

**DIE ONTWIKKELING VAN KRITERIA WAARMEE SOSIALE  
WETENSAPPE-ONDERRIGMATERIAAL [GRAAD SEWE] OPGESTEL  
KAN WORD OM TE VERSEKER DAT SELFGERIGTE LEER  
BEVORDER WORD**

**deur**

**MARTIN LUTHER GOMES**

**Tesis voorgelê volgens die vereistes van die**

**M.Ed.: Onderwys**

**vir die Fakulteit: Onderwys  
te**

**KAAPSE SKIEREILAND UNIVERSITEIT VAN TEGNOLOGIE**

**Studieleier: Dr. Jurie Joubert**


**Wellington  
Oktober 2007**



**Cape Peninsula  
University of Technology**

## VERKLARING

Ek, Martin Luther Gomes, verklaar dat die inhoud van hierdie tesis verteenwoordig my eie selfstandige werk en is nie voorheen vir die eksaminering van enige akademiese kwalifikasie voorgelê nie. Verder verteenwoordig hierdie tesis my eie menings en nie noodwendig dié van die Kaapse Skiereiland Universiteit van Tegnologie nie.

Handtekening  Datum 14. 04. 2008

## SAMEVATTING

Daar kan nie van leerders (wat geleer is wat om te leer, hoe om dit te leer, wanneer en waar om dit te leer) verwag word om skielik verantwoordelikheid vir hulle eie leer in ons moderne informasie-era te aanvaar nie. Die probleem is dat die leerders nie blootgestel of die geleentheid gebied word om hulle eie leer te bestuur nie. Daarom moet onderrigmateriaal verseker dat die leerders blootgestel word aan die geleentheid om hulle eie leer te bestuur.

Deur die gebruik van bestaande onderrigmateriaal, wat nie selfgerigte leer (SGL) koester nie, kan leerders geforseer word om afhanklike leerders te bly en nie te ontwikkel tot lewenslange en selfgerigte leerders (leerders wat bevoeg is om op hulle eie te kan leer) nie. Verder veroorsaak die gebruik van bestaande onderrigmateriaal deur opvoeders dat die unieke behoeftes van die leerders in 'n klas nie in ag geneem word nie en dat opvoedergerigte leer in plaas van selfgerigte leer bevorder en aangemoedig word. Die rede hiervoor is dat opvoeders, weens 'n gebrek aan kennis van SGL, nie van beter weet nie.

Die betroubaarheid van selfgerigte leer word versterk wanneer die opvoeders en die skeppers van onderrigmateriaal 'n deeglike begrip en kennis van die SGL-proses het. Die primêre doel van hierdie navorsing is om kriteria te ontwikkel, wat as 'n riglyn kan dien om onderrigmateriaal wat SGL koester te ontwikkel – dus materiaal wat rigting aan die leerders gee om hulle eie leer te bestuur. Die kriteria is gevorm na aanleiding van 'n literatuurstudie van bestaande navorsing oor SGL en kundiges se evaluering van die kriteria. Na aanleiding van die kundiges se kommentaar is onderrigmateriaal, wat SGL koester, ontwikkel en weer aan die kundiges vir evaluering voorgelê.

## **ERKENNING**

Ek wil graag die volgende persone bedank:

1. Al die respondente vir hulle reuse aandeel in die evaluering van die kriteria en die verskaffing van waardevolle kommentaar om die kriteria verder te verfyn.
2. My studieleier, Dr. Jurie Joubert, vir sy ongelooflike leiding, aanmoediging en ondersteuning.
3. My Moeder vir haar ongelooflike geduld, raad, tyd en opoffering met die tik van hierdie tesis.

## **OPGEDRA AAN**

Ek dra hierdie tesis op aan die groot mentors op my lewenspad  
wie se ondersteuning, liefde, geloof en inspirasie  
my vlerke gegee het om hierdie studie te voltooi.

Vir

Ma en Pa

en

Dr. Jurie Joubert

*“In teacher-directed learning (TDL), we teach students about the nature of flight;  
in self-directed learning (SDL) we teach students how to fly.*

*When students learn to fly,  
they ‘earn their wings’.”*

(Gibbons, 2002:3)

## INHOUDSOPGAWE

Verklaring	ii	
Samevatting	iii	
Erkenning	iv	
Opgedra aan	v	
<b>HOOFSTUK 1: INLEIDENDE ORIËNTASIE</b>	<b>1</b>	
1.1	Inleiding	1
1.2	Rasionaal vir die studie	2
1.3	Navorsingsprobleem	3
1.4	Navorsingsdoel	4
1.5	Navorsingsbeplanning	4
1.5.1	Navorsingsbenadering	4
1.6	Hoofpunte van hoofstukke	5
1.7	Beskrywing van terminologie	6
1.8	Etiese oorwegings	9
<b>HOOFSTUK 2: LITERATUURSTUDIE</b>	<b>10</b>	
2.1	Inleiding	10
2.2	Kriteria vir die selektering van bestaande SGL-literatuur	10
2.3	Selfgerigte leer	13
2.3.1	Inleiding	13
2.3.2	Die verklaring van SGL	15
2.3.2.1	Inleiding	15
2.3.2.2	Selfgerigte leer as 'n leerteorie	16
2.3.2.2.1	Inleiding	16
2.3.2.2.2	Die plek van selfgerigte leer in bestaande leerteorieë	17
2.3.2.3	Omskrywing van konsep deur kundige navorsers	20
2.3.2.4	Basiese kenmerke van selfgerigte leer	25
2.3.2.5	Konsepte eie aan SGL	27
2.3.2.6	Vaardighede eie aan SGL	30
2.4	Bestaande SGL-navorsing	32
2.4.1	Bestaande navorsing in die wêreld	32
2.4.2	Bestaande navorsing in Suid-Afrika	37
2.5	SGL onderskryf deur die Nasionale Kurrikulumverklaring en die Sosiale Wetenskappe-leerarea	40
2.6	Slotopmerking	51

<b>HOOFSTUK 3: AANBIEDING VAN KRITERIA</b>	<b>52</b>	
3.1	Inleiding	52
3.2	Validiteit van kriteria	54
3.3	Beskrywing van die SGL-kriteria	57
3.3.1	Vlak 1: Die skep van 'n klimaat vir SGL	57
3.3.2	Vlak 2: Beplanning vir 'n leerervaring en selektering van geskikte materiaal	58
3.3.3	Vlak 3: Diagnostisering van leerbehoefte	60
3.3.4	Vlak 4: Stel van doelpunte en die omskakeling na doelwitte om die doelpunte te bereik	62
3.3.5	Vlak 5: Samestelling van 'n plan van aksie vir leer	63
3.3.6	Vlak 6: Betrokke by die leeraktiwiteit, gebruik van hulpmiddels en samewerking met ander leerders	65
3.3.7	Vlak 7: Evaluering van leeruitkomstes	67
3.4	Slotopmerking	69
<b>HOOFSTUK 4: NAVORSINGSONTWERP EN METODOLOGIE</b>	<b>70</b>	
4.1	Die navorsingsbenadering	70
4.2	Tipe navorsing	70
4.3	Die rol van die navorser	71
4.4	Navorsingsinstrumente toegepas	71
4.4.1	Literatuurstudie as navorsingsinstrument	71
4.4.2	Vertroubaarheid van 'n kwalitatiewe navorsing	73
4.4.2.1	Geloofwaardigheid	73
4.4.2.2	Oordraagbaarheid	73
4.4.2.3	Betroubaarheid	74
4.4.2.4	Gelykvormigheid	74
4.4.3	Vraelyste aan kundiges	75
4.5	Seleksie van respondente	76
4.6	Grootte van respondentgroep	77
4.7	Kriteria vir die evaluering	77
4.8	Invordering van die kommentaar	78
4.9	Analise van die kommentaar	79
4.10	Versekering van validiteit van die kommentaar ingevorder	80
4.11	Insluiting van praktiese voorbeeld van onderrigmateriaal	81
4.12	Slotopmerking	82



<b>HOOFSTUK 5: AANBIEDING EN ANALISE VAN RESPONDENTE SE KOMMENTAAR</b>	<b>83</b>	
5.1	Inleiding	83
5.2	Algemene positiewe aspekte	84
5.2.1	Die nodigheid van die kriteria	85
5.3	Algemene verbeteringe aan kriteria	87
5.3.1	Duideliker onderskeid en verklaring van terminologie en begrippe	87
5.3.2	Sensitisering van heterogeniteit	88
5.4	Verskil van navorsers se kriteria en voorgestelde veranderinge	89
5.4.1	Die volgorde van die Stappe	89
5.5	Unieke verbeteringe voorgestel deur individuele respondente	90
5.5.1	Verseker die plek van onderrig (deur opvoeder) in die SGL-proses (deur die leerder)	91
5.5.2	Maak die kriteria meer verstaanbaar deur middel van praktiese voorbeelde	91
5.6	Kommentaar op praktiese voorbeeld	94
5.7	Slotopmerking	95
<b>HOOFSTUK 6: SAMEVATTING, BEVINDINGE EN AANBEVELINGS</b>	<b>96</b>	
6.1	Inleiding	96
6.2	Waarde van die studie	97
6.3	Bevindinge	98
6.3.1	Wêreldwyd	98
6.3.2	Suid-Afrika	99
6.3.2.1	Nie voldoende verklaring of beskrywing van konsepte nie	100
6.3.2.2	Kennis en opleiding van opvoeders	101
6.3.2.3	Kunsmatige interpretasie en implementering van konsepte	104
6.3.2.4	Behaviourisme teenoor konstruktivisme	106
6.3.2.5	Kwaliteit van onderrigmateriaal	107
6.3.2.6	Die leerders se betrokkenheid by die onderrigmateriaal en die leerproses	109
6.4	Beperkinge van die studie	111
6.5	Verdere navorsing	112
6.6	Slotopmerking	115
<b>BRONNELYS</b>	<b>116</b>	

## LYS VAN FIGURE

Figuur 1.1: Verloop van navorsing	8
Figuur 2.1: Skematiese voorstelling van Gagne se nege-stap proses	19
Figuur 2.2: SGL-verklarings van vier navorsers – chronologies	23
Figuur 2.3: “3-Factor Model of SDL”	28
Figuur 2.4: Leerproses in skole	45
Figuur 2.5: Skematiese voorstelling van Geskiedenisonderrig	46
Figuur 2.6: Skematiese voorstelling van produkgebaseerde Geskiedenisonderrig	50
Figuur 3.1: Skematiese voorstelling van SGL-proses	55
Figuur 3.2: Skematiese voorstelling van die liniêre SGL-model van Knowles	56

## LYS VAN TABELLE

Tabel 2.1: Verklaring van basiese leerteorieë	18
Tabel 2.2: Doel van die leerproses in bestaande leerteorieë	18
Tabel 2.3: Vergelykende studie van Knowles en Oswald se SGL-verklarings	22
Tabel 2.4: Vergelykende studie van SGL-verklarings	24
Tabel 2.5: Beskrywing van komponente van die “3-Factor Model of SDL”	29
Tabel 2.6: 12 Fundamentele beginsels van leerders en die leerproses	33
Tabel 2.7: Konkretisering van leeraktiwiteite volgens Vermunt	34
Tabel 2.8: Vaardighede/bevoegdheids/bekwaamhede van SGL deur outeurs geïdentifiseer	36
Tabel 2.9: Kritieke uitkomstes volgens die Nasionale Kurrikulumverklaring	40
Tabel 2.10: Leeruikkomstes en vaardighede – Geskiedenis	47
Tabel 2.11: Mate waarin handboeke leerders ondersteun om hulle eie leer te bestuur en die vaardighede te ontwikkel	49
Tabel 2.12: Getal formele opgetekende assesseringstake vir grade 7-8	51
Tabel 3.1: Vlak 1 - Die skep van 'n klimaat vir leer	57
Tabel 3.2: Vlak 2 - Beplanning vir 'n leerervaring en selektering van geskikte materiaal	59
Tabel 3.3: Vlak 3 - Diagnostisering van leerbehoefte	61
Tabel 3.4: Vlak 4 - Stel van doelpunte en die omskakeling na doelwitte om die doelpunte te bereik	63
Tabel 3.5: Vlak 5 - Samestelling van 'n plan van aksie vir leer	64
Tabel 3.6: Vlak 6 - Betrokke by die leeraktiwiteite, gebruik van hulpmiddels en samewerking met ander leerders	65
Tabel 3.7: Vlak 7 - Evaluering van leeruikkomstes	68
Tabel 4.1: Metodes om data in te samel	71
Tabel 4.2: Respondente wat kriteria beoordeel het	79
Tabel 4.3: Respondente wat praktiese onderrigmateriaal beoordeel het	82
Tabel 5.1: Kommentaar van respondente - temas en kategorieë	84
Tabel 5.2: Ses respondente se evaluering van praktiese onderrigmateriaal	93
Tabel 5.3: Respondente se voorgestelde verbeterings, verskille en die navorsers se vooruitspruitende gevolgtrekkings hoe om die kriteria te verbeter	95

## **AANHANGSELS**

Aanhangsel A: Uitnodigingsbrief aan kundiges om aan die navorsingsprojek deel te neem	120
Aanhangsel B: Oriëntering van die respondente ten opsigte van die selfgerigte proses	123
Aanhangsel C: SGL-kriteria wat die respondente moes beoordeel	127
Aanhangsel D: Meetinstrument vir die respondente om die SGL-kriteria te evalueer	131
Aanhangsel E: Tweede uitnodigingsbrief aan respondente om praktiese onderrigmateriaal te evalueer	138
Aanhangsel F: Onderrigmateriaal geskep volgens die SGL-kriteria	140
Aanhangsel G: Meetinstrument vir die respondente om die onderrigmateriaal te evalueer	147

# Hoofstuk 1

## Inleidende oriëntasie

### 1.1 Inleiding

My belangstelling in hierdie baie belangrike onderwerp het ontstaan as gevolg van 'n deelname aan 'n werkswinkel van die Wes-Kaap Onderwysdepartement (WKOD) in 2005. Weens 'n tekort aan handboekkeurders is skole, deur 'n vakbond (Suid-Afrikaanse Onderwysersunie), genader om opvoeders te nomineer om deel te vorm van 'n paneel vir die keuring van handboeke wat vir leerders in Grade Sewe en Tien geskryf is. Na aanleiding van hierdie werkswinkel, wat slegs een dag geduur het, is aanbevelings vanuit hierdie saamgestelde komitee aan die WKOD gestuur. Vanuit hierdie aanbevelings het die WKOD kortlyste van handboeke opgestel en aan skole beskikbaar gestel.

Die selekteringsproses en die evaluering van onderrigmateriaal in die Nasionale Onderwysdepartement is duidelik nog in 'n baie vroeë ontwikkelings stadium. Navorsing is nodig om geskikte kriteria, waarvolgens onderrigmateriaal geëvalueer kan word, te ontwikkel. Voeg hierby die feit dat opvoeders die gebruik van klaarvervaardigde onderrigmateriaal (handboeke en modules) nog steeds aangryp as 'n bron van sekuriteit om die nuwe kurrikulum te help verstaan en om dit aan die hand van die onderrigmateriaal (handboeke en modules) in hulle skole en klasse te implementeer. Skatting toon dat in die VSA die gebruik van handboeke 75 – 90 persent van die instruksie-inhoud en aktiwiteite in 'n skool bepaal (Calfree & Chambliss, 1998:1).

Die gebruik van klaarvervaardigde onderrigmateriaal kan ook veroorsaak dat die verskillende behoeftes van die leerders in 'n klas nie in ag geneem word nie en dat die beginsels van Uitkoms Gebaseerde Onderwys (UGO) en die Nasionale Kurrikulumverklaringsbeleid (NKV) in die slag kan bly. Dit is die navorser se mening dat 'n bese kringloop tans bestaan wat opvoedergerigte leer in plaas van selfgerigte leer (SGL) bevorder en aanmoedig. Die beginsel van "One size fits all" oorheers nog die formaat van uitleg van onderrigmateriaal – al die leerders in die klas ontvang presies dieselfde handboeke, inhoud of modules.

Dit impliseer dat almal op daardie tydstip op presies dieselfde vlak van ontwikkeling is en oor dieselfde vaardighede, kennis en bekwaamhede beskik om die taak te kan voltooi. Daar word nie voorsiening gemaak vir die verskille in spoed, inhoud, vaardighede, vermoëns en metodes wat onder die leerders bestaan nie. Deur die gebruik van bestaande onderrigmateriaal, wat nie SGL koester nie, kan leerders geforseer word om afhanklike leerders te bly en nie te ontwikkel tot lewenslange en selfgerigte leerders (leerders wat bevoeg is om op hulle eie te kan leer) nie.

## **1.2 Rasionaal vir die studie**

Selfgerigte leer is nie 'n nuwe opvoedkundige konsep nie en tog fokus al hoe meer lande tans op SGL. Die rede hiervoor is dat SGL gekoppel word aan die konsep, lewenslange leerder – wat weer gesien word as 'n noodsaaklikheid vir ons moderne samelewing (Bolhuis, 2003:328). Joubert (2005:5) is ook van mening dat dit tans wêreldwyd 'n aanvaarde beginsel is dat leerders, as deel van die leerproses, 'n interaktiewe rol met die leer- en onderrigmateriaal moet speel. Dit sal dan verseker dat die leerders 'n persoonlike en betekenisvolle leerervaring sal hê en aangemoedig kan word om hulle persepsies van leer te ondersoek om sodoende meer effektiewe denkers in Geskiedenis te word.

Volgens die verslag van The Joint Education Trust (Taylor & Vinjevold, 1999:180-191) is die beskikbaarheid van genoegsame handboeke en skryfbehoeftes een van die belangrikste faktore om leer te bevorder. Verder het die beskikbaarheid van werkboeke die leerders se betrokkenheid tot en deelneming aan die leermateriaal verhoog. Dit is dus belangrik dat bestaande onderrigmateriaal moet verseker dat die opvoeders en die leerders die grondgedagte van die leerteorie moet verstaan en die geleentheid gebied word om hierdie vaardighede aan te leer.

In S.A., met 'n beleid om te sorg dat elke leerder 'n handboek het, is dit dus noodsaaklik om te bepaal watter handboeke en onderrigmateriaal ondersteun SGL en die leerders se betrokkenheid tot en deelname aan die leermateriaal die beste. Die uitdaging is om te kyk, deur middel van navorsing, na 'n proses wat bogenoemde denkwysse bevorder.

### **1.3 Navorsingsprobleem**

Die kernvraag waarop die navorser antwoorde soek, is: **Aan watter kriteria moet Sosiale Wetenskappe-onderrigmateriaal (Graad 7) voldoen om selfgerigte leer te bevorder?**

Subvrae wat hieruit voortspruit is die volgende:

- Wat is die basiese kenmerke van selfgerigte leer?
- Watter vaardighede en konsepte is eie aan SGL?
- Aan watter kriteria moet onderrigmateriaal voldoen om die leerder te help om bestuurders van hulle eie sukses te word?

## **1.4 Navorsingsdoel**

Die doel van die navorsing is om tot die begryping van die aard van die kenmerke, vaardighede en konsepte eie aan SGL te kom. Daardeur kan gekom word tot 'n dieper begryping van hoe onderrig materiaal die leerders die geleentheid bied om selfgerigte vaardighede en tegnieke te bekom en te verbeter sodat leerders in staat is om op hulle eie te kan leer. Die bydrae van die navorsing sal dus op kennisterrein wees en die navorsingsprobleem en -doel is teorie-gedrewe.

## **1.5 Navorsingsbeplanning**

### **1.5.1 Navorsingsbenadering**

Om die antwoorde op die navorsingsvraag te verkry en doelwitte te bereik, is daar besluit om van 'n kombinasie van twee metodes (om 'n spesifieke situasie te ontleed ter bevordering van die navorsingsonderwerp) gebruik te maak, nl.:

- Bepaling van kriteria - Die primêre doel is om deur middel van 'n interpretiewe studie van gedokumenteerde literatuur nuwe insigte te verkry om kriteria te identifiseer en te ontwikkel. Die kriteria-ontwikkelingsfase het ten doel om, deur middel van observasie, intuïsie en studie van bestaande literatuur en studies van werklike situasies, gevalle en probleme, kriteria daar te stel. Hierdie metodologie het ten doel om kriteria te identifiseer – nie om kriteria te toets nie, maar poog om dit te omskryf en te verduidelik. Deur te fokus op 'n studie van 'n spesifieke denkrigting in

chronologiese volgorde, kan daar bepaal word waar die denkrigting ontstaan het en hoe dit ontwikkel het tot die hedendaagse denkrigting (Mouton, 2005:92).

- Beoordeling van kriteria – kritiese evaluering deur kundiges. In stede daarvan om net die perspektief van een persoon (die navorser) te gebruik om die kriteria te skep, het die navorser geleerdes van verskillende dissiplines uitgenooi om die kriteria te bestudeer en terugvoering te gee.

Deur middel van 'n ondersoekende studie van bestaande literatuur kan nuwe insigte ten opsigte van SGL verkry word en bestaande kriteria geïdentifiseer word. Hierdie navorsing het ten doel om bestaande toepassings van SGL te verbeter.

## **1.6 Hoofpunte van hoofstukke**

Onderstaande uiteensetting van hoofstukke (Figuur 1.1) verskaf die volgorde hoe die navorsing beplan en uitgevoer gaan word:

Hoofstuk 1 handel oor die navorsing in konteks en verskaf ook die rasionaal vir die navorsing. 'n Beskrywing van die navorsingsprobleem, navorsingsdoel en die navorsingsbeplanning bied 'n geheeloorsig van die navorsing.

Hoofstuk 2 verskaf 'n begripsverklaring van die SGL-konsep en 'n kort oorsig oor waar SGL, as 'n opvoedkundige doelwit, inpas. Dit verskaf ook 'n oorsig oor die doel van die literatuurstudie, verskaf redes hoe die bestaande literatuur geselekteer is, bespreek watter literatuur tydens die ondersoek gebruik is, bespreek die aard van bestaande navorsing oor SGL en verskaf die belangrikste bevindinge (mees onlangse definisie van SGL, kenmerke, konsepte en vaardighede eie aan SGL) van die literatuurstudie.



Hoofstuk 3 verskaf en beskryf die kriteria waaraan onderrigmateriaal moet voldoen om die leerders te help om bestuurders van hulle eie sukses te word.

Hoofstuk 4 bespreek die navorsingsmetode wat gevolg is vir hierdie navorsing. Dit bied ook 'n verklaring hoekom die kwalitatiewe paradigma geskikte is om die navorsingsprobleem te ondersoek. Verder verklaar dit ook die rol van verskeie kundiges in die beoordeling van die kriteria en hoe daar te werk gegaan is om hulle kommentaar te bekom.

Hoofstuk 5 verskaf 'n uiteensetting van die respondente se kommentaar en verskaf ook 'n analise en interpretasie van hulle kommentaar.

Hoofstuk 6 verskaf 'n opsomming van hierdie navorsing, die belangrike gevolgtrekkings afgelei uit hierdie navorsing, die beperkinge en verdere rigting vir navorsing.

### **1.7 Beskrywing van terminologie**

Dit is nodig om die begrippe wat telkens in die onderhawige studie voorkom, duidelik te omskryf. Dit kan bydra om enige misverstande wat mag ontstaan, uit die weg te ruim.

#### **Leerstyl**

Eiesoortige en gebruiklike manier om kennis, vaardighede of houding, deur studie of ondervinding, te verkry.

#### **Leervoorkeur**

Gunsteling voorkeur van een spesifieke manier van leer bo 'n ander manier.

### **Leerstrategie**

Die plan van aksie aangeneem in die verwerwing van kennis, vaardighede of houding, verkry deur studie of ondervinding.

### **Produkgerigte onderrig**

Onderrig wat fokus op dit wat die leerders kan doen en weet - dus die finale produk.

### **Prosesgerigte onderrig**

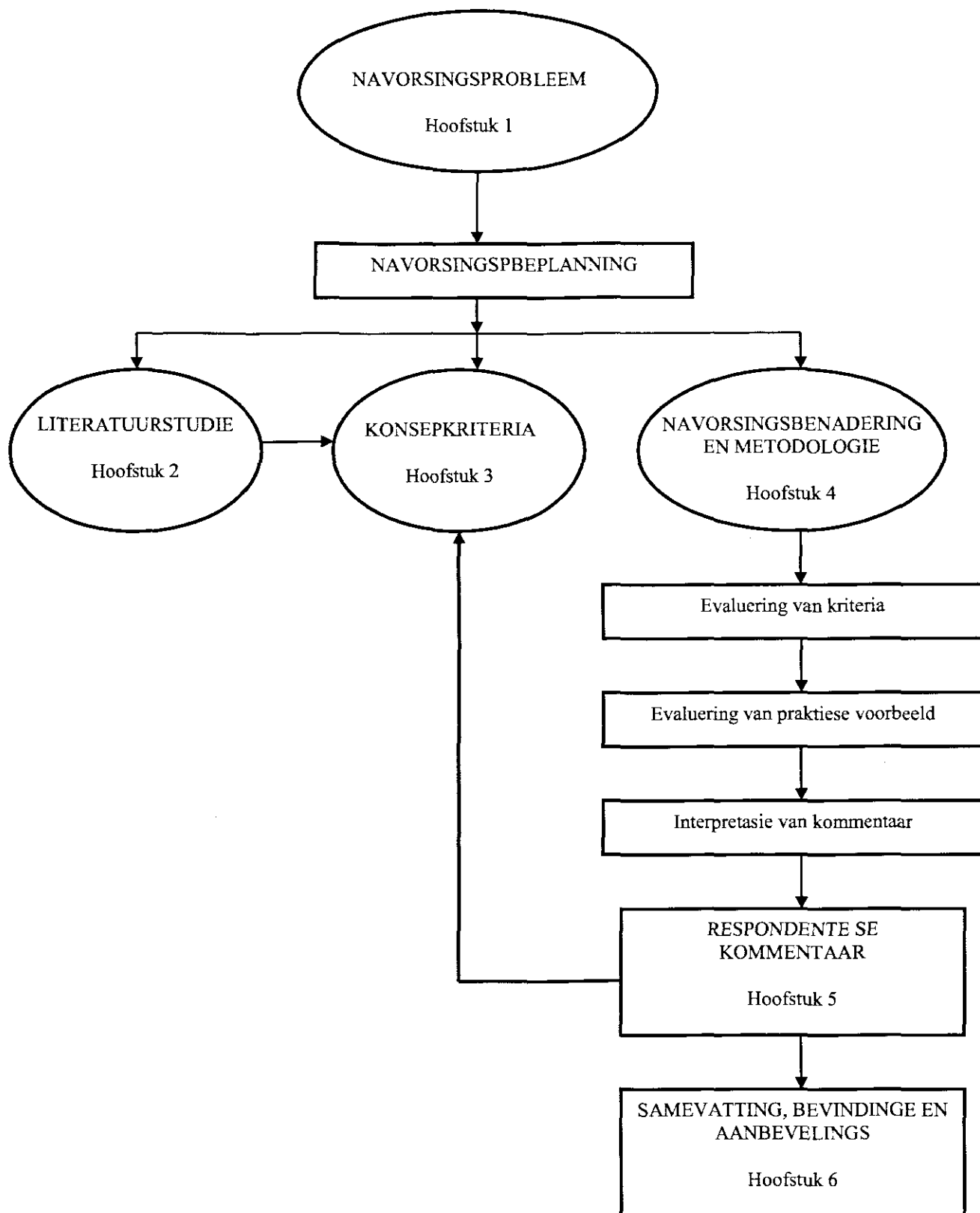
Onderrig wat fokus op die aktiewe deelname en betrokkenheid van die leerders by die totale leerproses.

### **Lewenslange leer**

Die voortsetting van die leerproses dwarsdeur 'n persoon se leeftyd (Ravitch, 2007:135).

### **Leerdergerigte leer**

'n Leerproses waar die leerders hulle eie individuele leerstyle, vakinhoudelike kennis en denkstrategieë kan gebruik om kennis op te bou, dit te verander en eie betekenis te skep om vir leer te gebruik.



**Figuur 1.1:** Verloop van navorsing

## 1.8 Etiese oorwegings

Daar word slegs kortliks na die volgende etiese aspekte rakende die navorsing verwys.

Verlof moet van die volgende instansies verkry word:

- Wes-Kaap Onderwysdepartement; en
- Opvoedkundige Instansies.

Deelname aan hierdie navorsing is vrywillig. Verder sal geen spesifieke name gebruik word in die verwerking van die kundiges se kommentaar nie en sal daar slegs verwys word na respondent 01 ens. Die opsomming van die kundiges se kommentaar sal slegs fokus om hulle idees, hoe die kriteria verbeter kan word, weer te gee. Geen bespreking van hulle kommentaar sal plaasvind nie. Kundiges sal ook slegs die verwerking van hulle eie kommentaar ontvang om sodoende die vertroulikheid van die ander kundiges te respekteer.

## Hoofstuk 2

### Literatuurstudie

Hoofstuk 2 verskaf 'n begripsverklaring van die SGL-konsep en 'n kort oorsig oor waar SGL, as 'n opvoedkundige doelwit, inpas. Dit verskaf ook 'n oorsig oor die doel van die literatuurstudie, verskaf redes hoe die bestaande literatuur geselekteer is, bespreek watter literatuur tydens die ondersoek gebruik is, bespreek die aard van bestaande navorsing oor SGL en verskaf die belangrikste bevindinge (mees onlangse definisie van SGL, kenmerke, konsepte en vaardighede eie aan SGL) van die literatuurstudie.

#### 2.1 Inleiding

Die doel van hierdie literatuurstudie is om bestaande literatuur oor SGL te ondersoek om die navorsingsvraag te beantwoord. Die studie fokus op die navorsingsvraag:

**Aan watter kriteria moet Sosiale Wetenskappe-onderrigmateriaal [Graad Sewe] voldoen om selfgerigte leer te bevorder?**

Die resultate van hierdie literatuurstudie sal gebruik word om kriteria, waarmee Sosiale Wetenskappe-onderrigmateriaal [Graad Sewe] opgestel kan word om te verseker dat selfgerigte leer bevorder word, te genereer. Met ander woorde, die kriteria sal die proses van SGL bespreek. Deur hierdie kriteria as 'n riglyn te gebruik, kan onderrigmateriaal (wat SGL koester) ontwikkel word.

#### 2.2 Kriteria vir die selektering van bestaande SGL-literatuur

Grow (1996:1) verwys in 'n artikel na drie navorsers (wat die begrip SGL wou verklaar) wat, weens die kompleksiteit van die konsep SGL en die toepassing en gebruik daarvan in

verskillende dissiplines, meer as 'n duisend bladsye aan die ontleding van die begrip, selfgerigte leerders, spandeer het. Hul ontleding beklemtoon die plek van SGL as 'n opvoedkundige doelwit. Daarom, om die seleksie van al die bestaande literatuur vir hierdie navorsing te rig en te fokus, is daar besluit om onderstaande kriteria as 'n selekteringsinstrument te gebruik. Die literatuur moet die volgende SGL-beginsels ondersteun en beskryf:

- Die paradigmaskuif van “opvoedergerigte leer” na “leerdergerigte leer”. 'n Proses van leer wat verskil van ander prosesse van leer en wat afwyk van die tradisionele manier van leer (Long & Associates, 2000:5). Die feit dat net die helfte van die 1 096 214 leerders wat in 2003 in Graad Tien was aan die einde van 2005 matriek geskryf het, plaas net meer druk op skole om te verseker dat die leerders reg is vir die wêreld daarbuite, naamlik lewenslange leerders (Rademeyer, 2006:14).
- Van produkgerigte na prosesgerigte onderwys – die proses hoe die leerders hulle sukses bestuur (Werkgroep BZL-Pedagogiese Begeleidingsdienst Gemeenskapsonderwys, 2006:9). Die leerders moet bemagtig word om die leerproses te gebruik om hulle eie leer te bestuur en om die omstandighede, waaronder hulle leef en werk, te verbeter (Oswald, 2003:3). Die finale produk moet nie belangriker as die proses wees nie.
- 'n Leerderbeheerde proses van instruksie binne die formele opset van onderrig (Oswald, 2003:5-6). Volgens die beginsels van Uitkoms Gebaseerde Onderwys (UGO) en die Hersiene Nasionale Kurrikulum-verklaringsbeleid (HNKV) (Nasionale Departement van Onderwys, 2002:1-2).

*“... in self-directed learning (SDL) we teach students how to fly. When students learn to fly, they ‘earn their wings’.” (Gibbons, 2002:3)*

- 'n Doel tot instruksie - instruksies wat die leerders die geleentheid bied om vaardighede en tegnieke te bekom en te verbeter om gemotiveerde bestuurders van hulle eie sukses te word (Oswald, 2003:6). Beter leer sal plaasvind as leerders by hulle eie leerproses betrokke is (Maker, 1995:329).

- SGL wat fokus op die laerskool – volgens fokus van die navorsing, nl. Graad Sewe.

*“Self-directed learning is by no means a clear and well-defined concept. Authors from different traditions and positions have different ideas about the scope and meaning as well as about possible educational implications.”*  
(Bolhuis, 2003:328)

- Onderrigmateriaal wat SGL as 'n leeruitkomste koester.

*“Unfortunately, these skills are seldom explicitly taught. This is due to a lack of knowledge on the part of practitioners about how to teach them and to the failure of instructional materials to provide direction and activities.”*  
(Vincent, 1999:5)

Om die data te orden, is daar besluit op bestaande navorsers se verklarings van SGL - van die verklaring wat die meeste deur ander navorsers oor die onderwerp as sulks aanvaar word tot die mees onlangse verklaring. Mouton (2005:92) wys daarop dat deur hierdie metode te volg die vroegste debatte en standpunte rondom SGL tot die huidige stand en bevindinge van SGL bestudeer en vergelyk word.

Deur 'n vergelykende studie van SGL-verklarings van navorsers (na aanleiding en toepassing van bogenoemde selekteringskriteria) in chronologiese volgorde, kan:

- Bepaal word in watter mate die verskillende verklarings ooreenstem of verskil;
- Bepaal word tot in watter mate die konsep, SGL, met verloop van tyd dieselfde gebly of verander het;

- Die verskillende komponente van SGL geïdentifiseer word;
- Die verskillende kenmerke van SGL geïdentifiseer word; en
- Die verskillende vaardighede eie aan SGL geïdentifiseer word.

## 2.3 Selfgerigte leer

### 2.3.1 Inleiding

Selfgerigte leer is nie 'n nuwe opvoedkundige konsep nie en tog fokus al hoe meer lande tans op SGL. Outeurs van verskeie dissiplines verskaf verskillende definisies, doelwitte en moontlike opvoedkundige gebruike vir die konsep selfgerigte leer (Bolhuis, 2003:328). Die rede hiervoor is dat SGL gekoppel word aan die konsep, lewenslange leerder – wat weer gesien word as 'n noodsaaklikheid vir ons moderne samelewing (Bolhuis, 2003:328).

*“The world is becoming a ‘global village’, with a worldwide economy, mobility and media. This global village implies a multicultural village, where people are confronted with others who have a different knowledge of the world: different beliefs, a different view and different habits in life. A confrontation with other ‘truths’ leads to the necessity of dealing with these truths.”* (Bolhuis, 2003:328)

*“By 2020, all learning - from elementary school through post-graduate education - will be based on the principles of self-directed learning. Most facilities will be workrooms where materials and other resources are produced for self-directed learning.”* (Hatcher, 1997:37)

Daar word van mense verwag om beter oplossers van probleme te wees en om te verseker dat hulle beskik oor die nodige vaardighede om die probleme op te los (Oswald, 2003:1). Daar kan ook nie van leerders (wat geleer is wat om te leer, hoe om dit te leer, wanneer en waar om dit te leer) verwag word om skielik verantwoordelikheid vir hulle eie leer in ons moderne informasie-era te aanvaar nie (Maker, 1995:327). Daarom moet daar gesorg word dat leerders blootgestel word aan die geleentheid en verkryging van vaardighede wat hulle in staat sal stel om aktief by hulle eie leerproses betrokke te wees en hulle eie leer te bestuur - dus



leuenslange leerders, 'n vereiste van ons moderne samelewing (Oswald, 2003:1 & Bolhuis, 2003:328). Dit is ook 'n vereiste van die Nasionale Kurrikulumverklaring Graad R – 9 (Skole) – Sosiale Wetenskappe (Nasionale Departement van Onderwys, 2002:3). 'n Proses wat die leerders in staat stel:

- om te bepaal wat hulle kan doen en reeds weet/ken;
- om te bepaal wat hulle nog behoort te weet en moet kan doen; en
- om te bepaal watter stappe hulle moet neem om die nuwe kennis en vaardighede te bekom om sodoende die gapings tussen wat hulle reeds weet en kan doen en wat hulle nog behoort te weet en moet kan doen, te vul.

Die vaardighede en tegnieke van SGL is nie iets waarmee 'n persoon gebore word nie – dit moet aangeleer word (Maker, 1995:327).

*“Most learners have one thing in common; they are usually not prepared to engage in self-detected learning. This isn't due to any genetic or psychological limitation, but rather it seems to be an acquired response to a society in which the learner is spoon-fed and hand held during the learning experience.”* (Oswald, 2003:2)

*“Unfortunately, these skills are seldom explicitly taught. This is due to a lack of knowledge on the part of practitioners about how to teach them and to the failure of instructional materials to provide direction and activities.”* (Vincent, 1999:5)

Skatting toon dat in die VSA die gebruik van handboeke 75 – 90 persent van die instruksie-inhoud en aktiwiteite in 'n skool bepaal (Calfée & Chambliss, 1998:1). Handboeke kan dus 'n geskikte medium wees om die leerders bloot te stel aan die geleentheid en verkryging van vaardighede wat hulle in staat sal stel om aktief by hulle eie leerproses betrokke te wees en om hulle eie leer te bestuur. Dit geld veral in S.A., met 'n beleid om te sorg dat elke leerder 'n handboek het. Die verslag van The Joint Education Trust (Taylor & Vinjevold, 1999), oor die gebruik en ontwikkeling van onderrigmateriaal in skole, bevind egter dat:

*“On the issue of pedagogy, many teachers model the surface forms of learner-centred activities, without apparently understanding the learning theories underlying them, and certainly without using them as a medium for enabling learners to engage with substantive knowledge and skills.”* (Taylor & Vinjevold, 1999:237)

Huidige opvoedkundige sisteme, ook in Suid-Afrika, moet aan die behoeftes van ons vinnig-veranderende wêreld voldoen. Dit is dus belangrik dat 'n onderwysstelsel voorsiening moet maak vir die nuwe uitdagings van 'n vinnig-veranderende wêreld en om te verseker dat die leerders oor die nodige kennis en vaardighede beskik om hulself suksesvol te handhaaf in hierdie nuwe wêreld. Verder moet die beginsel van “One size fits all” nie die formaat van die uitleg van onderrigmateriaal en die leerproses oorheers nie en moet daar voorsiening vir die verskille in spoed, inhoud en metodes wat onder die leerders bestaan, gemaak word. Die noodsaaklikheid om die leerders die geleentheid te bied om hulle eie leer te bestuur, word deur Knowles (1975:16-17) beklemtoon:

*“To sum up: the ‘why’ of self-directed learning is survival – your own survival as an individual, and also the survival of the human race. Clearly, we are not talking here about something that would be nice or desirable; neither are we talking about some new educational fad. We are talking about a basic human competence – the ability to learn on one’s own – that has suddenly become a prerequisite for living in this world.”*

## **2.3.2 Die verklaring van SGL**

### **2.3.2.1 Inleiding**

Vir die doel van hierdie navorsing het die navorser gefokus op:

- Selfgerigte leer as 'n leerteorie;
- Omskrywing van konsep deur kundige navorsers;
- Die basiese kenmerke van SGL;
- Konsepte eie aan SGL; en
- Vaardighede eie aan SGL.

Die navorsing gaan verder ook binne die raamwerk van bogenoemde fokuspunte fokus op bestaande aannames van hoe die leerders aktief by hulle eie leerproses kan wees en watter stappe hulle moet neem om hulle leerproses te bestuur.

## 2.3.2.2 Selfgerigte leer as 'n leerteorie

### 2.3.2.2.1 Inleiding

Die bekroonde Nobelpryswenner, Herbert Simon, het in sy wysheid daarop gewys dat, weens die vinnige tempo van groei van informasie en kennis in ons moderne samelewing, die betekenis van kennis verskuif het van die bevoegdheid om informasie te onthou en weer te herhaal na die bevoegdheid om informasie te vind en dit te gebruik (Bransford, Brown & Cocking, 1999:3). Dalton & Smith (2005:13&20) wys daarop dat navorsing bewys dat waar leerders 'n redelike begrip van hulle eie leerstyle (tipiese manier waarop 'n persoon te werk gaan om te leer) en -voorkeure toon, leer meer effektief is. SGL vind plaas wanneer die leerders 'n mate van vryheid het om die volgorde van leer en die manier hoe leer gaan plaasvind, self te kan kies. Dit is belangrik dat die konsep “die bevoegdheid om op hulle eie te kan leer” verder omskryf moet word. Hier word daar weg beweeg van die konsep “opvoedergerigte leer” (waar leer as die oordra van bestaande en bekende inligting gesien word) na “leerdergerigte leer” (waar die klemverskuiwing van produkgerigte na prosesgerigte onderwys verskuif). Tydens prosesgerigte onderwys integreer die leerders hulle eie individuele leerstyle, vakinhoudelike kennis en denkstrategieë om kennis op te bou, dit te verander en eie betekenis te skep om vir leer te gebruik (Gibbons, 2002:6 & Werkgroep BZL-Pedagogiese Begeleidingsdienst Gemeenskapsonderwijs, 2006:9). Gibbons (2002:6) sien SGL as die paradigmaskuif tussen opvoedergerigte leer en leerdergerigte leer. Oswald (2003:2) sien SGL weer as:

*“One theoretical perspective that attempts to explain how people can address their own learning needs, and take steps to meet those needs, ... .”*

Ongelukkig is die konsep, leer, nie so eenvoudig soos Ravitch (2007) se verklaring daarvoor nie en moet opvoeders en onderwysowerhede op hoogte wees van die nuutste ontwikkelinge en studies ten opsigte van hoe die mens leer. Dit sal verseker dat die onderwyssisteme van 'n land weet wat van hulle verwag word.

*"Learning: The process of gaining knowledge, skills, or understanding through study, instruction, or experience." (Ravitch, 2007:131)*

As onderwyssisteme 'n omgewing wil skep wat leer bevorder, moet daar gefokus word op wat leer is en hoe leer plaasvind. Vir die doel van hierdie navorsing gaan die definisie van Knowles (1975) vir die begripsverklaring van SGL gebruik word. Dit is die verklaring wat die meeste deur ander navorsers oor die onderwerp as sulks aanvaar word. Die rede hiervoor is dat Knowles een van die eerste persone was wat die konsep populêr gemaak het en deur sy grondslagvormende definisies en veronderstellings ander navorsing gerig het (Hiemstra, 1994:2).

*"In its broadest meaning, 'self-directed learning' describes a process in which individuals take the initiative, with or without the help of others, in diagnosing their learning needs, formulating learning goals, identifying human and material resources for learning, choosing and implementing appropriate learning strategies, and evaluating learning outcomes."* (Knowles, 1975:18)

#### **2.3.2.2.2 Die plek van selfgerigte leer in bestaande leerteorieë**

Deur te fokus op leer as 'n proses, moet daar na die domein van leerteorieë beweeg word om die plek van SGL in bestaande leerteorieë te omskryf. Daar bestaan verskillende teorieë hoe die mens leer. Vir die doel van hierdie navorsing gaan daar slegs op vier basiese leerteorieë (Tabel 2.1), om SGL in konteks te plaas, gefokus word. Smith (2003:5) vergelyk vier leerteorieë (Tabel 2.2) met mekaar en omskryf die doel van die leerproses. Die leemte van sy

vergelyking is dat dit nie die proses omskryf nie en nie aan die leerders riglyne verskaf hoe om presies te werk te gaan nie. Dit verskaf wel 'n goeie begrip hoe met verloop van tyd die fokus van die leerproses verander het.

**Tabel 2.1:** Verklaring van basiese leerteorieë (Learning Theories, 2007)

**Behaviourisme**

Teorie wat berus op waarneembare verandering van gedrag. Deur die gedragspatroon te herhaal, word dit outomatiese handeling. Die leerder is passief en reageer op die stimulus.

**Kognitivisme**

Teorie wat berus op die denkvermoë agter die gedrag - dus wat binne-in die persoon se verstand gebeur. Die proses hoe die leerder die inligting verwerk.

**Konstruktivisme**

Teorie wat berus op die beginsel dat elke persoon deur middel van individuele belewenis hy/sy eie persepsie van die wêreld vorm. Die proses hoe die leerder nuwe inligting skep.

**Humanisme**

Teorie wat berus op die beginsel dat leer is 'n persoonlike handeling om potensiaal te verwesentlik. Die leerder is die persoon met affektiewe en kognitiewe behoeftes.

Gagne (Kruse, 2000) se gebeurtenisse van instruksies beweeg nader aan die omskrywing van die proses deur 'n nege-stap proses (Figuur 2.1) te verskaf wat korreleer met die voorwaardes vir leer. Indien 'n persoon die volgorde van gebeurtenisse volg, sal effektiewe leer plaasvind.

**Tabel 2.2:** Doel van die leerproses in bestaande leerteorieë

	<b>LEERTEORIEË</b>			
	<b>Behaviourisme</b>	<b>Kognitivisme</b>	<b>Humanisme</b>	<b>Sosiaal</b>
<b>Doel van die leerproses</b>	Verandering van gedrag	Interne verstandelike proses (insluitend insig, informasie, prosessering, geheue, persepsie)	Persoonlike handeling om potensiaal te verwesentlik	Interaksie / observasie in 'n sosiale konteks
<b>Doel in onderwys</b>	Produseer gedragsverandering in verlange rigting	Ontwikkeling van bekwaamheid en vaardighede om beter te kan leer	Selfverwesentliking en <b>Selfgerigte leer</b>	Volle deelname in gemeenskap en benutting van bronne

Die swakheid van Gagne (Kruse, 2000) se teorie is dat dit fokus op 'n proses van verandering van gedrag en dus nie die leerstyle en -voorkeure van 'n persoon in ag neem nie. Die voorskriftelike stappe ondermyn die inisiatief van leerders om hulle eie leerbehoefte te diagnoseer, hulle eie strategie te bepaal om die leerbehoefte te bereik en hulle eie onderrigmateriaal te selekteer. Verder is die leerders ook nie betrokke by die bepaling en evaluering van hulle eie leerdoelwitte of die identifisering van inhoud nie. Die leerders bly dus afhanklike leerders wat nie geleer word om bestuurders van hulle eie leerproses te word nie. Leerders moet geleer word dat skoolopvoeding nie die einde van opvoeding is nie, maar is die eerste sistematiese stap na lewenslange leer (Dave, 1975:59).

Knowles se leerteorie vir volwassenes, wat van die standpunt uitgaan dat een van die belangrikste aspekte van rypwording die ontwikkeling van die vermoë is om toenemend verantwoordelikheid vir hulle eie lewe te neem, fokus op die proses om leerders te help om toenemend selfgerig te word (Knowles, 1975:15). Dit is gegrond op die humanistiese perspektief dat leer 'n persoonlike handeling is om potensiaal te verwesenlik.

- |  |
|--|
| <p>Stap 1: Verkry aandag.</p> <p>Stap 2: Lig leerders in wat die doelwitte is.</p> <p>Stap 3: Herroep die voorkennis.</p> <p>Stap 4: Verskaf die inhoud.</p> <p>Stap 5: Verskaf geleide leer.</p> <p>Stap 6: Demonstreer of pas toe wat hulle geleer het.</p> <p>Stap 7: Verskaf terugvoering.</p> <p>Stap 8: Assesseer uitvoering.</p> <p>Stap 9: Versterk onthouvermoë en toepassing van nuwe vaardighede.</p> |
|--|

**Figuur 2.1:** Skematiese voorstelling van Gagne se nege-stap proses

Om te leer en te leef is nou vervleg met mekaar. Daarom is lewenslange leer gerig op 'n soektog om 'n beter en 'n hoër kwaliteit van lewe te hê. Maar die kwaliteit van lewe hang grootliks af van die kwaliteit van leer wat 'n persoon verkry en verwerf het (Dave, 1975:43). Om 'n persoon voldoende toe te rus vir ons moderne wêreld moet daar 'n paradigmaskuif plaasvind vanaf die denkwyses dat leer is net iets wat plaasvind in 'n skool (en net vir die jeug) na 'n denkwyses dat om te leer, is dieselfde as om te lewe. Onderrig en leer moet dus gesien word as 'n lewenslange proses waar primêre leer in skole die jeug laat fokus op die vaardighede van ondersoek en navorsing en die leer na skool fokus op die verwerwing van kennis, vaardighede, begrip, houding en waardes benodig om doeltreffend te kan lewe in 'n vinnig veranderende wêreld (Knowles, 1975:16). Daarom is SGL 'n absolute noodsaaklikheid om die aspirasies van lewenslange leer te verwesenlik (Dave, 1975:43).

### **2.3.2.3 Omskrywing van konsep deur kundige navorsers**

As vertrekpunt word die definisie van Knowles (1975:18) vir die begripsverklaring (die verklaring wat die meeste deur ander navorsers oor die onderwerp as sulks aanvaar word) van SGL gebruik:

*“In its broadest meaning, ‘self-directed learning’ describes a process in which individuals take the initiative, with or without the help of others, in diagnosing their learning needs, formulating learning goals, identifying human and material resources for learning, choosing and implementing appropriate learning strategies, and evaluating learning outcomes.”*

Die verklaring van Oswald (2003:5-6) word vir hierdie navorsing as die mees onlangse verklaring gebruik. Die rede hiervoor is dat Oswald reeds in sy D.Phil-verhandeling, om 'n model te skep wat SGL koester, 'n omvattende studie van bestaande SGL-literatuur van navorsers gedoen het. Na aanleiding van sy navorsing het hy sy eie verklaring van SGL geformuleer:

*"SDL is a learner-controlled process of instruction for which different learners have different levels of ability and willingness in different situations and in which learners' taking responsibility for the contextual, cognitive, and motivational aspects of their learning is negotiated and supported by a knowledgeable facilitator who is more knowledgeable than themselves; and a social process whereby learners support and are supported by one another's learning endeavors and construction of knowledge through social negotiation."* (Oswald, 2003:5-6)

*"SDL should also be considered a goal of instruction, whereby instruction provides opportunities for learners to gain and improve the ability to direct their own learning in different situations."* (Oswald, 2003:6)

Vir hierdie navorsing word daar gefokus op die verklarings (Figuur 2.2) van vier navorsers, nl. Knowles (1975:18), Hammond & Collins (Oswald, 2003:3), Garrison (Oswald, 2003:4) en Oswald (2003:5-6). Al vier navorsers verwys na SGL as 'n proses of 'n benadering. Die verklarings (Tabel 2.4) is ontleed om 'n beter begrip, van die ooreenkomste en verskille tussen verskillende navorsers, te identifiseer.

Daar is duidelike ooreenkomste tussen die verklarings van Knowles en Hammond & Collins.

Hammond & Collins (Oswald, 2003:3) verskil egter van Knowles se verklaring deur te argumenteer dat die proses van leer en sosiale refleksie moet met die ondersteuning en samewerking van ander leerders plaasvind. Verder moet SGL die leerders bemagtig om die leerproses te gebruik om die omstandighede, waaronder hulle leef en werk, te verbeter.

Deur te verwys na die leerproses as 'n hulpmiddel om die omstandighede waaronder hulle leef en werk te verbeter, beweeg Hammond & Collins nader aan die konsep lewenslange leerders.

Garrison (Oswald, 2003:3) ondersteun weer die belangrikheid van Hammond & Collins se argument oor die samewerking tussen die leerders en beklemtoon verder die rol wat motivering by die leerders speel wanneer hulle hulle eie doelwitte moet kies; die



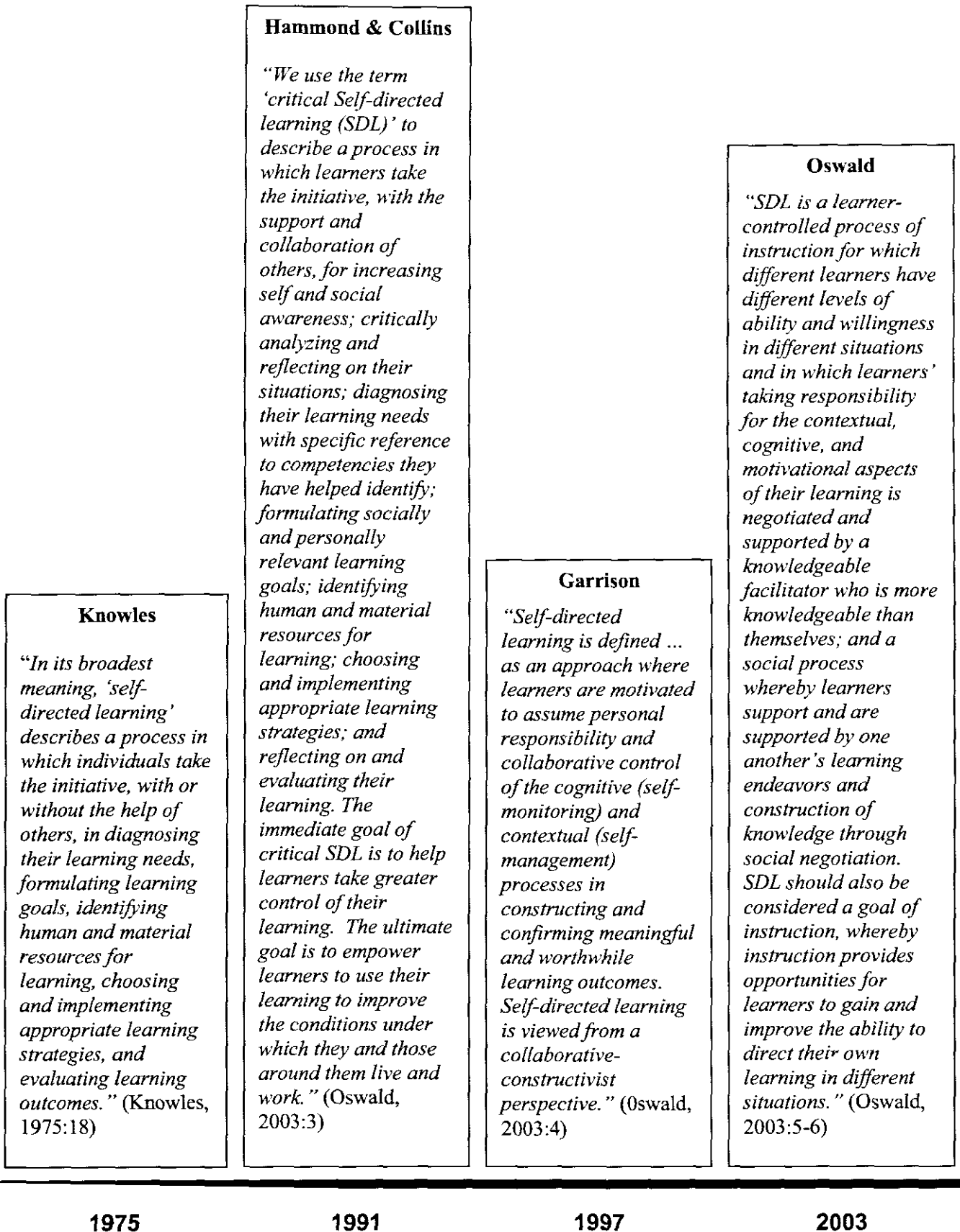
belangrikheid van 'n kundige fasiliteerder en dat SGL uit 'n konstruktivistiese (konstruktivisme) perspektief benader moet word.

Oswald (2003:5-6) se verklaring bou voort op die verklarings van Knowles, Hammond & Collins en Garrison. Oswald (2003:5-6) beskou SGL as 'n leerderbeheerde proses van instruksie waar die leerders binne die formele opset van onderrig hulle onderrig bestuur en instruksies die leerders die geleentheid bied om hulle eie SGL in verskillende situasies te verbeter en te bestuur. Hier beklemtoon Oswald die belangrikheid dat die leerders die geleentheid gebied moet word om hulle eie SGL te verbeter.

Deur Knowles en Oswald (geïdentifiseer met hierdie navorsing as die twee beste kundiges op die gebied van die SGL-proses) se verklarings (Tabel 2.3) met mekaar te vergelyk, kan 'n duideliker klemverskuiwing (oor tyd) van die konsep, SGL, verkry word.

**Tabel 2.3: Vergelykende studie van Knowles en Oswald se SGL-verklarings**

<b>KNOWLES: 1975</b> (1975:18)	<b>OSWALD: 2003</b> (2003:5-6)
SGL word beskou as 'n proses wat fokus op die inisiatief van die individu om: <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Op sy eie of saam met ander te werk;</li> <li>2. Sy eie leerbehoefes te identifiseer;</li> <li>3. Doelwitte, hulpmiddels en leerstrategieë te formuleer; en Leëruitskomstes te evalueer.</li> </ol>	SGL word beskou as 'n leerderbeheerde proses waar die leerder: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Op verskillende vlakke van bekwaamheid en gewilligheid om te leer, is;</li> <li>• Verantwoordelikheid aanvaar vir eie motivering, kognitiewe en inhoudelike aspekte;</li> <li>• Binne die formele opset van onderrig, deur bemiddeling van onderhandelings en ondersteuning van 'n kundige fasiliteerder, funksioneer;</li> <li>• Tydens die leerproses saamwerk met ander leerders en mekaar ondersteun; en</li> <li>• Deur middel van instruksies die geleentheid gebied word om sy/haar eie SGL in verskillende situasies te verbeter en te bestuur.</li> </ul>



**Figuur 2.2:** SGL-verklarings van vier navorsers – chronologies

**Tabel 2.4:** Vergelykende studie van SGL-verklarings

<b>Knowles</b> (1975:18)	<b>Hammond &amp; Collins</b> (Oswald, 2003:3)	<b>Garrison</b> (Oswald, 2003:4)	<b>Oswald</b> (2003:5-6)
Sien SGL as 'n proses	Sien SGL as 'n proses	Sien SGL as 'n benadering	Sien SGL as 'n leerder-beheerde proses binne die formele opset van onderrig
Fokus op die individu	Fokus op leerders	Fokus op leerders	Fokus op leerders op verskillende vlakke van bekwaamheid en gewilligheid
Inisiatief van leerders	Inisiatief van leerders	Gemotiveerdheid van leerders	Leerders verantwoordelik vir: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Kontekstuele;</li> <li>• Kognitiewe; en</li> <li>• Motivering</li> </ul>
Werk op eie of met hulp van ander	Hulp van ander leerders of samewerking met ander leerders	Persoonlike verantwoordelikheid en in beheer van samewerking	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Onderhandeling met en ondersteuning van kundige fasiliteerders</li> <li>• Ondersteuning van ander leerders</li> </ul>
Diagnosering van leerbehoefte	Analise van hulle situasie Diagnosering van leerbehoefte	Samestelling van betekenisvolle leeruitkomstes	Die samestelling van kennis deur middel van sosiale onderhandelinge
Formuleer eie doelwitte	Formuleer sosiale en persoonlike doelwitte		
Identifisering van hulpmiddels nodig vir die leerproses	Identifisering van hulpmiddels nodig vir die leerproses		
Identifisering van leerstrategieë	Identifisering van leerstrategieë		'n Doel tot instruksie - instruksies wat die leerders die geleentheid bied om vaardighede en tegnieke te bekom en te verbeter om gemotiveerde bestuurders van hulle eie sukses te word
Evaluering van leeruitkomstes	Reflektering en evaluering van leeruitkomstes	Self-monitering	

Met verloop van tyd vind daar 'n definitiewe klemverskuiwing na 'n leerderbeheerde proses plaas. Dus enige kriteria wat SGL wil koester moet verseker dat die leerders sentraal binne die proses geplaas word. Die leemte van 'n vergelykende studie van teorieë is dat dit 'n teoretiese verklaring, waargeneem oor 'n sekere tydperk, verskaf, maar dit verskaf nie 'n verklaring van hoe die teorie in die praktyk moet realiseer nie. Verder omskryf dit nie die instruksies soos deur Oswald (2003:6) geïdentifiseer nie en verklaar dit ook nie hoe dit binne die formele opset van onderrig toegepas moet word nie. Hierdie navorsing poog daarin om bogenoemde leemtes te vul.

#### **2.3.2.4 Basiese kenmerke van selfgerigte leer**

In sy eenvoudigste vorm is SGL dus die basiese menslike bevoegdheid en persoonlike handeling wat leerders in staat stel om op hulle eie te kan leer en hulle eie leer te bestuur. Om te verseker dat die leerders die basiese bevoegdheid bekom, moet 'n omgewing geskep word wat verseker dat die leerders by hulle eie leerproses betrokke moet wees. Maker (1995:329) wys daarop dat beter leer plaasvind as leerders by hulle eie leerproses betrokke is en dat die leerders meer gemotiveerd is om te leer as hulle die geleentheid gegun word om hulle eie leer te bestuur - dus 'n persoonlike handeling. Willis (2006:75&82) wys daarop dat waar die leerders by hulle eie leerproses betrokke is, die nuutste breinnavorsing bewys dat die leerders betekenis en patrone identifiseer wat relevant is tot hulle eie lewens en die wêreld waarin hulle lewe. Die veelsoortige intelligensies en leerstyle van die leerders word in die proses ook in ag geneem en die leerders ervaar persoonlike groei en ontwikkeling (Gibbons, 2002:6-7).

Dit is 'n proses van leer wat verskil van ander prosesse van leer en wat afwyk van die tradisionele manier van leer (Long & Associates, 2000:5). Bolhuis (2000:265) se verwysing na vyf dimensies omskryf die konsep van SGL as die regulering van leer as 'n interne behoefte wat in leerders plaasvind en nie as 'n eksterne proses nie. Die skepping van kennis moet gekonseptualiseer word as die konstruering van kennis en moet nie slegs as 'n objektiewe feit gesien word nie. Die kriteria moet dus verseker dat die unieke behoeftes van die leerders aangespreek word – 'n vereiste van 'n lewenslange leer. Dit moet verseker dat dit wat die leerders doen sin maak om hulle te help om hulle eie lewe te verbeter. Verder is die leerproses 'n sosiale verskynsel eerder as 'n individuele verskynsel en intelligensie ontwikkel as gevolg van die leerervaringe van leerders. Verdraagsaamheid teenoor onsekerheid moet getoon word.

'n Doel tot instruksie - instruksies wat die leerders die geleentheid bied om vaardighede en tegnieke te bekom en te verbeter om gemotiveerde bestuurders van hulle eie sukses te word (Oswald, 2003:6). Die kriteria moet dus die leerders die geleentheid bied om die vaardighede in die praktyk te oefen.

Dit is 'n leerderbeheerde proses wat binne die formele opset van onderrig plaasvind en waar leerders:

- Op verskillende vlakke van bekwaamheid en gewilligheid om te leer, is (Oswald, 2003:5-6);
- Eie leerbehoefte kan identifiseer;
- Eie sterkpunte en swakpunte kan identifiseer (Robotham, 1995:6);
- Eie doelwitte kies;
- 'n Leerplan, om doelwitte te bereik, opstel;

- Besluit watter aktiwiteite geskik is om doelwitte te bereik;
- Besluit waar en wanneer om te leer;
- Materiaal en bronne om doelwitte te bereik, identifiseer en gebruik (Oswald, 2003:13);
- Verantwoordelikheid vir eie motivering, kognitiewe en inhoudelike aspekte aanvaar;
- Deur middel van onderhandeling en met die ondersteuning van kundige fasiliteerders funksioneer;
- Tydens die leerproses saamwerk met ander leerders en mekaar ondersteun (Oswald, 2003:5-6); en
- Deur middel van instruksies/evaluering die geleentheid gebied word om hulle eie SGL in verskillende situasies te verbeter en te bestuur (Oswald, 2003:6&15).

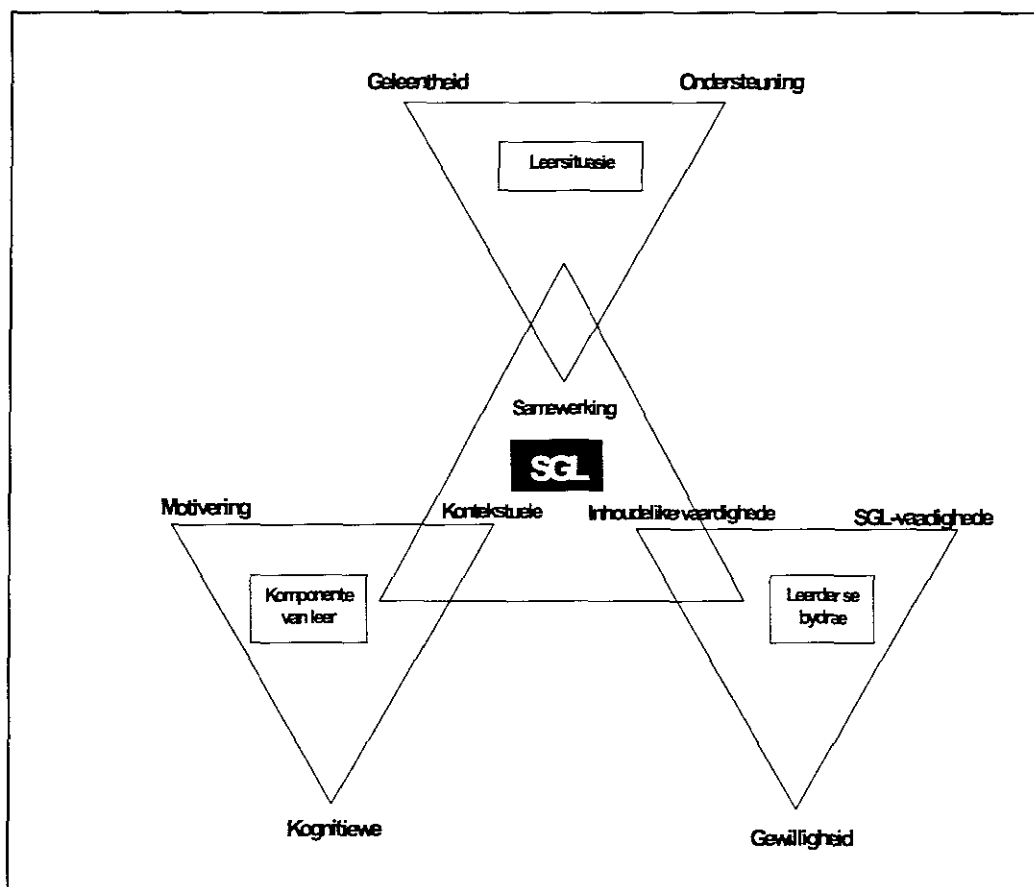
Die kriteria moet dus verseker dat die beginsel van “One size fits all” uitgeskakel word en leerders die geleentheid gebied moet word om hulle eie potensiaal te bereik. Die leemte van ‘n studie van die kenmerke, is dat die SGL-proses nie omskryf word nie en dat dit as losstaande faktore gesien word. Verder verskaf dit nie ‘n verklaring van die interaktiewe verhouding tussen die verskillende kenmerke en hoe die kenmerke in die praktyk toegepas moet word, om ‘n suksesvolle leerervaring te verseker, nie.

### **2.3.2.5 Konsepte eie aan SGL**

Oswald (2003) spreek bogenoemde leemte aan in sy “3-Factor Model of SDL” (Figuur 2.3). In beide Knowles en Oswald se definisies word daar na SGL as ‘n proses verwys. Om die begrip “proses” beter te verstaan en te omskryf, het Oswald die SGL-literatuur van die

outeurs, Brockett & Hiemstra, Tough, Knowles, Garrison en Long (Oswald, 2003:23), vergelyk om die komponente, waaruit SGL bestaan, te identifiseer. Volgens Oswald (2003:24-26) bevat hierdie komponente (geleentheid, ondersteuning, samewerking, motivering, kontekstuele kontrole, kognitiewe beheer, inhoudelike vaardighede, SGL-vaardighede en gewilligheid) saam die proses van SGL en moet al nege komponente teenwoordig wees om 'n suksesvolle selfgerigte leerervaring te verseker.

In Oswald (2003:24-26) se model, die “3-Factor Model of SDL”, verdeel hy die komponente in drie sleutelfaktore (Tabel 2.5) om die verhouding tussen die faktore en komponente te verduidelik. Die voordeel van sy navorsing is dat sy model 'n geheueprentjie van hoe die proses in die praktyk moet lyk, skep. Onderrigmateriaal moet dus voorsiening maak vir 'n leersituasie, komponente van leer en vir die leerders se bydrae.



Figuur 2.3: “3-Factor Model of SDL” (Oswald, 2003:24-26)

**Tabel 2.5:** Beskrywing van komponente van die “3-Factor Model of SDL”

### **Komponente van leer**

- **Motivering:** Dit wat die leerders as 'n sukses of as 'n mislukking ervaar en die wilskrag om die opdrag te voltooi.
- **Kontekstuele:** Leeromgewing waaroor die leerders beheer het, bv. bronne, maats, ens.
- **Kognitiewe:** Kritiese selfrefleksie op leerproses, die kennis en die vaardighede wat die leerders bemeester het.

### **Leersituasie**

- **Geleentheid:** Die toewyding van die fasiliteerders om SGL te bevorder.
- **Ondersteuning:** Die ondersteuning van die fasiliteerders t.o.v.:
  - Kundigheid;
  - Leiding en bestuur;
  - Materiaal wat verskaf moet word; en
  - "Scaffolding" (waar die leerder in aanraking kom met nuwe vaardighede en kennis).
- **Samewerking:** Die samewerking van die leerders.

### **Leerders se bydrae**

- **Inhoudelike vaardighede:** Voorkennis van sekere basiese konsepte en vaardighede van 'n sekere area.
- **SGL-vaardighede:** Die vlak van bemeestering van vaardighede sal 'n invloed op die leerders se gewilligheid hê.
- **Gewilligheid:** Leerders se tyd wat hulle spandeer en moeite wat hulle het.



### 2.3.2.6 Vaardighede eie aan SGL

'n Leerdergerigte proses, waar leerders gemotiveerd is om op hulle eie te leer en hulle sukses te bestuur, is doelloos as die leerders nie geleer word hoe om gefokus te wees en hoe om hulle energie en talente intensief, in die leersituasie, toe te pas nie. Daarom is die klem in SGL op die ontwikkeling van vaardighede en prosesse wat aanleiding gee tot produktiewe aktiwiteite (Gibbons, 2002:11). In die literatuur oor die SGL-benadering word daar telkens vier begrippe gebruik as daar na vaardighede, eie aan SGL, verwys word, nl. bevoegdhede, bekwaamhede, vaardighede en karaktereenskappe van leerders wat op hulle eie kan werk. Vir die doel van die navorsing gaan die begrip, vaardighede, gebruik word.

Wanneer dit kom by vaardighede eie aan SGL moet daar in ag geneem word dat outeurs van verskeie dissiplines, verskillende vaardighede, eie aan hulle dissiplines, nodig ag tydens die proses van SGL. Daarom het die navorser die mees onlangse en omvattendste verklaring van Oswald (2003:5-6) gebruik om vaardighede eie aan SGL te identifiseer. Dis die beperkte mening van die navorser dat onderstaande aspekte nou skakel met die formele opset van onderrig in Graad 7. Die volgende aspekte is in ag neem:

- *Kognitiewe: Kritiese selfrefleksie op leerproses, die kennis en die vaardighede wat die leerders bemeester het;*
- *Inhoudelike vaardighede: Voorkennis van sekere basiese konsepte en vaardighede van 'n sekere area;*
- *SGL-vaardighede: Die vlak van bemeestering van vaardighede sal 'n invloed op die leerders se gewilligheid hê; en*

- Prosesgerigte onderwys - waar die leerders hulle eie individuele leerstyle, vakinhoudelike kennis en denkstrategieë gebruik om kennis op te bou, dit te verander en eie betekenis te skep om vir leer te gebruik.

Waar die leerders hulle eie individuele leerstyle, vakinhoudelike kennis en denkstrategieë gebruik om kennis op te bou, dit te verander en eie betekenis te skep om vir leer te gebruik, moet die leerders sekere vaardighede ontwikkel voordat hulle dit kan doen. Didaktici fokus op die metodes wat in die praktyk gevolg moet word om bogenoemde te verseker. Die navorsing deur die American Psychological Association (McCombs & Whisler, 1997:4-8) en Vermut (Werkgroep BZL-Pedagogiese Begeleidingsdienst Gemeenskapsonderwijs, 2006) vul hierdie leemte aan deur riglyne te verskaf. 'n Sistemiese raamwerk dien as 'n riglyn om vaardighede, eie aan SGL, te identifiseer en te groepeer. Die sistemiese raamwerk is gebaseer op 12 fundamentele beginsels (Tabel 2.6) na aanleiding van navorsing deur die American Psychological Association - om riglyne te verskaf vir die ontwerp van 'n opvoedkundige sisteem om individuele studente se leer en prestasies te verbeter (McCombs & Whisler, 1997:4-8).

Die navorsing van Vermut (Werkgroep BZL-Pedagogiese Begeleidingsdienst Gemeenskapsonderwijs, 2006:10-12) toon groot ooreenkomste met die 12 fundamentele beginsels. Vermut tref onderskeid tussen kognitiewe, affektiewe en metakognitiewe leeraktiwiteite om bogenoemde SGL-vaardighede aan te leer. In Tabel 2.7 konkretiseer Vermut (Werkgroep BZL-Pedagogiese Begeleidingsdienst Gemeenskapsonderwijs, 2006:10-12) elkeen van die leeraktiwiteite. Deur sy konkretisering verskaf Vermut leeraktiwiteite om die vaardighede in die praktyk te laat realiseer. Kriteria wat SGL koester moet dus voorsiening maak vir hierdie aktiwiteite.

Om die validiteit en die betroubaarheid van die data te verseker, het die navorser Vermut se vaardighede as maatstaf gebruik en dit met dié van die ander outeurs vergelyk. Al die ander voorafgaande outeurs bied 'n kombinasie van die vaardighede eie aan SGL aan, maar nie een het al die vaardighede (Tabel 2.8), soos deur al die outeurs geïdentifiseer, omskryf nie.

## **2.4 Bestaande SGL-navorsing**

### **2.4.1 Bestaande navorsing in die wêreld**

As daar na navorsing in die wêreld gekyk word, is navorsing, om te verseker dat onderrig-materiaal SGL as 'n leeruitkomste ondersteun, nog in 'n vroeë stadium van ontwikkeling en konsentreer dit slegs op sekere kenmerke van SGL.

*“Unfortunately, these skills are seldom explicitly taught. This is due to a lack of knowledge on the part of practitioners about how best to teach them and to the failure of instructional materials to provide direction and activities.” (Vincent, 1999:5)*

Navorsing in Nepal onderstreep weer die belangrikheid van 'n onderrigstelsel wat 'n aktiewe deelname van leerders in die leerproses verseker en beveel aan dat die kurrikulum en handboeke SGL as 'n uitkomste moet ondersteun (Curriculum Development Centre, 2004:15&30). Geen verklaring van hoe die handboeke SGL moet ondersteun, word verskaf nie.

Navorsing in primêre skole in Suid-Australië toon dat leerders in skole met 'n gefokusde ingesteldheid ten opsigte van SGL meer gemotiveerd en ingelig is oor hoe om lewenslange en selfgerigte leerders te word. Hulle het ook beter resultate behaal as die leerders in skole met 'n minder gefokusde ingesteldheid. Die navorsing konsentreer slegs op een belangrike aspek van SGL, nl. motivering (Murray-Harvey & Van Deur, 2005:176). Verder word die konsep lewenslange leerder ook nie omskryf nie.

**Tabel 2.6:** 12 Fundamentele beginsels van leerders en die leerproses (McCombs & Whisler, 1997:4-8)

<b>Metakognitiewe en kognitiewe faktore</b>	
<p><b>Beginsel 1 <u>Die aard van die leerproses</u></b>                      Leer is 'n natuurlike proses van ontdekking en betekenis gee aan informasie en ondervindinge – deur die leerders se unieke persepsie, gedagtes en gevoel.</p>	<p>Beskryf hoe leerders dink en onthou en betekenis aan informasie en ervaringe gee. Fokus op hoe die brein funksioneer om sin en struktuur aan die bestaande informasie te verskaf en om nuwe informasie in te pas by bestaande strukture.</p>
<p><b>Beginsel 2 <u>Doelwitte van die leerproses</u></b>                      Die leerders strewende om betekenis te gee aan kennis.</p>	
<p><b>Beginsel 3 <u>Die konstruksie van kennis</u></b>                      Die leerders verbind nuwe informasie met bestaande informasie.</p>	
<p><b>Beginsel 4 <u>Hoë-orde denkvlakke</u></b>                      Hoë-orde strategieë – om die leerders aan die dink te kry.</p>	
<b>Affektiewe faktore</b>	
<p><b>Beginsel 5 <u>Die invloed van motivering op leer</u></b>                      Die invloed van motivering op die diepte en hoeveelheid van informasie wat verwerk word en wat en hoeveel informasie onthou word.</p>	<p>Beskryf hoe oortuigings, emosies en motivering leerders se siening van leer beïnvloed, hoeveel die leerders bereid is om te leer en hoeveel inspanning die leerders bereid is om in te sit om 'n taak te voltooi.</p>
<p><b>Beginsel 6 <u>Innerlike motivering om te leer</u></b>                      Selfbewus; skaam; stigma; vrees vir mislukking; voel onveilig.</p>	
<p><b>Beginsel 7 <u>Eienskappe van take wat motivering verhoog</u></b>                      Fokus op take wat relevant en oorspronklik is.</p>	
<b>Ontwikkelingsfaktore</b>	
<p><b>Beginsel 8 <u>Ontwikkelingsbeperkinge en –geleenthede</u></b>                      Fases van die fisiese, emosionele, intellektuele en sosiale ontwikkeling van 'n persoon.</p>	<p>Beskryf die bevoegdheid wat met verloop van tyd ontwikkel.</p>
<b>Persoonlike en sosiale faktore</b>	
<p><b>Beginsel 9 <u>Sosiale en kulturele diversiteit</u></b>                      Die sosiale interaksie en kommunikasie met ander.</p>	<p>Beskryf die rol wat ander leerders tydens die leerproses speel en die maniere waarop leerders in groepsverband leer.</p>
<p><b>Beginsel 10 <u>Sosiale aanvaarding, selfbeeld en leer</u></b>                      Verhoudings gebaseer op respek, omgee en die aanvaarding as 'n unieke individu.</p>	
<b>Persoonlike verskille</b>	
<p><b>Beginsel 11 <u>Individuele verskille ten opsigte van leer</u></b>                      Verskille in bevoegdheid en leerstrategieë.</p>	<p>Beskryf hoe die unieke agtergrond en bevoegdheid van leerders die leerproses beïnvloed. Help verklaar hoekom leerders sekere dinge op 'n sekere wyse en manier leer.</p>
<p><b>Beginsel 12 <u>Kognitiewe filters</u></b>                      Persoonlike oortuigings, denke en begrip as gevolg van voorafgaande kennis en interpretasies.</p>	

**Tabel 2.7:** Konkretisering van leeraktiwiteite volgens Vermunt (Werkgroep BZL-Pedagogische Begeleidingsdienst Gemeenskapsonderwijs, 2006:10-12)

Kognitiewe	In verband bring	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Soek na verband;</li> <li>• Soek na ooreenkomste en verskille; en</li> <li>• Soek na die verband tussen kennis reeds verwerf en nuwe kennis.</li> </ul>
	Struktuering	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Skep van geheelbeeld; en</li> <li>• Skep van oorsigtelike skema.</li> </ul>
	Analisering	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Stap vir stap soek van inligting, bestudering en die verwerking daarvan;</li> <li>• Opbreek van geheel in onderafdelings, in detail;</li> <li>• Aandag te gee aan feitlike inligting; en</li> <li>• Minder aandag te skenk aan verband.</li> </ul>
	Konkretisering	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Konkrete voorstelling en vorming van abstrakte sake;</li> <li>• Voorbeelde en toepassing te bedink; en</li> <li>• Aansluiting by die tasbare werklikheid en eie ervarings.</li> </ul>
	Toepassing	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Oefening om die nuwe leerstof in te oefen.</li> </ul>
	Memorisering	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Inligting te onthou en dit uit die kop te ken; en</li> <li>• Leer om dit te reproduseer.</li> </ul>
	Kritiese verwerking	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Vorm eie interpretasie;</li> <li>• Vorm eie gevolgtrekking en mening; en</li> <li>• Dit nie net sommer te aanvaar nie.</li> </ul>
	Selektering	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Onderskei tussen hoofpunte; en</li> <li>• Reduksie van leerstof tot die belangrikste dele.</li> </ul>
Affektiewe	Rekenskap	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Bepaal hoekom jy sekere resultate behaal het;</li> <li>• Bepaal of jy beheer het/nie het oor slegte of goeie resultate;</li> <li>• Is die oorsaak altyd dieselfde, of kom dit slegs in sekere omstandighede of vlakke voor; en</li> <li>• Is die oorsaak by jou of is dit iets/iemand anders se skuld?</li> </ul>
	Motivering	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Hoe motiveer jy jouself?</li> <li>• Hoe bly jy gemotiveerd om die taak te voltooi? en</li> <li>• Hoe beloon jy jouself?</li> </ul>
	Konsentrasie	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Hoe fokus jy jou aandag op een taak?</li> <li>• Hoe hanteer jy dinge wat jou aandag aftrek?</li> <li>• Hoe slaag jy daarin dat dit jou aandag behou? en</li> <li>• Hoe slaag jy daarin om effektief te werk?</li> </ul>
	Self-evaluasie	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Jou eie bekwaamheid in die algemeen en vir elke vak te bepaal.</li> </ul>
	Waarde heg	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Positief staan teenoor leer en inspanning om resultate te behaal; en</li> <li>• Waarde heg en toeken aan inspanning om 'n taak te voltooi.</li> </ul>

Affektiewe(vervolg)	Inspanning	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Jou beste vir elke taak te gee; en</li> <li>• Om op jou tande te byt om iets onder die knie te kry of om 'n opdrag te voltooi.</li> </ul>
	Emosies	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Selfvertroue te behou; en</li> <li>• Weet hoe om angs, twyfel, frustrasie, onsekerheid en stres te hanteer.</li> </ul>
	Verwagtinge	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Verwagtinge te skep oor die resultate van 'n taak; en</li> <li>• Realistiese verwagtinge te koester oor resultate wat jy kan behaal met inspanning.</li> </ul>
Metakognitiewe	Oriëntasie	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Het voorberei vir die leerproses; en</li> <li>• Het nagedink oor doelwitte, verwerkingstrategieë en tyd.</li> </ul>
	Plan	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Volgorde van leeraktiwiteite en tydsbeplanning; en</li> <li>• Bepaling van plan van aksie.</li> </ul>
	Monitering	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Bepaal of jy nog op koers is volgens die plan van aksie; en</li> <li>• Bepaal of die leeraktiwiteite die beoogde doelwitte bereik het.</li> </ul>
	Toetsing/ Aktiwiteite	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Kontroleer of die leerstof verwerk is; en</li> <li>• Stel vrae aan jouself.</li> </ul>
	Diagnosering	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Vra vrae oor eie kennis en vaardighede; en</li> <li>• Onderzoek moontlike oorsake van sukses en probleme wat ervaar word.</li> </ul>
	Besturing	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Verandering van beplanning en plan van aksie;</li> <li>• Motivering aanspreek en inspanning verhoog; en</li> <li>• Voorkennis verhoog.</li> </ul>
	Evaluering	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Beoordeel of die leerproses die moeite werd was; en</li> <li>• Stem die leerresultate ooreen met die doelwitte.</li> </ul>
	Refleksie	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Watter lesse kan ek leer vir toekomstige take; en</li> <li>• Nadenke oor dit wat ek geleer het en die invloed daarvan op my as mens.</li> </ul>

Tabel 2.8: Vaardighede/bevoegdhede/bekwaamhede van SGL deur outeurs geïdentifiseer

	Outeur	Vermunt	Gibbons	Vincent	Tough	Knowles	Oswald
	Vaardigheid						
Kognitiewe leeraktiwiteit	In verband bring	X		X			
	Struktuur	X					
	Analisering	X		X		X	
	Konkretisering	X					
	Toepassing	X					
	Memorisering	X					
	Kritiese verwerking	X	X				
	Selektering	X			X		
Affektiewe leeraktiwiteit	Rekenskap	X		X	X	X	
	Motivering	X		X			
	Konsentrasie	X			X		
	Self-evaluasie	X			X		X
	Waarde heg	X		X			X
	Inspanning	X	X				X
	Emosies	X			X		X
	Verwagtinge	X		X			X
Metakognitiewe leeraktiwiteit	Oriëntasie	X		X	X	X	X
	Plan	X	X	X	X	X	X
	Monitering	X		X		X	X
	Toetsing/ Aktiwiteit	X	X	X		X	X
	Diagnosering	X			X	X	X
	Besturing	X		X	X	X	X
	Evaluering	X	X		X	X	X
	Refleksie	X		X		X	X
Sosiale faktore	Saam met ander werk	X				X	X
	Sosiale aanvaarding in 'n groep		X				X

Verdere navorsing in primêre skole in Suid-Australië toon duidelik die wanpersepsie van die konsep SGL in skole waar SGL nie as 'n leeruitkomste ondersteun word nie (Van Deur, 2004:72).

Navorsing in skole in Israel is daarop gemik om te verseker dat onderrig SGL bevorder en ondersteun, maar dat verdere navorsing nodig is om assesseringsinstrumente te ontwerp (Birenbaum, 2002:131). Ongelukkig is die oorspronklike navorsing slegs in Hebreeus beskikbaar.

In 'n ander Amerikaanse studie, om 'n leerprogram vir begaafde onderpresteerders te ontwikkel, word die belangrikheid van selfgerigte leer in die daaglikse klaskamerinstruksies bevestig (Stoeger & Ziegler, 2005:269). Geen voorbeelde of omskrywing van die klaskamerinstruksies kon gevind word nie.

Bostaande navorsing in die wêreld bevestig die noodsaaklikheid van verdere navorsing op die gebied van SGL, en spesifiek hoe om die konsep in die praktyk (die klaskamer) te implementeer en te verseker. Dit verskaf ook 'n goeie indikatie wat verskillende dissiplines as belangrik beskou as dit by SGL kom.

#### **2.4.2 Bestaande navorsing in Suid-Afrika**

Navorsing van afstandsonderrigmateriaal (B.Ed) vir opvoeders in Suid-Afrika by die Randse Afrikaanse Universiteit (tans Johannesburg Universiteit) toon dat waar geen ontwikkeling van SGL-uitkomstes in onderrigmateriaal plaasgevind het nie, die kursusgangers hulself as



onafhanklik beskou het, maar in werklikheid was hulle afhanklik van ander medekursusgangers en die dosente (Fourie, Geysers & Greyling, 2002:116-120).

*“SDL skills have to be perfected through active, repeated and guided practice.” (Fourie, Geysers & Greyling, 2002:119)*

*“... the study materials is not effective in that it does not provide the right kind of support.” (Fourie, Geysers & Greyling, 2002:119)*

Alhoewel die kurrikulum (Nasionale Departement van Onderwys, 2002:3) 'n lewenslange leerder in die vooruitsig stel, is daar min navorsing daaroor in Suid-Afrika gedoen. Verder verskaf die Nasionale Departement van Onderwys (2002) geen omskrywing of begripsverklaring van 'n "lewenslange leerder" nie. Dit is die navorser se mening dat die rede hiervoor is dat Uitkomsgebaseerde Onderrig nog nie lank die grondslag van Suid-Afrika se onderwyskurrikulum vorm nie en onderwys in Suid-Afrika nog te veel fokus op produkgerigte onderwys teenoor prosesgerigte onderwys.

In Suid-Afrika het die verslag van The Joint Education Trust (Taylor & Vinjevold, 1999), ten opsigte van die leerdergerigte proses en SGL, bevind dat (Taylor & Vinjevold, 1999:180-191):

- Die beskikbaarheid van genoegsame handboeke en skryfbehoeftes as een van die belangrikste faktore om leer te verbeter, beskou moet word;
- Waar leermateriaal en leerfasiliteite ontoereikend en onvoldoende is, die onderrigbenadering opvoedergerig is;
- Onderrigmateriaal selde leerders aanmoedig om die materiaal as bronne vir eie leer te gebruik;
- Onderrigmateriaal slegs gebruik word om toegang tot bestaande kennis te verkry; en

- Die beskikbaarheid van werkboeke die leerders se betrokkenheid tot en deelneming aan die leermateriaal verhoog het. Ongelukkig verseker dit nie leerdergesentreerde aktiwiteite of konseptuele ontwikkeling van leerders nie. Slegs waar gekwalifiseerde en gemotiveerde opvoeders betrokke is, vind dit plaas.

Die leemte van bogenoemde navorsing is dat dit net die probleme identifiseer en bespreek en nie oplossings vir die probleme in die praktyk verskaf nie. Bogenoemde word verder in Suid-Afrika vererger as gevolg van 'n gebrek aan geskikte kriteria (om prosesgerigte onderwys te verseker) om onderrigmateriaal te evalueer. As hulp aan skole, vir die selektering van leersteunmateriaal, het die WKOD in 2001 'n gids (Western Cape Education Department, 2001) beskikbaar gestel. Dit dien as 'n riglyn vir die evaluering van leersteunmateriaal. Die begrip, leerdergeoriënteerd, word as 'n kriterium gebruik, maar nie om leerders se betrokkenheid tot en deelneming aan die leermateriaal te verhoog nie. Dit word gebruik as 'n meetinstrument om te verseker dat die materiaal gerig is op die behoeftes (taalvlakke, woordeskat, teikengroepe, kulturele diversiteit, menseregte en vorige ervarings) van die leerders (Western Cape Education Department, 2001:7). Dit is die navorser se mening dat bogenoemde evalueringkriteria nie geskik is om te verseker dat onderrigmateriaal SGL bevorder nie.

*“As complex human beings, we each approach learning situations with fundamental human qualities in common. Our common characteristics allow a definition of a general model of schooling; our unique characteristics determine the adaptations that schools and classrooms must make so that they are set up to meet the learning and motivational needs of all learners.” (McCombs & Whisler, 1997:4)*

Navorsing in Suid-Afrika toon dat opvoedkundiges en onderwyssisteme wel fokus op lewenslange leer en die leerders se betrokkenheid by hulle eie leerproses. 'n Verdere leemte van bogenoemde navorsing is egter dat die fokus val op die evaluering van bestaande onderrigmateriaal en klaskamerpraktyke en ook nie die moontlikheid van gebrek aan

effektiewe instruksies en verklarings of die afwesigheid van bogenoemde konsepte in die bestaande Nasionale Kurrikulumverklaringsbeleid ondersoek nie. Die navorsing is probleemgedrewe en nie ontwikkelingsgedrewe nie.

## 2.5 SGL onderskryf deur die Nasionale Kurrikulumverklaring en die Sosiale Wetenskappe-leerarea

Deur uitkomsgebaseerde onderwys, wat die grondslag vir die kurrikulum in Suid-Afrika vorm, fokus die Nasionale Kurrikulumverklaring (Nasionale Departement van Onderwys, 2002:1-3) van Suid-Afrika (Tabel 2.9) op 'n leerdergerigte en aktiwiteitsgebaseerde benadering tot onderwys en die ontwikkeling van lewenslange leerders.

**Tabel 2.9:** Kritieke uitkomstes volgens die Nasionale Kurrikulumverklaring

*“Die kurrikulum stel in die vooruitsig 'n **lewenslange leerder** wat vrymoedig en onafhanklik, geletterd, gesyferd, veelvaardig en deernisvol is, met respek vir die omgewing en met die vermoë om as 'n kritiese en aktiewe burger aan die samelewing kan deelneem.”*

*“Dit strewende daarna om alle leerders in staat te stel om tot hul maksimum vermoë te presteer. Dit word gedoen deur die uitkomste wat aan die einde van die **proses** bereik moet word, uiteen te sit. Die uitkomste beklemtoon **'n leerdergerigte en aktiwiteitsgebaseerde benadering tot onderwys**. Die kritieke uitkomste stel leerders wat tot die volgende in staat sal wees, in die vooruitsig:*

- *identifiseer en los probleme op en neem besluite deur kritiese en kreatiewe denke;*
- *werk doeltreffend saam met ander as lede van 'n span, groep, organisasie en gemeenskap;*
- *organiseer en bestuur hulself en hul aktiwiteite verantwoordelik en doeltreffend;*
- *versamel, ontleed en organiseer inligting en evalueer dit krities;*
- *kommunikeer doeltreffend deur middel van visuele, simboliese en/of taalvaardighede in verskillende vorme;*
- *gebruik wetenskap en tegnologie doeltreffend en krities deur verantwoordelikheid teenoor die omgewing en die gesondheid van ander te toon; en*
- *begryp dat die wêreld 'n stel verwante stelsels is waarin probleme nie in isolasie opgelos kan word nie.*

*Die ontwikkelingsuitkomste stel leerders wat ook tot die volgende in staat sal wees, in die vooruitsig:*

- *dink na oor en ondersoek 'n verskeidenheid strategieë om doeltreffender te leer;*
- *neem as verantwoordelike burgers aan die lewe van die plaaslike, nasionale en wêreldgemeenskap deel;*
- *is kultureel en esteties sensitief in verskeie sosiale kontekste;*
- *ondersoek opleidings- en beroepsmoontlikhede; en*
- *ontwikkel entrepreneursgeleenthede.”*

Die UGO-gids (Western Cape Education Department, 2000:5-29) van die WKOD, wat gebruik is as 'n gespreksdokument om te verklaar hoe die teorie van konstruktivisme gebruik kan word om burgers (wat onafhanklike, kritiese en reflekerende denkers is) te ontwikkel, wys daarop dat die kritieke uitkomstes voorstel dat:

*“What does OBE assume about learning? The critical outcomes suggest we need a NEW LEARNING THEORY that could contribute towards ensuring that learners gain the knowledge, skills and values that will allow them to contribute to their own success as well as to the success of their family, community and a nation as a whole? What learning theory can contribute towards producing the kind of pedagogy envisaged within OBE in South Africa?”*

Die UGO-gids (Western Cape Education Department, 2000) identifiseer konstruktivisme (die teorieë van Jean Piaget en Lev Vygotsky) as die nuwe leerteorie. Dié teorieë is nie gebruik om SGL te verklaar nie, maar om die proses en ontwikkeling van denke te verklaar – dus 'n paradigmaskuif van 'n proses waar die opvoeders in beheer is van die onderrig en van watter kennis oorgedra is na 'n proses waar die leerders gehelp word om hulle eie kennis te konstrueer en te monitor. Die gids verwys oorsigtelik na die teorie van Jean Piaget (om leerders te help om hulle eie kennis te konstrueer d.m.v. leerondervindinge en nie deur kennis te absorbeer wat aan hulle oorvertel word nie) en die teorie van Lev Vygotsky (die rol van die opvoeders as mediators - mediators wat die leerders deurgaans moet help om van een vlak na 'n meer ingewikkelde een te beweeg om die kennis beter te verstaan) (Western Cape Education Department, 2000:5-29).

Die leemte van bogenoemde besprekingsdokument is dat die leerteorieë baie oppervlakkig bespreek word en nie verklaar hoe die “nuwe leerteorie” in die praktyk toegepas moet word nie. Dit verbind wel die konsepte “*lewenslange leerder*” en “*leerdergerigte benadering tot onderwys*” met 'n leerteorie.

Die probleem is dat in Suid-Afrika die oorsprong van die konsepte (lewenslange leerder, proses, leerdergerigte en aktiwiteitsgebaseerde benadering onderwys) en die opvoedkundige teorie(ë) gekoppel aan die konsepte nie in die beleidsdokument (Nasionale Departement van Onderwys, 2002) verskyn of verduidelik word nie. Dit is die navorser se mening dat in Suid-Afrika opvoeders en die skeppers van onderrigmateriaal dus aangewese is op die definisies en beskrywings van 'n *“lewenslange leerder”* en *“n leerdergerigte benadering tot onderwys”* in die Nasionale Kurrikulum-verklaring (Nasionale Departement van Onderwys, 2002). Dus is dit baie maklik vir opvoeders en die skeppers van onderrigmateriaal om hierdie konsepte te vermy, te ignoreer of glad nie raak te sien nie. Hierdie navorsing poog om hierdie leemte aan te spreek.

Dit is dus vir die navorser moeilik om te bepaal uit watter perspektief of fokus die kritieke uitkomstes (wat die grondslag van die kurrikulum in Suid-Afrika vorm) ontwikkel is of om dit te verklaar. Na aanleiding van bogenoemde en die eienskappe en kenmerke van SGL (soos geïdentifiseer in hierdie navorsing), is dit die navorser se mening dat daar nie van opvoeders verwag kan word om te weet wat 'n *“lewenslange leerder”*, *“proses”* of wat *“leerdergerigte en aktiwiteitsgebaseerde benadering onderwys”* is nie. Die beleidsdokument (Nasionale Departement van Onderwys, 2002) verskaf nie aan die opvoeders riglyne om die konsep/proses *“lewenslange leerder”* of die benadering *“leerdergerigte onderwys”* te koester nie. Die leeruitkomstes, volgens die beleidsdokument (Nasionale Departement van Onderwys, 2002) fokus op die produk, wat die leerders moet weet en kan doen, en nie op die konsep/proses *“lewenslange leerder”* of die benadering *“leerdergerigte onderwys”* nie.

*“Leeruitkomste – leeruitkomste spruit voort uit die kritieke en ontwikkelingsuitkomste en dui aan wat die leerders aan die einde van 'n graad, fase of band moet weet en in staat wees om te kan doen.” (Nasionale Departement van Onderwys, 2002:104)*

*“Dit is duidelik wanneer die leerder die volgende kan doen:”* (Nasionale Departement van Onderwys, 2002:64-68)

Die opvoeders in Suid-Afrika se eerste kennismaking met die konsepte “*lewenslange leerder*” en “*n leerdergerigte benadering onderwys*” is die Nasionale Kurrikulumverklaring (Nasionale Departement van Onderwys, 2002) - 'n beleid wat vir die leerders voorskryf wat hulle moet kan doen en ken. Verder is die konsepte gegrond in die kritieke uitkomstes wat leerders in die vooruitsig stel om, na dertien jaar (Graad R tot Graad 12) van formele onderwys in 'n skoolopset, aan die vereistes in Tabel 2.9 te voldoen. Die konsepte word verder "opgebreek" tussen verskillende fases en leerareas, elk met hulle eie unieke leeruitkomstes en assesseringstandaarde. Die Nasionale Kurrikulumverklaring (Nasionale Departement van Onderwys, 2002) verskaf ook nie aan die opvoeders riglyne hoe om hierdie konsepte in 'n klaskamersituasie te onderrig nie. Die JET Education Services (2006:10) bevestig deur navorsing bogenoemde probleem:

*"A second aspect of teacher knowledge concerns what has come to be called pedagogical content knowledge (PCK): this is the knowledge required to teach a subject, over and above knowing the subject content."*

Verder maak opvoeders in Suid-Afrika, wat nie hulle eie onderrigmateriaal skep nie, staat op bestaande en beskikbare onderrigmateriaal (handboeke, modules en werkvelle) op die mark om te verseker dat die uitkomstes bereik word. Budiansky (2001) wys daarop dat *Project 2061*, met die evaluering van Natuurwetenskaphandboeke in die VSA, bevind het dat nie een van die handboeke, wat getoets is, voldoen het aan die minimum vereistes vir effektiewe onderrig van Natuurwetenskap nie. Daar is ook bevind dat die onderrigmateriaal nie die leerders in kontak met die werklike wêreld gebring het nie. Indien daar nie 'n daadwerklike poging aangewend word, deur opvoeders en die skrywers van onderrigmateriaal, om te verseker dat bogenoemde aannames in die praktyk tot sy reg kom nie, dit nie sal plaasvind nie.

Bogenoemde aannames word versterk deur die verslag van The Joint Education Trust (Taylor & Vinjevold, 1999), oor die gebruik en ontwikkeling van onderrigmateriaal in skole in S.A., wat bevind het dat (met 'n beleid om te sorg dat elke leerder 'n handboek kry):

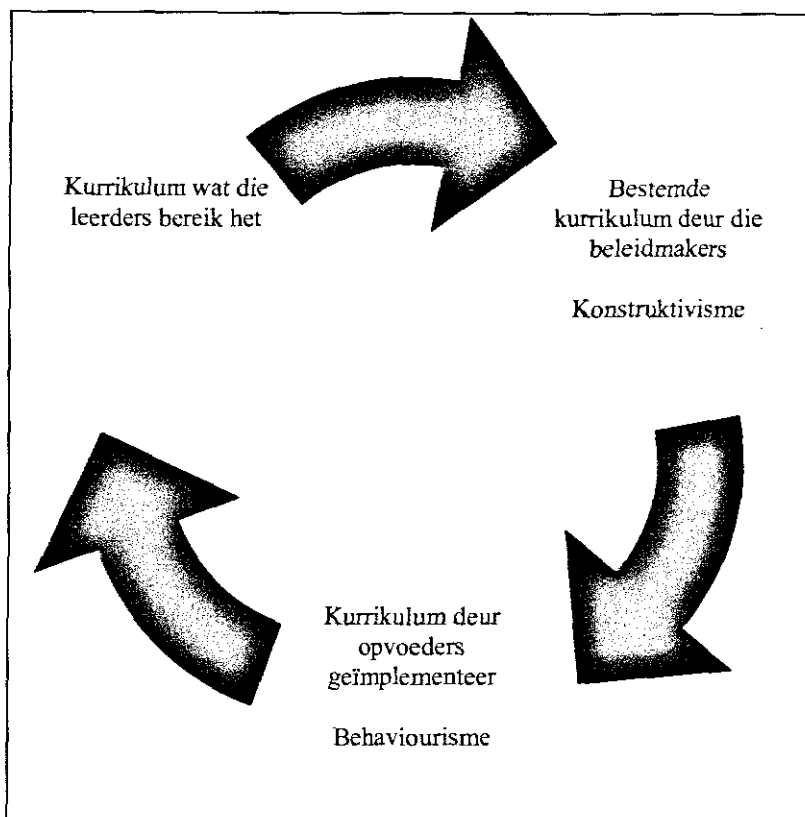
*“The majority of other learning materials used in the classes observed generally provide for ad hoc activities, which may or may not be connected to the level of learning required. Even the best of these worksheets and activities do not contribute to systematic conceptual development unless they are connected to and supplement a systematically organised learning programme.” (Taylor & Vinjevold, 1999:240)*

Die prosedure van evaluering van onderrigmateriaal in Suid-Afrika, nadat dit reeds in die mark vrygestel is, nie goeie gehalte onderrigmateriaal en die SGL-proses kan waarborg nie. Die Nederlandse beleid verplig die skeppers van onderrigmateriaal om te voldoen aan sekere voorskrifte om te verseker dat die onderrigmateriaal 'n sekere standaard daarstel en verseker dat die leerders verantwoordelikheid vir eie leer aanvaar.

Howie (2007) wys daarop dat konstruktivistiese onderrig deur die kurrikulum onderskryf word, maar in die praktyk (Figuur 2.4) fokus opvoeders nog steeds op die toepassing van behaviouristiese beginsels en word die leerproses in skole gekenmerk deur (Howie, 2007):

- Die opvoeders sê wat die leerders moet doen en leer;
- Take in handboeke forseer die leerders om 'n sekere antwoord te verskaf;
- Inligting is klaarvervaardig volgens die visie van die outeur van die handboek;
- Antwoorde wat as reg of verkeerd gesien word;
- Progressie wat gemeet word aan hoeveel antwoorde korrek is;
- Die skryf van toetse volgens 'n voorafbepaalde tydrooster – of die leerders reg of nie reg is nie;

- 'n Stelsel waar swak resultate beteken dat die leerders meer oefening, wat net fokus op die verkeerde items, moet doen; en
- 'n Stelsel wat die leerders motiveer deur middel van belonings of straf.



**Figuur 2.4:** Leerproses in skole (Howie, 2007)

Die uitdaging lê daarin om effektiewe onderrigmateriaal te ontwikkel wat die spanning tussen die bestemde kurrikulum en dit wat deur die opvoeders geïmplementeer word, te verlig. Die leerarea, Sosiale Wetenskappe (Gesiedenis), leen hom by uitstek om as 'n voertuig gesien en gebruik te word, om waardes, die ontwikkeling van kritiese denke, morele debattering en effektiewe kulturele onderrig, te identifiseer en te ontwikkel.

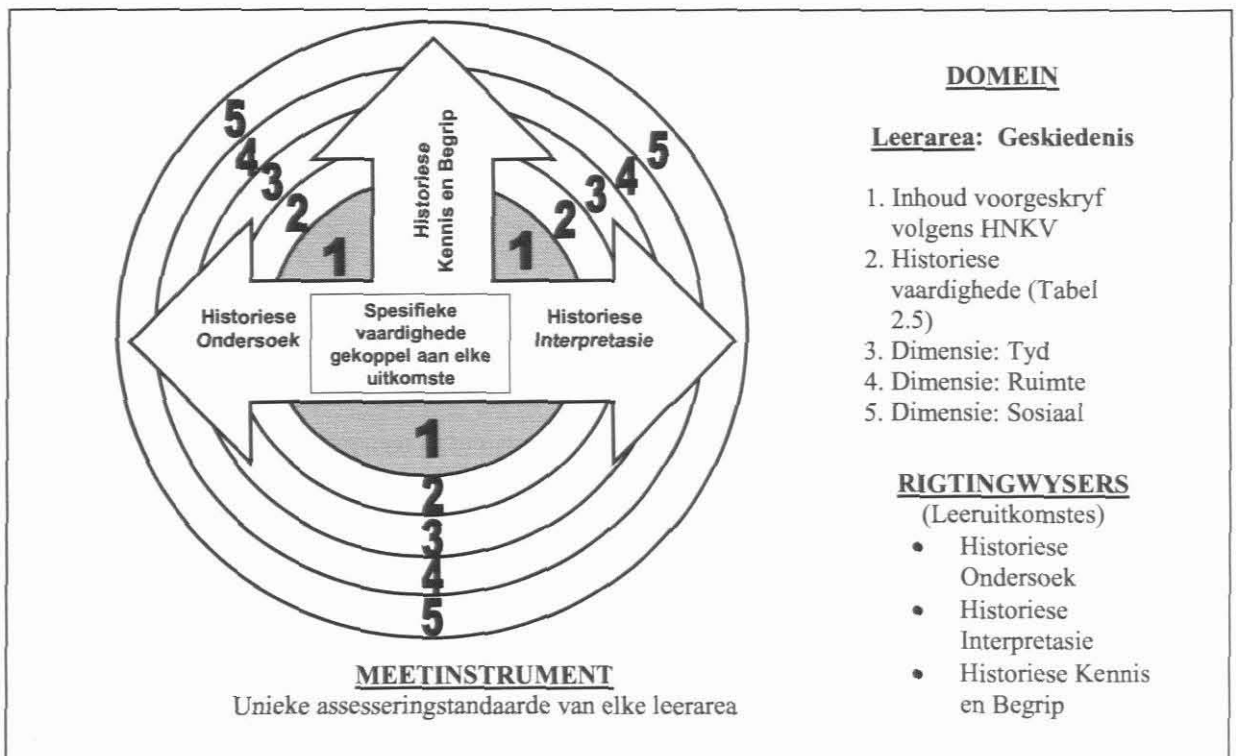
*"Die Sosiale Wetenskappe-leerarea is gemoed met sowel wat leerders leer as hoe hulle leer en kennis verwerf."* (Nasionale Departement van Onderwys, 2002:4)



“Dit is tans wêreldwyd ’n aanvaarde beginsel dat leerders, as deel van die leerproses, ’n interaktiewe rol met die leer- en onderrigmateriaal moet speel. Dit sal dan verseker dat die leerders ’n persoonlike en betekenisvolle leerervaring sal hê. Dit veroorsaak egter dat opvoeders presies moet weet:

- Hoe leerders leer;
- Veral in die besonder hoe hulle geskiedenis moet/kan leer; en
- Hoe leerders aangemoedig kan word om hul persepsies van leer te ondersoek om sodoende meer effektiewe denkers in geskiedenis te word.” (Joubert, 2005:5)

Wêreldwyd word ’n aantal historiese vaardighede (Tabel 2.10) gebruik om die leeruitkomstes aan die leerders oor te dra, te laat inoefen en te laat leer. Elke leeruitkomstes bestaan dan uit spesifieke vaardighede. Elkeen van die vaardighede se bekwaamhede word onderrig en gemeet aan die hand van spesifieke assesseringstandaarde. Indien die leeruitkomstes gebruik word, sal die leerders die leerarea se integriteit en werkswyse verstaan. Die leeruitkomstes maak die leerarea anders as ander leerareas (Joubert, 2006:42). Figuur 2.5 verskaf ’n skematiese voorstelling van bogenoemde proses.



**Figuur 2.5:** Skematiese voorstelling van Geskiedenisonderrig

**Tabel 2.10:** Leeruitkomstes en vaardighede – Geskiedenis

<b>Leeruitkomste</b> (Joubert, 2006:42)	<b>Vaardighede eie aan die dissipline, Geskiedenis</b> (Joubert, 2006:44)	<b>Vaardighede volgens HNKV</b> (Wes-Kaap Onderwysdepartement, 2001)
<b>Historiese Onderzoek</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Kommunikeer alle inligting;</li> <li>• Vra historiese vrae; en</li> <li>• Skryf inligting wat d.m.v. navorsing bekom is korrek neer.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Die vind van hulpbronne;</li> <li>• Werk met bronne - stel vrae, vind inligting in bronne, organiseer, ontleed en sintetiseer inligting;</li> <li>• Die skryf van 'n stuk geskiedenis (beantwoord die vraag); en</li> <li>• Die oordra van geskiedkundige kennis en begrip (dra 'n antwoord oor).</li> </ul>
<b>Historiese Interpretasie</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Maak afleidings vanaf/vanuit historiese bronne;</li> <li>• Bewus te wees van meer as een siening i.v.m. die verlede;</li> <li>• Verskil tussen fiktiewe en historiese karakters raak te sien; en</li> <li>• Historiese empatie te verstaan.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Rangskik gebeurtenisse en voorwerpe in volgorde om 'n gevoel van tydsverloop te ontwikkel [chronologie en tyd];</li> <li>• Gee eenvoudige redes vir gebeurtenisse in die verlede [oorsaak en gevolg]; en</li> <li>• Beskryf en tref vergelykings deur prente en voorwerpe te gebruik [ooreenkoms en verskil].</li> </ul>
<b>Historiese Kennis en Begrip</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Verstaan die korrekte historiese taal en konsepte;</li> <li>• Plaas verhaal en artefakte in volgorde;</li> <li>• Verskaf redes waarom 'n historiese gebeurtenis plaasgevind het; en</li> <li>• Onderskei tussen die verskille in verskillende tydperke.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Interpretasie gebaseer op geskiedkundige bronne;</li> <li>• Begrip dat daar kwessies is wat interpretasie beïnvloed; en</li> <li>• Interpretasie van die openbare voorstelling van die verlede, argeologie en herinneringe.</li> </ul>

Dit is die navorsers se mening dat in bogenoemde proses in Suid-Afrika die leerders se betrokkenheid by “... *die aktiewe ondersoek, interpretasie, verslaggewing en beoordeling ...*” (Joubert, 2006:5) in die onderrigmateriaal (handboeke en modules), beperk word tot:

- Die voltooiing van opdragte,
- Die beantwoording van vrae,
- Die memorisering van feite, en
- Die sinnelose reprodusering van bestaande en klaarvervaardigde feite.

Die navorsers se vermoede is bevestig nadat agt Graad 7-handboeke vir Sosiale Wetenskappe (Graad 7) vir hierdie navorsing getoets is om te bepaal in watter mate die handboeke die leerders die geleentheid bied om hulle eie leerproses te bestuur. Uitgewers is gevra om handboeke te stuur. Twee kriterium is gebruik om elke handboek te toets (Tabel 2.11), nl.:

- Bied geleentheid om eie leerproses te bestuur en te beheer; en
- Bied oefening om die leerders die vaardighede, om hulle eie leer te bestuur, aan te leer.

Slegs een handboek verwys, in die inleiding, na die leerders se eie aandeel in die leerproses. Geen verwysing na hoe en wanneer dit moet gebeur, verskyn verder in die handboek nie. Die handboeke skryf aan die leerders voor, deur middel van aktiwiteite, wat om te doen. Die leerders word vasgevang binne die raamwerk van assesseringstandaarde en vaardighede en in die meeste van die handboeke is daar geen verwysing of aanduiding vir die leerders hoe om te bepaal of hulle suksesvol is nie. Sukses word bepaal deur eksterne assessering deur opvoeders of die ander leerders of hoe goed die leerders die aktiwiteit voltooi het.

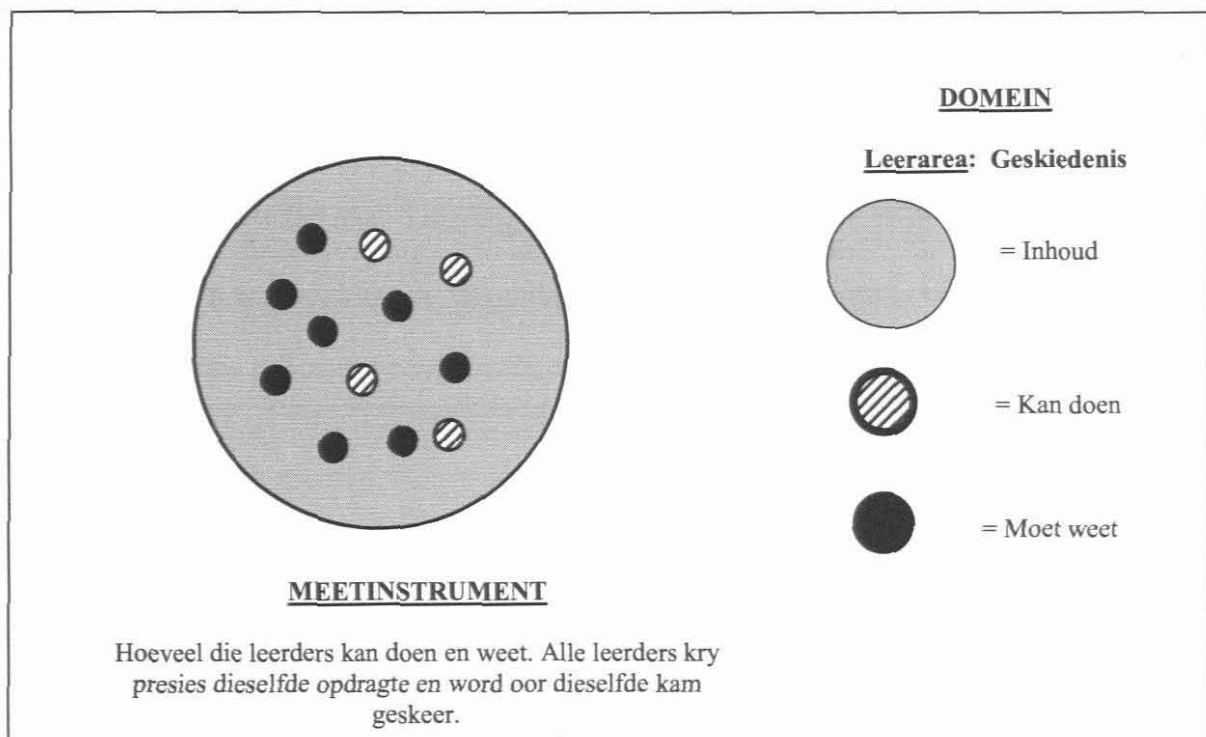
**Tabel 2.11:** Mate waarin handboeke leerders ondersteun om hulle eie leer te bestuur en die vaardighede te ontwikkel

<b>Kriteria</b>	<b>Bied geleentheid om eie leerproses te bestuur en te beheer.</b>	<b>Bied oefening om die leerders die vaardighede, om hulle eie leer te bestuur, aan te leer.</b>
<b>Handboek</b>		
Lekgoathi, Ranby & Wray (2004)	Nee	Nee
Clacherty, Earle, Keats, Maclagan, Roberts & Thraves (2005)	Nee	Nee
Barker, Morare, Reynhardt & Wilson (2005)	Nee	Nee
Bottaro, Calland, Oelofse, Visser & Winter (1999)	Nee	Nee
Bottaro, Dilley, Visser & Versfeld (2005)	Nee	Nee
Chimusoro, Earle, Keats, Le Roux, Proctor, Scott, Weldon & Williams (1999)	Verwys slegs in inleiding na die leerders se aandeel om te bepaal hoe goed hulle gevorder het. Verskaf wel die volgende vrae om die leerders te help: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Wat het ek goed gedoen?</li> <li>• Hoe goed het ek met die ander saamgewerk?</li> <li>• Hoe goed het ek op my eie gewerk?</li> <li>• Wat het ek geleer wat nuttig is?</li> <li>• Het ek geniet wat ek gedoen het?</li> <li>• Wat het ek nie verstaan nie?</li> <li>• Hoe kan ek dit volgende keer beter doen? en</li> <li>• Hoe kan die onderwyser my help om dit volgende keer beter te doen?</li> </ul>	Nee
Burton, Dibben, Gear, Haw, McLean, Middlebrook & Nkosi (2005)	Nee	Nee
Minkley, Rusznyak, Townsend, Versfeld, Winearls & Wood (2005)	Nee	Nee

Die handboeke verskaf aan die leerders die assesseringstandaard wat gedek moet word, maar geen verwysing kon in enige handboek gevind word waar die leerders die geleentheid gebied word om te bepaal watter impak die spesifieke aktiwiteit, vaardigheid of assesseringstandaard op die kwaliteit van hulle lewe het nie. Geen handboek maak gebruik van enige meetinstrument om te bepaal of leer, volgens 'n leerteorie, werklik plaasgevind het nie. Die belangrikheid en die noodsaaklikheid van hoe om te leer, veral selfgerigte leer, word geïgnoreer. Verder word die leerders deur die meeste aktiwiteite geforseer om almal dieselfde

aksies uit te voer. Die leerders kry geen ruimte om eie leerstyle en leerstrategieë te bepaal en te gebruik nie.

UGO vereis 'n nuwe teorie om leer te verseker en veroordeel die behaviouristiese beheer van die oordra van kennis aan die leerders deur die opvoeders. Die leerders is aktief betrokke by die onwillekeurige handeling (voorgeskryf deur die onderrigmateriaal en vooraf bepaal deur die outeurs van die handboeke of die modules), maar speel 'n passiewe rol in die leerervaring. Dit is die navorser se mening dat die behaviouristiese beheer van die opvoeders deur die aktiwiteite in die handboeke oorgeneem is en dat te veel klem nog val op die produk (Figuur 2.6), nl. wat die leerders moet kan doen en kan weet.



**Figuur 2.6:** Skematiese voorstelling van produkgebaseerde Geskiedenisonderrig

Die voorskrifte van die Nasionale Protokolbeleid vir Assessering (South Africa, 2006:18) versterk produkonderrig deur die getal formele opgetekende assesseringstake (Tabel 2.12) vir Sosiale Wetenskappe vir Graad 7 te beperk tot agt take per jaar.

**Tabel 2.12:** Getal formele opgetekende assesseringstake vir grade 7-8 (South Africa, 2006:18)

<b>LEERAREA</b>	<b>KWARTAAL 1</b>	<b>KWARTAAL 2</b>	<b>KWARTAAL 3</b>	<b>KWARTAAL 4</b>	<b>TOTAAL</b>
<b>Sosiale Wetenskappe</b>	<b>2</b>	<b>2</b>	<b>2</b>	<b>2</b>	<b>8</b>

## **2.6 Slotopmerking**

Om bogenoemde in Suid-Afrika te verseker, is dit die navorsers se mening dat daar geskikte of voldoende opleiding en riglyne aan skeppers van onderrigmateriaal verskaf moet word.

Opvoeders moet behoorlik opgelei word hoe om die leerders aktief tot die leerproses te betrek. Die onderrigmateriaal moet doelbewus SGL en leerdergerigte take as 'n fokus van die onderrigmateriaal ondersteun. Leerprogramme en werkskedules in skole moet SGL inkorporeer as 'n noodsaaklike en integrale deel van beplanning, om te verseker dat leer wel plaasvind. Hierdie navorsing poog daarin om hierdie leemtes aan te spreek.

## Hoofstuk 3

### Aanbieding van kriteria

Hoofstuk 3 verskaf en beskryf die kriteria waaraan onderrigmateriaal moet voldoen om die leerders te help om bestuurders van hulle eie sukses te word.

#### 3.1 Inleiding

Delport, De Vos, Fouché & Strydom (2005:263) wys daarop dat tydens 'n kwalitatiewe studie, 'n literatuurstudie moet voldoen aan vier funksies. Hierdie hoofstuk voldoen aan een van die vereistes, nl.

- Bied die versekering dat hierdie studie deel vorm van 'n kumulatiewe konstruksie van kennis rakende die probleem.

Om die leerders te help om 'n persoonlike en betekenisvolle leerervaring te bereik, moet die onderrigmateriaal verseker dat daar 'n interaktiewe proses tussen die leerders en die materiaal plaasvind. Die leerders moet nie verval in net die voltooiing van opdragte en aktiwiteite nie. Die kriteria moet die uiterlike strukture aan die leerders verskaf hoe om aktief by die leerervaring betrokke te wees. Daarom moet die kriteria fokus op prosesgerigte onderwys (waar die leerders hulle eie individuele leerstyle, vakinhoudelike kennis en denkstrategieë gebruik om kennis op te bou, dit te verander en eie betekenis te skep om vir leer te gebruik) en nie op die aanleer van SGL-vaardighede nie. Dit is die navorser se mening dat SGL die leerders help om hulle pad, deur die onderrigmateriaal, na die einddoel te bepaal. Met ander woorde dit moet die leerders help om die “groter prentjie” te sien.

*“The most exiting place in teaching is the gap between what the teacher teaches and what the student learns. This is where the unpredictable transformation takes place, the transformation that means that we are human beings, creating and dividing our world, and not objects, passive and defined - Alice Reich.” (Donald, 2004:1)*

Bogenoemde aanhaling fokus op ’n opvoedergerigte benadering. As daar uit ’n SGL-oogpunt na bogenoemde aanhaling gekyk word, is dit die navorser se mening dat, met ’n geringe aanpassing, bogenoemde aanhaling as vertrekpunt vir die ontwikkeling van kriteria, waaraan onderrigmateriaal moet voldoen, gebruik kan word, nl.:

*“The most exiting place in the learning process is the gap between what the textbooks and modules teaches and what the student learns. This is where the unpredictable transformation takes place, the transformation that means that we are human beings, creating and dividing our world, and not objects, passive and defined.” (Navorser se aanpassing van Alice Reich se aanhaling) (Donald, 2004:1)*

Dit is die navorser se mening dat SGL (die proses om nuwe kennis en vaardighede te bekom) die brug verskaf om die “gap” tussen die leerders, die onderrigmateriaal en dit wat die leerders leer, te vul. Om die navorser te rig, is ’n skematiese voorstelling (Figuur 3.1) saamgestel om te verseker dat die geheelprentjie nie tydens die opstel van die kriteria verlore gaan nie en dat alle aspekte van die proses gedek word.

Die leeruitkomstes verseker dat die leerders in die senter van die leerarea, Sosiale Wetenskappe (Geschiedenis), geplaas word Dit dien ook as rigtingwysers, eie en uniek aan elke leerarea, wat verseker dat die leerders op ’n spesifieke spoor en standaard geplaas word en die leerders uitgedaag word om, met behulp van spesifieke vaardighede, hulle eie interpretasies te maak wat gegrond is op ’n verskeidenheid van bronne en perspektiewe.

*“As jy dit nie kan meet nie kan jy dit nie bestuur nie.” (Joubert, 2005:162)*

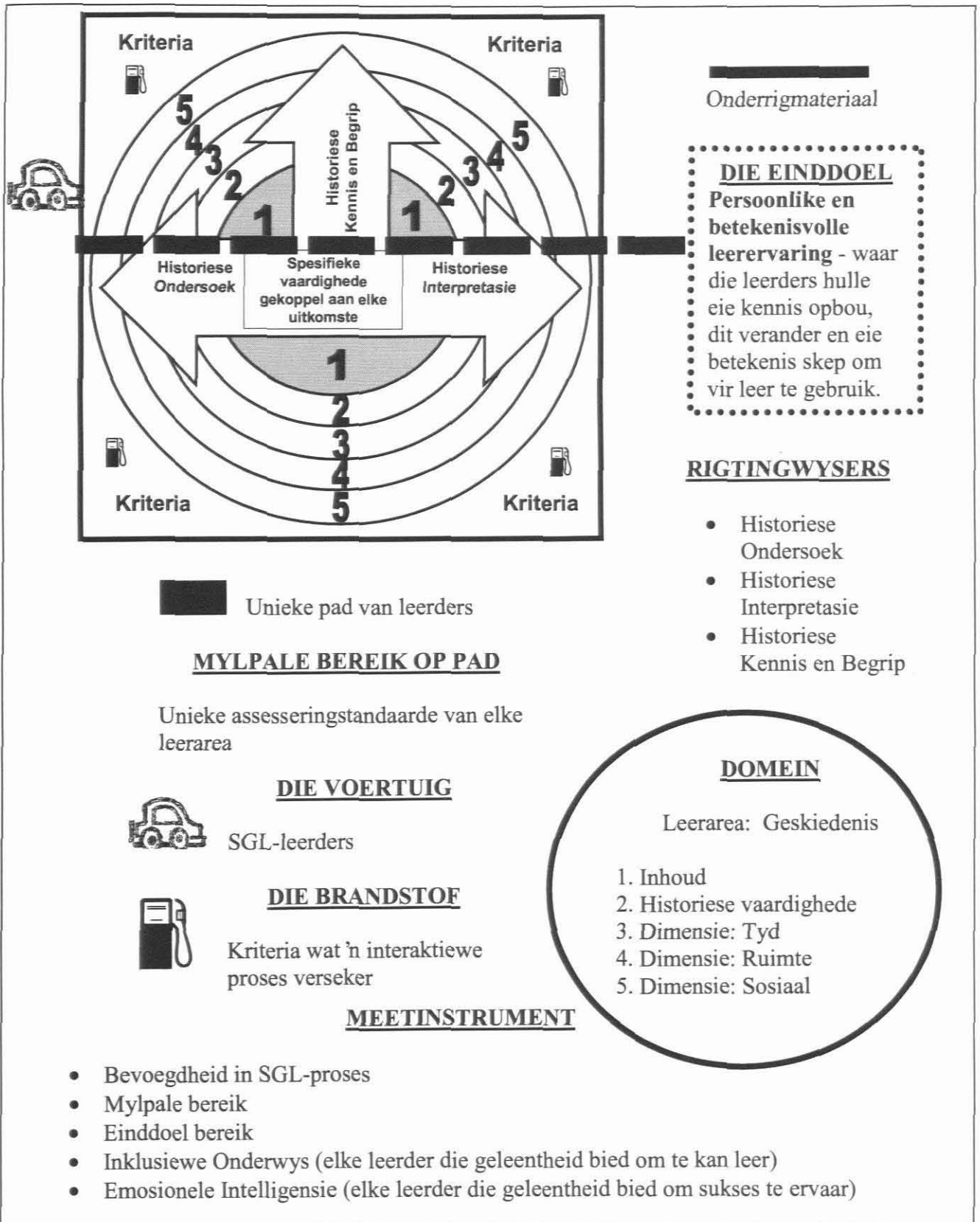


Daar kan nie van die leerders verwag word om hulle leerervaring te bestuur as hulle dit nie kan meet nie. Assesseringstandaarde dien as meetinstrument om die leerders se werk te beoordeel deur hulle werk met 'n spesifieke standaard (ankers) te vergelyk. Die assesseringstandaarde kan ook gebruik word as kontrolevlakke om progressie, op pad om die spesifieke prestasie-aanduiders te behaal, te monitor (Joubert, 2005:11-12).

### **3.2 Validiteit van kriteria**

Om die validiteit en die betroubaarheid van die kriteria te verseker, het die navorser besluit dat Oswald (2003:24-26) se “*3-Factor Model of SDL*” (Figuur 2.3), Oswald (2003:136-139) se onderriggebaseerde teorie en Knowles (1975:60) se liniêre SGL-model sal dien as grondslag vir die ontwikkeling van die kriteria. Die rede vir hierdie besluit is omdat Oswald se onderriggebaseerde teorie reeds gebaseer is op 'n omvattende studie en vergelyking van outeurs (Oswald, 2003:135-139) van SGL en is alreeds deur 'n span kundiges (Oswald, 2003:145) beoordeel. Die teorie verskaf metodes van onderrig om die leerders te help om hulle leer, tydens die proses om nuwe kennis en vaardighede te bekom, te bestuur. Verder omskryf Oswald se “*3-Factor Model of SDL*” al die komponente, wat die proses van SDL omvat.

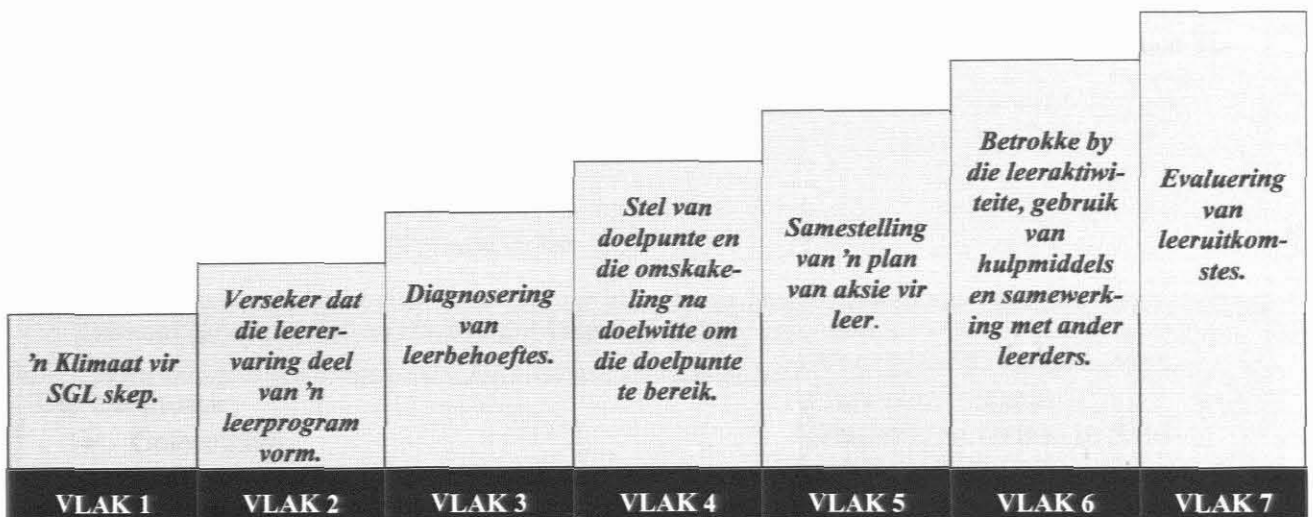
Knowles (1975:60) se liniêre SGL-model beskryf die stappe (Figuur 3.2) om SGL te verseker. Dit gaan ook gebruik word om te dien as 'n struktuur om die nege komponente te implementeer. Dit verseker ook dat die SGL-proses uit vlakke bestaan wat impliseer dat daar van die een vlak na die volgende vlak beweeg sal word, maar die vorige vlak moet altyd eers gehanteer word alvorens na die volgende vlak beweeg kan word. Dit sal verseker dat die kriteria 'n eenheid vorm, 'n leemte wat in Hoofstuk 2, met die identifisering van die kenmerke van SGL, geïdentifiseer is.



Figuur 3.1: Skematiese voorstelling van SGL-proses

Die kriteria bestaan uit sewe vlakke. Elke vlak is opgedeel in spesifieke onderafdelings, nl.:

- **Oswald (2003:24-26) se “3-Factor Model of SDL”:** Dit verseker dat die kriteria die nege komponente, wat die SGL-proses omskryf, omvat.
- 
- **Gegronde in die NKV:** Verseker dat die kriteria gegronde is binne die formele opset van onderrig, voorgeskryf deur NKV-beleid en eie aan 'n spesifieke leerarea.
- 
- **Gerig deur bestaande kennis en SGL-navorsing:** Skakel die navorsers se voorgestelde kriteria met bestaande kennis en SGL-navorsing.
- 
- **Voorgestelde kriteria van navorsers waaraan onderrigmateriaal in Suid-Afrika moet voldoen (meetinstrument).**



**Figuur 3.2:** Skematiese voorstelling van die liniere SGL-model van Knowles

### 3.3 Beskrywing van die SGL-kriteria

#### 3.3.1 Vlak 1: Die skep van 'n klimaat vir SGL

Vlak 1 (Tabel 3.1) fokus op wat van die opvoeders as fasiliteerders verwag word om 'n SGL-klimaat te skep. Net soos wat daar nie van die leerders verwag kan word om hulle eie leerproses te bestuur nie, kan daar ook nie van die opvoeders verwag word om te weet hoe om as fasiliteerders op te tree nie. Hierdie kriterium spreek die leemte aan deur die rol van die fasiliteerders te omskryf. Verder berei dit die opvoeders voor vir 'n ander vorm van leer, nl. SGL. Dit verseker dat die opvoeders blootgestel word aan die teorie van SGL voordat hulle die leerders toelaat om in die praktyk hulle eie leer te bestuur. Dit plaas ook die fokus op die proses van konstruering van kennis, as 'n natuurlike proses van ontdekking wat by die leerders plaasvind. Die opvoeders moet die oriëntering en verduideliking aan die leerders verskaf hoekom hulle hulle eie leer moet bestuur - daarom moet daar verseker word dat 'n klimaat vir SGL in 'n veilige omgewing geskep word..

Tabel 3.1: Vlak 1 - Die skep van 'n klimaat vir leer

<p><b>Oswald (2003:24-26) se “3-Factor Model of SDL”</b></p>	<p><b>Voorgestelde kriteria van navorser waaraan onderrigmateriaal in Suid-Afrika moet voldoen (meetinstrument):</b></p>	
<p>Die leersituasie:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Geleentheid</li> <li>• Ondersteuning</li> </ul> <p>Hier val die fokus op die voorbereiding van die opvoeders.</p>		
<p><b>Gegrand in die NKV</b></p>		
<p>Die Nasionale Kurrikulumverklaring (Nasionale Departement van Onderwys, 2002:3) verwys na die opvoeders as “<i>fasiliteerders van leer</i>”. Daar word in Suid-Afrika van opvoeders verwag om as fasiliteerders op te tree, maar die begrip, fasiliteerder, word nie omskryf nie.</p>	<p><b>Die opvoedersgids moet:</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. 'n Klimaat vir SGL skep;</li> <li>2. Gerig word deur die SGL-proses;</li> <li>3. Die SGL-proses verklaar en beskryf;</li> </ol>	
<p><b>Gerig deur bestaande kennis en SGL-navorsing</b></p>		
<p><b>Berei die opvoeders voor vir SGL</b></p>		

<ul style="list-style-type: none"> <li>• Verskaf 'n verduideliking hoekom leerders hulle eie leer moet bestuur en SGL koester (Oswald, 2003:136) en leerders meer gemotiveerd is om te leer as hulle op hulle eie leer en hulle eie sukses bestuur (Maker, 1995:329).</li> <li>• Skep 'n klimaat vir SGL en 'n veilige sosiale leeromgewing (Oswald, 2003:136).</li> <li>• Die skepping van kennis gekonseptualiseer word as die konstruering van kennis en nie slegs as 'n objektiewe feit gesien word nie (Bolhuis, 2000:265).</li> <li>• Beskryf die grense waarin leerders hulle eie leer kan en moet bestuur (Oswald, 2003:120).</li> <li>• Ondersteun die leerders om hulle persoonlike behoeftes te bepaal en om persoonlike doelwitte te bepaal (Oswald, 2003:121).</li> <li>• Dat die inhoud nie as 'n "klaarverpakte" produk beskou moet word nie (Joubert, 2005:5-7).</li> <li>• Dat leer as 'n natuurlike proses van ontdekking, waar die leerders sentraal in die proses staan, gesien word (McCombs &amp; Whisler, 1997:4).</li> </ul>	<ol style="list-style-type: none"> <li>4. Die opvoeders die geleentheid bied om as fasiliteerders vir SGL op te tree;</li> <li>5. Die opvoeders help hoe om kundige SGL-fasiliteerders te wees;</li> <li>6. Verduidelik hoe die fasiliteerders die SGL-proses moet bestuur en leiding aan die leerders moet gee;</li> <li>7. Verduidelik hoekom leerders hulle eie leer moet bestuur en koester;</li> <li>8. Aan die fasiliteerders die proses van konstruering van kennis verduidelik; en</li> <li>9. Leer as 'n natuurlike proses van ontdekking, wat by die leerders plaasvind, ondersteun.</li> </ol>
--	---

### 3.3.2 Vlak 2: Beplanning vir 'n leerervaring en selektering van geskikte materiaal

Vlak 2 (Tabel 3.2) verseker dat die SGL-proses binne die formele opset van onderrig en die kurrikulum plaasvind en deel van 'n skool se leerprogram vorm. Skole en opvoeders moet SGL as 'n noodsaaklike en integrale deel van beplanning (leerprogramme en werkskedules) sien om te verseker dat SGL-leer wel plaasvind. Daar moet voorsiening gemaak word dat die leerproses by die leerders se bestaande kennis van inhoud en bevoegdheid van vaardighede moet aansluit. Dit is hier waar die paradigmaskuif van die beginsel van "One size fits all" na leerders met verskillende vermoëns en unieke behoeftes moet plaasvind. Om dit te verseker moet leerprogramme, onderlê deur die NKV Graad R-9 (Skole), deur skole en opvoeders ontwikkel word. Die leerprogramme omskryf die leeraktiwiteite, inhoud en onderrigmetodes en bevat ook werkskedules wat die tempo en orde van hierdie aktiwiteite vir elke jaar verskaf, asook voorbeelde van lesplanne wat in enige tydperk geïmplementeer kan word.

Die belangrikheid van hierdie kriterium is om te verseker en te beplan dat die unieke behoeftes van leerders sentraal staan in die leerproses en nie voorgeskryf word deur leerprogramme, wat van die standpunt uitgaan dat alle leerders in die graad op dieselfde vlak en vertrekpunt is en oor presies dieselfde kennis en vaardighede beskik, nie.

**Tabel 3.2:** Vlak 2 - Beplanning vir 'n leerervaring en selektering van geskikte materiaal

<p><b>Oswald (2003:24-26) se "3-Factor Model of SDL"</b></p>	<p><b>Voorgestelde kriteria van navorser waaraan onderrigmateriaal in Suid-Afrika moet voldoen (meetinstrument):</b></p>
<p>Die leersituasie:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Geleentheid</li> <li>• Ondersteuning</li> <li>• Samewerking</li> </ul>	
<p><b>Gegrand in die NKV</b></p>	<p><b>Die opvoedersgids moet:</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Verseker dat die leerervaring deel van 'n leerprogram vorm;</li> <li>2. Verseker dat die leerprogram die grense beskryf waarin die leerders hulle eie leer (eie aan leerarea en 'n fase) kan en moet bestuur t.o.v.: <ul style="list-style-type: none"> <li>- Inhoud en uitkomstes;</li> <li>- Vaardighede;</li> <li>- Waardes;</li> <li>- Tydsbestuur;</li> <li>- Plek; en</li> <li>- Assesseringsaktiwiteite.</li> </ul> </li> <li>3. Verseker dat die leerprogram voorsiening maak vir die konseptualisering van kennis as die konstruering van kennis en nie slegs as 'n objektiewe feit gesien behoort te word nie;</li> <li>4. Verseker dat die leerervaring voortbou op die leerders se bestaande kennis van inhoud en bevoegdheid van vaardighede;</li> <li>5. Verseker dat die leerprogram voorsiening maak vir samewerking met ander leerders en hulle mekaar ondersteun; en</li> <li>6. Die leerders se betrokkenheid by die materiaal spesifiseer.</li> </ol>
<p>Die leerarea stipuleer die begrippe, vaardighede en waardes wat in 'n spesifieke graad bereik moet word. Om dit te verseker moet leerprogramme, onderlê deur die NKV Graad R-9 (Skole), deur skole en opvoeders ontwikkel word. Die leerprogramme omskryf die leeraktiwiteite, inhoud en onderrigmetodes. Die leerprogramme bevat ook werkskedules wat die tempo en orde van hierdie aktiwiteite vir elke jaar verskaf, asook voorbeelde van lesplanne wat in enige tydperk geïmplementeer kan word (Nasionale Departement van Onderwys, 2002:2-3&amp;104).</p> <p>Dit is die navorser se mening dat om 'n suksesvolle SGL-proses in skole te verseker dit deel van skole se leerprogramme moet vorm. Dit verseker ook dat die SGL-proses gekoppel word aan die ontwikkelingsouderdom van 'n spesifieke graad.</p>	
<p><b>Gerig deur bestaande kennis en SGL-navorsing</b></p>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Dat die leerders se vorige kennis en ervaring gebruik kan word om nuwe probleme op te los (Oswald, 2003:120).</li> <li>• Dat die opvoeders weet (Oswald, 2003:120-121): <ul style="list-style-type: none"> <li>- Watter uitkomstes bereik moet word;</li> <li>- Wat die leerders ken en kan doen;</li> <li>- Wat hulle moet kan ken en moet kan doen;</li> <li>- Hoe hulle die verskil kan uitwis; en</li> </ul> </li> </ul>	

<p>- Hoe en waar die leerders sosiaal moet saamwerk.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Dat die opvoeders kan bepaal of persoonlike groei en ontwikkeling plaasgevind het (Gibbons, 2002:7).</li> <li>• Beskryf die grense waarin leerders hulle eie leer kan en moet bestuur (Oswald, 2003:120).</li> <li>• Verskaf riglyne ten opsigte van tydsbestuur (Oswald, 2003:136).</li> <li>• Dat leerders by hulle eie leerproses betrokke is om beter leer te verseker (Maker, 1995:329).</li> <li>• Dat die leerders blootgestel word aan hoë-orde denkvlakke om hulle te rig om sin en struktuur aan bestaande informasie te gee (McCombs &amp; Whisler, 1997:4-8).</li> <li>• Dat die inhoud nie as 'n "klaarverpakte" produk beskou moet word nie (Joubert, 2005:5-7).</li> </ul>	<p><b>Die materiaal moet:</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>7. Verseker dat geskikte materiaal hoë-orde denkstrategieë ondersteun om die leerders te rig om sin en struktuur aan bestaande informasie te gee;</li> <li>8. Verseker dat die leerervaring voortbou op die leerders se bestaande kennis van inhoud en bevoegdheid van vaardighede;</li> <li>9. Dat die inhoud nie as 'n "klaarverpakte" produk beskou moet word nie; en</li> <li>10. Verseker dat die leerders by hulle eie leerproses betrokke is.</li> </ol>
---	--

### 3.3.3 Vlak 3: Diagnostisering van leerbehoefte

Vlak 3 (Tabel 3.3) betrek die leerders by hulle eie leerproses. Dit verseker dat die leerders hulle eie unieke leerbehoefte kan identifiseer. Diagnostiese aanvangstoetse moet die leerders bewus maak van wat hulle ken en kan doen en wat hulle nog moet ken en kan doen. Die diagnostiese aanvangstoetse dien as 'n tydelike struktuur en kontak, om begrip en insig te verseker, tussen die leerders se voorkennis en vaardighede reeds bemeester en die onbekende of nuwe leerervaring. Deur die leerders persoonlik by hulle eie leerproses te betrek, besef die leerders wat hulle tekortkominge is en wat gedoen moet word om dit te verbeter. Dit dien as motivering om die leerders te laat besef hoekom dit nodig is om dit te doen. Verder help hierdie kriterium die fasiliteers om spesifiek te fokus op die unieke behoeftes van leerders en te bepaal hoe om hulle te ondersteun.

Tabel 3.3: Vlak 3 - Diagnostisering van leerbehoefes

<p><b>Oswald (2003:24-26) se “3-Factor Model of SDL”</b></p>	<p><b>Voorgestelde kriteria van navorser waaraan onderrigmateriaal in Suid-Afrika moet voldoen (meetinstrument):</b></p>
<p>Die leersituasie:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ondersteuning</li> <li>• Samewerking</li> </ul> <p>Leerders se bydrae:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Inhoudelike vaardighede:</li> </ul> <p>Komponente van leer:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Motivering</li> </ul>	
<p><b>Gegrand in die NKV</b></p>	<p><b>Die opvoedersgids moet:</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Diagnostiese aanvangstoetse insluit om te verseker dat al die leerders die minimum vereistes en dieselfde vertrekpunt het t.o.v.:             <ul style="list-style-type: none"> <li>- Die voorkennis van sekere basiese konsepte en vaardighede van 'n sekere area; en</li> <li>- Dat al die leerders dieselfde kennis en begrip van SGL het as hulle 'n taak begin.</li> </ul> </li> <li>2. Verseker dat die opvoeders bogenoemde inligting, as die fasiliteerders, kan gebruik om die leerders te help bepaal:             <ul style="list-style-type: none"> <li>- Wat hulle ken en kan doen;</li> <li>- Wat hulle nog moet kan ken en moet kan doen;</li> <li>- Hoe hulle die verskil kan uitwis;</li> <li>- Of hulle almal oor die minimum vereistes beskik; en</li> <li>- Of hulle almal by dieselfde vertrekpunt is.</li> </ul> </li> <li>3. Verseker dat die diagnostiese aanvangstoetse dien as 'n tydelike struktuur en kontak, om begrip en insig te verseker, tussen die leerders se voorkennis en vaardighede reeds bemeester en die onbekende of nuwe leerervaring.</li> </ol> <p style="text-align: center;"><b>Verseker dat die leerders:</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>4. By hulle eie leerproses betrokke raak.</li> </ol>
<p>Die NKV (Nasionale Departement van Onderwys, 2002:3) beskou assessering as 'n meetinstrument om hulle eie prestasievlak te evalueer, om doelwitte vir vordering te stel en om verdere leer aan te moedig.</p> <p><i>“As jy dit nie kan meet nie kan jy dit nie bestuur nie.”</i> (Joubert, 2005:162)</p> <p>Die doel van assessering is om te bepaal of die leerders die uitkomstes bereik het. Assessering (Joubert, 2005:142):</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Verskaf inligting aan beide die leerders en die opvoeders oor vordering;</li> <li>• Verskaf 'n basis vir ekstra hulp waar nodig;</li> <li>• Bepaal die sukses van die leerprogramme; en</li> <li>• Dui die toekomstige rigting aan.</li> </ul>	
<p><b>Gerig deur bestaande kennis en SGL-navorsing</b></p>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Dat al die leerders dieselfde kennis en begrip van SGL het as hulle 'n taak begin – dus minimum vereistes en dieselfde vertrekpunt (Oswald, 2003:119).</li> <li>• Dat die leerders die inligting met hulle eie voorkennis en ervaringe van SGL kan vergelyk (Oswald, 2003:119).</li> <li>• Dat leerders by hulle eie leerproses betrokke is om beter leer te verseker (Maker, 1995:329).</li> <li>• Dat leer as 'n natuurlike proses van ontdekking, waar die leerders sentraal in die proses staan, gesien word (McCombs &amp; Whisler, 1997:4).</li> </ul>	



<ul style="list-style-type: none"> <li>• Die regulering van leer as 'n interne behoefte beskou moet word wat by die leerders plaasvind en nie as 'n eksterne proses nie (Bolhuis, 2000:265).</li> <li>• Ondersteun die leerders om hulle persoonlike behoeftes te bepaal en om persoonlike doelwitte te bepaal (Oswald, 2003:121).</li> <li>• Gerig is op die neurologiese proses, wat verhoed dat die brein die leemtes (<i>blanks</i>) met verkeerde inligting vul (Willis, 2006:82).</li> <li>• Dat die leerders in kontak gebring word met hulle voorkennis en vaardighede reeds bemeester om begrip en insig te verseker (Calfee &amp; Chambliss, 1998:54-55).</li> <li>• Dit wat die leerders as sukses of as 'n mislukking ervaar en die wilskrag om die opdrag te voltooi (Oswald, 2003:26).</li> <li>• Aangemoedig word om in hulself te glo en daarna strew om 'n hoë standaard te lewer (Oswald, 2003:137).</li> </ul>	<ol style="list-style-type: none"> <li>5. Leer as 'n natuurlike proses van ontdekking, wat by die leerders plaasvind, sien.</li> <li>6. Deur middel van self-evaluasie (aanvangstoets) eie bekwaamheid en kennis vir elke leerarea kan bepaal: <ul style="list-style-type: none"> <li>- Wat hulle ken en kan doen – sukses en persoonlike groei kan ervaar;</li> <li>- Wat hulle moet ken en moet kan doen – strew om werk van 'n hoë gehalte te lewer;</li> <li>- Hoe hulle die verskil kan uitwis – die geleentheid kry om hulle mislukkings reg te stel;</li> <li>- Of hulle almal oor die minimum vereistes beskik;</li> <li>- Of hulle almal op dieselfde vertrekpunt is; en</li> <li>- Die verband tussen voorkennis en vaardighede reeds bemeester en die onbekende of nuwe leerervaring, kan insien.</li> </ul> </li> </ol>
---	---

### 3.3.4 Vlak 4: Stel van doelpunte en die omskakeling na doelwitte om die doelpunte te bereik

Vlak 4 (Tabel 3.4) bied die leerders die geleentheid om te beskryf wat hulle ken, kan doen en wat hulle nog moet ken en kan doen. Verseker ook dat die SGL-proses aansluit by die kurrikulum van die spesifieke graad en leerarea en verseker dat die voorgestelde kurrikulum en die leerders mekaar ontmoet op die vlak wat die leerders tans is. Deurdat die leerders die geleentheid gebied word om in hulle eie woorde te beskryf hoe die geheelbeeld lyk, wat die doelpunte is en die identifisering van die doelwitte om die doelpunte te bereik, word daar verseker dat die leerders verstaan en begrip toon vir dit wat hulle moet doen.

**Tabel 3.4:** Vlak 4 - Stel van doelpunte en die omskakeling na doelwitte om die doelpunte te bereik

<b>Oswald (2003:24-26) se “3-Factor Model of SDL”</b>	<b>Voorgestelde kriteria van navorsers waaraan onderrigmateriaal in Suid-Afrika moet voldoen (meetinstrument):</b>
<p>Die leerders se bydrae:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Inhoudelike vaardighede</li> <li>• SGL-vaardighede</li> </ul>	<p style="text-align: center;"><b>Die onderrigmateriaal moet:</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Verseker en die geleentheid bied dat die leerders in hulle eie woorde kan beskryf:               <ul style="list-style-type: none"> <li>- Hoe die geheelbeeld lyk;</li> <li>- Uit watter onderafdelings die geheel bestaan;</li> <li>- Watter kennis hulle moet bemeester;</li> <li>- Watter vaardighede hulle moet bemeester;</li> <li>- Hoe die eindproduk moet lyk;</li> <li>- Hoekom dit belangrik is om bogenoemde kennis en vaardighede te bemeester; en</li> <li>- Hoe hulle gaan weet of beoogde doelwitte bereik is.</li> </ul> </li> <li>2. Verseker dat die punte gekoppel is aan die leernutskomstes en assesseringstandaarde van graad 7. Dit moet verseker dat die SGL-proses verbind word aan 'n sekere standaard, gekoppel aan die ouderdomsgroep van die leerders.</li> </ol>
<b>Gegrand in die NKV</b>	
<p>Die kritieke uitkomstes van die NKV (Nasionale Departement van Onderwys, 2002:1-2) verwag dat leerders:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Hulle aktiwiteite verantwoordelik en doeltreffend sal organiseer en bestuur.</li> </ul>	
<p>Om bogenoemde te bereik, moet hulle van 'n verskeidenheid strategieë, om doeltreffend te leer, gebruik maak.</p>	
<b>Gerig deur bestaande kennis en SGL-navorsing</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Maak seker dat die leerders verstaan en begrip toon vir dit wat hulle moet doen (Oswald, 2003:121).</li> <li>• Dat duidelike grense t.o.v. die soort produk, tydsbestuur, verantwoordelikheid vir evaluasie en leerdoelwitte aan die leerders gestel word om hulle te help om hulle eie leer te bestuur (Oswald, 2003:120).</li> </ul>	

### 3.3.5 Vlak 5: Samestelling van 'n plan van aksie vir leer

Vlak 5 (Tabel 3.5) bied die leerders die geleentheid om 'n plan van aksie, om hulle doelwitte te bereik, op te stel. Daar word van die leerders verwag om hulle aktiwiteite verantwoordelik en doeltreffend te organiseer en te bestuur - die probleem is dat leerders nie geleer word hoe om dit te doen nie. Deur van die leerders te verwag om hulle eie plan van aksie op te stel, word leerders geleer om verantwoordelikheid vir hulle eie leer te aanvaar en presies wat om te doen om hulself doeltreffend te kan bestuur. Dit bied ook die leerders die geleentheid om hulle eie unieke leerstyle, leervoorkeure en leerstrategieë in die plan van aksie te inkorporeer.

Tabel 3.5: Vlak 5 - Samestelling van 'n plan van aksie vir leer

<p>Oswald (2003:24-26) se “3-Factor Model of SDL”</p>	<p>Voorgestelde kriteria van navorser waaraan onderrigmateriaal in Suid-Afrika moet voldoen (meetinstrument):</p>
<p>Die leerders se bydrae:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Inhoudelike vaardighede</li> <li>• SGL-vaardighede</li> <li>• Gewilligheid</li> </ul> <p>Die leersituasie:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Samewerking</li> </ul>	<p><b>Moet die leerders die geleentheid bied om:</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. 'n Leerplan saam te stel om doelwitte (Stap 4) te bereik;</li> <li>2. Te beplan watter aktiwiteite geskik is om doelwitte te bereik;</li> <li>3. Te beplan waar om te leer;</li> <li>4. Te beplan wanneer om te leer;</li> <li>5. Te beplan hoeveel tyd om aan die aktiwiteit te spandeer;</li> <li>6. Te beplan watter materiaal gebruik gaan word;</li> <li>7. Te beplan hoe hulle saam met die ander leerders gaan werk;</li> <li>8. Te beplan hoe hulle gaan bepaal of hulle nog op koers is volgens die plan van aksie; en</li> <li>9. Te beplan of die leeraktiwiteite die beoogde doelwitte bereik het.</li> </ol>
<p style="text-align: center;"><b>Gegrand in die NKV</b></p>	
<p>Die kritieke uitkomstes van die NKV (Nasionale Departement van Onderwys, 2002:1-2) verwag dat leerders:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Hulle aktiwiteite verantwoordelik en doeltreffend sal organiseer en bestuur.</li> </ul> <p>Om bogenoemde te bereik, moet hulle van 'n verskeidenheid strategieë, om doeltreffend te leer, gebruik maak.</p>	
<p style="text-align: center;"><b>Gerig deur bestaande kennis en SGL-navorsing</b></p>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Maak seker dat die leerders verstaan en begrip toon vir dit wat hulle moet doen (Oswald, 2003:121).</li> <li>• Dat duidelike grense t.o.v. die soort produk, tydsbestuur, verantwoordelikheid vir evaluasie en leerdoelwitte aan die leerders gestel word om hulle te help om hulle eie leer te bestuur (Oswald, 2003:120).</li> <li>• 'n Leerplan, om doelwitte te bereik, opstel (Oswald, 2003:13).</li> <li>• Besluit watter aktiwiteite geskik is om doelwitte te bereik (Oswald, 2003:13).</li> <li>• Besluit waar en wanneer om te leer (Oswald, 2003:13).</li> <li>• Verantwoordelikheid aanvaar vir eie motivering, kognitiewe en kontekstuele aspekte (Oswald, 2003:5-6).</li> <li>• Tydens die leerproses, saamwerk met ander leerders en mekaar ondersteun (Oswald, 2003:5-6).</li> </ul>	

### 3.3.6 Vlak 6: Betrokke by die leeraktiwiteite, gebruik van hulpmiddels en samewerking met ander leerders

Vlak 6 (Tabel 3.6) verseker dat die leerders aktief betrokke is by die leerproses. 'n Persoonlike en betekenisvolle leerervaring - waar die leerders hulle eie kennis opbou, dit verander en eie betekenis skep om vir leer te gebruik. Die leerarea, Sosiale Wetenskappe, dra weer by tot die ontwikkeling van ingeligte, kritiese en verantwoordelike leerders wat in staat is om opbouend aan 'n kultureel diverse en veranderende samelewing deel te neem. Dit is belangrik dat die leerders moet besef dat leer nie net die onthou en uit die kop ken van inligting is nie. Die doel fokus op die proses waar die leerders hulle eie kennis opbou, dit verander en eie betekenis skep om vir leer te gebruik. Die leeruitkomstes (ondersoek; kennis en begrip; interpretasie) van die leerarea, Sosiale Wetenskappe, onderskryf hierdie proses.

Die kriterium verseker ook dat die leerders die geleentheid het om, deur middel van onderhandeling en ondersteuning van kundige fasiliteerders, te funksioneer en tydens die leerproses saamwerk met ander leerders en mekaar ondersteun.

**Tabel 3.6:** Vlak 6 - Betrokke by die leeraktiwiteite, gebruik van hulpmiddels en samewerking met ander leerders

<p><b>Oswald (2003:24-26) se “3-Factor Model of SDL”</b></p>	<p><b>Voorgestelde kriteria van navorser waaraan onderrigmateriaal in Suid-Afrika moet voldoen (meetinstrument):</b></p>
<p>Die leerder se bydrae:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Inhoudelike vaardighede</li> <li>• SGL-vaardighede</li> <li>• Gewilligheid</li> </ul> <p>Komponente van leer:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Kontekstuele</li> <li>• Motivering</li> </ul> <p>Die leersituasie:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ondersteuning</li> <li>• Samewerking</li> </ul>	<p><b>Die onderrigmateriaal en leeraktiwiteite moet verseker dat:</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Dit leer as 'n natuurlike proses van ontdekking, wat by die leerders plaasvind, ondersteun;</li> <li>2. Die leerders soek na die verband, ooreenkomste en verskille tussen kennis reeds verwerf en nuwe kennis (soek na verband);</li> </ol>

### **Gegron in die NKV**

Die kritieke uitkomstes van die NKV (Nasionale Departement van Onderwys, 2002:1) verwag dat leerders:

- Inligting sal versamel, ontleed en organiseer en dit krities evalueer.

Die leerarea, Sosiale Wetenskappe, dra weer by tot die ontwikkeling van ingeligte, kritiese en verantwoordelike leerders wat in staat is om opbouend aan 'n kultureel diverse en veranderende samelewing deel te neem (Nasionale Departement van Onderwys, 2002:4).

Dit is belangrik dat die leerders moet beseft dat leer nie net die onthou en uit die kop ken van inligting is nie. Die doel fokus op die proses waar die leerders hulle eie kennis opbou, dit verander en eie betekenis skep om vir leer te gebruik. Die leeruitkomstes (ondersoek; kennis en begrip; interpretasie) van die leerarea, Sosiale Wetenskappe, onderskryf hierdie proses. Daarom is dit belangrik dat onderrigmateriaal ook moet verseker dat die leerders die inhoud verstaan.

### **Gerig deur bestaande kennis en SGL- navorsing**

- Konkretisering van leeraktiwiteite volgens Vermunt (Kognitiewe) (Werkgroep BZL-Pedagogiese Begeleidingsdienst Gemeenskapsonderwijs, 2006:10-12).
- Ondersteun deur "the six Facets of Understanding", wat dien as 'n riglyn tydens assessering om te verseker dat die leerders die werk verstaan (McTighe & Tomlinson, 2006:66-67).
- Dat leer as 'n natuurlike proses van ontdekking, waar die leerders sentraal in die proses staan, gesien word (McCombs & Whisler, 1997:4).
- Deur middel van onderhandeling en ondersteuning van kundige fasiliteerders funksioneer (Oswald, 2003:5-6).
- Tydens die leerproses saamwerk met ander leerders en mekaar ondersteun (Oswald, 2003:5-6).

3. Die leerders die geheelbeeld sien en weet waar dit in die groter prentjie pas (struktuur);
4. Die inhoud aansluit by die tasbare werklikheid en eie ervaringe van die leerders (konkretisering);
5. Die leerders die inhoud analiseer – hoë-orde denkvlakke om hulle te rig om sin en struktuur aan bestaande informasie te gee (analiserings);
6. Die leerders tussen hoofpunte kan onderskei en die leerstof kan reduseer tot die belangrikste dele (selekteer);
7. Die leerders die inhoud nie net sommer aanvaar nie en dat die leerders hulle eie interpretasies, gevolgtrekkings en menings vorm (kritiese verwerking/morele en etiese denke);
8. Die leerders weet watter kennis en konsepte belangrik is om te onthou en leer om te reproduseer (memoriserings);
9. Dit die leerders die geleentheid bied om die kennis te bemeester en in 'n nuwe situasie toe te pas om te verseker dat hulle dit verstaan (toepassing en reproduksie);
10. Dit die leerders die geleentheid bied om deur middel van onderhandeling en ondersteuning van kundige fasiliteerders te funksioneer; en
11. Die leerders tydens die leerproses saamwerk met ander leerders en mekaar ondersteun.

### 3.3.7 Vlak 7: Evaluering van leeruitkomstes

Vlak 7 (Tabel 3.7) bied die leerders die geleentheid om hulle eie vordering te monitor en te evalueer. Leerders moet beseft dat die toekenning van 'n kode of 'n persentasie vir 'n voltooide opdrag, toets of aktiwiteit nie die einde van die leerproses is nie, maar om na te dink oor dit wat hulle geleer het en die invloed wat dit op hulle as mense het. SGL is gekoppel aan die konsep, lewenslange leerder, en daarom is om te leer en te leef nou vervleg met mekaar. Daarom is lewenslange leer gerig op 'n soektog om 'n beter en 'n hoër kwaliteit van lewe te hê, maar die kwaliteit van lewe hang grootliks af van die kwaliteit van leer wat 'n individu verkry en verwerf het.

Die NKV (Nasionale Departement van Onderwys, 2002:3) beskou assessering as 'n meetinstrument vir die leerders om hulle eie prestasievlak te evalueer, om doelwitte vir vordering te stel en om verdere leer aan te moedig. Dit is belangrik dat die leerders bepaal watter lesse hulle uit die leerervaring geleer het en dit vir toekomstige take te gebruik. Sukses word nie bepaal deur die voltooiing van die voorgeskrewe agt take (Sosiale Wetenskappe) per jaar nie, maar deur monitering (of hulle nog op koers is), bestuur (indien die doelwitte nie bereik word nie hulle die geleentheid gebied word vir die verandering van beplanning en plan van aksie), toetsing (bepaal of leer plaasgevind het), evaluering (of die leerproses die moeite werd was) en refleksie (watter lesse uit die leerervaring geleer kan word).

Tabel 3.7: Vlak 7 - Evaluering van leeruitkomstes

<p><b>Oswald (2003:24-26) se “3-Factor Model of SDL”</b></p>	<p><b>Voorgestelde kriteria van navorsers waaraan onderrigmateriaal in Suid-Afrika moet voldoen (meetinstrument):</b></p>
<p>Komponente van leer:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Kognitiewe</li> </ul>	<p><b>Monitering</b></p> <p><b>Die onderrigmateriaal en leeraktiwiteite moet verseker dat:</b></p>
<p><b>Gegronde in die NKV</b></p>	
<p>Die NKV (Nasionale Departement van Onderwys, 2002:3) beskou assessering as 'n meetinstrument om hulle eie prestasievlak te evalueer, om doelwitte vir vordering te stel en om verdere leer aan te moedig.</p>	<p>1. Die leerders die geleentheid kry om te monitor:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Of hulle nog op koers is volgens die plan van aksie;</li> <li>- Of die leeraktiwiteite die beoogde doelwitte bereik het;</li> <li>- Of hulle sukses kan ervaar – dus klein oorwinnings op 'n keer; en</li> <li>- Of hulle die geleentheid kry om hulle mislukkings reg te stel.</li> </ul>
<p><i>“As jy dit nie kan meet nie kan jy dit nie bestuur nie.” (Joubert, 2005:162)</i></p>	<p><b>Bestuur</b></p> <p><b>Die onderrigmateriaal en leeraktiwiteite moet verseker dat:</b></p>
<p>Die doel van assessering is om te bepaal of die leerders die uitkomstes bereik het.</p>	
<p>Assessering:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Verskaf inligting aan beide die leerders en die opvoeders oor vordering;</li> <li>• Verskaf 'n basis vir ekstra hulp waar nodig;</li> <li>• Bepaal die sukses van die leerprogramme; en</li> <li>• Dui die toekomstige rigting aan (Joubert, 2005:142):.</li> </ul>	<p>2. Die leerders die geleentheid gebied word:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Om indien die doelwitte nie bereik word nie hulle die geleentheid gebied word vir die verandering van beplanning en plan van aksie; en</li> <li>- Om die geleentheid te kry om hulle motivering en inspanning te verhoog om beter resultate te verseker.</li> </ul>
	<p><b>Toetsing</b></p> <p><b>Die onderrigmateriaal en leeraktiwiteite moet verseker dat:</b></p>
	<p>3. Die opvoeders en die leerders kan kontroleer of die leerstof verwerk is (toetsing); en</p> <p>4. Die leerders die kennis bemeester het en in 'n nuwe situasie kan toepas om te verseker dat die leerders dit verstaan het.</p>
	<p><b>Evalueer</b></p> <p><b>Die onderrigmateriaal en leeraktiwiteite moet verseker dat:</b></p>
	<p>5. Die opvoeders en die leerders kan beoordeel:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Of die leerproses die moeite werd was;</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Of die leerresultate ooreenstem met die doelwitte; en</li> <li>- Om ander leerders se werk en resultate te evalueer.</li> </ul> <p style="text-align: center;"><b>Refleksie</b></p> <p><b>Die onderrigmateriaal en leeraktiwiteite moet verseker dat:</b></p> <p>6. Die leerders die geleentheid kry om:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Te bepaal watter lesse hulle uit die leerervaring kan leer om te gebruik vir toekomstige take; en</li> <li>- Na te dink oor dit wat hulle geleer het en die invloed op hulle as mense.</li> </ul>
--	--

### 3.4 Slotopmerking

Dit is die navorsers se mening dat die kriteria (Vlak 1 tot Vlak 7)) die eerste stap is om riglyne te verskaf om te verseker dat onderrigmateriaal (handboeke en modules) SGL koester. In Hoofstuk 5 word die kundiges se evaluasie van bogenoemde kriteria verskaf. Die evaluasie sal dien as die eerste stap om bogenoemde kriteria te toets en te verbeter.



## Hoofstuk 4

### Navorsingsontwerp en metodologie

Hoofstuk 4 bespreek die benadering wat gevolg is vir hierdie navorsing. Dit bied ook 'n verklaring hoekom die kwalitatiewe paradigma 'n geskikte metode is om die navorsingsprobleem te ondersoek. Verder verklaar dit ook die rol van verskeie kundiges in die beoordeling van die kriteria en hoe daar te werk gegaan is om hulle kommentaar te bekom.

#### 4.1 Die navorsingsbenadering

'n Ondersoekende en 'n interpretatiewe benadering sal, na die navorser se mening, die navorsingsvraag die beste dien, en dit sal verseker dat daar 'n goeie koherensie bestaan tussen die verskillende domeine van die navorsingsontwerp. Die metodologie in hierdie konteks is die ondersoekende en interpretatiewe benadering waar die navorser die primêre instrument is om die inligting in te samel en te analiseer. Deur 'n ondersoekende en 'n interpretatiewe navorsing wil daar sin gemaak word uit die gevoel, ondervindinge en sosiale verskynsels soos dit in die werklike situasie voorkom. Dit is om met inligting in konteks te werk.

#### 4.2 Tipe navorsing

Die konseptuele raamwerk van hierdie navorsing is ontwikkel en begelei binne die ondersoekende en interpretatiewe paradigma wat in 'n kwalitatiewe benadering gegrond is. Die navorser is geïnteresseerd in die sienings, persepsies en ervarings van verskillende akademics met betrekking tot SGL. 'n Kwalitatiewe benadering stel die navorser in staat om verder as die aanvanklike begrippe te gaan om nuwe begripsraamwerke te genereer.

### 4.3 Die rol van die navorser

Die navorser is die primêre instrument om die inligting in te samel, te analiseer en die kriteria te identifiseer.

### 4.4 Navorsingsinstrumente toegepas

Weens die aard van 'n ondersoekende en 'n interpretatiewe benadering is die metodes, soos beskryf in Tabel 4.1, gebruik om data in te samel.

**Tabel 4.1:** Metodes om data in te samel

<b>Metodes om data in te samel</b>	<b>Bron van informasie</b>
Literatuurstudie	Ondersoek na bestaande literatuur en navorsing
Kommentaar van kundiges	<ul style="list-style-type: none"><li>- Voorgestelde kriteria</li><li>- 'n Oopeindvraelys</li><li>- Voorbeeld van onderrigmateriaal</li><li>- 'n Geslote-eindvraelys</li></ul>

#### 4.4.1 Literatuurstudie as navorsingsinstrument

Hierdie navorsing is ondersoekend van aard aangesien die bedoeling nie is om 'n teorie te vorm nie, maar om te eksplorieer of te ondersoek. Die studie berus dus op 'n deeglike studie van relevante en verbandhoudende literatuur om die navorser in staat te stel om 'n nuwe probleem, in 'n relatiewe onbekende terrein, aan te pak. Met behulp van die ingesamelde navorsingsbevindinge gaan daar gepoog word om kriteria, wat SGL koester, te identifiseer.

Die navorsing vir hierdie ondersoek is teoreties gegrond op die literatuurstudie. Die voordeel van 'n literatuurstudie word deur Mouton (2005:87) bevestig deur die volgende stellings:

Dit help dat die navorser gefokus bly op vier aspekte, naamlik:

- Definisies;
- Verskillende teorieë, modelle en hipoteses in die gegewe studieveld;
- Beskikbare data en empiriese bevindinge van ander navorsers; en
- Bestaande en betroubare meetinstrumente.

De Wet, Monteith, Venter & Steyn (1981:41) ondersteun bogenoemde voordele van 'n literatuurstudie en voeg by:

Dit help om:

- Die akkuraatheid van die navorsingswerk oor die onderwerp vas te stel; en
- Eie navorsingsresultate beter te verklaar.

Delport *et al.* (2005:263) wys egter daarop dat tydens 'n kwalitatiewe studie, 'n literatuurstudie moet voldoen aan vier funksies, nl.

- Dit demonstreer die onderliggende aannames agter die navorsingsvraag;
- Dit demonstreer die navorsing se kundigheid van relevante navorsing en tradisies wat die studie ondersteun;
- Dit toon dat die navorser gapings in bestaande navorsing gevind het en dat hierdie navorsing 'n noodsaaklike behoefte vul; en
- Bied die versekering dat hierdie studie deel vorm van 'n kummulatiewe konstruksie van kennis rakende die probleem.

#### **4.4.2 Vertroubaarheid van 'n kwalitatiewe navorsing**

Marshall en Rossman (Delport, De Vos, Fouché & Strydom, 2005:345) wys daarop dat om die vertroubaarheid van kwalitatiewe navorsing te verseker, die navorsing teen sekere kriteria gemeet moet kan word. Die kriteria van Lincoln en Guba (Delport, De Vos, Fouché & Strydom, 2005:345-347) is vir hierdie navorsing gebruik om die vertroubaarheid van hierdie navorsing te verseker, nl. geloofwaardigheid, oordraagbaarheid, betroubaarheid en gelykvormigheid.

##### **4.4.2.1 Geloofwaardigheid**

Geloofwaardigheid verwys na die versekering dat almal betrokke by die navorsing die onderwerp akkuraat geïdentifiseer en beskryf het (Delport, De Vos, Fouché & Strydom, 2005:346). Daarom berus hierdie navorsing nie net op die siening en mening van een persoon, die navorser, nie, maar word daar ook gebruik gemaak van die sienings en menings van verskeie kundiges op verskillende gebiede van die onderwys. Die terugvoering van die kundiges se kommentaar word gebruik om die voorgestelde kriteria, om onderrigmateriaal te skep wat die leerders die geleentheid bied om selfgerigte vaardighede en tegnieke te bekom, te verbeter.

##### **4.4.2.2 Oordraagbaarheid**

Oordraagbaarheid verwys na of die bevindinge van een navorsing na 'n ander konteks oorgedra kan word. Een manier om die oordraagbaarheid van een stel bevindinge na 'n ander konteks te regverdig, is vir die navorser om terug te verwys na die oorspronklike teoretiese

raamwerk om aan te toon hoe dit die implementering van bestaande bevindinge in 'n nuwe konteks gerig het (Delpont, De Vos, Fouché & Strydom, 2005:346). Met die identifisering van die kriteria vir hierdie navorsing, het die navorser die oorspronklike teoretiese raamwerk ingesluit om die kriteria in konteks te plaas en te verklaar.

#### **4.4.2.3 Betroubaarheid**

Betroubaarheid verwys na die konsekwensie van die studie met verloop van tyd deur verskillende navorsers (Delpont, De Vos, Fouché & Strydom, 2005:346). Hierdie navorsing fokus op 'n studie van SGL oor 'n tydperk.

#### **4.4.2.4 Gelykvormigheid**

Gelykvormigheid verwys na die objektiviteit van die navorsing en of die bevindinge van hierdie navorsing deur 'n ander navorsing bevestig kan word (Delpont, De Vos, Fouché & Strydom, 2005:346). Die teoretiese raamwerk kan wel deur 'n ander navorsing bevestig word, maar die terugvoering van die kundiges se kommentaar kan nie herhaal word nie. Om die objektiviteit van hierdie navorsing te verseker, berus hierdie navorsing nie net op die siening en mening van een persoon, die navorser, nie, maar word daar ook gebruik gemaak van die sienings en menings van verskeie kundiges op verskillende gebiede van die onderwys.

#### 4.4.3 Vraelyste aan kundiges

Weens die kompleksiteit van die konsep SGL en die toepassing en gebruik daarvan in verskillende dissiplines is 'n literatuurstudie die geskikste navorsingstrategie vir die identifisering en die opstel van kriteria tydens die huidige ondersoek. 'n Literatuurstudie is die eerste stap om kriteria te ontwikkel.

Die geldigheid en die akkuraatheid van die kriteria moet nog in 'n werklike onderrigsituasie in skole getoets word. Die metodologie wat die navorser van gebruik gemaak het, is gebaseer op kriteria-ontsluitingsnavorsing. Die doel is dus om deur middel van 'n kritiese literatuurstudie kriteria te ontwikkel en nie om die geldigheid van die kriteria empiries te toets nie. In stede daarvan om net die perspektief van een persoon (die navorser) te gebruik om die kriteria te skep, het die navorser geleerdes van verskillende dissiplines uitgenooi om die kriteria te bestudeer en terugvoering te gee. Die terugvoering sal geskied in die vorm van 'n oopeindvraelys.

*Cohen, Manion en Morrison (2006:255)* verwys na 'n paar voordele van die gebruik van oopeindvrae.

- Dit bied die respondente die ruimte om hulle eie en unieke mening te verskaf;
- Dit laat die navorser toe om die unieke kennisvlak van die respondente na die tafel te bring; en
- Dit verplaas die verantwoordelikheid van eienaarskap van die inligting na die respondente.

#### 4.5 Seleksie van respondente

Die respondente is volgens die oordeel en die doel van die navorser gekies. Om die veelsydigheid van die kriteria te verseker, het die navorser besluit dat verskeie rolspelers, met 'n kennis van Sosiale Wetenskappe in die Suid-Afrikaanse Onderwysmilieu by die navorsing betrek moes word, nl.

- Opvoeders van Laerskole;
- Opvoeders van Hoërskole;
- Leerareakoördineerders verbonde aan die Wes-Kaap Onderwysdepartement;
- Assesseringskoördineerders verbonde aan die Wes-Kaap Onderwysdepartement;
- Opleidingsinstansies (Universiteite);
- Kurrikulumkundiges verbonde by Unies;
- Handboekuitgewers; en
- Internasionale kurrikulumkundiges.

Die rolspelers se kundigheid is bepaal na aanleiding van die onderstaande kriteria:

- Kundigheid in en onderrigervaring van die leerarea, Sosiale Wetenskappe;
- Kundigheid in en ervaring van die skep van onderrigmateriaal;
- Kurrikulumkundiges; en
- Kennis en ervaring van SGL.

Drie-en-twintig kundiges is geïdentifiseer as die geskikste persone in Kaapstad en omgewing om aan hierdie navorsing deel te neem. Hulle kundigheid is bepaal na aanleiding van hulle bewese rekord van skep van onderrigmateriaal, leiers in hulle veld in die Suid-Afrikaanse Onderwysmilieu, ervaring in bogenoemde vier kriteria, betrokkenheid by die aanbieding van werkswinkels en die aanbieding van lesings.

#### **4.6 Grootte van respondentgroep**

Tien van die kundiges (Tabel 4.2) het terugvoering verskaf. Vir 'n verkennende ondersoek soos hierdie was die terugvoering van tien kundiges genoeg omdat die navorser slegs 'n verkennende begrip of insig wou kry van hoe die kundiges die SGL-kriteria van waarde ag en sal verbeter. Delport *et al.* (2005:74) wys daarop dat tydens 'n kwalitatiewe ondersoek navorsers soms doelbewus van 'n klein steekproef gebruik maak en dat dit nie 'n impak op die studie het nie. In hierdie navorsing het die metode van selektering, op grond van kundigheid en ervaring in 'n spesifieke gebied, die grootte van die groep respondente bepaal.

#### **4.7 Kriteria vir die evaluering**

Die kundiges is gevra om die kriteria na aanleiding van onderstaande kriteria van Reigeluth, 'n bestaande meetinstrument om kriteria te toets (Oswald, 2003:140), te evalueer.

- Interne konsekwensie – teenstrydighede wat konflik tussen komponente kan veroorsaak. Weerspreek die kriteria mekaar?
- Riglyne waarvoor die kriteria behoort of nie behoort gebruik te word nie. Hoe kan die kriteria verbeter word om duideliker riglyne te verseker?
- Uitbreiding van kennis van SGL en nie teenstrydig met die konsep, SGL, nie. Verseker die kriteria dat SGL tot sy reg kom en gekoester word?
- Eenvoud - om gebruik daarvan te vergemaklik. Indien nie, hoe kan die kriteria aangepas word om die gebruik daarvan te vergemaklik?
- Bruikbaarheid – verskaf die kriteria genoegsame leiding hoe om dit te gebruik? Kan u uself voorstel dat u die kriteria gebruik?



- Alomvattendheid – die bruikbaarheid in verskillende situasies. As die kriteria oor en oor gebruik word, sal dit elke keer dieselfde resultate verseker of lewer?
- Optimale kriteria – is die kriteria beter as enige ander bestaande kriteria? Probeer die kriteria nie om bestaande kennis op 'n ander manier te herhaal nie?
- Algemeen:
  - Die sterkte van die kriteria en die swakheid van die kriteria.
  - Indien u voel daar is sekere aspekte waarop u nog kommentaar wil lewer, is u welkom om dit te doen.

#### **4.8 Invordering van die kommentaar**

Die kundiges het briewe (Aanhangsel A) ontvang waarin hulle uitgenooi is om aan die navorsing deel te neem. Saam met die briewe het hulle drie aanhangsels ontvang:

- 'n Kort oorsig van die SGL-proses (Aanhangsel B);
- Die kriteria wat beoordeel moet word (Aanhangsel C); en
- 'n Evalueringsbladsy om hulle besprekings te rig (Aanhangsel D).

Die kundiges het een maand tyd gekry om die kriteria, na aanleiding van die spesifieke kriteria, te beoordeel. Verder is die kundiges ook gevra om die sterkte en die swakheid van elke kriterium te beoordeel. Dit het aan die kundiges die geleentheid gebied om enige ander kommentaar, wat nie deur stappe 1-7 gedek is nie, te verskaf. Die kundiges kon die kommentaar aan die navorsers pos of per e-pos aanstuur.

#### 4.9 Analise van die kommentaar

Slegs die navorser het die respondente se kommentaar ontvang. Soos die kommentaar ontvang is, is spesifieke nommers (Tabel 4.2) aan dié respondente toegeken. Geen naam van enige respondent gaan bekend gemaak word nie. Nadat al die kommentaar ontvang is, het die navorser die positiewe en negatiewe kommentaar van die respondente bestudeer. Hierna het die navorser die kommentaar van al die respondente vergelyk om 'n algemene positiewe of negatiewe beeld van elke SGL-kriteria te identifiseer.

**Tabel 4.2:** Respondente wat kriteria beoordeel het

<b>Respondent se nommer</b>	<b>Respondent se agtergrond</b>
01	Baie ervare kurrikulum- en assesseringskundige op Nasionale vlak.
02	Baie ervare kurrikulum- en assesseringskundige en skepper van onderrigmateriaal.
03	Kurrikulumkundige, kundige van Sosiale Wetenskappe en 'n ervare skepper van onderrigmateriaal.
04	Provinsiale Leerareakoördineerder, kundige van Sosiale Wetenskappe en 'n ervare skepper van onderrigmateriaal.
05	Assesseringskoördineerder van 'n Distrik, kundige van Sosiale Wetenskappe en 'n ervare skepper van onderrigmateriaal.
06	Kundige en baie ervare Graad 7-opvoeder en skepper van onderrigmateriaal.
07	Kundige en baie ervare Graad 7-opvoeder, kundige van Sosiale Wetenskappe en skepper van onderrigmateriaal.
08	Besturende Direkteur van 'n uitgewery.
09	Kundige van Sosiale Wetenskappe en skepper van onderrigmateriaal.
10	Baie ervare kurrikulum- en assesseringskundige en skepper van onderrigmateriaal.

#### 4.10 Versekering van validiteit van die kommentaar ingevorder

Alle terugvoering van die respondente is gebruik. Dit verseker dat die SGL-kriteria, wat die navorser opgestel het, minder subjektief is. Die verantwoordelikheid het by die navorser berus om te verseker dat die data wat ingevorder is, betroubaar en geldig is. Om die validiteit van die data te bepaal, het die navorser van twee metodes gebruik gemaak, nl.:

- **Kriteria triangulasie**

Die subjektiwiteit van die verskillende respondente word egter vir hierdie navorsing as 'n noodsaaklikheid gesien. Dit verseker 'n groter verskeidenheid van terugvoering van die respondente van verskillende dissiplines – en in die proses verkry die navorser 'n beter perspektief van die verwagte uitkoms van die kriteria. Deur al die respondente se kommentaar te vergelyk, kan die geldigheid en betroubaarheid van die kriteria ook bepaal word. Deur middel van triangulasie word bepaal tot in watter mate die respondente oor die geldigheid en betroubaarheid van die kriteria ooreenstem en help dit die navorser om die sterkte en die swakheid van die kriteria te identifiseer. Dit kan ook gebruik word as 'n instrument om die subjektiwiteit van die navorser, in die opstel van die kriteria, te identifiseer.

- **Bekragtiging van respondente**

Indien die navorser onseker is wat 'n respondent presies bedoel met die kommentaar, kan die spesifieke respondent weer gekontak word en versoek word om meer oor die spesifieke punte uit te brei.

#### 4.11 Insluiting van praktiese voorbeeld van onderrigmateriaal

Delport *et al.* (2005:75) verwys na die voordeel van 'n kwalitatiewe ondersoek:

*"The research design is flexible and unique and evolves throughout the research process."*

Die navorser het die kriteria gebruik om onderrigmateriaal (Aanhangsel F) te skep, wat SGL koester. Die praktiese voorbeeld is net na al die respondente, wat skriftelik gereageer het op die navorser se eerste versoek, gestuur. Die respondente het weer briewe (Aanhangsel E) ontvang. Saam met die briewe het hulle twee aanhangsels ontvang:

- 'n Voorbeeld van praktiese onderrigmateriaal (Aanhangsel F), geskep na aanleiding van die SGL-kriteria; en
- 'n Evalueringsbladsy om hulle beoordeling te rig (Aanhangsel G).

Die respondente het twee weke tyd gekry om die onderrigmateriaal (Aanhangsel F) met behulp van die kriteria (Aanhangsel G) te beoordeel. 'n Geslote-eindvraelys (Aanhangsel G) is gebruik om die onderrigmateriaal te evalueer. Die respondente kon die kommentaar aan die navorser pos of per e-pos aanstuur. Ses respondente (Tabel 4.3) het skriftelike terugvoering en kommentaar verskaf. Die data is verwerk om te bepaal in watter mate die onderrigmateriaal aan elk van die kriteria voldoen het. Die respondente moes ook die onderrigmateriaal as 'n geheel evalueer om te bepaal in watter mate die onderrigmateriaal SGL koester.

**Tabel 4.3:** Respondente wat praktiese onderrigmateriaal beoordeel het

<b>Respondent se nommer</b>	<b>Respondent se agtergrond</b>
02	Baie ervare kurrikulum- en assesseringskundige en skepper van onderrigmateriaal.
05	Assesseringskoördineerder van 'n Distrik, kundige van Sosiale Wetenskappe en 'n ervare skepper van onderrigmateriaal.
06	Kundige en baie ervare Graad 7-opvoeder en skepper van onderrigmateriaal.
07	Kundige en baie ervare Graad 7-opvoeder, kundige van Sosiale Wetenskappe en skepper van onderrigmateriaal.
09	Kundige van Sosiale Wetenskappe en skepper van onderrigmateriaal.
10	Baie ervare kurrikulum- en assesseringskundige en skepper van onderrigmateriaal.

#### **4.12 Slotopmerking**

'n Kwalitatiewe benadering word beskou as 'n geskikte metode om die behoeftes van die navorsingsprobleem aan te spreek. Die strategie om die vertroubaarheid van die navorsing te verseker, is ook beskryf. Verder is die rol van kundiges en die verwerking van hulle kommentaar, om die kriteria te verbeter, ook verduidelik.

## Hoofstuk 5

### Aanbieding en analise van respondente se kommentaar

Hoofstuk 5 verskaf 'n uiteensetting van die respondente se kommentaar en verskaf ook 'n analise en interpretasie van hulle kommentaar.

#### 5.1 Inleiding

Die navorsing berus nie net op die siening en mening van een persoon, die navorser, nie, maar daar word ook gebruik gemaak van die sienings en menings van verskeie kundiges op verskillende gebiede van die onderwys. Die terugvoering van die kundiges se kommentaar word gebruik om die voorgestelde kriteria, om onderrigmateriaal te skep wat die leerders die geleentheid bied om selfgerigte vaardighede en tegnieke te bekom, te verbeter. Dit verseker dat 'n groter verskeidenheid van kundiges van verskillende dissiplines betrokke is en in die proses verkry die navorser 'n beter perspektief van die verwagte uitkoms van die kriteria.

Deur al die respondente se kommentaar te vergelyk, kan die geldigheid en betroubaarheid van die kriteria ook bepaal word. Deur middel van triangulasie word bepaal tot in watter mate die respondente oor die geldigheid en betroubaarheid van die kriteria ooreenstem en help dit die navorser om die sterkte en die swakheid van die kriteria te identifiseer. Dit kan ook gebruik word as 'n instrument om die subjektiwiteit van die navorser, in die opstel van die kriteria, te identifiseer.

Tien respondente (Tabel 4.2) het gereageer op die uitnodiging om aan hierdie navorsing deel te neem. Na die bestudering van al die respondente se kommentaar, is ses temas in vier kategorieë (Tabel 5.1) geïdentifiseer. Deur middel van triangulasie word bepaal tot in watter mate die respondente oor die geldigheid en betroubaarheid van die kriteria ooreenstem of verskil en help dit die navorser om die sterkte en die swakheid van die kriteria te identifiseer.

**Tabel 5.1:** Kommentaar van respondente - temas en kategorieë

<b>KATEGORIE</b>	<b>VOORKOMENDE TEMAS</b>
Algemene positiewe aspekte van die kriteria.	1. Die nodigheid van die kriteria.
Algemene verbeteringe van die kriteria.	1. Duideliker onderskeid en verklaring van terminologie en begrippe. 2. Sensitisering van heterogeniteit.
Verskil van navorser se kriteria en voorgestelde veranderinge.	1. Die volgorde van die Stappe.
Unieke verbeteringe voorgestel deur individuele respondente.	1. Verseker die plek van onderrig (deur opvoeder) in die SGL-proses (deur die leerder). 2. Maak kriteria meer verstaanbaar d.m.v. praktiese voorbeelde.

## 5.2 Algemene positiewe aspekte

Eerstens is die kategorie van algemene positiewe aspekte van die kriteria wat die nodigheid van die kriteria onderstreep. Hier is net een tema geïdentifiseer, nl.:

- Die nodigheid van die kriteria.

Met die ontleding van die respondente se voorstelle het die navorser van die standpunt uitgegaan dat daar eerder gefokus moet word op hoe die kriteria verbeter kan word as op hoekom die kriteria goed is. Dit dra by tot die belangrikheid van hierdie navorsing, om kriteria te ontwikkel wat SGL koester.

### 5.2.1 Die nodigheid van die kriteria

Verskeie van die respondente het die belangrikheid van die ontwikkeling van kriteria, wat SGL in onderrigmateriaal koester, bespreek en ook spesifiek verwys na hoe hierdie navorsing 'n beter begrip verseker om leerders te help om hulle eie leer te rig. Respondent 02, 'n baie ervare kurrikulumkundige en skepper van onderrigmateriaal, skryf:

*“Die navorser verdien lof vir sy moed om hom in hierdie nuwe veld van selfgerigte leer te waag. Voorste opvoedkundiges internasionaal dring aan op die implementering hiervan, maar geen konstruktiewe aksieplan is beskikbaar nie.”*

Respondent 04, 'n Provinsiale Leerareakoördineerder en -kundige van Sosiale Wetenskappe en 'n ervare skepper van onderrigmateriaal, skryf:

*“You would come up with a winner if you could develop a SDL programme that balances teacher input with learners' SDL and which can be adapted to a variety of learning contexts. My own opinion is that the original C2005 did untold damage to our education by the focus on group work at the expense of individual work. A major problem with the Grade 10 'failure rate' this year was that learners could not work on their own (quite apart from not being able to read or write more than a paragraph at a time!).”*

Respondent 06, 'n kundige en baie ervare Graad 7-opvoeder en skepper van onderrigmateriaal, skryf:

*“Indien dit dus in 'n geskikte leeromgewing kan plaasvind behoort die model 'n daadwerklike bydrae te lewer tot baie beter tersiêre resultate en sal deurlopende leer aangemoedig word.”*

Respondent 01, 'n baie ervare kurrikulum- en assesseringskundige op Nasionale vlak, skryf:

*“Die model maak na my mening sin.”*



Alhoewel die respondente in geheel glo dat die kriteria 'n sinvolle bydrae kan lewer, kom die navorser tot die gevolgtrekking dat die kriteria in sy huidige formaat verder verfyn moet word. Dit is die mening van die navorser dat die konsep "SGL-proses" nie sterk genoeg uitstaan in die kriteria nie - die goue draadjie wat die roete (proses) vir die leerders bepaal (beskryf) om self kennis op te bou, dit te verander en eie betekenis te skep om vir leer te gebruik. Die navorser is ook van mening dat die respondente se eie kennis en begrip van SGL beperk is. Daarom is dit belangrik dat die kriteria moet verseker dat die opvoeders en die skeppers van onderrigmateriaal:

1. In die eerste plek slegs fokus op die SGL-proses;
2. Presies weet (kennis) wat hulle moet doen;
3. Verstaan (begrip) hoekom hulle dit moet doen; en
4. Weet hoe SGL inskakel as 'n leerteorie en hoe dit voorsien aan die behoeftes van ons moderne wêreld.

Bogenoemde gevolgtrekking van die navorser word verder versterk deur die onderstaande respondente se sienings:

Respondent 01 skryf:

*"As mens dink in terme van 'lepelvoer' teenoor SGL, vorm die twee waarskynlik twee pole of ekstremes. Die onderwyser moet gehelp word om te beseef dat suiwer SGL waarskynlik nie moontlik/wenslik is nie en dat daar na die punt van optimale balans op die kontinuum tussen die twee ekstremes gesoek moet word."*

*"Ek sou egter graag 'n volledige teoretiese oriëntering vooraf wou gehad het waarin aspekte soos die volgende toegelig of selfs gefundeer word:*

1. *SGL as een van verskeie vorme van leer en die belangrikheid van 'n gebalanseerde benadering."*

Respondent 04 voel dat sy nie oor genoeg “in diepte” kennis beskik nie:

*“Not sure – as I don’t have enough knowledge about this field in the depth that your are talking about.”*

### **5.3 Algemene verbeteringe aan kriteria**

Tweedens, in die kategorie wat algemene verbeteringe aan die kriteria voorstel, is twee temas geïdentifiseer, nl.:

1. Duideliker onderskeid en verklaring van terminologie en begrippe; en
2. Sensitiserings van heterogeniteit.

Hierdie afdeling bespreek die verbeteringe wat aan die kriteria aangebring kan word.

#### **5.3.1 Duideliker onderskeid en verklaring van terminologie en begrippe**

Twee van die respondente het kommentaar gelewer op die gebruik van terminologie soos kriteria, toetsing en doelwitte. Daar is gevoel dat die kriteria meer in lyn moet wees met die terminologie van die Nasionale Kurrikulum van Suid-Afrika.

Respondent 05, assesseringskoördineerder van ’n Distrik, kundige van Sosiale Wetenskappe en ’n ervare skepper van onderrigmateriaal, skryf:

*“Kriteria, verwys u na LA of kriteria in die algemeen? Min mense het besef dat ons wegbeweeg van kriteriagerigte (assessering) na 'standards-based'.”*

*“Graad 7 binne die NCS. Een van die beginsels (principles) is OBE, daarom klink assessering dalk beter as toetsing.”*

Respondent 04 ondersteun bogenoemde kommentaar en skryf:

*“Voel dat ons nie meer werk met doelwitte nie – verstaan dus nie die kriteria nie.”*

Respondent 02 verwys ook na die moontlike verwarring wat kan ontstaan en skryf:

*“Dit wat jy aanspreek moet duidelik en klokhelder (kort en kragtig) geformuleer word dat u leser onmiddellik verstaan wat u wil en hoe. Gee dinge name sodat almal presies weet waarna verwys word.”*

Uit bogenoemde aanhalings maak die navorser die gevolgtrekking dat die opvoedersgids 'n begripsverklaring van sekere woorde soos, bv. kriteria, toetsing en doelwitte moet insluit om vertroebeling van die suiwer SGL-proses te verhoed. Dit versterk ook my mening dat die kriteria verder verfyn moet word deur spesifieke voorbeelde in te sluit om presies te beskryf wat verwag word.

### **5.3.2 Sensitisering van heterogeniteit**

Twee van die respondente beveel aan dat die kriteria duidelik en klokhelder moet formuleer hoe die heterogene samestelling (inklusiwiteit ingesluit) van 'n groep leerders in ag geneem moet word.

Respondent 01 skryf:

*“Die opvoeder word nie voldoende gesensitiseer oor die heterogeniteit van sommige groepe nie.”*

Respondent 06 ondersteun bogenoemde aanhaling en skryf:

*“Indien die opvoedersgids en materiaal die heterogene samestellings (ook inklusiwiteit!) in ag kan neem, behoort ’n leerervaring sinvol te kan wees.”*

*“SGL sal ideaal gesproke tot sy reg kom indien ’n homogene groep leerders, met beperkte leeragterstande, van min of meer dieselfde sosio-ekonomiese stand in ’n klasgroep funksioneer.”*

## **5.4 Verskil van navorser se kriteria en voorgestelde veranderinge**

### **5.4.1 Die volgorde van die Stappe**

Derdens, in die kategorie waar die respondente verskil van die navorser se kriteria en hulle voorgestelde veranderinge, is net een tema geïdentifiseer, nl.:

- Die volgorde van die Stappe.

Twee respondente beveel aan dat Stap 2 (Beplanning vir ’n leerervaring en selektering van geskikte materiaal) na Stap 3 (Diagnosering van die leerbehoefte van die leerders) moet kom.

Respondent 01 skryf:

*“Stap 2 behoort in geheel na stap 3 of selfs stap 4 te volg. Diagnosering van behoeftes en doelformulering gaan die saamstel van ’n leerprogram vooraf.”*

Respondent 03, ’n kurrikulumkundige, ’n kundige van Sosiale Wetenskappe en ’n ervare skeepster van onderrig materiaal, skryf:

*“Stap 3 moet voor Stap 2 kom.”*

Met die ontwikkeling van die kriteria het die navorser die liniêre SGL-model van Knowles (1975:60) gebruik om die validiteit en die betroubaarheid van die kriteria te verseker en om te dien as grondslag vir die ontwikkeling van die kriteria. Knowles se model gaan van die standpunt uit dat as jy die resep (Stappe) volg, SGL sal plaasvind. Dus is dit nie verkeerd om Stap 2 voor Stap 3 te plaas nie. Om te verseker dat die kriteria, om SGL te koester, inskakel by die kurrikulum wat in Suid-Afrika gebruik word, stem die navorser saam met bogenoemde respondente dat Stap 2 na Stap 3 geplaas moet word. Die navorser is ook van mening dat dit sal bydra om verwarring by opvoeders in Suid-Afrika te verminder of uit te skakel.

### **5.5 Unieke verbeteringe voorgestel deur individuele respondente**

Nie al die respondente het gebruik gemaak van die voorgestelde evalueringsbladsy (Aanhangsel D) om hul besprekings te rig nie. In hierdie kategorie word die unieke voorstelle van individuele respondente uitgelig. Waar die verbetering slegs deur een respondent voorgestel is, is daar nie van kriteria triangulasie gebruik gemaak nie en het die navorser tydens die evaluering van die voorstel, die kundigheid van die respondent as 'n maatstaf gebruik om die validiteit van die kommentaar te verseker.

Vierdens, in die kategorie waar erkenning aan individuele respondente se bydraes gegee word, is twee temas geïdentifiseer, nl.:

- Verseker die plek van onderrig (deur opvoeder) in die SGL-proses (deur die leerder);  
en
- Maak kriteria meer verstaanbaar d.m.v. praktiese voorbeelde.

### **5.5.1 Verseker die plek van onderrig (deur opvoeder) in die SGL-proses (deur die leerder)**

Respondent 04 verwys na die belangrikheid van die rol en plek van onderrig (deur die opvoeder) in die SGL-proses (deur die leerder).

*“You would come up with a winner if you could develop a SDL programme that balances teacher input with learners’ SDL.”*

*“You have touched on big things here that I feel need teacher input and structure in making sure all learners understand e.g. when it comes to interpretation their own opinions, it has to be made clear that it is not a matter of just ‘anything goes’ – there is the matter of backing up with evidence, and there are moral implications sometimes in deciding on acceptable or unacceptable interpretations.”*

### **5.5.2 Maak die kriteria meer verstaanbaar deur middel van praktiese voorbeelde**

Respondent 04 verwys na hoe belangrik die eenvoud van die kriteria vir die skeppers van onderrigmateriaal moet wees. Die kriteria moet kort en kragtig wees sodat die skepper van onderrigmateriaal onmiddellik verstaan wat gedoen moet word om ’n SGL-proses te verseker.

*“As someone who has been involved in developing materials, I think I would find this list of criteria overwhelming. Do you think that the materials developers will all know how to create practical examples of SDL? Will there be some examples to clarify this?”*

Weens die feit dat die kriteria vir hierdie navorsing in ’n groot mate gegrond is op die navorsing en teorie van Oswald (2003), is die navorser van mening dat ’n vergelykende studie ( triangulasie) van die kommentaar van die respondente van Oswald se teorie met die kommentaar van die respondente van hierdie navorsing nodig is. Dit verseker en versterk die eenheid van die navorsingswerk oor die SGL-proses.

In Oswald (2003) se navorsing fokus die kommentaar van die respondente op die SGL-proses as 'n teorie en die omstandighede waaronder dit toegepas moet word. Hierdie navorsing verskil van Oswald se navorsing deurdat die kommentaar van die respondente fokus op die verbetering van 'n instrument wat die skeppers van onderrigmateriaal, fasiliteerders/opvoeders en die leerders moet help om die SGL-proses te koester.

In albei van bogenoemde navorsing berus die kommentaar op 'n literatuurstudie. Nog 'n gemeenskaplike faktor is die feit dat in albei gevalle die respondente voorstel dat die teorie en die kriteria deur praktiese voorbeelde toegelig moet word. In sy navorsing verwys Oswald (2003:164) dat selfs respondente, wat ervare kenners op die gebied van SGL is, voorstel dat die teorie van praktiese voorbeelde voorsien moet word om te wys hoe dit gedoen moet word.

Na aanleiding van bogenoemde inligting is die navorser van mening dat hierdie navorsing 'n stap verder moet gaan deur die kriteria van praktiese voorbeelde te voorsien. Deur die aangepaste kriteria weer aan dieselfde respondente te stuur, kon daar bepaal word in watter mate die insluiting van die praktiese voorbeelde die gebruiker van die kriteria meer gefokus hou op die SGL-proses - die goue draadjie wat die roete (proses) vir die leerders bepaal (beskryf) om self kennis op te bou, dit te verander en eie betekenis te skep om vir leer te gebruik. Dit behoort ook te verseker dat die opvoeders en die skeppers van onderrigmateriaal:

1. Presies kan sien (kennis) hoe die SGL-proses verloop;
2. Kan sien hoe die materiaal moet lyk; en
3. Verstaan (begrip en waardetoevoeging) hoekom hulle dit doen.

Bogenoemde stap behoort ook die waardetoevoeging van hierdie navorsing te verhoog.

## 5.6 Kommentaar op praktiese voorbeeld

Na die bestudering van al die respondente se kommentaar (Tabel 5.2), is die kommentaar deur die navorser beoordeel en geïnkorporeer in die bestaande kategorieë. In die kategorie, algemene positiewe aspekte, het twee van die respondente aanvullende kommentaar gelewer.

Respondent 02 skryf:

*"Wat jou studie aanbetref het jy die pad oopgebreek en wetenskaplik 'n model daar gestel wat bruikbaar is. Dit word bewys deur die instrument wat nou aan ons vir toepassing gestuur is."*

Respondent 10, 'n baie ervare kurrikulum- en assesseringskundige en skepper van onderrigmateriaal, skryf:

- *"Die werkswyse wat gevolg is moet hoog aangeslaan word aangesien dit baie goed aantoon hoe, waar en waarom daar klem op SGL geplaas moet word. Volgens alle Suid-Afrikaanse kurrikulumdokumentasie is dit juis dit wat in die onderrig nagejaag moet word."*
- *"Hierdie stappe toon baie duidelik vir my as vakdidaktikus aan wanneer en hoe leer aangemoedig word."*
- *"Hierdie is 'n baie goeie EERSTE poging in S.A. op Laerskoolvlak. Dit behoort rigtinggewend, in alle vakke, te wees."*
- *"Die uitgangspunte kan natuurlik te gevorderd wees vir gewone onderwyser, MAAR die leermateriaalvoorbeeld is 'n uitmuntend praktiese voorbeeld. Ek wag vir die dag wanneer alle Geskiedenisonderrigmateriaal aan die hand van hierdie stappe gevorm sal wees."*
- *"Die gebruik van Bloom se werk as basis is verder baie effektief gewees."*
- *"Die gebruik van Leeruitkomstes en Assesseringstandaarde is absoluut verfrissend. Daardeur word duidelik aangetoon hoe die leerproses, onderrig en die kurrikulum se "tools" effektief en gesamentlik aangebied kan word. Stap 7 sal op hierdie wyse suksesvol gehanteer kan word – dit is miskien die enigste wyse waarop dit gehanteer kan word."*
- *"Hierdie is 'n baie suksesvolle stuk werk."*



In die kategorie, algemene verbeteringe aan die kriteria, het respondent 02 die belangrikheid van die daarstelling van leerlyne beklemtoon. Hy skryf:

*"My denke is as jy nie die kernelemente van SGL identifiseer en dit progressief in leerlyne uitspel nie - kan dit kunsmatig wees om die kriteria te identifiseer en as meetinstrumente te gebruik."*

**Tabel 5.2:** Ses respondente se evaluering van praktiese onderrigmateriaal

	Verskil beslis	Verskil	Nie seker nie	Stem saam	Stem beslis saam
<b>VLAK 1</b> Die onderrigmateriaal skep 'n klimaat vir leer (SGL).	0	0	1	2	3
<b>VLAK 2</b> Die onderrigmateriaal skep geleentheid vir beplanning vir 'n leerervaring en selektering van geskikte materiaal.	0	0	0	3	3
<b>VLAK 3</b> Die onderrigmateriaal skep geleentheid vir die diagnoseering van die leerbehoefes van die leerders.	0	0	0	3	3
<b>VLAK 4</b> Die onderrigmateriaal stel doelpunte en bied die leerders die geleentheid om doelwitte om die doelpunte te bereik, op te stel.	0	0	1	2	3
<b>VLAK 5</b> Die onderrigmateriaal skep vir die leerders die geleentheid om 'n plan van aksie vir leer saam te stel.	0	0	0	5	1
<b>VLAK 6</b> Die onderrigmateriaal bied die leerders die geleentheid om by die leeraktiwiteite en gebruik van hulpmiddels betrokke te wees en saam met ander leerders te werk.	0	0	0	2	4
<b>VLAK 7</b> Die onderrigmateriaal skep geleentheid vir die evaluering van die leeuikkomstes.	0	1	1	1	3
	Slaag glad nie				Uiters geslaag
Slaag die onderrigmateriaal om SGL te koester?	0	0	1	2	3

Die respondente was ten gunste van die insluiting van die praktiese onderrigmateriaal. Deur die insluiting kon die navorser bepaal waar die kriteria nog verbeter kan word.

**Tabel 5.3:** Respondente se voorgestelde verbeteringe, verskille en die navorser se vooruitspruitende gevolgtrekkings hoe om die kriteria te verbeter

Voorgestelde verbeteringe / Verskille	Voortspruitende gevolgtrekkings
Verander die volgorde van die Stappe.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• In geheel is al die Stappe deur die respondente aanvaar en is geen Stap of onderafdeling deur die respondente verwerp nie.</li> <li>• Die navorser moet weer kyk na die volgorde van Stappe 2 en 3.</li> </ul>
Verseker 'n duideliker onderskeid en verklaring van terminologie en begrippe.	Die navorser moet verseker dat die sterkte van die kriteria nie verswak word deur die afwesigheid van begripsverklarings nie. Verder moet daar gewaak word teen opvoeders net "in te lig" van 'n konsep en hulle nie op te lei om die konsep in die praktyk toe te pas nie.
Sensitisering van heterogeniteit.	Die navorser moet seker maak dat die kriteria die heterogeniteit van 'n groep leerders in ag neem.
Verseker die plek van onderrig (deur opvoeder) in die SGL-proses (deur die leerder).	<ul style="list-style-type: none"> <li>• SGL is een van verskeie vorme van leer en die navorser moet verseker dat die kriteria die belangrikheid van 'n gebalanseerde benadering in terme van ander vorme van leer kontekstualiseer. Die kriteria (Vlak 1) moet die opvoeders deeglik voorberei en inlig t.o.v. SGL-leer as 'n leerteorie en 'n noodsaaklikheid vir ons moderne samelewing.</li> <li>• Die navorser moet die rol en plek van onderrig, deur opvoeders, tydens die SGL-proses sterker beklemtoon.</li> </ul>
Maak kriteria meer verstaanbaar d.m.v. praktiese voorbeelde.	<p>Deur die insluiting van 'n praktiese voorbeeld die kriteria meer verstaanbaar en duideliker sal oorkom en die SGL-proses gekoester word. Hierdeur sal die navorser verder verseker dat die opvoeders en die skeppers van onderrig-materiaal:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. In die eerste plek slegs fokus op die SGL-proses;</li> <li>2. Presies kan sien (kennis) hoe die SGL-proses verloop; en</li> <li>3. Verstaan (<i>begrip</i>) hoekom hulle dit doen.</li> </ol>
Die kernelemente van SGL progressief in leerlyne uitspel.	Deur die skep van leerlyne kan die verskille tussen SGL-leerders in verskillende fases/grade beskryf word en spesifiek verklaar waar die Graad 7-leerders inpas.

## 5.7 Slotopmerking

In die algemeen was die respondente ten gunste van die kriteria. Die terugvoering het die navorser van voorstelle voorsien om die kriteria, wat SGL koester, te verbeter. Met die bestudering van die voorstelle het die navorser tot spesifieke gevolgtrekkings (Tabel 5.3) oor hoe die kriteria verbeter kan word, gekom.

## Hoofstuk 6

### Samevatting, bevindinge en aanbevelings

Hoofstuk 6 verskaf 'n opsomming van hierdie navorsing, die belangrike gevolgtrekkings afgelei uit hierdie navorsing, die beperkinge en verdere rigting vir navorsing.

#### 6.1 Inleiding

Die gebruik van onderrigmateriaal, wat nie SGL koester nie, kan leerders forseer om afhanklike leerders te bly en nie te ontwikkel tot lewenslange en selfgerigte leerders (leerders wat bevoeg is om op hulle eie te kan leer) nie. Ons vinnig-veranderde moderne wêreld verwag van die leerders om aktief by hulle eie leerproses betrokke te wees - dus lewenslange leerders. Daarom is dit belangrik dat 'n kurrikulum vir die onderwys van 'n land vir alle leerders die geleentheid moet bied om hulle eie leer te bestuur en te bepaal watter stappe hulle moet neem om die nuwe kennis en vaardighede te bekom om sodoende die gapings tussen wat hulle reeds weet en kan doen en wat hulle nog behoort te weet en moet kan doen, te vul. Dus 'n fokus wat val op die proses hoe die leerders hulle sukses bestuur - van 'n produkgerigte na 'n prosesgerigte leerervaring, waar die leerders hulle eie kennis opbou, dit verander en eie betekenis skep om vir leer te gebruik.

Die primêre doel van hierdie navorsing is om kriteria, waarmee Sosiale Wetenskappe-onderrigmateriaal [Graad Sewe] opgestel kan word, te genereer. Dus kriteria wat die proses van SGL sal aanspreek en as 'n riglyn gebruik kan word om onderrigmateriaal, wat SGL koester, te ontwikkel.

Om die doel te bereik, het die navorser gefokus in hoofstuk 2 op 'n kritiese literatuurstudie van bestaande literatuur oor SGL om die komponente van die SGL-proses te identifiseer. Kennis van meer as net teorie is nodig om SGL te verseker. Daarom word die kenmerke, vaardighede en konsepte eie aan SGL van nader beskou. Uit die literatuurstudie het dit duidelik geblyk dat daar klem gelê moet word op die integrering van teorie en praktyk. Hierna het die navorser kriteria, vir die skep van SGL-onderrigmateriaal, ontwikkel en sy model aan respondente vir kommentaar (hoofstuk 5) gestuur. Na aanleiding van die respondente se kommentaar kan die navorser bepaal hoe die kriteria verder verbeter kan word.

## **6.2 Waarde van die studie**

Die navorser het deur middel van 'n interpretatiewe benadering tot die vol en diep begryping gekom van die aard van selfgerigte leer. Die Nasionale Kurrikulumverklaring ondersteun 'n konstruktivistiese benadering - dit bevestig die paradigmaskuif weg van opvoedergerigte leer na leerdergerigte leer. 'n Nuwe benadering tot leer is nodig om die beginsels van UGO te verwesenlik. Die verantwoordelikheid gaan dus in 'n groot mate by die opvoeders in die skoolsisteem berus om hierdie dinamiese konsep, SGL, te implementeer en toe te pas om sodoende te verseker dat die leerders die bestuurders van hulle eie leerproses word. Vanuit die studie is bevestiging verkry van die ondersteuning wat onderrigmateriaal en opvoeders aan leerders bied om hulle eie leer te bestuur, 'n radikale paradigmaskuif in die benadering en praktyk wat ondersteuning noodsaak. Met die bespreking van die bevindinge van hierdie navorsing word daar aangetoon hoe hierdie navorsing spesifiek van waarde kan wees om spesifieke probleme aan te spreek.

## 6.3 Bevindinge

### 6.3.1 Wêreldwyd

Dit is tans wêreldwyd 'n aanvaarde beginsel dat leerders, as deel van die leerproses, 'n interaktiewe rol in die leer- en onderrigmateriaal moet speel. Dit sal dan verseker dat die leerders 'n persoonlike en betekenisvolle leerervaring sal hê. As daar na bestaande navorsing, om te verseker dat onderrigmateriaal SGL as 'n leeruitkomst ondersteun, in die wêreld gekyk word, is dié navorsing nog in 'n vroeë stadium van ontwikkeling en konsentreer dit slegs op sekere kenmerke van SGL. Dit kan toegeskryf word aan die feit dat die meeste van die navorsing oor SGL op teoretiese modelle en verduidelikings berus wat nog nie in die praktyk getoets is nie. Daar word wel melding gemaak van die noodsaaklikheid dat onderrigmateriaal SGL moet koester, maar geen kriteria wat dien as riglyn om onderrigmateriaal te skep of praktiese voorbeelde van SGL-onderrigmateriaal kon gevind word nie.

Respondent 02 skryf:

*“Voorste opvoedkundiges internasionaal dring aan op die implementering hiervan, maar geen konstruktiewe aksieplan is beskikbaar nie. Die navorser verdien lof vir sy moed om hom in hierdie nuwe veld van selfgerigte leer te waag. Wat jou studie aanbetref, het jy die pad oopgebreek en wetenskaplik 'n model daar gestel wat bruikbaar is. Dit word bewys deur die instrument wat nou aan ons vir toepassing gestuur is.”*

Hierdie navorsing sluit aan en bou voort op bestaande internasionale navorsing deurdat dit fokus op 'n teoretiese model van implementering in onderrigmateriaal en dit 'n stap verder voer deurdat dit kriteria, om SGL te koester, verskaf en 'n praktiese voorbeeld, van hoe SGL-onderrigmateriaal moet lyk, insluit.

### 6.3.2 Suid-Afrika

Selfgerigte leer is gegrond in die onderbou van die Nasionale Kurrikulumverklaring van Suid-Afrika deur 'n fokusverskuiwing van die Departement van Onderwys sedert 1994 na uitkomsgebaseerde onderrig - met die klem op 'n leerdergerigte en aktiwiteitsgebaseerde benadering tot onderwys. Lewenslange leerders word in die vooruitsig gestel. Die kritieke uitkomst wat leerders, wat tot die volgende in staat sal wees, in die vooruitsig stel (Nasionale Departement van Onderwys, 2002:1-2):

- *identifiseer en los probleme op en neem besluite deur kritiese en kreatiewe denke;*
- *werk doeltreffend saam met ander as lede van 'n span, groep, organisasie en gemeenskap;*
- *organiseer en bestuur hulself en hul aktiwiteite verantwoordelik en doeltreffend;*
- *versamel, ontleed en organiseer inligting en evalueer dit krities; en*
- *dink na oor en ondersoek 'n verskeidenheid strategieë om doeltreffender te leer.*

Geen bewyse, van hoe bogenoemde opvoedkundige doelwitte in die praktyk geïmplementeer moet word, kon tydens hierdie navorsing gevind word nie. Die teendeel is egter nog 'n groot realiteit. Alhoewel die Nasionale Kurrikulum sedert 1994 in teorie 'n klemverskuiwing ondergaan het, het onderwys/onderrig in die praktyk in baie skole dieselfde gebly of weinig verskuif na SGL. Die verslag van The Joint Education Trust (Taylor & Vinjevold, 1999) berus op navorsing wat bevestig dat die konsepte "*lebenslange leerder*", "*SGL*" en "*n leerdergerigte benadering tot onderwys*" nie in Suid-Afrika verstaan en/of toegepas word nie. Dit kan toegeskryf word aan verskeie faktore, nl.:

### 6.3.2.1 Nie voldoende verklaring of beskrywing van konsepte nie

Opvoeders en die skeppers van onderrigmateriaal is egter aangewese op die definisies en beskrywings van 'n *“lewenslange leerder”*, *“SGL”* en *“'n leerdergerigte benadering tot onderwys”* wat in die Nasionale Kurrikulumverklaring (Nasionale Departement van Onderwys, 2002) verskyn. Die probleem is dat die oorsprong van die konsepte (*leerdergerigte benadering* en *SGL-proses*) en die opvoedkundige teorie(ë) gekoppel aan die konsepte nie in bogenoemde beleidsdokument verskyn of verduidelik word nie en dus maklik deur opvoeders en die skeppers van onderrigmateriaal geïgnoreer of nie raakgesien word nie. Navorsing bewys dat opvoeders, onderrigmateriaal en leerprogramme hierdie konsepte nie in ag neem nie. Die Nasionale Departement van Onderwys verskaf wel basiese grondbeginsels om die ontwikkeling van onderrigmateriaal te rig, maar dit bevorder nie SGL nie (Taylor & Vinjevold, 1999:171).

Uit die literatuurstudie kon voldoende beskrywings en verklarings van SGL-teorieë en SGL-konsepte gekry word. Die probleem is dat weens die kompleksiteit van die konsep SGL en die toepassing en gebruik daarvan in verskillende dissiplines, die verklaring of beskrywing van die konsepte sterk steun op 'n teoretiese verduideliking van SGL. Die kommentaar van die respondente bevestig bogenoemde probleem. Die fokus moet verskuif van die teorieë na die didaktiek, hoe om dit prakties in die praktyk te implementeer. Die afwesigheid, in die Nasionale Kurrikulumverklaring (Nasionale Departement van Onderwys, 2002), van leiding aan opvoeders hoe om die konsepte, gegrond op bewese navorsing, suksesvol in die praktyk toe te pas, vertroebel verder die suiwer toepassing van die konsepte in die praktyk.

'n Verdere leemte is die afwesigheid van die literatuur om SGL as een van verskeie leerteorieë in konteks te verklaar of te beskryf. Hierdie navorsing spreek bogenoemde probleem aan deurdat dit aan opvoeders, as die fasiliteerders van die SGL-proses, die kennis en riglyne verskaf van hoe om SGL toe te pas en te implementeer.

### 6.3.2.2 Kennis en opleiding van opvoeders

Die afwesigheid van bogenoemde begripsverklarings dra nie by om die opvoeders te help om as suksesvolle fasiliteerders van SGL op te tree nie. Navorsing bevestig die impak wat onvoldoende kennis en 'n gebrek aan of swak opleiding speel in die implementering en verstaan van 'n konsep.

*"Because of their own poor education, the knowledge resources of most South African teachers are not strong." (JET Education Services, 2006:10)*

*"A second aspect of teacher knowledge concerns what has come to be called pedagogical content knowledge (PCK): this is the knowledge required to teach a subject, over and above knowing the subject content." (JET Education Services, 2006:10)*

*"In many schools teachers address no more than half of the curriculum topics during the course of any school year. Incredible as it may seem, teachers and principals are so confused by the ideology surrounding OBE, and by the poor quality of the training on the new curriculum provided by provinces, that many are unaware, not only that reading is the most fundamental learning activity, but that they should be teaching it at all!" (JET Education Services, 2006:9)*

Respondent 01 skryf:

*"Ek sou egter graag 'n vollediger teoretiese oriëntering vooraf wou gehad het waarin aspekte soos die volgende toegelig of selfs gefundeer word:*

- 1. SGL as een van verskeie vorme van leer en die belangrikheid van 'n gebalanseerde benadering; en*
- 2. Die verskille tussen leerders in verskillende fases/grade en spesifiek waar die Graad 7- leerder inpas."*

*"Ek kan nie uitspraak gee nie omdat ek nie goed ingelees is in die terrein nie."*



Respondent 04 skryf:

*"Not sure – as I don't have enough knowledge about this field in the depth that your are talking about."*

*"As someone who has been involved in developing materials, I think I would find this list of criteria overwhelming. Do you think that the materials developers will all know how to create practical examples of SDL? Will there be some examples to clarify this?"*

Respondent 08 skryf:

*"Dan is die opleiding van onderwysers en ondersteuning met die implementering 'n voorvereiste om die benadering te laat slaag. Hierdie aspek sal baie prominent aandag moet kry, anders gaan die navorsing maar net nog 'n verslag lewer wat teoreties wonderlik is, maar nie in praktyk tot uitvoering kom nie."*

Respondent 10 skryf:

*"Die uitgangspunte kan natuurlik te gevorderd wees vir gewone onderwyser, ..."*

Bogenoemde kommentaar bevestig die navorsers se bevinding (6.3.2.1). Die afwesigheid, in die Nasionale Kurrikulumverklaring (Nasionale Departement van Onderwys, 2002), van leiding aan opvoeders hoe om die konsepte, gegrond op bewese navorsing, suksesvol in die praktyk toe te pas, vertroebel verder die suiwer toepassing van die konsepte in die praktyk.

Huidige navorsing dui op die onsuksesvolheid van grootskaalse vernuwingsaksie in die onderwys (Van den Berg & Vandenberghe, 1999). Die Onderwysowerhede kan nie verwag om deur middel van die afdwing van beleide en wette, nuwe konsepte suksesvol in skole te implementeer nie. Beleide en wette vorm nie die denke van opvoeders en kurrikulumleiers nie - dit skep egter 'n gevoel van onkunde en onsekerheid, wat uiteindelik die selfvertroue van die opvoeders 'n knou gee (Van den Berg & Vandenberghe, 1999:30-31).

Denke word gevorm deur die opvoeders en die kurrikulumleiers se persoonlike beleving, betrokkenheid, kundigheid en vaardighede. Daarom moet skole hulle eie vernuwing beplan en bestuur sodat alle rolspelers voel dat hulle beheer oor die nuwe grootskaalse vernuwingsaksie het en weet dat hulle die ingewikkeldheid van die vernuwing tot haalbare implementering kan verminder. Owerhede moet skole daarin steun om hulle eie vernuwing ten opsigte van SGL te beplan en te bestuur (Van den Berg & Vandenberghe, 1999:216-217).

Onderwysowerhede moet dus besef dat die ontwikkeling en bemagtiging van die opvoeders, as die skakel tussen die voorgestelde kurrikulum en die leerders wat die kurrikulum moet bemeester, die belangrikste draaipunt is en bly waarom die sukses van suksesvolle vernuwing in skole draai. Dit kan slegs bereik word as die opleiding van opvoeders en kurrikulumleiers die fokus vir suksesvolle vernuwing in skole is. 'n Opleidingsproses wat verseker dat die opvoeders nie net blootgestel word aan 'n teoretiese onderbou om die SGL-proses te implementeer nie. Selfs die kundige en ervare respondente het gesukkel om die SGL-konsep te verstaan. Slegs na die voorsiening van 'n praktiese voorbeeld, het die respondente positief gereageer.

Deur te fokus op die nege komponente wat die SGL-proses omskryf word die opvoeders nie oorgelaat aan hulle eie oningeligte "probeer-en-tref" SGL-benadering nie. Hierdie navorsing spreek bogenoemde probleem aan deurdat dit die opvoeders laat fokus op die konsepte wat die SGL-proses omskryf. Die insluiting van hoë-orde denkvlakke as deel van die kriteria, kompenseer vir die differensiasie tussen die leerders en bied aan die leerders die geleentheid om sin en struktuur aan bestaande informasie te gee.

### 6.3.2.3 Kunsmatige interpretasie en implementering van konsepte

Weens 'n gebrek aan geskikte opleiding van opvoeders kry ons, ten spyte van 'n grootskaalse vernuwingsaksie in Suid-Afrika, opvoeders wat nog steeds binne hulle gemaksones (die bekende, nl. 'n behaviouristiese onderrigbenadering) in skole funksioneer en in die proses die suksesvolle implementering van die SGL-proses ondermyn. Verder skep dit ook die illusie by opvoeders dat hulle onafhanklik op hulle eie kan funksioneer en bekwaam is om die vernuwing te kan hanteer, maar in werklikheid bly hulle afhanklik van die voorskrifte van die beleide en wette. Dus kry hulle self nie die geleentheid om in selfgerigte opvoeders te ontwikkel nie.

Respondent 02 waarsku teen die impak van kunsmatige implementering en interpretasie van SGL en skryf:

*"My denke is as jy nie die kernelemente van SGL identifiseer en dit progressief in leerlyne uit spel nie - kan dit kunsmatig wees om die kriteria te identifiseer en as meetinstrumente te gebruik."*

Die onderwysowerhede kan nie van opvoeders verwag om die kernelemente van SGL of 'n "leerdergerigte benadering tot onderwys" oor dertien jaar te implementeer as dit nie progressief in leerlyne uitgespel word nie.

(Leerlyn: 'n progressiewe verklaring van hoe die elemente in 'n spesifieke plek, op die pad van ontwikkeling, inpas om te verseker dat die geheel van 'n spesifieke konsep verstaan, geïmplementeer en bemeester kan word. Dit verskaf ook die interaktiewe verhouding tussen die verskillende kenmerke en hoe die kenmerke in die praktyk toegepas moet word.)

Verder is dit die navorser se mening dat die voorskrifte van die Nasionale Protokolbeleid vir Assessering (South Africa, 2006) 'n prosesgerigte leerervaring ondermyn deurdat die getal formele opgetekende assesseringstake vir Sosiale Wetenskappe vir Graad 7 voorgeskryf word tot 'n sekere getal take per jaar. As gevolg van die voorgeskrewe aantal take per jaar veroorsaak die Protokolbeleid dat die administratiewe bestuur van assessering hoër geag word as die leerproses wat by die leerders plaasvind. Leerdergesentreerde onderwys bied juis aan die leerders die geleentheid om hulle eie leer te bestuur en om verskeie maniere te gebruik om die voorgeskrewe uitkomstes te bereik. Deur te fokus op die afhandeling van 'n spesifieke getal voorgeskrewe take, word die leerders geforseer om afhanklike leerders te bly wat almal die take op presies dieselfde manier voltooi.

Respondent 10 skryf:

*"Die gebruik van Bloom se werk as basis is verder baie effektief gewees."*

Die insluiting van Bloom versterk juis die SGL-proses deurdat dit die leerders help om van een vlak na die volgende te beweeg. Dit wil sê vlakke 1, 2 en 3 moet altyd eers gehanteer word alvorens vlak 4 aangepak kan word. Verder dien dit ook as 'n meetinstrument vir die leerders om te bepaal wat hulle reeds kan doen en weet en wat hulle nog moet kan doen en weet - een van die basiese beginsels van SGL.

#### **6.3.2.4 Behaviourisme teenoor konstruktivisme**

Van den Berg & Vandenberghe (1999:30-31) wys daarop dat beleide en wette nie die denke van opvoeders en kurrikulumleiers vorm nie - dit skep egter 'n gevoel van onkunde en onsekerheid, wat uiteindelik die selfvertroue van die opvoeders 'n knou gee (Van den Berg & Vandenberghe, 1999:30-31). Konstruktivistiese onderrig word deur die kurrikulum onderskryf, maar in die praktyk fokus opvoeders nog steeds op die toepassing van behaviouristiese beginsels. Die opvoeders sê wat die leerders moet doen en leer. Take in handboeke forseer die leerders om sekere antwoorde te verskaf. Inligting is klaarvervaardig volgens die visie van die outeur(s) van die handboek. Antwoorde word as reg of verkeerd gesien en progressie van die leerders word gemeet aan hoeveel antwoorde korrek is (Howie, 2007).

Die verslag van *The Joint Education Trust* (Taylor & Vinjevoll, 1999) bewys ook verder dat die onderwysstelsel in Suid-Afrika nog deur 'n opvoedergerigte onderrigstelsel gedomineer word en waar leermateriaal en leerfasiliteite ontoereikend en onvoldoende is, die onderrigbenadering opvoedergerig is. Verder skryf opvoeders aan die leerders voor oor hoe om die onderrigmateriaal te gebruik (Taylor & Vinjevoll, 1999: 138,180&182).

Ten spyte van 'n grootskaalse vernuwing na 1994 in Suid-Afrika na UGO, realiseer selfgerigte leer en die beginsels van konstruktivisme nie in die praktyk nie. Die uitdaging was om effektiewe kriteria te ontwikkel wat die spanning tussen die bestemde kurrikulum en dit wat deur die opvoeders geïmplementeer word, te verlig. Hierdie navorsing spreek bogenoemde leemte aan deurdat dit die konsep leerdergerigte of selfgerigte leer omskryf.

Die waardetoevoeging van hierdie navorsing word bevestig deur Respondent 10, hy skryf:

*"Die werkswyse wat gevolg is moet hoog aangeslaan word aangesien dit baie goed aantoon hoe, waar en waarom daar klem op SGL geplaas moet word. Volgens alle Suid-Afrikaanse kurrikulumdokumentasie is dit juis dit wat in die onderrig nagejaag moet word."*

*"Hierdie stappe toon baie duidelik vir my as vakdidaktikus aan wanneer en hoe leer aangemoedig word."*

*"Hierdie is 'n baie goeie EERSTE poging in S.A. op Laerskoolvlak. Dit behoort rigtinggewend, in alle vakke, te wees."*

### **6.3.2.5 Kwaliteit van onderrigmateriaal**

Navorsing in Suid-Afrika bewys egter dat opvoeders onder die dwaalbegrip verkeer dat hulle, om die kurrikulum te onderrig, van meer as een handboek gebruik moet maak (JET Education Services, 2006:9).

*"One of the most damaging aspects of OBE ideology in South Africa is the fallacy that, in contradistinction to practices around the world where textbooks essentially constitute the curriculum, teachers should not depend on textbooks but create their own materials from a variety of sources. The problem with this practice is that, whereas a good textbook contains a systematic development of the entire curriculum, including worked examples and graded exercises, no set of worksheets can add up to anything more than a disparate collection of activities, which, no matter how carefully they are stored, inevitably become tatty and difficult to work with. In addition, each worksheet is a free-standing entity, and the activities it contains are generally rather superficial."*

Deur die implementering van bogenoemde dwaalbegrip is dit nie net die sistematiese ontwikkeling van die kurrikulum wat in die slag bly nie, maar ook die sistematiese ontwikkeling van die SGL-proses. Deur die ignorering van die SGL-proses verskuif die klem van prosesgerigte onderrig na produkgerigte onderrig wat nie fokus op leerdergesentreerde aktiwiteite of konseptuele ontwikkeling van die leerders nie.

Verder is ook in Suid-Afrika bevind dat die beskikbaarheid van werkboeke die leerders se betrokkenheid tot en deelneming aan die leermateriaal verhoog het. Waar leermateriaal en leerfasiliteite ontoereikend en onvoldoende was, was die onderrigbenadering opvoedergerig en het dit ongelukkig nie die leerdergesentreerde aktiwiteite of konseptuele ontwikkeling van die leerders verseker nie.

Die verslag van The Joint Education Trust (Taylor & Vinjevold, 1999) bewys ook verder dat die onderrigmateriaal slegs gebruik word om toegang tot bestaande kennis te verkry en dat die onderrigmateriaal nie leerdergesentreerde aktiwiteite of konseptuele ontwikkeling van die leerders verseker nie (Taylor & Vinjevold, 1999: 180,183&188). Daar kan nie van opvoeders en die skeppers van onderrigmateriaal verwag word om bogenoemde konsepte te verstaan en te implementeer as hulle nie daarin onderrig of opgelei is nie.

Respondent 10 skryf:

*"Die uitgangspunte kan natuurlik te gevorderd wees vir gewone onderwyser, MAAR die leermateriaalvoorbeeld is 'n uitmuntend praktiese voorbeeld . Ek wag vir die dag wanneer alle Geskiedenisonderrigmateriaal aan die hand van hierdie stappe gevorm sal wees."*

As die beskikbaarheid van genoegsame en goeie handboeke as een van die belangrikste faktore in Suid-Afrika beskou word om leer te verbeter, versterk dit juis die noodsaaklikheid van die daarstelling van omvattende leiding, oor hoe om SGL te koester, aan die skeppers van handboeke en onderrigmateriaal (Taylor & Vinjevold, 1999:191). Verder moet daar ook verseker word dat opvoeders opgelei word om te verseker dat die uitgangspunte verstaan word en dat hulle presies weet hoe om dit te implementeer. Hierdie navorsing bewys ook dat die insluiting van praktiese voorbeelde aan die ervare respondente 'n beter insig en begrip gegee het.

Hierdie navorsing poog ook verder daarin om te verseker dat:

- Die leerders deel word van die besluitnemingsproses en selfbesluit, in samewerking met fasiliteerders en die kurrikulum, oor wat gedoen moet word en wat hulle nog moet leer;
- Die onderrigmateriaal die leerders die geleentheid bied om 'n persoonlike en betekenisvolle leerervaring te ervaar - waar hulle hul eie kennis opbou, dit verander en eie betekenis skep vir leer;
- Die inligting as 'n hulpmiddel dien om die leerders te help om hulle eie doelwitte te bereik. Die skepping van kennis word gekonseptualiseer as die konstruering van kennis en word nie slegs as 'n objektiewe feit gesien nie;
- Die leerders se antwoorde dien as 'n hulpmiddel om aan hulle te toon wat hulle reeds weet en wat hulle nog moet weet; en
- Progressie gemeet word aan dit wat die leerders reeds bereik het.

### **6.3.2.6 Die leerders se betrokkenheid by die onderrigmateriaal en die leerproses**

Die SGL-proses gaan om die leerder se persoonlike en betekenisvolle leerervaring - waar die leerders hulle eie kennis opbou, dit verander en eie betekenis skep om vir leer te gebruik.

Daarom is dit belangrik om te verseker dat die leerders wel sinvol betrokke is by hulle eie leerproses. Navorsing bewys egter die volgende tendense in Suid-Afrika:

- Onderrigmateriaal moedig selde die leerders aan om die materiaal as bronne vir eie leer te gebruik;
- Die beskikbaarheid van werkboeke die leerders se betrokkenheid tot en deelneming aan die leermateriaal verhoog het. Ongelukkig verseker dit nie leerdergesentreerde aktiwiteite of konseptuele ontwikkeling van die leerders nie (Taylor & Vinjevold, 1999:180,183&188).



- Passiewe en ongemotiveerde leerders tydens onderrig en die leerproses;
- Leerders wat "soos papegaaie leer" (uit die kop);
- Opdragte in onderrigmateriaal en take wat nie die leerders op hoër denkvlakke uitdaag nie;
- Die meeste vrae in onderrigmateriaal wat nie meer as net die weergee van eenvoudige inligting vereis nie;
- Onderrigmateriaal wat nie van die leerders verwag om hulle eie gevolgtrekkings te maak nie; en
- Leerders wat selde gevra word om iets te skryf en wanneer hulle wel iets moet skryf, dit in die vorm van 'n enkele woord of 'n frase is (Taylor & Vinjevold, 1999:138,166-167).

*"The majority of other learning materials used in the classes observed generally provide for ad hoc activities, which may or may not be connected to the level of learning required. Even the best of these worksheets and activities do not contribute to systematic conceptual development unless they are connected to and supplement a systematically organised learning programme."* (Taylor & Vinjevold, 1999:240)

Twee respondente het spesifiek kommentaar oor die insluiting van bogenoemde stap in die model gelewer.

Respondent 01 skryf:

*"'n Goeie stap in die model."*

Respondent 03 ondersteun sy siening en skryf:

*"Dit is die kern, na my mening. Maklik om voor te skryf, maar baie moeilik om te bepaal of die onderrigmateriaal aan dit voldoen."*

Hierdie navorsing spreek bogenoemde leemte aan deurdat dit fokus op die SGL-proses en dus fokus op leerdergesentreerde aktiwiteite. Verder vul dit die bestaande begripsverklaring vir leerdergeoriënteerd, wat tans net fokus op die behoeftes (taalvlakke, woordeskat, teikengroepe, kulturele diversiteit, menseregte, vorige ervarings) van die leerders, aan. Dit spreek ook onderstaande aspekte, wat deur navorsing uitgewys is, aan. Vlak 6 van die kriteria beskryf wat die leerders moet doen om aktief by hulle eie leerproses betrek te word.

#### **6.4 Beperkinge van die studie**

Die volgende beperkinge moet met verwysing na die studie in berekening gebring word:

- Daar is min vorige navorsing in die wêreld en in Suid-Afrika binne die konteks van identifisering van SGL-kriteria, om onderrigmateriaal te ontwikkel, uitgevoer. Die leemte van hierdie navorsing is dat dit die kriteria identifiseer en in teorie beskryf, maar dat dit nog nie in die praktyk getoets is nie. Verdere navorsing is dus nodig.
- Bestaande navorsing konsentreer op 'n beskrywing en 'n verklaring van die konsep SGL. Die leemte van hierdie navorsing is dat dit nie die proses beskryf van hoe die fasiliteerders, in verskillende dissiplines en veral in die laerskool, opgelei moet word nie.
- Die leemte van hierdie navorsing is dat dit nie die SGL-proses progressief in leerlyne in deel of beskryf nie. Dit fokus slegs op Graad 7-leerders en dit kan veroorsaak dat die beginsel van “One size fits all” ten opsigte van SGL oorheers en ook nie die leerders met verskillende vermoëns, ten opsigte van SGL, in ag neem nie.

Respondent 01 vestig die aandag op bogenoemde leemte. Hy skryf:

*"Die verskille tussen leerders in verskillende fases/grade en spesifiek waar die Graad 7 leerder inpas."*

## **6.5 Verdere navorsing**

Hierdie navorsing lewer 'n waardevolle bydrae tot 'n beter begrip van hoe om te verseker dat onderrigmateriaal SGL koester. Dit is ook die eerste stap in die ontwikkeling van kriteria om onderrigmateriaal, wat SGL koester, te ontwikkel. Die geldigheid en die akkuraatheid van die kriteria moet nog in 'n werklike onderrigsituasie in skole getoets word. Alhoewel onderwys SGL as 'n belangrike opvoedkundige doelwit beskou, kan die kriteria nie net klinies in isolasie getoets word om die geldigheid te bepaal nie. Die uitdaging van die suksesvolle implementering van SGL lê in verdere navorsing, nl.:

### **1. Die uitskakeling van die opvoeders en die skeppers van onderrigmateriaal se persoonlike oortuigings en verskuilde sienings tydens die leerproses en onderrig.**

Sedert 1996 is 'n grootskaalse vernuwingsaksie in skole in Suid-Afrika geïmplementeer - met Uitkoms Gebaseerde Onderrig as grondslag. 'n Vernuwingsaksie wat bepaal het dat bestaande onderwyspraktyke in Suid-Afrika moes verander - van 'n behaviouristiese onderrigstelsel na 'n konstruktivistiese onderrigstelsel (WCED, 2000:4-29). Hierdie navorsing bewys egter dat na meer as tien jaar van onderwysvernuwing die konsepte "lewenslange leerder" en "leerdergerigte benadering tot onderwys" in baie skole in Suid-Afrika nie in die praktyk gerealiseer het nie, maar nog deur 'n behaviouristiese onderrigstelsel oorheers word. Dit is omdat die onderwysowerhede van Suid-Afrika, net soos nasionale onderwysowerhede in die wêreld, dieselfde fout begaan het deur bogenoemde grootskaalse vernuwing vanuit verskillende invalshoeke en uiteenlopende politieke beslissings binne 'n kort tyd op skole, deur middel van beleide en wette, afgedwing het.

## **2. Die geskikte ontwikkeling van die opvoeders en die outeurs om dit te implementeer.**

Beleide en wette vorm nie die denke van opvoeders en kurrikulumleiers nie - denke word gevorm deur die opvoeders en die kurrikulumleiers se persoonlike beleving, betrokkenheid, kundigheid en vaardighede. Onderwysowerhede moet dus besef dat die ontwikkeling en bemagtiging van die opvoeders, as die skakel tussen die voorgestelde kurrikulum en die leerders wat die kurrikulum moet bemeester, die belangrikste draaipunt is en bly waarom die sukses van suksesvolle vernuwing in skole draai. Dit kan slegs bereik word as die opleiding van opvoeders en kurrikulumleiers die fokus vir suksesvolle vernuwing in skole is. Dit sal verseker dat:

- Die opvoeders nie net blootgestel word aan 'n teoretiese onderbou om die SGL-proses te implementeer nie. Selfs die kundige en ervare respondente het gesukkel om die SGL-konsep te verstaan. Slegs na die voorsiening van 'n praktiese voorbeeld, het die respondente positief gereageer.
- Onderwysstudente reeds tydens hulle opleidingsfase aan die teorie, kennis en veral die praktiese implementering van SGL blootgestel word. Deur te verseker dat die SGL-proses deel van die studente se eie leerervaring is, verseker ons dat opvoeders oor die nodige kundigheid en selfvertroue beskik om leerdergesentreerde klaskamers en -onderrig te waarborg.
- Onderwysowerhede die opvoeders, wat tans in skole onderrig gee, prakties moet oplei, bemagtig en ondersteun oor hoe om 'n onderrigstelsel (wat die leerders help om hulle eie kennis te konstrueer, deur middel van leerondervindinge, en nie deur kennis te

absorbeer wat aan hulle oorvertel word nie) daar te stel. Die opvoeders moet ontwikkel, bemagtig en ondersteun word om as fasiliteerders op te tree wat die leerders deurgaans help om van een vlak na 'n meer ingewikkelde een te beweeg en om dit beter te verstaan.

### **3. Die ontwikkeling van kurrikulumleierskap en mentors wat die suksesvolle implementering van SGL-leerlyne in 'n skool moet bestuur en ondersteun.**

Net soos wat die leerders binne die formele opset van onderrig deur middel van onderhandeling en ondersteuning van kundige fasiliteerders moet funksioneer, moet opvoeders en kurrikulumleiers ook deur kundige en bekwame mentors ondersteun word. 'n Vernuwingsaksie waar ervare en kundige mentors, as leidsmanne, skole help om hulle eie vernuwing te beplan en te bestuur. Alvorens die onderwysowerhede nie die strukture in plek het om te verseker dat mentors oor die nodige kundigheid, ervaring en opleiding beskik om opvoeders in werklike skoolsituasies te ondersteun nie, sal prosesse om die standarde van skole, die opvoeders en die leerders te verbeter, beperk bly.

### **4. Die impak wat die huidige Nasionale Kurrikulumverklaring op die bevordering van SGL het en die ontwikkeling van lewenslange leerders.**

Navorsing in Suid-Afrika bewys dat die onderrigmateriaal nie die leerders ondersteun t.o.v. SGL nie en dat opvoedergerigte onderrig nog plaasvind. Om bogenoemde punte (1-3) te verseker, sal daar moet gekyk word na hoe die beleidsdokumente 'n geskikte klimaat vir SGL skep en hoe alle rolspelers opgelei word om dit toe te pas.

## **5. Die praktiese implementering van kriteria in skole.**

Die leemte van hierdie navorsing is dat dit die kriteria identifiseer en in teorie beskryf, maar dat dit nog nie in die praktyk getoets is nie.

### **6.6 Slotopmerking**

Met die oog op die identifisering van kriteria, om te verseker dat Sosiale Wetenskappe-onderrigmateriaal (Graad 7) selfgerigte leer bevorder, het hierdie studie aangedui dat daar 'n besliste behoefte is vir onderrigmateriaal wat SGL koester. Met die identifisering en die omskrywing van die kriteria word SGL-teorie na die praktyk, en spesifiek na onderrigmateriaal, in skole verplaas. Op hierdie wyse kan leerders die geleentheid gebied word om die vaardighede te bemeester om hulle eie leer te bestuur en te ontwikkel tot lewenslange leerders.

Onderrigmateriaal wat SGL koester verseker dat die leerders leer gebruik as 'n instrument in hulle soektog om 'n beter en 'n hoër kwaliteit van lewe te hê. Om te verseker dat die kriteria suksesvol as 'n leermetode in 'n uitkomsgebaseerde onderwysstelsel toegepas word, is dit gebiedend noodsaaklik dat al die vennote in die onderrigproses bewus sal wees van hulle onderskeie rolle tydens die gebruik en die ontwikkeling van onderrigmateriaal om die kriteria te bevorder.

Die hoop word uitgespreek dat die effektiewe toepassing van die SGL-kriteria, in die bemagtiging van leerders om hulle eie leer te bestuur, die onderwys in die besonder, asook die land in sy geheel tot voordeel sal strek.

## Bibliografie

- Barker, T., Morare, M.W., Reynhardt, J.H., & Wilson, G.D.H. 2005. *Understanding Social Sciences - Grade 7*. Pinelands:Maskew Miller Longman.
- Birenbaum, M. 2002. Assessing Self-directed Active Learning in Primary Schools. *Assessment in Education*, 9(1):119-138.
- Bolhuis, S. 2000. *Naar zelfstandig leren. Wat doen en denken docenten?* Leuven/Apeldoorn: Garant.
- Bolhuis, S. 2003. Towards process-oriented teaching for self-directed lifelong learning: A multidimensional perspective. *Learning and Instruction*, 13(3):327-347.
- Booyens, B. 2002. Ware Rachel was dalk veewagter. *Die Burger*: 14, November 23.
- Bottaro, J., Calland, R., Oelofse, C., Visser, P., & Winter, K. 1999. *Suksesvolle Mens- en Sosiale Wetenskappe - Graad 7*. Kaapstad:Oxford University Press.
- Bottaro, J., Dilley, L., Visser, P. & Versfeld, R. 2005. *Oxford Successful Social Sciences - Grade 7*. Kaapstad:Oxford University Press.
- Bransford, J.D, Brown A.L. & Cocking, R.R. editors (eds.). 1999. *How People Learn: Brain, Mind, Experience, and School* - Part 1. Washington:National Academy Press.  
<http://www.nap.edu/html/howpeople1/ch1.html>  
[16 Oktober 2007]
- Budiansky, S. 2001. The Trouble With Textbooks. *Prism*. February 2001.  
<http://www.prism-magazine.org/feb01/html/textbooks.cfm>  
[10 January 2006]
- Burton, M., Dibben, C., Gear, D., Haw, S., McLean, S., Middlebrook, P. & Nkosi, N. 2005. *Shuters Social Sciences - Grade 7*. Pietermaritzburg:Shuter & Shooter.
- Calfee, R.C. & Chambliss, M.J. 1998. *Textbooks for learning nurturing children's minds*. Massachusetts:Blackwell.
- Chimusoro, A., Earle, J., Keats, G., Le Roux, L., Proctor, A., Scott, C., Weldon, G. & Williams, M. 1999. *Ontdek die mens en sy omgewing - Graad 7*. Kenwyn:Juta en Kie, Bpk.
- Clacherty, A., Earle, J., Keats, G., Maclagan, B., Roberts, B. & Thraves, P. 2005. *Social Sciences Today - Grade 7*. Pinelands:Maskew Miller Longman.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. 2006. *Research methods in education*. London: RoutledgeFalmer.
- Curriculum Development Centre. 2004. *A Report on content analysis of curriculum and textbooks (Grade 1 – Grade 12) from rights based and child centered perspective*. Nepal: Child Workers in Nepal-Concerned Center.

- Dalton, J. & Smith, P. 2005. *Getting to grips with learning styles*. Adelaide:National Centre for Vocational Education Research.
- Dave, R.H. (ed.). 1975. *Reflection on lifelong learning education and the school*. Hamburg:Unesco Institute for Education.
- Delport, C.S.L., De Vos, A.S., Fouché, C.B. & Strydom, H. 2005. *Research at grass root for the social sciences and human service professions*. Pretoria:Van Schaik.
- De Wet, J.J., Monteith, J.L.de K., Venter, P.A. & Steyn, H.S. 1981. *Navorsingsmetodes in die opvoedkunde: 'n Inleiding tot die empiriese navorsing*. Durban:Butterworths.
- Donald, C. 2004. *Big Dog and Little Dog-Performance, Learning, Leadership & Knowledge (Evaluation)*.  
<http://www.nwlink.com/~donclark/hrd/sat6.html>  
 [30 Oktober 2006].
- Fourie, C.M., Geysers, H.C. & Greyling, E.S.G. 2002. Self-directed learning: adult learners' perceptions and their study materials. *South African Journal of Higher Education*, 16(2):112-121.
- Gibbons, M. 2002. *The Self-directed Learning Handbook*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Grow, G.O. 1996. *Teaching learners to be self-directed. The Problem of Defining Self-Direction*  
<http://www.longleaf.net/ggrows> [6 January 2006]
- Hatcher, T.G. 1997. An interview with Malcolm Knowles. *Training & Development*, 51(2):37.
- Hiemstra, R. 1994. Self-directed learning. *The International Encyclopedia of Education*, Second edition.  
<http://home.twcny.rr.com/hiemstra/sdlhdbk.html>  
 [24 Oktober 2006].
- Howie, S. 2007. Consolidation of assessment knowledge: assessment for learning. Proceedings of the 2007 *Conference of the Western Cape Education Department*, Paarl, 16-17 March 2007. Cape Town:Western Cape Education Department.
- JET Education Services. 2006. Challenges across the education spectrum. *JET Bulletin*, 15:1-10, September 2006.  
<http://www.jet.org.za>
- Joubert, J.J. 2005. *Geskiedenisandleiding*. Wellington: Kaapse Skiereiland Universiteit van Tegnologie. [klasnotas.]
- Joubert, J.J. 2006. *Vaardigheidsgids*. Wellington: Kaapse Skiereiland Universiteit van Tegnologie. [klasnotas.]
- Knowles, M.S. 1975. *Self-directed learning: A guide for learners and teachers*. New Jersey: Globe Fearon Parsippany.



Kruse, K. 2000. Gagne's nine events of instruction: an introduction.  
<http://ide.ed.psu.edu/idde/9events.htm>  
[16 Oktober 2007]

Learning Theories. 2007. Paradigms.  
<http://www.learning-theories.com/paradigms>  
[16 Oktober 2007]

Lekgoathi, S., Ranby, P. & Wray, D. 2004. People in Place and Time - Grade 7 learner's book. Braamfontein:Macmillan.

Long, H.B. & Associates. 2000. *Practice & theory in self-directed learning*. Illinois: Motorola University.

Maker, C.J. 1995. *Teaching models in the education of the gifted*. Austin:Pro-ed.

McCombs, B.L. & Whisler, J. 1997. *The learner-centred classroom and school. Strategies for increasing student motivation and achievement*. San Francisco: Jossey-Bass.

McTighe, J. & Tomlinson, C. 2006. *Integrating differentiated instruction & understanding by design*. Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development.

Minkley, C., Rusznyak, L., Townsend, B., Versfeld, R., Winearls, N., & Wood, K. 2005. *Investigating our world - Grade 7*. Lansdowne:Juta Gariep.

Mouton,J: 2005. *How to succeed in your Master's and Doctoral Studies: a South African guide and resource book*. Pretoria:Van Schaik.

Murray-Harvey, R. & Van Deur, P. 2005. The inquiry nature of primary schools and students' self-directed learning knowledge. *International Education Journal*, 5(5):166-177.

Nasionale Departement van Onderwys. 2002. *Hersiene Nasionale Kurrikulumverklaring: Graad R tot 9 – Beleid: Sosiale Wetenskappe*. Pretoria.

Nieuwoudt, S. 2002. Racheltjie: ware heldin of versinsel?. *Die Burger*: 9, Oktober 01.

Oswald, D.F. 2003. *Instructional-design theory for fostering self-directed learning*. Unpublished Phd dissertation, Department of Instructional Systems Technology. Indiana University.

Rademeyer, A. 2006. Klas van 2005 'het kwaai gekrimp'. *Die Burger*: 14, Januarie 11.

Ravitch, D. 2007. *Ed Speak: A glossary of education terms, phrases, buzzwords, and jargon*. Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development.

Robotham, D. 1995. Self-directed learning: the ultimate learning style? *Journal of European Industrial Training*, 19(7):3-7.

Smith, M.K. 2003. *Learning theory, the encyclopedia of informal education*  
<http://www.infed.org/biblio/b-learn.htm>  
[16 Oktober 2007]

- South Africa. 2006. An addendum to the policy document, the National Senior Certificate: a qualification at Level 4 on the National Qualifications Framework (NQF), regarding the National Protocol for recording and reporting (Grades R-12). Notice 1267 of 2006. *Government Gazette*, 498(29467):14-18, December 11.
- Stoeger, H. & Ziegler, A. 2005. Evaluation of an elementary classroom self-regulated learning program for gifted mathematics underachievers. *International Education Journal*, 6(2):261-271.
- Taylor, N. & Vinjevold, P. (eds). 1999. *Getting learning right: Report to the President's Education Initiative Research Project*. Wits: The Joint Education Trust.
- Van den Berg, R. & Vandenberghe, R. 1981. *Succesvol leidinggeven aan onderwijsinnovaties: investeren in mensen*. Alphen aan den Rijn: Samsom.
- Van Deur, P. 2004. Gifted Primary Student's Knowledge of Self Directed Learning. *International Education Journal*, 4(4):64-74.
- Vincent, S. (ed.). 1999. *The multigrade classroom: a resource handbook for small rural schools. Book 6: Self-directed learning*. Oregon: Northwest Regional Educational Laboratory.
- Werkgroep BZL - Pedagogische Begeleidingsdienst Gemeenschapsonderwijs. 2006. *Begeleid zelfgestuurd leren-visietekst*. Brussels: Gemeenschapsonderwijs. <http://pbd.gemeenschapsonderwijs.net/adress/werkgroepen/werkgbzl.htm> [6 Desember 2006].
- Wes-Kaap Onderwysdepartement. 2001. *Hersiene Nasionale Kurrikulumverklaring-databasis: Sosiale Wetenskappe*. <http://curriculum.wcape.school.za/ncs/index/lareas/at3> [30 Oktober 2006].
- Western Cape Education Department. 2000. *Doing OBE Part 1: Educator's Manual-Intermediate/Senior Phase*. Cape Town: Western Cape Education Department.
- Western Cape Education Department. 2001. *Selection: Learning Area/Subject Guidelines – Volume 2*. Cape Town: Western Cape Education Department.
- Willis, J. 2006. *Research-based strategies to ignite student learning*. Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development.

## AANHANGSEL A

### Uitnodigingsbrief aan kundiges om aan die navorsingsprojek deel te neem

Kaapse Skiereiland Universiteit van Tegnologie

### NAVORSING (M.Ed.)

**Navorsingsvraag:** *Aan watter kriteria moet Sosiale Wetenskappe-onderrigmateriaal [Graad Sewe] voldoen om selfgerigte leer te bevorder?*

**Navorsers:** Martin Gomes

**Studieleier:** Dr Jurie Joubert (CPUT)

Beste

U word vriendelik uitgenooi om deel te neem aan bogenoemde navorsingsprojek. Die doel van die navorsing is om kriteria te ontwikkel wat as 'n riglyn gebruik kan word om onderrigmateriaal (Sosiale Wetenskappe: Geskiedenis - Graad Sewe) wat SGL koester, te ontwikkel.

**Metodologie:** Die navorsers ontwikkel na, aanleiding van 'n kritiese literatuurstudie, die kriteria.

**Kundiges, op verskillende terreine,** word uitgenooi om die kriteria te beoordeel as die eerste stap om die kriteria te toets en te verbeter. Na aanleiding van die kundiges se kommentaar, word die kriteria verbeter of aanvaar. Die navorsing se sukses hang dus af van die kundiges se deelname en kommentaar.

### DEELNAME

U deelname aan hierdie projek is egter vrywillig en onder geen omstandighede word u verplig om aan hierdie navorsing deel te neem nie. Kundiges wat verbonde is aan departementele instansies (WKOD) het verloop van die WKOD verkry om aan hierdie projek deel te neem. Ek sal dit egter hoog op prys stel as u my kan ondersteun in my navorsing – tot voordeel van die kinders in Suid-Afrika.

### VERTROULIKHEID

Slegs die navorsers gaan weet wie het aanvaar om aan die navorsing deel te neem. U terugvoering sal in die tesis gekoppel word aan 'n spesifieke nommer (1 – 20). Onder geen omstandighede sal enige naam of van van enige kundige bekend gemaak word nie.

Alle inligting wat aan die navorsers gestuur word, sal as 'n aanhangsel deel van die tesis vorm. Neem dus die vrymoedigheid om aan hierdie projek deel te neem.

## **VOORDELE VAN U BETROKKENHEID**

Dit is die strewe van die navorsers dat die kriteria opvoeders en die skeppers van onderrigmateriaal in Suid-Afrika kan help om materiaal te skep wat fokus op prosesgerigte onderwys - waar die leerders hulle eie individuele leerstyle, vakinhoudelike kennis en denkstrategieë kan gebruik om kennis op te bou, dit te verander en eie betekenis te skep om vir leer te gebruik. U vrywillige deelname aan hierdie projek kan verseker dat bogenoemde 'n werklikheid word en die wete dat u 'n daadwerklike aandeel in die verbetering van onderrigmateriaal in Suid-Afrika gehad het.

Indien u instem om aan hierdie navorsing deel te neem, wil ek by voorbaat vir u bedank vir u waardevolle tyd en energie.

## **INLIGTING VIR KUNDIGES WAT INGESTEM HET OM AAN DIE NAVORSING DEEL TE NEEM**

Wat word van u verwag?

- Om **Aanhangsel A** te lees om uself ten opsigte van die selfgerigte proses te oriënteer.
- Om die kriteria (**Aanhangsel B**) te bestudeer.
- Om die kriteria (**Aanhangsel C**) na aanleiding van die volgende kriteria te beoordeel. **[BELANGRIK: Gebruik onderstaande kriteria om elke stap (1 – 7) afsonderlik te beoordeel]:**
- Interne konsekwensie – teenstrydighede wat konflik tussen komponente kan veroorsaak. Weerspreek die kriteria mekaar?
- Riglyne waarvoor die kriteria behoort of nie behoort gebruik te word nie. Hoe kan die kriteria verbeter word om duideliker riglyne te verseker?
- Uitbreiding van kennis van SGL en nie teenstrydig met die konsep, SGL, nie. Verseker die kriteria dat SGL tot sy reg kom en gekoester word?
- Eenvoud - om gebruik daarvan te vergemaklik. Indien nie, hoe kan die kriteria aangepas word om die gebruik daarvan te vergemaklik?
- Bruikbaarheid – verskaf die kriteria genoegsame leiding oor hoe om dit te gebruik? Kan u uself voorstel dat u die kriteria gebruik?
- Alomvattendheid – die bruikbaarheid in verskillende situasies. As die kriteria oor en oor gebruik word, sal dit elke keer dieselfde resultate verseker of lewer?

- Optimale kriteria – Is die kriteria beter as enige ander bestaande kriteria? Probeer die kriteria nie om bestaande kennis op 'n ander manier te herhaal nie?
- Die sterkte van die kriteria; en
- Die swakheid van die kriteria.

Indien u voel daar is sekere aspekte (wat nie in bogenoemde kriteria 1-9 gedek is nie) waarop u nog kommentaar wil lewer, is u welkom om kommentaar te lewer.

- Om skriftelike terugvoering (met die hand geskryf of getik) volgens **Aanhangsel C** aan die navorser te stuur – terugvoering kan in **Engels of in Afrikaans** wees. U kommentaar kan in MS word-formaat na **iklasi@gmail.com** gestuur word, gefaks word na **(021) 9304919** of na die volgende adres gepos word:

*Martin Gomes  
16 de Laan 46  
Boston  
Bellville  
7530*

Om te verhoed dat u posgeld uit u eie sak moet betaal, kan u my ook persoonlik kontak om u kommentaar (indien u in Bellville woon) by u te kom haal. U kan my kontak by **082 33 20 199** of by **(H) (021) 9484289**.

- Om nie meer as **een maand** te gebruik om die kriteria te evalueer nie. Alle kundiges se kommentaar moet teen die **einde van April 2007** by die navorser wees.

Wees verseker u gewilligheid, betrokkenheid en waardevolle insette word opreg waardeer.

Opregte dankbaarheid

Martin Gomes  
20 Maart 2007

## AANHANGSEL B

### Oriëntering van die respondente ten opsigte van die selfgerigte proses

*“In teacher-directed learning (TDL), we teach students about the nature of flight; in self-directed learning (SDL) we teach students how to fly.*

*When students learn to fly,  
they ‘earn their wings’.”*

*(Gibbons, 2002:3)*

#### **Doel van die navorsing**

Die doel van hierdie navorsing is om bestaande literatuur oor SGL te ondersoek om die navorsingsvraag te beantwoord:

Die studie fokus op die navorsingsvraag: ***Aan watter kriteria moet Sosiale Wetenskappe-onderrigmateriaal [Graad Sewe] voldoen om selfgerigte leer te bevorder?***

Die navorsingsvraag word in die volgende sub-vrae verdeel:

- a) Wat is die basiese kenmerke van selfgerigte leer?
- b) Watter vaardighede en konsepte is eie aan SGL?
- c) Aan watter kriteria moet onderrigmateriaal (handboeke en modules) voldoen om die leerders te help om bestuurders van hulle eie sukses te word?

Die resultate van hierdie literatuurstudie sal gebruik word om kriteria (waarmee Sosiale Wetenskappe-onderrigmateriaal [Graad Sewe] opgestel kan word om te verseker dat selfgerigte leer bevorder word) te genereer. Met ander woorde, die kriteria sal die proses van SGL bespreek. Deur hierdie kriteria as 'n riglyn te gebruik, kan onderrigmateriaal (wat SGL koester) ontwikkel word.

#### **Wat is selfgerigte leer ?**

*“By 2020, all learning - from elementary school through post-graduate education - will be based on the principles of self-directed learning. Most facilities will be workrooms where materials and other resources are produced for self-directed learning.” (Hatcher, 1997:37)*

Dit is belangrik dat die ou gebruikte konsep “die bevoegdheid om op hulle te kan leer” verder omskryf moet word. Hier word daar wegbeweeg van die konsep “opvoedergerigte leer” (waar leer as die oordra van bestaande en bekende inligting gesien word) na “leerdergerigte leer” (waar die klemverskuiwing van produkgerigte na prosesgerigte onderwys verskuif).

Selfgerigte leer (SGL) is nie ’n nuwe opvoedkundige konsep nie en tog fokus al hoe meer lande tans op SGL. Die rede hiervoor is omdat SGL gekoppel word aan die konsep, lewenslange leerders – wat weer gesien word as ’n noodsaaklikheid vir ons moderne samelewing. Vir die doel van hierdie navorsing gaan die definisie van Knowles vir die begripsverklaring van SGL gebruik word. Dit is ook die verklaring wat die meeste deur ander navorsers oor die onderwerp as sulks aanvaar word.

*“In its broadest meaning, ‘self-directed learning’ describes a process in which individuals take the initiative, with or without the help of others, in diagnosing their learning needs, formulating learning goals, identifying human and material resources for learning, choosing and implementing appropriate learning strategies, and evaluating learning outcomes.”*  
(Knowles, 1975:18)

### **Hoekom selfgerigte leer?**

Daar kan ook nie van leerders (wat geleer is wat om te leer, hoe om dit te leer, wanneer en waar om dit te leer) verwag word om skielik verantwoordelikheid vir hulle eie leer in ons moderne informasie-era te aanvaar nie. Skatting toon dat in die VSA die gebruik van handboeke 75 – 90 persent van die instruksie-inhoud en aktiwiteite in ’n skool bepaal.

Die vaardighede en tegnieke van SGL is nie iets waarmee ’n persoon gebore word nie – dit moet aangeleer word.

*“Most learners have one thing in common; they are usually not prepared to engage in self-detected learning. This isn’t due to any genetic or psychological limitation, but rather it seems to be an acquired response to a society in which the learner is spoon-fed and hand held during the learning experience.”* (Oswald, 2003:2)

*“Unfortunately, these skills are seldom explicitly taught. This is due to a lack of knowledge on the part of practitioners about how to teach them and to the failure of instructional materials to provide direction and activities.”* (Vincent, 1999:5)

## Die SGL-proses

SGL (Oswald, 2003:5-6) word beskou as 'n leerderbeheerde proses waar die leerders:

- Op verskillende vlakke van bekwaamheid en gewilligheid om te leer, is;
- Verantwoordelikheid aanvaar vir eie motivering, kognitiewe en inhoudelike aspekte;
- Binne die formele opset van onderrig deur middel van onderhandelinge en ondersteuning van kundige fasiliteerders funksioneer;
- Tydens die leerproses, saamwerk met ander leerders en mekaar ondersteun;
- Deur middel van instruksies die geleentheid gebied word om hulle eie SGL te verbeter en te bestuur in verskillende situasies; en
- Die klemverskuiwing van produkgerigte onderwys na prosesgerigte onderwys - waar die leerders hulle eie individuele leerstyle, vakinhoudelike kennis en denkstrategieë gebruik om **kennis op te bou, dit te verander en eie betekenis te skep om vir leer te gebruik.**

## Situasie in Suid-Afrika

In Suid-Afrika het die verslag van The Joint Education Trust (Taylor & Vinjevold, 1999), ten opsigte van die leerdergerigte proses en SGL, bevind dat:

- Die beskikbaarheid van genoegsame handboeke en skryfbehoeftes as een van die belangrikste faktore om leer te verbeter, beskou kan word;
- Waar leermateriaal en leerfasiliteite ontoereikend en onvoldoende is, die onderrigbenadering opvoedergerig is;
- Onderrigmateriaal selde die leerders aanmoedig om die materiaal as bronne vir eie leer te gebruik;
- Onderrigmateriaal slegs gebruik word om toegang tot bestaande kennis te verkry; en
- Die beskikbaarheid van werkboeke die leerders se betrokkenheid tot en deelname aan die leermateriaal verhoog het. Ongelukkig verseker dit nie leerdergesentreerde aktiwiteite of konseptuele ontwikkeling van die leerders nie. Slegs waar gekwalifiseerde en gemotiveerde opvoeders betrokke is, vind dit plaas.



*“The majority of other learning materials used in the classes observed generally provide for ad hoc activities, which may or may not be connected to the level of learning required. Even the best of these worksheets and activities do not contribute to systematic conceptual development unless they are connected to and supplement a systematically organised learning programme.” (Taylor & Vinjevold, 1999:240)*

Die prosedure van evaluering van onderrigmateriaal in Suid-Afrika, nadat dit reeds in die mark vrygestel is, nie goeie gehalte onderrigmateriaal en ’n SGL-proses kan waarborg nie. Die Nederlandse beleid verplig die skeppers van onderrigmateriaal om te voldoen aan sekere voorskrifte om te verseker dat die onderrigmateriaal ’n sekere standaard daarstel en verseker dat die leerders verantwoordelikheid vir eie leer aanvaar.

*“To sum up: the ‘why’ of self-directed learning is survival – your own survival as an individual, and also the survival of the human race. Clearly, we are not talking here about something that would be nice or desirable; neither are we talking about some new educational fad. We are talking about a basic human competence – the ability to learn on one’s own – that has suddenly become a prerequisite for living in this world.” Knowles (1975:16-17)*

## AANHANGSEL C

### SGL-kriteria wat die respondente moes beoordeel

<b>VLAK 1</b>
<b>Die skep van 'n klimaat vir leer</b>
<b>Voorgestelde kriteria van navorser waaraan onderrigmateriaal in Suid-Afrika moet voldoen (meetinstrument):</b>
<b>Die opvoedersgids moet:</b>
b. 'n Klimaat vir SGL skep;
c. Gerig word deur die SGL-proses;
d. Die SGL-proses verklaar en beskryf;
e. Die opvoeders die geleentheid bied om as fasiliteerders vir SGL op te tree;
f. Die opvoeders help hoe om kundige SGL-fasiliteerders te wees;
g. Verduidelik hoe die fasiliteerder die SGL-proses moet bestuur en leiding aan die leerders moet gee;
h. Verduidelik hoekom leerders hulle eie leer moet bestuur en koester;
i. Aan die fasiliteerders die proses van konstruering van kennis verduidelik; en
j. Leer as 'n natuurlike proses van ontdekking, wat by die leerders plaasvind, ondersteun.
<b>VLAK 2</b>
<b>Bepanning vir 'n leerervaring en selektering van geskikte materiaal</b>
<b>Voorgestelde kriteria van navorser waaraan onderrigmateriaal in Suid-Afrika moet voldoen (meetinstrument):</b>
<b>Die opvoedersgids moet:</b>
<ul style="list-style-type: none"><li>• Verseker dat die leerervaring deel van 'n leerprogram vorm;</li><li>• Verseker dat die leerprogram die grense beskryf waarin die leerders hulle eie leer (eie aan leerarea en 'n fase) kan en moet bestuur t.o.v.:<ul style="list-style-type: none"><li>○ Inhoud en uitkomstes</li><li>○ Vaardighede</li><li>○ Waardes</li><li>○ Tydsbestuur</li><li>○ Plek</li><li>○ Assesseringsaktiwiteite;</li></ul></li><li>• Verseker dat die leerprogram voorsiening maak vir die konseptualisering van kennis as die konstruering van kennis en nie slegs as 'n objektiewe feit gesien behoort te word nie;</li><li>• Verseker dat die leerervaring voortbou op die leerders se bestaande kennis van inhoud en bevoegdheid van vaardighede;<ul style="list-style-type: none"><li>• Verseker dat die leerprogram voorsiening maak vir samewerking met ander leerders en vir hulle mekaar ondersteun; en</li><li>• Die leerder se betrokkenheid by die materiaal spesifiseer.</li></ul></li></ul>
<b>Die materiaal moet:</b>
<ul style="list-style-type: none"><li>• Verseker dat geskikte materiaal hoë-orde denkstrategieë ondersteun om die leerders te rig om sin en struktuur aan bestaande informasie te gee;</li><li>• Verseker dat die leerervaring voortbou op die leerders se bestaande kennis van inhoud en bevoegdheid van vaardighede;</li><li>• Dat die inhoud nie as 'n "klaarverpakte" produk beskou moet word nie; en</li><li>• Verseker dat die leerders by hulle eie leerproses betrokke is.</li></ul>

### VLAK 3

#### Diagnosering van leerbehoefes

#### Voorgestelde kriteria van navorser waaraan onderrigmateriaal in Suid-Afrika moet voldoen (meetinstrument):

##### Die opvoedersgids moet:

- Diagnostiese aanvangstoetse insluit om te verseker dat al die leerders die minimum vereistes en dieselfde vertrekpunt het t.o.v.:
  - Die voorkennis van sekere basiese konsepte en vaardighede van 'n sekere area; en
  - Dat al die leerders dieselfde kennis en begrip van SGL het as hulle 'n taak begin.
- Verseker dat die opvoeders bogenoemde inligting, as die fasiliteerder, kan gebruik om die leerders te help bepaal:
  - Wat hulle ken en kan doen;
  - Wat hulle moet kan ken en moet kan doen;
  - Hoe hulle die verskil kan uitwis;
  - Of hulle almal oor die minimum vereistes beskik; en
  - Of hulle almal by dieselfde vertrekpunt is.
- Verseker dat die diagnostiese aanvangstoetse dien as 'n tydelike struktuur en kontak, om begrip en insig te verseker, tussen die leerders se voorkennis en vaardighede reeds bemeester en die onbekende of nuwe leerervaring.

##### Verseker dat die leerders:

- By hulle eie leerproses betrokke raak.
- Leer as 'n natuurlike proses van ontdekking, wat by die leerders plaasvind, sien.
- Deur middel van selfevaluasie (aanvangstoets) eie bekwaamheid en kennis vir elke leerarea kan bepaal:
  - Wat hulle ken en kan doen – sukses en persoonlike groei kan ervaar;
  - Wat hulle moet kan ken en moet kan doen – strewe om werk van 'n hoë gehalte te lewer;
  - Hoe hulle die verskil kan uitwis – die geleentheid kry om hulle mislukkings reg te stel;
  - Of hulle almal oor die minimum vereistes beskik; en
  - Of hulle almal by dieselfde vertrekpunt is.
- Die verband tussen voorkennis en vaardighede reeds bemeester en die onbekende of nuwe leerervaring, kan insien.

### VLAK 4

#### Stel van doelpunte en die omskakeling na doelwitte om die doelpunte te bereik

#### Voorgestelde kriteria van navorser waaraan onderrigmateriaal in Suid-Afrika moet voldoen (meetinstrument):

##### Die onderrigmateriaal moet:

- Verseker en die geleentheid bied dat die leerders in hulle eie woorde kan beskryf:
  - Hoe die geheelbeeld lyk;
  - Uit watter onderafdelings die geheel bestaan;
  - Watter kennis hulle moet bemeester;
  - Watter vaardighede hulle moet bemeester;
  - Hoe die eindproduk moet lyk;
  - Hoekom dit belangrik is om bogenoemde kennis en vaardighede te bemeester; en
  - Hoe hulle gaan weet of beoogde doelwitte bereik is.
- Verseker dat die punte gekoppel is aan die leeruitkomstes en assesseringstandaarde van graad 7. Dit moet verseker dat die SGL-proses verbind word aan 'n sekere standaard, gekoppel aan die ouderdomsgroep van die leerders.

## VLAK 5

### Samestelling van 'n plan van aksie vir leer

#### Voorgestelde kriteria van navorser waaraan onderrigmateriaal in Suid-Afrika moet voldoen (meetinstrument):

Moet die leerders die geleentheid bied om:

- 'n Leerplan saam te stel om doelwitte (VLAK 4) te bereik;
- Te beplan watter aktiwiteite geskik is om doelwitte te bereik;
- Te beplan waar om te leer;
- Te beplan wanneer om te leer;
- Te beplan hoeveel tyd om aan die aktiwiteit te spandeer;
- Te beplan watter materiaal gebruik gaan word;
- Te beplan hoe hulle saam met die ander leerders gaan werk;
- Te beplan hoe hulle gaan bepaal of hulle nog op koers is volgens die plan van aksie; en
- Te beplan of die leeraktiwiteite die beoogde doelwitte bereik het.

## VLAK 6

### Betrokke by die leeraktiwiteite, gebruik van hulpmiddels en samewerking met ander leerders

#### Voorgestelde kriteria van navorser waaraan onderrigmateriaal in Suid-Afrika moet voldoen (meetinstrument):

Die onderrigmateriaal en leeraktiwiteite moet verseker dat:

- Dit leer as 'n natuurlike proses van ontdekking, wat by die leerders plaasvind, ondersteun;
- Die leerders soek na die verband, ooreenkomste en verskille tussen kennis reeds verwerf en nuwe kennis (soek na verband);
- Die leerders die geheelbeeld sien en weet waar dit in die groter prentjie pas (struktuur);
- Die inhoud aansluit by die tasbare werklikheid en eie ervarings van die leerders (konkretisering);
- Die leerders die inhoud analiseer – hoë-orde denkvlakke om hulle te rig om sin en struktuur aan bestaande informasie te gee (analiserings);
- Die leerders tussen hoofpunte kan onderskei en die leerstof te kan reduseer tot die belangrikste dele (selekteer);
- Die leerders die inhoud nie net sommer aanvaar nie en dat die leerders hulle eie interpretasies, gevolgtrekkings en menings vorm (kritiese verwerking/morele en etiese denke);
- Die leerders weet watter kennis en konsepte belangrik is om te onthou en leer om te reproduseer (memoriserings);
- Dit die leerders die geleentheid bied om die kennis te bemeester en in 'n nuwe situasie toe te pas om te verseker dat hulle dit verstaan (toepassing en reproduksie);
- Dit die leerders die geleentheid bied om deur middel van onderhandelings en ondersteuning van kundige fasiliteerders te funksioneer; en
- Die leerders tydens die leerproses (VLAK 6) saamwerk met ander leerders en mekaar ondersteun.

## VLAK 7

### Evaluering van leeruitkomstes

#### Voorgestelde kriteria van navorsers waaraan onderrigmateriaal in Suid-Afrika moet voldoen (meetinstrument):

##### Monitering

##### Die onderrigmateriaal en leeraktiwiteit moet verseker dat:

- Die leerders die geleentheid kry om te monitor:
  - Of hulle nog op koers is volgens die plan van aksie;
  - Of die leeraktiwiteit die beoogde doelwitte bereik het;
  - Of hulle sukses kan ervaar – dus klein oorwinnings op 'n keer; en
  - Of hulle die geleentheid kry om hulle mislukkinge reg te stel.

##### Bestuur

##### Die onderrigmateriaal en leeraktiwiteit moet verseker dat:

- Die leerders die geleentheid gebied word:
  - Om indien die doelwitte nie bereik word nie hulle die geleentheid gebied word vir die verandering van beplanning en plan van aksie; en
  - Om die geleentheid te kry om hul motivering en inspanning te verhoog om beter resultate te verseker.

##### Toetsing

##### Die onderrigmateriaal en leeraktiwiteit moet verseker dat:

- Die opvoeders en die leerders kan kontroleer of die leerstof verwerk is (toetsing); en
- Die leerders die kennis bemeester het en in 'n nuwe situasie kan toepas om te verseker dat die leerders dit verstaan het.

##### Evalueer

##### Die onderrigmateriaal en leeraktiwiteit moet verseker dat:

- Die opvoeders en die leerders kan beoordeel:
  - Of die leerproses die moeite werd was;
  - Of die leerresultate ooreenstem met die doelwitte; en
  - Om ander leerders se werk en resultate te evalueer.

##### Refleksie

##### Die onderrigmateriaal en leeraktiwiteit moet verseker dat:

- Die leerders die geleentheid kry om:
  - Te bepaal watter lesse hulle uit die leerervaring kan leer vir toekomstige take; en
  - Na te dink oor dit wat hulle geleer het en die invloed daarvan op hulle as mense.

## AANHANGSEL D

### Meetinstrument vir die respondente om die SGL-kriteria te evalueer

VLAK 1 - Die skep van 'n klimaat vir leer	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Interne konsekwensie – teenstrydighede wat konflik tussen komponente kan veroorsaak. Weerspreek die kriteria mekaar?</li> </ul>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Riglyne waarvoor die kriteria behoort of nie behoort gebruik te word nie. Hoe kan die kriteria verbeter word om duideliker riglyne te verseker?</li> </ul>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Uitbreiding van kennis van SGL en nie teenstrydig met die konsep, SGL, nie. Verseker die kriteria dat SGL tot sy reg kom en gekoester word?</li> </ul>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Eenvoud - om gebruik daarvan te vergemaklik. Indien nie, hoe kan die kriteria aangepas word om die gebruik daarvan te vergemaklik?</li> </ul>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Bruikbaarheid – verskaf die kriteria genoegsame leiding hoe om dit te gebruik? Kan u uself voorstel dat u die kriteria gebruik?</li> </ul>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Alomvattendheid – die bruikbaarheid in verskillende situasies. As die kriteria oor en oor gebruik word, sal dit elke keer dieselfde resultate verseker of lewer?</li> </ul>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Optimale kriteria – Is die kriteria beter as enige ander bestaande kriteria? Probeer die kriteria nie om bestaande kennis op 'n ander manier te herhaal nie?</li> </ul>	
Die sterkte van die kriteria.	
Die swakheid van die kriteria.	
Indien u voel daar is sekere aspekte (wat nie in bogenoemde kriteria 1-7 gedek is nie) waarop u nog kommentaar wil lewer, is u welkom om kommentaar te lewer.	

<b>VLAK 2 - Beplanning vir 'n leerervaring en selektering van geskikte materiaal</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Interne konsekwensie – teenstrydighede wat konflik tussen komponente kan veroorsaak. Weerspreek die kriteria mekaar?</li> </ul>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Riglyne waarvoor die kriteria behoort of nie behoort gebruik te word nie. Hoe kan die kriteria verbeter word om duideliker riglyne te verseker?</li> </ul>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Uitbreiding van kennis van SGL en nie teenstrydig met die konsep, SGL, nie. Verseker die kriteria dat SGL tot sy reg kom en gekoester word?</li> </ul>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Eenvoud - om gebruik daarvan te vergemaklik. Indien nie, hoe kan die kriteria aangepas word om die gebruik daarvan te vergemaklik?</li> </ul>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Bruikbaarheid – verskaf die kriteria genoegsame leiding hoe om dit te gebruik? Kan u uself voorstel dat u die kriteria gebruik?</li> </ul>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Alomvattendheid – die bruikbaarheid in verskillende situasies. As die kriteria oor en oor gebruik word, sal dit elke keer dieselfde resultate verseker of lewer?</li> </ul>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Optimale kriteria – Is die kriteria beter as enige ander bestaande kriteria? Probeer die kriteria nie om bestaande kennis op 'n ander manier te herhaal nie?</li> </ul>	
Die sterkte van die kriteria.	
Die swakheid van die kriteria.	
Indien u voel daar is sekere aspekte (wat nie in bogenoemde kriteria 1-7 gedek is nie) waarop u nog kommentaar wil lewer, is u welkom om kommentaar te lewer.	

<b>VLAKE 3 - Diagnostisering van leerbehoefes</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Interne konsekwensie – teenstrydighede wat konflik tussen komponente kan veroorsaak. Weerspreek die kriteria mekaar?</li> </ul>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Riglyne waarvoor die kriteria behoort of nie behoort gebruik te word nie. Hoe kan die kriteria verbeter word om duideliker riglyne te verseker?</li> </ul>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Uitbreiding van kennis van SGL en nie teenstrydig met die konsep, SGL, nie. Verseker die kriteria dat SGL tot sy reg kom en gekoester word?</li> </ul>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Eenvoud - om gebruik daarvan te vergemaklik. Indien nie, hoe kan die kriteria aangepas word om die gebruik daarvan te vergemaklik?</li> </ul>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Bruikbaarheid – verskaf die kriteria genoegsame leiding hoe om dit te gebruik? Kan u uself voorstel dat u die kriteria gebruik?</li> </ul>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Alomvattendheid – die bruikbaarheid in verskillende situasies. As die kriteria oor en oor gebruik word, sal dit elke keer dieselfde resultate verseker of lewer?</li> </ul>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Optimale kriteria – Is die kriteria beter as enige ander bestaande kriteria? Probeer die kriteria nie om bestaande kennis op 'n ander manier te herhaal nie?</li> </ul>	
Die sterkte van die kriteria.	
Die swakheid van die kriteria.	
Indien u voel daar is sekere aspekte (wat nie in bogenoemde kriteria 1-7 gedek is nie) waarop u nog kommentaar wil lewer, is u welkom om kommentaar te lewer.	



<b>VLAKE 4 - Stel van doelpunte en die omskakeling na doelwitte om die doelpunte te bereik</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Interne konsekwensie – teenstrydighede wat konflik tussen komponente kan veroorsaak. Weerspreek die kriteria mekaar?</li> </ul>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Riglyne waarvoor die kriteria behoort of nie behoort gebruik te word nie. Hoe kan die kriteria verbeter word om duideliker riglyne te verseker?</li> </ul>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Uitbreiding van kennis van SGL en nie teenstrydig met die konsep, SGL, nie. Verseker die kriteria dat SGL tot sy reg kom en gekoester word?</li> </ul>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Eenvoud - om gebruik daarvan te vergemaklik. Indien nie, hoe kan die kriteria aangepas word om die gebruik daarvan te vergemaklik?</li> </ul>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Bruikbaarheid – verskaf die kriteria genoegsame leiding hoe om dit te gebruik? Kan u uself voorstel dat u die kriteria gebruik?</li> </ul>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Alomvattendheid – die bruikbaarheid in verskillende situasies. As die kriteria oor en oor gebruik word, sal dit elke keer dieselfde resultate verseker of lewer?</li> </ul>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Optimale kriteria – Is die kriteria beter as enige ander bestaande kriteria? Probeer die kriteria nie om bestaande kennis op 'n ander manier te herhaal nie?</li> </ul>	
Die sterkte van die kriteria.	
Die swakheid van die kriteria.	
Indien u voel daar is sekere aspekte (wat nie in bogenoemde kriteria 1-7 gedek is nie) waarop u nog kommentaar wil lewer, is u welkom om kommentaar te lewer.	

**VLAK 5 - Samestelling van 'n plan van aksie vir leer**

<ul style="list-style-type: none"> <li>• Interne konsekwensie – teenstrydighede wat konflik tussen komponente kan veroorsaak. Weerspreek die kriteria mekaar?</li> </ul>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Riglyne waarvoor die kriteria behoort of nie behoort gebruik te word nie. Hoe kan die kriteria verbeter word om duideliker riglyne te verseker?</li> </ul>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Uitbreiding van kennis van SGL en nie teenstrydig met die konsep, SGL, nie. Verseker die kriteria dat SGL tot sy reg kom en gekoester word?</li> </ul>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Eenvoud - om gebruik daarvan te vergemaklik. Indien nie, hoe kan die kriteria aangepas word om die gebruik daarvan te vergemaklik?</li> </ul>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Bruikbaarheid – verskaf die kriteria genoegsame leiding hoe om dit te gebruik? Kan u uself voorstel dat u die kriteria gebruik?</li> </ul>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Alomvattendheid – die bruikbaarheid in verskillende situasies. As die kriteria oor en oor gebruik word, sal dit elke keer dieselfde resultate verseker of lewer?</li> </ul>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Optimale kriteria – Is die kriteria beter as enige ander bestaande kriteria? Probeer die kriteria nie om bestaande kennis op 'n ander manier te herhaal nie?</li> </ul>	
Die sterkte van die kriteria.	
Die swakheid van die kriteria.	
Indien u voel daar is sekere aspekte (wat nie in bogenoemde kriteria 1-7 gedek is nie) waarop u nog kommentaar wil lewer, is u welkom om kommentaar te lewer.	

<b>VLAK 6 - Betrokke by die leeraktiwiteite, gebruik van hulpmiddels en samewerking met ander leerders</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Interne konsekwensie – teenstrydighede wat konflik tussen komponente kan veroorsaak. Weerspreek die kriteria mekaar?</li> </ul>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Riglyne waarvoor die kriteria behoort of nie behoort gebruik te word nie. Hoe kan die kriteria verbeter word om duideliker riglyne te verseker?</li> </ul>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Uitbreiding van kennis van SGL en nie teenstrydig met die konsep, SGL, nie. Verseker die kriteria dat SGL tot sy reg kom en gekoester word?</li> </ul>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Eenvoud - om gebruik daarvan te vergemaklik. Indien nie, hoe kan die kriteria aangepas word om die gebruik daarvan te vergemaklik?</li> </ul>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Bruikbaarheid – verskaf die kriteria genoegsame leiding hoe om dit te gebruik? Kan u uself voorstel dat u die kriteria gebruik?</li> </ul>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Alomvattendheid – die bruikbaarheid in verskillende situasies. As die kriteria oor en oor gebruik word, sal dit elke keer dieselfde resultate verseker of lewer?</li> </ul>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Optimale kriteria – Is die kriteria beter as enige ander bestaande kriteria? Probeer die kriteria nie om bestaande kennis op 'n ander manier te herhaal nie?</li> </ul>	
Die sterkte van die kriteria.	
Die swakheid van die kriteria.	
Indien u voel daar is sekere aspekte (wat nie in bogenoemde kriteria 1-7 gedek is nie) waarop u nog kommentaar wil lewer, is u welkom om kommentaar te lewer.	

<b>VLAK 7 - Evaluering van leeruitkomstes</b>	
1) Interne konsekwensie – teenstrydighede wat konflik tussen komponente kan veroorsaak. Weerspreek die kriteria mekaar?	
2) Riglyne waarvoor die kriteria behoort of nie behoort gebruik te word nie. Hoe kan die kriteria verbeter word om duideliker riglyne te verseker?	
3) Uitbreiding van kennis van SGL en nie teenstrydig met die konsep, SGL, nie. Verseker die kriteria dat SGL tot sy reg kom en gekoester word?	
4) Eenvoud - om gebruik daarvan te vergemaklik. Indien nie, hoe kan die kriteria aangepas word om die gebruik daarvan te vergemaklik?	
5) Bruikbaarheid – verskaf die kriteria genoegsame leiding hoe om dit te gebruik? Kan u uself voorstel dat u die kriteria gebruik?	
6) Alomvattendheid – die bruikbaarheid in verskillende situasies. As die kriteria oor en oor gebruik word, sal dit elke keer dieselfde resultate verseker of lewer?	
7) Optimale kriteria – Is die kriteria beter as enige ander bestaande kriteria? Probeer die kriteria nie om bestaande kennis op 'n ander manier te herhaal nie?	
Die sterkte van die kriteria.	
Die swakheid van die kriteria.	
Indien u voel daar is sekere aspekte (wat nie in bogenoemde kriteria 1-7 gedek is nie) waarop u nog kommentaar wil lewer, is u welkom om kommentaar te lewer.	

## AANHANGSEL E

### Tweede uitnodigingsbrief aan respondente om praktiese onderrigmateriaal te evalueer

**Kaapse Skiereiland Universiteit van Tegnologie**

### **NAVORSING (M.Ed.)**

**Navorsers:** Martin Gomes

**Studieleier:** Dr Jurie Joubert (CPUT)

Beste

Baie dankie dat u die nodige tyd ingeruim het en bereid was om kommentaar op my kriteria te lewer. Wees verseker dat elke respondent se aandeel opreg waardeer word. 'n Paar van die respondente het aanbeveel dat ek die kriteria moet toelig met 'n praktiese voorbeeld van hoe die kriteria op die onderrigmateriaal toegepas is.

Graag neem ek weer die vrymoedigheid om u vriendelik uit te nooi om deel te neem aan die tweede stap van bogenoemde navorsingsprojek.

#### **DEELNAME**

U deelname aan hierdie projek is egter vrywillig en onder geen omstandighede word jy verplig om aan hierdie navorsing deel te neem nie. Respondente wat verbonde is aan departementele instansies (WKOD) het verlof van die WKOD verkry om aan hierdie projek deel te neem. Ek sal dit egter hoog op prys stel as u my weer kan ondersteun in my navorsing – tot voordeel van die kinders in Suid-Afrika.

#### **VERTROULIKHEID**

Slegs die navorser gaan weet wie aanvaar het om aan die navorsing deel te neem. U terugvoering sal in die tesis gekoppel word aan 'n spesifieke nommer (1 – 20). Onder geen omstandighede sal enige naam of van van enige kundige bekend gemaak word nie.

Neem dus die vrymoedigheid om aan hierdie projek deel te neem. Indien u weer instem om aan hierdie navorsing deel te neem, wil ek by voorbaat vir u bedank vir u waardevolle tyd en energie.

Wat word van u verwag?

- Om die onderrigmateriaal (**Aanhangsel E**) te bestudeer.
- Om die evalueringsvorm (**Aanhangsel F**) te voltooi.
- Om skriftelike terugvoering (met die hand geskryf of getik) volgens **Aanhangsel F** aan die navorser te stuur – terugvoering kan in **Engels of in Afrikaans** wees. U kommentaar kan in MS word-formaat na **iklasi@gmail.com** gestuur word, gefaks word na **(021) 9304919** of na die volgende adres gepos word:

***Martin Gomes  
16 de Laan 46  
Boston  
Bellville  
7530***

Om te verhoed dat u posgeld uit u eie sak moet betaal, kan u my ook persoonlik kontak om u kommentaar (indien u in Bellville woon) by u te kom haal. U kan my kontak by **082 33 20 199** of by **(H) (021) 9484289**.

- Om nie meer as **twee weke** te gebruik om die kriteria te evalueer nie. Alle respondente se kommentaar moet teen die **28 Junie 2007** by die navorser wees.

Wees verseker u gewilligheid, betrokkenheid en waardevolle insette word opreg waardeer.

Opregte dankbaarheid

Martin Gomes  
15 Junie 2007

## AANHANGSEL F

### Onderrigmateriaal geskep volgens die SGL-kriteria

#### OPVOEDERSGIDS

Die doel van hierdie taak:

Is om die leerders die geleentheid te bied om op hulle eie of met die hulp en samewerking van ander leerders/opvoeders hulle eie kennis op te bou, dit te verander en eie betekenis te skep om dit vir hulle eie leer te gebruik. Dus 'n leerderbeheerde proses van instruksies waar die leerders binne die formele opset van onderrig hulle onderrig bestuur en instruksies die leerders die geleentheid bied om hulle eie SGL in verskillende situasies te verbeter en te bestuur.

**Jou taak as 'n opvoeder:** Om a) as 'n fasiliteerder die geleentheid vir SGL-leer te skep en b) die SGL-proses te monitor.

#### Voorgeskryf deur Nasionale Kurrikulum Sosiale Wetenskappe – Graad 7

### Leeruitkomst 3: GESKIEDKUNDIGE INTERPRETASIE

**Vaardigheid:** Interpretasie gebaseer op geskiedkundige bronne.

### Assesseringstandaarde:

Dit is duidelik wanneer die leerder die volgende kan doen:

Bespreek en gee eie mening oor stories en gebeurtenisse in die verlede.	Herken dat daar twee standpunte oor dieselfde gebeurtenis in die verlede kan wees.	Herken dat daar meer as een weergawe van 'n geskiedkundige gebeurtenis kan wees.	Vergelyk twee weergawes van 'n geskiedkundige gebeurtenis deur visuele of geskrewe bronne te gebruik. Onderskei tussen menings, feite en inligting.	Verstaan hoe en waarom sekere gebeurtenisse in die verlede verskillend geïnterpreteer is.
<b>Mylpaal 1 (Graad 3)</b>	<b>Mylpaal 2 (Graad 4)</b>	<b>Mylpaal 3 (Graad 5)</b>	<b>Mylpaal 4 (Graad 6)</b>	<b>Mylpaal 5 (Graad 7)</b>

Die leerders is veronderstel om assesseringstandaarde van Graad 3 tot Graad 6 te kan doen – dus progressiewe mylpale (Mylpale 1 – 4) op hulle pad van ontwikkeling. Deur middel van 'n aanvangstaak moet die leerders gehelp word om te bepaal in watter mate hulle die mylpale bemeester het en wat hulle nog moet kan doen. Dit sal verseker dat die leerders kan bepaal:

- Wat hulle kan doen – sukses en persoonlike groei kan ervaar;
- Wat hulle moet kan doen – strewende om werk van 'n hoër gehalte te lewer;
- Hoe hulle die verskil kan uitwis – die geleentheid kry om hulle mislukkings reg te stel;
- Of hulle almal oor die minimum vereistes beskik; en
- Of hulle almal by dieselfde vertrekpunt is.

<b>TAAK: OPVOEDERSGIDS</b>
----------------------------

**Tema:** *Het Rachel de Beer werklik bestaan?*

**Opdrag:** *Hoe en waarom word sekere gebeurtenisse in die verlede verskillend geïnterpreteer?*

Die leerders weet dus dat hulle afleidings van verskillende bronne moet maak en is bewus daarvan dat daar twee standpunte oor dieselfde gebeurtenis in die verlede kan bestaan.

**Assesseringstandaard:** *Verstaan hoe en waarom sekere gebeurtenisse in die verlede verskillend geïnterpreteer is.*

As aansluitingspunt vertel die opvoeder, as fasiliteerder, aan die leerders die bekende verhaal van Rooikappie. Tydens die bespreking van die verhaal kan die volgende vrae gevra word:

- Is die storie waar?
- Hoe weet ons dit?



Stap 1 – 2 (soek en noem/beskryf) help die leerders om die inligting te vind. Gewoonlik stop die proses hier deurdat die antwoorde as reg of verkeerd gesien word – en die opvoeder beweeg na die volgende opdrag in die handboek. Verder weet die leerders ook nie wat om met die inligting te maak nie.

Stap 1 – 2 help juis die leerders om na Stap 3 en 4 (verduidelik en eie oordeel) te vorder. Nie al die leerders gaan tot by Stap 4 vorder nie. Dus is dit die opvoeder/fasiliteerder se werk om tydens die klasgesprek te fokus op Stap 3 – 4. Die leerders wat wel Stap 4 bereik het, sal aan die gesprek deelneem en aan die ander verduidelik wat hulle gevind het. Dit sal verseker dat ons al die leerders na dieselfde eindpunt neem. Die klasgesprek vind plaas nadat die leerders die taak voltooi het.

### EVALUERING/REFLEKSIE VAN AANVANGSTAAK

- Wat het ek geleer?
- Wat het ek reggekry?
- Wat moet ek nog verbeter?
- Watter mylpaal het ek bereik?

Dit is duidelik wanneer ek die volgende kan doen:

#### MYLPALE

Bespreek en gee eie mening oor stories en gebeurtenisse in die verlede.	Herken dat daar twee standpunte oor dieselfde gebeurtenis in die verlede kan wees.	Herken dat daar meer as een weergawe van 'n geskiedkundige gebeurtenis kan wees.	Vergelyk twee weergawes van 'n geskiedkundige gebeurtenis deur visuele of geskrewe bronne te gebruik. Onderskei tussen menings, feite en inligting.	Verstaan hoe en waarom sekere gebeurtenisse in die verlede verskillend geïnterpreteer is.
<b>Mylpaal 1 (Graad 3)</b>	<b>Mylpaal 2 (Graad 4)</b>	<b>Mylpaal 3 (Graad 5)</b>	<b>Mylpaal 4 (Graad 6)</b>	<b>Mylpaal 5 (Graad 7)</b>

## TAAK: LEERDERS

In die werklike lewe is dit belangrik dat ons moet seker maak of 'n verhaal waar is. Jy gaan nou die geleentheid kry om uit te vind wie Rachel de Beer was en of sy werklik bestaan het.

**Tema: *Het Rachel de Beer werklik bestaan?***

**Opdrag: *Hoe en waarom* word sekere gebeurtenisse in die verlede verskillend geïnterpreteer?**

### **Historiese Vaardigheid:**

*Interpretasie gebaseer op geskiedkundige bronne*

Dit kan jou baie help as jy jou inligting reg organiseer wanneer jy verskillende bronne, met verskillende standpunte oor dieselfde gebeurtenis, bestudeer. Dit gaan jou help om die ooreenkomste en verskille makliker raak te sien. Maak van tabelle gebruik, bv.

### **AS JY BRONNE VERGELYK, ORGANISEER JOU INLIGTING**

	<b>Bron A</b>	<b>Bron B</b>	<b>Bron C</b>
Vraag 1	Jou antwoord	Jou antwoord	Jou antwoord
Vraag 2	Jou antwoord	Jou antwoord	Jou antwoord
Naam van kind	Jou antwoord	Jou antwoord	Jou antwoord
Naam van plek	Jou antwoord	Jou antwoord	Jou antwoord

### **BEPLAN JOU ONTDEKKINGSTOG**

Gebruik die onderstaande riglyne om jou te help:

- Neem in ag wat jy alreeds kan doen en wat jy nog moet doen.
- Die taak moet oor 'n week klaar wees – Maandag (10 Junie): Lesuur 9.
- Maandag (10 Junie): Lesuur 9 (60 minute).
  - Eerste 30 minute – Klasgesprek deur opvoeder.
  - Laaste 30 minute – Selfrefleksie en –evaluering van jou taak.
  - Teen die einde van die lesuur – handig taak en selfrefleksie in by opvoeder.
- Beplanning
  - Spandeer \_\_\_ minute aan jou beplanning en stel van doelwitte.
  - Spandeer \_\_\_ minute aan die uitvoering van die opdrag.
  - Spandeer \_\_\_ minute aan refleksie en evaluering van die opdrag.

Kontrolelys om jou te help met jou beplanning, opstel van doelwitte en evaluering

1. Wat moet ek bereik?	
• Watter aktiwiteite is die geskikste om my doelwitte te bereik?	
• Hoekom moet ek die inligting vind?	
• As ek die inligting gekry het, weet ek wat om daarmee te maak?	
• Hoe gaan ek die inligting aanbied? (skriftelik, gesprek, ens.)	
• Watter historiese vaardighede gaan ek gebruik?	
• Waar gaan ek dit doen?	
• Wanneer gaan ek dit doen?	
• Hoeveel tyd gaan ek aan elke aktiwiteit spandeer?	
• Watter bronne gaan ek gebruik?	
• Saam met wie gaan ek werk?	
• Hoe gaan ek bepaal of ek doelwitte bereik het?	

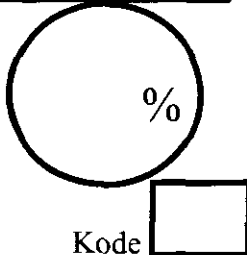
**EVALUERING/REFLEKSIE VAN TAAK**

- Wat het ek geleer?
- Wat het ek reggekry?
- Hoe kan ek dit wat ek vandag geleer het vir ander take gebruik?
- Wat moet ek nog doen?
- Watter mylpaal het ek bereik?
- Watter invloed het dit wat ek vandag geleer het op my as 'n mens?
- Wat sal ek graag nog oor die onderwerp wil weet en wat kan ek doen om die inligting te bekom?

Dit is duidelik wanneer ek die volgende kan doen:

<b><u>MYLPALE</u></b>				
Bespreek en gee eie mening oor stories en gebeurtenisse in die verlede.	Herken dat daar twee standpunte oor dieselfde gebeurtenis in die verlede kan wees.	Herken dat daar meer as een weergawe van 'n geskiedkundige gebeurtenis kan wees.	Vergelyk twee weergawes van 'n geskiedkundige gebeurtenis deur visuele of geskrewe bronne te gebruik. Onderskei tussen menings, feite en inligting.	Verstaan hoe en waarom sekere gebeurtenisse in die verlede verskillend geïnterpreteer is.
<b>Mylpaal 1 (Graad 3)</b>	<b>Mylpaal 2 (Graad 4)</b>	<b>Mylpaal 3 (Graad 5)</b>	<b>Mylpaal 4 (Graad 6)</b>	<b>Mylpaal 5 (Graad 7)</b>

## RUBRIEK

<b>Leeruitkomst 3: Gesiedkundige Interpretasie</b>	<b>Vaardigheid</b>			
	<i>Interpretasie gebaseer op gesiedkundige bronne</i>			
	<b>Asseseringstandaard</b>			
	Verstaan <b>hoe</b> en <b>waarom</b> sekere gebeurtenisse in die verlede verskillend geïnterpreteer is.			
<b>Finale kode &amp; %</b>	<b>Inhoud: Racheltjie</b>			
 Kode <input type="text"/>	Uitstekend bemeester	Bevredigend	Gedeeltelik bereik	Nie bereik nie
%	70 - 100	50 - 69	35 - 49	1 - 34
<b>Soek en Noem</b>	Kon al die feite van beide weergawes korrek weergee.	Kon gedeeltelik die feite van beide weergawes korrek weergee.	Kon slegs een weergawe se feite korrek weergee.	Kon nie die feite korrek weergee nie.
<b>Beskryf</b>	Kon 'n baie deeglike en korrekte beskrywing verskaf.	Kon 'n bevredigende beskrywing verskaf.	Kon slegs 'n gedeelte beskryf.	Het nie die opdrag bemeester nie.
<b>Verduidelik</b>	Kon 'n baie deeglike en sinvolle verduideliking verskaf.	Kon 'n bevredigende verduideliking verskaf.	Kon 'n verduideliking verskaf, maar kort leiding van opvoeder.	Het nie die opdrag bemeester nie.
<b>Eie oordeel</b>	Kon inligting bekom, gebruik om 'n uitstekende sinvolle en deurdagte mening te verskaf.	Kon inligting bekom, gebruik om 'n bevredigende mening te verskaf.	Verskaf eie mening, maar kort leiding van opvoeder.	Het nie die opdrag bemeester nie.
<b>TAAK</b>	Hoe en waarom word sekere gebeurtenisse in die verlede verskillend geïnterpreteer?			
<b>Hoe</b>	Toon 'n gevorderde begrip van hoe gebeurtenisse verskillend geïnterpreteer word.	Toon 'n deeglike begrip van hoe gebeurtenisse verskillend geïnterpreteer word.	Toon beperkte begrip – word maklik verwar.	Toon nog geen begrip nie.
<b>Waarom</b>	Toon 'n gevorderde begrip van waarom gebeurtenisse verskillend geïnterpreteer word.	Toon 'n deeglike begrip van waarom gebeurtenisse verskillend geïnterpreteer word.	Toon beperkte begrip – word maklik verwar.	Toon nog geen begrip nie.
<b>Eie oordeel</b>	Uitstekend bemeester.	Bevredigend.	Gedeeltelik bereik.	Intervensie.

## BRONNE: RACHEL DE BEER



### 1. SOEK EN NOEM

- Wat is die naam van die dogtertjie?
- Hoe oud was sy?
- Watter soort dier het weggeraak?
- Wie is almal van die koue dood?



### 2. BESKRYF

Beskryf hoe die twee stories ooreenstem/van mekaar verskil.

**A.** Hierdie is die verhaal van die 12-jarige Rachel de Beer (1831 - 1843), wat haar lewe opgeoffer het om 'n ander se lewe te red, die van haar 6-jarige boetie.

Die jaar was 1843, en dit sou 'n bitter koue winter wees. Rachel de Beer was saam met haar gesin op trek. Een van die kalfies was weg. 'n Soekgeselskap is dadelik op die been gebring. Rachel en haar 6-jarige boetie het deelgeneem aan die soektog. Dit het egter al begin skemer word, en kort voor lank was Rachel en haar boetie, verdwaal.

Sy het besef dat hulle dit nie sou oorleef nie en met 'n klip het sy 'n miershoop in die veld uitgehol. Daarna het sy haar klere uitgetrek, en vir haar boetie aangetrek. Sy het toe haar boetie beveel om binne in die miershoop te klim. Met haar kaal lyfie het sy voor die miershoop gaan lê om so die koue buite te hou. So het die soekgeselskap haar die volgende oggend dood aangetref. Styf van die koue het haar klein boetie uitgeklim. (Nieuwoudt, 2002)

**B.** Volgens 'n boer, "ou vader Petrus van der Merwe", het die voorval in die 1870's plaasgevind. Gert Kat, 'n veewagter, het met sy vrou en twee kinders, 'n dogter van 10 jaar en 'n seun van 'n paar jaar jonger, met sy trop skape op 'n buitepos van die boer gebly.

Een winternag toe die kapok begin val, het Gert Kat gewaar dat die skape "vinnig aan die loop gaan". Hy het hulle terstond agternagesit, maar nooit teruggekeer nie. Sy vrou het hom gaan soek, maar ook nie teruggekom nie. Die meisie het later haar ouers gaan soek.

Toe die boer die volgende dag "bekommerd uitry om te sien wat van sy skape geword het", het hy die seuntjie in die hut gekry, "stok alleen, verkleum en byna dood van die koue". Later het 'n soekgeselskap die lyk van die meisie gevind, en toe "die lyke van die verkleumde ouers bymekaar". (Booyens, 2002)

**C.** Tussen 1800 en 1900 is daar volgens dié twee navorsers net 12 De Beer-kindere met die naam Rachel gebore. Die navorsers kon nie 'n Rachel vind wat in 1831 gebore of gedoop is nie - 'n datum wat sou klop met die ouderdom waarop sy glo dood is. (Nieuwoudt, 2002)



### 3. VERDUIDELIK

Verduidelik hoekom jy dink die twee stories verskil/ooreenstem.



### 4. EIE OORDEEL

Het hierdie verhaal regtig gebeur?

Hoekom sê jy so?

## AANHANGSEL G

### Meetinstrument vir die respondente om die onderrigmateriaal te evalueer

<b>EVALUERING</b>
-------------------

Die doel van die onderrigmateriaal is om die leerders die geleentheid te bied om op hulle eie of met die hulp en samewerking van ander leerders/opvoeders hulle eie kennis op te bou, dit te verander en eie betekenis te skep om dit vir hulle eie leer te gebruik. Dus 'n leerderbeheerde proses van instruksies waar die leerders binne die formele opset van onderrig hulle onderrig bestuur en instruksies die leerders die geleentheid bied om hulle eie SGL in verskillende situasies te verbeter en te bestuur.

Beantwoord asseblief die onderstaande vraag deur die toepaslike kodesyfer te omring. Indien u nie 'n spesifieke aspek kan beoordeel nie, of onseker is daaroor, merk u antwoord in die kolom gemerk “?”.

***Tot watter mate stem u saam / verskil u met die volgende stellings rakende die onderrigmateriaal?***

	Verskil beslis	Verskil	?	Stem saam	Stem beslis saam
<b>VLAK 1</b>					
Die onderrigmateriaal skep 'n klimaat vir leer (SGL).	1	2	3	4	5
<b>VLAK 2</b>					
Die onderrigmateriaal skep geleentheid vir beplanning vir 'n leerervaring en selektering van geskikte materiaal.	1	2	3	4	5
<b>VLAK 3</b>					
Die onderrigmateriaal skep geleentheid vir die diagnose van die leerbehoefes van die leerders.	1	2	3	4	5
<b>VLAK 4</b>					
Die onderrigmateriaal stel doelpunte en bied die leerders die geleentheid om doelwitte om die doelpunte te bereik, op te stel.	1	2	3	4	5
<b>VLAK 5</b>					
Die onderrigmateriaal skep vir die leerders die geleentheid om 'n plan van aksie vir leer saam te stel.	1	2	3	4	5
<b>VLAK 6</b>					
Die onderrigmateriaal bied die leerders die geleentheid om by die leeraktiwiteite en gebruik van hulpmiddels betrokke te wees en saam met ander leerders te werk.	1	2	3	4	5
<b>VLAK 7</b>					
Die onderrigmateriaal skep geleentheid vir die evaluering van die leeruitkomstes.	1	2	3	4	5

## ALGEMEEN

*Slaag die onderrigmateriaal om SGL te koester?*

Slaag glad nie				Uiters geslaag
1	2	3	4	5

Kommentaar (indien u verdere inligting onder die aandag van die navorser wil bring):