’N GEÏNTEGREERDE EVALUERINGSPROGRAM VIR TAALONDERRIG IN DIE PRIMÊRE SKOOL

INGE MARIA VENTER

B.A., B.Ed., HOD.

’N GEÏNTEGREERDE EVALUERINGSPROGRAM VIR TAALONDERRIG IN DIE PRIMÊRE SKOOL

INGE MARIA VENTER

B.A., B.Ed., HOD.

Verhandeling voorgelê ter vervulling van die vereistes vir die graad Magister Educationis in Didaktiese Opvoedkunde in die Nagraadse Skool vir Opvoedkunde aan die Potchefstroomse Universiteit vir Christelike Hoër Onderwys.

Studieleier : Dr. H.D. Nieuwoudt
Medestudieleier : Dr. S.U. de Villiers

POTCHEFSTROOM
2000

Menings in hierdie werk uitgespreek of gevolgtrekkings wat gemaak is, is dié van die outeur en moet nie noodwendig aan die Potchefstroomse Universiteit vir Christelike Hoër Onderwys toegeskryf word nie.

Opgedra aan my eggenoot Kobus
en ons kinders Martin, Theo en Mareli,
asook my ouers.

DANKBETUIGING

Opregte dank word betuig aan:

- My studieleier Dr. H.D. Nieuwoudt, vir sy aanmoediging, opbouende leiding en betekenisvolle kritiek.
- My medestudieleier Dr. S.U. de Villiers, vir haar bystand, praktiese leiding en aanmoediging.
- Die Departement van Onderwys, Noordwes Provinsie, wat toestemming verleen het om die vraelyste in die bepaalde skole te mag sirkuleer.
- Die betrokke skole se hoofde vir hul toestemming tot die navorsing en in die besonder die onderwysers wat hul tyd en aandag afgestaan het vir die voltooiing van die vraelyste.
- Mnr. Herman van Vuuren vir die advies in verband met die vraelyste.
- Prof. M. C. A. Seyffert vir die taalkundige versorging.
- Die Statistiese Konsultasiediens van die PU vir CHO vir die verwerking van die resultate.
- Mev. S. C. de Bruyn vir die tegniese versorging van die verhandeling.
- Mev. S. C. du Toit vir die tegniese versorging van die bronnelys.
- Die PU vir CHO vir geldelike bystand vir hierdie navorsing.

SOLI DEO GLORIA

OPSOMMING

Hierdie studie het die wetenskaplike beantwoording van huidige onderrigprobleme ten doel gehad, naamlik 'n oplossing wat voorgestel word vir die vraag na doeltreffender evaluering op taalgebied en vir die verwagting dat meer selfstandige, lewenslange leerders op skool opgelei sal word.

Ten einde bogenoemde oplossing te vind, was dit eerstens nodig om aan te toon waarom die huidige model van evaluering op taalgebied tekortskiet aan die eise wat aan onderrig en evaluering gestel word. Die paradigmaskuiwe op die gebiede van leer, onderrig en evaluering is nagevors en daar is bevind dat die drie gebiede, asook die klemverskuiwings in wisselwerking met mekaar staan. Bogenoemde verskuiwings in benadering het daartoe gelei dat daar wêreldwyd meer eise as voorheen gestel word aan onderrig en evaluering.

Evaluering is na 'n bepaalde konteks, naamlik diè op taalgebied verbesonder. Die huidige praktyk om 'n punt vir taalvermoë op die rapport te plaas, voldoen nie aan die vereiste aan 'n omvattende weerspieëling van die leerder se taalvermoë nie. Daar is gepoog om met 'n voorstel van addisionele assesseringspraktyke meer omvattende inligting aangaande die leerder se taalvermoë aan die leerder, ouers en onderwysers beskikbaar te stel. Die konsep van *geïntegreerde evaluering* is ontwikkel. 'n *Taalprofiel* wat saamgestel word uit die praktyke van 'n geïntegreerde evalueringsprogram word aanbeveel, eerder as 'n taalpunt.

Die populasie van die ondersoek het uit twee- en dertig taalonderwysers aan nege laerskole in Potchefstroom bestaan. 'n Veldondersoek is met behulp van 'n selfontwikkelde Likerttipe vraelys onderneem.

Die kernbevindings en -aanbevelings van die ondersoek kom op die volgende neer:

Die *kommunikatiewe benadering* wat huidig in taalonderrig gevolg word, is bevredigend aangebied in die vakdidaktiese opleiding van die onderwysers en word effektief toegepas.

Uit die inligting blyk dat die onderwysers, die leerders en (volgens die onderwysers) die ouers, se gesindheid positief is omtrent die kommunikatiewe benadering van taalonderrig.

Die praktyk van *deurlopende evaluering* word nie in elke klaskamer volledig geïmplementeer nie en sommige onderwysers het 'n behoefte aan verdere inligting omtrent die praktyk. Die onderwysers se gesindheid teenoor die praktyk is baie positief.

Die voorgestelde praktyke van *addisionele evaluering* word nie toegepas nie ofskoon die onderwysers positief gesind is oor sekeres maar wantrouig oor ander.

Die addisionele assesseringspraktyk om 'n *portefeulje* vir elke leerder saam te stel word positief deur 'n driekwart van die onderwysers beskou. Hierdie onderwysers beplan om dit in gebruik te neem indien dit nie reeds in gebruik is nie.

Die portefeulje is omvattend en sluit die ander addisionele praktyke in, en daar kan aanbeveel word dat die benadering van *geïntegreerde evaluering* bekend gestel en geïmplementeer word. Die *taalprofiel* wat van elke leerder saamgestel word uit geïntegreerde evaluering kan ook as konsep bekend gestel word.

Meer inligting oor deurlopende evaluering behoort versprei te word om alle onderwysers op hoogte te hou van die praktyke en moontlikhede daarvan, omdat dit belangrik is vir verdere aanbevelings oor geïntegreerde evaluering. Navorsing oor geïntegreerde evaluering in taalonderrig en die daarstelling van 'n taalprofiel van elke leerder behoort ondersoek te word.

Die uitwerking wat 'n geïntegreerde evalueringsprogram op die onderrig-leersituasie sal hê behoort nagevors te word.

Sleutelwoorde vir indeksering:

kommunikatiewe benadering, deurlopende evaluering, geïntegreerde evaluering, taalprofiel, portuurassessering, selfassessering, joernale, waarneming, portefeulje.

ABSTRACT

This research focused on solving specific contemporary teaching questions scientifically. It attempted to provide a solution to the quest for more effective assessment in language teaching and for the expected training of more autonomous, lifelong learners in school.

In order to reach the above-mentioned solution, it was imperative to illustrate why the current model of assessment in language teaching does not meet the demands that are made on teaching and evaluation. The paradigm shifts in learning, teaching and assessing have been researched and the conclusion was that these three areas, as well as the paradigm shifts have an influence on each other. These shifts in approach resulted in more demands currently being imposed on teaching than before.

Assessment has been narrowed down to a certain context: that of language teaching. The current practice of awarding only a mark on the report to denote language ability, does not meet the demands of a comprehensive reflection of the learner's language ability. The study aims to supply more comprehensive information about the learner's language ability by proposing additional assessment practices. The concept of *integrated assessment* was developed. A *language profile*: a combination of the practices of integrated assessment, is advised instead of a language mark.

The sample of this study comprises thirty-two language teachers at nine primary schools in Potchefstroom. Data was collected from the above-mentioned sample, through the use of a self-developed questionnaire. A Likert type scale was used in the questionnaire.

In conclusion, some of the findings of this study are as follows:

The *communicative approach* to language teaching currently being followed, was presented in the subject didactical training in a satisfying manner and is effectively being implemented.

The teachers, learners and (according to the teachers) parents are positive about the communicative approach in language teaching.

The practice of *continuous assessment* is not being implemented fully in each classroom and some teachers expressed the need for further information. The attitude of the teachers towards this practice is very positive.

The proposed practices of *additional assessment* are not implemented fully or at all, although the teachers have mixed feelings about these practices by feeling positive about some and mistrusting others.

The practice of additional assessment by compiling a *portfolio* for each learner is viewed positively by three quarters of the teachers. The teachers that have not implemented it yet plan to do so in future.

The portfolio is comprehensive and comprises the other additional practices, and it can be recommended that the approach of integrated assessment should be implemented. The language profile for each learner compiled from integrated assessment practices can also be established as a concept.

More information about continuous assessment should be made known to keep teachers informed about the practices and possibilities, as it is important for further recommendations about integrated assessment. Research on integrated assessment in language teaching and the compilation of a language profile should be examined. The influence of an integrated assessment programme on the teaching-learning situation should be researched.

Key words for indexing are:

communicative approach, continuous assessment, integrated assessment, language profile, peer assessment, self assessment, journals, observation, portfolios.

INHOUD

OPSOMMING i

ABSTRACT iv

LYS VAN FIGURE x

LYS VAN TABELLE xi

HOOFSTUK 1:
INLEIDING, PROBLEEMSTELLING EN VOORUITSKOUING 1
1.1 INLEIDING EN ORIËNTERING 1
1.2 BEGRIPSOMSKRYWING 3
1.2.1 Geïntegreerde evaluering 3
1.2.2 Die kommunikatiewe benadering 4
1.2.3 Terminologie: meting, evaluering en assessering 5
1.2.4 Die begrippe: gesindheid en affektiewe belewenis 6
1.2.5 Paradigmas, modelle en teorieë 6
1.3 PROBLEEMSTELLING 7
1.4 DIE DOEL VAN DIE NAVORSING 9
1.5 DIE NAVORSINGSMETODOLOGIE 10
1.5.1 Literatuurstudie 10
1.5.2 Empiriese ondersoek 10
1.5.2.1 Ontwerp 10
1.5.2.2 Populasie en steekproef 11
1.5.2.3 Meetinstrumente 11
1.5.2.4 Statistiese tegnieke 12
1.6 WAARDE VAN DIE NAVORSING 12
1.7 DIE VERLOOPSPLAN 12

HOOFSTUK 2
VERANDERINGS IN BENADERING VAN LEER, ONDERRIG EN EVALUERING 16
2.1 INLEIDING 16
2.2 LEER 16
2.2.1 Inleiding 16
2.2.2 Omskrywing van die konsep van leer 16
2.2.3 Perspektiewe oor die paradigmaskuif in die beskouing van leer 17
2.2.4 Die selfregulerende leerder 18
2.2.5 Huidige leerteorieë en die konstruktiwisme 19
2.3 ONDERRIG 21
2.3.1 Inleiding 21

2.3.2 Omskrywing van die konsep van onderrig ... 21
2.3.3 Die paradigmaskuif in die benadering van onderrig ... 22
2.3.4 Die huidige onderrigteorieë en die ontologies-kontekstuele uitgangspunt ... 23
2.4 EVALUERING ... 25
2.4.1 Inleiding ... 25
2.4.2 Omskrywing van die konsep van evaluering ... 25
2.4.3 Formatiewe en summatiewe evaluering ... 26
2.4.3.1 Formatiewe evaluering ... 26
2.4.3.2 Summatiewe evaluering ... 27
2.4.4 Die doel van evaluering ... 27
2.4.5 Die funksies van evaluering ... 28
2.4.6 Vaardighede wat geëvalueer moet word ... 29
2.4.7 Kriteria vir effektiewe evaluering ... 30
2.4.7.1 Geldigheid ... 30
2.4.7.2 Betroubaarheid ... 31
2.4.7.3 Praktiese uitvoerbaarheid ... 31
2.4.7.4 Egtheid ... 31
2.4.7.5 'n Positiewe impak op onderrig en leer ... 31
2.5 DIE PARADIGMASKUIF IN EVALUERING ... 32
2.5.1 Inleiding ... 32
2.5.2 Die veranderde benadering van evaluering ... 33
2.5.3 Die ontstaan van die huidige benadering van evaluering ... 33
2.5.4 'n Vergelyking tussen norm- en kriteriumgerigte evaluering ... 35
2.5.4.1 Normgerigte evaluering ... 35
2.5.4.2 Kriteriumgerigte evaluering ... 36
2.5.5 Deurlopende evaluering ... 36
2.5.6 Differensiëring ten opsigte van leer, onderrig en evaluering ... 40
2.6 DIE HUIDIGE MODEL VAN EVALUERING IN KOMMUNIKATIEWE TAALONDERRIG ... 40
2.6.1 Inleiding ... 40
2.6.2 Knelpunte in die huidige model van evaluering ... 41
2.6.3 Addisionele vereistes aan onderwysers gestel ... 42
2.7 BEHOEFTE AAN ADDISIONELE ASSESSERINGSPRAKTYKE ... 43
2.8 GEÏNTEGREERDE EVALUERING ... 43
2.8.1 Inleiding ... 43
2.8.2 Die doel met 'n geïntegreerde benadering van evaluering ... 45
2.8.3 Kenmerke van 'n geïntegreerde benadering van evaluering ... 45
2.8.3.1 Outentiek ... 45
2.8.3.2 Gebalanseerd ... 46
2.8.3.3 Holisties en omvattend ... 47
2.8.4 Definisie van geïntegreerde evaluering ... 47
2.8.5 Voorgestelde addisionele assesseringspraktyke ... 47
2.9 'N VOORGESTELDE RAAMWERK OM DIE ONTSTAAN VAN GEÏNTEGREERDE EVALUERING VOOR TE STEL ... 48
2.10 SLOTOPMERKING ... 50

HOOFSTUK 3

GEÏNTEGREERDE EVALUERING IN TAALONDERRIG

3.1 INLEIDING ... 51
3.2 DIE KENMERKE VAN TAAL AS 'N VERSKYNSEL ... 51
3.3 TAALONDERRIG ... 52
3.3.1 Inleiding ... 52
3.3.2 Die waarde van taalonderrig ... 52
3.3.3 Die doelwit van taalonderrig ... 54
3.4 'N HISTORIESE OORSIG VAN DIE PARADIGMASKUIF IN TAALONDERRIG ... 55
3.5 DIE KOMMUNIKATIEWE BENADERING VAN TAALONDERRIG 59
3.5.1 Inleiding ... 59
3.5.2 Kriteria waaraan 'n kommunikatiewe benadering van taalonderrig moet voldoen ... 59
3.5.3 Die taakgebaseerde benadering van taalonderrig ... 59
3.5.4 Die verskynsel: kommunikasie ... 60
3.5.5 Definisie van kommunikasie ... 60
3.5.6 Die verband tussen kommunikasie en taalgebruik ... 61
3.5.7 Die bydrae van taalonderrig tot effektiewe kommunikasie ... 61
3.6 DIE KOMMUNIKATIEWE BENADERING VAN TAALONDERRIG IN DIE RSA OP PRIMÊRE SKOOLVLAK ... 62
3.7 'N VERGELYKING TUSSEN DIE TRADISIONELE EN DIE KOMMUNIKATIEWE BENADERING VAN TAALONDERRIG ... 63
3.8 GEÏNTEGREERDE EVALUERING IN KOMMUNIKATIEWE TAALONDERRIG ... 66
3.8.1 Inleiding ... 66
3.8.2 Die strategieë en eienskappe van geïntegreerde evaluering ... 66
3.8.2.1 Deurlopende evaluering ... 66
3.8.2.2 Kriteriumgerigte evaluering ... 66
3.8.2.3 Evaluering van komplekse vaardighede ... 66
3.8.2.4 Formatiewe evaluering as addisionele evaluering ... 67
3.8.2.5 Die onderwyspraktyk van meerkeusevrae ... 67
3.8.2.6 Leerders se unieke leerbehoeftes word aangespreek ... 68
3.8.2.7 Evaluering as integrale deel van die onderrig-leerprogram ... 68
3.8.2.8 Taakgebaseerde evaluering ... 69
3.8.2.9 'n Verskeidenheid assesseringspraktyke ... 70
3.9 SLOTOPMERKING ... 74

HOOFSTUK 4

EMPIRIESE ONDERSOEK ... 76
4.1 INLEIDING ... 76
4.2 DOELSTELLINGS ... 76
4.3 ONDERSOEKPROGRAM ... 77
4.3.1 Metode van ondersoek ... 77
4.3.2 Meetinstrument ... 78
4.3.3 Populasie ... 79
4.4 VERWERKING VAN DIE DATA ... 79
4.5 ANALISE VAN DIE VERWERKTE DATA ... 80
4.5.1 Algemene inligting ... 80

4.5.2 Inligting oor die onderwysers se onderrigpraktyke ... 85
4.5.3. Watter aspekte van leerders se taalkundige vermoëns en gesindhede teenoor taalleer word geëvalueer? ... 87
4.5.3.1 Evaluering van kommunikasievaardighede van leerders ... 88
4.6 SAMEVATTING ... 98

HOOFSTUK 5
'N RAAMWERK VIR 'N GEÏNTEGREERDE EVALUERINGSPROGRAM VIR AFRIKAANS EERSTE TAAL EN ENGELS TWEEDE TAAL OP INTERMEDIÊRE VLAK ... 100
5.1 INLEIDING ... 100
5.2 KENMERKE VAN 'N GEÏNTEGREERDE EVALUERINGS PROGRAM ... 100
5.3 DOELSTELLINGS VAN 'N GEÏNTEGREERDE EVALUERINGS PROGRAM ... 101
5.4 'N GEÏNTEGREERDE EVALUERINGSPROGRAM ... 102
5.4.1 Die portefeulje ... 102
5.4.1.1 Kenmerke van 'n portefeulje ... 102
5.4.1.2 Bepunting van die portefeulje ... 103
5.4.1.3 Die inhoud van die portefeulje ... 103
5.4.2 Waarneming deur die onderwyser ... 119
5.5 'N DIAGRAM TER ILLUSTRASIE VAN VOORGESTELDE ADDISIONELE ASSESSERINGSPRAKTYKE VIR DIE PROGRAM ... 119
5.6 SLOTOPMERKING ... 123

HOOFSTUK 6
BEVINDINGS, IMPLIKASIES EN AANBEVELINGS ... 124
6.1 INLEIDING ... 124
6.2 OORSIG ... 124
6.3 BEVINDINGS VAN DIE EMPIRIESE ONDERSOEK ... 126
6.4 IMPLIKASIES VAN 'N GEÏNTEGREERDE EVALUERINGSPROGRAM ... 126
6.4.1 Implikasies vir die leerder ... 126
6.4.2 Implikasies vir die ouers ... 127
6.4.3 Implikasies vir onderwysers ... 127
6.4.4 Implikasies vir die onderwysowerhede ... 128
6.4.5 Beskikbaarstelling van die dokument ... 129
6.5 AANBEVELINGS ... 129
6.6 VERDERE NAVORSING ... 130

BIBLIOGRAFIE ... 131

BYLAAG A: VRAELYS ... 143

BYLAAG B: KORRESPONDENSIE ... 163

LYS VAN FIGURE

Figuur 1.1	'n Diagram van die verloop van die navorsing	14
Figuur 2.1	Outentieke evaluering	46
Figuur 2.2	'n Raamwerk om die ontstaan van geïntegreerde evaluering aan te dui	49
Figuur 3.1	'n Raamwerk om die aanleer van 'n taal te illustreer	54
Figuur 3.2	Die ontstaan van die kommunikatiewe benadering tot taalonderrig	58
Figuur 3.3	'n Voorstelling van die proses van evaluerende terugvoer	69
Figuur 5.1	'n Opsomming van 'n geskrewe stuk	105
Figuur 5.2	Selfassessering oor die leerder se leesvermoë	106
Figuur 5.3	Die leerder se gesindheid oor lees	107
Figuur 5.4	Die leerder se opinie oor sy/haar skryfvermoë	108
Figuur 5.5	Die leerder se spelprosesse en spelvermoë	109
Figuur 5.6	Die leerders se selfassessering oor vordering op taalgebied	110
Figuur 5.7	Portuurassessering oor kreatiewe- of stelwerk	111
Figuur 5.8	Ouers se assessering van leerders se leesgewoontes	112
Figuur 5.9	Waarneming deur die onderwyser oor die leerder se skryfvermoë	113
Figuur 5.10	Leerstrategieë van die leerders	114
Figuur 5.11	Klasleesrekord van die leerder	115
Figuur 5.12	Werkskaart of genoteerde klaslys vir evaluering	116
Figuur 5.13	Die leerder se luistervermoë	117
Figuur 5.14	Die praatvermoë van die leerder	118
Figuur 5.15	'n Diagram ter illustrasie van voorgestelde addisionele assesseringspraktyke vir die program	121

LYS VAN TABELLE

Tabel 4.1 Ouderdomme van taalonderwysers 80
Tabel 4.2 Jare onderwyservaring in Afrikaans Eerste Taal 81
Tabel 4.3 Jare onderwyservaring in Engels Tweede Taal 81
Tabel 4.4 Kwalifikasies van taalonderwysers 82
Tabel 4.5 Die bevrediging van opleiding van die onderwysers met die oog op die onderrig van Afrikaans of Engels 83
Tabel 4.6 Vakdidaktiese opleiding in Afrikaans of Engels 84
Tabel 4.7 Graadklasse waarvoor onderwysers onderrig gee 84
Tabel 4.8 Grootte van graadklasse 85
Tabel 4.9 Inligting oor klaskamerpraktyke 86
Tabel 4.10 Inligting oor die kommunikatiewe benadering 87
Tabel 4.11 Evaluering van kommunikasievaardighede 88
Tabel 4.12 Evaluering van luister- en leesvaardighede 88
Tabel 4.13 Evaluering van taalleervaardighede 89
Tabel 4.14 Evaluering van leerders se gesindheid 89
Tabel 4.15 Interpretasie van evalueringsresultate 90
Tabel 4.16 Deurlopende evaluering in die klaskamer 92
Tabel 4.17 Hoe word geëvalueer? 93
Tabel 4.18 Assessering deur itembanktoetse 94
Tabel 4.19 Assessering deur waarneming 95
Tabel 4.20 Assessering in die vorm van joernale 95
Tabel 4.21 Selfassessering 96
Tabel 4.22 Portuurassessering 97
Tabel 4.23 Assessering in die vorm van portefeuljes 98

HOOFSTUK 1

INLEIDING, PROBLEEMSTELLING EN VOORUITSKOUING

1.1 INLEIDING EN ORIËNTERING

Ons leef tans in 'n vinnig-veranderende wêreld. Die veranderings in die wêreldekonomie (die Euro-munt wat in Januarie 1999 in gebruik geneem is, kan as 'n enkele voorbeeld dien) bring mee dat veranderde eise gestel word aan alle gemeenskappe wat gemoeid is met die ekonomie op 'n direkte of indirekte wyse (Clark, Scarino & Brownell,1994:21). Nie alleenlik die gemeenskappe nie, maar ook verwante instellings en organisasies binne hierdie gemeenskappe ondervind dat veranderde eise aan hulle gestel word.

Die onderrig-leersituasie word ook beïnvloed deur bogenoemde eise. Daar word in toenemender mate van die onderrigsituasie verwag om selfstandige, lewenslange leerders voort te bring deur hoëgehalte-onderrig (Nasionale Departement van Onderwys: voortaan genoem NDO, 1997:5). Samehangend hiermee het die eise wat aan die evaluering van leerders gestel word, verander en klemverskuiwings het in die toepassing van evaluering ingetree.

Navorsing het aan die lig gebring dat klemverskuiwings plaasgevind het in die benaderings tot onderrig en leer in die klaskamer (Cohen, 1993:790, Gunter *et al.* 1995:73-78, Prawat, 1992:359, Shulman, 1986:4-6).

Shuell (1989:104) beweer dat die vorige benaderings van onderrig en leer voorskriftelik, onderwysergesentreerd en hoofsaaklik gekenmerk is deur eenrigtingkommunikasie. Volgens Prawat (1992:357) was die siening tradisioneel dat die onderwyser die hoofbron van kennis was en dan hierdie kennis moes oordra aan die leerders.

Die huidige benaderings van onderrig en leer is leerdergesentreerd en word gekenmerk deur interaktiewe kommunikasie tussen onderwyser en leerder(s) en leerders onderling (Cohen, 1993:792). Hierdie klemverskuiwing het nie alleen in oorsese skole plaasgevind nie, maar moet ook in die RSA se skole plaasvind (NDO, 1995:24).

Die kommunikatiewe benadering van taalonderrig wat vir die RSA se skole voorgeskryf is, is leerdergesentreerd en ingestem op die leerder se individuele ontwikkeling van sy taalvermoë (vgl. 1.2.2).

Een van die vereistes wat aan onderrig gestel word, is dat dit die leerder se individuele behoeftes moet aanspreek. Hierdie vereiste sluit aan by die huidige ontologies-kontekstuele beskouing. Hierdie beskouing oor onderrig is leerdergesentreerd en fokus op die individuele leerder, sy vermoëns en behoeftes (Nieuwoudt, H.D. 1998:54).*

Assesseringspraktyke wat taalkundige vermoëns holisties weerspieël, word aanbeveel (Kotze, 1999:32, Paris & Ayres, 1994:11). Die konsep van 'n profiel van die leerder se taalvermoëns wat saamgestel word, eerder as 'n taalpunt wat toegeken word vir sy/haar taalvermoëns, word in hierdie navorsingswerkstuk ontwikkel. Die taalprofiel sluit ten nouste aan by die aanbevelings van 'n holistiese beeld van die leerder se taalvermoë.

Huidige evalueringsisteme voldoen nie aan die veranderde eise wat gestel word aan die onderrig-leersituasie nie (Paris & Ayres, 1994:13); daarom word addisionele assesseringspraktyke in hierdie navorsing voorgestel (vgl. 3.2.2.9). Cress (1996:3) maak die stelling dat die evalueringsbeleid in Suid-Afrika besig is om te verander om tred te hou met die internasionale skuif na 'n uitkomsgebaseerde benadering van onderrig en evaluering waarvolgens uitkomste geëvalueer word.

Hierdie navorsing is spesifiek gerig op die vraagstukke wat ontstaan rondom die veranderende benaderingsbeleid van evaluering van Afrikaans Eerste

* Beide H.D. Nieuwoudt en S.M. Nieuwoudt het in 1998 gepubliseer en om die rede word bogenoemde twee outeurs deur die gebruik van voorletters in die bronverwysings onderskei.

Taal en Engels Tweede Taal in die intermediêre (voorheen die senior primêre) fase.

Geïntegreerde evaluering word as 'n oplossing vir bogenoemde vraagstukke hierbo voorgestel. In hierdie hoofstuk word onder meer die begrip *geïntegreerde evaluering* kortliks verklaar, asook die beginsels van die kommunikatiewe benadering van taalonderrig en wat met die gesindheid van leerders en onderwysers teenoor die aanleer van 'n taal bedoel word.

Met die voorstelling van 'n geïntegreerde evalueringsmodel sal deurentyd gepoog word om die voorstelle in ooreenstemming te hou met die vereistes en werklikhede van die eiesoortige Suid- Afrikaanse problematiek.

In hierdie hoofstuk word die probleemstelling en aktualiteit van die navorsing gemotiveer, die doel van die studie en die navorsingsmetode word bespreek en die verloop van die studie word aangedui. Die volgende begripsomskrywings word gedoen met die oog op besprekings en verwysings daarna in latere hoofstukke.

1.2 BEGRIPSOMSKRYWING

1.2.1 Geïntegreerde evaluering

Die verklaring wat die HAT (1979:467) verskaf vir die werkwoord *integreer* is die volgende:

> *Tot 'n geheel, volledig maak.*

Die uitgangspunt van geïntegreerde evaluering sluit by hierdie verklaring aan, naamlik dat gepoog sal word om so 'n volledige moontlike weergawe of profiel te gee van die leerder se taalvermoëns deur omvattende evalueringsaksies.

Die begrip *geïntegreerde evaluering* sluit bestaande assesseringspraktyke in wat tans toegepas word in die evaluering van leerders se taalvermoëns, maar daar word addisionele assesseringspraktyke voorgestel om 'n volledige beeld of profiel van die leerder se taalvermoë saam te stel.

Geïntegreerde evaluering sal meer spesifieke inligting oor die leerder se taalvermoëns verskaf ten opsigte van die verskillende komponente van beide eerste- en tweedetaalonderrig op die intermediêre skoolvlak. Hierdeur sal die leerders, hul ouers en huidige en toekomstige onderwysers 'n volledige weerspieëling van die leerder se taalvermoëns verkry.

Met geïntegreerde evaluering word daar meer terugvoer verskaf as net die taalpunt: daar word beoog om 'n taalprofiel saam te stel van die leerders se taalvermoëns deur 'n portefeulje vir die betrokke twee tale saam met die rapportpunt beskikbaar te stel vir leerders, ouers asook onderwysers.

Vervolgens word die beginsels van die kommunikatiewe benadering bespreek.

1.2.2 Die kommunikatiewe benadering

Die HAT (1979:592) bied die volgende verklaring van die selfstandige naamwoord *kommunikasie*:

> ... *kennisgewing, mededeling.*

Uit die verklaring kan afgelei word dat kommunikasie klem sal plaas op die mededeling van inligting tussen die kommunikators. Volgens Nunan (1989:10) moet die kommunikatiewe benadering van taalonderrig die leerders betrek ten opsigte van die begrip, manipulering, produsering en interaksie in die betrokke taal waartydens die aandag hoofsaaklik gevestig sal word op betekenis eerder as vorm.

White (1988:159), soos Nunan, beklemtoon dat die fokus val op betekenisgewing en plaas verder klem op die interaktiewe aard van die kommunikatiewe benadering. Johnson (1989:18) gaan van die veronderstelling uit dat die volgende twee faktore 'n rol kan speel in die bepaling of die klaskameronderrig kommunikatief is of nie, naamlik:

- toepaslike taalinformasie moet bydra om taalvaardighede aan te leer, en

- die metode waarop die taalonderrig plaasvind, moet leerders help om bogenoemde taalvaardighede aan te leer, en om die vaardighede dan produktief en betekenisvol te gebruik.

Dit blyk dus ook volgens Johnson dat taalonderrig gerig moet wees daarop dat die leerders nie net die taalreëls ken nie, maar die reëls effektief en toepaslik kan gebruik (vgl. 4.5.3c). In hierdie navorsingswerkstuk word ondersoek ingestel of bogenoemde kriteria toegepas word in die nege bepaalde skole waar die vraelyste ingevul is.

1.2.3 Terminologie: meting, evaluering en assessering

Die begrippe *meting, evaluering* en *assessering* word dikwels in verband met toetsing gebruik. Hierdie drie begrippe word vervolgens verklaar aan die hand van Keeves (1997:711):

- Meting: opvoedkundige en ander meting word met 'n numeriese benadering verbind.
- Evaluering: die term dui op 'n algemene opweeg van die waarde van die betrokke saak of persoon. Volgens Keeves (1997:712) is evaluering 'n aktiwiteit wat primêr toegepas word in navorsing en ontwikkeling.
- Assessering ("assessment"): hierdie begrip word in 'n menslike konnotasie toegepas (Keeves, 1997:712).

Daar sal in hierdie navorsing volstaan word met die term *evaluering* vir die beleid of sisteem, konsep, proses of benadering, byvoorbeeld deurlopende evaluering, geïntegreerde evaluering en beleid van evaluering.

Die begrip *assessering* dui op individuele praktyke en metodes, byvoorbeeld selfassessering, portuurassessering en assesseringspraktyke. "Evaluation is the systematic acquisition and assessment of information to provide useful feedback about some object" (Trochim, 1999).

1.2.4 Die begrippe: gesindheid en affektiewe belewenis

Die taalprofiel (vgl. 1.2.1) waarna verwys word, sluit die gesindheid teenoor, of affektiewe belewenis van die aanleer van 'n taal deur die leerder in.

Volgens Keeves (1997:887) is gesindhede evaluerings gebaseer op gelowe, gevoelens en gedragswyses. Die omskrywing wat Keeves (1997:887) en Borg en Gall (1989:311) gee van die begrip *gesindheid* sluit in:

- 'n emosionele komponent wat as affektiewe belewenis geïnterpreteer kan word ;
- 'n gedragskomponent, en
- 'n kognitiewe komponent.

Vir die doeleindes van hierdie navorsing sal die term *gesindheid*, dus eerder as *affektiewe belewenis*, gebruik word om die belewenis van leerders teenoor die aanleer van 'n taal te beskryf. Die leerder en onderwyser se gesindheid teenoor die aanleer en onderrig van die twee betrokke tale sal telkemale ter sprake kom in die navorsing.

Vervolgens word die begrippe: *paradigmas, modelle* en *teorieë* verklaar.

1.2.5 Paradigmas, modelle en teorieë

Voordat die klemverskuiwings in die volgende vier opvoedingsaspekte, naamlik onderrig, taalonderrig, leer en evaluering beredeneer word, sal 'n omskrywing gegee word van wat paradigmas of denkraamwerke, modelle en teorieë is en wat dit behels.

\# **Paradigmas**

Volgens Keeves (1997:16) is die woord *paradigma*, ontleen aan die Griekse werkwoord wat die volgende beteken:

> *...langs mekaar vertoon.*

Die begrip beskryf verskuiwings in basiese wetenskaplike denke.

Elke wetenskaplike beskou die werklikheid of 'n verskynsel in die werklikheid (byvoorbeeld: taalonderrig en evaluering) vanuit 'n bepaalde wêreldbeeld (Botha, 1990:36). 'n Wêreldbeeld is 'n wetenskaplike se idee van die struktuur van die werklikheid (ibid:36).

Paradigmas of denkraamwerke ontstaan vanuit 'n bepaalde wêreldbeeld en die vooruitspruitende teoretiese uitgangspunte. (Jansen & Steinberg, 1991:9).'n Paradigma is nie 'n teorie nie, maar 'n netwerk van oortuigings wat deur 'n aantal wetenskaplikes gedeel word.

'n Bepaalde paradigma of netwerk van oortuigings vorm die grondslag vir die vorming van verskillende modelle of teorieë (Botha, 1990:38, Shulman, 1986:3).

Modelle en teorieë

Volgens McQuail en Windahl (1989:2) poog 'n model om die belangrikste elemente van 'n proses of struktuur, asook die verband tussen hierdie elemente voor te stel. 'n Model word as 'n opsetlik vereenvoudigde voorstelling van 'n aspek van die werklikheid, gewoonlik as 'n diagram of in diagrammatiese vorm voorgestel.

Volgens Steyn (1988:22) is 'n teorie 'n sistematisering van bestaande en nuutverworwe kennis oor 'n verskynsel in die werklikheid deur die gebruikmaking van begrippe, definisies, verbande tussen begrippe en stellings, en hipotetiese voorspellings en verklarings. 'n Teorie is dus vir die wetenskaplike van hulp om orde te skep uit verskillende beskrywings of voorstellings van 'n verskynsel.

1.3 PROBLEEMSTELLING

In die vorige onderrigbenadering (vgl. 1.1) is die onderwyser beskou as die bron van kennis, wat kennis oordra en dan die leerders se inname en metodiese weergawe daarvan moet evalueer. Die doel van evaluering was hoofsaaklik daarop gerig om leerders te bevorder of te gradeer op grond van wat geleer is, en om die leerproduk te evalueer of te meet (Prawat, 1992:358).

Volgens die huidige benadering behoort evaluering eerder as 'n integrale deel van die onderrig-leerprogram beskou te word (Cohen, 1993:794). Die onderwyser moet deur evaluering in staat gestel word om doeltreffende onderrigbesluite te neem en om 'n akkurate beeld van die leerder as *leer-der* op te stel. Die klem op evaluering moet verskuif vanaf die *produk* wat tradisioneel getoets is, na die *proses* wat tot die *produk* lei. Die doel behoort te wees om leerders te help om 'n meer betekenisvolle en hoër vlak van leer te ontwikkel (Ravitch, 1993:771).

In dieselfde verband stel Sutton (1991:24) dat evaluering in die besonder die leerders se individuele behoeftes en vermoëns behoort te meet. Om hierdie doel te bereik, is die toepassing van addisionele metodes van assessering in taalonderrig noodsaaklik, omdat die huidige assesseringswyses nie meer voldoende is nie.

Evaluering wat onderrig en leer bevorder, se doelstelling is om die individu te help ontwikkel en sy leervermoëns te bevorder. Kotze (1999:32) sluit aan by hierdie doelstelling met die bewering dat evaluering 'n leerondervinding vir die leerder behoort te wees, deur sekere aspekte daarvan soos motivering, dissipline en gesindheid van die leerder. Van leerders sal verwag word om inhoud deur konstruktiewe handeling tot betekenisvolle kennis te verwerk.

Die situasie in die RSA word nou kortliks weergegee. Die Nasionale Kwalifiseringsraamwerk of NKR wat kurrikulering voortaan in die RSA sal rig, gebruik 'n uitkomsgebaseerde benadering van onderrig en opleiding (NDO, 1997). Die Minister van Onderwys het in 1996 'n uitkomsgebaseerde benadering van onderwys (UGO) aangekondig. Hierdie benadering is in 1998 vanaf graad 1 geïmplementeer. Hiervolgens is alle skoolonderwys op die realisering van 'n aantal kernuitkomste gerig. Voorts word vereis dat alle kurrikula en leerprogramme wat sedert 1998 in werking getree het, 'n evalueringsplan moet insluit (ibid).

'n Veranderde beleidsinisiatief ten opsigte van evaluering in die algemeen is reeds in die kernsillabusse vir Afrikaans (NDO, 1995) en Engels (NDO, 1993)

vir primêre skole aanbeveel. Die toenemende belangrikheid van evaluering blyk uit die volgende aanhaling van Gipps (1994:7):

> *Assessment has taken on a very high profile and is required to achieve a broad range of purposes: it has to support teachers and schools, act as a selection and certificating device, as an accountability procedure, and drive curriculum and teaching.*

Uit bogenoemde stellings kan die volgende afleiding gemaak word: wat die toekomstige taalonderrig op primêre skoolvlak in die RSA betref, word dus verwag dat leerdergesentreerde, benaderings van onderrig en leer, asook 'n geïntegreerde evalueringsbenadering gevolg sal word. Wat die onderrig- en leerbenadering betref, is daar reeds oorgegaan tot die implementering van 'n kommunikatiewe benadering, (vgl. *Subject Policy for English, standard 2-5, 1993, Vakbeleid vir Afrikaans standerd 2-5, 1995* en die Afrikaanse en Engelse kernsillabusse).

Die huidige evalueringsbeleid vir taalonderrig skryf die beleid van deurlopende evaluering voor (NDO, 1995). Deurlopende evaluering berus op die praktyk om meer as net een punt per kwartaal vir elke komponent van taalonderrig toe te ken. Die praktyk sluit verder in dat nie slegs formele taalopdragte bepunt word nie, maar ook informele kommunikasie tussen leerders onderling, en tussen leerders en onderwysers.

Die vraag ontstaan in watter mate 'n doeltreffende geïntegreerde evalueringsbenadering reeds ontwikkel en gereed is vir implementering.

1.4 DIE DOEL VAN DIE NAVORSING

Die fokus van hierdie navorsing word gerig op die moontlike behoefte aan en die ontwikkeling van 'n evalueringsbenadering by wyse van die opstel van 'n teoretiese raamwerk vir 'n geïntegreerde evalueringsmodel.

Die doelstellings van die navorsing is die volgende:

- Om die agtergrond van en die rasionaal vir die ontstaan van geïntegreerde evaluering weer te gee;

- om die kenmerke van geïntegreerde evaluering in taalonderrig op die intermediêre skoolvlak te ontleed en te beskryf;
- om 'n geïntegreerde evalueringsmodel wat sal dien as basis vir 'n taalprofiel vir Afrikaans Eerste Taal en Engels Tweede Taal op die intermediêre skoolvlak voor te stel;
- om metodes te ondersoek waarop geïntegreerde evaluering in, taalonderrig op intermediêre vlak op skool toegepas kan word, en
- om die implikasies van geïntegreerde evaluering in taalonderrig te bepaal.

1.5 DIE NAVORSINGSMETODOLOGIE

1.5.1 Literatuurstudie

In ooreenstemming met Borg en Gall (1989:1160) is 'n literatuurstudie gedoen om hierdeur 'n teoretiese verwysingsraamwerk te skep. In die literatuurstudie is gebruik gemaak van 'n CD-Rom-soektog na ERIC-basisdata en daar is in die soektog van die volgende sleutelwoorde of kombinasies daarvan gebruik:

taalevaluering, holisties, evaluering, assessment, language, evaluation, holistic approach, student evaluation, integrated evaluation, communication, teaching, communicative approach, kommunikatiewe benadering, geïntegreerde evaluering.

1.5.2 Empiriese ondersoek

1.5.2.1 Ontwerp

Aan die hand van die literatuurstudie is die empiriese ondersoek beplan en uitgevoer (vgl. hfst. 4). 'n Veldondersoek na bestaande assesseringspraktyke en die moontlikheid en wenslikheid van verdere assesseringspraktyke in taalonderrig op intermediêre vlak is met behulp van vraelyste onderneem.

1.5.2.2 Populasie en steekproef

Die populasie sluit in: Afrikaans- en Engelsonderwysers aan primêre skole in Potchefstroom. Die primêre skole waar die veldondersoek gedoen is, is geselekteer op grond van die volgende kriteria:

- skole waar die beleid van kommunikatiewe taalonderrig voorgeskryf en reeds toegepas behoort te word;
- skole waar deurlopende evaluering in die taalklasse voorgeskryf en reeds toegepas behoort te word, en
- skole wat Afrikaans Eerste Taal en Engels Tweede Taal aanbied.

Die onderwysers aan die geselekteerde skole (n=9) wat die vraelyste moes invul, is praktiserende onderwysers (n=32) in Afrikaans Eerste Taal (n=16) en/of Engels Tweede Taal (n=16) in die intermediêre fase.

1.5.2.3 Meetinstrumente

Die volgende meetinstrument is toegepas om die empiriese ondersoek te loods, naamlik 'n vraelys wat meet:

- in welke mate die kommunikatiewe benadering van taalonderrig gevolg word;
- in welke mate deurlopende evaluering toegepas word;
- of daar reeds van addisionele assesseringstegnieke gebruik gemaak word, en
- of daar aanduidings is dat addisionele assesseringstegnieke in die toekoms op aanbeveling toegepas kan word.

Die evaluering van leerders en onderwysers se gesindheid teenoor die onderrig en aanleer van die tale (vgl. 1.2.4) word ook aangedui, deur gebruik te maak van die Likerttegniek, soos beskryf in Borg en Gall (1989: 311).

1.5.2.4 Statistiese tegnieke

Beskrywende statistiek word hoofsaaklik gebruik. Daar is gebruik gemaak van die Statistiese Konsultasiediens aan die PU vir CHO met die samestelling van vraelyste, verwerking van data en die interpretasie daarvan.

1.6 WAARDE VAN DIE NAVORSING

Die navorsing behoort 'n bydrae ten opsigte van die volgende gebiede te lewer:

- Daar word gepoog om bewys te lewer dat die onderrig- en leersituasie in taalonderrig deur addisionele evalueringsmetodes verryk kan word.
- Die voorgestelde teoretiese model of raamwerk vir geïntegreerde evaluering van Engels en Afrikaans kan prakties geëvalueer word in klaskamers waar die kommunikatiewe benadering van taalonderrig gevolg word en deurlopende evaluering reeds toegepas word.
- Die genoemde model kan ook as 'n riglyn vir evaluering volgens uitkomsgebaseerde taalonderrig dien. Die model voldoen aan die vereistes wat deur uitkomsgebaseerde onderrig aan evaluering gestel word (Clark, 1994e:139 en NDO, 1996:35)
- 'n Bydrae kan gelewer word om die individuele leerder se potensiaal deur geïntegreerde evaluering optimaal te verwesenlik.
- Hierdie navorsing kan van waarde wees vir vakdidaktici en die opleiers van taalonderwysers. Toekomstige taalonderwysers kan sodoende toegerus word om evaluering 'n integrale deel van hulle onderrig in hul klaskamer te maak.

1.7 DIE VERLOOPSPLAN

In hierdie hoofstuk is die navorsingsprobleem gestel. Die vraagstukke wat hieruit vloei, word aangespreek in die verdere navorsingswerkstuk.

In hoofstuk twee word die verandering in benadering van leer, onderrig en evaluering ontleed. Voortvloeiend uit hoofstuk twee word geïntegreerde evaluering in taalonderrig in hoofstuk drie beredeneer.

Die empiriese ondersoek soos in hoofstuk vier beskryf, sal 'n belangrike deel van die studie uitmaak. 'n Veldondersoek na bestaande en moontlike assesseringspraktyke in taalonderrig op intermediêre vlak word aan die hand van vraelyste onderneem.

Die empiriese ondersoek word volledig by punt 4.2 bespreek. Die interpretasie van die gegewens na die verwerking daarvan, word daarna gegee.

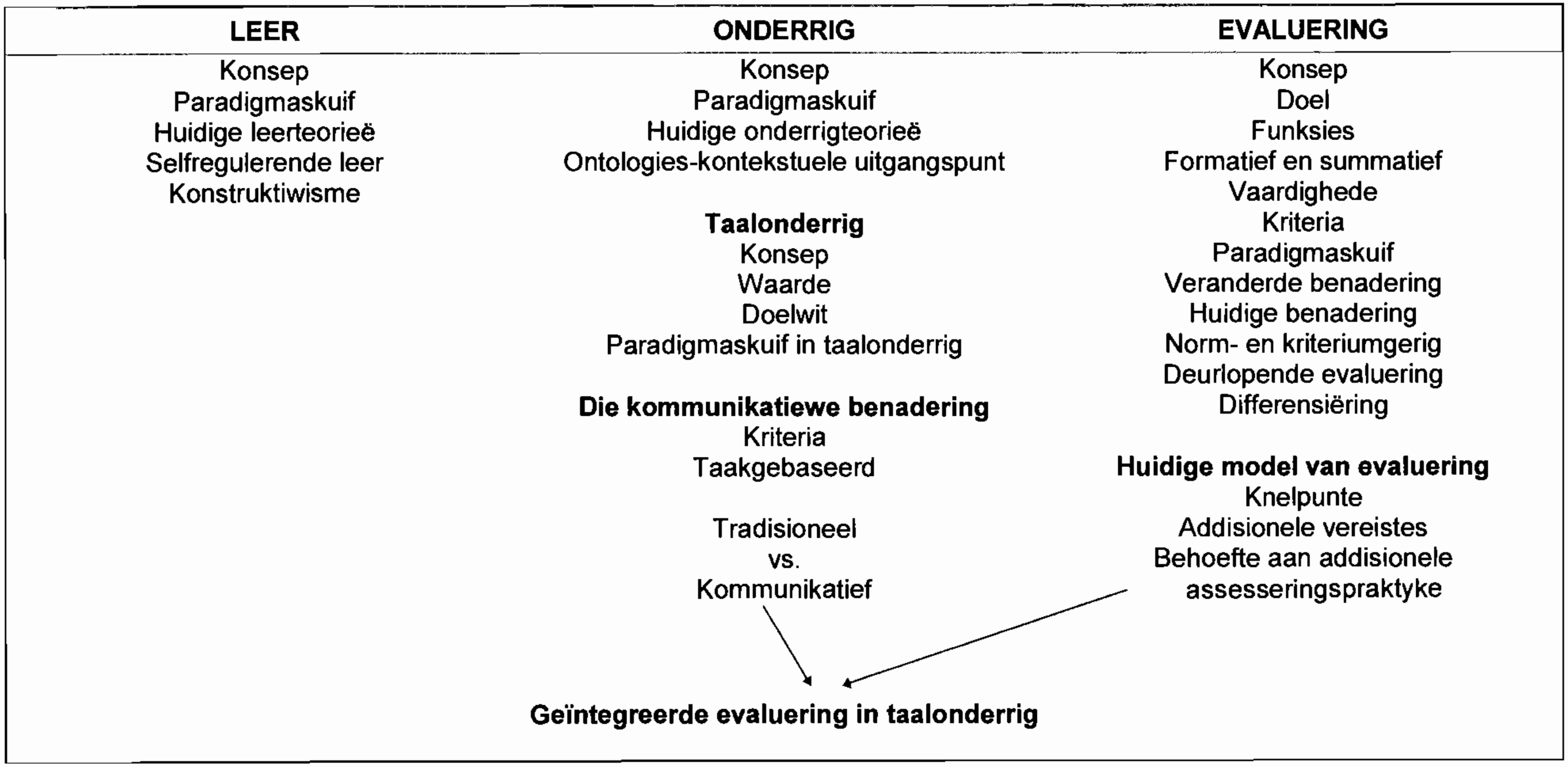
In hoofstuk vyf word 'n teoretiese raamwerk van 'n geïntegreerde evalueringsprogram gestel.

In hoofstuk ses word gevolgtrekkings, toepassings, aanbevelings en implikasies bespreek. Die voordele en beperkings wat gepaard gaan met 'n geïntegreerde evalueringsmodel as basis vir 'n taalprofiel van die leerder word aangetoon.

'n Diagram van die verloop van die navorsingswerkstuk word vervolgens aangetoon.

FIGUUR 1.1

DIAGRAM OM DIE VERLOOP VAN DIE NAVORSING AAN TE DUI



FIGUUR 1.1 (VERVOLG)

Geïntegreerde evaluering in taalonderrig (vervolg)

Strategieë:

Deurlopende evaluering
Kriteriumverwysend
Evaluering van komplekse vaardighede
Formatiewe evaluering
Meerkeusevrae
Individuele leerbehoeftes aangespreek
Integraal deel van onderrig-leer
Taakgebaseerd

Verskeidenheid assesseringspraktyke:

Portefeuljes
Itembanktoetse
Selfevaluering
Portuurevaluering
Waarneming
Joernale

HOOFSTUK 2

VERANDERINGS IN BENADERING VAN LEER, ONDERRIG EN EVALUERING

2.1 INLEIDING

In hierdie hoofstuk word die klemverskuiwings in leer, onderrig en evaluering bespreek. Die paradigmaskuiwe staan nie los van mekaar nie, maar verkeer in wisselwerking met mekaar. As voorbeeld kan genoem word dat 'n paradigmaskuif op die gebied van leer 'n invloed sal uitoefen op die gebiede van onderrig en evaluering, omdat opvoedkundige sisteme nie in isolasie kan bestaan nie (Keeves, 1997:20).

Verskuiwings in die benadering van leer, onderrig en evaluering het daartoe gelei dat meer vereistes aan die onderrig-leerhandeling gestel word (vgl. 1.1).

Bogenoemde vereistes aan die onderrig-leerhandeling word in hierdie hoofstuk in konteks met die paradigmaskuiwe beredeneer.

2.2 LEER

2.2.1 Inleiding

Leer is 'n wesenlike verskynsel by die mens. Die mens leer op bewustelike en onbewustelike maniere.

2.2.2 Omskrywing van die konsep van leer

Leer as 'n begrip is moeilik om presies te definieer. Die volgende beskrywings oor wat die konsep van leer behels, vind egter aansluiting by mekaar.

De Wet *et al.* (1981b:1) meen dat daar algemeen aanvaar kan word dat leer 'n proses of handeling is met min of meer permanente, duursame resultate waardeur nuwe gedragsmoontlikhede van die persoon ontstaan, of reeds aanwesige gedragswyses verander word.

Shuell en Moran (1994:3342) omskryf leer as 'n aktiewe, konstruktiewe, kumulatiewe, doelgeoriënteerde en selfregulerende proses waardeur inligting tot kennis verwerk word.

Clark *et al.* (1994:17) se omskrywing van leer is ook prosesgesentreerd soos die van De Wet en Shuell wat hierbo vermeld is maar die taalaspek word beklemtoon.

> *Learning... is a purposeful, contextualised and language-dependent activity. It involves engaging in processes of inquiry and problem solving, creating and judging, interacting and reflecting, and results in the development of ever-improving knowledge and capability.*

Met die oog op die tema van hierdie navorsing, naamlik geïntegreerde evaluering in taalonderrig, is die definisie van Clark die toepaslikste omskrywing.

Wat huidig as *leer* beskou word, is 'n ander konsep as wat in die verlede daaromtrent bestaan het. Die verskuiwing in die benadering daarvan word nou bespreek.

2.2.3 Perspektiewe oor die paradigmaskuif in die beskouing van leer

Die oorsake waarom daar 'n paradigmaskuif ontstaan het in die konsepte van *leer* en *onderrig* het gespruit uit die veranderde eise wat tans wêreldwyd aan alle onderrig gestel word en samehangend daarmee aan leer, en word by punt 2.3.2 bespreek.

Volgens Clark (1994e:138) het die beskouing van die vermoë om te leer verander van behavioristies en produkgesentreerd na kognitief en konstruktiwisties. Clark noem dat Piaget (1967), Vygotsky (1978), Bruner (1960), Chomsky (1965) en ander opvoedingkundiges aangetoon het dat die

behavioristiese benadering van leer analities, liniêr, kwantitatief en staties was.

Volgens die behavioristiese benadering is die leerplan verdeel in onderwerpe wat nie verband hou nie. Evaluering het getoets hoeveel feite en vaardighede 'n leerder bemeester het in verhouding met ander leerders, sonder om die feite en vaardighede in verband te bring of verbintenisse te maak.

Volgens die huidige siening is *leer* 'n aktiewe proses van dink en doen. Daar word klem gelê op die proses wat plaasvind. Clark (1994e:139) stel dat leerders nie leer deur kennis net te absorbeer nie. Hulle moet die kennis konstrueer deur te vra, te prosesseer en deur hierdie kennis toe te pas. Verbande word gelê tussen nuwe kennis en *voorkennis*, oftewel 'n raamwerk van reeds bestaande kennis (Nieuwoudt, H.D. 1998:53). Hierdie verbindings word deur die gebruik van taal gedoen, en daarom is die aanleer van 'n taal so essensieel vir die vermoë om kennis vas te lê (vgl. 2.5.6).

Hierdie wisselwerking tussen leer en onderrig wat by punt 2.1 genoem is, word deur Cobb (1994:88-91) en Shulman (1986: 13) beklemtoon. Volgens Cobb en Shulman lei onderrig tot leerhandelinge, wat leer tot gevolg het. Die wyse waarop die leerder die leerhandelinge uitvoer, sal bepaal of die leerder effektief leer of nie. Hierdie wyse sal ook bepaal of die leerder selfregulerend optree of nie (vgl. 2.2.4).

Volgens Paris en Ayres (1994:xi) is die doel van onderrig om selfregulerende, lewenslange leerders op skool te vorm. Vervolgens sal die konsep van wat 'n selfregulerende leerder is, bespreek word.

2.2.4 Die selfregulerende leerder

Leerders word selfregulerend wanneer hulle aktiewe deelnemers is aan hulle eie leer. Hulle sal as gevolg van die deelname bewus word van watter leerstrategieë beskikbaar is, hoe en wanneer om die strategieë te gebruik, en waarom die strategieë benodig word (Paris & Ayres, 1994:26).

Schunk (1996:342) beskou 'n selfregulerende leerder as 'n effektiewe leerder. Volgens hom bestaan selfregulerende leer uit drie subprosesse, naamlik:

- selfwaarneming;
- selfassessering, en
- selfreaksie.

Gunter *et al.* (1995:250) sluit by hierdie uitgangspunte aan en stel dit soos volg:

> *Good teachers engage learners in the process of their own learning.*

Clark (1994e:138) verwys na die ontstaan van die behoefte om lewenslange leerders te kweek wat in harmonie met ander leerders kan werk en oor ander kulture as sy eie heen kan kommunikeer. Die veranderde eise wat aan onderrig gestel word (vgl. 2.3.2) het meegebring dat in die klaskamer daarop gekonsentreer moet word om leerders te onderrig by wie die vermoë bestaan om logies, onafhanklik en verantwoordelik te kan dink (Weinstein & Meyer, 1994:3335).

Uit bogenoemde bespreking kan afgelei word dat teorieë oor leer 'n ingrypende verandering ondergaan het. Daar word in die volgende bespreking meer indringend nagevors wat die huidige benadering van *leer* behels.

2.2.5 Huidige leerteorieë en die konstruktiwisme

Garcia en Pearson (1994:337-338) omskryf die uitgangspunte ten opsigte van die paradigmaskuif in die benadering van *leer* soos volg:

Kennis is nie 'n kommoditeit wat van een persoon of entiteit na 'n ander oorgedra word in 'n proses wat opvoeding genoem word nie. Die nuwe leerteorieë beskou kennis as die oorblyfsels of oorblywende uitkoms ("residual outcome") van die proses wat plaasvind wanneer leerders betekenisvolle interpretasies konstrueer. Hierdie interpretasies word gebaseer op die data wat teëgekom word in die leerders se interaksie met hul omgewing en ander leerders. Die begrip *leer* tesame met die tradisionele linguïstiese

konsepte van begrip, afleiding en samestelling of konstruering, dui op konstruktiewe betekenisgewing. Die radikale afwyking van die tradisionele beskouing oor onderrig en leer het 'n besondere belangstelling ontketen in die ontwikkeling van nuwe vorme van evaluering.

Die gevolg hiervan is dat elkeen wat betrokke is by sogenaamde konstruktiwistiese tradisies (bv. sielkundiges, filosowe, opvoedkundiges en kenners op die gebied van meting), tans geïnteresseerd is daarin om wyses te ontdek om leerders te evalueer in terme van hul benadering van, hul navolging van, en hul interpretasie van betekenis.

Volgens Kotze (1999:32) stem die huidige beskouing van onderrig en leer ooreen met die beskouing van die sosiale konstruktiwiste, byvoorbeeld Pratt (1989) en Cobb (1994).

Volgens hierdie beskouing is *leer* 'n sikliese en nie 'n liniêre proses nie. Die benadering het ontstaan as gevolg van die ontnugtering oor die effek wat die behavioristiese siening van *leer* op onderrig gehad het (vgl. 2.2.3).

Die konstruktiwistiese beskouing aanvaar nie dat die werklikheid vas en onafhanklik van die waarnemer staan nie. Volgens Sutton (1991:22), Gipps (1994:162) en Scarino (1988:154) word die waarheid eerder deur die waarnemer gekonstrueer, dus is daar veelvoudige konstruksies van die waarheid. Waarop hierdie stelling neerkom, is dat die konstruktiwistiese beskouing die bestaan ontken van 'n enkele "ware" punt. Meer as 'n enkele rapportpunt is nodig om die leerder se vermoëns te weerspieël.

Daar moet teruggerapporteer word oor 'n leerder se werkverrigting deur 'n reeks evaluerings wat die ouers en leerder 'n duidelike aanduiding sal gee van sy/haar vermoëns in die verskillende komponente van taalgebruik. 'n Taalprofiel eerder as 'n taalpunt kan voldoen aan hierdie vereistes.

Von Glasersfeld (1995:186) baseer sy beginsels vir evaluering op die uitgangspunt dat konsepte en konsepsuele verhoudings unieke, individuele geestes- of verstandstrukture ("mental structures") is wat nie van een persoon na 'n ander oorgedra kan word nie. Hy redeneer dat konsepte deur 'n individuele leerder gekonstrueer word, hoewel die onderwyser die

verantwoordelikheid het om hierdie konstruksieproses tydens formatiewe evaluering te oriënteer. Die behoefte aan 'n geïntegreerde evalueringsmodel het deels ontstaan uit bogenoemde beskouings van leer.

Soos in die geval van *leer* het die beskouing van *onderrig* ook veranderings ondergaan (vgl. 2.1), wat in die volgende afdeling bespreek word.

2.3 ONDERRIG

2.3.1 Inleiding

Nie alleenlik in die RSA nie, maar ook elders in die wêreld het die behoefte ontstaan om kritiese en kreatiewe denkvermoëns op skool te ontwikkel. Dinamiese pogings word aangewend om die kwaliteit van onderrig op skool te verhoog.

2.3.2 Omskrywing van die konsep van onderrig

Prawat (1992:357) stel dat die tradisionele beskouing oor onderrig is dat die onderwyser die hoofbron van kennis is en dan hierdie kennis aan die leerder moet oordra, wat 'n passiewe rol in onderrig speel. Die huidige beskouing van onderrig verskil hiervan en word vervolgens verklaar.

Fenstermacher (1986:38) definieer die begrip onderrig soos volg:

Daar is 'n *persoon (onderriggewer)* wat oor *inhoud* beskik met die *doel* om die inhoud aan 'n *persoon (leerder)* wat nie oor die inhoud beskik nie, oor te dra. Die onderriggewer en die leerder tree dan in *wisselwerking of interaksie* tot mekaar met die doel dat die leerder die inhoud bekom.

Fenstermacher (ibid) se beskouing beskryf die bemagtiging van die leerder :

> *... a central task of teaching is to enable the student to perform the tasks of learning.*

Aangesien daar verwys word na klaskameronderrig, kan bygevoeg word dat onderrig altyd binne 'n bepaalde konteks plaasvind.

Nieuwoudt, H.D. (1998:43) bevestig dat onderrig nie van die omgewing en kontekste waarbinne dit plaasvind, losgemaak kan word nie. Die onderrig op skool vind in drie "ingeneste" omgewings plaas:

- die klaskamer,
- die skool en
- die buitewêreld (wat die gesin insluit).

Die klaskamer word as 'n hoogs komplekse plek, waarbinne die onderrigsituasie geskep moet word, beskou.

2.3.3 Die paradigmaskuif in die benadering van onderrig

Die verandering van benadering het ontstaan as gevolg van die veranderde eise van die wêreldekonomie (NDO, 1997:5).

Volgens hierdie beleidsdokument moet alle leerders wat die skool verlaat, voorbereid en onderrig wees om aan te pas by verskeie werksomstandighede (vgl. 1.1).

Daar is egter heelwat meer faktore wat die verandering in benadering van *onderrig* en *leer* tot gevolg gehad het, waarvan die mees prominente deur Clark *et al.* (1994:6-7) genoem word.

- Die ontploffing van kennis en die groeiende hoeveelheid informasie wat saamhang met die vooruitgang in tegnologie wat dit kan kommunikeer en stoor.
- Die verandering in werkverskaffing van vervaardiging na inligting-verskaffende en diensindustrieë wat hoëordedenke en probleemoplos-sende vaardighede vereis.
- Die groei van 'n globale ekonomie (die Euromark in Europa) en globale interafhanklikheid, en werksomstandighede wat multikultureel en meertalig geword het.

- Die beweging na groter gelykheid en groter deelname in die besluitnemingsproses.
- Die groeiende vraag na deursigtigheid en verantwoordelikheid.

Clark *et al.* (ibid) kom tot die gevolgtrekking dat skole meer interaktief met die ouers moet omgaan. Skole moet meer toeganklik en demokraties wees, aangesien daar groter finansiële beleggings in skoolonderrig gemaak word as vroeër.

Hierdie eise het meegebring dat skoolonderrig huidig vertoon soos dit vervolgens beskryf word.

2.3.4 Die huidige onderrigteorieë en die ontologies-kontekstuele uitgangspunt

Volgens die huidige uitgangspunt besit onderrig die volgende eienskappe (vgl.2.3.2):

- 'n onderrigdoel of intensie
- inhoud of kurrikulum
- 'n onderriggewer
- 'n leerder
- aktiewe, begeleide interaksie
- 'n konteks of omgewing waarbinne onderrig plaasvind

Die onderrigdoel kan aan die kurrikuleringsproses verbind word wat die volgende insluit: doelstellings, uitkomste of uitkomste, onderrig-leergeleenthede en evaluering.

Paris en Ayres (1994:4) en Clark (1994e:27) beskou die bogenoemde aspekte ook as vereistes vir onderrig, maar voeg die aspek van *evaluering* by om doeltreffend te kan onderrig en te kan leer. Die gesindheid van die leerder kan die interaksie wat hierbo genoem is ook beïnvloed, en gevolglik ook die kwaliteit van leer wat plaasvind (Vernon, 1973:40, Clark, 1994e:29, De

Villiers, 1997:23). Hierdie gesindheid word geëvalueer in die vraelys by punt 4.5.3.C4.

Uit bogenoemde stellings kan die volgende afleidings gemaak word:

- taalonderrig is 'n spesifieke vorm van onderrig,
- dit help die leerders met die aanleer van 'n taal,
- evaluering moet plaasvind, en
- die gesindhede en kultuur in die klas het 'n bepaalde invloed op hierdie interaksie en gevolglik ook op die proses van leer.

In die besonder berus die konstruktiwisties-geïnspireerde evaluering van taalonderrig daarop dat alle leer en ook taal ten beste aangeleer word in 'n konteks wat vir die leerder betekenisvol is (Cangelosi, 1992:71, Nieuwoudt, H.D. 1998:85).

Die huidige beskouing oor onderrig stem ooreen met die ontologies-kontekstuele benadering (Nieuwoudt, H.D., 1998:85).

Die ontologies-kontekstuele perspektief huldig die uitgangspunt dat *leer* 'n individuele handeling is, wat deur *onderrig* moontlik gemaak word (Fenstermacher, 1986:39, Steyn, 1988:18). Onderrig word tans as doeltreffend beskou volgens die mate waarin dit leerders in staat stel om toepaslike leerhandelinge doeltreffend uit te voer (Shuell, 1989:104).

Nieuwoudt, H.D. (1998:54) noem dat die doel van onderrig dus nie *leer* as sodanig is nie, maar die bemoontliking of die fasilitering van die leerproses. *Leer* is dan die indirekte doel van *onderrig*. *Onderrig* hoef nie noodwendig tot *leer* te lei nie, en *leer* kan ook sonder onderrig plaasvind. *Leer* en *onderrig* staan nie los van *evaluering* nie, en omdat een sisteem 'n uitwerking het op die ander, word die konsep van *evaluering* en die paradigmaskuif daarin vervolgens bespreek.

2.4 EVALUERING

2.4.1 Inleiding

Evaluering is 'n kontinue proses wat daagliks in die klaskamer plaasvind, en dit moet onderrig en leer weerspieël en rig. Die doel van evaluering is om onderwysers in staat te stel om vas te stel wat leerders ken of wat, hoe en hoeveel hulle geleer het, en om daarvolgens onderrigbesluite te neem. (Nieuwoudt, H.D., 1998:26, NDO, 1995).

Daar bestaan verskeie uitgangspunte van wat evaluering is waarvan slegs 'n paar hier genoem word.

2.4.2 Omskrywing van die konsep van evaluering

Ebel (1979:38-39) is van mening dat evaluering afgestem is op die voorkoms van verskille. Hy voer aan dat leer bou op dit wat die leerder weet en dat evaluering dus daarop gerig is om vas te stel hoedanig daar op die vorige kennis en insigte gebou is, wat van leerder tot leerder sal verskil.

Volgens Kruger (1980:196) is die wesenskenmerke van evaluering dat dit gerig is op twee aspekte van die leeruitkoms, te wete die inhoudsaspek en die hanteringsaspek van die inhoud.

Carl (1995:120) beskou evaluering as 'n omvattende proses wat kwantitatiewe en kwalitatiewe beskrywings insluit en verwant is aan die waardebepaling van die leerder se vermoëns (vgl. 2.2.5).

Volgens Malan en Du Toit (1991:151) moet in gedagte gehou word dat evaluering nie 'n doel op sigself is nie, maar 'n rigtingwyser.

Terme soos *meting, toetsing, assessering* en *evaluering* (vgl. 1.2.3) verwys almal na die insamel van inligting met die doel om 'n individu of individue se kennisvlak, prestasie of wat bereik is, weer te gee (Nieuwoudt, S.M. 1998:26).

Vir die doel van hierdie navorsing word volstaan met die volgende definisie van evaluering wat veral toepaslik is op taalonderrig :

Evaluering van taalvermoëns is 'n omvattende proses van insameling van kwalitatiewe en kwantitatiewe inligting oor:

- die leerder se taalkundige kennis en vaardighede;
- die leerder se vermoë om te kan kommunikeer, en
- die leerder se gesindheid teenoor die aanleer van 'n taal.

Bogenoemde kan saamgevat word as die leerder se vermoë om spesifieke uitkomste in taalleer te bereik.

Die begrippe *formatiewe* en *summatiewe evaluering* word vervolgens verklaar. Die rede waarom die verklaring hier volg en nie na die algemene bespreking van evaluering nie, is omdat die twee terme reeds by punt 2.4.4 gebruik word en enige onduidelikheid oor die terme nou reeds uit die weg geruim kan word.

2.4.3 Formatiewe en summatiewe evaluering

2.4.3.1 Formatiewe evaluering

Die definisie van formatiewe evaluering word soos volg deur Clark *et al.* (1994:58) gegee:

> *The ongoing process of judging and communicating progress in learning.*

Formatiewe evaluering word gebruik om onmiddellike terugvoer aan leerders te gee tydens klasonderrig.

Volgens Carl (1995:121) is die funksies daarvan die volgende:

- Dit word gebruik om aan te dui hoe goed leerders die leermateriaal onder die knie het.
- Dit kan aandui watter swakhede en sterk eienskappe die leerders toon sodat die volgende stadium van onderrig en leer beplan kan word.
- Dit is 'n vertroulike aangeleentheid tussen leerder en onderwyser.
- Dit kan deur waarneming of deur toetse en eksamens gedoen word.

- Dit kan die vooruitgang in ontwikkelingsvermoë toets of vasstel watter spesifieke kennis of vaardigheid bemeester is.

Volgens Kotze (1999:32) word formatiewe evaluering toegepas om taalvermoë te evalueer terwyl dit ontwikkel en gevorm word deur die formatiewe evalueringsaksies.

2.4.3.2 *Summatiewe evaluering*

Die definisie van summatiewe evaluering word soos volg deur Clark *et al.* (1994:54) gegee:

> *The periodic process of judging progress.*

Volgens Carl (1995:121) is die eienskappe daarvan die volgende:

- Dit is meer van 'n openbare aangeleentheid.
- Dit word aangewend om te bepaal waar die leerder is in sy vooruitgang aan die einde van 'n spesifieke tydperk (na 'n jaar, byvoorbeeld).
- Dit gee 'n globale weergawe van die leerder se werksverrigting.
- Dit moet so taakgesentreerd wees as moontlik, omdat dit dan vooruitgang kan vasstel deur 'n raamwerk van kennis te gebruik.

Clark *et al.* (1994:54) beveel aan dat summatiewe evalueringtake gebruik word om in 'n portefeulje (een van die voorgestelde addisionele evalueringsmetodes by 4.7.6) op te neem.

Samevattend kan gesê word dat die gebruik van beide formatiewe en summatiewe evaluering die vooruitgang asook die stilstand of agteruitgang van leerders monitor, betreffende die leeruitkomste wat gestel word (Scarino *et al.*, 1988:54, Clark & Scarino, 1994:112).

2.4.4 Die doel van evaluering

Leerders se vaardigheid moet geëvalueer word en daarvoor moet assesseringstegnieke, wat in ooreenstemming is met die uitkomste wat gestel is en verband hou met die onderrig, opgestel word. Evaluering maak dit

moontlik om die uitkomste wat bereik is te vergelyk met die verwagte uitkomste.

Volgens Ravitch (1993:769) bepaal leerdergeoriënteerde evaluering hoofsaaklik tot watter mate leerders vooruitgang gemaak het op die weg na realisering van die doel van evaluering, naamlik 'n hoër vlak van leer. Malan en Du Toit (1991:169) voeg by bogenoemde beskouing die formatiewe (om hulp te verleen aan die leerders) asook die summatiewe (om te kan sertifiseer wat die leerder se vlak van bereiking van die verwagte uitkomste is).

Volgens die NDO (1995) is die hoofdoel van evaluering om onderwysers in staat te stel om vas te stel wat die leerders ken en hoe hulle geleer het en om dan daarvolgens onderrigbesluite te neem.

In die volgende afdeling sal die funksies van evaluering bespreek word.

2.4.5 Die funksies van evaluering

Volgens Clarke, Clarke en Lovitt (1993:119) is die funksies formatief en summatief wat effektief aansluit by die kommunikatiewe wyse van taalonderrig wat geïmplementeer word.

Hierdie omskrywing is leerdergesentreerd en sluit aan by die konsep van geïntegreerde evaluering.

- Evaluering moet uitkomste evalueer deur die spesifieke bron van die leerder se foute te identifiseer en die spesifieke leergedrag wat aangemoedig en ontwikkel of afgeleer moet word te identifiseer (vgl. vrae 45 en 46 by punt 4.6.D in die vraelys).
- Opdraggewing moet verbeter word deur die handelinge te identifiseer wat die suksesvolste is.
- Die leerder moet ingelig word van geïdentifiseerde sterk en swak punte in sy/ haar kennis. Leerstrategieë moet bekend gemaak word sodat die effektiefste strategieë toegepas kan word waar dit noodsaaklik geag word.

- Die volgende onderwyser moet ingelig word oor die leerder se bekwaamhede sodat hy sy instruksiegewing kan aanpas by die leerder se behoeftes.

Wat bygevoeg kan word tot bogenoemde beskouing is meer omvattende assesseringspraktyke en die funksie van terugvoer na die ouers. Hierdie twee bykomende funksies van evaluering is uitgangspunte wat deur die konstruktiwistiese paradigma onderskryf word en verdien aandag. Tyler (1991:2076) stel in die verband:

> *By presenting concrete examples of products, parents and other laypeople can understand more clearly what schools are teaching and what students are expected to learn, than abstract scores can ever provide.*

2.4.6 Vaardighede wat geëvalueer moet word

Die volgende vaardighede en prosesse word as belangrik beskou en is opgeneem in die beleidsdokument vir UGO en kan dienooreenkomstig geëvalueer word (NDO, 1996, Cress, 1996:6).

Onderstaande nege vaardighede word beskou as die uitkomste of prosesse waarop die huidige onderrig- en evalueringsbeleid berus.

- Duidelike kommunikasie
- Bevraagtekening
- Probleemformulering
- Denke en redenasie
- Vermoë om komplekse probleme op te los
- Vermoë om kennis uit 'n aantal bronne saam te stel
- Vermoë om te koöpereer of saam te werk.
- Vermoë om probleme op te los en besluite te neem deur kritiese en kreatiewe denke.

- Vermoë om met ander as 'n groep saam te werk.

Uit bogenoemde nege vaardighede kan afgelei word dat taalgebruik van kardinale belang is as lewens- en leervaardigheid.

De Villiers (1997:218) noem sewe spesifieke uitkomste vir taalonderrig:

- leerders skep en onderhandel betekenis en begrip;
- leerders toon kritiese bewustheid van taalgebruik;
- leerders reageer op die estetiese, affektiewe, kulturele en sosiale waardes in tekste;
- leerders verkry, prosesseer en gebruik inligting uit 'n verskeidenheid bronne en situasies;
- leerders verstaan, ken en pas taalstrukture en konvensies in konteks toe;
- leerders gebruik taal vir leerdoeleindes, en
- leerders gebruik toepaslike kommunikasiestrategieë vir spesifieke uitkomste en situasies.

Vervolgens word die kriteria waaraan evaluering moet voldoen, bespreek.

2.4.7 Kriteria vir effektiewe evaluering

Volgens Cangelosi (1992:200-207) behoort evaluering aan die volgende kriteria te voldoen:

2.4.7.1 Geldigheid

Die geldigheid van 'n evaluering wat uitgevoer word, word bepaal deur die relevansie en betroubaarheid daarvan. Onder *geldigheid* word verstaan dat die betrokke evalueringswyse wat gebruik word, so beplan behoort te word dat dit betrekking het op spesifieke voorafgestelde leeruitkomste (spesifieke uitkomste in UGO).

2.4.7.2 *Betroubaarheid*

'n Evaluering wat uitgevoer word, is betroubaar as dit by herhaling konsekwente nie-strydige resultate lewer.

2.4.7.3 *Praktiese uitvoerbaarheid*

'n Geldige evalueringswyse, maar prakties onuitvoerbaar, het min of geen waarde vir die onderwyser nie. Wanneer 'n geskikte evalueringswyse gekies word, behoort die bruikbaarheid sowel as die geldigheid daarvan in oorweging geneem te word.

Clark *et al.* (1994:57-59) noem ook die drie bogenoemde punte as kriteria vir effektiewe evaluering maar voeg twee punte by:

2.4.7.4 *Egtheid*

Egtheid verwys na die uitkomste waarom 'n onderwerp geleer word en die kontekste waarin kennis van die onderwerp plaasvind. Wanneer geëvalueer word, moet verseker word dat die bogenoemde uitkomste en kontekste eg of outentiek is.

2.4.7.5 *'n Positiewe impak op onderrig en leer*

Die deursigtigheid van die voorgestelde evaluering sal 'n positiewe effek of impak hê op leerders, onderwysers, ouers en die breë publiek.

Rea (1987:147-165) voeg by dat evaluering beplan en geïntegreer moet word as 'n komponent in elke fase van die kurrikulum. Dit moet integraal deel wees van die onderrig-leersituasie (vgl. 3.8.2.7).

Ebel (1979:35) stel die volgende addisionele kriteria vir evaluering:

- objektiwiteit
- relevantheid

Bogenoemde kriteria verskil van die tradisionele beskouing van evalueringskriteria. Die klemverskuiwing in evaluering word vervolgens verklaar.

2.5 DIE PARADIGMASKUIF IN EVALUERING

2.5.1 Inleiding

Diepgaande veranderings in die konsepte van onderrig, leer en evaluering het plaasgevind (sien punte 2.1, 2.2.3, 2.3.2).

Opvoedkundige sisteme moes reageer op hierdie veranderinge om 'n toekoms te verseker waarin kwaliteit onderrig bly voortbestaan waarin evaluering kan bydra tot die verbetering van onderrig en leer. In verskeie lande oorsee is skemas en ontwerpe geïmplementeer om onderrig, leer en evaluering doelmatig te laat aanpas by die nuwe globale werklikhede wat by punt 2.3.3 bespreek is. As voorbeelde kan die volgende lande en hul onderskeie strategieë genoem word:

- Nieu-Zeeland: Curriculum Framework & National Qualification Framework
- Japan: Inisiatiewe om standaarde te stel
- Noord-Ierland, Engeland en Wallis: The National Curriculum
- Skotland: The 5-14 Curriculum and Assessment Programme
- Hong Kong: TTRA - Targets and Target-related assessment
- Australië: The National Frameworks Movement
- Ontario, Kanada: Benchmarks
- Die VSA: The development of national standards in education (Clark, 1994e:137).

Die RSA het tred gehou met die bogenoemde lande en 'n eie skoolonderwyskurrikulum (Kurrikulum 2005) en evalueringsraamwerk (NKR) in werking gestel (NDO, 1996).

Die beleidsinisiatiewe wat deur Kurrikulum 2005 en die NKR voorgestel word, wil onderwysers en leerders se fokus verskuif vanaf die memorisering van inhoud as die doel op sigself, tot 'n benadering waarvolgens leerders omgaan met inhoud in die nastreef van 'n groter begrip daarvan ter bereiking van die leeruitkomste.

Indien uitkomsgebaseerde onderrig effektief toegepas word, sal van leerders verwag word om hierdie inhoud in betekenisvolle aksie te omskep (Cress, 1996:3).

2.5.2 Die veranderde benadering van evaluering

Die tradisionele wyses van evaluering was losstaande van die onderrig, en het nie 'n deel gevorm van die onderrig-leersituasie nie (Sutton, 1991:21). Die beperkende en skadelike effek van volharding met slegs gestandaardiseerde toetse en eksamens in Amerika en Engeland is reeds in 1979 en 1988 aangetoon (Resnick & Resnick, 1990:74). Hierdie kritiek was een van die belangrikste redes vir die skuif na 'n benadering waarin 'n wyer reeks vaardighede geëvalueer word, en minder klem op die eksamen as enigste toets geplaas is.

Ebel (1979:37) doen reeds 'n beroep in 1979 dat kriteriumgerigte toetsing die tradisionele normgerigte toetsing moet vervang. Daar moet getoets word watter uitkomste van die onderrig bereik is of nie, en nie of leerder A meer weet as leerder B nie.

Die huidige praktyk van evaluering in teenstelling met die tradisionele praktyk, het ten doel om die individu te help ontwikkel en sy/haar leer te bevorder. Bekwaamheid moet geëvalueer word. Volgens Gipps (1994:8) is die doelstelling van geïntegreerde evaluering die verbetering van die leerder se opvoedkundige ontwikkeling. Met kriteriumgerigte evaluering in teenstelling met normgerigte evaluering word beoog om hierdie doelstelling te verwesenlik. 'n Vergelyking tussen die twee volg by punt 2.5.4. Dit volg na die beskrywing van die huidige benadering hieronder by punt 2.5.3.

2.5.3 Die ontstaan van die huidige benadering van evaluering

Vanaf 1977 het 'n belangrike knelpunt ontstaan tussen die evalueerders wat die tradisionele metode van toetsing voorgestaan het en die wat meer

holistiese praktyke van evaluering wou implementeer. Die *New Encyclopaedia of Education* (1996:2079) beskryf dit soos volg:

> *The second group wanted to create a comprehensive in-depth picture of the dynamic human processes and interactions arising in the social, economic and political context within which the effectiveness of a particular program is being evaluated.*

Hierdie tendens het wêreldwyd saamgeval met die verandering in benadering van onderrig en leer. Ook in die RSA se kernsillabusse vir Afrikaans en Engels, wat in 1995 en 1993 verskyn het en geïmplementeer is, word 'n ander benadering van evaluering voorgestel.

In die RSA skryf die beleidsdokumente ten opsigte van Kurrikulum 2005 voor dat hierdie benadering van evaluering gevolg behoort te word, omdat die tradisionele benadering ontoereikend is om die uitdagings wat die nuwe beleidsrigting verskaf, die hoof te bied.

Die vereiste skuif van die tradisionele assesseringstegnieke na die huidige evalueringsbenadering het reeds 'n impak gemaak op die besprekings en debat daaromheen. Voorbeelde wat die bogenoemde impak aandui, is terminologie wat die volgende woorde insluit:

leeruitkomste, bekwaamheid, kriteriumgerigtheid, outentiek, proses-georiënteerd, leerdergesentreerd.

Volgens die dokument *Draft Recommendations for the development and implementation of assessment policy* (NDO, 1997:3), vereis die huidige uitgangspunt oor onderrig dat lewenslange leerders gekweek moet word (vgl. 2.2.4).

Hierdie vereiste wat tans aan onderrig gestel word, sluit aan by die uitgangspunte van Paris en Ayres (1994:xi) en Clark (1994e:138).

Die paradigmaskuif of verandering in benadering tot evaluering word as volg uiteengesit deur Gipps (1994:160):

> *We are observing ... a shift from a teaching culture to an assessment culture... The shift involves a much deeper set of transformations,*

hence the paradigm shift. Our underlying conceptions of learning, of evaluation and of what counts as achievement are now radically different from those which underpin traditional ways of evaluation.

Evaluering moet die onderwyser in staat stel om so 'n akkurate beeld of taalprofiel van die leerder as moontlik op te stel op grond van die inligting wat verkry is deur van verskillende gedifferensieerde assesseringspraktyke gebruik te maak.

Sutton (1991:21-22) en Paris en Ayres (1994:51) beveel aan dat onderwysers evaluering in die onderriggewing saamweef, eerder as om dit agterna by te voeg soos 'n nagedagte of 'n toevalligheid.

Om te differensieer in terme van die prosesse van leer en evaluering, is so belangrik dat dit verdere bespreking en verduideliking daarvan noodsaak, en word by punt 2.5.6 bespreek. Die begrip van *deurlopende evaluering* word in die volgende afdeling volledig bespreek, omdat dit een van die strategieë van geïntegreerde evaluering is en van belang is vir die samestelling van die evalueringsprogram en gevolglik ook vir die taalprofiel van die leerder.

2.5.4 'n Vergelyking tussen norm- en kriteriumgerigte evaluering

Die hoofverskil tussen die twee assesseringspraktyke kan gevind word in die wyse waarop die leerders se resultate geïnterpreteer word (Smith, 1984:7). Die twee praktyke word vervolgens in hooftrekke uiteengesit.

2.5.4.1 Normgerigte evaluering

Normgerigte evaluering is daarop gemik om leerders te gradeer en staan los van die hele onderrigproses. Met normgerigte evaluering word betekenis aan die uitslag gegee deur elke leerder se punt met die ander leerders s'n te vergelyk. Indien die leerder se punt naby die hoogste punte in die groep is, word die punt beskou as bogemiddeld of superieur. Indien die punt tussen die gemiddeld van die punte val, word die punt as gemiddeld beskou. Indien die punt na-aan die onderste punte val, word die punt as ondergemiddeld beskou.

Volgens Malan en Du Toit (1991:204) is die voordeel van normgebaseerde evaluering dat dit op formatiewe wyse aangewend kan word, en dus die onderriggebeure kan rig. Die nadeel is dat dit nie aangewend kan word op summatiewe wyse vir onder andere sertifisering nie, omdat die leerder se prestasie relatief is tot die interne norm van sy groep.

Hierdie benadering is die gevolg van die tradisionele interpretering van punte wat deur gestandaardiseerde toetse behaal is (Smith, 1984:6).

2.5.4.2 Kriteriumgerigte evaluering

Met kriteriumgerigte evaluering word 'n leerder se punt wat hy in 'n toets behaal het, geëvalueer in 'n verhouding met voorafbepaalde gevestigde kriteria. Die leerder se punt word as goed beskou indien dit die kriteria oortref of ewenaar. Sy punt word as swak beskou indien dit nie aan die kriteria wat gestel is voldoen nie.

Volgens Malan en Du Toit (1991:205) word die leerder se prestasie gemeet aan eksterne kriteria (in teenstelling met interne kriteria soos normgerigte evaluering gerig word).

Die hoofverskil tussen die twee evalueringsbenaderings is dus die wyse waarop die leerders se evalueringsresultate geïnterpreteer word (Smith,1984:7).

2.5.5 Deurlopende evaluering

Die aanbeveling van die NDO (1995) ten opsigte van deurlopende evaluering vir graad vier tot sewe verdien hier vermelding. Die beginsel waarop deurlopende evaluering berus, is dat 'n persentasie van die leerders se punt op die rapport bereken word uit die kwartaalpunt, wat weer saamgestel is uit 'n aantal kleiner evalueringspunte (Cress, 1996:4, NDO, 1995:37). Hier kan vermeld word dat die rapportpunt vir graad sewe as volg saamgestel word: 50 % word bereken uit die eksamenpunt en 50 % uit klas- en tuiswerkopdragte.

Persentasiegewys verminder hierdie eksamenpunt namate die grade verminder, met die gevolg dat graad vier se eksamenpunt slegs 20 % van die rapportpunt bydra en 80 % deur klas- en tuiswerkopdragte.

Die kenmerke van deurlopende evaluering word deeglik bespreek in die kernsillabusse vir Afrikaans en Engels. Daarin word 'n verskeidenheid take vir die komponente van die taal voorgeskryf.

> *Benewens formele toetse en eksamens waar van toepassing, behoort leerders se taalvermoëns op 'n deurlopende basis geëvalueer te word* (NDO, 1995:15).

Die puntetoedeling vir graad 7: Afrikaans Eerste Taal en Engels Tweede Taal dien as voorbeeld om aan te dui op welke wyse deurlopende evaluering toegepas behoort te word (*Kernsillabus vir Afrikaans Eerste Taal,* 1995:15, *Interim Core Sillabi for English Second Language*, 1995:16).

AFRIKAANS EERSTE TAAL: GRAAD 7

a) Luister en praat

Luister:	30
Praat:	40
Luidlees:	30
TOTAAL	100

b) Skryf

Stilleesvaardighede:	30
Skryf:	40
Taalgebruik in konteks:	30
TOTAAL	100
TOTAAL VIR AFRIKAANS:	200

Bevorderingspunt vir Afrikaans:

50% jaarpunt, 50% eindeksamenpunt.

ENGLISH SECOND LANGUAGE: GRADE 7

Listening and speaking:	30
Verse:	20
Reading and speaking:	20
Reading and writing:	10
Writing:	20

A guide for arriving at a promotion mark:

A. Year mark:

1) Aural/oral mark:

Listening:	20
Speaking:	40
Reading:	40
Sub-total:	100
2) Tests/ examinations:	100
TOTAL:	200

B. Final Examination:

1) Composition:	80
Letter:	20
Comprehension:	30
Language usage:	20
SUB-TOTAL:	150

2) Prescribed Reading: 50

TOTAL FOR ENGLISH 200

Promotion mark for English:

50% year mark, 50% final examination mark.

Die volgende implikasies word meegebring deur die aanbeveling van deurlopende evaluering vir beide tale:

- Luister en praat moet geëvalueer word terwyl leerders aan normale klasaktiwiteite en spreeksituasies deelneem, eerder as slegs tydens 'n formele mondelinge toespraak. (Vgl. vrae 59 en 60 in die vraelys onder punt 4.5.)
- Vooruitgang in leesvaardigheid, en begrip van die leesstof moet die basis vir evaluering vorm, eerder as 'n eenmalige leesopdrag. (Vgl. vrae 35 en 62 in die vraelys onder punt 4.5.)
- Die skryfproses, 'n verskeidenheid skryfopdragte en vooruitgang in skryfvermoë moet oorweeg word wanneer die leerder se skryfvermoë geëvalueer word, eerder as 'n eenmalige skryfopdrag. (Vgl. vrae 65, 67 en 69 in die vraelys onder punt 4.5.)

Deurlopende evaluering behels beide praktyke van summatiewe en formatiewe evaluering. Dit kan formatief gebruik word om praktiese maar geregverdige veranderinge te maak tydens die uitvoer van 'n leerprogram of dit kan summatief aangewend word om rekenskap te gee van die mate waarin die leerprogram sy doelstellings bereik het (Crookes & Gass, 1993:146, Clark & Scarino, 1994:112 - vgl. 2.4.3).

Deurlopende evaluering word reeds sedert die tagtigerjare vir taalonderrig in die RSA aanbeveel en behoort in alle skole geïmplementeer te wees. Om 'n taalprofiel saam te stel waarin deurlopende evaluering deel is van 'n geïntegreerde program verg dat differensiëring toegepas word.

2.5.6 Differensiëring ten opsigte van leer, onderrig en evaluering

Volgens Landman *et al.* (1972:116) is mense met verskillende vermoëns geskape. Kruger (1980:96) beweer ook dat daar nie 'n "standaard" kind bestaan nie. Die onderwyser neem uit persoonlike ervaring kennis van die teorie dat leerders nie teen dieselfde tempo of ewe effektief leer nie. Dit is noodsaaklik dat evaluering omvattend moet wees en erkenning gee aan die individuele leerder se leerervarings omdat leerders verskil van mekaar (Ellis, 1994:119, Stern, 1983:111).

Leerders benodig gelykwaardige toegang tot die leerondervindinge wat gebied word en gelykwaardige erkenning van hul onderskeie probleme, vermoëns en aanlegte.

Differensiëring in evaluering berus op die samestelling van evalueringstake wat elke leerder toelaat om aan te toon wat hy/sy kan doen (Ellis, 1994:118). Sodoende kan die onderwyser ook gelei word om die verskil agter te kom tussen die leerders se behoeftes en dit wat reeds bereik is. As voorbeeld kan genoem word dat leerders wat aktief betrokke raak met 'n onderwerp en avontuurlustig is in hul taalgebruik, meer leer en kennis opdoen as leerders wat prosaïese, verbeeldinglose taal gebruik (NDO, 1995:9, De Villiers, 1997:31). Wat die leerder in taal uitdruk, verteenwoordig sy/haar siening om sin te gee aan sy/haar leefwêreld (Kruger 1980:97). 'n Taalprofiel kan gestalte gee aan die behoefte aan 'n gedifferensieerde, holistiese spieëlbeeld van die leerder se taalvermoëns. Die vraag ontstaan of evaluering soos dit tans toegepas word aan bogenoemde vereistes voldoen.

Daar word vervolgens gekyk na wat die huidige model behels.

2.6 DIE HUIDIGE MODEL VAN EVALUERING IN KOMMUNIKATIEWE TAALONDERRIG

2.6.1 Inleiding

In die RSA word van taalonderwysers verwag om die kommunikatiewe benadering van onderrig en leer te volg (vgl. 1.2.2).

Volgens die sillabusse vir Engels (1993) en Afrikaans (1995) word die volgende vereistes aan evaluering binne hierdie benadering gestel:

- Evaluering moet formatief eerder as summatief toegepas word, veral in die eerste vier jaar.
- Evaluering moet plaasvind nie alleenlik om die leerder te gradeer nie, maar ook om die leerbehoeftes vas te stel en die beplanning van 'n program om leerders se behoeftes vas te stel, te fasiliteer.
- Deurlopende evaluering moet plaasvind. 'n Jaarpunt gebaseer op deurlopende evaluering is 'n essensiële komponent van die promosiepunt.

Die huidige evalueringsbeleid ondervind nog sekere aspekte wat knel en die aspekte word vervolgens kortliks uitgelig.

2.6.2 Knelpunte in die huidige model van evaluering

Malan en Du Toit (1991:155) en Cress (1996:1) noem dat aspekte wat verband hou met deurlopende evaluering in die RSA knelpunte veroorsaak. Dit kan die positiewe uitkomste wat geïntegreerde evaluering inhou, bedreig. Die aspekte wat genoem word, is:

- onvoldoende onderwysersopleiding;
- 'n swak begrip van wat onder deurlopende evaluering bedoel word, en
- 'n gebrek aan tyd en mensekrag.

Cress (1996:2) beklemtoon dat slegs indien deurlopende evaluering verbeeldingryk gedefinieer word, bekwaam voorgestel en in gebruik geneem word, en voldoende tyd gegun word om die aanvanklike swak resultate te oorkom dit kan bydra tot pogings om onderrig te verbeter. Sy noem voorts dat deurlopende evaluering reeds in die voormalige DOO-skole vanaf die tagtigerjare toegepas behoort te wees. As voorbeeld hiervan geld die verskillende komponente van evaluering in Afrikaans en Engels (vgl 2.5.5). Deurlopende evaluering is (in 1996) egter nie in gebruik in sommige voormalige DOO-skole nie:

... conversations with many teachers from former DET schools convince me that no such practice (continuous assessment) was common in black schools. Thus continuous assessment represents a new and unfamiliar practice for many teachers (Cress, 1996:2).

Daar bestaan dus wat deurlopende evaluering betref 'n diskrepansie tussen die praktyk van evaluering in sommige skole en die voorskrif van deurlopende evaluering soos dit deur die NDO aanbeveel word. Ter stawing van die stelling word die volgende voorskrif aangehaal uit die *Kernsillabus vir Primêre Skole* (1995:6):

Evaluation and promotion.

1. Continuous Evaluation

A year mark based on continuous evaluation is a compulsory component of a promotion mark. In 1995 the continuous evaluation component must be at least 25% of the mark on the report card or of the promotion mark.

Die empiriese navorsing wat in hoofstuk 4 behandel word, toon aan in watter mate deurlopende evaluering in die betrokke skole geïmplementeer word.

Die knelpunte wat genoem is, dui daarop dat spesifieke vereistes aan onderwysers gestel word en dit word kortliks bespreek.

2.6.3 Addisionele vereistes aan onderwysers gestel

Die paradigmaskuiwe in onderrig en evaluering sal nie *per se* die skoolopset kan verander nie. Die veranderinge moet deel wees van 'n omvattende beleid van kurrikulering en professionele ontwikkeling van onderwysers voordat dit 'n uitwerking sal toon (Torrance, 1995:xi, Shepard, 1994:43).

Die fokus op uitkomste volgens UGO vereis dat onderwysers die individuele leerder se werk deurlopend evalueer en toepaslike strategieë toepas om elke leerder se vordering in taalgebruik te fasiliteer (Kotze, 1999:32 - vgl. 5.2).

Addisionele assesseringspraktyke sal voldoen aan hierdie vereistes.

2.7 BEHOEFTE AAN ADDISIONELE ASSESSERINGSPRAKTYKE

Die uitgangspunt van die konstruktiwistiese paradigma wat die basis vorm van die huidige benadering van leer en evaluering (vgl. 2.2.5) sluit aan by die aanbeveling van addisionele assesseringsmetodes. Volgens hierdie uitgangspunt bestaan daar nie net een verteenwoordigende, ware punt nie.

'n Taalprofiel, eerder as slegs 'n taalpunt, word aanbeveel om die leerders se taalvermoëns te weerspieël (vgl. 2.6.2).

Vir die program van geïntegreerde evaluering word addisionele assesseringsmetodes voorgestel, maar die bestaande praktyk van deurlopende evaluering soos dit tans voorgeskryf word deur die NDO word behou. Volgens die dokument *Curriculum framework for general and further education and training* (NDO, 1996:22) word omvattende evaluering voorgeskryf. Daar word aanbeveel dat gedurende die grondslagfase (gr.1-3) en die intermediêre fase (graad 4-7) evaluering die volgende moet insluit:

formele en informele evaluering, formatiewe en summatiewe evaluering. Geïntegreerde evaluering voldoen aan hierdie voorskrif van omvattende evaluering en die konsep word vervolgens verklaar.

2.8 GEÏNTEGREERDE EVALUERING

2.8.1 Inleiding

Om geïntegreerde evaluering te implementeer, word addisionele assesseringspraktyke tot die bestaande deurlopende assesseringspraktyke voorgestel. Daar word wegbeweeg van 'n enkele punt of statistiek wat op die rapport verskyn om die leerder se taalvermoë weer te gee. Deur 'n program op te stel waarin geïntegreerde evaluering toegepas word, word 'n taalprofiel saamgestel van die leerder se taalvermoë.

'n Verskeidenheid assesseringspraktyke is wenslik omdat daar volgens Alderson en Beretta (1992:274), nie "Een Beste Manier Van Evaluering" bestaan nie. Die gebruik van enkele praktyke kan daartoe lei dat ander, meer toepaslike praktyke uitgesluit word en in onbruik verval (byvoorbeeld die

itembanktoetse wat in onbruik geraak het hoewel onderwysers dit 'n betroubare assesseringspraktyk vind - vgl. tabel 4.18).

Die rede vir 'n verskeidenheid praktyke is dat evaluering afhang van die doel, die tipe program, die leerders en hul gesindheid. Dit volg uit die besef dat onderrig-leer 'n produk is van beide die onderwyser en die leerder se bydraes (Alderson & Beretta, 1992:197, Keeves, 1997:712).

Die leerders se leerbehoeftes sal ten beste bevredig word indien klasse beskou word as 'n heterogene groep leerders wat teen verskillende tempo's deur 'n reeks aktiwiteite beweeg. Die taalaktiwiteite moet progressief meer uitdagend word en die leerders moet teoretiese en praktiese vaardighede ontwikkel in verhouding met progressief meer gesofistikeerde leeruitkomste.

Geïntegreerde evaluering sal in hierdie konteks gesien, die kenmerke toon van 'n werklik ondersteunende, vormende en diagnostiese hulpmiddel, naamlik 'n taalprofiel. Volgens Kotze (1999:32) sal die leerder hierdeur gelei en die onderwyser gehelp word om toepaslike aktiwiteite te beplan om die leerder se behoeftes aan te spreek.

> *No single assessment method could do justice to the diversity of learners who must be accommodated in the general and further education and training bands. The use of a variety of teaching and evaluation approaches will help teachers to address the diverse background, learning styles and needs of their learners and will provide learners with a wide range of opportunities to demonstrate their progress* (NDO, 1996:22).

Navorsing deur Rumble en Malan (1990:21-26) toon aan dat die vereiste ontstaan het om meer verfynde evalueringsprosedures te ontwikkel om sodoende die versameling van normatiewe data aan te vul wat volgens hulle ontbreek. Die praktyk van 'n geïntegreerde benadering tot evaluering stel dit as 'n doelwit en om 'n dieper begrip daarvan te ontwikkel, word die uitkomste van die benadering van naderby beskou.

2.8.2 Die doel met 'n geïntegreerde benadering van evaluering

Volgens Paris en Ayres (1994:50) is die grondliggende doel van geïntegreerde evaluering om betekenisvolle leer te bevorder. Daar kan aangesluit word by die doelstelling wat deur Clark (1994b:144) aangedui word wanneer geïntegreerde evaluering ter sprake is. Volgens hom is die doel om deur formatiewe en summatiewe evaluering die vooruitgang van individuele leerders te monitor in verhouding tot die leeruitkomste op alle vlakke, asook om die leerders se sterk en swak punte te bepaal met die oog op toekomstige onderrig en leer.

2.8.3 Kenmerke van 'n geïntegreerde benadering van evaluering

2.8.3.1 Outentiek

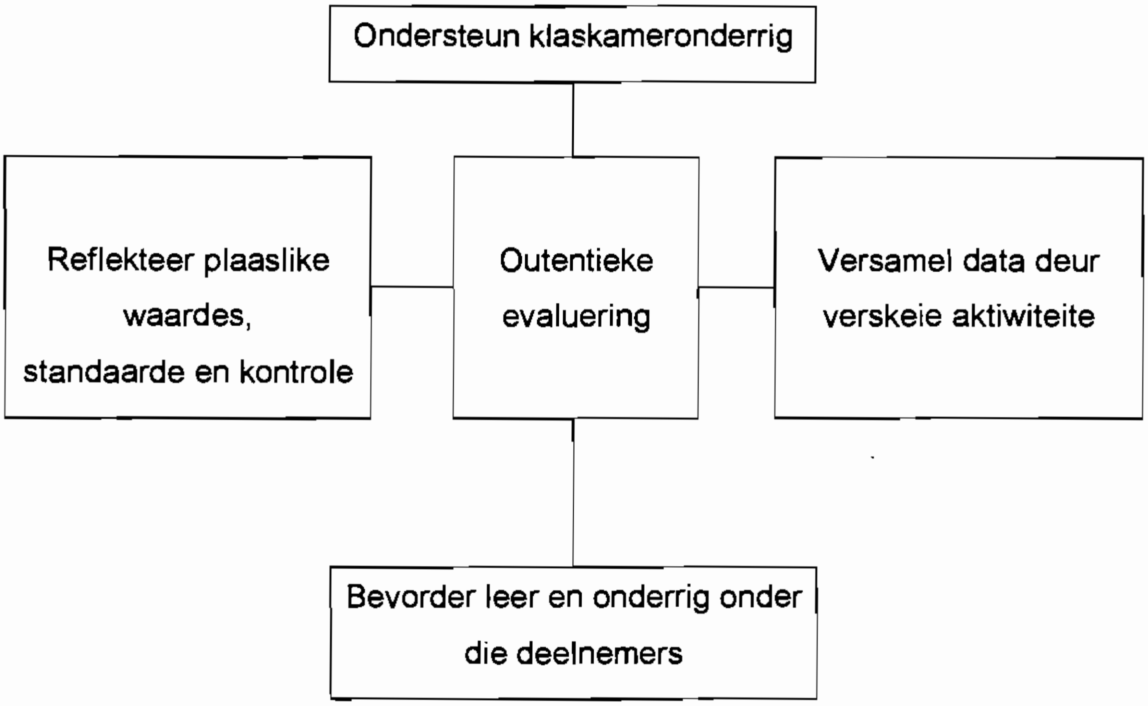
Wiggins (1992:121), Van Rooyen (1996:57) en Paris en Ayres (1994:7) noem die huidige evalueringspraktyke *outentiek*. Volgens Paris en Ayres (ibid) toon outentieke evaluering die volgende kenmerke:

- Outentieke evaluering pas die onderrigpraktyk konsekwent toe. Dit het instruksionele en kurrikulêre geldigheid omdat die assesseringspraktyke afgelei word van die leerders se daaglikse skoolaktiwiteite.
- Dit bestaan uit 'n diverse versameling bewyse dat leerders geleer het uit 'n verskeidenheid aktiwiteite. In hierdie verband word op taalgebied genoem: mondelinge lees en oorvertellings, meerkeuse toetse, geskrewe response op letterkundestudie, kreatiewe skryfwerk, joernale en boeklyste (vgl. die vrae by 5.4.1.3).
- Outentieke evaluering bevorder leer en onderriggewing.
  Evaluering is funksioneel, pragmaties en opbouend. Die doel is om leerders se leer en motivering te bevorder.
- Outentieke evaluering weerspieël die onmiddellike waardes, standaarde en kontrole. Dit word dus nie afgedwing deur norme en verwagtings en uitkomste van onbekendes nie. Hierdeur word die kontrole en outoriteit nie van die leerders verwyder nie.

Die sentrale rol wat outentieke evaluering inneem, word in die volgende figuur aangedui:

FIGUUR 2.1

Outentieke evaluering (voorbeeld uit Paris & Ayres, 1994:10)



2.8.3.2 Gebalanseerd

'n Gebalanseerde evalueringsprogram stel 'n portefeulje voor wat die leerder se taalvermoë in die vorm van 'n profiel weergee. Die taalprofiel stem ooreen met die voorstel van Ridgway en Schoenfeld (1995:1) van 'n raamwerk van bewyse ("body of evidence") wat deur gebalanseerde evaluering tot stand gebring word (vgl. 3.8.2.9). Hierdie bewyse is gebalanseerd ten opsigte van:

- die inhoudsdekking (die evaluering van tale);
- die proses (ondersoek, bewyse en refleksie daarop);
- die tipe werksopdragte (summatiewe en formatiewe evaluering), en
- die formaat van die werksopdragte (self-, portuur-, ouer- en onderwysers-evaluering).

2.8.3.3 Holisties en omvattend

Volgens die konstruktiwistiese uitgangspunt is geïntegreerde evaluering omvattend en taalvermoë kan nie met een enkele punt weergegee word nie. 'n Holistiese beeld of profiel van die leerder moet met evaluering weergegee word (vgl. 2.2.5).

Uit bogenoemde besprekings kan die volgende definisie van geïntegreerde evaluering nou geformuleer word.

2.8.4 Definisie van geïntegreerde evaluering

Geïntegreerde evaluering kan beskou word as 'n omvattende reeks kriteriumgerigte assesseringspraktyke, wat integraal deel is van die onderrig-leersituasie. Dit is outentiek in die sin dat dit die werklike beleweniswêreld van die leerder weerspieël. Dit is afgestem op die individuele leerder en daarop gemik om selfregulerende leerders te vorm, deur die leerders toe te laat om selfreflektief op te tree en verantwoordelikheid vir hul eie leer te aanvaar. Hierdeur sal die grondslag gelê word vir lewenslange leer. Die produk van geïntegreerde evaluering is 'n profiel van die leerder se taalvermoë.

Om aan bogenoemde definisie se eise te kan voldoen, moet addisionele assesseringspraktyke (vgl. 2.7) toegepas word. Onder die volgende punt sal assesseringspraktyke voorgestel word wat in samewerking met die huidige praktyk van deurlopende evaluering met vrug gebruik kan word. Hierdie praktyke sal in hoofstukke drie en vier volledig gemotiveer en uiteengesit word.

2.8.5 Voorgestelde addisionele assesseringspraktyke

Die volgende assesseringspraktyke word voorgestel om evaluering in die taalklasse as 'n integrale deel van onderrig te vestig. Hierdie spesifieke praktyke word voorgestel omdat dit voldoen aan die vereistes en kenmerke van geïntegreerde evaluering (vgl. 2.8.3).

- Portefeuljes
- Joernale van leerders se boeke
- Selfassessering deur leerders
- Portuurassessering deur leerders
- Waarneming deur onderwysers en ouers.
- Itembanktoetse

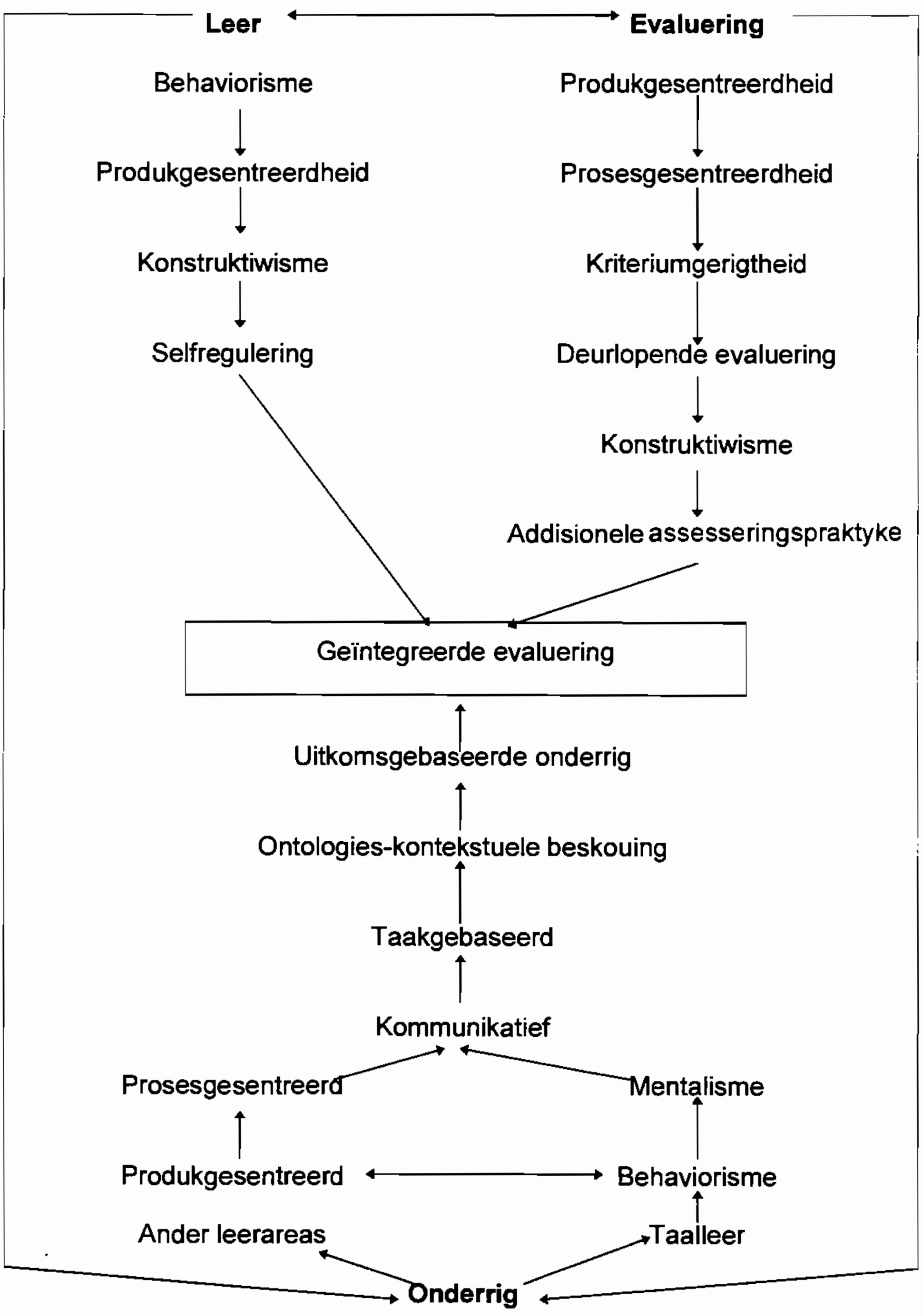
2.9 'N VOORGESTELDE RAAMWERK OM DIE ONTSTAAN VAN GEÏNTEGREERDE EVALUERING VOOR TE STEL

Die raamwerk wat in figuur 2.2 gegee word, is baie bondig en is gekonstrueer uit hoofstuk twee se literatuurstudie. Die opvoedkundige sisteme *leer, onderrig* en *evaluering* word in wisselwerking met mekaar voorgestel (vgl 2.1) en die paradigmaskuiwe wat binne die drie sisteme plaasgevind het, word ook in wisselwerking met mekaar voorgestel.

FIGUUR 2.2

Raamwerk om die ontstaan van geïntegreerde evaluering aan te dui

Paradigmaskuiwe in:



2.10 SLOTOPMERKING

In hierdie hoofstuk is bespreek hoedat wêreldwye paradigmaskuiwe in die benadering van leer, onderrig en evaluering gelei het tot pogings oorsee en die RSA om evaluering doelmatig te laat aanpas by nuwe eise wat aan onderrig gestel word.

UNESCO, volgens Clark *et al.* (1994:4) het bevind dat daar in baie lande oor die wêreld heen dinamiese pogings aangewend is om die kwaliteit van onderrig te verhoog. Werkswyses en programme word geïmplementeer om leerders te bemagtig om aan te pas by veranderde omstandighede. Die RSA is deel van die omwenteling wat tans in die klaskamer plaasvind.

Evaluering moet die leerder se unieke behoeftes met betrekking tot leer diagnoseer deur 'n program wat voldoen aan spesifieke uitkomstes en kriteria wat daaraan gestel word. Sodoende kan 'n profiel van die leerder se taalvermoëns saamgestel word en hierdeur kan kritieke areas wat aandag verdien, bepaal word.

> *The object of assessment is to help all students reach higher levels of learning* (Ravitch, 1993:769).

Dit is 'n uitdaging wat aan die RSA se onderwysers, asook kundiges wat gemoeid is met onderrig en die beleidmakers gestel word. Nie alleenlik moet die heterokulturele samestelling van die leerders in die klaskamer in ag geneem word nie, maar ook die leerder wat leemtes het in 'n area van sy/haar agtergrondskennis en verwysingsraamwerk.

In die volgende hoofstuk word die navorsing daarop toegespits om taalonderrig en die kenmerke van geïntegreerde evaluering in taalonderrig so volledig moontlik te beredeneer.

HOOFSTUK 3

GEÏNTEGREERDE EVALUERING IN TAALONDERRIG

3.1 INLEIDING

Die verandering in benadering van leer, onderrig en evaluering het meegebring dat daar in alle areas insluitend taalonderrig, 'n verandering plaasgevind het. In hierdie hoofstuk word daarop gekonsentreer om taal as verskynsel, taalonderrig, die klemverskuiwing daarin asook die verandering in benadering van evaluering daarvan te bespreek. Die konsep van 'n geïntegreerde evalueringsprogram wat die basis vir 'n taalprofiel vir elke leerder vorm, word ten slotte in hierdie hoofstuk voorgestel.

3.2 DIE KENMERKE VAN TAAL AS 'N VERSKYNSEL

Die HAT (1979:1126) verskaf die volgende verklaring vir die begrip *taal*:

> *Kommunikasiemiddel van die mens, voortgebring deur die spraak-organe; menslike spraak; ook die skryfvorm hiervan.*

Ons het taal nodig om mekaar te verstaan, maar ook om onsself daarin uit te druk. Om 'n taal te kan gebruik is, 'n middel tot 'n doel: om verhoudinge te vestig en te bou, om met andere gevoelens, gedagtes en kennis uit te ruil of slegs te noem, om nuwe kennis te integreer in bestaande kennis en om te kommunikeer wie die spreker of skrywer is.

Volgens White (1988:7) bestaan daar drie sienings van taal wat al oor baie dekades erken word:

- Die sosiale siening:
  Taal is 'n vorm of uiting van sosiale gedrag.

- Die artistieke of literêre siening:
  Taal is 'n vorm van kreatiwiteit.
- Die akademiese siening:
  Hierdie siening verbind soms die analise van taal met die onderrig daarvan.

Volgens Klein (1994:26) en Clark (1994e:133) het alle persone een of meer tale nodig vir onder meer kognitiewe ontwikkeling en om hul gedagtes daarin uit te druk. Hierdie studie handel oor die onderrig en evaluering van die taalvermoë van leerders en gevolglik sal die begrip *taalonderrig* eerstens bespreek word.

3.3 TAALONDERRIG

3.3.1 Inleiding

Taalonderrig is daarop gemik om die gebruiker van die taal in staat te stel om te leer hoe om effektief te kommunikeer. Die bekwaamheid om die taal van onderrig te begryp en te gebruik, is belangrik vir die bemeestering van inligting wat oorgedra word. Volgens Ellis (1994:117) en Nunan (1989b:12) is kommunikasie essensieel om effektief te kan leer. Die waarde van taalonderrig word nou kortliks aangetoon.

3.3.2 Die waarde van taalonderrig

Volgens die beleidsdokument *Kurrikulum 2005* (NDO, 1997:22) is taalgebruik van kardinale belang vir menslike ontwikkeling en die lewenslange proses van leer. Taalgebruik is dus ook belangrik om selfregulerende leerders te vorm (vgl. 2.2.4). Bogenoemde beleidsdokument stel dat effektiewe taalgebruik en die aanleer daarvan die leerder met die volgende prosesse behulpsaam kan wees:

- betekenisgewing;
- toegangverlening tot opvoeding;

- betekenis en begripverlening;
- toegangsverlening tot informasie en geletterdheid;
- denke en uitdrukking van gedagtes en emosies op 'n logiese, kritiese en kreatiewe wyse;
- reaksie met empatie op die gedagtes en gevoelens van andere;
- deelname en interaksie op sosiale, politiese, ekonomiese, kulturele en geestelike vlak;
- begrip van die verhouding tussen taal en mag, en beïnvloeding van verhoudinge deur die begrip;
- ontwikkeling en kritiese reflektering van waardes en houdings;
- kommunikering in verskeie kontekste deur die gebruik van 'n verskeidenheid taalvariasies, en
- die gebruik van die standaardvorms van 'n taal waar toepaslik.

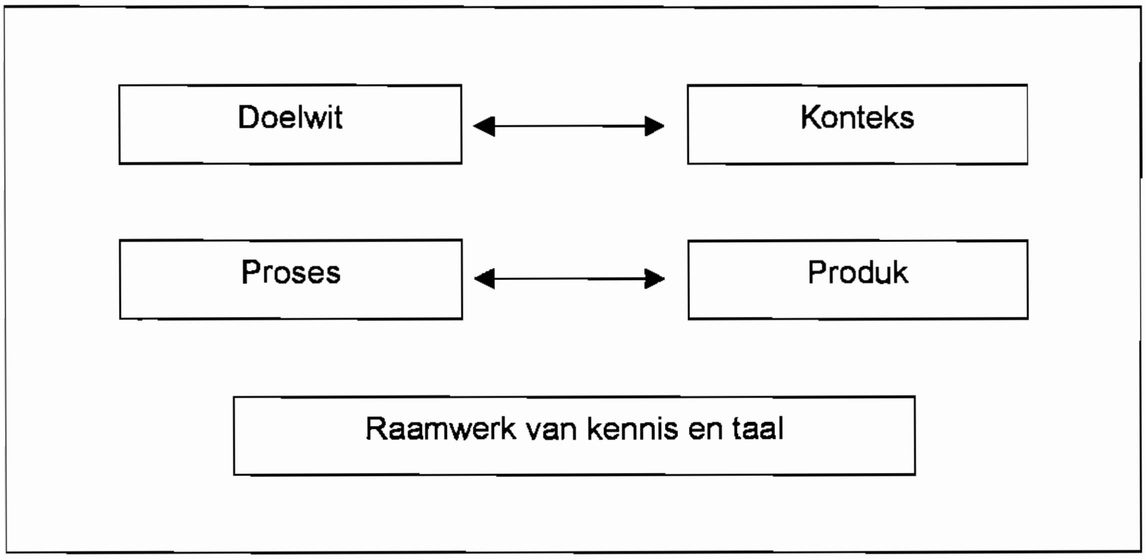
Bogenoemde prosesse wat deur die effektiewe gebruik van 'n taal plaasvind, sluit aan by die uitgangspunt van Yager (1992:54):

> *Even when we seem to think, to identify issues, and to propose responses, language is used in accomplishing each.*

Daar is baie navorsing gedoen oor die wyse waarop 'n leerder 'n taal kan aanleer. 'n Raamwerk uit Clark & Scarino (1994:106) word nou voorgestel om hierdie wyse te illustreer.

FIGUUR 3.1

Raamwerk om die aanleer van 'n taal te illustreer



Bogenoemde raamwerk moet deur die leerder gekonstrueer word om onderwerpe te begryp en toe te pas. Om kennis te hê en om hierdie kennis toe te pas, skep 'n dinamiese maar interaktiewe verhouding om te kan leer in 'n taal (tale) waarin die leerder kan kommunikeer. Die raamwerk kan soos volg beredeneer word: Die konteks waarbinne taalleer plaasvind, is die kommunikatiewe omgewing in skoolverband. Die leerproses vind plaas binne die raamwerk van kennis en taalbegrip.

3.3.3 Die doelwit van taalonderrig

Volgens Clark en Scarino (1994:106) is daar van drie dimensies sprake in die leeruitkoms van taalonderrig. Die *Target-Oriented Curriculum in Hong-Kong*, of TOC (1994:4) noem ook hierdie drie dimensies in besprekings van die doelwit, maar voeg 'n vierde dimensie by. 'n Kort uiteensetting van hierdie vier dimensies volg.

- Die interpersoonlike dimensie

Die dimensie is om leerders deur die betrokke taal wat onderrig word te bemagtig om verhoudings met ander te bou, om te sosialiseer, ooreenkomste aan te gaan en probleme op te los.

- Die kognitiewe dimensie

Leerders moet in die betrokke taal gedagtes kan uitdruk en leer en kennis aanwend.

- Die estetiese dimensie

Die dimensie behels die bemagtiging van leerders om hul lewens te verryk deur die waardering en genot van die verbeeldingryke gebruike van die taal wat aangeleer word en die persoonlike uitdrukking daarin.

- Die ondervindingsdimensie

Hierdie dimensie behels die vermoë om 'n verbeterde kapasiteit te ontwikkel om die taal te gebruik.

Vernuwing in sekere aspekte van taalonderrig is teweeggebring en word vervolgens bespreek.

3.4 'N HISTORIESE OORSIG VAN DIE PARADIGMASKUIF IN TAALONDERRIG

'n Beknopte oorsig word gegee oor die historiese verloop van verskillende benaderings tot taalonderrig waarvan die kommunikatiewe benadering die mees resente is. Stern (1983:113-115), Cook (1991:69-70) en Ellis (1985:121-122) se sistematisering word hier gebruik.

Die oorsig word in vier periodes verdeel, maar die indelings is baie oorsigtelik en moet in hierdie lig beskou word.

- Die eerste periode: 1880 tot die Eerste Wêreldoorlog. Die emansipering vanaf die ou klassieke tale na die "moderne" tale het in hierdie periode plaasgevind.
- Die tweede periode: Die Eerste Wêreldoorlog tot die Tweede Wêreldoorlog.

Girard (1984:169) noem dat Bloomfield se *Language* in 1933 en in 1942 sy *Outline Guide* verskyn het. Dit het 'n belangrike impak op die onderrig van taal gehad en die behavioristiese beskouing oor taalonderrig waarvan hy 'n voorstaander was, is gevolg na sy publikasies (De Villiers, 1997:59).

- Die derde periode: die Tweede Wêreldoorlog tot 1970.

In 1957 het Chomsky se eerste van 'n aantal boeke oor sintaksis verskyn. Volgens Girard (1984:165) is die drie belangrikste werke: *Syntactic Structures* (1957), *Aspects of the theory of syntax (*1965*) en Cartesian Linguistics* (1966).

Chomsky se siening oor taalverwerwing het ontstaan in antwoord op die streng geformuleerde teorieë van die behaviorisme, meganisme, operasionalisme en fisikalisme (Katz, 1978:227). Hierdie invloedryke stroming, waarvan Chomsky die mees prominente voorstaander was, word kortliks bespreek.

Chomsky (1965), Lenneberg (1967), Miller (1960) en Jakobovits (1968) was voorstaanders van die mentalistiese teorie. Die mentaliste se uitgangspunt is dat taal verwerf word met behulp van die aangebore taalverwerwingsmodule (LAD) wat sekere geïnternaliseerde reëls uittoets aangaande die taal (eerste en meer tale) wat aangeleer word deur die leerder. Op die manier ontdek hy sekere onderliggende reëls van die betrokke taal, wat vir hom meer waarde het as aangeleerde linguïstiese reëls.

Die taal word aangeleer deur induktiewe en deduktiewe strategieë. Wanneer die leerder self die taal moet gebruik, is dit grotendeels korrek (Chomsky, 1965:3, Ellis, 1985:128, De Villiers, 1991:17). Volgens die mentaliste word die kind dus gebore met 'n ingebore potensiaal vir taalverwerwing. Chomsky (1965) beskou taalbedrewenheid as twee komponente: die bogenoemde geïnternaliseerde grammatika en kommunikasie.

Volgens hierdie uitgangspunt is daar dus 'n onderskeid tussen die onderliggende geïnternaliseerde taalreëls en kommunikasie. Chomsky se konsep van taalbevoegdheid sluit slegs die vermoë in om sinne te vorm wat sintakties, semanties en fonologies korrek is, maar nie die kennis en vermoë om te weet

hoe om die sinne in 'n bepaalde konteks toe te pas en reg te gebruik nie (Venter, 1994:48).

- Die vierde periode: Vanaf die vroeë sewentigs tot die tagtigs word weggebreek van die streng gestruktureerde metode van taalonderrig soos in vorige benaderings voorgeskryf:

  > ...*there was a swing against structuralism* ...
  > (Girard, 1984:ix).

Die konsep van 'n kommunikatiewe benadering tot die onderrig van taal word al sedert 1970 nagevors en sedert die vroeë tagtigs aanbeveel (Venter, 1994:32). Hierdie konsep het deels ontstaan vanweë die ontnugtering as gevolg van die debat oor onderrigmetodes en die tekortkominge in die vorige benaderings tot taalonderrig (Girard, 1984:ix-x).

Daar het 'n soeke ontstaan na 'n diepgaande begrip van die aanleer van taalbegrippe. Volgens Stern (1983:111) is die term *kommunikatiewe bekwaamheid* ("communicative competence") deur Hymes in 1972 gebruik as opsetlike en direkte kontras met Chomsky se term *linguistiese bekwaamheid* ("linguistic competence"). Volgens Stern (ibid.) het Hymes Chomsky se beskouings as eng en rigied gekritiseer en hy het voorgestel dat 'n teorie daargestel word wat kennis van die:

- taalgebruiksreëls (sosiolinguïstiese bedrewenheid) asook
- taalreëls (linguïstiese bedrewenheid) voorskryf.

Volgens De Villiers (1991:18) het Canale en Swain twee verdere bedrewenhede by Hymes se vereistes vir 'n nuwe taalonderrigbenadering gevoeg. Dit behels:

- gespreksbedrewenheid (die interpretasie van die individuele boodskapselemente en hoe hulle inpas in terme van die boodskap as geheel) en
- strategiese bedrewenheid (alle metodes wat kommunikeerders gebruik om kommunikasie te beëindig, te herstel, te inisieer, te onderhou of te herrig).

Teen 1980 is die konsep van 'n kommunikatiewe benadering van taalonderrig as uitvloeisel van bogenoemde sienswyse gevorm. Venter (1994:65) vermeld

dat die kommunikatiewe benadering deur sommige taalspesialiste slegs as 'n tydelike benadering beskou word, hoewel die meerderheid positiewe aspekte van vernuwing noem wat ontstaan het deur die kommunikatiewe benadering in taalonderrig.

Die verandering en vernuwing in die benadering van taalonderrig en kurrikulumontwerp kan aan die hand van die onderstaande diagram verduidelik word. Hierdie diagram is ontleen aan Stern (1983:113).

FIGUUR 3.2

Die ontstaan van die kommunikatiewe benadering van taalonderrig

1970-1980: Wegbreek van metodiese konsep na nuwe benaderings

Klem op kurrikulum	Klem op mens-verhoudings	Klem op taal-leernavorsing	Interne leermetode
Spraakaksies Behoefte-analise Analise van gespreksvoering Taalgebruik vir spesifieke doel-eindes Indompeling Vlakke van be-kwaamheid	Individualisering Outonomie van die leerder Humanistiese tegnieke	Eerste- en tweedetaal-navorsing Kinder- en volwasse aanleer van 'n taal Analise van foute Studie van ver-weefde tale	Gemeenskaps-taalleer Suggestopedia

Figuur 2.1 gee 'n baie selektiewe oorsig van die ontstaan van die kommunikatiewe benadering van taalonderrig. Die figuur gee egter aan die navorsingsteorie meer perspektief en kan in dié lig beskou word. In verdere besprekings sal meer lig op die aspekte in die diagram gewerp word.

3.5 DIE KOMMUNIKATIEWE BENADERING VAN TAALONDERRIG

3.5.1 Inleiding

Die kenmerke van die kommunikatiewe benadering is onder punt 1.2.2 verduidelik. Daar word met hierdie werkstuk nagevors of die nege bepaalde skole waar vraelyste ingevul is, se benadering van taalonderrig wel voldoen aan die kenmerke en in welke mate (vergelyk punt 4.5.3c). Die kriteria waaraan 'n kommunikatiewe benadering moet voldoen, hang ten nouste saam met die kenmerke en word onder die volgende punt beskryf.

3.5.2 Kriteria waaraan 'n kommunikatiewe benadering van taalonderrig moet voldoen

Bogenoemde kriteria word deur Venter (1994:55) omskryf en sy haal Ellis (1986), Harmer (1982) en Richards en Rodgers (1986) aan. Die kriteria kom op die volgende neer:

- Daar moet 'n kommunikatiewe doel wees.
- Daar moet 'n begeerte wees om te kommunikeer.
- Leerders moet op inhoud konsentreer en nie vorm nie.
- Aktiwiteite moet leerders in staat stel om 'n verskeidenheid taalvorme te gebruik.
- Leerders moet die aktiwiteite sonder die inmenging van die onderwyser kan voltooi.

By die volgende punte sal die strategieë en implikasies van die kommunikatiewe benadering van taalonderrig beskryf word.

3.5.3 Die taakgebaseerde benadering van taalonderrig

Die kommunikatiewe benadering van taalonderrig het verskeie uitvloeisels waarvan die taakgebaseerde uitgangspunt van naderby bekyk sal word. Hierdie benadering vorm die grondslag vir die beginsel van UGO wat deur die NDO (April 1996) voorgeskryf is (De Villiers, 1997:3).

Ellis (1986:96) se vereiste wat hy stel aan kommunikatiewe onderrig is dat daar 'n begeerte moet wees om te kommunikeer. Sy siening stem ooreen met die beginsels van "Know what you are doing" (Venter, 1994:57), waarin die oogmerk 'n taak is wat die leerder werklik graag wil verrig en met Johnson (1982) se taakgebaseerde beginsel.

'n Taakgebaseerde opdrag waarin leerders moet kommunikeer om byvoorbeeld 'n probleem op te los, sal nog nie noodwendig 'n begeerte om te kommunikeer laat ontstaan nie. Volgens Venter (1994:57) sal die begeerte eerder afhang van die reaksie van die leerder op die taalmateriaal en sy/haar betrokkenheid daarby.

Die verband tussen kommunikasie en taalonderrig sal nou eers aangedui word ten einde kommunikatiewe onderrig te bespreek.

3.5.4 Die verskynsel: kommunikasie

Kommunikasie is 'n komplekse verskynsel en verskeie wetenskaplikes het al gepoog om deur middel van definisies, omskrywings, teorieë en modelle daarvan, 'n greep op die verskynsel te kry. Studies van verskillende omskrywings van kommunikatiewe taalonderrig kan nog nie 'n klinkklare definisie daarvan gee nie. Daar sal tog 'n paar beskrywings daarvan gegee word onder die volgende punt.

3.5.5 Definisie van kommunikasie

Volgens Nunan (1989:13) kan kommunikasie beskou word as:

> *'n Dinamiese hulpbron wat betekenis skep.*

Vervolgens kan aangetoon word dat kommunikasie in verskillende vorme of kanale kan voorkom:

- verbaal (gesproke of geskrewe woord)
- nie-verbaal (gebare en gesigsuitdrukkings)
- kommunikasietegnologieë/media (radio, televisie en verskeie onderrig-media) (Danke & Clatterbuck, 1990:21).

Daar sal op die verbale as kanaal van kommunikasie gekonsentreer word in hierdie studie. Die rol wat nie-verbale kommunikasie en onderrig speel in die klaskamer word hiermee nie ontken nie.

3.5.6 Die verband tussen kommunikasie en taalgebruik

Die oordrag van taalkonsepte, kennisoordrag en die bemeestering daarvan deur die leerder, fasiliteer kommunikasie. Hierdie kommunikasie kan mondeling, skriftelik of visueel plaasvind. Die begrip van kommunikasie strek dus wyer as slegs die mondelinge en skriftelike gebruik daarvan, soos in die geval van die gebruik van 'n taal. Kommunikasie kan ook deur die liggaamstaal van die gebruiker oorgedra word.

3.5.7 Die bydrae van taalonderrig tot effektiewe kommunikasie

Wanneer die voorafgaande punte geïntegreer word, kan die afleiding gemaak word dat effektiewe kommunikasie, waar die klem val op begrip en betekenisvolle gebruik van die taal wat aangeleer word, essensieel is om effektief te kan leer. Deur te kommunikeer in die taal wat aangeleer word,word idees, filosofieë, begrippe en gedagtes van ander en die self geïnterpreteer en hierdeur word die raamwerk van kennis wat die individu besit, uitgebrei.

Volgens Clark (1994f:6-7) het die leerdergesentreerde onderrigbenadering die fokus verskuif na 'n gemeenskap wat inligtingsverwerkers benodig. Die vermoëns om 'n taal of tale te kan praat, is noodsaaklik om groot hoeveelhede inligting te bekom. Hierdeur word die leerders bemagtig om 'n bydrae te maak in die gemeenskap. Clark (1994e:133) se uitgangspunt is dat daar drie verskillende vorms van kennis bestaan wat bydra tot leer en waardeur die intelligensievlak verhoog word:

- kennis van idees;
- kennis om bogenoemde idees in aksie te stel, en
- kennis oor hoe om te leer en kennis te gebruik.

Leerders kan hul leer en werkverrigting verbeter deur die bewuste begrip en kontrole van wat hulle doen. Dit word bewerkstellig deur die vermoë om effektief te kan kommunikeer (Clark, 1994e:134, Venter, 19941:4).

'n Bespreking oor die kommunikatiewe benadering in taalonderrig in die RSA volg wat die eiesoortige logistiek daaraan verbonde, illustreer.

3.6 DIE KOMMUNIKATIEWE BENADERING VAN TAALONDERRIG IN DIE RSA OP PRIMÊRE SKOOLVLAK

Volgens Venter (1994:364) is daar reeds in 1985 'n leemte in die Afrikaanse kernsillabus geïdentifiseer en word die sillabus beskou as slegs pragmaties vir 'n oorgangsfase. (In 1985 is die kommunikatiewe benadering van taalonderrig nog nie in Suid- Afrikaanse taalsillabusse voorgeskryf nie.) Voorts het daar 'n behoefte aan 'n werklik kommunikatiewe benadering ontstaan, wat daartoe sou lei dat die rol van die onderwyser verander en dat die onderrig leerdergesentreerd moes wees. Die leerstof sou as gevolg van die veranderinge voortaan moes voldoen aan die vereistes vir kommunikatiewe aktiwiteite.

Die kommunikatiewe benadering van taalonderrig is vanaf 1986 vir Suid-Afrikaanse skole nagevors (De Villiers, 1991:111). Van der Walt (1986:7-11) beskryf kommunikatiewe taalonderrig reeds in 1986 en wys op die gebruik van verstaanbare invoer, woordeskat wat verduidelik word, visuele hulpmiddels en die klem wat moet val op die boodskap wat deur taal oorgedra word.

Die verandering in benadering tot eerste- en tweedetaalonderrig het in 1993 sy beslag gekry met die verskyning van die nuwe Engelse kernsillabusse vir Eerste en Tweede taal. In die sillabusse word 'n kommunikatiewe benadering van taalonderrig aanbeveel (NDO, 1993:5-19).

In 1995 volg die nuwe Afrikaanse kernsillabus vir Eerste en Tweede taal. In die Afrikaanse sillabusse word die kommunikatiewe benadering in taalonderrig ook aanbeveel (NDO, 1995:4-20). Die NDO het ook in 1993 in die vakbeleide vir Engels en Afrikaans 'n kommunikatiewe benadering van taalonderrig aanbeveel.

Die onderrigbenadering wat deur die kernsillabusse vir Afrikaans en Engels op primêre skoolvlak voorgeskryf word, gaan van die standpunt uit dat effektiewe kommunikasie tussen persone moet plaasvind omdat betekenis sentraal staan in die kommunikasiegebeure:

> *Maniere waarop mense betekenis skep, asook die effektiewe kommunikasie van betekenis, behoort dus die fokus van taalonderrig te wees. Die bevordering van taalgebruikersvaardighede is dus belangriker as blote kennis van taakstrukture* (NDO, 1995:1-2)

Die kernsillabusse onderskryf die leerdergesentreerde benadering van die onderrigproses:

> *Taalonderrig moet leerdergerig wees en moet derhalwe beplan word met inagneming van sake wat vir leerders van belang is...* (NDO, 1995:2).

Klein (1995:26) het bevind dat die Britse, Australiese, Skandinawiese, Skotse en Suid- Afrikaanse skole se taalonderrig op dieselfde uitgangspunt gebaseer is: die kommunikatiewe benadering van taalonderrig in bogenoemde lande is aanbeveel en geïmplementeer. Vervolgens word die twee benaderings van onderrig vergelyk om vas te kan stel in watter mate die kommunikatiewe benadering geïmplementeer word.

3.7 'N VERGELYKING TUSSEN DIE TRADISIONELE EN DIE KOMMUNIKATIEWE BENADERING VAN TAALONDERRIG

Volgens White (1988:159) kan die verskil in die twee benaderings soos volg opgesom word: Die tradisionele benadering van taalonderrig word gekenmerk deur gekontroleerde invoer, terwyl die kommunikatiewe benadering die kenmerk dra van spontane interaksie.

Die NDO (1995:34) tref 'n vergelyking tussen die tradisionele en die kommunikatiewe benadering in tien punte. Die vergelyking tussen die twee modelle word vervolgens verstrek om duidelikheid te verskaf oor bepaalde aspekte van die kommunikatiewe benadering.

- Lokus van kontrole

In die *tradisionele model* was dit 'n eksterne lokus. In die *kommunikatiewe model* is daar 'n interne lokus. Met die lokus van kontrole word aangedui waar die leerder sy oriëntering ten opsigte van kontrole plaas. 'n Interne lokus van kontrole sal 'n leerdoeloriëntering tot gevolg hê, en 'n eksterne lokus van kontrole sal 'n beloningsoriëntering tot gevolg hê (Lens, 1994:3941, Flink *et al.*, 1992:209).

- Konsep van leer:

In die *tradisionele model* was die konsep behavioristies, liniêr en rigied. In die *kommunikatiewe model* is die konsep konstruktiwisties en humanisties.

- Magsverhouding en onderwyser se rol:

In die *tradisionele model* word klem gelê op die onderwyser se outoriteit: hy dra kennis oor en gee instruksies van voor in die klaskamer. In die *kommunikatiewe model* bestaan daar 'n gedeelde vennootskap, die onderwyser tree op as fasiliteerder, en besit interaktiewe professionalisme.

- Leerder se rol:

In die *tradisionele model* is die leerder relatief passief, 'n ontvanger van inligting en die klem word geplaas op individuele werkverrigting. In die *kommunikatiewe model* word klem geplaas op aktiewe leerderdeelname: individueel en in koöperatiewe groepe.

- Siening van kennis:

In die *tradisionele model* word die oordraging van kennis beskou as vas en seker, slegs gedeeltelike toepassing en "kunsmatige" probleemoplossing word toegepas. In die *kommunikatiewe model* vind transformasie van kennis, opbouing van persoonlike kennis in die proses, identifisering en oplossing van probleme plaas.

- Siening van die kurrikulum:

In die *tradisionele model* is die siening staties, daar is 'n hiërargiese gradering en pre-gedefinieerde inhoude. In die *kommunikatiewe model* is die siening dinamies, losser, daar is 'n organisasie van vakinhoude, insluitende oop afdelings en integrasie.

- Leerondervindings:

In die *tradisionele model* word klem gelê op kennis van feite, konsepte en vaardighede en daar word gefokus op die inhoud en die produk. In die *kommunikatiewe model* word klem gelê op die proses, leervaardighede, selfnavraag, sosiale- en kommunikasievaardighede.

- Kontrole van die proses:

In die *tradisionele model* is die onderwyser in beheer en onderwyser-gestruktureerde leer word verkies. In die *kommunikatiewe model* is die leerder in beheer en selfgeorganiseerde leer word verkies.

- Motivering:

In die *tradisionele model* is dit hoofsaaklik ekstrinsiek. In die *kommunikatiewe model* is dit hoofsaaklik intrinsiek.

- Evaluering:

In die *tradisionele model* vind produkgeoriënteerde, prestasietoetsende en normverwysende evaluering plaas. In die *kommunikatiewe model* vind prosesgeoriënteerde, selfevaluerende en kriteriumverwysende evaluering plaas.

Die laaste punt wat deur die Onderwysdepartement genoem word, naamlik die verskil tussen die twee modelle wat evaluering betref, is in hoofstuk twee bespreek (vgl. 2.5.2). Die behoefte aan addisionele assesseringspraktyke is beredeneer (vgl. 2.7). Geïntegreerde evaluering as antwoord op bogenoemde behoefte is bespreek by punt 2.8.

Geïntegreerde evaluering wat spesifiek gerig is op taalonderrig word nou bespreek.

3.8 GEÏNTEGREERDE EVALUERING IN KOMMUNIKATIEWE TAAL-ONDERRIG

3.8.1 Inleiding

Geïntegreerde evaluering word voorgestel as 'n oplossing vir die vraag na addisionele assesseringspraktyke (vgl. 2.8.1). Dit bevat spesifieke eienskappe waaraan dit uitgeken word wat vervolgens uitgelig word.

3.8.2 Die strategieë en eienskappe van geïntegreerde evaluering

Die volgende strategieë en eienskappe word nou vermeld.

3.8.2.1 Deurlopende evaluering

(Vgl. 2.5.5 vir 'n vollediger uiteensetting van die begrip.)

3.8.2.2 Kriteriumgerigte evaluering

Die tweede eienskap van geïntegreerde evaluering is dat dit kriteriumgerig is. Dit is in teenstelling met normgerigte evaluering, wat ten doel het om die leerder se verband met sy klasmaats aan te toon (Clark, 1994b:145). Volgens Venter (1994:89) vereis kommunikatiewe evaluering kriteriumgerigte evaluering (vgl. 2.5.4.2).

3.8.2.3 Evaluering van komplekse vaardighede

Dit is nie slegs die taalkundige betekenisvolheid wat geëvalueer word nie, maar die onderwyser moet ook oordeel hoe sosiaal aanvaarbaar, geskik en korrek die leerder se reaksie is. Dit mag stellig wees dat 'n antwoord grammaties korrek maar sosiaal onaanvaarbaar is.

'n Holistiese benadering tot taakvoltooiing en evaluering word aanbeveel, veral omdat evaluering in byvoorbeeld kreatiewe stelwerk of mondelinge opdragte nie altyd objektief geskied nie.

> *Effective evaluation involves tackling complex tasks as a whole rather than breaking them down into parts* (Clark, 1996:258).

Om hierdie komplekse vaardighede te evalueer, sal heelwat insette van die onderwyser verg. Om konsekwentheid van evaluering te verhoog, moet die onderwysers die kategorieë en vlakke van prestasie wat daarmee geassosieer word, begryp. Voorbeelde en standaarde kan ook aan onderwysers die aard van die vaardigheid, of die konsepte wat onderrig en geëvalueer word, vereenvoudig of duideliker uiteensit. Die beleid van UGO berus op hierdie strategie.

3.8.2.4 Formatiewe evaluering as addisionele evaluering

Die vierde strategie wat toegepas word in geïntegreerde evaluering is die addisionele gebruik van tegnieke van formatiewe evaluering (vgl. 2.4.3). Drie praktiese voorbeelde van formatiewe evaluering is:

- selfassessering
- groepsevaluering en
- waarneming deur die onderwyser.

> *Die vindingryke toepassing van die rekenaar waar moontlik kan selfassessering asook groepsevaluering as tegnieke van formatiewe evaluering prakties implementeer* (Malan & Du Toit, 1991:155).

Volgens Scarino *et al.* (1994:48) is selfassessering 'n tegniek van formatiewe evaluering. Waarneming deur die onderwyser met terugvoer aan die leerders word ook beskou as 'n tegniek van formatiewe evaluering.

Die volgende strategie van geïntegreerde evaluering is die gebruik van meer-keusevrae.

3.8.2.5 Die onderwyspraktyk van meerkeusevrae

Die strategie van meerkeusevrae kom voor in die itembanktoetse wat voorheen in die graad sewe jaar afgelê is (vgl. 3.8.2.9) Daar kan meer evaluering gedoen word deur die praktyk van meerkeusevrae te gebruik omdat meerkeusevrae voldoen aan die kriteria wat gestel word aan evaluering: betroubaarheid en geldigheid (vgl. 2.4.6).

'n Volgende strategie is dat die individuele leerder se behoeftes in ag geneem word.

3.8.2.6 Leerders se unieke leerbehoeftes word aangespreek

Daar is reeds melding gemaak van leerders se verskillende belewenis van die aanleer van 'n taal (Ellis, 1994:473) en by punt 2.5.6 is die belangrikheid van differensiëring in evaluering uitgelig.

Navorsing dui aan dat slegs 'n kwart tot 'n derde van die veranderlikes in taalaanleg verduidelik kan word in terme van kognitiewe vaardighede (Henning, 1987:3). Dit is veral in die aanleer van 'n taal waar die gesindheid van die leerder teenoor die taal wat hy aanleer, sy aanbieders en sy kultuur belangrik is. Dit is belangrik dat die gesindheid van die leerder geëvalueer word deur formatiewe assesseringspraktyke soos selfassessering (Paris & Ayres, 1994:50).

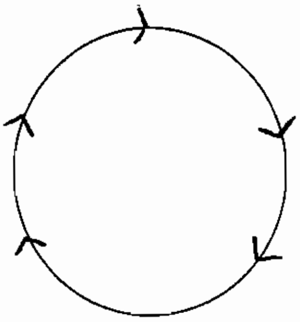
Om die individuele leerder te kan evalueer, word verder aanbeveel dat die klasgroep in kleiner groepe verdeel word. Waar daar kleiner klasse is, kan leerders individueel deur formatiewe assesseringspraktyke geëvalueer word. Volgens Paris en Ayres (1994:28) sal leerders eerder om hulp vra en vrae vra in groepe of tydens individuele aktiwiteite as voor die hele klas, waar die handeling van hulpvraging meer openbaar is en tot bespotting kan lei.

3.8.2.7 Evaluering as integrale deel van die onderrig-leerprogram

Indien evaluering nie 'n integrale deel is van die onderrig-leersituasie nie, en net as 'n nagedagte bygevoeg word, verloor dit die geleentheid om die aard en kwaliteit van die kurrikulum aan te vul (Alderson, 1992:286).

Volgens Kotze (1999:32) word die kwaliteit van onderrig en leer bepaal deur evaluerende terugvoer. Die term *terugvoereffek* word deur Venter (1994:73) gebruik en *"backwash"* deur Clark (1994:82). Kotze se stelling sluit aan by die van White (1988:40) dat evaluering formatiewe praktyke moet insluit omdat dit dan die strategieë van 'n sikliese proses sal toon wat evaluering deel sal maak van onderrig en leer. In figuur 3.3 word hierdie sikliese proses voorgestel. Die voorstelling is ontleen aan Kotze (1999:31).

FIGUUR 3.3



Die afleiding wat gemaak kan word, is dat die rol wat evaluering speel in die onderrig-leersituasie bepalend is vir die uitkoms van die situasie. Die resultate van evaluering sal in die besonder van hulp wees om leemtes in die leerders se leervermoëns te diagnoseer. Dit sal ook die progressie van die leerders kan monitor (Anon., 1989:1111, Ellis, 1994:357).

Volgens Webb (1992:677) vertoon evaluering as integrale deel van onderrig en leer die volgende eienskappe:

- die onderwyser verstaan die struktuur van die leerinhoud en gebruik dit om standaarde vir leer daar te stel;
- die onderwyser moet bewus wees van die denkprosesse wat die leerders gebruik om te leer en dit ontwikkel;
- evaluering moet 'n proses wees van dataversameling oor die kennis van leerders, die struktuur en organisasie van die kennis en oor leerders se kognitiewe prosesse en gesindheid teenoor die vak;
- evaluering moet 'n proses wees van betekenisgewing aan ingesamelde inligting, en
- evaluering moet gebruik word om besluite tydens onderrig te neem.

3.8.2.8 Taakgebaseerde evaluering

Taakgebaseerde evaluering is gebaseer op kriteriumgerigte beginsels waarin klem gelê word op die evaluering en die beskrywing van leerders se werkverrigting in verhouding tot kriteria en leeruitkomste, eerder as om

leerders in 'n verhouding tot mekaar, of in rangorde te plaas (Clark & Scarino: 1994:113).

Die taakgebaseerde benadering van taalonderrig en evaluering van die leerder se taalvermoë is bespreek (vgl. 3.5.3) en om herhaling te voorkom, word daarna verwys as 'n unieke rigting in die onderwys.

3.8.2.9 *'n Verskeidenheid assesseringspraktyke*

Evaluering moet beskou word as 'n toenemende versameling van "bewyse" waartoe die leerling in staat is (Ridgway & Schoenfeld, 1995:11 - vgl. 2.8.3.2). Die noodsaaklikheid van addisionele evaluering is in hoofstuk twee uitgewys, maar nie die werkswyses van elke addisionele praktyk nie. Die addisionele assesseringspraktyke word vervolgens bespreek.

a) Portefeuljes

Die konsep van wat 'n portefulje is, word kortliks hier verstrek omdat die volgende hoofstuk ook daaroor handel. Gedetailleerde werksaamhede daarvan word breedvoerig by punt 5.4.1 bespreek.

Pole (1993:13) gee ses kenmerke van 'n werkverrigtingsrekord of portefeulje.

- 'n Belangrike kenmerk van die portefeulje is dat dit uit meer bestaan as 'n verslag wat aan ouers deurgegee word: dit is 'n proses.
- Dit is ontwerp om onderwyser-leerderinteraksie aan te moedig.
- Dit kan primêr in werking tree om die behoeftes van die individuele leerder aan te spreek.
- Omdat dit gebaseer is op die opmerkings van 'n groep onderwysers, bied die portefeulje meer objektiewe en omvattende rekordgewing as die rapportpunt wat tans in gebruik is.
- Die feitelike punt wat tans op die rapport verskyn, kan met vrug steeds by die addisionele evaluering gevoeg word om 'n geheelbeeld of taalprofiel van die leerders weer te gee.

- In die portefeuljes word selfassesseringstake, wat deur die leerder voltooi is, bygevoeg. Die voordeel van die praktyk is dat leerders groter verantwoordelikheid aanvaar vir hul eie leer.

Volgens Clark (1994b:62) is 'n portefeulje ("profile of performance") die effektiefste praktyk om leerders se taalvermoë te rapporteer. Hy stel voor dat die portefeulje gehou moet word in 'n kumulatiewe vorm, wat van jaar tot jaar en skool na skool gaan (ibid:64).

Paris en Ayres (1994:2) tref 'n onderskeid tussen twee soorte portefeuljes:

- die tuisportefeulje: dit word opgestel om vir die ouers aan die einde van die jaar 'n insae te gee van die leerders se taalvermoë
- die skoolportefeulje: dit is 'n permanente rekord wat van een graad na 'n volgende graad, en van een skool na 'n volgende oorgeplaas word (vgl. 5.4.1.3).

b) Itembanktoetse

Itembanktoetse bevat meerkeusevrae, en sluit dus aan by die strategie van geïntegreerde evaluering wat meerkeusevrae bepleit (vgl. 3.7.4.5). Houssman (1993:30-52) beveel aan dat die itembanktoetse wat in Engels en Afrikaans in die intermediêre fase afgelê was weer as 'n evalueringsprosedure bereken word. Die itembanktoetse se uitslag word nie aan leerders bekend gemaak nie, maar gebruik om aan te toon of die onderwyser se standaard voldoen aan die vereistes wat gestel word deur die onderwysdepartement (ibid:50).

Die itembanktoetse behels meerkeusevrae, wat volgens Lombard (1989:3) baie effektief is om die probleem van subjektiwiteit in die evaluering van taalonderrig uit te skakel. Dit is geskik vir formatiewe en summatiewe evaluering.

c) Selfassessering

By punt 3.8.2.9a is beredeneer dat die leerders selfassessering kan doen tydens die opstel en verwerking van die portefeulje.

Die beginsel van selfassessering gee aan die leerders toegang tot geïntegreerde evaluering indien hulle wil sien of daar vooruitgang was in die betrokke gebied. Dit vind aansluiting by die voorskrifte van die *Curriculum framework for general and further education and training* (NDO, 1997:21) wat soos volg daaroor kommentaar lewer:

> *But in principle, learners should have access to assessment at a given level in a given area of learning when they feel competent in that area and wish to confirm that they are ready to move on to the next.*

'n Voordeel van selfassessering is dat dit 'n bydrae lewer tot die groter verantwoordelikheidneming van leerders vir hul eie leerproses. Dit geskied indien selfassessering gekoppel word aan die verwagte leeruitkomste. Paris en Ayres (1994:65) stel dat die praktyk van selfassessering bepalend is vir die oplei van selfregulerende leerders (vgl. 2.2.4). Volgens Gunter *et al.* (1995:23) is een van die beginsels van selfassessering dat leerders self moet bepaal hoeveel hulle van 'n sekere onderwerp weet.

As voorbeeld kan genoem word die situasie wanneer 'n onderwyser die leerders meer wil vertel in verband met dit wat hulle moet leer. Die leerders word dan eers gevra om te verduidelik wat hulle reeds van die onderwerp weet. Die onderwyser sal dan daarop reageer en die kennis of inligting wat aanvullend is aan die leerders beskikbaar stel.

Sodoende kan die leerders deur selfassessering die leemtes in hul agtergrondskennis bepaal. Die leerders kan nou in 'n groter mate betrokke raak met die ontbrekende inligting. Die effek sal wees dat leerders eerder leer in proporsie met hoe betrokke hulle is by dit wat hulle besig is om te leer. Dit word die *Law of meaningful engagement* genoem (Gunter *et al.*, 1995:25).

Kenmerkend van selfassessering is dus dat dit leerders aanmoedig om verantwoordelik te wees vir hul eie leer, deurdat die klem op hulle geplaas word om hul vermoëns vas te stel en toepaslike stappe te neem om hul mikpunte te bereik (Valette, 1984:172). Die leerders moet die areas in hul skoolaktiwiteite wat meer insette of aandag vereis, kan identifiseer. Daar moet doelgerig stappe geneem word om die betrokke areas te verbeter.

Selfassessering kan lei tot groter motivering by leerders om verantwoordelikheid te neem vir leeraktiwiteite.

Volgens Torrance (1995:5) assesseer leerders hulself met die nodige insette en bydraes van die onderwyser tot 'n mate korrek. Dit blyk uit sy studie dat seuns hul vermoëns eerder hoër evalueer as wat die geval is, terwyl dogters hul vermoëns eerder laer evalueer.

'n Addisionele kenmerk van selfassessering is dat onderrigprosesse toegankliker gemaak word vir die leerder en sodoende word 'n toenemender gevoel van 'n vennootskap ontwikkel (Allwright, 1992:197). Die leerder neem toenemender deel aan selfassessering en sal groter begrip hê vir die uitslag en hoe dit bereken is. Individue kan hulself in 'n meer natuurlike omgewing evalueer as wanneer 'n eksamen afgelê word, met die gepaardgaande eksamenassosiasies. Dit is die rede waarom Van Rooyen (1996) geïntegreerde evaluering outentiek noem (vgl. 2.8.3.1).

d) Assessering deur medeleerders

Hierdie assesseringspraktyk kan ook portuurassessering genoem word. Skriftelike of mondelinge opdragte kan deur medeleerders geassesseer word deur middel van die kubiese skaalmetode. Daar word aanbeveel dat slegs een opdrag per kwartaal op hierdie manier gedoen word aangesien daar nie navorsing gedoen is om te bepaal of dit akkuraat en objektief is nie. Die opdrag wat deur die medeleerders geassesseer is, kan by die portefeulje gevoeg word.

e) Waarneming

Onder hierdie punt word verwys na die waarneming deur die onderwyser: nie deur die leerders self, of ander leerders nie. Waarneming is 'n formatiewe assesseringspraktyk en hoef dus nie bepunt te word soos summatiewe evaluering nie. Hierdie waarneming van die leerders kan op 'n doelontwerpte evalueringskaart of 'n klaslys aangebring word (Nieuwoudt, S.M. 1998:36) wat dan by die portefeulje gevoeg word.

Dit is ook moontlik om waarneming op meganiese wyse te doen deur die gebruikmaking van video's, rolprentkameras en bande (Keeves, 1997:334).

f) Joernale

Alle taalskrifte van die leerders (insluitend stelwerk en taalleer, spel en letterkunde) wat nagesien word, kan as 'n joernaal van die leerders beskou word. Die joernale kan gereeld beskikbaar wees ter insae van die ouers. Joernale is dus 'n versameling skrifte wat verder bestaan uit opdragte wat bepunt is.

3.9 SLOTOPMERKING

Geïntegreerde evaluering word deur Cress (1996:4) beskou as:

An imaginative redefinition of continuous assessment.

'n Verskeidenheid assesseringspraktyke word aanbeveel om 'n geïntegreerde evalueringsprogram in taalonderrig en sodoende 'n taalprofiel van elke leerder saam te stel. Die prosedure om meer inligting in te samel is nie die enigste doel van geïntegreerde evaluering nie, maar ook om die verantwoordelikheid van leer met die leerders in die taalleerklas te deel en hulle hierdeur entoesiasties en selfreflekterend te laat optree wanneer hulle tot die besef kom dat hulle medeverantwoordelik is vir hulle eie leer (Paris & Ayres, 1994:x). Kotze (1999:32) sluit aan by die siening en beweer dat die evalueringsproses 'n leerondervinding vir die leerder behoort te wees.

In hierdie hoofstuk is die behoefte aan addisionele assesseringspraktyke beredeneer en 'n oplossing is gevind met die voorstelle vir bykomende evalueringswyses. Meer evalueringswyses kan geïnkorporeer word, maar weens die aard en omvang van hierdie navorsing sal volstaan word met die ses addisionele evalueringswyses wat genoem is. In die volgende hoofstukke sal die addisionele assesseringspraktyke meer verfynd ontleed word.

Die vraag ontstaan in watter mate deurlopende evaluering op intermediêre vlak geïmplementeer word en hoe die addisionele assesseringspraktyke

bygevoeg moet word. 'n Verdere vraag is of die onderwysers taalonderrig op die intermediêre vlak kommunikatief aanbied.

Met die oog op hierdie vrae is 'n empiriese ondersoek in nege voorafbepaalde laerskole in Potchefstroom uitgevoer (vgl. 1.5.2.2). In hoofstuk vier word verslag gelewer van die empiriese ondersoek waarvan die grondslag in die vorige hoofstukke gelê is.

HOOFSTUK 4

EMPIRIESE ONDERSOEK

4.1 INLEIDING

Met behulp van 'n literatuurstudie en beskikbare navorsingsresultate is daar in die vorige drie hoofstukke maar veral in hoofstuk drie gepoog om 'n raamwerk vir geïntegreerde evaluering daar te stel. 'n Grondslag vir die empiriese ondersoek is terselfdertyd gelê. Tydens die empiriese ondersoek is vraelyste (vgl. 4.3.2) deur al die intermediêre onderwysers van Afrikaans Eerste Taal en/of Engels Tweede Taal in die geïdentifiseerde laerskole voltooi.

In hierdie hoofstuk word verslag gelewer oor bogenoemde ondersoek. Eerstens word die doelstellings gestel, waarna 'n program van ondersoek uiteengesit word. Daarna volg 'n analise van die verwerkte data wat met behulp van die vraelyste ingesamel is.

4.2 DOELSTELLINGS

Die empiriese ondersoek is onderneem om vas te stel:

- Of die onderrig en leer van Afrikaans Eerste Taal en Engels Tweede Taal in die klas kommunikatief hanteer word.
- Watter aspekte van die leer van die twee tale geëvalueer word.
- Of leerders se gesindheid teenoor die aanleer van die twee tale geëvalueer word.
- Wat die gesindheid van die onderwysers teenoor die wyse van onderrig van die twee tale is.

- Van watter assesseringspraktyke onderwysers tans in die klas gebruik maak en vir watter doeleindes.
- Op watter wyse onderwysers die evalueringsinligting wat hulle ingesamel het, gebruik.
- Of evaluering 'n integrale deel van die onderrig-leersituasie vorm.
- In watter mate deurlopende evaluering toegepas word.
- Of addisionele evalueringswyses reeds geïmplementeer word.
- Of daar klem geplaas word op die vormlike of op die betekenisvolle manipulering van die taal.
- Of die taalgebruik interaktief is in die klaskamer tussen leerder(s) en onderwyser en leerders onderling en of leerders betekenisvol binne die klaskamer kommunikeer.
- Of daar klem geplaas word op die vermoë van die leerders om die taal betekenisvol te manipuleer en kreatief aan te wend of maar net die vormlike na te boots.

4.3 ONDERSOEKPROGRAM

4.3.1 Metode van ondersoek

'n Empiriese ondersoek na huidige en addisionele assesseringspraktyke is onderneem. In die opstel van die vraelyste is die Likerttegniek gebruik (vgl. 1.5.2.3).

Die Likertskaal bevat stellings en die respondent dui in hierdie navorsing op 'n vierpuntskaal die mate van instemming of afkeuring aan. 'n Punt van 1 sal byvoorbeeld afkeuring of die feit dat die respondent glad nie saamstem nie, aandui. 'n Punt van 4 sal goedkeuring of die feit dat die respondent saamstem, aandui (Borg & Gall, 1989: 312).

4.3.2 Meetinstrument

'n Vraelys is gebruik as meetinstrument en die doelstellings van die vraelys is onder punt 4.2 bespreek. Die vraelys is in sewe afdelings verdeel wat nou kortliks verklaar word.

In Afdeling A is algemene inligting oor onderwysers se opleiding en ervaring ten opsigte van die onderrig van Afrikaans Eerste Taal en Engels Tweede Taal ingesamel.

In Afdeling B is verskillende aspekte van die onderrig en leer van bogenoemde twee tale gedek. Likerttipe items (Borg & Gall, 1989:312) is gebruik (vgl. 1.5.2.3).

Die items handel oor:

- gesindhede teenoor die aanleer van 'n taal by leerders;
- die gesindheid van die onderwysers, en
- die gesindheid van die ouers teenoor die wyse van onderrig van die taal.

Die gesindheid en inligting oor die kommunikatiewe benadering (vgl. B15-B20), die klaskamerpraktyk (vgl. B21-B24), die kommunikatiewe wyse van onderrig (vgl. B25-B27), die beskikbaarheid van media (vgl. B28-B29), en ouers se begrip van en gesindheid teenoor die kommunikatiewe benadering (vgl. B30-31) word gedek.

Afdeling C is voltooi ten opsigte van die evaluering van die volgende aspekte van leerders se taalkundige vermoëns: kommunikasievaardighede (vgl. C1.32-C1.34), luister- en leesvaardighede (vgl. C2.35-C2.36), en taalleervaardighede (vgl. C3.37-C3.38). Die mate waartoe onderwysers die gesindheid van die leerders teenoor die aanleer van die betrokke taal evalueer (vgl. C4.39-C4.42) het Afdeling C afgesluit.

Die volgende gedeelte (Afdeling D) van die vraelys handel oor die interpretasie van evalueringsresultate deur onderwysers (vgl. D43-D51). In die besonder word inligting ingewin oor die mate en wyse van die toepassing van formatiewe evaluering (vgl. 1.2.7.1).

Afdeling E (in Bylaag B) is toegepas om vas te stel of deurlopende evaluering deur die onderwyser in die klaskamer gebruik word (vgl. E52-E58). Afdeling F is toegepas om vas te stel hoe geëvalueer word (vgl. F59- F70).

Bylaag C is ontwerp om vas te stel van watter addisionele evalueringswyses onderwysers in die taalleerklasse gebruik maak indien enige: (vgl. C71-C76 vir itembanktoetse, C77-C80 vir waarneming, C81-C87 vir joernale, C88-90 vir selfassessering, C91-C93 vir portuurassessering, en C94-C98 vir portefeuljes).

4.3.3 Populasie

Die navorsing is beperk tot die nege primêre skole in Potchefstroom (vgl. 1.5.2.2) wat:

- Die kommunikatiewe benadering in taalonderrig volg,
- deurlopende evaluering as assesseringspraktyk volg, en
- Afrikaans Eerste Taal en Engels Tweede Taal as taalleervakke onderrig.

Twee-en-dertig onderwysers is betrek. Vier onderwysers van sewe skole is betrek wat die genoemde twee tale onderrig, en twee onderwysers uit twee skole is betrek weens die feit dat hulle die twee tale vanaf graad vier tot graad sewe onderrig.

4.4 VERWERKING VAN DIE DATA

Die data wat met behulp van die vraelyste ingesamel is, is in oorleg met die Statistiese Konsultasiediens van die PU vir CHO verwerk. Tabelle word verstrek waarin die verwerkings voorkom. In die tabelle word die gemiddelde telling (op 'n vierpuntskaal) sowel as die standaardafwyking aangedui. Daarmee word gepoog om die sentrale tendens uit te lig en om 'n aanduiding van die verspreiding (bandwydte) van response te gee om die gemiddeld te gee.

4.5 ANALISE VAN DIE VERWERKTE DATA

Vervolgens word die resultate wat met behulp van die vraelyste ingewin is, bespreek.

4.5.1 Algemene inligting

In Afdeling A van die vraelys (Bylaag A) is algemene inligting oor onderwysers se opleiding met betrekking tot die onderrig en evaluering van Afrikaans Eerste Taal en Engels Tweede Taal, ervaring in taalonderrig, groepe wat onderrig word en die getal leerderse in betrokke groepe, ingesamel.

Die itemnommer verwys na dieselfde nommer in die vraelys wat ingevul is.

Biografiese besonderhede

1. Van die onderwysers is 21,9% mans, terwyl 78,1% dames is. Die afleiding kan gemaak word dat die meerderheid taalonderwysers in die intermediêre fase dames is.
2. Die verspreiding in ouderdomme kan in tabel 4.1 gesien word.

TABEL 4.1 OUDERDOMME VAN TAALONDERWYSERS

Ouderdom in jare	Aantal onderwysers	Persentasie
20-25	3	9.4
26-30	2	6.3
31-35	5	15.6
36-40	6	18.8
41-50	10	31.3
50+	6	18.8

In die vorige tabel kan gesien word dat 27 uit die 32 onderwysers ouer as 30 is en dus kan die afleiding gemaak word dat die betrokke onderwysers oor lewenservaring beskik.

3. Die ervaring van die onderwysers in Afrikaans Eerste Taal word in tabel 4.2 weergegee.

TABEL 4.2 JARE ONDERWYSERVARING IN AFRIKAANS EERSTE TAAL

Ervaring	Aantal onderwysers	Persentasie
Geen	1	3.4
0-5 jaar	10	34.5
6-10 jaar	4	13.8
11-15 jaar	3	10.3
16-20 jaar	7	24.1
meer as 20 jaar	4	13.8

Drie onderwysers het nie die item ingevul nie en een het geen ondervinding nie. Die helfte van die onderwysers het 10 of minder jaar onderrigervaring in Afrikaans Eerste Taal. Die afleiding kan gemaak word dat die kommunikatiewe benadering voorgeskryf is terwyl hierdie onderwysers opleiding ondergaan het of reeds onderrig gegee het (vgl. 3.6).

4. Die ervaring van die onderwysers in Engels Tweede Taal word in Tabel 4.3 weergegee.

TABEL 4.3 JARE ONDERWYSERVARING IN ENGELS TWEEDE TAAL

Ervaring	Aantal onderwysers	Persentasie
Geen	7	23.3
0-5 jaar	6	20.0
6-10 jaar	8	26.7
11-15 jaar	2	6.7
16-20 jaar	3	10.0
meer as 20 jaar	4	13.3

Twee onderwysers het nie die item ingevul nie en sewe het geen ondervinding nie.

Uit die 23 Engelsonderwysers het 14 tien jaar of minder ervaring in Engels as onderrigvak. Dit dui daarop dat die kommunikatiewe benadering tot die onderrig van Engels voorgeskryf is terwyl hierdie onderwysers hul opleiding ondergaan het of onderrig gegee het.

5. en 6. Die professionele sowel as akademiese kwalifikasies van die onderwysers word in tabel 4.4. opgesom.

TABEL 4.4 KWALIFIKASIES VAN TAALONDERWYSERS

Kwalifikasies	Aantal onderwysers	Persentasie
Professioneel:		
HOD (Junior Primêr)	0	0
HOD (Senior Primêr)	17	58.6
HOD (Sekondêr)	3	10.3
HOD (Nagraads)	9	31.0
Akademies:		
Diploma	18	58.1
B.Prim.Ed.	2	6.5
B.-graad	8	25.8
B.Ed. of Hons.	3	9.7
M.-graad of hoër	0	0

7. Ses- en twintig uit die twee- en dertig onderwysers (83.9%) het opleiding gehad in Afrikaans. Die afleiding wat hieruit gemaak kan word, is dat die Afrikaansonderwysers voldoende opleiding ontvang het.
8. Drie- en twintig uit die twee- en dertig onderwysers het opleiding gehad in Engels (74,2 %). Die afleiding wat gemaak kan word is dat die Engelsonderwysers voldoende opleiding ontvang het.

9. Die belewenis van die Afrikaans- en Engelsonderwysers van hul opleiding in taalonderrig word in tabel 4.5 weergegee

TABEL 4.5 DIE BEVREDIGING VAN DIE OPLEIDING VAN ONDERWYSERS MET DIE OOG OP DIE ONDERRIG VAN AFRIKAANS OF ENGELS

Hoe intensief	Getal	Persentasie
Afrikaans		
Intensief	2	6.9
Bevredigend	22	75.9
Onbevredigend	2	6.9
Geen of min	3	10.3
Engels		
Intensief	3	10.0
Bevredigend	18	60.0
Onbevredigend	3	10.0
Geen of min	6	20.0

Uit tabel 4.5 kan afgelei word dat die meerderheid van beide die Afrikaans- en Engelsonderwysers hul opleiding as bevredigend ervaar het.

11. en 12. Die vlak van vakdidaktiese opleiding in onderrig van Afrikaans of Engels word in tabel 4.6 weergegee.

TABEL 4.6 VAKDIDAKTIESE OPLEIDING IN AFRIKAANS OF ENGELS

	Afrikaans	Engels
Diploma: nie tot finale jaar	5	6
tot finale jaar	13	14
B.-graad: nie as hoofvak	6	3
as hoofvak	4	4
Honneurs of B.Ed.	0	2
HOD of ander hoëronderwysdiploma	1	0

Uit tabel 4.6 kan afgelei word dat die meerderheid onderwysers in Afrikaans en Engels deeglike vakdidaktiese opleiding in die onderrig van Afrikaans of Engels het.

13. Die graadgroeperings waarvoor die betrokke onderwysers onderrig gee, word in tabel 4.7 uiteengesit. Graad 4 tot 7 word deur die verskillende groeperings verteenwoordig.

TABEL 4.7 GRAADKLASSE WAARVOOR TAALONDERWYSERS ONDERRIG GEE

Groeperings	Aantal onderwysers	Persentasie
Graad 4	12	37.5
Graad 5	16	60.0
Graad 6	20	62.5
Graad 7	20	62.5

Uit tabel 4.7 blyk dat die meerderheid onderwysers vir die hoër grade (6 en 7) taalonderrig gee.

14. Die getal leerders per graad word in tabel 4.8 weergegee.

TABEL 4.8 GROOTTE VAN GRAADKLASSE

Grootte van graadklasse	Aantal onderwysers	Persentasie
Minder as 30 leerders	5	15.6
20-30 leerders	3	9.4
30-40 leerders	17	53.1
40 en meer	7	21.9

Uit die tabel kan afgelei word dat meer as helfte, of 53.1% onderwysers tussen 30 en 40 leerders in hul klasse het, en verder dat 21.9% onderwysers vir meer as 40 leerders klasgee. Dus het 75% van die onderwysers klasse groter as 30 leerders.

Bogenoemde afleidings is beduidend vir verdere bevindings van die vraelyste, naamlik wanneer daar vrae gevra word oor klein- en grootklasgroepe (B21 tot B24).

In die volgende tabelle word die persentasie, gemiddeld en die standaardafwyking verskaf.

4.5.2 Inligting oor die onderwysers se onderrigpraktyke

Met behulp van Afdeling B van die vraelys is inligting ingewin oor onderwysers se klaskamerpraktyke. Dit word in tabel 4.9 opgesom. Die tabel verwys na response van onderwysers wat grootliks of in totaliteit met die stelling saamstem.

TABEL 4.9 INLIGTING OOR KLASKAMERPRAKTYKE

A. Faset van klaskamerpraktyk	%	gem.	St. a.
15. Onderwysers is ingelig oor onderrigmetodes t.o.v. die kommunikatiewe benadering.	75.0	2.9	0.6
16. Leiding word deur vakkundiges t.o.v. die onderrig van Afrikaans of Engels gegee.	78.2	3.0	0.7
17. Op distriksvlak word daar leiding en ondersteuning gegee t.o.v. die implementering van die kommunikatiewe benadering.	50.0	2.5	0.7
18. Taalonderwysers het die kommunikatiewe benadering bestudeer en implementeer dit.	84.4	3.1	0.9
19. Daar is voldoende tyd beskikbaar om oor die onderrig van Afrikaans of Engels te besin.	96.9	3.3	0.5
20. Leerders behoort taalleer beter te verstaan m.b.v. die kommunikatiewe benadering.	96.9	3.5	0.7
21. Onderwysers maak gebruik van kleingroep-aktiwiteite (4-8 leerders).	65.7	2.9	0.9
22. Onderwysers maak gebruik van grootgroep-aktiwiteite (9-20 leerders).	75.1	3.0	0.9
23. Graadklasse word in geheel onderrig.	59.4	2.7	1.0
24. Individuele onderrig word voorsien.	31.2	1.8	1.0

Uit die statistieke van vrae 15-24 kan die volgende afleidings gemaak word:

Vanweë die groot klasgroepe word slegs 31.2% voorsiening gemaak vir individuele onderrig, terwyl grootgroeponderrig (9-20 leerders) in driekwart van die klasse, en kleingroeponderrig (4-8 leerders) in 65% van die klasse onderneem word Die volgende afleiding is van belang in verband met die gesindheid van die onderwysers oor die kommunikatiewe benadering van taalonderrig: die oorgrote meerderheid onderwysers (96.9%) is positief

ingestel oor die benadering en vind ook dat hulle voldoende tyd het vir voorbereiding en beplanning van hul taalleerklasse.

TABEL 4.10 INLIGTING OOR DIE KOMMUNIKATIEWE BENADERING

B. Faset van kommunikatiewe benadering	%	gem.	St. a.
25. Klem word geplaas op memorisering van taalreëls.	25.0	2.1	0.8
26. Klem word op bemeestering en kreatiewe aanwending van taalreëls geplaas.	90.6	3.2	0.6
27. Effektiewe kommunikasie word beklemtoon.	100	3.6	0.5
28. Daar is voldoende media beskikbaar vir die onderrig van tale.	96.9	3.3	0.5
29. Voldoende ekstra leesstof is beskikbaar.	100	3.4	0.5
30. Ouers is tydens byeenkomste ingelig oor die kommunikatiewe benadering.	46.9	2.5	1.0
31. Ouers is grootliks van mening dat die kommunikatiewe benadering effektief is vir kommunikering in die taal van onderrig.	77.4	2.9	0.6

'n Afleiding uit vrae 25 tot 31 is dat voldoende lees- en leerstof beskikbaar is vir effektiewe taalonderrig.

Van belang is die bepaling van die gesindheid van die ouers teenoor die kommunikatiewe benadering in taalonderrig. Volgens die onderwysers is driekwart van die ouers (77.4%) positief ingestel oor die benadering, hoewel slegs 46.7% ingelig is daaroor tydens skool- en ander byeenkomste.

4.5.3. Watter aspekte van leerders se taalkundige vermoëns en gesindhede teenoor taalleer word geëvalueer?

In Afdeling C van die vraelys is inligting oor die evaluering van verskillende aspekte van leerders se taalvermoëns en gesindhede ingewin.

Die bevindinge aangaande hierdie afdeling word bespreek in die samevatting aan die einde.

4.5.3.1 Evaluering van kommunikasievaardighede van leerders

In tabel 4.11 word die evaluering van verskillende kommunikasievaardighede deur vrae 32 tot 34 aangedui.

Die tabel dui op die response van onderwysers wat meesal of altyd met die onderskeie stellings saamstem.

TABEL 4.11 EVALUERING VAN KOMMUNIKASIEVAARDIGHEDE

C.1 Kommunikasievaardighede	%	gem.	St. a.
32. Die gebruik van woorde in nuwe kontekste.	87.5	3.2	0.7
33. Kommunikasie met ander leerders.	96.9	3.5	0.6
34. Kommunikasie met die onderwyser.	100	3.7	0.5

TABEL 4.12 EVALUERING VAN LUISTER- EN LEESVAARDIGHEDE

C.2 Luister- en leesvaardighede	%	gem.	St. a.
35. Begrip van luister- en leesstukke.	90.7	3.3	0.6
36. Die weergee van die luister- of leesstuk (memorisering).	68.7	3.0	0,8

TABEL 4.13 EVALUERING VAN TAALLEERVAARDIGHEDE

C.3 Taalleervaardighede	%	gem.	St. a.
37. Die vermoë van die leerders om die taalreëls te memoriseer.	19.4	2.1	0.8
38. Die vermoë van die leerders om taalreëls te bemeester en kreatief aan te wend.	93.8	3.4	0.6

TABEL 4.14 EVALUERING VAN LEERDERS SE GESINDHEID

C.4 Die gesindheid van leerders teenoor taalleer	%	gem.	St. a.
39. Leerders se selfvertroue met kommunikasie.	100	3.4	0.5
40. volharding in die uitvoer van taalleeropdragte.	100	3.4	0.5
41. Waarde wat geheg word aan korrekte taalgebruik.	96.9	3.4	0.6
42. Waarde wat aan spontane kommunikasie geheg word.	96.9	3.5	0.6

Gevolgtrekkings wat uit die resultate van bogenoemde afdeling gemaak kan word is dat onderwysers die fasette wat gesindhede van die leerders teenoor taalleer bepaal voldoende evalueer (vrae 39-42).

Uit die antwoorde op vrae 32 tot 38 kan die gevolgtrekking gemaak word dat die onderwysers nie klem plaas op die blote memorisering van taalreëls en luister- en leesstukke nie (vrae 36 en 37), maar op die bemeestering en begrip daarvan (vrae 32, 35 en 38).

4.6 D. Die interpretasie van evalueringsresultate

In Afdeling D van die vraelys is gepoog om vas te stel in watter mate onderwysers evalueringsresultate vir sekere gestelde uitkomste gebruik (vrae 43 tot 51 van die vraelys).

Die resultate hiervan word in tabel 4.15 weergegee.

Die tabel dui die response aan van onderwysers wat altyd of meesal met die onderskeie stellings saamstem.

TABEL 4.15 INTERPRETASIE VAN EVALUERINGSRESULTATE

Toepassing van evalueringsresultaat	%	gem.	St. a.
43. Identifisering van suksesvolle onderrig-strategie.	90.6	3.2	0.6
44. Bepaling van onderriguitkomste vir volgende leergeleentheid.	90.6	3.2	0.6
45. Identifisering en remediëring van leerderfout.	78.2	3.1	0.8
46. Identifisering van spesifieke leergedrag by leerders wat aangemoedig behoort te word.	90.6	3.2	0.6
47. Identifisering van spesifieke leergedrag by leerders wat ontmoedig behoort te word.	60.6	3.0	0.8
48. Terugvoer aan leerders oor opdragte.	93.7	3.2	0.6
49. Gradering van leerders.	40.7	2.2	1.2
50. Terugrapportering aan ouers oor leerders se vordering.	90.6	3.3	0.6
51. Om 'n geheelbeeld van leerders se taal-kundige vermoëns en gesindheid teenoor taalleer te kry	93.8	3.2	0.5

Uit die resultate wat verkry is op vrae 43 tot 49, en 51, kan die gevolgtrekking gemaak word dat formatiewe evaluering wel deur die betrokke onderwysers toegepas word. Hierdie afdeling sluit aan by die definisie en aanbevelings ten opsigte van formatiewe evaluering (vergelyk 1.2.7.1).

BYLAAG B. EVALUERINGSTRATEGIE

4.5.4.D INLIGTING OOR DIE EVALUERINGSTRATEGIE VAN ONDERWYSERS

D.1 Algemene inligting oor deurlopende evaluering

Die resultate wat uit vrae 52 tot 58 verkry is dui op die mate van toepassing van deurlopende evaluering in die taalleerklasse, asook die gesindheid van onderwysers teenoor die praktyk van deurlopende evaluering in die klas. Die tabel dui die response aan van onderwysers wat grootliks of in totaliteit met die betrokke stelling saamstem.

TABEL 4.16 DEURLOPENDE EVALUERING IN DIE KLASKAMER

Deurlopende evaluering in die klaskamer	%	gem.	St. a.
52. Onderwysers is goed ingelig oor deurlopende evaluering.	53.2	2.8	0.9
53. Daar is voldoende leiding aan die skool-personeel oor deurlopende evaluering.	56.3	2.8	1.0
54. Daar is voldoende leiding vanaf distriksvlak oor deurlopende evaluering.	37.5	2.4	0.8
55. Die taalonderwysers in die skool pas deur-lopende evaluering toe.	93.8	3.3	0.6
56. Daar is voldoende tyd om deurlopend te evalueer.	81.3	3.0	0.7
57. Die taalleerklasse is te groot om effektief deurlopend te kan evalueer.	34.4	2.2	0.9
58. Deurlopende evaluering gee 'n beter weer-spieëling van taalvermoë as 'n eenmalige punt.	96.9	3.5	0.7

Die afleiding wat gemaak kan word uit bogenoemde resultate is dat onderwysers se gesindheid positief is omtrent die praktyk van deurlopende evaluering alhoewel daar nie voldoende inligting en leiding daaromtrent deurgegee word nie.

D.2 Hoe word geëvalueer?

In tabel 4.17 word die resultate gegee oor die wyse(s) waarop die onderwysers evaluering toepas in die klas.

Die tabel dui die response van onderwysers aan wat meesal of altyd met die betrokke stelling saamstem.

TABEL 4.17 HOE WORD GEËVALUEER

Hoe word geëvalueer?	%	gem.	St. a.
59. Leerders se mondelinge opdragte word geevalueer tydens daaglikse klaskamersituasies.	81.3	3.2	0.7
60. Leerders se mondelinge opdragte word geëvalueer tydens formele toesprake.	46.9	2.7	0.9
61. Die vordering in mondelinge vermoë word geëvalueer.	100	3.2	0.4
62. Die vordering in luister- en leesvaardighede word geëvalueer.	96.9	3.2	0.4
63. Eenmalige formele luisteropdragte word geëvalueer.	28.1	2.2	0.8
64. Eenmalige formele leesopdragte word geëvalueer.	34.4	2.2	0.8
65. 'n Verskeidenheid skryfopdragte word geëvalueer.	90.6	3.4	0.7
66. Die vordering in skryfvermoë word geëvalueer	100	3.3	0.5
67. Eenmalige formele skryfopdragte word per kwartaal geëvalueer.	15.6	1.8	0.7
68. Meer as twee mondelinge opdragte word per kwartaal geëvalueer.	90.7	3.4	0.7
69. Meer as twee skriftelike opdragte word per kwartaal geëvalueer.	90.7	3.4	0.7
70. Meer as twee luister- en leesopdragte word per kwartaal geëvalueer.	84.4	3.2	0.7

Die afleiding wat uit bogenoemde afdeling gemaak kan word, is dat hoewel onderwysers 'n baie positiewe gesindheid teenoor deurlopende evaluering openbaar (vgl. 4.5.4.D.1) en die toepassing daarvan 'n belangrike plek in die

klas inneem, daar nog geleenthede bestaan waar dit nie in totaliteit toegepas word nie (items 63 en 64 se resultate dui daarop dat 28% en 34% van die betrokke onderwysers eenmalige mondelinge opdragte evalueer).

In die volgende afdeling word addisionele assesseringspraktyke voorgestel en die gesindhede omtrent elkeen geëvalueer. Die tabel dui die response aan wat op elke evalueringswyse gevolg het.

BYLAAG C. INLIGTING OOR ADDISIONELE ASSESSERINGSPRAKTYKE

TABEL 4.18 ASSESSERING DEUR ITEMBANKTOETSE

4.5.5 Assessering deur itembanktoetse	**%**	**gem.**	**St. a.**
71. Daar word jaarliks 'n Afrikaanse itembanktoets afgelê.	7.7	1.3	0.6
72. Daar word jaarliks 'n Engelse itembanktoets afgelê.	4.2	1.2	0.5
73. Die resultate word bekend gemaak aan ouers en leerders indien dit geskryf is.	4.3	1.4	0.7
74. Die uitslag is betroubaar.	55.2	2.4	0.7
75. Itembanktoetse kan jaarliks afgelê word.	62.9	2.7	0.8
76. Dit is verkieslik om die resultate bekend te maak.	65.5	2.7	0.8

Die afleiding wat uit bogenoemde resultate gemaak kan word, is dat itembanktoetse nie algemeen afgelê word nie. Die meerderheid onderwysers (55.2%) vind egter die uitslag daarvan betroubaar en sou verkies om dit jaarliks toe te pas (62.9%) en die uitslae aan ouers en leerders bekend te maak (65.5%).

TABEL 4.19 ASSESSERING DEUR WAARNEMING

4.5.6 Assessering deur waarneming	%	gem.	St. a.
77. Die klas as geheel se kommunikasie word waargeneem.	41.9	2.2	1.1
78. Leerders word in groepsverband waargeneem	82.6	3.1	0.8
79. Leerders se individuele kommunikering word waargeneem.	61.3	2.8	1.1
80. Daar word rekord gehou van waarnemings en nie slegs met die oog op bepunting nie.	41.9	2.4	1.0

Die afleiding wat uit bogenoemde statistieke gemaak kan word, is dat waarneming eerder in groepsverband (82.6%), as individueel of van die klas as geheel gemaak word. Die volgende belangrike afleiding is dat slegs 41.9% formele rekordhouding van waarneming gehou word (vgl. item 80).

TABEL 4.20 ASSESSERING IN DIE VORM VAN JOERNALE

4.5.7 Assessering in die vorm van joernale	%	gem.	St. a.
81. Stelwerkskrifte word na elke opdrag nagesien.	78.1	3.2	0.8
82. Taalleerskrifte word na elke opdrag nagesien.	78.1	3.0	0.7
83. Ouers sien die skrifte net met huiswerk-opdragte.	13.3	1.4	0.8
84. Die skrifte is altyd vir ouers ter insae.	100	3.8	0.4
85. Die skrifte word per geleentheid uitgestal.	40.7	2.3	1.3
86. Die kubiese skaalmetode word vir evaluering in stelwerk gebruik.	53.4	2.6	1.2
87. Die kubiese skaalmetode is betroubaar.	62.9	2.9	1.1

Die afleiding wat uit die bostaande resultate gemaak kan word, is dat 22% onderwysers (vgl. items 81 en 82) die skrifte nie na elke opdrag kan nasien nie, vermoedelik vanweë die tyd wat dit neem asook die groottes van die klasse. 'n Verdere bevinding is dat slegs 53.4% die kubiese skaalmetode toepas in stelwerkevaluering, hoewel 62.9% dit betroubaar vind. Dit kan aanbeveel word dat die metode meer toegepas kan word.

TABEL 4.21 SELFASSESSERING

4.5.8 Selfassessering	**%**	**Gem.**	**St. a.**
88. Selfassessering is al deur die onderwyser laat toepas.	31.3	1.9	1.0
89. Die resultate is 'n getroue weergawe van die leerders se taalvermoë.	15.8	2.0	0.6
90. Die resultate kan 'n getroue weergawe van die leerders se taalvermoëns wees (indien korrek verduidelik en toegepas).	41.9	2.3	0.6

Die afleiding wat uit bogenoemde resultate gemaak kan word is dat selfassessering net deur 'n derde van die onderwysers (31.3%) toegepas word, dat die resultaat nie as betroubaar beskou word nie maar dat die moontlikheid desnieteenstaande bestaan dat die resultate wel 'n getroue weergawe kan weergee (41.9%).

TABEL 4.22 PORTUURASSESSERING

4.5.9 Portuurassessering	%	gem.	St. a.
91. Portuurassessering is al deur die onderwyser laat toepas.	15.6	1.6	0.8
92. Die resultate is 'n getroue weergawe van die leerders se taalvermoë.	21.1	1.9	0.7
93. Portuurassessering kan deur instruksie 'n getroue weergawe van die leerders se taalvermoë verskaf.	18.8	1.9	0.7

Die afleiding uit bogenoemde resultate is dat portuurassessering slegs in 15.6% klasse toegepas is, en dat die resultate daarvan met agterdog bejeën word.

TABEL 4.23 ASSESSERING IN DIE VORM VAN PORTEFEULJES

4.5.10 Assessering in die vorm van portefeuljes	%	gem.	St. a.
94. Daar word reeds portefeuljes gebruik.	15.4	1.5	1.0
95. Indien wel, word hierdie portefeuljes aan ouers ter insae beskikbaar gestel.	47.4	2.5	1.3
96. Bogenoemde portefeuljes word indien toegepas na die volgende graad oorgedra.	14.2	1.4	0.9
97. Die onderwyser het al so 'n portefeulje van 'n ander skool ontvang.	09.7	1.3	0.7
98. Hoewel die onderwyser nie portefeuljes vir die leerders saamstel nie, beplan hy/sy tog om dit in die toekoms te implementeer.	61.3	2.7	1.1

Die afleidings wat uit bogenoemde resultate gemaak kan word, is dat die onderwysers wat reeds van portefeuljes gebruik maak (15.4%) nog nie die moontlikheid van vollediger aanwending daarvan ontgin het nie. 'n Belangrike afleiding wat gemaak kan word, is dat 61.3% onderwysers van die 84.6% wat nog nie portefeuljes gebruik nie, wel beplan om dit in die toekoms te implementeer. Dit laat net 23.3% onderwysers wat afsydig staan teenoor die implementering van portefeuljes.

4.6 SAMEVATTING

In hierdie hoofstuk is verslag gelewer oor die empiriese ondersoek wat onderneem is. Verder is gepoog om verbande aan te dui en gevolgtrekkings dienooreenkomstig te maak.

- Die afleiding wat oor die kommunikatiewe benadering gemaak kan word, is dat dit goed gevestig is by die betrokke skole en dat die praktyke daarvan deeglik gevestig is.

- Die afleiding wat gemaak kan word oor deurlopende evaluering is dat dit in 'n minder mate gevestig of bekend is hoewel die meerderheid onderwysers die praktyke daarvan toepas.
- Die volgende afleiding geld addisionele assesseringspraktyke en die bewering kan gemaak word dat addisionele assesseringspraktyke in enkele gevalle toegepas word.
- Die ouers en onderwysers is positief oor bogenoemde onderrig-en assesseringstrategieë en hierdie positiewe gesindheid kan as motivering dien om geïntegreerde evaluering te aanvaar en te implementeer en die konsep van 'n taalprofiel vir elke leerder te vestig.

In die volgende hoofstuk word 'n teoretiese geïntegreerde evalueringsprogram vir Afrikaans Eerste Taal en Engels Tweede Taal in die intermediêre fase voorgestel.

HOOFSTUK 5

'N RAAMWERK VIR 'N GEÏNTEGREERDE EVALUERINGSPROGRAM VIR AFRIKAANS EERSTE TAAL EN ENGELS TWEEDE TAAL OP INTERMEDIÊRE VLAK

5.1 INLEIDING

In die vorige hoofstukke is gepoog om deur teoretiese begronding (hoofstukke 2 en 3) en 'n empiriese ondersoek (hoofstuk 4) die behoefte aan geïntegreerde evaluering en gepaardgaande daarmee, 'n taalprofiel vir alle leerders te fundeer. In hierdie hoofstuk word die basis van 'n teoretiese geïntegreerde evalueringsprogram vir Afrikaans en Engels as eerste en tweede tale onderskeidelik, op intermediêre vlak beskryf. Die kenmerke en doelstellings van so 'n program word aangedui en 'n diagram word verstrek ter illustrasie van die program.

5.2 KENMERKE VAN 'N GEÏNTEGREERDE EVALUERINGSPROGRAM

Volgens Paris en Ayres (1994:20-21) word addisionele assesseringspraktyke vereis wat 'n multidimensionele weerspieëling is van die leerders se vermoëns op taalkundige gebied (Kotze, 1999:32). 'n Taalprofiel eerder as 'n enkele taalpunt is in die vorige hoofstukke voorgestel as 'n oplossing om die leerders se taalvermoëns op 'n effektiewe wyse te weerspieël. Die taalprofiel word saamgestel deur 'n geïntegreerde evalueringsprogram as werkswyse.

Volgens die literatuurstudie wat in hoofstukke 2 en 3 bespreek is, kan beweer word dat hierdie evalueringsprogram die kenmerke van spesifieke uitgangspunte verteenwoordig. Die uitgangspunte is:

- leerdergesentreerd (3.6);
- kriteriumgerig (3.8.2.2);
- prosesgeoriënteerd (3.7);
- deurlopend (2.5.5);
- omvattend (2.8.3.3);
- konstruktiwisties (2.2.5);
- gegrond op die kommunikatiewe benadering (3.6);
- taakgebaseerd (3.5.3);
- outentiek (2.8.3.1);
- gedifferensieerd (3.8.2.6);
- holisties (2.8.3.3);
- formatief eerder as slegs summatief (3.8.2.4), en
- integraal deel van onderrig (3.8.2.7).

5.3 DOELSTELLINGS VAN 'N GEÏNTEGREERDE EVALUERINGS-PROGRAM

- Volgens Clark en Scarino (1994:117) is die doel waarna gestreef word met die implementering van so 'n program, om 'n samehangende, doelgerigte evalueringsbeleid toe te pas wat *leer,* die gebruik van *kennis* en die gebruik van *taal* verenig. Dit word bereik deur leerders te betrek in selfondersoek, denke, probleemoplossing, kommunikering en evaluering.
- 'n Geïntegreerde evalueringsprogram sal onderwysers toelaat om die verwagte uitkomste, hul eie onderrigstrategieë en assesseringspraktyke aan te pas by die nuwe eise wat aan evaluering gestel word (vgl. 2.6.3). Hierdeur kan hul professionele vaardigheid verhoog word.
- 'n Geïntegreerde evalueringsprogram beoog om die leerders te betrek by die evaluering van opdragte. Sodoende kan hulle hul eie leerprosesse manipuleer en hul strategiese-, motiverings- en avontuurlike benadering

van taalleer kan gekoester word (Paris & Ayres, 1994:21). Die leerders sal ingelig wees oor hul leerstrategieë en evaluering, en hierdeur kan selfregulerende leerders gevorm word en lewenslange leer aangemoedig word (Towler & Broadfoot, 1992:138).

Geïntegreerde evaluering berus op die beginsels van UGO. Volgens UGO word spesifieke en algemene uitkomste eers gespesifiseer alvorens die aktiwiteite opgeneem word. Hierdie beginsels is gebaseer op die Taba-Tyler model van die kurrikulum (White, 1988:26). Die model word ook 'n "means-ends" model genoem (ibid).

5.4 'N GEÏNTEGREERDE EVALUERINGSPROGRAM

By punt 3.2.2.9 is 'n verskeidenheid assesseringspraktyke voorgestel. Hierdie assesseringspraktyke is in hoofstuk 4 empiries nagevors en daar is tot die gevolgtrekking gekom dat dit in hierdie evalueringsprogram voorgestel kan word. Die assesseringspraktyke word nou in meer besonderhede bespreek.

5.4.1 Die portefeulje

5.4.1.1 Kenmerke van 'n portefeulje

Die konsep van wat 'n portefeulje is, is by punt 3.8.2.9 bespreek. Daar word nou meer volledig beredeneer wat die portefeulje behels, en voorbeelde word gegee uit portefeuljes wat reeds geïmplementeer word.

Volgens Geyser (1998:1) toon die portefeulje die volgende kenmerke:

- 'n portefeulje is 'n doelgerigte versameling van die leerder se werksopdragte, wat 'n weerspieëling is van sy/haar vermoëns;
- dit is 'n deurlopende, sistematiese versameling, en mylpale in die leerder se opleiding;
- dit moet die leerder se deelname insluit met die seleksie van die inhoud, riglyne vir selektering, die kriteria vir merietebeoordeling, en selfassessering asook groepsassessering;

- die vorm van die portefeulje kan wees in die vorm van 'n kartondoos, 'n houer of 'n lêer;
- die items in die portefeulje moet op verskillende tye en van verskillende komponente uit die kurrikulum versamel word;
- portefeuljes sal die onderwyser in staat stel om meer van die leerder uit te vind, maar die leerders sal ook meer van hulself uitvind, en
- daar moet 'n duidelike doel wees met die portefeulje.

Danielson en Abrutyn (1997:vii) noem dat portefeuljes doelgerig, versamelend, reflektief en weerspieëlend moet wees van die leerder se groei. Hierdie kenmerke stem ooreen met die kenmerke van die taalprofiel (vgl. 1.1).

5.4.1.2 Bepunting van die portefeulje

Indien die portefeulje as 'n geheel geëvalueer word en 'n punt daaraan toegeken word, kan dit as summatiewe evaluering beskou word en dan sal die uitgangspunt van die konstruktiwisme (sien 2.8.3.5) nie weerspieël word nie.

5.4.1.3 Die inhoud van die portefeulje

- Die tuisportefeulje (Paris & Ayres, 1994:2)

Die doel van die portefeulje is om aan die ouers te toon wat die taalvermoë van hul kind is, deur die insluiting van daaglikse werksopdragte of take. Die ouers kan aangemoedig word om tuis 'n stoorplek vir die portefeulje in te ruim.

- Die permanente portefeulje

Hierdie portefeulje behoort van graad na graad, en skool na skool die leerder te vergesel. Hierdeur sal 'n taalprofiel van die leerder se taalvermoë saamgestel word wat sy/haar hele skoolloopbaan verteenwoordig. In die permanente portefeulje sal daar nie joernale of boeke opgeneem kan word nie, weens die massa en omvang van skrifte in taalonderrig.

Hierdie joernale kan aan die einde van 'n skooljaar as geheel na die ouerhuis geneem word. Daar sal egter voorafbepaalde skriftelike werk ingesluit word in die portefeulje. Daar kan vir Afrikaans en Engels afsonderlike portefeuljes

beplan en geïmplementeer word, vanweë die feit dat die twee tale afsonderlike vakke is. Voorstelle vir die insluiting van werkstukke vir die portefeulje vir beide tale word nou as een uiteensetting bespreek.

VOORSTELLE VIR DIE INHOUD VAN 'N PORTEFEULJE

A. Algemeen

Boeklyste van boeke wat gelees is;

itembanktoetse met hul uitslae;

olimpiades wat afgelê is;

speltoetse wat nie in die toetsboeke opgeneem is nie;

digkuns of prosa wat nie in die stelwerkskrif verskyn nie;

plakkate vir die taalklas;

koerantberigte wat deur leerders saamgestel is;

artikels wat verskyn het in tydskrifte of skoolblaaie, en

alle taalleerprojekte wat nie in boeke opgeneem is nie.

B. Assesseringsvorms oor die volgende werkstukke:

Opsommings van 'n lees- of luisterstuk, die leerder se leesvermoë, die leerder se algemene leesgewoontes en gesindheid teenoor lees, die leerder se opinie van sy/haar skryfvermoë, spelprosesse en spelvermoë, vordering op taalgebied, skryfvermoëns, waarnemings deur die ouers en onderwysers, klasleesrekords en werkskaarte. Voorbeelde hiervan volg.

'n Opsomming van 'n geskrewe stuk (voorbeeld uit Paris & Ayres, 1994:75).

FIGUUR 5.1

Opsomming van 'n werkstuk

Naam: .... Datum: ....

Graad:.. Vak:..

Komponente van 'n goeie opsomming	Self-assessering	Onderwyser se assessering
Duidelike hoofidee/-tema		
Ander belangrike temas		
My opsomming wys dat ek die verband tussen temas verstaan		
Ek het my eie woorde gebruik eerder as net die teks s'n		

My onderwyser se kommentaar op my opsomming:

....

....

My onderwyser se aanbevelings:

....

....

Selfassessering oor die leerder se leesvermoë (voorbeeld uit Paris & Ayres, 1994:76).

FIGUUR 5.2

Assessering van my eie leesvermoë

Naam: .... Datum: ....

Graad:.. Taal:..

---

1. Watter strategieë volg jy om woorde te verstaan wat jy nie ken nie?

....

....

2. Voordat jy 'n storieboek lees, watter strategieë volg jy?

....

....

3. Voordat jy 'n boek oor 'n vak lees, watter strategieë volg jy?

....

....

4. Stop jy eers as jy 'n woord nie verstaan nie?
   Watter strategieë volg jy dan?

....

....

5. Het jou leesvermoë verbeter oor die laaste paar weke?

....

....

6. Watter doel het jy vir volgende week se leesklas?

....

....

Die leerder se gesindheid teenoor lees (voorbeeld uit Paris & Ayres, 1994:96).

FIGUUR 5.3

Gesindhede teenoor lees

Naam: .... Datum: ....

Graad:... Taal:...

---

1. Watter boeke lees jy graag by die huis?

....

....

2. Voltooi hierdie sin in jou eie woorde:

Ek dink lees is ....

....

3. Lees die sinne hieronder. Stem jy saam met elkeen?

Omkring jou opinie na elke sin.

Ek lees graag om nuwe dinge te leer.	Ja	Nee	Onseker
Dis vervelig om boeke te lees.	Ja	Nee	Onseker
Ek ontspan soms as ek lees.	Ja	Nee	Onseker
Lees is vir my belangrik.	Ja	Nee	Onseker
Ek lees graag tydskrifte.	Ja	Nee	Onseker
Dis moeilik om te lees.	Ja	Nee	Onseker
Ek help graag my maats om te lees.	Ja	Nee	Onseker

Die leerder se opinie oor sy/haar skryfvermoë (voorbeeld uit Paris & Ayres, 1994:97).

FIGUUR 5.4

Assessering van my skryfvermoë

Naam: .... Datum: ....

Graad:.. Taal:...

---

1. Dink jy aan jouself as 'n skrywer? Waarom? ....

....

2. Hoe het jy geleer om te skryf? ....

....

3. Dink jou onderwyser jy is 'n skrywer? ....

....

4. Wat dink jou onderwyser is 'n goeie stuk skryfwerk? ....

....

5. Waaroor skryf jy graag? ....

....

6. Waar kry jy jou idees om oor te skryf? ....

....

7. Skryf jy graag alleen of saam met 'n vriend? ....

....

Die leerder se spelprosesse en spelvermoë (voorbeeld uit Paris & Ayres, 1994:98).

FIGUUR 5.5

Spelassessering

Naam: .... Datum: ....

Graad: .... Taal: ....

---

1. Is jy 'n goeie speller? ....

Waarom dink jy so? ....

....

2. Wat maak iemand 'n goeie speller? ....

....

3. Wat doen jy as jy nie weet hoe om 'n woord te spel nie? ....

....

4. As iemand nie weet hoe om 'n woord te spel nie, hoe kan jy daardie persoon help? ....

....

Die leerders se selfassessering oor vordering op taalgebied (Scarino *et al.*,1988:53).

FIGUUR 5.6

Vordering op taalgebied

Naam: .... Datum: ....

Graad:... Taal:..

Aktiwiteit: ....

Wat het ek geleer: ....

....

Probleme wat ek teëgekom het: ....

....

Hoe kan ek hierdie probleme oplos: ....

....

C. Portuurassessering oor die volgende:

a) Die leerders se kreatiewe of stelwerk (Paris & Ayres, 1994:102-103).

FIGUUR 5.7

EDITING SHEET

Name ______________________________

Conference partner's name ______________________________

You will need a red pencil for this part of your writing. Get one from the writing center. Please return it when you finish.

____ 1. Circle all the words you think are misspelled. Correct as many as you can.

____ 2. Make sure all of your sentences begin with a capital letter and end with some kind of punctuation.

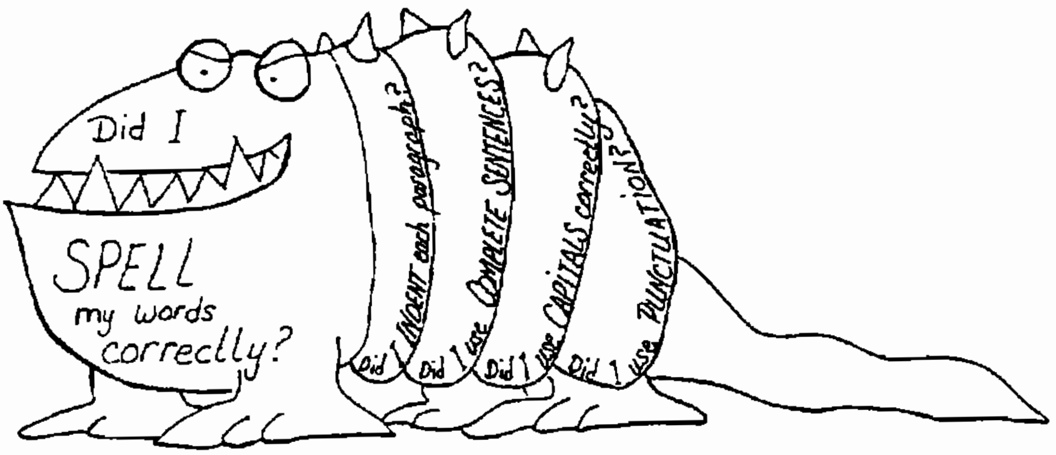
____ 3. Be sure your sentences are *complete sentences* (with a subject and a predicate).

____ 4. Do you have any sentences that are *more* than a sentence should be?

____ 5. Did you capitalize all proper nouns? Remember—those are the names of people, places, and things.

____ 6. Did you indent each new paragraph?

____ 7. Have a *Yellow Dragon* Conference with a friend. Use your yellow proof-reading dragons to help you.



b) Assessering deur die ouers van die leerders se leesgewoontes en gesindheid teenoor lees (voorbeeld uit Paris & Ayres, 1994:114).

FIGUUR 5.8

Ouer/voog se oorsig

Naam: .... Datum: ....

Ouer/Voog: .... Taal:..

---

1. Hou u kind daarvan as u vir hom/haar lees? ....

2. Wat is u kind se geliefkoosde boeke/tydskrifte? ....

....

3. Skryf u kind graag by die huis? ....

Watter soort skryfwerk doen u kind graag? ....

....

4. Wat is u kind se gesindheid teenoor die skool? ....

....

5. Wat wil u vir my laat weet oor u kind se leesvermoë? ....

....

6. Wat anders wil u hê moet ek weet oor u kind? ....

....

....

D. Waarnemings deur die onderwyser van die leerder.

Skryfvermoë van die leerder (voorbeeld uit *Educators*, 1996:177).

FIGUUR 5.9

Element	*ASSESSMENT POINTS* Points Possible	Earned Assessment: Self	Earned Assessment: Teacher
The Writing			
1. Contains appropriate main ideas and facts.	_____	_____	_____
2. Maintains focus.	_____	_____	_____
3. Is well organized.	_____	_____	_____
4. Contains supporting details.	_____	_____	_____
5. Has a clearly defined purpose.	_____	_____	_____
6. Communicates well with its intended audience.	_____	_____	_____
7. Is smoothly written.	_____	_____	_____
8. Is neat and presentable.	_____	_____	_____
9. Contains correct spelling, grammar, and mechanics.	_____	_____	_____
Total	_____	_____	_____

Leerstrategieë van die leerders (voorbeeld uit die *TOC programme of study*, 1994:59).

FIGUUR 5.10

Name................................ Class.........................	
The learner is able to:	**Date**
seldom — sometimes — always	
. work independently	
. work in groups	
. work in whole class activities	
. share information with others	
. ask questions	
. complete a task	
. make choices	
. find out information independently	
. respond or react e.g. ask for help, approval, or express lack of comprehension	
.	
.	
.	
.	

Klasleesrekord van leerder (voorbeeld uit die *TOC programme of study*, 1994:60).

FIGUUR 5.11

Names of learners					

Title of book **Date**

	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3
Active involvement in shared reading															
Ability to relate events in the story to own experiences															
Recognizing words in context															
Recognizing words in isolation															
Matching captions to pictures															
Stating main idea															
Recalling sequence															
Connecting cause and effect															
Recalling character traits															
Inferring main idea not stated e.g. moral															
.															
.															
.															

Tick 1, 2, or 3 for each learner: 1 = very capable; 2 = capable; 3 = needs support.

'n Werkskaart of genoteerde klaslys vir onderwysers om assessering aan te teken (voorbeeld uit Paris & Ayres, 1994:93).

FIGUUR 5.12

Assessment Measures	Areas of Assessment: Language Arts - Reading: Puts forth effort	Reads independently	Demonstrates comprehension	Uses word strategies	Recognizes literary elements	Language Arts - Writing: Writes for a variety of purposes	Develops topic/draft	Revises content	Demonstrates language/grammar	Applies spelling/daily use	Writes legibly	When Collected
Performances												
QRI	✓		✓	✓								
Taped Readings	✓		✓	✓								
Final Drafts						✓	✓	✓	✓	✓	✓	
Processes												
Story Maps	✓		✓		✓							
KWL	✓		✓									
Prewriting and	✓					✓	✓	✓	✓	✓		
Reader Response		✓	✓	✓	✓							
Perceptions												
Brief Survey	✓	✓				✓						
Journal Entries	✓	✓				✓			✓	✓		
Inventories	✓											

Die genoteerde klaslys wat verskyn in Nieuwoudt, S.M. (1998:36) kan ook as voorbeeld dien.

'n Vraagkaart om die luistervermoë van leerders te assesseer. Daar kan uit prosa/poesië, wat geskik is vir die betrokke graad en belangstelling van die leerders, voorgelees word. Die vrae kan aangepas word vir die betrokke leesstuk.

Onderstaande is slegs 'n voorbeeld vir 'n Graad 7-klas.

FIGUUR 5.13

Naam: .... Datum: ....

Die luisterstuk se naam: ....

---

1. Van watter twee gedeeltes in die storie het jy gehou? ....

....

....

2. Watter karakter of karakters het 'n belangrike rol gespeel? ....

....

....

3. Noem die plek(ke) waar die storie afspeel..

....

....

4. Watter diere of troeteldiere kom in die storie voor? ....

....

5. Sou jy 'n gedeelte/sin in die storie wou verander? Waarom?.....................

....

....

'n Vraelys om die praatvermoë (nie spraakvermoë nie) van die leerders vas te stel. Hieronder volg 'n vraelys met vrae wat byvoorbeeld oor die maak en vlieg van 'n vlieër gevra kan word.

- Die instruksies oor die maak van 'n vlieër word gegee.
- Die vlieër word verkieslik in die klas gevou.
- Die leerders kan hul vlieërs op 'n winderige dag op die skoolterrein laat vlieg.
- Die vrae op die lys kan lei tot individuele, asook klasbesprekings.

FIGUUR 5.14

Naam: .... Datum: ....

Leerders se praatvermoë oor: ....

---

1. Hoe lyk jou vlieër? ....

....

2. Hoe het jy dit gemaak? ....

....

....

3. Gee jou vlieër 'n naam. ....

4. Hoe ver het jou vlieër gevlieg? ....

5. Waarom val dit nie stukkend nie?...

....

6. Wat gebeur wanneer jy dit op verskillende maniere gooi?..................................

....

....

7. Waarom, dink jy, gebeur dit?...

....

5.4.2 Waarneming deur die onderwyser

'n Onderwyser kan waardevolle inligting in verband met die leerders se denkprosesse en gesindhede insamel deur die leerders waar te neem tydens klaskameraktiwiteite. Die onderwyser-leerder verhouding is aanbeveel as 1:34 vir die primêre skool (NDO 1996), en volgens die empiriese navorsing wat in hoofstuk 4 bespreek is, is dit in sekere klasse 1:40 of meer (tabel 4.7).

In hierdie baie groot klasse is dit egter prakties onmoontlik om elke leerder se gedrag en optrede elke dag aan te teken. Dit is dus noodsaaklik dat die onderwyser slegs op opvallende handelinge (positief of negatief) van 'n leerder sal konsentreer (Clarke *et al.*, 1990:120-121).

Om die "onsigbare" leerder in die klas ook te betrek in waarneming, kan 'n klaslys soos in figuur 5.12 gebruik word.

5.5 'N DIAGRAM TER ILLUSTRASIE VAN VOORGESTELDE ADDISIONELE ASSESSERINGSPRAKTYKE VIR DIE PROGRAM

Die addisionele praktyke word in 'n reeks stappe uiteengesit wat die uitkomste van geïntegreerde evaluering ten doel stel. 'n Eksemplariese werkswyse word gevolg om die program te illustreer. Die addisionele assesseringspraktyke word fisies geïnkorporeer in die *portefeulje* (vgl. 5.4.1.3) en die *joernaal* (vgl. 3.8.2.9).

Die permanente portefeulje (vgl. 5.4.1.3) word in die studie as voorbeeld gebruik omdat die navorsing op die skoolsituasie gerig is.

Voorbeelde van verslae oor verskillende taalaspekte wat ingesluit word by die portefeulje is:

'n opsomming van 'n geskrewe gedeelte (figuur 5.1);

selfassesseringsvorms oor:

- leesvermoë (Figuur 5.2);
- gesindheid teenoor lees (Figuur 5.3);
- skryfvermoë (Figuur 5.4);
- spelvermoë (Figuur 5.5);
- taalvermoë (Figuur 5.6);

assesseringsvorms deur medeleerders oor die leerder se:

stelwerk (Figuur 5.7);

assesseringsvorms deur ouers van hulle kind se:

leesgewoontes (Figuur 5.8);

waarneming deur onderwysers van die leerder se:

skryfvermoë (Figuur 5.9);
leerstrategieë (Figuur 5.10);
klasleesrekord (Figuur 5.11);
luistervermoë (Figuur 5.13);
praatvermoë (Figuur 5.14) en

'n werkskaart om evaluering aan te dui (Figuur 5.12).

Itembanktoetse word ook by die *portefeulje* ingevoeg, hoewel dit nie in die program aangetoon word nie.

Daar moet in gedagte gehou word dat die *portefeulje* uit meer as net bogenoemde assesseringsvorms bestaan (vgl. 5.4.1.3A). Die taalprofiel van die leerder word dus saamgestel uit die bestaande praktyk van deurlopende evaluering, die *portefeulje* en die *joernale*.

Die assesseringsvorms wat selfassessering, portuurassesserings en waarneming insluit, se uitkomste sluit aan by dié van deurlopende evaluering, naamlik die evaluering van spesifieke taalkomponente (vgl. 2.5.5).

Die diagram wat volg (Figuur 5.15), kan toegepas word vir graad sewe, vir Afrikaans Eerste Taal en Engels Tweede Taal. In die geval van Engels word die komponent: "Verse" ook ingesluit, volgens die voorskrif van die NDE (vgl. 2.5.5).

'n Diagram ter illustrasie van voorgestelde addisionele assesseringspraktyke vir die program.

FIGUUR 5.15

Taalkomponent wat geassesseer word	Assesseringsgebied	Assesserings-praktyk	Uitkoms waarna gestreef word (volgens UGO en De Villiers – vgl. 2.4.6)
A <u>Luister en praat</u> **<u>Luister</u>**	**Luistervermoë (fig. 5.14)**	**Selfassessering**	**Duidelike kommunikasie, denke en redenasie (UGO).**
<u>Praat</u>	**Praatvermoë (fig. 5.14)**	**Selfassessering**	**Duidelike kommunikasie, vermoë om probleme op te los en besluite te neem deur kritiese en kreatiewe denke (UGO). Gebruik toepaslike kommunikasiestrategieë en reaksie op die estetiese, affektiewe en sosiale waardes in tekste (De Villiers).**
<u>Lees</u>	**Leesvermoë (fig. 5.2)** **Gesindheid teenoor lees (fig. 5.3)** **Leesgewoontes (fig.5.8)** **Klasleesrekord (fig. 5.10)**	**Selfassessering** **Selfassessering** **Assessering deur ouers** **Waarneming deur onderwyser**	**Denke en redenasie, en vermoë om probleme op te los en besluite te neem (UGO).** **Denke en redenasie (UGO) en reaksie op die estetiese, affektiewe, kulturele en sosiale waardes in tekste (De Villiers).** **Leerders verkry, prosesseer en gebruik inligting uit 'n verskeidenheid bronne (De Villiers).** **Leerders verkry, prosesseer en gebruik inligting uit 'n verskeidenheid bronne (De Villiers).**
B. <u>Skryf</u> **<u>Stillees</u>**	**Leesbegrip (fig. 5.1)**	**Selfassessering en onderwyser-assessering**	**Denke en redenasie (UGO) en die skep en onderhandel van betekenis en begrip (De Villiers).**

Taalkomponent wat geassesseer word	Assesseringsgebied	Assesserings-praktyk	Uitkoms waarna gestreef word (volgens UGO en De Villiers – vgl. 2.4.6)
<u>**Skryf**</u>	**Skryfvermoë:**		
	Inhoud (fig. 5.9) **Vorm (fig. 5.7)**	**Selfassessering en assessering deur die onderwyser**	**Duidelike kommunikasie, denke en redenasie (UGO) en die gebruik van toepaslike kommunikasiestrategieë vir 'n spesifieke doelwit (De Villiers).**
	Skryfvermoë (fig. 5.5)	**Selfassessering en portuurassessering**	**Vermoë om saam te werk en denke en redenasie (UGO).**
	Taalvermoë	**Selfassessering**	**Denke en redenasie (UGO).**
<u>**Taalgebruik**</u>	**Vordering op taalgebied (fig. 5.6)**	**Selfassessering**	**Denke en redenasie (UGO).**
	Spelvermoë (fig. 5.5)	**Selfassessering**	**Denke en redenasie (UGO).**
	Taalvermoë	**Itembanktoetse (vgl. 3.8.2.9b)**	**Denke en redenasie, en die vermoë om probleme toe te pas (UGO).** **Die skep en onderhandel van betekenis en begrip en die aantoon van 'n kritiese bewustheid van taalgebruik. Die verstaan, ken en toepasssing van taalstrukture (De Villiers).**
"<u>Verse</u>"	**Dieselfde gebied as vir lees**	**Selfassessering en assessering deur ouers**	**Leerders reageer op die estetiese, affektiewe, kulturele en sosiale waardes in tekste (De Villiers).**

5.6 SLOTOPMERKING

In hierdie hoofstuk is gepoog om 'n teoretiese program vir die geïntegreerde evaluering van Afrikaans as eerste taal en Engels as tweede taal daar te stel. Daar is betreklik min literatuur oor evaluering van die kommunikatiewe benadering in onderrig, en nog minder praktiese voorbeelde. Verder is bevind dat heelwat navorsing oor evaluering op taalgebied gerig is op Engels maar min daarvan op Afrikaans. Weens die onlangse paradigmaskuiwe (vergelyk hoofstuk twee) is beskikbare resente bronne oor evaluering in Afrikaans as eerste taal beperk.

In die laaste hoofstuk word gevolgtrekkings en toepassings gemaak, implikasies aangedui en aanbevelings gedoen.

HOOFSTUK 6

BEVINDINGS, IMPLIKASIES EN AANBEVELINGS

6.1 INLEIDING

In hierdie hoofstuk word eerstens 'n oorsig van die afgehandelde studie gegee. Daar word gepoog om die belangrikste bevindings van die literatuurstudie betreffende die onderrig, leer en evaluering van taalleer weer te gee.

Tweedens word 'n opsomming van die belangrikste bevindings voortspruitend uit die empiriese ondersoek gegee.

Derdens word die implikasies van 'n geïntegreerde evalueringsprogram vir Afrikaans as eerste taal en Engels as tweede taal voorgestel.

Vierdens word sekere aanbevelings ten opsigte van die implementering van die geïntegreerde evalueringsprogram vir die samestelling van 'n taalprofiel in die intermediêre fase gemaak.

Laastens word aanbevelings ten opsigte van verdere navorsing gedoen.

6.2 OORSIG

Die volgende doelstelling of hipotese is vir die navorsing geformuleer, naamlik om vas te stel:

- op watter wyse word die onderrig, leer en evaluering van Afrikaans Eerste Taal en Engels Tweede Taal in die klaskamer hanteer;
- watter aspekte van leerders se taalkundige vermoëns en gesindhede teenoor taalleer word in die klaskamer geëvalueer;

- van watter assesseringspraktyke (tegnieke) maak onderwysers tans gebruik in die Afrikaanse en Engelse klas, en vir watter doeleindes;
- op watter wyse gebruik onderwysers die evalueringsinligting wat hulle ingesamel het;
- of evaluering 'n integrale deel van die onderrig- en leersituasie vorm;
- of addisionele assesseringspraktyke tans in die klas toegepas word, en
- of daar 'n basis is vir die toepassing van 'n geïntegreerde evalueringsprogram.

Om bogenoemde doelstellings te kon bereik, is die navorsing soos volg aangepak en uiteengesit:

In hoofstuk een is aandag gegee aan die probleemstelling en die ontwerp van die navorsing. 'n Kort uiteensetting is gegee van begrippe wat kardinaal is vir die bespreking wat volg.

In hoofstuk twee is 'n oorsig gegee oor die paradigmaskuiwe op die gebied van leer, onderrig en evaluering, wat aanleiding gegee het tot die ontstaan van geïntegreerde evaluering.

In hoofstuk drie is gepoog om vas te stel wat geïntegreerde evaluering in die kommunikatiewe benadering van taalonderig in die intermediêre fase behels. Kenmerke van effektiewe evaluering is bespreek asook die beginsels waarop geïntegreerde evaluering berus. Die doel, kenmerke, definisie en strategieë van geïntegreerde evaluering is uiteengesit.

Die empiriese data is in hoofstuk vier bespreek. Deur die gebruik van vraelyste wat taalonderwysers op intermediêre vlak voltooi het, is inligting ingewin en deur die Statistiese Konsultasiediens van die PU vir CHO verwerk tot tabelle wat aangewend is om sekere bevindings betreffende die navorsing te maak.

In hoofstuk vyf is 'n raamwerk vir 'n geïntegreerde evalueringsprogram vir die twee tale op intermediêre vlak uiteengesit. Voorbeelde van vraelyste en selfassesseringsvorms asook portuurassessering en waarneming deur die onderwyser met behulp van 'n genoteerde klaslys is uit die literatuur geneem.

Die finale bevindings van die empiriese ondersoek word in die volgende paragraaf bespreek.

Die implikasies, voor- en nadele van 'n geïntegreerde evalueringsprogram word bespreek en die studie word afgesluit met enkele aanbevelings vir die implementering van geïntegreerde evaluering van Afrikaans en Engels in die primêre skool en sekere aanbevelings vir verdere navorsing.

6.3 BEVINDINGS VAN DIE EMPIRIESE ONDERSOEK

Die kommunikatiewe benadering van taalonderrig is goed gevestig onder die respondente. Hoewel deurlopende evaluering geïmplementeer word, is die onderwysers nog in 'n mate oningelig omtrent die praktyke daarvan. Die gesindheid van die betrokke onderwysers, asook die ouers van leerders in die betrokke skole is positief oor bogenoemde onderrigpraktyke. Die gesindheid oor addisionele assesseringspraktyke is wisselend en huiwering oor sekere praktyke kan toegeskryf word aan die onbekendheid daarvan.

Die finale bevinding is dat daar met vrug voortgegaan kan word met die voorstelling van 'n geïntegreerde evalueringsprogram vir Afrikaans en Engels.

6.4 IMPLIKASIES VAN 'N GEÏNTEGREERDE EVALUERINGSPROGRAM

6.4.1 Implikasies vir die leerder

'n Geïntegreerde evalueringsprogram sal 'n opvoedkundige ontwerp of 'n taalprofiel reflekteer waarin die leerder beweeg van die skool na die gemeenskap en dan weer terug, terwyl hy/sy toepas wat geleer word, aksies implementeer en die resultate van die aksies evalueer (Cohen 1993:795). Volgens Cohen sal die leerder hierdeur 'n holistiese benadering tot die lewe aanleer.

Die taalprofiel wat van die leerder opgestel word, sal van nut wees vir die leerder in die opsig dat dit spesifieke areas van vermoë of onvermoë kan aandui. Uit die taalprofiel kan afleidings gemaak word oor kreatiewe skryfvermoë, leesvermoë, taalvaardigheid of die gesindheid van die leerder

oor die spesifieke taal. Volgens Gipps (1991:141) sal die leerders verantwoordelikheid aanvaar vir hul eie leer. Hierdie implikasie sluit aan by die doelstelling om lewenslange leerders te vorm deur hulle selfreflekterend te laat optree oor take en evaluering.

6.4.2 Implikasies vir die ouers

Wanneer die ouers kan reflekteer op die skool se onderrigpraktyke deur aktiwiteite met hul kinders aan te pak of deur 'n deursigtige evalueringsprogram soos die voorgestelde, sal hulle ondersteunende vennote word (Paris & Ayres, 1994:19, Shepard, 1994:41). Meer spesifiek: die gebruik van portefeuljes sal gedeelde kennis bied en emosionele brûe bou tussen die ouers en die skool.

Die rede hiervoor is dat ouers 'n beter begrip kan ontwikkel vir die uitvoer van sekere onderrig-, leer- en assesseringspraktyke omdat hulle dit eerstehands kan bestudeer. Tweedens kan die ouers skoolaktiwiteite ondersteun met gepaste aktiwiteite tuis, om dieselfde rede (ibid:17).

6.4.3 Implikasies vir onderwysers

Volgens Cohen (1993:796) sal die rol van die onderwyser meer uitdagend wees wanneer geïntegreerde evaluering toegepas word as met die tradisionele benadering van leer en evaluering, waar die onderwyser die oordraer van kennis was. Pole (1993:71) sluit hierby aan. Hy noem dat onderwysers se onderrigstyl verander het met 'n werkverrigtingsrekord of portefeulje wat gebruik word in die Bensonskool. Volgens Pole sal die rol wat die onderwyser inneem, verander van 'n kennisoordraer na 'n fasiliteerder. Die rol kan ook meer ongedefinieërd word omdat die leerders meer verantwoordelikheid neem vir hul doelwitstelling en werkverrigting (Pole: 1993:70). Sodoende sal 'n verandering in die benadering tot evaluering lei tot 'n verandering in die onderrigstyl.

Paris en Ayres (1994:5) beskryf die rol van die onderwyser in die geïntegreerde evalueringsbenadering as wisselende van 'n fasiliteerder na 'n konsultant na 'n regisseur. Hulle het navorsing gedoen oor die gesindheid van onderwysers nadat hulle vir twee jaar geïntegreerde evaluering toegepas het Die bevindinge oor die onderwysers is soos volg:

- Hul beskouing oor leerders het verander van :
  passiewe ontvangers van feite na aktiewe, betrokke leerders.
- Aparte leergeleenthede is aanvanklik beplan vir elke deel van die kurrikulum, maar nou beplan hulle holisties en outentiek.
- Slegs die voorgeskrewe boeke en tekste is aanvanklik gebruik, maar nou baseer hulle die lesse op 'n verskeidenheid bronne.
- Die leerders is aanvanklik summatief en skriftelik geëvalueer, maar word nou ook formatief geëvalueer.
- Die beskouing oor die skoolhoof het verander van dié van 'n outokraat, na dié van 'n kollega.
- Die gesindheid in die klaskamer was aanvanklik soos volg:
  die onderwysers se roeping was om leerstof te onderrig.

Nou is die gesindheid in die klaskamer dat die onderwys 'n roeping is om die leerders te betrek in hul eie leer en om lewenslange leerders te skep.

6.4.4 Implikasies vir die onderwysowerhede

In hoofstuk twee is aangetoon dat hoewel die NDO 'n beleid van deurlopende evaluering voorskryf, daar nog sommige skole was in 1996 wat die beleid nie geïmplementeer het nie (Cress, 1996:2). In die empiriese navorsing in hoofstuk vier is aangetoon dat sekere onderwysers meer inligting oor deurlopende evaluering verlang (tabel 4.15).

Daar word aanbeveel dat addisionele inligting oor deurlopende evaluering eers verskaf word aan onderwysers, omdat die hele konsep van

geïntegreerde evaluering die praktyk van deurlopende evaluering insluit (vgl. 3.2.2.1).

6.4.5 Beskikbaarstelling van die dokument

'n Dokument met 'n duidelike uiteensetting oor assesseringspraktyke, insluitende deurlopende evaluering, kan beskikbaar gemaak word aan vakkundiges, onderwysers en departementshoofde. Die dokument sal aan die betrokkenes duidelik maak wat van hulle verwag word.

Hierdie dokument sal meer inligting verskaf oor die hele nuwe konsep van evaluering wat deur geïntegreerde evaluering voorgestaan word, asook voorbeelde van addisionele assesseringspraktyke.

6.5 AANBEVELINGS

Dit is binne elke onderwyser se bereik om 'n geïntegreerde evalueringsprogram vir Afrikaans as eerste taal of Engels as tweede taal in sy/haar klaskamer daar te stel. Om evaluering werklik geïntegreerd in die intermediêre fase te maak, is die volgende egter 'n voorvereiste:

- Die beskrewe uitkomste behoort daarvoor voorsiening te maak dat evaluering 'n integrale deel van die onderrig-leerprogram van elke onderwyser uitmaak.
- Die vakbeleid vir Afrikaans Eerste Taal en Engels Tweede Taal wat in 'n betrokke skool gevolg word, sal voorsiening moet maak vir die gebruik van addisionele evalueringswyses.
- Taalonderwysers behoort opgelei te word in die gebruik van addisionele evalueringswyses in hul klaskamers.
- Duidelikheid behoort verkry te word oor die praktiese implikasies van addisionele evalueringswyses, byvoorbeeld portefeuljes, se samestelling.

- Kleiner klasse word aanbeveel sodat onderwysers in klein groepe of individueel waarnemings kan doen. Dit is ook noodsaaklik om 'n periode in te ruim per kwartaal of termyn om die portefeulje saam te stel.
- Leerders moet kennis dra van die onderwyser se evaluerings program.
- Ouers behoort ingelig te word oor die program, om groter deursigtigheid te bewerkstellig tussen die ouerhuis en die skool.

6.6 VERDERE NAVORSING

Wat verdere navorsing aanbetref, verdien die volgende sake aandag:

- Die moontlikheid om onderwysstudente ten opsigte van geïntegreerde evaluering van taalleer op te lei, behoort ondersoek te word. Sodanige opleiding kan hulle in staat stel om beter toegerus tot die onderwysprofessie toe te tree.
- In sekere skole word deurlopende evaluering nog nie toegepas nie. Onderwysers van die skole behoort opleiding te kry of leiding ten opsigte daarvan alvorens geïntegreerde evaluering geïmplementeer word in die skole, aangesien deurlopende evaluering ingesluit word by die program.
- Daar word aanbeveel dat die implementeringsmoontlikhede ondersoek word om geïntegreerde evaluering aan te wend om 'n taalprofiel van alle leerders saam te stel.
- Laastens kan aanbeveel word dat navorsing gedoen word in die RSA oor die uitwerking van geïntegreerde evaluering op onderrig in die skool. Hierdie laaste aanbeveling sluit aan by die bevindings van Shepard (1994:43) en Cohen (1993:796) oor studies in dié verband in die VSA.

BIBLIOGRAFIE

ALDERSON, J.C. & BERETTA, A. 1992. *eds*. Evaluating second language education. Cambridge : Cambridge University Press.

ANON. 1984. (*In* New encyclopaedia of education, 4:2079.)

ANON. 1979. (*In* International encyclopaedia of education, 1:1111.)

BARRELL, J. 1985. "You ask the wrong questions!" *Educational leadership*, 42:106-111.

BEHRENS, A.F.W. 1995. Die verband tussen rekenaarondersteunde leesonderrig, leesbegrip en leerbenadering by leerlinge in die senior primêre skoolfase. Potchefstroom : PU vir CHO. (Verhandeling-M.ED.)

BIRD, N., HARRIS, J. & INGHAM, M. 1993. Language and content. Hong Kong : Institute of Language in Education.

BIRD, N. & HARRIS, J. 1992. Quilt and Quill. Achieving and maintaining quality in language teaching and learning. Hong Kong : Institute of Language in Education.

BIRD, N., FALVEY, P., TSUI, A., ALLISON, D. & McNEILL, A. 1994. Language and learning. Hong Kong. Institute of Language in Education.

BLIGNAUT, A. 1989. Stelwerkevaluering. Deel twee. *Educamus*, 35(4):14-18, April.

BLOOM, B.J. 1976. Human characteristics and school learning. New York : McGraw-Hill. (*In* Gunter, M., Estes, T. & Schwab, J. 1995. Instruction: a models approach. Boston : Allyn & Bacon. p.251-252.)

BORG, W.R. & GALL, M.D. 1989. Educational research. An introduction. New York : Longman.

BOTHA, M.E. 1990. Metateoretiese perspektiewe op die sosiale wetenskappe. Potchefstroom : PU vir CHO.

CANGELOSI, J.S. 1985. Cooperation in the classroom: students and teachers together. New York : Merrill.

CANGELOSI, J.S. 1992. Teaching mathematics in secondary and middle school: Research-based approaches. New York : Merrill.

CARL, A.E. 1995. Teacher empowerment through curriculum development. Theory into practice. Kenwyn : Juta.

CARRELL, P. & EISTERHOLD, J. 1987. Schema theory and ESL reading pedagogy. (*In* Long, M.H. & Richards, J.R. *eds*. Methodology in TESOL. A book of readings. Massachusetts : Heinle & Heinle p.218-232.)

CLARK, J.L. 1994a. Assessment as part of the curriculum: the TOC model. (*In* Selected papers and published articles related to the TTRA/TOC initiative. Hong Kong : Language Development Fund. p.189-199.)

CLARK, J.L.1994b. Renewing the English curriculum in Hong Kong: Towards a framework of targets and criterion-referenced assessments. (*In* Selected papers and published articles related to the TTRA/TOC initiative. Hong Kong : Language Development Fund. p.5-17.)

CLARK, J.L. 1994c. Setting the Standards for Learning for all: Hong Kong's Targets and Target-Related Assessment Initiative. (*In* Selected papers and published articles related to the TTRA/TOC initiative. Hong Kong : Language Development Fund. p.91-101.)

CLARK, J.L. 1994d. Targets and Target- related Assessment Initiative. (*In* Selected papers and published articles related to the TTRA/TOC initiative. Hong Kong : Language Development Fund. p.48-54.)

CLARK, J.L. 1994e. TTRA: Applying what we know about learning to teaching and assessment. (*In* Selected papers and published articles to the TTRA/TOC initiative. Hong Kong : Language Development Fund. p.131-136.)

CLARK, J.L. 1994f. Targets and Target-related assessment TTRA). (*In* Selected papers and articles related to the TTRA/ TOC initiative. Hong Kong : Language Development Fund. 137-147

CLARK, J.L. & SCARINO, A. 1994. Content and language in TTRA: Implications for schools. (*In* Selected papers and published articles related to the TTRA/TOC initiative. Hong Kong : Language Development Fund. p. 102-117.)

CLARK, J.L., SCARINO, A. & BROWNELL, J.A. 1994. Improving the quality of learning: a framework for target oriented curriculum renewal in Hong Kong. Hong Kong : Right Point Company.

CLARKE, D.J., CLARKE D.M. & LOVITT, C.J. 1990. Changes in mathematics teaching call for assessment alternatives. (*In* Nieuwoudt, S.M. Doeltreffende evaluering van wiskunde in die senior primêre fase. 1998.)

COBB, P. 1994. Constructivism and learning. (*In* Husen, T. & Postlethwaite, T.N. *eds*. The international encyclopaedia of education. Vol.2. Great Britain. Pergamon. p.1049-1052.)

COHEN, A. 1993. A new educational paradigm. *Phi Delta Kappan*, 74(10):791-795.

COHEN, J. 1988. Statistical power analysis for the behavioural sciences. Revised edition. New York : Academic Press.

COOK, V. 1991. Second language learning and language teaching. Great Britain : Edward Arnold.

CRESS, K. 1996. Continuous assessment in South Africa: a promising strategy for educational change? (Paper presented in October during the ASEESA Conference on Equity in Educational Assessment. Pretoria.)

CRONJE, J. 1995. The design and formative evaluation of multiple-choice items to test writing skills in practical language courses. *Journal for language teaching* 29(1):26-33, April.

CROOKES, G. & GASS, S.M. 1993. *eds*. Tasks in a pedagogical context: integrating theory and practice. Avon : Multilingual Matters.

DANIELSON, C. & ABRUTYN, L. 1997. An introduction to using portfolios in the classroom. Virginia. Association for supervision and curriculum development.

DANKE, G.L. & CLATTERBUCK, G.W. 1990. Human communication: theory and research. Belmont, California : Wadsworth Publishing Company.

DE VILLIERS, S.U. 1991. Die verband tussen blootstelling aan en houding teenoor Engels by Afrikaanssprekende leerlinge. Potchefstroom : PU vir CHO. (Verhandeling-M.Ed.)

DE VILLIERS, S.U. 1997. A task-based syllabus for English in South African primary schools. Potchefstroom : PU vir CHO. (Thesis-Ph.D.)

DE WET, J.J., MONTEITH, J.L. de K., STEYN, H.S.& VENTER, P.A. 1981a. Navorsingsmetodes in die opvoedkunde: 'n inleiding tot empiriese navorsing. Durban : Butterworth.

DE WET, J.J., MONTEITH, J.L. de K. & VAN DER WESTHUIZEN, G.J. 1981b. Opvoedende leer. Durban : Butterworth.

DE WIT, H.E.D. 1992. Die samestelling van 'n leesstuk asook meerkeusevrae vir leesbegrip-evalueringsdoeleindes. *South African Journal of African languages*, 2(2):25-38, Mei.

DONALDSON, A. 1994. Up against the fiscal limits. (*In* Sonn, F. *ed*. DSA in depth. Reconstructing education. Kaapstad : Creda Press. p.5-6.)

DRINKWATER, M. 1996. Die aard en omvang van kommunikasievrees van HOD-studente. Potchefstroom : PU vir CHO. (Skripsie-M.Ed.)

DUFF, P. 1993. Tasks and Interlanguage performance: an SAL research perspective.(*In* Crookes, G. & Gass, S.M. *eds*. Tasks and language learning. Integrating theory and practice. Adelaide : Multilingual Matters. p.57-95.)

EBEL, R.E. 1979. Essentials of educational measurement. Third edition. New Jersey : Prentice-Hall.

ELLIS, R. 1994. The study of second language acquisition. Oxford : Oxford University Press.

FENSTERMACHER, G.D. 1986. Philosophy of research on teaching: three aspects. (*In* Wittrock, M.C. *ed* International handbook on research of teaching New York : Macmillan. p.38-48.)

FARR, R.C. 1994. Portfolio and performance assessment: helping students evaluate their progress as readers and writers. Fort Worth : Harcourt Brace College Publishers.

GARCIA, O. & PEARSON, P.D. 1994. (*In* Draft recommendations for the development and implementation of assessment policy. Pretoria : Staatsdrukker.)

GEYSER, H.C. 1998. Portfolios in outcomes-based education. (Paper presented in January 1998 during the EASA conference in Pretoria.)

GIPPS, C.V. 1994. Beyond testing. Towards a theory of educational assessment. London : The Falmer Press.

GIRARD, D. 1984. Linguistics and Foreign language teaching. London : Longman Group Limited.

GRADDOL, D., CHESHIRE, J. & SWANN, J. 1994. Describing Language. Buckingham : Open University Press.

GRIFFIN, P. 1994. Consultancy report on Targets and Target-Related Assessment (TTRA). (*In* Selected papers and published articles related to the TTRA/TOC initiative. Hong Kong : Language Development Fund. p.18-28.)

GUNTER, M., ESTES, T. & SCHWAB, J. 1995. Instruction: a models approach. Massachusetts : Allyn and Bacon.

HAT - kyk Odendal, F.F. *red.*

HANDLEIDING by die skryf van referate. 1995. S 402/95. Potchefstroom : Dept. Sentrale Publikasies.

HARRIS, D.P. 1979. Testing English as a second language. New York : McGraw-Hill.

HENNING, G. 1987. A guide to language testing: development, evaluation, research. Massachusetts : Heinle & Heinle.

HONG KONG. 1994. The Education Department, Hong Kong. Target oriented curriculum programme of study for English language. Key stage 2(primary 4-6).

HOUSSMAN, N. 1993. Can mother-tongue competence be tested by means of a multiple-choice test? *Journal for language teaching* 27(1):30-52, April.

HUSEN, T. & POSTLETHWAITE, T.N. 1997. *eds*. The international encyclopaedia of education. Great Britain. Pergamon.

JANSEN, N. & STEINBERG, S. 1991. Theoretical approaches to communication. Kenwyn : Juta.

JOHNSON, R.K. 1989. A decision-making framework for the coherent language curriculum. (*In* Johnson, R.K. *ed.* The second language curriculum. Cambridge : University Press. p.1-23)

KATZ, J.J. 1978. Mentalism in Linguistics (*In* Allen, J.P. B. & Corder, S.P. *eds*. The Edinburgh course in applied linguistics: readings for applied linguistics, (1):225-229.)

KEEVES, J.P. 1997. Educational research, methodology, and measurement: An international handbook. Cambridge : Cambridge University Press.

KLEIN, G. 1994. The need to maintain mother tongues. (*In* Sonn, F. *ed.* DSA in depth. Reconstructing education. Cape Town : Creda Press. p.26-27.)

KOTZE, G.S. 1999. Assessment for an outcomes- based approach. *South African Journal for Education*, 19(1):31-37, February.

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

LANDMAN, W.A., ROOS, S.G. & LIEBENBERG, C.R. 1972. Opvoedkunde en opvoedingsleer vir beginners. Lansdowne : Citadel-Pers.

LIGHTBOWN, P.M. & SPADA, N. 1993. How languages are learned. Oxford : Oxford University Press.

LOMBARD, J. 1989. The multiple-choice test as a measuring instrument in the assessment of language proficiency. *Journal for language teaching*, 23(3):1-19, September.

LONG, M. & RICHARDS, J. *eds*.. 1987. Language policy, curriculum development, and Tesol instruction: a search for compatibility. (*In* Methodology in Tesol. Massachusetts : Heinle & Heinle. p.3-9.)

LOSCHKY, L. & BLEY-VROMAN, R. 1993. Grammar and task-based methodology. (*In* Crookes, G. & Gass, S.M. *eds*. Tasks and language learning. Integrating theory and practice. Adelaide : Multilingual Matters. p.123-167.)

LORTON, J.W. & WALLEY, B.L. 1979. Introduction to early childhood education. New York : D.van Nostrand Company.

MACDONALD, C.A. 1990. How many years do you have? Pretoria : Human Sciences Research Council.

MALAN, S.P.T. & DU TOIT, P.H. 1991. Suksesvolle onderrig. Riglyne vir dosente en onderwysers. Pretoria : Academica.

McQUAIL, D. & WINDAHL, S. 1989. Communication models for the study of mass communication. London : Longman.

MONTEITH, J.L. de K. 1989. Die waarde van selfregulerende leer vir onderwysersopleiding en die betekenis daarvan vir onderrig. Potchefstroom : PU vir CHO.

MURPHY, D.F. 1883. Evaluating language learning tasks in the Classroom. (*In* Crookes, G. & Gass, S.M. *eds*. Tasks in a pedagogical context:

Integrating Theory and Practice. Clevedon : Multilingual Matters. p.139-161.)

NASIONALE DEPARTEMENT VAN ONDERWYS. 1995. Tussentydse kernsillabus vir primêre skole (graad 1- graad 7), intermediêre skole (graad 1-graad 9) en gekombineerde skole (graad 1-graad 12). Januarie 1995. Pretoria : Staatsdrukker.

NASIONALE DEPARTEMENT VAN ONDERWYS. 1997. Kurrikulum 2005. Besprekingsdokument. Pretoria : Staatsdrukker.

NATIONAL DEPARTMENT OF EDUCATION. 1995. Interim core syllabi for primary schools (grade 1-grade 7), intermediate schools (grade 1-grade 9) and combined schools (grade 1- grade 12). January 1995. Pretoria : Government Press.

NATIONAL DEPARTMENT OF EDUCATION. 1996. Curriculum framework for general and further education and training and draft recommendations for the developing and implementation of assessment policy. Pretoria : Government Press.

NDO - kyk NASIONALE DEPARTEMENT VAN ONDERWYS

NIEMI & MOON, 1993. (*In* Draft recommendations for the development and implementation of assessment policy. p.15.)

NIEUWOUDT, H.D. 1998. Beskouings oor onderrig: implikasies vir die didaktiese skoling van wiskunde-onderwysers. Potchefstroom : PU vir CHO. (Proefskrif-Ph.D.)

NIEUWOUDT, S.M. 1998. Doeltreffende evaluering van wiskunde in die senior primêre fase. Potchefstroom : PU vir CHO. (Skripsie-M.Ed.)

NUNAN, D. 1989a. Understanding language classrooms. New York : Prentice-Hall.

NUNAN, D. 1989b. Designing tasks for the communicative classroom. Sydney : Cambridge University Press.

ODENDAL, F.F. *red.* 1984. Verklarende handwoordeboek van die Afrikaanse taal. Johannesburg : Perskor.

PARIS, S.G. & Ayres, L. 1994. Becoming reflective students and teachers: with portfolios and authentic assessment. Washington : American Psychological Association.

PICA, T., KANAGY, R. & FALODUN, J. 1993. Choosing and using communication tasks for second language instruction. (*In* Crookes G. & Gass S. *eds.* Tasks and language learning. Integrating theory and practice. Adelaide : Multilingual Matters. p. 9-34.)

POLE, C.J. 1993. Assessing and recording achievement. Philadelphia : Open University Press.

PRAWAT, R.S. 1992. Teacher's beliefs about teaching and learning: a constructivist perspective. *American Journal of Education,* 100(3):354-390.

PRETORIUS, J.W.M. 1988. Opvoeding, samelewing, jeug. Pretoria : J.L. van Schaik.

RAVITCH, D. 1993. Launching a revolution in standards and assessment. *Phi Delta Kappan*, 74(10):767-771.

REA, P.M. 1987. Language learning tasks. (*In* Candlin, C.N. & Murphy, D. *eds*. Lancaster practical papers in English language education. (7):147-165. Lancaster : Prentice-Hall.

RESNICK, L.B. & RESNICK D.P. 1990. Assessing the thinking curriculum; new tools for educational reform. (*In*: Gifford, B.P. & O'Connor, M.C. *eds*. Changing assessments: Alternative views of aptitude, achievement and instruction. Boston : Kluwer Academic Publishers.)

RIDGWAY, J. & SCHOENFELD, A.H. 1995. Balanced Assessment: designing assessment schemes to promote desirable change in Mathematics education. (EECAE copy invited paper BALASS.)

RUMBLE, & MALAN, K. 1990. The development of a framework for assessing developing conversational skills. *South African Journal for communication disorders*, 37:21-26.

SCARINO, A., VALE, D., McKAY, P. & CLARK, J. 1988. Australian language levels guidelines. Method, resources and assessment. Woden : Curriculum Development Centre.

SCHUNK, D.H. 1996. Learning theories. An educational perspective. New York : Merrill.

SHEPARD, L.A. 1995. Using assessment to improve learning. *Educational Leadership*, 52:38-43.

SHUELL, T.J. & MORAN, D. 1994. Learning theories: historical overview and trends (*In* Husen & Postlethwaite *eds.*International encyclopaedia of Education 2nd. edition, p.3340-3345).

SHUELL, T.J. 1989. Teaching and learning as problem solving. Theory into practice, 29:102-108.

SHUELL, T.J. 1988. The role of the student in learning from instruction. *Contemporary educational psychology*, 13:276-295.

SHULMAN, L.S. 1986. Paradigms and research programs in the study of teaching: a contemporary perspective (*In* Wittrock, M.C. *ed.*. International handbook of research on teaching. New York : Macmillan. p.102-129.)

SMITH, F.M. 1984. Constructing and using achievement tests in the classroom. A competency based test. New York : Peter Lang.

STATISTIESE KONSULTASIEDIENS. 1990. Departement Statistiek en Operasionele Navorsing. Praktiese statistiek vir die geestes-wetenskappe. Potchefstroom : PU vir CHO.

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

STEYN, I.N. 1988. Kurrikulumteorie: 'n leer- en werkboek. Potchefstroom : Media publikasies.

SUTTON, R. 1991. Assessment: a framework for teachers. London : Routledge.

TAYLOR, B.P. 1987. Teaching ESL: Incorporating a communicative, student-centered component. (*In* Long, M.H. & Richards, J.C. *eds*. Methodology in TESOL. A book of readings. Massachusetts : Heinle & Heinle. p.45-60.)

TAYLOR, D. 1990. Teaching without testing: assessing the complexity of children's literacy learning. *English Education*, 22(1):4-74, February.

TORRANCE, H. 1995. Evaluating authentic assessment. Buckingham, Philadelphia : Open University Press.

TOWLER, L. & BROADFOOT, P. 1992. Self-assessment in the primary school. Educational review, 44(2):137-151, September.

TROCHIM, W.M.K. 1999. The planning-evalution cycle – an evaluation culture. (*In* Research Methods knowledge Base, 2nd edition.) [Beskikbaar op die internet.] (Datum van gebruik: 14 April 2000).

TYLER, A. 1991. Evaluation: a Tylerian perspective. (*In* The new encyclopaedia of learning, 4:2076.)

VALETTE, R.M. 1967. Modern language testing: a handbook. New York : Oxford University Press.

VALETTE, R.M. 1984. Focus on second language learning: The evaluation of second language learning. Boston : Kluwer Academic Publishers.

VAN DER WALT, J.L. 1986. Second language acquisition in the primary school (1): the underlying ideas. *Tydskrif vir Primêre Onderwys,* 2:7-12.

VAN ROOYEN, M. 1996. Assessment of capabilities in the workplace.(*In* Instructa 96 Conference. Contribution delivered during the 1996 conference on management, training and development. Johannesburg : Xerox DocuTech Publishing Series. p.56-57.)

VENTER, M.A. 1994. 'n Ondersoek na die verwesenliking van die kommunikatiewe doelstellings in die evaluering van Afrikaans. Universiteit van Natal. Howick : Brevitas. (Verhandeling-M.Ed.)

VERNON, P.E. 1973. Intelligence and cultural environment. London : Methuen & Co, Ltd.

VON GLASERSFELD, E. 1989. Constructivism in Education. (*In* Husen, T. & Postlethwaite, T.N. *eds*. The international encyclopaedia of education. Vol.1. Great Britain. Pergamon. p.162-164.)

VON GLASERSFELD, E. 1995. Radical Constructivism: a way of knowing and learning. London : Falmer.

WEINSTEIN, C.E. & MEYER, D.K. 1994. Learning strategies, teaching and testing. (*In* Husen, T. & Postlethwaite, T.N. *eds*. The international encyclopaedia of education. Vol.6. Great Britain. Pergamon. p.3335-3338.)

WERNER, H. 1992. Integrated assessment system. *Journal of reading,* 35:416-418.

WHITE, R.V. 1988. The ELT curriculum. Design, innovation and management. New York : Basil Blackwell.

WOOD, B. 1996. New skills for old heads - The implications of an Outcomes Based System. (Contribution to the Instructa 96 Conference, Johannesburg). Xerox DocuTech Publishing Series.

YAGER, R.E. 1991. The constructivist learning model: towards real reform in science education. *The science teacher,* 58(6): p.52-57.

BYLAAG A

GEÏNTEGREERDE EVALUERING VAN AFRIKAANS EERSTE TAAL EN ENGELS TWEEDE TAAL IN DIE INTERMEDIÊRE FASE

KANTOORGEBRUIK

vraelysnommer (1-3)

* In 'n poging om vas te stel tot watter mate die kommunikatiewe benadering tot taalonderrig, asook of deurlopende evaluering in taalonderrig toegepas word in die intermediëre fase, word u vriendelike samewerking met die beantwoording van hierdie vraelys gevra.
* Let asseblief daarop dat daar geen "verkeerde" of "regte" antwoorde op enige van die vrae is nie.
* U antwoorde op die vrae moet verkieslik weergee wat werklik in u klaskamer gebeur,en nie wat u dink daar moet gebeur nie.
* Die response wat u op die vrae gee, sal slegs vir die doeleindes van hierdie ondersoek gebruik word - dit sal nie gebruik word om u skool of u as onderwyser te evalueer nie.
* Alle inligting oor u, die skool en die leerders word as streng vertroulik hanteer.

AANWYSINGS

* Voltooi elkeen van die onderstaande vrae deur 'n kruisie(x) oor die toepaslike nommer te trek.

A. BIOGRAFIESE BESONDERHEDE

1. U geslag?	Manlik	1	(4)
	Vroulik	2	

2. U ouderdom met u volgende verjaardag?

20-25 jaar	1	(5)
26-30 jaar	2	
31-35 jaar	3	
36-40 jaar	4	
41-50 jaar	5	
50 + jaar	6	

3. Aantal jare onderwyservaring in Afrikaans Eerste Taal

(Afgerond tot die naaste voltooide jaar).

geen ervaring	1	
0-5 jaar	2	(6)
6-10 jaar	3	
11-15 jaar	4	
16-20 jaar	5	
21 jaar plus	6	

4. Aantal jare onderwyservaring in Engels Tweede Taal

(Afgerond tot die naaste voltooide jaar).

geen ervaring	1	
0-5 jaar	2	(7)
6-10 jaar	3	
11-15 jaar	4	
16-20 jaar	5	
21 jaar plus	6	

5. U hoogste professionele kwalifikasie?

HOD (JP)	1	(8)
HOD (SP)	2	
HOD (sekondêr)	3	
HOD (nagraads)	4	

6. U hoogste akademiese kwalifikasie?

Diploma	1	
B. Prim. Ed.	2	
B.-graad: bv.B.Com.,B.Sc.,B.A.	3	(9)
B.Ed. of Hons.	4	
M.Ed.	5	
D.-graad	6	

7. Het u enige opleiding met die oog op die onderrig van Afrikaans in die intermediêre fase of die sekondêre fase tydens u opleiding aan 'n tersiêre inrigting gehad?

Ja	1	(10)
Nee	2	

8. Het u enige opleiding met die oog op die onderrig van Engels in die intermediêre fase of die sekondêre fase tydens u opleiding aan 'n tersiêre inrigting gehad?

Ja	1	(11)
Nee	2	

9. In aansluiting by vraag 7, hoe intensief was die opleiding in die onderrig van Afrikaans, na u mening?

geen opleiding	1	(12)
onbevredigend	2	
bevredigend	3	
intensief	4	

10. In aansluiting by vraag 8, hoe intensief was die opleiding in die onderrig van Engels, na u mening?

geen opleiding	1	(13)
onbevredigend	2	
bevredigend	3	
intensief	4	

11. Tot op watter vlak van u opleiding het u vakdidaktiese opleiding in die onderrig van Afrikaans gehad?

Diploma: nie tot finale jaar	1
tot finale jaar	2
B.-graad: nie as hoofvak	3
as hoofvak	4
Hons.of B.Ed.	5
HOD	6
M.Ed.	7

12. Tot op watter vlak van u opleiding het u vakdidaktiese opleiding in die onderrig van Engels gehad?

Diploma:	nie tot finale jaar	1	
	tot finale jaar	2	
B.-graad:	nie as hoofvak	3	
	as hoofvak	4	
	Hons. of B.Ed.	5	
	HOD	6	(15)
	M.Ed.	7	

13. Ten opsigte van watter klasgroep(e) voltooi u hierdie vraelys?

Graad 4	1	(16)
Graad 5	1	(17)
Graad 6	1	(18)
Graad 7	1	(19)

14. Hoeveel leerders is daar gemiddeld in u taalklasse?

minder as 20	1	(20)
20-30 leerlinge	2	
30-40 leerlinge	3	
40 en meer	4	

B. ALGEMENE INLIGTING OOR DIE ONDERRIG EN LEER VAN AFRIKAANS EN/OF ENGELS IN MY KLASKAMER

Voltooi asseblief die antwoorde deur 'n kruis in die blokkie te trek wat na u mening u klaskameronderrig die beste beskryf

geensins	1
gering	2
grootliks	3
in totaliteit	4

15. Onderwysers/-esse van my skool is ingelig oor onderrigmetodes wat gebruik kan word in die kommunikatiewe benadering tot onderrig en leer van Afrikaans en Engels in die intermediêre fase.

1	2	3	4	(21)

16. In my skool is daar leiding t.o.v. die onderrig van tale volgens die kommunikatiewe benadering deur vakhoofde en die skoolhoof, en besprekings tydens vakvergaderings.

1	2	3	4

(22)

17. Op distriksvlak word daar leiding en ondersteuning vir die implementering van die kommunikatiewe benadering tot taalonderrig gegee (bv. seminare of werkswinkels).

1	2	3	4

(23)

18. Die taalonderwysers van hierdie skool het die kommunikatiewe benadering tot taalonderrig bestudeer en bied die taalklasse volgens die benadering aan.

1	2	3	4

(24)

19. Daar is voldoende tyd beskikbaar vir die taalonderwysers vir voorbereiding en beplanning van die onderrig van die taal

1	2	3	4

(25)

20. Die kommunikatiewe benadering tot taalonderrig behoort die leerders in staat te stel om die taal wat onderrig word te verstaan en hulle te leer om daarin te kommunikeer.

1	2	3	4

(26)

21. My klaskamerpraktyk maak voorsiening vir: kleingroepaktiwiteite (4-8 leerlinge).

1	2	3	4

(27)

22. My klaskamerpraktyk maak voorsiening vir : grootgroep-aktiwiteite (9-20 leerlinge).

1	2	3	4	(28)

23. My klaskamerpraktyk maak voorsiening vir die hele klas.

1	2	3	4	(29)

24. My klaskamerpraktyk maak voorsiening vir: individuele onderrig.

1	2	3	4	(30)

In my Afrikaanse/en Engelse klasse word op skriftelike en mondelinge gebied:

25. Klem geplaas op die leerders se vermoë om taalreëls uit hul kop te leer en te ken.

1	2	3	4	(31)

26. Klem geplaas op die leerders se vermoë om taalreëls te bemeester en kreatief aan te wend.

1	2	3	4	(32)

27. Klem geplaas op die leerders se vermoë om te kommunikeer op 'n duidelik verstaanbare manier.

1	2	3	4	(33)

28. In my skool is daar voldoende media beskikbaar vir die onderrig van tale.

1	2	3	4	(34)

29. In my skool is daar voldoende ekstra leesstof vir die leerders beskikbaar.

1	2	3	4	(35)

30. Daar is byeenkomste gehou met ouers (bv.tydens oueraande) om hulle in te lig oor die kommunikatiewe benadering in taal-onderrig.

1	2	3	4	(36)

31. Leerders se ouers dink dat die kommunikatiewe benadering die leerders sal help om die taal aan te leer en daarin te kommunikeer.

1	2	3	4	(37)

C. WAT WORD GEËVALUEER?

C.1. Kommunikasievaardighede:

Tot watter mate evalueer u die volgende vaardighede van u leerders?

Maak u keuse uit die volgende response :

glad nie	1
soms	2
meesal	3
altyd	4

32. Die gebruik van 'n nuwe woord / begrip wat die leerder by u geleer het in 'n nuwe konteks.

1	2	3	4	(38)

33. Die vermoë van 'n leerder om met ander leerders te kommunikeer in die taal wat u onderrig?

1	2	3	4	(39)

34. Die vermoë van 'n leerder om met u te kommunikeer in die taal wat u onderrig?

1	2	3	4	(40)

C.2. Luister- en leesvaardighede:

Tot watter mate evalueer u die volgende vaardighede van u leerders?

glad nie	1
soms	2
meesal	3
altyd	4

35. Die vermoë van die leerders t.o.v. die begrip van die sentrale idee van die lees- of luisterstuk.

1	2	3	4	(41)

36. Die vermoë van die leerders t.o.v. die weergee van die lees- of luisterstuk.

1	2	3	4	(42)

C.3. Taalleervaardighede:

Tot watter mate evalueer u die volgende vaardighede van u leerders?

glad nie	1
soms	2
meesal	3
altyd	4

37. Die vermoë van die leerders om die taalreëls wat onderrig is uit hul kop te ken (drilwerk).

1	2	3	4	(43)

38. Die vermoë van die leeders om die taalreëls hul eie te maak en kreatief toe te pas in mondelinge en skriftelike werk.

1	2	3	4

(44)

C.4.Die gesindheid van leerders teenoor die aanleer van taal

Tot watter mate gee u aandag aan die volgende gesindhede?

glad nie	1
soms	2
meesal	3
altyd	4

39. Die leerders se selfvertroue in die mondelinge en skriftelike kommunikasie van die taal wat u onderrig.

1	2	3	4

(45)

40. Die volharding van die leerders in die uitvoer van hul taalleeropdragte.

1	2	3	4

(46)

41. Die waarde wat leerders heg aan korrekte taalgebruik.

1	2	3	4

(47)

42. Die waarde wat leerders heg aan spontane kommunikasie ongeag taalfoute wat hulle maak.

1	2	3	4

(48)

D. DIE GEBRUIK VAN EVALUERINGSINLIGTING (INTERPRETASIE VAN EVALUERINGSRESULTATE)

Tot watter mate gebruik u evalueringsresultate vir die volgende gestelde doeleindes?

Maak asseblief u keuse uit die volgende response wat gegee word.

nooit	1
soms	2
meesal	3
altyd	4

43. Identifisering van suksesvolle onderrigstrategieë.

1	2	3	4	(49)

44. Die bepaling van onderriguitkomste vir die volgende lesse

1	2	3	4	(50)

45. Identifisering en remediëring van leerders se foute of verkeerde begripvorming van die aanleer van die taal (formatiewe evaluering).

1	2	3	4	(51)

46. Identifisering van spesifieke leergedrag by leerders wat aangemoedig en ontwikkel behoort te word (as voorbeeld: assosiasie met vorige ondervinding of leer).

1	2	3	4	(52)

47. Identifisering van spesifieke leergedrag by leerders wat ontmoedig of vervang behoort te word (as voorbeeld: leer sonder begrip).

1	2	3	4	(53)

48. Terugvoer aan leerders of hul opdragte aan die kriteria voldoen wat daaraan gestel is.

1	2	3	4	(54)

49. Gradering van leerders in volgorde volgens hul punte.

1	2	3	4	(55)

50. Terugrapportering aan ouers oor leerders se vordering.

1	2	3	4	(56)

51. Om ´n geheelbeeld van ´n leerder se taalkundige vermoëns en gesindheid teenoor taalonderrig te verkry.

1	2	3	4	(57)

BYLAAG B. EVALUERINGSTRATEGIE

E. ALGEMENE INLIGTING OOR DEURLOPENDE EVALUERING IN AFRIKAANS OF ENGELS IN MY KLASKAMER

Maak asseblief u keuse uit die volgende response wat aangedui word:

geensins	1
gering	2
grootliks	3
in totaliteit	4

52. Onderwysers van my skool is ingelig oor die benadering wat gevolg moet word met die gebruik van deurlopende evaluering in taalklasse in die intermediêre fase.

1	2	3	4	(58)

53. In my skool is daar leiding en ondersteuning deur die vakhoofde en skoolhoof, en besprekings tydens vakvergaderings oor deurlopende evaluering in taalonderrig.

1	2	3	4

(59)

54. Op distriksvlak word daar leiding en ondersteuning vir die toepassing van deurlopende evaluering in taalonderrig binne klasverband (bv. seminare) gegee.

1	2	3	4

(60)

55. Die taalonderwysers van hierdie skool doen deurlopende evaluering tydens taalonderrig.

1	2	3	4

(61)

56. Daar is voldoende tyd tydens periodes om deurlopend te kan evalueer.

1	2	3	4

(62)

57. Die taalleerklasse is te groot om effektief deurlopende evaluering te kan toepas.

1	2	3	4

(63)

58. Deurlopende evaluering behoort 'n beter weerspieëling te gee van die leerders se taalvermoë, as 'n eenmalige punt per taalkomponent elke kwartaal.

1	2	3	4

(64)

F. HOE WORD GEËVALUEER ?

Maak asseblief u keuse uit die volgende response wat gegee

word:

glad nie 1
soms 2
meesal 3
altyd 4

59. Word mondelinge opdragte geëvalueer terwyl leerders deelneem aan normale klaskameraktiwiteite en daaglikse spreeksituasies?

1	2	3	4	(65)

60. Word mondelinge opdragte geëvalueer terwyl leerders deelneem aan 'n formele voorbereide of onvoorbereide mondelinge opdrag?

1	2	3	4	(66)

61. Evalueer u die vordering in die leerders se mondelinge vermoëns in die taal wat u onderrig?

1	2	3	4	(67)

62. Evalueer u die vordering in die leerders se luister- en leesvaardigheid?

1	2	3	4	(68)

63. Evalueer u eenmalige luisteropdragte, byvoorbeeld net 'n formele luisterstuk?

1	2	3	4	(69)

64. Evalueer u eenmalige leesopdragte, byvoorbeeld net formele voorbereide of onvoorbereide leesstukke?

1	2	3	4	(70)

65. Evalueer u 'n verskeidenheid skryfopdragte, byvoorbeeld advertensies, plakkate, kaartjies, informele gedigte en briefies asook paragrawe, opstelle en briewe?

1	2	3	4	(71)

66. Evalueer u die vordering van die leerders se skryfvermoë?

1	2	3	4	(72)

67. Evalueer u eenmalige skriftelike opdragte, byvoorbeeld net twee formele opdragte per kwartaal?

1	2	3	4	(73)

68. Akkumuleer u meer as twee punte vir mondelinge opdragte voordat u die punt per kwartaal toeken?

1	2	3	4	(74)

69. Akkumuleer u meer as twee punte vir skriftelike opdragte voordat u die punt per kwartaal toeken?

1	2	3	4	(75)

70. Akkumuleer u meer as twee punte vir luister- en leesopdragte voordat u die punt per kwartaal toeken?

1	2	3	4	(76)

BYLAAG C.

ADDISIONELE EVALUERINGSPRAKTYKE IN AFRIKAANS EN ENGELS IN DIE INTERMEDIÊRE FASE

A. Die gebruik van verskillende evalueringswyses en rekordhouding van evalueringsinligting wat met behulp van hierdie wyses verkry is

Agtergrond

In die taalleerklasse kan van verskillende addisionele evalueringswyses gebruik gemaak word, behalwe die deurlopende evaluering wat u tans gebruik (deurlopende evaluering sluit toetse en eksamens in).

Vervolgens word na sommige van die addisionele evalueringswyse verwys:

1. Itembanktoetse

Meerkeusevrae word gebruik in itembanktoetse. Die vrae word nie deur die onderwyser self opgestel nie.

2. Waarneming

Die leerders se taalkundige vermoëns word deur die onderwyser/-es waargeneem en aangeteken.

3. Joernale

Joernale kan bestaan uit die skriftelike werk van die leerders, byvoorbeeld alle taalskrifte (insluitend stelwerk en letterkunde).

4. Selfevaluering

Leerders kan selfevaluering toepas op hul skriftelike stelwerk, asook op voorbereide mondelinge toesprake met behulp van 'n vraagkaart.

5. Portuurevaluering ("peer assessment")

Skriftelike of mondelinge opdragte kan deur mede-leerders geëvalueer word.

6. Portefeuljes of lêers

Addisionele geëvalueerde werksopdragte, vraagkaarte of die bepunting daarvan, boeklyste en waarnemings kan in 'n lêer geplaas word met die leerders se naam en besonderhede daarop.

ADDISIONELE EVALUERINGSPRAKTYKE:

Maak asseblief 'n keuse uit die volgende response wat verskaf word:

glad nie	1
soms	2
meesal	3
altyd	4

VRAELYS

1. Evaluering deur itembanktoetse.

71. Daar word jaarliks 'n itembanktoets in Afrikaans vir graad sewe afgeneem.

1	2	3	4	(77)

72. Daar word jaarliks 'n itembanktoets in Engels vir graad sewe afgeneem.

1	2	3	4	(78)

73. Ek het al die uitslag van die itembanktoetse aan die ouers of die leerders bekend gemaak.

1	2	3	4	(79)

74. Ek vind die uitslag van die itembanktoetse ʼn getroue weergawe van die leerders se taalkundige vermoëns.

1	2	3	4	(80)

75. Die itembanktoetse behoort elke jaar afgelê te word.

1	2	3	4	(81)

76. Ek sou verkies om die uitslae van die toetse aan die leerders en die ouers bekend te maak.

1	2	3	4	(82)

2. Evaluering deur waarneming

77. Ek neem die mondelinge en skriftelike kommunikering van my leerders waar as ʼn geheel (die hele klas).

1	2	3	4	(83)

78. Ek neem die kommunikering van my leerders waar as groepe (klein of groot).

1	2	3	4	(84)

79. Ek neem individuele kommunikering van my leerders waar.

1	2	3	4	(85)

80. Ek hou rekord van sodanige kommunikering, uitgesluit met die oog op puntegewing.

1	2	3	4	(86)

3. Evaluering in die vorm van joernale

81. Ek sien stelwerkskrifte na elke opdrag na.

1	2	3	4

(87)

82. Ek sien taalleerskrifte na elke opdrag na.

1	2	3	4

(88)

83. Die skrifte word na die ouerhuis gestuur slegs wanneer daar tuiswerk gedoen moet word.

1	2	3	4

(89)

84. Die skrifte is altyd beskikbaar ter insae deur die ouers.

1	2	3	4

(90)

85. Die skrifte word tydens oueraande of ander geleenthede by die skool ter insae deur die ouers uitgestal.

1	2	3	4

(91)

86. Die blokkies of kubiese skaalmetode word vir stelwerk-evaluering deur my gebruik.

1	2	3	4

(92)

87. Ek vind die kubiese skaalmetode ′n betroubare evalueringswyse.

1	2	3	4

(93)

4. Evaluering deur leerders van hul eie werk

88. Ek het al selfevaluering laat toepas.

1	2	3	4	(94)

89. Indien wel, het ek die resultate as 'n getroue weergawe van die leerders se taalvermoëns bevind.

1	2	3	4	(95)

90. Ek dink die resultate kan 'n getroue weergawe van die leerders se taalvermoëns wees.

1	2	3	4	(96)

5.Evaluering van die leerder se opdragte deur mede-leerders (portuurevaluering)

91. Ek het al portuurevaluering laat toepas op een of meer van my leerders se werk.

1	2	3	4	(97)

92. Indien wel, het ek die resultate as 'n getroue weergawe van die leerders se taalvermoëns bevind.

1	2	3	4	(98)

93. Ek dink portuurevaluering kan wel 'n getroue, objektiewe weergawe wees van my leerders se taalkundige vermoëns.

1	2	3	4	(99)

6. Evaluering in die vorm van portefeuljes

94. Ek maak reeds gebruik van portefeuljes (of lêers) vir my leerders se werksopdragte of evalueringsopdragte.

1	2	3	4	(100)

95. Indien wel, word dit aan ouers vir insae beskikbaar gestel.

1	2	3	4	(101)

96. Ek maak gebruik van portefeuljes en dit word aan die einde van 'n skooljaar na die volgende graad oorgedra.

1	2	3	4	(102)

97. Ek het al so 'n portefeulje ontvang wat 'n leerder van 'n ander skool na my skool gebring het.

1	2	3	4	(103)

98. Hoewel ek nie portefeuljes vir my leerders saamstel nie, beplan ek om dit in die toekoms in gebruik te neem.

1	2	3	4	(104)

BAIE DANKIE VIR U SAMEWERKING !

BYLAAG B

Posbus 19785

Noordbrug

2522

Tel. (018-2908037)

23 Julie 1998

Direkteur: Streek

Privaatsak X1225

Potchefstroom

2520

Geagte Meneer Bosman

Aansoek: navorsing by skole.

Ek wil met hierdie skrywe 'n versoek tot u rig. Ek wil u toestemming vra om die voormalige TOD-laerskole in Potchefstroom, asook Mooibank en Naauwpoort, met die oog op navorsing te besoek.

Die navorsing handel oor evaluering in die taalonderrig, en is vir die doeleindes van my verhandeling vir M.Ed met die titel:
'n Geïntegreerde evalueringsprogram vir taalonderrig in die laerskool.

Die voorlegging vir die verhandeling is in 1997 goedgekeur. Die resultate van hierdie ondersoek kan 'n bydrae lewer tot meer doeltreffende opleiding van taalonderwysers, betreffende evaluering in taalonderrig.

By elke skool sal die taalonderwysers in die intermediêre fase betrek word. Die besoek aan elke skool sal die invul van ʼn vraelys deur die taalonderwyser/-es behels.
Die vraelyste sal as deel van die navorsing en in oorleg met my studieleiers ontwikkel word.

Ek wil u verseker dat daar so min as moontlik inbreuk gemaak sal word op onderwysers se onderrigtyd en leerders se tyd.

Ek vertrou dat my versoek gunstig oorweeg sal word.

Byvoorbaat baie dankie vir u aandag.

Die uwe,

Mev. I. M. Venter.

DEPARTMENT OF EDUCATION / NORTH WEST PROVINCE
DEPARTEMENT VAN ONDERWYS / NOORDWES PROVINSIE

POTCHEFSTROOM DISTRICT OFFICE / POTCHEFSTROOM DISTRIKKANTOOR

P/Bag X919, Teemane Building, Greyling Street, Potchefstroom 2520 -
P/Sak X919, Teemane Gebou, Greylingstraat. Tel. (018) 2973810, Faks. (018) 2977439

1 Augustus 1998

Mev I.M. Venter
Posbus 19785
NOORDBRUG
2522

NAVORSING BY SKOLE

U skrywe gedateer 23 Julie 1998 verwys.

Goedkeuring word verleen om met die navorsing voort te gaan soos versoek.

Reëlings met betrekking tot u werksaamhede by die verskillende skole. moet egter met die betrokke skoolhoofde gereël word volgens die betrokke skole se interne programme en roosters.

Sterkte word u toegewens in u studies.

D BOSMAN
DISTRIKBESTUURDER

DOKSS BOSMAN m.vd.merwe

Tel. no.: (018) 290-8037

Posbus 19785
NOORDBRUG
2522

1 Oktober 1998

Geagte Taalonderwyser/-es

U is bewus daarvan dat benaderings tot die onderrig en leer van Afrikaans en Engels die afgelope aantal jare opmerklik verander het en steeds besig is om te verander. Gevolglik het dit dringend noodsaaklik geword dat die evaluering van Engels en Afrikaans ook dienooreenkomstig veranderinge ondergaan het en nog steeds ondergaan.

In my ondersoek na ʼn raamwerk wat gebruik kan word om die evaluering van Afrikaans en Engels in die intermediêre fase meer geïntegreerd te maak, is u insette as onderwyser/-es van onskatbare waarde.

Toestemming om ʼn empiriese ondersoek by skole te mag doen, is by die Departement van Onderwys, Noordwes Provinsie verkry. Ek het ook telefonies met u hoof geskakel om sy toestemming te verkry.

Met hierdie skrywe versoek ek vriendelik u samewerking vir die invul van vraelyste.

Ek besef dat u program druk is en wil by voorbaat my dank uitspreek vir die tyd wat u afstaan en die inligting wat u verskaf aangaande onderrig- en evalueringspraktyke.

Indien u dit so verkies, kan ek u na afloop van die ondersoek van my bevindinge en aanbevelings rakende evaluering van Afrikaans en Engels in kennis stel.

Baie dankie vir u samewerking in hierdie verband.

I. M. Venter

Inge Venter (Mev.)