

KLASBESOEK AS WYSE VAN PERSONEELONTWIKKELING.

M.Erasmus, B.A.,B.Ed., H.O.D.

Skripsie goedgekeur as gedeeltelike nakoming van die vereistes vir die graad Magister Educationis in Onderwysbestuur in die Fakulteit Opvoedkunde van die Potchefstroomse Universiteit vir Christelike Hoër Onderwys.

Leier: Prof. P.C. van der Westhuizen

Hulpleier: Prof. S.S. Barnard.

Potchefstroom  
1987

## DANKBETUIGING

Hiermee wens ek my opregte dank en waardering uit te spreek teenoor:

- \* My God die Vader sonder wie ek tot niks in staat sou wees nie.
- \* My vrou, Dalene en ons twee kinders vir al die opoffering en die geduld.
- \* Prof. P.C.van der Westhuizen en Prof.S.S.Barnard, my twee studieleiers, vir deeglike en entoesiastiese leiding tydens hierdie studie.
- \* Die R.G.N. vir die studiebeurs aan my toegestaan.
- \* Die Direkteur, T.O.D. vir die toestemming om 'n empiriese ondersoek by die skole in die Verre Noord-Transvaalstreek te loads.
- \* Al die hoofde van die sekondêre Afrikaanse skole in die Verre Noord-Transvaalstreek vir die invul van die vraelys.
- \* Ina Botha vir die tikwerk.
- \* Kobus en Marietjie Havenga vir die woordverwerking en die ure se geduld en toewyding.

## INHOUDSOPGAWE

|  |     |
|--|-----|
| LYS VAN TABELLE  | v   |
| SUMMARY  | vi  |
| OPSOMMING  | vii |
| 1. ORIËNTERING   | 1   |
| 1.1. INLEIDING   | 1   |
| 1.2. PROBLEEMFORMULERING   | 2   |
| 1.3. DIE DOEL MET DIE NAVORSING  | 3   |
| 1.4. NAVORSINGSMETODES   | 3   |
| 1.4.1. Literatuurstudie  | 3   |
| 1.4.2. Vraelyste   | 3   |
| 1.4.3. Terreinafbakening   | 3   |
| 1.4.4. Tentatiewe hoofstukindeling   | 3   |
| 1.5. BEGRIPSOMSKRYWING   | 4   |
| 1.5.1. Klasbesoek  | 4   |
| 1.5.2. Personeelontwikkeling   |     |
| 1.5.3. Opvoedende onderwys   | 4   |
| 1.6. VOORUITSKOUING  | 5   |
| 2. PERSONEELONTWIKKELING AS TAAK VAN DIE SKOOLHOOF                               | 6   |
| 2.1. INLEIDING   | 6   |
| 2.2. BEGRIPSVERKLARING   | 6   |
| 2.2.1. Personeelopleiding  | 6   |
| 2.2.2. Personeelontwikkeling   | 7   |
| 2.3. DIE DOEL VAN PERSONEELONTWIKKELING  | 8   |
| 2.4. DIE BESTUURSTAAK VAN DIE SKOOLHOOF TEN OPSIGTE<br>VAN PERSONEELONTWIKKELING | 9   |
| 2.4.1. Opmerking   | 9   |
| 2.4.2. Beplanning  | 10  |
| 2.4.3. Organiserings   | 10  |
| 2.4.4. Leidinggewing   | 11  |
| 2.4.5. Beheeruitoefening   | 12  |
| 2.4.6. Die hoof en die ontwikkeling van die<br>onderwyser                        | 12  |
| 2.4.7. Die rol van die hoof in personeel-<br>ontwikkeling                        | 13  |
| 2.5. STRATEGIEË VAN PERSONEELONTWIKKELING  | 15  |
| 2.5.1. Opmerking   | 15  |
| 2.5.2. Personeelontwikkeling buite skoolverband                                  | 15  |
| 2.5.3. Personeelontwikkeling binne skoolverband                                  | 16  |

|  |    |
|--|----|
| 2.6.SAMEVATTING  | 18 |
| 3.DIE AARD EN WESE VAN KLASBESOEK AS WYSE VAN<br>PERSONEELONTWIKKELING   | 20 |
| 3.1.INLEIDING  | 20 |
| 3.2.DIE KONSEP VAN KLASBESOEK  | 20 |
| 3.2.1.Opmerking  | 20 |
| 3.2.2.Die doel en noodsaaklikheid van klasbesoek   | 21 |
| 3.2.3.Enkele voordele van die klasbesoek   | 22 |
| 3.2.4.Enkele tekortkominge van die klasbesoek  | 24 |
| 3.2.5.Slotopmerking  | 25 |
| 3.3.BEGINSELS EN VEREISTES VIR EFFEKTIEWE<br>KLASBESOEK  | 26 |
| 3.4.DIE ROL VAN DIE SKOOLHOOF IN DIE KLAS-<br>BESOEKPROGRAM  | 27 |
| 3.4.1.Opmerking  | 27 |
| 3.4.2.Struikelblokke in die klasbesoekprogram  | 29 |
| 3.4.3.Strategieë vir klasbesoek  | 31 |
| 3.4.3.1.Verhoudingstigting   | 31 |
| 3.4.3.2.Doelwitstelling  | 33 |
| 3.4.3.3.Delegering   | 33 |
| 3.4.3.4.Klasbesoek volgens die kliniese<br>bestuursmodel   | 36 |
| 3.4.4.Bestuursvaardighede van die hoof as<br>onderrigleier   | 36 |
| 3.4.5.Slotopmerking  | 39 |
| 3.5.DIE ROL VAN DIE ONDERWYSER IN DIE KLAS-<br>BESOEKPROGRAM   | 39 |
| 3.5.1.Opmerking  | 39 |
| 3.5.2.Vaardighede van die onderwyser   | 40 |
| 3.5.3.Die skepping van 'n onderrig-leerklimaat   | 41 |
| 3.6.SAMEVATTING  | 42 |
| 4.'N EMPIRIESE ONDERSOEK NA DIE IMPLEMENTERING VAN<br>'N KLASBESOEKPROGRAM IN AFRIKAANSE SEKONDÊRE<br>SKOLE IN DIE VERRE NOORD-TRANSVAALSTREEK | 44 |
| 4.1.NAVORSINGSONTWERP  | 44 |
| 4.1.1.Inleiding  | 44 |
| 4.1.2.Die keuse van die meetinstrument   | 44 |
| 4.1.3.Die vraelys as meetinstrument  | 44 |
| 4.1.3.1.Tipes vraelyste  | 44 |
| 4.1.3.2.Redes vir die keuse van die vraelys  | 44 |
| 4.1.3.3.Die nadele van die vraelys   | 45 |
| 4.1.4.Die opstelling van die vraelys   | 45 |
| 4.1.5.Doel met die vraelys   | 46 |
| 4.1.6.Loodsvraelys   | 47 |
| 4.1.7.Die finale vraelys   | 47 |
| 4.1.8.Statistiese tegnieke   | 47 |

|  |    |
|--|----|
| 4.2.INTERPRETERING VAN DATA  | 48 |
| 4.2.1.Opmerking  | 48 |
| 4.2.2.Response   | 48 |
| 4.2.2.1.Afdeling A: (Biografiese gegewens)   | 48 |
| 4.2.2.2.Afdeling B: (Voor die klasbesoek)  | 50 |
| 4.2.2.2.1.Vraag 7: Beskikbaarheid van tyd  | 50 |
| 4.2.2.2.2.Vraag 8: Redes vir respons in vraag 7                                    | 50 |
| 4.2.2.2.3.Vraag 9: Besteding van meer tyd  | 51 |
| 4.2.2.2.4.Vraag 10: Kriteria vir klasbesoek  | 51 |
| 4.2.2.2.5.Vraag 11: Aanheg van voorbeeld van kriteria                              | 51 |
| 4.2.2.2.6.Vraag 12: Kriteria bekend aan onderwysers                                | 52 |
| 4.2.2.2.7.Vraag 13: Doel van klasbesoek  | 52 |
| 4.2.2.2.8.Vraag 14: Voorafsamesprekings  | 53 |
| 4.2.2.3.Afdeling C: (Tydens die klasbesoek)  | 55 |
| 4.2.2.3.1.Vraag 15: Persone by wie klasbesoek gedoen word                          | 55 |
| 4.2.2.3.2.Vraag 16: Klasbesoek ter wille van verbetering van onderrig              | 55 |
| 4.2.2.3.3.Vraag 17: Klasbesoek ter wille van bevorderbaarheid en meriete-bepalings | 56 |
| 4.2.2.3.4.Vraag 18: Klasbesoek in 'n betrokke vak                                  | 57 |
| 4.2.2.3.5.Vraag 19: Klasbesoek in die skool  | 57 |
| 4.2.2.3.6.Vraag 20: Metodes van data-insameling                                    | 58 |
| 4.2.2.3.7.Vraag 21: Implementering van klasbesoek                                  | 59 |
| 4.2.2.3.8.Vraag 22: Die rol van die hoof   | 59 |
| 4.2.2.4.Afdeling D: (Na die klasbesoek)  | 60 |
| 4.2.2.4.1.Vraag 23: Tyd van die opvolgonderhoud                                    | 60 |
| 4.2.2.4.2.Vraag 24: Identifisering van tekortkominge                               | 61 |
| 4.2.2.4.3.Vraag 25: Identifisering van sterkpunte                                  | 61 |
| 4.2.2.4.4.Vraag 26: Korrektiewe maatreëls  | 62 |
| 4.2.2.4.5.Vraag 27: Aanbevelings uitgevoer   | 63 |
| 4.2.2.4.6.Vraag 28: Evaluering van die program                                     | 63 |
| 4.2.2.5.Afdeling E: (Algemeen)   | 64 |
| 4.2.2.5.1.Vraag 29: Opmerkings of aanbevelings                                     | 64 |
| 4.2.3.Samevatting  | 64 |
| 5.RIGLYNE MET DIE OOG OP DIE IMPLEMENTERING VAN 'N KLASBESOEKPROGRAM               | 66 |
| 5.1.INLEIDING  | 66 |
| 5.2.STAPPE VIR DIE IMPLEMENTERING VAN 'N KLASBESOEKPROGRAM                         | 66 |
| 5.2.1.Opmerking  | 66 |
| 5.2.2.Voorafbeplanning vir die klasbesoekprogram                                   | 67 |
| 5.2.3.Die voorafsamespreking   | 69 |
| 5.2.3.1.Rasionaal en doelstelling  | 69 |
| 5.2.3.2.Riglyne vir die samesprekings oor die onderrig-leergebeure                 | 70 |
| 5.2.3.3.Riglyne vir die samesprekings oor die komende klasbesoek                   | 72 |
| 5.2.3.4.Vereistes vir 'n geslaagde voorafsamespreking                              | 74 |

|  |     |
|--|-----|
| 5.2.4.Die klasbesoek   | 76  |
| 5.2.4.1.Opmerking  | 76  |
| 5.2.4.2.Rasionaal en doelstelling                                  | 77  |
| 5.2.4.3.Riglyne vir 'n effektiewe klasbesoek                       | 77  |
| 5.2.4.4.Strategieë vir die klasbesoek                              | 80  |
| 5.2.4.4.1.Opmerking  | 80  |
| 5.2.4.4.2.Metodes van data-insameling                              | 80  |
| 5.2.4.4.3.Fokuspunte tydens die klasbesoek                         | 81  |
| 5.2.4.5.Kriteria vir die insameling van data                       | 83  |
| 5.2.5.Die opvolgonderhoud en herbepanning van die klasbesoeksiklus | 88  |
| 5.2.5.1.Opmerking  | 88  |
| 5.2.5.2.Rasionaal en doelstelling                                  | 88  |
| 5.2.5.3.Bepanning vir 'n geslaagde opvolg-<br>onderhoud            | 90  |
| 5.2.5.4.Riglyne vir 'n geslaagde opvolgonderhoud                   | 92  |
| 5.2.5.5.Strategieë vir 'n doeltreffende opvolg-<br>onderhoud       | 94  |
| 5.2.5.6.Die waarde van die opvolgonderhoud                         | 95  |
| 5.3 SAMEVATTING  | 96  |
| 6.SAMEVATTING, GEVOLGTREKKINGS EN AANBEVELINGS                     | 97  |
| 6.1.SAMEVATTING  | 97  |
| 6.1.1.Samevatting ten opsigte van die litera-<br>tuurstudie        | 97  |
| 6.1.2.Samevatting ten opsigte van die empiriese<br>ondersoek       | 99  |
| 6.2.GEVOLGTREKKINGS  | 100 |
| 6.3.AANBEVELINGS   | 100 |
| 6.3.1.Aanbevelings ten opsigte van die navorsing                   | 100 |
| 6.3.2.Aanbevelings ten opsigte van verdere<br>navorsing            | 101 |
| 6.4.SLOTOPMERKING  | 102 |
| BRONNELYS  | 103 |
| BYLAAG A   | 108 |
| BYLAAG B   | 109 |
| BYLAAG C   | 110 |
| BYLAAG D   | 117 |

## LYS VAN TABELLE

|   |    |
|---|----|
| Tabel 4.1. : Aantal response  | 48 |
| Tabel 4.2. : Biografiese gegewens   | 48 |
| Tabel 4.3. : Besikikbaarheid van tyd  | 50 |
| Tabel 4.4. : Redes vir die respons in vraag 7                                   | 50 |
| Tabel 4.5. : Besteding van meer tyd   | 51 |
| Tabel 4.6. : Kriteria vir klasbesoek  | 51 |
| Tabel 4.7. : Voorbeeld van kriteria   | 52 |
| Tabel 4.8. : Kriteria bekend aan onderwysers                                    | 52 |
| Tabel 4.9. : Doel van klasbesoek  | 53 |
| Tabel 4.10.: Voorafsamesprekings  | 54 |
| Tabel 4.11.: Persone by wie klasbesoek gedoen word                              | 55 |
| Tabel 4.12.: Klasbesoek ter wille van die verbetering van onderrig              | 56 |
| Tabel 4.13.: Klasbesoek ter wille van bevorderbaa-<br>rheid en merietebepalings | 56 |
| Tabel 4.14.: Klasbesoek in 'n betrokke vak                                      | 57 |
| Tabel 4.15.: Klasbesoekprogram in die skool                                     | 58 |
| Tabel 4.16.: Metodes van data-insameling  | 58 |
| Tabel 4.17.: Implementering van klasbesoek                                      | 59 |
| Tabel 4.18.: Die rol van die hoof   | 60 |
| Tabel 4.19.: Tyd van die opvolgonderhoud  | 60 |
| Tabel 4.20.: Identifisering van tekortkominge                                   | 61 |
| Tabel 4.21.: Identifisering van sterkpunte                                      | 62 |
| Tabel 4.22.: Korrektiewe maatreëls  | 62 |
| Tabel 4.23.: Aanbevelings uitgevoer   | 63 |
| Tabel 4.24.: Evaluering van die program   | 63 |

## SUMMARY

### CLASSROOM VISITATION AS A MEANS OF STAFF DEVELOPMENT

This study is concerned with the following two questions namely:

- \* What is understood by classroom visitation as a means of staff development?
- \* How should the principal implement classroom visitation as a means of staff development?

Staff development as a major management task performed by the principal, has been discussed in regard to the four areas of management, namely: planning, organising, advising and controlling. The aims as well as possible strategies of staff development have also been treated.

Classroom visitation as a means of staff development is also dealt with in this study. Certain aspects such as the necessity and aims of classroom visitation as well as certain advantages and disadvantages thereof were discussed. The different roles fulfilled by the principal and the teacher as active participants to the program of classroom visitation, were also touched upon.

The implementation of classroom visitation in practice, was determined by an empirical study. Analysis and interpretation of answers to a questionnaire which was sent out, was made whereafter certain conclusions were arrived at.

The need for uniform guidelines as far as the implementation of a program of classroom visitation is concerned, were identified from literature as well as from the empirical study. In answer to the above mentioned needs, applicable guidelines for the implementation of a program for classroom visitation were pointed out. These guidelines were discussed in the context of four stages which should be administered when implementing classroom visitation.

Lastly, from the literature study and the empirical study, certain conclusions and recommendations were made concerning this study as well as further research.

## OPSOMMING

### KLASBESOEK AS WYSE VAN PERSONEELONTWIKKELING

Hierdie navorsing sentreer hoofsaaklik om twee probleemvrae, naamlik:

- \* Wat behels klasbesoek as wyse van personeelontwikkeling?
- \* Hoe behoort die skoolhoof klasbesoek as wyse van personeelontwikkeling te implementeer?

Personeelontwikkeling is ~~as bestuurstaak van die skoolhoof~~ voorgehou ten opsigte van die vier ~~bestuursareas, naamlik:~~ beplanning, organisering, leidinggewing en beheeruitoefening. Die doel, sowel as moontlike strategieë van personeelontwikkeling is ook aangesny.

Die aard en wese van klasbesoek as wyse van personeelontwikkeling is verder bespreek. Hier is besondere aandag gegee aan die doel en noodsaaklikheid van klasbesoek en ook verwys na bepaalde voordele en nadele daarvan. Die onderskeie rolle van die hoof en die onderwyser as aktiewe deelnemers aan die klasbesoekprogram is voorts onder die loep geneem.

Vervolgens is die implementering van 'n klasbesoekprogram in die praktyk deur middel van 'n empiriese ondersoek bepaal. Response op die vrae wat in 'n vraelys vervat is, is geanaliseer waarna sekere afleidings gemaak is.

'n Behoefte aan die eenvormige implementering van 'n doeltreffende klasbesoekprogram, is uit die literatuur sowel as uit die empiriese ondersoek geïdentifiseer. Om in laasgenoemde behoefte te voorsien, is oorgegaan tot die daarstelling van bepaalde riglyne met die oog op die implementering van 'n klasbesoekprogram. Bogenoemde riglyne is bespreek aan die hand van vier stappe wat gevolg kan word vir die implementering van 'n klasbesoekprogram.

Laastens is 'n samevatting gemaak ten opsigte van die literatuurstudie sowel as die empiriese ondersoek. Daar word tot sekere gevolgtrekkings geraak waarnaas bepaalde aanbevelings na aanleiding van navorsing sowel as vir verdere navorsing voorgehou word.

# HOOFSTUK 1

## ORIËTERING

### 1.1 INLEIDING

Skoolhoofde is tot 1971 in die literatuur beskou as kurrikulumkundiges en didaktiese deskundiges (Ornstein,1986:79). Teenswoordig word die verband tussen klasbesoek en onderwysbestuur egter meer beklemtoon.

Daar is in hierdie navorsing gepoog om klasbesoek as wyse van personeelontwikkeling in 'n bestuursperspektief te fundeer, aangesien dit die belangrikste wyse is waarop die hoof uitvoering kan gee aan sy taak as onderrigleier van die skool.

Uit voorafgaande kan die belangrike taak van die hoof as inisierder van 'n klasbesoekprogram afgelei word aangesien hy uiteindelik aanspreeklik is vir die kwaliteit van opvoedende onderwys in die skool. In aansluiting by laasgenoemde, moet die hoof ook verantwoordelikheid aanvaar vir die professionele ontwikkeling van al die onderwysers met wie hy saamwerk(Cawood & Gibbon,1981:7).

Daar is ook deur middel van 'n empiriese ondersoek vasgestel, dat daar geen eenvormige program van klasbesoek by die skole wat as steekproef gedien het, bestaan nie. In hierdie navorsing is dan ook gepoog om 'n eenvormige stelsel van klasbesoek te voorsien ter wille van die verbetering van doeltreffende onderrig-leer asook van die professionele ontwikkeling van die onderwyser.

Hoewel daar baie eise aan die skoolhoof vanuit die gemeenskap en vanuit die bedryf gestel word, sal hy in sy bestuursfunksie tyd moet inruim vir bogenoemde taak, aangesien die belangrikste funksie van die skool, die voorsiening van doeltreffende opvoedende onderwys is(vgl. par. 3.2.2.). De Beviöse(1984:18) is van mening dat die bestuurstaak van die hoof nog nooit konkreet gedefinieer is nie. Daar moet dus deur middel van navorsing vasgestel word wat die hoof as onderrigleier kan doen om die gehalte van onderrig-leer in die skool te verhoog. Aangesien elke skoolhoof se situasie uniek is, is veralgemenings oor persoonlike eienskappe en leierskapstyle van die hoof onmoontlik om te maak. Daar moet egter deur middel van navorsing aandag gegee word aan gemeenskaplike bestuursfunksies van die hoof wat in die skool na vore moet kom, eerder as om bepaalde eienskappe van die hoof te beskryf(Ibid.).

Uit voorafgaande blyk dit dat die hoof 'n doelmatige klasbesoekprogram daar sal moet stel ten einde sy taak as onderrigleier suksesvol te kan uitvoer. Dit impliseer dat die hoof tyd sal moet inruim vir so 'n program en dat hy aanspreeklikheid vir die implementering daarvan sal moet aanvaar. Om hierdie opgaaf te bemoontlik, sal die hoof moet leer om sekere take te deleger aangesien dit sy taak is om dinge deur sy personeel gedoen te kry(Shipman et al.,1983:89).

## 1.2 PROBLEEMFORMULERING

Van die skoolhoof se belangrikste bestuurstake is personeelbestuur waarvan personeelontwikkeling 'n belangrike faseit uitmaak. In hierdie verband wys Shapiro et al. (1984:23) daarop dat die hoof 'n klimaat moet skep waarin die onderwyser toegelaat moet word om self te ontwikkel.

'n Program waarin voorsiening gemaak word vir die ontwikkeling van onderwysers en derhalwe die verhoging van die kwaliteit van onderrig-leer, is van deurslaggewende belang om die uiteindelijke doel, naamlik opvoedende onderwys, te laat realiseer.

Omdat onderrig-leer die belangrikste aktiwiteit in die skool is, sal personeelontwikkeling veral ten opsigte van die gebeure in die klaskamer, deur die skoolhoof onderneem moet word. Een wyse van personeelontwikkeling ten opsigte van gebeure in die klaskamer, is die klasbesoek. Dit is daarom begryplik dat Sadler (1982:1) klasbesoek as een van die belangrikste take van die skoolhoof beskou.

Indien die hoof die personeel wil ontwikkel vir hul take in die klaskamer, moet hy kennis dra van gebeure in die klaskamer waaronder die onderrig-leerhandeling. Slegs deur middel van die klasbesoek kan die hoof hierdie kennis verkry. Goldsberry (1984:13) is die mening toegedaan dat dit verder die taak van die hoof is om die onderwyser behulpzaam te wees om die verband tussen gebeure in die klaskamer en die gestelde doelwitte te bepaal.

Dit is egter juis rondom die praktyk van klasbesoek waar probleme ontstaan. Volgens Goldsberry (1984:12) bestaan daar 'n diskrepansie tussen klasbesoek soos dit in die literatuur beskryf word en hoe dit in die praktyk geïmplementeer word. Dit is hierdie diskrepansie wat veroorsaak dat sowel die skoolhoof as die onderwyser negatief teenoor klasbesoek ingestel is (Lucero, 1983:24). Die oorsaak van bogenoemde negatiwiteit kan moontlik daarin geleë wees dat daar van die hoof, by al sy ander take, ook verwag word om 'n deskundige op die gebied van die vakdidaktiek te wees (Ibid.). Verder beskou die onderwyser klasbesoek slegs as 'n evalueringsaktiwiteit deur die hoof, wat 'n invloed gaan uitoefen op sy professionele status en sy toekoms in die onderwys (Fredrich, 1984:12). 'n Versoek om hulpverlening deur die onderwyser, word as 'n swakheid in sy mondering beskou (Hoyle et al. 1985:139).

In hierdie verband word verder verwys na die navorsing van Neville en Jackson, Goodlad en Klein en Mosher en Purpel (MacNaughton et al., 1984:1). Hierdie navorsers het onder andere bevind dat onderwysers klasbesoek as 'n bedreiging beskou en dat onderwysers geen sin en betekenis in klasbesoek sien nie.

Die oorsaak van hierdie negatiewe konnotasie aan klasbesoek setel moontlik daarin dat hoofde klasbesoek bloot ter wille van die instandhouding van onderrig uitvoer en klasbesoek nie vanuit 'n bestuursperspektief waarvan personeelontwikkeling deel is, beskou nie. Volgens Bosman (1985:4) behoort

klasbesoek ook ingestel te wees op die verbetering van 'n persoon of groep persone se onderrigvaardighede asook op die verbetering van 'n program. Skoolhoofde moet dikwels leiding neem ten opsigte van onderrig-leeraktiwiteite sonder dat hulle daarvoor toegerus is (Lipham & Hoeh, 1974:248). MacNaughton et al. (1984:2) sien die probleem verder daarin dat van die hoof verwag word om eensyds die rol van evalueerder te vervul en andersyds dié van simpatieke hulpverlener.

Uit voorafgaande blyk hierdie navorsing om die volgende twee probleemvrae te sentreer:

- \* Wat behels klasbesoek as wyse van personeelontwikkeling?
- \* Hoe behoort die skoolhoof klasbesoek as wyse van personeelontwikkeling te implementeer?

### 1.3 DIE DOEL MET DIE NAVORSING

In hierdie navorsing word bepaal:

- \* wat die aard van klasbesoek as wyse van personeelontwikkeling is en
- \* hoe die skoolhoof klasbesoek as wyse van personeelontwikkeling behoort te implementeer.

### 1.4 NAVORSINGMETODES

#### 1.4.1 Literatuurstudie

Ten einde bogenoemde doelstellings te bereik, is van literatuurstudie gebruik gemaak. Die jongste sieninge oor klasbesoek is deur middel van primêre sowel as sekondêre bronne nagevors.

'n DIALOG-rekenaarsoektog is onderneem. Deur middel van sleutelwoorde soos "clinical supervision, supervision, principal, administrator," is die meer resente tydskrifartikels (vanaf 1984) aangevra.

#### 1.4.2 Vraelyste

Gestruktureerde vraelyste is aan al die hoofde van sekondêre skole van Verre Noord-Transvaal gestuur (N=15). Afleidings is na aanleiding van ingesamelde data gemaak wat as geldend vir die bepaalde streek beskou kan word en nie noodwendig vir die hele Transvaal nie.

#### 1.4.3 Terreinafbakening

In hierdie navorsing is klasbesoek hoofsaaklik vanuit 'n bestuursperspektief toegelig ten opsigte van sekondêre skole in die Verre Noord-Transvaalstreek.

#### 1.4.4 Tentatiewe hoofstukindeling

## Hoofstuk 1 Oriëntering

Hoofstuk 2 Die aard en wese van personeelontwikkeling.

Hoofstuk 3 Die aard en wese van klasbesoek as metode van personeelontwikkeling

Hoofstuk 4 Empiriese ondersoek.

Hoofstuk 5 Riglyne met die oog op die implementering van 'n klasbesoekprogram.

Hoofstuk 6 Samevatting, gevolgtrekkings en aanbeveling.

## 1.5 BEGRIPSOMSKRYWING

### 1.5.1 Klasbesoek

In hierdie navorsing is daar by uitstek verwys na die begrip klasbesoek. Gorton (1984:262) beskou die klasbesoek as daardie aktiwiteit wat die verbetering van die vaardighede van 'n persoon of 'n groep persone of die verbetering van 'n program ten doel het.

De Wet (1980:197) is van mening dat die klasbesoek een van die bekendste tegnieke tot die skoolhoof se beskikking is om beheer oor die onderrig uit te oefen en om personeel te evalueer.

Klasbesoek word voorts ook beskou as 'n sistematiese program wat aangewend word om die kwaliteit van onderrig te verhoog deur middel van data-insameling (Hopfengardner, 1984:35).

Goldsberry (1984:13) sien klasbesoek as 'n gestruktureerde program waar onderwysers waargeneem word en met hulle samesprekings gevoer word.

Klasbesoek impliseer volgens Sergiovanni & Starratt (1983:295) 'n aangesig-tot-aangesig verhouding tussen die hoof en die onderwyser met betrekking tot die onderrig-leergebeure in die klaskamer.

Uit voorafgaande omskrywings, kan die persoonlike aard van die klasbesoekprogram ingesien word. Die vestiging van rapport en 'n kollegiale werksverhouding blyk dus belangrike elemente te wees binne so 'n program.

### 1.5.2 Personeelontwikkeling

Vir 'n volledige omskrywing van bogenoemde begrip. Kyk par.2.2.2.

### 1.5.3 Opvoedende onderwys

Daar kan in sover dit die begrip opvoedende onderwys aangaan, met Van der Stoep en Louw (1976:15) saamgestem word dat opvoeding en onderwys nie van mekaar geskei

kan word nie, aangesien die onderrig binne die opvoedingsituasie manifesteer.

In hierdie navorsing word ook dikwels verwys na die onderrig-leergebeure as die onderwysfaset van die totale opvoedende onderwys waar dit gaan oor die onderrig deur die onderwyser en die leerreaksie van die leerlinge op daardie onderrig.

## 1.6 VOORUITSKOUING

In hoofstuk 2 word die aard en wese van personeelontwikkeling as bestuurstaak van die skoolhoof van nader bekou. Aspekte wat aandag sal geniet, is onder andere die doel van personeelontwikkeling, asook die plek wat beide die hoof en die onderwyser in so 'n program inneem. Ten slotte word daar verwys na moontlike strategieë wat die hoof kan volg ter wille van 'n personeelontwikkelingsprogram.

Hoofstuk 3 word gewy aan 'n literatuurstudie oor die klasbesoek as belangrikste metode van personeelontwikkeling. Beginsels en vereistes vir 'n effektiewe klasbesoekprogram, sowel as die rol van die hoof en die onderwyser in so 'n program, sal onder die loop geneem word nadat op die konsep van klasbesoek ingegaan is.

Die navorsingsontwerp en die interpretering van data na aanleiding van 'n empiriese ondersoek na die implementering van 'n klasbesoekprogram in Afrikaanse sekondêre skole in die Verre Noord-Transvaalstreek, sal in hoofstuk 4 aandag geniet.

In hoofstuk 5 word daar oorgegaan tot die daarstelling van riglyne vir die implementering van 'n klasbesoekprogram. In hierdie hoofstuk word besondere aandag gegee aan die stappe wat gevolg kan word om 'n effektiewe klasbesoekprogram as wyse van personeelontwikkeling te implementeer.

Hoofstuk 6 word afgestaan aan 'n samevatting, gevolgtrekkings en aanbevelings ten opsigte van die afgehandelde navorsing, sowel as vir verdere navorsing.

## PERSENEELONTWIKKELING AS TAAK VAN DIE SKOOLHOOF

### 2.1 INLEIDING

'n Onderwyser word nie gemaak of gebore nie - hy besit eerder 'n kombinasie van toerusting soos natuurlike aanleg, toegewydheid en 'n behoefte aan kontinue ontwikkeling (Ruben, 1978:1). Met bogenoemde stelling in gedagte, kom die vraag, waarom daar tans in onderwysgeledere soveel klem op personeelontwikkeling geplaas word, dikwels na vore. Castetter (1986:291) dui aan dat personeelontwikkeling voorsiening maak vir die verbetering van die prestasies van alle onderwysers in bepaalde poste, die ontwikkeling van vaardighede van geselekteerde onderwysers om geantisipeerde vakante poste te vul en die bevordering van selfontwikkeling van alle personeel sodat die eiewaarde en behoefte bevrediging van die individu verhoog kan word.

Ruben (1978:1) wys op die tegnologiese en wetenskaplike ontwikkeling in die samelewing wat nuwe aanpassings noodsaak en die voortdurende ontwikkeling van die skoolorganisasie, vakmetodieke en onderrigvaardighede wat andersyds ook aanpassing van die onderwys vereis.

Bondesio en De Witt (1986:278) wys verder op die dringende behoefte aan personeelontwikkeling, veral met die oog op die opgradering van kwalifikasies wat gemik is op die verhoging van die doeltreffendheid en kwaliteit van opvoedende onderwys.

In hierdie hoofstuk sal die begrippe, personeelopleiding en personeelontwikkeling verklaar word. Voorts sal die taak van die skoolhoof ten opsigte van personeelontwikkeling vanuit 'n bestuursperspektief toegelig word asook enkele strategieë van personeelontwikkeling wat gevolg kan word.

### 2.2 BEGRIPVERKLARING

#### 2.2.1 Personeelopleiding

Volgens Krüggell (1983:1) dui personeelopleiding op "'n taakgeoriënteerde proses wat daarop ingestel is om 'n persoon of 'n groep persone spesifieke kennis en/of vaardighede te gee vir spesifieke doeleindes. In wese is dit dus eng. Alleen sekere persone word daardeur geraak en slegs sekere afdelings is by 'n bepaalde opleidingsprojek betrokke."

Personeelopleiding word voorts saam met indiensopleiding beskou as enige beplande program van leeraktiwiteite met die doel om die prestasie van 'n individu wat reeds in 'n pos staan, te verbeter (Castetter, 1986:292).

In hierdie verband dui Bondesio en De Witt (1986:258) op die tweeledige aard van personeelopleiding, naamlik formele en informele indiensopleiding. Eersgenoemde

verwys na amptelike kursusse, simposia, ensovoorts, terwyl laasgenoemde gestruktureerde moontlikhede van opleiding wat die hoof in die skool aanbied, impliseer. Sowel formele as informele opleiding dra daartoe by om die onderwyser beter vir sy taak toe te rus.

## 2.2.2 Personeelontwikkeling

Waar personeelopleiding taakgeoriënteerd is, is personeelontwikkeling persoonsgeoriënteerd (Courter en Ward, 1983:229). "Dit beoog die stimulering en voeding van die brein met die doel om 'n persoon in staat te stel om die beste gebruik te maak van sy latente talente. Dit is verder daarop gemik om 'n persoon se perspektief te verbreed, sy selfvertroue te ontwikkel, sy vakkennis te verdiep en sy begrip van die menslike natuur en sosiale werkspore te verbeter. Dit alles om hom gewillig en bekwaam te maak om: groter verantwoordelikhede te aanvaar, gewigtiger besluite te kan neem en dus beter gebruik te maak van sy talente tot voordeel van homself en die onderneming wat hy dien" (Krüggel, 1983:1).

Onder personeelontwikkeling verstaan Sergioivanni en Starratt (1983:327) sowel as Castetter (1986:292) dat dit nie iets is wat die hoof of die skool aan of met die onderwyser doen nie, maar iets wat die onderwyser vir homself doen. Personeelontwikkeling is in beginsel groei-gesentreerd waar personeelopleiding daarop ingestel is om 'n tekortkoming in die onderwyser se mondering te identifiseer en 'n reeks idees of metodes daar te stel wat ontwikkel moet word.

Rebore (1982:167) verwys na personeelontwikkeling as die begrip en interpretasie van kennis waar ontwikkeling die belangrikheid van 'n gesonde redeneervermoë impliseer, eerder as om bepaalde motoriese vaardighede aan te leer.

Volgens Cawood en Gibbon (1981:17) bestaan personeelontwikkeling uit alle ervarings en ondervindinge wat deur die skool voorsien of georganiseer word en wat as belangrik beskou word vir en 'n bydrae lewer tot die persoonlike en professionele groei van die onderwyser.

Solank daar skole is, sal onderwysers benodig word, en solank onderwysers benodig word, moet hulle ontwikkeling so effektief moontlik geskied. Meer as enige ander aspek, word die benadering tot personeelontwikkeling gebaseer op die aanname dat die onderwyser, eerder as die vakinhoud, of die skool, of die metodiek, die kritieke faktor in effektiewe onderwys is (Ruben, 1978:1). X Sergioivanni en Starratt (1983:227) sluit by hierdie standpunt aan deur daarop te wys dat personeelontwikkeling nie vanuit 'n probleem by die onderwyser werk nie, maar eerder vanuit 'n behoefte van die onderwyser om in sy werk te groei en te ontwikkel.

Die skoolhoof moet bewus wees daarvan dat hy sy taak

ten opsigte van personeelontwikkeling slegs met die toewyding en samewerking van sy personeel sal kan uitvoer. In hierdie verband sê Bondesio en De Witt (1986:257) dat hoe beter die onderwyser vir sy taak toegerus is, hoe beter die skool se kanse is om suksesvolle opvoedende onderwys te laat realiseer. Volgehoue professionele groei is belangrik in die onderwys, veral ten opsigte van die taakvervulling van die onderwyser.

### 2.3 DIE DOEL VAN PERSONEELONTWIKKELING

Volgens Courter en Ward (1983:185) moet personeelontwikkeling toegepas word om die skool te verbeter. Bellon en Bellon (1982:105) is van mening dat geleentheid vir professionele vernuwing vir hoofde sowel as onderwysers geskep moet word sodat skole doeltreffende opvoedende onderwys kan gee. Griffin (1983:2) meen ook dat nie net die doserende personeel by personeelontwikkeling betrokke moet wees nie, maar alle persone in die skool. Vir die doel van hierdie skripsie, sal egter op die professionele ontwikkeling van die onderwyser gekonsentreer word.

Personeelontwikkeling staan prominent in die aktiwiteite waar dit gaan om die verbetering van die kwaliteite van onderwysers wat noodsaaklik is om probleme op te los en doelstellings te bereik (Castetter, 1986:291).

Vir die aspirant-onderwyser, is die einde van sy tersiêre opleiding nie die einde van sy ontwikkeling nie, maar slegs die begin. Tydens sy aanvanklike opleiding, maak die aspirant-onderwyser nie kennis met die affektiewe dimensie van die onderwysprofessie nie. Sulke dimensies sluit in: werksbevreëdiging, dryfkrag, werksgeluk, emosies en innerlike gevoelens oor sy profesie. Volgens Lovell en Wiles (1983:184) moet die aspirant-onderwyser deur middel van doelmatige personeelontwikkeling sekere waardes aangaande sy beroep aanleer ten opsigte van standaard vir persoonlike en leerlingprestasies, die daaglikse lewenswerklikheid, die leerlinge self, die opvoedingsverskynsel en die professionele etiek. Die aanleer van hierdie waardes bepaal beide die rigting en die metode van die onderwysers se professionele prestasie (Ibid.).

Sergiovanni en Starratt (1983:326) is ook van mening dat die beginner-onderwyser nog nie ten volle ontwikkel is in die onderwyspraktyk nie. Sy aanvanklike opleiding gaan as gevolg van tegnologiese vooruitgang en gemeenskapse aan die onderwys, baie gou ontoereikend raak. Om hierdie probleem te oorbrug, lê dit op die weg van die skool om 'n klimaat en struktuur as teelaarde daar te stel vir kreatiewe denke, prestasie, en die professionele groei en ontwikkeling van die onderwyser. Die doel van hierdie professionele groei en ontwikkeling setel volgens Lovell en Wiles (1983:184) in die verbetering van die onderwyser se professionele toerusting en die toepassing van hierdie professionele toerusting op sy taak in die skool. Dit sal lei tot beter leeraktiwiteite by die leerlinge en kontinue verantwoordelike selfvernuwing van die onderwyser in die skool (Hoyle et al. 1985:146).

In aansluiting by bogenoemde siening, beklemtoon

Casetter (1986:292) die noodsaaklikheid van personeelontwikkeling om daardie aktiwiteite wat gemik is op die verbetering en groei van die onderwyser se vermoëns, gesindhede, vaardighede en kennis van die onderwysstelsel te ontwikkel. Die klem val op self-aktualisering, self-groei en self-ontwikkeling (Ibid; Sergiovanni en Starratt, 1983:327).

Lipham en Hoeh (1974:247) verwys na die huidige tegnologiese vooruitgang wat die onderwyser verplig om intensiewe aandag aan leerlinge te gee. Lovell en Wiles (1983:185) ondersteun hierdie standpunt en dui verder daarop dat die skool 'n vervlegtingstruktuur van die gemeenskap is en derhalwe aan die verwagtinge van die gemeenskap moet voldoen (vgl ook Ruperti, 1974:3; Van Schalkwyk, 1981:117 en Barnard, 1984:191). Ontwikkeling en verandering in die gemeenskap, in die tegnologie en in die wetenskap van die opvoedkunde, vereis ontwikkeling en verandering in die skool (Lovell en Wiles, 1983:185).

Uit bogenoemde spreek die doel van personeelontwikkeling binne die onderwys baie duidelik. 'n Doelmatige personeelontwikkelingsprogram bied 'n groot uitdaging aan die skoolhoof se bestuursvaardighede aangesien hy die inisiatief daarvoor sal moet neem om 'n stelselmatige kontinue program van ontwikkeling te voorsien om die effektiwiteit van die onderwyser te verhoog (Lipham en Hoeh, 1974:248).

Die uitdaging vir personeelontwikkeling lê vir Sergiovanni en Starratt (1983:332) in selfontdekking deur die onderwyser want hy word blootgestel aan 'n ryk opvoedingsomgewing en hy moet in staat gestel word om interaktief met hierdie omgewing te werk te gaan.

Die hoofsaak van die skool is om opvoedende onderwys aan leerlinge te voorsien en die wyse waarop dit bereik kan word, is deur middel van doeltreffende onderrig-leer. Die kwaliteit en effektiwiteit van die onderrig is deels 'n funksie van die professionele toerusting van die onderwyser (Lovell en Wiles, 1983:184). Om hierdie kwaliteit en effektiwiteit optimaal te kan ontwikkel, is personeelontwikkeling noodsaaklik. "The competent teacher is a growing teacher." (Cawood en Gibbon, 1981:12.)

## 2.4 DIE BESTUURSTAAK VAN DIE HOOF TEN OPSIGTE VAN PERSONEELONTWIKKELING

### 2.4.1 Opmerking

Die verantwoordelikheid vir personeelontwikkeling in die skool berus nie net by die skoolhoof nie, maar by die hele personeel.

Verandering of verbetering van die skool kan slegs bereik word deur die verbetering van die prestasies van die onderwyser. Alle verbeterings in die organisasie en die bereiking van organisasiedoelstellings kan slegs realiseer as al die onderwysers gewillig is om dit te bereik en hulle gewillig is om hulle prestasies te verbeter (Lewis, 1973:123).

In hierdie verband konstateer Lovell en Wiles(1983:191) dat personeelontwikkeling alleenik effektief kan wees as individuele doelstellings en organisasiedoelstellings geïntegreer word sodat wanneer die individu besig om sekere vaardighede te ontwikkel, hy gelyktydig besig is om organisasiedoelstellings na te streef.

Die skoolhoof se betrokkenheid by personeelontwikkeling is tweeledig van aard. Aan die een kant moet hy die inisieerder van 'n personeelontwikkelingsprogram wees en aan die ander kant is hy ook verantwoordelik vir sy eie ontwikkeling. Voortdurende verandering en verhoging van eise noodsaak dat die hoof self moet ontwikkel sodat hy die ontwikkeling van ander mense kan bestuur (Rebore,1982:177).

#### 2.4.2 Beplanning

Beplanning is daardie bestuurstaak wat die aandag vestig op die organisasiedoelstellings asook strategieë om hierdie doelstellings te bereik (Robbins, 1980:128;Marx,1981:208 en Van der Westhuizen,1986:131).

De Wet (1980:198) is van mening dat die hoof vooraf moet bepaal wat hy met 'n personeelontwikkelingsprogram wil bereik. Dit sal die hoof in staat stel om duidelike doelstellings te formuleer. Die onderwysleier wat duidelike doelstellings geformuleer het, kan doeltreffend bestuur. Om 'n suksesvolle klasbesoekprogram te laat realiseer, sodat doelmatige personeelontwikkeling kan plaasvind, is dit noodsaaklik dat die hoof veral aan die beplanningsfase besondere aandag sal gee.

In hierdie verband dui Lovell en Wiles (1983:172) op drie interafhanklike dimensies waarvoor die hoof moet beplan, naamlik voorwaarnemingsgedrag, waarnemingsgedrag en na-waarnemingsgedrag. Tydens die voorwaarnemingsdimensie moet die hoof in sy beplanning rekening hou met die vestiging van 'n onderlinge vertrouensverhouding met die onderwyser sodat beide die hoof en die onderwyser mekaar sal aanvaar as professionele individue wat elkeen die ander se belange op die hart dra.

Tydens die waarnemingsdimensie, moet die hoof beplan vir objektiewe waarneming tydens die klasbesoek en nie verval in veralgemenings nie. Laastens moet die hoof ook beplan vir die insameling van data en die analisering daarvan tydens die na-waarnemingsdimensie.

#### 2.4.3 Organiserings

Omdat hoofde met te veel administratiewe take belas word, en derhalwe nie genoeg tyd aan klasbesoek kan bestee nie, kan hulle hierdie taak aan ander personee delegeer, byvoorbeeld aan die departementshoofde (Lerch,1980:239 en Cawood en Gibbon,1981:9).

Delegering impliseer die toekenning van take of pligte

aan ondergeskiktes en die oordrag van verantwoordelikheid en gesag aan diesulkes deur hulle aanspreeklik te maak om hierdie take bevredigend uit te voer (Robbins,1980:229 en Van der Westhuizen,1986:163).

Uit bogenoemde kom die volgende begrippe na vore:

\* Verantwoordelikheid: Hierdie aspek dui op die verpligting wat die gedelegeerde het om die taak wat aan hom opgedra is, uit te voer (Allen,1964:199).

\* Gesag: Hierdie aspek dui op die reg wat 'n persoon het om 'n taak te kan uitvoer en is gewoonlik aan 'n pos gekoppel en nie aan 'n bepaalde persoon nie (Robbins,1980:240).

\* Aanspreeklikheid: Dit verwys na die verpligting van 'n persoon om rekenskap te gee van die werk wat hy verrig het aan die hand van sekere standarde byvoorbeeld of dit goed of swak uitgevoer is (Van der Westhuizen,1986:164).

Klasbesoek as wyse van personeelontwikkeling met die daarmee gepaardgaande verantwoordelikheid, gesag en aanspreeklikheid kan wel gedelegeer word, maar die uiteindelijke aanspreeklikheid vir die sukses of mislukking van so 'n program berus uitsluitlik by die hoof as onderrigler.

Die wyse waarop die hoof klasbesoek as wyse van personeelontwikkeling kan delegeer, word in hoofstuk 3 breedvoerig bespreek.

#### 2.4.4 Leidinggewing

Om te verseker dat die personeelontwikkelingsprogram wat deur die hoof beplan en georganiseer is, tot uitvoer gebring word, is doelgerigte leidinggewing deur die hoof noodsaaklik. Die klem verskuif nou na die interaksie tussen die hoof en die onderwyser waar albei aktief betrokke is in die program.

Van Niekerk (1982:54) onderskei die volgende drie kategorieë van leidinggewing:

##### \* Konstituerende leiding

Effektiewe konstituerende leiding impliseer dat die hoof medebetrokkenheid by die onderwyser sal aanmoedig by die implementering van 'n effektiewe personeelontwikkelingsprogram ter wille van die onderwyser se ontwikkeling. Medebetrokkenheid deur die onderwyser kan slegs bereik word indien daar 'n vertrouensverhouding tussen die hoof en die onderwyser bestaan (Goldhammer et al., 1980:48 en Sergiovanni & Starratt,1983:334).

##### \* Dirigerende leiding

Hierdie tipe leiding impliseer dat die hoof in staat moet wees om rigting en koers in die personeelontwikkelingsprogram aan te dui. De Wet (1980:206) is van mening dat die hoof se sukses ten

opsigte van sy bestuursvaardighede gemeet kan word aan die mate waarin hy die onderwyser gaan lei om geleidelik meer verantwoordelikhede te aanvaar en spontaan eie inisiatief aan die dag te lê. Wanneer bogenoemde aspekte realiseer, is die onderwyser besig om te ontwikkel en professioneel te groei.

#### \* Aktiverende leiding

Waar konstituerende leiding die klem laat val op medeverantwoordelikheid van die onderwyser en dirigerende leiding op die bepaalde rigting wat die hoof aandui, val die klem hier op die motivering van die onderwyser tot aktiewe deelname in sy ontwikkelingsprogram. Bernard (1981:48) sê in dié verband dat die hoof wat 'n onderwyser tot verbeterde onderrig-leer wil aktiveer, doelgerig en planmatig moet optree en altyd die regte voorbeeld moet stel.

### 2.4.5 Beheeruitoefening

Die feit dat die hoof doeltreffend beplan, organiseer en effektief leiding gee vir die implementering van 'n personeelontwikkelingsprogram, impliseer nie noodwendig dat so 'n program suksesvol sal wees nie. Hy moet homself ook vergewis dat sy beplanning tot uitvoer gebring word (Marx,1981:284).

Veral tydens die opvolgonderhoud na afloop van die klasbesoek, sal die hoof sekere inligting en aanbevelings aan die onderwyser oordra waarop die nodige bysturingsmaatreëls gegrond sal wees (Beach et al,1984:36). Om te kan bepaal of ontwikkeling wel plaasgevind het, sal die hoof 'n opvolgbesoek met die onderwyser moet reël as deel van sy ontwikkelingsprogram (Shipman,1983:130). Hierdie aspek word later volledig in hoofstuk 5 bespreek.

### 2.4.6 Die hoof en die ontwikkeling van die onderwyser

Soos vroeër genoem, het die hoof ook die verantwoordelikheid om personeelontwikkelingsprogramme te aktiveer (vgl. 2.4.1).

Volgens Cawood en Gibbon (1981:7) is die hoofdoel van onderwysleierskap om die gehalte van onderrig-leer te verhoog. Dit kan slegs realiseer deur doelgerigte personeelontwikkeling. Alle ander aktiwiteite spruit uit hierdie hoofdoel voort.

Die skoolhoof maak dikwels die fout om te aanvaar dat personeelontwikkeling net sy verantwoordelikheid alleen is (Lovell en Wiles,1983:188). Navorsing in die USA het aangetoon dat een persoon slegs verantwoordelik kan wees vir die ontwikkeling van hoogstens sewe ander (Howey en Vaughan,1983:97). Voorafgaande beklemtoon die feit dat die hoof nie alleen verantwoordelikheid vir die implementering van personeelontwikkeling van al die onderwysers kan aanvaar nie.

Volgens Courter en Ward (1983:186) word hoofde te veel belas met administratiewe take. Cawood en Gibbon

(1981:8) dui in hierdie verband daarop dat die Suid-Afrikaanse skoolhoof slegs 14% van sy tyd aan personeelontwikkeling bestee, terwyl die suksesvolle implementering van 'n personeelontwikkelingsprogram vereis dat minstens 50% van die hoof se tyd daaraan gewy moet word (vgl. ook Hoyle et al., 1985:152). Klerklike en administratiewe take eis in Suid-Afrika 42% van die hoof se tyd op (Cawood en Gibbon, 1981:8). Te veel ander take en geen opleiding in personeelontwikkeling, word deur Howey en Vaughan (1983:97) as probleemareas geïdentifiseer.

Lipham en Hoeh (1974:248) is van mening dat personeelontwikkeling die primêre aandag van die hoof moet vereis (Dull, 1981:111). Hoewel die hoof nie alleen verantwoordelikheid vir personeelontwikkeling kan aanvaar nie, bly hy steeds aanspreeklik vir die sukses of mislukking daarvan al deleger hy dit. 'n Bepanking in die leierskap van die hoof, is die aanname dat hy bevoeg is om in alle vakke as kenner te fungeer. In so 'n geval moet die hoof gebruik maak van vakkeners soos departementshoofde en vakhoofde (Bondesio en De Witt, 1986:259).

#### 2.4.7 Die rol van die hoof in personeelontwikkeling

Die hoof moet tyd en plek inruim vir gestruktureerde geleenthede sodat die personeel professioneel kan groei en ontwikkel binne die skoolorganisasie.

Volgens Howey en Vaughan (1983:96) is dit die taak van die hoof om 'n personeelontwikkelingsprogram te laat fokus op die individuele behoeftes van die onderwyser sodat laasgenoemde meer vaardighede op minder terreine sal ontwikkel (vgl. ook Hoyle et al., 1985:145). Griffin (1983:230) beklemtoon verder die feit dat die hoof rekening moet hou met roldifferensiasie in 'n personeelgeoriënteerde personeelontwikkelingsprogram.

Dull (1981:132) sowel as Lovell en Wiles (1983:188) beklemtoon dat die hoof 'n personeelontwikkelingsprogram saam met die onderwyser moet beplan, interpreteer en evalueer. Sodoende sal die hoof sowel as die onderwyser professioneel groei en ontwikkel binne die konteks van onderlinge samewerking en sal die hoof makliker deur die groep aanvaar word en nie as buitestaander beskou word wat personeelontwikkeling op hulle wil afdwing nie (Lovell en Wiles, 1983:189). Navorsing het bewys dat personeelontwikkelingsprogramme waarin die onderwyser deel gehad het in die beplanning, meer suksesvol was as in programme waar hy nie 'n inset gelewer het nie (Sergiovanni en Starratt, 1983:334).

Sergiovanni en Starratt (1983:337) verwys na 'n aantal rolle wat die hoof tydens die interaksie met onderwysers moet vervul:

\* Die rol van onderwyser: Die hoof moet die onderwyser onderrig ten opsigte van nuwe idees en praktyke.

\* Aanwysende of direkte rol: Hier ontwerp die hoof programme en demonstreer hoe leersisteme ontwikkel moet word.

\* Die rol van kollega: Saam met die onderwyser word onderrigprobleme opgelos (Le Brun, 1986:60).

\* Die rol van ondersteuner: Hierdie rol impliseer dat die hoof die onderwyser sal aanmoedig, raad sal gee, struikelblokke uit die weg sal ruim en 'n beloningsstelsel sal voorsien. Dull (1981:133) onderstreep die belangrikheid van die voorsiening van beloningsstelsels sowel as oop kommunikasiekanale.

Duke en Stiggins (1986:22) onderskei die volgende as belangrike eienskappe van die hoof vir die suksesvolle implementering van 'n personeelontwikkelingsprogram:

- \* Geloofwaardigheid
- \* Oorredingsvermoë
- \* Geduld
- \* Inboeseming van vertroue

In aansluiting by bogenoemde eienskappe, dui Rebores (1982:177) die volgende vaardighede aan waarvoor die hoof moet beskik:

- \* Onderrigvaardighede
- \* Bestuursvaardighede
- \* Menseverhoudingsvaardighede
- \* Kulturele bewusheid
- \* Leierskapvaardighede
- \* Selfkennis

Aangesien mense die belangrikste hulpbron in personeelontwikkeling is en die primêre roumateriaal waarmee die hoof werk, sal sukses in sy menseverhoudinge sy sukses as onderwysleier bepaal (Bondesio en De Witt, 1986:279).

Dit lê dus op die weg van die hoof om die gesindheid van die onderwysers ten gunste van personeelontwikkeling te beïnvloed. Indien hierdie aspek misluk, sal dit nie net 'n uitwerking hê op die uitkoms van die personeelontwikkelingsprogram nie, maar op die hele skool se opvoedende onderwysprogram.

Die wyse waarop die personeel se gesindheid ten opsigte van die personeelontwikkelingsprogram in die regte rigting gestuur kan word, sal bepaal word deur die mate waartoe die hoof die personeel kan motiveer.

Hoyle et al. (1985:158) is van mening dat volwassenes beter gemotiveer kan word wanneer hulle erkenning ontvang en hulle eie waarde verhoog word. Daar kan egter geen sprake van motivering wees alvorens gesindhede tussen hoof en onderwyser nie positief is nie (Matthews, 1982:23).

Hoyle et al. (1985:158) dui verder aan dat onderwysers eers gemotiveer kan word indien hul basiese behoeftes,

soos 'n veilige werksklimaat, salaris, byvoordele en eise vir regverdigheid, bevredig is.

Die hoof moet as onderwysleier oor die vermoë beskik om die personeel te inspireer en te motiveer sodat onderwyserinisiatief maksimaal ontplooi kan word. In so 'n opset sal die onderwyser nie wag op die inisiatief van die hoof nie, maar self innoveer en eksperimenteer (Bondesio en De Witt,1986:280).

Lovell en Wiles (1983:191) is van mening dat bogenoemde toestand slegs bereik kan word as die hoof die onderwyser motiveer tot kreatiwiteit. Kreatiwiteit is die drumpel tot verbetering en ontwikkeling. Om te konformeer beteken om die status quo te handhaaf en geen ontwikkeling kan dan plaasvind nie.

Uit die voorafgaande bespreking word die sleutelrol van die skoolhoof ten opsigte van personeelontwikkeling pertinent onderstreep. Dit is die taak van die hoof om onderwysers te help om:

- \* nooit op te hou strewe na volmaaktheid nie
- \* self te ontwikkel sodat die kwaliteit van onderrig-leer kan verhoog
- \* Christelik-nasionale opvoedende onderwys te gee tot optimale voordeel van die leerlinge in die klaskamer.

## 2.5 STRATEGIEË VAN PERSONEELONTWIKKELING

### 2.5.1 Opmerking

Daar bestaan verskillende strategieë wat aangewend kan word om 'n doelmatige personeelontwikkelingsprogram te implementeer. Lovell en Wiles (1983:187) is van mening dat die effektiëste benadering tot personeelontwikkeling 'n kombinasie van 'n aantal strategieë behoort te wees. Vervolgens word na enkele ontwikkelingstrategieë verwys.

### 2.5.2 Personeelontwikkeling buite skoolverband

Die onderwysleier moet ook geleenthede buite die skool benut om sy personeel te laat ontwikkel. Vervolgens word kortliks na 'n aantal sulke geleenthede verwys:

#### \* Kursusse

Die bywoning van kursusse stel die onderwyser in staat om op hoogte te bly met die jongste ontwikkelinge en nuwe benaderings in sy vak (Van Niekerk,1982:133). Hierdie nuutverworwe kennis kan dan deur die onderwyser tydens vakvergaderings met ander kollegas gedeel word. Sodoende word die gehalte van onderrig-leer in die skool verhoog deurdat die leerlinge die vrugte pluk van die nuutste verwikkelings in 'n betrokke vak.

#### \* Onderwysersentra

Rubin (1978:7) beweer dat die onderwyser van nature nie maklik beïnvloed word om vernuwing te aanvaar

nie. In hierdie verband wys Van Niekerk (1982:134) daarop dat die onderwysersentrum baie daartoe kan bydra om die onderwyser bewus te maak van die belangrikheid van sy eie ontwikkeling. Lovell en Wiles (1983:199) is van mening dat die onderwysersentrum 'n belowende konsep is wat die professionele groei en ontwikkeling van die onderwyser sal ondersteun. Rubin (1978:14) sien die grootste waarde van onderwysersentra daarin dat 'n meerdere mate van onderwyserbetrokkenheid by sy eie ontwikkeling bemoontlik word.

Die skoolhoof moet as professionele leier van die skool hierdie strategie van personeelontwikkeling benut en sy onderwysers daarmee vertrou maak, aangesien dit die plek is waar onderwysers van mekaar leer en sodoende self ontwikkel.

**\* Verdere studie**

Dit lê op die weg van elke onderwyser om homself deur middel van verdere studie in die wetenskap van die Opvoedkunde te vereik. Om aan die eise van die moderne tegnologie en eise vanuit die gemeenskap te kan voldoen, impliseer dat die onderwyser van die twintigste eeu voortdurend sal moet strewen na volmaaktheid. In hierdie strewes sal die hoof sowel as die onderwyser elke geleentheid om homself te ontwikkel moet aangryp.

### 2.5.3 Personeelontwikkeling binne skoolverband

In 'n personeelontwikkelingsplan binne skoolverband, moet daar voorsiening gemaak word vir die ontwikkeling van onderwysers met 'n gelykwaardige standaard binne groepverband. Rubin (1978:229) merk egter op dat daar baie min onderwysers bestaan, indien enige, wat op presies dieselfde standaard fungeer. Onderwysers kan, vir die doel van ontwikkeling binne groepsverband, op grond van betrokkenheid by standerdgroepe, vakgroepe, skoolgroepe, skoolfases, ensovoorts ingedeel word.

Buiten die ontwikkeling van onderwysers binne groepsverband moet 'n personeelontwikkelingsplan ook voorsiening maak vir die ontwikkeling van die individuele onderwyser met sy individuele behoeftes (Van Niekerk, 1982:135). By so 'n program moet die unieke behoeftes, doelstellings, belange en probleme van die individuele onderwyser die uitgangspunt wees. Volgens Lovell en Wiles (1983:190) kan die onderwyser dan sy eie program van ontwikkeling beplan, kontroleer, aktualiseer en evalueer. Hy sal uit die aard van die saak moet steun op die hoof vir ondersteuning, hulpverlening en tyd om sy doelstellings te bereik. Vervolgens sal 'n aantal ontwikkelingstrategieë van nader beskou word:

**\* Vergaderings**

Robbins (1980:358) sien 'n vergadering as die wyse waarop die hoof op formele vlak met sy personeel kommunikeer - waar daar dus met mense in 'n groep gewerk word. Sulke groepe sluit die volgende in:

- Topbestuur (Hoof en adjunkhoofde)
- Middelvvlakbestuur (Hoof en departementshoofde)
- Standerdvoogde
- Vakhoofde
- Klasvoogde
- Personeel by 'n bepaalde vak of sportsoort betrokke
- Personeelvergaderings

Die meeste gesaghebbende skrywers sien vergaderings binne skoolverband as 'n geleentheid om onderwysers te ontwikkel sodat die onderrig-leerhandeling kan verbeter. Dit veronderstel dat vergaderings korrek en doelgerig gehou moet word.

**\* Delegering**

Aangesien delegering in 'n vorige paragraaf bespreek is en in hoofstukke 3 en 5 verder toegelig word, word hier slegs volledigheidshalwe daarna verwys.

**\* Persoonlike onderhoude**

Bellon en Bellon (1982:106) is van mening dat die persoonlike onderhoud waartydens die hoof en die onderwyser op informele vlak verkeer, ruim geleenthede skep vir personeelontwikkeling. Gorton (1983:276) is trouens van mening dat klasbesoek as wyse van personeelontwikkeling geen waarde sal hê sonder samesprekings tussen die hoof en die onderwyser nie. Die waarde van persoonlike onderhoude in 'n personeelontwikkelingsprogram sal in hoofstuk 5 volledig bespreek word.

**\* Klasbesoek**

Aangesien die funksie van die skool die voorsiening van doeltreffende onderrig-leer is, is klasbesoek as wyse van personeelontwikkeling die belangrikste strategie in enige personeelontwikkelingsprogram. Sadler (1982:1) beskou die klasbesoek as een van die belangrikste bestuurstake van die hoof.

Van al bogenoemde strategieë staan klasbesoek sentraal in enige personeelontwikkelingsprogram (Lipham en Hoeh, 1974:249). Die rede hiervoor is volgens Dull (1981:3) omdat klasbesoek ten doel het om die onderrig-leeraktiwiteite te verbeter deur die onderwyser te help om homself te help.

Goldhammer et al. (1980:23) poneer dat alle middele wat onderwysleiers aanwend om die professionele groei van die onderwyser te bevorder belangrik is, maar daardie aktiwiteite wat direkte kontak het met die onderwyser en sy werk met die kind aanspreek, het die grootste waarde vir personeelontwikkeling.

Om die verbetering van onderrig-leer te bereik, behoort klasbesoek volgens Lipham en Hoeh (1974:249) so geïmplementeer en ontwikkel te word, dat dit voorsiening maak vir kreatiewe benaderings tot die onderrig en vir differensiasie in onderrigstrategieë (vgl. Lovell en Wiles, 1983:188).

Klasbesoek deur die skoolhoof kan op verskillende wyses geïmplementeer word. Duke en Stiggins (1986:28) wys op twee vorme van klasbesoek, naamlik formele en informele klasbesoek. By eersgenoemde word die klasbesoek beplan, voorafgegaan en opgevolg deur samesprekings tussen die hoof en die onderwyser. By die informele klasbesoek lê die hoof besoek by die onderwyser se klaskamer af sonder vooraf kennisgewing.

Volgens Roe et al. (1980:158) is die tyd ryp vir 'n tipe leierskap wat 'n verandering in die volgende aspekte kan stimuleer:

- \* Die onderwyser onderrig nie so goed soos wat hy weet hy kan nie.
- \* Die tipe skoolklimaat wat bevorderlik is vir die beste leersituasies is nog nie geskep nie.
- \* Die onderwyser onderrig steeds die handboek en die vakinhoudelike in plaas van die kind.
- \* Groepe of klasse word onderrig in plaas van die individu.
- \* Skole word bestuur asof alle onderwysers dieselfde vermoëns het en alle leerlinge dieselfde inhoude op dieselfde wyse leer.
- \* Daar word onderrig asof die skool die enigste plek is waar 'n leerling kan leer.
- \* Die onderwyser onderrig nog steeds asof kinders net van volwassenes kan leer.

Die primêre verantwoordelikheid vir die uitoefening van bogenoemde leierskap berus by die hoof. Die rede hiervoor is volgens Lipham en Hoeh (1974:249) daarin gesetel dat die hoof onmiddellik beskikbaar is, hy begrip het vir die behoeftes van die onderwysers en leerlinge en hy die nodige bestuursvaardighede besit om onderwysers te help om te ontwikkel.

Omdat onderrig-leer die belangrikste aktiwiteit in die skool is, sal personeelontwikkeling veral ten opsigte van gebeure in die klaskamer, deur die skoolhoof onderneem moet word.

Die aard en wese van klasbesoek as metode van personeelontwikkeling word breedvoerig in hoofstuk 3 bespreek.

## 2.6 SAMEVATTING

Daar is in hierdie hoofstuk aangedui dat personeelontwikkeling in wese een van die belangrikste opgawes in vandag se onderwys is.

Aangesien daar in die onderwys met mense gewerk word, is dit wenslik dat 'n persoonsgeoriënteerde personeelontwikkelingsplan vanuit 'n bestuursperspektief

voorkeur moet geniet bo 'n taakgeoriënteerde personeelopleidingsplan.

Die noodsaaklikheid van personeelontwikkeling staan voorop indien die skool wil voldoen aan die eise van die gemeenskap en wil tred hou met ontwikkelings op tegnologiese gebied en met vernuwing in die onderwys. Personeelontwikkeling het verder noodsaaklik geword omdat die opleiding van die onderwyser nie genoegsaam is om hom in totaal toe te rus vir die veeleisende beroep wat hy gekies het en die verwagtings wat van hom gekoester word nie.

Die sleutelposisie wat die skoolhoof in die personeelontwikkelingsplan beklee, word pertinent beklemtoon. 'n Doelmatige personeelontwikkelingsprogram stel hoë eise aan die bestuursvaardigheid en leierskap van die onderwysleier van die twintigste eeu deurdat hyself moet ontwikkel ten einde ander te kan ontwikkel. Die hoof sal ook van ander kundiges gebruik moet maak aangesien hy nie alleen die verantwoordelikheid vir personeelontwikkeling kan aanvaar nie.

Aangesien die voorsiening van doeltreffende opvoedende onderwys die funksie van die skool is, sal die beste strategie vir personeelontwikkeling gerig moet wees op die ontwikkeling en verbetering van die onderwyser in die klaskamer. Om die verbetering van die onderrig-leerhandeling te laat realiseer, blyk die klasbesoek die doeltreffendste metode te wees.

Vervolgens sal die aard en wese van klasbesoek as metode van personeelontwikkeling van nader beskou word.

## HOOFSTUK 3

### DIE AARD EN WESE VAN KLASBESOEK AS WYSE VAN PERSONEELONTWIKKELING

#### 3.1 Inleiding

In hoofstuk 2 is 'n breë raamwerk ten opsigte van personeelontwikkeling as taak van die skoolhoof voorgehou. In hierdie hoofstuk sal die klasbesoek as bepaalde metode van personeelontwikkeling volledig bespreek word. Daar sal onder andere aandag gegee word aan die konsep van klasbesoek wat sekere voordele sowel as tekortkominge vir die onderwysleier inhou.

Aangesien mense die belangrikste hulpbronne in 'n skool is, sal daar verder in hierdie hoofstuk aandag gegee word aan die rol van die skoolhoof en sal sy plek binne 'n klasbesoekprogram bespreek word. Voorts sal die verantwoordelikheid van die onderwyser as sentrale figuur in die klaskamergebeure toegelig word.

#### 3.2 DIE KONSEP VAN KLASBESOEK

##### 3.2.1. Opmerking

In die vorige hoofstuk is op die belangrikheid van personeelontwikkeling gewys (vgl. 2.1). Aangesien onderrig-leer die belangrikste aktiwiteit is wat in die skool plaasvind, is die klasbesoek die beste metode om personeelontwikkeling ten opsigte van die gebeure in die klaskamer te laat realiseer (Shapiro et al. 1984:23).

Roberts(1983:177) sien die konsep van klasbesoek as 'n program wat fokus op probleemoplossing en besluitnemingstrategieë ter wille van die identifisering, insameling en vertolking van data waar dit uitsluitlik gaan oor die onderwyser in die klas. Klasbesoek is gerig op die onderrig-leersituasie en derhalwe gemik op die oplossing van probleme ten opsigte van die waarneming van die onderwyser se onderrig (Lovell & Wiles,1983:169). Dull(1981:209) meen ook dat die klasbesoek al wyse is waarop die hoof eerstehandse kennis van die onderrig-leersituasie in sy skool kan bekom om sodoende die onderwyser te kan help om te ontwikkel deur sy onderrigprestasie te verbeter (Lerch,1980:238).

Geoperasionaliseer, dui die konsep van klasbesoek op 'n gestruktureerde "stelsel" van waarneming van en samesprekings met onderwysers oor hulle onderrig. Laasgenoemde impliseer gesamentlike betrokkenheid van die hoof en onderwyser en hul verbintenis tot opvoedkundige groei van die onderwyser en die verbetering van onderrig deur onderlinge samewerking, kollegialiteit en hulpverlening (Roberts,1984:177). Goldhammer et al. (1980:64) stel dit onomwonde dat 'n

klasbesoekprogram nie impliseer dat die onderwyser besig is met opleiding nie, maar dat hy voortdurend betrokke is in die verbetering van sy professionele praktyk.

Lovell & Wiles(1983:169) plaas die klem van 'n klasbesoekprogram op objektiwiteit ten opsigte van aspekte soos waarneming, analisering van die onderrig-leersituasie en terugvoering aan die onderwyser, waar beide die hoof en die onderwyser, as kollegas aan die program deelneem. Die hoof vervul eerder die funksie van hulpverlener of onderriganalitikus as die van evalueerder (Bellon & Bellon,1982:5). Om sukses in so 'n persoon-tot-persoonverhouding te kan behaal ter wille van die doelbereiking met 'n klasbesoekprogram, moet sowel die hoof as die onderwyser toegewy wees aan die beginsel van verbetering en ontwikkeling.

Ness(1980:406) sê in hierdie verband dat beide die hoof en die onderwyser 'n uitdaging voor hulle het. Die onderwyser moet enersyds toesien dat die nodige veranderings, indien nodig, plaasvind sodat die gehalte van opvoedende onderwys kan verhoog en andersyds is dit die hoof se taak om aan die onderwyser hulp te verleen sodat die veranderings wel kan plaasvind.

Vervolgens sal die doel en noodsaaklikheid van klasbesoek as wyse van personeelontwikkeling van nader beskou word.

### 3.2.2. Die doel en noodsaaklikheid van klasbesoek

In klasbesoekprogramme is in die verlede te veel klem geplaas op die aktiwiteite van die onderwyser, sonder om leerlingreaksies en leeraktiwiteite in ag te neem (Dull,1981:209). As gevolg van die ontwikkeling van die bestuurswetenskap in die onderwys en die geweldige eise wat vanuit die gemeenskap aan skole gestel word, moes die fokus van 'n doelgerigte klasbesoekprogram ook aangepas word (Lovell & Wiles, 1983:185).

Bogenoemde aanpassing het veroorsaak dat die fokus van die klasbesoekprogram nou gerig is op die aard en kwaliteit van die onderrig-leerhandeling en metodes van die onderwyser om dit te verbeter (Dull,1981:209). Bellon & Bellon (1982:6) konstateer in hierdie verband dat die hoofdoel van klasbesoek die ontwikkeling en vernuwing van hoofde en onderwysers impliseer wat die verbetering van die onderrig-leerprogram ten doel het. Stark en Lowther (1984:80) sê dat selfs onderwysevaluering gefundeer moet wees in die professionele groei en ontwikkeling van die onderwyser.

Blumberg (1980:17) sien enersyds die doel van klasbesoek as die verbetering van die onderrig-leerhandeling en andersyds as die persoonlike en professionele groei van die onderwyser. Die een doel kan egter nie bereik word sonder om aandag aan

die ander een te gee nie. Dunkleberger(1982:9) beskou die doel van klasbesoek enersyds as evaluering ter wille van bevordering en andersyds stel dit die onderwyser ook in staat om sy sterkpunte en tekortkominge te identifiseer.

In die vorige paragrawe is pertinent verwys na die ontwikkeling van die onderwyser sodat hy 'n beter onderwyser kan word ter bereiking van doeltreffende onderrig-leerdoelstellings(vgl. 2.2.2.). Sergiovanni en Starratt(1983:333) beskou 'n sinvolle stelsel van klasbesoek as die hoeksteen van 'n omvattende personeelontwikkelingsprogram. Dit is egter nie net die onderwyser wat in so 'n program ontwikkel word nie, maar ook die hoof kry in sy betrokkenheid by klasbesoek, geleentheid om self te ontwikkel en 'n effektiewe hoof te word (Lovell & Wiles,1983:170 en Wood et al.,1985:159).

De Wet(1980:197) sowel as Wood et al.(1985:159) beskou klasbesoek as die waardevolste tegniek wat die hoof kan gebruik om beheer oor die onderwys uit te oefen en sodoende die gehalte van onderrig-leer te verhoog en uiteindelik die verbetering van die totale skoolprogram te bewerkstellig (vgl. ook Courter en Ward, 1983:185). Klasbesoek as wyse van personeelontwikkeling, bied verder geleentheid aan die hoof om die onderrig-leeraktiwiteite waar te neem, te analiseer en om dit met die onderwyser te bespreek. Dit voorsien ook die nodige data aan die hoof om die skool as organisasie en die personeel te kan ontwikkel en om die gehalte van onderrig-leer te verhoog(Bellon & Bellon,1982:6). Laasgenoemde is ook belangrik vir die gemiddelde onderwyser wat oor genoeg vakkennis beskik, maar nie genoeg klaskamerbestuursvaardighede besit om doeltreffende onderrig-leeraktiwiteite te laat realiseer nie (Sweeney & Manatt,1984:25).

Enkele voordele en tekortkominge van klasbesoek as wyse van personeelontwikkeling sal vervolgens bespreek word.

### 3.2.3 Enkele voordele van die klasbesoek

In die voorafgaande paragrawe, is op die doel en noodsaaklikheid van klasbesoek as wyse van personeelontwikkeling gewys(vgl. 3.2.2.). So 'n doelmatige klasbesoekprogram hou bepaald voordele in, nie net vir diegene wat direk daarmee gemeed is nie, maar ook vir die verbetering van onderrig-leer in die besonder en vir doeltreffende opvoedende onderwys in die algemeen.

'n Sinvolle klasbesoekprogram sal verseker dat effektiewe onderrig-leer, sowel as doeltreffende opvoedende onderwys in gesonde en produktiewe skole kan manifesteer (Bellon & Bellon,1982:105). Courter & Ward (1983:185) sien die verbetering van die skool as 'n besliste bate vir die onderwys in sy geheel. Verder stel die klasbesoek die hoof in staat om kritieke faktore in die onderrig-leerprogram te identifiseer en

die hantering daarvan deur die onderwyser te bepaal (Kyriacou & Newson,1982:3).

In die tweede plek, stel 'n doelmatige klasbesoekprogram die onderwyser in staat om self te ontwikkel en professioneel te groei (Sergiovanni & Starratt,1983:327). Lipham & Hoeh (1974:248) noem ook dat die persoonlike groei en professionele ontwikkeling van die onderwyser faktore is wat bydra om die onderwyser meer effektief in sy taakvervulling te maak en sy vaardighede te verhoog (vgl. Goldhammer et al.1980:30). Die rede hiervoor setel in die feit dat die onderwyser sy eie foute en sterkpunte identifiseer en sy eie potensiaal ontdek (Lerch,1980:239 en Cook,1984:11).

'n Derde voordeel is dat die klasbesoekprogram onderwyser-gesentreerd is, waar die onderwyser deur die hoof gehelp word om te verbeter (Cook,1984:11). Terwyl die hoof deur middel van die klasbesoekprogram die onderwyser help om homself te verbeter, kry die hoof ook geleentheid om deur middel van selfontwikkeling en samesprekings, 'n meer effektiewe hoof te word (Lovell & Wiles,1983:170). Beide die hoof en die onderwyser trek voordeel uit 'n sinvolle klasbesoekprogram deurdat albei hul vaardighede ten opsigte van waarneming, analisering en probleemoplossing ontwikkel tydens die identifisering en oplossing van onderrig-leervraagstukke (Lerch,1980:239 en Bellon & Bellon,1982:6).

Vierdens word die hoof deur die klasbesoek in staat gestel om te kan bepaal of die onderwyser daarin kon slaag om sy opvoedings- en onderrigdoelstellings te realiseer (Bondesio & De Witt,1986:252).

In die vyfde plek, dui Lerch(1980:239) sowel as Bellon & Bellon (1982:6) daarop dat gesamentlike besluitneming en analisering deur die hoof en onderwyser die vrees vir die onbekende oorbrug deurdat alle onduidelikhede ten opsigte van die klasbesoek vooraf uit die weg geruim word(vgl. ook Cook,1984:11).

Bondesio & De Witt(1986:251) wys in die sesde plek op die voordeel wat klasbesoek vir die hoof inhou in die sin dat hy in staat gestel word om toegang te hê tot elke onderwyser en sodoende grondige kennis oor elkeen te kan opdoen. Deur middel van klasbesoek verkry die hoof kennis van gebeure binne die klaskamer en stel dit hom in staat om 'n loopbaanrekord en 'n historiteitsbeeld van die onderwyser op te bou. Hierdeur word die hoof beter toegerus om kwalitatief te evalueer, diagnoseer en aan te beveel. Hierdie kennis sal dit vir die hoof makliker maak om homself aan die onderwyser te verbind in 'n gemeenskaplike band van onderlinge samewerking (Cook,1984:11). Die hoof sal sodoende in staat wees om die onderwyser 'n kykie te gee op die soort onderwyser wat hy kan word, of is.

In die sewende plek, stel klasbesoek die hoof in staat

om die uitvoering van die aanbevole bysturingsmaatreëls vir die onderwyser moontlik te maak deur byvoorbeeld struikelblokke uit die weg te ruim of om hulpbronne tot sy beskikking te stel (Bondesio & De Witt,1986:252).

Cook(1984:13) wys in die agste plek op die feit dat almal primêr by die skool se klasbesoekprogram betrokke is: Die hoof is die katalisator; die onderwyser word meer effektief deur middel van klasbesoek; die leerling pluk die vrugte van die hoof-onderwyser vennootskap; die onderrig verbeter en derhalwe ook die leerhandeling. Deur so 'n spanpoging, word voorsiening gemaak vir die bereiking van skooldoelstellings (Bickel & Artz,1984:22). Die sleutel tot 'n suksesvolle klasbesoekprogram setel in die objektiewe ondersteuning en begeleiding van die hoof en die betrokkenheid van die onderwyser. Smyth(1985:3) noem hierdie objektiwiteit van die hoof eerder 'n gedissiplineerde subjektiwiteit aangesien absolute objektiwiteit moeilik bereikbaar is.

### 3.2.4 Enkele tekortkominge van die klasbesoek

Geen program in die skool kan daarop aanspraak maak dat dit foutloos is nie. Deur doelgerigte beplanning, omsigtigheid, eerlikheid en objektiwiteit, besit skoolhoofde die sleutel tot 'n suksesvolle klasbesoekprogram (Bondesio & De Witt,1986:252).

Vervolgens word 'n aantal tekortkominge van nader beskou:

\*Klasbesoek neem te veel tyd in beslag.

Lerch(1980:239) wys daarop dat 'n onderwyser nie gehelp kan word om te verbeter en te ontwikkel as die hoof nie genoeg tyd aan 'n klasbesoekprogram wy nie. Daar word van die hoof verwag om tussen 40% tot 60% van sy tyd in die klaskamer by die onderwyser te bestee (Ibid). Die Suid-Afrikaanse skoolhoof het in 1981 slegs 14% van sy tyd aan klasbesoek bestee (Cawood en Gibbon,1981:9). Lerch(1980:239) dui aan dat die hoof meer tyd in die klas moet bestee aangesien die eindresultaat naamlik doeltreffende opvoedende onderwys, daardeur bereik kan word.

\*Die onderwyser moet bereid wees om te verander

Lerch(1980:239) is van mening dat die onderwyser moontlik weerstand sal bied teen verandering, maar indien hy die ondersteuning van die hoof sou ontvang, sal hy bereid wees om sy professionele kwaliteite te verbeter.

\*Persoonlikheidsverskille tussen die hoof en onderwyser,

Geen waarborg kan gegee word dat konflik nie sal manifesteer nie, aangesien die moontlikheid van

konflik altyd latent is in 'n persoon-tot-persoonverhouding. Konfliktsituasies kan egter tot die minimum beperk word wanneer die hoof bewus is van die behoeftes van die onderwyser en hy as hoof eerder 'n hulpverlenende rol in hierdie verhouding vervul as die van outoritêre gesagsfiguur. Bondesio & De Witt (1986:252) is verder van mening dat menseverhoudings in die klasbesoeksituasie kan vertroebel as die nodige takt en omsigtigheid ontbreek.

\*Outoritêre benadering deur die hoof.

Bellon & Bellon (1982:5) verwys na die gebrek aan opleiding van hoofde ten opsigte van onderrigverbetering. Bondesio & De Witt(1986:252) sien die oorsaak van bogenoemde probleem in die feit dat die hoof vir lang tydperke nie direkte kontak met die klaskamerpraktyk en die jongste metodieke en vakbenaderings gehad het nie. Die oplossing vir die probleem setel in opleiding vir die hoof sodat hy die nodige kundigheid kan verwerf ten opsigte van 'n klasbesoekprogram wat steun op 'n kollegiale verhouding tussen hom en die onderwyser(Lerch,1980:240).

\*Ingesamelde data weerspieël nie die werklike situasie nie.

Data kan dikwels baie subjektief geïnterpreteer word, of dit kan on-ïnterpreteerbaar wees. Indien laasgenoemde die geval is, dui dit op swak doelwitformulering deur die onderwyser voor die klasbesoek, of dat verkeerde data ingesamel is. Bondesio & De Witt(1986:252)sien die oplossing in die skoling van die hoof in die gebruik van hanteerbare meetinstrumente.

### 3.2.5. Slotopmerking

Uit die voorafgaande bespreking van die voordele van klasbesoek as wyse van personeelontwikkeling, word die belangrikheid van goeie beplanning, opleiding en deelnemende verantwoordelikheid beklemtoon. Totale betrokkenheid van almal vereis 'n gesindheid ten gunste van verandering en ontwikkeling. Dit kan slegs bereik word as die nodige aanmoediging en ondersteuning deur die hoof verleen word.

Daar moet ook deeglik kennis geneem word van die tekortkominge en argumente teen klasbesoek. In bostaande verwysings word aangedui dat die meeste beware gefundeer is in individuele voorkeure en benaderings ten opsigte van klasbesoek as wyse van personeelontwikkeling.

Klasbesoek as wyse van personeelontwikkeling maak geensins aanspraak op volmaaktheid nie, maar dit voorsien in 'n belangrike behoefte ten opsigte van die verbetering van doelgerigte opvoedende onderwys.

### 3.3. BEGINSELS EN VEREISTES VIR 'N EFFEKTIEWE KLASBESOEKPROGRAM

Blumberg(1980:18) sê dat 'n klasbesoekprogram alleenlik produktief en sinvol kan wees indien die onderwyser hulp en bystand sou soek, die hoof die toerusting besit om hierdie hulp aan te bied en daar 'n vertrouensverhouding tussen die hoof en die onderwyser sou heers (Bondesio & De Witt,1986:251). Lovell & Wiles(1983:170) sê in dié verband dat daar vanuit 'n raamwerk gewerk moet word waarin beide persone aanvaar dat hulle hulp gaan ontvang en gaan verleen en ook 'n diens gaan lewer en ontvang (Roberts,1984:177).

Dull(1981:210) is verder van mening dat klasbesoek die effektiwiteit van die onderwyser moet verhoog, sy professionele groei moet ontwikkel en hom moet help om 'n suksesvolle loopbaan in die onderwys te vestig. Buiten die behoeftes van die individu, moet 'n sinvolle klasbesoekprogram ook afgestem wees op die bevrediging van die organisasiebehoeftes. Om die gaping tussen individuele- en organisasiebehoeftes te oorbrug, vereis versigtige beplanning (De Wet,1980:197).

Vervolgens word na 'n aantal beginsels vir 'n suksesvolle klasbesoekprogram vanuit die literatuur gekyk.

Dull(1981:211) stel die volgende beginsels:

- \* 'n Effektiewe klasbesoekprogram moet buigbaar wees. Sommige besoeke moet op uitnodiging van die onderwyser wees, sommige voorafbeplan en sommige onaangekondigde besoeke.
- \* Die hoof moet die behoeftes van die onderwyser en leerlinge bepaal tydens die besoek.
- \* Hoofde moet eerstehandse inligting bekom ter wille van hul beplanning en leiding in die program.
- \* Besondere aandag moet aan besoeke by beginner-onderwysers gegee word.
- \* Rapport tussen hoof en onderwyser moet eers gevestig word voor die hoof die onderwyser besoek.
- \* Hoofde moet onderwysers betrek by die beplanning en implementering van die program.
- \* Gesonde menseverhoudings is 'n voorvereiste.
- \* Die hoof moet nie in die klas deelneem aan onderriggebeure tensy hy uitgenooi word nie.
- \* Hoofde en onderwysers moet na die klasbesoek samesprekings voer op 'n tyd en plek deur beide bepaal.
- \* Hoofde moet onderwysers se sterkpunte ook beklemtoon - so word selfvertroue verhoog.
- \* Die verhouding tussen die aktiwiteite in die klaskamer en onderrigdoelstellings moet tydens die klasbesoek bepaal word.
- \* Prosedures en tegnieke ten opsigte van die klasbesoek moet deur beide die hoof en die onderwyser vasgestel word, met die klem op selfbeoordeling en die selfontwikkeling van die onderwyser.
- \* Die klasbesoek sentreer rondom die onderrig-leerhandel- ing.

Goldhammer(1980:26) beskou die volgende as belangrike beginsels vir 'n doelgerigte klasbesoekprogram:

- \* Klasbesoek moet afgestem wees op die verbetering van onderrig-leer.
- \* Dit is 'n doelbewuste ingryping in die onderrig-leer-handeling.
- \* Die klasbesoekprogram moet doelgeoriënteerd wees en ook skool sowel as persoonlike groei-behoeftes van die onderwyser kombineer.
- \* Dit moet berus op 'n werksverhouding tussen onderwyser en hoof.
- \* Onderlinge vertroue tussen onderwyser en die hoof is onontbeerlik. Hierdie vertroue word weerspieël in aspekte soos begrip, ondersteuning en toegewydheid.
- \* Buigbare en deurlopende tegnieke ter wille van wedersydse aanvaarding word van 'n sistematiese klasbesoekprogram vereis.
- \* Die klasbesoekprogram skep produktiewe spanning om die gaping tussen die werklike en die ideale toestand te oorbrug.
- \* So 'n program vereis dat die hoof opgelei en ontwikkel moet word in klasbesoek-tegnieke en -vaardighede (Krajewski, 1982:41 en Bondesio & De Witt, 1986:251).

Bogenoemde vereistes en beginsels vir 'n doeltreffende klasbesoekprogram blyk op die oog af onmoontlik te wees. Wanneer klasbesoek egter as wyse van personeelontwikkeling aanvaar word en daar met toewyding, harde werk en gesamentlike pogings deur hoof as onderwyser aan hierdie saak aandag gegee word, sal die ideaal van doeltreffende onderrig-leer in die nabye toekoms 'n werklikheid word.

### 3.4. DIE ROL VAN DIE SKOOLHOOF IN DIE KLASBESOEKPROGRAM

#### 3.4.1. Opmerking

Die skoolhoof verrig 'n aktiewe funksie in 'n personeelontwikkelingsprogram deur middel van doeltreffende klasbesoek. Sergiovanni en Starratt(1983:339) sê in hierdie verband dat die hoof aanspreeklik en verantwoordelik is vir die vestiging van 'n aangesig-tot-aangesig interaksie met die onderwyser in die klaskamer. Hierdie verantwoordelikheid spruit voort uit die feit dat die doeltreffende onderrig-leeraktiwiteite van die onderwyser een van die primêre verantwoordelikhede van die hoof is (Cangelosi, 1984:19).

Lovell en Wiles(1983:170) verwys verder na die van aangesig-tot-aangesig interaksie as 'n verhouding tussen twee professionele persone wat saamwerk om 'n gemeenskaplike doel (doeltreffende onderrig-leer) te bereik vanuit twee verskillende raamwerke. Om hierdie vaardighede aan te leer, sal die hoof ook geleentheid moet benut om self te ontwikkel (Bellon en Bellon, 1982:104).

Bellon en Bellon(1982:104,106) noem die volgende ontwikkelingsgeleentheid vir die hoof wat hom in staat stel om die verantwoordelikheid en aanspreeklikheid vir klasbesoek te aanvaar:

\* Hoe meer die hoof klasbesoek doen, hoe meer sal sy bestuursvaardighede ontwikkel.

\* Hoe gereelder die hoof klasbesoek doen, hoe meer sal sy kennis en vaardighede verhoog word ten opsigte van onderrigpatrone.

\* Deur navorsing te onderneem in onderrig-leer aspekte, sal die hoof sy vaardighede in die identifisering van bepaalde onderrig-leerpatrone verhoog. Hy moet ook op hoogte bly met die jongste navorsingsbevindinge.

\* Die hoof se aktiewe betrokkenheid by gesprekvoering en samesprekings met die onderwyser, sal baie geleenthede vir ontwikkeling voorsien.

Soos in hoofstuk twee aangedui (vgl.2.4.1), is personeelontwikkeling nie net die taak van die hoof nie, maar vereis dit totale betrokkenheid van al die personeel. Aangesien die hoof nie in staat is om 'n vakkundige ten opsigte van al die vakke in die skool te wees nie, vereis die sukses van 'n goeie onderrig-leerprogram dat die hoof die vermoë moet hê om die doel met klasbesoek (effektiewe onderrig-leer) te bereik deur ander persone met ander vaardighede te gebruik (Hoyle et al., 1985:106). Hierdie vermoë impliseer die delegering van klasbesoek indien die doel daarvan die verbetering van onderrig is. Indien die doel van die klasbesoek evaluering, ter wille van professionele groei en ontwikkeling van die onderwyser is, of evaluering ter wille van merietebepalings of bevorderbaarheid, lê die verantwoordelikheid uitsluitlik by die hoof (Duke en Stiggins, 1986:31). Garman (1982:35) plaas die klem van die hoof se verantwoordelikheid op dienslewering aan die onderwyser.

Krajewski (1982:42) is verder van mening dat een van die primêre verantwoordelikhede van die hoof die daarstelling van rapport is. Laasgenoemde is die bindende element van enige klasbesoekprogram waarsonder die program sal misluk.

Rapport kan beskou word as die onderlinge, harmonieuse verhouding tussen mense en reflekteer die feit dat mense goed met mekaar oor die weg kom (Goldhammer et al., 1980:49).

Krajewski (1982:42) wys ook daarop dat rapport roldentifikasie bemoontlik. Beide die hoof en die onderwyser moet elkeen sy rol ken, verstaan en aanvaar. Om rapport te bewerkstellig, vereis dat die hoof 'n kennisbasis moet besit ten opsigte van die klasbesoek, elemente van die leerteorie en motiverings- en bestuursteorie (Goldhammer et al., 1980:49). Die hoof moet ook in staat wees om bewustelike sowel as onbewustelike angs by die onderwyser te hanteer (Ibid.).

Die daarstelling van rapport is nie net die

verantwoordelikheid van die hoof in 'n klasbesoekprogram nie, maar moet 'n konstante teenwoordige faktor wees in enige program waar daar met mense gewerk word.

In 'n klasbesoekprogram, is daar faktore wat die uitvoering daarvan belemmer. In die volgende paragrawe sal sulke faktore verder toegelig word.

### 3.4.2. Struikelblokke in die klasbesoekprogram

Een van die belangrikste redes waarom klasbesoek as wyse van personeelontwikkeling nie na wense funksioneer nie, setel in die feit dat klasbesoek en evaluering as sinonieme beskou word (Fredrich,1984:12). Garman(1983:241) sien evaluering as twee aspekte wat in kontras met mekaar staan, naamlik bevorderingsaspekte en die identifisering van gebreke of tekortkominge in die onderwyser se mondering.

Omdat klasbesoek en evaluering twee verskillende aktiwiteite is, beveel Fredrich(1984:12) sowel as Garman(1983:242) aan dat verskillende persone daarvoor verantwoordelik moet wees (vgl. ook Sergiovanni en Starratt,1983:262). Hoyle et al.(1985:127) is van mening dat effektiewe evaluering deur deskundiges hanteer behoort te word. Die grootste probleme wat met evaluering ondervind word, is die volgende:

- \* Hoofde se gesindhede en vermoëns om 'n dualistiese rol van evalueerder sowel as die van kollega te vervul.
- \* Die algemene negatiewe siening oor evaluering.
- \* Apatie en weerstand van die onderwyser.
- \* Geen eenvormigheid tussen skole.

In 'n vorige paragraaf(3.3.1.) is op die belangrikheid van 'n vertrouensverhouding tussen die hoof en die onderwyser gewys, sowel as op die noodsaaklikheid van die daarstelling van rapport vir 'n effektiewe klasbesoekprogram. So 'n vertrouensverhouding is egter nie moontlik in 'n evalueringssituasie nie, aangesien die hoof uiteindelik die evalueerder sal wees wat oor die toekoms van die onderwyser moet besluit. Fredrich(1984:13) sê ook dat die onderwyser wat toenemend hulp in die klaskamer benodig, nie in 'n vertrouensverhouding met die hoof, wat sy toekoms beheer, betrokke sal wil raak nie. Dit is derhalwe te verstaan dat navorsing bewys het dat die onderwyser geen vertrouwe in so 'n stelsel van klasbesoek het nie(Blumberg,1980:14; Lucero,1983:24 en MacNaughton et al.,1984:1).

Daar word dikwels van hoofde verwag om onderrigleiding te voorsien, sonder dat hulle daarvoor toegerus is(Lipham & Hoeh,1974:248 en Hoyle et al.,1985:106). Alfonso(1984:16) sien die oorsaak van hierdie probleem

in die swak teoretiese onderbou van klasbesoek. Die implikasie hiervan is dat onderwysers elders sal hulp soek as hul hoofde nie toegerus is om 'n doeltreffende klasbesoekprogram te implementeer nie.

Die verantwoordelikheid van die hoof om self te ontwikkel en om die nodige vaardighede te verwerf om hom toe te rus vir sy taak in 'n doeltreffende klasbesoekprogram, kan nie weggeredeneer word nie. Dit is verder die hoof se taak om die onderwyser daartoe te lei om die uiteindelijke doel van klasbesoek te sien as hulp om sy toerusting as onderwyser te verbeter. Die onderwyser moet ook gelei word om homself te beoordeel sodat hy self persoonlik sal wil groei en professioneel sal wil ontwikkel (Fredrich, 1984:13). Die onderwyser moet toenemend self verantwoordelikheid vir sy eie ontwikkeling aanvaar (Shapiro et al., 1984:23).

Courter en Ward (1983:186) dui voorts daarop dat hoofde en onderwysers dikwels toegegooi word met allerlei komplekse vereistes vanuit die gemeenskap waaraan hulle moet voldoen. Alfonso (1984:16) verwys na die magdom administratiewe take wat aan veral hoofde toegesê word, wat remmend inwerk op die implementering van 'n klasbesoekprogram.

Bogenoemde probleem vereis die doeltreffende bestuur en benutting van tyd en delegering van take sodat die hoof tyd kan inruim vir sy belangrikste taak, naamlik om die kwaliteit van onderrig-leer te verhoog en sodoende die onderwyser professioneel te laat ontwikkel.

Howey en Vaughan (1983:98-100) identifiseer die volgende redes waarom klasbesoek as wyse van personeelontwikkeling nie na wense funksioneer nie:

- \* Ten opsigte van die gebeure in die klaskamer, word die makliker metode te dikwels aangewend deurdat spesifieke leerling-skool-onderwyserbehoefte nie in ag geneem word nie.
- \* Kontinuiteit en koördinasie tussen personeelontwikkelingsprogramme is minimaal.
- \* Opvolgaksies ten opsigte van gebeure in die klaskamer word nie toegepas nie.
- \* Die identifisering van foute en tekortkominge is dikwels die uitgangspunt in programme in plaas van groei- en ontwikkelingsgeleentheid.
- \* Min aandag word gegee aan die voorkeure van die onderwyser en die vlak van sy ontwikkeling.
- \* Programme benut nie die mees resente kennis oor doeltreffende onderrig-leeraktiwiteit nie.

Uit bogenoemde probleemsituasies, word die verantwoordelikheid en die taakopgaaf van die skoolhoof die belangrikste faktor om klasbesoek as

wyse van personeelontwikkeling te laat slaag. Vervolgens sal 'n aantal strategieë wat die hoof kan volg van nader beskou word.

### 3.4.3. Strategieë vir klasbesoek

#### 3.4.3.1. Verhoudingstigting

Die suksesvolle implementering van 'n klasbesoekprogram ter wille van personeelontwikkeling, impliseer eerstens dat die hoof die samewerking van die betrokke onderwysers moet verkry. Sergiovanni en Starratt(1983:334) poneer dat die hoof in 'n onderlinge vertrouensverhouding met die onderwyser op 'n gelyke voet sal inskakel en 'n aktiewe rol langs die onderwyser sal vervul. Die hoof moet daarna strew om die professionele outoriteit van die onderwyser te erken. Vir die onderwyser om professioneel te kan groei en ontwikkel, moet hy belangrik voel ten opsigte van sy persoonsbeeld binne die organisasie (i.e.skool) (Goldhammer et al.,1980:48)

Die fokus van verhoudingstigting moet gerig wees op die positiewe bemoeienis deur die hoof en sy onderlinge steun aan al die onderwysers wat betrokke is. Fredrich(1984:14) sê in hierdie verband dat 'n ideale model vir klasbesoek voorsiening moet maak vir die onderlinge uitruil van idees en die identifisering en die oplossing van onderrig-leerprobleme op 'n horisontale basis tussen die hoof en die onderwyser. Wedersydse betrokkenheid is die sleutel tot sukses. Savage(1982:44) beklemtoon ook die noodsaaklikheid van 'n gesonde klimaat tydens verhoudingstigting.

Goldhammer et al.(1980:51) identifiseer die volgende aspekte wat belangrik is vir verhoudingstigting tussen die hoof en die onderwyser:

- \* 'n Gesindheid van selfopenbaring eerder as een van selfverdediging.
- \* Elkeen moet 'n gevoel van "behoort-tot" ervaar.
- \* Om van mekaar te verskil, is gewens en gesond.
- \* Selfvertroue moet by die onderwyser aangemoedig word.

Sergiovanni en Starratt(1983:334) is verder van mening dat die onderwyser se bevoegdhede, behoeftes en belange sentraal moet staan voordat verhoudingstigting kan plaasvind.

Genoegsame beplanning en strukturering is noodsaaklik om die gaping tussen hierdie belange en die van die skool en die onderrigbehoefte te oorbrug. Weller(1982:32) is van mening dat Maslow se

hiërargie van behoeftes 'n model daarstel wat die hoof kan aanwend om 'n gunstige skoolklimaat ter wille van effektiewe onderrig-leer te skep.

Sou alle faktore gunstig wees, sal die onderwyser se gesindheid ook nog in die guns van so 'n klasbesoekprogram beïnvloed moet word.

Lucero(1983:24) wys op 'n negatiewe gesindheid ten opsigte van klasbesoek by sowel die hoof as die onderwyser. Hierdie negatiewiteit word veroorsaak deur die diskrepansie tussen klasbesoek soos dit in die literatuur beskryf word en hoe dit in die praktyk geïmplementeer word (Goldsberry,1984:12). Hoyle et al.(1985:140) hou die volgende twee metodes voor as wyses waarop die hoof die negatiewe gesindheid by onderwysers positief kan beïnvloed:

Eerstens moet die hoof selfvertroue sowel as vertroue in die onderwyser openbaar. Deur onder andere om hulp te vra en daarvan gebruik te maak, skep die hoof 'n klimaat wat inisiatief en konstruktiewe bydraes van die onderwyser stimuleer. Die meeste navorsingsresultate dui daarop dat hoe meer verantwoordelikheid aan 'n onderwyser toegesê word, hoe gretiger is hy om breër verantwoordelikheid te aanvaar.

Tweedens moet die hoof die onderwyser behulpsaam wees om bepaalde teikens en doelwitte te formuleer. Samesprekings met elke onderwyser aan die begin van die jaar dra by tot die vermindering van spanning en skep 'n klimaat waarin konflik ontlai kan word en 'n vertrouensverhouding gestig kan word.

Goldhammer et al.(1980:48) is verder van mening dat die hoof die onderwyser moet toelaat om self te dink, eie opinies te vorm, besluite te neem en dan volgens hierdie besluite te handel. Die hoof moet inisiatief by die onderwyser bevorder en reageer met kreatiewe voorstelle en doelgerigte ondersteuning. Hoyle(1985:139) konstateer in hierdie opsig dat die hoof bepaalde motiveringsvaardighede moet aanwend om die onderwyser tot optimum prestasie te inspireer.

Wanneer 'n gesonde vertrouensverhouding met die onderwyser gestig is en sy gesindheid positief beïnvloed is, moet die hoof die implementering van die klasbesoekprogram deeglik en sinvol beplan. Die beplanningsaspek is nie net van kardinale belang nie, maar bied ook 'n groot uitdaging aan die hoof as bestuurder van die program (Bellon en Bellon,1982:106). Die beplanning van die klasbesoekprogram moet saam met die onderwyser gedoen word en moet berus op die mees resente navorsingsbevindinge oor onderrig-leer. Smyth(1984:32) is van mening dat die vereiste vir 'n suksesvolle klasbesoekprogram daarin setel dat die hoof saam met die onderwyser moet werk en nie sy idees op die onderwyser sal afdwing nie.

### 3.4.3.2. Doelwitstelling

Sergiovanni en Starratt(1983:339) beklemtoon 'n bepaalde doelstellingsprosedure as strategie, waar die hoof aan die onderwyser geleentheid gee om sy eie doelwitte te formuleer. Goldsberry(1984:15) beveel aan dat die hoof eers 'n loodsprogram moet implementeer deur 'n paar vrywillige onderwysers te betrek, terwyl die hele personeel wel oor die program ingelig word (Duke & Stiggins,1986:29). Na vier tot ses besoeke, word 'n onderwyser gevra om tydens 'n vakvergadering die klasbesoek te evalueer. Sodoende word ander onderwysers aangemoedig om by die program in te skakel(Goldsberry,1984:15). Volgens Sergiovanni en Starratt(1983:340) behoort die volgende stappe tydens die doelstellingsprosedure gevolg te word:

Stap 1: Doelstelling deur die onderwyser self wat berus op die vorige jaar se klasbesoekbevindinge. Die onderwyser kan die volgende bepaal:

- Die kognitiewe en affektiewe effek wat hy by leerlinge verwag.
- Strategieë en metodes wat hy beplan om te gebruik.
- Onderwyser se siening oor 'n ideale leerklimaat.

Stap 2: Doelstellingsoorsig.  
Tydens hierdie fase word die doelstelling van die onderwyser oorsigtelik deur die hoof beoordeel waarnaas hy skriftelik daarop reageer en 'n afspraak vir samesprekings met die onderwyser reël.

Stap 3: Samesprekings tussen die hoof en onderwyser. Hiertydens word die doelstelling en tydskedules bespreek en die nodige wysigings aangebring - indien enige.

Stap 4: Hierdie fase word bepaal deur die doelwitte en sluit 'n klasbesoek in. Hierdie beoordeling moet so objektief moontlik gedoen word sonder dat 'n waardeoordeel oor die kwaliteit van die onderrig gemaak word (Duke & Stiggins 1986:29).

Stap 5: Opsommingsbeoordeling.  
Die hoof lewer op elke doelwit kommentaar deur middel van samesprekings met die onderwyser.

Stap 6: Opsomming van beoordelingsprosedures.  
In aansluiting by stap 5 stel die hoof 'n opsomming saam waarin datums en frekwensies van kontak met die onderwyser, 'n algemene oorsig van die doelstelling en die vordering van die onderwyser aangedui word. Hierdie opsomming moet ook met die onderwyser bespreek word.

### 3.4.3.3. Delegering

'n Volgende moontlike strategie wat die hoof kan volg, is deur die klasbesoekprogram te deleger. Soos in vorige paragrawe (vgl.3.3.2) aangedui, word hoofde oorval met allerlei administratiewe en ander take. Hy is dan op delegering aangewys om 'n klasbesoekprogram te laat realiseer. Die vraag ontstaan nou aan wie hy hierdie belangrike taak kan deleger?

Die hoof kan in die eerste plek aan ander onderwysers die taak toesê waartydens hulle in 'n klasbesoekprogram met hul kollegas betrokke raak(Blecke,1982:17 en Duke & Stiggins,1986:29)

Andersyds kan die hoof gebruik maak van vakkeners in sy skool, te wete die vakhoof of die departementshoof. In hierdie verband poneer Gorton(1983:269) dat die hoof 'n klasbesoekprogram kan laat slaag deur die verskillende vorme van kundigheid in die skool te mobiliseer en te organiseer deur die taak aan persone te deleger wat vakkundig beter toegerus is as die hoof (Cangelosi,1984:21).

Turner(1983:25) is van mening dat die departementshoof die mees ongebruikte bron van onderrigleierskap in die onderwys is en dat hy meer effektief aangewend behoort te word. Deur die departementshoof aktief betrokke te maak by die klasbesoekprogram, bied die hoof ook aan hom die geleentheid om te ontwikkel.

Om die departementshoof suksesvol in te skakel in 'n klasbesoekprogram, is dit eerstens wenslik dat die hoof bepaalde vermoëns in so 'n persoon sal soek. Fredrich(1984:13) onderskei die volgende vermoëns van die departementshoof as noodsaaklik:

- \* Die vermoë van die departementshoof om sterkpunte en tekortkominge in 'n onderwyser te identifiseer.

- \* Sy vermoë om die onderwyser te help om sy tekortkominge te oorbrug.

- \* Die vermoë om alternatiewe hulpbronne voor te stel vir die verbetering van die onderwyser se vaardighede.

Die departementshoof sal deeglik opgelei moet wees voordat hy in 'n klasbesoekprogram ingeskakel kan word. Hierdie opgaaf is die hoof se verantwoordelikheid.

Die hoof kan volgens Gorton(1983:269) op twee wyses te werk gaan om die departementshoof voor te berei op sy taak:

- \*Verduideliking aan die departementshoof ten opsigte van die presiese aard en omvang van sy verantwoordelikhede.

\*Organisering van die departementshoofde in 'n onderrig-leerverbeteringspan.

Laasgenoemde span bestaan uit die hoof en die departementshoofde met die uitsluitlike doel om die effektiwiteit van die onderrig-leerprogram te bepaal en om metodes ter wille van die verbetering daarvan te bestudeer, ontwikkel en in te skakel. Dit is van wesenlike belang dat hierdie span nie betrokke sal raak by die evaluering van onderwysers nie, aangesien die hulpverlenende karakter van klasbesoek dan verlore sal gaan. Fredrich(1984:13) stel voor dat die hoof nie direk by klasbesoek betrokke moet wees nie, maar wel deur die departementshoofde op hoogte gehou moet word en dat hy as bestuurder van die program sal optree. Na 'n tydperk van 'n reeks klasbesoeke deur die departementshoofde, kan die hoof die onderwyser besoek met die oog op evaluering. Die beginsel in hierdie geval is dat alle moontlike metodes vir die verbetering van die onderwyser se onderrigvaardighede voor die hoof se evaluering reeds deur die departementshoof toegepas moes gewees het.

Die departementshoof kan verder voorberei word vir sy taak deur 'n duidelike taakoms krywing ten opsigte van die klasbesoek daar te stel. Turner(1983:26) is van mening dat te min departementshoofde opgelei is in bestuursvaardighede. Hy sal meer betrokke moet raak by menseverhoudings met sy kollegas en sal in staat gestel moet word om: die beste uit die onderwyser te haal, konstruktiewe en kreatiewe denke te stimuleer, oop kommunikasiekanale daar te stel en lede van sy departement te betrek by besluitneming. Goldsberry(1984:15) is van mening dat hierdie doelstelling bereik kan word deurdat die hoof elke departementshoof se spesifieke benadering tot die klasbesoek (wat hy daardeur wil bereik en watter middele hy gaan aanwend om dit te bereik) met hom moet bespreek.

Die implikasie van die voorafgaande bespreking is dat die departementshoof meer selektief gekeur sal moet word. Aangesien die departementshoof nog direk betrokke is by vakonderrig, is hy 'n ideale hulpbron tot die hoof se beskikking. Om die departementshoof suksesvol in 'n klasbesoekprogram in te skakel, moet die hoof hom van die volgende aspekte vergewis (Fredrich,1984:14):

- \* Die departementshoof moet toegerus wees en die nodige vaardighede besit om doelmatige klasbesoek te doen.

- \* Die departementshoof moet genoeg tyd gegee word om sinvol klasbesoek te doen.

- \* Hy moet meer magte en gesag kry om besluite te kan neem en aanbevelings te maak.

- \* Die departementshoofde moet erken en beskou word

as meesteronderwysers.

#### 3.4.3.4. Klasbesoek volgens die kliniese bestuursmodel

'n Volgende strategie wat die hoof kan volg, is om self klasbesoek te doen, of om die departementshoofde klasbesoek te laat doen volgens die kliniese bestuursmodel. Hierdie model is in die sestigerjare deur Cogan en 'n groep kollegas ontwikkel by die Universiteit van Harvard. Cogan(1973:10-13) het agt fases geïdentifiseer wat hy die siklus van supervisie noem:

- \*Verhoudingstigting
- \*Gesamentlike beplanning
- \*Gesamentlike beplanning van strategieë
- \*Waarneming of observasie
- \*Analise van die onderrig-leersituasie
- \*Beplan strategieë van die samesprekings
- \*Samesprekings
- \*Herbeplanning.

Goldhammer et al.(1980:31-44) identifiseer vyf stappe in die siklus van klasbesoek volgens die kliniese bestuursmodel:

- \*Voorafsamesprekings
- \*Waarneming
- \*Analisering van data en strategiebeplanning
- \*Opvolgonderhoud
- \*Opvolganalise.

Gorton(1983:276-279) sowel as De Wet(1980:198-200) onderskei die volgende stappe:

- \*Voorafsamespreking
- \*Klasbesoek
- \*Opvolgonderhoud en herbeplanning.

Bogenoemde fases is deur die jare deur middel van navorsing in diepte bestudeer. Teenswoordig word die stappe in 'n klasbesoekprogram in drie tot vyf siklusse beskryf aangesien sommige van Cogan(1973:10-13) se stappe oorvleuel het(vgl. Goldhammer et al.,1980:31-44; Grimmett,1981:28; Krajewski,1982:39-40; Gorton,1983:276-279 en Beach & Reinhartz,1984:34-36).

Uit die voorafgaande bespreking, ontstaan die behoefte aan 'n onderrigleier in die persoon van die hoof met spesifieke eienskappe en vaardighede. Vervolgens sal hierdie eienskappe en vaardighede van die hoof volledig bespreek word.

#### 3.4.4. Bestuursvaardighede van die hoof as onderrigleier.

Volgens Cook(1984:13) sal die sukses van 'n klasbesoekprogram bepaal word deur die bestuursvaardighede van die hoof. Indien die hoof nie bevoeg is om 'n klasbesoekprogram as wyse van personeelontwikkeling te implementeer nie, sal die

onderwyser by ander bronne om hulp gaan aanklop, byvoorbeeld by sy kollegas. Die onderwyser sal ook krities wees ten opsigte van die kwaliteit en kwantiteit van leiding wat hy van die hoof ontvang(Alfonso,1984:16).

Die hoof kan noodsaaklike bestuursvaardighede aanleer deur self te ontwikkel. Hy moet eerstens leer om 'n effektiewe luisteraar en goeie vraagsteller te wees. Hiervoor is ontwikkeling nodig ten einde sy luister- en kommunikasievaardighede te ontwikkel(Bellon en Bellon,1982:104). In hierdie verband, dui Hoyle et al.(1985:127) op klasbesoek as 'n kuns eerder as 'n wetenskapsarea. Indien die hoof sy kommunikasievaardighede ontwikkel het, sal hy 'n oop gemoed openbaar wat die onderwyser geleentheid sal gee om 'n inset in die organisasie te lewer.

Alfonso(1984:17,18) sowel as Goldsberry(1984:13 e.v.) onderskei die volgende eienskappe wat die hoof in staat sal stel om die kwaliteit van onderrig-leer in die skool te verhoog:

- \*Mensgerigtheidsvaardighede
- \*Tegniese vaardighede
- \*Bestuursvaardighede.

'n Hoof met mensgerigte vaardighede besit die vermoë om met mense te werk en personeel so te motiveer dat hulle self 'n verbetering in hul prestasie verwag. Gorton(1983:268) konstateer in hierdie verband dat die hoof die persoonlikheidseienskappe moet besit om hom gewild by die personeel te maak, hoewel sy handelinge en optrede nie altyd gewild sal wees nie.

Die hoof moet ook 'n sensitiewe ingesteldheid ontwikkel vir die behoeftes van ander aangesien hy met en deur ander mense werk. Alfonso(1984:18) poneer dat die menslike aspek van 'n organisasie die mees komplekse deel daarvan uitmaak. Deur ander mense (die onderwysers) te betrek by besluitneming, oop te wees vir kritiek sonder om verskonend op te tree, bereid te wees om foute te erken en aanpassings te maak en om te alle tye eerlik en regverdig in sy interaksie met die onderwysers op te tree, sal die hoof deur die personeel aanvaar word as iemand wat hulp wil verleen ter wille van die verbetering van hul vaardighede (Gorton,1983:268 en Hoyle et al.,1985:140). Alfonso(1984:18) is van mening dat bogenoemde faktore konstruktief sal bydra tot die vestiging van 'n basis vir gesonde besluitneming en bysturing. As mense binne 'n organisasie 'n gemeenskaplike doel nastreef en 'n ondersteunende bestuursplan tot hul beskikking het, sal produktiwiteit en 'n hoë werkverrigting die gevolg wees in die skool.

Om goeie mensgerigte vaardighede te kan ontwikkel, stel Goldhammer et al(1980:52) die volgende riglyne vir die hoof:

- \*Selfkennis

\*Selfaanvaarding

\*Selfrespek en vertroue in eie vermoëns.

\*Die respek van ander. Garman(1982:35) sê in dié verband dat die hoof genoeg kennis en vaardighede moet besit, maar ook die moed moet openbaar om te erken dat hy nie alles weet nie. Hy moet egter genoeg vertroue hê om die taak uit te voer.

Tegniese vaardighede vereis 'n gespesialiseerde kennis en die vermoë van die hoof om die primêre taak van klasbesoek uit te voer(Alfonso,1984:17 en Bosman 1985:53). Die hoof moet derhalwe onderlê wees in die gebruik van verskillende metodes tot sy beskikking. Een van hierdie metodes word deur Bellon & Bellon(1982:104) aangedui as die insameling van data. Duke en Stiggins(1986:29) is ook van mening dat die hoof moet weet hoe om bepaalde instrumente ter wille van data-insameling te gebruik. Sulke instrumente sluit byvoorbeeld in:

\*'n Chronologiese beskrywing van gebeure soos dit in die klaskamer ontvou

\*Strategieë om inligting te bekom en by te hou

\*Belangrike onderwyser-leerling interaksies.

Alfonso(1984:18) sê dat die doel van hierdie tegniese vaardighede daarin setel dat die onderrig-leeraktiwiteite geanaliseer en beter begryp kan word soos wat hierdie aktiwiteite binne die klaskamerkonteks manifesteer. Die tegniese vaardighede van die hoof maak sy taak uniek binne die onderwys. Hoe nader die mens aan die werksituasie staan ten opsigte van klasbesoek, hoe meer word hierdie tegniese vaardighede benut, aangesien dit direk verband hou met die onderrig-leersituasie en gebeure wat daarbinne plaasvind.

Alfonso(1984:17) sien bestuursvaardighede as die vermoë om besluite te neem, belangrike verhoudings binne die organisasie te identifiseer en om doelwitte te formuleer. Cook(1984:13) onderskei in hierdie verband ook die vermoë van die hoof om hoë doelwitte te stel en die deurstellingsvermoë om dit te bereik. Hierdie doelwitte moet vir beide die hoof en die onderwyser bekend wees(Hoyle et al,1985:135). De Beviore(1984:15) sê dat hierdie doelstellings moet dien as voortdurende bron van motivering vir beide die hoof en die onderwyser.

Deur middel van sy bestuursvaardighede, word die hoof in staat gestel om produktiewe verhoudings binne die organisasie te ontwikkel. Alfonso(1984:18) sê dat die hoof hierdeur die vermoë ontwikkel om verder te kyk as die onmiddellike situasies en eise en middele daar te kan stel om personeel effektief aan te wend. Gorton(1983:266) poneer verder dat die hoof 'n opvoedingsvisie moet ontwikkel. Hy moet nie net daaglikse onderrig-leerprobleme aanspreek nie, maar ook doeltreffende onderrig-leeraktiwiteite deur die hele skool bevorder.

Garman(1982:85) is ook van mening dat die hoof as onderrigleier bevoeg, meelewend en professioneel in sy optrede moet wees sodat effektiewe personeelontwikkeling deur middel van klasbesoek kan plaasvind. Om dit te kan bereik, vereis toegewydheid en 'n hoë energievlak ten einde alle struikelblokke uit die weg te kan ruim(Gorton,1983:267).

In aansluiting by bogenoemde vaardighede, onderskei De Beviöse(1984:15,16) ook nog die volgende eienskappe wat in die toerusting van die hoof as onderrigleier teenwoordig moet wees:

- \* Selfvertroue en 'n oop gesindheid teenoor ander
- \* Sensitiwiteit teenoor die dinamiek van gesag
- \* 'n Analitiese perspektief
- \* Die vermoë om sy bestuurspos te kan hanteer.

Gorton(1983:268) is van mening dat 'n leier iemand is wat die status quo versteur (De Beviöse,1984:16). So 'n persoon loop die risiko dat sy dade ongewild kan wees. "Good principals tend to rock the boat"(Gorton,1983:268).

#### 3.4.5. Slotopmerking

Uit die voorafgaande bespreking, word die kompleksiteit van die vaardighede en eienskappe van 'n suksesvolle onderrigleier uitgelig. Die verwerwing van sulke eienskappe skyn op die oog af 'n moeilike opgaaf te wees. By die nadere bestudering van die feite kan ook opgemerk word dat dit nie onmoontlik is om aan hierdie vereistes te voldoen nie. Bestuurswerk in die algemeen sowel as onderrigbestuur in die besonder, vereis dat die hoof van die skool doelgerig en effektief sal moet beplan, organiseer, leiding gee en beheer uitoefen ten einde die taak van die skool, naamlik sinvolle doeltreffende opvoedende onderwys, te kan volvoer.

Geen enkele vaardigheid of 'n beperkte aantal vaardighede kan 'n suksesvolle klasbesoekprogram waarborg nie. Die sukses van so 'n program vereis 'n verskeidenheid vaardighede van die hoof wat manifesteer binne 'n hoogs komplekse organisasie en wat ondersteun word deur noodsaaklike kennis en konsepte.

Die hoof is egter nie al persoon wat betrokke is by 'n klasbesoekprogram nie. Daar is in 'n vorige bespreking (vgl.3.3) op die dualistiese aangesig-tot-aangesig verhouding tussen die hoof en die onderwyser gewys. Vervolgens sal die rol van die onderwyser in die klasbesoekprogram toegelig word.

### 3.5. DIE ROL VAN DIE ONDERWYSER IN DIE KLASBESOEKPROGRAM

#### 3.5.1. Opmerking

Die effektiwiteit van die onderwyser se

onderrigvaardighede sal moet verhoog, om die gehalte van onderrig-leer te verbeter. Om hierdie doelstelling te kan bereik en om derhalwe te kan voldoen aan die vereistes wat aan die skool van vandag gestel word, vervul die hoof aan die een kant en die onderwyser aan die ander kant die belangrikste funksies. Waar dit dus gaan om die verbetering van die onderrig-leeraktiwiteite in die klaskamer, staan die onderwyser sentraal.

Wanneer daar verandering ter wille van die verbetering van onderrig-leer moet plaasvind, is die ondersteuning en toegewydheid van die onderwyser onontbeerlik (Crandall, 1984:6). Die onderwyser oefen die grootste invloed op die leerlinge uit. Courter & Ward (1983:190) beskou die onderwyser as die katalisator van verandering. Dit is daarom belangrik dat 'n omgewing vir die onderwyser geskep moet word waarin hy kreatief kan wees en 'n bereidheid kan openbaar om sy onderrig te verbeter (Goldhammer et al., 1980:48). Hoyle et al. (1985:140) is ook van mening dat die meeste onderwysers bereid sal wees om hul onderrigvaardighede te verbeter indien hulle meer verantwoordelikheid sou beklee.

Dit is verder belangrik dat die onderwyser die noodsaaklikheid van die verbetering van sy onderrigvaardighede sal moet besef. Sy eie perspektief ten opsigte van sy persoonlike groei en die verbetering van vaardighede bepaal die aard van sy professionele ontwikkeling (Duke & Stiggins, 1986:31).

Die ideaal in enige skool is om onderwysers te hê wat angstig is om professioneel te ontwikkel. Hierdie ontwikkeling kan slegs realiseer indien die onderwyser toegewy is aan die verbetering van sy onderrigvaardighede. Bogenoemde ideaal kan verwesenlik word deur middel van 'n doelmatige kontinue klasbesoekprogram waarin die onderwyser begelei word tot die implementering van strategieë ter wille van die verbetering van die onderrig-leerhandeling (Ibid:9 en Goldhammer et al., 1980:46).

### 3.5.2. Vaardighede van die onderwyser

Die uitgangspunt by 'n sinvolle klasbesoekprogram moet voorsiening maak vir die feit dat die onderwyser bevoeg is en dat die onderhouding en die verbetering van sy vaardighede voortdurende aandag moet geniet. Om effektief te kan wees in die onderwysprofessie moet die onderwyser oor 'n kennisbasis beskik, asook oor die vaardighede om hierdie kennis te kan implementeer binne die onderrig-leersituasie (Goldhammer et al., 1980:46).

Lovell en Wiles (1983:171) is van mening dat bogenoemde vaardighede 'n funksionele rol vervul in die onderwyser se sieninge, teorieë en doelwitte wat die basis uitmaak van sy opvoedkundige platform.

Bogenoemde vaardighede word in vier kategorieë

onderverdeel, naamlik beplanningsvaardighede, tegniese vaardighede, onderrigvaardighede en klaskamerbestuur (Dunkleberger, 1982:10).

Die onderwyser se beplanningsvaardighede sluit aspekte in soos sy lesbeplanning, hulpmiddele om leerlingbetrokkenheid te bewerkstellig, werkskema, vakbeleid en realistiese doelstellings. Hoyle et al. (1984:139) onderskei in hierdie verband ook die vermoë van die onderwyser om bepaalde leerstrategieë, toetsing en evaluering op die gestelde doelwitte te baseer.

Tegniese vaardighede impliseer die vermoë van die onderwyser om die leerdoel duidelik uit te spel (Dunkleberger, 1982:11). Beach & Reinhartz (1984:33) onderskei ook die aanwending van lesstrategieë deur die onderwyser en die vermoë om hulpmiddels doeltreffend te gebruik in die fisiese onderrigleersituasie.

Onderrigvaardighede is die vermoë wat die onderwyser besit om die leerlinge tot leerprestasie te motiveer. Goeie kommunikasievaardighede wat manifesteer tydens die onderwyser-leerling interaksie, is in hierdie opsig kritieke faktore (Beach en Reinhartz, 1984:32).

Dunkleberger (1982:14) sien die klaskamerbestuursvaardighede van die onderwyser as daardie vermoë om dissipline te handhaaf en erkenning te verleen vir die bestaan van interpersoonlike verhoudinge.

Hoyle et al. (1985:139) onderskei ook nog die volgende vaardighede waarvoor die onderwyser moet beskik:

- \* Ekonomiese benutting van tyd
- \* Deeglike vakkennis
- \* Taalvaardigheid
- \* Bevordering van akademiese groei by die leerlinge.

Dit is egter nie voldoende dat die onderwyser net oor bogenoemde vaardighede moet beskik nie. Lovell en Wiles (1983:170) konstateer dat die onderwyser ook op hoogte moet wees met die konsep van klasbesoek as wyse van personeelontwikkeling. Die onderwyser sal bepaalde vaardighede ten opsigte van die klasbesoekaktiwiteite moet aanleer aangesien hy toenemend self daardeur ontwikkel. Dit impliseer dat die regte klimaat geskep moet word voordat klasbesoek sinvol geïmplementeer kan word.

Vervolgens sal die rol van die onderwyser in klimaatskepping verder toegelig word.

### 3.5.3. Die skepping van 'n onderrig-leerklimaat

Om 'n gesonde klimaat vir klasbesoekaktiwiteite te bevorder, is dit noodsaaklik dat die onderwyser hoë verwagtinge van die leerlinge moet koester. Verder

moet hy verantwoordelikheid en aanspreeklikheid aanvaar om effektiewe onderrig-leer in die klaskamer te laat realiseer (Courter en Ward,1983:186). Goldhammer et al.(1980:48) is ook van mening dat die onderwyser 'n gesonde selfbeeld moet hê en daarna moet strewre om goeie verhoudinge met sy leerlinge te handhaaf en ook tussen leerlinge onderling.

Roberts(1984:175) stel die volgende riglyne vir die daarstelling van 'n gesonde onderrig-leerklimaat:

- \* Die onderrig-leerklimaat in die klas moet die behoeftes van die onderwyser en leerlinge bevredig.
- \* Die onderwyser is verantwoordelik vir die ontwerp, organisering en die implementering van onderrigstrategieë.
- \* Entoesiasme en toegewydheid by die onderrig-leeraktiwiteite is onontbeerlik.
- \* Die onderwyser moet buigzaam wees in sy benadering en 'n oop gemoed hê vir kritiek en voorstelle ten opsigte van verbetering.
- \* Hy moet sowel 'n goeie luisteraar as 'n aktiewe deelnemer aan groepsaktiwiteite wees.
- \* Die onderwyser moet ook bedag wees op, en ontvanklik wees vir die behoeftes van die leerlinge.
- \* Die onderrig-leerhandeling moet voortdurend deur die onderwyser geëvalueer word en die effek daarvan op die leerlinge moet geanaliseer word.
- \* Die onderwyser sal strategieë moet kan verander, aanpas herbeplan en nuwe strategieë implementeer, indien nodig.

Hoyle et al.(1985:106) dui ten slotte daarop dat die besluitnemingsgesag ten opsigte van alle aspekte rakende die onderrig-leeraktiwiteite, by die onderwyser berus. Sulke besluite sluit in: voor-onderrig-, onderrig- en na-onderrig besluite wat slegs hy kan neem en derhalwe verantwoordelikheid en aanspreeklikheid daarvoor moet aanvaar.

Dit lê dus op die weg van beide die onderwyser en die hoof om 'n gesonde, veilige klimaat te voorsien waarin sinvolle opvoedende onderwys kan realiseer deurdat die effektiwiteit van die onderrig-leerhandeling optimaal verhoog word (Courter en Ward,1983:187).

### 3.6 SAMEVATTING

In die voorafgaande hoofstuk, is die aard en wese van klasbesoek as wyse van personeelontwikkeling onder die vergrootglas geplaas. Omdat dit hier primêr gaan om mense as integrale deel van die skoolopset, is dit dan ook die verantwoordelikheid van hierdie mense om verbetering van die onderrig-leerhandeling te bewerkstellig. Sodanige verbetering impliseer dat die mense wat betrokke is, doeltreffend sal funksioneer en interaktief met mekaar sal omgaan in die wyses waarop hulle in die opvoedende onderwyssituasie fungeer. Die deelnemers aan sodanige interaksies kan verskillende standpunte huldig. Sommige mense sal interaksie inisieer, ander sal die onderwerp van die interaksie wees, sommige sal

onwillige deelnemers wees, terwyl ander weer entoesiastiese soekers na personeelontwikkelingsgeleenthede sal wees. Die aard van die interaksie sal die kwaliteit van die deelname daaraan bepaal.

Harde werk, toewyding en gesamentlike pogings deur die hoof en die onderwyser, sal die sinvolle implementering van 'n doelmatige klasbesoekprogram kan laat realiseer ter wille van die verbetering van onderrig-leer.

Indien bogenoemde as die ideaal nagestreef wil word, is dit noodsaaklik om na die werklike stand van sake in die skool te kyk.

Vir die doel van hierdie studie, is die hoërskole in die Verre Noord-Transvaalstreek as steekproef geneem en is vraelyste aan die skole uitgestuur vir voltooiing. In die volgende hoofstuk, sal die data wat ingesamel is ten opsigte van klasbesoek soos dit in die praktyk beoefen word, geïnterpreteer word.

#### 4.1.6. Loodsvraelys

Nadat die konsepvraelys deur die Buro vir Onderwysnavorsing goedgekeur is, is toestemming by die Direkteur Transvaalse Onderwysdepartement verkry vir die uitstuur van die vraelyste aan die teikengroep nadat die voorgeskrewe wysigings aangebring is (Bylaag A).

Drie gestruktureerde loodsvraelyste is aan 3 skoolhoofde gestuur saam met 'n begeleidende brief en instruksies vir die voltooiing daarvan (vgl. Bylaag B). Al drie die vraelyste is terug ontvang en geen veranderings is aangebring aan die vraelys nadat die loodsvraelyste ontvang is nie.

#### 4.1.7. Die finale vraelys (Bylaag C)

Vir die doel van hierdie navorsing, is vyftien vraelyste aan hoofde van Afrikaanse sekondêre skole in die Verre Noord-Transvaalstreek uitgestuur. Al vyftien vraelyste is terug ontvang en derhalwe kan die afleidings wat gemaak word, as geldend vir die populasie beskou word, aangesien minstens 70% reponse terugontvang behoort te word om betroubare afleidings vir die streek te maak. Hierdie afleidings kan egter nie as geldend vir die res van Transvaal of die R.S.A. beskou word nie.

Tabel 4.1. gee 'n volledige uiteensetting van die uitstuur en respons wat ontvang is.

#### 4.1.8. Statistiese tegnieke

Die ingesamelde data is per hand verwerk aangesien die teikengroep relatief klein is. Daar is bloot frekwensies vir die antwoorde bereken waaruit sekere afleidings gemaak word.

In die onderstaande bespreking sal die vrae en response aangedui en ontleed word waaruit sekere afleidings geformuleer sal word.

## 4.2 INTERPRETERING VAN DATA

### 4.2.1. Opmerking

Die response op al die vrae in die vraelys is getabuleer en afleidings is waar nodig daaruit gemaak. Geen kruistabulerings is gemaak nie aangesien geen verbande tussen vrae of afleidings bepaal word nie. In meeste gevalle sal die syfers vir hulself spreek.

### 4.2.2. Response

Tabel 4.1. gee 'n weergawe van die aantal skole uit die totaal wat gerepsondeer het.

Tabel 4.1. : Aantal response.

| SKOOL | UITGESTUUR | TERUGONTVANG | %   |
|-------|------------|--------------|-----|
| GS    | 3          | 3            | 100 |
| S1    | 10         | 10           | 100 |
| S2    | 2          | 2            | 100 |

Omdat 100% terugvoering ontvang is, kan betroubare afleidings vir die Verre Noord-Transvaalstreek uit die response gemaak word (vgl.4.1.7.).

#### 4.2.2.1. Afdeling A

Tabel 4.2. gee die biografiese gegewens weer van skole soos verkry uit die response by vraag 1 tot 6

Tabel 4.2. : Biografiese gegewens.

| 1. GRADERING VAN SKOOL  | f  | %    |
|-------------------------|----|------|
| 1.1.GS                  | 3  | 20,0 |
| 1.2.S1                  | 10 | 66,6 |
| 1.3.S2                  | 2  | 13,3 |
| 2. OUDERDOM             |    |      |
| 2.1.30-40 jaar          | 2  | 13,3 |
| 2.2.41-50 jaar          | 10 | 66,6 |
| 2.3.51-60 jaar          | 3  | 20,0 |
| 2.4.Oor 60 jaar         | -  | -    |
| 3. AARD VAN AANSTELLING |    |      |
| 3.1 Permanent           | 14 | 93,3 |
| 3.2 Waarnemend          | 1  | 6,6  |

| 4. HOE LANK AL SKOOLHOOF?                     |   |      |
|---|---|------|
| 4.1. 1- 5 jaar                                | 9 | 60,0 |
| 4.2. 6-10 jaar                                | 4 | 26,6 |
| 4.3.11-15 jaar                                | 1 | 6,6  |
| 4.4.Langer as 16 jaar                         | 1 | 6,6  |
| 5. HOOGSTE AKADEMIESE KWALIFIKASIES           |   |      |
| 5.1.Baccalaureusgraad                         | 4 | 26,6 |
| 5.2.Honneursgraad                             | - | -    |
| 5.3.B.Ed (Spesifiseer spesialiseringsrigting) | 8 | 53,3 |
| 5.4.Meestersgraad (Spesifiseer bv. M.A.)      | 3 | 20,0 |
| 5.5.Doktorsgraad (Spesifiseer)                | - | -    |
| 5.6.Ander (Spesifiseer)                       | - | -    |
| 6. HOOGSTE PROFESSIONELE KWALIFIKASIE         |   |      |
| 6.1.HOD                                       | 1 | 6,6  |
| 6.2.THOD                                      | 9 | 60,0 |
| 6.3.Ander (Spesifiseer)                       | 5 | 33,3 |

Uit tabel 4.2. blyk dit dat die tipiese profiel van die skoolhoof in die Verre Noord Transvaalstreek soos volg lyk:

Hy is die hoof van 'n groot hoërskool en tussen die ouderdom 41-50 jaar, wat nie langer as tien jaar 'n permanente aanstelling as skoolhoof het nie. Hy is verder ook akademies en professioneel goed gekwalifiseerd aangesien 73% van die hoofde verdere akademiese opleiding na die aanvanklike eerste graad ontvang het. Die meeste hoofde (60%) is relatief nog nie lank in die pos as skoolhoof nie.

#### 4.2.2.2. Afdeling B (Voor die klasbesoek)

In hierdie afdeling gaan dit oor die aspekte wat die klasbesoek voorafgaan.

##### 4.2.2.2.1. Vraag 7.

Met hierdie vraag wou vasgestel word of hoofde genoeg tyd kry om klasbesoek te doen.

Tabel 4.3 : Besikbaarheid van tyd.

|        | f  | %     |
|--------|----|-------|
| Ja     | 5  | 33,3  |
| Nee    | 10 | 66,7  |
| Totaal | 15 | 100,0 |

Uit die gegewens kan afgelei word dat die meeste hoofde nie voldoende tyd kry om klasbesoek te doen nie.

##### 4.2.2.2.2. Vraag 8.

Enkele redes waarom hoofde nie genoeg tyd kry om klasbesoek te doen nie, is in hierdie vraag aan die respondente voorgehou waaruit hulle 'n keuse moes maak.

Tabel 4.4.: Redes vir die respons in vraag 7.

|                                    | f  | %    |
|------------------------------------|----|------|
| Te veel administratiewe take       | -  | -    |
| Te veel onderhoude met ouers       | -  | -    |
| Te veel onderhoude met onderwysers | -  | -    |
| 'n Kombinasie van bogenoemde       | 10 | 66,7 |
| Ander redes:                       | -  | -    |
| Totaal                             | 10 | 66,7 |

Uit bogenoemde response blyk dit dat die meeste hoofde (66,7%) 'n kombinasie van faktore as redes aandui waarom hulle nie genoeg tyd kry vir 'n klasbesoek nie. Hieruit kan afgelei word dat hoofde met te veel ander take belas word.

4.2.2.2.3. Vraag 9.

Tabel 4.5. : Besteding van meer tyd.

Hier wou vasgestel word of hoofde graag meer tyd aan klasbesoek sou wou bestee.

|        | f  | %     |
|--------|----|-------|
| Ja     | 14 | 93,3  |
| Nee    | 1  | 6,7   |
| Totaal | 15 | 100,0 |

Die response uit hierdie vraag dui baie duidelik op 'n behoefte by die meeste hoofde (93,3%) om meer tyd aan klasbesoek te bestee

4.2.2.2.4. Vraag 10.

By die vraag wou bepaal word watter kriteria die hoofde gebruik tydens die klasbesoek.

Tabel 4.6. : Kriteria vir klasbesoek.

|                                   | f  | %    |
|-----------------------------------|----|------|
| Slegs amptelike kriteria(TOD 193) | 1  | 6,7  |
| Selfopgestelde kriteria           | 1  | 6,7  |
| 'n Kombinasie van bogenoemde      | 12 | 80,0 |
| Totaal                            | 14 | 93,4 |

Uit die veertien response blyk dat die meeste hoofde (80,0%) 'n kombinasie van amptelike kriteria (TOD 193) en selfopgestelde kriteria aanwend tydens klasbesoek. Hieruit kan afgelei word dat die meeste hoofde klasbesoek doen ter wille van 'n kombinasie van doelstellings en nie bloot ter wille van die verbetering van onderrig-leer en die professionele ontwikkeling van die onderwyser nie (vgl. 4.2.2.2.7.).

4.2.2.2.5. Vraag 11.

Hoofde moes by hierdie vraag bloot aandui of hulle 'n voorbeeld van selfopgestelde kriteria saam met die vraelys sou terugstuur.

Tabel 4.7. : Voorbeeld van kriteria.

|                    | f  | %    |
|--------------------|----|------|
| Ja                 | 4  | 26,7 |
| Nee                | 6  | 40,0 |
| Nie van toepassing | 2  | 13,3 |
| Totaal             | 12 | 80,0 |

Slegs twee hoofde het voorbeelde van hierdie kriteria aangeheg.

4.2.2.2.6. Vraag 12.

Met hierdie vraag wou vasgestel word of elke onderwyser vooraf weet watter kriteria tydens die klasbesoek toegepas gaan word.

Tabel 4.8. : Kriteria bekend aan onderwysers.

|        | f  | %     |
|--------|----|-------|
| Ja     | 15 | 100,0 |
| Nee    | -  | -     |
| Totaal | 15 | 100,0 |

Uit die gegewens kan afgelei word dat elke onderwyser weet watter kriteria tydens die klasbesoek toegepas gaan word.

4.2.2.2.7. Vraag 13.

Hierdie vraag is gestel om te bepaal wat die hoofde as die doel van klasbesoek beskou.

Tabel 4.9. : Doel van klasbesoek.

|  | f  | %     |
|--|----|-------|
| Die verbetering van die onderwyser/es se onderrigvaardighede | -  | -     |
| Personeelontwikkeling  | 2  | 13,3  |
| Die bepaling van merietetoekennings                          | -  | -     |
| Die bepaling van die onderwyser/es se bevorderbaarheid       | -  | -     |
| Kombinasie van bogenoemde                                    | 13 | 86,6  |
| Ander (spesifiseer)  | -  | -     |
| Totaal   | 15 | 100,0 |

Die response uit hierdie vraag dui daarop dat die meeste hoofde 'n kombinasie van doelstellings as die doel van klasbesoek beskou. Hieruit kan afgelei word dat verskillende kriteria vir verskillende klasbesoeke gebruik word, byvoorbeeld selfopgestelde kriteria by klasbesoek ter wille van die verbetering van onderrig-leer, en amptelike kriteria by klasbesoek ter wille van die bepaling van bevorderbaarheid en meriete-aanbevelings (vgl. 4.2.2.2.4).

#### 4.2.2.2.8. Vraag 14.

Van hoofde is verwag om by hierdie vraag aan te dui wat tydens die voorafsamesprekings plaasvind - indien sulke samesprekings wel gehou word

Tabel 4.10. : Voorafsamesprekings.

|   | f  | %     |
|---|----|-------|
| Gesamentlike beplanning van klas besoek                 | -  | -     |
| Gesamentlike bespreking van kriteria                    | 1  | 6,7   |
| Gesamentlike doelwitformulering ten opsigte van die les | -  | -     |
| Reël u 'n definitiewe afspraak vir klasbesoek           | 4  | 26,7  |
| Gesamentlike beplanning van onderrig-leerstrategiee     | -  | -     |
| 'n Kombinasie van al die bogenoemde                     | 7  | 46,7  |
| Voer nie vooraf samesprekings nie                       | 3  | 20,0  |
| Totaal  | 15 | 100,0 |

Die uiteenlopende response wat by tabel 4.10 waargeneem word, dui op die uiteenlopende benaderings wat die hoofde volg tydens die voorafsamesprekings. Hieruit kan afgelei word dat daar geen eenstemmigheid onder die hoofde is oor wat tydens die voorafsamesprekings moet plaasvind nie. Die rede hiervoor setel moontlik in die feit dat die voorafsamesprekings afgeskeep word omdat die meeste hoofde te min tyd vir klasbesoek het (vgl. tabel. 4.3). 'n Besondere behoefte aan riglyne ten opsigte van die voorafsamesprekings word voorts uit hierdie response afgelei.

#### 4.2.2.3. Afdeling C (Tydens die klasbesoek)

Aspekte rakende die klasbesoek self, sal in hierdie afdeling aandag geniet.

##### 4.2.2.3.1. Vraag 15.

In hierdie vraag wou vasgestel word by wie die hoof verkies om klasbesoek te doen.

Tabel 4.11. : Persone by wie klasbesoek gedoen word.

|   | f  | %     |
|---|----|-------|
| Dieselfde vakke doseer as die waarin u opgelei is | 4  | 26,7  |
| Ander vakke doseer as die waarin u opgelei is     | -  | -     |
| Maak nie saak nie                                 | 11 | 73,3  |
| Totaal  | 15 | 100,0 |

Uit die gegewens blyk dit dat dit vir die meerderheid van die hoofde nie saak maak watter vak die betrokke onderwyser doseer by wie hy klasbesoek doen nie. Hieruit kan afgelei word dat die hoofde klasbesoek as 'n bestuurstaak beskou en nie as 'n didaktiese aangeleentheid waar van hom verwag word om 'n vakkenner van elke vak in die skool te wees nie.

##### 4.2.2.3.2. Vraag 16.

By bogenoemde vraag wou vasgestel word wie verantwoordelik is vir klasbesoek ter wille van die verbetering van onderrig in die skool.

Tabel 4.12. : Klasbesoek ter wille van die verbetering van onderrig.

|  | f  | %     |
|--|----|-------|
| Slegs die hoof                                       | 10 | 66,7  |
| Hoof en adjunk-hoofde                                | 2  | 13,3  |
| Hoof, adjunk-hoofde en departementshoofde            | 2  | 13,3  |
| Hoof, adjunk-hoofde, departementshoofde en vakhoofde | 1  | 6,7   |
| Adjunk-hoofde en departementshoofde                  | -  | -     |
| Totaal   | 15 | 100,0 |

Die feit dat die meeste hoofde (66,7%) by hierdie vraag aangedui het dat slegs die hoof verantwoordelik is vir klasbesoek ter wille van die verbetering van onderrig, impliseer dat hierdie taak nie aan die adjunk-hoofde en/of departementshoofde gedelegeer word nie. Slegs 33,3% van die hoofde het aangedui dat die bestuurspan hulle wel behulpsaam is met klasbesoek.

#### 4.2.2.3.3. Vraag 17.

Hoofde moes by hierdie vraag aandui wie verantwoordelik is vir klasbesoek ter wille van bevorderbaarheid en meriete.

Tabel 4.13. : Klasbesoek ter wille van bevorderbaarheid en merietebepalings.

|  | f  | %    |
|--|----|------|
| Slegs die hoof                                       | 11 | 73,3 |
| Hoof en adjunk-hoofde                                | 1  | 6,7  |
| Hoof, adjunk-hoofde en departementshoofde            | 3  | 20,0 |
| Hoof, adjunk-hoofde, departementshoofde en vakhoofde | -  | -    |
| Adjunk-hoofde en departementshoofde                  | -  | -    |
| Totaal   | 15 | 100  |

By die vraag het die meeste hoofde (73,3%) aangedui dat hulle uitsluitlik verantwoordelik is

vir klasbesoek ter wille van die bepaling van bevorderbaarheid en merietebepalings. Die rede hiervoor is moontlik dat hoofde nog nie die taak van klasbesoek delegeer nie (vgl. tabel 4.12). Hieruit kan voorts afgelei word dat die bydrae van die bestuurspan by die meriete-identifiseringskomitee verminder word aangesien hulle nie 'n inset kan lewer ten opsigte van die onderwyser se onderrig-vaardighede nie.

#### 4.2.2.3.4. Vraag 18.

By hierdie vraag is van hoofde verwag om aan te dui wie hulle as die geskikste persoon beskou om klasbesoek in 'n betrokke vak te doen.

Tabel 4.14 .: Klasbesoek in 'n betrokke vak.

|                             | f  | %     |
|-----------------------------|----|-------|
| Hoof                        | 3  | 20,0  |
| Adjunk-hoof                 | -  | -     |
| Departementshoof            | 3  | 20,0  |
| Vakhoof (Senior onderwyser) | 1  | 6,7   |
| Kombinasie van bogenoemde   | 8  | 53,3  |
| Totaal                      | 15 | 100,0 |

'n Verskeidenheid response by hierdie vraag dui daarop dat hoofde nie ooreenstem ten opsigte van hul benaderings tot klasbesoek in 'n betrokke vak nie. Hieruit kan afgelei word dat hoofde onseker is oor die moontlikhede wat delegering van klasbesoek aan byvoorbeeld die departementshoof bied.

#### 4.2.2.3.5. Vraag 19.

Hierdie vraag is gestel om te bepaal wie die hoofde as die geskikste persoon beskou om die klasbesoekprogram in die hele skool te behartig.

Tabel 4.15. : Klasbesoekprogram in die skool.

|  | f  | %     |
|--|----|-------|
| Slegs die hoof                                       | 6  | 40,0  |
| Hoof en adjunk-hoofde                                | 1  | 6,7   |
| Hoof, adjunk-hoofde en departementshoofde            | 5  | 33,3  |
| Hoof, adjunk-hoofde, departementshoofde en vakhoofde | -  | -     |
| Adjunk-hoofde en departementshoofde                  | -  | -     |
| 'n Kombinasie van bogenoemde                         | 3  | 20,0  |
| Totaal   | 15 | 100,0 |

Ook by hierdie vraag dui die diversiteit van die response daarop dat hoofde verskillende standpunte huldig. Hoewel 40% van die respondente die verantwoordelikheid van die klasbesoekprogram op die skouers van die hoof plaas, dui die res van die respondente tog aan dat die bestuurspan (adjunkhoofde en departementshoofde) en vakhoofde by die klasbesoekprogram betrek moet word.

#### 4.2.2.3.6.Vraag 20.

'n Aantal metodes van data-insameling is in die vraag voorgehou waaruit die respondente moes aandui watter metodes hulle gebruik om data tydens die klasbesoek in te samel.

Tabel 4.16. : Metodes van data-insameling.

|                              | f  | %     |
|------------------------------|----|-------|
| Video-opname                 | -  | -     |
| Bandopname                   | -  | -     |
| Aantekeninge                 | 13 | 86,7  |
| U geheue                     | -  | -     |
| 'n Kombinasie van bogenoemde | 2  | 13,3  |
| Ander (spesifiseer)          | -  | -     |
| Totaal                       | 15 | 100,0 |

Uit die feit dat die meeste hoofde (86,7%) die byhou van aantekeninge as metode van data-insameling verkies, kan afgelei word dat dit

die gewildste metode by die hoofde van die teikengroep is. Die video of bandopname is relatief onbekende metodes van data-insameling, vandaar die lae response by hierdie items.

#### 4.2.2.3.7. Vraag 21.

In hierdie vraag wou vasgestel word op welke wyse die hoofde klasbesoek by die onderskeie skole toepas.

Tabel 4.17. : Implementering van klasbesoek.

|  | f  | %     |
|--|----|-------|
| Op uitnodiging van die onderwyser/es                         | -  | -     |
| Sonder vooraf kennisgewing                                   | 6  | 40,0  |
| Deur onderwyser/es vooraf in kennis te stel                  | 6  | 40,0  |
| Op 'n afgespreekte tyd deur die hoof en onderwyser/es bepaal | 3  | 20,0  |
| Totaal   | 15 | 100,0 |

Dit blyk dat die meeste hoofde (60%) wel personeel vooraf in kennis stel van die klasbesoek. Hieruit kan afgelei word dat die personeel dus voorbereid sal wees op die klasbesoek en sal weet wat van hulle verwag word (vgl. tabel 4.8.).

#### 4.2.2.3.8. Vraag 22.

Die respondente moes in hierdie vraag hulle siening oor die rol van die hoof tydens die klasbesoek aandui.

Tabel 4.18. : Die rol van die hoof.

|                              | f  | %     |
|------------------------------|----|-------|
| Evalueerder                  | -  | -     |
| Simpatieke hulpverlener      | -  | -     |
| Remedieerder                 | -  | -     |
| 'n Kombinasie van bogenoemde | 15 | 100,0 |
| Totaal                       | 15 | 100   |

Aangesien al die hoofde(100%) aangedui het dat hulle die rol van die hoof tydens klasbesoek as 'n kombinasie van bogenoemde beskou, kan afgelei word dat hoofde die doelstellings van klasbesoek nog nie onderskei in terme van die bepaling van bevorderbaarheid en merietebepalings enersyds en die verbetering van onderrig-leer en die professionele ontwikkeling van die onderwyser andersyds nie.

#### 4.2.2.4. Afdeling D (Na die klasbesoek).

In hierdie afdeling sal ingegaan word op die aktiwiteite wat na afloop van die klasbesoek plaasvind.

##### 4.2.2.4.1. Vraag 23.

In hierdie vraag wou vasgestel word wanneer die opvolgonderhoud na die klasbesoekplaasvind.

Tabel 4.19. : Tyd van die opvolgonderhoud.

|   | f  | %     |
|---|----|-------|
| So gou moontlik na die klasbesoek             | 10 | 66,7  |
| Sodra tyd daarvoor ingeruim kan word          | 4  | 26,7  |
| Nie te gou na die klasbesoek nie (na 'n week) | -  | -     |
| Kombinasie van bogenoemde                     | 1  | 6,7   |
| Totaal  | 15 | 100,0 |

Dit blyk uit bogenoemde response dat die meeste hoofde (66,7%) die opvolgonderhoud so gou moontlik na die klasbesoek laat plaasvind. Hieruit kan afgelei word dat die onderrig-leergebeure wat tydens die klasbesoek waargeneem is, nog vars in beide die hoof en onderwyser se geheue is wanneer

die samesprekings plaasvind. Derhalwe kan sinvolle terugvoering aan die onderwyser voorsien word.

#### 4.2.2.4.2. Vraag 24.

Daar is by hierdie vraag van die respondente verwag om aan te dui hoe die onderwyser se tekortkominge tydens die opvolgonderhoud geïdentifiseer word.

Tabel 4.20. : Identifisering van tekortkominge.

|   | f  | %     |
|---|----|-------|
| Die onderwyser/es identifiseer self sy/haar eie tekortkominge | -  | -     |
| Die hoof wys die onderwyser/es op sy/haar tekortkominge       | 3  | 20,0  |
| Die hoof en onderwyser/es identifiseer saam die tekortkominge | 12 | 80,0  |
| Totaal  | 15 | 100,0 |

Uit bogenoemde response kan gesien word dat die meeste hoofde (80%) die onderwyser se tekortkominge saam met die betrokke onderwyser identifiseer. Daar kan derhalwe afgelei word dat daar 'n leemte in die betrokke klasbesoekprogramme bestaan in die sin dat die onderwyser nie toegelaat word om self sy tekortkominge te identifiseer nie.

#### 4.2.2.4.3. Vraag 25.

In hierdie vraag wou vasgestel word hoe die onderwyser se sterkpunte tydens die opvolgonderhoud geïdentifiseer word.

Tabel 4.21. : Identifisering van sterkpunte.

|   | f  | %     |
|---|----|-------|
| Die onderwyser/es se sterkpunte word nie geïdentifiseer nie.                | -  | -     |
| Die hoof wys die onderwyser/es op sy/haar sterkpunte                        | 6  | 40,0  |
| Die onderwyser/es identifiseer self sy/haar sterkpunte                      | -  | -     |
| Die hoof en onderwyser/es identifiseer saam die onderwyser/es se sterkpunte | 9  | 60,0  |
| Totaal  | 15 | 100,0 |

Die meeste hoofde (60%) het aangedui dat hulle die sterkpunte van die onderwyser saam met hom identifiseer. Dieselfde leemte wat in die vorige paragraaf (4.2.2.4.2) aangedui is, is ook hier van toepassing.

4.2.2.4.4. Vraag 26.

Bogenoemde vraag is gestel om die wyse waarop hoofde korrektiewe maatreëls tref. vas te stel.

Tabel 4.22. : Korrektiewe maatreëls.

|   | f  | %     |
|---|----|-------|
| Die hoof maak self aanbevelings oor hoe die onderwyser/es tekortkominge kan oorbrug     | 2  | 13,3  |
| Die onderwyser/es maak self aanbevelings oor hoe hy/sy tekortkominge kan oorbrug        | -  | -     |
| Die hoof en onderwyser/es maak saam aanbevelings oor hoe tekortkominge oorbrug kan word | 13 | 86,7  |
| Totaal  | 15 | 100,0 |

Dit wil voorkom asof die meeste hoofde (86,7%) saam met die onderwysers beplan en aanbevelings maak oor hoe tekortkominge oorbrug kan word. Voorts kan afgelei word dat onderwysers nie toegelaat word om self korrektiewe maatreëls te tref nie.

4.2.2.4.5. Vraag 27.

Hier wou vasgestel word hoe hoofde te werk gaan om te bepaal of aanbevelings om tekortkominge te oorbrug deur die onderwyser uitgevoer word.

Tabel 4.23. : Aanbevelings uitgevoer.

|   | f  | %     |
|---|----|-------|
| 'n Opvolgbesoek soos met die onderwyser/es gereël | 7  | 46,7  |
| 'n Opvolgonderhoud                                | 1  | 6,7   |
| 'n Toevallige of onaangekondigde klasbesoek       | 1  | 6,7   |
| 'n Kombinasie van bogenoemde                      | 6  | 40,0  |
| Ander metodes (spesifiseer)                       | -  | -     |
| Totaal  | 15 | 100,0 |

Dit blyk of die hoofde verskillende metodes gebruik om te bepaal of aanbevelings om tekortkominge te oorbrug, uitgevoer word. Hier kan afgelei word dat daar geen vaste program van aksie bestaan om vas te stel of aanbevelings uitgevoer word nie.

4.2.2.4.6. Vraag 28.

By hierdie vraag wou bepaal word wie die klasbesoekprogram in die skool evalueer.

Tabel 4.24. : Evaluering van die program.

|   | f  | %     |
|---|----|-------|
| Onderwyser/es moet die program evalueer | -  | -     |
| Die hoof moet die program evalueer      | 4  | 26,7  |
| 'n Kombinasie van bogenoemde            | 11 | 73,3  |
| Ander (spesifiseer)                     | -  | -     |
| Totaal                                  | 15 | 100,0 |

Aangesien die meeste hoofde (73,3%) aangedui het dat hulle die klasbesoekprogram saam met die onderwysers evalueer, kan afgelei word, dat onderwysers inspraak het in die totale evaluering van die klasbesoekprogram in die skool.

#### 4.2.2.5. Afdeling E (Algemeen)

##### 4.2.2.5.1. Vraag 29. Opmerkings of aanbevelings.

Hierdie vraag is gestel om opmerkings of aanbevelings van die kant van die hoofde ten opsigte van die klasbesoek te verkry.

Slegs een respondent het op hierdie vraag gereageer deur aan te beveel dat adjunk-hoofde en departementshoofde (bestuurspan) by die klasbesoekprogram betrek moet word. Hy het die volgende redes gestel:

\* Die bestuurspan se bestuursvaardighede sal hierdeur ontwikkel word.

\* Die vakkennis van die bestuurspan is op 'n hoër vlak as dié van die hoof aangesien hulle nog direk betrokke is by vakonderrig.

\* Die bestuursvaardighede wat sodoende ontwikkel sal word, sal tot voordeel van almal in die skool strek.

\* Die bestuurspan se bydrae by die meriete-identifiseringskomitee sal sodoende verhoog kan word.

Daar moet met hierdie aanbevelings saamgestem word aangesien die suksesvolle implementering van 'n doelmatige klasbesoekprogram 'n spanpoging moet wees waar elke persoon 'n bepaalde bydrae kan lewer tot die uiteindelige doel van die skool te wete die verhoging van die kwaliteit van opvoedende onderwys. Hiermee saam raak al die persone wat by die klasbesoekprogram ingeskakel word, ook ten nouste betrokke by hulle eie ontwikkeling.

#### 4.2.3 SAMEVATTING

In bogenoemde empiriese ondersoek is gepoog om te bepaal wat die stand van sake ten opsigte van klasbesoek in die praktyk is. Daar is ook gepoog om die gesindhede en menings van die respondente oor klasbesoek te bepaal.

Vanuit die response wat terug ontvang is, is sekere afleidings en aanbevelings gemaak. Een van die belangrikste afleidings wat uit die ondersoek gemaak kan word, is dat daar geen eenvormigheid by die respondente bestaan oor die implementering van 'n doelmatige klasbesoekprogram nie.

Daar sal voorts in hoofstuk 5 gepoog word om riglyne daar te stel met die oog op die implementering van 'n suksesvolle klasbesoekprogram.

## HOOFSTUK 5

### RIGLYNE MET DIE OOG OP DIE IMPLEMENTERING VAN 'N KLASBESOEKPROGRAM

#### 5.1 INLEIDING

Uit hoofstuk 2 blyk dit dat die skoolhoof 'n belangrike bestuursstaak het in soverre dit die professionele ontwikkeling van die personeel raak. Daar is voorts aangedui dat die klasbesoek die belangrikste strategie in enige personeelontwikkelingsprogram uitmaak (vgl. 2.5.3).

In hoofstuk 3 is die aard en wese van klasbesoek as wyse van personeelontwikkeling van nader beskou en is daar pertinent verwys na bepaalde beginsels en vereistes vir klasbesoek asook na die onderskeie rolle van die hoof en die onderwysers as aktiewe deelnemers aan die klasbesoekprogram (vgl. 3.3., 3.4. en 3.5.).

Die empiriese ondersoek in hoofstuk 4, het aangedui dat daar geen riglyne in die praktyk bestaan vir die implementering van 'n klasbesoekprogram nie.

Aangesien daar in hoofstuk 3 nie aandag gegee is aan die riglyne vir die implementering van 'n klasbesoekprogram nie en sodanige behoefte in hoofstuk 4 in die empiriese ondersoek geïdentifiseer is, sal daar in hierdie hoofstuk gepoog word om bepaalde riglyne vir die implementering van 'n klasbesoekprogram vanuit die literatuur daar te stel.

Die klasbesoekprogram wat in hierdie navorsing ter sprake is, is die model ter wille van die verbetering van onderrig-leer en die professionele ontwikkeling van die onderwyser. Klasbesoek ter wille van die bepaling van bevorderbaarheid en merietebeplanning is nie hier ter sprake nie aangesien vasgestelde voorskrifte daarvoor beskikbaar is (byvoorbeeld TOD 193).

Aangesien die riglyne in hierdie hoofstuk te breedvoerig bespreek sal word om as model vir die implementering van 'n klasbesoekprogram te dien, word die leser verwys na Bylaag D waarin 'n bondige model saamgevat is.

#### 5.2 STAPPE VIR DIE IMPLEMENTERING VAN 'N KLASBESOEKPROGRAM

##### 5.2.1. Opmerking

Omdat die agt stappe wat Cogan (1973:10-13) geïdentifiseer het as die kliniese bestuursiklus, in baie opsigte ooreenstem met die vyf stappe wat Goldhammer et al.(1980:31-44) aandui, sal die stappe in die klasbesoekprogram vir die doel van hierdie navorsing ingedeel word in vier fases, naamlik die voorafbeplanning, die voorafbespreking, die klasbesoek self en die opvolgonderhoud en herbeplanning (vgl. ook paragraaf 3.3.3.4.).

Vir die hoof om enigiens uitvoering te gee aan sy taak as onderwysleier, moet hy weet wat in die klaskamer aangaan. Hoewel die hoof tot 'n sekere mate informele

en indirekte terugvoer ten opsigte van die onderig-leerklimaat van leerlinge, ouers en onderwysers ontvang, kan dit nooit die plek inneem van die klasbesoek en samesprekings met die betrokke onderwyser nie (Lipham & Hoeh, 1974:249).

Daar word van die onderwysleier verwag om buite sy kantoor betrokke te wees in 'n program van klasbesoek en interaksie met die onderwysers sodat die gehalte van onderrig-leer kan verhoog en die professionele ontwikkeling van die onderwyser kan gedy. Vir hierdie doel kan die kliniese bestuursmodel gebruik word as 'n metode wat die hoof kan aanwend (Grimmet, 1981:23). Vervolgens sal die vier stappe in die klasbesoekprogram van nader beskou word.

#### 5.2.2. Voorafbeplanning vir die klasbesoekprogram (vgl. Bylaag D, paragraaf 1.)

Voordat die skoolhoof 'n klasbesoekprogram kan implementeer, moet voorafbeplanning gedoen word om die sukses van so 'n program te bemoontlik. Twee sleutelfaktore wat die hoof in gedagte moet hou, is die persone wat by die klasbesoekprogram betrokke gaan wees en die beplanning van so 'n program.

Wat die betrokke personeel betref, moet die hoof eerstens besluit of hy self klasbesoek gaan doen, en of hy hierdie taak aan 'n ander persoon, byvoorbeeld die departementshoof, gaan deleger. Aangesien 66,6% van die skoolhoofde in die Verre Noord-Transvaalstreek nie voldoende tyd vir klasbesoek kry nie en 93,3% van hierdie hoofde graag meer tyd aan klasbesoek sou wou bestee, kan delegering die oplossing vir die probleem wees (vgl. 4.2.2.2.1 en 4.2.2.2.3). Dit impliseer dat die gedelegeerdes deeglik opgelei sal moet word in alle aspekte van die klasbesoek. Hoewel daar in hierdie hoofstuk verwys word na die hoof as uitvoerder van die klasbesoekprogram, kan sy gedelegeerde, byvoorbeeld die departementshoof ook geïmpliseer word.

'n Suksesvolle klasbesoekprogram vereis deeglike beplanning. Dit is slegs moontlik om suksesvol te beplan as die hoof alle aspekte wat die beplanning van die program kan beïnvloed, in aanmerking neem.

Die volgende aspekte moet deur die hoof in aanmerking geneem word wanneer hy 'n suksesvolle klasbesoekprogram wil implementeer:

\* Doelstellings: Die hoof sal die betrokke personeel moet oortuig dat die klasbesoekprogram se doel die gesamentlike beoordeling en verbetering van onderrig-leerdoeltreffendheid is en dat metodes gesamentlik gevind sal word om die optimale potensiaal van elke onderwyser te bereik (vgl. Lipham & Hoeh, 1974:250). Al die betrokke persone moet deel hê in hierdie doelstelling aangesien duidelike en verstaanbare doelstellings die vasstelling van 'n prioriteit bemoontlik (Bellon & Bellon, 1982:110). In hierdie geval is die doel van

die klasbesoekprogram die verbetering van doeltreffende onderrig-leeraktiwiteite en daarmee saam, die professionele ontwikkeling van die onderwyser (sien paragraaf 3.2.2). Die onderwyser moet daarvan oortuig wees dat die doel van die klasbesoekprogram die waarneming van die totale onderrig-leersituasie is en nie gemik is op sy foute en tekortkominge nie (Dull,1981:212).

\* **Leierskap:** Die leierskapstyl van die hoof binne die skool (i.e. organisasie) gaan bepaal of die onderrig-leeraktiwiteite in die skool bloot in stand gehou gaan word en of nuwe doelwitte nagestreef en bereik gaan word (Bellon & Bellon,1982:111). Onderwysleiers wat die kwaliteit van opvoedende onderwys wil verhoog, moet met toewyding kan leiding gee om gestelde doelwitte te kan bereik. Sulke doelstellings moet berus op die feit dat alle onderwysers potensiaal besit wat ontgin moet word (Lipham & Hoeh,1974:250). Die hoof en die onderwyser sal in die klasbesoekprogram moet saamwerk om hierdie potensiaal te ontgin. So 'n standpunt deur die hoof as onderwysleier, sal nuwe perspektiewe vir die onderwyser laat oopgaan en die hoof sal self ook meer positief ingestel wees teenoor die klasbesoekprogram.

\* **Die skool as organisasie:** Elke persoon binne die organisasie moet sy eie verantwoordelikheid en funksie binne die klasbesoekprogram duidelik verstaan (Bellon & Bellon,1982:112). Die hoof hoef nie onbevoeg te voel oor sy onvermoë om in alle vakke 'n deskundige te wees nie, aangesien sy funksie nie daarin setel om die onderwyser te wys hoe om te onderrig nie, maar dat beide die hoof en die onderwyser saam strategieë gaan beplan om effektiewe onderrig-leer te verseker (Lipham & Hoeh,1974:250). Indien elke persoon in die organisasie sy rol en verantwoordelikheid begryp, sal die hoof en die klasbesoekprogram nie as 'n bedreiging ervaar word nie. So word 'n ontvanklike klimaat vir die klasbesoekprogram in die skool geskep wat veral noodsaaklik is by skole waar vorige programme misluk het.

\* **Personeelontwikkeling:** Die sukses van die klasbesoekprogram sal grotendeels bepaal word deur die personeel se gesindheid teenoor personeelontwikkeling (Bellon & Bellon,1982:115). Die gesindhede van die hoof en die bestuurspan ten opsigte van personeelontwikkeling, sal die gesindhede van die personeel dienooreenkomstig beïnvloed. Die hoof kan die personeel positief beïnvloed deur te sorg dat hulle tydens personeelvergaderings op hoogte gehou word met die doel van hul ontwikkeling en met die bepaalde prosedures en kriteria wat aangewend gaan word tydens die klasbesoekprogram (Shipman, et al., 1983:125).

Sergiovanni & Starratt (1983:329) is van mening dat

klasbesoek as personeelontwikkelingsprogram ontwerp moet word rondom temas soos die oordra van inligting aan die onderwyser, hulpverlening aan die onderwyser om hierdie inligting te begryp, verdere hulp aan die onderwyser om die verkreeë inligting in die onderrig-leersituasie toe te pas en bystand aan die onderwyser om nuwe benaderings te aanvaar en te implementeer. Die klasbesoekprogram moet die onderwyser help om effektiewe onderrig-leer te laat plaasvind om sodoende professioneel te kan ontwikkel. Die program se funksie is derhalwe nie om die onderwyser se effektiwiteit te meet en te beoordeel nie, maar om by te dra tot sy professionele ontwikkeling.

\* Tydaspek: Die doeltreffende bestuur en benutting van tyd is noodsaaklik vir die suksesvolle implementering van 'n klasbesoekprogram aangesien die teendeel sal veroorsaak dat die hoof die meeste van sy tyd met administratiewe take besig sal wees (Dull, 1981:212). Om genoeg tyd vir klasbesoek in te ruim, kan die hoof die volgende riglyne volg:

- Ontwerp 'n geskrewe skedule van klasbesoeke en samesprekings met onderwysers en dui dit op 'n kalender of in 'n dagboek aan.
- Sonder sekere lesperiodes per dag af vir klasbesoeke.
- Kom alle klasbesoekafsprake na deur ander verpligtinge uit te stel.
- Bepaal 'n voorkeurlys vir besoeke.
- Verseker oop kommunikasiekanale met alle betrokkenes.

Deur bogenoemde aspekte intensief aan te spreek tydens sy voorafbeplanning vir die klasbesoek, kan die hoof met vertroue voortgaan met die implementering van die volgende stap in die program.

### 5.2.3. Die voorafsamespreking (vgl. Bylaag D, par.2.)

#### 5.2.3.1. Rasionaal en doelstelling

Voordat die hoof en die onderwyser mekaar ontmoet vir die voorafsamesprekings, moet die hoof 'n duidelike persepsie hê van wat hy met die klasbesoek wil bereik sodat 'n raamwerk vir die klasbesoek wat gaan volg, daargestel kan word.

De Wet (1980:198) sien die voorafsamesprekings as die ideale geleentheid vir die hoof om die regte gesindheid by die onderwyser te kweek vir die klasbesoek. Goldhammer, et al.(1980:32) is ook van mening dat hierdie samesprekings die hoof sowel as die onderwyser op hul gemak sal stel veral as 'n eerste klasbesoek by die onderwyser beplan word. Indien 'n tweede of derde besoek beplan word, sal

die vertrouensverhouding net herbevestig of versterk moet word (Bellon & Bellon, 1982:35). Hierdie vertrouensverhouding is die wedersydse respek van een professionele individu vir 'n ander waar elkeen die ander se belange op die hart dra.

Die daarstelling van rapport tussen hoof en onderwyser is 'n onontbeerlike vereiste vir die suksesvolle implementering van 'n klasbesoekprogram (Gorton, 1983:277). Sodoende word angs by die onderwyser ten opsigte van die komende klasbesoek verminder (McGee & Eaker, 1977:24).

Alle onduidelikhede moet tydens die voorafsamesprekings uit die weg geruim word. Die onderwyser moet die hoof sien as iemand wat hom wil help om sy onderrig-leervaardighede te verbeter en nie as iemand wat foute wil identifiseer nie. Aan die ander kant moet die hoof die onderwyser sien as iemand wat bereid is om te verbeter, wat die hoof wil help en ondersteun in die program en wat gretig is om sy professionele bekwaamheid te deel in 'n gee-ontvangverhouding (Lovell & Wiles, 1983:172).

De Wet (1980:198) is verder van mening dat die doelstelling en funksie van die klasbesoek ook tydens die voorafsamesprekings bespreek moet word. In hierdie verband is dit belangrik dat die onderwyser bewus moet wees van die feit dat dit ook om sy professionele ontwikkeling gaan. Hierdeur word betrokkenheid en toegewydheid van die onderwyser by die klasbesoek program aangekweek (Crandall, 1984:7).

Tydens die voorafsamesprekings word die verhoog as't ware reggeskuif vir die klasbesoek wat gaan volg (Bosman, 1985:44). Die wyse waarop die hoof die voorafsamesprekings gaan beplan, word bepaal deur sy bestaande persepsies oor die betrokke onderwyser na aanleiding van vorige ontmoetings (Goldhammer et al., 1980:54). 'n Goeie vertrouensverhouding tussen die hoof en die onderwyser is nie opsig self 'n waarborg vir 'n suksesvolle voorafsamespreking nie. Die hoof moet ook 'n aantal riglyne in gedagte hou wanneer hy samesprekings met die onderwyser voer. Hierdie samesprekings sorteer hoofsaaklik rondom 2 aspekte, naamlik die onderrig-leergebeure wat waargeneem gaan word en sake rakende die klasbesoek self.

#### 5.2.3.2. Riglyne vir die samesprekings oor die onderrig-leergebeure (vgl. Bylaag D, par.2.1.)

Dit is belangrik dat die hoof sowel as die onderwyser duidelikheid moet hê aangaande alle aspekte ten opsigte van die gebeure in die klaskamer wat waargeneem gaan word. Hierdie inligting kan die hoof bekom deur middel van effektiewe vraagstelling aan die onderwyser ten opsigte van die volgende aspekte:

\*Die onderrig-leerkonteks: Die hoof moet aan die

onderwyser vra hoe die bepaalde les by die totale vakkurrikulum inskakel. Sodoende kan die hoof vasstel in watter mate die onderwyser se beplande les by die kurrikulum in die geheel inskakel. Hierdie inligting sal die hoof in staat stel om die onderwyser se beplanning binne die konteks van die vakkurrikulum te verstaan (Bellon & Bellon, 1982:38). Die hoof kan byvoorbeeld die volgende vrae vra:

- Hoe pas die les by die vakkurrikulum in?
- By watter fase ten opsigte van die leeseenheid bevind die leerlinge hulle?

\*Leerlingeienskappe: Die bepaling van leerlingeienskappe deur die onderwyser, stel die hoof in staat om te kan bepaal watter raamwerk die onderwyser van sy leerlinge het. Hierdie inligting sluit onder andere in: 'n algemene beskrywing van die leerlinge, die identifisering van leerlinge met bepaalde probleme, sowel as leerlinge met bepaalde talente en vaardighede (Ibid:38). Die onderwyser moet ook aandui hoe hy die leerlinge evalueer. Laasgenoemde voorsien weer personeelontwikkelingsgeleenthede aan die onderwyser ten opsigte van evalueringstegnieke (Lovell & Wiles, 1983:174). Moontlike vrae wat die hoof kan stel sluit in:

- Wat is die vermoëns van die klas?
- Is daar leerlinge met probleme/talente?
- Vereis sommige leerlinge spesiale aandag?

\* Onderrig-leerdoelstellings: Lipham & Hoeh (1974:251) is van mening dat hierdie aspek gesamentlik deur die hoof en die onderwyser bepaal moet word. Die onderwyser sal eers die doelstellings aan die hoof moet oordra alvorens albei partye tot 'n besluit kan kom (Dull, 1981:228). Goldhammer et al. (1980:61) beveel in hierdie verband aan dat die hoof die doelbewuste neiging om voorskriftelik te wees, moet beheer sodat aan die onderwyser geleentheid gebied word om sy eie koers te bepaal en doelstellings te formuleer. Die hoof moet egter toesien dat hierdie doelstellings spesifiek is ten opsigte van die les en nie berus op globale veralgemenings nie.

Die bepaling van onderrig-leerdoelstellings bemoontlik enersyds 'n begrip by die hoof van wat die leerlinge tydens die les veronderstel is om te doen en andersyds wat die leerlinge na afloop van die les geleer het (Bellon & Bellon, 1982:40).

Moontlike vrae deur die hoof gestel sluit onder andere in:

- Wat word van die leerlinge verwag om te leer?
- Hoeveel tyd word aan leerlinge toegelaat om die lesdoelwit te bereik?
- Verwag die onderwyser dat al die leerlinge op dieselfde wyse gaan leer?

\* Voorkennis: In hierdie verband moet die onderwyser deur middel van evaluering voor die les, aandui in watter mate die leerlinge gereed is vir die verwagte onderrig-leerhandeling. Hierdie inligting sal die hoof in staat stel om te bepaal hoe leerlingvordering geëvalueer word (Ibid:41).

Die hoof kan bogenoemde inligting bekom deur 'n situasie-analise. Hy kan byvoorbeeld die volgende vrae stel:

- Hoe word bepaal of die leerling gereed is vir die les?
- Indien sommige leerlinge nie gereed is nie, wat beplan die onderwyser vir hulle?
- Hoe word die leervlak van die leerlinge bepaal?

\* Onderrig-leerstrategieë en hulpmiddele: Hierdie aspekte is die metodes wat die onderwyser gaan aanwend om die onderrig-leerdoelstellings te bereik (Lovell & Wiles,1983:174). Waar die onderrig-leerdoelstellings aandui wat die leerlinge tydens en na die les veronderstel is om te doen, verwys die onderrig-leerstrategieë na daardie aktiwiteite wat die onderwyser tydens die les veronderstel is om te doen.

Die hoof kan byvoorbeeld vra:

- Watter onderrig-leerstrategieë word toegepas?
- Het die onderwyser alternatiewe strategieë beplan?
- Watter hulpmiddels gaan gebruik word?

Voorafgaande inligting aangaande die onderrig-leergebeure, sal die hoof in staat stel om voorbereid klasbesoek by die onderwyser te doen. Alle moontlike onduidelikhede sal uit die weg geruim wees en beide die hoof en die onderwyser sal presies weet wat om te verwag.

Gegewens ten opsigte van die onderrig-leergebeure alleen, is op sigself nie genoeg om 'n effektiewe klasbesoek te verseker nie. Die hoof en die onderwyser moet ook kennis dra aangaande alle aspekte van die klasbesoek self. Vervolgens sal hierdie aspekte van nader beskou word.

#### 5.2.3.3. Riglyne vir samesprekings oor die komende klasbesoek (vgl. Bylaag D,par.2.2.)

Ten einde alle onduidelikhede en onsekerheid ten opsigte van die komende klasbesoek uit die weg te ruim en sodoende die effektiwiteit daarvan te verseker, kan die hoof die volgende strategieë toepas:

\* Vestig 'n kontrak met die onderwyser: So 'n kontrak sluit onder andere in die wedersydse ooreenkoms tussen die hoof en die onderwyser ten

opsigte van die doel met die klasbesoek (Goldhammer et al., 1980:55). Dit word aanvaar dat die klasbesoek die verbetering van die onderrig-leeraktiwiteite sowel as die professionele ontwikkeling van die onderwyser ten doel het (vgl. paragraaf.3.2.2.).

Die hoof en die onderwyser moet ook ooreenkom watter aspekte spesifiek waargeneem gaan word, sowel as die kriteria wat tydens die klasbesoek toegepas gaan word. Die hoof moet verder ook kennis dra van bepaalde probleemareas by die onderwyser ten aansien van die les of die leerlinge (De Wet, 1980:198 en Lovell & Wiles,1983:174).

Gorton (1983:274) is voorts van mening dat roldidentifikasie in bogenoemde kontrak ingesluit moet wees. Beide die hoof en die onderwyser moet presies weet wat elkeen se rol en funksie tydens die komende klasbesoek gaan wees. Dit sal die onderwyser in staat stel om te weet watter prosedures gevolg gaan word, hoe die prosedures aangewend gaan word en wat hy moet verwag tydens die klasbesoek.

Goldhammer et al. (1980:55) stel verder voor dat die onderwyser 'n aanduiding moet gee van spesifieke probleemareas waarin hy tydens die opvolgonderhoud terugvoering sal verlang.

\* Bepaal die grondbeginsels van die klasbesoek: Die tyd, tydsduur en plek van die klasbesoek moet deur die hoof en die onderwyser vasgestel word.

\*Bepaal die strategieë vir die uitvoering van die klasbesoek: Dit is belangrik om daarop te let dat die hoof tydens die klasbesoek, nie alle fasette van die onderrig-leerhandelinge soos dit voor hom manifesteer kan waarneem nie. Die hoof en onderwyser moet derhalwe ooreenkom presies watter faset waargeneem gaan word. Bellon & Bellon (1982:43) poneer dat die onderrig-leerdoelstellings, die onderrig-leerstrategieë, die tipe leerders en hul behoeftes die fokuspunt van die klasbesoek sal bepaal. Twee basiese fokuspunkte kan hier onderskei word:

- Die onderwyser: Indien die voorafsaamesprekings onderwyser-gesentreerd is, sal die onderwyser se verbale gedrag of sy aanbieding byvoorbeeld die fokuspunt wees. In 'n laboratorium of waar leerlinge onafhanklik werkzaam is, kan die onderwyser se bewegings in die klas waargeneem word.

- Die leerlinge: Wanneer die fokuspunt die leerlinge is, kan hulle verbale gedrag tydens groepsprekings waargeneem word. Ander vorme van leerlinggedrag kan veral met vrag deur die hoof waargeneem word wanneer die onderwyser dit nie kan

doen nie. Die hoof en onderwyser moet egter ooreenkom watter groep waargeneem gaan word.

Bogenoemde fokuspunte kan deur die hoof gekombineer word. Goldhammer et al. (1980:55) verwys ook nog na die volgende aspekte waarvoor die hoof en onderwyser moet ooreenkom:

- Waar die hoof in die klas gaan sit.
- Indien die hoof met die leerlinge gaan praat, moet vasgestel word of hy dit voor of na die les gaan doen.
- Hoe die hoof die klasbesoeksituasie gaan verlaat.

Volgens Beach et al. (1984:34) moet die hoof en die onderwyser ook nog die prosedure van data-insameling bespreek, waarnemingskriteria bepaal en 'n instrument kies. Data-insamelingsprosedures kan die volgende insluit:

- Aantekeninge
- Bandopname
- Video-opname
- Ewalueringskale (byvoorbeeld TOD 193).

Die doel hiervan is om bepaalde riglyne daar te stel wat tydens die klasbesoek nagevolg sal word.

Uit bogenoemde bespreking blyk die belangrikheid van duidelike kommunikasiekanale. Tydens die interaksie tussen hoof en onderwyser, moet die hoof sorg dra dat alle samesprekings vanuit die onderwyser se verwysingsraamwerk geskied. Dit sal nie net die nodige positiewe klimaat en gesindheid by die onderwyser kweek nie, maar sal die klasbesoekprogram fundeer in 'n kollegiale verhouding tussen beide partye waar dit gaan om die verhoging van die gehalte van opvoedende onderwys en die professionele ontwikkeling van die onderwyser.

Laastens is dit ook belangrik dat 'n afspraak vir die opvolgonderhoud alreeds tydens die voorafsaamesprekings gemaak moet word. Sodoende kry beide die hoof en die onderwyser insig in die totale siklus van die klasbesoekprogram en kan doelgerigte analisering van die les vir die opvolgonderhoud gedoen word. Onsekerheid word ook hierdeur uit die weg geruim.

#### 5.2.3.4. Vereistes vir 'n geslaagde voorafsaamespreking

Die volgende vereistes kan in hierdie verband onderskei word (Bellon & Bellon, 1982:45-47):

\* Die voorafsaamesprekings moet binne 24 uur voor die klasbesoek plaasvind aangesien die onderwyser daaglikse onderrig-leerstrategieë kan wysig. Hy sal ook 'n meer akkurate beskrywing kan gee van wat in

die klaskamer gaan plaasvind.

\* Die voorafsaamesprekings moet verkieslik gevoer word in die lokaal waar die klasbesoek gaan plaasvind. Hierdie vereiste kan baie bydra tot die vestiging of versterking van 'n kollegiale verhouding tussen die hoof en die onderwyser aangesien die formele hiërargiese atmosfeer van die hoof se kantoor afwesig is. Die gesprek vind dus in die onderwyser se domein plaas waar hy op sy gemak is. Verder sal die hoof die organisasie en plasing van leerlinge beter verstaan asook die plasing van hulpmiddele. Dit dra voorts by om die hoof goed voor te berei op die klasbesoek.

\* Kollegiale verhoudings moet versterk word. Tydens hierdie saamesprekings deel die onderwyser sy onderrig-leerstrategieë met die hoof. Laasgenoemde moet nie slegs gesien word as iemand wat die onderrig-leerstrategieë moet goedkeur nie. Die hoof moet hierdie geleentheid benut om ingelig te word en hom voor te berei op die komende klasbesoek. Vrae wat die hoof stel, moet slegs gestel word om onduidelikhede op te klaar en nie om die onderwyser vas te vra nie.

\* Die voorafsaamesprekings moet voorsiening maak vir alternatiewe onderrig-leerstrategieë. Hoewel die strategieë 'n duidelike raamwerk vir die les gaan wees, moet dit nie rigied en bepalend wees nie. Die hoof wat ingelig is hieroor, sal fokuspunte tydens die klasbesoek kan wysig en aanpas.

\* Die voorafsaamesprekings moet berus op 'n aangesig-tot-aangesig ontmoeting waar dit gaan om die gee en ontvang van inligting ter wille van die opklar van onduidelikhede. Die onderwyser moet as professionele persoon aanspreeklik gehou word vir sy professionele prestasies. Derhalwe kan die hoof en die onderwyser as kollegas saamwerk ter wille van doelbereiking.

Die onderwyser kry tydens die voorafsaamesprekings die geleentheid om sy idees op 'n mede-kollega uit te toets deur 'n eerlike reaksie daarop te verwag, soos positiewe ondersteuning en voorstelle ter verbetering. Die hoof kry andersyds die geleentheid om begrip te ontwikkel vir die onderwyser se probleme en behoeftes en sy gesindheid en benadering teenoor die vak (Lipham & Hoeh, 1974:252). In so 'n aangesig-tot-aangesig verhouding voel die onderwyser dat hy sinvol betrek word in die klasbesoekprogram en dat die hoof sy belange op die hart dra (Gorton, 1983:277). Goldhammer et al. (1980:63) is van mening dat die hoof bewus moet wees van hierdie interaktiewe handelinge as potensiële bronne van leer.

\* Tydens die saamesprekings moet ook voorsiening gemaak word vir langtermyn doelstellings soos die

verhoging van doeltreffende opvoedende onderwys en die professionele ontwikkeling van die onderwyser.

\* Die hoof moet nuwe idees, doelwitte en strategieë vermy buiten die voorstelle wat die onderwyser kan assimileer en wat vir hom sin uitmaak. Te veel voorstelle kan die onderwyser ontsenu wat daartoe sal bydra dat die klasbesoekprogram sal misluk (Ibid.). Die hoof moet die nodige kennis opdoen en 'n sensitiwiteit ontwikkel vir die situasies waarin die onderwyser hom bevind. Sulke situasies sluit in: die aard en behoeftes van die leerlinge, die skoolgemeenskap en die skoolklimaat en die onderwyser se interpersoonlike verhoudings met sy kollegas (Lovell & Wiles, 1983:173).

Uit voorafgaande bespreking, kom die belangrikheid van die voorafsaamesprekings duidelik na vore. Dit is 'n belangrike hulbron in die hand van die onderwysleier waarmee hy 'n gesonde basis kan lê vir 'n doeltreffende klasbesoekprogram waar albei die betrokke partye presies weet wat om te verwag. Verder berus die voorafsaamesprekings op 'n basis van kollegialiteit en wedersydse hulpverlening wat 'n belangrike bydrae tot die vestiging van rapport lewer. Sonder laasgenoemde is enige personeelontwikkelingsplan waarvan die klasbesoek die belangrikste metode is, tot mislukking gedoem.

Vervolgens sal die derde stap in die klasbesoekprogram, naamlik die klasbesoek self, volledig bespreek word.

#### 5.2.4. Die klasbesoek (vgl. Bylaag D, par.3.)

##### 5.2.4.1. Opmerking

Die klasbesoek of data-insamelingsfase volg nadat die beplanning daarvoor tydens die voorafsaamesprekings gedoen is. Indien laasgenoemde sinvol en doelmatig geïmplementeer is, is die toestand gunstig vir 'n suksesvolle klasbesoek. Die onderwyser behoort nou op sy gemak te wees en die besoek deur die hoof sal nie vir hom 'n bedreiging wees wat angs en spanning veroorsaak nie. By die kontinue toepassing van 'n klasbesoekprogram, sal ook die leerlinge gou gewoon raak aan die teenwoordigheid van die hoof in die klaskamer en hom beleef as iemand wat hul belange op die hart dra.

By die klasbesoek, is die uitgangspunt die onderrig-leergebeure soos dit in die klaskamer manifesteer en nie 'n waarde-oordeel oor die onderwyser nie (Shipman et al., 1983:128). Beach & Reinhartz (1984:34) sê verder dat die klasbesoek 'n spieël moet wees vir die onderwyser sodat sy optrede en die leerlingereaksies so akkuraat moontlik vir hom deur die hoof gereflekteer kan word. Andersyds is hierdie fase in die klasbesoekprogram 'n hulbron vir die hoof waardeur hy bewus gemaak word van die

gebeure, interaksies en fisiese elemente binne 'n bepaalde milieu (die klas), binne 'n bepaalde tydperk (Goldhammer et al.1980:70).

Die klasbesoek of data-insamelingsfase is in wese die skakel tussen die belofte wat aan die onderwyser tydens die voorafsaamesprekings gemaak is, om antwoorde op sy vrae te vind, en die vervulling van hierdie belofte tydens die opvolgonderhoud.

#### 5.2.4.2 Rasionaal en doelstelling

Volgens Goldhammer et al. (1980:36) neem die hoof tydens die klasbesoek, 'n betrokke les waar sodat hy dit later saam met die onderwyser kan analiseer. Slegs data ten opsigte van die gebeure wat tydens die lesaanbieding manifesteer, moet ingesamel word sonder om interpretasies daarvan te maak.

Goldhammer et al. (1980:36) sien die hoofdoel van die klasbesoek in die beplanning van toekomstige onderrig-leeraktiwiteite. In wese is die doel van klasbesoek dus toekomstige beplanning en indien hierdie beplanning op vals of onvoldoende data berus, sal klasbesoek geen funksie he nie.

Uit voorafgaande spreek die belangrikheid van deeglike, volledige en objektiewe data-insameling. Om hierdie doel te verwesenlik, is dit belangrik dat die klasbesoek moet plaasvind omdat die onderwyser nie genoegsame data oor sy eie lesaanbieding kan insamel nie. Deur 'n onbetrokke waarnemer in die persoon van die hoof te betrek, word 'n goeie bron van data-insameling ontgin (Bellon en Bellon, 1982:51).

Die data wat tydens die klasbesoek ingesamel word, moet geleenthede vir die hoof skep om die onderwyser te help om sy eie persepsies en oordele oor die onderrig-leerhandeling in te sien. Uit die klasbesoek moet daar enersyds doelmatig beplan word vir die verbetering van opvoedende onderwys in sy geheel, terwyl die onderwyser andersyds besig is om professioneel te groei en te ontwikkel.

Vervolgens sal 'n aantal riglyne vir die implementering van 'n effektiewe klasbesoek ter wille van die bereiking van bogenoemde doelstelling, van nader beskou word.

#### 5.2.4.3. Riglyne vir 'n effektiewe klasbesoek

Effektiewe klasbesoek stel hoe eise aan die hoof as onderwysleier. Goeie waarneming van die onderrig-leergebeure is 'n aktiewe onderneming en vereis doelmatige voorafbeplanning, harde werk en professionele bekwaamheid van die hoof. Van hom word verwag om (De Wet, 1980:199):

- \* stelselmatig te werk te gaan tydens die insameling van data;
- \* sy vooroordele te beperk;

- \* 'n basiese kennis te hê van die onderwys, leerlinge en vakinhoud;
- \* altyd as 'n gas van die onderwyser op te tree.

Gorton (1983:278) is verder van mening dat swak beplanning deur die hoof, onvoldoende terugvoering en geen konstruktiewe voorstelle ter verbetering van die onderrig-leerhandeling aan die onderwyser, die waarde van klasbesoek sal verlaag. Lovell en Wiles (1983:175) sien die oplossing vir laasgenoemde probleem daarin dat die ingesamelde data betroubaar moet wees sodat dit kan dien as terugvoering aan die onderwyser wat hom in staat sal stel om sy werklike prestasie in die klas te kan opweeg teen die prestasie wat hy geantisipeer het.

In aansluiting by bogenoemde riglyne, manifesteer 'n aantal faktore tydens die klasbesoek waarvan die hoof bewus moet wees sodat hy 'n geslaagde klasbesoek kan verseker. Hierdie faktore sluit onder andere die volgende in:

\*Objektiewe waarneming: Die hoof moet besef dat geen mens alles kan sien en hoor wat in die klas gebeur nie, maar dat gebeure selektief waargeneem word. Goldhammer et al. (1980:80) is van mening dat die hoof se waarnemings deur sy vorige ondervindinge, eie waardes en oriëntasie gefiltreer word. Lovell & Wiles (1983:175) beskou objektiwiteit as die fondament vir 'n suksesvolle klasbesoek. Dit is gevaarlik om te aanvaar dat objektiwiteit bereik is, maar dit moet altyd nagestreef word.

\*Gemoedstoestande: Die hoof moet 'n mate van angs by die onderwyser en die leerlinge verwag. Hierdie angs kan egter tot 'n minimum beperk word deur die voorafsaamesprekings. Die hoof aan die ander kant, moet ook daarvan bewus wees dat sy eie gemoedstoestand bewustelik of onbewustelik op die omgewing geprojekteer kan word. Goldhammer et al. (1980:81) is van mening dat die hoof se verwysingsraamwerk sy waarneming bepaal. As die hoof byvoorbeeld gelukkig is, sal hy gelukkige mense om hom kan waarneem, maar as hy sinies is, sal hy siniese mense om hom waarneem (Lovell & Wiles, 1983:175).

\*Die teenwoordigheid van die hoof: Om 'n negatiewe effek van die hoof in die klaskamer totaal uit te skakel, kan 'n ander persoon as die hoof die klasbesoek doen aangesien navorsing bewys het dat persone wat nie in 'n outoritêre gesagsverhouding tot die onderwyser staan nie, groter kans het om positiewe reaksies te ontlok (Goldhammer et al., 1980:70). Wanneer die hoof self die klasbesoek doen, kan hy bogenoemde probleem oorbrug deur op 'n kontinue basis klasbesoek te doen. Sodoende raak onderwyser en leerling gewoon aan die teenwoordigheid van die hoof. Verder kan die hoof oor 'n bepaalde tyd, die klasbesoekprogram as

hulpverlenende onderneming vestig en nie as 'n bedreiging vir die onderwyser nie.

\*Optrede van die hoof: Die hoof moet deurentyd 'n lae profiel in die klas handhaaf. Die rade hiervoor setel in die feit dat hoofde soms so betrokke raak by die les dat hulle interaktief met die leerlinge begin omgaan en selfs die les begin oorneem (Wood et al, 1985:160). Bondesio & De Witt (1986:253) vra dat die hoof sy onverdeelde aandag moet gee en 'n onderbreking van die les moet vermy word. Bellon & Bellon (1982:72) verwys na 'n onopmerklieke verhouding wat die hoof met die onderwyser en die leerling moet handaaf. Die hoof moet poog om deel van die klas te word en moet ook waak daarteen dat hy deur middel van sy liggaamstaal bepaalde gevoelens oordra (Lipham & Hoeh, 1974:252). Die hoof moet ook nooi die aanbieding van die onderwyser voor die leerlinge met hom bespreek nie.

\*Optrede van die onderwyser: Soms loop die beplanning wat tydens die voorafsamespreking gedoen is, tydens die klasbesoek verkeerd. Aantekeninge wat die onderwyser wou uitdeel, is byvoorbeeld nie beskikbaar nie of die leerlinge wat die vorige periode in die klas was, het hom ontsenu. Die hoof moet hom weerhou daarvan om onverwagse gedrag te probeer regstel, maar steeds so onopsigtelik moontlik probeer wees en begrip vir sulke probleme openbaar.

Wanneer die hoof bogenoemde faktore in gedagte hou en vooruit in sy beplanning daarvoor voorsiening maak, is die kans op sukses tydens die klasbesoek baie goed.

Ten slotte word 'n aantal aanbevelings gemaak wat die hoof kan toepas in die uitvoering van die klasbesoek:

\*Die afspraak vir die klasbesoek moet stiptelik nagekom word. Dit spreek nie net van goeie maniere en professionele etiket nie, maar weerspieël ook die agting wat die hoof teenoor die onderwyser koester (Bondesio & De Witt, 1986:253).

\*Die hoof en die onderwyser moet vooraf oor die tydsduur van die klasbesoek ooreenkom, byvoorbeeld tydens die voorafsamesprekings. Hierdie tydsduur moet vir albei aanvaarbaar wees en moet nagekom word (Bellon & Bellon, 1982:70). Die hoof moet ook tot aan die einde van die lesaanbieding in die klas bly.

\*De Wet (1980:199) sowel as Bondesio en De Witt (1986:253) beveel aan dat die hoof die onderwyser en die leerlinge op hulle gemak moet plaas deur vriendelik te wees en om aan hulle te wys dat dit vir hom aangenaam is om daar te wees. Aan die einde van die les moet die hoof die onderwyser en die leerlinge bedank vir die voorreg om by hulle te kon besoek aflê. Die hoof moet hom altyd as 'n gas van

die onderwyser beskou.

Uit voorafgaande bespreking, blyk die belangrikheid en noodsaaklikheid van goeie beplanning baie duidelik. In sy beplanning vir die klasbesoek, is dit noodsaaklik dat die hoof bogenoemde riglyne in gedagte moet hou en dat hy moet poog om alle moontlike probleme en struikelblokke te antisipeer om dienooreenkomstig voorsorg te tref.

In die volgende paragrawe, sal daar aandag gegee word aan die strategieë wat die skoolhoof kan implementeer om effektief klasbesoek te doen.

#### 5.2.4.4. Strategieë vir die klasbesoek

##### 5.2.4.4.1. Opmerking

Tydens die voorafsamesprekings, is baie belangrike besluite ten opsigte van die strategieë wat aangewend gaan word tydens die klasbesoek geneem, te wete die metodes wat gebruik gaan word om data in te samel en die keuse van aspekte waarop gefokus gaan word. Goldhammer et al. (1980:73) beskou die vermoë van die hoof om sulke strategieë te ontwikkel as 'n belangrike vaardigheidsarea in sy mondering.

Lovell & Wiles (1983:176) is van mening dat bogenoemde besluite vanuit 'n verwysingsraamwerk ten opsigte van die behoeftes en vaardighede van die hoof en onderwyser, asook die belangrikheid van materiaal en toerusting gedoen moet word.

Die twee strategieë wat hierbo genoem is, word vervolgens verder toegelig.

##### 5.2.4.4.2. Metodes van data-insameling

Enige metode van data-insameling, moet volgens Shipman et al. (1983:128) eenvoudig en werklik bruikbaar wees ten einde 'n objektiewe mening oor die onderwyser se optrede binne die onderrig-leersituasie moontlik te maak.

Veskeie benaderings is moontlik by die ontwerp van 'n metode van data-insameling. In die onderstaande bespreking sal daar na 'n aantal benaderings verwys word.

\* Die hoof kan saam met die onderwyser prosedures en instrumente ontwerp wat aangepas kan word by bepaalde situasies. Hierdie instrumente kan die vorm aanneem van bepaalde sienswyses aangaande algemene kategorieë van optrede waar bepaalde optredes van die onderwyser sowel as die leerling binne 'n bepaalde raamwerk op 'n frekwensietabel aangeteken word. Bogenoemde kategorieë sluit onder andere in: vraagstelling deur die onderwyser, leerlingreaksies, leerlinge se vrae,

ensovoorts (Lovell & Wiles, 1983:176).

\* 'n Bandopname van die les kan tydens die klasbesoek gemaak word. Hierdie metode het die voordeel dat die hoof nie notas hoof af te neem nie en dat hy tydens die opvolgonderhoud, die hele les saam met die onderwyser kan analiseer. Shipman et al. (1983:128) sê dat hierdie metode ook die hoof in staat stel om sekere verskynsels tydens die klasbesoek te identifiseer. 'n Ander voordeel setel in die feit dat objektiewe data ingesamel word en nie vooroordelings nie. Die bandopname kan ongelukkig net die verbale aspek van die onderrig-leersituasie dokumenteer. Daar kan hier aanbeveel word, dat die bandopname geïntegreerd saam met die byhou van aantekeninge gebruik kan word.

\* 'n Video-opname van die les kan ook aangewend word as metode van data-insameling. Die video-opname maak 'n akkurate herroeping van gebeure in die klaskamer moontlik. Vir Lovell & Wiles (1983:176) lê die voordeel van hierdie metode daarin dat beide verbale en nie-verbale optredes deur die video gedokumenteer word om sinvolle terugvoering aan die onderwyser moontlik maak. Verder kan verskillende kategorieë van optredes deur die onderwyser wat gelyktydig plaasvind, waargeneem word.

Hierdie is egter 'n metode van data-insameling wat steurend kan inwerk op die onderrig-leersituasie, maar by die herhaalde gebruik daarvan, sal die onderwyser en leerlinge gou gewoond daaraan raak.

\* Die mees populêre metode van data-insameling is die byhou van aantekening of die invul van frekwensietabelle (Goldhammer, et al., 1980:178 en Wood et al., 1985:160).

Die hoof kan enige van bogenoemde metodes toepas tydens die data-insamelingsfase, afhange van die situasie. Dit is egter noodsaaklik dat die hoof en die onderwyser saam moet besluit op die metode, watter aspekte waargeneem gaan word, hoe dit waargeneem gaan word en hoe die gegewens op rekord gehou gaan word.

#### 5.2.4.4.3 Fokuspunte tydens die klasbesoek

Aangesien dit vir die hoof onmoontlik is om alle gebeure tydens die lesaanbieding waar te neem, is dit noodsaaklik dat hy sy waarneming moet beperk tot 'n spesifieke aspek van optrede, byvoorbeeld die reaksies van leerlinge of die onderwyser, versterking deur die onderwyser, interaksie tussen onderwyser en leerlinge, ensovoorts.

Reeds tydens die voorafsaamesprekings, moet die hoof en onderwyser ooreenkom ten opsigte van die

fokuspunt van die waarneming. Hierdie fokuspunt waaroor ooreengekom word, moet voortspruit uit die behoeftes van die onderwyser soos dit tydens die voorafsaesprekings na vore gekom het, sowel as uit die onderrig-leerdoelwitte en -strategieë (Bellon & Bellon, 1982:53 en Lovell & Wiles, 1983:175). Die hoofdoel is om die onderrig-leergebeure te bepaal en om dit te kan laat realiseer, moet die hoof sy waarneming fokus op die verbale of die nie-verbale gedragsuiting van die onderwyser of leerlinge. Dit mag soms nodig wees dat die hoof fokuspunte moet kombineer.

Bellon & Bellon (1982:53-55) onderskei 'n aantal fokuspunte waaroor die hoof en die onderwyser kan ooreenkom (Wood et al., 1985:159). Vervolgens sal hierdie fokuspunte van nader beskou word:

\* Nie-verbale optrede van die onderwyser: Die beweging van die onderwyser in die klas is 'n belangrike aspek van effektiewe onderrig-leer, byvoorbeeld waar hy staan, hoe hy in die klas rondbeweeg en hoe hy individuele aandag aan die leerlinge gee. Dull (1981:225) is verder van mening dat hierdie gedrag van die onderwyser sy verhouding met die leerlinge weerspieël. Gevoelens van vertroue, of wantroue, angs, woede, vrees, ensovoorts word deur die nie-verbale gedrag na vore gebring.

\* Nie-verbale optrede van die leerlinge: Dit is vir die hoof belangrik om te weet watter bewegings van die leerlinge taak-georiënteerd is, watter hulpmiddele hulle gebruik, hoe hulle die onderwyser se aandag probeer kry en hoe hulle in groepe werk, byvoorbeeld in 'n Huishoudkunde klas.

\* Verbale optrede van die onderwyser: Die verbale interaksie tussen onderwyser en leerlinge is 'n belangrike element in elke fase van die onderrig-leerhandeling - trouens, hierdie interaksie domineer die totale gebeure in die klaskamer. Sulke interaksies sluit onder andere in:

- opdragte;
- verduidelikings;
- mededelings;
- vraagstelling en
- begeleiding van groepbesprekings.

Die onderwyser wat sy onderrig- en aanbiedingsvaardighede ontwikkel en doelmatig beplan, bevorder die leerlinge se motivering om te leer. Vaardige vraagstellingstegnieke verhoog voorts nie net die leerhandeling by die leerlinge nie, maar bevorder 'n wyer deelname in die klas.

Hierdie fokuspunt word byvoorbeeld gekies as die

lesaanbieding tydens die klasbesoek onderwysergerig is. Voorbeelde hiervan sluit in: lesings, vraag-antwoord sessies, klasbesprekings en demonstrasies.

Data wat vanuit 'n onderwysergerigte verbale fokus ingesamel word, voorsien onder andere inligting ten opsigte van die volgende:

- inhoud van die les;
- duidelikheid van die aanbieding;
- vraagstellingsvaardighede;
- versterking en terugvoeringspatrone;
- besprekings.

\* Verbale optrede van die leerlinge: Leerlinge stel vrae om inligting te soek en om onduidelikhede op te klaar; hulle beantwoord vrae om verwante inligting weer te gee; hulle neem deel aan besprekings, gee verslag en kommunikeer met maats en maak ook hul leerbehoefte bekend. Die onderwyser moet hierdie verbale interaksie toelaat en aanmoedig sodat die leerling kan leer hoe om sy gedagtes en idees te organiseer en uit te druk. Hierdie fokuspunt voorsien waardevolle inligting aangaande die volgende:

- leerlingdeelname;
- effek van die onderwyser se onderrig;
- die leerling se aanvaarding van klasreëls en standaarde;
- die behoefte aan herhaling van die onderrig van 'n bepaalde aspek van die les;
- die algemene taalvaardigheid van die leerlinge.

Afgesien van die feit dat bogenoemde fokuspunte afsonderlik bespreek is, kan die hoof en onderwyser ook ooreenkom om sekere fokuspunte te kombineer tydens die klasbesoek. Watter fokuspunt ook al gekies word, die uitgangspunt moet altyd die onderwyser wees wat betrokke is by die onderrig-leersituasie sowel as sy professionele groei en ontwikkeling (Goldhammer et al., 1980:76).

Ten slotte, moet daar in hierdie bespreking ook aandag gegee word aan die kriteria wat tydens die klasbesoek van toepassing gaan wees. Hierdie kriteria word nou verder bespreek.

#### 5.2.4.5 Kriteria vir die insameling van data

Volgens Goldhammer et al. (1980:74) is hoofde geneig om hul eie kriteria en meetinstrumente te ontwerp - soms vanuit navorsingsresultate en soms vanuit 'n raamwerk van eie ondervinding. Hierdie kriteria vir die insameling van data word in die volgende kategorieë geplaas:

- onderrig-leerinteraksie;
- klaskamerklimaat;
- gespreksvloei;
- verbale analise;
- gebruikmaking van ruimte;
- onderhandeling van vaardighede;
- positiewe en negatiewe versterking;
- vraagstellingsvlakke;
- nie-verbale kommunikasie (lyftaal);
- groeiprolle, -take en -verantwoordelikhede.

Die hoofuitgangspunt by die bepaling van kriteria moet weer eens die professionele groei en ontwikkeling van die onderwyser wees. Die grootste stuikelblok lê in die skeptisisme van die onderwyser. Laasgenoemde kan volgens Dunkleberger (1982:9) uit die weg geruim word deur die identifisering van duidelike kriteria wat tydens die klasbesoek geïmplementeer gaan word. Wanneer die onderwyser weet aan watter verwagtings hy moet voldoen en dat hierdie verwagtinge objektief waargeneem gaan word, sal hy ook meer ontvanklik wees vir die resultate van die klasbesoek.

Stark & Lowther (1984:76) is van mening dat kriteria wat aangewend gaan word, die volgende ten doel moet hê:

- Die vermindering of uitskakeling van oneffektiewe onderrig-leer.
- Die voorsiening van strategieë om onderwys-prestasie te verhoog.
- Die verbetering van onderrigvaardighede by die minder effektiewe onderwyser.

Volgens Dull (1981:216) moet die kriteria bestaan uit 'n aantal eienskappe van doeltreffende onderrig-leer. Dit sal dan die hoof se taak tydens die klasbesoek wees om te bepaal of die onderwyser hierdie eienskappe of kenmerke in sy lesaanbieding aanraak of nie. 'n Ander moontlikheid is die beoordelingskaal waar die hoof op 'n sewepuntskaal die graad moet aandui waarop die onderwyser aan die kriteria voldoen. 'n Derde moontlikheid is die klasbesoekverslag waar die hoof alle gebeure tydens die les neerskryf sonder om te beoordeel. Die klasbesoekverslag bied aan die hoof groter moontlikhede om alle gebeure soos wat dit tydens die onderrig-leersituasie manifesteer, aan te teken. Die noodsaaklikheid daarvan om nie te beoordeel nie, is reeds in paragraaf 5.3.3.1 genoem en derhalwe word die klasbesoekverslag voorgehou as 'n model vir die toepassing van kriteria tydens die klasbesoek.

Die volgende kriteria kan in die klasbesoekverslag opgeneem word (Dull, 1981:220-222 en Wood et al., 1985:168):

- \* Beplanning: Goeie onderrig-leer vereis doelmatige beplanning. Daar moet tydens die lesaanbieding genoegsame bewys na vore kom dat die onderwyser

goed beplan het en dat die metode van aanbieding goed deurdrag is.

In hierdie beplanning moet die onderwyser ook aandui of hy voorsiening gemaak het vir langtermyn beplanning, individuele verskille tussen leerlinge en evaluering.

Die hoof moet tydens die klasbesoek uit die onderwyser se korttermynbeplanning kan vasstel wat die doel van die les is, asook die strategieë wat die onderwyser gaan aanwend om die doel te bereik.

In sy beplanning, moet die onderwyser ook aandui watter toepaslike hulpmiddele hy gaan aanwend om leerlingbetrokkenheid en deelname aan te moedig sodat sy gestelde doelwitte bereik kan word.

\* Onderrig-leervaardighede: Volgens Roe et al., (1981:253) behoort die onderwyser oor 'n deeglike vakkennis te beskik. Die vermoë van die onderwyser om vakkennis oor te dra, sal voorsiening moet maak vir 'n reeks aktiwiteite in groepsverband sowel as vir individuele aktiwiteite van leerlinge. Die doel hiervan setel daarin dat verveeldheid teengewerk word (Dunkleberger, 1982:13). Die leerlinge moet aktief deelneem aan die onderrig-leergebeure waartydens die onderwyser die minimum praatwerk sal doen en leerlingdeelname sal stimuleer deur middel van doelgerigte vraagstellingstegnieke wat 'n hoër vlak van denke by die leerlinge moet bevorder (Dull, 1981:220).

Effektiewe kommunikasie is 'n voorvereiste vir doeltreffende onderrig-leer. Eersgenoemde sal ook verseker dat die doel van die les duidelik aan die leerlinge sal wees. Effektiewe kommunikasie stel verder die onderwyser in staat om bykans al die leerlinge by die onderrig-leeraktiwiteite te betrek (Wood et al., 1985:168).

Die hoof moet ook bepaal of die onderwyser die hulpmiddele wat hy in sy beplanning aangedui het, sinvol en doelmatig aanwend.

Daar moet ook op die volgende aspekte gelet word (Dull, 1981:220):

- Werkopdragte moet sinvol wees.
- Onderrig-leerstrategieë van die onderwyser moet voorsiening maak vir individuele verskille van die leerlinge deurdat elke leerling gelei moet word tot die vasstelling van realistiese doelwitte.
- Onderwyser-leerlingverhoudinge moet positief en oop wees sodat leerlinge se behoeftes en gevoelens in aanmerking geneem kan word. Onderwysers moet 'n sin vir humor besit en moet middele aanwend om selfvertroue by leerlinge te kweek en hul respek te verdien, ook deur middel van nie-verbale kommunikasie. Elke leerling moet

homself as integrale deel van die groep beleef.

- Verduidelikings deur die onderwyser moet verstaanbaar, oorsigtelik en op 'n vlak aangebied word wat vir die leerlinge verstaanbaar is.

- Die onderwyser moet individuele hulp verleen terwyl leerlinge onafhanklik met hul werk besig is (Wood et al., 1985:168).

- Die leerlinge moet betrokke wees tydens die onderrig-leergebeure deur aktief deel te neem aan die aktiwiteite (Ibid.).

- Die hoof moet ook kan vasstel of die leeringe nuwe kennis en vaardighede verwerf het en of hulle dit op kreatiewe wyses in verskillende situasies kan toepas.

\* Klaskamerbestuur: Leerlinge wat vir 'n bepaalde tydperk in dieselfde klaskamer kom, ontwikkel bepaalde interpersoonlike verhoudinge en vorm 'n onderwysergerigte groep wat bestuur moet word ten einde 'n gesonde klimaat vir effektiewe onderrig-leer te skep (Dunkleberger, 1982:14). So 'n onderwysergerigte groep word onderskei deur vasgestelde reëls en prosedures ten opsigte van wedersydse gesprekvoering en die beweging van persone in die klas. So kan leerlinge byvoorbeeld betrek word by die verspreiding en beskikbaarstelling van aantekeninge sodat hulle deel kan wees van die bestuur in die klas (Dull, 1981:221).

Emmer et al. (1984:839) is van mening dat die eerste stap in klaskamerbestuur die fisiese ordening van die klaskamer behoort te wees sodat die maksimum tyd aan onderrig-leergeleenthede bestee kan word sonder om lestyd af te staan aan die ordening van die klaskamer. 'n Stimulerende onderrig-leeromgewing word sodoende geskep.

'n Volgende aspek wat tydens die klasbesoek na vore moet kom, is vir die hoof om te bepaal of die onderwyser bepaalde reëls en prosedures vasgestel het, aangesien goeie klaskamerbestuur berus op die aanname dat elke leerling moet weet wat van hom verwag word (Ibid:17). Wood et al. (1985:168) is van mening dat hierdie aspek van klaskamerbestuur die oplossing van probleme deur die onderwyser bemoontlik en dat sy verhouding met die leerlinge sal spreek van regverdigheid en wedersydse respek, aangesien elkeen sal weet wat van hom verwag word. Volgens Dunkleberger (1982:14) oefen die klaskamerklimaat 'n baie groot invloed uit op die onderrig-leerhandeling sowel as op die motivering van die leerlinge om te leer.

Emmer et al. (1984:41) onderskei vervolgens die vermoë van die onderwyser om die leerlinge se prestasies te bestuur deurdat hy die leerlinge die verantwoordelikheid aanleer om aanspreeklikheid te aanvaar vir die voltooiing van werksopdragte. Dit

bevorder goeie werksgewoontes by die leerlinge en stel die onderwyser in staat om op hoogte te bly met hulle vordering en om terugvoering aan die leerlinge te voorsien ten opsigte van hul vordering.

'n Volgende aspek in klaskamerbestuur, setel daarin dat die onderwyser moet verseker dat die voorafopgestelde reëls en prosedures deur die leerlinge nagevolg word (Ibid:57). Die daarstelling van 'n raamwerk vir beloning en straf is in hierdie opsig noodsaaklik.

Die handhawing van gesonde dissipline is noodsaaklik in enige klaskamerbestuuropset. Alle betrokkenes moet weet dat dissipline en die handhawing daarvan deur die onderwyser nie net negatiewe versterking en straf impliseer nie, maar dat positiewe versterking 'n belangrike deel daarvan uitmaak. Die onderwyser wat dissipline reg toepas, beskou dit as die handhawing van orde waar minimum reëls van toepassing is, eerder as 'n manifestasie van straf vir oortredings. Hierdie onderwyser pas dissipline toe binne die konteks van die situasie en die leerling wat betrokke is. Onderrig-leeraktiwiteite word geïnisieer sonder dreigemente van straf.

\*Persoonlike eienskappe: Die volgende kan as belangrike persoonlike eienskappe van die onderwyser beskou word (Roe et al.,1980:253); Dull,1982:22; Dunkleberger,1983:15 en Wood et al.,1985:168):

- stiptheid;
- goeie stembesker;
- humorsin;
- inisiatief;
- entoesiasme;
- afgerondheid;
- netjiese en goed versorgde persoonlike voorkoms;
- taktvolheid.

\* Professionele eienskappe: Die volgende eienskappe word hier onderskei (Wood et al.,1985:168):

- professionele optrede en etiek;
- samewerking met kollegas;
- kommunikasie met ouers;
- menseverhoudinge met leerlinge, die gemeenskap, bestuurspan en kollegas;
- duidelike en korrekte taalgebruik;
- verantwoordelikhede buite die klaskamer;
- aanduidings van professionele groei en ontwikkeling.

Bogenoemde kriteria is nie die enigste wat aangewend kan word nie, maar dit voorsien 'n effektiewe raamwerk vir doeltreffende klasbesoek. Die kriteria wat tydens die klasbesoek toegepas

gaan word, moet vir al die onderwysers duidelik wees. Dit kan byvoorbeeld aan die begin van die jaar met onderwysers op 'n personeelvergadering bespreek word sodat elkeen presies weet wat van hom verwag word. Indien elke onderwyser hieroor ingelig is en die kriteria aanvaar, sal hy ook die resultate van die klasbesoek aanvaar. Slegs dan kan daar sprake van professionele groei en ontwikkeling wees.

Na die afhandeling van die klasbesoek, moet die opvolgonderhoud so gou moontlik geskied. Die afspraak wat daarvoor tydens die voorafsaamesprekings gemaak is, moet derhalwe stiptelik nagekom word. Vervolgens sal die opvolgonderhoud en die herbeplanningsfase bespreek word.

#### 5.2.5. Die opvolgonderhoud en herbeplanning van die klasbesoeksiklus (vgl. Bylaag D, par.4)

##### 5.2.5.1. Opmerking

Soos met die voorafsaamespreking en met die klasbesoek, moet die onderwyser ook ten opsigte van die opvolgonderhoud georiënteer word na aanleiding van die struktuur daarvan en verwagtinge wat gekoester word. Bellon en Bellon (1982:77) is van mening dat 'n video-program van 'n opvolgonderhoud as voorbeeld aan 'n bepaalde departement vertoon kan word. Dit is belangrik dat slegs die gebeure tydens die opvolgonderhoud aan die personeel oorgedra word en dat die onderwyser en die hoof wat daarby betrokke is, nie bespreek sal word nie.

Shipman et al. (1983:129) sê dat die opvolgonderhoud gehou moet word om die onderwyser op hoogte te hou met die onderrig-leergebeure soos dit in die klas ontvou het. Na elke klasbesoek, moet die opvolgonderhoud gehou word sodat die ingesamelde data deur die hoof en die onderwyser bespreek kan word.

In die onderstaande bespreking, word die opvolgonderhoud en herbeplanningsfase as die laaste stap in die implementering van die klasbesoekprogram voorgelê.

##### 5.2.5.2. Rasionaal en doelstelling

In sy historiese verband gesien, is die waarneming van onderwysers gefundeer in evaluering. Goldhammer et al. (1980:38) konstateer dat hierdie tipe waarneming nooit as 'n professionele praktyk gedefinieer is nie en dat die gesindheid van die onderwyser ten opsigte van bogenoemde waarneming in die toekoms slegs positief sal verander as hy tot die besef gebring word dat klasbesoek 'n professionele praktyk is.

Waar waarneming die fundamentele element van klasbesoek is, is die analise van die

onderrig-leergebeure tydens die opvolgonderhoud die hart daarvan. Die gesamentlike analisering van data deur die hoof en die onderwyser kan sentreer rondom vooraf geïdentifiseerde probleme wat tydens die vooraf samesprekings aan die lig gekom het, of rondom nuwe probleme wat tydens die klasbesoek na vore gekom het.

Aangesien aanvaar word dat die doel van die klasbesoekprogram die verbetering van onderrig-leer en die professionele ontwikkeling van die onderwyser is (vgl.5.2.2), is die opvolgonderhoud die belangrikste stap in die klasbesoekprogram. Die rede hiervoor setel in die feit dat geen verbetering van onderrig-leer asook geen professionele ontwikkeling van die onderwyser kan plaasvind as daar nie terugvoering aan die onderwyser oor die onderrig-leergebeure plaasvind en die nodige bysturing gedoen kan word nie.

Tydens die opvolgonderhoud word strategieë geformuleer wat die verhoging van die onderwyser se effektiwiteit binne die onderrig-leersituasie ten doel het, sodat hy daardeur ook professioneel kan ontwikkel (Lipham en Hoeh,1974:253).

Volgens Cangelosi (1984:22) word bogenoemde strategieë geformuleer wanneer die hoof en die onderwyser bymekaar kom vir die onderhoud. Hiertydens noem die hoof wat hy tydens die klasbesoek waargeneem het. Die inligting wat so verkry word, word dan deur beide die hoof en die onderwyser geanaliseer. Indien die onderwyser met die ingesamelde data saamstem, kan hy en die hoof saam aanbevelings of bysturingsmaatreëls formuleer (Beach en Reinhartz,1984:36). Die analisering van data is 'n poging om die ingesamelde data te verstaan en verstaanbaar te interpreteer.

Lovell en Wiles (1983:80) sien die opvolgonderhoud as 'n ontwikkelingsgeleentheid waar beide die hoof en die onderwyser geleentheid kry om die waarnemingsdata te analiseer, bevindinge te evalueer en vir die toekoms te beplan binne 'n raamwerk van 'n oop ondersteunende klimaat.

Die volgende doelstellings kan vir die opvolgonderhoud gestel word (Goldhammer et al.,1980:141 e.v.; Gorton,1983:278 en Bosman,1985:50):

- Die ontwikkeling van 'n beter begrip by die hoof en onderwyser ten opsigte van sieninge oor die onderrig-leergebeure.
- Die hoof en onderwyser ontdek saam moontlike oplossings vir 'n onderrigprobleem en ontwikkel saam 'n plan van aksie om so 'n probleemsituasie te verbeter.
- Die hoof en die onderwyser hersien die vordering

wat deur die onderwyser gemaak is om bogenoemde situasie te verbeter.

- Die verstewiging van positiewe aspekte in onderrig-leerstrategieë wat reeds by die onderwyser bestaan.

- Hulpverlening aan die onderwyser om sy onderrig-leervaardighede te verbeter.

- Die beplanning vir die toekomst naamluk om die onderwyser te lei en te motiveer tot selfevaluering en om verantwoordelikheid te aanvaar vir sy eie ontwikkeling.

Die hoof as onderwysleier is uiteindelik verantwoordelik vir die professionele ontwikkeling van die personeel en moet derhalwe tyd en bystand gesun word om doelmatig daarvoor te beplan.

Vervolgens sal die beplanning van die opvolgonderhoud van nader beskou word.

#### 5.2.5.3 Beplanning vir 'n geslaagde opvolgonderhoud (vgl. Bylaag D, par.4.1.)

Die sukses van die opvolgonderhoud sal bepaal word deur die gehalte van die hoof se beplanning daarvoor. Die opvolgonderhoud sal nie bydra tot die professionele groei en ontwikkeling van die onderwyser as dit nie goed beplan is nie (Sweeney,1982:38 en Gorton,1983:279).

In sy beplanning vir die opvolgonderhoud, moet die hoof rekening hou met sielkundige sowel as tegniese aspekte. Hierdie aspekte sal nou van nader beskou word.

\* Sielkundige aspekte: Indien die hoof die onderwyser wil bystaan in sy professionele ontwikkeling, sal dit binne die konteks van samewerking, begrip en ondersteuning moet geskied en nie binne 'n outoritêre verhouding nie. Bellon en Bellon (1982:77) sê dat die opvolgonderhoud, die werkverhouding wat tussen die hoof en die onderwyser tydens die voorafsaamesprekings gevestig is, moet verstewig. Vir Duke & Stiggins (1986:32) is die vlak van formaliteit wat gehandhaaf word, belangrik om die doel van die onderhoud te bereik. Die hoof moet as't ware die rol van raadgever vir die onderwyser vervul vanuit 'n raamwerk van vorige ondervinding wat deur die onderwyser erken word.

Die hoof moet 'n behoefte ontwikkel om die onderwyser se gevoelens en motiewe te verstaan. Dit is voorts belangrik dat die hoof sy algehele goedkeuring oor die les moet uitspreek en spesifiek moet meld wat die onderwyser gedoen het wat spesiale erkenning verdien. Om die onderwyser op sy gemak te laat voel, moet die opvolgonderhoud verkieslik in 'n ander lokaal as die hoof se

kantoor plaasvind, aangesien die onderwyser normaalweg ongemaklik voel as hy na die hoof se kantoor geroep word (De Wet, 1980:199 en Sweeney, 1982:38).

'n Informele benadering tydens die onderhoud is noodsaaklik sodat die hoof die onderwyser kan begelei tot selfanaliserings. Bellon & Bellon (1982:77) sê verder dat die hoof en die onderwyser sodoende geleentheid kry om 'n sterk sin vir eenheid binne die skoolorganisasie te vestig. So 'n informele benadering tot die opvolgonderhoud, skep vir beide persone 'n ideale geleentheid om gedagtes uit te ruil en saam te werk ter bereiking van gemeenskaplike doelstellings.

Rapport en 'n gesindheid van koöperatiewe samewerking sal verder verstewig word indien die onderwyser toegelaat en aangemoedig word om die meeste praatwerk te doen. In so 'n klimaat moet die hoof egter aandui wanneer hy nie met die onderwyser se standpunt saamstem nie terwyl die onderwyser eweneens toegelaat moet word om van die hoof te verskil en om sy eie gedagtes en voorstelle oor te dra.

Die volgende twee aspekte moet voortvloei uit die opvolgonderhoud (Sadler, 1982:3):

- Die onderwyser se prestasie moet verbeter terwyl hyself professioneel groei en ontwikkel.
- Daar moet 'n beter werkverhouding tussen die hoof en die onderwyser ontwikkel.

Beide die hoof en die onderwyser moet derhalwe aanvaar dat die essensie van die opvolgonderhoud, die verbetering van die gehalte van opvoedende onderwys is, wat gepaard gaan met selfontwikkelingsaktiwiteite en wat bydra tot wedersydse begrip en respek.

\* Tegnieëse aspekte: Tydens die opvolgonderhoud, moet die onderwyser aangemoedig word om sy eie onderrig-effektiwiteit te ondersoek. Hierdie selfondersoek deur die onderwyser word deur middel van die analiserings van die data wat tydens die klasbesoek ingesamel is, moontlik gemaak.

Die hoof sal in sy beplanning vir die opvolgonderhoud ook nog voorsiening moet maak vir die wyse waarop hy bepaalde idees en voorstelle aan die onderwyser gaan oordra, sodat dit vir die onderwyser sin kan maak. De Wet (1980:199) poneer dat die hoof op die probleem moet konsentreer en nie die persoon moet aanval nie. Volgens Sadler (1982:3) moet die onderhoud tussen hoof en onderwyser fokus op 'n model of 'n program, waar beide persone in 'n gesamentlike spanpoging vanuit 'n bestuursraamwerk na 'n bepaalde doel beweeg, naamlik die verbetering van onderrig-leer en die

professionele ontwikkeling van die onderwyser.

#### 5.2.5.4 Riglyne vir 'n geslaagde opvolgonderhoud (vgl. Bylaag D, par.4.2)

Buiten effektiewe beplanning, word die volgende noodsaaklike riglyne vir 'n geslaagde onderhoud van nader beskou:

Die onderhoud moet op 'n konstruktiewe basis geskied waar die hoof die onderwyser vanuit 'n kollegiale verwysingsraamwerk help om onafhanklik te werk, eerder as om afhanklik van die hoof te wees vir sy taakvervulling. Die opvolgonderhoud is dus in wese toekomsterig (Dull,1981:227 en Bellon & Bellon,1982:89).

Om bogenoemde te kan bereik, is dit noodsaaklik dat bronne ter wille van hulpverlening tydens die opvolgonderhoud geïdentifiseer moet word. Ooreenkoms moet bereik word oor wat gedoen moet word na die opvolgonderhoud deur te herbeplan en strategieë, verwagtinge en rolle te modifiseer (Shipman et al.,1983:129).

Die hoof moet alle interne sowel as eksterne faktore in ag neem wat die onderwyser se gesindheid en optrede kan beïnvloed (Sweeney,1982:39). Interne faktore sluit onder andere in, enige fisiese of psigiese probleme wat die onderwyser mag ondervind. In hierdie opsig moet die hoof ook bedag wees op nie-verbale tekens wat 'n invloed op die onderhoud mag uitoefen, soos byvoorbeeld om goeie oogkontak te behou, instemmend te knik, vriendelik te wees, ensovoorts. Eksterne faktore sluit onder andere in, alle fisiese faktore soos:

- 'n rustige atmosfeer;
- 'n neutrale plek byvoorbeeld die onderwyser se klaskamer.

Die hoof moet die doel van die onderhoud aan die begin baie duidelik stel. Die rede hiervoor is dat die gesprekvoering wat gaan volg, spesifiek op die doel afgestem moet wees, waar beide die onderwyser se sterkpunte en sy tekortkominge geïdentifiseer word (Gorton,1983:279 en Shipman et al.,1983:129).

Die opvolgonderhoud moet 'n integrale deel uitmaak van 'n kontinue ontwikkelingsprogram vir die onderwyser. Tydens die onderhoud moet opvolgaksies en bysturingsmaatreëls vasgestel word sodat die gehalte van opvoedende onderwys kan verhoog en die onderwyser professioneel kan groei en ontwikkel. 'n Datum vir 'n opvolgbesoek kan byvoorbeeld vasgestel word om te bepaal of aanbevelings geïmplementeer is.

Die onderwyser moet ook sover moontlik toegelaat word om sy eie sterkpunte en tekortkominge te identifiseer. Dit hou die voordeel in dat hy dan self strategieë ter verbetering sal voorstel. Geen voorskrifte word in die geval op die onderwyser

afgedwing nie, terwyl hy toenemend verantwoordelikheid aanvaar vir sy eie ontwikkeling.

Die hoof moet homself die volgende vrae afvra om die opvolgonderhoud in sy doel te laat slaag (Sweeney, 1982:40):

Het die onderwyser:

- doelgerig onderrig;
- 'n gesonde leerklimaat geskep;
- die leerlinge gemotiveer;
- kontrole op die onderrig-leersituasie uitgevoer;
- terugvoering aan leerlinge voorsien ten opsigte van leerresultate;
- die les behoorlik georganiseer?

Om antwoorde op hierdie vrae te kry, moet die hoof die data wat tydens die klasbesoek ingesamel is, aan die hand van die vasgestelde kriteria met die onderwyser bespreek. Hierdie bespreking sal die gesprek stuur in die rigting van doelbereiking met die klasbesoekprogram, waar albei partye weet waarheen hulle op pad is. Die belangrikheid van hierdie saak word deur Sweeney (1982:40) beklemtoon: "If you don't know where you're going, you probably won't get there."

Die totale klasbesoekprogram moet tydens die opvolgonderhoud geëvalueer word (vgl. Bylaag D, par.4.4). Hierdie evaluering moet onder andere die volgende elemente bevat (Lovell & Wiles, 1983:177):

- Die kwaliteit van rapport.
- Die toepaslikheid en betroubaarheid van die waarnemingsdata.
- Die analisering van die data.
- Die kwaliteit en effektiwiteit van die terugvoering.
- Die evaluering van bevindinge.
- Ondersteuning vir die beoogde verandering.

Bogenoemde evaluering moet op 'n kontinue basis geskied ten einde die klasbesoekprogram sinvol en doelmatig te laat verloop.

Dit is bykans onmoontlik om al die riglyne daar te stel vir geslaagde opvolgonderhoud. Daar is bloot gepoog om 'n aantal belangrike riglyne soos dit in die literatuur beskryf word, aan die leser voor te hou. Dit is die taak van die hoof om elke opvolgonderhoud op eie meriete te beplan met inagneming van elke individuele onderwyser se behoeftes. Die ondernemende hoof wat erns het met sy taak as onderwysleier en aan die roeping wil voldoen om die gehalte van opvoedende onderwys in die skool te verhoog terwyl hy die onderwyser help om professioneel te groei, sal die opvolgonderhoud as instrument daartoe met albei hande aangryp. Dit is trouens al wyse waarop die hoof as bestuurder van die skool by die hartklop van die skoolorganisasie kan uitkom.

Vervolgens sal 'n aantal strategieë wat die hoof kan

aanwend, van nader beskou word.

#### 5.2.5.5 Strategieë vir 'n doeltreffende opvolgonderhoud (vgl. Bylaag D, par. 4.3.)

Die doel van onderstaande bespreking is om moontlike strategieë te voorsien waarbinne die hoof wysigings kan aanbring om by elke individuele situasie te pas.

Die volgende strategieë behoort tydens die opvolgonderhoud aandag te geniet:

\* Rekonstruering van die les: Tydens hierdie fase van die opvolgonderhoud, word 'n oorsig gegee van die ingesamelde data tydens die klasbesoek. Dit is belangrik dat die hoof die fokuspunt van die klasbesoek moet herhaal, voordat die data bespreek word. Inligting word aan die onderwyser oorgedra ten opsigte van die onderrig-leergebeure sodat hyself die inligting kan analiseer en met aanbevelings vorendag kan kom. Die opvolgonderhoud sal geen bydrae lewer tot die onderwyser se verbondenheid om te verbeter nie indien hy nie toegelaat sou word om deel te neem nie (Bellon & Bellon, 1982:78).

Die finale stap in hierdie fase van die opvolgonderhoud, is vir die hoof en die onderwyser om ooreenkoms te bereik oor die akkuraatheid van die data. Alle probleme rondom die rekonstruering van die les moet eers opgelos word voordat na die volgende fase oorgegaan kan word.

\* Identifisering van optredes: 'n Optrede in die klas is enige vorm van gedrag of optrede wat tydens die onderrig-leersituasie manifesteer, byvoorbeeld die verbale en nie-verbale optrede van die onderwyser of leerlinge. So 'n optrede word 'n gewoonte as dit by herhaling oor 'n bepaalde tydperk plaasvind en die hoof en die onderwyser sal moet besluit of 'n bepaalde gewoonte 'n belangrike faktor in die onderrig-leerhandeling uitmaak. Om te bepaal of 'n gewoonte belangrik is, moet gekyk word of die gewoonte die doel van die les ondersteun of teenwerk. Indien die gewoonte belangrik is, stel Lovell & Wiles (1983:178) voor dat dit aangemoedig of teëgestaan moet word, afhangende of die onderrig-leerdoel ondersteun of teengerwerk word.

\* Beoordeling van optredes: Volgens Beach & Reinhartz (1984:34) moet die data wat tydens die opvolgonderhoud geanaliseer word, in so 'n vorm omgesit word dat dit vir die onderwyser maklik verstaanbaar is. Deur onder andere die data te sistematiseer in persentasies of as gedragsspatrone op kaarte, diagramme of grafieke voor te stel, word die onderwyser in staat gestel om die data te interpreteer en eie afleidings te maak. Hierdie fase van die opvolgonderhoud moet begin met 'n oorsig van aspekte wat tydens die voorafsaamesprekings bespreek is (Bellon &

Bellon,1982:84). Die onderrig-leerverwagtinge sowel as onderwysstrategieë moet die fokuspunt van bespreking wees. Deur middel van effektiewe vraagstellingstegnieke deur die hoof, word die onderwyser aangemoedig om sy siening van sake te gee en word die hoof in staat gestel om te bepaal hoe die onderwyser werklik voel en dink (Sadler,1982:5). Vir Bellon & Bellon (1982:84) is dit voorts belangrik dat gedragspatrone waarvan die onderwyser nie bewus is nie, onder sy aandag gebring word.

\* Herbeplanning (vgl.Bylaag D, par.4.5.): Beach & Reinhartz (1984:34) sê in die verband dat die hoof 'n lys van aspekte moet opstel wat hy graag verbeter sou wou sien in die mondering van die onderwyser. Dull (1981:229) is van mening dat die hoof hierdie saak baie diskreet moet hanteer. Vir die sensitiewe onderwyser moet meerendeels positiewe terugvoering gegee word terwyl 'n balans tussen positiewe en negatiewe terugvoering gehandhaaf kan word by terugvoering aan minder sensitiewe onderwysers.

Volgens Bellon & Bellon(1982:88) behoort die eerste stap tydens hierdie fase die aanbeveling van optredes te wees wat onderrig-leer sal bevorder, terwyl negatiewe optredes gewysig behoort te word. In hierdie geval sal opvolgbesoeke meer waarde hê aangesien bepaalde gedragspatrone die fokuspunt tydens sulke besoeke sal wees. Vir Lovell & Wiles (1983:179) is dit noodsaaklik dat die hoof en die onderwyser die data gesamentlik sal voorsien, organiseer, voorstelle sal maak, teoretiseer en gedragspatrone sal evalueer, maar dat die onderwyser alleen 'n projeksie vir die toekomstige onderrig-leerpraktyk moet maak.

Daar kan in hierdie verband met Bosman (1985:51) saamgestem word dat die herbeplanningsfase tydens die opvolgonderhoud ook beskou kan word as die eerste fase van beplanning vir die volgende klasbesoeksiklus. Die klasbesoeksiklus is eers voltooi as alle aanbevelings ter verbetering deur die onderwyser geïmplementeer is.

#### 5.2.5.6 Die waarde van die opvolgonderhoud

Vir Cook (1984:12,13) lê die waarde van die opvolgonderhoud daarin dat alle persone in die skool, die hoof, onderwysers en leerlinge daardeur bevoordeel word. Die hoof ontwikkel tot 'n suksesvolle inisierder van verandering deur die onderwyser te help om professioneel te groei en te ontwikkel. Die onderwyser word meer effektief deur middel van die ontwikkeling van sy onderrig-leervaardighede in die klaskamer. Die leerlinge benut die voordeel van die hoof-onderwyser vennootskap wat doeltreffende onderrig-leer bevorder.

Bellon & Bellon (1982:106) beklemtoon verder die

waarde wat die opvolgonderhoud inhou. Deur middel van die identifisering van optredes in die klas, kry die onderwyser geleentheid om data te analiseer en tot nuwe insigte te kom aangaande sy aandeel in die onderrig-leerhandeling. Die onderwyser neem per se deel aan 'n individuele personeelontwikkelingsaktiwiteit aangesien die gesamentlike besprekings en beplanning dit bemoontlik.

Die finale verantwoordelikheid van die onderwyser tydens die opvolgonderhoud setel daarin dat hy betrokkenheid by sy eie ontwikkeling en by die verbetering van die onderrig-leeraktiwiteit moet demonstreer en dat hy verantwoordelikheid daarvoor sal aanvaar (Sadler, 1982:7).

Vir die hoof lê die waarde van die opvolgonderhoud daarin dat hy die geleentheid gehad het om intensief by die onderwyser se professionele groei en ontwikkeling betrokke te wees en dat sy kommunikasievaardighede daardeur versterk is.

### 5.3 SAMEVATTING

In voorafgaande hoofstuk is daar gepoog om riglyne vir die implementering van 'n klasbesoekprogram aan die leser voor te hou.

Die riglyne wat in hierdie hoofstuk beskryf is, maak geensins aanspraak op volmaaktheid nie, maar voorsien in 'n behoefte wat in die sekondere skole van die Verre Noord-Transvaalstreek in die besonder geïdentifiseer is. Daar is ook gepoog om 'n leemte te vul weens die afwesigheid van sodanige riglyne in die literatuur vir Suid-Afrikaanse sekondêre skole.

## SAMEVATTING, GEVOLGTREKKINGS EN AANBEVELINGS

## 6.1 SAMEVATTING

## 6.1.1. Samevatting ten opsigte van die literatuurstudie

Daar is in hierdie navorsing gepoog om in die eerste plek op die belangrikheid van personeelontwikkeling te wys (hoofstuk 2). Aangesien daar in die onderwys met mense gewerk word, is die sentrale plek wat die hoof en die onderwyser in die skool inneem ook pertinent onderstreep. Die skoolhoof is enersyds verantwoordelik vir die bestuur van 'n personeelontwikkelingsprogram terwyl die onderwyser 'n aktiewe deelnemer daarvan moet wees - in so 'n mate dat hy toenemend verantwoordelikheid vir sy eie ontwikkeling sal aanvaar.

Voorts is die doel van personeelontwikkeling uitgestip, naamlik die verhoging van die kwaliteit van opvoedende onderwys. Hierdie doel kan slegs bereik word as geleenthede vir professionele ontwikkeling vir hoofde sowel as onderwysers daargestel word.

Vir die skool om te voldoen aan al die eise wat aan hom gestel word, is personeelontwikkeling van deurslaggewende belang. In die lig van hierdie eise wat aan die skool gestel word, moet die skoolhoof deur middel van effektiewe bestuur, die personeel van geleenthede voorsien om optimaal te kan ontwikkel sodat doeltreffende onderrig-leer in die skool kan gedy. Daar is in dié verband op verskeie strategieë gewys wat die hoof as onderwyserleier kan aanwend om uitvoer te gee aan die opgaaf van personeelontwikkeling. Dit sleutelposisie wat die hoof in so 'n personeelontwikkelingsprogram beklee, noodsaak dat hy bestuursmatig te werk sal moet gaan in die uitvoering van sy taak as onderwyserleier.

Die literatuurstudie wat in hierdie navorsing onderneem is, het aan die lig gebring dat die klasbesoek die belangrikste metode van personeelontwikkeling is, aangesien die doel van die skool die daarstelling van doeltreffende onderrig-leer is. Daar is dus in hoofstuk 3 ingegaan op die aard en wese van klasbesoek as wyse om laasgenoemde doelstelling te bereik.

By die implementering van 'n doelmatige klasbesoekprogram, staan die hoof weer eens sentraal, deurdat hy verantwoordelikheid en aanspreeklikheid aanvaar vir so 'n program. Daar is ook aangedui dat die hoof alleen nie die sukses van 'n klasbesoekprogram kan verseker nie, maar dat al die onderwysers daarby betrokke moet wees. Dit blyk verder dat die hoof gebruik sal moet maak van ander persone

met ander vaardighede aangesien hy nie 'n vakkenner van al die vakke in die skool kan wees nie.

Daar is voorts uit die literatuur aangedui, dat die daarstelling van rapport en 'n gesonde kollegiale werksverhouding, voorvereiste is vir 'n suksesvolle klasbesoekprogram. Dit blyk verder dat die negatiewe konnotasie wat hoofde, sowel as onderwysers aan klasbesoek heg, deur middel van gesonde menseverhoudings en oop kommunikasiekanale positief verander kan word.

Omdat daar ook aandag gegee moes word aan klasbesoek soos dit in die praktyk geïmplementeer word, is 'n empiriese ondersoek onderneem (vgl. 6.1.2). Uit bogenoemde empiriese ondersoek en vanuit die literatuur, is 'n behoefte aan riglyne vir die implementering van 'n klasbesoekprogram geïdentifiseer. Om hierdie rede, is daar in hoofstuk 5 oorgegaan tot die daarstelling van sulke riglyne om in die behoefte daarvoor te voorsien.

Soos in 'n vorige paragraaf genoem (vgl. 3.4.1.), is die totale betrokkenheid van alle persone wat by die klasbesoekprogram betrokke is, 'n noodsaaklike voorvereiste vir die sukses van so 'n program. Gesamentlike beplanning deur die hoof en onderwyser vir die klasbesoekprogram, word as die eerste stap in die klasbesoekprogram voorgelê, aangesien wedersydse betrokkenheid daardeur bevorder word.

Die tweede stap in die implementering van 'n klasbesoekprogram is voorts aangedui as die voorafsaamesprekings. Dit blyk dat die suksesvolle hantering van die voorafsaamesprekings, 'n vereiste is vir 'n geslaagde klasbesoek, aangesien alle onduidelikhede tydens hierdie saamesprekings uit die weg geruim word. Beide die hoof en die onderwyser werk as kollegas saam ter wille van gesamentlike doelbereiking, naamlik die voorsiening van doeltreffende onderrig-leer en die professionele ontwikkeling van die onderwyser.

Indien die voorafsaamesprekings aan die hand van die gestelde riglyne verloop het, kan die volgende stap in die klasbesoeksiklus, naamlik die klasbesoek self, geïmplementeer word. Uit die literatuur blyk dit dat die gewildste metode wat hoofde aanwend om data tydens die klasbesoek in te samel, die byhou van aantekeninge is. Dit het ook uit die literatuur na vore gekom dat slegs die gebeure wat in die onderrig-leersituasie plaasvind, gedokumenteer moet word sonder om daardie gebeure te beoordeel of te evalueer sodat die analisering van die ingesamelde data deur die hoof en die onderwyser tydens die volgende stap (die opvolgonderhoud) gedoen kan word. Die negatiewe gesindheid van onderwysers teenoor evaluering kan sodoende ondervang word.

Die finale stap in die klasbesoekprogram (i.e. die opvolgonderhoud) bied by uitstek geleentheid vir die

gesamentlike analisering van data deur die hoof en onderwyser sodat sinvol vir die toekoms beplan kan word. Soos met al die vorige stappe, vereis die geslaagde opvolgonderhoud doelgerigte beplanning deur die hoof veral ten opsigte van die sielkundige en tegniese aspekte tydens die onderhoud. Daar is voorts verwys na die waarde wat 'n suksesvolle opvolgonderhoud vir die skool inhou deurdat alle persone in die skool bevoordeel word deur die verhoging van die kwaliteit van opvoedende onderwys. Dit wil voorkom asof die opvolgonderhoud die deure vir die onderwyser oopmaak om met die hulp en ondersteuning van die hoof, aktief betrokke te raak by en verantwoordelikhede te aanvaar vir sy persoonlike groei en professionele ontwikkeling ter wille van die voorsiening van doeltreffende onderrig-leer aan die leerlinge wat aan hom toevertrou is.

Ten slotte moet daarop gewys word dat klasbesoek as wyse van personeelontwikkeling eerder nog 'n doel is wat nagestreef word, as 'n doel wat reeds bereik is. Klasbesoek is die belangrikste hulpmiddel om die gehalte van onderrig-leer te verbeter en om die onderwyser professioneel te ontwikkel en moet derhalwe ywerig nagevolg word omdat die behoefte daartoe so groot is en omdat dit moontlik is om daardie doel te bereik. Klasbesoek is voorts ook noodsaaklik omdat elke professionele persoon 'n behoefte het om positief te verander en om sy vermoëns te verbeter en te ontwikkel. Die voortdurende verandering en vernuwing binne die praktyk van die onderwys noodsaak hierdie ontwikkeling van die onderwyser.

#### 6.1.2. Samevatting ten opsigte van die empiriese ondersoek

Deur middel van 'n empiriese ondersoek (hoofstuk 4) is vasgestel dat die hoofde met soveel ander take belas word, dat hulle nie voldoende tyd kry om sinvol klasbesoek te doen nie, hoewel hulle aangedui het dat hulle graag meer tyd daaraan sou wou bestee. Dit het ook aan die lig gekom dat daar geen eenvormige metode van voorafsaamesprekings by hoofde bestaan nie.

Hoewel hoofde te min tyd het om aan klasbesoek te bestee, het dit ook uit die empiriese ondersoek na vore gekom dat hoofde oor die algemeen huiwerig is om van delegering gebruik te maak om die tydprobleem te oorbrug. Daar bestaan by die hoofde wat as teikengroep aangewend is, ook geen eenstemmigheid oor die implementering van klasbesoek as wyse van personeelontwikkeling nie.

Wat die opvolgonderhoud betref, is hoofde in die algemeen oortuig dat nie net tekortkominge nie, maar ook sterkpunte van die onderwyser beklemtoon moet word. Die hoofde bied egter nog nie aan die onderwyser self geleenthede om sy eie sterkpunte en tekortkominge te identifiseer en om self korrektiewe maatreëls vir die verbetering van sy tekortkominge voor te stel nie.

Ten slotte, is 'n behoefte aan riglyne vir die implementering van 'n doelmatige klasbesoekprogram uit die empiriese ondersoek geïdentifiseer.

## 6.2. GEVOLGTREKKINGS

1. Personeelontwikkeling is die belangrikste bestuurstaak van die skoolhoof as onderwysleier waarvan klasbesoek 'n belangrike aspek is, aangesien die daarstelling van doeltreffende onderrig-leeraktiwiteite die doel van die skool is.

2. Die sukses van 'n klasbesoekprogram sal bepaal word deur die gehalte van interpersoonlike verhoudings en die totale betrokkenheid van alle persone.

3. Aanspreeklikheid en verantwoordelikheid vir die implementering van 'n klasbesoekprogram berus by die skoolhoof, maar hy is afhanklik van die samewerking van die onderwysers om die program te laat slaag.

4. Klasbesoek is die belangrikste metode wat die hoof kan aanwend om die onderwyser professioneel te laat ontwikkel deur sy onderrig-effektiwiteit te verhoog.

5. Klasbesoek ter wille van die bepaling van bevorderbaarheid en merietebevestigings is evaluerend van aard en moet geskei word van klasbesoek as wyse van personeelontwikkeling waar dit gaan om wedersydse hulpverlening binne 'n vertrouensverhouding.

6. Indien die onderwyser betrek sou word by die beplanning van die klasbesoekprogram, sal sy vertrouwe in die program en in die hoof as onderwysleier wat sy belange op die hart dra, verhoog word.

7. Die onderhouding van 'n klasbesoekprogram as wyse van personeelontwikkeling neem baie tyd in beslag wat weer bepaalde eise aan die hoof se bestuursvaardighede stel.

8. Daar bestaan geen riglyne in die literatuur of in die praktyk in Suid-Afrika oor die implementering van 'n klasbesoekprogram as wyse van personeelontwikkeling nie.

## 6.3. AANBEVELINGS

### 6.3.1. Aanbevelings wat voortspruit uit die navorsing

\* Alle onderwysers moet vooraf deeglik ingelig word oor alle sake rakende die klasbesoekprogram sodat gesindhede positief beïnvloed kan word en vrees vir die onbekende tot 'n minimum beperk word.

\* Deeglike opleiding aan die persone wat die klasbesoekprogram gaan toepas (byvoorbeeld, die hoof, departementeshoofde, ensovoorts) is 'n voorvereiste om die program te laat slaag.

\* Klasbesoek kan aan ander persone (byvoorbeeld departementshoofde) gedelegeer word aangesien hulle daardeur professioneel ontwikkel word en die tydsaspek oorbrug kan word. Sodanige delegering sal ook die departementshoofde se bydrae tydens die merietevergadering verhoog.

\* Tydens die klasbesoek moet slegs data ingesamel word sonder om te evalueer of om optredes te beoordeel sodat die vertrouensverhouding in stand gehou en bevorder kan word.

\* Individuele verskille tussen onderwysers moet in aanmerking geneem word by die klasbesoekprogram sodat individuele behoeftes en probleme in ag geneem kan word.

\* Die implementering van die totale klasbesoekprogram vanaf die voorafbeplanning tot by die opvolgonderhoud en herbeplanning moet 'n spanpoging tussen die hoof en onderwyser wees om volgehoue betrokkenheid te verseker.

\* Die onderwyser moet toegelaat word om sy eie tekortkominge en sterkpunte, asook aanbevelings ter oorkoming van tekortkominge te identifiseer tydens die opvolgonderhoud. Die hoof kan dit vermag deur effektiewe vraagstellingstegnieke, ondersteuning en leiding aan die onderwyser.

#### 6.3.2. Aanbevelings ten opsigte van verdere navorsing

\* Aangesien daar in hierdie navorsing slegs gekonsentreer is op klasbesoek as wyse van personeelontwikkeling, kan aanbeveel word dat verdere navorsing onderneem word ten opsigte van klasbesoek ter wille van bevorderbaarheid en merietebepalings. Sodanige navorsing sal die totale prentjie voltooi aangaande klasbesoek.

\* Gesien in die lig van die feit dat gesonde interpersoonlike verhoudings een van die belangrikste voorvereistes vir die sukses van 'n klasbesoekprogram is, kan aanbeveel word dat navorsing oor die invloed van interpersoonlike verhoudingstigting op die klasbesoekprogram onderneem word.

\* 'n Volgende navorsingsgebied kan aanbeveel word na aanleiding van die klem wat geplaas word op deeglike opleiding aan die persone wat die klasbesoekprogram moet bestuur. So kan 'n opleidingsmodel vir sulke persone van groot nut wees vir die wetenskap van die Opvoedkunde in die algemeen en vir Onderwysbestuur in die besonder.

#### 6.4.SLOTOPMERKING

Hierdie navorsing kan op gepaste wyse afgesluit word in die woorde van Robert Goldhammer, een van die grondleggers van klasbesoek volgens die kliniese bestuursmodel, soos aangehaal deur Krajewski & Anderson (1980:423):

"The aims of clinical supervision will be realized when, largely by virtue of its own existence, everyone inside the school will know why they are there, will want to be there, and will feel a strong and beautiful awareness of their individual identity and a community of spirit and enterprise with those around them. These are the values that motivate our work and give rise to our ambitions. While we cannot, obviously, make promises that are as large as our dreams, we can proclaim those dreams and let ourselves be guided by them."

## BRONNELYS

- ALFONSO,R.J., FIRTH,G.R. & NEVILLE,R.F. 1984. The supervisory skill mix. Educational leadership,41(7): 16-18. April.
- ALLEN,L.A. 1964.The management profession. New York: McCraw Hill.
- BARNARD,S.S. 1984. Inleiding tot die vergelykende opvoedkunde. Pretoria: Butterworth. 287p.
- BEACH,D.M. & REINHARTZ,J. 1984. Using criteria of effective teaching to judge teacher performance. NASSP-bulletin,68(475): 31-37. November.
- BELLON,J.J. & BELLON,E.C. 1982. Classroom supervision and instructional improvement. Iowa: Kendall/Hunt. 122p.
- BERNARD,P.B. 1981. Onderwysbestuur en onderwysleiding. Durban: Butterworth.
- BICKEL,W.E. & ARTZ,N.J. 1984. Improving instruction through team supervision. Educational leadership, 41(7): 22-24. April.
- BLECKE,A.E. 1982. Encouraging teacher support for teacher evaluations. NASSP-bulletin, 66(458): 16-21. December.
- BLUMBERG,A. 1980. Supervision and teachers: a private cold war. Berkeley, California: McCutchan Publishing Corporation. 253p.
- BONDESIO,M.J. & DE WITT,J.T. 1986. Onderwysbestuursareas. (In Van der Westhuizen,P.C. red. Onderwysbestuur: grondslae en riglyne. Pretoria:HAUM. p.221-303.).
- BOSMAN,H.S. 1985. 'n Kliniese bestuurstelsel vir doeltreffende onderwys. Johannesburg. 71p. (Skripsie (M.Ed.)-RAU.).
- CANGELOSI,J.S. 1984. Evaluating teaching: a suggestion for principals. NASSP-bulletin, 68(475): 19-23. November.
- CASTETTER,W.B. 1986. The personnel function in educational administration. New York: Macmillan. 638p.
- CAWOOD,J. & GIBBON,J. 1981. Educational leadership: staff development. Goodwood (Cape Town): Nasou. 314p.
- COGAN,M.L. 1973. Clinical supervision. Boston: Houghton Mifflin.
- COOK,D. 1984. Shaping the principal's role as a change agent. Thrust,13:11-13. February/March.
- COURTER,R.L. & WARD,B.A. 1983. Staff development for school improvement. (In Griffin,G.A. red. Staff development. Chicago: NSSE. p.185-210.).

CRANDALL, D.P. 1983. The teacher's role in school improvement. Educational leadership, 41(3): 6-9. April.

DE BEVIOSE, W. 1984. Syntheses of research on the principal as instructional leader. Educational leadership, 41(5): 14-20. February.

DE WET, P.R. 1980. Inleiding tot onderwysbestuur. Kaapstad: Lex Patria. 230p.

DE WET, J.J., MONTEITH, J.L. DE K., STEYN, H.S. & VENTER, P.A. 1981. Navorsingsmetodes in die opvoedkunde. Pretoria: Butterworth. 348p.

DUKE, D.L. & STIGGINS, R.J. 1986. Teacher evaluation. Arlington: AASA. 56p.

DULL, L.W. 1981. Supervision: school leadership handbook. Ohio: Bell and Howell. 480p.

DUNKLEBERGER, G.E. 1982. Helping teachers to grow - classroom observations- what should principals look for?. NASSP-bulletin, 66: 9-15.

EMMER, E.T., EVERTSON, C.M., SANFORD, J.P., CLEMENTS, B.S. & WORSHAM, M.E. 1984. Classroom management for secondary school teachers. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall. 191p.

FREDRICH, G.H. 1984. Supervision and evaluation - recognising the difference can increase value, effectiveness. NASSP-bulletin, 68(475): 12-18. November.

GARMAN, N.B. 1982. Supervision of teaching. Virginia: Association for supervision and curriculum development.

GOLDSBERRY, L.F. 1984. The realities of clinical supervision. Educational leadership, 41(7): 12-15. April.

GOLDHAMMER, R., ANDERSON, R.H. & KRAJEWSKI, R.J. 1980. Clinical supervision: special methods for the supervision of teachers. New York: Holt, Rinehart and Winston. 216p.

GORTON, R.A. 1983. School administration and supervision. Dubuque, IA.: Wm. C. Brown. 549p.

GRIFFIN, G.A., red. 1983. Staff development. Chicago: NSSE. 276p.

GRIMMETT, P.P. 1981. Clinical supervision and teacher thought processes. Canadian journal of education, 6(4): 23-39.

HOPFENGARDNER, J.D. & WALKER, R. 1984. Collegial support: an alternative to principal-led supervision of instruction. NASSP-bulletin 68(471): 35-39. April.

HOWEY, K.R. & VAUGHAN, J.C. 1983. Current patterns of staff development. (In Griffin, G.A. red. Staff development. Chicago: NSSE. p.92-118.).

HOYLE, J.R., ENGLISH, F.W. & STEFFY, B.E. 1985. Skills for successful school teachers. Arlington: AASA. 265p.

- JANSE VAN RENSBURG, J.P. 1987. Implementering van die mikrorekenaar deur die hoof in skoolbestuur. Potchefstroom. 82p. (Skripsie (M.Ed.)-P.U. vir C.H.O.).
- KRAJEWSKI, R.J. 1982. Clinical supervision: a conceptual framework. Journal of research and development in education, 15(2): 38-43. Winter 1982.
- KRAJEWSKI, R.J. & ANDERSON, R.H. 1980. Goldhammer's clinical supervision a decade later. Educational leadership, 37(5):420-423. February.
- KRÜGEL, S.W. 1983. Personeelopleiding en bestuursontwikkeling. Potchefstroom: Pro Rege. 39p.
- KYRIACOU, C. & NEWSON, G. 1982. Teacher effectiveness: a consideration of research problems. Educational review, 34(1): 3-12.
- LE BRUN, P.F. 1986. Appriasing teacher performance: a catalyst to improvement. NASSP-bulletin, 70(492): 56-60. October.
- LERCH, R.D. 1980. The clinical model: the optimum approach to supervison. Clearing house, 53(5):238-240. January.
- LEWIS, L. 1983. Appraising teacher performance. West Nyack, N.Y.: Parker. 227p.
- LIPHAM, J.M. & HOEH, J.A. Jr. 1974. The principalship: foundations and functions. New York: Harper and Row. 372p.
- LOVELL, J.T. & WILES, K. 1983. Supervision for better schools. Prentice-Hall: Englewood Cliffs. 321p.
- LUCERO, T.D. 1983. Clinical supervision versus traditional supervision. The technology teacher, 43:23-24. November.
- MACNAUGHTON, R.H., TRACY, S. & ROGUS, J.F. 1984. Effective teacher evaluation -process must be personalized, individualized. NASSP-bulletin, 68(475): 1-11. November.
- MARX, F.W. 1981. Bedryfsleiding. Pretoria:HAUM.
- MATTHEWS, K.M. & HOLMES, C.T. 1982. A tool for principals. A method for assessing teacher motivation. NASSP-bulletin, 66(458):22-27. December.
- MC GEE, J.C. & EAKER, R. 1977. Clinical supervision and teacher anxiety: a collegial approach to the problem. Contemporary education, 49(1): 24-28. Fall.
- NESS, M. 1980. The administrator as instructional supervisor. Educational leadership, 37(5):404-406. February.
- ORNSTEIN, A.C. 1986. Curriculum, instruction and supervision - their relationship and the role of the principal. NASSP-bulletin, 70(489):74-81. April.
- REBORE, R.W. 1982. Personnel administration in education. Englewood Cliffs: Prentice-Hall. 358p.

- ROBBINS, S.P. 1980. The administrative process. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall Inc. 461p.
- ROBERTS, D.L. 1984. Ideal teaching/ learning environments and effective supervisory climates: contradictory or comparable. Education, 105(2):173-179. Winter.
- ROE, W.H. & DRAKE, T.L. 1980. The principalship. New York: Macmillan. 422p.
- RUBIN, L. 1978. Professional development. Syracuse, N.Y.: NCSIE. 50p.
- RUPERTI, R.M. 1974. Die onderwysstelsel in Suider-Afrika. Pretoria: Van Schaik. 161p.
- SADLER, N.J. 1982. The appraisal interview: management techniques for evaluating teachers. NASSP-bulletin, 66: 1-6.
- SAVAGE, J.G. 1982. Teacher evaluation without classroom observation. NASSP-bulletin, 66(458): 41-44. December.
- SERGIOVANNI, T.J. red. 1982. Supervision of teaching. Alexandria, Virginia: ASCD. 197p.
- SERGIOVANNI, T.J. & STARRATT, R.J. 1983. Supervision - human perspectives. New York: McGraw-Hill. 366p.
- SHAPIRO, P., COHEN, P., WRIGHT, N. & POLLOCK, G. 1984. Supervision: a new approach to in-service teacher education. Education Canada, 24(3): 22-25. Fall.
- SHIPMAN, N.J., MARTIN, J.B., MCKAY, A.B. & ANASTASI, R.E. 1983. Effective time-management techniques for school administrators. Englewood Cliffs: Prentice-Hall. 174p.
- SMYTH, W.J. 1985. Developing a critical practice of clinical supervision. Journal of curriculum studies, 17(1): 1-15. Jan-Mar.
- SMYTH, W.J. 1984. Teachers as collaborative learners in clinical supervision: a state-of-the art review. Journal of education for teaching, 10(1): 24-37. January.
- STARK, J.S. & LOWTHER, M.A. 1984. Predictors of teachers' preferences concerning their evaluation. Educational administration quarterly, 20(4): 76-106. Fall.
- SWEENEY, J. 1982. Improving the post-observation conference. NASSP-bulletin, 66(458):38-40. December.
- SWEENEY, J. & MANATT, D. 1984. A team approach to supervising the marginal teacher. Educational leadership, 41(7): 25-27. April.
- TEICHLER, M.G. 1982. Enkele bestuursfunksies van die sekondere skoolhoof met spesiale verwysing na interpersoonlike verhoudingstgting. Potchefstroom. (Proefskrif (D.Ed.)- P.U. vir C.H.O.).

TURNER,H.E. 1983. The department head-an untapped source of instructional leadership. NASSP-bulletin, 67(464): 25-28. September.

VAN DER STOEP,F. & LOUW,W.J.1976. Inleiding tot die didaktiese pedagogiek. Pretoria:Academica.387p.

VAN DER WESTHUIZEN, P.C. 1986. Onderwysbestuurstake. (In Van der Westhuizen,P.C. red. Onderwysbestuur: grondslae en riglyne. Pretoria: HAUM. p.129-217.).

VAN NIEKERK,J.H.S. 1982. Personeelontwikkeling as bestuurstaak van die skoolhoof. Johannesburg.(Verhandeling (M.Ed.)-RAU.).

VAN SCHALKWYK,O.J. 1981. Fokus op die onderwysstelsel. Durban. Butterworth. 245p.

WELLER,L.D. 1982. Principals meet Maslow: a prescription for teacher retention. NASSP-bulletin, 66(456): 32-36. October.

WOOD,C.L., NICHOLSON,E.W. & FINDLEY,D.G. 1985. The secondary school principal - manager and supervisor. Newton:Allyn & Bacon. 464p.

Verwysings No. TOA 9-7-2  
 Reference No. TOA 9-7-2  
 Navrae Dr. C.G. Coetzee  
 Enquiries Dr. C.G. Coetzee  
 Tel. No. (012) 324-1660/-70



Alle mededelings moet geadresseer word aan die  
 Direkteur van Onderwys.  
 All communications must be addressed to the  
 Director of Education.

**TRANSCVAALSE ONDERWYSDEPARTEMENT**  
**TRANSCVAAL EDUCATION DEPARTMENT**

Privaatsak X76  
 Private Bag X76

PRETORIA  
 0001



Mnr. M. Erasmus  
 Hoër Tegnieese Skool Tom Naudé  
 Potgieterlaan 226  
 PIETERSBURG  
 0699

Geagte mnr. Erasmus

INVUL VAN VRAELYS DEUR SKOOLHOOFDE VAN SEKONDÊRE SKOLE IN DIE  
 VERRE NOORD-TRANSCVAALSTREEK

U skrywe, gedateer 1987-04-22, het betrekking.

Die Transvaalse Onderwysdepartement verleen toestemming aan u om die voorgelegde vraelys, soos gewysig, deur skoolhoofde van sekondêre skole in die Verre Noord-Transvaalstreek te laat invul.

Die goedkeuring is onderworpe aan die volgende voorwaardes:

- . U moet self die samewerking van die betrokke skoolhoofde verkry sonder om hierdie brief as hefboom vir dié doel te gebruik.
- . Die name van skole en skoolhoofde moet moniem bly.
- . Die aangeduide wysigings moet op die vraelys wat u na die skole stuur, aangebring word.
- . Na voltooiing van u proefskrif moet u die Departement asseblief van 'n kopie daarvan voorsien.

Sterkte met u studie.

Die uwe

*M. S. Erasmus*

Namens DIREKTEUR VAN ONDERWYS

## BYLAAG B

### INSTRUKSIES

1. Hierdie vraelys bevat 'n aantal vrae en stellings waarop u asseblief moet reageer.
2. U moet asseblief op elke stelling of vraag reageer deur 'n X in die toepaslike ruimte in te vul.
3. Volg die instruksies om die vrae te beantwoord aan die hand van die voorbeeld wat aan die begin van die vraelys verskaf word.
4. Sal u asseblief self die vraelys voltooi.
5. Die inhoud van die vraelys sal as vertroulik hanteer word.
6. Gebruik asseblief die ingeslote koevert om die vraelys terug te pos.
7. Die voltooide vraelyste moet asseblief nie later as 1987/08/20 teruggepos word nie.
8. Ek dank u by voorbaat vir u vriendelikheid en samewerking.

## BYLAAG C

Die doel van klasbesoek is om die gehalte van onderrig-leer te verbeter en om personeel sodanig te ontwikkel - of liever, personeel toe te laat om self te ontwikkel - dat hulle hul volle potensiaal kan uitleef. Verder stel klasbesoek die hoof in staat om personeel te evalueer t.o.v. bevordering en merietebepalings vanuit h bestuursperspektief. (Vgl Shapiro et al 1984:23 en Dunkleberger 1982:9)

### AFDELING A

#### Biografiese gegewens

Kaartnr.

Vraelysnr.

#### VOORBEELD :

Demografiese plasing van u skool.

1. Stedelik

|   |   |
|---|---|
|   | 1 |
| X | 2 |

2. Platteland

1. GRADERING VAN SKOOL

1.1 GS

|  |   |
|--|---|
|  | 1 |
|  | 2 |
|  | 3 |

1.2 S1

1.3 S2

2. U OUDERDOM

2.1 30-40 jaar

|  |   |
|--|---|
|  | 1 |
|  | 2 |
|  | 3 |
|  | 4 |

2.2 41-50 jaar

2.3 51-60 jaar

2.4 Oor 60 jaar

3. AARD VAN U AANSTELLING

3.1 Permanent

|  |   |
|--|---|
|  | 1 |
|  | 2 |

3.2 Waarnemend

4. HOE LANK IS U AL SKOOLHOOF?

4.1 1-5 jaar

|  |   |
|--|---|
|  | 1 |
|  | 2 |
|  | 3 |
|  | 4 |

4.2 6-10 jaar

4.3 11-15 jaar

4.4 Langer as 16 jaar

5. HOOGSTE AKADEEMIESE KWALIFIKASIES

5.1 *Baccalaureusgraad*

1

5.2 *Honneursgraad*

2

5.3 *B.Ed (Spesifiseer spesialisering-  
rigting)*

3

5.4 *Meestersgraad (Spesifiseer-bv.M.A.)*

4

5.5 *Doktorsgraad (Spesifiseer)*

5

5.6 *Ander (Spesifiseer)*

6

6. HOOGSTE PROFESSIONELE KWALIFIKASIE

6.1 *HOD*

1

6.2 *THOD*

2

6.3 *Ander (Spesifiseer)*

3

AFDELING B

VOOR DIE KLASBESOEK

7. *Kry u voldoende tyd om klasbesoek te doen?*

7.1 *Ja*

1

7.2 *Nee*

2

8. *Indien u "nee" by vraag 7 geantwoord het, dit  
aan waarom u nie voldoende tyd kry nie.*

8.1 *Te veel administratiewe take*

1

8.2 *Te veel onderhoude met ouers*

2

8.3 *Te veel onderhoude met onderwysers*

3

8.4 *'n Kombinasie van bogenoemde*

4

8.5 *Ander redes (spesifiseer)*

5

9. *Sou u graag meer tyd aan klasbesoek wou spandeer?*

9.1 *Ja*

1

9.2 *Nee*

2

10. Watter van die onderstaande kriteria gebruik u vir klasbesoek?

10.1 Slegs amptelike kriteria (TOD 193)

10.2 Selfopgestelde kriteria

10.3 'n Kombinasie van bogenoemde

|  |   |
|--|---|
|  | 1 |
|  | 2 |
|  | 3 |

11. Indien u 10.2 of 10.3 gemerk het, kan u asseblief 'n voorbeeld aan u vraelys het?

11.1 Ja

11.2 Nee

11.3 N.v.t.

|  |   |
|--|---|
|  | 1 |
|  | 2 |
|  | 3 |

12. Weet elke onderwyser/es watter kriteria tydens 'n klasbesoek toegepas gaan word?

12.1 Ja

12.2 Nee

|  |   |
|--|---|
|  | 1 |
|  | 2 |

13. Wat beskou u as die doel van klasbesoek?

13.1 Die verbetering van die onderwyser/es se onderrigvaardighede

13.2 Personeelontwikkeling

13.3 Die bepaling van merietetoekennings

13.4 Die bepaling van die onderwyser/es se bevorderbaarheid

13.5 Kombinasie van bogenoemde

13.6 Ander (spesifiseer).

|  |   |
|--|---|
|  | 1 |
|  | 2 |
|  | 3 |
|  | 4 |
|  | 5 |
|  | 6 |

14. Tydens die voorafsaamesprekings vind die volgende tussen u en die betrokke onderwyser/es plaas:

14.1 Gesamentlike beplanning van klasbesoek

14.2 Gesamentlike bespreking van kriteria

14.3 Gesamentlike doelwitformulering tov die les.

14.4 Reël u 'n definitiewe afspraak vir klasbesoek

14.5 Gesamentlike beplanning van onderrigstrategieë

14.6 'n Kombinasie van al bogenoemde

14.7 Voer nie vooraf saamesprekings nie.

|  |   |
|--|---|
|  | 1 |
|  | 2 |
|  | 3 |
|  | 4 |
|  | 5 |
|  | 6 |
|  | 7 |

AFDELING C

TYDENS DIE KLASBESOEK

15. Sou u eerder klasbesoek wou doen by h onderwyser/es wat:

- 15.1 Dieselfde vakke doseer as dié waarin u opgelei is
- 15.2 Ander vakke doseer as dié waarin u opgelei is
- 15.3 Maak nie saak nie

|  |   |
|--|---|
|  | 1 |
|  | 2 |
|  | 3 |

16. Wie is verantwoordelik vir klasbesoek in u skool ter wille van verbetering van onderrig?

- 16.1 Slegs die hoof
- 16.2 Hoof en adjunk-hoofde
- 16.3 Hoof, adjunk-hoofde en departements-hoofde
- 16.4 Hoof, adjunk-hoofde, departements-hoofde en vakhoofde.
- 16.5 Adjunk-hoofde en departementshoofde

|  |   |
|--|---|
|  | 1 |
|  | 2 |
|  | 3 |
|  | 4 |
|  | 5 |

17. Wie is verantwoordelik vir klasbesoek in u skool ter wille van bepaling van bevorderbaarheid en merietebevestigings?

- 17.1 Slegs die hoof
- 17.2 Hoof en adjunk-hoofde
- 17.3 Hoof, adjunk-hoofde en departements-hoofde
- 17.4 Hoof, adjunk-hoofde, departementshoofde en vakhoofde
- 17.5 Adjunk-hoofde en departementshoofde

|  |   |
|--|---|
|  | 1 |
|  | 2 |
|  | 3 |
|  | 4 |
|  | 5 |

18. Wie beskou u as die geskikste persoon om klasbesoek in h betrokke vak (bv. Wiskunde) te doen?

- 18.1 Hoof
- 18.2 Adjunk-hoof
- 18.3 Departementshoof
- 18.4 Vakhoof (senior onderwyser)
- 18.5 Kombinasie van bogenoemde

|  |   |
|--|---|
|  | 1 |
|  | 2 |
|  | 3 |
|  | 4 |
|  | 5 |

19. *Wie beskou u as die geskikste persoon om die klasbesoekprogram in die hele skool te behartig?*

19.1 *Slegs die hoof*

19.2 *Hoof en adjunk-hoofde*

19.3 *Hoof, adjunk-hoofde en departements-hoofde*

19.4 *Hoof, adjunk-hoofde, departements-hoofde en vakhoofde*

19.5 *Adjunk-hoofde en departementshoofde*

19.6 *'n Kombinasie van bogenoemde*

|  |   |
|--|---|
|  | 1 |
|  | 2 |
|  | 3 |
|  | 4 |
|  | 5 |
|  | 6 |

20. *Watter van onderstaande metodes gebruik u om data tydens die klasbesoek in te samel?*

20.1 *Video-opname*

20.2 *Bandopname*

20.3 *Aantekeninge*

20.4 *U geheue*

20.5 *'n Kombinasie van bogenoemde*

20.6 *Ander (spesifiseer)*

|  |   |
|--|---|
|  | 1 |
|  | 2 |
|  | 3 |
|  | 4 |
|  | 5 |
|  | 6 |

.....

21. *Klasbesoek word soos volg by u skool geïmplementeer:*

21.1 *Op uitnodiging van die onderwyser/es*

21.2 *Sonder vooraf kennisgewing*

21.3 *Deur onderwyser/es vooraf in kennis te stel*

21.4 *Op 'n afgespreekte tyd deur beide die hoof en onderwyser/es bepaal*

|  |   |
|--|---|
|  | 1 |
|  | 2 |
|  | 3 |
|  | 4 |

22. *Beskou u die rol van die hoof tydens klasbesoek as dié van:*

22.1 *Evalueerder?*

22.2 *Simpatieke hulpverlener?*

22.3 *Remedieërder?*

22.4 *'n Kombinasie van bogenoemde?*

|  |   |
|--|---|
|  | 1 |
|  | 2 |
|  | 3 |
|  | 4 |

6/.....

AFDELING D

NA DIE KLASBESOEK

23. Wanneer vind die opvolgonderhoud na h klasbesoek met die onderwyser/es plaas?

23.1 So gou moontlik na die klasbesoek

|  |   |
|--|---|
|  | 1 |
|--|---|

23.2 Sodra tyd daarvoor ingeruim kan word

|  |   |
|--|---|
|  | 2 |
|--|---|

22.3 Nie te gou na die klasbesoek nie (na  $\pm$  1 week)

|  |   |
|--|---|
|  | 3 |
|--|---|

23.4 Kombinasie van bo genoemde

|  |   |
|--|---|
|  | 4 |
|--|---|

24. Tydens so h opvolgonderhoud word die onderwyser/es se tekortkominge soos volg hanteer:

24.1 Die onderwyser/es identifiseer self sy/haar eie tekortkominge

|  |   |
|--|---|
|  | 1 |
|--|---|

24.2 Die hoof wys die onderwyser/es op sy/haar tekortkominge

|  |   |
|--|---|
|  | 2 |
|--|---|

24.3 Die hoof en onderwyser/es identifiseer saam die tekortkominge

|  |   |
|--|---|
|  | 3 |
|--|---|

25. Tydens die opvolgonderhoud word die onderwyser/es se sterkpunte soos volg hanteer:

25.1 Die onderwyser/es se sterkpunte word nie geïdentifiseer nie.

|  |   |
|--|---|
|  | 1 |
|--|---|

25.2 Die hoof wys die onderwyser/es op sy/haar sterkpunte.

|  |   |
|--|---|
|  | 2 |
|--|---|

25.3 Die onderwyser/es identifiseer self sy/haar sterkpunte

|  |   |
|--|---|
|  | 3 |
|--|---|

25.4 Die hoof en onderwyser/es identifiseer saam die onderwyser/es se sterkpunte.

|  |   |
|--|---|
|  | 4 |
|--|---|

26. Tydens die opvolgonderhoud word korrektiewe maatreëls soos volg getref:

26.1 Die hoof maak self aanbevelings oor hoe die onderwyser/es tekortkominge kan oorbrug

|  |   |
|--|---|
|  | 1 |
|--|---|

26.2 Die onderwyser/es maak self aanbevelings oor hoe hy/sy tekortkominge kan oorbrug

|  |   |
|--|---|
|  | 2 |
|--|---|

26.3 Die hoof en onderwyser/es maak saam aanbevelings oor hoe tekortkominge oorbrug kan word

|  |   |
|--|---|
|  | 3 |
|--|---|

27. Hoe bepaal u of die aanbevelings om die onderwyser/es se tekortkominge te oorbrug, uitgevoer word?

- 27.1 'n Opvolgbesoek soos met die onderwyser/es gereël
- 27.2 'n Opvolgonderhoud
- 27.3 'n Toevallige of onaangekondigde klasbesoek
- 27.4 'n Kombinasie van bogenoemde
- 27.5 Ander metodes (spesifiseer) .. : .....

|  |   |
|--|---|
|  | 1 |
|  | 2 |
|  | 3 |
|  | 4 |
|  | 5 |

28. Die klasbesoekprogram behoort soos volg geëvalueer te word:

- 28.1 Onderwyser/es moet die program evalueer
- 28.2 Die hoof moet die program evalueer
- 28.3 'n Kombinasie van bg
- 28.4 Ander (spesifiseer) .. .....

|  |   |
|--|---|
|  | 1 |
|  | 2 |
|  | 3 |
|  | 4 |

AFDELING E

ALGEMEEN :

29. Enige opmerking en/of aanbevelings vanuit u persoonlike ervaring t.o.v. klasbesoek.

-----  
-----  
-----  
-----  
-----  
-----

(Onthou om die voltooide vraelys asseblief voor of op ..1987-08-20.. terug te stuur)

BYLAAG D

'N MODEL VIR DIE IMPLEMENTERING VAN 'N KLASBESOEKPROGRAM

|   | Uitgevoer |     |
|---|-----------|-----|
|   | Ja        | Nee |
| 1. VOORAFBEPLANNING   |           |     |
| 1.1 Personeel vertrouwd met doelstellings van die program.                  |           |     |
| 1.2 Positiewe personeelgesindhede.  |           |     |
| 1.3 Samesprekings en klasbesoeke geskeduleer in dagboek.                    |           |     |
| 1.4 Sekere lesperiodes per dag afgesonder.                                  |           |     |
| 1.5 Voorkeurlys vir klasbesoeke.  |           |     |
| 1.6 Oop kommunikasiekanale.   |           |     |
| 1.7 Rapport bevestig.   |           |     |
| 2. VOORAFSAMESPREKING   |           |     |
| 2.1 Onderrig-leergebeure  |           |     |
| * Bepaal of die les inskakel by die vakkurrikulum.                          |           |     |
| * Bepaal leerlingeienskappe (byvoorbeeld vermoens, probleme,ensovoorts).    |           |     |
| * Bepaal onderrig-leerdoelstellings deur die volgende vrae te vra:          |           |     |
| - Wat word van leerlinge verwag om te leer?                                 |           |     |
| - Hoeveel tyd word hiervoor toegelaat?                                      |           |     |
| - Gaan al die leerlinge op dieselfde wyse leer?                             |           |     |
| * Bepaal voorkennis van leerlinge deur die volgende vrae te vra:            |           |     |
| - Hoe word bepaal of leerlinge gereed is vir die les?                       |           |     |
| - Indien nie, wat beplan die onderwyser?                                    |           |     |
| - Hoe word leerlinge se leervlak vasgestel?                                 |           |     |
| * Bepaal onderrig-leerstrategieë en beplanning van hulpmiddels:             |           |     |
| - Watter strategieë het die onderwyser beplan?                              |           |     |
| - Is alternatiewe strategieë beplan?  |           |     |
| - Watter hulpmiddels gaan gebruik word?                                     |           |     |
| 2.2 Die komende klasbesoek  |           |     |
| * Verduidelik die doel en funksie van die klasbesoek.                       |           |     |
| * Bepaal tyd, tydsduur en plek van die klasbesoek.                          |           |     |
| * Bepaal strategieë   |           |     |
| - Fokuspunt tydens die klasbesoek.  |           |     |
| - Plek waar die hoof gaan sit.  |           |     |
| - Gesprekvoering met leerlinge (indien enige).                              |           |     |
| - Die tyd en wyse waarop die klas verlaat gaan word.                        |           |     |
| - Data-insamelingsprosedures (byvoorbeeld aantekeninge, video, ensovoorts). |           |     |
| * Verduidelik kriteria wat toegepas kan word.                               |           |     |

### 3. DIE KLASBESOEK

- 3.1 Objektiewe waarneming
- 3.2 Plaas onderwyser en leerlinge op hul gemak.
- 3.3 Handhaaf 'n lae profiel.
- 3.4 Empatie vir onverwagse gebeure.
- 3.5 Konsentreer op vasgestelde fokuspunt.
- 3.6 Data moet slegs ingesamel word, nie geëvalueer nie.
- 3.7 Tree op as gas van die onderwyser.
- 3.8 Wees bedag op nie-verbale kommunikasie.

### 4. DIE OPVOLGONDERHOUD EN HERBEPLANNING

#### 4.1 Beplanning

- \* Sielkundige aspekte
  - Versterk rapport.
  - Spreek algehele goedkeuring uit.
  - Handhaaf 'n informele benadering.
- \* Tegniese aspekte
  - Onderwyser moet sy eie onderrig-effektiwiteit analiseer.
  - Beplan die oordra van idees en aanbevelings.
  - Konsentreer op die probleem.

#### 4.2 Riglyne

- \* Verduidelik die doel van die onderhoud.
- \* Skep 'n rustige en ontspanne atmosfeer.
- \* Openbaar begrip vir probleme.
- \* Voer samesprekings in die onderwyser se klas.
- \* Onderwyser moet sy eie sterkpunte en tekortkominge identifiseer.
- \* Onderwyser moet self voorstelle vir verbetering maak.
- \* Gesamentlike analisering van data: Vra die volgende:
  - Het die onderwyser:- doelgerig onderrig;
    - 'n gesonde leerklimate geskep;
    - leerlinge gemotiveer om te leer;
    - die onderrig-leer-situasie gekontroleer;
  - terugvoering oor leeresultate voorsien;
  - die les georganiseer?

#### 4.3 Strategieë

- \* Rekonstueer die les.
- \* Identifiseer onderwyser/leerlinge se optredes.
- \* Analiseer optredes.

|  |  |
|--|--|
|  |  |
|  |  |
|  |  |
|  |  |

4.4 Evaluering van die klasbesoekprogram.

- \* Kwaliteit van die rapport.
- \* Toepaslikheid en betroubaarheid van die data.
- \* Analisering van data.
- \* Kwaliteit en effektiwiteit van die terugvoering.
- \* Evalueer bevindings.
- \* Ondersteun beoogde veranderinge.

4.5 Herbeplanning van die klasbesoeksiklus.

- \* Lys aspekte wat verander of verbeter moet word.
- \* Doen die nodige aanbevelings.
- \* Bepaal kontrole van bysturingsmaatreëls:
  - 'n Nuwe klasbesoeksiklus.
  - 'n Opvolgbesoek.
  - 'n Opvolgonderhoud.

|  |  |
|--|--|
|  |  |
|  |  |