

HOOFSTUK 5

DIE IMPLEMENTERING VAN DIE BEMEESTERINGSMODEL IN DIE SKOOLPRAKTYK

5.1. INLEIDING

In hierdie ondersoek waar dit gaan om die invloed van bemeesteringsleer in kleingroepsituasies op die leerprestasies van milieugestremde kinders is dit noodsaaklik om te besin oor hoe die bemeesteringstegniek, in hierdie studie in besonder en in die skoolpraktyk in die algemeen, geïmplementeer kan word. Derhalwe word in hierdie hoofstuk aandag gegee aan die aspekte wat die onderwyser in aanmerking moet neem en in gedagte moet hou wanneer beplan word om die leerstofinhoud volgens hierdie tegniek aan te bied.

Dit beteken by implikasie dat daar in meer besonderhede getoet sal moet word op die aard van die kurrikulum, die onderwysdoelstellings, die sillabusse en die leerstofinhoud en die besondere wyse van aanbieding daarvan. Daar sal ook geïmplementeer word op die tekortkominge in hierdie benadering sowel as die voordele wat dit vir die kind in die algemeen, en die milieugestremde kind in die besonder, inhou.

5.2. BEMEESTERINGSLEER EN KURRIKULUMONTWERP

Uit die aard van sy eiesoortige en unieke eienskappe en kenmerke stel die bemeesteringsleerstrategie besondere eise aan die kurrikulumontwerper. Hierdie eise lê op die terrein van die algemene en besondere doelstellings sowel as die onderrigmetodes.

Die algemene doelstellings wat uiteraard by die kurrikulumontwerp geïntegreer word, is die ontwikkeling en uitbouing van die noodsaaklike vaardighede, vermoëns en eienskappe

van die leerlinge vir die teenswoordige sowel as vir die toekoms. Die belangrikste besondere doelstellings wat in die bemeesteringsleerbenadering vervat is, en wat by bogenoemde doelstellings moet aansluiting vind, is dat die grootste persentasie van die leerlinge, indien nie almal nie, gehelp en gelei moet word om die bemeesteringsvlak te bereik. Om die middele en riglyne in die kurrikulum in die bou en aan te dui hoe hierdie doelstellings verwezenlik kan word, stel uiteraard besondere hoë eise aan die kurrikulumontwerpers. (Feder, 1979, p.50). Daar moet ook in gedagte gehou word dat, behalwe vir die waarneembare kurrikulum, daar ook rekening gehou moet word met die verborge kurrikulum wat uit die oogpunt van die leerling net so belangrik is.

Die leerlinge sien en beoordeel hulle eie effektiwiteit en vermoëns om te leer in die lig van hulle prestasies of mislukkings en die eise wat die skool en die kurrikulum in hierdie verband stel. Aanhoudende mislukkings lei tot frustrasie en 'n negatiewe selfbeeld terwyl suksesse aanleiding gee tot 'n gevoel van selfvoldaanheid en 'n positiewe selfbeeld. Dit is veral in die kritiese beginjare baie belangrik dat die kind meer suksesse as mislukkings op skool sal hê omdat dit weer aanleiding sal gee tot meer effektiewe leer regdeur die kind se skoolloopbaan. (Eisner, 1971. p.30). Hierdie uitgangspunt is veral ten opsigte van die milieugestremde kind baie belangrik aangesien sukses op kognitiewe vlak ook sy affektiewe ingesteldheid teenoor die skool sal beïnvloed en bepaal (vgl. par. 4.4.2.3.4.).

Dit bly primêr die taak van die kurrikulumontwerper om aan te dui wat die leerlinge kan leer en wat hulle moet leer. Die kurrikulumontwerper moet ook die interpretasie en toe-passingstrategieë duidelik uitspel sodat die doelstellings met die leerstofinhoud effektief bereik kan word. Die

onderwysers het 'n uiters belangrike invloed op die effektiewe implementering van die kurrikulum in die klaskamer. Die gesindheid waarmee die onderwysers die bemeesteringskurrikulum aanvaar en implementeer, bepaal dan ook in 'n groot mate die sukses wat daarmee behaal word. Alleen wanneer die onderwyser die leerstofinhoud effektief oordra, kan verwag word dat 'n groter persentasie van die leerlinge die bemeesteringsvlak sal bereik. Ten einde die mees effektiewe oordrag van die leerstofinhoud te bewerkstellig behoort die onderwysers, waar nodig, opgelei te word sodat alle knelpunte en misverstande ten opsigte van bemeesteringsleer in die klaskamer uit die weg geruim kan word. Okey (1974, p.530-535) en Suchianiak en Larsen (1975, p.4-6) kom tot die gevolgtrekking dat in die gevalle waar die onderwysers hoër verwagtinge van die leerlinge koester en meer positief ingestel is teenoor die kurrikulum dit tot hoër leerlingprestasie aanleiding gee. 'n Positiewe houding en ingesteldheid van die leerlinge self teenoor die bemeesteringskurrikulum is net so belangrik en gee ook direk aanleiding tot beter leerlingprestasie. (Block en Tierney, 1974, p.962-967).

'n Sinvolle, goedbeplande, bemeesteringskurrikulum kan leerlingprestasie baie beïnvloed. Anderson, Scott en Hutlock (aangehaal deur Torshen, 1977, p.58-59) het in 'n ondersoek probeer vasstel wat die gevolge op kognitiewe vlak sou wees wanneer Wiskunde aangebied word volgens 'n bemeesteringskurrikulum asook volgens 'n vergelykbare kurrikulum waarin al die bemeesteringskomponente nie ingesluit is nie. Onderwysers is deur die navorsers sowel as die kurrikulumontwerpers opgelei in die beplanning en implementering van die bemeesteringsmodel (doelstellings, onderrigaktiwiteite en toetse) terwyl die kurrikulum in die nie-bemeesteringsgroep op die tradisionele metode geïnterpreteer en aangebied is. Die navorsers kom tot die gevolgtrekking dat diegene

wat volgens die bemeesteringskurrikulum onderrig en getoets is, aansienlik beter presteer het as diegene wat volgens die nie-bemeesteringskurrikulum onderrig is.

Dit is noodsaaklik dat die kurrikulum so beplan sal word dat, indien dit korrek geïnterpreteer en geïmplementeer word, dit die beste moontlikhede sal daarstel en daartoe sal bydra dat elke leerling na die beste van sy vermoë sal presteer.

5.3. ONDERWYSDOELSTELLINGS IN BEMEESTERINGSLEER

Die wyse waarop 'n onderwyser 'n spesifieke les beplan, aanbied en evalueer, word bepaal deur die doelstellings wat hy met dié les wil bereik. Die vasstelling van die onderwysdoelstellings is dus die eerste stap by lesbeplanning en voorbereiding. Dit bring mee dat die leerstof geanaliseer moet word en dat die doelstellings by die behandeling van elke element daarvan duidelik uitgespel moet word. (Nuy, 1973, p.9).

Onderwysdoelstellings is dus die eerste komponent van die bemeesteringsmodel. Dit is 'n duidelike omskrywing van die resultate wat van die leerlinge verwag word na aanbieding van die leerstofinhoud. Hierdeur word die spesifieke vaardighede, die sleutelkonsepte en gedagtes of die spesifieke feite wat die leerlinge moet leer, duidelik gedefiniëer. (Torshen, 1977, p.42).

In die meeste navorsing waarin die rol van onderwysdoelstellings in die kurrikulum ondersoek is, val die klem op die daarstelling van gedragsdoelstellings op grond van leerlinge se na-toetsresultate. Rothkopf en Kaplan (1972, p.295-302) het byvoorbeeld bevind dat ter saaklike leer hoër as insidentele leer was in die gevalle waar bepaalde gedragsdoelwitte aan die leerlinge gestel is voor die aanvang van die onderrig. Doelstellings wat verder verband hou met die leertake blyk die effektiëfste te wees. (Dalis, 1970, p.20-23; Huck en Long, 1973, p.40-41).

In die gevalle waar die gedragsdoelstellings aan die leerlinge voorgehou is voordat die onderrig begin het, het dit gepaard gegaan met 'n toename in na-toetstellings vir die leerlinge met gemiddelde vermoëns, maar nie vir leerlinge met lae of hoë vermoëns nie. Dit het ook die minste invloed op onderdanige, selfbeheersde, bedagsame konsensieuse leerlinge. (Kueter, 1971, p.539).

Dit blyk dat die mees sinvolle doelstellings daardie is wat ondubbelsinnige verwagtinge skep ten opsigte van die onderrigprogram. Onnodige, verwarrende en ingewikkelde doelstellings maak net die onderriggebeure meer ingewikkeld en vind geen aanklank by die leerlinge nie. Slegs die duidelike, sinvolle doelstellings wat verband hou met die prestasietoetse wat na die aanbieding van die leerstof volg, sal 'n invloed op die leerlinge hê. (Tiemann, aangehaal deur Torshen, 1977, p.104). In die gevalle waar die leerlinge oortuig is dat die doelstellings nie verband hou met dit wat in die finale toetse ter sake is nie, is hulle geneig om minder aandag te gee en het die doelstellings minder invloed op hulle wyse van leer gehad.

In navorsing waar die invloed van gedragsdoelstellings gestel is teenoor meer algemene doelstellings, het onder andere Oswald en Fletcher (1970, geheel) tot die gevolgtrekking gekom dat meer algemene doelstellings ten minste net so effektief is as spesifieke gedragsdoelstellings. Jenkins en Deno (1971, p. 67-70) het bevind dat daar geen beduidende verskil is tussen spesifieke en meer algemene doelstellings nie. Volgens Rothkopf en Kaplan (1972, p.295-312) is die spesifieke behavioristiese doelstellings die effektiefste. Uit hierdie navorsingsresultate kan afgelei word dat deur die ontwikkeling van doelstellings, behoorlike gebruik hiervan deur die onderwysers en die sinvolle oordrag hiervan aan die leerlinge die leer van bepaalde leerstofinhoud vir die leerlinge meer sinvol en effektief gemaak kan word.

In bemeesteringsleer in die algemeen, en in hierdie ondersoek in besonder, behoort die algemene tradisionele onderwysdoelstellings verbesonder te word. (Harvey en Horton, 1977, p.191). Die spesifieke doelstellings wat met die aanbieding van bepaalde leerstofinhoud en in bepaalde vakke deur die bemeesteringsleermetode bereik wil word, is

- (a) om die kognitiewe ontwikkeling van milieugestremde kinders te stimuleer;
- (b) om 'n positiewe affektiewe ingesteldheid te bewerkstellig teenoor die skoolopset in sy totaliteit.

Hierdie doelstellings sal uiteraard die inhoud van die kurrikulum (vgl. par 5.2.) en die verskillende vakke bepaal sowel as die onderrigtyd wat aan sekere komponente van die verskillende vakke afgestaan behoort te word. (Torshen, 1977, p.103).

In hierdie ondersoek gaan dit primêr om die invloed van bemeesteringsleer op die leerprestasie, en dus kognitiewe ontwikkeling, van milieugestremde kinders. As gevolg van 'n verskeidenheid faktore (vgl. parr. 2.5 en 2.6) vind die kognitiewe ontwikkeling van milieugestremde kinders nie maklik plaas nie. 'n Gebrek aan basiese kennis en vaardighede het veral 'n negatiewe effek op hulle leervermoë. (Harvey en Horton, 1977, p.192). Dit is daarom in besonder belangrik dat die kognitiewe ontwikkeling van milieugestremde kinders volgens 'n bepaalde hiërargiese struktuur behoort plaas te vind. Die doelstellings met die aanbieding van die leerstofinhoud moet dus baie oordeelkundig en sistematies geïmplementeer word (Gagne, 1968, p.1-9); Gagne en Paradise, 1961; White, 1974, p.121-136). Indien dit nie gebeur nie, is dit baie onwaarskynlik dat die milieugestremde kinders die leerstofinhoud sal bemeester.

5.4. LEERSTOFANALISE IN BEMEESTERINGSLEER

5.4.1. Inleiding

Die leerstof wat in 'n bepaalde leerjaar in 'n sekere vak geleer moet word, word in die praktyk in die sillabus saamgevat. Tesame met die sillabusse word daar gewoonlik 'n opsomming gegee van die doel van die leerstof sowel as die gedragsmoontlikhede wat deur die vak vereis, teweeggebring en ontwikkel kan word. Volledig omskrewe doelstellings bestaan uit twee komponente, naamlik die leerstof self en die gedragsmoontlikhede wat deur die leerstof bewerkstellig kan word. Die koppeling van 'n leerstofkomponent en gedragsmoontlikhede vorm 'n onderwysdoelstelling.

Behalwe vir algemene onderwysdoelstellings moet daar ten opsigte van spesifieke leerinhoudse doelstellings wees wat afgestem is op die spesifieke leerstof. In bemeesteringsleer is dit veral belangrik dat die leertaak in leerelemente verdeel sal word en dat bepaalde doelstellings ten opsigte van elke element gestel moet word.

Leerstofanalise omvat dus die volgende aktiwiteite:

- (a) die verdeling van die leertaak in die kleinste sinvolle elemente;
- (b) 'n noukeurige aanduiding van die gedragsmoontlikhede by elke leerstofelement.

Die waarde van leerstofanalise is tweërlei van aard, naamlik

- (a) dat dit rigting gee by die beplanning en aanbieding van die les;
- (b) dit gee rigting by die samestelling van werkopdragte, take, toetse, ensovoorts op grond waarvan bepaal moet word of die onderwysdoelstellings bereik is. Dit hou die voordeel in dat
 - (i) konkrete idees afgelei kan word uit die leerstofinhoud;

(ii) vrae afgelei en gestel kan word wat aan die onderwysdoelstellings sal beantwoord;

(iii) dit duidelike riglyne gee ten opsigte van watter vrae aan sekere groepe gestel kan word;

(iv) vrae gestel kan word wat meer gelykmatig versprei kan word oor alle doelstellings.

(Nuy en van der Krogt, 1973, p.15-23).

5.4.2. Die tegniek van leerstofanalise

5.4.2.1. Inleiding

Die leerstof wat in 'n bepaalde leerjaar behandel moet word, word eerstens vasgestel. Hierna word daar onderskei tussen kernleerstof (dit is die leerstof wat alle leerlinge moet leer) en die keusestof (dit is die leerstof wat nie deur alle leerlinge geleer word nie).

Die breë riglyne van wat alle leerlinge moet leer, kan na aanleiding van die sillabus gedeeltelik uit sekere handboeke afgelei word. Omdat handboeke nie volledig is nie en daar nie sprake kan wees van universele leerstofinhoud vir alle leerlinge nie, moet ander bronne ook, waar toepaslik, geraadpleeg word.

Almal wat 'n direkte of indirekte belang het by die aanbieding van die leerstof in 'n bepaalde vak en wat 'n deeglike kennis het van die vakinhoud, behoort betrek te word by die bepaling van die minimumleerstof asook die minimumdoelstellings. Nadat die minimumleerstof, wat die "geraamte" van die kernleerstof vorm, vasgestel is, word die leerstof wat geleer moet word in meer besonderhede nagegaan en word daar vasgestel watter leerstof die leerling beslis moet ken om die minimumleerstof te kan verstaan. Hierdie leerstof word die basisleerstof genoem en word deur die minimumleerstof bepaal. (Nuy en v.d. Krogt, 1973, p.24).

5.4.2.2. Leerstofanalise model van Bloom

Aangesien hierdie ondersoek op Bloom se skoolleerteorie gebaseer is (vgl. par. 4.2.5.), word Bloom se leerstofanalise model vervolgens meer volledig bespreek.

Die model bestaan basies uit vier komponente, naamlik:

- (a) Die leerstof word in eenhede verdeel wat gedurende 'n bepaalde jaar behandel moet word. Hierdie eenhede moet nie te groot wees nie en moet 'n geheel vorm waarvan die kernstof in 'n redelike kort tyd (week of twee) behandel kan word. Dit word 'n leerstofeenheid (leertaak) genoem.
- (b) Daar word vasgestel watter feite, terme, woorde, reëls, beginsels, ensovoorts in die kernstof voorkom wat nuut is in vergelyking met reeds behandelde leerstof. Hierdie deeltjies word leerstofelemente genoem en is die kleinste moontlike leerstofkomponente.
- (c) Die leerstofelemente word in 'n sogenaamde spesifikasietabel aangebring. Hierdie tabel sien so daaruit:

TABEL 5.1.

SPESIFIKASIE-TABEL: LEERSTOFELEMENTE TEENOR

GEDRAGSMOONTLIKHEDE

| Leerstof-elemente | Gedragsmoontlikhede | | | | | | |
|-------------------|---------------------|------------------|-------------------------------|---|--------|------------|------|
| | Kennis van terme | Kennis van feite | Kennis van reëls en beginsels | Vaardigheid in hanteling van reëls en beginsels | Begrip | Toepassing | Ens. |
| ↓ | | | | | | | |

Vanuit elke leerstofelement word vasgestel watter gedragsmoontlikhede van die leerling vermag word. So kan dit byvoorbeeld lei van kennis na begrip na toepassing. Dit neem toe in kompleksiteit op verskillende vlakke.

- (d) Die hiërargiese verband tussen die verskillende spesifieke doelstellings in die spesifikasietabel moet aangetoon word. So moet byvoorbeeld eers sekere doelstellings bereik word om as basis te dien voordat meer ingewikkelde doelstellings nagestreef kan word. 'n Logiese struktuur is dus noodsaaklik. In die spesifikasietabel word hierdie doelstellings in hiërargiese volgorde met mekaar verbind.

5.5. DIE IMPLEMENTERING VAN DIE BEMEESTERINGSLEERTEGNIEK IN DIE KLASKAMER

5.5.1. Inleiding

In bemeesteringsleer word uitgegaan van die standpunt dat indien elke individuele leerling genoeg tyd gegee word en die regte onderrig ontvang, elkeen die leerstofinhoud wat die onderwyser aanbied, behoort te bemeester. Hierdie uitgangspunt stel unieke eise aan die onderwysers en die leerlinge. Van die onderwysers word verwag om meer verantwoordelikhede te aanvaar ten opsigte van die organisasie in die klaskamer en die leergebeure as sulks sodat elke leerling, volgens behoefte, die toepaslike onderrig kan ontvang sonder om die werktempo in geheel in die klaskamer te beïnvloed. (Fiske, 1976, p.5).

Ten einde effektiewe leer te laat plaasvind, is dit noodsaaklik dat die onderwyser sal weet watter benadering hy in 'n bepaalde situasie met sekere leerlinge behoort te volg. (Harvey en Horton, 1977, p.195). Die benadering word in 'n groot mate bepaal deur, onder andere, faktore buite die

klaskamer. In hierdie ondersoek, waarby milieugestremde kinders betrokke is, sal byvoorbeeld sekere faktore uit die milieu van hierdie kinders hulle denke, onthouvermoë, kommunikasievermoë, verhoudinge met andere en vermoë om probleme op te los, beïnvloed.

Die bemeesteringsmodel is besonder bruikbaar ten opsigte van die aspekte van die kurrikulum wat toegespits is op die aanleer van basiese vaardighede, konsepte en feite. Om dit egter prakties in die klaskamer te implementeer vereis sorgvuldige beplanning en deeglike voorbereiding. Dit beteken dat daar oor elke komponent van die bemeesteringsstrategie deeglik besin moet word. Elke komponent het 'n belangrike funksie in dié sin dat dit meehelp in die aanleer van vaardighede, konsepte en feite (Trembath en White, 1979, p.238). Deur elkeen van die komponente word die leerstofinhoud effektief georganiseer en gereorganiseer sodat die leerlinge op hulle eie besondere vlak daarmee kennis maak en teen hulle eie tempo vorder dat eie doelstellings bereik kan word. (Torshen, 1977, p.42).

Omdat die metode van bemeesteringsleer grootliks verskil van die tradisionele klassikale onderwysmetode, veral wanneer dit aan kleingroeponderdig gekoppel word, moet 'n andersoortige benadering gevolg word by die beplanning, voorbereiding en implementering van hierdie metode van onderdig in die klaskamer. Dit impliseer dat die praktiese toepassing van die bemeesteringsstrategie wat eindelik uit twee komponente bestaan, naamlik

- (1) die beplannings- en voorbereidingsfase wat die leerstofaanbieding voorafgaan;
- (2) die aanbieding van die leerstofinhoud binne die klaskamer.

Hierdie twee komponente word in die volgende paragrawe volledig bespreek.

5.5.2. Komponente van die bemeesteringsmodel

5.5.2.1. Voorbereiding wat die leerstofaanbieding voorafgaan

(a) Omskryf die leertaak (onderrigteenheid)

'n Leertaak kan enige standaardeenheid wees wat in die syllabus vir 'n sekere vak voorkom, 'n sekere hoofstuk in 'n handboek, spesifieke vaardighede in 'n bepaalde vakgebied, ensovoorts. So 'n eenheid kan die maklikste omskryf word as die duur vir die afhandeling daarvan relatief kort (minder as vier weke) is. Kort eenhede is verkieslik bo langer eenhede omdat langer eenhede meer ingewikkeld is en dit al hoe langer neem om die bemeesteringsvlak in die groep te bereik. (Parsons, 1978, p.25).

Volgens Doomen (1971, p.32) moet die leertaak (onderrigteenheid) ontleed word en moet daar onderskei word tussen kernleerstof, dit is leerstof wat alle leerlinge moet leer, en keuseleerstof, dit is leerstof wat nie deur alle leerlinge geleer word nie (vgl. par. 5.4.2.1.). Elke leertaak moet verder verdeel word in leerstofelemente. Dit is die dele waaruit die leertaak bestaan. In bemeesteringsleer word elkeen van hierdie elemente afsonderlik behandel.

(b) Bepaal die bemeesteringsvlak: formuleer die globale doelstellings

By die bepaling van die bemeesteringsvlak vir 'n bepaalde leertaak word die globale doelstellings ook duidelik geformuleer. Globale doelstellings is die omvattende doelstellings en kan omskryf word as die bemeesteringskriteria - dit wat van alle leerlinge verwag word om te leer. (Block, 1973, p.31).

Met globale doelstellings word dit duidelik gestel watter resultate verwag word en watter doelstellings en peil van

bemeestering van alle leerlinge verwag word om te bereik. Die spesifieke vaardighede, konsepte, idees en feite wat die leerlinge moet bemeester om die leertaak suksesvol te voltooi, word ook duidelik omskryf (vgl. par. 5.3.).

Bemeesteringsdoelstellings sowel as die bemeesteringsvlak moet realisties wees. As dit te hoog gestel word sal die meeste leerlinge dit nie in 'n redelike tyd kan bereik nie terwyl te afgewaterde doelstellings weer die groepstandaard sal verlaag. Waar bemeesteringsdoelstellings suksesvol deur die leerlinge verwesenlik word, word die nodige basis geskep vir verdere leer en sal diegene positief gemotiveerd wees. Daarenteen sal diegene wat nie die doelstellings en bemeesteringsvlak kan bereik nie, ongemotiveerd wees en 'n negatiewe ingesteldheid openbaar.

(c) Bepaal die atomistiese doelstellings

Die verskil tussen globale en atomistiese doelstellings lê in hulle omvang. Atomistiese doelstellings is die meer ondergeskikte, die doelstellings wat gerig is op die elemente van die leertaak en nie die leertaak in sy geheel nie.

Dit is noodsaaklik dat die atomistiese doelstellings so kernagtig moontlik sal wees sodat dit die behoeftes van die onderwysers en die leerlinge sal bevredig. Drumheller (1977, p.6-13) sê in hierdie verband dat wanneer daar in te veel besonderhede ingegaan word die doelstellings skrik-aanjaend, weersinwakkend, oneffektief en tydrawend word. (Parsons, 1978, p.25).

(d) Ontwerp formatiewe (diagnostiese) toetse

Dit is noodsaaklik dat daar vir elke leerelement 'n bondige diagnostiese vorderingstoets of formatiewe evalueringsinstrument sal wees. In bemeesteringsleer is hierdie toets onontbeerlik en dit is juis hierdie toetse wat die belangrikste verskil maak tussen bemeesteringsleer en die gewone klassikale onderrigmetode.

Die toetse moet spesiaal ontwerp word om 'n integrale deel van die onderrig van elke leereenheid te vorm terwyl die onder- riggebeure nog aan die gang is. Elke toetsitem behoort van toepassing te wees op spesifieke atomistiese doelstellings. (Parsons, 1978, p.26). Die toetsresultate sal aantoon of die doelstellings bereik is, terwyl dit ook 'n bepalende faktor is van die leertempo van elke individuele leerling. (Torshen, 1977, p.43).

Deur diagnostiese toetse word spesifieke inligting of terug- voering verkry waardeur aan die onderwyser en leerlinge 'n aanduiding gegee word van die veranderinge wat in die leer- ling, as gevolg van die onderrig, plaasgevind het. Die doeltreffendheid van die onderrig word hierdeur gemonitor sodat dit aangevul of op toepaslike wyse verander kan word om aan die behoeftes van elke leerling te voldoen. In die praktyk sal 'n toetstelling van minder as 80% tot 85% gewoon- lik beteken dat die leerling nog leerprobleme ondervind. (Block, 1973, p.31-32). Vir die doeleindes van hierdie on- dersoek, waarby milieugestremde kinders betrokke is, is die bemeesteringsvlak op 80% gestel.

(e) Ontwerp alternatiewe aanbiedingsmetodes en toetse

Dit is onwaarskynlik dat alle leerlinge elke keer alle toetse sal slaag en aan die bemeesteringsvereistes sal vol- doen. Vir die leerlinge wat nie aan die vereistes voldoen nie, word die onderrig herhaal, aangevul of op alternatiewe wyses aangebied. Dit gaan gepaard met parallelle toetse.

In hierdie verband kan met groot vrug gebruik gemaak word van ander leerlinge as hulponderwysers, alternatiewe hand- boeke, werkboeke, geprogrammeerde onderrigmateriaal, enso- voorts. Die andersoortige aanbiedingsmetodes betrek die leerlinge op 'n ander wyse en kan ander moontlikhede skep sodat die leerstof wel bemeester word. Die onderwyser kan, op grond van toetsresultate, die beste korrektiewe tegnieke selekteer vir elke individu se besondere leerprobleme.

(f) Stel verrykingsprogramme saam

Verrykingsprogramme word aangebied vir die leerlinge wat volgens die diagnostiese toetse aan alle oorspronklike vereistes en doelstellings voldoen het. Die doel met hierdie programme is om die kennis van die betrokke leerlinge te verdiep en te verbreed. (Doomen, 1971, p.33).

Die leerstof wat in die verrykingsprogram opgeneem word, is leerstof wat buite die perke van die spesifieke bemeestersingsdoelstellings val, maar wat nou aansluit by die kernleerstof en vir die betrokke leerlinge baie waardevol en bruikbaar is. Die aanbieding van hierdie programme word gevolg deur 'n diagnostiese verrykingstoets. (Parsons, 1978, p.26).

(g) Stel 'n summatiewe toets op

Hierdie toets is ingestel op die omvattende evaluering van die totale leertaak nadat al die elemente daarvan behandel is. Die doel daarvan is om op 'n objektiewe wyse die leerlinge se prestasie ten opsigte van bepaalde leerstofinhoud in die leertaak te bepaal. (Morgan, 1973, p.27).

Volgens Bloom (1976, p.144-160) sal positiewe resultate in hierdie toets 'n positiewe affektiewe verandering in die leerlinge teweegbring in die sin dat hulle groter belangstelling sal toon in die leerstof, 'n positiewe selfkonsep sal ontwikkel en 'n meer gemotiveerde benadering sal openbaar in die onderrig-leergebeure (vgl. par. 4.4.2.3.1.).

5.5.2.2. Aanbieding van leerstofinhoud binne die klaskamer

(a) Oriëntering en inleiding: Omdat die leerlinge in die begin nie vertrou is met die gedagte dat verwag word dat almal A's sal verwerf nie, is dit nodig dat die onderwyser by die aanvang van 'n bepaalde kursus of leertaak die leerlinge sal oriënteer ten opsigte van die doelstellings en

die prosedures wat gevolg gaan word. Die volgende punte behoort veral beklemtoon te word:

(i) Elke leerling word suiwer op grond van 'n samevatende toets aan die einde van 'n spesifieke leertaak geëvalueer.

(ii) Elke leerling word in terme van voorafbepaalde standaarde geëvalueer en word nie met sy mede-groeplede vergelyk nie.

(iii) Alle leerlinge wat 'n bepaalde vlak bereik het, ontvang 'n toepaslike simbool. (Hopelik 'n A).

(iv) Diagnostiese toetse word na afhandeling van elke leerelement gegee en elkeen se leertempo sal daardeur bepaal word.

(v) Elke leerling sal alle nodige hulp ontvang om effektief te leer. (Block, 1973, p.33).

(vi) Aan die leerlinge moet ook verduidelik word watter doelstellings nagestreef word. Wanneer die leerlinge weet wat die doelstellings is en begryp waarom dit gaan, verdwyn onsekerheid en angs. Leerlinge konsentreer dan op die belangrike en verbandhoudende dele van die leerstof. (Parsons, 1978, p.26).

Die oriënteringsperiode tesame met aanhoudende aanmoediging, ondersteuning en positiewe bewys van leersuksesse behoort by die meeste van die leerlinge 'n vertroue te wek dat hulle kan leer en daarom meer gemotiveerd sal wees om te leer.

(b) Onderrig van die eerste leerelement

Die eerste leerelement van die leertaak word aan die hele groep onderrig. Die onderwyser besluit, op grond van sy kennis van die groep waarmee hy werk, watter onderrigmetodes of kombinasies van onderrigmetodes hy, met inagneming van alle onderwysbeginsels, gaan gebruik.

Gedurende hierdie fase word leerlingbetrokkenheid aangemoedig deur, onder andere, van werkkaarte gebruik te maak.

Alle ander noodsaaklike middele word in die werk gestel om die leerlinge te lei van 'n toestand van "weet nie" na die bemeesterings van die leerinhoud en die bereiking van die doelstellings.

(c) Afneem van formatiewe toetse

Die kern van die bemeesteringsstrategie is dat gereelde toetsing na afhandeling van elke leerelement moet plaasvind. Hierdeur word vasgestel

- (1) watter vlak van bemeestering elke individu bereik het;
- (2) watter probleme, indien enige, die individuele leerlinge ondervind het tydens die aanbieding van die leerstofinhoud;
- (3) watter metodes en benaderings gevolg behoort te word om bemeestering, in die geval van diegene wat probleme ondervind het, te bewerkstellig. (Harvey en Horton, 1977, p.192).

Die aard en kwaliteit van onderrig word in 'n groot mate bepaal deur die ontwikkeling en die behoorlike gebruik van effektiewe en betroubare meetinstrumente.

Nadat die eerste leerelement afgehandel is, word 'n diagnostiese toets afgeneem (vgl. par. 5.6.2.1.(d)). Elke leerling sien sy eie toets na en ken vir homself punte toe volgens 'n bepaalde skaal. Op grond van die resultate van hierdie toets besluit die onderwyser op een van die volgende moontlikhede vir elke individuele leerling:

- (i) Remediëring word voorgeskryf aan diegene wat nie aan die verwagtinge voldoen het nie en nie die doelstellings en bemeesteringsvlak bereik het nie. In die lig van die diagnose van die probleem word addisionele, alternatiewe of dieselfde onderrig aan die betrokke individu gegee. Remediëring word gewoonlik in die leerling se eie tyd, buite die gewone klasperiode, gedoen. Dit is egter in die begin

nodig om remediëring in die klaskamer te doen totdat die leerling ten volle vertrouwd is met die metodes en prosedures wat hy moet volg tydens remediëringsoefeninge. 'n Parallele diagnostiese toets word hierna afgelê. Die proses word herhaal totdat aan die vereistes voldoen is (vgl. par. 5.6.2.1.(e)).

(ii) Herplasing word voorgeskryf aan 'n leerling wanneer die diagnostiese toets aantoon dat die leerling nie oor die voorvereistes beskik wat nodig is om positief op die onderrig te reageer nie of wanneer dit blyk dat 'n ander doelstelling meer toepaslik sal wees. Toepaslike aanpassings kan gemaak word of spesiale onderrig gegee word sodat die vereiste vaardighede ontwikkel kan word.

(iii) Verryking word voorgeskryf wanneer die leerling aan die vereistes en doelstellings voldoen het en hy verdere baat kan vind by voortgesette onderrig op naastenby dieselfde vaardigheidsvlak. (Torshen, 1977, p.44; vgl. par. 5.6.2.1.(f)).

Die proses van onderrig, formatiewe toetsing en sertifisering of korreksie van elke leerelement van die leertaak word om die beurt afgehandel totdat die leertaak in sy totaliteit voltooi is.

(d) Summatiewe toetsing

Hierdeur word vasgestel of elke leerling aan die doelstellings voldoen en die bemeesteringsvlak van die totale leertaak bereik het (vgl. par. 5.6.2.1.(g)).

5.5.2.3. Samevatting

Uit die voorafgaande paragrawe is dit duidelik dat die bemeesteringsleermetode deeglike voorbereiding en beplanning van die onderwyser vereis, terwyl die praktiese implementering daarvan in die klaskamer op 'n baie akkurate en sistematiese wyse moet plaasvind.

Waar dit in hierdie ondersoek hoofsaaklik gaan om die milieu gestremde kind en veral die persentasie van hulle wat wel die vermoë en potensiaal het om goed te presteer, maar wat om uiteenlopende redes nooit regtig presteer nie, kan hierdie benadering en metode baie daartoe bydra dat hierdie leerlinge meer sukses op skool sal behaal. Die feit dat daar 'n bepaalde benadering gevolg word en dat aan elke individu persoonlik sekere eise gestel word, skakel 'n groot mate van onsekerheid uit en verseker aktiewe leerlingbetrokkenheid by die leergebeure in die klaskamer.

Dit is veral wanneer hierdie metode verder in verband gebring word met kleingroeponderrig dat elke individu met meer vrymoedigheid behoort deel te neem aan die leeraktiwiteite en 'n meer positiewe gesindheid behoort te openbaar teenoor die leergebeure in besonder en die skool in die algemeen.

5.6. WAARDE VAN BEMEESTERINGSLEER IN DIE KLASKAMER

5.6.1. Inleiding

Een van die belangrikste doelstellings van die onderwyser behoort die omvattende opvoeding van die leerlinge in die klaskamer te wees. Dit impliseer dat behalwe vir die kognitiewe aspekte wat in baie gevalle alleen beklemtoon word, ook ander aspekte soos die affektiewe en die psigomotoriese van wesenlike belang is.

Deur in die klaskamer volgens die beginsels van bemeesteringsleer te onderrig is die onderwyser reeds indirek besig met omvattende opvoeding. Soos reeds in die voorafgaande paragrafe aangetoon, sal 'n leerling wanneer hy op kognitiewe vlak presteer byvoorbeeld ook 'n positiewe gesindheid en ingesteldheid op die affektiewe vlak openbaar.

Behalwe hierdie belangrike omvattende voordeel van die bemeesteringsmetode van onderrig is daar vele ander voordele wat hierdie metode nog meer aanvaarbaar behoort te maak. Hierdie voordele word vervolgens kortliks bespreek.

5.6.2. Algemene voordele van die bemeesteringsmetode

Eerstens is die bemeesteringsmetode 'n baie sistematiese en logiese metode van onderrig. Aan die begin word die beplande resultate (doelstellings) omskryf. Hierna word die toepaslike onderrigmetode(s) en evalueringsmaatreëls ontwerp waardeur die waarskynlikheid dat elke leerling die verwagte resultate sal bereik, bewerkstellig kan word.

In die onderrig-leergebeure is die nodige probleemidentifiseringsmaatreëls sowel as remediëringsmaatreëls ingebou waardeur dit moontlik gemaak word om enige probleemareas onmiddellik te identifiseer en korrektiewe maatreëls toe te pas terwyl die onderrig-leergebeure aan die gang is. Summatiewe evaluering vind plaas na afhandeling van die totale leertaak.

Tweedens is elke komponent in die bemeesteringsprogram in die praktyk oor lang periodes beproef. Dit blyk dat in geeneen van hierdie komponente in sigself wesenlike swakhede verskuil is nie.

Derdens skep dit 'n basis vir die strukturering van onderwysprogramme en kan almal wat belang het by die onderriggebeure aktief meewerk in die beplanning en samestelling van leerstofinhoud. Dit beteken dat daar noue kommunikasie behoort te bestaan tussen onderwysers, leerlinge, kurrikulumbeplanners, ensovoorts sodat daar sinvol besin en opgetree kan word ten opsigte van leerlingbehoefte en die verwesenliking van die doelstellings wat met die opvoedkundige programme nagestreef word.

Vierdens skep die bemeesteringsstrategie 'n struktuur vir voortdurende beplanning en vordering. Die doelstellings wat met die onderrig van bepaalde leerstofinhoud bereik wil word, word geïdentifiseer. Die leerlinge word dan stapsgewys gelei om hierdie doelstellings tot op 'n bepaalde vlak te verwesenlik terwyl elke individu se vordering deur toepaslike evalueringsprosedures gemonitor word.

Die doelstellings, onderrigprogram en evalueringsprosedures word gekoördineer sodat elke leerling werk om dié doelstellings wat vir hom persoonlik van belang is, te bereik.

Vyfdens kan die bemeesteringsstrategie in byna alle leersituasies gebruik word. Hierdie strategie is uiters aanpasbaar en kan in byna alle leersituasies met dieselfde mate van doeltreffendheid gebruik word. Dit kan baie maklik in die bestaande skoolorganisasie aangepas word ten opsigte van formele en informele onderrig.

Sesdens kan daar bepaal word wat spesifiek geleer word. Dit is baie belangrik dat die leerlinge op 'n bepaalde stadium sal leer wat hulle veronderstel is om te leer. Indien dit nie gebeur nie, kan die doelstellings nie bereik word nie en het die onderrig dan ook weinig waarde. Wanneer hulle wel leer wat hulle in 'n bepaalde konteks behoort te leer vind vordering, wat 'n kenmerk van sinvolle leer is, plaas.

Deur gebruik te maak van verskillende evalueringsmiddele kan elke individuele leerling se vordering presies vasgestel word. Vordering word as suksesvol beskou as die betrokke leerling die bemeesteringsvlak bereik het. In die gevalle waar die vordering onbevredigend is, behoort regstelling onmiddellik te geskied. (Torshen, 1977, p.188-192 Nuy, 1973, p.60).

5.6.3. Besondere voordele wat die bemeesteringsmetode inhou vir milieugestremde kinders

Eerstens is die bemeesteringstruktuur gerig op individuele hulp in die sin dat vir elke individuele leerling die moontlikhede bestaan en die geleentheid gebied word om die nodige basiese vaardighede en kennis te kan verwerf. Die leerstof word op 'n sistematiese sinvolle wyse elementsgewys aangebied, terwyl elke leerling se vordering voortdurend gepeil word. Elke leerling word op meriete behandel ten opsigte van voorbereiding vir leertake, doelstellings, voorkeure, remediëring, ensovoorts.

Omdat milieugestremde kinders kinders met unieke probleme is, is individuele hulp uiters noodsaaklik waar en wanneer dit ookal benodig word. Deur hierdie benaderingswyse kan verseker word dat kognitiewe ontwikkeling plaasvind en dat 'n positiewe affektiewe ingesteldheid bewerkstellig word.

Tweedens is in die bemeesteringstruktuur die moontlikhede ingebou om moontlike probleme onmiddellik te identifiseer en te remediëer. Indien die leerlinge ten opsigte van bepaalde aspekte in die leergebeure sekere swakhede vertoon, kan die onderrigstrategie onmiddellik gewysig word sodat die probleme uitgeskakel kan word. Alternatiewe metodes kan gevolg word of die benadering ten opsigte van die leerstof kan so verander word dat andersoortige vereistes gestel word vir die bemeestering van die bepaalde taak.

Derdens word die uniekheid van elke leerling in aanmerking geneem. Deur gebruik te maak van diagnostiese toetse kan elke leerling se swakhede en sterkpunte sowel as hulle behoeftes, vermoëns en belangstellings geïdentifiseer word.

Dit is noodsaaklik dat die onderwyser, met die inligting tot sy beskikking, die aanbieding van die betrokke leerstofinhoud so sal beplan dat dit op die mees effektiewe

wyse aan die betrokke leerling oorgedra kan word. Op hierdie wyse word geen tyd vermors nie en kan die leerlinge op 'n doeltreffende en suksesvolle wyse die leertaak bemeester. (Torshen, 1977, p.190).

Vierdens word deur die bemeesteringsleermetode die kognitiewe leerprestasies van milieugestremde kinders verbeter. Wanneer hulle presteer, lei dit uiteraard tot 'n positiewe affektiewe ingesteldheid, meer belangstelling, 'n positiewe houding en 'n positiewe akademiese selfbeeld.

Vyfdens lei bemeesteringsleer tot meer reëlmatige en volgehoue studie. Die feit dat leerlinge gereeld getoets word (formatiewe en diagnostiese toetse) dra baie daartoe by dat die leerlinge meer sistematies werk en "gedwing" word om voortdurend die werk te bemeester en die doelstellings te bereik. Volgehoue studie, die bewus wees van sy eie vordering en die vermoë om die leerstof te beheer dien ook as positiewe motivering en versterking. (Nuy, 1973, p.62).

5.7. PROBLEME IN EN KRITIEK OP DIE BEMEESTERINGS-BENADERING

5.7.1. Inleiding

Die belangrikheid en waarde van Bloom se bemeesteringsleerteorie, veral ten opsigte van optimale intellektuele ontwikkeling, kan nie oorbeklemtoon word nie. Dit hou geweldige moontlikhede in vir die onderwys in die geheel en vir elke individuele leerling in besonder.

Desnieteenstaande is daar tans nog in hierdie benadering praktiese probleme en knelpunte waarvoor daar oplossings gesoek moet word. Vervolgens word die probleme in en kritiek op die bemeesteringsstrategie kortliks bespreek.

5.7.2. Kritiek op die bemeesteringsbenadering

Eerstens is die bemeesteringsstrategie nie voldoende geoperasionaliseer nie. Verdere aandag behoort aan die volgende aspekte gegee te word:

- (a) Die begrip "bemeestering" behoort duideliker omskryf te word en meer duidelikheid moet verkry word hoe die bemeesteringsvlak bepaal behoort te word.
- (b) Daar is nog nie empiriese bewyse beskikbaar om aan te toon dat alle leerlinge normaalweg wel die vermoë en aanleg (volgens Bloom) het om 'n bepaalde vak te leer nie.
- (c) Die metode van bemeesteringsleer vereis dat die onderwysers in besonderhede en op 'n objektiewe en meetbare wyse sal aantoon wat hulle as 'n A beskou en hoe hulle dit bepaal. Dit is nie 'n eenvoudige taak nie.
- (d) Die bemeesteringsstrategie toon nie aan watter maatstaf gebruik kan word om voor die tyd te bepaal watter en hoeveel alternatiewe leerstof nodig sal wees en gebruik kan word nie.
- (e) Dit is oeroptimisties om te aanvaar dat dit 'n maklike taak is om bepaalde leereenhede te konstrueer en om alternatiewe leerinhoud daar te stel en dat dit vir die gemiddelde onderwyser geen probleme behoort op te lewer nie.
- (f) Dit is ook nie maklik om die noodsaaklike verbandhoudende toetse op te stel om die leerprobleme van elke individu te diagnoseer en om aan te toon op watter wyse remediering behoort te geskied nie.
- (g) Dit is nie heeltemal duidelik hoe die leemtes in die mondering van elke individu by die aanvang van die onderrig vasgestel en reggestel kan word nie.
- (h) Die tegniek van leerstofanalise laat veel te wense oor en kan in baie skoolvakke nie regstreeks toegepas word nie. Dit is vergesog om te beweer dat alle vakke so gereduseer en aangepas kan word dat alle leerlinge dit tot op 'n bemeesteringsvlak kan aanleer.

(i) Die feit dat vakke en leertake in noukeurig gedefiniëerde eenhede ontleed en omskryf moet word en in verband gebring moet word met beoogde gedragsdoelstellings, kan probleme skep. Die veronderstelling dat hierdie doelstellings in 'n bepaalde onderrigorde verwesenlik moet word en dat geen misverstand moontlik moet wees nie, maak die probleem meer kompleks.

(j) Dit kan nie sonder meer aanvaar word dat die bemeestering van 'n bepaalde leertaak as waarborg kan dien dat daaropvolgende leertake met dieselfde sukses voltooi sal kan word nie.

(k) Onderwysers het in die normale skooldag nie die nodige tyd tot hulle beskikking om vir elke leerling al die tyd te gee wat hy nodig het om die leerstofinhoud tot op bemeesteringsvlak te leer nie. Bloom se teorie kan nie in sy volle konsekwensies in die klaskamer deurgevoer word nie.

(l) Daar is geen bewys dat die nastreef van bepaalde gedragsdoelstellings enigsins beter is as die tradisionele onderwysdoelstellings nie. Simons (1973, p.173-181) beweer dat die omskrywing van bepaalde gedragswyses nie 'n geldige bepaler van leer is nie.

(m) Volgens die bemeesteringsstrategie kan, deur gebruikmaking van 'n eenvoudige stel reëls, lae skoolprestasie en ander probleme oorbrug word. Die bewerkstelling van beter leerprestasie is nie so eenvoudig nie en die komplekse aard van die leergebeure word onderskat. (Groff, 1974, p.88-91; Nuy, 1973, p.79-85).

Tweedens is die bemeesteringsstrategie volgens Nuy (1973, p.68) slegs van toepassing op beperkte onderwysdoelstellings. Omdat dit in bemeesteringsleer in hoofsaak gaan om die bemeestering van leerstofinhoud en die aanleer van bepaalde vakkennis, moet die realisering van onderwysdoelstellings slegs as 'n suiwer tegniese saak gesien word. Die

benadering dat die aanbieding van bepaalde leerstofinhoudes sekere beoogde gedragsmoontlikhede tot gevolg behoort te hê, is 'n te enge en geslote benadering.

Onderwys behoort in 'n meer omvattende en wye verband gesien te word en behoort, onder andere, ook opvoeding in te sluit. Die verabsoluttering van maksimum leereffektiwiteit en die najaag van hoë akademiese prestasie hou 'n wesenlike gevaar in. Onderwysdoelstellings lê ingebed in opvoedkundige doelstellings wat gerig is op individue en wat ten opsigte van elke individu unieke resultate tot gevolg behoort te hê.

Derdens word die teorieë waarop die strategie gebaseer is, baie eensydig geïnterpreteer. In bemeesteringsleer word uitgegaan van die standpunt dat elke leerling 'n bepaalde leertaak behoort te bemeester as die leerling genoeg tyd gegee word om dit te leer en as hy die optimale onderrig kry. Dit is 'n uiters optimistiese uitgangspunt wat nie die invloede en moontlike konsekwensies van die verskillende leerteorieë in ag neem nie. Op grond daarvan dat slegs bepaalde aspekte in die leergebeure betrek word, kan nie aanvaar word dat hierdie teorie vir byna alle leerlinge geld nie. (Greeno, 1978, p.70-76).

Die aanleer van bepaalde leerstofinhoudes moet in 'n breë konteks gesien word omdat baie faktore die aanleer daarvan beïnvloed. Bemeesteringsleer gaan uit van die standpunt dat beperkte voorkennis nodig is om sekere leerstofinhoudes te leer. Dit is onaanvaarbaar omdat dit op 'n eng, afgebakende en beperkte leerarea waarin min ruimte vir omvattend ontwikkelings bestaan, dui.

Vierdens is bemeesteringsleer primêr gerig op die minder begaafde leerlinge. In die metode van bemeesteringsleer is 'n komponent van differensiasie binne klasverband ingebou. Die uitgangspunt is dat elke onderwyser daarna sal streef om in klassikale verband die optimale ontplooiing

van elke leerling te bewerkstellig. In die praktyk beteken dit dat daar vir elke individu bepaalde doelstellings bestaan wat nagestreef en verwezenlik behoort te word.

Omdat bemeesteringsleer daarop ingestel is om die maksimum geleentheid vir elkeen in die klaskamer te bied deur die optimalisering van onderrig en die feit dat elkeen toegelaat word om volgens sy eie tempo te werk, lei dit dikwels daartoe dat die minder begaafde kind bevoordeel word ten opsigte van die meer begaafde kind. Die feit dat bepaalde minimum doelstellings vir elke individu gestel word wat uiteraard eerste deur die meer begaafde kind bereik sal word, lei daartoe dat dié kind kan skade ly, sy entoesiasme gedemp word en hy belangstelling kan verloor omdat sy moontlikhede nie ten volle benut word nie. Dit geld veral waar verrykingsprogramme en ander betrokkenheidsaktiwiteite nie aan die vereistes voldoen nie.

5.8. DIE INVLOED VAN BEMEESTERINGSLEER EN KLEINGROEP- ONDERRIG OP DIE LEERPRESTASIE VAN MILIEUGESTREMDE KINDERS

In hierdie ondersoek word uitgegaan van die standpunt dat die grootste persentasie van die leerlinge in enige skool "normaal" is, en wel die vermoë en potensiaal het om hulle skoolloopbaan met sukses te voltooi en selfs na skool op akademiese gebied te presteer. Soos reeds aangetoon (vgl. par. 4.1.) het 'n ontstellende groot persentasie van die skoolbevolking in Transvaal alleen in die afgelope tien jaar die skool om verskeie redes op 'n vroeë stadium verlaat.

Hierdie ondersoek is verder spesifiek ingestel op normale milieugestremde kinders wat in die skoolsituasie onderpresteer en vir wie skoolgaan 'n langdurige marteling is. Milieugestremde kinders is unieke kinders in die sin dat hulle deur omstandighede en stremende faktore buite hulle beheer daarvan weerhou word om normaal te ontwikkel en op te groei en op skool volgens hulle besondere vermoë en potensiaal te presteer (vgl. par. 2.2.).

Omdat milieugestremde kinders se huislike- en omgewingsomstandighede baie min of glad nie ingestel is op die onderwys en opvoeding van hierdie kinders nie en omdat daar buite die skoolsituasie uiters beperkte geleenthede daarvoor bestaan, is die vraag of die skool nie 'n groter mate van verantwoordelikheid hiervoor behoort te aanvaar nie. Sodoende kan hierdie kinders in 'n groot mate moontlik losgemaak word van hulle omgewing en kan hulle verborge talente ontgin en ontwikkel word.

Om in hierdie opsig ten volle tot sy reg te kom is dit belangrik om te beklemtoon dat die skool nie net ingestel behoort te wees op die oordra van vakkennis en feite nie, maar dat die opvoeding van hierdie besondere kinders baie meer aandag behoort te geniet. Dit beteken dat in die omvattende opvoeding van hierdie kinders onderwys slegs 'n komponent behoort te wees.

Indien die skool bereid is om hierdie uitdaging te aanvaar is die probeem hoe so 'n positiewe verandering teweeggebring kan word. In die konteks van hierdie studie wil ons uitgaan van die standpunt dat indien die metode van onderrig, in hierdie geval die bemeesteringsleermetode, gekoppel word aan kleingroeponderrig, die leerprestasie van milieugestremde kinders behoort te verbeter en dat daar op hierdie wyse in 'n groot mate in die opvoedkundige behoeftes van die kinders voorsien sal word.

In die praktyk is die tradisionele skool op leer en die leerprestasie van die leerlinge ingestel. In die gevalle waar die leerlinge in staat is om aan die eise wat die skool stel te voldoen, openbaar die leerlinge 'n positiewe gesindheid en selfbeeld en tree gemotiveerd op. Die agtergrond van die milieugestremde kind vind egter nie aansluiting by die skool en dit wat die skool aanbied nie. Die taal wat die onderwyser praat, is vir hulle vreemd, die eise wat gestel word bo hulle vermoë en die tempo waarteen gewerk word is te vinnig. Dit lei daartoe dat hulle progressief agter raak

gedoem is tot mislukkings, 'n negatiewe selfbeeld en gesindheid ontwikkel en heeltemal ongemotiveerd raak (vgl. par. 2.6.1.).

In die metode van bemeesteringsleer is daar geweldige moontlikhede opgesluit waardeur elke individu gelei kan word om beter te presteer. Dit is egter noodsaaklik dat die beginsels van die bemeesteringsstrategie afgestem sal word en aangepas sal word by die behoeftes van elke individu en dat die onderrigprogramme self ook hiermee in verband gebring sal word.

Dit is veral die eienskappe van bemeesteringsleer wat dit uniek en besonder aanvaarbaar vir die onderrig van die milieugestremde kind behoort te maak. Die feit dat byvoorbeeld die tyd wat elke individu nodig het om 'n sekere leer-taak te bemeester deur homself bepaal word, dat kompetisie uitgeskakel word en dat elkeen sy eie maatstaf is, dat die individu ondersteun en positief aangemoedig word wanneer hy misluk, dat die metode van onderrig, waar nodig, gewysig en aangepas word, dat elke individu se leerprobleme op toepaslike stadiums gediagnoseer en reggestel word en dat die frustrasie van mislukking omskep word in entoesiasme as gevolg van prestasie. Positiewe kognitiewe veranderinge het weer positiewe affektiewe kenmerke soos 'n positiewe houding en selfbeeld en belangstelling tot gevolg.

Omdat individuele onderrig in die ware sin van die woord in die klaskamer onmoontlik is en die tradisionele klassikale onderrig die individu in 'n groot mate in die massa laat verdwyn, kan die metode van onderrig (bemeesteringsleer) aan kleingroep-onderrig gekoppel word. In kleingroep-onderrig self is daar weer geweldige opvoedkundige moontlikhede waarby die milieugestremde kind kan baat.

So kan die kinders byvoorbeeld leer om met ander in 'n groep saam te werk. "Saam werk" vereis dat van elkeen verwag

word om by geleentheid in die groep 'n bydrae te lewer en by geleentheid te luiſter. Dit vereis dat elke individu betrokke sal raak en deel sal hê aan die voltooiing van 'n groeptaak. Behalwe vir die kognitiewe aktiwiteite waarom dit gaan, ondervind die leerlinge ook groter sekuriteit in die kleingroep, is meer spontaan, openhartig, gemotiveerd en bereid om saam te werk. Sosiale en emosionele ontwikkeling vind plaas terwyl die individu groei in kennis en vaardighede (vgl. par. 4.4.2.3.4.).

As gevolg van milieugestremde kinders se eiesoortige agtergrond en talle beperkinge ten opsigte van kognitiewe ontwikkeling, kennis en vaardighede is dit duidelik dat die kognitiewe stimulering en ontwikkeling van hierdie kinders op 'n andersoortige wyse en deur andersoortige metodes van onderrig moet plaasvind. Dit impliseer dat die kurrikulum, sillabusse en leerstofinhoud aangepas moet word by hulle besondere behoeftes, dat die onderwysdoelstellings en die eise wat gestel word realisties en binne die vermoë van hierdie kinders moet wees en dat hulle sistematies en op 'n logiese wyse gehelp en gelei moet word om die leerstofinhoud te bemeester.

'n Belangrike kenmerk van die bemeesteringsleermetode is dat daar in die klaskamer gedifferensieër word en die uniekheid van elke individu in gedagte gehou word. Deur gereelde evaluering kan hulle leerprobleme geïdentifiseer en geremedieër word en kan hulle deur volgehoue studie gehelp en gelei word om die tersaaklike leerstofinhoud te bemeester, te presteer en in die skoolsituasie tot hulle reg te kom.

Alhoewel dit nie 'n aspek is wat in besonder in hierdie studie ondersoek word nie kan, in die lig van die literatuurstudie, sekerlik ook aanvaar word dat wanneer milieugestremde kinders kognitief ontwikkel en presteer dit ook 'n affektiewe verandering behoort te bewerkstelling wat grootliks

behoort by te dra tot 'n gesonde lewensuitkyk met gepaardgaande langtermynaspirasies en doelstellings by milieugestremde kinders.

In hierdie ondersoek word uitgegaan van die standpunt dat wanneer milieugestremde kinders in die kleingroepsituasie volgens die bemeesteringsleermetode onderrig word, hulle in besonder ten opsigte van hulle kognitiewe ontwikkeling daarby behoort te baat en op skool behoort te presteer. Hierdie veronderstellings word in die volgende hoofstukke empiries getoets en wel in die lig van die volgende hipoteses:

- (i) Daar is 'n verskil in die prestasies van die leerlinge in die bemeesteringsgroepe teenoor diegene in die nie-bemeesteringsgroepe.
- (ii) Daar is 'n verskil in die prestasies van die leerlinge wat in die kleingroepsituasie onderrig word teenoor diegene wat in die grootgroepsituasie onderrig word.
- (iii) Daar is 'n verband tussen sosio-ekonomiese status en leerprestasie.
- (iv) Daar is 'n beduidende interaksie tussen sosio-ekonomiese status, groepsamestelling en metode van onderrig.