeyer: *Teorie en Metodiek vir Geskiedenisonderrig*. Perskor, Johannesburg, 1973.
 12. Vorster J; "Towards a Methodology of use for evidential material in History teaching", in *Gister en Vandag*, nr. 8, September 1985.