Riglyne vir die ontwikkeling van ’n professionele-ontwikkelingsprogram ooreenkomstig ’n werkswinkel-, ondersteunings- en mentorskapsmodel (WOM-model)

Guidelines for the development of a professional development programme in accordance with a workshop, support and mentorship model (WSM-model)

Elma Marais, Carisma Nel en Christine du Toit
Opvoedkunde: Skool vir Geesteswetenskappe
Noordwes-Universiteit
Potchefstroom
E-pos: 1231794@nwu.ac.za

Elma Marais

Carisma Nel

Christine du Toit

Elma Marais is ’n postdoktorale vernoot in die Skool vir geesteswetenskappe in die Onderwys by die Noordwes-Universiteit (Potchefstroomkampus). Sy is ’n opvoedkundige linguis wat spesialiseer in kinder- en jeugliteratuur en die gebruik daarvan in die skoolkurrikulum vanaf die grondslagfase tot en met die hoëronderwyssektor.	**Elma Marais** is a post-doctoral fellow in the School for Human and Social Sciences for Education at the North-West University (Potchefstroom Campus). She is an Educational Linguist specialising in children’s literature and the use of children’s literature from the foundation phase through to the higher education sector.
Carisma Nel is professor in die Skool vir Geesteswetenskappe in die Onderwys by die Noordwes-Universiteit (Potchefstroomkampus). Sy is ’n opvoedkundige linguis wat spesialiseer in geletterdheid, met name leesgeletterdheid vanaf die grondslagfase tot en met die hoëronderwyssektor. Tans is sy die projekleier van twee internasionale projekte: *Quality language and reading literacy teaching and learning within diverse education environments* en *Developing scientific evidence-based knowledge and practice standards for teacher preparation programmes: A focus on literacy and numeracy in English, Setswana and Afrikaans*.	**Carisma Nel** is professor in the School for Human and Social Sciences for Education at the North-West University (Potchefstroom Campus). She is an Educational Linguist specialising in literacies, specifically reading literacy from the foundation phase through to the higher education sector. She is currently the project leader for two major international projects: *Quality language and reading literacy teaching and learning within diverse education environments* and *Developing scientific evidence-based knowledge and practice standards for teacher preparation programmes: A focus on literacy and numeracy in English, Setswana and Afrikaans*.
Christine du Toit is lektrise in die Skool vir Geesteswetenskappe in die Onderwys by die Noordwes-Universiteit (Potchefstroomkampus). Sy is ’n opvoedkundige linguis wat spesialiseer in Afrikaans en Addisionele Taalonderrig. Sy doen navorsing in onderrig en leer binne diverse onderwysomgewings.	**Christine du Toit** is a lecturer in the School for Human and Social Sciences for Education at the Northwest University (Potchefstroom Campus). She is an Educational Linguist, specialising in Afrikaans and Additional Language Teaching. She does research in teaching and learning within diverse education environments.

doi.10.17159/2224-7912/2015/v55n1a6

ABSTRACT

Guidelines for the development of a professional development programme in accordance with a workshop, support and mentorship model (WSM-model)

The South African education system is in a process of change yet again. An important aspect of change in the education system is the professional development of in-service teachers. According to the South African Department of Basic Education the implementation of a professional development programme can be very valuable because it transforms and enriches the education system. According to the Department of Basic Education, teachers and principals need to understand the importance of a professional development programme because this will add value to the development of teachers. When a professional development programme is developed, it is important that great caution is taken especially with the main aspects of a professional development programme. These aspects firstly include **who** *should be presenting the professional development programme and who should attend the programme. Secondly,* ***what*** *(type of content) should be included in the specific professional development programme and thirdly,* **how** *(format of) the professional development programme should be presented to the attendees.*

Besides the above mentioned aspects that have to be considered some organisational features also have to be taken into account when planning and presenting a professional development programme. When planning a professional development programme the Department of Basic Education policy, namely the Curriculum Assessment Policy Statement (CAPS) has to be taken into account. The school, Department of Basic Education and higher education institutions have to be part of the process in order to make the programme as effective and sustainable as possible. Furthermore, the access and scope have to be taken into account, namely when and where the programme will be presented, and what it will cost will have to be explored. The programme should also be evaluated by interested parties and experts in the field. The last feature that has to be considered is the resources that are required. The tools and resources for the presentations and the tools and resources that will be presented to attendees in order to make the programme as effective as possible, need to be considered.

According to Spera et al. (2009:1150), learners' academic achievement is influenced by the knowledge of teachers, the curriculum and the management of the school, and this is the main reason why professional development is important. Teachers' continuing professional development has to be encouraged to give teachers the support in the changing environment of schooling. When teachers attend a professional development programme they usually get the opportunity to adjust to the changing elements of education. These elements include the content, pedagogical knowledge, demographic changes, innovation in the school environment and social and cultural changes. Professional development programmes have to be active, constructive and problem orientated. For this reason, a W (workshop), S (support) and M (mentorship) programme is suggested. This professional development programme structure is used in order to give teachers the relevant information and to support teachers in their workplace with components they may not yet have mastered. The mentorship component of the programme gives teachers a forum to ask questions about, for example, the components of the curriculum they might find challenging.

This article focuses on the presentation of practical guidelines for the planning and presentation of a professional development programme.

KEY WORDS: Professional development, professional development programme, planning, professional development model, workshop, support, mentorship, policy, infrastructure

TREFWOORDE: Professioneleontwikkeling, professioneleontwikkelingsprogram, beplanning, model, werkswinkel, ondersteuning, mentorskap, beleid, infrastruktuur

doi.10.17159/2224-7912/2015/v55n1a6

OPSOMMING

Die Suid-Afrikaanse onderwysstelsel beleef vir die soveelste keer 'n proses van verandering. 'n Belangrike aspek van enige verandering in die onderwysstelsel is die professionele ontwikkeling van die onderwysers wat in die praktyk staan. Volgens die Suid-Afrikaanse Departement van Basiese Onderwys is die implementering van professioneleontwikkelingsprogramme van groot waarde omdat dit die skoolstelsel transformeer en vernuwe. Volgens die Departement van Basiese Onderwys moet onderwysers en skoolhoofde die belangrikheid van professioneleontwikkelingsprogramme insien omdat dit waarde tot die opleiding en ontwikkeling van onderwysers kan toevoeg.

Wanneer 'n professioneleontwikkelingsprogram ontwikkel word, is dit belangrik dat daar met groot sorg besluite geneem word, veral in terme van **wie** die professioneleontwikkelingsprogram moet aanbied en bywoon, **wat** as deel van die professioneleontwikkelingsprogram ingesluit moet word en **hoe** die spesifieke program aangebied moet word. Buiten hierdie hoofaspekte is daar ook ander aangeleenthede wat in ag geneem moet word vir die praktiese beplanning en aanbieding van enige professioneleontwikkelingsprogram.

Die doel van hierdie artikel is om riglyne te verskaf vir die beplanning en aanbieding van 'n professioneleontwikkelingsprogram ooreenkomstig die WOM-model.

1. INLEIDING

Die Suid-Afrikaanse onderwysstelsel beleef vir die soveelste keer 'n proses van verandering (Jansen & Taylor 2003:4; SA 2011:1). 'n Belangrike aspek van enige verandering in die onderwysstelsel is die professionele ontwikkeling van die onderwysers wat in die praktyk staan. Volgens die Suid-Afrikaanse Departement van Onderwys (SA 2005:16) is die implementering van professioneleontwikkelingsprogramme van groot waarde omdat dit die skoolstelsel transformeer en vernuwe. Volgens die Departement van Onderwys (DBO) moet onderwysers en skoolhoofde die belangrikheid van professioneleontwikkelingsprogramme insien omdat dit waarde tot die opleiding en ontwikkeling van onderwysers kan toevoeg.

Aangesien leerders se akademiese prestasie in 'n groot mate van die onderrig deur onderwysers, die kurrikulum en die bestuur van die skool afhang, is professionele ontwikkeling essensieel (Spera et al. 2009:1150). Voortdurende professionele ontwikkeling moet aangemoedig word ten einde aan onderwysers die nodige ondersteuning te gee om by die veranderende omgewing van skoolonderrig aan te pas. Wanneer onderwysers professioneleontwikkelingsprogramme bywoon, kry hulle in die meeste gevalle die geleentheid om by verskeie veranderende elemente in die onderwys aan te pas. Dit sluit onder meer demografiese veranderinge, innovasies of vernuwings in die skoolomgewing en sosiale en kulturele veranderinge in (Marais 2014:56). Professioneleontwikkelingsprogramme moet aktief, konstruktief en probleemgeoriënteerd wees. Indien daar 'n probleem in die skoolstelsel ontstaan of 'n leemte geïdentifiseer word, kan professionele ontwikkeling daartoe bydra om die probleem op te los. Professionele ontwikkeling moet in die sosiale omgewing waarbinne die onderwyser beweeg en die omstandighede waarin die onderwyser onderrig, geanker wees en moet verder regdeur die loopbaan van die onderwyser plaasvind (Clarke & Hollingsworth 2002:958; Jarvis 1987:42; Kwakman 2003:154; Putnam & Burko 2000:9; Smylie 1995:96).

Lessing en De Witt (2007:58), Putnam en Burko (2000:9) en Smylie en Hart (1999:45) meen dat voortdurende en lewenslange professionele ontwikkeling deel moet wees van 'n skool se kultuur. Hierdie navorsers is verder van mening dat dit op natuurlike wyse deel van onderwysers se loopbaan moet wees en daar moet van onderwysers verwag word om professioneel te ontwikkel en sodoende die skool as geheel te bevoordeel. Onderwysers moet verantwoordelikheid aanvaar vir hulle eie optrede en die nodige kennis bekom, die nodige vaardighede ontwikkel en tegnieke

doi.10.17159/2224-7912/2015/v55n1a6

toepas om hulle onderrig te bevorder. Onderwysers word nie slegs as ’n moontlike veranderlike wat die onderrig van leerders beïnvloed beskou nie, maar as die heel belangrikste veranderlike in die onderwysstelsel. Volgens Villegas-Reimers (2003:7) vervul die onderwyser ’n dubbele rol ten opsigte van verandering in die onderwysstelsel. Die onderwyser bring verandering teweeg wat betref die onderrig van leerders, maar verander ook aan hom-/haarself wanneer hy/sy aan professionele ontwikkeling deelneem. Die dubbele rol van die onderwyser in ’n veranderde kurrikulum maak professionele ontwikkeling ’n groeiende en steeds wisselende noodsaaklikheid. Volgens Darling-Hammond, Wei, Andree, Richardson en Orphanos (2009:2) is onderwysers tans nie noodwendig lewenslange leerders nie en moet daar gepoog word om onderwysers te motiveer om hulle kennis en vaardighede aanhoudend uit te brei.

Die term “lewenslange leerders” is welbekend, maar wanneer onderwysers eers die praktyk betree, is daar nie altyd tyd vir of belangstelling in verdere leer nie. Onderwysers word vasgevang in die vereistes van die skoolkurrikulum, die administrasie en die verantwoordelikhede om die leerders te onderrig. Volgens die Europese Unie (EU) (EU 2010:12) is die omgewing waarin onderwysers werk, baie kompleks en word daar baie van onderwysers vereis. Dit impliseer dat selfs onderwysers met die hoogste kwalifikasies, wat al ’n geruime tyd in die onderwysprofessie is, nie noodwendig aan die vereistes van die leeromgewing, nuwe strategieë van onderrig en leer voldoen nie (EU 2010:12). Onderwysers word daarom aangemoedig om nuwe kennis en vaardighede te ontwikkel en voortdurend daaraan te verbeter. Volgens die EU (2010:12) moet professionele ontwikkeling gesien word as ’n lewenslange proses en kan professionele-ontwikkelingsprogramme daarin slaag om onderwysers in die jongste praktyke op te lei. Die EU (2010:12) stel dit soos volg:

> To equip the teaching body with the skills and competences needed for its new roles, it is necessary to have both quality initial teacher education and a coherent process of continuous professional development to keep teachers up to date with the skills required in a knowledge-based society.

Die doel van hierdie artikel is om professionele ontwikkeling en professioneleontwikkelingsprogramme te definieer, ’n konseptuele raamwerk vir die praktiese beplanning van professioneleontwikkelingsprogramme voor te stel en om die gebruik van ’n WOM-model vir die aanbieding van professioneleontwikkelingsprogramme aan te beveel ten einde bestaande probleme wat met professionleontwikkelingsprogramme ondervind word, hok te slaan. Kernaangeleenthede soos vir wie die professioneleontwikkelingsprogram aangebied gaan word en wie die professioneleontwikkelingsprogram sal aanbied, wat deel van die professioneleontwikkelingsprogram moet uitmaak en in watter vorm die spesifieke program aangebied gaan word, word in hierdie artikel ondersoek.

“Professionele ontwikkeling” verwys na die ontwikkeling van ’n persoon in sy/haar professionele beroepsrol (Marais 2014:33). In die geval van onderwysers fokus professionele ontwikkeling spesifiek op die professionele groei van onderwysers deur te kyk na hulle ondervindings en die evaluering van hul onderrrig (Glatthorn 1995:41; Steyn 2008:18; SA 2011d:2).

Die NPDCI (2008:3) definieer professionele ontwikkeling soos volg:

> Professional development is facilitated teaching and learning experiences that are transactional and designed to support the acquisition of professional knowledge, skills, and dispositions as well as the application of this knowledge in practice.

doi.10.17159/2224-7912/2015/v55n1a6

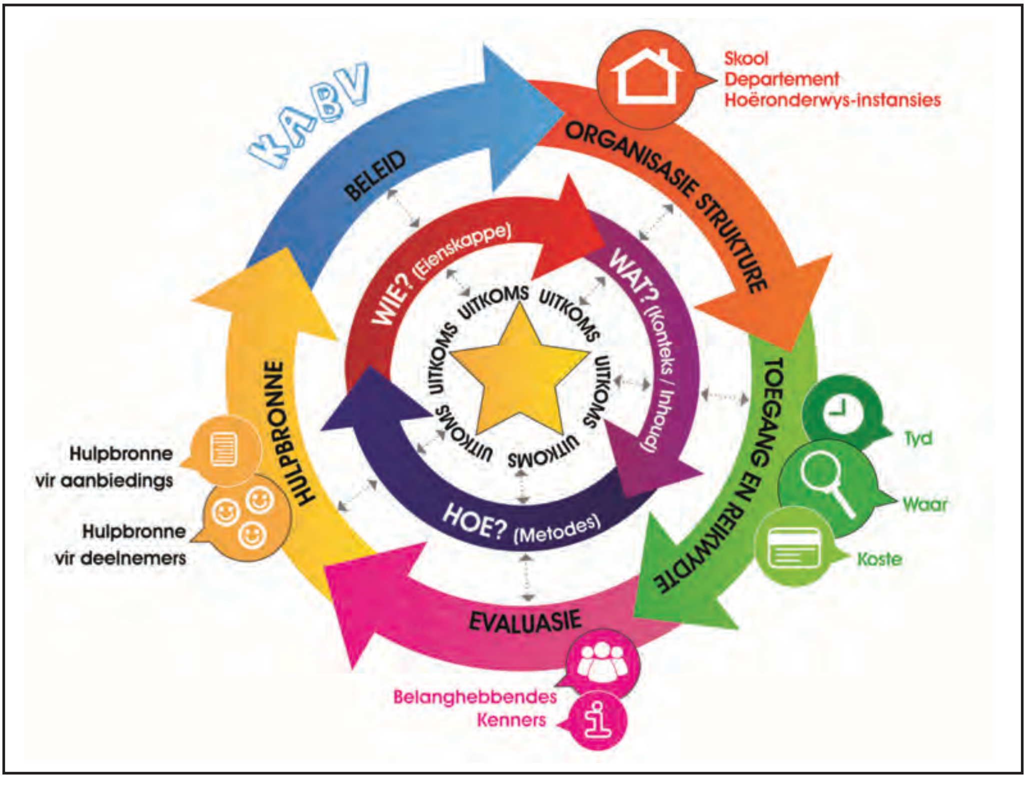
2. KONSEPTUELE RAAMWERK VIR DIE ONTWIKKELING VAN 'N PROFESSIONELEONTWIKKELINGSPROGRAM

Die doel van 'n professioneleontwikkelingsprogram is om aan onderwysers ondersteuning te bied deur hulle vertroue in hulle eie vermoëns en kennis te ontwikkel (Marais 2014:25). Daar moet met 'n professioneleontwikkelingsprogram gepoog word om 'n verandering teweeg te bring in onderwysers se ingesteldhede, kennis en vaardighede. Die onderskeie aspekte wat 'n rol speel by die ontwikkeling van 'n professioneleontwikkelingsprogram word skematies in Figuur 1 voorgestel.

Volgens die onderstaande figuur geskied beplanning van 'n professioneleontwikkelingprogram ooreenkomstig 'n bepaalde orde. Die sake wat in die buitenste sirkel genoem word moet eerste aandag geniet waarna die kwessies wat in die binneste sirkel genoem word, aan die beurt kom. Die buitenste sirkel omvat eksterne faktore wat in ag geneem moet word wanneer 'n professioneleontwikkelingsprogram ontwikkel word. Daar moet onder meer gekyk word na die Organisasiestrukture, Toegang en Reikwydte, Evaluering, Hulpmiddels en Beleid (hierdie aspekte word later vollediger bespreek).

Wanneer die invloed van die eksterne faktore verreken is, word daar gefokus op die kernaspekte van 'n professioneleontwikkelingsprogram (NPDCI 2008:3):

- Wie gaan die program aanbied en wie sal dit bywoon?
- Wat sal by die program ingesluit word?
- Hoe sal die program aangebied word? (hierdie aspekte word ook later vollediger bespreek).



Figuur 1: Konseptuele raamwerk vir die ontwikkeling van 'n professioneleontwikkelingsprogram

doi.10.17159/2224-7912/2015/v55n1a6

In die volgende afdeling word die verskillende aspekte van die beplanning van 'n professioneleontwikkelingsprogram kortliks bespreek.

3. BELEID – DIE NASIONALE KURRIKULUM- EN ASSESSERINGSBELEIDS-VERKLARING AS RIGLYN

In 1994 het verskeie veranderinge in Suid-Afrika plaasgevind waarvan die ontwikkeling van die Nasionale Kurrikulumverklaring een is. Die eerste uitkomsgebaseerde kurrikulum wat in 1998 ingestel is, het bekend gestaan as Kurrikulum 2005. In die jaar 2000 is Kurrikulum 2005 hersien, waarna dit as die Hersiene Nasionale Kurrikulumverklaring bekend gestaan het en dit is later hernoem tot die Nasionale Kurrikulumverklaring (NKV). In 2009 is 'n taakspan saamgestel om die probleme wat uit die NKV voorgespruit het te ondersoek en oplossings daarvoor te kry. Die aanbevelings wat tydens die ondersoek gemaak is, het gelei tot 'n nuwe kurrikulum wat as die Nasionale Kurrikulum- en Assesseringsbeleidsverklaring (KABV) vir graad R–12 (SA 2010:12) bekend staan en in 2012 in gebruik geneem is. In die KABV stel die Departement van Basiese Onderwys (DBO) dit in die vooruitsig dat leerders probleme moet kan identifiseer en oplos deur kritiese besluite te neem en kreatief te dink. Verder moet leerders in groepe kan saamwerk, verantwoordelik wees en kritiese inligting doeltreffend kan versamel, ontleed en organiseer. Leerders moet kan bewys lewer van die vermoë om doeltreffend deur middel van visuele voorstellings, simboliese gebare en taalvaardighede in verskillende vorme te kommunikeer (SA 2011c:5). Indien die DBO verwag dat leerders hierdie doelwitte moet bereik, is dit ongetwyfeld ook nodig dat onderwysers, ongeag die vakgebiede waarin hulle gespesialiseer het, oor hierdie selfde eienskappe moet beskik sodat hulle leerders na behore kan onderrig. Die bevordering van hierdie doelstellings behoort gevolglik voorop te staan by die beplanning van 'n professioneleontwikkelingsprogram vir onderwysers. Ter verdere verduideliking van laasgenoemde uitspraak, sal vervolgens kortliks op die beplanning van 'n professioneleontwikkelingsprogram vir Afrikaans onderwysers gefokus word. 'n Soortgelyke aksie is egter nodig om die professionele ontwikkeling van onderwysers in ander vakgebiede te bevorder.

Volgens die DBO (SA 2011c:12) moet daar, wanneer taal onderrig word, gebruik gemaak word van beide teksgebaseerde en kommunikatiewe benaderings. 'n Teksgebaseerde benadering kan leerders in staat stel om vaardige en kritiese lesers, skrywers, ontwerpers en beoordelaars van tekste te word. Dit sluit die luister en kyk na, en lees en ontleding van tekste in om te verstaan hoe dit saamgestel is en watter uitwerking dit op verskillende lesers kan hê. Die DBO voer verder aan dat leerders deur kritiese interaksie met mekaar die vermoë moet ontwikkel om tekste te evalueer en te verstaan. Die teksgebaseerde benadering sluit daarom die lees en produsering van verskillende tekste vir spesifieke doelstellings en teikengroepe in. 'n Kommunikatiewe benadering vereis dat taalverwering tot stand moet kom deur betekenisvolle sosiale interaksie en kommunikasie, kennis van grammatika (onder meer die vlak van sinstrukture en diskoers) en dat beide taalstrukture en taalfunksies vir die ontwikkeling van 'n taal in ag geneem moet word (Du Toit 2012:76). Die kommunikatiewe benadering behels die ontwikkeling van die leerder se vermoë om deur middel van die taal te kommunikeer. Leerders moet daarom verskeie geleenthede gebied word om taal te gebruik en vir sosiale en praktiese doeleindes te oefen. Volgens die DBO (SA 2011c:13) moet taal in die klaskamer, waar leerders baie blootstelling aan lees en skryf moet kry, aangeleer word.

Van onderwysers wat Afrikaans as taal onderrig is dit gevolglik belangrik om krities na die riglyne van die KABV vir taalonderrig in die verskillende skoolfases te kyk en te verseker dat hulle self aan hierdie vereistes voldoen. Die DBO stel dan ook voor dat meer spesifieke

doi.10.17159/2224-7912/2015/v55n1a6

onderwyserkennis en -standaarde vir elke vak ontwikkel moet word waaraan onderwysers moet voldoen ten einde onderrig van hoë gehalte te kan gee (SA 2011b:16). Wanneer 'n professioneleontwikkelingsprogram ontwikkel word, is dit belangrik dat die KABV ten volle in ag geneem word sodat onderwysers, wanneer hulle die professioneleontwikkelingsprogram deurloop, in die praktyk kan ervaar wat die riglyne van die KABV behels.

4. ORGANISATORIESE STRUKTURE

In Figuur 1 verwys die begrip "organisatoriese strukture" na die instansies wat betrokke is by die ontwikkeling van, deelname aan en aanbieding van professioneleontwikkelingsprogramme. Dit is belangrik dat daar 'n vennootskap aangegaan word tussen die belangrikste organisatoriese strukture wat betrokke is by professioneleontwikkelingsprogramme. Die organisatoriese strukture wat van belang is, is onder meer die DBO, skole, hoëronderwysinstansies en openbare strukture (SA 2011d:3; SA 2006:4).

4.1 Die Departement van Basiese Onderwys

Die DBO is die regeringsinstansie in Suid-Afrika wat primêr vir die aanbieding van professioneleontwikkelingsprogramme verantwoordelik is. Wie ook al sodanige programme wil aanbied, moet noodwendig in vennootskap met die DBO optree. Net soos wat daar ondersteuning en wedersydse kommunikasie tussen die DBO, skole, hoëronderwysinstansies en openbare strukture moet wees om goeie onderrig aan alle leerders te kan bied, moet enige professioneleontwikkelingsprogram deur die DBO ondersteun word sodat onderwysers, onder meer, die doel daarvan sal raaksien en daaraan sal wil deelneem (Wei, Darling-Hammond, Andree, Richardson & Orphanos 2009:iii; SA 2011d:4; SA 2006:17). Daarom moet die DBO deel wees van die organisasie, beplanning en aanbieding van alle professioneleontwikkelingsprogramme.

Ten einde die professioneleontwikkelingsprogram bekend te stel, moet die DBO genader word. 'n Bekendstellingsgeleentheid moet gereël word waar die leemtes in 'n spesifieke vak aan distriksbestuurders en vakadviseurs van 'n distrik uitgewys kan word. 'n Professioneleontwikkelingsprogram kan dan as 'n moontlike oplossing voorgestel word ten einde die leemtes die hoof te bied. Sodoende sal die insette van die distriksbestuur in ag geneem en die ondersteuning van die distriksbestuur gebruik kan word om skole en onderwysers by die professioneleontwikkelingsprogram te betrek.

Daar moet ook aansporingsmaatreëls voorgestel word om onderwysers te motiveer om die betrokke professioneleontwikkelingsprogramme by te woon. Onderwysers kan byvoorbeeld met sogenaamde "opleidingspunte" soos deur die DBO in sy Sentrale Professionale Ontwikkelingsisteem (SPOS) uiteengesit, beloon word (SA 2006:5). Die SPOS is 'n sisteem wat vir alle onderwysers wat by die South African Council for Educators (SACE) geregistreer is, beplan word in die nabye toekoms. Volgens SACE-beleid kan onderwysers punte insamel deur professioneleontwikkelingsprogramme by te woon (SA 2011d: 4; SA 2006:22). Op dié wyse word daar tred gehou met en beheer uitgeoefen oor die professionele ontwikkeling van onderwysers.

Wat ook al die geval is, dit is noodsaaklik dat beplanners en aanbieders van professioneleontwikkelingsprogramme met die DBO 'n vennootskap aangaan en sodoende die ondersteuning van die DBO verkry. Deur die ondersteuning van die DBO te bekom, sal onderwysers nie die professioneleontwikkelingsprogram wat ontwikkel word, as net nog 'n ontwikkelingsgeleentheid sien nie, maar as iets wat deur die DBO aanbeveel word.

doi.10.17159/2224-7912/2015/v55n1a6

4.2 Skole

Die skool is die kern van enige professioneleontwikkelingsprogram. ’n Professionele-ontwikkelingsprogram moet fokus op die ontwikkeling van onderwysers se ingesteldhede, vak-kennis en onderrigvaardighede. Skole behoort gemotiveer te word om aan professionele-ontwikkelingsprogramme deel te neem en sodoende professionele gemeenskappe te vorm waar onderwysers van verskillende skole inligting met mekaar kan uitruil. Terselfdertyd moet onderwysers met behulp van die onderskeie professioneleontwikkelingsprogramme gemotiveer word om dit wat hulle in die betrokke programme geleer het, in hulle klaskamers toe te pas (Mukeredzi 2013:3).

Die beplanning van professioneleontwikkelingsprogramme behoort daarvoor voorsiening te maak dat skoolhoofde in die spesifieke distrik waar ’n program aangebied gaan word, genader word vir toestemmig om onderwysers by die betrokke professioneleontwikkelingsprogram te betrek. Indien die ondersteuning van skoolhoofde verkry word, sal onderwysers meer gemotiveerd wees om die program by te woon. ’n Behoeftebepaling van wat die onderwysers by ’n spesifieke skool nodig het, kan gemaak word deur met die onderwysers van ’n skool te praat voordat hulle deel word van die program. Dit kan tot verdere motivering lei omdat onderwysers sal voel dat hulle omstandighede en kennis in ag geneem is en dat daar nie tyd bestee sal word aan aspekte waarvan hulle reeds kennis dra nie.

Wanneer onderwysers ’n professioneleontwikkelingsprogram bywoon, behoort hulle ’n pakket te ontvang wat onder meer boeke en hulpmiddels insluit wat hulle effektief in die klas kan gebruik. Alhoewel die pakket onderwysers sal motiveer om die program by te woon, behoort die sterkste vorm van motivering vir bywoning geleë te wees in die feit dat hulle gepaste inhoudskennis en vaardighede in hulle spesifieke vak sal bekom.

4.3 Hoëronderwysinstansies

Dit is belangrik dat hoëronderwysinstansies ook deel uitmaak van die organisatoriese strukture wat professioneleontwikkelingsprogramme beplan en verkieslik daaraan moet deelneem. Hoëronderwysinstansies lei voornemende onderwysers op en is meestal op die hoogte van nuwe navorsing en idees in die onderwys. Hierdie idees, kennis en navorsing moet deur onderwysers en universiteitspersoneel gedeel word om sodoende die onderrigstelsel te bevorder. Hoër-onderwysinstansies moet met skole en onderwysers kommunikeer sodat daar ’n wedersydse uitruiling van inhoudskennis en vaardighede kan wees (Mukeredzi 2013:12).

Kenners op verskillende vakgebiede moet in samewerking met vakadviseurs by die aanbieding van die program in die distrik betrek word. Die ideaal is dat ’n professioneleontwikkelingskool by alle Opvoedkunde fakulteite aan universiteite geskep word waar programme voortdurend hersien en uitgebrei kan word. Hierdie skool sal ook dien as ’n opleidingsentrum waar onderwysers vrae kan kom vra en waar die kundigheidsvlak van onderwysers deur kenners getoets kan word. Die professioneleontwikkeling skool moet in samewerking met die DBO en die skole in die nabye omgewing van die universiteit in die lewe geroep word.

4.4 Openbare rolspelers

Openbare instansies of persone word maklik oor die hoof gesien wanneer dit by die beplanning en ontwikkeling van professioneleontwikkelingsprogramme kom. Hierdie is egter instansies of persone met ryk inhoudskennis asook vaardighede wat van buitengewoon groot waarde kan wees

doi.10.17159/2224-7912/2015/v55n1a6

by die beplanning van ’n professioneleontwikkelingsprogram. Illustreerders, skrywers en uitgewers kan byvoorbeeld genooi word om oor boeke en die skep daarvan te praat indien die profesioneleontwikkelingsprogram handel oor kinder- en jeugliteratuur. Indien sulke kundiges betrek word, kan dit onderwysers se inhoudskennis en vaardighede verryk (SA 2011d:5).

Vir die suksesvolle implementering van die professioneleontwikkelingsprogram is dit belangrik dat daar goeie kommunikasie tussen die vier belangrikste rolspelers soos hierbo uiteengesit, sal wees. Daar moet bepaal word wat die DBO van ’n professioneleontwikkelings-program verwag, wat skole en onderwysers verwag en wat skole, hoëronderwysinstansies en openbare strukture tot die professioneleontwikkelingsprogram kan bydra. Indien daarin geslaag kan word om hierdie belanghebbendes bymekaar te bring by die beplanning van ’n professioneleontwikkelingsprogram, sal laasgenoemde baie waarde dra. Onderwysers voel soms dat professioneleontwikkelingsprogramme vir hulle ’n vermorsing van tyd verteenwoordig. Hulle handhaaf ook dikwels ’n negatiewe standpunt oor professioneleontwikkelingsprogramme omdat die persone wat dit aanbied, nie oor die nodige kennis beskik nie (Marais 2014:255). Dit is veral hier waar die kommunikasie tussen die vier organisatoriese strukture van belang is. Hoëronderwysinstansies en kundiges uit die beroepswêreld kan die kennis deur middel van goed georganiseerde en voorbereide programme aan onderwysers oordra.

5. TOEGANG EN REIKWYDTE

In die beplanningsfase van ’n professioneleontwikkelingsprogram is dit belangrik dat daar rekening gehou word met toegang tot en die reikwydte van die spesifieke professioneleontwikkelings-program. Om die toegang en reikwydte van ’n professioneleontwikkelingsprogram te bepaal, moet die volgende drie aspekte in ag geneem word: koste, tyd en plek van aanbieding.

5.1 Koste

Kwotasies moet vooraf verkry word om die volle koste van ’n bepaalde professionele-ontwikkelingsprogram vas te stel. Dit is belangrik dat die volgende aspekte in ag geneem word wanneer ’n begroting opgestel word vir die professioneleontwikkelingsprogram: vervoer, registrasie van deelnemers/ onderwysers, tegnologiese hulpmiddels, sprekers, geskikte lokale, spyseniering en enige hulpmiddels wat aan onderwysers gegee moet word tydens die aanbieding van die program (SA 2008:14).

5.2 Tyd

Wanneer die program aangebied sal word, moet ’n weldeurdagte besluit wees. Onderwysers wil om verstaanbare redes nie graag programme wat in ’n skoolvakansie aangebied word, bywoon nie. Die DBO is terselfdertyd nie daarvoor te vinde dat die programme gedurende klastyd aangebied word nie (Marais 2014:256; SA 2008:14). Om hierdie rede behoort ’n professionele-ontwikkelingsprogram aan die begin of einde van ’n kwartaal aangebied te word. Skole open en sluit in die meeste gevalle in die middel van die week. Indien professioneleontwikkelings-programme aan die begin of einde van kwartale kan plaasvind, impliseer dit dat daar slegs twee skooldae en hoogstens drie dae van onderwysers se vakansietyd in beslag geneem sal word. Indien die programme praktiese onderrigwerk insluit, moet daar sorg gedra word dat die “praktiese dag” tydens die kwartaal plaasvind, sodat onderwysers die lesse vir hulle eie leerders kan aanbied.

doi.10.17159/2224-7912/2015/v55n1a6

5.3 Plek

Die plek waar ’n professioneleontwikkelingsprogram aangebied word, moet met sorg gekies word. Daar moet onder meer ondersoek word of die DBO, onderwysers, hoëronderwysinstansies en openbare rolspelers wat betrokke is by die professioneleontwikkelingsprogram die lokale en plek waar die program aangebied gaan word, maklik sal kan bereik. Indien die professionele-ontwikkelingsprogram in landelike gebiede aangebied gaan word, is dit wenslik dat die aanbieders eerder na die skole gaan as wat daar van die onderwysers verwag word om lang afstande te reis om die program ver van hul wonings af by te woon. Dit moet onthou word dat dit makliker is om ’n groot groep onderwysers op ’n enkele plek te laat byeenkom as wat dit sou wees om ’n enkele aanbieder ’n hele aantal onderwysers individueel te laat besoek. In stedelike gebiede kan daar moontlik van die fasiliteite van hoëronderwysinstansies en die DBO gebruik gemaak word. Die sentrale gedagte hier is dat die omstandighede van al die belanghebbendes in ag geneem word wanneer ’n lokaal en plek vasgestel word.

Die toerusting wat die sprekers nodig het, moet ook in gedagte gehou word. Indien die sprekers rekenaars, dataprojektors, dokumentaftasters of enige ander tegniese hulpmiddels benodig, moet daar van lokale gebruik gemaak word waar die toerusting beskikbaar is of laasgenoemde moet spesiaal voorsien word. Wanneer ’n lokaal oorweeg word, moet daar ook in ag geneem word hoeveel onderwysers die professioneleontwikkelingsprogram gaan bywoon. Groot groepe vereis groot lokale (Marais 2014:298).

6. EVALUERING

Alvorens die professioneleontwikkelingsprogram aangebied word, moet die program verkieslik eers deur belanghebbendes en kenners geëvalueer word. Die program moet geëvalueer word ten opsigte van onderwysers se bestaande sowel as hul vereiste inhoudskennis en vaardighede. Volgens die DBO (SA,2006:6) moet professioneleontwikkelingsprogramme deur SACE geëvalueer word en aan die onderstaande ses vereistes voldoen:

- die mate van verbetering wat die professioneleontwikkelingsprogram in die professionele praktyk sal meebring – dit sluit onder meer verbetering ten opsigte van onderwysers se ingesteldhede, inhoudskennis en vaardighede in;
- die moontlikheid om die program in sowel landelike as stedelike gebiede aan te bied;
- die mate waarin die program met die prioriteite en vereistes van die onderwysprofessie rekening hou;
- die waarde wat die program kan bydra tot, enersyds, die regering se verbintenis om onderrig te verbeter en, andersyds, die regering se verantwoordelikheid om gemeenskappe deur middel van onderwys te transformeer;
- die tydsduur van die program in verhouding met die potensiële verbetering van die gehalte van onderrig en die moontlike uitwerking wat dit op die onderrig van leerders sal hê; en
- die beskikbaarheid van geleenthede vir deelnemers aan die program om dit wat hulle geleer het, ten toon te stel en voortgesette ondersteuning te ontvang.

Die program wat ontwikkel word, moet aan SACE-kriteria voldoen en moet aan beide die DBO en SACE voorgelê word vir goedkeuring (SA 2011d:4; SA 2008:25).

Afgesien daarvan dat die program geëvalueer moet word ten opsigte van die inhoudskennis wat dit aan onderwysers sal bied, moet die sprekers wat só ’n program gaan aanbied, ook noukeurig

doi.10.17159/2224-7912/2015/v55n1a6

geselekteer word. Volgens Marais (2014:255) voel sommige onderwysers en vakadviseurs dat die sprekers in baie gevalle selfs minder as hulle weet en hulle tyd mors. Alvorens so ’n program aangebied word, moet dus verseker word dat die programaanbieder oor die vermoë beskik om die program aan te bied en dat hy/sy spesialis-kennis oor die onderwerp aan diegene wat die program bywoon, sal kan oordra. Onderhoude behoort met sprekers en moontlike mentors gereël te word alvorens hulle as deel van die professioneleontwikkelingsprogram gereken word. In hierdie onderhoude moet die persone kan bewys lewer dat hulle vertroud is met die inhoud wat in die professioneleontwikkelingsprogram aangebied sal word.

Dit is belangrik dat kundige en bekwame persone gevra word om enige professionele-ontwikkelingsprogram voor implementering te evalueer. Net soos wat die persoon wat die program moet aanbied oor sekere kennis en vaardighede moet beskik, moet die persone wat die program evalueer oor die nodige inhoudskennis en vaardighede beskik ten einde vooraf die vermeende waarde en standaard van die program te kan bepaal.

7. HULPBRONNE

Tydens die beplanningsfase van die professioneleontwikkelingsprogram moet daar onder meer gekyk word na die hulpbronne wat benodig gaan word gedurende die aanbieding van die program. Hulpbronne verwys hier na die hulpbronne wat deur sprekers benodig gaan word om die program doeltreffend aan te bied en hulpbronne wat as deel van die program aan die deelnemers gegee sal word.

7.1 Hulpbronne vir die aanbieding van die program

Vir ’n professioneleontwikkelingsprogram moet daar ’n wit agtergrond of skerm in die lokaal wees, sodat ’n rekenaarbeeld daarop geprojekteer kan word sou dit nodig wees. Daar moet ook voorsorg getref word dat elektriese krag beskikbaar is. Indien dit nie die geval is nie, sal daar voorsiening gemaak moet word vir hulpmiddels andersoortig as elektries-aangedrewe om die inligting effektief te kan oordra. Daar is verskeie hulpbronne wat in ag geneem moet word en wat vooraf gereed moet wees in ’n standaard professioneleontwikkelingsprogram (kyk Tabel 8.1) (Marais 2014:300).

TABEL 8.1: Voorbeelde van hulpbronne wat benodig word vir die aanbieding van professioneleontwikkelingsprogramme

1.	Rekenaar met gepaste programmatuur om alle soorte voorleggings te kan hanteer – verkieslik ’n skootrekenaar omdat daar nie noodwendig elektriese krag by alle skole beskikbaar is nie
2.	Dataprojektor wat met of sonder krag kan werk
3.	Verlengingskoorde
4.	Klanktoerusting
5.	Koordlose muis

doi.10.17159/2224-7912/2015/v55n1a6

7.2 Hulpbronne vir die deelnemers

Kort voor of tydens die professioneleontwikkelingsprogram behoort ’n hulpbronpakket aan onderwysers gegee te word. Hierdie hulpbronpakket moet hulpmiddels wat vir die onderwysers in hul onderrig van waarde kan wees, bevat. In die geval van ’n professioneleontwikkelingsprogram wat vir die integrasie van letterkunde in die klaskamer ontwikkel is, moet voorgeskrewe boeke en toepaslike leesstukke byvoorbeeld by die pakket ingesluit wees. Die hulpbronpakket kan nuttig ingespan word om aan onderwysers ’n beginpunt vir die skepping van hulle eie klasbiblioteke te bied (Marais 2014:301).

Dit is uiters belangrik dat wanneer ’n professioneleontwikkelingsprogram ontwikkel word, die organiseerders moet seker maak dat onderwysers wat die program gaan deurloop, van gepaste en doeltreffende hulpmiddels voorsien word.

Nadat al die fassette in die buitenste sirkel van Figuur 1 aangespreek is, kan die aandag verskuif word na die belangrike vra van wie, wat en hoe.

8. AANBIEDING EN BYWONING VAN DIE PROGRAM – WIE?

Die wie van ’n professioneleontwikkelingsprogram kan van twee kante af benader word. In die eerste plek moet aandag geskenk word aan die persoon wat die professioneleontwikkelingsprogram aanbied, en in die tweede plek aan die persoon wat die betrokke professioneleontwikkelingsprogram bywoon. Dit is baie belangrik dat albei groepe met sorg gekies word (SA 2011d:6; SA 2008).

Sorg moet gedra word dat die inhoud van elke professioneleontwikkelingsprogram gepas is vir die spesifieke onderwysers wat veronderstel is om dit by te woon. Onderwysers in verskillende skoolfases moet verkieslik nie gesamentlik opgelei word nie omdat onderwysers in die onderskeie fases inhoude op verskillende maniere onderrig. Sover dit moontlik is, moet onderwysers wat soortgelyke kennis het, saamgegroepeer word wanneer ’n professioneleontwikkelingsprogram aangebied word. Dit sal voorkom dat sommige onderwysers agter raak of voel dat inhoud waaroor hulle reeds beskik, herhaal word (Marais 2014:301).

9. INHOUD VAN DIE PROFESSIONELEONTWIKKELINGSPROGRAM – WAT?

Dit is belangrik dat daar duidelikheid bestaan oor die inhoude wat in die spesifieke professioneleontwikkelingsprogram aangebied gaan word. Inhoud moet relevant en akkuraat wees. In ’n professioneleontwikkelingsprogram vir die integrasie van kinder- en jeugliteratuur in die skoolkurrikulum, moet daar byvoorbeeld toegesien word dat die inhoud van die program die onderwyser sal oplei sodat hy/sy die hele leerder (kind se kognitiewe-, sosiale-, taal- en persoonlikheidsontwikkeling) in ag sal neem. Die inhoud moet van so ’n aard wees dat die onderwyser waarde en inhoudskennis uit die professioneleontwikkelingsprogram kan put (Marais 2014:301).

10. AANBIEDING VAN DIE PROFESSIONELEONTWIKKELINGSPROGRAM – HOE?

Die wyse waarop die professioneleontwikkelingsprogram aangebied word, is een van die belangrikste aspekte wat die sukses van ’n professioneleontwikkelingsprogram bepaal. Die wyse waarop die professioneleontwikkelingsprogram aangebied word, beïnvloed die deelnemers se ingesteldheid en daarom ook die besondere leergeleentheid (Marais 2014:258). Indien die aanbieding van ’n professioneleontwikkelingsprogram vervelig is of deur sprekers gedoen word wat nie genoegsame kennis het nie, sal deelnemers aan die program belangstelling verloor en nie

aan die gesprekke of aktiwiteite deelneem nie. Om dit te voorkom, moet daar ’n goeie vertrouensverhouding tussen aanbieder en die deelnemers aan die program gebou word en moet daar gebruikgemaak word van ’n deurdagte aanbiedingsmodel.

10.1 Totstandkoming van ’n vertrouensverhouding

Die vertrouensverhouding tussen die verskillende instansies en persone wat deel is van die professioneleontwikkelingsprogram moet van so ’n aard wees dat niemand afgeskeep sal word of sal voel dat daar aan hulle voorgeskryf word nie. Gebrekkige verhoudings kan baie maklik deelnemers aan die professioneleontwikkelingsprogram negatief laat optree. Gereelde ontmoetings tussen die skoolhoofde, programontwikkelaars, die DBO, onderwysers en ander belanghebbers in professioneleontwikkelingsprogramme behoort gereeld plaas te vind. Tydens sulke ontmoetings kan die DBO byvoorbeeld aandui wat hulle van onderwysers verwag en watter probleemareas deur hulle geïdentifiseer is. Onderwysers kan ’n aanduiding gee van wat hulle in die klas ervaar. By hierdie geleenthede, waar al die belanghebbers teenwoordig is, kan die vroeër voorgestelde professioneleontwikkeling skool van die plaaslike universiteit beplande programme aan ’n paneel belanghebbendes vir kommentaar voorlê. Op dié wyse kom ’n vertrouensverhouding tussen die verskillende betrokkenes tot stand en die program word met inagneming van die insette van onderwysers ontwikkel. Onderwysers moet voel dat die DBO en professioneleontwikkeling skool hulle ondersteun, en hulle moet ook voel dat hulle die vrymoedigheid kan neem om hulp by die DBO of professioneleontwikkeling skool te vra (SA 2011d:6; SA 2008:25).

Die vertrouensverhouding tussen verskillende skole is ook van belang. Volgens Marais (2014:261) wil skole nie regtig saamwerk nie en baie skole en onderwysers sien neer op ander skole omdat die skole van mekaar verskil. Aan hierdie vertrouensverhouding moet daar ook gewerk word sodat skole mekaar respekteer en ondersteun in hulle gesamentlike doel, naamlik onderrig.

Seker die belangrikste vertrouensverhouding wat tot stand moet kom, is die vertrouensverhouding tussen onderwysers, skole en die tersiêre instansie wat by die aanbieding van die professioneleontwikkelingsprogram betrokke gaan wees. Die onderwysers moet die aanbieder vertrou en nie ervaar as iemand wat aan hulle wil voorskryf nie. Professioneleontwikkelingsprogramme moet ’n wedersydse leergeleentheid wees vir die onderwyser en die aanbieder, sodat verhoudings verbeter kan word.

10.2 Stel vas wat spesifieke onderwysers benodig

Daar kan baie gespekuleer word oor wat onderwysers nodig het, maar voordat daar nie op ’n verantwoordbare wyse bepaal is wat onderwysers nodig het, en waarvoor hulle self vra nie, kan daar nie werklik met professioneleontwikkelingsprogramme met gepaste inhoudskennis vorendag gekom word nie. Daarom is dit belangrik dat daar ondersoek ingestel word na wat onderwysers se ingesteldhede, inhoudskennis en vaardighede ten opsigte van ’n spesifieke onderwerp of vakke is om seker te maak dat daar aan die behoeftes van die onderwysers voldoen word. Onderwysers moet as individue gesien word en hul omstandighede, kennis en vaardighede moet in ag geneem word (SA 2008:26).

Na afloop van die behoeftebepaling kan die program wat voorgestel word, aangepas word om die doeltreffendste weergawe van die program vir die spesifieke groep aan te bied. Dit is belangrik dat ontwikkelaars van professioneleontwikkelingsprogramme sodanige programme as aanpasbare, voortdurend veranderende programme sal sien.

doi.10.17159/2224-7912/2015/v55n1a6

10.3 WOM-model

Die model wat in hierdie artikel voorgestel word vir die beplanning en aanbieding van ’n professioneleontwikkelingsprogram word die WOM-model genoem. Verskeie professionele-ontwikkelingsmodelle is ondersoek en die beste aspekte van hierdie modelle is gekombineer in die WOM-model. Die WOM-model verwys na die volgende:

W(Werkswinkel)+ O(Opvolgbesoeke)+M(Mentorskap en uitruilgeleenthede).

10.3.1 Werskswinkel (W)

Die werkswinkelmodel is volgens Marais (2014:255) nie gewild onder onderwysers nie. Tog moet die inhoudskennis en vaardighede ten opsigte van ’n spesifieke onderwerp of vak op die een of ander wyse aan onderwysers oorgedra word. Daarom is dit belangrik om in ’n professionele-ontwikkelingsprogram gebruik te maak van ’n werkswinkel ten spyte van weerstand daarteen. Dit moet egter gepaardgaan met opvolgbesoeke en mentorskap. In die afdelings hieronder word die formaat en werking van ’n werkswinkel bespreek.

10.3.1.1 Groepe

Groepe moet uit tussen 15 en 20 onderwysers bestaan. Deur gebruik te maak van kleiner groepe binne die groter groep, kan daar individuele aandag aan elke onderwyser gegee word, en elke onderwyser kan lesse beplan met insette van ander onderwysers wanneer die lesse aan die groep voorgelê word. Daar word nie vir groepwerk voorsiening gemaak nie omdat dit nie noodwendig suksesvol is nie (Marais 2014: 263). Alle onderwysers moet lesse beplan sodat daar seker gemaak kan word dat al die onderwysers die inhoud verstaan en kan toepas. Elke onderwyser moet sy/haar eie les beplan, maar daar moet ook van die insette van ander onderwysers wat dieselfde program bywoon, gebruik gemaak word sodat die onderwysers by mekaar kan leer.

10.3.1.2 Programuitleg

Die programuitleg van die werkswinkel het baie beplanning nodig. Dit kan moontlik verskil van program tot program en afhang van die doelstellings van die betrokke program. In die geval van ’n program wat ontwikkel is met die oog op die integrasie van kinder- en jeugliteratuur in die klaskamer, kan die volgende byvoorbeeld voorgestel word. Die werkswinkel kan moontlik ’n week lank duur maar dit moet beslis nie die tradisionele patroon van sit en luister vir ’n hele week lank, volg nie. Die werkswinkel moet bestaan uit voordragte deur individuele sprekers wat die teoretiese agtergrond in die loop van die eerste drie dae moet verskaf waarna lesbeplanning moet geskied. Op die vierde dag behoort onderwysers na hul skole toe terug te keer sodat hulle die inhoud en vaardighede wat hulle in die werkswinkel geleer het, kan toepas. Die laaste dag sal bestaan uit retrospeksie om probleme wat onderwysers in die klas ervaar het, op te los. Hierdie program gee aan onderwysers die geleentheid om die inhoud en vaardighede oor ’n sekere onderwerp en vak te bekom, maar dit gee ook aan onderwysers die geleentheid om hierdie inhoud en vaardighede prakties in die klas te gebruik waarna spesifieke probleme wat die onderwyser ondervind, ondersoek kan word.

10.3.2 Opvolgbesoeke (O)

Na afloop van die weeklange werksessie moet onderwysers aangemoedig word om die vaardighede en kennis wat hulle by die professioneleontwikkelingsprogram bekom het, in die klaskamer te implementeer. Na ongeveer ’n maand moet daar opvolgbesoeke by die onderwysers afgelê word.

Aangesien daar eers ’n maand na afloop van die professioneleontwikkelingsprogram by die onderwysers besoek afgelê word, het onderwysers die geleentheid om hulle voete behoorlik te vind en om die inligting wat tydens die professioneleontwikkelingsprogram bekom is, toe te pas. Probleme wat die spesifieke onderwyser ondervind het, moet dan bespreek word en voorstelle wat die onderwysers te maak het, moet in ag geneem word.

Indien die onderwyser daarmee gemaklik is, kan die besoekende groep ook tydens die opvolgbesoek ’n les bywoon om te sien hoe die onderwysers die inhoud en vaardighede integreer. Dit impliseer dat daar ’n goeie vertrouensverhouding gedurende die professioneleontwikkelingsprogram tot stand moet kom.

10.3.3 Mentorskap en uitruilgeleenthede (M)

Na afloop van die eerste opvolgbesoek sal ’n voortdurende mentorskapprogram in die lewe geroep word waarbinne onderwysers raad kan vra en hulle eie ondervindinge kan deel. Indien moontlik sal die mentor ’n persoon by die skool self wees, maar universiteitspersoneel en oudonderwysers kan ook by die program betrek word. Die mentorskapprogram poog om voortdurende ontwikkeling teweeg te bring deurdat onderwysers met ander onderwysers saamwerk om die onderrig van hul vakgebied te bevorder.

Daar moet ook gepoog word om uitruilgeleenthede vir onderwysers te skep. Tydens die aanbieding van die professioneleontwikkelingsprogram moet daar vir uitruilgeleenthede voorbrand gemaak en gepoog word om verskillende groepe bymekaar te bring sodat onderwysers kennis en vaardighede met mekaar kan deel. Dit sal onderwysers die geleentheid gee om hulle idees te toets en raad te vra by kollegas wat dieselfde grade onderrig en moontlik dieselfde probleme ervaar. Instansies buite die skool kan betrek word om nuwe inligting voortdurend met onderwysers te deel sodat onderwysers opgewonde kan raak oor die vak en die onderrig daarvan. Om hierin te slaag, moet ’n goeie mentorskapprogram opgestel word, en vir die uitruilgeleenthede moet verskillende skole se onderwysers met mekaar ’n goeie verhouding hê en wedersyds wil leer en uitruil.

11. SAMEVATTING

In hierdie artikel is ’n konseptuele raamwerk voorgestel vir die beplanning en aanbieding van ’n professioneleontwikkelingsprogram. Daar is verwys na die komponente wat as belangrik beskou word wanneer ’n professioneleontwikkelingsprogram beplan word. Die KABV as leidinggewende dokument moet ondersoek word sodat daar met sekerheid gesê kan word dat die professioneleontwikkelingsprogram by die KABV inpas. Daar moet verder gekyk word na die organisasiestrukture wat betrokke is by die beplanning van ’n professioneleontwikkelingsprogram. Die toegang tot en reikwydte van die program is bespreek en daar is duidelik gestel dat die koste verbonde aan die professioneleontwikkelingsprogram ondersoek moet word.

Daar is verder genoem dat die program eers deur belanghebbendes en kenners geëvalueer moet word alvorens dit aangebied kan word en dat daar gekyk moet word na watter hulpmiddels vooraf gereed moet wees. Nadat hierdie eksterne aspekte ondersoek is, is daar voorstelle gemaak ten opsigte van wie die program moet aanbied en wie dit moet bywoon, wat in die program aangebied moet word en hoe die program uiteengesit is.

Die professioneleontwikkelingsprogram wat in hierdie artikel bespreek is, is ooreenkomstig die WOM-model saamgestel met inagneming van onderwysers se kritiek teenoor professioneleontwikkelingsprogramme. Daar is in hierdie WOM-model gelet op die ingesteldhede van onderwysers, die opbou van inhoudskennis en die ontwikkeling van vaardighede ten opsigte van ’n spesifieke onderwerp of vak.

doi.10.17159/2224-7912/2015/v55n1a6

BIBLIOGRAFIE

Buysse, V., Winton, P.J. & Rous, B.2009. Reaching consensus on a definition of professional development for the early childhood field.*Topics in early childhood special education*, 28(4):235–243.

Clarke, D.J. & Hollingsworth, H. 2002. Elaborating a model of teacher professional growth.*Teaching and teacher education,* 18(8):947–967.

Cooper, J.D. 2002. *Current research professional development: an effective research-based model*. Harcourt: Houghton Mifflin.

Darling-Hammond, L., Wei, R.C., Andree, A., Richardson, N. & Orphanos, S. 2009. State of the profession: study measures status of professional development. *Journal of Staff Development*, 30(2):42–50.

Du Toit, C. 2012. Die ontwikkeling van 'n onderrigleerprogramraamwerk vir Afrikaans AddisioneleTaal. Potchefstroom: Noordwes-Universiteit. (Proefskrif – PhD).

EU (European Union).2010. Teachers' professional development: Europe in international comparison. http://ec.europa.eu/education/school-education/doc/talis/report_en.pdf Date of access: 14 May 2013.

Glatthorn, A.1995. Teacher development.In Anderson, L., ed. *International encyclopaedia of teaching and teacher education.* 2ndед. London: Pergamon Press.

Jansen, J. & Taylor, N. 2003. Educational Change in South Africa 1994–2003: Case studies in Large-Scale Education Reform. http://www.jet.org.za/publications/research/Jansen%20and%20Taylor_World%20 Bank %20report.pdf. Date of access: 22 August 2012.

Jarvis, P. 1987. *Adult learning in the social context.* London: Croom Helm.

Kwakman, K. 2003. Factors affecting teachers' participation in professional learning activities. *Teaching and teacher education*, 19:149–170.

Lessing, A. & De Witt, M. 2007.The value of continuous professional development: teachers' perceptions. *South African Journal of Education*, 27(1):53–67.

Marais, L.M. 2014. 'n Professioneleontwikkelingsprogram vir die ontginning van kinder- en jeugliteratuur vir die Afrikaanse skoolkurrikulum. Potchefstroom: Noordwes-Universiteit. (Proefskrif – PhD).

Mukeredzi, T.G. 2013. Professional development through teacher roles: Conceptions of professionally unqualified teachers in rural South Africa and Zimbabwe. *Journal of Rural Education*. 28(11):1-16.

NAEYC (National Association for the Education of Young Children). 2008. What is professional development in early childhood education? http://www.naeyc.org/files/naeyc/What%20Is%20Professional%20 Development %20in%20Early%20Childhood%20Education.pdf. Date of access: 10 August 2012.

NPDCI (National Professional DevelopmentCenteronInclusion). 2008. Building integrated professional development systems in early childhood: recommendations for states.Chapel Hill, NC: FPG Child Development Institute, University of North Carolina.

OECD. 2005. Teachers matter: attracting, developing and retraining effective teachers. http://www.oecd.org/dataoecd/39/47/34990905.pdf Date of access: 19 May 2012.

Putnam, R.T. & Burko, H.2000. What do new views of knowledge and thinking have to say about research on teacher learning?*Educational researcher, 29*(1):4–15.

SA (SouthAfrica. Department of Education). 2005. Conceptual and operational guidelines for the implementation of inclusive education: district-based support teams. Pretoria.

SA. (South Africa. Departement van Basiese Onderwys). 2006. The national policy framework for teacher education and development in South Afrika: More teacher: Better teachers. www.gov.za/documents/download.php?f=70084. Date of access: 23 May 2014.

SA. (South Africa. Departement van Basiese Onderwys). 2008. The design of the continuing professional teacher development (CPTD) system. http://www.sace.org.za/upload/files/CPTD%20Design%20 doc%20 draft%20version%2013A%201006081.pdf. Date of access: 23 May 2014.

SA (SouthAfrica. Department of Basic Education). 2010. Annual report 2010/2011.http://www.education.gov.za/ LinkClick.aspx?fileticket=mxnPBgE343c%3D&tabid= 358&mid=1263Date of access: 29 May 2012.

SA. (South Africa. Departement van BasieseOnderwys). 2011a. South African Country Report: Progress on the Implementation of the regional education and training plan. http://www.education.gov.za/LinkClick.aspx?fileticket=B3Ql1NJKS3g%3D&tabid=358&mid=1261. Date of access: 28 November 2014.

SA (Suid-Afrika. Departement van Basiese Onderwys). 2011b. Nasionale Kurrikulumverklaring (NKV): Kurrikulum- en Assesseringsbeleidsverklaring, Grondslagfase Graad 4–6. Afrikaans Huistaal. Pretoria.

doi.10.17159/2224-7912/2015/v55n1a6

SA (South Africa. Department of Basic Education). 2011c. Integrated strategic planning framework for teacher education and development in South Africa 2011–2025. Pretoria.

SA. (South Africa. Departement van Basiese Onderwys). 2011d. Integrated strategic planning framework for teacher education and development in South Africa. http://www.education.gov.za/LinkClick.aspx?fileticket=mYpY87DMBVk%3D&tabid=93&mid=1722. Date of access: 23 May 2014.

Smylie, M.A. 1995. Teacher learning in the workplace: implications for school reform. (In Guskey, T.R. & Huberman, M., eds. *Professional development in education: new paradigms and practices.* New York, NY: Teachers College Press, pp 92–113.

Smylie, M.A. & Hart, A.W. 1999. School leadership for teacher learning and change: a human and social capital development perspective.In Murphy, J. & Louis, K.S. eds. *Handbook of research on educational administration.* 2nd ed. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Spera, C., Wentzel, K.R. & Matto, H.C. 2009. Parental aspirations for their children's educational attainment: relations to ethnicity, parental education, children's academic performance, and parental perceptions of school climate. *J Youth Adolescence*, 38(8):1140–1152.

Steyn, G.M. 2008. Continuing professional development for teachers in South Arica and social learning systems: conflicting conceptual frameworks of learning. *Koers*. 73(1):15-31.

Villegas-Reimers, E. 2003. *Teacher professional development: an international review of the literature.* Paris: Unesco & International Institute for Educational Planning.

Wei, R.C., Darling-Hammond, L., Andree, A., Richardson, N. & Orphanos, S. 2009. *Professional learning in the learning profession: a status report on teacher development in the United States and abroad.* Dallas, TX: National Staff Development Council.

doi.10.17159/2224-7912/2015/v55n1a6