

DIE SEINSISTEEM AS LESWAARNEMINGSINSTRUMENT IN DIE OPLEIDING VAN ONDERWYSERS

J.F. MARAIS, HONS. B.A., B. ED.



**TESIS INGELEWER TER GEDEELTELIKE VOLDOENING
AAN DIE
VEREISTES VIR DIE GRAAD VAN MAGISTER IN OPVOEDKUNDE
AAN DIE
UNIVERSITEIT VAN STELLENBOSCH**

STUDIELEIER: PROF. T. PARK

STELLENBOSCH

DESEMBER 2000

VERKLARING

Ek, die ondergetekende, verklaar hiermee dat die werk in hierdie tesis vervat, my eie oorspronklike werk is en dat ek dit nie vantevore in die geheel of gedeeltelik by enige universiteit ter verkryging van 'n graad voorgelê het nie.

OPSOMMING

Daar is min onderwyskwessies wat so baie debattering uitlok as die evaluering van onderwysers. Dat onderwyserevaluering in die afgelope tyd in belangrikheid toegeneem het, blyk uit die literatuur en veral uit navorsingverslae. Daar is veral besorgdheid oor die geldigheid en betroubaarheid van die meetinstrumente waarmee die kwaliteit van die onderrigvaardighede van onderwysers bepaal kan word. Hierdie besorgdheid het aanleiding gegee tot hernieude belangstelling in die evaluering van onderwysers en die ontwikkeling van nuwe onderwyserevalueringstelsels.

Die uitkomsgebaseerde benadering tot onderwyseropleiding in Suid-Afrika beskou dit as vanselfsprekend dat die gestelde uitkomste wat in terme van rolle en geassosieerde kompetensies geformuleer word, noukerig geassesseer moet kan word. Vir hierdie doel sal die waarneming van onderwysergedrag steeds belangriker word – dus ook die beskikbaarheid van betroubare en geldige waarnemingsinstrumente. Die effektiwiteit van die begeleiding van onderwysers en studentonderwysers is grootliks afhanklik van die kwaliteit van die data wat tydens waarneming versamel word.

Hierdie navorsing bestaan uit twee komponente, naamlik 'n literatuuoroorsig en 'n vraelysondersoek. Daar word ook aandag gegee aan die behoefte aan meer effektiewe instrumente om studentonderwysers se onderriggedrag tydens proefonderwys waar te neem.

Ten einde die nuttigheidswaarde van die seinsisteem wat in hierdie studie benut is te toets, is die instrument deur tien dosente gebruik tydens die waarneming van studentonderwysers. Na die waarneming van die studentonderwysers is 'n vergadering met die betrokke dosente gehou waartydens die data wat deur die instrument gegenereer is, bespreek is. Dosente en studente het 'n vraelys ingevul oor die bruikbaarheid van die waarnemingsinstrument. Op grond van die resultate is bevind dat die dosente en waargenome studente die seinsisteem as leswaarnemingsinstrument as betroubaar, nuttig en bruikbaar beskou vir gebruik deur dosente om inligting in verband met 'n didaktiese situasie te verkry. Die instrument se nuttigheidswaarde lê ook daarin dat die inligting wat gegenereer word, studente kan help om lesse meer effektief te beplan. Leemtes kan ook meer eksak geïdentifiseer en omskryf word, terwyl die sterk punte wat geïdentifiseer word, verder versterk word.

Met die groter beklemtoning van uitkomsgebaseerde onderwys en die besonderhede rol van vaardighede in dié verband het dit dringend noodsaaklik geword om die instrumente waarmee die onderrigvaardighede van studentonderwysers bepaal word te hersien. Die seinsisteem as waarnemingsformaat kan 'n belangrike bydrae lewer om in hierdie behoefte te voorsien.

SUMMARY

There are few teaching issues which have elicited as much debate as the evaluation of teachers. A review of the literature reveals an increasing concern about the validity and reliability used to determine the quality of the teaching skills of teachers. This concern has given rise to renewed interest in the evaluation of teachers and the development of new teacher evaluation systems.

It is obvious that the set outcomes within the outcomes-based approach to teacher education in South Africa, formulated in terms of roles and associated competencies, should be carefully assessed. Observation of teacher behaviour will increase in importance – thus the availability of reliable and valid observation instruments. The effectiveness of the guidance offered to teachers and student teachers is largely dependent on the quality of the data gathered during observation.

This research consists of two components, namely a literature review and a survey using a questionnaire. An argument is made for the need for more effective instruments to observe teaching behaviour and lesson analysis of student teachers during practice teaching.

To test the usefulness of the sign system employed in this study, the instrument was used by ten lecturers during teaching opportunities. After observation of student teachers, a meeting with the relevant lecturers was arranged, where data generated by the instrument, were discussed. Lecturers and students completed a questionnaire concerning the usefulness of the observation instrument. The finding was that lecturers and the students observed found the sign system a reliable lesson observation instrument, that could be usefully and valuably used by lecturers to gather information in a didactic situation.

The usefulness of the instrument lies in the fact that the information generated can assist students to plan lessons more effectively. Shortcomings can be identified more precisely and formulated whilst the marks allotted can be improved.

With the greater focus on outcomes based education and the importance of skills in this regard, it has become imperative to review the instruments used to determine the teaching skills of student teachers. The sign system as an observation format can make a valuable contribution to this end.

DANKBETUIGINGS

Graag betuig ek my dank en waardering aan die volgende persone en instansies:

- Prof. T. Park wat as studieleier konstruktiewe en besielende leiding gegee het. Sy geduld, opregte belangstelling en simpatieke optrede het 'n waardevolle bydrae gelewer tot die voltooiing van hierdie studie.
- Die eksaminatore, dr. M.J. Smit en dr. J.H. Schreuder, vir hul deeglike bestudering van die tesis en opbouende kritiek en aanbevelings.
- Die taalversorger, me J. Steel, vir haar deeglike taalversorging.
- Die Onderwyskollege Bellville (nou die Onderwyskollege Wes-Kaap) vir toestemming om die empiriese navorsing uit te voer.
- Alle dosente, studentonderwysers, skole en leerders wat betrokke was by die studie.
- Alle familieleden en vriende vir hul volgehoue ondersteuning gedurende die afgelope jare.
- My seun, André, vir die tik van die tesis en sy geduld.

INHOUDSOPGAWE

HOOFSTUK 1	1
1.1 INLEIDENDE ORIËTERING	1
1.2 PROBLEEMORIËTERING	4
1.3 PROBLEEMFORMULERING	6
1.4 DOELSTELLINGS	8
1.5 NAVORSINGSMETODOLOGIE	9
1.6 VERDERE VERLOOP VAN DIE STUDIE.....	10
HOOFSTUK 2	
ONDERWYSEREVALUERING: 'N TEORETIESE BEGRONDING	11
2.1 INLEIDING.....	11
2.2 DIE VERBAND TUSSEN PERSONEELONTWIKKELING EN ONDERWYSEREVALUERING.....	13
2.3 KOMPETENSIES	14
2.3.1 DIE KOOB-DOKUMENT EN BEKWAAMHEIDSGERIGTE ONDERWYS.....	14
2.4 PROEFONDERWYS	15
2.4.1 BENADERING TOT PROEFONDERWYS	16
2.4.2 VOORBEREIDING EN BEPLANNING	17
2.4.3 ASSESSERING.....	19
2.4.4 DIE MENTORSTELSEL	22
2.4.4.1 Die vakleerlingskapmodel en 'leer om te sien'	23
2.4.4.2 Die bekwaamheidsgerigte model.....	24
2.4.4.3 Die reflektiewe praktisynsmodel	24
2.5 ONDERWYSEREVALUERINGSPROSESSE EN METODEDES.....	25
2.5.1 DIE TRADISIONELE BENADERING.....	25
2.5.2 ONDERWYSERONDERHOUDE.....	26
2.5.3 LEERLING- (STUDENT-) BEOORDELINGS.....	26
2.5.4 PORTUUREVALUERING	27
2.6 ONDERWYSEREVALUERINGSMODELLE	28
2.6.1 DIE KLINIESE ONDERRIGONTWIKKELINGSMODEL.....	28
2.7 WAARNEMING.....	30
2.7.1 INLEIDING.....	30
2.7.2 BEGINSELS VAN KLASKAMERWAARNEMING	31
2.7.2.1 Gesamentlike beplanning	31

2.7.2.2	Fokus	32
2.7.2.3	Die vasstelling van kriteria	32
2.7.2.4	Waarnemingsvaardighede	32
2.7.2.5	Terugvoering.....	33
2.8	PROBLEME TEN OPSIGTE VAN WAARNEMING	33
2.8.1	OBJEKTIWITEIT.....	33
2.8.2	INVLOED VAN DIE WAARNEMER OP DIE ONDERRIG- LEERSITUASIE	34
2.8.3	DIE VERMINDERING VAN DIE INVLOED VAN WAARNEMERS.....	36
2.8.3.1	Weglatings	37
2.8.3.2	Vooroordeel	37
2.8.3	FLATERS TEN OPSIGTE VAN PROSEDURE	37
2.8.4.1	Ongepaste deelname	37
2.8.4.2	Onaanvaarbare gedrag	38
2.8.4.3	Proaktiewe en reaktiewe effek.....	38
2.9	KRITERIA VIR SUKSESVOLLE WAARNEMING	38
2.10	WAARNEMINGSINSTRUMENTE	39
2.10.1	VALUASIESKALE.....	39
2.10.1.1	Kontrolelyns	42
2.10.1.2	Semantiese Differensiaal	43
2.10.1.3	Instrument vir kwaliteitsgradering (Quality Grading)	44
2.10.2	SISTEMATIESE WAARNEMINGSINSTRUMENTE	45
2.10.2.1	Kategoriele sisteem	46
2.10.2.2	Seinsisteem	47
2.10.2.3	Gestruktureerde verslag	48
2.11	ANALISE.....	49
2.12	OPSOMMING EN GEVOLGTREKKINGS	49

HOOFSTUK 3

INSTRUMENTONTWERP	51	
3.1	INLEIDING	51
3.2	DOELSTELLINGS VAN DIE EMPIRIESE NAVORSING	51
3.3	WERKSWYSE	51
3.4	ONTWERP	52
3.5	DIE INSTRUMENT	52
3.6	GESPREK MET STUDENTE.....	56
3.7	OMSKRYWING VAN DIE SEINE	56
3.8	OPLEI VAN WAARNEMERS EN TOETS VAN DIE WAARNEMINGS- INSTRUMENT	68

3.9	TERUGVOER NA DIE WAARNEMING	70
3.10	SAMEVATTING	70

HOOFSTUK 4

RESULTATE EN GEVOLGTREKKINGS	71	
4.1	INLEIDING.....	71
4.2	RESULTATE VRAELYS A [VRAELYS DEUR STUDENTE VOLTOOI]	71
4.3	RESULTATE VAN VRAELYS B [VRAELYS DEUR DOSENTE VOLTOOI]	76
4.4	GEVOLGTREKKING	81
4.5	SAMEVATTING	83
BYLAE A: VRAELYS A: DIE BENUTTING VAN 'N SEINSISTEEM IN ONDERWYSERSOPLEIDING	84	
BYLAE B: VRAELYS B: DIE BENUTTING VAN 'N SEINSISTEEM IN ONDERWYSERSOPLEIDING	88	
BYLAE C: WAARDERINGSKAAL VIR LESEVALUERING.....	92	
BYLAE D: VALUASIE VAN ONDERRIG- EN LEERGEDRAG	95	
BRONNELYS	98	

HOOFSTUK 1

1.1 INLEIDENDE ORIËTERING

Die Komitee vir Onderwyseropleidingsbeleid- (KOOB-) dokument *Norms and Standards and Governance Structures for Teacher Education* (1995:7,14) stel hoë eise aan onderwysers om as agente vir verandering, in daardie areas waar dit noodsaaklik is, op te tree. Die onderwys staan sentraal in die transformasie van 'n rasgebaseerde, diskriminerende en ongelyke onderwysstelsel na 'n demokratiese, nie-rasgebaseerde, nie-seksistiese onderwysstelsel wat gelyke onderwysgeleenthede aan alle leerders bied. Om te verseker dat voornemende onderwysers vir hierdie uitdaging voorberei word, word die kennis, vaardighede en waardes in terme van gedefinieerde uitkomst of bevoegdheid (*competences*) gespesifiseer. Die vlak van bewaamheid word deur die dokument beskou as ... *more narrowly defined than aims, but broader than behavioural objectives* (Norms and Standards and Governance Structures for Teacher Education, 1995:14).

In September 1997 het die Direkteur-Generaal van die Departement van Onderwys 'n tegniese komitee saamgestel om die norme en standaarde vir opvoeders te hersien. Die verslag van die Tegniese Komitee wat in September 1998 verskyn het, het 'n tweeledige doel gehad, naamlik (a) om die visie van die Departement van Onderwys ten opsigte van onderwyserontwikkeling daar te stel om daardeur die norme en standaarde van bevoegdheid, waaraan alle onderwysers en ander opvoeders moet voldoen, aan te dui; en (b) om die kriteria waarvolgens kwalifikasies vir indiensneming in die onderwys geëvalueer word, te identifiseer (Norms and Standards for Educators, 1998:2). In hierdie dokument hou onderwyskwalifikasies verband met die toegepaste kompetensies (*applied competences*) waarvoor opvoeders moet beskik. Die toegepaste kompetensies word gekoppel aan die ses rolle wat opvoeders moet vervul, ten einde aan al die professionele, akademiese en beroepsvereistes te kan voldoen (Norms and Standards for Educators, 1998:2).

Die ontwikkeling van professionele opvoeders is die sentrale fokus van die Norme en Standaarde vir Opvoeders. Die beleidsraamwerk wat deur die Tegniese Komitee voorgestel is, is 'n nuwe, omvattende benadering tot onderwyseropleiding en – ontwikkeling wat, onder andere, gebaseer is op:

- Die Wet op die Suid-Afrikaanse Kwalifikasie-owerheid en daaropvolgende regulasies.
- Die implementering van Kurrikulum 2005 met sy uitkomsgebaseerde benadering tot die onderwys.
- Die veranderinge ten opsigte van die organisasie en bestuur van skole soos vervat in die Suid-Afrikaanse Skolewet.
- Die aanbevelings van die Groenskrif, *A Quality Education for All Learners: The Challenge of Addressing Barriers to Learning and Development*.
- Die Wet op Hoër Onderwys.
- Die Groenskrif op Verdere Onderwys en Opleiding (Norms and Standards for Educators, 1998:6).

Hierdie omvattende benadering tot onderwyserkwalifikasies is as noodsaaklik geag om sommige van die leemtes van die onderwysstelsel te elimineer. Van die belangrikste tekortkominge van die huidige stelsel wat deur die Tegnieuse Komitee geïdentifiseer is, is:

- 'n Gefragmenteerde, diverse en oorlaaide stelsel, met dispariteite en hindernisse tussen sektore, instellings en programme.
- 'n Verwaarlosing van die praktiese onderrigvaardighede deur middel van gestruktureerde onderwyspraktykkomponente. Hierdie toedrag van sake word vererger deur die gebrek aan voortgesette onderrig en/of skoolervaring van die opleiers van onderwysers.
- Geen duidelike verband tussen voordiens- en indiensopleiding nie en 'n oorbeklemtoning van voordiensopleiding (Norms and Standards for Educators, 1998:6-7).

Die uitskakeling van hierdie swakhede in onderwyseropleiding is deel van 'n groter nasionale beleid ten opsigte van die transformasie van die onderwys- en opleidingstelsel, met as basis die Heropbou- en Ontwikkelingsprogram. Kwaliteit, doeltreffendheid en onderrigprestasie word as dringende aangeleenthede beskou.

In die lig van bogenoemde gaan die *Norms and Standards for Education* (1998:115) van die veronderstelling uit dat:

- Suid-Afrika se dringendste onderwysprobleem die verbetering van die kwaliteit van opvoeders, eerder as die kwantiteit, is.
- Suid-Afrika se verbintenis tot uitkomsgebaseerde onderwys groter klem plaas op onderrigleiers om onderwysers te skool wat oor die nodige vaardighede (nie net die kennis nie) beskik om te onderrig.
- Suid-Afrikaanse opvoeders in 'n toenemende mate in kontekste waarvoor hulle aanvanklik nie "opgelei" is nie, sal werk.

Die verslag van die Tegnieuse Komitee het as basis gedien vir die norme en standaarde vir opvoeders wat deur die Minister van Onderwys, kragtens die Wet op Nasionale Onderwysbeleid, in die Staatskoerant (Vol 415/20844) van 4 Februarie 2000 gepubliseer is. In hierdie dokument word sewe onderwyserrolle, die geassosieerde toegepaste kompetensies en die daarmee gepaardgaande kwalifikasies uiteengesit.

Die sewe rolle met die geassosieerde toegepaste kompetensies dien as norme en die kwalifikasies as standaarde vir die opleiding van opvoeders vir die skoolsektor. Die volgende sewe rolle moet deur alle opvoeders in die skoolsektor vervul kan word:

- Leerbemiddelaar/mediator (*learning mediator*)
- Vertolker en ontwerper van leerprogramme en –materiaal
- Leier, administrateur en bestuurder
- Vakkundige, navorser en lewenslange leerder
- Gemeenskaps-, burgerlike en pastorale rol
- Assesseerder
- Leerarea-/ vak-/ dissipline-/ en fasespesialis (Staatskoerant no 20844, 2000:13-14).

In hierdie uitkomsgebaseerde benadering tot onderwyseropleiding is dit vanselfsprekend dat die gestelde uitkomst wat in terme van rolle en geassosieerde kompetensies geformuleer is, noukeurig geassesseer sal moet word. Vir hierdie doel sal waarneming van onderwysergedrag belangriker word – dus ook die beskikbaarheid van betroubare en geldige waarnemingsinstrumente. Die effektiwiteit

van die begeleiding van onderwysers en voornemende onderwysers is grootliks afhanklik van die kwaliteit van die data wat tydens waarneming versamel word.

1.2 PROBLEEMORIËTERING

Daar is min onderwyskwersies wat so baie debattering uitlok as die evaluering van onderwysers se didaktiese handeling. Volgens Smyth (1998) (Gitlin en Smyth, 1989:3) reageer onderwysers op die woord "evaluering" met ... *noticeable signs of apprehension, if not outright agitation*. Volgens Gainey (1990:14) word evaluering dikwels deur onderwysers en skoolhoofde met 'n groot mate van emosie en skeptisisme bejeën eerder as 'n middel vir professionele groei en skoolverbetering. Volgens hom mag dit grootliks die resultaat wees van die manier waarop die evalueringsproses en supervisie aangepak word, asook die verskillende werkswyses en voorkeure van die waarnemers. Aan die ander kant huldig Gitlin en Bullough, 1987 (Gitlin en Smyth, 1989:3) die volgende mening: *Teachers are not opposed to evaluation but rather the particular form it tends to take*.

Die doel van die meeste organisasies, of dit fabriek, firmas, hospitale, skole of onderwyskolleges is, is om 'n produk of diens ter bevrediging van hul kliënte te lewer. In hierdie verband verklaar Poster en Poster (1993:1): *Appraisal is a means of promoting, through the use of certain techniques and procedures, the organization's ability to accomplish its mission of maintaining or improving what it provides while at the same time seeking to maintain or enhance staff satisfaction and development*. Terwyl daar oor die algemeen eenstemmigheid bestaan oor die waarde van kwaliteitsversekering en kwaliteitsbevordering, is daar uiteenlopende menings oor die wyse waarop dit behoort te geskied. Bolton (1973:23) beskou evaluering as 'n *nebulous problem* en vervolg dan: *It is difficult to grasp in its entirety ... Many people consider the evaluation of teachers to be mostly a matter of opinion*.

Doyle 1983 (soos aangehaal deur Schmidt, 1992:17), identifiseer vier elemente wat gemeenskaplik aan enige evaluering is, naamlik die geëvalueerde, evalueerder, evalueringinstrument en die konteks waarin die evaluering gedoen word. Elk van hierdie elemente het 'n impak op die betroubaarheid, geldigheid en interpretasie van die data wat tydens die evaluering verkry word.

Die bepaling van die kwaliteit van onderrighandeling vind nie net plaas by onderwysers wat reeds tot die onderwysprofessie toetree het nie, maar begin reeds

tydens voordiensopleiding by die studentonderwyser. Met die groter klem op uitkomsgebaseerde onderwys, word die assessering van geïntegreerde kompetensies meer noodsaaklik. Die wyses waarop bepaal word of teikenkundighede gerealiseer het, word dus opnuut onder die soeklig geplaas.

Wanneer onderwysstudente geëvalueer word, kan daar tussen twee evalueringstipes onderskei word, naamlik formatiewe evaluering wat verband hou met die verbetering van onderrig asook summatiewe evaluering waarvolgens die studente se suksesvlak bepaal word. Gitlin en Smyth (1989:7) verwys na summatiewe evaluering as die "dominante beskouing", ... *with no real sense of the teacher's psychological and physical workspace*. Gitlin en Goldstein (1987) (soos aangehaal in Gitlin en Smyth, 1989:7) sluit hierby aan: *In making these judgements, the administrator is usually armed with a summative rating scale which lists any number of desirable teaching outcomes. The evaluator acts as an expert who knows the script and score and has in mind how it can be best realised. The activity is essentially monologic, essentially a process of communiques, of one way declarations about the state of things: the goal is to change practice to be more congruent with the expert's standards of how classrooms should be controlled.*

Die meeste evalueringmodelle, summatief of formatief, is volgens Struyk en McCoy (1993:31) nie ontwerp vir gebruik deur die opleiers van studentonderwysers nie. Hulle wys daarop dat die meeste studentonderwyser-evalueringinstrumente wat tans in gebruik is, sodanig ontwerp is dat waarnemers opgesomde resultate aan die studente voorsien en vervolg: *These summaries provide overall performance ratings for the pre-service teacher but do little to focus on specific strengths and weaknesses. This is because specific information on teaching is lost during the process of combining teaching behaviors into summarized statements* (Struyk en McCoy, 1993:32). Die opsommings is nie ontwerp om studentonderwysers met spesifieke inligting oor bepaalde onderrig- en leerhandelinge te voorsien nie. Wat in die evalueringopsommings uiteengesit word, kan ook beïnvloed word deur die aantal didaktiese dimensies waaraan waarnemers in 'n enkele onderwysepisode aandag moet gee. In 'n klaskamer waar baie dinge tegelyk plaasvind, mag inligting verlore gaan, omdat dit vir die waarnemer moeilik is om aandag aan alles te gee.

Dat sommige dosente minder geesdriftig is om as evalueerders op te tree, kan moontlik gedeeltelik toegeskryf word aan die dikwels negatiewe persepsie van die

evalueerder se rol. Redfern (1980:8-9) betoog: *Too much is judgemental in conventional evaluation programs. Principals and other evaluators have to "lay it on the line" without enough data to justify their opinions.* Daar mag ook 'n gebrek aan die nodige tegniese vaardighede wees om te evalueer.

In 'n studie wat deur Reyes en Isele (1990:11) onderneem is, is bevind dat 64,5% van die 7848 items in die monster van elementêre summatiewe studentonderwyser-evalueringsvorme hoë inferensie-items was. Die hoë graad van subjektiwiteit wat inherent is aan die meeste evalueringsvorme mag as basis dien vir die sogenaamde "halo-effek" wat in 1982 deur Wheeler en Knoop (Reyes en Isele, 1990:11) geïdentifiseer is. Die navorsers, Reyes en Isele, het vasgestel dat onderwysers en universiteitstoesighouers hul oordele van studentonderwysers op 'n algehele indruk van die student baseer, eerder as op 'n ontleding van handeling. Allison (1978) en Povey (1985) (soos aangehaal deur Riner, 1993:40) het bevind dat die gebruik van spesifieke kriteria vir die evaluering van studentonderwysers meer betroubaar as globale skale is.

Dit is noodsaaklik dat onderwyseropleiers ook evalueringsvaardighede sal moet ontwikkel ten einde goeie opleiers te kan wees. Dit impliseer dat daar 'n gesonde verstandhouding tussen die dosent en tutoronderwyser moet wees. Die idee van 'n vennootskap tussen student, skool en kollege tree sterk na vore. Gedurende besoeke aan studente moet daar geleentheid geskep word vir dialoog tussen tutor-onderwyser en dosent. Dit kan lei tot 'n debat tussen dosent en onderwyser, wat noodsaaklik is vir die groei van die student (Mobbs, 1990:345-346).

1.3 PROBLEEMFORMULERING

Met die groter beklemtoning van uitkomsgebaseerde onderwys, ook ten opsigte van onderwyseropleiding, is dit noodsaaklik dat die instrumente waarmee die onderrigvaardighede van studentonderwysers bepaal word, hersien word. Die vraag is nie of studente en onderwysers se onderrigvaardighede geëvalueer behoort te word nie - dis 'n *fait accompli* - maar eerder hoe die evaluering behoort te geskied om effektiewe onderwyseropleiding te bevorder.

Die kern van die probleem is geleë in die ontwikkeling van prosedures wat vir die evalueerder sowel as die geëvalueerde aanvaarbaar sal wees (Redfern, 1980:7).

Onderwysstudente, sowel as gekwalifiseerde onderwysers, behoort teen arbitrêre, ongeldige en onbillike evaluering beskerm te word (Riner, 1993:32).

Ten einde onderrig- en leergedrag effektief te kan waarneem, is dit noodsaaklik dat onderwyseropleiers sal besin oor waarnemingsinstrumente wat geskik is om die teikendata te voorsien. Elke instrumenttipe het sy eie besondere eienskappe, omdat dit met 'n spesifieke doel ontwerp is. Onderwyseropleiers sal hulle dus vooraf moet vergewis van die aard van die data wat versamel moet word voordat hulle daarvolgens die geskikte waarnemingsinstrument kies.

Volgens Mobbs (1990:345-346) word daar tans hoofsaaklik gebruik gemaak van kontrolelyste en graderingskale om die student se onderwyskundighede tydens die skoolpraktyk te evalueer. Gradering word oorbeklemtoon, terwyl die opleidings- en begeleidingsaspek as sekondêr geag word. Die meeste van die instrumente wat by die evaluering vir graderingsdoeleindes gebruik word, maak gebruik van 'n punteskala wat 'n middelwaarde het. By evaluering word die puntetoekenning dikwels rondom die middelwaarde gebondel. Dit reflekteer nie die werklike verdienste van die student nie.

Aangesien hierdie valuasieskale 'n wyehoekbenadering volg deurdat 'n verskeidenheid van onderrig- en leerhandelinge ingesluit word, is die instrument nie beskrywend van aard nie, maar eerder gerig op die evaluering van die waargenome gedrag. Verwante, waarneembare handelinge word in die meeste gevalle in kategorieë gegroepeer om die instrument meer hanteerbaar te maak en om die waarnemer se aandag op spesifieke aspekte van die didaktiese gebeure te vestig. Die waarnemer se funksie is om aan die hand van 'n gegewe skaal die kwaliteit van die handelinge wat in die verskillende kategorieë gegroepeer is, te evalueer. Omdat valuasieskale nie beskrywend is nie, vel die waarnemer sy oordeel in die afwesigheid van 'n databasis wat beskrywende inligting bevat. Op grond hiervan kan valuasieskale as hoë-inferensie-instrumente beskou word. Die skaalwaardes wat deur die waarnemer toegeken word, verwys nie noodwendig na spesifieke insidente nie, maar verteenwoordig 'n summatiewe waarde wat die bepaalde kategorie van gedragshandelinge as sodanig beoordeel. Voorbeelde van valuasieskale sluit in waarderingsskale, kontrolelyste en semantiese differensiale (Park, 1991:75-76).

In teenstelling met die valuasieskale is sistematiese waarnemingsinstrumente ontwerp om voorafbepaalde fasette van die didaktiese gebeure te beskryf. 'n Verskeidenheid

van hierdie instrumente is dus nodig om die verskillende lesfasette te beskryf. Om objektief en eksak te kan beskryf, volg die instrumente 'n skerphoekbenadering. Daar word dus slegs op spesifieke, waarneembare onderrig- en/of leerhandelinge gefokus. Die funksie van die waarnemer is beskrywend en nie evaluerend van aard nie. Die waargenome gedragshandelinge kan deur middel van alfa-numeriese kodes gekodeer of deur middel van frekwensiestrepies afgemerk word. Deur middel van hierdie lae-inferensie-instrumente word 'n objektiewe databasis wat teen die agtergrond van die situasiefaktore ontleed en vertolk kan word, gegenereer. Voorbeelde van sistematiese waarnemingsinstrumente is kategoriale sisteme, seinsisteme en gestruktureerde verslae (Park, 1991:91-92).

Aangesien die benutting van sistematiese waarnemingsinstrumente groter waarnemer kundighede vereis, is dit noodsaaklik dat waarnemers in die gebruik van die instrumente opgelei moet word. Die relatief makliker prosedure wat deur valuasieskale vereis word, is waarskynlik een van die belangrikste redes vir die gewildheid daarvan. Indien onderwyseropleiers egter daarvan oortuig is dat die terugvoer aan studentonderwysers ten opsigte van hulle onderriggedrag, en die leergedrag wat daardeur geïnisieer word, op beskrywende data gebaseer moet word, sal die struikelblokke wat die benutting van sistematiese waarnemingsinstrumente inhibeer, oorkom moet word.

Die implementering van 'n uitkomsgebaseerde onderwyseropleidingsmodel in die afwesigheid van 'n betroubare assesseringsmetodologie kan daartoe bydra dat die bevestiging van die teikenuitkomst op 'n subjektiewe wyse geskied. Dit het dus noodsaaklik geword dat 'n instrument ontwerp word wat daartoe kan bydra dat die bevestiging van die teikenuitkomst op 'n meer betroubare wyse sal geskied.

1.4 DOELSTELLINGS

Hierdie studie stel dit ten doel:

- Om 'n seinsisteem, as voorbeeld van 'n sistematiese waarnemingsinstrument, wat vir die waarneming van studentonderwysers tydens proefonderwys geskik is, te ontwerp.
- Om die aanvaarbaarheid van sodanige seinsisteem as lae inferensie waarnemingsinstrument vir studentonderwysers te evalueer.

- Om dosente in die gebruik van die seinsisteem op te lei.
- Om die effektiwiteit van die gebruik van die seinsisteem tydens proefonderwys te bepaal.

1.5 NAVORSINGSMETODOLOGIE

Die navorsing sal uit twee komponente bestaan, naamlik 'n literaturoorsig en 'n vraelysondersoek. Ten opsigte van eersgenoemde sal:

- 'n oorsig gegee word van nasionale en internasionale tendense ten opsigte van die evaluering van onderrigkundighede; en
- gelet word op die behoefte aan meer effektiewe instrumente om studentonderwysers se onderriggedrag en lesanalise tydens proefonderwys waar te neem.

Die vraelysondersoek sal hoofsaaklik uit die volgende elemente bestaan:

- Vraelys A sal aan studente gegee word om anoniem te voltooi en aan die navorser terug te besorg.
- Vraelys B sal aan dosente gegee word om anoniem te voltooi en aan die navorser terug te besorg.
- Die instrumentontwerp sal gedoen word deur identifisering van seine wat tipies is aan onderrig- en leerhandelinge in die senior primêre fase; deur onderhoudvoering met dosente om geïdentifiseerde seine te bevestig, en deur toetsing van die instrument in die praktyk.
- Dosente sal opleiding ontvang om die instrument in die praktyk toe te pas.
- Terugvoering van die waargenome studentonderwysers sal deur middel van 'n vraelys geskied.
- Terugvoering van die opgeleide waarnemers sal volg nadat hulle die instrument in die praktyk benut het.

1.6 VERDERE VERLOOP VAN DIE STUDIE

In hoofstuk 2 volg 'n teoretiese besinning van evaluering sowel as 'n nasionale en internasionale perspektief, met die klem op praktiese onderwys en die evaluering daarvan.

In hoofstuk 3 word beskryf hoe daar te werk gegaan is om die instrument te ontwerp. Daarna sal die werkswyse bespreek word. Vervolgens word die oplei van die waarnemers en die toets van die waarnemingsinstrument bespreek. Die terugvoer na die waarneming en gesprek met die studente volg hierna. Die beskrywing van die seine sal ook in hierdie hoofstuk gegee word.

Hoofstuk 4 handel oor die toetsing van die instrument in die proefonderwyspraktyk. Die menings van waargenome studente en opgeleide waarnemers (onderwyskollege-dosente) sal deur middel van vraelyste vasgestel word in 'n poging om die nuttigheidswaarde van die instrument te bepaal. Resultate en gevolgtrekkings wat uit hierdie empiriese navorsing voortspruit, sal bekend gemaak word.

HOOFSTUK 2

ONDERWYSEREVALUERING: 'N TEORETIESE BEGRONDING

2.1 INLEIDING

Onderwyserevaluering het in die afgelope tyd in belangrikheid toegeneem, soos blyk uit die literatuur en veral navorsingsverslae: Wheeler en Knoop (1982), Cloud-Silva en Denton (1989), Reyes en Isele (1990), Isele (1992), Riner (1993), Tsai en Denton (1993), Duncan, Precians en Nettle (1996). Daar is veral besorgdheid oor die geldigheid en betroubaarheid waarmee die kwaliteit van die onderrigvaardighede van onderwysers bepaal kan word. Hierdie besorgdheid het aanleiding gegee tot hernieude belangstelling in die evaluering van onderwysers en die ontwikkeling van nuwe onderwyserevalueringstelsels.

Verskillende rolspelers in die onderwys het uiteenlopende beskouings oor die primêre doelstelling van onderwyserevaluering asook die inhoud van 'n suksesvolle evalueringstelsel. Knapp (soos aangehaal deur Darling-Hammond *et al.*, 1983:288) identifiseer die volgende rolspelers en hul perspektiewe, naamlik onderwysers, skoolhoofde en ouers. Omdat die behoud van hul werk en ook hul selfrespek vir onderwysers belangrik is, verlang hulle 'n onderwyserevalueringstelsel wat selfverbetering aanmoedig, die kompleksiteit van hul werk waardeer en hul regte beskerm. Skoolhoofde het 'n belang by die handhawing van stabiliteit in hul organisasies, wat hulle toelaat om op besorgde ouerlike en burokratiese wyse hul verantwoordelikheid na te kom, terwyl personeelmoraal ongeskonde gelaat word. Hulle wil 'n evalueringstelsel hê wat objektief is, nie te tydrowend is nie en wat in die organisatoriese konteks uitvoerbaar is. Omdat die effek van onderrig op leerderuitkomst vir ouers belangrik is, wil hulle 'n evalueringstelsel hê wat onderwyserprestasie met onderwysereffektiwiteit verbind en wat die gepaste hantering van leerders in die klaskamers waarborg.

Uit bogenoemde is dit duidelik dat die verskillende beskouings keuses in verband met onderwyserevalueringstelsels bemoeilik.

Evaluering is kompleks. Dit is een van die mees betekenisvolle prosesse in baie beroepe – van gesondheidsorg tot die onderwys. Met verloop van tyd het beroepe soos professionele evalueerders, kwaliteitsouditeurs en andere ontstaan. Evaluering vereis 'n bepaalde navorsingsbenadering. Gegewe die betekenis van onderwysevaluering is dit gepas dat daar kortliks oor hierdie benadering besin word.

Onderwysevaluering behels die ondersoek van die onderwyspraktyk met betrekking tot die funksionering, doeltreffendheid en kwaliteit daarvan. Dit impliseer 'n vorm van sistematiese ondersoek van die gebeure wat die ondersoeker in staat stel om ingeligte besluite oor 'n bepaalde praktyk of program te neem. Evaluering sal waarskynlik ook waardeoordele oor die onderrigleersituasie insluit. Op die gebied van die onderwys is daar 'n toenemende beklemtoning van professionele ontwikkeling. Dit beteken dat daar hedendaags 'n toename in die formalisering van evalueringsaktiwiteite is. Omdat evaluering doeltreffende praktyk kan uitlig en ook swakhede en probleme identifiseer, is dit nie neutraal nie.

Volgens Hitchcock en Hughes (1995:31-32) is dit moontlik om 'n reeks kenmerke wat dikwels verbind word met en as sentraal in evalueringsbenaderings beskou word, op te som:

- Evaluering is nie neutraal nie.
- Evaluering is sistematies.
- Evaluering behels produk en proses.
- By evaluering handel dit oor beleid en praktyk.
- By evaluering word gekyk na die identifisering van en ondersoek na effektiwiteit.
- Evaluering is deel van die kwaliteitsversekeringsproses.
- Evaluering en verbetering gaan hand aan hand.
- Die evalueringsproses behels die fokus op 'n bepaalde probleem, versameling en ontwikkeling van relevante data, die kommunikasie van bevindings en die maak van aanbevelings.
- Evalueerders oordeel.

2.2 DIE VERBAND TUSSEN PERSONEELONTWIKKELING EN ONDERWYSEREVALUERING

Personeelontwikkeling, met die daarmee gepaardgaande konsepte soos die mentorstelsel en portuurbystand, is dikwels gewild onder opvoedkundiges wat in skool- en onderrigverbetering geïnteresseerd is. Daar word dikwels veronderstel dat die doel van die evaluering van onderwysers onderrigverbetering is. Dit wil voorkom asof dit twee komplementerende prosesse is. Wood en Lease (1987) (soos aangehaal in Fullan en Hargreaves, 1993:156) het 'n poging aangewend om personeelontwikkeling, onderrigontwikkeling en onderwyserevaluering met mekaar in verband te bring. Hulle redeneer dat die kernelemente van personeelontwikkeling soos beplanning, opleiding, implementering en instandhouding daarvan ooreenstem met voorafbeplanning, die stel van doelwitte, klaskameraktiwiteite en opvolg, wat dikwels as komponente van effektiewe evalueringprosesse gelys word. Fessler en Burke (1988) (soos aangehaal in Fullan en Hargreaves, 1993:156) ondersteun hierdie standpunt: *The assessment of teacher professional growth needs and the planning of staff development strategies are components of the same process or links in the same chain.*

Volgens Hickcox en Musella (in Fullan en Hargreaves, 1993:156 en 157) vind die verbandlegging tussen assessering en personeelontwikkeling in skole nie so maklik plaas as wat met die eerste oogopslag blyk nie. Die probleme kan gedeeltelik toegeskryf word aan die tradisionele maniere waarop onderwyserevaluering uitgevoer is en aan die kenmerke van die meer resente evalueringsmodelle. Hickcox en Musella (in Fullan en Hargreaves, 1993:159) vervolg: *Given the many purposes of staff development, and the quite divergent purposes of performance appraisal, it is understandable that the link between performance appraisal and staff development is difficult, if not impossible to establish.*

Ten opsigte van personeelontwikkeling behoort daar 'n infrastruktuur in skole te wees. So 'n infrastruktuur sou moontlik daarvoor voorsiening maak dat gedeeltes van die week afgestaan word vir personeelontwikkelingsaktiwiteite soos kurrikulumontwikkeling en implementering, nuwe onderrigmodelle en gereelde waarnemingsessies, ens. Hierdie aktiwiteite kan gerig wees op die hersiening van 'n onderwyser se prestasie as aanvang tot ontwikkeling. Dit is in hierdie konteks dat klaskamernavorsing 'n fundamentele personeelontwikkelingsaktiwiteit is, en waar daar 'n noue verbintenis is met klaskamernavorsingstegnieke, veral waarneming.

Met die publikasie van die dokument, *Developmental Appraisal for Educators*, is dit duidelik dat die klem in Suid-Afrika van 'n veroordelende tot 'n ontwikkelingsbenadering in die professionele groei van die onderwyserkorps verskuif. Die vereistes wat gestel word, sluit in 'n demokraties organisatoriese klimaat, 'n leerkultuur by instellings, opvoeders se verbintenis tot ontwikkeling, openheid en 'n atmosfeer van vertroue (*Developmental Appraisal for Educators*, 2). Die doel van ontwikkelingsassessering is om die persoonlike en professionele ontwikkeling van opvoeders te fasiliteer met die oog daarop om die kwaliteit van die onderrigpraktyk en onderwysbestuur te verbeter (*Developmental Appraisal for Educators*, 3). Dis duidelik dat die dokument die belangrikheid van evaluering vir personeelontwikkeling wil bevestig.

2.3 KOMPETENSIES

2.3.1 DIE KOOB-DOKUMENT EN BEKWAAMHEIDSGERIGTE ONDERWYS

In 1995 verskyn 'n dokument, getiteld *Norms and standards and governance structures for teacher education* onder die vaandel van die Komitee vir Onderwyseropleidingsbeleid. Die doel van die dokument word soos volg bewoord: *The aim is to provide a large measure of autonomy in the implementation of agreed-upon aims, competences and criteria* (COTEP, 1995:1).

Die Komitee vir Onderwyseropleidingsbeleid (KOOB) funksioneer op nasionale vlak en is verantwoordelik vir die formulering van beleid vir onderwyseropleiding. Die dokument bevat die doelstellings, bevoegdhede en doelwitte vir onderwyseropleiding in die getransformeerde Suid-Afrika. Dit word duidelik gestel dat dit 'n radikale paradigmaskuif van 'n produk – na 'n proses -georiënteerde onderwyseropleidingsmodel is (COTEP, 1995:1).

COTEP (1995:13-27) wy 'n groot deel van die dokument aan *Competences for teacher education Programmes*. Die uitgangspunt is 'n kennis-vaardighede-waardes-paradigma. KOOB verwys na "algemene bekwaamhede" (kennis), vaardighede (kommunikasie, metodologie, klaskamerbestuur, evaluering), waardes, houdings en disposisies (waardes wat verband hou met die skool en professionalisme).

Die kategorieë kennis, vaardighede en waardes is interaktief en behoort dus holisties beskou te word. Kennis dra by tot 'n meer betekenisvolle verwesenliking van vaardighede. Aan die ander kant kan die waardekomponent nie van die ander twee

komponente geskei word nie. Onderwys impliseer ook dat, behalwe dit wat die onderwyser behoort te ken en in staat is om te doen, wat hy is en glo van kardinale belang is. Die drie kategorieë word in terme van gedefinieerde uitkomst of kompetensies gespesifiseer.

Volgens Stuart (1995:34) kom die paradigma daarop neer dat houdings of gesindhede by die onderwyser via relevante kennis en basiese vaardighede tuisgebring word. Die doel met leerinhoud word gevolglik nie beskou as die blote aanleer van kennis van dissiplines nie, maar wel om die onderwyser toe te rus met die nodige vaardighede en houdings waarvoor hy moet beskik om effektief te kan onderrig gee.

Volgens die Norms and Standards for Educators (1998:ii) vereis die Suid-Afrikaanse Kwalifikasie-owerheid en uitkomsgebaseerde onderwys 'n holistiese benadering tot die definiëring en assessering van die kompetensies van opvoeders. Prestasie en bekwame optrede in diverse omstandighede vereis die integrasie van inhoud met vaardighede en waardes. Die vorme van bevoegdheid wat geïdentifiseer word, staan bekend as 'n praktiese, 'n fundamentele en 'n refleksiewe bevoegdheid.

2.4 PROEFONDERWYS

'n Belangrike komponent van onderwyseropleiding is praktiese onderwys wat nie meer as 'n losstaande opleidingskomponent beskou word nie, maar as 'n integrerende deel van die opleidingsprogram. Proefonderwys verwys na die tydperk wat die studentonderwyser by 'n skool deurbring. Oor die persentasie tyd van die opleidingsprogram wat aan proefonderwys afgestaan moet word, is daar verskil van mening. Volgens Elliot (soos aangehaal deur McFarlane, 1995:27) bepaal wetgewing in Brittanje dat soveel as 66 persent van die tyd vir voordiensopleiding van onderwysers by skole deurgebring moet word. Vir McFarlane (1995:27) is 'n toewysing van 20 to 25 persent meer verantwoordbaar.

Volgens die Norms and Standards for Educators (1998:127) is proefonderwys 'n essensiële komponent van alle opvoederprogramme. Tyd wat in die werkplek (skole of ander plekke van leer) bestee is, behoort 'n outentieke geleentheid te bied waar studentonderwysers die integrasie van die kennis, vaardighede en waardes wat in die kurrikulum ontwikkel is, sal ervaar en demonstreer. Dit behoort beskou te word as 'n integrale aspek van onderrig en assessering en nie slegs as onbegeleide ervaring nie.

Gevolgtlik is daar geen spesifieke uitkomst of kompetensies wat in die besonder met proefonderwys geassosieer word nie. In plaas daarvan is dit 'n komponent waar al die verskillende rolle van opvoeders deur die opvoedende gebruik van onderrigervaring-praktyk ontwikkel behoort te word en waar dit as deel van die geïntegreerde en toegepaste assesseringstaak geassesseer word.

In 'n uitkomsgebaseerde benadering word geen minimum tydsduur wat in die werkplek bestee moet word, gestipuleer nie. Tyd wat wel in die werkplek bestee word, word as baie belangrik geag en voorsien die outentieke konteks waarin studentonderwysers die integrasie van die vaardighede kan beoefen. As 'n student die vaardighede wat nodig is vir die rolle wat onderwysers behoort te vervul, kan demonstreer, is hy vaardig/bekwaam. Omdat ander studente meer tyd in die praktiese werksituasies nodig mag hê, sal onderwyserprogramme voorsiening hiervoor moet maak.

Die *Norms and Standards for Educators* (1998:127) beskou proefonderwys as 'n vorm van korttermyn-internskap. Die Tegnieuse Komitee het 'n aantal voorleggings waarin 'n vorm van internskap deur studentonderwysers bepleit word, ontvang.

2.4.1 BENADERING TOT PROEFONDERWYS

'n Belangrike aangeleentheid in onderwyseropleiding is die ontwikkeling van gespesifiseerde kompetensies wat studentonderwysers behoort te demonstreer. Hierdie kompetensies behoort dwarsdeur hul voordiensopleiding gemonitor te word.

Die spesifieke kompetensies vir nuutgekwalifiseerde primêre skoolonderwysers word deur Cohen *et al.* (1996:23-24) geïdentifiseer as onder andere:

- beplanning en assessering;
- onderrigstrategieë.

In die meeste opleidingsprogramme word daar volgens Goad (soos aangehaal deur Kok, 1989:104) in 'n mindere of meerdere mate aandag aan die volgende komponente gegee:

- onderrigvaardighede;
- onderrigstrategieë;
- klaskamerbestuur;
- vakbevoegdheid;

- interpersoonlike verhoudings; en
- begrip vir die onderwysstelsel.

In 'n studie deur Friedman *et al.* (soos aangehaal deur Kok, 1989:105) is daar getrag om op grond van sekere kriteria 'n onderskeid te tref tussen "beter" opleidingsprogramme en "minder goeies." Die "beter" opleidingsprogramme word volgens hierdie studie deur die volgende gekenmerk:

- beklemtoning van die professionele kursusse;
- toewyding aan uitnemende onderrig;
- integrasie van spesialisingsgebiede met professionele vaardighede;
- vroeë praktykblootstelling;
- integrasie van praktiese onderwys met kursuswerk en 'n deurlopende interaksie met die skole;
- vroeë en deurlopende ondersteunende toesig deur die opleiers - elke student word van die begin af aan 'n sekere dosent toegewys, gewoonlik die vakdosent; en
- sistematiese evalueringsprosedures vir studente en opleiers.

2.4.2 VOORBEREIDING EN BEPLANNING

Studentonderwysers kan gedurende proefonderwys verskeie rolle vervul. Een van hierdie rolle is dié van eksperimenteerder. Die teorie en opleiding wat hulle voor proefonderwys ontvang het, kan nie antwoorde verskaf op al die probleme en toevallighede wat hulle sal ervaar nie. Daar is geen resep vir suksesvolle onderrig wat op alle situasies van toepassing is nie. Die toepassing van 'n ingeligte oordeel word vereis. Ten beste kan algemene beginsels en riglyne as 'n basis vir onderriggedrag voorsien word. Studentonderwysers moet dus geleer word hoe om hierdie beginsels en riglyne onder spesifieke omstandighede te vertolk en toe te pas. Dit is hier waar hulle hul rol as eksperimenteerders kan vervul. Sommige van hul pogings sal onsuksesvol wees, maar sulke geleenthede kan net so opvoedkundig waardevol wees. Studentonderwysers behoort hulleself as eksperimenteerders te beskou. In hierdie stadium sal daar heelwat riskantheid wees.

Cohen *et al.* (1996:40) beveel 'n doelwitmodel aan as 'n basis vir besprekings oor voorbereiding en beplanning. Die doelwitmodel behels kortliks die spesifisering van

die verlangde uitkomst van die onderrigleersituasie sodat dit op 'n logiese en sistematiese wyse verwesenlik kan word.

Proefonderwys by skole sal waarskynlik meer suksesvol wees as daar geskikte, goed geskoolde onderwysers beskikbaar is om as tutors (samerwerkende onderwysers) op te tree. Copas (soos aangehaal in Duquette, 1994:345) meld dat *the value of the direct learning experience in schools seems to depend upon the quality of the teacher with whom the student is placed*. Hedendaagse hervormingsbewegings in studentonderwysprogramme beklemtoon die rol van ervare onderwysers om student- en beginneronderwysers te begelei (Ben-Peretz en Rumney, 1991:517). Laasgenoemde behoort nie net as rolmodelle vir studentonderwysers te dien nie, maar moet ook oor die vermoë beskik om met aspirantonderwysers te kan saamwerk. Medestudente en dosente kan 'n bydrae lewer in die refleksieproses om terugvoer aan die studentonderwyser oor sy/haar optrede in die klaskamer te gee. 'n Belangrike raadgever is egter die tutor. Yates (soos aangehaal deur Deas *et al.*, 1991:25) het byvoorbeeld in 1982 bevind dat ongeveer 75 persent van die 500 studente in die ondersoek in Engeland en Wallis van mening was dat hul meewerkende onderwysers (co-operating teachers) ten opsigte van raadgewing en ondersteuning, belangriker as hul dosente is. Die behoefte aan die opleiding van sodanige onderwysers word dikwels as 'n probleem aangedui (Duquette, 1994:345). Borko en Mayfield (1995:516) ondersteun die inisiatief om die meewerkende onderwysers op te lei: *One way of increasing cooperative teachers' sense of efficacy is to provide them with preparation for their roles as teacher educators*. Pogings in dié verband sluit in die ontwikkeling van vaardighede in didaktiese strategieë; kommunikasie tussen die meewerkende onderwyser en studentonderwysers; en meer spesifieke terugvoering aan studentonderwysers. Conradie (1987:80) sluit hierby aan: *Indien dit van onderwysers verwag word om onderrigvaardighede by aspirant-onderwysers te ontwikkel, moet hulle eers opgelei word om sodanige vaardighede te identifiseer, te evalueer en uiteindelik verder te ontwikkel*. Uit Deas *et al.* (1991:29) se ondersoek is 'n vierledige funksie van die dosent geïdentifiseer, naamlik dié van helper (aanmoediging), konstruktiewe kritikus, waarnemer en evalueerder.

Hierdie program gaan voort totdat die verlangde vaardigheidsvlak bereik word.

2.4.3 ASSESSERING

Toegepaste en geïntegreerde kompetensies

Die hoeksteen van die *Norms and Standards for Educators* (1998:110) en die tipe leer wat deur die Suid-Afrikaanse Kwalifikasie-owerheid bevorder word, is dié van toegepaste en geïntegreerde kompetensie. 'n Toegepaste en geïntegreerde kompetensie verwys na die gedemonstreerde vermoë om vaardig te kan onderrig. Dit is hierdie vermoë – essensieel die gedemonstreerde vermoë om teorie en praktyk in die onderwys te integreer – wat in alle onderwyssektore geassesseer behoort te word.

Wat word deur 'n toegepaste en geïntegreerde kompetensie geïmpliseer?

Eerstens verwys dit na die integrasie van die onderling-verbonde tipes bevoegdhede.

- Studentonderwysers behoort 'n praktiese kompetensie te demonstreer. Dit beteken, in 'n outentieke konteks, dat 'n aantal moontlikhede vir optrede oorweeg word; ingeligte besluite geneem word ten opsigte van die moontlikheid wat gevolg gaan word en dat daarvolgens opgetree word.
- Om dit egter denkend te kan doen en om in staat te wees om die optrede by verskillende kontekste aan te pas, behoort studentonderwysers se optrede in 'n fundamentele kompetensie gefundeer te wees. Dit verwys na die kennis en denke wat die optrede ten grondslag lê, dit is die kennis waarin die praktyk gegrondves is.
- Laastens behoort die goeie opvoeder 'n refleksiewe kompetensie te demonstreer. Dit verwys na die vermoë om prestasies en besluitneming (praktiese kompetensie) met begrip (fundamentele kompetensie) te kombineer sodat by verandering en onvoorsiene omstandighede aangepas kan word. Dit impliseer ook dat die praktyk vernuwe word en om die redes vir hierdie innovasies en aanpassings te verduidelik (*Norms and Standards for Educators*, 1998:111).

Tweedens verwys toegepaste en geïntegreerde kompetensie na die vermoë om:

- die onderskeie kompetensies wat elk van die sewe opvoederrolle (*Norms and Standards for Educators*, 1998:68-69) beliggaam, te integreer. Dit is belangrik, omdat kompetensie ten opsigte van 'n rol juis dan geassesseer kan word, eerder as die vermoë om 'n diskrete optrede ('n enkele kompetensie) uit te voer; en

- die sewe rolle te integreer sodat onderrig holisties geassesseer word (Norms and Standards for Educators, 1998:111).

Hierdie toegepaste en geïntegreerde kompetensie behoort veral in die gespesialiseerde vak of fase-rol gedemonstreer te word.

Die implikasie van hierdie begrip vir assessering

Die Suid-Afrikaanse Kwalifikasie-owerheid definieer 'n geïntegreerde assessering as ... *that form of assessment which permits the learner to demonstrate applied competence and which uses a range of formative and summative assessment methods* (Norms and Standards for Educators, 1998:112). Dit suggereer dat, terwyl dit soms gepas sou wees om diskrete kompetensies te assesser, dit slegs vir formatiewe doeleindes gedoen word.

Uiteindelik behoort kwalifikasies die vertikale integrasie van praktiese, fundamentele – en refleksiewe kompetensies asook die horisontale integrasie van die verskillende rolle en kompetensies te reflekteer, met ander woorde, dit behoort 'n toegepaste kompetensie te reflekteer.

In al die gevalle steun geïntegreerde en toegepaste assessering – in teenstelling met meganiese assessering van eenvoudige gedrag – op die oordeel van waardeerders. Evalueerders sal gevolgtrekkings moet maak na aanleiding van die data wat versamel is om te bepaal of die studentonderwyser bekwaam is. Sommige gevolgtrekkings sal relatief direk, terwyl ander redelik indirek sal wees, byvoorbeeld:

- Data wat gebaseer is op die direkte waarneming van die studentonderwyser se prestasie, mag direkte getuienis van vaardighede lewer, maar indirek getuienis van begrip.
- Die kandidaat se response op essayvrae mag direkte bewys lewer van begrip, maar slegs indirekte getuienis van vaardigheid lewer (Norms and Standards for Educators, 1998:112).

Die uitdaging is om 'n assesseringsplan op te stel vir die versamel van beide tipes getuienis – in gepaste balans.

- binne die gespesialiseerde rol wat die opvoeder sal speel;
- oor 'n periode;

- in outentieke kontekste;
- wat divers is; en
- wat die vermoë demonstreer om praktyk by veranderende omstandighede aan te pas (Norms and Standards for Educators, 1998:113).

'n Stel assesserings, wat 'n toegepaste en geïntegreerde kompetensie sal konstitueer, sal 'n verskeidenheid opsies hê:

- Gevallestudie/probleemoplossende opdragte waarin studentonderwysers 'n geskrewe gevallestudie of 'n opvoedkundige probleem of 'n les wat onderrig word of 'n videoband van 'n onderrigleersituasie ontleed. Hulle behoort aan te toon dat hulle konsepte op 'n gesofistikeerde vlak verstaan en dit op die praktyk kan toepas. Gevallestudies kan op verskillende vlakke gebruik word: van 'n respons op 'n vraag tot vrae waar sleutelfaktore in die gevallestudie verander na aanleiding van die reaksie van studentonderwysers. Dit sal die vermoë om antwoorde op veranderende omstandighede aan te pas, assesseer.
- Waarneming van die onderwyspraktyk in gesimuleerde of onderrigkontekste en in situ-onderrigleer-kontekste. Dit kan direkte getuigenis (bewyse) van vaardigheid lewer. In 'n poging om die invloed van veranderlikes te beperk, soos byvoorbeeld moeilike klasse, behoort dit oor 'n periode en in verskillende kontekste geassesseer te word.
- Studentonderwyser-assesserings van hul eie en ander studentonderwysers se praktyk. Om observasie van onderrig te "verdiep", kan 'n reeks gestruktureerde geskrewe of mondelinge refleksies deur studentonderwysers van hul eie en ander studentonderwysers se lesse saamgestel word. In plaas van 'n direkte respons op 'n les, kan onderrigleers studentonderwysers versoek om (a) kollaboratiewe assessering van mede-studentonderwysers te doen en (b) hul eie assessering op te skryf voordat 'n "amptelike" assessering gegee word. Dit is belangrik om sodanige assessering te struktureer sodat refleksies in leerteorie gegrondves kan wees en eerder beredeneer word as om ongefokusde "gevoelens", te wees.
- Die ontwikkeling van 'n portefeulje van leermateriaal. Die ontwikkeling en versameling van leermateriaal is 'n manier waarop vaardigheid en refleksiewe vaardigheid geassesseer word. Laasgenoemde kan geassesseer word deur middel

van 'n assessering van (a) die materiaal wat ontwikkel is; (b) die manier waarop die studentonderwysers ander materiaal vir hul doeleindes aangepas het; en (c) die kwaliteit van hul eie refleksie, met ander woorde, waarom hulle byvoorbeeld materiaal op 'n sekere wyse aangepas het of werk op 'n sekere manier beplan het.

- Etnografiese studies van onderwyskontekste. In 'n poging om te assesser of 'n studentonderwyser te help begryp hoe die breër skool- (en sosio-ekonomiese) kontekste op leer en onderrig inwerk, kan studentonderwysers versoek word om dagboeke van onderrigervarings te hou en dit dan in terme van geleerde konsepte te ontleed.
- Tradisioneel geskrewe werkopdragte en eksamens wat 'n begrip van sleutelkonsepte kan demonstreer. Hierdie begrip is die grondslag van meer doeltreffende praktyk.
- Deur middel van die assesseringstrategie word die mate waarin die leerders die vermoë het om in outentieke en veranderende Suid-Afrikaanse kontekste te onderrig, geassesseer.
- Die assessering is deurlopend en ontwikkelend.
- Daar is gedetailleerde en diagnostiese verslae van die leerder se vordering (Norms and Standards for Educators, 1998:113-114).

2.4.4 DIE MENTORSTELSEL

Daar kan aanvaar word dat daar by die meeste studentonderwysers 'n behoefte aan sistematiese voorbereiding vir die praktiese klaskamersituasie is. Hierdie aspek van die voorbereiding kan moontlik voorsien word deur onderwysers wat in hulle eie klaskamers en skole werk. Dit het dus noodsaaklik geword dat daar wegbeweeg word van die idee van toesighouding, waar onderwysers toesig hou oor studentonderwysers se opleiding, tot die idee van die mentorstelsel, wat 'n aktiewe proses is. (Maynard en Furlong in Kerry en Mayes, 1995:11). Dis 'n aktiewe proses waarin die onderwysers as praktiseerders 'n aktiewe rol in die opleidingsproses speel (Anderson en Shannon in Kerry en Mayes, 1995:25-26).

Carmin (soos aangehaal deur Field in Field en Field, 1994:65) se definisie van die mentorstelsel sluit aan by bogenoemde:

Mentoring is a complex, interactive process, occurring between individuals of differing levels of experience and expertise ... To the extent that the parameters of mutuality and compatibility exist in the relationship, the potential outcomes of respect, professionalism, collegiality, and role fulfilment will result. Further, the mentoring process occurs in a dynamic relationship within a given milieu.

Williams (soos aangehaal in Williams, 1994:139) se beskouing van die taak van die mentor as rolmodel, fasiliteerder, raadgewer, onderwyser en evalueerder strook met dié van die volgende skrywers: Beardon *et al.* (soos aangehaal in Kerry en Mayes, 1995:86-87), Tomlinson (1996:39), Cohen *et al.* (1996:30).

Uit die literatuur is dit moontlik om drie mentormodelle te identifiseer, naamlik die vakleerlingskap-, bekwaamheidsgerigte en die reflektiewe praktisynsmodel (Maynard en Furlong in Kerry en Mayes, 1995:17).

2.4.4.1 Die vakleerlingskapmodel en 'leer om te sien'

Volgens die vakleerlingskapmodel, is dit belangrik om langs 'n ervare praktisyn te werk. Hierdie model kan nie sonder meer geïgnoreer word nie, aangesien die werk van 'n mentor inderdaad elemente van die vakleerlingskapmodel bevat. Studentonderwysers het 'n behoefte aan eerstehandse ervaring van leerders, onderrigsituasies, klaskamerstrategieë en leerstof. In die vroeë stadium van hul opleiding is die doel van die praktiese ervaring om hul in staat te stel om konsepte en skemas van die onderrigproses te vorm.

In 'n poging om te begin "sien", benodig die studentonderwysers 'n vertolker. Hulle moet langs 'n mentor wat die betekenis van die klaskamergebeure kan verduidelik, werk.

Maynard en Furlong (in Kerry en Mayes, 1995:19) voeg egter 'n verdere dimensie by die vakleerlingskapmodel, naamlik "meewerkende onderrig" (*collaborative teaching*). Dis 'n begrip wat deur Burn (1992) gebruik is om 'n deel van haar werk as mentor in die Oxfordse internskapskema te beskryf. Burn identifiseer die volgende as van die voordele van "meewerkende onderrig", wat die vakleerling:

- leer om lesse versigtig te beplan deur betrokke te wees by die gesamentlike beplanning saam met 'n ervare onderwyser;

- sekere vaardighede van klaskameronderrig leer, omdat hy/sy verantwoordelik is vir 'n spesifieke komponent van die lesse;
- toegang verleen tot die onderwyser se bekwaamheid deur middel van waarneming van die onderwyser se optrede; en bespreking van die les met 'n toenemende bewuswording van gesamentlike verantwoordelikheid vir die les (soos aangehaal deur Maynard en Furlong in Kerry en Mayes, 1995:19).

Dit is die soort samewerking wat studente in die vroeë stadium van hul opleiding benodig.

2.4.4.2 Die bekwaamheidsgerigte model

By die bekwaamheidsgerigte model gaan dit om die praktiese opleiding in die lig van voorafbepaalde bekwaamhede. Die mentor se rol is dié van 'n opleier wat die studentonderwyser waarneem. Dit gaan gepaard met 'n voorafgedefinieerde waarnemingskedule en terugvoering. Die mentor is in werklikheid besig om die student na aanleiding van 'n lys ooreengekome gedragshandelinge op te lei.

2.4.4.3 Die reflektiewe praktisynsmodel

Die derde benadering tot die mentorstelsel is die reflektiewe praktisynsmodel. Refleksie beteken om terug te kyk na wat gebeur het, dit teen die agtergrond van bestaande teoretiese uitgangspunte te evalueer en om die optrede met alternatiewe moontlikhede te vergelyk. Refleksie is dus die vermoë om eie gedrag te analiseer en daaruit te leer.

Maynard en Furlong (in Kerry en Mayes, 1995:21) stel voor dat, nadat basiese klaskamerbekwaamheid verkry is, daar maniere gevind moet word om 'n kritiese element in die mentorproses in te bou, want ... *if learning to teach is at the heart of training then reflection on teaching, however it is defined, must be part of that learning process*. Om hierdie proses te fasiliteer, sal mentors moet wegbeweeg van hul rol as model en instrukteur tot dié van 'n mede-ondersoeker. Hiervoor is 'n meer gelyke en ope verhouding essensieel.

Bogenoemde skrywers is van oordeel dat elkeen van hierdie modelle eensydig, onvoldoende en slegs geskik is vir 'n spesifieke stadium in die studentonderwyser se ontwikkeling. As die drie modelle egter saamgevoeg word, mag dit bydra tot 'n mentorstelsel wat veranderende behoeftes van studentonderwysers kan aanspreek.

'n Studentonderwyser het 'n redelike verwagting van begeleide ondersteuning deur die mentor. Aan die ander kant het 'n mentor ook 'n redelike verwagting van samewerking deur die studentonderwyser vir die bereiking van onderhandelde teikens. 'n Mentor sal byvoorbeeld die lesplan met die studentonderwyser bespreek. Daar sal onderhandel word oor wat die mentor sal waarneem. Die mentor sal verskeie lesse waarneem en daarna 'n bespreking hou met die studentonderwyser. Tydens hierdie opvolggesprek word terugvoering gegee. Hierdie gesprek is daarop gemik om refleksie by die studentonderwyser te ontwikkel deur die daarstelling van 'n voorafbepaalde agenda en 'n geleentheid vir ope bespreking. Tydens die gesprek word ooreengekom oor 'n aksieplan vir verdere ontwikkeling.

Die kwaliteit van toekomstige onderwysers sal in 'n groot mate afhang van die kwaliteit van die mentor se ondersteuning aan studentonderwysers. Skole sal ook moet beseft dat die mentorstelsel 'n aktiewe proses is wat meer vereis as blote ondersteuning aan studentonderwysers.

2.5 ONDERWYSEREVALUERINGSPROSESSE EN METODES

Daar bestaan heelwat prosesse vir die evaluering van studentonderwysers. Daaruit blyk dat die benaderings wat gebruik word, verskillende aspekte van die onderrigleersituasie aanspreek. Sommige poog om die kwaliteit van die onderwyser (onderwyserbevoegdheid) te waardeer, terwyl ander op die kwaliteit van onderrig (onderwyserprestasie) konsentreer. Ander benaderings waardeer die onderwyser deur klem te lê op leerlinguitkomst (onderwysereffektiwiteit). In hierdie afdeling sal huidige benaderings wat vir die evaluering van studentonderwysers gebruik word, beskryf word.

2.5.1 DIE TRADISIONELE BENADERING

Volgens Darling-Hammond *et al.* (1983:305) het die onderwyserevalueringsonderhoud en klaskamerwaarneming in die verlede die totaliteit van die evalueringsproses verteenwoordig. Nadat die skoolhoof of evalueerder 'n onderwyser se prestasie in die klaskamer waargeneem het, het 'n gesprek waartydens die evalueringresultate oorgedra is, gevolg. Waarskuwings is gegee en prestasie is erken. 'n Vraag wat ten opsigte van die tradisionele benadering gevra kan word, is of dit die basiese veronderstellings van personeelontwikkelingsmodelle reflekteer, naamlik die klem op samewerking, kollegialiteit en besluite van onder af eerder as van bo. Die tradisionele

benadering is geneig om te eng te fokus en konsentreer grootliks op klaskamerprestasie eerder as op 'n breë ondersoek van die rol van die onderwyser.

2.5.2 ONDERWYSERONDERHOUDE

Onderwyseronderhoude of gesprekke is in die verlede ook as 'n evalueringsmetode gebruik en is 'n hoeksteen van sommige van die meer resente evalueringstrategieë. Die *Teacher Perceiver Interview* is 'n voorbeeld van 'n gestandaardiseerde onderhoudsmetode. Die instrument wat hipotetiese vrae of situasies aan die kandidate stel, waardeur blykbaar nie-kognitiewe eienskappe en verminder die moontlike ondervraervooroordeel van die ongestruktureerde onderhoude (Darling-Hammond *et al.* 1983:304).

2.5.3 LEERLING- (STUDENT-) BEOORDELINGS

Hoe leerders hul studentonderwysers waarneem, word dikwels deur navorsers geïgnoreer, juis omdat die persepsie bestaan dat leerders nie ryp genoeg is om hul studentonderwysers te beoordeel nie. Waar leerlinge se mening egter gevra word, is daar 'n wisselwerking tussen studentonderwysers en leerders. In die proses raak die leerders vertrouwd met die studentonderwyser se vaardighede, eienskappe en houdings.

Tairab en Wilkinson (1991:57) het in 'n ondersoek bevind dat studente se persepsie van hul Biologie-proefonderwysstudent se klaskamergedrag en persoonlikheidskenmerke hoogs betroubaar is en aansienlik ooreenstem met dié van ervare, eksterne waarnemers soos skool- en universiteitsonderrigleiers. Hulle vervolg: *There is a clear evidence that students are quite capable of discriminating between the most and least effective teachers. In addition, the results indicate clearly that students must be assessing their teachers in a similar manner as the more experienced supervisors and, thus, students may be regarded as equally sensitive in valuing teaching skills and personality characteristics that are considered important in effective teaching.*

Levin (1979:241-242) identifiseer betroubaarheid, vooroordeel en die moeilikste - geldigheid - as die belangrikste probleme rondom leerlinge-evaluering van onderwysers, maar hy kom tot die volgende slotsom: *Overall, it appears that many of the fears about students' evaluation of teachers are not well founded, and that such evaluations can provide reliable, useful data for evaluation purposes.*

2.5.4 PORTUUREVALUERING

Glatthorn (1984:39) verkies die term "koöperatiewe professionele ontwikkeling" en omskryf dit as 'n proses waarin twee of meer studentonderwysers ooreenkom om vir hul eie professionele groei saam te werk, gewoonlik deur mekaar se klasse waar te neem, terugvoering oor die observasie te gee en die professionele aangeleentede te bespreek. Walen en DeRose (1993:48) kom na die suksesvolle implementering van 'n portuurevalueringprogram tot die volgende slotsom: *The level of professionalism is raised when teachers, with the support and encouragement of their colleagues, are allowed to persue areas for future growth.* In Ellis *et al.* (1979:426) word verwys na portuurobservasie waarin 'n 20-item houdingskaal, die 5-stadia kliniese onderrigontwikkelingsiklus, soos beskryf deur Cogan, en twee lae-inferensie observasie-instrumente gebruik is. Hulle kom tot die slotsom dat onderwysers die implementering van kliniese onderrigontwikkeling ondersteun het en gunstig daarop gereageer het wanneer 'n portuur lid van die onderrigontwikkelingspan was.

Grossnickle en Cutter (1984:58) som die voordele van portuurevaluering soos volg op: meer geldig, 'n meganisme vir formatiewe evaluering en 'n geleentheid vir professionele ontwikkeling. Volgens hulle word voorstelle makliker aanvaar as dit van die portuurgroep kom.

Voorstanders van portuurevaluering dui aan dat onderwysers verkies om eerder kollegas as onderrigleiers om advies te nader. Volgens Blumberg (1980:202) is die primêre bron wat onderwysers gebruik om alledaagse probleme op te los, ander onderwysers. In 'n navorsingsprojek het De Sanctis en Blumberg (soos aangehaal in Blumberg, 1980:202) die volgende bevind: 64 persent van die onderwysers het met ander onderwysers gesels oor sake wat verband hou met onderrig en klaskamerbestuur, 23 persent met professionele personeel, 7 persent met hul skoolhoof en 6 persent met die nie-professionele personeel (Blumberg, 1980:202).

Skeptici bevraagteken die wenslikheid en uitvoerbaarheid van portuurevaluering. Diegene wat die wenslikheid van die sisteem bevraagteken, dui aan dat onopgeleide onderwysers nie dieselfde kwaliteit van onderrigondersteuning as opgeleides kan voorsien nie. Alfonso (1977:595) beskou portuuronderrigontwikkeling byvoorbeeld as 'n steurend-glibberige konsep.

Vir hom is die grootste gevaar van portuuronderrigontwikkeling, insluitende portuurevaluering, dat dit 'n toevallige aktiwiteit kan wees wat nie verband hou met ander onderrigverbeteringsaktiwiteite nie (Alfonso, 1977:597). Ten slotte erken hy egter dat die invloed van onderrigleiers en onderrigverbetering deur die legitieme betrokkenheid van onderwysers verhoog kan word (p.601).

Ashbaugh en Kasten (1987:53) lewer in hierdie verband die volgende kommentaar: *Although improvement of teachers in summative judgements about peers may be practical in today's schools only in very limited cases ... widespread involvement is an ideal toward which teaching must move in order to attain professional stature.*

2.6 ONDERWYSEREVALUERINGSMODELLE

2.6.1 DIE KLINIESE ONDERRIGONTWIKKELINGSMODEL

Een van die opsies vir studentonderwysers is die kliniese onderrigontwikkelingsmodel. Cogan (1973:9) beskou kliniese onderrigontwikkeling as ... *the rationale and practice designed to improve the teacher's classroom performance. It takes its principal data from the events of the classroom.*

The analysis of these data and the relationship between teacher and supervisor form the basis of the program, procedures, and strategies designed to improve the students' learning by improving the teacher's classroom behavior.

Goldhammer (1980:19-20) beskou kliniese onderrigontwikkeling as *that phase of instructional supervision which draws its data from first-hand observation of actual teaching events, and involves face-to-face (and other associated) interaction between the supervisor and teacher in the analysis of teaching behaviors and activities for instructional improvement.* Sergiovanni en Starratt (1993:203) definieer kliniese onderrigontwikkeling soos volg: *Clinical supervision refers to face-to-face contact with teachers with the intent of improving instruction and increasing professional growth.*

Cogan (1973:10-12) identifiseer ag fases in sy onderrigontwikkelingsmodel:

- die vestiging van die onderwyser-onderrigleier-verhouding;
- die beplanning van die waarnemingstrategie;
- die beplanning met die onderwyser;
- die waarneming van die onderrig;

- die ontleding van die onderrigleerproses;
- die beplanning van die gesprekstrategie;
- die gesprek; en
- hernieude beplanning.

Sekere fases van die siklus mag verander of weggelaat of nuwe prosedures gevolg word, afhangende van die suksesvolle ontwikkeling van die werkverhouding tussen die onderrigleier en die onderwyser.

Oor die algemeen stem die meeste navorsers saam dat die kritiese fases beplanning, waarneming, analisering en terugvoering is (Glatthorn, 1984:8).

Nolan *et al.* (1993:52-56) haal ses gevallestudies aan waarin gefokus is op die effek van kliniese onderrigontwikkeling op onderwysers. In vier van die gevallestudies het skoolhoofde as onderrigleiers opgetree, in een was daar 'n portuuronderrigleier en in die laaste iemand uit die hoër onderwys. Ten spyte van hierdie verskille het die studies 'n gemeenskaplike gevolgtrekking ... *clinical supervision under certain conditions can lead to powerful changes in teachers' thinking about instruction and instructional behavior.*

Uit die literatuur wil dit voorkom asof die kliniese onderrigontwikkelingsmodel meriete het. Daar is rede om te glo dat dit positiewe kommunikasie tussen onderrigleiers en studentonderwysers kan bevorder. Beide die waarnemer en studentonderwyser is betrokke by 'n onderlinge proses van professionele ontwikkeling wat tot die verbetering van onderrig- en waarnemingsvaardighede kan lei. Klaskamerwaarneming kan in 'n groot mate hierdie doelstellings ondersteun; ook die meer algemene aspirasies van die studentonderwyser.

Die essensiële fases van hierdie klaskamerwaarnemingsproses is die beplanningsvergadering, klaskamerwaarneming en die terugvoering. Die beplanningsvergadering bied aan die dosent en studentonderwyser die geleentheid om die voorgestelde les te bespreek. Dit lei tot 'n gesamentlike besluit om data oor 'n aspek of aspekte van die studentonderwyser se klaskamerpraktyk te versamel. Gedurende die klaskamerwaarnemingsfase neem die dosent die studentonderwyser waar en versamel data oor daardie aspek of aspekte van die onderrigleerproses waaroor hulle ooreengekom het. Gedurende die terugvoering word die inligting wat tydens die waarneming versamel is,

bespreek en, indien nodig, word 'n volgende waarnemingsessie beplan. Die kollegiale verhouding wat so ontwikkel, kan die student grootliks bemagtig.

'n Aantal beginsels wat vir hierdie benadering tot klaskamerwaarneming belangrik is, moet oorweeg word:

- die klimaat van interaksie tussen waarnemer en studentonderwyser behoort een van "nie-bedreiging" te wees; een van onderlinge vertroue;
- die fokus van die aktiwiteit behoort eerder op die verbetering van suksesvolle strategieë as op kritiek van onsuksesvolle gedragpatrone te wees;
- die proses is afhanklik van die versameling en gebruik van waarnemingsdata en nie van ongesubstansieerde waardeoordele nie;
- studentonderwysers behoort aangemoedig te word om na aanleiding van die data gevolgtrekkings oor hul onderrigpraktyk te maak;
- waarnemer en studentonderwyser is betrokke by 'n onderlinge proses van professionele ontwikkeling wat tot die verbetering van onderrig- en waarnemingsvaardighede van albei rolspelers kan lei (Hopkins, 1994:81-82).

Hoewel daar verskeie modelle is wat onderrigontwikkeling tot gevolg het, is die proses van waarneming om data te versamel, belangrik. Tog lei waarneming nie noodwendig tot die versameling van geldige, betroubare data in verband met onderrig en leer nie. 'n Betroubare waarnemingsinstrument sal dus ontwerp moet word om in hierdie behoefte te voorsien.

2.7 WAARNEMING

2.7.1 INLEIDING

Die evaluering van studentonderwysers is 'n komplekse en ingewikkelde aangeleentheid. Daar is verskeie evalueringsbenaderings, maar elkeen het meriete en swakhede. Een gemeenskaplike prosedure is om getuienis in te win deur die direkte waarneming van die onderrig- en leerproses.

Op die oog af wil dit voorkom asof waarneming 'n ongekompliseerde aangeleentheid is. Daarom mag dit ongewoon wees om mense op te lei om waar te neem. Omdat die gedrag van individue gewoonlik in totaliteit gesien word, is dit moeilik om slegs daardie spesifieke handeling op te teken wat, wanneer geïsoleer, moontlik die sleutel is tot

insig, gedragsverandering of die oplossing van 'n probleem. Waarneming het dus 'n spesiale betekenis in die onderwys.

Waarneming is volgens Glickman (1990:226) *the act of noting and then judging*. Cogan (1973:134) sluit hom hierby aan as hy waarneming definieer ... *as those operations by which individuals make careful, systematic scrutiny of the events and interactions occurring during classroom instruction. The term also implies to the records made of these events and interactions*. Goldhammer (1980:70) verbind die term "waarneming" met dataversameling en omskryf waarneming as die aktiwiteit waar 'n onderrigler bewus word van gebeure, interaksies, fisiese elemente en ander verskynsels in 'n besondere plek (klaskamer, laboratorium, biblioteek of enige ander omgewing) gedurende 'n spesifieke tydsduur.

Volgens Evertson en Holley, 1981 (soos aangehaal in Poster en Poster, 1993:61) openbaar klaskamerwaarneming ... *a view of the climate, rapport, interaction and functioning of the classroom available from no other source* wat 'n essensiële kenmerk van personeelontwikkeling is.

Vir die onderwysberoep bly klaskamerwaarneming om baie redes egter 'n probleem. Sommige van die redes is gegrond; ander aanvegbaar.

2.7.2 BEGINSELS VAN KLASKAMERWAARNEMING

Waarneming speel 'n belangrike rol, nie net in klaskamernavorsing nie, maar oor die algemeen ook in die ondersteuning van die professionele groei van studentonderwysers.

By die implementering van 'n benadering wat die professionele groei van studentonderwysers sal verseker, is daar volgens Hopkins (1994:77-80) minstens vyf sleutelkenmerke van klaskamerwaarneming wat aanwesig moet wees:

2.7.2.1 Gesamentlike beplanning

'n Gesamentlike beplanningsvergadering tussen die waarnemer en waargeneemde is van die uiterste belang, juis om die behoefte aan vertroue tussen die waarnemer en waargeneemde van die begin af aan te spreek. Daar moet ooreengekom word oor 'n fokus wat beide as waardevol ag. Die *ground rules* moet bespreek word asook die tyd en plek van die observasie. Hoe meer spesifiek en gefokus die observasie is, hoe groter die behoefte aan gesamentlike beplanning.

2.7.2.2 Fokus

Die fokus van klaskamerwaarnemingsaktiwiteite kan of algemeen of spesifiek wees. Eersgenoemde dui op 'n benadering waar alles in aanmerking geneem word, terwyl die spesifieke observasie beperk is tot 'n besondere of goed gedefinieerde klaskameraktiwiteit of onderrigpraktyk. As die fokus algemeen van aard is, sal die waarnemer, wat geen kriteria het nie, hom/haar waarskynlik op subjektiewe oordele verlaat, om dit wat in die klaskamer plaasvind, te vertolk. Hoe meer spesifiek die fokus van die klaskamerwaarneming is en indien dit onderhandel is, is dit meer waarskynlik dat die data wat sodoende versamel word, vir ontwikkelingsdoeleindes bruikbaar is.

2.7.2.3 Die vasstelling van kriteria

Die bydrae van klaskamerwaarneming tot professionele ontwikkeling sal grootliks verhoog word as kriteria vir die observasie gedurende die aanvanklike bespreking vasgestel word. Kriteria sal geredelik aanvaar word as dit vooraf onderhandel is. Kriteria sal moontlik 'n beskrywing van effektiewe praktyk insluit. Indien die kriteria ten opsigte van effektiewe onderrig voor die waarnemingsproses bepaal is, sal dit grootliks bydra tot 'n klimaat van vertroue tussen die waarnemer en waargeneemde. Dit is ook belangrik om daarop te wys dat sodanige kriteria word aan hersiening onderwerp sal word, omdat die betrokkenes hul definisie van goeie praktyk mag verfyn. Die bespreking van kriteria kan dien as padkaart vir die ontwikkeling sowel as die voorsiening van standarde waarvolgens die uitkomst van die observasie bepaal word.

2.7.2.4 Waarnemingsvaardighede

Daar is minstens drie belangrike "vaardighede" wat hier geld. Eerstens moet gewaak word teen die natuurlike neiging om te gou te oordeel. Dit kan in 'n sekere mate voorkom word as daar 'n duidelike fokus vir die observasie is en vooraf ooreengekom is oor die prosedure.

Hopkins (1994:79) verwys na interpersoonlike vaardighede wat onder meer 'n atmosfeer van vertroue ten doel het. Ondersteuning behoort onder alle omstandighede, veral wanneer die ander persoon bedreig mag word, beskikbaar te wees.

Die derde vaardigheid is meer tegnies van aard. Dit gaan hier om die ontwerp van 'n

instrument wat die waarnemer in staat kan stel om gepaste inligting in te win of om te weet watter instrument in 'n spesifieke situasie gebruik kan word.

2.7.2.5 Terugvoering

Klaskamerwaarneming sal nuttig wees as gepaste terugvoering gegee word. Swak terugvoering word gekenmerk deur haas, is veroordelend, eenrigting en impressionisties.

Terugvoering sal waarskynlik onder die volgende omstandighede meer doeltreffend wees: as dit op sistematiese wyse opgeteken word; as dit op feitelike data gebaseer is; as die feitelike data in die lig van ooreengekome kriteria vertolk word; dit na 'n tweerigting-bespreking gegee word; en as dit tot die ontwikkeling van nuwe strategieë lei.

Bogenoemde sleutelkenmerke sal waarskynlik die grondslag lê vir 'n professionele ontwikkelingsbenadering tot klaskamerwaarneming.

2.8 PROBLEME TEN OPSIGTE VAN WAARNEMING

2.8.1 OBJEKTIWITEIT

Wanneer data, inligting of verslae oor onderwysergedrag vir die doeleindes van ontleding of evaluering bespreek word, is een van die belangrikste probleme objektiviteit. Elke keer as 'n waarnemer iemand anders se ervaringswêreld binnedring, sal dit wat hy sien of hoor, onder andere afhang van sy vorige ondervinding, vooroordele, waardes en oriëntering. In 'n situasie so kompleks soos 'n klaskamer is dit veral onmoontlik om alles waar te neem. Selfs onder die gunstigste omstandighede kan op 'n spesifieke tydstip slegs selektief waargeneem word. Kounin (soos aangehaal in Cogan, 1973:136) gee 'n opsomming van die probleme wat hy en sy kollegas ondervind het in hul pogings om volledige en objektiewe data oor klaskameronderrig te bekom, naamlik die onvermoë om volledige rekords te bekom oor wat plaasgevind het. Dit was byna onmoontlik om die gedrag van die onderwyser met enige bevredigende graad van volledigheid op te teken. Hulle verwys na die groot "gedragsvolume" (*behaviour volume*) van onderwysers. Wragg *et al.* (1996:24) sluit hul hierby aan as hulle klaskamers as "besige plekke" beskryf en verwys na navorsing in hierdie verband. Jackson (1968) doen verslag van 'n studie waarin bevind is dat primêre skoolonderwysers in soveel as 'n duisend interpersoonlike gedagtewisselinge

(*exchanges*) per dag gewikkel is. Video-opnames deur Adams en Biddle (1970) toon dat daar in elke les elke vyf tot agtien sekondes 'n verandering in "aktiwiteit" is, en daar 'n gemiddelde van 174 veranderinge is ten opsigte van wie praat en luister. Een van die probleme by die waarneming van onderrig as deel van evaluering is dat daar so baie tydens onderrig kan plaasvind dat dit 'n baie moeilike taak is om "alles" waar te neem.

Kortom, waar en wat die waarnemer op 'n gegewe oomblik is, kan die waarneming beïnvloed.

2.8.2 INVLOED VAN DIE WAARNEMER OP DIE ONDERRIGLEERSITUASIE

Onderrigleiers, soos alle ander mense, is onderhewig aan temperamentele, emosionele en situasionele wisselvallighede. Persepsies en gevolglike interpretasies word onvermydelik beïnvloed deur die stemming van die waarnemer. Goldhammer *et al.* (1980:80-81) skryf in hierdie verband:

Whether we are conscious of it or not, the mood may be projected into the environment. Feeling happy myself, I tend to see happy people. Feeling tired and cynical, I tend to see the teacher's fatigue and pupils' cynicism. Sometimes I see what I want to see ... and sometimes I see what I particularly do not want to see. Sometimes I see more than there really is, and sometimes I see less.

Wanneer 'n vreemde persoon 'n klaskamer binnegaan om waar te neem, mag sy teenwoordigheid die gebeure beïnvloed. Dis nie maklik om presies te sê hoe die situasie mag verander nie, want dit sal van verskeie faktore afhang, soos byvoorbeeld hoe dikwels besoekers die klaskamer betree, die status van die betrokke persoon en selfs die ouderdom, kleredrag en geslag van die waarnemer (Samph soos aangehaal in Wragg *et al.* 1996:33). Die leerders van 'n studentonderwyser mag ongewoon goed gemanierd wees as die skoolhoof hul besoek om waar te neem. 'n Groep adolessente seuns of dogters in 'n enkelgeslagskool mag verskillend reageer, afhangende daarvan of die waarnemer van dieselfde geslag is of afhangende van die waarnemer se geslag.

Navorsers wat gekyk het na die effek wat waarnemers op klaskamerinteraksie het, het die volgende bevind. Samph (soos aangehaal in Wragg *et al.*, 1996:33) het byvoorbeeld mikrofone in klaskamers aangebring en dan waarnemers, voorafgereël of onverwags, 'n paar weke later gestuur. Hy het bevind dat onderwysers meer gebruik gemaak het van vrae en lof. Hulle was ook meer geneig om leerlinge se idees te

aanvaar as iemand teenwoordig was. Onderwysers en leerders mag probeer om dit te lewer, wat hulle dink die besoeker verwag. Hulle mag geïrriteerd of opgewonde wees as gevolg van 'n besoeker en anders as normaal optree. Daarom is daar volgens Wragg *et al.* (1996:33) 'n behoefte by waarnemers om, waar moontlik, 'n reeks lesse eerder as 'n enkele les waar te neem. In 'n studie oor gedragsmodifikasie het Harrop geen effek van die waarnemer se teenwoordigheid of 'n vooroordelende effek deur die waarnemer se verwagtinge gevind nie. Volgens Hilsum en Cane wat na observasie onderhoude met onderwysers gevoer het, het baie min van die onderwysers genoem dat hul eie gedrag of die van hul leerlinge anders as gewoonlik was (Croll, 1986:90-91). Sommige leerders sal reageer deur "vir die galery te speel", anders sal die onderwyser wonder wat met die les verkeerd is dat dit sulke abnormale (atipiese) reaksies uitlok. Dis nie net leerders wat op so 'n wyse mag reageer nie. Sommige onderwysers mag selfs poog om hulself in 'n goeie lig te stel. In die proses mag hulle 'n les aanbied met baie minder meriete (Poster en Poster, 1993:62).

Volgens Croll (1986:90) is die onderwyser waarskynlik meer bewus van die waarnemer se teenwoordigheid as die leerders en mag onwillig wees om te erken dat hy anders opgetree het. Dit sal in 'n groot mate afhang van die openheid tussen die groepe-navorsers en onderwysers. Voorafgesprekke en verduidelikings, die versekering dat die studie nie individue wil beoordeel nie en dat die waarnemingsresultate vertroulik is, kan onderwyserspanning verlig. Onderwysers moet aangemoedig word om openhartig met die navorsers oor hul gevoelens ten opsigte van waarneming te wees..

Dit is belangrik om daarop te wys dat daar in die meeste gevalle vir beide leerder en onderwyser 'n element van stres in die klaskamerwaarnemingsproses sal wees. Die status van die waarnemer en die belangrikheid van die geleentheid is van die belangrikste redes hiervoor.

'n Groot probleem is hoe om vir die onderrigleier se teenwoordigheid in die klaskamer te kompenseer.

Onderwysers kan probeer raai watter vooroordele en oortuigings die waarnemer het en dan poog om 'n model wat goedkeuring sal ontlok, daar te stel. Sommige onderwysers sal op 'n meer leerder-gesentreerde manier verplig voel om te "presteer" sodat hul vaardighede ten toon gestel word.

Wragg (1987:24) onderskei tussen projeksie en kompensasie as verskynsels wat in die waarnemingsproses erken moet word. By projeksie bestaan die gevaar dat die waarnemer himself as 'n model projekteer. Hy sien himself as die een wat die leerders onderrig en dink dan in terme van wat hy en nie die onderwyser onder die omstandighede sou doen nie. Die kuns van konstruktiewe waarneming is om los te wees van hierdie fantasieë en op die waarneming te konsentreer.

Die tweede potensiële probleem is dié van kompensasie. Dit is die neiging om vir jou eie tekortkominge te vergoed. 'n Waarnemer wat byvoorbeeld swak georganiseer is, mag buitengewoon streng wees. As die waarnemer se gebreke bekend is aan die persoon wat waargeneem word, sal hierdie vorm van skynheiligheid nie net irriterend wees nie, maar legitieme kommentaar minder geloofwaardig maak of bydra tot die mislukking van 'n les.

Goldhammer *et al.* (1980:82) is van mening dat die meeste leerders, veral hulle vir wie besoekers nie 'n vreemde verskynsel is nie, gou by die teenwoordigheid van besoekers aanpas. As die onderwyser volgens die leerders kalm is, sal hulle gou aanpas. 'n Gespanne onderwyser sal gewoonlik soortgelyke ongemak by die leerders ontlok. Dit kan 'n "abnormale" les tot gevolg hê.

2.8.3 DIE VERMINDERING VAN DIE INVLOED VAN WAARNEMERS

Waarnemersinvloed word omskryf as enige optrede deur die waarnemer wat 'n negatiewe effek het op die geldigheid of betroubaarheid van die data wat versamel word.

Evertson en Green (soos aangehaal in Gall *et al.* 1996:340-342) identifiseer die volgende as invloede wat waarnemers op die situasie kan hê:

'n Waarnemer wat 'n klaskamer die eerste keer betree, sal waarskynlik die nuuskierigheid van die leerders en studentonderwyser prikkel. Hul gevolglike onoplettendheid kan nie-verteenwoordigende data tot gevolg hê. Om hierdie effek te verminder, behoort die waarnemer vooraf besoeke af te lê sodat die leerders en studentonderwyser sy teenwoordigheid nie as indringing beskou nie.

2.8.3.1 Weglatings

Weglatings verwys na die onvermoë van 'n waarnemer om 'n gedragshandeling wat deel vorm van een van die kategorieë, in die waarnemingsinstrument op te teken. Hierdie onvermoë kan aan verskeie oorsake toegeskryf word. Een daarvan is persoonlike vooroordeel. As gevolg hiervan mag die waarnemer gewenste gedrag van 'n individu teenoor wie hy 'n negatiewe vooroordeel het, miskyk. 'n Ander moontlikheid is dat die gedrag wat waargeneem moet word, gelyktydig of so vinnig plaasvind dat die waarnemer nie in staat is om alles op te teken nie. Die teenoorgestelde is ook moontlik, naamlik dat die gedrag wat waargeneem moet word, so min moontlik voorkom dat die waarnemer dit nie raaksien nie.

2.8.3.2 Vooroordeel

Gay (1987:219) onderskei tussen waarnemersvooroordeel en vooroordeel deur die waargeneemde.

Waarnemersvooroordeel verwys na ongeldige observasie wat verband hou met die manier waarop die waarnemer waarneem. Elke waarnemer kom na die waarnemingsessie met 'n unieke agtergrond, wat die manier waarop hy die situasie waarneem, mag beïnvloed.

Vooroordeel deur die waargeneemde verwys na ongeldige observasies van die waargeneemde wat verskillend optree, bloot omdat hy/sy waargeneem word.

'n Effektiewe wyse waarop bogenoemde tipes vooroordele verminder kan word, is om waarnemingsessies te hê voordat die data versamel word.

2.8.3 FLATERS TEN OPSIGTE VAN PROSEDURE

2.8.4.1 Ongepaste deelname

Sommige onderrigleiers is geneig om op die volgende maniere betrokke by handeling te raak wat hulle of opvallend of 'n wesenlike steurnis maak:

- Hulle kan nie die versoeking weerstaan om met mede-waarnemers te kommunikeer terwyl 'n les aan die gang is of as daar 'n afname in aktiwiteit is nie.
- Hulle kommunikeer met leerders en meng soms in met leerders se werk.
- Hulle raak so geïnteresseerd dat hulle die klas oorneem.

- Hulle sal 'n onderwyser se fout voor die leerders regstel (Goldhammer *et al.* 1980:82).

2.8.4.2 Onaanvaarbare gedrag

- Wanneer die onderrigleier op leerders konsentreer en hulle uitsonder, kan dit die leerders bekommer of selfs kwaad maak.
- Soms kan onderrigleiers, deur te frons of selfs hoorbaar op- of aanmerkings te maak, aantoon dat hulle sekere leerders se gedrag amusant of aanstootlik vind (Goldhammer *et al.* 1980:82).

2.8.4.3 Proaktiewe en reaktiewe effek

Gilman (1989:18) onderskei tussen "proaktiewe" en "reaktiewe" invloed. Hierdie begrippe verwys na die manier waarop die waarnemer die situasie wat hy waarneem, hanteer, dit beïnvloed en deur die situasie beïnvloed word.

'n Proaktiewe effek vind plaas wanneer die waarnemer deur die situasie wat hy waarneem, beïnvloed word. 'n Welbekende proaktiewe gevolg is die halo-effek wanneer 'n dominante kenmerk van gedrag 'n halo (stralekrans) rondom al die ander kenmerke vorm.

'n Reaktiewe effek kom voor wanneer die waarnemer die situasie wat hy waarneem, in so 'n mate beïnvloed dat dit merkbare veranderinge tot gevolg het. Dit wil voorkom asof proefpersone gou by 'n waarnemer se teenwoordigheid aanpas, veral as die waarnemer vertrou word, maklik met sy omgewing ineensmelt of lank genoeg teenwoordig is. Aan die ander kant mag 'n proefpersoon wat bedreig voel, sy gedrag dienooreenkomstig verander (Gilman, 1989:18).

Nog 'n relevante invloed is die magsverhouding tussen die waarnemer en waargeneemde. 'n Dominerende hoof van 'n groot skool mag 'n studentonderwyser of beginneronderwyser ineen laat krimp, nie as gevolg van sy optrede nie, maar bloot as gevolg van die groot gaping in status (Wragg, 1987:25).

2.9 KRITERIA VIR SUKSESVOLLE WAARNEMING

Uit bogenoemde bespreking is dit duidelik dat daar kriteria behoort te wees vir suksesvolle waarneming.

Volgens Croll (1986:89) behoort klaskamerwaarneming aan die volgende kriteria te voldoen:

- Die waarnemer behoort onopvallend en nie-ontwrigtend te wees nie.
- Die waarnemer moet hom op so 'n wyse posisioneer dat akkurate observasie kan plaasvind.
- Die waarnemer moet vooraf vertrouwd raak met die klaskamer.
- Die doel van die navorsing behoort met die onderwyser bespreek te word.
- Indien die leerders nie weet dat navorsing uitgevoer word nie, is 'n verduideliking deur die onderwyser en die bekendstelling van die waarnemer gepas.
- In die aanvanklike bespreking met die onderwyser moet dit duidelik gestel word dat die waarnemer onopsigtelik sal wees. Hy sal nie aan die aktiwiteite deelneem en geen interaksie sal met die leerders of onderwyser plaasvind nie.

Direkte waarneming is waarskynlik een van die mees realistiese prosedures vir optekening en die ontleding van wat plaasvind. Probleme ontstaan egter as die invloed van die waarnemer geïgnoreer word. Die klaarblyklike gevolgtrekking wat gemaak kan word, is dat, wanneer daar van direkte waarneming gebruik gemaak word, navorsers en ander gebruikers bewus moet wees van die effek van die waarnemer en dat tegnieke wat hierdie invloed sal verminder, dan ontwikkel moet word.

2.10 WAARNEMINGSINSTRUMENTE

Volgens Park (1991:27-28) kan die waarnemer tydens waarneming een van twee uiteenlopende rolle vervul - dié van òf evalueerder, of dié van beskrywer van dit wat waargeneem word. As evalueerder spreek die waarnemer 'n onmiddellike waardeoordeel uit oor 'n verskeidenheid onderrig- en leergedragshandelinge soos wat dit plaasvind. As beskrywer speel die waarnemer nie 'n evalueringsrol nie, maar beskryf die onderrig- en leergedragshandelinge met die oog op latere interpretering en evaluering. Gevolglik sal die waarnemingsinstrumente wat vir elke funksie ontwerp is, ook verskil.

Waarnemingsinstrumente wat ontwerp is met die oog op onmiddellike evaluering volg 'n wyehoekbenadering. Dit dwing die waarnemer om meer subjektiewe oordele te vel. Instrumente wat ontwerp is om onderrig- en leergedragdimensies te beskryf, volg 'n

skerphoekbenadering. Dit dwing die waarnemer om 'n meer objektiewe versamelaar van beskrywende data van voorafbepaalde gedragsdimensies te wees. Hoe skerper die hoek is, hoe groter is die waarskynlikheid dat die waarnemer die werklike gebeure korrek sal beskryf.

Park (1991:28) tipeer alle wyehoekinstrumente wat op onmiddellike gedragsevaluering gemik is, as valuasieskale, terwyl die skerphoekinstrumente wat gedragsbeskrywing ten doel het, as sistematiese waarnemingsinstrumente beskou word. Die eksakte beskrywing van enige faset van die multidimensionele onderrigleersituasie rig 'n besondere uitdaging tot die waarnemer. Daar sal nou kortliks gelet word op valuasieskale en sistematiese waarnemingsinstrumente.

2.10.1 VALUASIESKALE

Evaluering met behulp van valuasieskale volg 'n wyehoekbenadering, maar vind egter nie lukraak plaas nie. Die items wat waargeneem en geëvalueer moet word, word by wyse van breë gedragshandelinge uitgespel. Die kategorieë wil die waarnemer se aandag op 'n aantal spesifieke dimensies van die onderrigleersituasie rig. Die waarnemer beskryf nie die onderrig- en leerhandelinge wat met die voorafbepaalde kategorieë ooreenstem nie, maar evalueer die kwaliteit daarvan op 'n gegewe skaal.

Park (1991:77) verskaf die volgende voorbeeld van 'n waarderingskaal vir lesevaluering:

WAARDERINGSKAAL VIR LESEVALUERING

ONDERWYSER: WAARNEMER:
 VAK: DATUM:
 LESONDERWERP:

Gebruik die volgende skaal om elkeen van die kategorieë, indien van toepassing op die les, te evalueer:

4 = Baie Goed; 3 = Goed; 2 = Bevredigend; 1 = Onbevredigend.

		SKAAL			
		4	3	2	1
LESBEPLANNING	Die kwaliteit van die beplanning t.o.v. doelstellings, doelwitte, inhoud, media, metodes en evaluering.				
OPTREDE	Die wyse waarop die onderwyser optree. Spontaneïteit en natuurlikheid. Die mate van selfvertroue en entoesiasme.				

SIEN BYLAE C.

Evaluering volgens valuasieskale sluit nie enige meting van gedrag in nie. 'n Prosedure vir die objektiewe versameling van beskrywende data ten opsigte van die didaktiese gebeure is afwesig. Die waarnemer se keuse op die gegewe skaal is 'n subjektiewe waardeoordeel wat oor die studentonderwyser gemaak word. Die betroubaarheid en geldigheid van valuasieskale word hoofsaaklik deur die didaktiese en vakdidaktiese kennis van die waarnemer bepaal. As gevolg van hierdie subjektiewe oordele met behulp van die gegewe skaalwaardes staan valuasieskale as hoë-inferensie-instrumente bekend.

Daar kan aangevoer word dat, as gevolg van die hoë inferensie, die geloofwaardigheid en betroubaarheid van hierdie instrumente deur die waargenome persoon bevraagteken kan word. In 'n poging om die subjektiewe aard van die instrument te verminder, kan daar van 'n inventaris van gedragshandelinge gebruik gemaak word. In so 'n inventaris word beskrywende voorbeelde van effektiewe en/of oneffektiewe onderrig- en leerhandelinge wat met die spesifieke kategorieë geassosieer kan word, gelys. As die waarnemer die waargenome onderrigleergebeure met die inventarisomskrifings vergelyk, kan hy tot 'n meer geldige en betroubaarder evalueringpunt kom.

So 'n inventaris van die didaktiese handeling behoort egter nie resepmatig en voorskriftelik te word nie. Daar moet deurgaans rekening gehou word met die didaktiese veranderlikes soos onderrig- en leerstyle, leerderpotensiaal en didaktiese strategieë. Ook behoort die inventaris sover moontlik op die resultate van navorsing oor onderrig en leer gebaseer te wees en nie die persoonlike voorkeure van die opstellers reflekteer nie.

Uit 'n positiewe oogpunt beskou, kan die evalueerder 'n betreklike wyehoekbenadering hier volg. 'n Wye verskeidenheid van onderrig- en leerfasette kan gelyktydig waargeneem en geëvalueer word. Valuasieskale kan tydens die proefonderwys van studentonderwysers met vrug gebruik word, omdat hulle geskik is vir aanvanklike verkenning. Leemtes in die onderrighandeling van studentonderwysers kan geïdentifiseer en later opgevolg word.

Hopkins en Antes (1990:162) bied onder andere die volgende riglyne vir die ontwerp van waarderingskale:

- Aangesien dit die onderskeidingsvermoë van die waarnemer bemoeilik en die prosedure tydrowend maak, moet daar nie van te veel punte gebruik gemaak word nie.
- Te min punte lei tot onbeholpe maatreëls.
- Om die waarnemer van die middel van die skaal af te dwing, moet van 'n gelyke aantal punte gebruik gemaak word.
- Betekenisvolle beskrywings vir die kategorieë moet geselekteer word. Sorgvuldig gekose byvoeglike naamwoorde en bywoorde gee rigting aan die waarnemer.

Daar kan tussen die volgende valuasieskaaltipes onderskei word: die kontrolelyns en semantiese differensiaal.

2.10.1.1 Kontrolelyns

'n Kontrolelyns bevat 'n aantal voorbeelde van onderrig- en/of leerhandeling wat moontlik tydens die lesverloop waargeneem kan word (Park, 1991:32). Die taak van die waarnemer is om op grond van sy waarneming aan te dui of die bepaalde handeling deur die studentonderwyser gedemonstreer is al dan nie. In die geval van 'n kontrolelyns word 'n nominale skaal met slegs twee opsies (JA of NEE) aan die

waarnemer gegee. Die opsies wat deur middel van die nominale skaal tot die beskikking van die waarnemer gestel word, bestaan as onafhanklike kategorieë.

Hieronder is 'n eksemplaar van 'n kontrolelys wat tydens proefonderwys vir leswaarneming gebruik kan word (Park, 1991:87).

VALUASIE VAN ONDERRIG- EN LEERGEDRAG

ONDERWYSER: WAARNEMER:
 VAK: DATUM:
 LESONDERWERP:

Toon aan deur die JA of NEE te omkring of die volgende onderrig- en leerhandelinge gedemonstreer is of nie:

1. Daar bestaan duidelike lesdoelstellings wat voortdurend die didaktiese gebeure rig.	JA	NEE
2. Die lesdoelstellings word aan die leerlinge bekend gemaak.	JA	NEE
3. Die lesinhoud is in ooreenstemming met die doelstellings gekies.	JA	NEE

SIEN BYLAE D.

'n Kontrolelys het twee belangrike voordele ten opsigte van waarneming: Dit is tyddoeltreffend en die data is meer objektief (Hopkins en Antes, 1990:156).

2.10.1.2 Semantiese differensiaal

Die semantiese differensiaal is gebaseer op 'n tegniek waarvolgens houdings of gedrag geëvalueer word. Die waarnemer beoordeel 'n bepaalde item met behulp van 'n bipolêre byvoeglikenamwoordskaal (Landman in Park, 1991:33).

Die items beskryf 'n verskeidenheid onderrig-en leerdimensies. Gelyke verskille tussen die verskillende skaalpunten word veronderstel. Die waarnemer dui volgens sy oordeel by elke item die rigting en intensiteit van die gedrag op die intervalskaal aan.

Die onderstaande is voorbeelde van semantiese differensiaal-items (Park, 1991:33).

DOELGERIG	_:	_:	_:	_:	_:	_:	DOELLOOS
OSTENTIES	_:	_:	_:	_:	_:	_:	HEURISTIES
REKONSTRUKTIEF	_:	_:	_:	_:	_:	_:	DIREK
GERESERVEERD	_:	_:	_:	_:	_:	_:	UITGESPROKE
TRADISIONEEL	_:	_:	_:	_:	_:	_:	INNOVATIEF

By resenteid (*recency*) word die waarnemer beïnvloed deur dit wat onlangs plaasgevind het en kry die waargenome persoon byvoorbeeld 'n laer punt ten opsigte van byvoorbeeld "saaklikheid" as iets verkeerd gaan met die lesorganisasie op dieselfde oomblik wanneer die waarnemer sy gradering toeken. Sentrale groepering (*central clustering*) is dikwels die gevolg van onsekerheid. Dit het tot gevolg dat die takseerder byvoorbeeld 'n telling van 3, 4 of 5 toeken uit vrees dat hy uit pas sal wees (Wragg, 1994:20). Een van die probleme ten opsigte van die semantiese differensiaal is dat dit objektief voorkom, maar in die praktyk die waardes van hul opstellers kan vertoon en misbruik kan word (Wragg, 1994:21).

Ten einde die vraagstuk van subjektiwiteit van die semantiese differensiaal aan te spreek, is daar 'n poging om kategorieë aan spesifieke gedragsoptredes te koppel. Dit staan bekend as gedragsverankerde beoordelingskale. Van Kradenburg (1993:160) skryf in die verband: *Deur skale direk aan konkrete gedrag te koppel, word gehoop om evaluering minder subjektief te maak en die probleem van onbetroubaarheid te oorkom.*

2.10.1.3 Instrument vir kwaliteitsgradering (Quality Grading)

Sommige instrumente laat die waarnemer toe om 'n enkele onderwyskwaliteitsgradering na afloop van die leswaarneming te maak. Vir baie jare is daar in onderwyseropleiding gedurende proefonderwys wydverspreid gebruik gemaak van 'n 5- of 3-puntskaal vir beoordeling van die onderrigkwaliteit van studentonderwysers gedurende proefonderwys. Die 3-puntskaal was dikwels "Onderskeiding, Slaag en Druip", terwyl die 5-puntskaal gebaseer was op die gradering A B C D E, soms met "plus-" of "minustekens" daarby. C+ was die soort toekenning vir die eerlike student wat konsensieus is, maar nie te stimulerend nie (Wragg, 1994:31).

Daar word egter nie meer so baie van hierdie gradering gebruik gemaak nie. Een van die redes hiervoor is dat onderwys as 'n multi eerder as 'n eendimensionele aktiwiteit

beskou word. Daar is geredeneer dat die toekenning van 'n enkele gradering van byvoorbeeld 5 uit 10, of B+ vir verskeie diverse aktiwiteite minder effektief sal wees 'n beskrywende profiel met verskeie opskrifte soos "Vorbereiding en beplanning", "Klaskamerbestuur", "Verhoudinge" of "Evaluering van leerlingwerk." Die twee kategorieë, "Slaag" en "Druip", sal steeds behou moet word, omdat besluit moet word of onderwyserstatus aan studentonderwysers toegeken moet word.

2.10.2 SISTEMATIESE WAARNEMINGSINSTRUMENTE

Volgens Park (1991:33) is hierdie tipe waarnemingsinstrumente geïnisieer deur die bewuswording van die potensiële tekortkominge van valuasieskale. Daar het 'n behoefte by onderwyskundiges ontstaan om nie net die verloop van die didaktiese gebeure te beskryf nie, maar om die onderrig- en leerhandelinge wat tydens die les waargeneem word, redelik eksak te beskryf. Die waarde van die beskrywing van die didaktiese gebeure is daarin geleë dat opvolgaksies doelmatiger gestruktureer kan word, omdat die beskrywende data die swakhede in die onderrig- en/of leergedrag meer objektief blootlê.

In teenstelling met valuasieskale wat die didaktiese gebeure evalueer, word sistematiese waarnemingsinstrumente ontwerp om voorafbepaalde fasette van die onderrigleergebeure sistematies te beskryf. Hierdie gestruktureerde wyse van waarneming staan gevolglik bekend as sistematiese waarneming. Volgens Killian (soos aangehaal in Park, 1991:34) kan sistematiese waarneming beskryf word as 'n generiese werkwyse waarvolgens data wat verband hou met die didaktiese gebeure, versamel kan word met die doel om die verloop daarvan later op 'n redelik eksakte wyse te kan rekonstrueer. 'n Skerphoekbenadering word hier gevolg. Daar word dus slegs gelet op 'n goed afgebakende en behoorlik omskrewe dimensie van die totale onderrig- en leerhandelinge.

Die waarnemer se rol verander vanaf dié van subjektiewe evalueerder na dié van objektiewe beskrywer van die onderrigleersituasie. Die beskrywing geskied met behulp van 'n waarnemingsinstrument wat uit 'n aantal items bestaan. Elke item verteenwoordig 'n spesifieke gedragshandeling of 'n kategorie van verwante, waarneembare onderrig- of leerhandelinge. Die handelinge is verteenwoordigend van die bepaalde lesfaset wat beskryf moet word (Park, 1991:34).

In 'n poging om die vinnig opeenvolgende onderwyser- en leerderhandelinge eksak te beskryf, word daar van voorafbepaalde kodes gebruik gemaak. Hierdie soort omskrywing van die didaktiese gebeure staan bekend as kodering. Normaalweg maak die waarnemer van alfa-numeriese kodes gebruik. Enige teken kan egter vir hierdie doel aangewend word. Elke kode besit identiteit, aangesien dit 'n spesifieke handeling verteenwoordig.

Daar kan ook van frekwensiestrepië gebruik gemaak word om die gebeure te beskryf. Omdat daar aan die strepië geen identiteit verleen word nie, kan hulle nie los van die kategorieë van die betrokke instrument benut word nie.

Instrumente wat by sistematiese waarneming gebruik word, lewer aan die einde van die waarnemingsperiode 'n objektiewe databasis van 'n voorafgeselekteerde faset van die werklike lesgebeure, juis omdat die skerphoekbenadering gevolg word en 'n eksakte beskrywing van 'n voorafbepaalde lesdimensie gegee word. Die beskikbare inligting kan nou met inagneming van die spesifieke situasie vertolk word, byvoorbeeld die klasgrootte of leerderpotensiaal, waarna waardeoordele geformuleer kan word (Park, 1991:34).

Sistematiese waarnemingsinstrumente word beskou as lae-inferensie-instrumente, omdat waarnemerinferensie beperk word. Waarnemerinferensie verwys na die subjektiwiteitsvlak of die intuïtiewe aanvoeling van die waarnemer tydens die hantering van die instrument (Park, 1991:37).

Die waargenome persoon word gekonfronteer met 'n beskrywing van die onderrig- en leergebeure soos dit werklik plaasgevind het, in plaas van 'n subjektiewe waardeoordeel van die waarnemer, wat as 'n punt of 'n simbool uitgedruk word. Hierdie beskrywing dien as basis vir die opvolgbespreking van die les.

Variasies van sistematiese waarnemingsinstrumente sluit in kategoriale sisteme, seinsisteme en gestruktureerde verslae. 'n Kenmerk van hierdie instrumenttipes is dat hulle beskrywend, en nie evaluerend van aard is nie.

2.10.2.1 Kategoriale sisteem

Park (1991:35) beskryf hierdie instrumenttipe as 'n sisteem van diskrete gedragskategorieë wat verteenwoordigend is van die spesifieke lesdimensie wat waargeneem en beskryf moet word. Elke kategorie verteenwoordig 'n subdimensie van die groter lesdimensie wat beskryf word.

'n Kategorie word beskryf as 'n versameling van verwante, waarneembare handeling van die subdimensie en akkommodeer al die variasies van 'n spesifieke gedragshandeling (Park, 1991:35). So kan byvoorbeeld alle vorms van aanprysing deur die studentonderwyser in een kategorie gegroeper word, terwyl 'n ander kategorie voorsiening maak vir verduideliking.

Die kategorieë van die sisteem moet inklusief wees. Dit beteken dat dit voorsiening sal maak vir die kodering van alle moontlike gedragshandeling wat verteenwoordigend van die betrokke lesfaset is.

Die bekendste kategoriale sisteem op internasionale gebied is dié van Flanders se instrument vir die analise van verbale interaksiepatrone. Dit staan bekend as die *Flanders Interaction Analysis Categories*. Hierdie instrument maak van tien kategorieë gebruik om die verbale interaksie tussen die onderwyser en die leerlinge te beskryf. Sewe kategorieë word vir onderwysergesprek gereserveer, terwyl leerlinggesprek deur twee kategorieë verteenwoordig word. In die tiende kategorie word daar voorsiening gemaak vir periodes van stilte of nie-klassifiseerbare verbale gedrag.

Die kategorieënommer dien as die kode vir die bepaalde kategorie. Kodering van die verbale onderrig- en leergedrag kan dus geskied deur net die ooreenstemmende nommers van die waargenome kategorieë neer te skryf. Op hierdie wyse verkry die gekodeerde data identiteit met die oog op latere dekodering. Verbale gedragshandeling kan ook met behulp van frekwensiestrepië teenoor die betrokke kategorieë afgemerk word.

Kategoriale sisteme maak hoofsaaklik van nominale skale gebruik, omdat die meting van hierdie instrument nie in 'n bepaalde rangorde of vaste intervalle op die skaal veronderstel word nie, maar as onafhanklike opsies funksioneer.

2.10.2.2 Seinsisteem

Die seinsisteem, as 'n gestruktureerde waarnemingsisteem, maak nie van gedragskategorieë gebruik nie, maar elke gedragshandeling wat verband hou met die betrokke didaktiese gebeure wat beskryf moet word, word afsonderlik as 'n identiteit gespesifiseer. 'n Waargenome gedragshandeling word dus nie geklassifiseer as behorende tot 'n spesifieke gedragshandelingskategorie nie (Park, 1991:37).

Elke gedragshandeling wat in die instrument voorkom, staan bekend as 'n sein. Dit is 'n vasgestelde teken in die vorm van 'n spesifieke onderrig- of leerhandeling waarop die waarnemer reageer.

Die ontwerper van 'n seinsistiem moet probeer om seine wat eksplisiet en maklik waarneembaar is, te spesifiseer. Die seine behoort verteenwoordigend te wees van die lesdimensies wat beskryf moet word. Seine moenie verwys na trivialeiteite nie, maar na kritiese insidente wat die kwaliteit van die lesgebeure bepaal.

'n Seinsistiem spesifiseer gewoonlik 'n groot aantal seine. Dit is dus nie wenslik om aan elke sein 'n kode toe te ken nie. In plaas van kodering kan die waarnemer van frekwensiestrepias gebruik maak om die onderskeie waargenome seine af te merk. Die afmerking geskied op 'n tweekpunt-nominale skaal.

Waarnemingstyd word in kort periodes van twee tot vier minute elk verdeel. Die afmerk van die seine vind aan die einde van elke periode plaas. Die waarnemer merk elke gespesifiseerde waargenome handeling af, ongeag die aantal kere wat dit mag voorkom. Onmiddellik daarna begin die volgende waarnemingsperiode. Die frekwensie van die handeling word bepaal deur die aantal waarnemingsperiodes waarin 'n bepaalde handeling deur die waarnemer afgemerk is.

2.10.2.3 Gestruktureerde verslag

Die gestruktureerde verslag is in wese nie 'n sistematiese waarnemingsinstrument nie, maar met behulp van hierdie instrument kan daar 'n databasis wat op beskrywende inligting gebaseer is, saamgestel word (Park, 1991:38).

Gedragshandelinge word nie met behulp van kodes of frekwensiestrepias afgemerk nie. Feitelike beskrywings word met verwysing na 'n verskeidenheid van voorafbepaalde gedragsdimensies geformuleer. Die databasis word verkry deur middel van ekologiese of etnografiese waarneming (Park, 1991:39).

By ekologiese waarneming word 'n volledige beskrywing van al die didaktiese gebeure gegee. In die praktyk is dit egter 'n moeilik realiseerbare ideaal.

Etnografiese waarneming is weer gerig op die beskrywing van die kritiese insidente gedurende die lesverloop. Slegs didaktiese gebeure wat merkbaar tot die verwesenliking van die lesdoelwitte bygedra het of dié wat die leerwins nadelig beïnvloed het, word beskryf.

In die geval van etnografiese waarneming moet die waarnemer onderwyskundig beter onderleg wees as in die geval van ekologiese waarneming, juis omdat ekologiese waarneming slegs 'n beskrywingsfunksie het, terwyl etnografiese waarneming 'n beskrywing- sowel as 'n seleksiefunksie verg.

In 'n poging om die waarneming meer te fokus, word daar van die waarnemer verwag om 'n kort verslag oor elke item op die instrument te skryf. Die waarnemer moet daarteen waak om die handeling wat met die item geassosieer word, te evalueer, maar moet slegs beskrywende data versamel, dit wil sê die waarnemer moet konsentreer op wat die studentonderwyser en die leerders sê en wat hulle doen. Die versamelde rou data kan na die leswaarneming gesistematiseer word deur irrelevante data te elimineer en die relevante inligting in verband met die insidente te selekteer. Verwante inligting kan so gegroepeer word dat die verslag onder subhoofde geskryf kan word.

2.11 ANALISE

Die databasis wat tydens waarneming verkry is, word tydens hierdie fase verwerk en ontleed. Die omvang en die aard van die databasis sal bepaal word deur die aard van die waarnemingsinstrument wat gebruik is. Hoe meer data tot die beskikking van die waarnemer is, hoe langer sal hierdie fase duur. Die databasis kan rekenaarmatig verwerk word, indien dit uit gekodeerde of ander kwantifiseerbare inligting bestaan. Die waarnemer kan dan die nodige inligting vinnig gereed kry vir die volgende fase.

Met die inligting wat uit die databasis verkry is en met inagneming van die situasiefaktore, kan die waarnemer bepaalde gevolgtrekkings en waardeoordele maak. Dit kan dan dien as strategie vir die opvolggesprek.

2.12 OPSOMMING EN GEVOLGTREKKINGS

In hierdie hoofstuk is 'n teoretiese besinning gegee ten opsigte van evaluering, die verband tussen personeelontwikkeling en onderwyserevaluering, proefonderwys, die KOOB-dokument en bekwaamheidsgerigte onderwys, onderwyserevalueringprosesse en metodes, onderwyserevalueringmodelle en waarneming.

Heelwat aspekte rondom evaluering en waarneming is in hierdie veelkantige hoofstuk aangespreek. Een van die gevolgtrekkings wat gemaak kan word, is dat evaluering 'n komplekse aktiwiteit is. Vrae wat hierdie kompleksiteit illustreer, is byvoorbeeld die

volgende: Wat is die doel van evaluering? Hoe word evaluering gedefinieer? Watter ondersoekmetodes kan in evaluering gebruik word?

Die evalueringliteratuur het 'n vlugtige blik op die landskap gegee. Die doel van die bespreking was om die repertoire van benaderings wat beskikbaar is vir evalueerders en wat vir hulle spesifieke evalueringsaktiwiteite gebruik kan word, te omlin.

Hierdie navorser is van oordeel dat daar 'n behoefte bestaan om evaluering en ontwikkeling te integreer en om evalueerders te bemagtig deur middel van die verwerwing en ontwikkeling van vaardighede eerder as die bestudering van modelle.

HOOFSTUK 3

INSTRUMENTONTWERP

3.1 INLEIDING

In hierdie hoofstuk word verslag gedoen oor die empiriese studie wat uitgevoer is ten einde 'n leswaarnemingsinstrument wat op die formaat van 'n seinsisteem gebaseer is, te ontwerp.

3.2 DOELSTELLINGS VAN DIE EMPIRIESE NAVORSING

Hierdie navorsing het dit ten doel gestel om:

- 'n Leswaarnemingsinstrument, wat op die formaat van 'n seinsisteem gebaseer is vir gebruik tydens die onderwyspraktykopleiding van studentonderwysers te ontwerp.
- Die mening van dosente te bepaal ten opsigte van die waarde van hierdie instrument om beskrywende terugvoering aan studente oor die waargenome lesse te gee.
- Die mening van studentonderwysers te verkry ten opsigte van die kwaliteit van die inligting oor hulle lesse wat deur middel van die gebruik van hierdie instrument verkry word.

3.3 WERKSWYSE

Ten einde hierdie doelstellings te kan realiseer, is die volgende werkswyse gevolg:

- die ontwerp van 'n leswaarnemingsinstrument wat op die formaat van 'n seinsisteem, gebaseer is;
- die opleiding van dosente in die gebruik van 'n seinsisteem;
- die waarneming van studentonderwysers tydens hulle onderwyspraktykopleiding;
- die ontwerp van vraelyste om die menings van die dosente en studentonderwysers oor die instrument te bepaal.

3.4 ONTWERP

Toestemming is verkry van die Onderwyskollege Bellville (nou Onderwyskollege Wes-Kaap) om empiriese navorsing oor die onderwyspraktykopleiding van studentonderwysers te doen. Daar is ook vooraf met die kollege gereël dat vyf video-opnames van lesaanbiedings van studente gemaak sal kan word ten einde alle moontlike waarneembare onderrig- en leerhandelinge wat tydens die lessituasies plaasvind, te identifiseer en op te skryf. Die doel met die video-opnames was om die identifisering van die waarneembare leerhandelinge te vergemaklik. Ook is daar in gesprek getree met tien dosente aan die kollege om handelinge wat as seine op die waarnemingsinstrument aangedui kon word, te identifiseer. Op hierdie wyse is meer as honderd handelinge - sommige het oorvleuel - geïdentifiseer. Handelinge is geklassifiseer en onder die volgende opskrifte gekategoriseer, naamlik **Doelstellings, Metodes, Vraagstelling, Mediabenuutting, Onderwyserhandelinge, Leerlinghandelinge en Groepbegeleiertake.**

Du Rand (1994:32-37) se instrument is as basis gebruik in die ontwerp van die nuwe instrument. Haar instrument is ontwerp met die oog op die onderrigontwikkeling van ervare onderwysers (indiensopleiding), terwyl dié instrument ten doel stel die voordiensopleiding van onderwysers. Hierdie instrument kon egter nie net so gebruik word nie, aangesien die seine geselekteer is met die oog op tipiese handelinge van leerlinge in die pre-primêre en junior primêre fases. Die aanpassing is genoodsaak deur die andersoortige didaktiese handelinge van die senior primêre fase.

3.5 DIE INSTRUMENT

Die instrument wat vir die doel van hierdie navorsing gebruik is, is die seinsisteem. Die seinsisteem is aangewend om die waarneming van die didaktiese handelinge van die groep studentonderwysers tydens hul proefonderwysessie te vergemaklik.

WAARNEMING VAN DIDAKTIESE HANDELINGE VAN STUDENTONDERWYSERS TYDENS PROEFONDERWYS

STUDENT:	WAARNEMER:
-----------------	-------------------

		TYDINTERVALLE				
		T 1	T 2	T 3	T 4	T 5
1.	DOELSTELLINGS					
1.1	Maak bekend					
1.2	Evalueer					
2.	METODES					
2.1	Lesing (eenrigtingkommunikasie)					
2.2	Klasgesprek (tweerigtingkommunikasie)					
2.3	Groepwerk					
2.4	Individuele opdragte					
2.5	Leerlingaanbiedings					
3.	VRAAGSTELLING					
3.1	Vraagrigting					
3.1.1	Oop vrae (divergerend)					
3.1.2	Geslote vrae (konvergerend)					
3.2	Vrae gemik op:					
3.2.1	Kennisreproduksie					
3.2.2	Ontdekking van inhoude					
3.2.3	Sintuiglike waarneming					
3.3	Vraagstelling					
3.3.1	Stel vraag aan hele groep					
3.3.2	Nomineer leerling vooraf					
3.3.3	Nomineer leerling na die vraag					
3.3.4	Herformuleer vraag					
3.3.5	Laat wagtyd toe					
3.3.6	Heradresseer vraag na ander leerling					
3.3.7	Oorvra een leerling					
3.4	Leerlingrespons					
3.4.1	Korrekte antwoord					
3.4.2	Gedeeltelik korrekte antwoord					
3.4.3	Verkeerde antwoord					
3.4.4	Geen antwoord					
3.4.5	Vra teenvraag					
3.4.6	Groeprespons					
3.5	Responshantering					
3.5.1	Aanvaar antwoord verbaal					

		TYDINTERVALLE				
		T 1	T 2	T 3	T 4	T 5
3.5.2	Keur die antwoord af					
3.5.3	Prys respondent					
3.5.4	Herhaal antwoord					
3.5.5	Bou antwoord verder uit					
3.5.6	Speel duiwelsadvokaat					
3.5.7	Vra meer inligting					
3.5.8	Ondersteun deur wenke					
3.5.9	Maak gevolgtrekkings					
3.5.10	Moedig leerling aan om te dink					
3.5.11	Kritiseer antwoord					
3.5.12	Kritiseer leerling					
3.5.13	Versoek 'n verdere verduideliking					
4.	MEDIABENUTTING					
4.1	Tipe					
4.1.1	Nie-projekterende media					
4.1.2	Projekterende media					
4.1.3	Ouditiewe media					
4.1.4	Gedrukte media					
4.2	Funksie van media					
4.2.1	Stimuleer belangstelling/aandag					
4.2.2	Skep klimaat vir les					
4.2.3	Dui verskille/ooreenkomste aan					
4.2.4	Vereenvoudig abstrakte begrippe					
4.2.5	Maak onbekombare realiteit beskikbaar					
4.2.6	Vertoon lesraamwerk					
4.2.7	Som inhoude op (samevatting)					
4.2.8	Verskaf aanvullende inligting					
5.	ONDERWYSERHANDELINGE					
5.1	Verbaal					
5.1.1	Maak leerlinge stil					
5.1.2	Vra leerlinge se samewerking					
5.1.3	Verduidelik verdere verloop van les					
5.1.4	Verwys na inligting in boeke					
5.1.5	Waarsku teen algemene foute					
5.1.6	Moedig leerlingdeelname aan					
5.1.7	Prys leerlinge vir samewerking					
5.1.8	Versoek leerlinge om te werk					
5.1.9	Kritiseer leerlinggedrag					
5.1.10	Lees uit die handboek voor					

		TYDINTERVALLE				
		T 1	T 2	T 3	T 4	T 5
5.1.11	Stel uitdaging aan leerlinge					
5.2	Nie-verbaal					
5.2.1	Skryf op skryfbord					
5.2.2	Staan met rug na leerlinge					
5.2.3	Stap tussen banke					
5.2.4	Staan stil by individue					
5.2.5	Ignoreer leerlinge wat roep en uitskreeu					
5.2.6	Beweeg tussen groepe					
6.	LEERLINGHANDELINGE					
6.1	Verbaal					
6.1.1	Verduidelik uit eie ervaring					
6.1.2	Onderbreek onderwyser					
6.1.3	Skree uit beurt					
6.1.4	Roep onderwyser kort-kort vir aandag					
6.1.5	Verstrek antwoord aan medeleerlinge					
6.1.6	Gesels spontaan saggies met mekaar					
6.1.7	Kritiseer onderwyser					
6.1.8	Vra inligting oor opdragte					
6.1.9	Vra hulp by onderwyser					
6.2	Nie-verbaal					
6.2.1	Sommige kom belangeloos voor					
6.2.2	Sommige sit/staan passief en staar					
6.2.3	Leerlinge steek hande op					
6.2.4	Onaanvaarbare vroetelende gedrag					
6.2.5	Leerlinge kry self benodigdhede					
6.2.6	Wissel sitplekke tydens les					
6.2.7	Vroetel in banke tydens les					
6.2.8	Speel met potlood/boek tydens les					
6.2.9	Rus met kop op bank/arms tydens les					
6.2.10	Trek aandag van ander leerlinge af					
6.2.11	Leerlinge besig met werkkaarte					
6.2.12	Raak aan onderwyser om aandag te kry					
6.2.13	Groep werk in boeke					
6.2.14	Leerlinge skryf werk op skryfbord					
6.2.15	Neem aktief deel aan groepaktiwiteit					
6.2.16	Onttrek aan groepaktiwiteite					
6.2.17	Werk stil in boeke					

		TYDINTERVALLE				
		T 1	T 2	T 3	T 4	T 5
7.	GROEPBEGELEIERTAKE					
7.1	Ondersteun die groepe					
7.2	Skryf voor aan groepe					
7.3	Konfronteer leerlinggedrag in groep					
7.4	Verskaf ontbrekende informasie					

KOMMENTAAR.....

3.6 GESPREK MET STUDENTE

Dertig studente is by die navorsing betrek. Vier tweede-, neëntien derde- en sewe vierdejaarstudente het aan die navorsing deelgeneem. Die navorser het die groep studente voor die aanvang van die proefonderwysessie byeengeroep om die doel van die projek aan hulle te verduidelik.

Daar is kortliks daarop gewys dat hulle deel vorm van 'n navorsingsprojek wat sou handel oor leswaarneming. Die doel van die navorsing is ook uiteengesit. 'n Kort bespreking van die seinsisteem het plaasgevind.

Daarna is 'n vraelys aan hulle uitgegee. Om enige misverstand uit die weg te ruim, is die vraelys (bylae A) met hulle deurgedaan. Studente is daarop gewys dat die vraelys anoniem voltooi moes word. Die terugvoering wat deur middel van bogenoemde vraelyste verkry is, sal in hoofstuk 4 ontleed en bespreek word.

3.7 OMSKRYWING VAN DIE SEINE

1. Doelstellings

1.1 Maak bekend

'n Uiteensetting of verduideliking word gegee oor die les of weektema wat behandel gaan word.

1.2 Evalueer

Daar word vasgestel in watter mate die lesdoelstellings gerealiseer het.

2. Metodes

2.1 Lesing

Dit dui op eenrigtingkommunikasie waarin die onderwyser die middelpunt is.

2.2 Klasgesprek

Dit dui op tweerigtingkommunikasie waarin daar 'n gesprek tussen die onderwyser en leerlinge gevoer word.

2.3 Groepwerk

Die leerlinge werk in groepe, onder leiding van 'n fasiliteerder.

2.4 Individuele opdragte

Aan die leerlinge word opdragte wat hulle moet voltooi, gegee.

2.5 Leerlingaanbiedings

Leerlinge word versoek om iets te demonstreeer of te verduidelik.

3. Vraagstelling

3.1 Vraagrigting

Die vraagrigting dui aan of die vraag divergerend of konvergerend van aard is.

3.1.1 Oop vrae (divergerend)

Die vrae is so geformuleer dat 'n verskeidenheid van antwoorde as korrek aanvaar kan word.

3.1.2 Geslote vrae (konvergerend)

Die vrae is so geformuleer dat slegs een antwoord as korrek aanvaar kan word.

3.2 Vrae gemik op:

3.2.1 Kennisproduksie

Hierdie vrae is gemik op blote memorisering - die weergawe van feite, ens. Geen abstrakte denke word vereis nie.

3.2.2 Ontdekking van inhoude

Hierdie vrae lei die leerlinge deur reeds bestaande kennis en insigte tot die geleidelike ontdekking van nuwe inligting en kennis. Tydens ontdekking vind leer spontaan plaas en is die blootstelling aan die nuwe inligting en kennis nie vooraf deur die onderwyser geantisipeer nie.

3.2.3 Sintuiglike waarneming

Antwoorde op hierdie vrae kan bekom word deur direkte sintuiglike waarneming, byvoorbeeld deur die visuele, ouditiewe en taktiele waarneming van objekte.

3.3 Vraagstelling

3.3.1 Stel vraag aan hele groep

Die vraag word aan die hele klas gestel. Enige leerling mag die vraag beantwoord.

3.3.2 Nomineer leerling vooraf

Die leerling wat die vraag moet beantwoord, word benoem voordat die vraag gestel is.

3.3.3 Nomineer leerling na die vraag

Die leerling wat die vraag moet beantwoord, word benoem nadat die vraag gestel is.

3.3.4 Herformuleer vraag

Onmiddellik nadat die vraag gestel is, word dit herformuleer in 'n poging om dit duideliker te stel. Die herformulering van die vraag kan ook geskied as daar geen respons op die oorspronklike vraag is nie.

3.3.5 Laat wagtyd toe

Nadat die vraag gestel is, word 'n denkpouse toegelaat voordat 'n leerling benoem word om die vraag te beantwoord. So 'n denkpouse kan ook toegelaat word nadat 'n leerling versoek is om 'n vraag te beantwoord.

3.3.6 Heradresseer vraag na ander leerling

Indien 'n leerling nie 'n vraag kan beantwoord nie, word dit aan 'n ander leerling gestel.

3.3.7 Oorvra een leerling

Daar word te veel op een leerling gekonsentreer om vrae te beantwoord. Die onderwyser val gedurig terug op die een leerling.

3.4 Leerlingrespons

Die leerlingrespons dui op die reaksie van die leerlinge op die onderwyservrae.

3.4.1 Korrekte antwoord

Die respons wat die onderwyser verwag het, word deur 'n leerling of groep leerlinge verskaf.

3.4.2 Gedeeltelike korrekte antwoord

Die leerlinge verskaf 'n onvolledige of gedeeltelik korrekte respons.

3.4.3 Verkeerde antwoord

Die leerlinge se antwoord is geheel en al verkeerd.

3.4.4 Geen antwoord

Daar word geen respons van die leerlinge op die vraag van die onderwyser verkry nie.

3.4.5 Vra teenvraag

In plaas daarvan om die vraag te beantwoord, vra die leerling 'n teenvraag, byvoorbeeld deur die onderwyser te versoek om die vraag te herformuleer of om meer inligting te verskaf.

3.4.6 Groeprespons

Die respons op 'n vraag word gelyktydig deur meer as een leerling verskaf. 'n Groeprespons word afgemerk, ongeag daarvan of die respons korrek of verkeerd is.

3.5 Responshantering

Responshantering dui op die onderrighandeling wat met die hantering van 'n leerlingantwoord te make het.

3.5.1 Aanvaar antwoord verbaal

'n Leerlingantwoord word verbaal deur die onderwyser aanvaar sonder verdere reaksie.

3.5.2 Keur die antwoord af

Die onderwyser aanvaar nie 'n antwoord nie, omdat die antwoord verkeerd of onvolledig is.

3.5.3 Prys respondent

Die onderwyser prys die leerling wat die vraag korrek beantwoord het.

3.5.4 Herhaal antwoord

Die antwoord wat ontvang word, word byna verbatim deur die onderwyser herhaal. Dit word gewoonlik gedoen met die doel om die antwoord te aanvaar of die belangrikheid daarvan te beklemtoon.

3.5.5 Bou antwoord verder uit

Die leerlinge word deur die onderwyser aangemoedig om hulle antwoorde te motiveer.

3.5.6 Speel duiwelsadvokaat

Die onderwyser maak gebruik van die antwoord om 'n verdere redenasie met die leerlinge te voer. Die onderwyser speel duiwelsadvokaat deur die leerling met 'n teenargument te toets.

3.5.7 Vra meer inligting

Nadat 'n aanvanklike antwoord gegee is, word die leerling versoek om dit met meer inligting aan te vul, byvoorbeeld deur 'n meer eksakte formulering of meer gedetailleerde omskrywing te verskaf.

3.5.8 Ondersteun deur wenke

In gevalle waar 'n leerling nie die verlangde respons lewer nie, byvoorbeeld deur 'n verkeerde of onvolledige antwoord te verskaf, word die leerling deur wenke of leidrade tot die korrekte antwoord begelei.

3.5.9 Maak gevolgtrekkings

Die onderwyser maak 'n gevolgtrekking na aanleiding van die antwoord wat van 'n leerling ontvang is.

3.5.10 Moedig leerling aan om te dink

Die onderwyser moedig die leerlinge aan om te dink.

3.5.11 Kritiseer antwoord

'n Leerling se antwoord word deur die onderwyser gekritiseer deur op 'n afkeurende wyse daarna te verwys. (Alhoewel onderwyserhandelinge soos hierdie wesenlik

negatief is, moet dit ter wille van 'n volledige analise van die onderwyser se vraag- en responshanteringsvaardighede afgemerk word.)

3.5.12 Kritiseer leerling

Die onderwyser kritiseer in hierdie geval nie die antwoord nie, maar die leerling wat die antwoord verskaf het.

3.5.13 Versoek 'n verdere verduideliking

Nadat die leerlingantwoord ontvang is, versoek die onderwyser die leerling om 'n verdere verduideliking te verskaf.

4. Mediabenutting

Media dui op die verskillende onderwysmedia wat die onderwyser of die leerlinge tydens die lesverloop gebruik.

4.1 Tipe

4.1.1 Nie-projekterende media

Die onderwyser maak gebruik van nie-projekterende media, soos die skryfbord, bulletinbord, kaarte, prente, foto's, ens. om die les aan te bied.

4.1.2 Projekterende media

Die onderwyser maak tydens lesaanbieding gebruik van projekterende media, soos die truprojektor, strookfilm, ens.

4.1.3 Ouditiewe media

Die onderwyser maak tydens lesaanbieding gebruik van ouditiewe media soos die radio, bandopnemer of gedramatiseerde opnames.

4.1.4 Gedrukte media

Gedrukte media sluit in afgerolde aantekeninge, vakliteratuur, ens. wat deur die onderwyser en leerlinge gebruik word.

4.2 Funksie van die media

4.2.1 Stimuleer belangstelling/aandag

Media word aangewend om die leerlinge se belangstelling/aandag te verkry en/of te behou.

4.2.2 Skep klimaat vir les

Media word aangewend om 'n positiewe klimaat, waarin optimale leer kan plaasvind, te skep.

4.2.3 Dui verskille/ooreenkomste aan

Die onderwyser maak van media gebruik om begrip te ontwikkel deur verskille en ooreenkomste aan te dui.

4.2.4 Vereenvoudig abstrakte begrippe

Die gebruik van die media help om die abstrakte begrip, onderwerp of tema konkreet voor te stel of te vereenvoudig.

4.2.5 Maak onbekombare realiteit beskikbaar

Die onderwyser maak gebruik van media om 'n onbekombare realiteit na die klas te bring sodat dit makliker begryp kan word.

4.2.6 Vertoon lesraamwerk

Media word benut om 'n lesraamwerk aan te dui sodat daar nie onnodig tyd bestee word aan onnodige, irrelevante onderwerpe nie en om die leerlinge weer terug te lei na die relevante tema.

4.2.7 Som inhoude op

Media word spesifiek aangewend om inhoude òf vooraf, òf tydens die les, òf na afloop van die les op te som.

4.2.8 Verskaf aanvullende inligting

Media word benut om inligting oor die onderwerp aan te vul.

5. Onderwyserhandelinge

5.1 Verbaal

5.1.1 Maak leerlinge stil

Die onderwyser versoek die leerlinge om stil te bly of aandag te gee.

5.1.2 Vra leerlinge se samewerking

Die onderwyser versoek die leerlinge om saam te werk aan die lesgebeure.

5.1.3 Verduidelik verdere verloop van les

Die onderwyser verduidelik presies aan die leerlinge wat die verdere verloop van die les behels en wat van hulle verwag word.

5.1.4 Verwys na inligting in boeke

Die onderwyser verwys na inligting in boeke wat verband hou met die lesstema en wat leerlinge self in boeke kan vind.

5.1.5 Waarsku teen algemene foute

Die leerlinge word deur die onderwyser gewaarsku teen foute wat algemeen voorkom.

5.1.6 Moedig leerlingdeelname aan

Leerlinge word deur die onderwyser aangemoedig om deel te neem aan die lesgebeure.

5.1.7 Prys leerlinge vir samewerking

Leerlinge word deur die onderwyser geprys vir hulle samewerking tydens die lesgebeure.

5.1.8 Versoek leerlinge om te werk

Die leerlinge word versoek om voort te gaan met werk, of om te begin werk, of moedig leerlinge aan wat stadig aan die gang kom, om te begin.

5.1.9 Kritiseer leerlinggedrag

Die onderwyser kritiseer leerlinge wie se gedrag onaanvaarbaar is, byvoorbeeld leerlinge wat uitskreeu.

5.1.10 Lees uit die handboek voor

Die onderwyser lees 'n gedeelte wat met die lesonderwerp verband hou, uit die handboek voor.

5.1.11 Stel uitdaging aan die leerlinge

Die onderwyser stel 'n uitdaging aan die leerlinge sodat hulle geesdriftig uitsien na die werk of spontaan tot die lesgebeure toetree.

5.2 Nie-verbaal

5.2.1 Skryf op skryfbord

Die onderwyser maak tydens die lesaanbieding van die skryfbord gebruik.

5.2.2 Staans met rug na leerlinge

Tydens die lesverloop is die onderwyser se rug by tye na die leerlinge gedraai. Dit is nie noodwendig terwyl die onderwyser die skryfbord gebruik nie.

5.2.3 Stap tussen banke

Die onderwyser beweeg tydens die lesverloop tussen die banke deur of na agter in die klas. Daar is kontrole oor en kontak met die leerlinge.

5.2.4 Staans stil by individue

Die onderwyser staans stil by individuele leerlinge om hulp aan te bied, foute te korrigeer of om die leerlinge te motiveer.

5.2.5 Ignoreer leerlinge wat roep en uitskreeu

Die onderwyser reageer glad nie teenoor leerlinge wat die onderwyser roep, onbehoorlik uitskreeu of luidkeels tussenin antwoord nie.

5.2.6 Beweeg tussen groepe

Tydens groepwerksessies beweeg die onderwyser tussen groepe om hulp te verleen of riglyne te verskaf.

6. Leerlinghandelinge

6.1 Verbaal

6.1.1 Verduidelik uit eie ervaring

Die leerlinge neem deel aan die lesbespreking en vertel spontaan van insidente of gebeurtenisse wat hulle self beleef of ervaar het en wat met die lesonderwerp verband hou.

6.1.2 Onderbreek onderwyser

Gedurende die lesaanbieding word die onderwyser onderbreek deur 'n leerling wat 'n vraag wil vra of iets weet. Die onderwyser kan ook onderbreek word deur 'n leerling wat buitentyds uitskreeu.

6.1.3 Skree uit beurt

Leerlinge skreeu kennis of antwoorde kliphard uit, wat ander leerlinge wat ook aan die lesgebeure wil deelneem, kan benadeel.

6.1.4 Roep onderwyser kort-kort vir aandag

Daar is leerlinge wat die onderwyser gedurig tydens die lesaanbieding of lesverloop roep.

6.1.5 Verstrek antwoord aan mede-leerlinge

Nadat die onderwyser 'n vraag gevra het, vind sekere leerlinge dit moeilik om hul beurt af te wag en verstrek dan die antwoord aan 'n mede-leerling.

6.1.6 Gesels spontaan saggies met mekaar.

Leerlinge gesels tydens die lesaanbieding of lesverloop spontaan saggies met mekaar. Hierdie gesprekvoering kan oor die lesonderwerp handel of kan bloot spontane sosialisering wees.

6.1.7 Kritiseer onderwyser

Die leerlinge neem die vrymoedigheid om met die onderwyser te verskil of om hom/haar te kritiseer.

6.1.8 Vra inligting oor opdragte

Die leerlinge vra inligting oor die opdrag wat die onderwyser aan hulle gegee het.

6.1.9 Vra hulp by onderwyser

Die leerlinge versoek die onderwyser om hulle te help met 'n probleem of aktiwiteit waarmee hul besig is.

6.2 Nie-verbaal

6.2.1 Sommige kom belangeloos voor

Sommige leerlinge kom tydens die lesaanbieding belangeloos voor. Dit is nie noodwendig die geval nie. Die skyn kan bedrieg! Dat 'n leerling belangeloos voorkom, impliseer nie noodwendig dat hy/sy nie hoor of belangstel in wat gesê of gedoen word nie.

6.2.2 Sommige sit/staan passief en staar

Sommige leerlinge neem tydens die lesaanbieding glad nie aktief daaraan deel nie. Hulle sit en staar passief voor hulle uit en daar is geen aanduiding dat hulle na die inligting luister nie.

6.2.3 Leerlinge steek hande op

Tydens die lesaanbieding steek die leerlinge hul hande op om òf die onderwyser se aandag te verkry, òf om 'n vraag wat gestel is, te beantwoord.

6.2.4 Onaanvaarbare vroetelende gedrag

Sommige leerlinge se gevroetel tydens die lesaanbieding is van so 'n aard dat dit steurend op die lesgebeure inwerk en ander leerlinge se aandag aftrek. Daar kan ook steurende vroetelende gedrag wees wat die uitvoer van opdragte belemmer en nadelig op die effektiewe verloop van die lesgebeure inwerk.

6.2.5 Leerlinge kry self benodigdhede

Leerlinge is verantwoordelik om self die artikels en items wat hulle nodig vir aktiwiteite of werk in hul boeke, te kry. Hulle staan dus op en kry self die benodigdhede in die hande.

6.2.6 Wissel sitplekke tydens les

Tydens die lesaanbieding beweeg leerlinge van een sitplek na 'n ander.

6.2.7 Vroetel in banke tydens les

Sommige leerlinge vroetel in hul banke rond tydens die lesaanbieding. Leerlinge se belangstelling verflou soms tydens die lesaanbieding of iets val hulle by en dan maak hulle die banke saggies oop om na iets te kyk of uit te haal.

6.2.8 Speel met potlood/boek tydens les

Sekere leerlinge speel met hul potlode/boeke tydens die lesaanbieding. Hulle pla nie noodwendig hul mede-leerlinge of trek nie aandag af nie.

6.2.9 Rus met kop op bank/arms tydens les

Sommige leerlinge rus tydens die lesaanbieding hul kop/arms op die bank. Gevolglik kyk hulle die onderwyser nie in die oë nie.

6.2.10 Trek aandag van ander leerlinge af

Tydens lesaanbieding is daar leerlinge wat doelbewus mede-leerlinge se aandag aftrek.

6.2.11 Leerlinge besig met werkkaarte

Leerlinge is besig om met werkkaarte te werk. Soms is dit nie al die leerlinge nie.

6.2.12 Raak aan onderwyser om aandag te kry

Tydens die lesaanbieding of lesverloop is daar leerlinge wat aan die onderwyser raak of tik om aandag van laasgenoemde te verkry of 'n vraag te vra.

6.1.13 Werk in boeke

Die leerlinge is gegroeppeer en werk in hul boeke. Dit hoef nie almal te wees nie; dit kan sekere groepies wees of net 'n gedeelte van die klas.

6.2.14 Leerlinge skryf werk op die skryfbord

Die onderwyser laat tydens die lesaanbieding leerlinge ook toe om hul metodes op die skryfbord te kom skryf of te demonstreer.

6.2.15 Neem aktief deel aan groepaktiwiteit

Leerlinge werk spontaan en rustig in groepverband aan aktiwiteite of eksperimente. Daar word op informele wyse gewerk en gesosialiseer.

6.2.16 Onttrek aan groepaktiwiteite

Sommige leerlinge onttrek hul aan groepaktiwiteite en voltooi die aktiwiteite op hul eie.

6.2.17 Werk stil in boeke

Tydens die lesverloop werk leerlinge rustig in hul boeke. Dit hoef nie al die leerlinge te wees nie; dit kan net 'n gedeelte van die klas wees.

7. Groepbegeleiertake

7.1 Ondersteun die groepe

Tydens groepwerk tree die onderwyser in 'n ondersteunende hoedanigheid as fasiliteerder op. Die onderwyser se intervensie is gerig op die ondersteuning en aanmoediging van individuele leerlinge wat hul aan die groep onttrek, of wat nie aan die groepaktiwiteite deelneem nie.

7.2 Skryf voor aan groepe

Sekere riglyne wat tydens groepwerk deur die leerlinge gevolg moet word, word deur die onderwyser neergelê.

7.3 Konfronteer leerlinggedrag in groep

Die onderwyser beweeg tussen die groepe deur en konfronteer leerlinge wat hulle aan onbehoorlike gedrag skuldig maak.

4 Verskaf ontbrekende informasie

7.4 Die onderwyser tree as informant op en verstrek slegs die nodige informasie aan die groepe.

3.8 OPLEI VAN WAARNEMERS EN TOETS VAN DIE WAARNEMINGS-INSTRUMENT

Na die instrumentontwerp en identifisering van die seine is tien dosente van die Onderwyskollege Bellville genader om as waarnemers opgelei te word. Die geesdrif vir die projek was opvallend, veral die deelname van die klasonderwyskomponent van die kollege. Vir dié doel is 'n middag afgesonder. Die groep dosente het uit verskillende vakdepartemente gekom.

Tydens die opleidingsessie is daar aan elke dosent 'n paar afskrifte van die waarnemingsinstrument, 'n potlood en uitveër, sowel as 'n vraelys uitgedeel. Daar is ook van 'n televisieskerm, videomasjien, opnames van lesse en 'n stophorlosie gebruik gemaak.

Die verloop van die studie tot en met die toets van die waarnemingsinstrument in die praktyk is aan die groepie dosente voorgehou. Aan hulle is vervolgens verduidelik hoe die opleiding sal plaasvind en dat daar van hulle verwag sal word om die instrument in die praktyk toe te pas, gesprek te voer en vraelyste anoniem te voltooi.

Die opleiding is gedoen deur die navorser en twee onderwyskundiges wat nie net met die seinsisteem vertrouwd is nie, maar dit ook reeds baie as waarnemingsinstrument gebruik het.

Die opleidingsprogram het ook ingesluit:

- 'n Kort oriëntering ten opsigte van hoë- en laefrekwensie-leswaarnemings-instrumente.

- Die kenmerke sowel as die potensiele voor- en nadele van elke tipe.
- Die noodsaaklikheid van die generering van 'n beskrywende databasis vir die doel van onderrigontwikkeling teenoor die evaluatiewe aard van data wat deur wyehoekwaarneming verkry word. Die seine wat op die instrument voorkom, is met die dosente bespreek om enige misverstand oor spesifieke seine uit die weg te ruim. Die werking van die tydintervalle en die rede vir 'n tweeminuut-tydinterval is verduidelik. 'n Vraag wat tydens die ontwerp geopper is, is die tydsduur van die intervale. Volgens Durand (1994:29) bepaal die tydsduur van die intervale in 'n groot mate die aard van die databasis wat deur die instrument gegenerer word. Daar word van 'n een-zero-tydsteeekproefkonvensie gebruik gemaak. Gevolglik word die waargenome onderrig- en leerhandelinge slegs een maal, ongeag die aantal kere wat dit voorkom, per interval afgemerkt. As die tydsduur van die intervale te kort is, gaan daar te veel tyd verlore vir waarneming, as gevolg van die afmerk van die seine. Indien die tydsduur van die intervale te lank is, kan dit daartoe lei dat al die waargenome seine nie afgemerkt word nie. Die geldigheid en betroubaarheid van die databasis kan hierdeur nadelig beïnvloed word (Ibid.).

Die eerste tydinterval is met behulp van die les op die videoband deur almal waargeneem terwyl die opleier die tyd nagegaan het. Die doel met die video-opname is, onder andere, om dit later te gebruik om die instrument in te oefen en meer vertrouwd te raak met die seinsisteen as waarnemingsinstrument. Hierna is die seine een vir een deur die opleier en dosente op die instrument deurgegaan om vas te stel of dit tydens die eerste tydinterval waargeneem is. Die instrument is ingeoefen en 'n gesprek het gevolg.

Die navorser het die dosente versoek om die studentonderwysers se lesse tydens die proefonderwysessie wat sou volg, met behulp van die waarnemingsinstrument wat aan hulle beskikbaar gestel sou word, waar te neem. Elke dosent is ook versoek om 'n minimum van drie lesse waar te neem. Die gespesifiseerde gedragshandelinge wat waargeneem sou word, moes afgemerkt word, ongeag die aantal kere wat dit voorkom. Onmiddellik daarna sou die periode van waarneming begin. Geen waardeoordele moes uitgespreek word nie.

3.9 TERUGVOER NA DIE WAARNEMING

Dit is belangrik om daarop te wys dat die gesindheid van die dosente tydens die terugvoering na afloop van die waarneming van die studentonderwysers se lesse baie positief en gesond was. Daar het 'n klimaat van spontaneïteit geheers wat duidelik geblyk het in die lewendige besprekings wat gevolg het.

'n Vraelys (Bylae B) wat handel oor die nuttigheidswaarde van die gebruik van die instrument, is aan elke dosent gegee om na afloop van die proefonderwysessie te voltooi. Die vraelys is anoniem voltooi en ingelewer by die afdeling, Studente-administrasie, waar dit persoonlik afgehaal is.

3.10 SAMEVATTING

In hierdie hoofstuk is die instrumentontwerp, doelstellings van die empiriese navorsing, werkwyse, die instrument, oplei van waarnemers en toets van die waarnemingsinstrument bespreek. Daar is gepoog om die seine so te omskryf dat dit, volgens die oortuiging van die navorser, slegs die belangrikste bevat.

HOOFSTUK 4

RESULTATE EN GEVOLGTREKKINGS

4.1 INLEIDING

In hierdie hoofstuk word eerstens die inligting in verband met die resultate wat deur die twee vraelyste gegenerer is, in tabelvorm weergee. Tweedens word enkele gevolgtrekkings wat uit hierdie resultate voortvloei, aangeteken.

4.2 RESULTATE VRAELYS A [VRAELYTE DEUR STUDENTE VOLTOOI]

Hierdie vraelys is deur die studentonderwysers, wie se lesse met behulp van die instrument deur opgeleide waarnemers waargeneem is, na afloop van hul proefonderwysessie voltooi. Vervolgens word die respons van die studente op elke vraag in tabelvorm weergegee.

VRAAG 1: Is die inligting wat deur die instrument beskikbaar gestel word, 'n aanvaarbare weergawe van die verloop van die les wat u aangebied het?

TABEL 4.2.1: RESPONS OP VRAAG 1 (VRAELYS A)

	RESPONS	PERSENTASIE
JA	27	90
NEE	3	10
TOTAAL	30	100

VRAAG 2: Het die gebruik van die instrument u bewus gemaak van onderrighandelinge (d.w.s. aspekte van u eie optrede) waarvan u voorheen nie bewus was nie?

TABEL 4.2.2: RESPONS OP VRAAG 2 (VRAELYS A)

	RESPONS	PERSENTASIE
JA	29	96.7
NEE	1	3.3
TOTAAL	30	100

VRAAG 3: Het die gebruik van die instrument u bewus gemaak van leerlinghandelinge (d.w.s. aspekte van die leerlinge se optrede) waarvan u voorheen nie bewus was nie?

TABEL 4.2.3: RESPONS OP VRAAG 3 (VRAELYS A)

	RESPONS	PERSENTASIE
JA	29	96.7
NEE	1	3.3
TOTAAL	30	100

VRAAG 4: Oorweeg u om, na aanleiding van die inligting, enige veranderinge in die toekoms ten opsigte van u onderrigstrategie aan te bring?

TABEL 4.2.4: RESPONS OP VRAAG 4 (VRAELYS A)

	RESPONS	PERSENTASIE
JA	28	93.3
NEE	2	6.7
TOTAAL	30	100

VRAAG 5: Dink u dat die gebruik van die seinsisteam as waarnemingsformaat 'n effektiewe werkswyse is om inligting in verband met die didaktiese lessituasie te verkry?

TABEL 4.2.5: RESPONS OP VRAAG 5 (VRAELYS A)

	RESPONS	PERSENTASIE
JA	28	93.3
NEE	2	6.7
TOTAAL	30	100

VRAAG 6: Sal u verkies dat dosente wat u lesse waarneem, van soortgelyke instrumente gebruik sal maak om inligting oor u les te versamel?

TABEL 4.2.6: RESPONS OP VRAAG 6 (VRAELYS A)

	RESPONS	PERSENTASIE
JA	29	96.7
NEE	1	3.3
TOTAAL	30	100

Vraag 7: Dink u dat hierdie instrument deur studente benut kan word om mekaar waar te neem en ondersteun om onderrig-effektiwiteit verder te verhoog?

TABEL 4.2.7: RESPONS OP VRAAG 7 (VRAELYS A)

	RESPONS	PERSENTASIE
JA	30	100
NEE	0	0
TOTAAL	30	100

VRAAG 8: Die vraag het te make met die invloed wat hierdie waarnemingsinstrument op die waarnemer se terugvoer aan die waargenome student kan hê. By elkeen van die afdelings (8.1-8.6) wat oor 'n dimensie van die terugvoer handel, moet u die stelling selekteer wat u mening die beste reflekteer.

Maak 'n kruisie teenoor die blokkie wat u mening die beste weergee.

VRAAG 8

8.1.1 Terugvoer fokus op onderrighandelinge van die student.

of

8.1.2 Terugvoer is op die persoonlike eienskappe van die student gerig.

TABEL 4.2.8: RESPONS OP VRAAG 8.1 (VRAELYS A)

	RESPONS	PERSENTASIE
8.1.1	27	90
8.1.2	3	10
TOTAAL	30	100

8.2.1 Terugvoer is op objektiewe waarneming gebaseer.
of

8.2.2 Terugvoer is op subjektiewe waarneming gebaseer.

TABEL 4.2.9: RESPONS OP VRAAG 8.2 (VRAELYS A)

	RESPONS	PERSENTASIE
8.2.1	26	86,7
8.2.2	4	13,3
TOTAAL	30	100

8.3.1 Die terugvoer is beskrywend van aard.
of

8.3.2 Die terugvoer is evaluerend van aard.

TABEL 4.2.10: RESPONS OP VRAAG 8.3 (VRAELYS A)

	RESPONS	PERSENTASIE
8.3.1	21	70
8.3.2	9	30
TOTAAL	30	100

8.4.1 Die hoeveelheid terugvoer wat ontvang is, is hanteerbaar.
of

8.4.2 Te veel terugvoer is gegee en is daarom verwarrend.

TABEL 4.2.11: RESPONS OP VRAAG 8.4 (VRAELYS A)

	RESPONS	PERSENTASIE
8.4.1	24	80
8.4.2	6	20
TOTAAL	30	100

8.5.1 Hierdie wyse van terugvoer dui op 'n professionele benadering tot onderwyseropleiding.

of

8.5.2 Hierdie wyse van terugvoer dui op 'n onprofessionele benadering tot onderwyseropleiding.

TABEL 4.2.12: RESPONS OP VRAAG 8.5 (VRAELYS A)

	RESPONS	PERSENTASIE
8.5.1	30	100
8.5.2	0	0
TOTAAL	30	100

8.6.1 Die instrument stel die dosent in staat om waardevolle terugvoer te gee.

of

8.6.2 Die instrument dra nie daartoe by dat die dosent waardevolle terugvoer gee nie.

TABEL 4.2.13: RESPONS OP VRAAG 8.6 (VRAELYS A)

	RESPONS	PERSENTASIE
8.6.1	29	96,7
8.6.2	1	3,3
TOTAAL	30	100

4.3 RESULTATE VAN VRAELYS B [VRAELYS DEUR DOSENTE VOLTOOI]

Hierdie vraelys is deur die dosente, nadat hul in die gebruik van die instrument opgelei is, na afloop van die proefonderwysessie voltooi. Vervolgens word die respons van die dosente op die onderskeie vrae weergegee.

VRAAG 1: Is die inligting wat deur die instrument beskikbaar gestel word, 'n aanvaarbare weergawe van die lesverloop wat u waargeneem het?

[JA/NEE]

TABEL 4.3.1: RESPONS OP VRAAG 1 (VRAELYS B)

	RESPONS	PERSENTASIE
JA	10	100
NEE	0	0
TOTAAL	10	100

VRAAG 2: Kon u as gevolg van die gebruik van die instrument, die student van sekere studentehandeling waarvan hy/sy nie voorheen bewus was nie, bewus maak?

[JA/NEE]

TABEL 4.3.2: RESPONS OP VRAAG 2 (VRAELYS B)

	RESPONS	PERSENTASIE
JA	10	100
NEE	0	0
TOTAAL	10	100

VRAAG 3: Kon u as gevolg van die gebruik van die instrument, die student van sekere leerlinghandeling, waarvan hy/sy nie voorheen bewus was nie, bewus maak?

[JA/NEE]

TABEL 4.3.3: RESPONS OP VRAAG 3 (VRAELYS B)

	RESPONS	PERSENTASIE
JA	9	90
NEE	1	10
TOTAAL	10	100

VRAAG 4: Kan die inligting, wat deur hierdie instrument beskikbaar gemaak word, studente in die toekoms help om lesse meer effektief te beplan?

[JA/NEE]

TABEL 4.3.4: RESPONS OP VRAAG 4 (VRAELYS B)

	RESPONS	PERSENTASIE
JA	10	100
NEE	0	0
TOTAAL	10	100

VRAAG 5: Dink u dat leswaarneming met behulp van 'n seinsistiem, 'n effektiewe werkwyse is om inligting in verband met 'n didaktiewe situasie te verkry?

[JA/NEE]

TABEL 4.3.5: RESPONS OP VRAAG 5 (VRAELYS B)

	RESPONS	PERSENTASIE
JA	8	80
NEE	2	20
TOTAAL	10	100

VRAAG 6: Het die instrument u gehelp om die onderrig- en leerhandelinge meer gerig (d.w.s. meer in detail) waar te neem?

[JA/NEE]

TABEL 4.3.6: RESPONS OP VRAAG 6 (VRAELYS B)

	RESPONS	PERSENTASIE
JA	7	70
NEE	3	30
TOTAAL	10	100

VRAAG 7: Dink u hierdie instrument is geskik vir die gebruik deur studente om mekaar waar te neem ten einde hulle onderrig-effektiwiteit te verhoog?

[JA/NEE]

TABEL 4.3.7: RESPONS OP VRAAG 7 (VRAELYS B)

	RESPONS	PERSENTASIE
JA	7	70
NEE	3	30
TOTAAL	10	100

VRAAG 8: Vraag 8 het te make met die aard van die terugvoer wat u na verloop van die les aan die student gegee het. By elkeen van die afdelings (8.1 - 8.6) wat oor 'n dimensie van die terugvoer handel, moet u die stelling selekteer wat u mening die beste reflekteer.

Maak 'n kruisie teenoor die blokkie wat u mening die beste weergee.

VRAAG 8.1

8.1.1 Terugvoer is op spesifieke onderrighandeling van die student gefokus.

of

8.1.2 Terugvoer is op die algemene persoonlike eienskappe van die student gerig.

TABEL 4.3.8: RESPONS OP VRAAG 8.1 (VRAELYS B)

	RESPONS	PERSENTASIE
8.1.1	9	90
8.1.2	1	10
TOTAAL	10	100

VRAAG 8.2

8.2.1 Terugvoer is op objektiewe waarneming gebaseer.

of

8.2.2 Terugvoer is op selektiewe waarneming gebaseer.

TABEL 4.3.9: RESPONS OP VRAAG 8.2 (VRAELYS B)

	RESPONS	PERSENTASIE
8.2.1	8	80
8.2.2	2	20
TOTAAL	10	100

VRAAG 8.3

8.3.1 Die terugvoer is beskrywend van aard.

of

8.3.2 Die terugvoer is evaluerend van aard.

TABEL 4.3.10: RESPONS OP VRAAG 8.3 (VRAELYS B)

	RESPONS	PERSENTASIE
8.3.1	8	80
8.3.2	2	20
TOTAAL	10	100

VRAAG 8.4

8.4.1 Die hoeveelheid terugvoer is hanteerbaar.

of

8.4.2 Te veel terugvoer moet gegee word en is daarom verwarrend.

TABEL 4.3.11: RESPONS OP VRAAG 8.4 (VRAELYS B)

	RESPONS	PERSENTASIE
8.4.1	8	80
8.4.2	2	20
TOTAAL	10	100

VRAAG 8.5

8.5.1 Hierdie wyse van terugvoer dui op 'n professionele benadering tot onderwyseropleiding.

of

8.5.2 Hierdie wyse van terugvoer dui op 'n onprofessionele benadering tot onderwyseropleiding.

TABEL 4.3.12: RESPONS OP VRAAG 8.5 (VRAELYS B)

	RESPONS	PERSENTASIE
8.5.1	10	100
8.5.2	0	0
TOTAAL	10	100

VRAAG 8.6

8.6.1 Die instrument stel die dosent in staat om waardevolle terugvoer te gee.

of

8.6.2 Die instrument dra nie daartoe by dat die dosent waardevolle terugvoer gee nie.

TABEL 4.3.13: RESPONS OP VRAAG 8.6 (VRAELYS B)

	RESPONS	PERSENTASIE
8.6.1	10	100
8.6.2	0	0
TOTAAL	10	100

4.4 GEVOLGTREKKING

Vrae een tot agt van vraelys A, wat deur die waargenome studentonderwysers voltooi is, sowel as vraelys B, wat deur die waarnemers voltooi is, word soos volg geïnterpreteer.

Die meerderheid (90%) van die waargenome studentonderwysers (tabel 4.2.1) en waarnemers (100%) (tabel 4.3.1) is die mening toegedaan dat die inligting wat deur die instrument beskikbaar gestel word, 'n aanvaarbare weergawe is van die verloop van die les wat, òf aangebied, òf waargeneem is.

Die respons op vraag 2 toon dat die meerderheid (96,7%) (tabel 4.2.2) van die waargenome studente van oordeel is dat die gebruik van die instrument hulle bewus gemaak het van onderrighandelinge (d.w.s. aspekte van hul eie optrede) waarvan hulle voorheen nie bewus was nie. Al die waarnemers (100%) (tabel 4.3.2) huldig die mening dat hul, as gevolg van die gebruik van die instrument, die studente van sekere studentehandeling waarvan hulle voorheen nie bewus was nie, bewus kon maak.

Ten opsigte van vraag 3 toon 96,7% (tabel 4.2.3) van die waargenome studentonderwysers aan dat die gebruik van die instrument hul bewus gemaak het van leerlinghandelinge (d.w.s. aspekte van die leerlinge se optrede) waarvan hulle voorheen nie bewus was nie. 90% (tabel 4.3.3) van die waarnemers is van mening dat hulle, as gevolg van die gebruik van die instrument, die studente van sekere leerlinghandelinge waarvan hulle nie voorheen bewus was nie, bewus kon maak.

Die meerderheid (93,3%) (tabel 4.2.4) van die waargenome studentonderwysers oorweeg om, in die toekoms na aanleiding van die inligting, veranderinge ten opsigte van hul onderrigstrategie aan te bring. Die respons van die waarnemers op vraag 4 toon dat almal (100%) (tabel 4.3.4) van mening is dat die inligting wat deur die

instrument beskikbaar gemaak word, studente kan help om lesse in die toekoms meer effektief te beplan.

Die respons op vraag 5 toon dat die meerderheid (93,3%) (tabel 4.2.5) waargenome studentonderwysers en 80% van die waarnemers (tabel 4.3.5) van mening is dat die gebruik van die seinsisteem as waarnemingsformaat 'n effektiewe werkswyse is om inligting in verband met die didaktiese lessituasie te verkry.

Volgens vraag 6 verkies 96,7% van die waargenome studentonderwysers (tabel 4.2.6) dat dosente wat hul lesse waarneem, van soortgelyke instrumente gebruik sal maak om inligting oor lesse te versamel. Terwyl 70% van die dosente (tabel 4.3.6) van oordeel is dat die instrument hulle gehelp het om die onderrig- en leerhandelinge meer gerig (d.w.s. meer in detail) waar te neem, huldig 30% van die waarnemers (tabel 4.3.6) egter die teenoorgestelde opinie.

Al die waargenome studentonderwysers (100%) (tabel 4.2.7) en 70% (tabel 4.3.7) van die dosente is die mening toegedaan dat die instrument deur studente benut kan word om mekaar waar te neem en te ondersteun om onderrigeffektiwiteit verder te verhoog.

Beide die studentonderwysers (90%) (tabel 4.2.8) en die waarnemers (90%) (tabel 4.3.8) bevestig dat die terugvoer fokus op onderrighandelinge van die student.

Ten opsigte van vraag 8.2 huldig 86,7% (tabel 4.2.9) van die waargenome studentonderwysers en 80% (tabel 4.3.9) van die waarnemers die mening dat die terugvoer op objektiewe waarneming gebaseer is.

Terwyl die meerderheid van die waargenome studentonderwysers (70%) (tabel 4.2.10) en waarnemers (80%) (tabel 4.3.10) aantoon dat die terugvoer beskrywend van aard is, huldig 30% van die studentonderwysers en 20% van die waarnemers die mening dat die terugvoer evaluerend van aard is.

In antwoord op vraag 8.4 het beide die studentonderwysers (80%) (tabel 4.2.11) en die waarnemers (80%) (tabel 4.3.11) bevestig dat die hoeveelheid terugvoer wat ontvang is, hanteerbaar is.

Ten opsigte van vraag 8.5 is insgelyks dieselfde respons van die studentonderwysers (100%) (tabel 4.2.12) en die waarnemers (100%) (tabel 4.3.12) verkry, naamlik dat hierdie wyse van terugvoer op 'n professionele benadering tot onderwyseropleiding dui.

Volgens 96,7% (tabel 4.2.13) van die waargenome studente en al die waarnemers (100%) (tabel 4.3.13) stel die instrument die dosente in staat stel om waardevolle terugvoer te gee.

4.5 SAMEVATTING

Uit bogenoemde blyk dit dat die seinsisteem as waarnemingsformaat deur studentonderwysers vir die senior primêre fase en deur dosente as 'n bruikbare instrument beskou word. Volgens die response van die dosente wat deel was van die toetsing van die instrument, kan dit as 'n geldige en betroubare instrument beskou word. Dit kan ook aanbeveel word vir gebruik deur dosente om inligting in verband met 'n didaktiese situasie te verkry.

Die instrument se nuttigheidswaarde lê ook daarin dat die inligting wat gegenereer word, studente in die toekoms kan help om lesse meer effektief te beplan. Ook kan die instrument aangewend word deur studentonderwysers om mekaar waar te neem ten einde hulle onderrigeffektiwiteit te verhoog. Deur middel van die seinsisteem as waarnemingsformaat kan opvolggesprekke gestimuleer word in 'n poging om meer gerig oor die lesgebeure te kommunikeer.

In hierdie studie is daar onder andere gepoog om die komplekse aard van evaluering aan te toon. Om dié probleem aan te spreek, word daar van verskeie waarnemingsinstrumente gebruik gemaak. Valuasieskale en sistematiese waarnemingsinstrumente het elkeen hul eie besondere eienskappe, omdat elkeen met 'n spesifieke doel ontwerp is.

Sistematiese waarnemingsinstrumente, soos die seinsisteem, kan nuttig wees om die onderrig-en leerhandelinge in lessituasies objektief aan te toon. Gevolglik sal dit die terugvoer meer betroubaar en geldig maak. Leemtes kan ook meer eksak geïdentifiseer en omskryf word, terwyl die punte wat geïdentifiseer word, verder versterk word.

Met die groter beklemtoning van uitkomsgebaseerde onderwys en die besondere rol wat vaardighede in dié verband speel, het dit dringend noodsaaklik geword om die instrumente waarmee die onderrigvaardighede van studentonderwysers bepaal word, te hersien. Die seinsisteem as waarnemingsformaat kan 'n belangrike bydrae lewer om in hierdie behoefte te voorsien.

BYLAE A

VRAELYS A

DIE BENUTTING VAN 'N SEINSISTEEM IN ONDERWYSEROPLEIDING

1996

U word vriendelik versoek om die vraelys te voltooi en aan ondergenoemde voor of op 24 Mei 1996 terug te besorg.

Riglyne vir die voltooiing van die vraelys:

1. Studente word vriendelik versoek om asseblief al die vrae te beantwoord.
2. U response sal vir navorsingsdoeleindes aangewend word en u identiteit sal op geen wyse na ontvangs van die vraelys geïdentifiseer word nie.
3. U eerlike en volledige voltooiing van hierdie vraelys sal daartoe bydra dat die doel van hierdie navorsing verwesenlik word.
4. Toestemming is deur die Onderwyskollege Bellville verleen om met empiriese navorsing aan die kollege voort te gaan.
5. U word vriendelik versoek om die voltooide vraelys aan die afdeling Studente-administrasie voor of op 24 Mei 1996, wanneer dit persoonlik afgehaal sal word, te besorg.

Baie dankie vir u vriendelike samewerking.

VRAELYS AAN STUDENTE BETROKKE BY DIE BENUTTING VAN DIE SEINSISTEEM

Merk toepaslike antwoord met 'n **X**.

Enige verdere kommentaar is welkom.

1.	Is die inligting wat deur die instrument beskikbaar gestel word 'n aanvaarbare weergawe van die verloop van die les wat u aangebied het?	JA	NEE
2.	Het die gebruik van die instrument u bewus gemaak van onderrighandelinge (d.w.s aspekte van u eie optrede) waarvan u voorheen nie bewus was nie?	JA	NEE
3.	Het die gebruik van die instrument u bewus gemaak van leerlinghandelinge (d.w.s aspekte van leerlinge se optrede) waarvan u voorheen nie bewus was nie?	JA	NEE
4.	Oorweeg u om, na aanleiding van die inligting, enige veranderinge in die toekoms ten opsigte van u onderrigstrategie aan te bring?	JA	NEE
5.	Dink u dat die gebruik van die seinsisteem as waarnemingsformaat 'n effektiewe werkswyse is om inligting in verband met die didaktiese lessituasie te verkry?	JA	NEE
6.	Sal u verkies dat dosente wat u lesse waarneem, van soortgelyke instrumente gebruik sal maak om inligting oor u les te versamel?	JA	NEE
7.	Dink u dat hierdie instrument deur studente benut kan word om mekaar waar te neem en te ondersteun om onderrig-effektiewiteit verder te verhoog?	JA	NEE

- 8 Die vraag het te make met die invloed wat hierdie waarnemingsinstrument op die waarnemer se terugvoer aan die waargenome student kan hê. By elkeen van die afdelings (8.1. – 8.6) wat oor 'n dimensie van die terugvoer handel, moet u die stelling selekteer wat u mening die beste reflekteer. Maak 'n kruisie teenoor die blokkie wat u mening die beste weergee.

8.1	Terugvoer fokus op onderrighandelinge van die student.		OF	Terugvoer is op die persoonlike eienskappe van die student gerig.	
8.2	Terugvoer is op objektiewe waarneming gebaseer.		OF	Terugvoer is op subjektiewe waarneming gebaseer.	
8.3	Die terugvoer is beskrywend van aard.		OF	Die terugvoer is evaluerend van aard.	
8.4	Die hoeveelheid terugvoer wat ontvang is, is hanteerbaar		OF	Te veel terugvoer is gegee en is daarom verwarrend.	
8.5	Hierdie wyse van terugvoer dui op 'n professionele benadering tot onderwyseropleiding.		OF	Hierdie wyse van terugvoer dui op 'n onprofessionele benadering tot onderwyseropleiding.	
8.6	Die instrument stel die dosent in staat om waardevolle terugvoer te gee.		OF	Die instrument dra nie daartoe by dat die dosent waardevolle terugvoer gee nie.	

BYLAE B

VRAELYS B

DIE BENUTTING VAN 'N SEINSISTEEM IN ONDERWYSEROPLEIDING

1996

U word vriendelik versoek om die vraelys te voltooi en aan ondergenoemde voor of op 24 Mei 1996 te besorg.

Riglyne vir die voltooiing van die vraelys:

1. Dosente word vriendelik versoek om asseblief al die vrae te beantwoord.
2. U response sal vir navorsingsdoeleindes aangewend word en u identiteit sal op geen wyse na ontvangs van die vraelys geïdentifiseer word nie.
3. U eerlike en volledige voltooiing van hierdie vraelys sal daartoe bydra dat die doel van hierdie navorsing verwesenlik word.
4. Toestemming is deur die Onderwyskollege Bellville verleen om met empiriese navorsing aan die kollege voort te gaan.
5. U word vriendelik versoek om die voltooide vraelys aan die afdeling Studente-administrasie voor of op 24 Mei 1996, wanneer dit persoonlik afgehaal sal word, te besorg.

Baie dankie vir u vriendelike samewerking.

VRAELYS AAN DOSENTE BETROKKE BY DIE BENUTTING VAN DIE SEINSISTEEM

Merk toepaslike antwoord met 'n **X**.

Enige verdere kommentaar is welkom.

1.	Is die inligting wat deur die instrument beskikbaar gestel word, 'n aanvaarbare weergawe van die lesverloop wat u waargeneem het?	JA	NEE
2.	Kon u as gevolg van die gebruik van die instrument die student van sekere studentehandeling, waarvan hy/sy nie voorheen bewus was nie, bewus maak?	JA	NEE
3.	Kon u as gevolg van die gebruik van die instrument die student van sekere leerlinghandelinge, waarvan hy/sy nie voorheen bewus was nie, bewus maak?	JA	NEE
4.	Kan die inligting, wat deur die instrument beskikbaar gemaak word, studente in die toekoms help om lesse meer effektief te beplan?	JA	NEE
5.	Dink u dat leswaarneming met behulp van 'n seinsisteem 'n effektiewe werkwyse is om inligting in verband met 'n didaktiese situasie te verkry?	JA	NEE
6.	Het die instrument u gehelp om die onderrig-en leerlinghandelinge meer gerig (d.w.s. meer in detail) waar te neem?	JA	NEE
7.	Dink u hierdie instrument is geskik vir die gebruik deur studente om mekaar waar te neem ten einde hulle onderrig-effektiwiteit te verhoog?	JA	NEE

8. Vraag 8 het te make met die aard van die terugvoer wat u na verloop van die les aan die student gegee het, te make. By elkeen van die afdelings (8.1 – 8.6) wat oor 'n dimensie van die terugvoer handel, moet u die stelling selekteer wat u mening die beste reflekteer.

Maak 'n kruisie teenoor die blokkie wat u mening die beste weergee.

8.1	Terugvoer is op spesifieke onderrighandelinge van die student gefokus.		OF	Terugvoer is op die algemene persoonlike eienskappe van die student gerig.	
8.2	Terugvoer is op objektiewe waarneming gebaseer.		OF	Terugvoer is op subjektiewe waarneming gebaseer.	
8.3	Die terugvoer is beskrywend van aard.		OF	Die terugvoer is evaluerend van aard.	
8.4	Die hoeveelheid terugvoer is hanteerbaar.		OF	Te veel terugvoer moet gegee word en is daarom verwarrend.	
8.5	Hierdie wyse van terugvoer dui op 'n professionele benadering tot onderwyseropleiding.		OF	Hierdie wyse van terugvoer dui op 'n onprofessionele benadering tot onderwyseropleiding.	
8.6	Die instrument stel die dosent in staat om waardevolle terugvoer te gee.		OF	Die instrument dra nie daartoe by dat die dosent waardevolle terugvoer gee nie.	

BYLAE C

WAARDERINGSKAAL VIR LESEVALUERING

ONDERWYSER: WAARNEMER:

VAK: DATUM:

LESONDERWERP:

Gebruik die volgende skaal om elkeen van die kategorieë, indien van toepassing op die les, te evalueer:

4 = Baie Goed; 3 = Goed; 2 = Bevredigend; 1 = Onbevredigend.

		SKAAL			
		4	3	2	1
LESBEPLANNING	Die kwaliteit van die beplanning t.o.v. doelstellings, doelwitte, inhoud, media, metodes en evaluering.				
OPTREDE	Die wyse waarop die onderwyser optree. Spontaneïteit en natuurlikheid. Die mate van selfvertroue en entoesiasme.				
KOMMUNIKASIE	Die kwaliteit van taalgebruik. Uitdrukkingsvermoë en spraakbeheer (tempo, volume, toonhoogte).				
LEERMILIEU	Die skepping van 'n leeromgewing wat bevorderlik vir leer is. Die aard van motivering en leerlingbetrokkenheid.				
BEHEERSING VAN VAKINHOUD	Die korrektheid en soepelheid waarmee die vakinhoud hanteer word. Openbaar omvattende vakkennis.				
DIDAKTIESE SOEPELHEID	Die bereidheid en bekwaamheid om die lesverloop by die leerlinge se vermoëns en behoeftes aan te pas.				
MEDIA-BENUTTING	Die effektiwiteit waarmee onderwysmedia geselekteer en met die didaktiese gebeure geïntegreer word.				
VRAAGSTELLING	Die kwantiteit en kwaliteit van lae- en hoëvlakvrae na gelang van die leerlingpotensiaal.				

		SKAAL			
		4	3	2	1
LEERGELEENTHEDE	Die geskiktheid van die leergeleentede i.t.v. die leerlinge se voorkennis en die lesdoelwitte.				
HANTERING VAN LESINHOUDE	Die doelmatigheid van die spesifisering en organisering van die lesinhoude.				
ONDERWYS-METODES	Die afgerondheid waarmee die metodes aangewend word om die leerders met die inhoude in interaksie te laat tree.				
EVALUERING	Die wyse waarop die leerwins deurlopend d.m.v. samevatting, inoefening en toepassing gemonitor word.				

KOMMENTAAR.....

.....

.....

.....

BYLAE D

VALUASIE VAN ONDERRIG- EN LEERGEDRAG

ONDERWYSER: WAARNEMER:

VAK: DATUM:

LESONDERWERP:

Toon aan deur die JA of NEE te omkring of die volgende onderrig- en leerhandelinge gedemonstreer is of nie:

1.	Daar bestaan duidelike lesdoelstellings wat voortdurend die didaktiese gebeure rig.	JA	NEE
2.	Die lesdoelstellings word aan die leerlinge bekend gemaak.	JA	NEE
3.	Die lesinhoude is in ooreenstemming met die doelstellings gekies.	JA	NEE
4.	Die hoeveelheid leerstof wat hanteer word, hou rekening met die leerlingpotensiaal.	JA	NEE
5.	Die waarde en noodsaaklikheid van die inhoude word aan die leerlinge verduidelik.	JA	NEE
6.	Die geselekteerde inhoude voldoen aan die minimum sillabus-voorkrifte.	JA	NEE
7.	Die taal waarin die inhoude aangebied word, is binne die begripsvermoë van die leerlinge.	JA	NEE
8.	Deur effektiewe skedulering word voldoende tyd aan elke lesfase spandeer.	JA	NEE
9.	Die leerstof word ter wille van globalisering met reeds bekende inhoude in verband gebring.	JA	NEE
10.	Die leerstof word gefunksionaliseer deur toepassings binne of buite die vak te maak.	JA	NEE
11.	Die volgorde waarin die inhoude ontsluit word, dra tot beter begryping daarvan by.	JA	NEE
12.	Die inhoude word hoofsaaklik op 'n ostensiewe wyse deur die onderwyser ontsluit.	JA	NEE
13.	Die inhoude word hoofsaaklik op 'n heuristiese wyse ontsluit.	JA	NEE
14.	Daar word soms vanaf voorbeelde na beginsels of veralgemenings gewerk (induktief).	JA	NEE
15.	Daar word soms vanaf veralgemenings of definisies na voorbeelde gewerk (deduktief).	JA	NEE
16.	Voordrag (lesing) word deurgaans as die enigste onderwysmetode benut.	JA	NEE
17.	Voordrag word effektief met gespreks- en groepwerkmetodes afgewissel.	JA	NEE

18.	Die geselekteerde onderwysmetodes word op 'n kundige wyse deur die onderwyser toegepas.	JA	NEE
19.	Sekere informasie word op 'n doeltreffende wyse deur middel van onderwysmedia oorgedra.	JA	NEE
20.	Die ontwerp en produksie van die selfvervaardigde programmatuur is doelmatig.	JA	NEE
21.	Die leerwins word effektief gemonitor en aan evaluasie onderwerp.	JA	NEE
22.	Die meeste leerlinge neem deurgaans entoesiasies aan die lesverloop deel.	JA	NEE
23.	Die leerlinge kan die meeste vrae suksesvol beantwoord.	JA	NEE
24.	Die leerlinge dra op kreatiewe wyse tot die ontsluiting van die inhoude by.	JA	NEE
25.	Leerlingvrae weerspieël dat die leerlinge denkend met die inhoude omgaan.	JA	NEE

KOMMENTAAR.....

.....

.....

.....

.....

BRONNELYS

- Alfonso, R.J. 1977. Will peer supervision work? **Educational Leadership**, 34(8):594-601.
- Ashbaugh, C.R. en Kasten, K.L. 1987. Should teachers be involved in teacher appraisal? **NASSP Bulletin**, 71(500):50-53.
- Ben-Peretz, M. en Rumney, S. 1991. Professional thinking in guided practice. **Teaching and Teacher Education**, 7(5/6):517-530.
- Blumberg, A. 1980. **Supervisors and teachers: A private cold war**. Berkley, California: McCutchan Publishing Corporation.
- Bolton, D.L. 1973. **Selection and evaluation of teachers**. Berkley, California: McCutchan Publishing Corporation.
- Borko, H. en Mayfield, V. 1995. The roles of the cooperating teacher and university supervisor in learning to teach. **Teaching and Teacher Education**, 11(5):501-518.
- Cloud-Silva, C. en Denton, J. 1989. The development and validation of a low-inference observation instrument to assess instructional performance of teaching candidates. **Journal of Classroom Interaction**, 24(2):7-14.
- Cogan, M.L. 1973. **Clinical supervision**. Boston: Houghton Mifflin Company.
- Cohen, L., Manion, L. en Morrison, K. 1996. **A guide to teaching practice**. London, New York: Routledge.
- Conradie, J.J. 1987. 'n Skoolgefundeerde indiensopleidingsmodel gebaseer op die bydraes van 'n tutoronderwyser en meewerkende onderwysers. **Educare**, 16(2):71-81.
- Croll, P. 1986. **Systematic classroom observation**. London and Philadelphia: The Farmer Press.
- Darling-Hammond, L., Wise, A.E. en Pease, S.R. 1983. Teacher Education in the organizational context: A review of the literature. **Review of Educational Research**, 53(3):287-328.
- Deas, R., Harrison, B.T., Henderson, J, Knutton, S., Roberts, M. en Trafford, J. 1991. Roles and relationships in teaching practice: How might effective partnership be achieved? **Research in Education**, 46(November):25-37.

Department of Education 2000. Norms and Standards for Educators. 415 (20844), 4 February, (1-40).

Development Appraisal for Educators.

Dunkin, M.J., Precians, R.P. en Nettle, E.B. 1996. Elementary student teachers' self-evaluation: Learning criteria for judging lessons and self as teacher, **Journal of Classroom Interaction**, 31(1):11-19.

Duquette, C. 1994. The role of the cooperating teacher in a school-based teacher education program: benefits and concerns. **Teaching and Teacher Education**, 10(3):345-353.

Durand, S. 1994. Seinsisteme as waarnemingsinstrumente vir onderrigontwikkeling in pre-primêre en junior primêre onderwys. M.Ed-tesis, Universiteit van Stellenbosch.

Ellis, E.C., Smith, J.J. en Abbott, W.H. (Jr.). 1979. Peer observation: A means for supervisory acceptance. **Educational Leadership**, 36(b):423-426.

Field, B. en Field, J. 1994. **Teachers as mentors: A practical guide**. London, Washington, D.C.: The Falmer Press.

Fullan, M. en Hargreaves, (Eds). 1993. **Teacher development and educational change**. London, Washington, D.C.: The Falmer Press.

Furlong, J. en Maynard, T. 1995. **Mentoring student teachers. The growth of professional knowledge**. London, New York: Routledge.

Gainey, D.D. 1990. Teacher evaluation and supervision for school improvement: Myth or reality? **NASSP Bulletin**, 74(524):14-19.

Gall, M.D., Borg, W.R. en Gall, J.P. 1996. **Educational research. An introduction**. New York: Longman.

Gay, L.R. 1987. **Educational research**. Columbus Toronto: Merrill Publishing Company.

Gilman, T.L. 1989. The theory and practice of classroom observation. Instruments used in clinical supervision. M.Ed.-tesis, Universiteit van Stellenbosch.

Gitlin, A. en Smyth, J. 1989. **Teacher evaluation: Educative alternatives**. New York, Philadelphia, London: The Falmer Press.

- Glatthorn, A.A. 1984. **Differentiated supervision**. Association for supervision and curriculum development, Alexandria, Virginia 22314.
- Glickman, C.D. 1990. **Supervision of instruction a development approach**. Boston: Allyn and Balon.
- Goldhammer, R., Anderson, R.H. en Krajewski, R.J. 1980. **Clinical supervision: Special methods for the supervision of teachers**. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Grossnickle, D.R. en Cutter, T.W. 1984. It takes one to know one - Advocating colleagues as evaluators. **NASSP Bulletin**, 68(469):56-60.
- Hitchcock, G. en Hughes, D. 1995. **Research and the teacher**. Londen en New York: Routledge.
- Hopkins, C.D. en Antes, R.L. 1990. **Educational research**. Itasca, Illinois: F.E. Peacock Publishers, Inc.
- Hopkins, D. 1994. **A teacher's guide to classroom. Research**. Philadelphia: Open University Press.
- Isele, F. 1992. The role of research in evaluating the effectiveness of an elementary teacher's performance: A national study of evaluation criteria. **Contemporary Education**, 63(2):130-136.
- Kerry, T. en Mayes, A.S. 1995. **Issues in mentoring**. London, New York: Routledge.
- Kok, J.C. 1989. Persoonlike en professionele ontwikkeling van die onderwysstudent - 'n Kritieke faset van onderwysopleiding. **Suid-Afrikaanse Tydskrif vir Opvoedkunde**, 9(1):89-107.
- Levin, B. 1979. Teacher evaluation - A review of research. **Educational Leadership**, 37(3):240-245.
- McFarlane, L.R. 1995. Onderwyseropleiding in die nuwe Suid-Afrika - enkele gedagtes vir oorweging. **Suid-Afrikaanse Tydskrif vir Opvoedkunde**, 15(1):25-29.
- Mobbs, J.B. 1990. Evalueringspraktyk in onderwysopleiding. D.Ed.-proefskrif, Universiteit van Port Elizabeth.
- Nolan, J., Hawkes, B. en Francis, P. 1993. Case studies: Windows onto clinical supervision. **Educational Leadership**, 51(2):52-56.

Norms and Standards and governance structures for teacher education. 1995. Committee on teacher education policy. July.

Norms and Standards for Educators. 1998. Department of Education. Pretoria.

Park, T. 1991. **Onderrigontwikkeling deur didaktiese analise**. Stellenbosch/Grahamstad: Universiteitsuitgewers en Boekhandelaars (Edms.) Bpk.

Poster, C. en Poster, D. 1993. **Teacher appraisal training and implementation**. London and New York: Routledge.

Redfern, G.B. 1980. **Evaluating teachers and administrators: A performance objectives approach**. Boulder, Colorado: Westview Press.

Reyes, D.J. en Isele, F. (Jr.). 1990. What do we expect from elementary student teachers? A national analysis of rating forms. **Action in Teacher Education**, 12(2):8-3.

Riner, P.S. 1993. Evaluating student teaching by multiple lines of evidence. **Teacher Education Quarterly**, (Fall):29-47.

Sergiovanni, T.J. en Starratt, R.J. 1993. **Supervision. A redefinition**. New York: McGraw-Hill, Inc.

Schmidt, C.P. 1992. Reliability of untrained observers' evaluations of applied music instruction. **Bulletin for the Council for Research in Music Education**, 112(Spring):17-28.

Staatskoerant. 2000, 415(20844), 4 Februarie.

Struyk, L.R. en McCoy, L.H. 1993. Pre-service teachers' use of videotape for self-evaluation. **Clearing House**, 67(1):31-34.

Stuart, J.F. 1995. Onderwyseropleiding in die Fakulteit Opvoedkunde, UNISA: kursoriese opmerkings oor relevansie en legitimiteit. **Educare**, 24(2).

Tairab, H.H. en Wilkinson, W.J. 1991. Education of Biology trainee teachers' effectiveness using their students' perceptions of teaching behaviour. **Research in Science and Technological Education**, 9(1):51-62.

Tomlinson, P. 1996. **Understanding mentoring**. Buckingham, Philadelphia: Open University Press.

Tsai, C-Y. en Denton, J.J. 1993. Reliability assessment of a classroom observation system, **Journal of Classroom Interaction**, 28(2):23-31.

Van Kradenburg, L.P. 1993. **Die personeelfunksie en onderwysbestuur**. Stellenbosch/Grahamstad: Universiteits-Uitgewers en Boekhandelaars (Edms) Bpk.

Walen, E. en Derose, M. 1993. The power of peer appraisals. **Educational Leadership**, 51(2):45-48.

Wheeler, A.E. en Knoop, H.R. 1982. Self, teacher and faculty assessments of student teaching performance, **Journal of Educational Research**, 75(3):178-181.

Williams, A. (Ed.). 1994. **Perspectives on partnership - Secondary initial teacher training**. London, Washington, D.C.: The Falmer Press.

Wragg, E.C. 1987. **Teacher appraisal a practical guide**. Hampshire and London: Macmillan Education Ltd.

Wragg, E.C. 1994. **An introduction to classroom observation**. London, New York: Routledge.

Wragg, E.C., Wikeley, F.J., Wragg, C.M. en Haynes, G.S. 1996. **Teacher appraisal observed**. London, New York: Routledge.