

---

## HOOFSTUK 2

# *Doeltreffende onderwys*

---

### 2.1 INLEIDING

Onderwys was nog altyd baie belangrik in Suid-Afrika. Onderwys en opvoeding het ons in staat gestel om die talente van al ons mense te slyp en te gebruik tot opheffing van die samelewing. Dit vorm 'n buffer teen onbeskaafdheid en voorsien die sleutel tot ontwikkeling (Venter, 1986:2). Onderwys vind dus doelgerig plaas. Vir die Christen-gelowige is die doel van opvoedende onderwys steeds om die kind so op te voed dat hy kragtens 2 Tim. 3:16 in diens van God sal staan en volkome toegerus sal wees vir elke goeie werk (Bredenkamp, 1990: 11). Dit impliseer dat die kind voorberei moet word om die veranderende tegnologiese wêreld te kan hanteer, en ook dat hy die veranderende sosiaal-maatskaplike omstandighede sinvol sal kan verwerk (Pretorius, 1988:67). Dit is dus duidelik dat dinamiese, doeltreffende onderwys 'n volk se voortbestaan kan verseker terwyl swak, ongeordende, afsydige en oppervlakkige onderwys aanleiding kan gee tot 'n volksvernietigende sirkelgang van volkome onkunde, onproduktiwiteit en wanaanpassing met al die euwels voortspruitend daaruit.

Hoewel daar verskeie rolspelers is om doeltreffende onderwys te verseker, word dit algemeen deur navorsers aanvaar dat die onderwyser die grootste enkele faktor op hierdie gebied is. Derhalwe sal doeltreffende onderwys en die belangrike rol van die onderwyser die fokuspunt in hierdie hoofstuk wees. In die lig hiervan word 'n oorsig van die kriteria vir doeltreffende onderwys, faktore wat tot doeltreffende onderwys bydra en die evaluering van die onderwyser in terme van doeltreffende onderwys gegee.

Om verwarring uit te skakel, word daar aan die omskrywing van enkele begrippe wat in hierdie studie van belang is, aandag gegee.

## 2.2 OMSKRYWING VAN ENKELE BEGRIPPE

Onderwysterminologie skep dikwels probleme omdat die vele ooreenkomste daarvan net soveel uiteenlopende konnotasies van verskillende taalgroepe ontlok (Stone, 1981:80). Die terme *opvoeding*, *onderrig* en *onderwys* word dikwels as sinonieme gebruik. Indien die Engelse weergawes, *teaching* en *education*, ook hierby aangehaal word, verklaar dit waarom UNESCO genoop was om in sy bekende *World Survey of Education* met 'n algemene woordelys vir onderwysstelsels te begin.

### 2.2.1 Opvoeding

Navorsers (De Vries, 1985:44; Du Toit *et al.*, 1991:5; Gunter, 1973:12; Harmse & Kirstein, 1979:9; Landman, 1981:1 e.v.; Landman *et al.*, 1979:1 e.v.; Oberholzer, 1968:14; Oberholzer, 1981:5; Smith, 1987:39; Van der Linde, 1985:38-40; Van der Walt *et al.*, 1981:10-36 en Van der Walt *et al.*, 1983:1 e.v.) onderskei die volgende grondtrekke van opvoeding:

- Dit is 'n Godgegewe verskynsel.
- Dit is mensgebonde handeling.
- Dit veronderstel 'n vorm van a-simmetrie tussen opvoeder en opvoedeling.
- Dit het 'n verhouding-, verloop-, bedrywigheid- en doelstruktuur.
- Die opvoeder word aan die beeld wat hy uitstraal, uitgeken (komponente van pedagogiese liefde soos kennis, begrip, respek en vertroue).
- Dit is doelbewuste en doelgerigte handeling en sluit volwassewordingsaktiwiteite in (betekenisgewing, betrokkenheid, beleving, selfaktualisering, selfkonsepvorming).
- Dit vind as gevolg van sekere eienskappe by die opvoedeling plaas (opvoedingsnood).
- Dit vind altyd in 'n georganiseerde praktyk plaas (opvoedingsituasie).
- Die opvoedingsfenomeen maak periodiek sy verskyning.

In die lig hiervan vat Moolman (1981:22) die wese van opvoeding treffend saam:

"Opvoeding is die pedagogiese hulpverlening aan die kind wat daarop gerig is dat die kind geleidelik selfstandig sal word totdat hy uiteindelik

as sedelik-selfstandige, volwasse mens sy lewenstaak binne partikuliere kultuurverband kan voortsit.”

Elke kultuurgemeenskap is op 'n ander wyse besig met die taak van menswording, want die eise wat aan 'n volwassene gestel word, verskil van kultuurgroep tot kultuurgroep. Hierdie verbondenheid van mens, kultuur en opvoeding word dus 'n lotsverbondenheid en behoort deur opvoeders in ag geneem te word [Mattheus, 1992:87].

### 2.2.2 Onderrig

In die Engelse literatuur word daar dikwels na onderrig as *teaching* en soms as *instruction* verwys. Die Afrikaanse literatuur kan die indruk skep dat onderrig en onderwys as sinonieme gesien word—veral as die opvoedingsaspek nie genoegsame klem ontvang nie (Avenant, 1980:53). Steyn (1988:160) toon aan dat onderrig plaasvind wanneer die volgende kenmerke interafhanklik voorkom:

- 'n onderrigdoel;
- 'n kurrikulum/inhoudelike;
- 'n onderwyser;
- 'n leerder; en
- 'n lewende, begeleidende interaksie tussen onderwyser en leerling.

Enkele navorsers (Van der Stoep *et al.*, 1978:43) neem die standpunt in dat mislukte leer by die leerder impliseer dat onderrig nie werklik plaasgevind het nie. Opvoedkundige sielkundiges soos Gage en Brophy, wil onderrig en leer ook in hierdie oorsaaklike, pragmatiese en korrelatiewe verband plaas (Shulman, 1986:227; Steyn, 1988:159). Hierdie proses-produk-denkwysie wil onderrig egter verlaag tot 'n stel reëls wat algoritmië toegepas word, slegs om bepaalde leerresultate te bereik (Biddle & Anderson, 1986:243). Dit impliseer dat mislukte leer reggestel kan word deur slegs die onderwysersgedrag te wysig (Tomic, 1991:181). Biggs (1982:15) asook Steyn (1988:159) wys daarop dat die leerder sowel as onderwyser unieke wesens is wie se gedrag nie voorspelbaar is nie. Hulle reageer uniek in elke leersituasie. Dieselfde skrywers wys

ook daarop dat hierdie siening van onderrig nie die komplekse aard van die onderriginteraksie kan aantoon of verklaar nie en verwerp dit gevolglik.

Daar word dus volstaan met die verklaring van Harmse & Kirstein (1980:105) ten opsigte van onderrig:

"Onderrig is die aktiwiteit van die onderwyser waardeur hy leerstof selekteer, rangskik en op so 'n wyse ontsluit dat dit die leerling dring en oproep om die leerstof te verken, leer en beheers ten einde deur hierdie verkennende, lerende en beheersende handelinge en deur die leerstof, gevorm te word."

### 2.2.3 Onderwys

Onderwys is een van die aktiwiteite wat deur alle gemeenskappe onderneem word. In primitiewe gemeenskapsvorme neem dit die karakter aan van kultuuroordrag aan die jeug en hulle inlywing by die lewe, tradisies, gewoontes en bestaanswyses van die gemeenskap. In die moderne eeu het dit egter 'n komplekse, omvattende en hoogs gespesialiseerde aktiwiteit geword wat deur professionele opvoeders met gespesialiseerde vakkundige opleiding en kennis (op 'n hoogs gedifferensieerde en wetenskaplike wyse) binne 'n netwerk van basiese en gespesialiseerde onderwysinrigtings, onderneem word.

"Formele opvoedende onderwys is die gemeenskap se prinsipiële-verantwoordbare (dus normatiewe), totale, ewewigtige en persoonlik-gedifferensieerde ontsluiting van al sy lede aan die hand van prinsipiële-verantwoordbare en relevant-geselekteerde; volledig verteenwoordigende; ewewigtige en gedifferensieerde werklikheidsontsluiting vir die leerders. Dit geskied deur doelgerig-bestuurde en doelgerig-ondersteunde onderrig en leer met die oog op die optimale en verantwoordbare vervulling van elke lid se algemene en besondere mandaat binne sy besondere en algemene leefwêreld vanuit sy grondverhoudinge" (Van Schalkwyk, 1986:16).

Bogenoemde omvattende beskrywing van onderwys impliseer dat onderrig en opvoeding nie skeibaar is nie. Wie onderrig, doen dit ter bereiking van 'n be-

paalde vormingsdoel en wie opvoed, doen dit aan die hand en deur middel van ontsluiting van geselekteerde leerstof aan die leerder. In die lig hiervan is terme soos *opvoedende onderwys* en *onderwysende opvoeding* te verklaar (Du Plooy *et al.*, 1983:186).

### 2.3 KRITERIA VIR DOELTREFFENDE ONDERWYS

Formele onderwys, soos aan 'n skool verskaf, omvat vele fasette en is volgens Gerber (1978:1) 'n ingewikkelde psigologies-ervlegte aangeleentheid wat hom nie maklik tot uitsprake leen nie. Van Zyl (1975:331) beweer egter dat die gehalte van onderwys en die opvoedende aandeel daarvan uiteindelik van die werk wat in die klaskamer gedoen word, afhang. Jensen (1987:1) sluit hierby aan en beweer dat die kwaliteit van enige onderwysprogram grootliks bepaal word deur die bevoegdheid en optrede van sy opvoeders.

Dat sekere aspekte 'n groter rol in die doeltreffendheid van onderwys speel, is nie te betwyfel nie. Dit sou egter onverantwoordbaar wees om een aspek ten koste van 'n ander te beklemtoon—veral as alle veranderlikes wat tot doeltreffende onderwys bydra, in oënskou geneem word (sien Hoofstuk 4:4.6). Volgens navorsers (Burns, 1987:151; Dickinson, 1990:142; Fend, 1990:8; Flagel, 1990:16; Johnson, 1989:14; Kowalski & Weaver, 1988:93; Labonty & Danielson, 1988:394; Langlois & Zales, 1992:31 e.v.; Metcalf, 1989:64; Preece, 1989:47; Smith, 1987:161; Smith, 1990:64; Van Aswegen, 1970:42; Yates & Yates, 1990:225) word onderwysdoeltreffendheid deur die volgende variante in interaksie beïnvloed:

- Die gemeenskap met sy bepaalde kultuur, waardes en norme.
- Die onderwysomgewing met sy bepaalde fisiese fasiliteite en onderwysgeriewe.
- Die skoolhoof.
- Die personeel.
- Die leerlinge.
- Die ouers.
- Die leerstof.
- Die onderwysdoelwitte wat vasgestel word.

- Die standerdvlak.
- Die vak wat onderrig word.
- Die kind met sy bepaalde gesitueerdheid ten aansien van sosio-ekonomiese omstandighede, gesinsamestelling, persoonlikheid, vermoëns, verwagtings, houdings en gedraging.
- Die onderwyser met sy bepaalde opleiding, vakkennis, didaktiese kennis, persoonlikheid, styl, metode, houding en gedraging, ouderdom en geslag.
- Die kompleksiteit en diversiteit van die onderwyser se taak.

Die werklike kompleksiteit en diversiteit van die onderwystaak word egter eers duidelik as dit teen die agtergrond van bestaande eise aan die onderwys gesien word, maar veral wanneer faktore wat selfs groter eise in die toekoms gaan stel, in aanmerking geneem word. Die volgende word as die belangrikste faktore gesien:

- Die tegnologiese ontwikkeling.
- Die inligtingsontploffing.
- Die bevolkingsontploffing.
- 'n Breër onderwysbevolking.
- Die interafhanklikheid van die wêreld.
- 'n Diverse familieleeu.
- 'n Gemakliker lewenstyl.
- 'n Eis vir hoër kognitiewe vermoëns.
- Gemeenskapsprobleme wat toeneem in getal, frekwensie en kompleksiteit.
- 'n Fokus op toekomsgerigte kurrikula.
- 'n Transdissiplinêre opvoeding.
- Die eis om beter kommunikasievaardighede.
- Die eis om beter probleemoplossingsvaardighede.
- Die eis om die ontwikkeling van sterker leierskap.
- Die eis om opvoeding vir die herstel van waardes om 'n sterker verankerde mens te verseker (Benjamin, 1989:8 e.v.; Bredenkamp, 1990:13; Boy & Pine, 1987:105; Calitz, 1991:79; Hay & Roberts, 1989:12; Mattheus, 1991:71; Prinsloo, 1991:53–64; Slabbert, 1992:164).

Die absolute vertroue in die wetenskaplike en tegnologiese denkingesteldheid wat tans heers, skep 'n bepaalde geestesklimaat wat volgens Oberholzer, [1989: 521] wesenlike risiko's, konflikte en selfs ook hindernisse vir die realisering van outentieke opvoeding en onderwys inhoud. Doelstellings word toenemend op vertroue in eie krag, kennis, vernuf en tegniek gebaseer. Die mens se geestelike vermoëns en sy geestesbesit word sekondêr tot sy tegniese vernuf en God en die medemens word al hoe minder nodig (Van Rooy, 1992:231). Ware volwassenheidseienskappe soos verantwoorde waardevoorkeure en sedelike oordele, selfdissipline, beskeidenheid en gesonde kompetisie moet byvoorbeeld al hoe meer plek maak vir teknokratiese slagspreuke soos produseer, kompeteer en verbruik (De Klerk, 1989:448). Dit laat spanning en konflik tussen die morele, etiese, godsdienstig-geestelike en die materiële, funksionele en tegniese-ekonomiese ontstaan. Higgs [1990:391] noem hierdie tendens 'n skeiding tussen waardes en feite en beweer dat selfs die sosiale en geesteswetenskappe hulle in hierdie dilemma bevind. Dit sal moed en deursettingsvermoë verg, met 'n besondere toekomsvisie, om relevante en karaktervormende onderwys te bly voorsien.

Hierbenewens veroorsaak die politieke onstabiele 'n verdere anti-kindkultuur wat kindwees 'n traumatiese gebeurtenis maak waarin die kind buite die gesin met 'n harde, koue, onsimpatieke wêreld gekonfronteer word en binne die gesin dikwels 'n familielewe vind wat nie vir opvoeding en onderwys bevorderlik is nie (Le Roux, 1992:89).

Die druk wat voornoemde eise tot gevolg het, word op die onderwyser oorgeplaas, omdat hy geag word in die beste posisie te wees om aan hierdie eise te voldoen. Dat die onderwyser in 'n toenemende mate 'n slagoffer van stres word, is dus nie vreemd nie.

Om in die lig van al hierdie eise kriteria te vind wat doeltreffende onderwys omskryf, is nie 'n maklike taak nie. Mense en hulle betrokkenheid is nie volledig meetbaar nie, terwyl daardie kenmerke wat afgelei word van die mens se persoonlikheid, sy belangstelling, houding en oortuiging, volgens Moolman [1981:134] nie meetbaar is nie, maar wel evalueerbaar en gevolglik subjektief

van aard is. Dit verklaar waarskynlik in 'n groot mate in onderwysgeledere die ontevredenheid met die huidige evalueringstelsel.

Navorsing op die terrein van onderwysdoeltreffendheid strek reeds oor 'n periode van oor die 80 jaar en volgens Dunkin & Biddle (1974:12) is daar al meer as 10 000 studies oor die onderwerp gepubliseer. Die klem op doeltreffende onderwys het tydens hierdie periode telkens verskuif. Medley *et al.* (1984:30 e.v.) onderskei die volgende fases in die geskiedenis van onderwysnavorsing ten opsigte van doeltreffende onderwys:

- Klem op die onderwyser se persoonlikheid.
- Klem op die gedragpatrone van die onderwyser.
- Klem op die interaksie van onderwysgebeure.

### 2.3.1 Klem op die onderwyser se persoonlikheid

Vanaf die begin van hierdie eeu is daar gepoog om doeltreffende onderwys as 'n funksie van persoonlikheid af te lei. Daar is probeer om die wesenskenmerke van doeltreffende onderwysers te bepaal deur opmerkings van leerlinge en onderwysdeskundiges in ag te neem. Waardeskale is ook deur sogenaamde *supervisors* as kriterium gebruik om doeltreffende en minder doeltreffende onderwysers te onderskei. Sedert 1930 het die eerste instrumente om onderwysdoeltreffendheid te meet, verskyn. Dit het volgens Bennet (1976:13) verskyn om meer objektiewe, konkrete en universele kriteria daar te stel. Die skale was nooit werklik effektief nie en het reeds in Engeland misluk (Small, 1972:438). Redes hiervoor was waarskynlik die subjektiewe aard daarvan, asook dat dit ontvanklik was vir die sogenaamde *hallo-effek*—'n gemiddelde of algemene indrukspunt (Medley *et al.*, 1984:42).

Getzels & Jackson (1963:74) toon aan dat hoewel daar 'n groot hoeveelheid navorsing in voornoemde verband onderneem is, daar nog betreklik min omtrent die aard en meting van die wesenskenmerke daarvan en die verband tussen die onderwyser se persoonlikheid en onderwysdoeltreffendheid bekend is. Navorsers soos Meriam (1906), Knight (1922), Whitney (1924), Tiegs (1928), Dodge (1943), Nel (1945), Rostker (1946), Cook, Leeds & Collis (1951), Jensen



(1951), Bourke (1952), Symonds (1953), Guilford (1959), Ryans (1960), Le Roux (1963) en Marais (1970) poog reeds lank om dié wesenskenmerke van die onderwyser, wat 'n voorvereiste vir onderwysdoeltreffendheid is, aan te toon (Meyer, 1969:4 e.v.; Shalock, 1979:371 e.v.; Moolman, 1981:160 e.v.).

Onderstaande is 'n samevatting van die wesenskenmerke uit hierdie navorsing.

#### *2.3.1.1 Kognitiewe kenmerke*

Vindingrykheid, ordelikheid, noukeurigheid, inisiatief, takt, intelligensie, selfstandige denke, goeie vakkennis, oorspronklikheid, oriënteringsvermoë, onbevooroordeeldheid, saaklikheid, regverdigheid en 'n wye belangstelling.

#### *2.3.1.2 Affektiewe kenmerke*

Vriendelikheid, 'n liefde vir kinders, simpatieke optrede, optimisme, gevoelsmatige beleving, goedhartigheid, opgewektheid, 'n oop, ontvanklike gemoed en 'n goeie geaardheid.

#### *2.3.1.3 Konatiewe kenmerke*

Ywerigheid, besielingslewe, idealisme, vooruitstrewendheid, entoesiasme en deursettingsvermoë.

#### *2.3.1.4 Sosiale kenmerke*

Geduld, humorsin, buigsaamheid, strengheid, inboeseming van vertrouwe, hulpvaardigheid, lojaliteit, betroubaarheid, verdraagsaamheid en onpartydigheid.

#### *2.3.1.5 Normatiewe kenmerke*

Hoë selfaanvaarding, selfagting, netheid, stiptelikheid, selfbeheer, eerlikheid, opregtheid, standvastigheid en spaarsamigheid.

#### *2.3.1.6 Religieuse kenmerke*

Optrede ooreenkomstig Christenwees en die handhawing van Christelike norme.

### 2.3.1.7 Fisieke kenmerke

Aantreklike persoonlike voorkoms, charisma en jeugdigheid.

### 2.3.1.8 Linguistieke kenmerke

Spraak wat gekenmerk word deur verfyndheid, korrektheid, duidelikheid en vry is van defekte en irriterende gewoontes.

### 2.3.1.9 Besondere kenmerke

Enkele navorsers het die lang lys van kenmerke probeer reduseer om slegs die belangrikste kenmerke bepalend vir onderwysdoeltreffendheid aan te dui. Catell (Fontana, 1972:73) het reeds in 1931 die volgende as die belangrikste kenmerke uitgesonder:

- persoonlikheid en wil;
- intelligensie;
- simpatie en takt;
- onbevooroordeeldheid; en
- humorsin.

Heitzman & Starpoli (1975:298) kom tot die gevolgtrekking dat daar slegs twee kenmerke is wat konstant beduidend korreleer met onderwysdoeltreffendheid, naamlik buigzaamheid en warmte van die onderwyser. Die navorsing van Peronto (Gerber, 1978:37) dui daarop dat die onderwyser se houding teenoor die onderwys 'n belangrike onderskeidende kriterium vir goeie en swak onderwysers is. Daar is gevind dat die onderwyser wat positief teenoor die onderwysbe-roep ingestel is, beter resultate in die leergebeure behaal.

Navorsing oor die onderwyser se persoonlikheid toon dat twee duidelik onderskeibare navorsingsgedagtes of -groepe na vore kom (Shalock, 1979:371–374). Die een groep, soos Getzels, 1964; Torrance & Myers, 1970 en Crocker, 1966 & 1974, fokus op die aanpasbaarheid van die onderwyser terwyl die tweede groep, soos Cronbach, 1957 & 1967; Cronbach & Snow, 1969; Mitchell, 1969; Hunt, 1971 & 1975; Hunt & Joyce, 1967 en Joyce & Weil, 1972, op ooreen-

komste tussen persoonseienskappe van onderwysers en eienskappe van die onderwysituasie fokus—veral eienskappe van die leerders.

### **2.3.2 Klem op die gedragspatrone van die onderwyser**

Navorsers het gevind dat voornoemde navorsingsmetodes onbevredigende resultate oplewer. Die besef dat daar stelle veranderlikes is wat in berekening gebring moet word by die bestudering van onderwys, het tot die breë aanvaarding van 'n model gelei. Dié model is oorspronklik deur Mitzel in 1957 voorgestel, maar in 1974 deur Dunkin & Biddle (1974:38) gewysig. Hierdie model groepeer alle veranderlikes in vier hoofgroepe, naamlik:

- *Voorspelbare veranderlikes*—dit sluit al die eienskappe van die onderwyser in, byvoorbeeld ervarings wat die onderwyser se wording beïnvloed, sosiale aansien, ouderdom, geslag, opleiding, opleidingsinstansie, ondervinding, onderrigvaardigheid, intelligensie, motivering en ander wesenskenmerke van die onderwyser.
- *Kontekstuele veranderlikes*—dit sluit al die eienskappe van die leerling in, byvoorbeeld ervarings wat die leerling se wording beïnvloed, sosiale aansien, ouderdom, geslag, vermoëns, kennis, houding, skoolklimaat, etniese samestelling van die gemeenskap, skoolgrootte, klasgrootte, handboeke en media vir opvoedkundige doeleindes.
- *Prosesveranderlikes*—dit sluit alle gebeure in die klaskamer in, byvoorbeeld die onderwyser se klaskamergedrag, leerlinge se klaskamergedrag en alle waarneembare veranderinge in leerlinge se gedrag.
- *Produkveranderlikes*—dit sluit die effek van die klaskamerbeure op die leerlinge in, byvoorbeeld vakkennis, liefde vir die vak, volwasse persoonlikheid, professionele of beroepsvaardighede, en ontplooiing van ander vaardighede.

Die nuwe koers in onderwysnavorsing het veral op die gedragspatrone van doeltreffende onderwysers gekonsentreer [Biddle & Ellena, 1964:vi]. Ook dié

klemverskuiwing het onbevredigende resultate opgelewer en geen beduidende korrelasies kon tussen die globale gedragspatrone van onderwysers en leerlingvordering gevind word nie (Hammond *et al.*, 1989:344). Volgens Soar (1972: 521) het ondersoek wat op spesifieke onderwysersgedrag gefokus het, positiewer resultate opgelewer. Die rolvertolking van die onderwyser in die onderwysituasie het veral baie aandag ontvang—met besondere klem op die leierskapsrol van die onderwyser (Crocker, 1974:7; Swartz, 1979:6).

Daar bestaan verwagtings van hoe elke onderwyser hom op 'n gegewe plek en tyd, ook in die klaskamer, onder bepaalde omstandighede moet gedra. Doeltreffende onderwys word deur elke onderwysbelanghebbende instansie afgelei volgens sy eie rolverwagting. Dit is hierdie rolverwagting wat waarskynlik daartoe gelei het dat 'n professionele gedragkode vir onderwysers (Wet 116 van 1976) opgestel is. Hierin word bepaalde voorskrifte vervat oor hoe die onderwyser hom moet gedra teenoor leerlinge, ouers, die gemeenskap, sy werkgewer, sy kollegas en sy profesie, asook verdere algemene bepalings (Suid-Afrikaanse Onderwysersraad vir Blankes, 1979:9 e.v.).

Chandler & Powell (1971:141) som die resultate van navorsing oor die gedragspatrone van die doeltreffende onderwyser soos volg op:

Die doeltreffende onderwyser—

- is leerlinge behulpsaam om self antwoorde uit te dink;
- gee leerlinge die geleentheid om self hulle gedagtes in hulle eie woorde te formuleer;
- respekteer die gevoel van leerlinge en maak hulle belangriker as die vak;
- weet dat kwaliteit soos verantwoordelikheid, eerlikheid en verantwoordelike burgerskap nie onderrig kan word nie, maar deur voorbeeld oorgedra word;
- beskou selfbeheer en klaskamerbeheer as baie belangrik.

### 2.3.3 Klem op die interaksie van onderwysgebeure

In 1975 lui Flanders die moderne era van navorsing ten opsigte van onderwysdoeltreffendheid met behulp van sy *Interaction Analysis* in. Dit het volgens

Rosenshine (1977:114) tot die ontwikkeling van menigte gesofistikeerde, gestruktureerde waarnemingsinstrumente aanleiding gegee. Volgens Medley *et al.* (1984:247) is die volgende die algemeenste onder hierdie instrumente:

- die COKER-instrument (*classroom observations keyed for effective research*) van Coker & Coker (1979);
- die CASES-instrument (*coping analysis schedule for educational settings*) van Spaulding (1982);
- die STARS-instrument (*Spaulding teacher activity recording schedule*) van Spaulding (1982);
- die OSCAR5V-instrument (*observation schedule and record, form 5, verbaal*) van Medley (1979); en
- die CCS-instrument (*climate and control system*) van Soar & Soar (1982).

Instrumente om die klimaat in die klaskamer te bepaal, is ook hieruit ontwikkel. Belangrike dimensies wat ondersoek word, is onder andere:

- verhoudings (die aard en intensiteit van persoonlike verhoudings binne klasverband word bepaal);
- persoonlike ontwikkeling (die wyses waarop persoonlike groei plaasvind, word bepaal);
- stelselonderhoud en -verandering (die mate waarin orde gehandhaaf word, beheer uitgeoefen word, doelwitte gestel word en op verandering gereageer word, word bepaal).

Voorbeelde van hierdie instrumente (Fraser, 1991:6–10):

- *Learning Environment Inventory (LEI)* van Anderson & Walberg, 1974;
- *Classroom Environment Scale (CES)* van Moos, 1974;
- *Individualized Classroom Environment Questionnaire (ICEQ)* van Rentoul & Fraser, 1979; en
- *Science Laboratory Environment Inventory (SLEI)* van Fraser, Giddings & McRobbie, 1991.

Met behulp van hierdie instrumente, het navorsers die invloed van die onderwyser op die klaskamergebeure bestudeer en resultate verkry wat belofte

inhou. Deur relevante navorsing in verband met onderwysdoeltreffendheid te evalueer, is vyf dimensies van primêre belang en ses dimensies van sekondêre belang deur navorsers geïdentifiseer (Rosenshine, 1977:114; Borich, 1977:71, Wahlstrom *et al.*, 1978:52; Yates & Yates, 1990:227). Die vyf primêre dimensies is:

- Die helderheid van die aanbieding en verduideliking van die leerstof deur die onderwyser.
- Die entoesiasme waarmee die onderwyser die les aanbied.
- Die onderwyser se benutting van 'n verskeidenheid onderrigmedia en tegnieke.
- Die taakgeoriënteerdheid en professionele optrede van die onderwyser.
- Die geleentheid wat leerlinge ontvang om met die leerstof deur middel van individuele aandag en effektiewe onderrigtyd vertrou te raak.

Die ses sekondêre dimensies van belang, is:

- Die afwesigheid van negatiewe kritiek.
- Die erkenning en benutting van leerlinge se idees en die indirekte benadering deur die onderwyser.
- Die onderwyser se lesstruktuur.
- Die aanmoediging van leerlinge deur die onderwyser om uit te brei op hul eie antwoorde of op dié van ander leerlinge.
- Die leerling se persepsie van die moeilikheidsgraad van die lesaanbieding.
- Die tipe en moeilikheidsgraad van die vrae wat deur die onderwyser gevra word.

Moolman (1981:173) het hierdie dimensies tydens 'n besoek aan Kanada met navorsers soos Wahlstrom geverifieer en aangedui dat die belangrikste dimensies tot op datum, waarskynlik die volgende is:

- Tydsbenutting deur die onderwyser.
- Onderrigmetode van die onderwyser.
- Organisasoriese vermoë van die onderwyser.
- Instandhouding van die omgewing (dissipline).
- Individuele aandag aan leerlinge.

Hierdie dimensies toon beduidende korrelasie met kriteria van die huidige evalueringsinstrument van die TOD (TOD 193) wat gebruik word om die meer doeltreffende onderwyser aan te dui (sien Hoofstuk 2:2.4.10.1–2.4.10.4).

'n Belangrike faset wat uit hierdie navorsingsfase na vore gekom het, is die gevolgtrekking dat die verhouding tussen onderwysersgedrag en leerlingvordering nie liniêr van aard is nie, maar eerder 'n kurwe vorm (Soar, 1972:510). Die gewenste gedragsdimensie van 'n onderwyser in 'n bepaalde situasie mag 'n leerling tot op 'n sekere stadium positief bevoordeel, maar verby hierdie stadium sal die leerling eerder negatief beïnvloed word (Borich, 1977:169).

### 2.3.4 Samevatting

Alhoewel 'n magdom resultate bepaalde gedragsdimensies aandui wat met leerlingvordering verband hou, en daar meer objektiewe meetinstrumente ontwikkel is om onderwysersgedrag te meet, beskik ons nog nie oor 'n volledige beeld van die doeltreffende onderwyser nie. Moolman (1981:174) beweer egter dat die beskikbare inligting tog belowend lyk en goed aanpas by die teoretiese veronderstelling van onderwysdeskundiges in verband met onderwysdoeltreffendheid.

Aangesien onderwysdoeltreffendheid op die subjektiewe waarneming van die onderwyser in die klas berus, asook op 'n gekontroleerde skatting van die onderwyser se impak op die vordering van die leerlinge, is dit moeilik meetbaar. Dit word voorts deur 'n verskeidenheid variante beïnvloed. Kriteria vir onderwysdoeltreffendheid kan ook van skool tot skool wissel en is kultuurgebonde (Burns, 1986:157). Navorsingsresultate oor onderwysdoeltreffendheid moet dus teen die agtergrond van die navorser se kriteria daarvoor geëvalueer word en is dus nie universeel geldend nie.

'n Groot aantal wesenskenmerke van die doeltreffende onderwyser is afgelei, maar die onderwyser bly steeds méér as die somtotaal van al sy dele. Baie van die kenmerke is nie meetbaar nie en sekere kenmerke kom slegs in kombinasie voor. Gewenste kenmerke is dikwels situasiegebonde en is dus nie vir alle onderwysituasies geldend nie.

Die merietestelsel bevat dus ook leemtes en kan nie noodwendig tussen die doeltreffende en minder doeltreffende onderwyser onderskei nie—soos duidelik blyk uit die negatiewiteit wanneer vër bo-gemiddelde presteerders nie meriete-toekennings ontvang nie (Nel, 1985:45). Ten einde te verseker dat maksimale groei plaasvind, behoort evaluering van onderwysdoeltreffendheid steeds aandag te geniet, maar onderwyspersoneel behoort insae in die evalueringresultate hê (McGaghie, 1991:8 & Ward, 1990:11). Navorsingsresultate behoort in 'n groter mate gekonsolideer en in evalueringsskale ingebou te word, sodat dit meer sinvol aangewend kan word.

## **2.4 FAKTORE WAT TOT ONDERWYSDOELTREFFENDHEID BYDRA**

Daar is reeds aangedui dat 'n verskeidenheid faktore tot onderwysdoeltreffendheid bydra, maar die klem is duidelik af te lei uit resultate van resente navorsing om die aard van die toppresterende skool te bepaal (Janson, 1993:152). Hieruit blyk dat akademiese prestasie in die toppresterende skool beïnvloed word deur die hoof as onderrigleier, differensiasie, kreatiwiteit, die gehalte van personeel, die potensiaal van die leerlinge en die didaktiese metodes wat gevolg word. Insgelyks word sport- en kultuurprestasies in die toppresterende skool beïnvloed deur die gehalte van die betrokke personeellid, die potensiaal van die leerlinge en die fisiese fasiliteite van die skool.

Daar sal voorts aandag geskenk word aan die bydraende effek van enkele faktore.

### **2.4.1 Die onderwysstelsel**

Die wyse waarop 'n onderwysstelsel funksioneer en bestuur word, bepaal onderwysdoeltreffendheid (Van Schalkwyk, 1986:11; Erasmus, 1991:19). Doeltreffende onderwys kan nie plaasvind as die onderwysstelsel nie effektief funksioneer nie. Selfs die doeltreffendste onderwyser kan daardeur geneutraliseer word (Burns, 1987:158). Jackson & Riffel (1988:12) beweer dat 'n ondoeltreffende onderwysstelsel selfs tot onbevoegdheid van onderwysers in die praktyk kan lei.



Hoe die Suid-Afrika wat uit die smeltkroes van onderhandelinge en skikkings na vore moet kom daar sal uitsien, hou bepaald onsekerhede in. Dit bly egter 'n feit dat daar teen die jaar 2000 (oor slegs 7 jaar) na raming reeds 50 miljoen mense van minstens 15 hooftaalgroepe en 'n verskeidenheid van religieuse oortuigings in Suid-Afrika sal leef (Hudson, 1990:17).

Dié differensiasie van die bevolking in Suid-Afrika lei tot gespesialiseerde, gedifferensieerde onderwysbehoefte wat besondere eise aan 'n onderwysstelsel stel—dit moet daartoe in staat wees om 'n organisasiestruktuur te ontwikkel wat op nasionale, streeks- en plaaslike vlak funksioneer (Van Schalkwyk, 1986:97). Met 'n bevolkingsgroei van 3,1% per jaar en 'n groei van slegs 1,7% in die binnelandse nasionale produk, sal Suid-Afrika toenemend probleme ondervind om onderwys en onderwysgeriewe aan al sy kinders te voorsien, veral namate skoolplig algemeen geldend word en 'n groot deel van die bevolking (die sogenaamde *verlore geslag* wat vanaf 1976 met hul kreet "freedom before education" agtergeraak het) heropgelei moet word (Engelbrecht, 1992:267-268). Die instelling van universele skoolplig in ontwikkelende lande word juis as een van die belangrikste grondoorsake van onderwysverspilling (sogenaamde *drop-out and repetition*) gesien, veral weens die finansiële implikasie daarvan (Theron, 1982:47). Die verdere gevolg is gewoonlik ook 'n tekort aan gekwalifiseerde onderwysers. Die groter las wat massa-onderwys op die beskikbare onderwysers plaas en die gevolglike toestroming van ongekwalifiseerde persone tot die onderwys, gee ook aanleiding tot onderwysverspilling (Berstecher, 1972: 82).

Elke vlak van so 'n onderwysstelsel het bepaalde strukture met bepaalde funksies om te verseker dat die bevolking doeltreffende opvoedende onderwys ontvang. Funksies sluit in: beleidmaking, finansiering, voorsiening van gespesialiseerde dienste, beplanning, beheer, administrasie, opleiding, koördinering, organisering, geleentheidskepping, inisiëring, ontwikkeling, vernuwing, navorsing en vele meer (Van Schalkwyk, 1986:11-15). Die skoolpligdeel van die onderwysstelsel is veral belangrik omdat dit die primêre bousteen waarop alle verdere opleiding rus, vorm. Die belangrikheid van 'n aanvaarbare onderwysstelsel vir doeltreffende onderwys is hieruit afleibaar.

Garbers [1992:34–41] beklemtoon hierdie belangrikheid en toon aan dat dit impliseer dat die onderwysstelsel nie staties moet wees nie, maar gedurig moet aanpas by die eise van die dag. Dit verklaar ondersoekes soos die RGN se ondersoek na die Onderwys in 1980, die De Lange-verslag van 1981 en die tans bekende OVS-besprekingsdokument (Onderwysvernuwingstrategie) waarin veral die handhawing van onderwysstandaarde groot uitdagings stel (KODH, 1991:10).

Higgs (1990:392) beweer dat die huidige onderwysstelsel nie genoeg ruimte vir vernuwing, kreatiwiteit en eie oordeel laat nie en te outoritêr voorskriftelik is. 'n Inspirerende gees tot voortreflikheid, wat juis in die onderwys so noodsaaklik is, word daardeur gedemp.

#### **2.4.2 Fliese geriewe**

Kwaliteit- en kwantiteitonderwys word ingeboet indien fisiese onderwysgeriewe nie na wense voorsien word nie (Erasmus, 1991:20; Janson, 1993:153). Dit is voor die hand liggend dat onderwysstandaarde nadelig beïnvloed word deur oorvol lokale, 'n tekort aan handboeke en die nodige skryfbehoeftes. Doeltreffende geriewe en moderne fasiliteite skep nie alleen 'n positiewe onderwysklimaat nie, maar vergemaklik die onderwystaak, veral as dit tred hou met tegnologiese ontwikkeling en verband hou met die kurrikulum (Briel, 1989:66).

Du Plooy (1992:56) toon as voorbeeld aan dat daar selfs by die ontwerp van 'n skoolgebou belangrike faktore is wat in aanmerking geneem behoort te word ten einde doeltreffende onderwys te verseker, naamlik: akoestiek, voldoende ventilasie, rangskikking van ameublement, goed toegeruste biblioteek en voldoende lig. Harmse [1982:55] wys egter daarop dat die blote aanwending van moderne onderrig- en leermiddels nie noodwendig 'n waarborg vir doeltreffende onderwys is nie. Janson (1993:153) bevestig hierdie siening as hy die bydrae van goed toegeruste mediasentra tot die akademiese prestasies van skole bevraagteken.

Tegnologiese ontwikkelings lei noodwendig tot verdere onderwysbehoeftes en onderwysvereistes waarvoor voldoende geleentheid geskep behoort te word.

D.K. de Jager (1989:435) wys daarop dat tegnologiese ontwikkeling in die praktyk dikwels nie in skole se onderwys- en opvoedingsprogramme sigbaar gemaak word nie. Skole maak nie genoegsaam voorsiening vir opleiding aan die hand van, of in, hierdie tegnologie nie en leerlinge besoek steeds sentra buite skoolverband om hierdie behoefte aan te vul.

### 2.4.3 Kurrikulum

Eise wat die tegnologiese era aan die onderwys stel, is onlosmaaklik verbonde aan die kurrikulum en die gemeenskap (Van Rooy, 1992:230). Doeltreffende onderwys vereis 'n kurrikulum wat rekening hou met leerlinge se vermoëns, behoeftes en differensiasie (Harmse, 1982:47), maar wat ook relevant is in 'n bepaalde situasie en verband hou met bepalende faktore vir relevansie. Verskeie kurrikulummodelle wat tans vir die Suid-Afrikaanse onderwystoekoms voorgedhou word, voldoen volgens Steyn (1993:40–43) juis nie aan kriteria vir relevansie nie, terwyl die huidige kurrikulum volgens werkgewers onvoldoende aandag aan praktiese vaardighede, probleemoplossing en onafhanklike denke gee (Erasmus, 1991:25). Vir relevante onderwys in Suid-Afrika moet demografiese, sosio-politieke, ekonomiese, kultureel-maatskaplike, tegnologiese en algemeen onderwyskundige asook opvoedkundige faktore in ag geneem word (De Vries *et al.*, 1992:48–62).

Voornoemde navorsing toon die volgende as kriteria vir relevansie:

- Behoeftegerigtheid (wat individuele, gemeenskaps- en nasionale behoeftes insluit).
- Legitimiteit.
- Aanpasbaarheid.
- Bekostigbaarheid.
- Werklikheidsgetrouheid.
- Doeltreffendheid.
- Handhawing van standaarde.
- Opvoedkundig-verantwoordbare kurrikulumkriteria.

Die feit dat daar toenemend gepoog word om toereikende onderwys buite die skool te bekom, plaas volgens N.J. de Jager (1989:46), die doeltreffendheid van die hedendaagse kurrikulum sterk onder verdenking en maak die skool irrelevant. Navorsing wat deur Ainley *et al.* (1991:71) vir die *Australian Council for Educational Research* onderneem is, toon juis dat die kurrikulum 'n belangrike rol speel om nie-skoolpligtiges te beïnvloed om hul skoolloopbaan voort te sit. Waar die kurrikulum van die laaste twee skooljare 'n eenheid vorm en by tersiêre studie aansluit, verlaat die prakties georiënteerde leerlinge dikwels die skool. Leerlinge wat meer algemene kursusse volg, toon laer druipsyfers as dië wat meer beroepsgerigte kursusse volg—hoewel laasgenoemde beter vaar in die arbeidsmark. 'n Kurrikulum wat egter nie met ontwikkeling in die gemeenskapslewe tred hou nie, lei tot die voorbereiding van leerlinge vir 'n lewenspraktyk wat nie meer bestaan nie en wat slegs tot groter werkloosheid bydra.

Die verslag van die RGN-onderzoek na onderwys in Suid-Afrika (1981:30–32) toon juis gebreke in die kurrikulum wat onderwysdoeltreffendheid aan bande lê. Die volgende knelpunte word aangedui:

- Die kurrikulum is te formeel-akademies en hou nie rekening met behoeftes vir beroeps-, tegniese en natuurwetenskaplike opleiding nie.
- Op die laagste vlakke is die kurrikulum nie realisties genoeg om aanvangs-onderrig te laat slaag nie omdat gebrekkige leergereedheid van sommige kinders nie in aanmerking geneem word nie.
- Die kurrikulum hou nie tred met 'n snel veranderende wêreld nie en vernuwning geskied te stadig.
- Heropleiding van onderwysers vir veranderings in die kurrikulum vind nie na wense plaas nie, gevolglik word verouderde kennis dikwels oorgedra.
- Differensiasie kom nie tot sy reg nie, omdat die kurrikulum dikwels te min leiding ten opsigte van die toepassing daarvan gee. Onvoldoende differensiasie op die basiese vlak het 'n geweldige hoë druipsyfer tot gevolg.
- Die kurrikulum veroorsaak soms 'n enge voorskriftelikheid en handboek-gebondenheid wat min vryheid toelaat.

- Die basiese onderwysfase duur te lank, sodat leerlinge reeds die skool verlaat voordat bepaalde beroepskundige kennis aangeleer kon word.

Watter eise daar ook al aan die kurrikulum gestel word, dit is volgens Van Rooyen (1992:65) die bereikte kurrikulum wat die standaard van die bedoelde en geïmplimenterde kurrikulum weerspieël. Die rol van die onderwyser word hierin beklemtoon, want die verborge of verskuilde kurrikulum wat op intuïtiewe en spontane wyse gedurende onderrig oorgedra word, speel 'n uiters belangrike rol.

#### 2.4.4 Die skoolhoof

Alhoewel skole in grootte en kompleksiteit verskil, bly die funksionele take van 'n hoof dieselfde en hierdie take staan in direkte verband tot die hoof se leierskaps- en bestuursgedrag (Ubben & Hughes, 1992:2-14). Die leierskap-, bestuur- en interaksiestyl van die skoolhoof dra beslis by tot die daarstelling van 'n milieu waarin onderwysers en leerlinge besiel word om voortrefflike werk te lewer (Van Dyk, 1991a:9). Die hoof, en in die besonder sy bestuurstyl en interpersoonlike kommunikasie, word juis as die belangrikste stresveroorakende faktore by onderwysers gesien (Prinsloo, 1990:39; Hayward, 1993:8; Steinberg, 1993:45 & 55). 'n Verbetering in die gehalte van die hoof se interpersoonlike verhoudings is dus baie belangrik, aangesien daar tot 1200 interpersoonlike interaksies in een dag moontlik is (Van der Linde, 1992:209). Dit kan selfs die hoeveelheid en gehalte van akademiese werk, asook die skoolbywoning van leerlinge verbeter (Steyn, 1992:20). Mentz (1992:318) bevestig die noodsaaklikheid van doeltreffende kommunikasie, veral by die skep van atmosfeer wat vir die optimale bereiking van die doelstellings van opvoedende onderrig bevorderlik is. Die skoolhoof is die sleutelfiguur in die vestiging van so 'n gelukkige leerlinggemeenskap en hy het die besondere taak om te sorg dat gesonde verhoudinge tussen hom en die personeel, maar by uitstek tussen die personeel en die leerlinge, bestaan (Van Dyk, 1990:28). So 'n gunstige skoolklimaat, in kombinasie met kwaliteitleierskap en doeltreffende bestuur, kan verhoogde doeltreffendheid op elke gebied van funksionering tot gevolg hê (Genck, 1990:69; Sergiovanni, 1987:262). 'n Skoolhoof behoort in staat te wees om die

skoolklimaat by sy skool objektief te diagnoseer en vir die verwagtinge van sy personeellede en leerlinge voorsiening te maak (Van Dyk, 1991b:62).

Personeelontwikkeling dra tot hierdie gunstige skoolklimaat by en behoort 'n ewe belangrike plek op die hoof se prioriteitslys in te neem—'n saak wat egter nie altyd die nodige aandag geniet nie (Van Heerden, 1991:46). Differensiasie hierin is ook noodsaaklik sodat die swak en onervare onderwyser kan leer om skool te hou as pedagoog in die ware sin van die woord en die knap onderwyser kan leer om te organiseer, beheer uit te oefen en verantwoordelikheid te aanvaar, die nodige persoonlike eienskappe verder te ontwikkel, kennis te verwerf en organisatoriese en bestuursvaardighede te bemeester (Klopper, 1988:14).

Verskeie internasionale ondersoeke wat onderneem is om vas te stel wat 'n skool doeltreffend laat funksioneer, het bevind dat 'n besondere soort leierskap daarvoor verantwoordelik was. Onderwysleiers in doeltreffend funksionerende skole het 'n duidelike visie van dit wat hulle wil bereik en hoe hulle dit wil bereik (Schreuder *et al.*, 1993:6). Hierdie visie behels opvoedkundige doelstellings en werkswyses om dit te bereik. Dit is veral op aanwysers van sukses vir die betrokke skool gerig. Die ontwikkeling van en wyse waarop hierdie visie nagestreef word, kan volgens Schreuder *et al.* (1993:9) die werklik uitmuntende skool onderskei van die wat net as bedrewe geklassifiseer kan word—'n aspek wat deur navorsing van Janson beklemtoon word (1993:118).

Die belangrikheid van die sigbare teenwoordigheid van die hoof word deur Kibble (1990:27) en Murphy (1990:175) beklemtoon. Hulle wys op die positiewe invloed daarvan op die gesindheid en gedrag van leerlinge en onderwysers, asook die gemeenskap waarin die skool hom bevind. Hoofde van toppresterende Afrikaanse skole is byvoorbeeld nie betrokke by vakonderrig of sportafrigting in hulle skole nie, maar is aktief betrokke by komitees en rade buite skoolverband (Janson, 1993:153). Dit is veral in die buitekurrikulêre program waar die sigbare teenwoordigheid van die hoof deur 'n motiverende, besielende betrokkenheid 'n rol speel om deelname te bevorder en ook die kwaliteit daarvan te verhoog (Van Dyk, 1993:75). Deelname aan buitekurrikulêre programme vind juis positiewe weerklank in die klaskamer waar akademiese prestasie van leerlinge dikwels verbeter as gevolg van prestasie en erkenning buite die klas.

Orde word as 'n voorvereiste gestel vir opvoedende onderwys om enigsins relevant of betekenisvol te wees (Janson, 1993:161). Die dekadente tydsgewrig waarin opvoedende onderwys tans moet plaasvind, plaas pertinent klem op ordelikheid. Vir doeltreffende opvoedende onderwys, veral vir 'n toekomstige Suid-Afrika, is Oosthuizen (1991:57-60) van mening dat die onderwysbestuurder nie alleen van sy beheersingsbevoegdheid bewus moet wees nie, maar dat hy dit ook aan die hand van sekere erkende mags- en gesagsbassisse sal moet beheers. Dit impliseer die reg vanuit 'n juridiese en Bybelse oogpunt, maar ook die vermoë, vanuit sy geestestoerusting, ten einde in staat te wees tot gesagshandhawing. Die wyse waarop die hoof dissipline handhaaf, skeep dikwels die teelaarde vir prestasie of wanorde in sy skool. By toppresterende Afrikaanse skole is dit juis dié waar orde en dissipline heers wat gekenmerk word deur wellewendheid van hulle leerlinge (Janson, 1993:156). Hierdie dissipline hou met skooldrag, simbole, seremonies, rituele, tradisies en die etos van die skool verband.

#### 2.4.5 Personeel

Die bereiking van onderwysdoelwitte is grootliks van die personeel afhanklik (Bondesio & De Witt, 1986:223). Dit sluit die professionele (onderwysers) sowel as die ondersteuningspersoneel (administratiewe personeel) in. Elke lid is 'n 'n medebouer van daardie saambindende kragbron wat die onderbou van span-sukses vorm, of alternatiewelik, 'n onbewustelike aftakelaar. Die wyse waarop 'n skool se personeel as span funksioneer, word dikwels in sy suksesse en mislukkings weerspieël. Van der Westhuizen (1988:25) verwys hierna as *esprit de corps*—die waarneembare moreel of groepsgees van die personeel van die skool. Die effektiewe skool vertoon 'n hoër mate van groepsgees. Dit dra daartoe by dat onderwysers vrywillig langer ure werk, meer oop is vir hulp van ander, gretig is om ouers te betrek, hoër verwagtings van leerlinge koester, meer erkenning aan leerlingprestasie gee, meer toegewyd is aan hul taak en 'n trots ontwikkel in die skool, sodat algemene prestasie verhoog (Johnson, 1989:15). Dit hou ook besonderlik verband met die wyse waarop die hoof as professionele spanleier leiding gee en die organisasie bestuur (Van Dyk, 1991a: 13; Ubban & Hughes, 1992:285-306.) Gehalteleierskap is 'n voorvereiste vir

goeie interaksie en samewerking tussen personeel, leerlinge en ouers (Schreuder *et al.*, 1993:22).

#### 2.4.6 Leerlinge

Onderwysdoeltreffendheid vind sigbaar uitdrukking in die leerlinge van 'n skool. Die leerlinge se optrede, prestasies en mislukkings, en die wyse waarop tradisies uitgebou en gehandhaaf word, vorm die beeld wat 'n gemeenskap van 'n skool het. Dié evaluatiewe karakter van 'n skool beïnvloed ook individuele leerlinge van die skool en kan tot spanning bydra by daardie leerlinge wat voel dat hulle nie tot hierdie beeld kan bydra nie (Prinsloo, 1989:33).

Die invloed wat die portuurgroep speel, nie net op die ontwikkeling van kinders nie, maar ook op hulle gedrag, is dikwels so omvangryk dat die gevolge daarvan moeilik meetbaar is. Gedrag wat uit groepsdruk voortspruit, kan baie sterk gemotiveerd wees, maar hou nie noodwendig verband met wie of wat die kind is nie. Dit kan meebring dat die kind geëttiketeer word en dat ander bevooroordeeld teenoor hom sal wees (Vrey, 1979:182).

#### 2.4.7 Ouers

Die ouer is primêr verantwoordelik vir die kind se ontwikkeling. Die fisieke en motoriese ontwikkeling van die kind is afhanklik van doelmatige voeding en gesondheidspraktyke, asook geleentheid vir oefening en spel. Die kognitiewe, affektiewe, sosiale, normatiewe en konatiewe ontwikkeling van die kind staan in direkte verband tot die ouer se betrokkenheid (Du Toit *et al.*, 1991:71–105). As primêre opvoeder skep die ouer op demokratiese wyse 'n gunstige klimaat waarin die kind psigies en sosiaal kan groei en waarin sy persoonlikheid optimaal kan ontwikkel. Aangesien al die kenmerke van die opvoedingsrelasie in die ouer-kindrelasie ingebed lê, word dit die verwysingsraamwerk vir alle ander sosiale relasies (Du Toit *et al.*, 1991:61). Pretorius (1992:427–432) toon as voorbeeld betekenisvolle verbande aan tussen die opvoeding wat kinders ontvang en die invloed daarvan op hul persoonlikheidsontwikkeling. Verwaarloosende opvoeding is volgens Pretorius (1992:431) die belangrikste voedingsbodem vir jegwanggedrag en jegmisdad. 'n Tekort aan die liefde en versorging



waaraan die kind 'n behoefte het, lei tot gevoelens van minderwaardigheid en wrokkigheid. Die ontoereikende oordrag van sosiale norme en waardes kan ook tot negatiewe sosiale ingesteldheid, gebrekkige sosiale verantwoordelikheid, sosiale gewetenloosheid, onverskilligheid en onverdraagsaamheid by die kind lei (Pretorius, 1990:195).

Dit is verder bekend dat die verwerwing van 'n geslagsrol deur die kind veral deur die model of voorbeeld van die ouers bepaal word [De Wet *et al.*, 1979:21]. Sosiale wanaanpassing wat dus direk verband hou met dit wat die ouers doen, of nalaat om te doen, vind neerslag in die skool, sodat opvoedende onderwys moeilik en soms onmoontlik gemaak word. Die leerling voel vyandig teenoor die onderwyser weens die teenstrydige waardes en die leerstof word negatief beleef omdat daar nie 'n geneënthed is om die ouers tevrede te stel nie (Prinsloo, 1989:35). Die kind neig om in reaksie op die angs en spanning wat hieruit voortvloei, die gesagstruktuur uit te daag, destruktiewe gedrag te openbaar of hom selfs te onttrek en alle kontak met mense te vermy. In teenstelling hiermee is skool meer bevredigend vir leerlinge wat deur hul ouers aangemoedig word; wie se ouers positief ingestel is teenoor onderwys en hoë verwagtings van hul kinders koester (Ainley *et al.*, 1991:77). Die kind wat by die huis gestimuleer word om te ontdek en wie se nuuskierigheid daardeur aangewakker word, is skoolweerbaar en handhaaf homself beter op skool teenoor die skoolkwetsbare kind wat baie afhankliker is van, onder andere, die onderwyser, didaktiese metodes en klasgroottes (Van Rooyen, 1992:60).

Benewens individuele betrokkenheid speel georganiseerde ouerbetrokkenheid eweneens 'n belangrike ondersteuningsrol. Volgens Hoover-Dempsey *et al.* (1992:291) is daar 'n positiewe korrelasie tussen vrywillige ouerbetrokkenheid by leerlinge se skoolaktiwiteite en leerlingprestasie. Hulle bevind 'n verdere positiewe korrelasie tussen ouerbetrokkenheid en onderwyserdoeltreffendheid. Hoewel die tradisionele siening ouerbetrokkenheid slegs tot finansiële ondersteuning beperk, beskik ouers dikwels oor gespesialiseerde kennis en vermoëns wat positief benut kan word op verskeie terreine van opvoedende onderwys (Wirth, 1991:21). Die wyse waarop 'n skool sy ouerkorps betrek en deel van die skool maak, dra tot die belangrike klimaat waarin onderwys floreer, by

(Coleman, 1991:3; Carlson, 1991:10–12). Redding (1991:6–9) toon aan dat ouerbetrokkenheid verder uitkring om ook die gemeenskap te betrek aangesien die ouers deur hulle beroep deel van die gemeenskap vorm. In hul werksfeer word andere betrek; hetsy deur persoonlike betrokkenheid of deur beïnvloeding (Rich, 1991:13–15).

Veel navorsing is reeds gedoen om die invloed van die afwesigheid van een of albei die ouers op die kind se ontwikkeling te bepaal; daar word dus slegs daarna as faktor wat doeltreffende onderwys kan beïnvloed, verwys. Enkelouergesinne is besig om toe te neem, terwyl dit ook meer algemeen word dat albei ouers die arbeidsmark betree ten einde in die finansiële behoeftes van die gesin te voorsien (Smit, 1992:81).

#### 2.4.8 Die gemeenskap

Daar is voortdurende wisselwerking tussen 'n bepaalde samelewing en die opvoeding wat daarin plaasvind. Die samelewing stel eise ten opsigte van die volwassenheid van die *produk* van opvoeding, asook die voorsiening van toepaslik opgeleide mannekrag. Hierdie volwassenheidseienskappe wissel van gemeenskap tot gemeenskap; die vorm en inhoud daarvan is in besondere samelewingskonteks partikulier (Kok & Myburgh, 1992:389). Dit hou voorts verband met die verwagte aangeleerde vaardighede wat nodig is in die beroepswêreld en sluit akademiese sowel as lewensvaardighede in (Jooste & Wilson, 1993:19). Die verskillende samelewingsverbande stel elk hul eise aan die onderwys en vind 'n primêre medium ter behoud of transformasie van waardes, strukture en verhoudinge in die onderwys. Hierdeur word die toekoms van die samelewing verseker.

Kenners het egter bedenkinge oor die toepaslikheid van die kind se vaardighede vir die arbeidsmark, soos blyk uit die reaksie van prof. Dawie Smith van die Departement Opvoedingswetenskap aan die RAU (Anon., 1990:7) na aanleiding van die hoë persentasie onderskeidings behaal in die 1990-matriekuitslae in Transvaal:

"Die uitslae is so goed omdat die kinders soos sirkusdiere afgerig word om onderskeidings te behaal."

Die opvoedende onderwys moet volgens Van Rooy (1992:230) in die behoeftes en eise van die gemeenskap voorsien, omdat dit in diens daarvan staan. Boucher (1991:32) waarsku egter dat die eise soms te hoog kan wees; asof bykans enigiets deur opvoeding en onderwys bereik kan word. Insgelyks het die gemeenskap ook 'n rol te speel in die onderwys ten einde dit doeltreffend te laat funksioneer. Hierdie vennootskap word in die onderwysvernuwingstrategieë vir die RSA beklemtoon (Garbers, 1992:36). Waar die tradisionele vennote van die onderwys gesien is as die Kerk, Staat en gesin, beweer Du Plessis (1993: 74-78) dat plaaslike gemeenskappe, die privaatsektor en selfs vakbonde in die toekoms as vennote na vore sal tree.

Hoofde en personeel is dikwels saam met ouers by gemeenskapsaktiwiteite betrokke. Hierdie skakeling en gesamentlike dienslewering hou die voordeel in dat terugvoer oor die kwaliteit van onderwys verkry kan word, maar ook dat ouers wat nou by die skool betrokke is, in ander sektore van die gemeenskap 'n sodanige rol kan speel dat dit vir die skool bepaalde voordele kan inhou (Johnson, 1989:17).

#### **2.4.9 Die kind**

Die kind is in totaliteit by opvoedende onderwys betrokke. Dit verwys na alle fasette wat hom raak en sluit onder andere faktore in soos geslag, ouderdom, standerd, gesinsamestelling, opvoeding, sosio-ekonomiese gesitueerdheid, kulturele gesitueerdheid, vermoëns, vaardighede, persoonlikheid, verwagtings, houdings, liggaamsbelewing, selfbeeld, emosionele belewings, normatiewe ingesteldheid en gedrag (Du Toit *et al.*, 1991:27-67 en Elshout & Veenman, 1992:134-135). Hierdie faktore kan afsonderlik 'n rol speel, maar het in kombinasie dikwels 'n groter effek op die onderrig-leersituasie (Good & Brophy, 1990:583-608). Bloom (1976:18) lê besondere klem op die kognitiewe en affektiewe faktore van die leerder as voorvereistes vir doeltreffende leer—faktore wat ook deur Van der Lith (1991:74-83) as belangrike toetredingseienskappe vir prestasie in die skoolmilieu gesien word. 'n Stabiele, affektiewe belewenis deur die leerder is veral by die effektiewe onderrig en leer van 'n vak soos wiskunde van belang (Pretorius & Oosthuizen, 1992:424). Deeglike kennis van

die kind se gesitueerdheid en 'n objektiewe beskouing van sy gegewe moontlikhede kan dus baie tot sukses in die onderwys-leersituasie bydra (Rogers *et al.*, 1987:38).

#### 2.4.10 Die onderwyser

Die onderwyser is nie slegs die belangrikste faktor in die onderrig-leersituasie nie, maar die rol van die onderwyser as model en mentor bepaal die effektiwiteit van die kind se opvoedingservaring (Roose *et al.*, 1985:219). Soos by die kind, het die onderwyser egter ook vele fasette (sommiges kan veranderlik wees) wat afsonderlik, of in kombinasie, 'n bepaalde positiewe of negatiewe invloed op die onderwys het. Die affektiewe ingesteldheid van die onderwyser word deur Botha (1985:228) as bepalende faktor vir leerlingprestasie beklemtoon. Jensen (1987:2) beweer dat die kwaliteit van enige opvoedingsprogram bepaal word deur die bevoegdheid en optrede van sy opvoeders. Die bevoegdheid word deur opleiding verkry, terwyl die optrede deur 'n wisselwerking tussen opleiding, motivering, persoonlikheid en skoolomgewing bepaal word.

Daar is bepaalde take wat tradisioneel aan die onderwyser toegeken word en die verwagting is dat hierdie take met die onderwyser sinoniem is. Die onderwyser is kennisbesitter, kennisoordraer, ontsluiters van moontlikhede, inisieerder, verhoudingstigter, individualiseerder, sosialiseerder, leerder, leier, beplanner, organiseerder, kommunikeerder en bestuurder of uitoefenaar van beheer. Hierbenewens word verwag dat hy die professionele etos sal onderhou en die balanseerpunt van ewewig in die konflik van teenstrydige uitsprake sal vorm (Boucher, 1991:50–73). Boucher toon voorts aan (1991:224–254) dat hierdie tradisionele take in die huidige opset verander om aan die eise van relevante onderwys te voldoen (sien ook 2.4.3). In die lig hiervan word die onderwyser buiten sy *gewone* take ook 'n veranderingsagent, strateeg, kenner van onderwystegnologie, inisieerder van 'n waardesisteem, oordraer van lewensvaardighede, konflikhanteerder en bewaarder van fundamentele beginsels. Sy betrokkenheid word dus meer intens en sy bydrae des te meer noodsaaklik vir doeltreffende onderwys.

Daar sal in die bestek van hierdie studie nie breedvoerig na alle fasette van die onderwyser en die invloed daarvan op die onderwys gekyk kan word nie. Ten einde daardie fasette waaroor die doeltreffende onderwyser behoort te beskik (en waarna in voornemende applikante gesoek behoort te word), te beklemtoon, word daar op die kriteria van die TOD 193 (TOD, 1991b:4-14) wat vir die evaluering van onderwysers vir moontlike prestasie-erkenning gebruik word, gefokus. Dit moet ook teen die agtergrond van resultate uit navorsing oor die onderwyser se persoonlikheid as faktor tot doeltreffende onderwys gesien word (sien 2.3.1).

Volgens die TOD (1987:1) is een van die doelstellings van die TOD 193 om so eerlik en objektief moontlik te bepaal in watter mate 'n opvoeder daarin geslaag het om die onderwysdoelstelling te verwesenlik; dit wil sê die mate van onderwysdoeltreffendheid (sien ook 2.3.4).

Voor 1992 het die TOD 193 drie hoofkriteria bevat wat elk uit 'n aantal tipiese aktiwiteite/eienskappe wat geëvalueer moes word, saamgestel is. Afdeling A beoordeel kurrikulêre doeltreffendheid en is saamgestel uit 15 aktiwiteite met 'n gesamentlike gewigswaarde van 50% teenoor Afdeling B (buitekurrikulêre doeltreffendheid), Afdeling C (persoonlikheids- en karaktereienskappe) en Afdeling D (professionele ingesteldheid) wat elk vyf aktiwiteite/eienskappe met 'n gesamentlike gewigswaarde van 50%, huisves. Die totaal van 30 kriteriakomponente word elk onderverdeel in sewe fasette. Deur 'n maksimum van een punt per faset toe te ken, kan 'n maksimum van sewe punte per komponent behaal word. Die hoeveelheid fasette waaroor die onderwyser beskik, bepaal die evaluasiepunte—hoe meer van hierdie fasette, hoe hoër die evaluasie.

Vanaf 1992 word 'n nuwe stel meetinstrumente gebruik. Hierdie meetinstrumente is deur die Departement van Onderwys en Kultuur, Administrasie: Volksraad aan die hand van die sogenaamde Delphi-metode saamgestel (TOD, 1991a:3) en bestaan uit die volgende:

- TOD 191 vir die professionele evaluering van opvoeders;
- TOD 192 vir die evaluering van opvoeders vir bevorderbaarheid; en

- TOD 193 vir die evaluering van opvoeders vir moontlike prestasie-erkenning.

Die drie instrumente is 'n positiewe ontwikkeling uit die voriges en beslis ook 'n verbetering. Dit is wetenskaplik saamgestel deur middel van insette van die vier provinsiale onderwysdepartemente, die georganiseerde onderwysprofessie en die Federale Onderwysersraad. 'n Totaal van 30 kriteria word vir die evaluering van opvoeders in dié meetinstrumente aangewend en bestaan uit drie hoofkriteria, naamlik: Taakoriëntering (17 kriteria); mensgeoriënteerdheid (ses kriteria) en persoonlike faktore (sewe kriteria).

Die TOD 193 is op eksakte punteberekenings met spesifieke afsnyppunte afgestem. Dit bestaan uit 'n sewepuntskaal (graderingskaal) wat wissel van uiteres swak (1), onbevredigend (2), swakkerig (3), bevredigend (4), goed (5), baie goed (6) en uitsonderlik (7). Die mate waarin die opvoeder se bewese vermoëns en kundigheid/prestasie aan die die kriterium en die definisie/beskrywing by elke punt voldoen, word beoordeel. Die graderingspunt wat dié voorafgaan wat as vleiend vir die betrokke opvoeder beoordeel word, word toegeken.

#### 2.4.10.1 Taakoriëntering

Waar die evaluering van personeel dikwels in die verlede op die persoon eerder as op die werkresultate wat hy lewer (taakoriëntering) en die wyse waarop hy sy mense behandel (mensgeoriënteerdheid), ingestel was, is die moderne neiging om primêr die klem op taakoriëntering en mensgeoriënteerdheid te plaas. Die logika van: *Wys my hoe 'n man sy werk doen en mense behandel en ek sê jou watter soort mens hy is*, word gevolg. Dit sluit die onderwyser se ingesteldheid ten opsigte van die opvoedertaak in al sy dimensies in.

Die 17 kriteria (en die verklaring van wat met elk bedoel word) wat gebruik word om die taakoriëntering te bepaal, is soos volg:

- PROFESSIONELE INGESTELDHEID (T1)

Dit behels die gesindheid teenoor en bevordering van die onderwysprofessie, belangstelling in en toewyding aan die professie, belesenheid op vak- en onder-

wysgebied, betrokkenheid by erkende vak-, werk-, en sillabuskomitees, onderwysersentrums, indiensopleidingskursusse, belangegroepbyeenkomste, buitekurrikulêre verenigings en besture, opvoedkundige navorsing, eksperimentering, vernuwing, publikasies en onderwysbemarking.

- VAKKUNDIGHEID (T2)

Dit dui op die mate van professionele erkenning wat 'n persoon vanweë kwalifikasies, kennis en ervaring van 'n betrokke vak of werksveld, asook prestasies daarin (akademies, professioneel of andersins) geniet.

- OPENBARE VERHOUDING (T3)

Dit bevat die bewese vermoë om gesonde en, vir die opvoedkundige instelling of komponent, gunstige verhoudinge met verskillende publieke, en saakmakende groepe, meningsvormers en individue te handhaaf. Dit is die vermoë om 'n positiewe beeld van hom- of haarself, die opvoedkundige inrigting, personeel en leerlinge uit te dra en om goedgesindheid te genereer. Dit sluit ook die bewese vermoë in om hom/haar oortuigend en aanvaarbaar in die openbare uit te druk, en as bemarker van die onderwys op te tree.

- KOMMUNIKASIE (T4)

Dit is die vermoë om te luister. Dit sluit die bewese vermoë in om bewus te wees van wat andere sê, asook om hulle sienswyse of gedagtes te verstaan, te evalueer en te interpreteer. Dit impliseer ook die volgende: die bewese vermoë om taal te gebruik wat by die ontwikkelingsvlak van leerlinge aanpas; die vaardigheid waarmee kennis in die klassituasie oorgedra word; die gebruik van onderwys hulpmiddels; die persoonsbeeld wat geprojekteer word; asook die nie-verbale kommunikasievaardighede wat aangewend word (oogkontak, gesigsuitdrukkinge en gebare).

- MOTIVERING (T5)

Dit is die bewese vermoë om leerlinge, kollegas en andere te inspireer en aan te moedig om hulle beste prestasies te lewer en hoë gedrags- en etiese

standaarde te handhaaf. Op persoonlike vlak het dit te make met betrokkenheid, lewensbyheid, deursettingsvermoë en volharding in die uitvoering van die onderrigtaak en/of die uitvoering of afhandeling van projekte.

- WERKPRESTASIE (T6)

Dit omskryf die prestasie op vakgebied behaal in terme van onderrigsukses in die bereiking van opvoedingsdoelstellings, soos die invloed op leerlinge (persoonlike ontwikkeling van leerlinge), die vak- en algemene prestasies van leerlinge en hulle belangstelling in hulle werk/die vak, geopenbaar in eksamenuitslae.

- KURRIKULÊRE DOELTREFFENDHEID (T7)

Dit behels die beplanning van onderrig in die skool- of onderrigkomponent om opvoeding so doeltreffend te maak; die effektiwiteit waarmee onderrig geskied en vaardighede wat in dié verband in die klaskamer realiseer; toepaslike kontrole oor en evaluering van onderrig; die bepaling, kommunisering en leidinggewing wat die bereiking van opvoedingsdoelstellings betref; die aard van en wyse waarop dissipline gehandhaaf word; die skep van 'n atmosfeer of kultuur wat vir leer en opvoeding gunstig is; en, in die algemeen, die toon en gees van 'n skool- of onderriggroep.

- BEPLANNING (T8)

Dit is die bewese vermoë om 'n klas- of onderriggroep, of opvoedingstaak op 'n logiese wyse te ontleed, te evalueer en deur middel van doelstellings, rigting aan onderrigaktiwiteite te gee sodat leer op die doeltreffendste wyse moontlik sal plaasvind. Dit behels onder andere sistematiese uiteensetting van klaswerk, onderrigkemas, ensovoorts.

- ORGANISERING (T9)

Die bewese vermoë om 'n klas- of onderriggroep effektief en doeltreffend (vir maksimum leergeleentede) te laat funksioneer deur die sinvolle ordening en



prioriteitsbepaling van leer- en onderrigaktiwiteit. Dit het ook te make met die reëling van klasprosedures, ordelikheid en stelselmatigheid van optrede, die byhouding van registers, rekords, opgawes en nog meer.

- KONFLIKHANTERING (T10)

Konflik is 'n toestand waar die belange van een party of persoon nie bevorder kan word sonder om die belange van 'n ander party of persoon te benadeel nie. Die potensiaal vir konflik is in belangebotsings en mededinging om skaars artikels geleë (of dit tyd, hulpbronne, geleentheid, voorkeure, posisies, status, aandag, voorregte, regte, of wat ook al is). Konflikhantering is die taak van 'n leier of bestuurder wat belangebotsings moet versoen.

- BESLUITNEMING (T11)

Dit is die bewese vermoë om die beste alternatief te kies, met inagneming van die implikasies daarvan waar die keuse nie voor die handliggend, voorgeskryf of standaard van aard is nie.

Besluitneming behels onder andere: die bepaling en oorweging van inligting, die bepaling en oorweging van alternatiewe optredes, die oorweging en evaluering van voor- en nadele van alternatiewe optrede, die maak van 'n finale keuse, die implementering van 'n besluit, die opvolging daarvan en nabetraging oor korrektheid van besluite.

- PROBLEEMOPLOSSING (T12)

Dit is die vermoë om probleme te antisipeer, voorsorg ter voorkoming daarvan te tref en, indien dit nie vermy kan word nie, pro-aktief op te tree om die effek van die probleme te versag en die negatiewe gevolge daarvan te beperk. Dit impliseer dus die mate waarin daar geslaag word om werk-, mens-, opvoedkundige en ander probleme te identifiseer, te begryp, te vertolk en op te los.

Probleemoplossing behels onder andere: probleemantiserping en probleemvoorsorg, probleemidentifisering en -definiëring, probleemontleding, -hantering en probleemnasorg.

• BUIE-KURRIKULÊRE INGESTELDHEID (T13)

Dit behels betrokkenheid by, deelname aan, en leiding en afrigting ten opsigte van kulturele aktiwiteite, sportbeoefening, funksies, uitstappies, uitstallings, wedstryde, kompetisies, byeenkomste, ensovoorts. Drie aspekte is veral ter sake: die organisasie en administrasie van buite-kurrikulêre aktiwiteite, die bevordering van die *esprit de corps*, asook opvoeding tot handhawing van dissipline en effektiewe groepbeheer, en 'n sportmangees. Benutting van 'n buite-kurrikulêre geleentheid as 'n opvoedingsgeleentheid.

• HULPBRONBENUTTING (T14)

Dit is die bewese vermoë om hulpbronne (byvoorbeeld tyd, fasiliteite, toerusting, grondstowwe, finansies en voorrade) op 'n tydige en verantwoordbare wyse te verkry, doelmatig aan te wend, toe te sien dat hulpbronne optimaal benut word en bevredigend (volgens voorskrifte) verantwoord word.

Hulpbronbenutting het te make met: 'n skaarsheidsbewustheid, beskeie voorsiening van die noodsaaklikste hulpbronne, die voorkoming of uitskakeling van verkwisting en die rek-van-rande om die beste moontlike onderwys teen die laagste moontlike eenheidskoste te voorsien.

• SKOOLADMINISTRASIE (T15)

Dit is die bewese vermoë om betyds vir hulpbronne soos fondse, voorrade en toerusting voorsiening te maak en dit aan te vra, die effektiewe benutting van administratiewe hulpmiddels soos byvoorbeeld die rekenaar, die daarstelling en byhouding van 'n effektiewe liaseerstelsel, die byhou en nethed van skoolrapporte, registers, verslae, statistiese opgawes, die verantwoordelikhedaanvaarding vir voorrade en toerusting en sorgsaamheid in dié verband.

Administrasie het verder te make met: insameling en verantwoording oor geldsake, nakoming van prosedures en voorskrifte vir eksaminering en die nakoming van sperdatums vir werksaamhede.

• DELEGERING (T16)

Die mate waarin bevoegdhede en verantwoordelikhede vir die uitvoering van werk, of die behartiging van bepaalde aangeleenthede, aan personeel vir afhan-

deling oorgedra word. Dit geskied binne die raamwerk van bepaalde riglyne met inagneming van die individu se vermoë om die betrokke bevoegdhede effektief uit te oefen.

Delegering behels onder andere: werkoordraging, oordraging van besluitnemingsbevoegdheid, die skepping van 'n aanspreeklikheidsverhouding, verslagdoening oor gebruik van gedelegeerde bevoegdhede en die neem van korrektiewe stappe rakende delegasies, waar nodig.

- BEHEER (T17)

Dit is die bewese vermoë om werkverrigting, aktiwiteite en opvoeding in al sy gediversifiseerde fasette te monitor in die proses van uitvoering om bepaalde doelwitte te bereik; die deurlopende evaluering van prosesse, take, doelbereiking, beplanning, opvoeders en leerlinge om 'n waardebeplanning te kan maak; die bewese vermoë om doelmatige beheer oor personeel uit te oefen om te verseker dat hulle opvoedingstaak aan professionele norme en standaarde voldoen; en die bewese vermoë om, waar nodig, korrektiewe stappe te neem.

Beheer behels onder andere: bepaling van standaarde, meting van standaarde, identifisering van afwykings, bepaling van redes vir afwykings en die neem van korrektiewe stappe om prestasie te verbeter.

#### 2.4.10.2 Mensgeoriënteerdheid

Ses kriteria is hier ter sprake en sluit die volgende in:

- INGESTELDHEID TEENOR LEERLINGE (M1)

Dit sentreer rondom menslike etiek, die uitgangspunt ten opsigte van mense, die agting van mense, die waarde wat aan mense geheg word en die deernis, respek en empatie waarmee elke mens as hoogste skepping van God behandel word. In die onderrigsituasie gaan dit om die stig van vertrouens-, begrypings- en gesagsverhoudings ten opsigte van die uniekheid van elke leerling en die oordeelkundige hantering van die leerling.

• INGESTELDHEID TEENOR PERSONEEL (M2)

Dit sentreer rondom menslike etiek, die uitgangspunt ten opsigte van mense, die agting vir mense, die waarde wat aan mense geheg word en die deernis, respek en empatie waarmee elke mens as hoogste skepping van God behandel word. In die kollegiale verhouding het dit met aanvaarding, samewerking, ondersteuning en kollegiale lojaliteit te make. In hoofsaak gaan dit egter om die bewese vermoë om in interpersoonlike verhoudinge en optredes binne skoolverband sodanig te funksioneer dat 'n bydrae binne 'n effektiewe groep, ter bereiking van opvoedings- en ander doelstellings, gelewer kan word.

• INGESTELDHEID TEENOR ONDERWYSOWERHEDE (M3)

Dit is die mate waarin daar geslaag word om met vertroue in eie vermoëns, kennis en bekwaamheid in werkverband op professionele wyse sigself teenoor meerderes te kan handhaaf. Dit impliseer ook die bewese vermoë om ter bevordering van die onderwys meerderes van persoonlike standpunte te kan oortuig; die bewese vermoë om sigself en eie standpunte met inagneming van die handhawing van goeie verhoudings met meerderes in die werksituasie aan te pas—nie oordrewe onderdanigheid nie; meer spesifiek: die eerbiediging van professionele norme en gebruike, samewerking en lojaliteit teenoor die werkgewer, die wyse waarop gesag aanvaar word, en professionele integriteit.

• INGESTELDHEID TEENOR OUERS (M4)

Hieronder word toeganklikheid, houding, vriendelikheid, hulpvaardigheid, hoflikheid en genaakbaarheid verstaan, met ander woorde: optrede teenoor en oordeelkundige hantering van ouers; samewerking met ouers in die opvoeding van hulle kinders; kontak en skakeling met ouers op persoonlike en formele vlak om advies en hulp te verleen, inligting te verskaf en opvoedingspanwerk te bewerkstellig.

• INGESTELDHEID TEENOR DIE GEMEENSAP (M5)

Dit is die gesindheid teenoor en aansien in die gemeenskap; belangstelling in en deelname aan gemeenskapsaktiwiteite; verhouding met lede van die publiek,

werkgewers, meningsvormers en andere; voorbeeldigheid, magtigheid en genaakbaarheid in die gemeenskap; gemeenskapsdiens aan en leierskapsposisies in die gemeenskap; en bemarking van die onderwys in die gemeenskap.

- KLIMAATSKEPPING (M6)

Dit is die toon en gees wat in die klassituasie bestaan en wat die interne sosiale omgewing waarbinne onderrig plaasvind, vorm. Dit sluit elemente soos netheid, aantreklikheid, oorspronklikheid, vindingrykheid en kunstigheid in—veral wat die gebruik van toepaslike prente, illustrasies, modelle, diagramme, uitknipsels, ensovoorts betref. Dit impliseer ook en veral die gesindheid wat in die klas onderling heers; die leerling-opvoederverhouding, leerlingbeheer en die gereedheid en gewilligheid om te leer en saam te werk.

#### 2.4.10.3 Persoonlike faktore

Sewe kriteria is hier ter sprake en sluit die volgende in:

- INISIATIEF, KREATIWITEIT of INNOVASIE (P1)

Dit is die m $\ddot{a}$ te waartoe daar met werkbare, nuwe idees voor die dag gekom en dit aangewend word om opvoedingsdoelstellings meer effektief te bereik; 'n eie soeke na professionele groei, gewilligheid om te inisieer, nuwe ontwikkeling te oorweeg en, waar moontlik, in die onderrigsituasie toe te pas. Dit is die vermo $\ddot{e}$  om, waar metodes en middele nie beskikbaar is nie, oplossings te soek, te ontwikkel, te toets en te implementeer; dit dui ook op die bereidwilligheid tot eksperimentering en verandering.

- STUDIE of SELFONTWIKKELING (P2)

Dit is die mate waartoe 'n persoon gewillig en in staat is om kennis van verskillende professionele, opvoedkundige en administratiewe aangeleenthede te verwerf en by te werk deur indiensopleiding, opknappingskursusse, selfstudie, formele en informele kursusse (intern of ekstern) of graadstudie. Dit het met professionele paraatheid, selfontwikkeling en beroepspecialisering te make.

• LEIERSKAPVERMOË (P3)

Dit is die vermoë om 'n situasie te ontleed, alternatiewe optredes te oorweeg, doelstellings te help bepaal, die groep te help om op 'n plan van aksie te besluit en dié plan ten uitvoer te bring. Dit het ook met normbepaling, werkverdeling, kommunikasie, groepeenheid en spanoptrede te make. Leierskap behels die mate waarin 'n groep mense op 'n persoon se insig, siening, oordeel en wil staatmaak om hulle te lei en te rig om bepaalde doelstellings te bereik.

• LEWENS- EN WÊRELDBESKOUIING of INTEGRITEIT (P4)

Dit dui op die persoons- en karaktereenskappe van die opvoeder; etiese norme en standaarde; en oriëntering tot 'n Christelike lewens- en wêreldbeskouing. Dit is ook die persoonsbeeld wat geprojekteer word en die rolmodel wat vir leerlinge gebied word.

• BESTUURSVERMOË (P5)

Dit is die bewese vermoë om 'n visie vir die skool- of opvoedkundige komponente te vorm, oor te dra en te laat realiseer; die vermoë om 'n gunstige kultuur waarbinne opvoedingsdoelstellings bereik kan word, te skep; en die vermoë om opvoedkundige resultate deur en met behulp van personeel te bepaal.

Bestuursvermoë het onder andere te make met: beplanning van onderwys, die benutting van hulpbronne, duidelike opdraggewing, leierskap deur die voorbeeld te stel, ontwikkeling van personeel, die ontwikkeling van 'n span en spangees, toepassing van effektiewe stelsels en prosedures, om personeel saam te neem in suksesse, verantwoordelikhedaanvaarding en dissiplinering.

• DRYFKRAG of DEURSETTINGSVERMOË (P6)

Dit is innerlike dryfkrag wat geopenbaar word om sake aan te pak en deur te voer en dit ten spyte van sommige ongunstige omstandighede of teenstand te laat slaag. Dit het met 'n onuitblusbare gees te make. Dit dui op waagmoed om in te gaan en te doen waarvoor baie sal terugdeins. Dit is 'n pioniersgees en pioniersdrang; 'n vermoë om aan te hou waar minder sterkeres sou moed

opgee; die bewese vermoë om in situasies van druk, teenspoed, knellende omstandighede en nog meer, so op te tree dat sukses uiteindelik behaal word en, ten spyte van aanvanklike teenstand, mense tot samewerking oorreed word.

- PERSONEELEVALUERINGSVERMOË (P7)

Dit is die mate waarin deurlopend op hoogte van personeelaangeleenthede gebly word—personeelwerksaamhede,-aanlegte,-vermoëns,-potensiaal en personeelprestasies—ten einde oor hulle optimale benutting en ontwikkeling te kan besluit; die mate waarin onbevooroordeeld en regverdig teenoor personeel optree word; die konsekwentheid van optrede teenoor personeel, dit wil sê die mate waarin houding, standpunte en optredes nie aan wisselvalligheid onderhewig is nie; en ook die vermoë om potensiaal vir bevordering in personeel raak te sien en te sorg dat dié potensiaal realiseer.

#### 2.4.10.4 Professionele vereistes

Die verwysing na professionele optrede in voornoemde hoofkriteria stel verdere kriteriavereistes wat nie noodwendig daarin verwoord is nie. Die aard en betekenis daarvan hang ten nouste saam met die professionele standaard wat deur die professionele beheerliggaam (FOR) opgestel en beheer word. Hiervolgens dui professionaliteit op 'n vlak van kennis, ervaring en kundigheid wat deur die gemeenskap erken, aanvaar en in terme van sy bepaalde behoeftes, bevredigend beleef word. Dit dui voorts op uitmuntende dienslewering, met 'n kundigheds- of verantwoordelikheds- en eties-georiënteerde vlak van standaard, wat die eise van die tyd oorleef en in 'n ope hof die toets van redelikheid en billikheid kan deurstaan. Hierdie standaard word oor die totale tydperk van opleiding vir die professie geïnternaliseer.

## 2.5 SAMEVATTING

In hierdie hoofstuk is daar aan doeltreffende onderwys aandag gegee. Enkele begrippe is verklaar en kriteria vir doeltreffende onderwys is ondersoek. Faktore wat tot doeltreffende onderwys bydra, is kortliks bespreek en die

eienskappe waaroor die doeltreffende onderwyser behoort te beskik, is aan die hand van die TOD 193 voorgehou.

In Hoofstuk 3 word die huidige stelsel van onderwyskeuring en die gebruik van die TOD 53 krities ondersoek.