

DIE EVALUERING VAN 'N NUUTGESKEPTE LUISTERPROGRAM VIR POSTBEGINNER STUDENTE

deur

Vernita Beukes

**Tesis ingelewer ter gedeeltelike voldoening
aan die vereistes van die graad**



MPhil in Hipermedia en Taalaanleer

aan die

Stellenbosch Universiteit

Studieleier: Mev. Renate Du Toit

Desember 2007

VERKLARING

Ek, die ondergetekende, verklaar hiermee dat die werk in hierdie tesis my eie oorspronklike werk is, en dat ek geensins in die verlede die hele tesis of dele daarvan aan enige ander universiteit voorgelê het om 'n graad te verwerf nie.

.....
Handtekening

.....
Datum

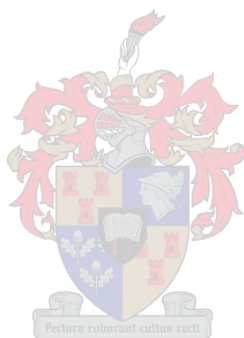


Kopiereg © 2007 Universiteit van Stellenbosch

Alle regte voorbehou

OPSOMMING

Hierdie studie identifiseer verskeie tipes luister binne taalonderrig met die doel om dié tipes luister te vind waarmee postbeginner tweedetaal sprekers van Afrikaans in 'n akademiese omgewing te doen kry. Hierdie resultate is verwerk tot 'n luisterprogram op CDRom. Die rekenaargesteunde luisterprogram bevat 'n wye verskeidenheid luisteroefeninge wat probeer om luistervaardigheid by postbeginners te verbeter en daardeur 'n bydrae te maak om hierdie groep se deurvloeikoers aan Stellenbosch Universiteit te verhoog.



ABSTRACT

This study contributes to the growing field of CALL. The Authorware programme focus on postbeginner students' listening skills in an attempt to increase the number of students that complete their studies at Stellenbosch University. The study investigates different types of listening, which forms the backbone for the accompanying programme.



DANKWOORD

Graag wil ek my opregte dank en waardering uitspreek aan:

- Renate du Toit vir haar geduld en uitstekende leiding;
- Prof. Knoetzen vir die stemopnames;
- Janò Roux en Etienne Beukes wat my so baie gehelp het met die stemopnames;
- Francois Tredoux en Christa van der Merwe vir baie ure se hulp;
- Marisca Coetzee vir al haar opbouende kritiek.

'n Groot spesiale dankie uit my hart aan:



my Hemelse Vader vir goeie gesondheid, krag, energie en bowenal genade;

my ongelooflike man Etienne Beukes vir al sy hulp, bystand, liefde, begrip en insig;

my mamma Leatitia Mouton en suster Johannita Kruger vir hulle gebede en volgehoue geloof in my.

Opgedra aan Willem Johannes Mouton vir die pappa wat hy vir my was en altyd in my gedagtes sal wees. Ek eer pappa se nagedagtenis vir ewig in my hart en deur my lewe.



INHOUDSOPGAWE

HOOFSTUK: INLEIDING	1
1.1 INLEIDING.....	1
1.2 RASIONAAL	2
1.3 DEFINISIE VAN 'N POSTBEGINNER.....	4
1.3.1 Werklike nultaalspreker	4
1.3.2 Postbeginnerspreker	4
HOOFSTUK 2: LUISTER	6
2.1 VERGELYKING VAN DIE VIER KOMMUNIKATIEWE VAARDIGHEDE	6
2.1.1 Luister en skryf.....	6
2.1.2 Luister en praat	7
2.1.3 Luister en lees.....	8
2.2 WANPERSEPSIES OOR LUISTER	10
2.3 DEFINISIES VAN LUISTER.....	11
2.4 DIE LUISTERPROSES	12
2.4.1 "Logogen model"	13
2.4.2 "Cohort model"	13
2.4.3 "TRACE model"	14
2.4.4 "Fuzzy logic model"	14
2.5 VERSKILLENDE Tipes LUISTER	15
2.5.1 Informatiewe luister	15
2.5.1.1 Woordeskat	15
2.5.1.2 Konsentrasie	15
2.5.1.3 Geheue.....	15
2.5.2 Aktiewe luister	16
2.5.3 Waarderende luister.....	17
2.5.4 Verhoudingsluister	17
2.5.5 Kritiese luister	18
2.5.6 Diskriminatiewe luister	18
2.5.7 Selektiewe luister	19
2.5.8 Ekstensiewe luister	19
2.5.9 Intensiewe luister.....	19
2.6 HOE OM 'N EFFEKTIEWE LUISTERAAR TE WEES	19
2.6.1 Hoe dink die persoon oor luister	19

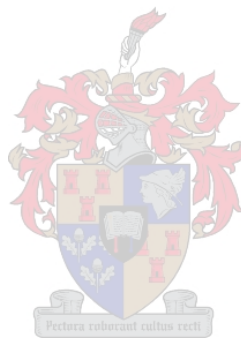
2.6.2	Hoe voel die persoon oor luister.....	20
2.6.3	Wat doen die persoon ten opsigte van luister.....	20
2.7	RIGLYNE VIR 'N LUISTERPROGRAM.....	21
2.8	DISKOERSMERKERS.....	23
2.8.1	Kenmerke van diskoersmerkers	23
2.8.2	Verskillende tipes diskoersmerkers.....	23
2.8.1.1	<i>Toevoegende woorde</i>	23
2.8.1.2	<i>Illustreerende en verduidelikende woorde</i>	24
2.8.1.3	<i>Vervattende woorde</i>	24
2.8.1.4	<i>Kontrasterende woorde</i>	24
2.8.1.5	<i>Oorsaak- en gevolg woorde</i>	24
2.8.1.6	<i>Voorwaardelike woorde</i>	24
2.8.1.7	<i>Beklemtoningswoorde</i>	24
2.8.1.8	<i>Ordende woorde</i>	25
2.8.1.9	<i>Opsommende woorde</i>	25
HOOFSTUK 3: RGTO (REKENAARGESTEUNDE TAALONDERRIG).....		26
3.1	DIE ONTSTAAN VAN RGTO	26
3.2	VOORDELE VAN RGTO	27
3.3	LUISTER EN RGTO	28
3.4	TAALANLEERBENADERINGS	28
3.4.1	Konstruktivisme	29
3.4.2	Die taalaanleerteorie.....	29
3.4.3	Die Sosiale Leerteorie	30
3.5	WAT IS 'N METODOLOGIESE RAAMWERK?	31
3.6	DIE DRIE MODULES IN DIE METODOLOGIESE RAAMWERK	32
3.6.1	Die ontwikkelingsmodule.....	32
3.6.1.1	<i>Aanslag</i>	36
3.6.1.2	<i>Ontwerp</i>	36
3.6.1.3	<i>Prosedure</i>	37
3.6.2	Die evalueringsmodule.....	38
3.6.3	Die implimenteringsmodule	38
3.7	PROBLEME MET KOMMERSIËLE SAGTEWAREPRODUKTE	40
3.7.1	Kulturele generiese sagteware.....	42
3.7.2	Diversifiseringsprobleme	42

HOOFSUK 4: LUISTERPROGRAM	43
4.1 WAT IS AUTHORWARE?	43
4.2 ONTWERP EN UITLEG VAN LUISTERPROGRAM	43
4.3 INDELING VAN LUISTERPROGRAM	44
4.4 VERDUIDELIKING VAN LUISTERPROGRAM	44
4.5 ASSESSERING VAN LUISTERPROGRAM	49
4.6 STUDENTE SE TERUGVOERING OOR LUISTERPROGRAM	52
4.7 SLOT	53
4.7.1 Planne vir die toekoms van luisterprogram	54
4.7.2 Afrikaanse rekenaarprogramme by Stellenbosch Universiteit	54
BIBLIOGRAFIE	55
ADDENDUM A: ASSESSERINGSVORM VIR LUISTERPROGRAM	61
ADDENDUM B: DISTANCE LEARNING MATERIALS FOR DENTISTS - A USERS GUIDE TO QUALITY	64
ADDENDUM C: ICT4LT PROJECT: EVALUATION FORMS	71



LYS VAN TABELLE EN FIGURE

Tabel 1.1:	Die verskillende risikovlakke vir 'n postbeginnerstudente.....	5
Tabel 4.1:	Indeling van die verskillende aktiwiteite van die luisterprogram	44
Tabel 4.2:	'n Opsomming van die Luisterprogram	47
Tabel 4.3:	Tipes komponente wat voordelig vir die gebruiker kan wees.....	50
Figuur 2.1:	Luister in verhouding tot die ander kommunikatiewe vaardighede	7
Figuur 2.2:	Luister versus lees	9
Figuur 3.1:	Die ontwikkelingsmodule.....	33
Figuur 3.2:	Die evalueringsmodule	34
Figuur 3.3:	Die implimenteringsmodule	35



HOOFSTUK 1

INLEIDING

1.1 INLEIDING

Die bevindings van die Eenheid vir Afrikaans by Stellenbosch Universiteit oor die swak deurvloeikoerse van studente dien as agtergrond vir hierdie tesis. Hierdie bevindinge word later in die tesis in detail behandel.

Aangesien luister die kommunikatiewe vaardigheid is wat volgens my die meeste afgeskeep word, is daar besluit om dit die fokus van die bygaande rekenaarprogram te maak. Nadat die agtergrond en kommunikatiewe vaardigheid gekies is, moes 'n spesifieke teikengroep gekies word. Postbeginnerstudente is as die teikengroep gekies. Die term postbeginner word ook later in die tesis verduidelik. Die tesis fokus op drie spesifieke areas. Eerstens word luister bespreek, daarna RGTO (Rekenaargesteunde Taalonderrig) en laastens word daar 'n oorsig oor die bygaande rekenaarprogram gegee.

In die luister hoofstuk gaan die vier kommunikatiewe vaardighede in detail behandel word. Wanpersepsies wat oor luister bestaan, gaan ook ondersoek word. Daarna word verskeie definisies oor luister gebied. Die volgende aspek wat onder die loep geneem word, is die luisterproses self, en wat presies tydens luister gebeur. Verskillende tipes luister is volgende aan die beurt. Praktiese punte vir effektiewe luister word dan bespreek. Die hoofstuk sluit af met riglyne vir die ontwerp van 'n luisterprogram en heel laaste word daar na die gebruik van diskoersmerkers gekyk.

Die tweede hoofstuk fokus, soos alreeds vermeld, op RGTO. Dié hoofstuk gee 'n oorsig oor die ontstaan van RGTO, die voordele daarvan en dan ook 'n kort beskrywing oor luister en RGTO. Taalaanleerbenaderings word ook bespreek. Hierna kom die metodologiese raamwerk aan die beurt. Daar word in diepte na die drie modules naamlik die ontwikkelings-, implimenterings- en evalueringmodule gekyk. Laastens word daar na probleme met kommersiële sagteware produkte gekyk.

Die laaste hoofstuk fokus op die luisterprogram wat in Authorware geskep is. Agtergrond oor Authorware word gegee. Die luisterprogram word breedvoerig verduidelik en daarna word die assessering en aanpassings aan die program nadat die postbeginner studente dit evalueer het, bespreek.

1.2 RASIONAAL

Navorsing deur Stellenbosch Universiteit oor die afgelope jare het aangedui dat groot getalle eerstejaarstudente nie hulle studies voltooi nie. Dit is uiters kommerwekkend aangesien dit eerstens universiteite uiters nadelig beïnvloed en tweedens het dit ook 'n uitwerking op die universiteite se begroting, omdat universiteite slegs subsidies van die staat ontvang vir studente wat hulle studies suksesvol voltooi het.

Die voor-die-hand-liggende oplossing vir bogenoemde probleem, volgens Van Dyk (2006), is om studente se kommunikatiewe vaardighede te verbeter. As studente se kommunikatiewe vaardighede verbeter, is daar 'n groter kans dat hulle in 'n akademiese omgewing sukses sal behaal en hulle studies dan ook voltooi. Alhoewel al vier kommunikatiewe vaardighede ontwikkel moet word, word daar in hierdie tesis spesifiek na die ontwikkeling van luistervaardighede gekyk, na aanleiding van die bevindings van Van Dyk (2006) oor die kommerwekkende deurvloeikoerse van universiteitstudente.

Navorsing deur die Suid-Afrikaanse Departement van Onderwys soos in Van Dyk (2006) saamgevat, het bevind dat 25% van eerstejaarstudente nie hulle studies voltooi nie. Verdere bevindinge deur Van Dyk (2006) het bewys dat die persentasie van studente wat in hulle eerste jaar hulle studies staak, toegeneem het, maar dat daar ook 40% van voorheen agtergeblewe studente is wat ook nie hulle studies suksesvol voltooi nie. Volgens nog 'n studie wat deur Carstens (1992) gedoen is, het 50% van die studente tussen 2000 en 2002 gedruip en het net 22% van die studente tussen 2002 en 2003 gegradueer. Bogenoemde probleem is egter nie net tot Suid-Afrika beperk nie. In Amerika het navorsing deur Lawson (1974) bewys dat net 6% van eerstejaarstudente wat universiteite in Amerika betree, gereed is om onafhanklik van hulle handboeke te leer.

Om terug te keer na Suid-Afrika se situasie kan daar moontlik 3 hoofredes vir hierdie ontstellende feite wees. Die eerste rede kan met Suid-Afrika se politieke verlede verbind word. Jare van aparte onderrig en oneweredige verspreiding van hulpbronne soos handboeke het daartoe gelei dat 'n groot groep studente wat vandag as voorheen agtergeblewe studente bekend is, benadeel is. Hierdie siening word ook deur Brett (1997) bevestig deurdat sy studies bewys dat die gebrek aan akademiese sukses grootliks by hierdie voorheen benadeelde studente voorkom, as gevolg van politieke en ekonomiese faktore wat in die apartheids-era geheers het. 'n Volgende rede kan dalk met die onderwyssisteen te doen hê. Vorige onderwyssisteme was baie positivisties ingestel en kennis is as konteks-vry, neutraal en uiters onbuigbaar gesien. Die rol van die opvoeder was ook baie outoritêr en die opvoeder

is as die enigste bron van kennis en inligting gesien. Linkerhemisfeeraktiwiteite soos die blote weergee van inligting (sogenaamde papegaaiwerk) was ook aan die orde van die dag in skole en die regterhemisfeer wat vir die meer kreatiewe denke verantwoordelik is, is volgens Blanckenberg (1999) grootliks afgeskeep. Die derde rede wat bydra tot die swak deurvloeikoerse in universiteite is meer en meer studente wat in Engels leer ofskoon dit nie hulle moedertaal is nie.

Van Dyk (2006) het bewys dat moedertaal Engelssprekende studente proporsioneel beter vaar as ander nie moedertaalsprekende studente. Bo en behalwe bogenoemde drie faktore is daar ook nog sekondêre faktore soos die Senior Sertifikaateksamen wat volgens Massaro (1994), Myles (1998) en Snijder (1991) nie noodwendig 'n waarborg vir akademiese sukses in universiteite of ander instansies is nie. Die vervanging van die Senior Sertifikaat en matrusiasievrystelling in 2008 met die Nasionale Senior Sertifikaat kan ook nie waarborg dat hierdie situasie sal verbeter nie. Die groot hoeveelheid geld wat universiteite verloor as gevolg van studente, wat nie hulle studies voltooi nie is ook 'n groot bydraende faktor. Aangesien universiteite eers 'n gedeelte van die staat se subsidie kry as die studente graduateer, is dit noodsaaklik dat studente wel hulle studies suksesvol voltooi.

Die Eenheid vir Afrikaans by Stellenbosch Universiteit het, om hierdie probleem te probeer oplos, akademiese geletterdheidstoetse ingestel. Hiervolgens word studente se akademiese geletterdheid¹ getoets, hulle behoeftes geïdentifiseer en dan word hulle op hulle spesifieke taalvlak gehelp. Bogenoemde inligting en my gepaardgaande persoonlike bekommernis oor die feite wat genoem is, het dus aanleiding gegee tot die tesis, en die ontwikkeling van die bygaande luisterprogram.

Akademiese geletterdheid inkorporeer natuurlik al vier kommunikasievaardighede naamlik luister, praat, lees en skryf. Aangesien daar nog maar weinig navorsing oor die kommunikasievaardigheid luister gedoen is, is die hooffokus van hierdie tesis juis op hierdie kommunikasievaardigheid.

¹ Volgens Weideman (2003) beskik 'n persoon oor akademiese geletterdheid as die persoon akademiese taal in konteks kan verstaan, verskillende metafore en idioome kan verstaan en gebruik en kan onderskei tussen belangrike en minder belangrike informasie.

1.3 DEFINISIE VAN 'N POSTBEGINNER

Voordat daar na volgende hoofstukke beweeg word, moet eers 'n duidelike definisie van 'n postbeginner verskaf word.

Volgens Blanckenberg (2005) sal 'n nultaalspreker van Afrikaans nie in 'n akademiese omgewing kan oorleef nie, weens gebrek aan luisterbegrip van die akademiese diskoers en onvermoë om binne die denkraamwerk van die akademiese dissipline te kan praat. Die student sal sukkel om die akademiese taal wat byvoorbeeld tydens lesings gehoor word te verstaan. Daar is egter twee kategorieë waarin die spreker uitval, naamlik die werklike nultaalspreker en die postbeginnerspreker:

1.3.1 Werklike nultaalspreker

Hierdie student het geen Afrikaans ooit op skool gevolg nie, en gevolglik ook geen blootstelling aan die taal gehad nie.

1.3.2 Postbeginnerspreker

Hierdie student het wel in Graad 12 'n simbool vir Afrikaans as Tweede Taal ontvang, maar het eerstens nie Afrikaans twaalf jaar as skoolvak gehad nie (gewoonlik ag jaar of minder) en/of 'n Graad 12 simbool van C, D, E en F vir Afrikaans as Tweede Taal op Hoër Graad behaal. Studente wat vorige jare die Eenheid vir Afrikaans by die Universiteit van Stellenbosch se Intermediêre Akademiese Luistertoets geskryf het, het ver benede die standarde presteer.

Bogenoemde toets word geskryf om te bepaal in watter taalvaardigheidskursus die student geplaas moet word. Studente wat ag jaar of minder Afrikaans op skool gehad het en 'n C-simbool behaal het, is veronderstel om volgens Weideman (2003) 60% vir die toets te behaal. 'n Groot aantal studente behaal egter nie hierdie punt nie. Selfs studente wat twaalf jaar Afrikaans op skool geneem het en A- en B-simbole behaal het, val ook in hierdie risikobande. Die gebruik van slegs die simbool vir hierdie plasings is egter te simplisties en dit het veroorsaak dat die Eenheid besluit het om 'n meer gedifferensieerde, werkbare definisie van die konsep postbeginner met vier risikovlakke te skep. Die vier vlakke en die verduideliking daarvan kan in tabel 1.1 gesien word.

Tabel 1.1: Die verskillende risikovlakke vir 'n postbeginnerstudent

Risikovlak	Simbool	Aantal jare wat student Afrikaans as skoolvak gehad het
Baie hoë risiko	D, E, F	8 en minder
Hoë risiko	D, E, F	11 en minder
Risiko	C, D, E, F	11 en minder
Matige risiko	A,B	10 en minder

(verwerk en aangepas uit Blanckenberg 2005)

Die vraag kan gevra word hoekom 'n student met 'n A en B simbool 'n matige risiko inhou. Volgens Blanckenberg (2005) vereis die akademiese omgewing so 'n hoë mate van kommunikatiewe vaardigheid, dat daar ook aandag aan hierdie studente gegee moet word, en daarom word hulle dan ook as 'n matige risikovlak beskou. Dit kan dus duidelik uit die inligting uit die tabel en die navorsing deur Weideman (2003) en Van Dyk (2006) gesien word dat hierdie postbeginner student ekstra taalhulp dringend nodig het. Daar bestaan die wanpersepsie dat nie-Afrikaanssprekende studente wat Afrikaans as Tweede Taal op skool gehad het genoeg kennis en begrip van die taal opgedoen het. Die skokkende teendeel is egter waar. Baie Afrikataalsprekers wat Afrikaans as Tweede Taal op skool gehad het, beantwoord aan hierdie bostaande definisies en presteer dus diensooreenkomstig ver benede die standaard in die twee amptelike taalvaardigheidstoetse wat aan die begin van die jaar by Stellenbosch Universiteit geskryf word naamlik die Akademiese Geletterdheidstoets² (wat amptelik in Fakulteite afgeneem word), en die bogenoemde Luistertoets. Dit is dus uit bostaande inligting duidelik waarom daar ekstra hulp en programme, soos die Luisterprogram wat vir postbeginners geskep is, ontwikkel moet word.

² Hierdie toets word jaarliks deur kundiges van die Universiteite van Pretoria, Potchefstroom en Stellenbosch opgestel.

HOOFSTUK 2

LUISTER

The most basic of all human needs is the need to understand and be understood.

The best way to understand people is to listen to them.

- Ralph Nichols -

Navorsing het getoon dat elke mens 7 uit elke 10 minute wat hy of sy wakker is aan een of ander vorm van kommunikasie deelneem. Dit is interessant dat van hierdie 7 minute 45% aan luister, 30% aan praat, 15% aan lees en net 10% aan skryf spandeer word, word deur John Parker en Janet Weathers bevestig in hulle boek *The Student Success Workbook*. Twee aspekte wat kommerwekkend van hierdie navorsing is, is dat daar weinig onderrig aan luistervaardighede gegee word, en dat baie min mense werklik moeite doen om hulle luistervaardighede te verbeter. Effektiewe luister kan lei tot beter produktiwiteit en kan selfs leer vinniger laat plaasvind. Beter menseverhoudings is natuurlik ook 'n uitvloeisel van verbeterde luistervaardighede. Lundsteen (1990:121) som dit volgens my korrek op as hy sê: "Listening is not only the heart of human interaction, but also the heart of teaching and learning." Nieman (1992:52) voeg ook die volgende stelling by: "Dit blyk dat die gedrukte woord in al hoe groter mate ondergeskik gaan raak aan ander vorme van kommunikasie soos wat tegnologie meer gereedelik beskikbaar en goedkoper raak. Die hoeveelheid tyd wat aan luister bestee moet word, gaan dus vermeerder."

2.1 VERGELYKING VAN DIE VIER KOMMUNIKATIEWE VAARDIGHEDE

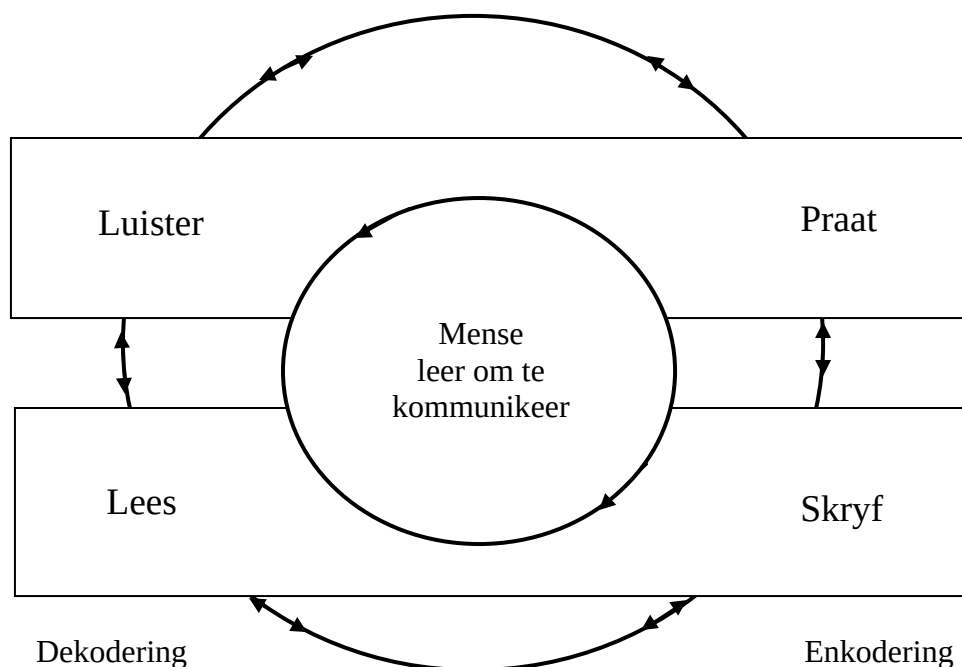
Alhoewel die tesis nie op die ander kommunikasievaardighede gaan fokus nie, is dit tog interessant om die verskil tussen luister en die ander kommunikatiewe vaardighede aan te dui.

2.1.1 Luister en skryf

As daar uit 'n natuurlike benaderingshoek na bogenoemde twee kommunikatiewe vaardighede gekyk word, sal 'n student volgens Van Niekerk (1996) eers kan skryf voordat hy kan luister. Die twee vaardighede kan mekaar goed aanvul. Roets (1983) stel voor dat lirieke van musiek in geskrewe formaat aan studente gegee word. As daar woorde uit die lirieke weggelaat word, en die studente na die liedjie moet luister, kan dit hulle dwing om baie noukeurig te luister.

Studente kan ook na 'n luisterteks luister en daarna gevra word om hoofpunte neer te skryf. Luistervaardighede en skryfvaardighede kan verder gekombineer word deurdat studente byvoorbeeld notas moet afneem terwyl hulle na 'n luisterteks luister. Skryfoefeninge versterk die luisteraksie, omdat studente gedwing word om meer aandag aan inkomende data te gee. Lundsteen (1990:122) som dit op deur te sê: "Foreign learners, who have a shorter memory span than native speakers must direct their attention to linguistic detail through the transcription task in order to promote further progress in information acquisition."

Skryfoefeninge kan dus versterkend inwerk op die luisterproses, maar volgens Van Niekerk (1996) bestaan daar geen korrelasie tussen skryf en praat nie. In figuur 2.1 kan gesien word dat skryf die verste weg van luister geplaas word.



(Verwerk en aangepas uit Lundsteen 1990)

Figuur 2.1: Luister in verhouding tot die ander kommunikatiewe vaardighede

Daar is geen presies ooreenkoms tussen luister en skryf nie, maar die twee kommunikatiewe vaardighede werk tog versterkend op mekaar in.

2.1.2 Luister en praat

Die dekoderingstrategieë en enkoderingstrategieë wat onderaan figuur 1 aangedui word, bewys dat luister noodgedwonge voor praat moet geskied. Lundsteen (1990) verklaar dat die brein van die mens en sy senuweestelsel biologies geprogrammeer is om luister voor praat aan

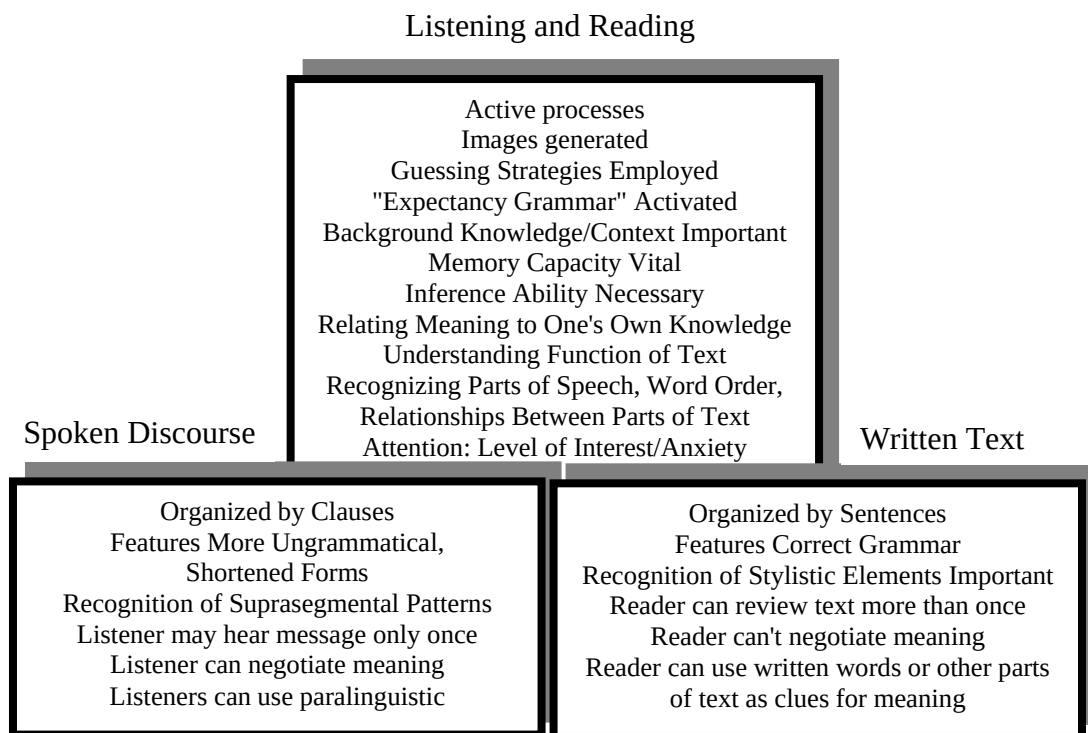
te leer. Die mens moet logies eers leer luister voordat hy of sy kan praat. Lundsteen (1990:134) beaam dan hierdie volgorde wanneer hy sê: "Communicative speech requires comprehension, but comprehension does not require speech." Daar is volgens Van Niekerk (1996) empiries bewys dat 'n gelyktydige fokus op sowel luister as praat die student kan verwar, en kan inmeng met sy aanleer van die taal. Daar bestaan dus 'n geringe mate van korrelasie tussen luister en praat in die onderrigproses, maar die enigste werklike ooreenkoms tussen luister en praat is die klankkodes wat gebruik word in plaas van die gedrukte kodes soos by lees en skryf. Luisteraars hoor egter meeste van die kere net wat hulle verwag om te hoor en daarom laat Lundsteen (1990:135) haar soos volg uit oor hierdie twee kommunikatiewe vaardighede wanneer sy sê: "In a sense, the listener creates the language of the speaker."

2.1.3 Luister en lees

Volgens Van Niekerk (1996) is daar bewys deur verskeie ondersoeke dat daar suksesvolle oordrag van kennis vanaf luistervaardighede na leesvaardighede is. Brown (2004:66) bevestig dat luistervaardighede 'n voorvereiste vir leesvaardighede is deur te sê: "Beginning readers draw upon their knowledge of oral language in learning to read." Die woordeskat en begripsvaardighede wat deur die verbale taalvaardighede ontwikkel word, word gebruik wanneer die persoon begin lees. Volgens Glissan (1988) word die volgende subvaardighede deur sowel leser as luisteraar gebruik wanneer betekenis of begrip gekonstrukstureer moet word:

- Wanneer betekenis van die konteks bepaal moet word.
- Wanneer implikasies verstaan moet word.
- Wannneer woordeskat herken moet word.
- Wanneer die hoofidee van die teks onthou moet word.
- Wannneer woordsoorte herken moet word.
- Wannneer die funksie of doel van die teks verstaan moet word.

Alhoewel die bogenoemde ooreenkomste tussen luister en lees bestaan, wys Glissan (1988) ook groot verskille tussen die twee kommunikatiewe vaardighede uit. Die verskille kan in figuur 2.2 gesien word.



(Verwerk uit Glissan 1988)

Figuur 2.2: Luister versus lees

Soos uit die figuur gesien kan word, verskil luister en lees in baie opsigte. Daar is egter een baie belangrike ooreenkoms tussen die twee vaardighede. Beide die luisteraar sowel as die leser is die objek van 'n boodskap waaruit hulle betekenis moet kry. Alhoewel die ooreenkoms hierbo genoem is, bly daar tog nog verskille volgens Glissan (1988). Die groot verskil tussen luister en lees, lê in die beheer van die teks. Die leser kan altyd teruggaan na die teks terwyl die herkenningsvaardighede van 'n luisteraar heelwat meer vereis, en dit baie moeiliker is om terug te gaan na 'n luisterteks.

Daar is dus verskeie voordele om aanvanklik eers op luistervaardighede te fokus voordat die ander kommunikatiewe vaardighede betrek word. Glissan (1988:10) se woorde dien as afsluiting vir die vergelyking van die kommunikatiewe vaardighede: "In order for high levels of written language skills to develop, as the person becomes more literate, the oral and written languages converge, or become interactive, drawing on the same internal lexicon and syntax to encode and decode meaning rapidly."

2.2 WANPERSEPSIES OOR LUISTER

Die meeste mense het wanpersepsies oor luister. Volgens Snijder (1991) beskou mense luister as 'n natuurlike proses wat nie aangeleer hoef te word nie. Hy vermeld ook die volgende wanpersepsies oor die kommunikatiewe vaardigheid:

1. Luistervaardighede kan nie getoets word nie
2. Luister is 'n passiewe vaardigheid
3. Die vermoë om te lees verbeter 'n mens se luistervermoë
4. Die spreker is verantwoordelik vir die sukses van mondelinge kommunikasie
5. As die luisteraar nie saamstem met die spreker nie, het hy of sy nie geluister nie

Hierdie bogenoemde wanpersepsies kan veroorsaak dat mense verkeerdelik glo dat hulle luistervaardighede meer superieur as die meeste ander mense s'n is. Die gevolg is dat luistervaardighede soos reeds genoem geweldig afgeskeep word. Persone wat hulle luistervaardighede as bogemiddeld beskou, sal mos nie poog om dit te verbeter nie. Hieronder word egter verdere wanpersepsies oor luister aangedui, wat bewys dat geen mens te goed luister nie, of dan anders gestel daar is altyd ruimte vir verbetering ten opsigte van 'n persoon se luistervaardighede.

Die eerste wanpersepsie is dat luister nie my probleem is nie. Hierdie wanpersepsie is inherent deel van die mens se persepsie dat al die ander mense met wie 'n mens daagliks te doen kry soos familie, vriende, medestudente en kollegas se luistervaardighede swakker is en daarom projekteer die betrokke persoon die probleem na bogenoemde persone. Hierdie persepsie kom by elke persoon voor en daarom is dit juis so belangrik om te besef dat die onus om luistervaardighede te verbeter op elke persoon se skouers rus. Die tweede persepsie wat luister kan kniehalter, is die persepsie dat luister en hoor dieselfde is. Kline (1982) uiter die volgende woorde: "Simply having good hearing does not make one a good listener. In fact, many people who have perfectly good hearing are not good listeners." Volgens hierdie stelling vind luister net plaas as die luisteraar betekenis aan die spreker se woorde heg en verstaan wat die spreker gesê het. Luister vereis 'n aktiewe deelname aan 'n gesprek teenoor hoor wat net passief inligting ontvang sonder om betekenis daaraan te heg.

Derdens is daar die persepsie dat goeie lesers ook vanselfsprekend goeie luisteraars is. Wanneer 'n persoon 'n geskrewe teks ontvang, gebruik die persoon leidrade soos byvoorbeeld punktuasie, illustrasies, ens. Wanneer die persoon egter na 'n teks luister, gebruik die persoon leidrade soos byvoorbeeld intonasie, pousering, ens. Navorsing het egter bewys dat sommige

persone beter luisteraars as lesers is en daarom is dit onvanpas om te glo dat goeie lesers ook goeie luisteraars sal wees.

Wanpersepsie vier is dat slimmer mense beter luisteraars is. Alhoewel intellegensie tog 'n rol speel in die prossessering van luisterimpulse is daar nie genoeg bewyse dat hierdie stelling waar is nie. Die laaste wanpersepsie wat mense oor luister het, is dat luister saam met die ouderdom verbeter. Alhoewel die vermoë om te luister en betekenis aan boodskappe te heg met ouderdom en ervaring verbeter, neem luisterprestasies op een of ander stadium af omdat swak luistergewoontes aangeleer word.

Tydens die grootwordjare leer persone baie gou die gewoonte aan om nie te luister nie. Neem 'n klassieke voorbeeld van 'n ma wat herhaaldelik 'n opdrag vir 'n kind gee. Die kind sal gou leer om nie te luister nie. Mense is ook geneig om liewers oor hulle reaksie op 'n gesprek na te dink as om werklik na die spreker te luister. Nog 'n rede is dat mense besig is om te praat wanneer hulle eintlik moet luister. Mense oor die algemeen is ook geneig om nie te luister na 'n spreker nie, maar liewers te hoor wat hy of sy verwag om te hoor. Mense kan ook bloot egter so selfgesentreerd, of bevooroordeeld teenoor 'n spreker wees dat die boodskap heeltemal verlore gaan omdat die luisteraar nie aandag aan die spreker of die boodskap gee nie.

2.3 DEFINISIES VAN LUISTER

Om 'n definisie vir luister te vind, is nie 'n eenvoudige taak nie. Akademici in die sosiale wetenskappe definieer luister volgens hulle teoretiese belangstelling in hierdie onderwerp.

Eerstens gaan daar na verskeie definisies vanaf die begin van die twintigste eeu gekyk word en daarna volg definisies van luister soos wat deur Opitz en Zbaracki (2004) beskryf word.

In die vroeë 1900 toe akoestiese of geluidsfonetiek as 'n groot deurbraak in kommunikasie-navorsing gesien is, is luister gedefinieer in terme van betroubare opvangs van akoestiese seine in die brein. Van 1920 tot 1930, met meer uitgebreide kennis van die menslike brein, is luister as 'n grootliks onbewuste proses wat deur versteekte kulturele skemata beheer word, beskou. In 1940 met die groot telekommunikasie-ontwikkeling is luister weer beskou as die suksesvolle transmissie en herroeping van boodskappe.

Met die rekenaarwetenskappe se dominansie in die 1950s is luister gedefinieer as die analisering en verpakking van 'n impuls wat gestoor word om later effektief herroep te kon word. Luister is in 1960 met die opwaartse belangstelling in transpersonale sielkunde beskou as die absolute verstaan van die spreker se boodskap. Hernude belangstelling in die

antropologie in die 1970s het veroorsaak dat luister weer beskou is as die interpretasie van kulturele spraak gedrag. Met die toenemende sagteware vir rekenaars wat in die 1980s en 1990s beskikbaar geraak het, is luister as parallelle prosessering van invoer beskou. Volgens Opitz en Zbaracki (2004) is luister: "The process by which spoken language is converted to meaning in the mind." Hier sal volstaan word met die laaste definisie van Goss (1982:304) naamlik: "The listener is focused on answering the question 'What does the speaker mean?'"

In teenstelling met al bogenoemde definisies van luister is daar onderliggend 4 oriëntasies wat deurlopend gebruik word om definisies vir luister saam te stel.

- Oriëntasie 1: Reseptief

Luister = ontvang wat die spreker eintlik sê:

Die spreker se boodskap, idee, denke, geloof, waardes en emosies word duidelik ontvang, en gedekodeer.

- Oriëntasie 2: Konstruktief

Luister = saamvoeg (constructing) en verteenwoordig betekenis

Die spreker se boodskap word relevant tot die ontvanger se verwysingsraamwerk gemaak en interessante feite asook ongesproke uitsprake word opgevang.

- Oriëntasie 3: Medewerking

Luister = onderhandel betekenis met die spreker en respondeer

Die ontvanger reageer op die spreker, stuur seine vir die spreker watter idees duidelik en aanvaarbaar vir hom of haar is, en is geïnteresseerd wanneer die spreker praat.

- Oriëntasie 4: Transformatief

Luister = die skep van betekenis deur betrokkenheid, verbeelding en empatie

Die ontvanger probeer deur in die ander persoon se skoene te staan en werklik by die gesprek betrokke te wees betekenis aan die spreker se woorde te gee.

2.4 DIE LUISTERPROSES

Om 'n effektiewe studie van luister in taalaanleer te maak, moet daar eerstens na die verskil tussen hoor en luister gekyk word. Hoor is die kognitiewe en fisiologiese proses wat plaasvind wat die ontvangs van klankgolwe moontlik maak.

Luister en hoor word maklik vir dieselfde proses gebruik, maar daar is tog 'n groot verskil tussen hierdie twee elemente. Alhoewel hoor en luister met persepie te doen het, lê die verskil tussen die twee in die mate van intensie.

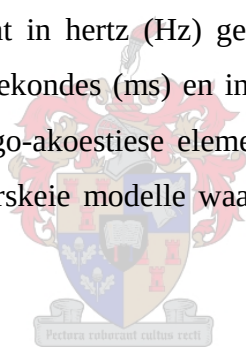
Luister word algemeen beskou as die proses wat plaasvind nadat klankgolwe die kognitiewe area bereik het. Die proses van luister is egter ontoereikend vir subjektiewe meting, en daarom word daar meer objektiewe en metaforiese uitdrukkings gebruik om hierdie proses te beskryf.

Hoor is 'n vorm van persepsie. Persepsie verwys na die werklike kontak tussen verwyderde objekte en die ontvanger. Persepsie veroorsaak egter kennis van bogenoemde objekte deur die opvangs en differensiasie van die objekte in die energieveld wat die ontvanger omring. Die ontvanger bespeur beweging in die lug as klankgolwe en plaas dit in verskillende kategorieë. Luister is 'n komplekse proses wat uit verskeie stappe bestaan.

Verskeie psigo-akoestiese elemente dra by tot luister. As die ontvanger die unieke kombinasies van hierdie elemente identifiseer, sal klank gedifferensieer word.

Die vier elemente is frekwensie wat in hertz (Hz) gemeet word, toon wat in klankvorme gemeet word, duur gemeet in mili-sekondes (ms) en intensiteit wat in desibels (dB) gemeet word. As die ontvanger hierdie psigo-akoestiese elemente gebruik het, moet die ontvanger daarna hierdie elemente herken. Verskeie modelle waarvolgens woordherkenning plaasvind sal hieronder bespreek word.

2.4.1 "Logogen model"



Volgens Morton (1969) word die woord Logogen afgelei van die woorde *logos* – woord en *genes* – geboorte. Volgens hierdie model het elke woord wat 'n persoon ken 'n neurale verteenwoordiging in die langtermyn geheue. Elke logogen het 'n gebruiksdrempel. As hierdie drempel bereik word, "vuur" die logogen 'n sein af en die woord word herken.

2.4.2 "Cohort model"

Marslen-Wilson (1984) definieer woordherkenning as 'n sistematiese proses wat foneem vir foneem plaasvind. Volgens hierdie model word elke beginfoneem waargeneem en die brein skakel dan onmiddellik die ander woordkandidate uit wat nie met hierdie foneem begin nie. Deur hierdie proses met die tweede foneem te doen word verdere woordkandidate verwyder. Die proses word dan herhaal totdat die ontvanger die woord herken. Hierdie proses gebeur oombliklik as die ontvanger die fonologiese en leksikonografie van die taal wat gepraat word, verstaan.

2.4.3 "TRACE model"

Hierdie model sê dat woordherkenning in tydsywe plaasvind. McClelland en Elman (1986) het verklaar dat daar drie vlakke van informasie gebruik word om woorde te herken, nl. fonetiese kenmerke, foneme en woorde. As die ontvanger dus 'n b of d hoor, word al die foneme wat hierdie kenmerke bevat, geaktiveer wat weer op sy beurt die woorde in die brein aktiveer.

2.4.4 "Fuzzy logic model"

Massaro (1994) beweer dat woordherkenning deur drie perseptuele handelingte gaan:

1. Kenmerk-evaluering
2. Kenmerk-integrasie
3. Besluitneming

Inkomende spraakkenmerke word konstant geëvalueer, geïntegreer en teen prototipe-beskrywings opgeweeg. 'n Proses van eliminerings vind dus inherent plaas. Wat met hierdie model gebeur, is as die ontvanger konstant hier hoor, maar die konteks waarbinne die woord geuiter is, het met drink te maak en die sintaktiese frase was "Bring vir my 'n bier", sal die semantiese en sintaktiese kenmerke die fonologiese kenmerke oorskadu en sal die ontvanger self besluit dat die woord "bier" eintlik geuiter is.

'n Ander belangrike aspek van luister is die kwessie van inligting wat in gesproke taal teenwoordig is. As die ontvanger sensitief vir veral die intonasie in spraak is, kan ekstra betekenis aan die spreker se woorde gegee word. Crystal (1995) identifiseer ses funksies van intonasie. Eerstens het intonasie 'n emosionele funksie. Die spreker se intonasie verklar sy of haar gevoel oor die onderwerp baie duidelik. Die luisteraar sal dus gou agterkom of die spreker opgewonde oor 'n onderwerp is of nie. Die tweede funksie is grammatikaal. Die spreker se intonasie dui puntuasie aan, byvoorbeeld die spreker sal miskien asemhaal en 'n kort pouse neem voordat baie belangrike inligting weergegee word. Derdens het intonasie ook 'n informatiewe funksie. Normaalweg sal 'n spreker se stem hoër raak wanneer belangrike inligting weergegee word. Vierdens word tekstuele inligting deur intonasie weergegee. Hierdie tipe intonasie help om groot gesproke gedeeltes in kleiner eenhede op te breek. Vyfdens het intonasie ook 'n fisiologiese funksie. Inligting soos telefoonnommers, woordelyste ens. word gewoonlik saam gegroepeer om die inligting hanteerbaarder te maak. Laastens het intonasie ook 'n aanduidende funksie, aangesien sekere mense soos bv. dominees en nuuslesers gewoonlik 'n baie kenmerkende tipe intonasie gebruik.

2.5 VERSKILLENDIGE Tipes LUISTER

Volgens Kline (1982) is daar verskeie tipes luister wat hieronder in detail bespreek sal word. By al die verskillende tipes luister word die boodskap ontvang en betekenis daaraan geheg, maar daar is tog subtiële verskille tussen die verskillende tipes luister.

2.5.1 Informatiewe luister

Hierdie tipe luister vind plaas as die ontvanger van 'n boodskap se hoofdoel is om die boodskap te verstaan. Effektiewe informatiewe luister het plaasgevind as die ontvanger en die sender se bedoelings naasteby dieselfde is. Informatiewe luister word in alle aspekte van die lewe aangetref. Studente gebruik informatiewe luister om na 'n dosent te luister. Dokters, sekretaresses, ens. maak elke dag van informatiewe luister gebruik. As 'n persoon effektief in informatiewe luister wil wees, moet hy of sy uitsluitlik op die boodskap fokus. Daar is drie aspekte van informatiewe luister wat 'n persoon kan help om sy informatiewe luistervaardighede te verbeter. Hulle is:

2.5.1.1 Woordeskat

Dit is vanselfsprekend dat as 'n persoon sy woordeskat verbeter hy dadelik meer effektief sal kan luister. As 'n persoon sy woordeskat verbeter en boonop sensitief is vir die konteks waarin woorde gebruik word, kan informatiewe luister soveel suksesvoller plaasvind.

2.5.1.2 Konsentrasie

Dit is nie 'n maklike taak om die heeltid te konsentreer op 'n betrokke boodskap nie. Meeste mense konsentreer glad nie wanneer hulle luister nie. Hulle probeer om hulle aandag tussen verskeie aktiwiteite te verdeel of is geïnterresseer met ander gedagtes terwyl 'n spreker praat. Ontvangers van boodskappe kan ook bloot so behep met hulle eie behoeftes wees dat die boodskap verlore raak 'n Gebrek aan energie of belangstelling kan ook veroorsaak dat die ontvanger nie konsentreer op die boodskap nie, en dus nie effektief luister na inligting nie. Dit is elke persoon se eie verantwoordelikheid om beheer te neem van sy of haar luister en die nodige selfdissipline en motivering aan die dag te lê om hulle luistervaardighede te verbeter.

2.5.1.3 Geheue

As 'n persoon se geheue geïmproveer word, help dit die persoon om die boodskappe wat hy of sy ontvang beter te verwerk. Geheue help die ontvanger om te verstaan wat ander mense sê, dit skep in 'n mate 'n verwagting oor die boodskap wat ontvang is, want geheue laat jou toe om op vorige ervarings staat te maak. As 'n persoon nog nooit na 'n spesifieke spreker geluister het nie, kan die persoon nie op voorafkennis staatmaak nie, maar as die ontvanger

van die spreker hou en alreeds 'n lesing of toespraak van die persoon bygewoon het, sal daar 'n positiewe verbintenis in die geheue van daardie persoon wees en sal die persoon uitsien na 'n volgende lesing of toespraak van die spesifieke spreker.

Daar kan egter ook 'n negatiewe aspek by 'n ontvanger van 'n boodskap teenwoordig wees wat informatiewe luister kan benadeel. As 'n persoon bevooroordeeld is en net op aspekte van 'n boodskap fokus wat by sy of haar geloof of waardes aansluit, gaan daar groot gedeeltes van die boodskap verlore. Die ontvanger sal dan meer geneig wees om te reageer op die boodskap voordat die spreker klaar gepraat is. Gevolgtrekkings word gemaak voordat al die inligting beskikbaar is en sodoende vind effektiewe informatiewe kommunikasie glad nie plaas nie. Vooroordele veroorsaak ook dat 'n ontvanger van 'n boodskap nie rasioneel dink nie. As 'n spreker aan die begin van 'n gesprek iets sê wat die ontvanger ontstel, sal die ontvanger miskien glad nie verder luister na die boodskap nie, en sal die spreker se boodskap en argumente geen gewig dra nie.

2.5.2 Aktiewe luister

Aktiewe luister poog daarin om wedersydse begrip deur middel van luister te bewerkstellig. Aktiewe luister is gestruktureerd en fokus uitsluitlik op die spreker. Aktiewe luister vereis dat nadat die ontvanger na die boodskap geluister het, hy of sy in hulle eie woorde die boodskap sal herhaal. Die ontvanger hoef nie noodwendig met die spreker se siening saam te stem nie, maar die boodskap moet duidelik oorgedra word, en die ontvanger moet presies weet wat die spreker bedoel het.

Aktiewe luister het verskeie voordele. Dit forseer die ontvanger om spesifiek na die spreker te luister. Dit verminder ook misverstande, aangesien die ontvanger die sender se boodskap moet herhaal in sy eie woorde en laastens veroorsaak dit dat mense eintlik meer praat, aangesien die spreker voel dat sy boodskap werklik verstaan word en sodoende bly die kommunikasiekanale oop en sal die ontvanger sowel as die spreker meer praat om hulle verskeie standpunte verder te verduidelik.

Daar is ook verskeie eksterne faktore wat aktiewe luister kan beïnvloed. Eksterne faktore sluit onder meer die ontvanger se belangstelling in die spesifieke onderwerp in, asook omgewingsfaktore soos byvoorbeeld harde geraas of verkeer of persone wat praat of eet terwyl 'n spreker besig is. Die gebrek aan visuele stimuli kan ook 'n bydraende eksterne faktor wees. As die spreker boonop angstig of onervare is, sal aktiewe luister baie moeilik plaasvind. Thomas Lawson (1974) van die Universiteit van New York stel die volgende riglyne voor vir persone wat hulle aktiewe luister wil verbeter:

- Fokus uitsluitlik op die betrokke onderwerp, moenie met enige ander aktiwiteit besig wees nie.
- Gebruik vorige relevante materiaal soos byvoorbeeld vorige lesings en hersien in jou gedagtes dit wat jy alreeds van die onderwerp weet.
- Probeer sover as moontlik om steurnisse of aandagafleiers te vermy.
- Probeer om nie bevooroordeeld teenoor die spreker of die boodskap te wees nie.
- Wees bewus van die emosionele toestand waarin die spreker hom- of haarself in bevind.

Volgens Lawson moet daar ook opvolgaksies wees nadat daar na byvoorbeeld 'n lesing geluister is. Die ontvanger moet seker maak dat hy of sy die boodskap verstaan het. As daar nog onsekerhede is, moet die ontvanger vrae vra sodat hy of sy doodseker kan wees van die boodskap. Die ontvanger kan ook dadelik 'n opsomming maak van die boodskap. Laastens kan die ontvanger gaan toepas wat geleer is.

2.5.3 Waarderende luister

Hierdie tipe luister fokus uitsluitlik op die estetiese komponent van die ontvanger. Volgens De Haven (1989) is waarderende luister die hoogste vorm van luister. Waarderende luister vind plaas wanneer daar na musiek of poësie geluister word. Hier is die respons van die ontvanger belangriker as die bron. Waarderende luister is uiters persoonlik, aangesien elke ontvanger se persoonlikheid verskil. Drie faktore volgens Kline (1982) bepaal die kwaliteit van waarderende luister. Hulle is voorlegging, persepsie en vorige ervarings. Dit is vanselfsprekend dat as 'n ontvanger van 'n sekere tipe musiek hou, hy of sy 'n goeie persepsie van die musiek het en positiewe vorige ervarings aan die musiek kan koppel, waarderende luister spontaan sal plaasvind.

2.5.4 Verhoudingsluister

Die doel van verhoudingsluister is om 'n persoon te help om die verhouding tussen mense te verbeter. Terapeutiese luister is een afdeling van verhoudingsluister. Verhoudingsluister vereis wel dat daar na inligting geluister word, maar die hoofdoel van verhoudingsluister is om die ander persoon se boodskap werklik te verstaan. As die ontvanger tydens verhoudingsluister werklik na die ander persoon luister, die persoon ondersteun, en empatie met die spreker het, vind verhoudingsluister effektief plaas. Die ontvanger moet doelbewus oogkontak maak met die spreker en ook weet wanneer om te reageer. Tydens verhoudingsluister is dit wys om meer te luister as om te praat.

2.5.5 Kritiese luister

Kritiese luister is 'n spesifieke tipe luister wat al meer as 2000 jaar gelede deur die Griekse filosoof Aristotle in sy boek *The Rhetoric* aangeteken is. Die vereistes vir kritiese luister is *ethos* wat op die spreker se geloofwaardigheid fokus, *logos* wat fokus op logiese argumentasie, en *pathos* wat op emosies fokus. Die twee hoof faktore by *ethos* is die spreker se deskundigheid en betroubaarheid. Wanneer 'n luisteraar na 'n boodskap luister moet hy of sy besluit of die spreker 'n geloofwaardige bron is wat vertrou kan word. Effektiewe kritiese luister steun hoofsaaklik op *ethos* of sprekerbetroubaarheid, maar kan nie sonder *logos* plaasvind nie. Soos die woord *logos* aandui, fokus dit op logiese argumente. Selfs 'n spreker met uitstekende *ethos* kan per abuis foute maak. Die luisteraar moet seker maak die stellings wat die spreker maak waar is en akkuraat voorgestel word. Die spreker moet ook seker maak dat die bronne van die inligting wat weergegee word aan die luisteraars bekend is. *Ethos* en *logos* is nou wel baie belangrik wanneer kritiese luister plaasvind, maar sonder *pathos* sal die ontvanger nie 'n duidelike beeld kan verkry nie. *Pathos* fokus op die emosies van die spreker. Die ontvanger moet sensitief vir die bedoeling van die spreker wees en besluit of die spreker manipulerend of bloot oortuigend is. Effektiewe kritiese luister vind dus plaas as die ontvanger of luisteraar al die bogenoemde elemente gebruik wanneer hy of sy 'n boodskap analiseer. Wolvin en Coakley (1979:135) sluit by die bostaande inligting aan as hulle sê: "Critical listeners need to distinguish between fact and opinion. They must also form a set of criteria that can be used to evaluate the speaker."

2.5.6 Diskriminatiewe luister

Diskriminatiewe luister inkorporeer al die vaardighede van die verskillende tipes luister en dit kan informatiewe luister, verhoudingsluister, waarderende luister sowel as kritiese luister verbeter. As 'n luisteraar sensitief is vir 'n spreker se stemtoon en volume sal die informatiewe luisteraar ekstra informasie bekom wat hom of haar nog meer sal help om die boodskap te verstaan. Wolvin en Coakley (1979:136) stel dit duidelik: "Discriminative listening involves paying attention to nonverbal cues provided by speakers." Daar is egter drie faktore wat by diskriminatiewe luister in ag geneem moet word. Eerstens moet die luisteraar goed kan hoor. As 'n persoon nie goeie gehoor het nie, sal diskriminatiewe luister moeiliker plaasvind. Wanneer 'n luisteraar tweedens 'n goeie kennis van die taal se klankstrukture het, sal diskriminatiewe luister ook meer effektief kan plaasvind. Laastens kan 'n sensitiwiteit vir nie-verbale leidrade die diskriminatiewe luisteraar ook help om die werklike boodskap van die sender te verstaan. Die manier waarop 'n boodskap gesê is, kan soms belangriker wees as wat gesê is.

2.5.7 Selektiewe luister

Die doel van selektiewe luister volgens Brown (2004) is om na 'n langerige luisterteks te luister en daarna spesifieke inligting weer te kan gee. By hierdie luister kan radiopraatjies, nuusgebeure of klaskamerinstruksies van 'n dosent baie effektief gebruik word. Vrae soos: "Wat is die nommer van die vlug?" en: "Wat is die naam van die adverteerder?" kan aan die luisteraar gevra word. Die gebruiker moet ook selektief na vrae kan luister en die korrekte antwoord tussen verskeie antwoorde kan identifiseer.

2.5.8 Ekstensiewe luister

Ekstensiewe luister behels volgens Brown (1978) dat 'n luisteraar na massiewe hoeveelhede teks moet kan luister wat 'n hoë mate van begrip vereis. Ekstensiewe luister moet die luisteraar help om luister te geniet en om sy of haar luistervaardighede te verbeter. Volgens Brown (2004) ontwikkel ekstensiewe luister 'n "top-down" en globale beeld van 'n gegewe luisterteks. Die luisteraar moet byvoorbeeld na lesings kan luister en die hoofgedagtes kan identifiseer. Die luisteraar moet ook na gesprekke kan luister en min of meer die onderwerp van die gesprek kan verstaan.

2.5.9 Intensiewe luister

Hierdie tipe luister vereis soos die naam sê baie intensiewe luistervaardighede. Brown (2004) stel dit pertinent dat die luister na diskoersmerkers 'n baie belangrike komponent van intensiewe luister uitmaak. Die oefening van intensiewe luistervaardighede kan net tot voordeel van die luisteraar wees, aangesien hy of sy dan in staat sal wees om baie spesifieke inligting na 'n luistersessie weer te kan gee.

2.6 HOE OM 'N EFFEKTIEWE LUISTERAAR TE WEES

Om 'n effektiewe luisteraar te wees, vereis harde werk. Volgens John Kline (1982) van die Universiteit van Iowa is daar drie faktore wat deurslaggewend is, naamlik: hoe dink die persoon oor luister, hoe voel die persoon oor luister, en wat doen die persoon ten opsigte van luister ?

2.6.1 Hoe dink die persoon oor luister ?

As die luisteraar die komplekse aard van luister verstaan, sal dit die luisteraar help om effektiewer te luister. Die luisteraar moet weet dat luister meer is as om net 'n boodskap te ontvang. As die luisteraar boonop ook bewus is van die verskillende tipes luister sal hy of sy die kennis hê om sekere luistertipes in sekere luistersituasies te gebruik. Die luisteraar moet

tweedens ook voorberei vir luister. Hier kan daar na kort-, medium- en langtermyn voorbereiding gekyk word. Korttermyn voorbereiding kan wees dat die luisteraar voorbereid is wanneer die spreker begin praat. Die luisteraar moet dan nie nog rondskarrel nie. Voorbereiding op mediumtermyn vereis dat die luisteraar agtergrondkennis inwin. As die luisteraar vooraf inligting verkry het, sal dit baie effektief wees as die luisteraar deur die inligting werk en voorbereid is vir die luistersituasie. Op die langtermyn kan die luisteraar twee dinge doen om sy of haar luistervaardighede te verbeter naamlik om doelbewus na moeilike tekste te luister en woordeskat op te bou. Derdens is aanpasbaarheid van kardinale belang. Die luisteraar moet weet dat geen luistersituasie presies dieselfde as die volgende een gaan wees nie. Die Griekse filosoof Heraclitus vat dit soos volg saam: "You can't step into the same stream twice." Vierdens moet die luisteraar op kernpunte en idees fokus. As die luisteraar laastens nuwe inligting waarna geluister is met kennis waaroor hy of sy alreeds beskik in verband bring, sal die luisteraar sy of haar luistervaardighede nog 'n hupstoot gee.

2.6.2 Hoe voel die persoon oor luister ?

Gevoelens kan uiters subjektief wees, en as die luisteraar nie ag op sy of haar gevoelens gaan slaan tydens die luisterproses nie, gaan kosbare inligting verlore raak.

Heel eerstens moet die persoon die wil hê om te luister soos die bekende Afrikaanse spreekwoord lui: "Waar daar 'n wil is, is daar 'n weg!" Die luisteraar moet ook versigtig wees om te gou die spreker te beoordeel. Moenie oombliklik die spreker beoordeel nie, en beoordeel lievers die boodskap as die spreker. Dit sal tot baie beter luister aanleiding gee. Vooroordele kan ook beslis luister kniehalter. Die spreker moet eerlik wees teenoor hom- of haarself en erken dat hy of sy bevooroordeel teenoor die spreker of die boodskap is. Laastens moet die luisteraar self verantwoordelikheid neem. Dit is die luisteraar se plig om seker te maak dat hy of sy die boodskap verstaan.

2.6.3 Wat doen die persoon ten opsigte van luister ?

Soos alreeds genoem, is luister 'n aktiewe proses. Die luisteraar kan nie net passief wees en verwag dat die spreker alleen verantwoordelikheid moet neem vir die oordra van die boodskap nie. Die luisteraar moet beslis oogkontak met die spreker maak en ook notas afneem terwyl die spreker praat. Effektiewe notas kan die luisteraar help om sy of haar gedagtegang te lei. Die luisteraar moet ook liefsvol 'n negatiewe liggaamshouding vermy. Om gedurig op jou horlosie te kyk of met iets anders besig te wees terwyl 'n spreker praat, het 'n uiters negatiewe effek op luister.

2.7 RIGLYNE VIR 'N LUISTERPROGRAM

Volgens Penny Ur (1984) luister mense tydens alledaagse luisteraktiwiteite gewoonlik met verwagting en 'n spesifieke doel voor oë en reageer gewoonlik dadelik op wat hulle hoor. Normaalweg kan die ontvanger die sender van die boodskap sien. Daar is ook gewoonlik omgewings of ander visuele leidrade om die betekenis van die boodskap te verduidelik. Gewoonlik word inligting in kort eenhede verskaf en meeste gesprekke of diskoers gebeur spontaan.

Om egter 'n suksesvolle luisterprogram vir studente saam te stel, is iets anders. 'n Suksesvolle luisterprogram maak van 'n verskeidenheid outentieke luistermateriaal gebruik waaraan studente dan aktief moet deelneem. As gevolg van die wanpersepsie dat luistervaardighede nie onderrig kan word nie, moet verseker word dat studente nie slegs getoets word nie, maar ook onderrig word om effektief te luister.

Dit is geen maklike taak om 'n luisterprogram te ontwerp nie, talle "gehare" kan tydens die opstel van so 'n luisterprogram voorkom. Carstens (1992) stel voor dat daar op die volgende punte gelet word wanneer 'n luisterprogram ontwerp word:

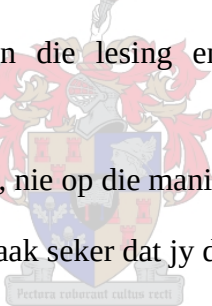
- Varieer die materiaalkeuses.
- Verskaf min geskrewe teks sodat luister nie ontmoedig word nie.
- Sorg dat die vroe fokus op dit waarna geluister is.
- Toets luisterkennis, nie agtergrondkennis nie.
- Waak teen kunsmatig-geskepte tekste.
- Moenie luisteropdragte gee wat toelaat dat aantekeninge maklik afgeneem kan word nie.

By die keuse van luistermateriaal kan die volgende oorkoepelende riglyn hier gestel word, naamlik: gebruik outentieke, kontemporêre luistermateriaal van 'n gemiddelde moeilikheidsgraad en bied dit in konteks aan. Carstens (1992:74) vat konteks soos volg saam: "Die pragmatiese konteks waarbinne taalgebruik voorkom, skep die fisiese raamwerk waarbinne die verbale konteks funksioneer. Die verbale konteks het met ander woorde 'n pragmatiese konteks nodig voordat daar werklike, effektiewe kommunikasie kan plaasvind." Dosente moet luistermateriaal kies wat relevant en interessant vir studente is. Sodoende sal die studente se belangstelling verhoog word. Die moeilikheidsgraad van die luistermateriaal is ook belangrik. As die materiaal te moeilik is gaan die studente dit eerstens nie verstaan nie, en tweedens baie gou belangstelling verloor en gedemotiveer word. Te maklike materiaal sal

weer verveling by die student veroorsaak. Ontwerpers van luistermateriaal moet ook so ver as moontlik outentieke materiaal gebruik.

Die volgende praktiese tegnieke vir studente kan help om hulle luistervaardighede te verbeter:

- Ontwikkel 'n positiewe houding.
- Sit voor in die klas waar jy maklik die dosent kan hoor.
- Hersien vorige klasnotas, opdragte en tekste voordat jy klas toe gaan. So sal jy 'n beter begrip van die werk ontwikkel.
- Wees bewus van wat jou brein besig is om te doen. Maak 'n punt daarvan om op die dosent te fokus.
- Gebruik 'n effektiewe manier om aantekeninge te maak. Eksperimenteer met 'n paar maniere en kies een wat vir jou werk.
- Vra onmiddellik vrae as jy nie iets verstaan nie.
- Luister na die kernboodskap van die lesing en probeer toekomstige eksamenvrae formuleer.
- Fokus op die inhoud van die lesing, nie op die manier waarop dit aangebied word nie.
- Wees deelnemend in die klas en maak seker dat jy die lesing se inhoud verstaan.



(Texan A & M, 2006)

Bogenoemde punte kan studente se luistervaardighede verbeter, maar volgens 'n studie wat deur Brown (1978) gedoen is, is daar ook sekere doseerstyle wat beter werk as ander. Effektiewe dosente verduidelik die inhoud deur van voorbeelde en illustrasie gebruik te maak. Hulle oriënteer die studente aan die begin van 'n lesing en som die inligting op aan die einde van 'n lesing. Effektiewe dosente is entoesiasies en gebruik oudivisuele hulpmiddele om die lesing interessant te maak. Hulle varieer ook die klasaktiwiteite. Laastens vergelyk effektiewe dosente inligting en bring nuwe kennis in verband met studente se verworwe kennis. Hier moet dit net duidelik gemaak word dat hierdie riglyne in die klaskamersituisie gebeur, en nie alle riglyne kan in die luisterprogram ingewerk word nie.

Samevattend kan daar by Rost (2002) aangesluit word. Volgens hom moet 'n luisterprogram relevant vir die gehoor wees en van outentieke materiaal gebruik maak. Voorts moet verskillende tipes luistermateriaal soos advertensies, lesings, ens. gebruik word, en die

moeilikhedsgraad moet uitdagende genoeg vir die gehoor wees sodat hulle belangstelling behoue bly.

2.8 DISKOERSMERKERS

Een van die belangrikste komponente wat begrip aan 'n luisteraar kan verskaf, is diskoersmerkers. Navorsing deur Pederson (1988) het bevind dat nie-moedertaalstudente baie probleme ondervind met die identifisering van diskoersmerkers.

De Haven (1989:144) argumenteer dat die reseptiewe vaardighede naamlik luister en lees voorrang bo die produktiewe vaardighede naamlik skryf en praat moet geniet. Hy druk hom soos volg uit: "I feel fewer languages should be studied for productive skills, more for receptive." As 'n persoon dus akademies wil presteer, moet die persoon geleer word om diskoersmerkers te identifiseer. Richards (1983) sluit hierby aan as hy sê dat die luisteraar bewus moet wees van diskoersmerkers en moet besef dat dit krities vir die begrip van die boodskap is.

2.8.1 Kenmerke van diskoersmerkers

Diskoersmerkers word gewoonlik aan die begin van 'n sin of paragraaf gevind, of na 'n leesteken in 'n sin. 'n Diskoersmerker aan die begin van 'n sin dui gewoonlik aan hoe die idee in daardie sin met die vorige sin se idee gekoppel word. 'n Diskoersmerker binne-in 'n sin word gebruik om die verhouding tussen die idee in die eerste gedeelte van die sin en die idee in die tweede gedeelte van die sin aan te dui. Diskoersmerkers aan die begin van 'n paragraaf dui gewoonlik aan hoe die idees in die spesifieke paragraaf tot voordeel gebruik gaan word in die boodskap van die teks. Diskoersmerkers word uitsluitlik gebruik om idees te koppel. Diskoersmerkers is soos 'n goue draad wat deur 'n luisterteks loop en vir die luisteraar leidrade gee wat hom of haar kan help om die teks beter te verstaan.

2.8.2 Verskillende tipes diskoersmerkers

Daar is nege verskillende tipes diskoersmerkers. Elke tipe diskoersmerker het unieke woorde wat kenmerkend van daardie tipe diskoersmerker is. Hieronder volg 'n lys van die verskillende tipes diskoersmerkers.

2.8.1.1 Toevoegende woorde

Toevoegende woorde verskaf ekstra inligting op dit wat alreeds gesê is. Dit impliseer ook dat die nuwe inligting net so belangrik is as die vorige inligting.

Woorde wat toevoegende diskoersmerkers aandui is: *en, verder, sowel as, ook, net so belangrik, in ooreenstemming met wat ek vroeër gesê het.*

2.8.1.2 Illustrerende en verduidelikende woorde

Illustrerende en verduidelikende woorde brei uit op die voorafgaande idees in 'n teks deur spesifieke voorbeelde te verskaf. Hierdie diskoersmerkers word gewoonlik deur 'n illustrasie of voorbeeld gevolg. Woorde wat illustrerende en verduidelikende diskoersmerkers aandui is: *byvoorbeeld, soos, om te illustreer, spesifiek.*

2.8.1.3 Vervattende woorde

Soos die naam aandui, stel vervattende woorde 'n bekende idee weereens bekend. Die spreker kan hierdie diskoersmerkers gebruik om 'n idee te herfraseer om dit vir die luisteraar makliker te maak. Woorde wat vervattende diskoersmerkers aandui is: *weer, met ander woorde, om te herhaal, dus.*

2.8.1.4 Kontrasterende woorde

Hierdie woorde word gebruik as die spreker die ander kant van 'n argument of stelling onder die aandag van sy gehoor wil bring. Woorde wat kontrasterende diskoersmerkers aandui is: *maar, aan die ander kant, ondanks, nietemin, dit is egter nie altyd die geval nie, nou wat van, 'n ander perspektief, intendeel, die teenoorgestelde kan ook waar wees.*

2.8.1.5 Oorsaak-en-gevolg-woorde

Oorsaak-en-gevolg-woorde word gebruik om die oorsaak van iets aan te dui of om gevolge te lys. Woorde wat oorsaak-en-gevolg-diskoersmerkers aandui is: *daarom, as gevolg van, omdat, dan, gevolglik.*

2.8.1.6 Voorwaardelike woorde

Voorwaardelike woorde dui die omstandighede waaronder die idees of konsepte oorweeg moet word aan. Voorwaardelike woorde is belangrik want hulle stel inligting bekend wat 'n vereiste is vir die onderwerp onder bespreking. Woorde wat voorwaardelike diskoersmerkers aandui, is: *alhoewel, as, mits, tensy.*

2.8.1.7 Beklemtoningswoorde

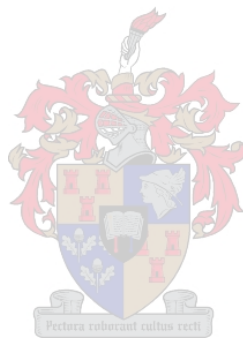
Hierdie woorde word deur 'n spreker gebruik om belangrike punte te beklemtoon. As 'n spreker hierdie diskoersmerkers gebruik, moet die luisteraar dadelik aandag gee. Woorde wat beklemtoningsdiskoersmerkers aandui, is: *bo alles, die belangrikste, die mees betekenisvolle, in wese gaan dit om, die kern van die saak is, die essensie is, let wel.*

2.8.1.8 Ordende woorde

Ordende woorde word gebruik om kronologie aan te dui of om data op 'n spesifieke manier te groepeer. Woorde wat lystende diskoersmerkers aandui, is: *volgende, laastens, eerstens, dan, later, een, voorheen, terwyl, ter inleiding, nog 'n punt is, om mee af te sluit, hierby kan nog gevoeg word.*

2.8.1.9 Opsommende woorde

Opsommende woorde word gebruik om idees saam te vat voordat nuwe inligting of idees behandel word. Woorde wat opsommende diskoersmerkers aandui is: *kortliks, samevattend, om op te som, in kort.*



HOOFSTUK 3

RGTO (REKENAARGESTEUNDE TAALONDERRIG)

Why prefer a non-interactive, quasi-permanent, flat-surfaced and visually encoded data communication medium dating back to the papyrus, when multimedia beckons?

- David Bickerton –

Die hoofstuk volg op die luisterhoofstuk, sodat die werking van RGTO en die rol van RGTO programme verduidelik kan word. Nadat kennis van luister opgedoen is, is dit logies dat daar nou intensief na die werking van RGTO en rekenaarprogramme gekyk word. Die hoofstuk dien ook as inleiding vir die Authorware hoofstuk waar luister en die rekenaar as ware dan saamgevoeg word vir die ontwikkeling van die bygaande rekenaarprogram.

3.1 DIE ONTSTAAN VAN RGTO

Voordat daar na die ontstaan van RGTO gekyk gaan word verskaf Pennington en Stevens (1992) die volgende redes vir die toeganklikheid van rekenaars vandag. Ten eerstens het rekenaars se koste redelik minder geraak, en rekenaars se groottes het afgeneem. Tweedens is daar 'n baie groot verskeidenheid sagteware beskikbaar. Die veranderinge in sagteware het dit al hoe aantrekliker vir die gebruiker gemaak, en laastens is daar veranderinge in gesindhede teenoor die gebruik van die rekenaar as gevolg van positiewe terugvoer van tevrede gebruikers.

Die verskillende fases in die evolusie van rekenaars in taalonderrig word nou bespreek:

- Fase 1: Berekeninge (somme) vir die elite
- Fase 2: Onderrig vir die elite
- Fase 3: Opvoedkundige toeganklikheid vir almal
- Fase 4: Kapitalisering van rekenaars
- Fase 5: Opvoeders neem beheer van rekenaars
- Fase 6: Wêreldwye rekenaargeletterdheid

Fase 7: Wêreldwye netwerke

In fase een was die rekenaar deur slegs 'n elite groep mense gebruik om berekeninge (somme) te doen. In fase twee is die veld verbreed, deurdat professore en hulle studente by sekere prestige universiteite toegang tot rekenaars verkry het. Rekenaars was dus net vir slim mense bedoel en die beeld is geskep dat net bleeksiele en superslim mense rekenaars mag gebruik. In fase drie is rekenaars vir die massas beskikbaar gestel. Apple sagteware programme het grootliks tot hierdie vryer beeld van rekenaars bygedra, deurdat openbare skole ook nou toegang tot rekenaars gekry het. In fase vier het die eerste groot poging tot die kommersialisering van rekenaars plaasgevind. Binne 'n tydperk van tien jaar (1980-1990) het daar 'n ontploffing ten opsigte van eienaarskap van rekenaars plaasgevind. In fase vyf is rekenaars tot by die skole en leerders gebring. Fase ses het wêreldwye rekenaargeletterdheid, tot gevolg gehad. In fase sewe is wêreldwye netwerke vandag aan die orde van die dag. Deur middel van hipermedia, die "information superhighway" en die wêreldwye web is daar basies vrye toegang tot enige inligting met die druk van 'n knoppie.

Vandat die mens besef het dat rekenaars meer as bloot berekeninge kan doen, het die rekenaar se potensiaal om leeromgewings te skep, toegeneem. Die tegnologiese veranderings in die 1980s het ook 'n verandering in programmatuur tot gevolg gehad. Die klem het al hoe meer op probleemoplossing geval. Stemsintetisering, video, ouditiewe media en telekommunikasie is alles aspekte wat tot die rekenaar as hulpmiddel toegevoeg is.

3.2 VOORDELE VAN RGTO

Volgens Pennington en Stevens (1992:6) is RGTO enige vorm van taalhulpmiddel wat deur 'n rekenaar geskep is. Hulle maak die volgende stelling oor RGTO: "The power of CALL in language learning and language teaching is to introduce new types of input. The added quantity of input leads to a richer language learning environment." RGTO kan ook die leerkwaliteit en leermoontlikhede van die gebruiker verbeter volgens Pennington en Stevens (1992), omdat rekenaars meer neutraal is as 'n opvoeder, en ook 'n ander dimensie tot die leeromgewing verskaf. Inligting op 'n rekenaar kan ook meer fisies, sielkundig en kognitief toeganklik wees. Met fisiese toeganklikheid bedoel Pennington en Stevens (1992) dat die inligting fisies tot by die gebruiker gebring word. Sielkundige toeganklikheid het weer te doen met die angstigheid en frustrasies wat 'n leerder in 'n klas ervaar. As die gebruiker deur middel van 'n neutrale medium (die rekenaar) taal aanleer word hierdie gevoelens verminder. Kognitiewe toeganklikheid sluit aan by die gebruiker se vermoëns, en in watter mate die program die gebruiker se kognitiewe vermoëns uitdaag. Nog 'n voordeel van RGTO, volgens

Cameron (1998), is die gebruik van rekenaarnetwerke. Deur interaksie met ander gebruikers word 'n meer verstaanbare, duideliker, logiese en meer vloeiende beeld van die leerproses van tweede taalonderrig geskep. Meer interpersoonlike aspekte van kommunikasie kom ook na vore. Flowerdew (1994:60) maak die volgende stelling: "The computer reconfigure the boundaries between the personal and the social, the cognitive and the linguistic. In short, between the user's inner and outer worlds." Verder bevorder RGTO die denkproses, omdat gebruikers deur die program gelei word om alternatiewe keuses te maak. Dit kan ook redeneringsvermoëns verbeter deurdat 'n paar studente miskien om een rekenaar geplaas word, en met mekaar moet kommunikeer om die regte antwoord te vind of besluit te neem.

3.3 LUISTER EN RGTO

Chun en Plass (1997) het al navorsing oor RGTO-programmatuur en leesonderrig gedoen. Die aanleer van woordeskat is ook al deur Plass, Chun, Mayer en Leutner (1998) ondersoek. Borrás en Lafayette (1994) het weer die kommunikatiewe vaardigheid praat nagevors, maar daar is min navorsing oor multimedia en luister gedoen. Brett (1997:40) het navorsing oor luister en multimedia programme gedoen. Hy maak die volgende stelling: "I found that 86.9% of students believed that a multimedia application would improve their listening skills." Brett se navorsing toon ook dat die meeste studente multimedia programme vir luister bo video verkies. Studente het ook beter gevaar in toetse waar die inligting in plaas van video deur multimedia programme verskaf is. Daar is egter nog baie navorsing oor hierdie onderwerp wat gedoen moet word.

3.4 TAALAANLEERBENADERINGS

RGTO kan teruggevoer word tot die behaviouristiese leermodel van die 1920s volgens Paramskas (1982). Die RGTO wat in die 1960s ontwikkel is, het sterk op drillwerk gesteun om die tweedetaal aan te leer. Terugvoering was ook taamlik gebrekkig.

Daar was ook 'n groot debat tussen Gebruikergerigte ontwikkeling en Inhougebaseerde navorsing. Die voorstanders van Gebruikergerigte ontwikkeling identifiseer twee groepe van gebruikers. Eerstens is daar die tweedetaalsprekers in die skoolopset van die ouderdom tien tot hoër en volwasse onderrig. In Vlaandere volgens Decoo (1984) leer omtrent 1370000 leerders en studente 'n vreemde taal aan. Die groot verskil in ouderdomme skep egter probleme by hierdie groep. Die tweede groep is in die besigheidswêreld. Hier word RGTO gebruik om taal aan werknemers te leer, byvoorbeeld lughawepersoneel, tekstielwerkers, ens.

Hierdie groep is goed gedefinieerd, en is gemotiveerd om hulle werk te verbeter deur middel van nuwe tale aan te leer.

Voorstanders van Inhoudgebaseerde navorsing stem saam dat daar nog veels te min navorsing oor inhoudseleksie gedoen is. Hubbard (1996) stel dit egter duidelik dat inhoud 'n kardinale deel van sy ontwikkelingsmodule uitmaak.

Daar is drie redes hoekom daar nog min navorsing oor inhoud gedoen is. Eerstens weet opvoeders self soms nie hoekom hulle spesifieke inhoud gekies het nie. Die keuse van inhoud is egter baie persoonlik en sal van gebied tot gebied verskil. Die tweede rede is dat ontwerpers meestal RGTO-pakkette ontwerp in drie taalvaardigheidsvlakke naamlik beginner, intermediêr en gevorderd. Daar is soms ook nie duidelike definisies van wat hierdie vlakke spesifiek behels nie. Laastens maak meeste RGTO-pakkette staat op handboeke en outentieke materiaal. Navorsing word nie deeglik gedoen voordat die pakkette ontwerp word nie. Dit wil dus lyk asof meeste ontwerpers nie inhoud as so belangrik sien nie. Soos Decoo (1984:56:) dit stel: "Well defined content and objectives allow to test with more validity and objectivity."

Dit sal egter hier relevant wees om te verwys na die spesifieke taalaanleerbenaderings van die Eenheid vir Afrikaans waaraan ek verbonde is.

Die Eenheid vir Afrikaans volg 'n Integreerende Kommunikatiewe Taalonderrigbenadering.

Konstruktivisme, die Taalaanleerteorie van Krashen, en die sosiale teorie word saamgevoeg om hierdie benadering te vorm. Vervolgens sal die verskillende benaderings verduidelik word.

3.4.1 Konstruktivisme

Die konstruktivistiese leerteorie is volgens Blanckenberg (1999) gebaseer op studente se aktiewe deelname aan probleemoplossende en kritiese denke rakende leeraktiwiteite. Studente konstrueer hulle eie, nuwe kennis en integreer hierdie nuwe kennis dan met hulle bestaande kennis. Die fasiliteerder moet dus bewus wees van hierdie bogenoemde proses en bereid wees om die student se denkraamwerke of skemata te verstaan, sodat outentieke verstaan kan plaasvind. Outentieke verstaan beteken letterlik dat die een persoon sy eie wete as skynwete erken en dié bereid is om die ander persoon se wete tydelik of permanent as belangriker te ag.

3.4.2 Die Taalaanleerteorie

Hierdie teorie word grootliks op die navorsing van Krashen, Cummins en Terrel gebaseer. Krashen (1982:35) maak dan ook die volgende stelling oor taalaanleer: "Acquisition requires meaningful interaction in the target language – natural communication – in which speakers

are concerned not with the form of their utterances but with the messages they are conveying and understanding."

Krashen het dan ook vyf hipoteses oor tweedetaalverwerwing geformuleer. Die vyf hipotese is:

- die verwerwing-leer hipotese,
- die natuurlike orde hipotese,
- die monitor hipotese,
- die begripstoevoer hipotese,
- en die affektiewe filterhipotese.

Die eerste hipotese fokus op twee sisteme naamlik die verwerwingsstelsel en die leersistelsel. By die Eenheid vir Afrikaans word hierdie twee sisteme op gebalanseerde wyse vermeng. Grammatika word dus nie net bewustelik gedril nie, maar dien eerder as 'n bousteen om vloeiende taal aan te moedig. Die tweede hipotese veronderstel, volgens Krashen (1982), dat die verwerwing van taal in 'n voorspelbare en natuurlike orde plaasvind. Die opvoeder sal byvoorbeeld eers met makliker oefeninge begin en geleideliker na moeiliker oefeninge toe beweeg.

Die monitor-hipotese verduidelik die verhouding tussen verwerwing en leer. Die funksie van verwerwing is die inisiëring van taalgebruik terwyl leer se funksie die monitor van taalgebruik is. Die vierde benadering berus op die manier wat klein kinders taal aanleer. Taal word in 'n sosiale omgewing aangeleer terwyl ouers natuurlik met hulle kinders gesels. Krashen glo ook daarom dat die taal wat die fasiliteerder in die klas gebruik net so natuurlik en verstaanbaar moet wees. Laastens het die affektiewe-filterhipotese met positiewe motivering te doen. Volgens Roets (1990) kan die angsvlak van leerders 'n kragtige invloed op die affektiewe filter in die brein uitoefen. Dit is dus uiters belangrik dat 'n positiewe terugvoeringkultuur in 'n klaskamer geskep word.

3.4.3 Die sosiale leerteorie

In hierdie teorie word die werk van die Russiese sielkundige Lev Vygotsky as basis gebruik. Volgens hierdie teorie word spraak in die kinderjare as 'n direkte voorloper van denke op 'n later leefwyse gesien. Faltis (1990) beskryf Vygotsky se teorie oor die gebied van benaderde ontwikkeling. In hierdie teorie word die belangrikheid van taalontwikkeling binne die sosiale konteks van 'n groep beklemtoon. Dit beteken dus dat 'n individu in 'n groep tot veel meer in

staat is as wat hy of sy alleen is. Taal is dus 'n sosiale handeling en word beter in 'n groep aangeleer.

Bogenoemde benaderings word deur die Eenheid vir Afrikaans gebruik om studente 'n tweedetaal aan te leer.

3.5 WAT IS 'N METODOLOGIESE RAAMWERK?

As 'n rekenaarprogram ontwerp moet word, moet daar tog sekere basiese riglyne vir die ontwikkeling, die implimentering en die evaluering van so 'n program wees. Dit bring Hubbard (1992) se metodologiese raamwerk in die prentjie.

Voordat 'n metodologiese raamwerk vir RGTO-programme bekendgestel word, moet die term metodologie eers verduidelik word. 'n Metodologiese raamwerk beteken 'n raamwerk vir die beskrywing en analise van metodes wat 'n stel prosedures is, wat in 'n konsekwente en redelike manier toegepas word om 'n gegewe doel te bereik.

Volgens Hubbard (1992) moet so 'n metodologiese raamwerk aan sekere vereistes voldoen. Die doel van so 'n raamwerk is om 'n neutrale instrument vir ontwerp, evaluering en die gebruik van RGTO-materiaal daar te stel. Vervolgens stel Hubbard die volgende 4 punte voor:

1. Die RGTO-raamwerk moet by bestaande raamwerke vir taalonderrigmetodiek aansluit wat ontwerpers sal toelaat om RGTO-programme met bekende konsepte te skakel.
2. Die raamwerk moet buigbaar wees en die logiese verhouding tussen die student, dosent en rekenaar beskryf.
3. Die raamwerk moet spesifiek ontwerp, evaluering en implimenteringsoorwegings in 'n konsekwente manier met mekaar verbind.
4. Die raamwerk moet die relevante elemente in elke area van ontwerp, evaluering en implimentering identifiseer en die interaksie tussen hierdie elemente beskryf.

Aanvullend tot bogenoemde vier punte moet daar ook in meer detail gekyk word na die moontlike waarde van 'n metodologiese raamwerk vir die RGTO-ontwerper.

Die bogenoemde punte lei die raamwerk se formaat en inhoud, maar dit verduidelik nie die raamwerk se gebruik nie. Dit is nie onmiddellik duidelik hoe so 'n raamwerk tot meer effektiewer RGTO-sagterware gaan lei nie, maar 'n duidelik uiteengesette raamwerk kan al die komponente van RGTO opklaar en die wisselwerking tussen hulle aandui. Bestaande raamwerke geskep deur Curtin en Shinall (1987), Hubbard (1988), Underwood (1984) en Wyatt (1989) het net op 'n gedeelte van die hele metodologiese prentjie gefokus.

As 'n raamwerk uiters volledig ontwerp is, sal dit 'n integrale en interne konsekwente metataal vir besprekings van probleme in RGTO verskaf. Dit sal ook 'n meganisme voorsien waarvolgens moontlike areas vir nuwe sagteware ontwikkeling kan plaasvind met inagnome van verskeie kombinasies of kategorieë binne-in sy komponente. 'n Raamwerk sal ook spesifieke nuwe areas vir navorsing in RGTO voorstel en boonop ook 'n konsekwente basis vir die interpretasie van bestaande navorsing voorsien. Dit kan ook 'n intergrerende stel evalueringskriteria voorsien waarmee die geskiktheid van sagteware bepaal kan word. Pennington en Stevens (1992) noem laastens dat so 'n raamwerk 'n fondasie vestig waarmee die effektiewe gebruik van 'n stuk sagteware in 'n gegewe situasie gemeet kan word, insluitend scenarios wat nie deur die ontwerper in die vooruitsig gestel is nie. Die drie modules binne die metodologiese raamwerk gaan in detail verder bespreek word.

RGTO moet inpas by die leeromgewing. Volgens Levy (1997) moet die ontwerper seker maak dat die rekenaar se funksies maksimaal gebruik word. Die ontwerper moet ook op die interaksie tussen die leerder en die program let. Bottomley (2003) stel dit treffend as hy sê: "The power of the medium lies in how well it gets used and integrated in the classroom."

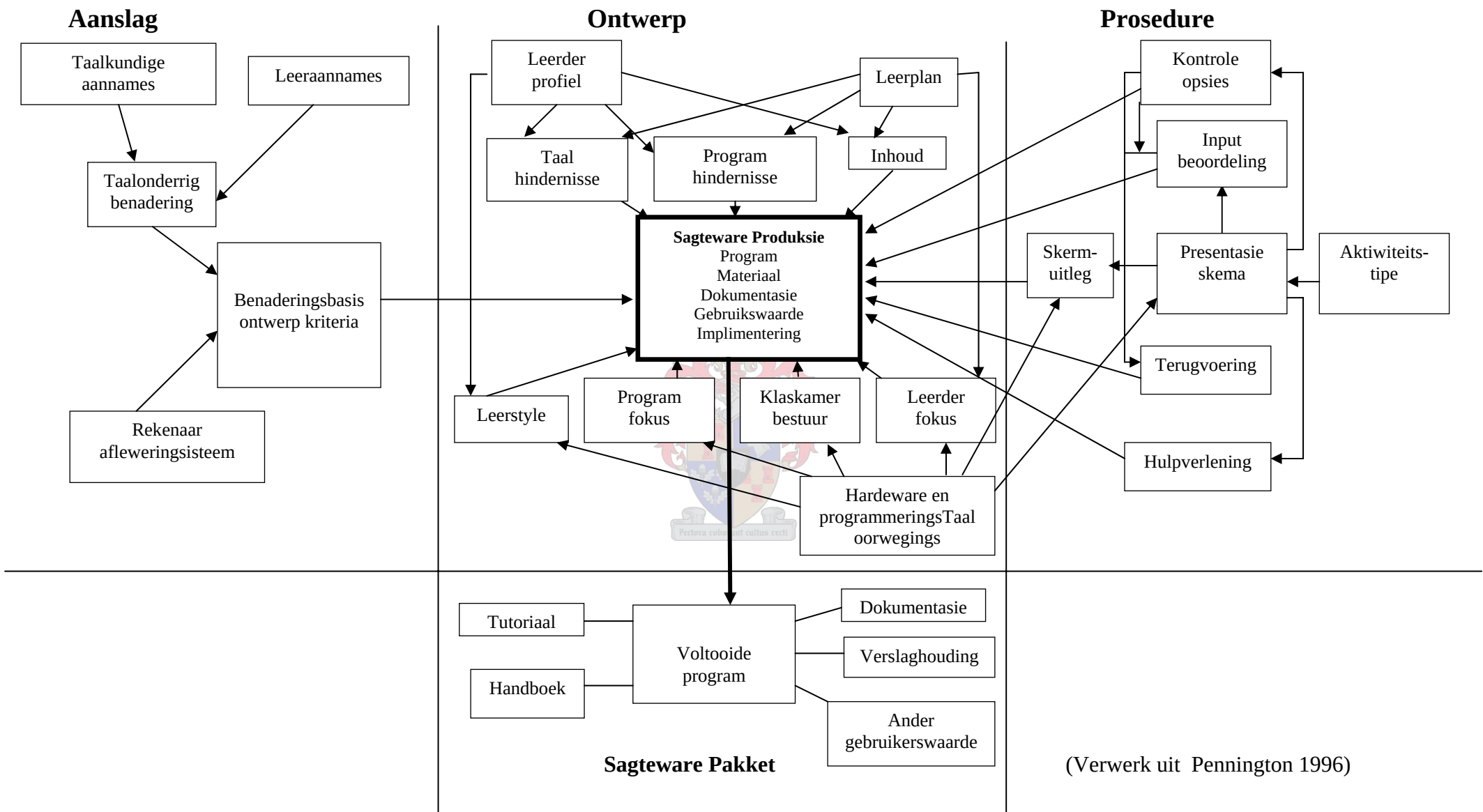
Hubbard (1996:133) maak die volgende stelling: "The CALL framework should be consistent with established frameworks for language teaching methodology." Pederson (1988) sê dat studente beter reageer op RGTO-pakkette wat deur die dosent opgestel is, omdat dit essensieel die probleemareas in die klas help oplos of hersien.

3.6 DIE DRIE MODULES IN DIE METODOLOGIESE RAAMWERK

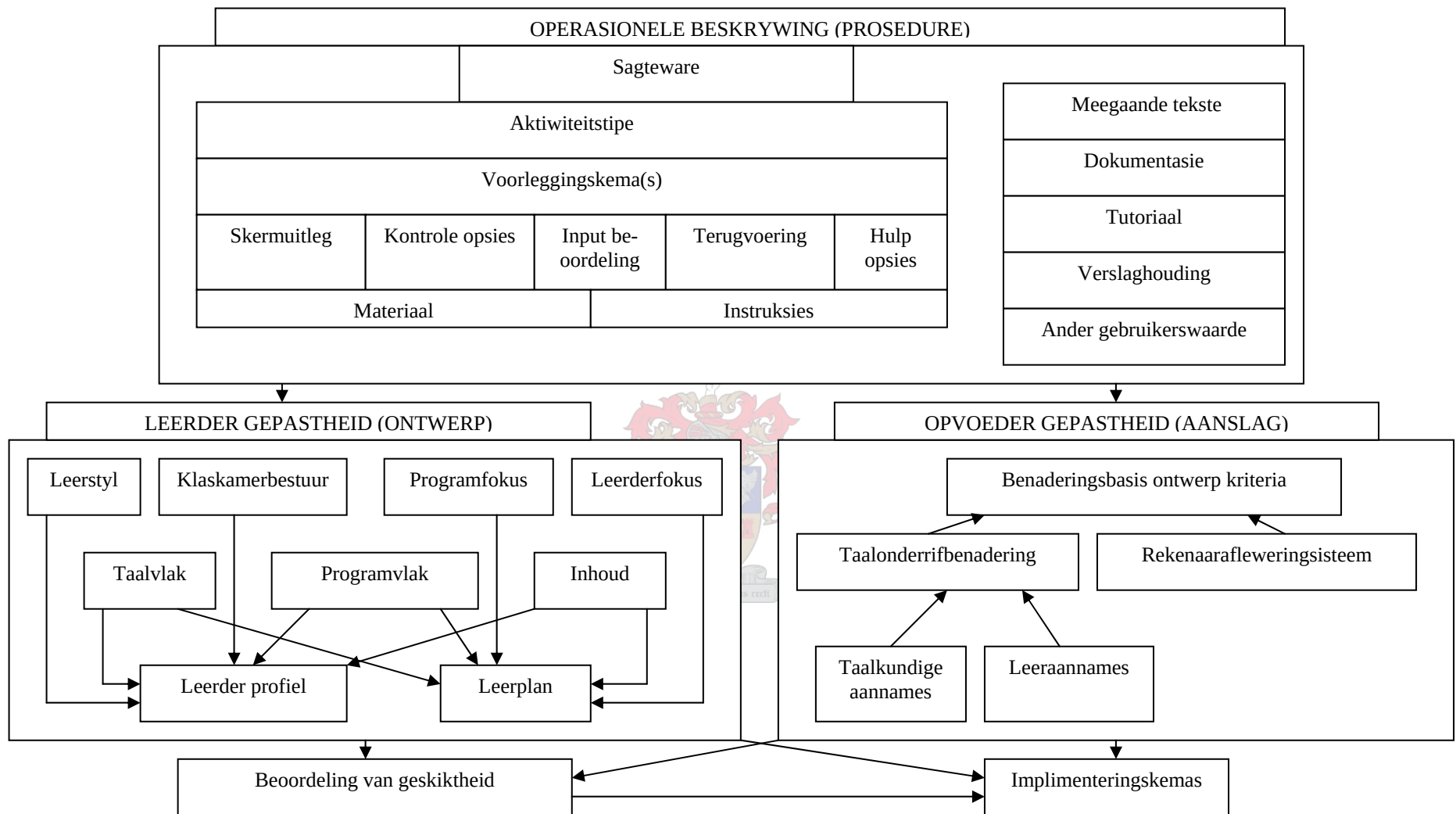
Soos reeds genoem het Hubbard 'n metodologiese raamwerk tot die beskikking van die ontwerper van RGTO-programme beskikbaar gestel. Die raamwerk bestaan uit drie modules. Figure 3.1, 3.2 en 3.3 dui onderskeidelik die ontwikkelingsmodule, die implimenteringsmodule en die evalueringsmodule aan. Die drie modules word hieronder bespreek.

3.6.1 Die ontwikkelingsmodule

Figuur 3.1 stel die ontwikkelingsmodule voor. Volgens Richards en Rodgers (1982) word die ontwikkelingsmodule in drie dele verdeel. Die drie dele is onderskeidelik aanslag, ontwerp en prosedure. Al die verskillende elemente in die drie afdelings word in Figuur 3.1 aangedui. Hierdie elemente vorm 'n netwerk en die interaksie van die element word deur die pyle aangedui. Al hierdie elemente word egter saamgevat in die sentrale boks naamlik **sagteware-produksie**. Die ontwerper se doel is om self die belangrikheid van elke element te bepaal.

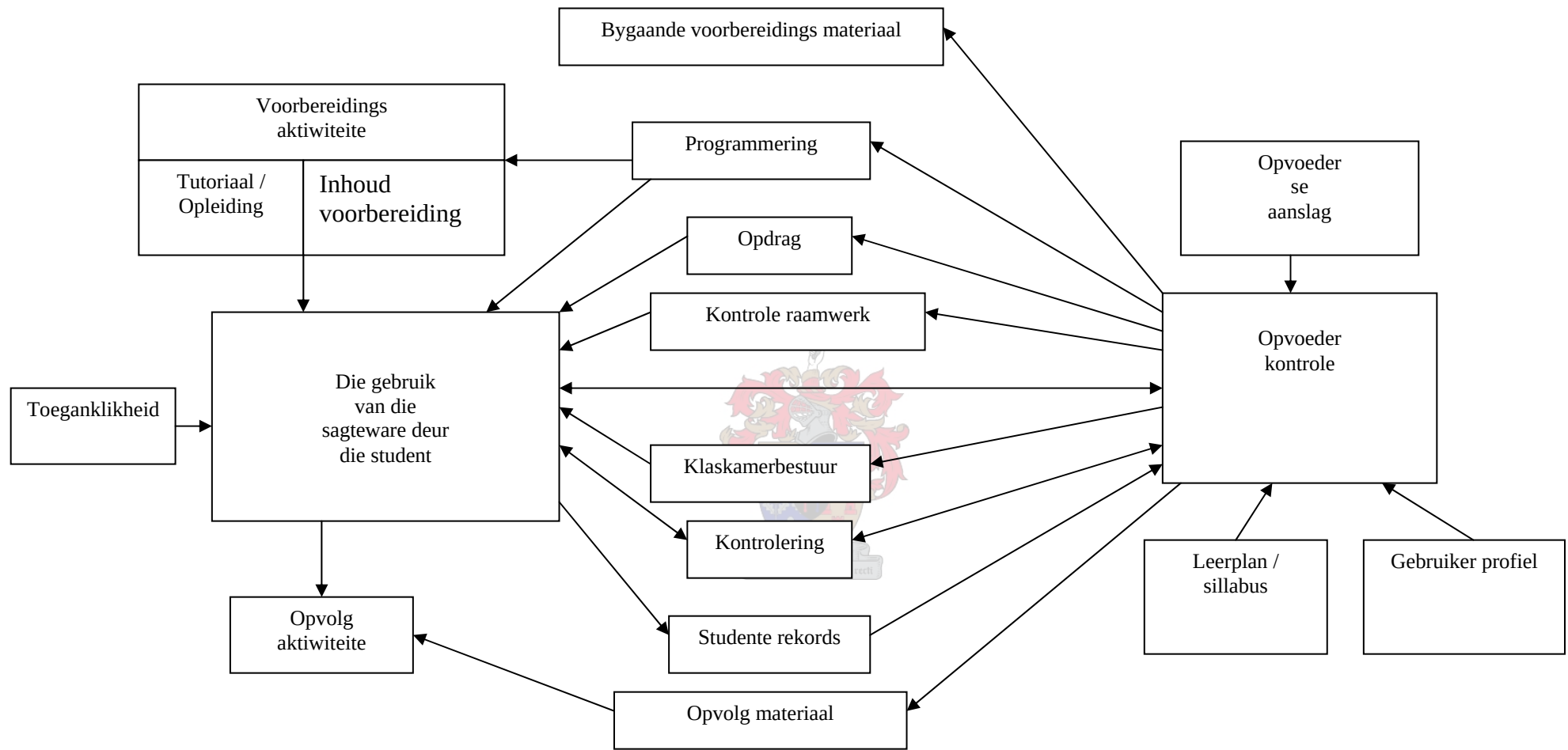


Figuur 3.1: Die ontwikkelingsmodule



(Verwerk uit Pennington 1996)

Figuur 3.2: Die evalueringsmodule



(Verwerk uit Pennington 1996)

Figuur 3.3: Die implimenteringsmodule

3.6.1.1 Aanslag

Die twee bepalende elemente in hierdie afdeling is **taalkundige aannames** en **leeraannames**. Die eersgenoemde element verskaf riglyne wat gebaseer is op die ontwerper se begrip oor taal en hoe belangrik die taal se strukture en sosiale en kulturele aspekte vir die ontwerper is. Die laasgenoemde element verskaf weer riglyne wat gebaseer is op die ontwerper se begrip van tweede taalaanleer. Bogenoemde twee elemente vorm dan saam die **taalonderrigbenadering**. Onder hierdie benadering val die behaviouristiese benadering, die kommunikatiewe benadering en ander taalonderrigbenaderings. Hierdie bogenoemde benaderings werk vir die klaskamer, maar met die rekenaar se **rekenaarafleweringsstelsel** word daar 'n bykomende aspek bygevoeg.

Afhangende van die ontwerp van 'n rekenaarsagtewareprodukt, kan dit die gebruiker soms net so boei soos wat die opvoeder dit kan doen. Daar is selfs die moontlikheid van antwoorde wat deur die ontwerper geantisipeer kan word en terugvoering wat gegee kan word, iets wat handboeke nie kan doen nie. Die ontwerper se taalonderrigbenadering en die rekenaarafleweringsstelsel vorm dan die **benaderingsbasisontwerpkriteria**. Kriteria volgens Hubbard (1987) kan onder meer wees dat die program 'n positiewe selfbeeld by die gebruiker skep, en dat die pakket die gebruiker uitdaag sonder om frustrasie te ontlok. Die ontwerper moet egter vir die konsekwentheid van die program 'n ingeligte keuse oor die taalonderrigbenadering maak en deurgans daarby bly.

3.6.1.2 Ontwerp

By die ontwerpkomponent, is die hoofdoel volgens Richards en Rodgers (1982) die spesifisering van die doelwitte van 'n spesifieke taalonderrigbenadering, en die implimentering daarvan deur middel van die sillabus. Die rol van die opvoeder en student, asook die materiaal moet ook duidelik uiteengesit word. Hierdie elemente kom dan byeen in die sagtewareproduksieboks.

Aan die bokant van die ontwerpkomponent van die ontwikkelingsmodule is **leerderprofiel** en **sillabus**. Die leerderprofiel het vanselfsprekend te doen met die tipe gebruiker. Faktore soos belangstellings, en die gebruiker se taalvlak moet in berekening gebring word. Die sillabus fokus weer op die doelwitte van die program. Bogenoemde twee elemente beïnvloed weer besluite ten opsigte van die **taalvlak**, die **moeilikhedsgraad van die program** en natuurlik die **inhoud**. Phillips (1985) stel dit duidelik dat hierdie faktore uiters belangrik is, en dat dit kardinaal is dat die inhoud aanklank by die gebruiker moet vind, en die gebruiker se aandag moet behou.

Die **leerstyl** van die gebruiker moet ook natuurlik in aanmerking geneem word tydens hierdie fase. Die term leerstyl word soos volg deur Dunn en Griggs (1995:360) beskryf: "We define learning style as an individual's natural, habitual, and preferred way(s) of absorbing, processing and retaining new information and skills." **Programfokus** en **leerderfokus** bepaal weer direk die inhoud. Die programfokus verwys na die linguistiese doelwitte van die program soos byvoorbeeld woordeskat of diskoers. Leerderfokus verwys weer na watter van die vier kommunikatiewe vaardighede in die program gebruik gaan word. Die **klaskamerbestuur** verwys na die toeganklikheid van die rekenaar vir die verbruiker, en waar die rekenaars in die klas geposisioneer is. Die laaste element naamlik **sagteware- en programmeringstaalfaktore** verwys na die tegniese aspekte van die rekenaar. As die ontwerper 'n CD-Rom as medium gebruik, moet die ontwerper seker maak dat die rekenaars wel oor so 'n fasiliteit beskik.

3.6.1.3 *Prosedure*

In hierdie komponent besluit die ontwerper hoe die uitleg van die sagteware program op die rekenaarskerm gaan vertoon. Die **aktiwiteitstipes** moet bepaal word. Volgens Phillips (1985) kan hierdie aktiwiteitstipes verskeie opsies, soos praktiese aktiwiteite en drilwerk-aktiwiteite insluit.

Na die bepaling van die spesifieke aktiwiteitstipes moet die **aanbiedingskema** bepaal word. Die ontwerper kan hier byvoorbeeld besluit dat die gebruiker die antwoord moet intik of 'n keuse tussen 'n paar antwoorde moet maak. Dit is dan ook voor-die-hand-liggend dat die aanbiedingskema, as die kern van die prosedurekomponent, die oorblywende elemente sterk sal beïnvloed.

Die **skermuitleg** sal elemente soos kleur, die posisie van ikone, ensovoorts insluit. **Kontrole-opsies** is 'n baie kontroversiële aspek. Bright (1983) onderskei twee tipes kontrole naamlik: "magister" (waar die ontwerper kontroles bepaal) en "pedagogue" (waar kontroles deur die gebruiker bepaal word). Eersgenoemde tipe kontrole beteken dat die gebruiker 'n seker pad moet volg (aktiwiteit ses moet deur aktiwiteit sewe gevolg word), terwyl laasgenoemde tipe kontrole weer beteken dat die gebruiker sy eie pad deur die program kan volg. Navorsing toon dat daar gemengde gevoelens oor die "pedagogue" kontrole bestaan.

Navorsing deur Myles (1998) toon positiewe resultate oor die "pedagogue" kontrole, terwyl navorsing deur Pederson (1988) weer negatiewe resultate toon. Die kontrole-opsies het weer 'n invloed op die **inputbeoordeling** en **terugvoering**. Inputbeoordeling het te make met die beoordeling van die antwoorde wat die gebruiker verskaf. **Terugvoering** moet beslis 'n

aanduiding vir die gebruiker gee of die antwoord wat verskaf is, reg of verkeerd is. Dit is ook belangrik dat die terugvoering positief is, en nie afbrekend teenoor die gebruiker is nie. Help opsies is natuurlik, soos van die naam afgelei kan word, in 'n rekenaarprogram om die gebruiker te help om by die regte antwoord uit te kom. Dit kan verskeie vorme aanneem soos byvoorbeeld leidrade of kommentaar wat deur die program verskaf word. Die voltooide sagtewarepakket vorm dan die laaste komponent van die ontwikkelingsmodule, en sluit enige hulpmiddels soos 'n **tutoriaal, teksboek of handleiding** en ander **dokumentasie** in.

3.6.2 Die evalueringsmodule

In figuur 3.2 kan die evalueringsmodule gesien word. Evaluering kan soms as die teenpool van ontwikkeling gesien word. Waar daar in die ontwikkelingsmodule aktiwiteite geskep word om by die gebruiker te pas, is die hoofdoel by evaluering of die sagteware program gepas is vir die gebruiker. In figuur 3.2 word die verskillende elemente van die evalueringsmodule, soos deur Hubbard (1988) voorgestel, uiteengesit. Hierdie elemente moet dan juis vir die opvoeder en evalueerder riglyne verskaf met die opstel van hulle eie evalueringsvorme.

In hierdie module word die terme **operasionele beskrywing**, **leerdergepastheid** en **opvoedergepastheid** gebruik. Die operasionele beskrywing inkorporeer die elemente van die prosedurekomponent van die ontwikkelingsmodule asook sommige elemente van die voltooide sagtewareprogram. Dit is voor-die-hand-liggend dat hierdie elemente bo-aan die module geplaas is, en dat hierdie elemente eerste in ag geneem sal word tydens evaluering voor die ander twee elemente. Die bepaling van die elemente vir die operasionele beskrywing is 'n baie objektiewe proses, aangesien meeste van die opsies alreeds in die rekenaarprogram ingebou is. Die bepaling van die elemente by die leerder en opvoedergepastheid is meer subjektief. Om werklik die operasionele beskrywing te bepaal kan vrae soos: "Is die taalvlak aanvaarbaar?" en "Help die terugvoering werklik die gebruiker?" gevra word. Hierdie en ander vrae deur die evalueerder gevra, bepaal dan die gepastheid van die program. Parallel aan die leerdergepastheid is opvoedergepastheid. Die opvoeder sal volgens Hubbard (1988) geneig wees om programme te kies wat aanpas by sy of haar siening van tweedetaalaanleer. Die laaste twee elemente, naamlik beoordeling van geskiktheid en implimenteringskemas rond die module af. As die opvoeder die program positief geëvalueer het, moet die opvoeder dan besluit hoe hierdie program in die klaskamer geïmplimenteer gaan word.

3.6.3 Die implimenteringsmodule

Figuur 3.3 stel die implimenteringsmodule voor. Sagtewareprogramme kan nie net ontwerp en geëvalueer word nie. Daar moet krities na maniere van implimentering van die program gekyk word. Soos Brett (1997:40) dit duidelik stel: "The instructor need not feel constrained by the software developers ideas about how the software is to be used, but might try different applications for given software which can result in an enhanced educational experience for the student." In figuur 3.3 word die verskillende elemente van die implimenteringsmodule uiteengesit.

Aan die linkerkant is die heel eerste element wat in berekening gebring moet word, naamlik **toeganklikheid**. Hierdie element verwys na die beskikbaarheid van die rekenaars, die aantal rekenaars wat beskikbaar is, en of daar 'n rekenaarlokaal vir die studente beskikbaar is. Die volgende elemente naamlik **voorbereidingsaktiwiteite**, **opleiding** en **inhoudvoorbereiding** verteenwoordig die vloei van 'n RGTO-les. Voorbereidingsaktiwiteite berei die student voor op die inhoud van die program, en verduidelik wat die program se doelwitte is, met ander woorde die studente ondergaan 'n kort opleiding. Inhoudvoorbereiding is 'n uiters belangrike element.

Die student moet vertrou wees met die inhoud van die program voordat daar met die program begin werk word. Dit is noodsaaklik dat die opvoeder of ontwerper van die program die inhoud van die program met die studente hersien, en vlugtig weer aan sekere aspekte aandag gee. Nadat die bostaande element behandel is, word **die program deur die student gebruik**. Indien nodig sal daar dan **opvolgaktiwiteite** beskikbaar wees. Aan die regterkant van die module is die hoofelement naamlik **opvoederkontrole** sentraal. Die volgende drie elemente naamlik die **opvoeder se aanslag**, die **leerplan/syllabus** en die **gebruikerprofiel** vorm die basis vir die kontrolebesluite van die opvoeder. In die middel van die module is daar verskeie elemente teenwoordig.

Eerstens is daar die **bygaande voorbereidingsmateriaal**. Indien die opvoeder 'n program gebruik wat nie deur hom of haar ontwerp is nie, is dit wys om die bygaande materiaal te raadpleeg indien dit beskikbaar is. **Programmering** is die volgende element. Sommige programme laat die opvoeder toe om self ekstra programmering, soos byvoorbeeld om ekstra terugvoering by te voeg, te doen. **Opdrag** is 'n natuurlike kontrole-area. Die opvoeder besluit watter programme die student gebruik en hoe lank hulle die programme mag gebruik. Die opvoeder kan die opdrag monitor deur middel van observasie, rapportering deur die studente,

of om na **studenterekords** (wat later bespreek sal word) te kyk. **Kontroleraamwerk** is die vierde element.

Hierdie element verwys na die feit dat die opvoeder die raamwerk waarbinne die studente gaan werk, kontroleer. Die opvoeder kies die programme en die tyd wat aan die programme bestee word. Die opvoeder kan selfs ook besluit wat as korrekte en verkeerde antwoorde aanvaar word. Die opvoeder kan dan deur middel van al die bogenoemde keuses die program so aanpas dat dit by sy of haar eie onderrigsituasie inpas. Soos aangedui deur die pyl wat direk van die opvoeder-kontrole na die gebruik van die sagteware deur die student loop, beïnvloed die opvoeder direk die student. Hierdie beïnvloeding gebeur as die opvoeder miskien die program aan die studente wil voorstel en dit as 'n leerinstrument wil gebruik. **Klaskamerbestuur** is 'n element wat al voorheen bespreek is.

Sommige programme is ontwerp vir paarwerk, en dan moet die opvoeder besluite neem oor watter studente makliker sal saamwerk, en hoe die rekenaars geplaas gaan word. **Kontrolering** vind plaas wanneer die opvoeder deur die klas beweeg terwyl die studente die program gebruik. Soos die tweerigting pyle aandui, is dit 'n proses waarby die student sowel as die opvoeder leer. Die opvoeder mag dalk na aanleiding van hierdie kontrolering aanpassings aan die kontroleraamwerk maak. Die laaste twee elemente naamlik **studenterekords** en **opvolgmateriaal** rond die implimenteringsmodule af. Die opvoeder kan studenterekords raadpleeg en na aanleiding daarvan besluit watter opvolgmateriaal geskep kan word.

Die drie modules wat behandel is, vorm dus die basis vir enige RGTO-program, en dit is uiters belangrik dat ontwerpers en opvoeders bewus is van die verskeie modules en hulle onderskeie elemente. Om die ontwerper van RGTO-lesse verder te help, verskaf Levy (1990) die volgende riglyne vir die ontwerp van RGTO-programme:

- Die ontwerper moet weet vir watter gehoor die program ontwerp moet word.
- Die projek se doel asook die ontwerpfasie moet aan die gehoor verduidelik word.
- Die ontwerper moet bewus wees van die sterk punte sowel as die beperkinge van die RGTO-materiaal wat alreeds geskep is.
- Die ontwerper moet sy of haar teorie-basis kies
- Die ontwerper moet teoretiese elemente direk met spesifieke ontwerpkenmerke skakel.

Cameron (1999) stel voor dat die ontwerper die program toets, hertoets en evalueer met die gebruikers.

3.7 PROBLEME MET KOMMERSIËLE SAGTEWAREPRODUKTE

Dit is baie maklik om 'n program vir 'n baie spesifieke gehoor met spesifieke behoeftes te ontwerp. Dit is egter baie moeiliker wanneer kommersiële RGTO-programme ontwerp moet word. Die ontwerper moet baie faktore in ag neem by die ontwerp van so 'n program. Faktore soos woordeskat, die kulturele aspek van die spesifieke taal en watter inhoud behandel gaan word moet in ag geneem word.

Die kulturele aspek van 'n taal moet nooit agterweë gelaat word nie. Taal sluit tog alle aspekte, ook kultuur, in. Met die ontwerp van sagteware programme word inhoudskenners in maatskappy genader om inhoud vir 'n program te verskaf. Laurillard (1991:142) stel dit as volg: "The content experts provide content to a pre-designed shell, thus allowing the technical side of the software to pre-determine educational possibilities."

Daar is dus 'n beperking op die inhoudskenners, omdat hulle dikwels self nie programmering doen nie, of glad nie kennis daarvan het nie. Dudley-Maring en Owston (1987:26) beaam hierdie probleem wanneer hulle die volgende stelling maak: "Most software is written either by persons with expertise in computers but not in education, or expertise in instructional theory but not computers." Dit word dus duidelik dat 'n ontwerper van sagteware programme kennis van inhoud sowel as rekenaars moet hê as hy of sy suksesvolle individuele sagteware vir studente wil ontwerp.

Nog 'n problematiese aspek by kommersiële sagteware produkte is kloning. Volgens Shaughnessy (2003:250) behels die term kloning die volgende: "Cloning involves the development of one user interface that is to be adapted across several languages." Volgens Carey (1998) is daar twee terme wat ook onder die sogenaamde kloning ressorteer. Die twee terme is Internasionalisering en Lokalisering. Internasionalisering behels die proses waartydens 'n generiese program geskep word, en die kulturele aspekte word met addendums of ander toevoegings verduidelik.

Lokalisering is die teenpool van internasionalisering. Tydens hierdie proses word 'n generiese program geneem en elemente word bygevoeg om by die spesifieke kulturele mark te pas. Dit veroorsaak dan dat programme dieselfde kleure, prentjies en oorhoofse opskrifte het. Die element wat egter die kloningsproses die meeste weggee, is die grafika wat gebruik word. Dit gebeur dan dat byvoorbeeld 'n Duitse program en 'n Mandarynse program dieselfde foto's of tekening van 'n huis sal bevat, wat kultureel heeltemal onakkuraat is, soos Wyatt (1989:70) dit stel: "The program has the unfortunate tendency to employ culturally inauthentic materials a bit too frequently." Dit is dus van 'n opvoedkundige oogpunt problematies as 'n program nie

outentieke visuele materiaal bevat nie. Kloning gee aanleiding tot die volgende twee probleme.

3.7.1 Kulturele generiese sagteware

Hierdie aspek verwys na die feit dat sommige programme kultureel generies vervaardig word, en dan moet die woordeskat noodgedwonge by ander tale aanpas. Die woord manelpak wat in een aktiwiteit gebruik is, is so 'n voorbeeld. As 'n ontwerper van 'n Mandarynse program die inhoud wil gebruik, sal hy of sy eers baie seker moet maak oor die korrekte woord en of dit kultureel by die taal gaan aanpas. Ontwerpers moet baie seker maak oor die woordeskat van 'n spesifieke taal en outentieke woordeskat gebruik. Myles (1998:44) wys sy vinger na sulke programme wanneer hy sê: "CALL software writers, especially if non-linguists appear to regard vocabulary as merely some body of words to be thrown at the learner."

3.7.2 Diversifiseringsprobleme

Hierdie probleem ontstaan wanneer programmeerders ou tekste hergebruik. Twee probleme kan hieruit ontstaan. Eerstens kan linguistiese vooroordele geskep word. Dit gebeur by tale soos Duits. Sekere woorde verander na aanleiding van die geslag. Deur vrouens altyd in onderdanige rolle te plaas en byvoorbeeld nie vroulike vorme van die woorde dokter, baas ens. te hê nie, kan veroorsaak dat die gebruiker die woorde as manlik beskou en dan natuurlik die manlike geslagsvorm sal gebruik. Tweedens kan daar 'n rassitiese element ook geskep word. Rassitiese woorde moet sover as moontlik in enige taal vermy word, en dit is die taak van die ontwerper om seker te maak dat hy of sy weet watter woorde as rassities beskou word.

Oplossings vir bogenoemde probleme is legio. Levy (1990:178) stel voor dat die evalueringsproses baie akkuraat en deeglik gedoen moet word. Hy maak die volgende stelling: "Evaluation in CALL should begin by carefully reviewing existing programs and learning environments, including those produced commercially, and reflecting upon their content, structure, and design." Ontwerpers moet dus voordat hulle programme begin ontwerp bestaande programme deeglik evalueer en besluit watter apsekte hulle in hulle eie programme wil gebruik. McDougall en Squires (1995) stel dit duidelik dat as 'n program nie sosio-kultureel outentiek is nie, sal dit min nut vir die gebruiker inhou.

HOOFSTUK 4

LUISTERPROGRAM

4.1 WAT IS AUTHORWARE?

Daar is vandag 'n groot verskeidenheid programmeringsprogramme beskikbaar. Programme soos Eclipse, MacReader en nog vele ander programme word volgens Wachman (1995:37) vandag gebruik om programme te ontwerp. Hy verskaf ook die volgende definisie oor wat presies 'n programmeringsprogram is: "Authorable software consists of programs that can be customized by adding data, usually in the form of text, to fit specific learners' needs in terms of degree of difficulty, interest, and so on." Een van die programmeringsprogramme wat ook gebruik word om programme mee te skep, is Authorware. Aangesien Authorware in die TOTO-laboratorium van Humarga beskikbaar is, en ek opleiding tydens my eerste jaar van my MPhil studies daarin ontvang het, was dit 'n logiese keuse om Authorware te gebruik om die program mee te vervaardig. Ek wou ook die opsie gehad het om 'n enkele element op 'n slag te vertoon en om terugvoering te kan gee. Verder wou ek meer beheer oor die keuses wat die studente uitvoer hê.

4.2 ONTWERP EN UITLEG VAN LUISTERPROGRAM

Van die belangrikste vereistes vir die ontwerp van die program was dat dit eerstens by die ervaringsveld van die postbeginner studente moes aanpas, en tweedens dat die ontwerp nie te kompleks moet wees nie. Basiese navigasie ikone is gebruik en 'n agtergrondkleur wat deel uitmaak van die webtuiste van Stellenbosch Universiteit is gekies om in die program te gebruik. Al die ander kleure wat gebruik is, naamlik die maroon en grys is die amptelike kleure van Stellenbosch Universiteit.

'n Eenvoudige uitleg is ook gekies. Die program begin met 'n verwelkomingsbladsy, daarna volg 'n inhoudsopgawe. Die gebruiker kan op enige bladsy waarop hy of sy werk dadelik terugkeer na die inhoudsopgawe toe. Alle navigasie ikone is presies op dieselfde plek op elke bladsy geleë. Die klank ikoon wat deur 'n luidspreker aangedui word, is ook op elke bladsy behalwe by aktiwiteit 8 op dieselfde plek. Hierdie uitleg verskaf 'n gevoel van sekuriteit en koherensie vir die gebruiker.

4.3 INDELING VAN LUISTERPROGRAM

Na deeglike oorweging is daar besluit om die program in vier dele in te deel, wat op vier verskillende tipes luister fokus. Die vier tipes luister wat in die program gebruik is, is informatiewe luister, selektiewe luister, ekstensiewe luister en intensiewe luister. Daar is 41 aktiwiteite wat spesifiek op die verskillende tipes luister fokus, asook 7 voorbereidende en hersieningsoefeninge. Die onderstaande tabel dui die spesifieke persentasies van die verskillende tipes luister duideliker aan.

Tabel 4.1: Indeling van die verskillende aktiwiteite van die luisterprogram

Inhoud	Aantal aktiwiteite	Persentasie van program
Informatiewe luister	12	25 %
Selektiewe luister	11	23 %
Ekstensiewe luister	9	19 %
Intensiewe luister	9	19 %
Voorbereidings-en hersieningsoefeninge	7	14 %
Totaal	= 48 aktiwiteite	= 100 %

Aktiwiteite 1 tot 12 fokus op informatiewe luister. Aktiwiteite 13 tot 23 fokus op selektiewe luister. Aktiwiteite 24 tot 32 fokus op ekstensiewe luister, en laastens word daar op diskoersmerkers gefokus wat kardinaal vir intensiewe luister is. Vervolgens gaan die tipes luister en die aktiwiteite in daardie afdeling oorkoepelend bespreek word. Omdat die program spesifiek vir post-beginner studente ontwerp is, gaan die term gebruiker met die term student vervang word in hierdie hoofstuk.

4.4 VERDUIDELIKING VAN LUISTERPROGRAM

Soos reeds vermeld fokus aktiwiteite 1 tot 12 op informatiewe luister. Daar is besluit om die program met die Afrikaanse alfabet te begin en daarna aandag aan lang vokale en dubbelklanke te gee. Die rede hiervoor is dat die studente voordat die oefeninge begin weereens blootgestel word aan die klanke waaruit Afrikaans bestaan. Die studente kry die geleentheid om nadat hulle na die alfabet, lang vokale en dubbelklanke geluister het oefeninge

te doen om die klanke vas te lê. Daarna word die studente aan sinne blootgestel. In aktiwiteite 4 en hersieningsoefening B val die klem op woordherkenning.

Die studente luister na sinne waarin 'n woord weggelaat is. Hulle moet dan die woord identifiseer wat weggelaat is.

Aktiwiteit 5 se doel is om die informasie wat deur die luisterteks verskaf is te toets en dan te besluit op die informasie waar of vals is. Hierdie waar-en-vals-aktiwiteit is 'n baie effektiewe manier om inligting te toets. Duidelike progressie vind dan in aktiwiteit 6 plaas. In hierdie aktiwiteit word 'n ekstra keuse bygevoeg. Die studente moet nou nie net sê of die stellings waar of vals is nie, maar ook of daar nie genoeg bewyse vir die stelling is. Die student word dus gedwing om nog meer na informasie te luister sodat daar 'n akkurate keuse gemaak kan word.

Hersieningsoefening C toets dan net weer die studente se informatiewe luistervermoë. In aktiwiteite 7 tot 12 word daar baie meer van prente gebruik gemaak. Volgens Brown (2004) is visuele materiaal baie goed vir die toetsing van luisterbegrip, omdat dit stimulerend vir die gebruiker is. In al bogenoemde aktiwiteite is daar meer as een prent waarna die studente moet kyk. Slegs een stelling word egter gehoor. Die prente by aktiwiteit 8 se saambindende faktor is beroepe. Daar word na leidrade wat van algemeen na spesifiek beweeg, geluister. Die informasie wat gegee word deur die luisterteks moet dus deur die studente geanaliseer word en dan moet 'n keuse gemaak word, om sodoende die korrekte beroep te kies. Hierdie aktiwiteit is juis ingesluit omdat studente tog elke dag met verskillende beroepe te doen kry.

Aktiwiteite 13 tot 23 fokus op selektiewe luister. Selektiewe luister vereis dat die student na langer luistertekste moet luister en dan sekere inligting selekteer om die regte keuse te kan maak. Brown (2004:87) stel dit soos volg: "Assessment tasks in selective listening could ask students, for example to listen for names and directions in a map exercise." Aktiwiteit 13 fokus op 'n alledaagse aktiwiteit vir studente naamlik die gebruik van klasroosters. Die studente moet die klasrooster raadpleeg en dan vrae daarvoor beantwoord.

Aktiwiteit 14 tot 16 fokus op dialoë. Aangesien elke mens soms die dokter besoek, is dit relevant dat daar 'n dialoog tussen 'n dokter en 'n pasiënt in die program is. Aktiwiteit 16 neem weer die vorm van 'n ondervragingsdialoog aan. Aktiwiteit 17 en 18 is perfekte voorbeelde van selektiewe luister waar studente moet luister en tussen verskeie persone en huise wat min of meer dieselfde lyk moet kies.

Aktiwiteit 19 fokus op rigting. Studente moet 'n kaart raadpleeg en dan die plek waar die persoon moet wees, identifiseer. Aktiwiteit 20 en die hersieningsoefening D wat volg fokus

op fyn selektiewe luister. Die student moet nie net na die vraag luister nie, maar ook die vraag verstaan sodat die regte antwoord gekies kan word. Brown (2004:88) beaam hierdie tipe aktiwiteit deur te sê: "These types of activity are an attempt to simulate speech situations."

Aktiwiteite 21 tot 23 maak gebruik van advertensies. Hierdie tipe aktiwiteit stel die gebruiker bloot aan alledaagse luistersituasies. As die student die radio aanskakel sal advertensies van nature deel uitmaak van die luistertyd. Nie net word die student blootgestel aan verskillende stemme nie, maar kry hy of sy ook die geleentheid om Afrikaans as spreektaal teen 'n normale spoed te hoor.

Aktiwiteit 24 tot 32 fokus op ekstensiewe luister. Die luistertekste word al hoe langer en 'n verskeidenheid van onderwerpe soos elektrisiteitbesparing, hartsiektes, sokker, toerisme en kleurstowwe wat by kookolie gegooi word, word bespreek. Hierdie tekste is almal outentiek en pas presies in by die alledaagse nuusgebeure waarna studente sal luister. Aktiwiteit 32 is dan die toppunt van ekstensiewe luister waar studente na 'n lesing van vyf minute moet luister. Studente spandeer 'n groot gedeelte van hulle dag deur na lesings te luister. Wat perfek in die aktiwiteit oorgedra word, is selfkorrigerende gedrag.

Die professor wat die lesing aangebied het, maak keelskoon, herhaal sommige dele en maak natuurlike pouses. Hierdie bogenoemde gedrag maak die luisterteks net nog meer outentiek. Brown (2004:90) maak die volgende stelling: "You can think faster than the lecturer can talk. Use this time difference to anticipate what the professor is going to say next." Heel laaste in die program kom intensiewe luister aan die beurt. Diskoersmerkers soos alreeds genoem, is fundamenteel in die verstaan van luistertekste. Dit verskaf leidrade vir die luisteraar en loop soos 'n goue draad deur die luisterteks om betekenis aan die luisteraar te verskaf. Die nege tipes diskoersmerkers word individueel behandel en daar is 'n praktiese toepassing na elke tipe diskoersmerker. Die aktiwiteite en die doel daarvan sal in tabel 4.2 opgesom word om 'n finale geheelbeeld van die program te verskaf.

Tabel 4.2: 'n Opsomming van die Luisterprogram

Aktiwiteit	Inhoud van aktiwiteit	Doel
Afrikaanse alfabet	Letters van die alfabet met bygaande klankopnames.	Vaslegging van die enkelklanke in Afrikaans.
Aktiwiteit 1	Getikte woorde met bygaande klankopnames.	Oefening van enkelklanke.
Lang klanke	Lang klanke in Afrikaans met bygaande klankopnames.	Vaslegging van die lang klanke in Afrikaans.
Aktiwiteit 2	Getikte woorde met bygaande klankopnames.	Oefening van lang klanke.
Tweeklanke	Tweeklanke in Afrikaans met bygaande klankopnames.	Vaslegging van die tweeklanke in Afrikaans.
Aktiwiteit 3	Getikte woorde met bygaande klankopnames.	Oefening van tweeklanke.
Hersieningsoefening A	Getikte woorde met bygaande klankopnames.	Hersiening van enkelklanke.
Aktiwiteit 4	Getikte woorde met bygaande klankopnames.	Studente moet bepaal watter woord uit die sin weggelaat is.
Hersieningsoefening B	Woorde wat uit sinne weggelaat is met 'n keuse van drie antwoorde.	Studente moet die korrekte antwoord uit die drie beskikbare keuses kies.
Aktiwiteit 5	'n Prent van twee persone met bygaande ouditiewe stellings.	Studente moet die stellings wat gehoor is, gebruik om 'n keuse tussen waar en vals te maak.
Aktiwiteit 6	'n Prent van drie persone met bygaande ouditiewe stellings.	Studente moet stellings wat gehoor is, gebruik om 'n keuse tussen waar, vals of nie genoeg bewyse te maak.
Hersieningsoefening C	'n Prent van ses persone met bygaande ouditiewe stellings.	Vaslegging van waar, vals of nie genoeg bewyse konsep.
Aktiwiteit 7	Vyf variasies van een prent met stellings wat oor die prente gemaak word.	Studente moet na stellings luister en bepaal watter prent beskryf is.
Aktiwiteit 8	Prente en ouditiewe beskrywings van verskillende beroepe.	Studente moet bepaal watter beroep beskryf is, en die korrekte prent identifiseer.
Aktiwiteit 9	Vier prentreeks met ouditiewe beskrywings.	Studente moet na beskrywings luister, en elke keer die korrekte prent in die vier prentreeks identifiseer.
Aktiwiteit 10	Visuele voorstelling van huishoudelike items met klankopnames.	Studente moet na die beskrywings luister en dan die korrekte item kies.

Aktiiviteit 11	Vier prente van voëls wat op verskillende posisies op 'n voëlvoerder is, met klankopnames.	Studente moet bepaal watter posisie van die voël op die voëlvoerder korrek is.
Aktiiviteit 12	Drie prente van mans met bygaande ouditewe beskrywing.	Studente luister na beskrywing en moet die korrekte prentjie kies.
Aktiiviteit 13	Grafika van klasrooster met mondelinge vrae	Studente moet tye en datums op die rooster herken.
Aktiiviteit 14	Dialog tussen 'n dokter en pasiënt.	Studente moet na die dialog luister en die vrae beantwoord.
Aktiiviteit 15	Verskillende variasies van twee sirkels en 'n vierkant met klankopnames.	Studente moet na die beskrywings luister en die korrekte variasie van die vorms kies.
Aktiiviteit 16	Dialog tussen 'n speurder en 'n verdagte.	Studente moet na die dialog luister en die korrekte antwoord kies.
Aktiiviteit 17	Vier prente met klankopnames van mans wat min of meer dieselfde is	Studente moet na die beskrywings luister en die korrekte man identifiseer.
Aktiiviteit 18	Vier prente met klankopnames van huise wat min of meer dieselfde is	Studente moet na die beskrywings luister en die korrekte huis identifiseer.
Aktiiviteit 19	Padkaart met bygaande klankopnames.	Studente moet na die aanduidings luister en die korrekte plek identifiseer.
Aktiiviteit 20	Ouditiewe vrae met 'n keuse van twee antwoorde.	Student moet na die vrae luister en die korrekte antwoord kies.
Hersieningsoefening D	Ouditiewe vrae met 'n keuse van drie antwoorde.	Vaslegging van vraag en antwoord aktiwiteit.
Aktiiviteit 21	Radio Advertensie: Standard Bank	Studente moet na advertensie luister en die vrae beantwoord.
Aktiiviteit 22	Radio Advertensie: Castrol	Studente moet na advertensie luister en die vrae beantwoord.
Aktiiviteit 23	Radio Advertensie: Vodacom	Studente moet na advertensie luister en die vrae beantwoord.
Aktiiviteit 24	Luisterteks oor geraasvlakke met 'n keuse van twee antwoorde.	Studente moet na die luisterteks luister en bepaal watter een van die twee stellings dit die beste opsom.
Aktiiviteit 25	Radiopraatjie oor sonneblomolie met verskillende vrae.	Studente moet na die luisterteks luister, en die betrokke vrae beantwoord.

Aktiwiteit 26	Radiopraatjie oor die hart met verskillende vrae.	Studente moet na die luisterteks luister, en die betrokke vrae beantwoord.
Aktiwiteit 27	Radiopraatjie oor sokker met verskillende vrae.	Studente moet na die luisterteks luister, en die betrokke vrae beantwoord.
Aktiwiteit 28	Radiopraatjie oor sjokolade met verskillende vrae.	Studente moet na die luisterteks luister, en die betrokke vrae beantwoord.
Aktiwiteit 29	Radiopraatjie oor toerisme met verskillende vrae.	Studente moet na die luisterteks luister, en die betrokke vrae beantwoord.
Aktiwiteit 30	Radiopraatjie oor die ontdekking van 'n nuwe planeet met verskillende vrae.	Studente moet na die luisterteks luister, en die betrokke vrae beantwoord.
Aktiwiteit 31	Berig oor energiebesparing in Sydney met verskillende vrae.	Studente moet na die luisterteks luister, en die betrokke vrae beantwoord.
Aktiwiteit 32	Lesing deur prof. Knoetzen oor aardverhitting met verskillende vrae.	Studente moet notas neem terwyl hulle na die lesing luister en dan die vrae beantwoord.
Diskoersmerkers	Die nege verskillende diskoersmerkers met praktiese vasleggingsaktiwiteite.	Studente gaan stapsgewys deur die nege afdelings. Hulle luister na elke betrokke klankopname, en kies dan die korrekte antwoord.

4.5 ASSESSERING VAN LUISTERPROGRAM

Die luisterprogram is nadat dit ontwerp is, getoets deur 'n groep postbeginner studente. Die groep studente was baie klein. Ek wou juis 'n klein groepie studente gebruik, sodat die terugvoering oor die luisterprogram as aanpassing kan dien wanneer die luisterprogram op 'n groter skaal gebruik word. Die rede vir die toetsing was om sekere aspekte van die luisterprogram te toets. Die studente het in die TOTO-rekenaarlaboratorium byeen gekom en vir 'n tydperk van twee ure die program getoets. Hulle is vooraf oor die inhoud van die program ingelig en moes ook 'n assesseringsvorm invul terwyl hulle met die program gewerk het. Vir die opstelling van 'n assesseringsvorm is daar na verskeie assesseringsraamwerke gekyk. Die ICT4LT webtuiste en die webtuiste van ANSI Standards Committee on Dental Informatics – Working Group Educational Software Systems is geraadpleeg. ANSI se assesseringsvorm het onder meer op die volgende aspekte gefokus:

1. Hoe maklik volgbaar 'n program is.
2. Pas die program aan by die gebruiker se vorige kennis.
3. Is daar enige diskriminerende taalgebruik.
4. Of die program realistiese doelwitte stel.

Al vier punte is volgens my baie belangrik, en daar is gepoog om al vier aspekte in die luisterprogram in te bou.

Die ICT4LT se raamwerk is grootliks ook op bogenoemde punte gefokus, maar het die volgende ekstra kriteria genoem:

1. Is die navigasie-ikone duidelik verstaanbaar?
2. Is die prente wat in die program gebruik word relevant?
3. Is die woordeskat wat in die program gebruik word verstaanbaar?
4. Is die stemopnames duidelik en van 'n goeie kwaliteit?

Behalwe die bogenoemde assesseringsraamwerke het Chapelle (2001) ook 'n tabel saamgestel van komponente wat voordelig vir die gebruiker van die program kan wees. Tabel 4.3 verduidelik hierdie komponente in detail.

Tabel 4.3: Tipes komponente wat voordelig vir die gebruiker kan wees

Faktore wat gebruiker kan beoordeel	Voorbeelde in program
Visuele afbakening of merkers	Die gebruik van verskillende kleure. Soos byvoorbeeld by die alfabet waar die vokale en konsonante in verskillende kleure aangedui word. Die woord ENTER wat in hoofletters aangebring is in die program sodat die student weet dat hy of sy dit moet druk voordat die volgende vraag beantwoord kan word.
Modifikasie van inligting in die program	Aanvanklik word net Afrikaans gebruik, na die evaluering deur die studente is daar Engelse woorde bygevoeg om die betekenis van die bepaalde woord te verduidelik.
Uitbreiding van woordeskat	Die verduideliking van sekere terme, soos byvoorbeeld by die diskoersmerkersafdeling in die program. Die nege diskoersmerkers se name word aangedui en dan volg 'n verduideliking van die diskoersmerkers se spesifieke funksie.

(Verwerk en aangepas uit Chapelle 2001)

Alhoewel hierdie bronne almal uitstekende voorbeelde verskaf, het ek besluit om 'n assesseringsvorm persoonlik op te stel om by die spesifieke ontwerpdoelstellings waarmee ek die luisterprogram ontwerp het aan te sluit. Die hoofdoel van die assesseringsvorm was om die volgende vier aspekte van die luisterprogram te toets. Die aspekte was: **aanbieding, die navigasie, die verstaanbaarheid van die woordeskat** en die **kwaliteit van die klankopnames**. Daar was ook 'n **algemene afdeling** waar studente wat die program evalueer het enige opmerkings kon neerpen. Die assesseringsvorm word as addendum A ingesluit.

Die volgende vrae is oor die **aanbieding** gevra:

Is die kleure wat gebruik is effektief?

Is die skriftype ten alle tye leesbaar?

Is die prentjies wat gebruik is effektief?

Die volgende vrae is oor die **navigasie** gevra:

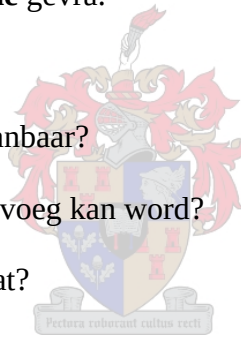
Werk al die navigasie ikone?

Is die ikone wat gebruik word verstaanbaar?

Is daar nog navigasie-ikone wat bygevoeg kan word?

Kan jy ten alle tye die program verlaat?

Maak die inhoudsopgawe 'n goeie visuele indruk?



Die volgende vrae is oor die **woordeskat** gevra:

Watter woorde in die program is vir jou onverstaanbaar

Help die terugvoering jou om die regte antwoord te kry?

Is die instruksies duidelik en weet jy as gebruiker wat om te doen?

Die volgende vrae is oor die **klank** gevra:

Kon jy elke klankopname duidelik hoor?

Is dit goed dat daar mansstemme en vrouestemme gebruik is?

Watter klankopnames was vir jou die relevantste?

Die volgende vrae is onder die **algemene afdeling** gevra:

Wat was die interessantste vir jou van die hele program?

Wat was die minste interessantste vir jou van die program?

4.6 STUDENTE SE TERUGVOERING OOR LUISTERPROGRAM

Die aanbieding van die program is baie positief deur die studente ondervind. Die kleure naamlik geel, grys, maroon en swart wat gebruik is, was volgens die studente glad nie steurend nie, en het volgens een student "in die program verdwyn". Nog 'n student het die volgende stelling oor die kleure gemaak: "I think it was effective, because the colours were not distracting to the user." Die skrif tipe was ook nie steurend op die oog nie, volgens een student. Die prente wat gebruik is, was ook effektief en nie te oorweldigend of te groot nie. Carey (1998) sê dat alle prente duidelik en relevant tot die inhoud moet wees. Al die prente wat dus gebruik is, is relevant tot die inhoud op elke bladsy waarop die studente werk. As verdere vaslegging word dieselfde prente in die inhoudsopgawe ook gebruik

Die studente kan dus ook na aanleiding van die prente 'n voorspelling maak oor die inhoud van die spesifieke aktiwiteit. Een student het ook genoem dat die prente ooreenstem met die inligting van elke aktiwiteit.

Wat die navigasie betref was die studente baie positief. Al die navigasie-ikone is aktief en werk uitstekend. Daar is 'n vorentoe, agtertoe verlaat die aktiwiteit en verlaat die les ikone gebruik. Die volgende stelling is deur een van die studente gemaak: "It is important to keep the navigation simple for the user." Die studente het presies geweet wat die navigasie-ikone beteken. Die navigasie-ikone is ook konsekwent deur die hele program gebruik. Die woorde "verlaat die les" en "inhoudsopgawe" wat verskyn as die rekenaar se muis oor die ikoon beweeg dra daartoe by dat die navigasie nog duideliker vir die studente is. Die studente het ook gevoel dat die navigasie-ikone voldoende is en dat daar nie nog ikone bygevoeg hoef te word nie.

Die feit dat die studente ook ten enige tyd die program kan verlaat, het daartoe bygedra dat die studente die program positief ervaar het. Hulle het op geen stadium vasgevang in 'n spesifieke aktiwiteit gevoel nie, want hulle kon net die ikoon gebruik en na die inhoudsopgawe terugkeer, of die program verlaat. Die inhoudsopgawe was volgens een student visueel baie "striking". Dit het as 'n voorspelling van wat in die program gaan gebeur gedien.

As ontwerper was ek bang dat die woordeskat nie deur die studente verstaan sal word nie. Net Afrikaans (die studente se tweede taal) is in die program gebruik. Die studente moes 'n lys van woorde maak wat hulle nie verstaan het nie. Nadat die studente die evalueringsvorm voltooi het, is die woorde wat hulle nie verstaan nie of wat onduidelik was in Engels bygevoeg. Die terugvoering het volgens een student "positive input" gegee. Die terugvoering was nooit negatief nie, en het die studente gehelp om die regte keuse te maak. Die instruksies was redelik verstaanbaar. Soos alreeds genoem is die woorde wat nie verstaanbaar was nie, ook in Engels na die assessering van die luisterprogram bygevoeg.

Die klankopnames was volgens die studente te alle tye duidelik hoorbaar. Daar was ook positiewe terugvoer oor die gebruik van mans- sowel as vrouestemme. Volgens een student het dit 'n gevoel van opwinding veroorsaak, omdat die gebruiker nie weet watter stem volgende gaan praat nie. Dit was merkbaar dat al die studente die advertensies as die relevantste deel van die program beskou het, omdat hulle daaglik daarmee te doen kry.

'n Aspek wat onder die algemene afdeling deur die studente ageteken is, is die afneem van notas. Hulle het gevoel dat hulle by die lesing (aktiwiteit twee en dertig) die geleentheid gegee moet word om notas af te neem. Die Dartmouth College Academic Skill Center sowel as Walter Pauk wat die Cornell Notes ontwikkel het beaam die belangrikheid van die afneem van notas tydens lesings. Ek het dus die spesifieke aktiwiteit se programmering verander. Voor die assessering van die program deur die studente het die aktiwiteit se vrae onmiddellik saam met die luisterteks op die skerm verskyn. Ek het na die assessering die aktiwiteit so geprogrammeer dat die luisterteks outomaties gehoor kan word. Die studente neem dus notas terwyl hulle luister en eers nadat die lesing klaar is verskyn die vrae.

4.7 SLOT

Die doel van hierdie hoofstuk is om 'n oorsig oor die bevindinge van die studie te gee. Gevolgtrekkings sal gemaak word en daarna sal spesifieke verwysings gemaak word na planne vir die toekoms vir die luisterprogram. Die moontlike skepping van Afrikaanse rekenaarprogramme as deel van onderrigmateriaal by Stellenbosch Universiteit sal laastens behandel word.

Luister is so 'n groot veld dat daar besluit is om op vier spesifieke tipes luister te fokus in die program. Informatiewe luister, selektiewe luister, ekstensiewe luister en intensiewe luister is gekies. Die program toon duidelike progressie. Dit begin by die Afrikaanse Alfabet en die laaste aktiwiteit fokus op diskoersmerkers wat die kern van intensiewe luister vorm.

Die program is oor sewe maande ontwikkel en daarna is dit in Mei deur postbeginner studente geëvalueer. Voordat die studente die program assesseer het, is daar 'n assesseringsvorm opgestel. Verskeie bronne is geraadpleeg vir kriteria onder andere die ICT4LT webtuiste. Daarna is 'n seleksie van die bronne gemaak en 'n assesseringsvorm opgestel. Die assesseringsvorm het op aanbieding, die navigasie, die verstaanbaarheid van die woordeskat en die kwaliteit van die klankopnames gefokus. Die studente het die program vir twee ure getoets en die assesseringsvorm gelyktydig ingevul. Daarna is die veranderinge wat deur die studente voorgestel is aan die luisterprogram aangebring. Aktiwiteit twee en dertig is byvoorbeeld, soos in die tesis genoem, verander sodat die studente eers notas kan afneem voordat die vrae verskyn.

4.7.1 Planne vir die toekoms van luisterprogram

Die program wat geskep is, soos alreeds genoem, het net op luister gefokus. As ontwerper voel ek dat die program die kommunikatiewe vaardigheid luister redelik goed behandel het. As die program egter op 'n groter skaal in die toekoms deur studente gebruik moet word, sal ek voorstel dat 'n leesprogram ook ontwikkel word. Miskien kan 'n program wat die twee kommunikatiewe vaardighede kombineer ook ontwikkel word. Hoe meer vaardighede in die program betrek word, hoe meer volledig word dit, en hoe 'n groter kans op sukses het so 'n program. Veral lees kan in so 'n program goed inkorporeer word.

Wat die ander twee kommunikatiewe vaardighede naamlik skryf en praat betref moet daar baie oordeelkundig gehandel word. 'n Rekenaarprogram moet nooit poog om die dosent te vervang nie, maar slegs as 'n hulpmiddel gesien word. Skryf en praat kan dus grootliks in die klaskamer voorrang geniet terwyl die ekstra hulp met luister en lees deur 'n rekenaarprogram verskaf kan word.

4.7.2 Afrikaanse rekenaarprogramme by Stellenbosch Universiteit

Volgens Stellenbosch Universiteit se taalbeleid, is Afrikaans die taalonderrigmedium in voorgaande studies. Dit verskaf dus natuurlik 'n groot probleem vir studente wat nie Afrikaans as huistaal het nie. Die Fakulteite Ingenieurswese en Natuurwetenskappe is van die fakulteite wat hierdie probleem aanspreek. Bogenoemde fakulteite het Afrikaanse kursusse wat op spesifieke taalvlakke fokus in plek gestel om hulle betrokke studente te help. Dit is juis die studente van die Ingenieurs- en Natuurwetenskappe fakulteite in my klas wat gestalte tot die luisterprogram gegee het.

BIBLIOGRAFIE

- Blanckenberg, C. 2005. Die problematiek van die postbeginner by US. Ongepubliseerde werksdokument. Universiteit van Stellenbosch.
- Borras, I. & Lafayette, R. 1994. Effects of multimedia courseware subtitling on the speaking performance of college students of French. *The Modern Language Journal*, 78(1):61-75.
- Bottomley, J. Using SoundSearch for Intensive Listening [Intyds]. 2003. Beskikbaar: <http://www.macmillandictionary.com/MED-Magazine/july2003/09-CD-ROM-Soundsearch.htm>. [2006, 29 November]
- Brett, P. 1997. A comparative study of the effects of the use of multimedia on listening comprehension. *System*, 25(1):39-53.
- Bright, G. 1983. Explaining the Efficiency of Computer Assisted Instructions. *AEDS Journal* 16(3):144-152.
- Brown, D.H. 2004. *Language Assessment. Principles and Classroom Practices*. Engeland: Cambridge University Press.
- Brown, G. 1978. *Lecturing and Explaining*. Londen: Methuen Press.
- Cameron, K. 1999. *CALL and the Learning Community*. Engeland: Elm Bank Publications.
- Cameron, K. 1998. Culture and the Language Curriculum: An Important Issue? In: Calvi, L. & Geerts, W. (reds.) *CALL, Culture and the Language Curriculum*. London: Springer.
- Carey, J. 1998. Creating Global Software: a Conspectus and Review. *Interacting with Computers*, 9:449-465.
- Carstens, Wannie A.M. 1992. Inleiding tot die sosiolinguistiek III: Die invloed van die pragmatiese konteks op sosiolinguistiese studies. *Tydskrif vir Taalonderrig*, 26(2):63-74.

- Chapelle, C. 1996. Second language classroom research traditions: How does CALL fit? In: Pennington, M.C. (red.) *The Power of CALL*. Houston, TX: Athelstan Publications.
- Chapelle, C. 2001. *Computer Applications in Second Language Acquisition*. Engeland: Cambridge University Press.
- Chun, D.M. & Plass, J.L. 1997. Research on text comprehension in multimedia environments. *Language Learning & Technology*, 1(1):1-35.
- Conflict Research Consortium, University of Colorado. [Intyds] 2006. Beskikbaar: <http://www.colorado.edu/conflict/peace/treatment/active.htm>. [2006, 16 November]
- Crystal, D. (red.) 1995. *The Cambridge Encyclopedia of the English Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Curtin, C. & Shinall, S. 1987. An example of the use of microcomputers in foreign language learning and teaching from a high school for the academically talented. ERIC ED 345 523.
- Darmouth College Academic Skills Center. [Intyds] 2006. Beskikbaar: <http://www.darmouth.edu/~acskills/success/notes.html> [2007, 4 April]
- Decoo, W. (red.) 1984. *Computer and Language Instruction: Applications of Interactive Technology*. ABLA-Papers no. 8 Brussels.
- De Haven, E. 1989. *Teaching and Learning the Language Arts*. New York: Scott Foresman Uitgewers.
- Dudley-Maring, C. & Owston, R.D. 1987. The state of educational software: a criterion-based evaluation. *Educational Technology*, 27(3):25-29.
- Dunkel, P. Computer-Adaptive Testing of Listening Comprehension: A Blueprint for CAT Development. [Intyds] 2006. Beskikbaar: <http://jaltpublications.org/tlt/files/97/oct/dunkel/htm>. [2006, 30 Oktober]
- Dunn, R. & Griggs, S.A. 1995. A meta-analytic validation of the Dunn and Dunn model of learning style preferences. *Journal of Educational Research*, 88:353-362.
- Eaton, K.A. & Hammick, M. Distance materials for dentists - a users guide to quality. [Intyds] 2003. Beskikbaar: <http://www.nature.com/bdj/journal/v194/n5/full/4809926a.html> [2007, 12 Mei]
- Extensive Listening [Intyds] 2003. Beskikbaar: <http://www1.harenet.ne.jp/~waring/el/> [2006, 20 November]

- Flowerdew, J. 1994. *Academic Listening Research Perspectives*. New York: Cambridge University Press.
- Garret, N. 1998. Rubrics for teaching Culture. Implications for CALL. In: Calvi, L. & Geerts, W. (eds) *CALL, Culture, and the Language Curriculum*. London: Springer.
- Glissan, E.W. 1988. A plan for teaching listening comprehension: Adaption of an instructional reading model. *Foreign Language Annals*, 21(1):9-16.
- Goss, B. 1982. Listening as Information Processing. *Communication Quarterly*, 30(4):304-307.
- Greene, H. & Petty, W. 1975. *Developing Language Skills in the Elementary Schools*. Boston: Allan & Bacon, Inc.
- Hubbard, P.L. 1992. A Methodological Framework for CALL Courseware Development. In Pennington, M.C. & Stevens, V. (eds.) *Computers in Applied Linguistics*. Engeland: Billing & Sons Ltd.
- Hubbard, P.L. 1996 Elements of CALL Methodology: Development, Evaluation, and Implementation. In: Pennington, Martha C. (ed.) *The power of CALL*. America: Athelstan Publications.
- Hubbard, P. 1988. The teacher in the machine. *CATESOL Newsletter*, 19(6):5-6.
- Informational Listening [Intyds] 2006. Beskikbaar: [http://en.wikipedia.org/wiki/Informational Listening.htm](http://en.wikipedia.org/wiki/Informational_Listening.htm) [2006, 16 November]
- Information and Communications Technology For Language Teachers [Intyds] 2006. Beskikbaar: <http://www.ict4lt.org/en/index.htm> [2007, 13 Junie]
- Jamieson, J., Chapelle, C. & Preiss, S. 1992. Putting principles into practice. *ReCALL*, 16(2):396-415.
- Kline, John, A. Listening Effectively. [Intyds] 1982. Beskikbaar: <http://www.au.af.mil/au/awc/awcgate/kline-listen/b10ch4.htm> [2006, 27 November]
- Krashen, S.D. 1982. *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford: Pergamon Press.
- Lawson, T. 1974. *Formative Instructional Product Evaluation*. Englewood, New Jersey: Educational Technology Publications.

- Laurillard, D. 1991. Principles for Computer-Based Software Design for Language Learning. *Computer Assisted Language Learning*, 4(3):141-52.
- Levy, M. 1997. *Computer-Assisted Language Learning: Context and Conceptualization*. Oxford: Clarendon Press.
- Levy, M. 1990. Concordances and their integration into a word-processing environment for language learners. *System*, 18(2):177-188.
- Levy, M. 1999. Design Processes in CALL: Integrating Theory, Research and Evaluation. In: Cameron, K. (red.) *CALL: Media, Design and Applications*. Lisse: Swets en Zeitlinger.
- Lundsteen, R.J. 1990. A Taxonomy for teaching second language listening. *Foreign Language Annals*, 23(2):7-11.
- Marslen-Wilson, W. 1984. Function and process in spoken word recognition. In: Bouma, H. & Bouwhuis, D. (eds.) *Attention and performance*, X. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Massaro, D. 1994. *Psychological Aspects of Speech Perception. Handbook of psycholinguistics*. New York: Academic Press.
- McClelland, J. & Elman, J. 1986. The TRACE model of speech perception. *Cognitive Psychology*, 18:1-86.
- McDougall, A. & Squires, D. 1995. A Critical Examination of the Checklist Approach in Software Selection. *Journal of Educational Computing Research*, 12(3):263-74.
- Morton, J. 1969. Interaction of information in word recognition. *Psychological Review*, 76:165-78.
- Myles, S. 1998. The language learner and the software designer: A marriage of true minds or ne'er the twain shall meet? *ReCALL*, 10(1):38-45.
- Nieman, M. 1992. Luister-, lees- en stelwerkoefeninge aan die hand van advertensies. *Klasgids*, 27(3):7-11.
- Opitz, J. & Zbaracki, M. 2004. *Listen Hear! 25 Effective Listening Comprehension Strategies*. USA. Heinemann.
- Opitz, M. 1989. An Investigation of the Importance of Using Student Interviews in the Development of Chapter 1 Diagnostic Profiles. Ongepubliseerde D.Litt proefskrif. Universiteit van Oregon.

- Paramskas, D.M. 1982. Courseware-Software Interfaces: Some Designs and Some Problems. *CALICO Journal*, 1(3):4-6.
- Pederson, K.M. 1988. Research on CALL. In: Smith, W.F. *Modern Media in Foreign Language Education: Theory and Implementation*. Lincolnwood, IL: National Textbook Company.
- Pennington, M.C. & Stevens, V.1992. Introduction: Toward appropriate uses of computers in applied linguistics. In: Pennington, M.C. en Stevens, V. (reds.) *Computers in Applied Linguistics: An International Perspective* (pp. 1-8). Clevedon, VK: Multilingual Matters.
- Phillips, M. 1985. Logical possibilities and classroom scenarios for the development of CALL. In: Brumfit, C. Phillips, M. & Skehan, P. *Computers om English Language Teaching*. New York: Pergamon.
- Plass, J.L., Chun, D. M., Mayer, R.E. & Leutner, D. 1998. Supporting visual and verbal learning preferences in a second language multimedia learning environment. *Journal of Educational Psychology*, 90(1):25-36.
- Richards, J. 1983. Listening comprehension: Approach, Design Procedure. *TESOL Quarterly*, 17(2):219-240.
- Richards, J.C. & Rodgers, T.S. 1982. Method: Approach, design and procedure. *TESOL Quarterly*, 16(2):153-168.
- Richards, J.C. & Rodgers, T.S. 1986. *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Roets, N. 1983. Enkele eksperimente met luistervaardigheid en hulle toepassing in die klaskamer. *Tydskrif vir Taalonderrig*, 17(4):44-52.
- Roets, N. 1990. *Afrikaans vir Akademiese Doeleindes*. Auckland Park: Randse Afrikaanse Universiteit.
- Rost, M. 2002. *Teaching and Researching Listening*. Engeland: Graphicraft Limited.
- Shaughnessy, M. 2003. CALL, commercialism and culture: inherent software design conflicts and their results. *ReCALL*, 15(2):251-268.

- Snijder, J. 1991. Analise en implimentering van luister as geïntegreerde komponente vir Afrikaansonderrig in die primêre skoolfase. Ongepubliseerde M.A.-verhandeling, UNISA, Pretoria.
- Texan A & M University Student Counseling Service [Intyds] 2006. Beskikbaar: http://www.scs.tamu.edu/selfhelp/elibrary/listening_skills.asp [2006, 20 September]
- Underwood, J. 1984. *Linguistics, Computers, and the Language Teacher*. Rowley, MA: Newbury House.
- Ur, P. 1984. *Teaching Listening Comprehension*. Great Britain: Cambridge University Press.
- Van Dyk, T. 2006. Validating and standardising a test of academic literacy levels: the case of TALL. Ongepubliseerde D.Phil. proefskrif. Universiteit van Pretoria.
- Van Niekerk, A. 1996. Die rol van gespreksmerkers in die interpretasie van gesproke Afrikaans in 'n meertalige verband. Ongepubliseerde Ph.D proefskrif. Universiteit van die Oranje-Vrystaat.
- Wachman, R. 1995. Review of MacESL. *CAELL Journal*, 6(2):34-38.
- Weideman, A. 2003. *Academic Literacy. Prepare to Learn*. Pretoria: Van Schaik.
- Weiner, P.S. & Hoock, W.C. 1973. *The Standardization of Tests: Criteria and Criticisms*. USA. Oxford Press.
- Wilkins, D. 1983. *National Syllabuses*. New York: Oxford University Press.
- Wolvin, A. & Coakley, C. 1979. *Listening Instruction*. Urbana, IL: National Council of Teachers of English.
- Wyatt, D. 1989. Computers and reading skills: The medium and the message. In M.C. Pennington (red.). *Teaching Languages with Computers: The State of the Art* (pp. 63-78). La Jolla, CA: Athelstan.
- Zbaracki, M. 2003. A Descriptive Study of How Humorous Children's Literature Serves to Engage Children in Reading. Unpublished D.Litt thesis. University of Ohio.

ADDENDUM A

ASSESSERINGSVORM VIR LUISTERPROGRAM

Aanbieding

1. Is die kleure wat gebruik word effektief (effective)? Motiveer jou antwoord en dui aan of jy dink dat ander kleure effektiewer sou gewerk het.

2. Is die skrif tipe (font) ten alle tye duidelik leesbaar (readable)?

☐ Ja☐ Nee

3. Is die prente (pictures) wat gebruik is effektief? Motiveer jou antwoord.

Navigasie

1. Werk al die navigasie-ikone?

☐ Ja☐ Nee

2. Is die ikone wat gebruik word verstaanbaar (understandable)? Verskaf redes (reasons) vir jou antwoord.

3. Word die ikone konsekwent (consistently) gebruik?

☐ Ja☐ Nee

4. Is daar nog navigasie-ikone wat bygevoeg (added) kan word? Verskaf redes vir jou antwoord.

5. Kan jy ten alle tye (at all times) die program verlaat (exit)? Is dit effektief vir jou as gebruiker?

6. Maak die inhoudsopgawe (table of content) 'n goeie visuele indruk (impression)? Sou jy dit anders (different) gedoen het?

Woordeskat

1. Watter woorde in die program is vir jou onverstaanbaar (incomprehensible)?

2. Help die terugvoering jou om die regte (correct) antwoord te kry? Verskaf redes (reasons) vir jou antwoord.

3. Is die instruksies (instructions) duidelik (clear) en weet jy as gebruiker altyd wat om te doen?

Klank

1. Kon jy elke klankopname duidelik (clearly) hoor?

Ja

Nee

2. Is dit goed dat daar mansstemme (male voices) en vrouestemme (female voices) gebruik is. Of sal jy lievers net een geslag wil hoor?

3. Watter klankopnames (sound recording) was vir jou die relevantste (most relevant) Hoekom?

Algemeen

1. Wat was die interessantste (most interesting) vir jou van die hele program?

2. Wat was die minste interessantste (least interesting) vir jou van die program?

3. Enige ander (other) kommentaar?

Assesseringskriteria opgestel deur:

Vernita Beukes

Datum:

3 Mei 2007

ADDENDUM B

MARCH 8 2003, VOLUME 194, NO. 5, PAGES 253-256

Distance learning materials for dentists - a users guide to quality

K. A. Eaton¹ and M. Hammick²

¹*Teledentistry Leader and Senior Honorary Research Fellow, Eastman Dental Institute, University College London;* ²*Senior Lecturer, Centre for Research in Medical and Dental Education, University of Birmingham.*

Correspondence to: Dr Kenneth Eaton, Teledentistry Leader and Senior Honorary Research Fellow, Eastman Dental Institute, University College London, 123 Gray's Inn Road, London WC1X 8WD

Email: K.Eaton@eastman.ucl.ac.uk

In May 2001, an open meeting was held at the BDA headquarters to discuss how the quality of distance learning material for dentists and the dental team could be assured in the future. As a result of the meeting an *ad hoc* group of users, producers, teachers and researchers was formed. The group have produced this paper which seeks to help dentists and all members of the dental team select quality material relevant to their needs. The President of the General Dental Council has added a foreword to this guide.

IN BRIEF

- Distance learning is playing an increasingly important role in continuing professional development.
- A wide range of paper and electronically-based distance learning material is now available for dentists and the dental team.
- These guidelines have been designed to help users to choose appropriate and effective distance learning material.

FOREWORD

The General Dental Council supports innovation in the provision of continuing professional development (CPD) in terms of delivery, media and access, and welcomes the growth of new

methods of dental education.

The Council's Recertification Scheme will form a foundation for the future revalidation of the dental team. The scheme is designed to allow dentists to exercise their own professional judgement about the nature of CPD activity they undertake, encouraging participation in activities beyond traditional methods of educational delivery.

The legal requirement to undertake CPD

CPD is defined as 'study, training and other activities undertaken by a dentist which he or she reasonably intends should advance his or her professional development'.¹

The statutory scheme requires all dentists to undertake 250 hours of CPD over each five year cycle; 75 of these hours must be verifiable CPD. Verifiable CPD does not simply mean that participation can be verified. To be verifiable CPD, an activity must meet the Council's three educational criteria:

1. The activity must have concise educational aims and objectives - the activity should have a clear purpose or goal.
2. The activity must have clear anticipated outcomes - participants should know what they can expect to gain as a result of taking part in the activity.
3. The activity must be subject to quality controls - participants should have an opportunity to give feedback, with a view to improving quality.

In addition to the three educational criteria, dentists will have to be able to prove their participation in the activity by obtaining from the activity provider documentary evidence. This evidence must show the number of CPD hours involved.

The requirements are the same for all forms of learning, including distance learning activities. When deciding whether or not a particular activity meets the statutory requirement for verifiable CPD, the activity should always be measured against the Council's criteria, and availability of documentary proof of participation, showing the number of CPD hours involved confirmed. It will still be open for the activity to be included in CPD records as general CPD if the requirements for verifiable CPD are not met.

This guide will hopefully assist in exploring opportunities for distance learning and in deciding whether or not a particular distance learning activity will advance professional development. Once an activity has been completed, participants are encouraged to make the most of the opportunity to give feedback on the activity to the provider and to reflect on its value to professional development. Dentists create the market for postgraduate CPD and, as consumers of continuing education, are in a position to influence course provision by making experiences and views known.

The desired outcomes of good CPD choices are: benefits to patients, the advancement of dental teams, and a rewarding experience, professionally.

INTRODUCTION

This guide aims to help in the assessing of quality of distance (also known as open) learning materials. The guide has been reviewed and endorsed by the organisations listed at the end of the document and it is hoped will appear on their web sites. It also appears as an annex to the British Dental Association advice sheet E10, *CPD Clinical governance audit and peer review*.

There is currently considerable expansion in the use of distance learning, in general, and by UK dentists and other members of the dental team, in particular. Distance learning materials have a great advantage, in that they may be used to provide higher education or CPD at anytime and at any place, in contrast to more traditional methods that involve attendance at a specific location, often at a specific time. The recent amendments to the *Dentists Act 1984* make CPD throughout a practising lifetime mandatory for all dentists included in the Dentists Register and have provided dentists with a stimulus to use all forms of CPD including distance learning. However, in spite of the interest in, and expansion of, distance learning, little guidance is available to help its users to select quality material relevant to their needs.

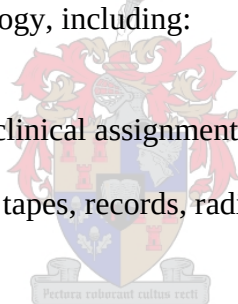
AIMS AND OBJECTIVES

The guide aims to help users, to select the optimum material for their learning needs. It defines distance learning and identifies the three key aspects of distance learning materials and criteria against which quality can be judged. A number of check lists are provided to help to achieve these objectives.

WHAT IS DISTANCE LEARNING?

Distance learning is any form of learning that takes place without the learner and teacher present in person in the same room. It is particularly useful for anyone who experiences the barriers of time and place which can be encountered with more traditional courses. It can use various forms of old and new technology, including:

- paper-based,
- paper-based plus practical or clinical assignments carried out at home or in the workplace,
- audio-based material (such as tapes, records, radio),
- video-based material,
- computer-based material,
- television.



E-Learning is a rapidly growing aspect of distance learning and uses a range of ICT-based materials such as CD-ROMs, DVDs, video-conferencing, video-streaming (also known as web-casting), internet forums and chat rooms, and dental television channels to deliver learning material. The term distance learning is often interchanged with the term e-learning to reflect the use of the internet and multimedia in course content. E-learning appears to mean different things to different people. To some it is all embracing and represents the future of all learning opportunities. To others it is one more approach in a comprehensive tool kit of learning methodologies that together create new and exciting ways to learn. One thing is certain; in the learning world of today, it cannot be ignored.

Distance learning is often best achieved with a combination of formats: the more traditional print-based materials and the newer e-learning. It is also apparent that many learners find it helpful to have an opportunity to meet their tutors face to face, especially before embarking on a course or other prolonged learning experience.

HOW TO EVALUATE QUALITY

With the range and technological scope of material now available, many of the more traditional quality standards and criteria are outdated or inappropriate. These guidelines aim to

help dentists make an informed choice and to seed their expectations.

Three key aspects of distance learning materials that can be assessed to help find quality course are outlined below. They are educational, scientific (content) and technological aspects. To assess these aspects it is necessary to ask three broad questions, which are set out below.

- Does the material encourage and enable effective learning?
- Are its contents scientifically correct?
- Is the technology user-friendly, reliable and durable?

These questions will now be considered in some detail. But first it is useful to consider two points. One is to check that the distance learning material has been independently assessed (pre-piloted) before distribution to intended users and their comments fed back to the producers. The other is to continually ask the question 'is this material (programme) enjoyable to use?'

DOES THE MATERIAL ENCOURAGE AND ENABLE EFFECTIVE LEARNING?

Effective learning is dependent on the content, style and activities of the materials provided. Distance learning material should provide ways to assess whether learning outcomes are being achieved. This is done through the assignments and assessments that are set during and at the end of the course. Most learners use distance learning materials on their own. Good tutor and peer support, explicitly stated before the course starts can make a large contribution to its enjoyment and success. It is also vital that participants know from the beginning what resources are needed to complete the programme.

In general, the content should:

- Be coherent, clear and consistent, ie easy to follow.
- Fit in with any wider programme it may be a part of.
- Develop thinking and learning skills, taking into account prior skills, and knowledge.
- Enable participants to reflect on new knowledge and skills in terms of their own professional experience.
- Encourage participants to implement what they have learnt, ie improve practice.

Specifically, good learning materials will have:

- A statement about their target audience, eg post graduate general dentists.
- Explicit learning outcomes or aims and objectives.
- A short introduction with an overview of the content and an estimated overall time that should be spent on the learning.
- Well-structured content matched to the learning outcomes (or aims and objectives), including activities and reference to further readings and other sources.
- Plans for updating the learning materials to ensure they remain relevant.

High quality material will:

- Be written simply and clearly, with definitions of any new terminology.
- Be presented in short, manageable chunks.
- Have content (text) interspersed with activities.

- Include suggestions for further reading and opportunities for reflection.
- Avoid sexist or other discriminatory language, and unnecessary jargon.

Activities, assignments and assessment should:

- Be achievable and realistic, without using too many resources.
- Generate interest and enthusiasm.
- Relate to the learning outcomes (or aims and objectives).
- Support reflection on new knowledge and skills in terms of professional experience.
- Provide an indication of how long they will take.
- Be followed by some commentary.
- Present different types of problems or questions and require various modes of response.
- Be clearly linked to any award given on completion of the programme.

They should encourage reflection, especially on the links between theory and practice and through this, enhance the development of workplace knowledge and skills.

Demonstration courses

It is recommended that demonstration courses are attended before signing up for a series of programmes or a long course and before committing time (and possibly money).

ARE THE CONTENTS SCIENTIFICALLY CORRECT?

The material used may be from written or electronic sources and may appear in various formats. One way of assessing their quality is to use skills of critical analysis alongside an accepted hierarchy of strength of evidence, as, for example, reported by Harrison.² In general, expect quality standards to match those of traditional (attendance) courses.

[Table 1](#) shows the diversity of material that delegates may come across and comments on the value and rigour of the different types of information found within the material.

IS THE TECHNOLOGY USER-FRIENDLY, RELIABLE AND DURABLE?

This section mainly applies to e-learning materials but some of it will be useful for the more traditional forms of paper-based open learning material. Criteria such as ease of use and technical proficiency are useful overall guides to assessing whether this type of material is as good - or better - than 'being there'. In this way participants can be more confident that it will be a useful and enjoyable learning experience. [Table 2](#) highlights some questions to ask about this type of material.

Finally

The key features to look for when choosing open learning materials are in the checklist below.

CHECKLIST

What format does the open learning take?
 How will it be updated?
 How will feedback be provided?
 Can questions be fed back to the providers/technical experts?
 Is there a 'live' customer help facility?
 Is this verifiable CPD?

How is it verified?
 Is it interactive?
 What is it that makes it interactive?
 What proof of educational standards is provided?
 If Internet based, is the video element full screen, full motion video?
 Does it display sound learning objectives?
 Does it test for retained knowledge?
 Does it have high production values?

Acknowledgement

Thank you to the following people for their contribution to this guide: -

Dr Alison Bullock, Senior Research Fellow, Centre for Research in Medical and Dental Education, University of Birmingham.

Mr David Bythell, Education Programme Manager, Smile-on.com.

Dr Lester Ellman, General Dental Practitioner and Chairman of the General Dental Practice Committee of the British Dental Association.

Professor John Frame, Regional Director of Postgraduate Dental Education for the West Midlands, Director of the Centre for Research in Medical and Dental Education, The University of Birmingham, Professor of Oral and Maxillo-Facial Surgery, The University of Birmingham.

Dr Richard Oliver, Senior Lecturer and Honorary Consultant in Orthodontics, University of Wales College of Medicine and Leader of the Quality Guidelines for Electronically-based Dental Education Group of the DentEd Evolves Project.

Mr Malcolm Pendlebury -Dental Tutor, Faculty of General Dental Practitioners (UK), Adviser In Postgraduate Dental Practice and Director of the Clinical Education Masters Programme the University of Nottingham.

Ms Tracey Posner, Marketing Director, Redbus CPD.

Mr Ray Reed, Dental Postgraduate Dean for Wessex, Past Dean of the Faculty of Dental Surgery, Royal College of Physicians and Surgeons of Glasgow and Vice-President of the Senate of Dental Specialties.

Mr Marc Trup, General Dental Practitioner and Managing Director, Redbus, CPD.

Professor Damien Walmsley, Professor of Restorative Dentistry, University of Birmingham.

List of organisation that have approved these guidelines

- British Dental Association
- Council of Postgraduate Dental Deans and Directors
- Faculty of General Dental Practitioners (UK)
- Joint Committee for Continuing Professional Development
- Redbus CPD
- Senate of Dental Specialties
- Smile-on.com
- University of Birmingham
- University of Wales College of Medicine

REFERENCES

- 1 General Dental Council *Continuing Professional Development Rules*. 2001.
- 2 Harrison J E. Evidence-based orthodontics - how do I assess the evidence? *J Ortho* 2000

- BIBLIOGRAPHY**
- 1 ANSI Standards Committee on Dental Informatics, Working Group Educational Software Systems, *ANSI/ADA 1001-2002 Guidelines for the Design of Educational Software*. 2001.
 - 2 Forsyth I. Teaching and learning materials and the Internet. **3rd Edition**. London: Kogan Page, 2002.
 - 3 Johnson L, Schleyer T. Developing standards for the design of educational software. *Quintessence Int*; 1999 **30**: 763-768.
 - 4 Maier P, Warren A. *Integrating technology in learning and teaching - a practical guide for educators*. London: Kogan Page, 2001.
 - 5 Oliver R, Paganelli C. Towards a global superstore of quality-assured modularised learning programmes. Report from Section 4.3, DentEd Evolves - Global Congress in Dental Education. Eds. D. Shanley, A Nattestad, R. Valachovic. *Eur J Dent Educat* 2002; 6 (Suppl 3): 5-6.



ADDENDUM C

ICT4LT Project: Evaluation Forms

Evaluating CALL software and websites is covered in Section 3.8 in Module 1.4, Section 6 in Module 1.5, and Section 3.3 in Module 2.2.

1. CALL Software Evaluation Form

Evaluating CALL software is not a straightforward job. It's quite different from evaluating a book. A good deal of the contents of a CALL program may not be immediately visible and will only appear if the user follows a particular route. In addition, there are factors such as screen design, user-friendliness and nature of the interaction to take into account. The following form is designed mainly for evaluating software packages that are intended to be used offline and are started from a hard disk on a stand-alone computer, from a network server, or from a CD-ROM or DVD-ROM. Many of the criteria also apply to evaluating websites and Web pages that contain interactive materials: see the following **Website / Web Page Evaluation Form**.

You may begin by asking the following questions:

- Does the software offer anything extra that cannot be done in more traditional ways, e.g. with pencil and paper or chalk and talk?
- Do you intend to use the software for whole-class teaching?
- Do you intend to use the software in a computer lab or in a self-access centre?
- How do you intend to *integrate* the software into your teaching?

Title of software package / program:	
CRITERION	RATING
Is the level of language that the program offers clearly indicated?	Yes/No
Is it easy to start the program?	Yes/No
Is the user interface easy to understand? (For example, is the screen layout clear and easy to interpret?)	Yes/No
Is it easy to navigate through the program?	Yes/No
Are icons that are used to assist navigation (e.g. back to the homepage, exit) clear and intelligible?	Yes/No
Is it always clear to the learner which point s/he has reached in the program?	Yes/No
Does the program include scoring?	Yes/No
If a scoring system is used, does it make sense?	Yes/No
If a scoring system is used, does it encourage the learner?	Yes/No
Is the learner offered useful feedback if s/he gets something wrong?	Yes/No
If the learner gets something right purely by chance, can s/he seek an explanation in order to find out why the answer is right?	Yes/No
Can the learner seek help, e.g. on grammar, vocabulary, pronunciation,	Yes/No

cultural content?	
Does the program branch to remedial routines?	Yes/No
Can the learner easily quit something that is beyond his/her ability?	Yes/No
Are the grammar and vocab used in the program accurate?	Yes/No
Does the program offer cultural insights?	Yes/No
If the program includes pictures, are they (a) relevant, (b) an aid to understanding?	Yes/No
If the program includes sound recordings, are they of an adequate quality?	Yes/No
If the program includes sound recordings, are they (a) relevant, (b) an aid to understanding?	Yes/No
If the program includes sound recordings, is there a good mix of male and female voices and regional variations?	Yes/No
Can the learner record his/her own voice and play it back?	Yes/No
Does the program make use of Automatic Speech Recognition (ASR)?	Yes/No
If the program makes use of ASR, is it effective?	Yes/No
If the program includes video sequences, are they of an adequate quality?	Yes/No
If the program includes video sequences, are they (a) relevant, (b) an aid to understanding?	Yes/No
Is the program relevant to your national / regional / departmental programme of study?	Yes/No

Finally, what you feel about a CALL software package is often a question of personal taste. All too often teachers dismiss a CALL package as "rubbish" without considering, for example, who the intended users are and how they are likely to use it. Try to put yourself in the position of the user. Just because you happen to dislike adventure games, don't assume that they won't appeal to a disenchanted 13-year-old male learner of French. If you don't believe in presenting grammar exercises on a computer, then don't assume that they won't appeal to the sixth-form swot. It's a question of horses for courses.

2. Website / Web Page Evaluation Form

Many of the criteria that apply to an offline CALL software package also apply to websites and Web pages that contain interactive materials – see the above **CALL Software Evaluation Form**. The following questions apply specifically to websites and Web pages.

URL OF WEBSITE / WEB PAGE:
QUESTIONS TO ASK
Does the site contain what you expected, e.g. as indicated in its title or URL?
Who created the site?
What are the credentials of the author(s) of the site?
Who is the site aimed at? Is it, for example, aimed at adults, native speakers, older students of a language, young learners?
When was the site created?
When was the site last updated?
Is there a contact name or contact address at the site?
Is the site easy to access and quick to download?
Is the server on which the site is located up to the job of delivering its content at any time? For example, does access slow down at peak times?
How easy is it to navigate the site? Can you easily get back to the site homepage?

Does the site contain useful links to other sites?
If the site contains links to other sites, do they work and do they contain what you expected?
If the site contains links to other sites, are they valuable additions or potential distractions?
Does the site contain an appropriate mix of text, images, sound and video?
How useful is the site for the provision of materials for offline computer-based or paper-based tasks?
How easy is it to turn the site contents into useful offline activities? For example, you may wish to download a whole page or selected parts of it for offline use.
How easy is it to differentiate the contents of the site for younger or older learners and for learners of different abilities?
Do you need plug-ins to access certain features of the site, e.g. in order to view certain documents or to play audio and video sequences?
Is there a copyright or "terms of use" message at the site, indicating clearly any restrictions on the way in which you may use the materials it contains?

© ICT4LT Project 2007 under a [Creative Commons Attribution-Noncommercial-No Derivative Works 2.0 UK: England & Wales Licence](#).

