



182572153F

Afrikatale in blanke
primêre skole



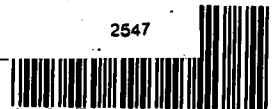
RGN-HSRC

SENTRUM VIR BIBLIOTEEK- EN
INLIGTINGSDIENSTE
CENTRE FOR LIBRARY AND
INFORMATION SERVICES

VERVALDATUM/DATE DUE

0001			
------	--	--	--

2547



* 1 5 0 1 1 3 *

RGN-onderwysnavorsingsprogram No. 7

Afrikatale in blanke primêre skole

**Verslag van die Projekkomitee: Derde Taal in die
onderwys van die RGN-onderwysnavorsingsprogram**

**Pretoria
Raad vir Geesteswetenskaplike Navorsing
1986**

Die RGN-onderwysnavorsingsprogram is organisatories en administratief verbonden aan die Instituut vir Opvoedkundige Navorsing van die Raad vir Geesteswetenskaplike Navorsing

RGN BIBLIOTEK HSRC LIBRARY		
1987 -06-05		
STANDKODE 001-3072068 HSRC ERP	REGISTERNOMMER 071479	
BESTELNOMMER R10		

Instituut vir Opvoedkundige Navorsing
Uitvoerende Direkteur: Dr. S.W.H. Engelbrecht

ISBN 0 7969 0413 8

© Raad vir Geesteswetenskaplike Navorsing, 1986

Buiteblad ontwerp deur Lynette Hearne

Gedruk deur Express Kopie
Uitgegee deur die RGN

VOORWOORD

Veral in Suid-Afrika met sy groot verskeidenheid bevolkingsgroepe en tale is dit van uiterste belang dat individue en groepe mekaar goed sal verstaan. Dit is slegs moontlik indien daar 'n voldoende gemeenskaplike kennis van 'n taal is. Nie net maak dit doeltreffende kommunikasie moontlik nie, maar dit bevorder ongetwyfeld ook wedersydse begrip en goeie gesindhede.

Die afgelope aantal jare is in al vier provinsies in blanke primêre skole onderrig in Afrikatale gegee met die oog op die ontwikkeling van 'n kommunikatiewe vaardigheid in die betrokke tale. In die RGN-onderwysverslag (1981) is gesuggereer dat laasgenoemde stelsel van die onderrig van 'n taal as kommunikasietaal moontlikhede inhou vir alle leerlinge in die RSA wat 'n derde taal op kommunikasievlak wil aanleer (byvoorbeeld ten opsigte van die tweede amptelike taal as 'n derde taal in swart onderwys).

Die ondersoek wat hierdie verslag voorafgegaan het en 'n uitvloeisel van die RGN-onderwysverslag was, het derhalwe gefokus op 'n evaluering van derdetaalonderrig in blanke primêre skole, ten einde die doeltreffendheid daarvan vas te stel en die wenslikheid van die uitbreiding van dié stelsel sodoende te help bepaal. Terselfdertyd word daar gehoop dat die data wat ten opsigte van verskillende tale vir al vier provinsies ingewin is, asook die bevindings en aanbevelings wat daaruit voortgespruit het, vir die onderskeie provinsies van waarde sal wees vir toekomstige beplanning met betrekking tot die onderrig van Afrikatale.

Die projekkomitee wat met die ondersoek belas was, het deurgaans probeer om sy ondersoek so objektief en wetenskaplik as moontlik te doen. Ten einde daarin te kon slaag, was dit nodig om van die kundigheid, samewerking en goedgesindheid van verskeie instansies en persone (waarvan sommige op die komitee gekoöpteer is) gebruik te maak.

Die samewerking wat in al vier provinsies ervaar is en waarsonder die ondersoek nie deurgevoer sou kon word nie, het die taak van die komitee, sy toetsafnemers en evalueerders aansienlik vergemaklik. Dié toegang tot die skole wat via die onderskeie Direkteure van Onderwys verkry is en die


goedgesindheid van alle onderrigleiers, skoolhoofde, onderwysers en leerlinge wat betrokke was, word hoog op prys gestel.

Die toetsafnemers en evalueerders vir elk van die vier tale wat by die ondersoek betrek is (Noord-Sotho, Suid-Sotho, Xhosa en Zulu) verdien 'n besondere woord van dank vir die doeltreffende wyse waarop die toetse afgeneem en die evaluering gedoen is. Die feit dat die resultate van die evaluerings (elke leerling se gegewens is onafhanklik van mekaar deur drie persone geëvalueer) per taal feitlik identies was, bevestig hul noukeurigheid.

Vanuit die Raad vir Geesteswetenskaplike Navorsing is waardevolle kundige hulp verkry by die Instituut vir Psigologiese en Edumetriese Navorsing (veral wat betref die meetinstrument), die Instituut vir Statistiese Navorsing (ten opsigte van steekproefgroottes, die seleksie van skole, statistiese verwerkings, ensovoorts) en veral die Instituut vir Opvoedkundige Navorsing onder wie se vleuels die hele ondersoek gedoen is. Die administratiewe ondersteuningsdienste van laasgenoemde Instituut het deurentyd gehelp om die werksaamhede te laat vlot terwyl die grafiese kunstenaars van die RGN met grafiese voorstellings en die ontwerp van die buiteblad van die verslag behulpsaam was. Die spanwerk binne die RGN het beïndruk en alle betrokkenes word hartlik bedank vir hul onderskeie insette.

Ten slotte verdien die lede van die komitee (waarvan die name in Hoofstuk 1 vermeld word) lof vir die ywer, toegewydheid en doelgerigtheid wat hulle dwarsdeur die ondersoek gehandhaaf het. Die hartlike samewerking, die openhartigheid tydens besprekings en die hoë vlak waarop dit gevoer is, asook die gewilligheid om self betrokke te raak by take wat aan komiteeledede opgedra moes word, was 'n riem onder die hart en getuig van hoe belangrik die komiteeledede die ondersoek geag het. 'n Spesiale woord van dank aan dr. Schalk Engelbrecht, Uitvoerende Direkteur van die RGN se Instituut vir Opvoedkundige Navorsing asook van die Onderwysnavorsingsprogram, vir die stukrag wat hy deurgaans verleen het, en dr. Judy Mostert, senior navorser by die RGN se Instituut vir Opvoedkundige Navorsing, vir die doeltreffende wyse waarop sy die koördinerings van die komitee se werksaamhede behartig het. Dit was inderdaad 'n voorreg om saam met so 'n span te kon werk.

Dit word vertrou dat hierdie ondersoek en verslag 'n bydrae sal lewer tot
beter taalonderrig, beter kommunikasie en daaruit voortspruitend, beter
begrip en gesindhede tussen mense.



P.M.S. VON STADEN

VOORSITTER: PROJEKKOMITEE: DERDE TAAL IN DIE ONDERWYS

INHOUDSOPGAWE

HOOFSTUK

	Bladsy
1. INLEIDING EN PROBLEEMSTELLING	
1.1 Inleiding	1
1.2 Probleemstelling	3
1.3 Projektkomitee vir die ondersoek na die derde taal in die onderwys	6
1.4 Navorsingsontwerp	8
1.5 Samestelling van die verslag	9
2. TEORETIESE ONDERBOU MET BETREKING TOT DIE ONDERRIG EN EVALUERING VAN DIE ONDERRIG VAN 'N DERDE TAAL AS KOMMUNIKASIE-TAAL	
2.1 Probleemstelling	11
2.2 Die implikasies van die historiese verloop van 'n evalueringsmodel	15
2.3 Grammatikale beskrywingsmodelle	16
2.4 Die funksionele model	21
2.5 Die projek van die Raad van Europa	29
2.6 Die begrip pragmatiese versteuring	34
2.7 Die verskil tussen die verwerwing van die moedertaal en die aanleer van 'n tweede of vreemde taal	35
2.8 Krashen se monitorteorie en die belangrikheid van reseptiewe vaardighede	37
2.9 Samevatting	38
3. 'N HISTORIESE AGTERGROND OOR DIE ONDERRIG IN AFRIKATALE AAN BLANKE PRIMERE SKOLE IN SUID-AFRIKA	
3.1 Inleiding	41
3.2 Die taalprogramme	41
3.3 Teikengroepe	43
3.4 Datums van implementering	43

3.5	Die toepaslike Afrikataal om aan te bied	43
3.6	Verpligtend of nie-verpligtend	44
3.7	Nie-eksamenvak	45
3.8	Tydaanwysing	46
3.9	Die voorsiening van onderwysers	46
3.10	Implementeringstrategieë	47
3.11	Slotopmerking	49
3.12	Samevatting	50
4.	'N EMPIRIESE ONDERSOEK NA DIE SITUASIE RONDOM DIE ONDERRIG VAN AFRIKATALE AAN BLANKE PRIMERE SKOLE	
4.1	Doel en metode van ondersoek	53
4.2	Die onderwysers as ondersoekgroep	58
4.3	Die hoofde as ondersoekgroep	127
4.4	Die onderrigleiers as ondersoekgroep	150
4.5	Samevatting	163
5.	'N EMPIRIESE ONDERSOEK NA DIE PRESTASIE VAN STANDERD 5-LEERLINGE IN VIER AFRIKATALE AS DERDE TALE	
5.1	Inleiding	167
5.2	Ontwikkeling van die mondelinge toetse	167
5.3	Metode van ondersoek	174
5.4	Resultate	180
5.5	Samevatting en gevolgtrekkings	189
6.	BEVINDINGS EN AANBEVELINGS	
6.1	Samevattende bevindings	191
6.2	Aanbevelings	199
6.3	Slotopmerking	202
	BRONNELYS	203
	LYS VAN BYLAES	207

HOOFSTUK 1

INLEIDING EN PROBLEEMSTELLING

1.1 INLEIDING

Tydens die RGN-onderzoek na die Onderwys wat in 1980 van stapel gestuur is, het probleme in verband met tale in die onderwys prominent gefigureer en is 'n werkkomitee vir navorsing oor hierdie aangeleentheid aangestel. In die RGN-onderwysverslag (1981) is 'n aantal belangrike knelpunte geïdentifiseer. Daar is onder andere verwys na probleme rondom die gebruik van die moedertaal as medium van onderrig in sommige situasies in die RSA; die onvermoë van leerlinge om selfs in die eerste taal behoorlik te kommunikeer; gebrekkige skriftelike formuleringsvaardighede; probleme wanneer die leermedium nie die moedertaal is nie; die probleme van milieu-gestremde leerlinge en die vereiste wat aan swartes gestel word om drie tale te bemeester, terwyl van ander leerlinge meestal slegs twee verwag word (p. 34). In die RGN-onderwysverslag is dan ook aanbevelings opgeneem rakende die taalmedium (p. 144); die doelstellings en doelwitte vir die onderrig in Afrikaans en Engels as eerste en tweede taal (p. 146); die derde taal in die onderwys in die RSA (p. 147); die werwing, keuring en opleiding van taalonderwysers (p. 149); voortgesette opleiding (p. 151); die evaluering van eksaminering in taalonderrig (p. 152); opleidings- en navorsingsinstansies (p. 153); gesindhede teenoor taal in die onderwys (p. 153); geletterdheid (p. 153) en 'n infrastruktuur vir taalbevordering (p. 154).

Wat die derde taal in die onderwys betref, het die verslag die mening uitgespreek dat die eise van oorgang na 'n nuwe taalmedium (soos wat by swartes gebeur wanneer van die moedertaal na Afrikaans of Engels oorgeskakel word) groot is en dat die nuwe taalmedium eers gevestig moet wees voordat 'n derde taal ingevoer word. Derhalwe kon die verslag die praktyk dat swartes saam met die nuwe mediumtaal ook die ander amptelike taal van hulle derde skool-

jaar moet aanleer, nie ondersteun nie (p. 147). In hierdie verband het die RGN-onderwysverslag die volgende aanbeveling gedoen:

"(18) Die algemene sukses wat behaal word deur Blanke leerlinge met die aanleer van 'n Afrikataal as kommunikasietaal gedurende die seniorprimêreskooljare, dui daarop dat hierdie stelsel 'n moontlike oplossing bied vir alle leerlinge in die RSA wat 'n derde taal slegs op kommunikasievlak wil aanleer. In plaas daarvan om die kurrikulum vir die sekondêre skool vir alle leerlinge met drie tale te oorlaai, kan die derde taal as kommunikasietaal in 'n 'middelskool'-kursus aangebied word, byvoorbeeld vir 4 jaar vanaf standerd 3 tot en met standerd 6 of vanaf standerd 4 tot en met standerd 7" (pp. 147 en 148).

In sy verslag (1982) oor die RGN-onderwysverslag en die kommentaar op die verslag het die Tussentydse Onderwystaakgroep weer eens na die taalproblematiek in Suid-Afrikaanse skole verwys en wat die derde taal in die onderwys betref, slegs die sekondêreskoolvlak onder oë geneem (p.29). Die Tussentydse Onderwystaakgroep het egter 'n navorsingsversoen tot die RGN gerig oor die derde taal in die onderwys. Hierdie versoen het soos volg gelui (p. 40):

"Na aanleiding van aanbevelings (18), (19) (die deel wat oor die derde taal in die werksituasie handel) en (20) op bladsye 147 en 148 van die RGN-verslag is die RGN versoen om -

- (a) die lewensvatbaarheid van aanbeveling (18) te ondersoek en dit ook te vergelyk met die huidige situasie waar die onderrig in die derde taal 'n aanvang neem in die derde skooljaar*, en
- (b) ondersoek in te stel om die behoefte aan die onderrig van die derde taal in die werksituasie en die doelwitte daarmee vas te stel, asook voorstelle te formuleer om hierdie vorme van onderrig te implementeer (aanbevelings (19) en (20))."

* Hier word verwys na die praktyk in swart onderwys in die RSA.

Die onderhawige verslag is toegespits op aanbeveling 18 van die RGN-onderwysverslag waarna hierbo deur die Tussentydse Onderwys-taakgroep verwys is, wat volledig aangehaal is en wat dui op 'n besondere benaderingswyse om die probleem van die derde taal in swart onderwys na aanleiding van die model in blanke onderwys te probeer ondervang. Die probleem grondliggend aan hierdie saak word vervolgens kortliks toegelig.

1.2 PROBLEEMSTELLING

Wat die medium van onderrig in swart skole betref, bestaan daar relatiewe duidelikheid en sekerheid oor die gebruik van die moedertaal as medium van onderrig gedurende die eerste vier skooljare, met oorskakeling na een van die twee amptelike tale as medium van onderrig in die vyfde skooljaar. Dit beteken dat dié amptelike taal wat gedurende die vyfde skooljaar die moedertaal gaan vervang, bekend moet wees aan die leerlinge, met ander woorde hulle moet reeds 'n mate van beweeglikheid in die taal saambring skool toe, en/of hulle moet aan intensiewe onderrig gedurende die eerste vier skooljare blootgestel word sodat betekenisvolle oorskakeling in die vyfde skooljaar moontlik word. Aangesien alle aanduidings is dat die meerderheid swart onderwysers en leerlinge Engels as medium van onderrig van die vyfde skooljaar kies, kan die vraag tereg gestel word na die taalvaardigheidsvlak van die onderwysers en leerlinge en die kwaliteit van die onderwys wat aangebied word. Navorsing in dié verband is duidelik. Lanham, byvoorbeeld maak die volgende bewering oor die kwaliteit van die Engels van swart onderwysers in primêre skole (kyk Odendaal, 1984, p: 5):

"The proficiency of more than 70 % of the teachers is inadequate for an oral/aural approach - in a specially devised proficiency test administered to teacher trainees in six institutions, 153 out of 178 could not understand, 'Where did you go to school?', could not tell the hands of a clock, could not use 'carry' correctly. 50 % said there was a difference between 'too/two' and 'there/their'."

Alhoewel hierdie stelling van Lanham uit 1966 dateer, het latere navorsing sy bevindinge in 'n mindere of meerdere mate bevestig. In 1984 het Odendaal ten opsigte van primêre skole in KwaZulu (die bevindings is aan beperkte veralgemening onderhewig) die volgende bevind:

"The medium of instruction constitutes a major obstacle to learning English

- . pupils have little or no mastery of English in Std 3
- . teachers' mastery is also not adequate to allow them to teach at pupils' level
- . an incomprehension gap is the result
- . teachers try to bridge that by using the MT - which retards pupils' acquisition of English and creates another vicious circle" (p. 76).

Teen hierdie agtergrond kan die vraag tereg gestel word wat die situasie in swart primêre (en sekondêre) skole met betrekking tot die ander amptelike taal (derde taal) is. Alhoewel navorsing hieroor nie bekend is nie, kan in die lig van die kwaliteit van die onderrig in en aanleer van Engels (as tweede taal en medium van onderrig) aanvaar word dat dit waarskynlik ook aan ernstige gebreke onderworpe is.

Uit die gesigspunt van die taalprobleme in swart onderwys is die aanbeveling van die RGN-onderwysverslag en die navorsingsverslag van die Tussentydse Onderwystaakgroep dus heeltemal duidelik en verstaanbaar. Die huidige invoering van 'n derde taal in swart skole is wat sowel die kurrikulum (inhoud) as metodiek betref in die gedrang en vanuit swart gelede is reeds ernstige besware teen die bestaande praktyk aangeteken. Uit die verslag van die Werkkomitee: Tale en Taalonderrig (1981) kom die volgende aanhaaling uit 'n memorandum van die African Teachers' Association of South Africa (ATASA):

"The compulsory use by African pupils of both Afrikaans and English as medium cannot be justified on educational grounds.

1. The use of a foreign language as medium is justifiable only if there are compelling reasons therefore, such as the educational, linguistic, social limitations of the mother tongue.
2. Should a decision be taken to select a foreign language to serve as a medium, such a decision is a grave matter, as the pupil concerned has to learn to speak, think and feel in a language which - being a second one - will be mastered only with great difficulty. Therefore such a language should be selected with great care so that it should be convenient for the greatest possible number of purposes.
3. Once such a language has been selected, it is completely unnecessary, indeed it may even be gratuitously unjust, to compel the use of yet another foreign language as medium, and in this way to double the burden of mastery" (p. 46).

'n Model waarin 'n derde taal hoofsaaklik as kommunikasietaal aangeleer word, lyk dus ook ten opsigte van swart onderwys na 'n aantreklike alternatief vir die huidige opset.

In aanbeveling (18) van die RGN-onderwysverslag oor die medium van onderwys en die onderrig in tale (par. 4.11) is egter 'n problematiek opgesluit wat die besondere toepassing van dié model in swart onderwys voorafgaan. Hierdie probleem het te doen met die behoefte aan 'n wetenskaplike evaluering van die huidige aanbieding van Afrikatale in blanke provinsiale skole en 'n objektiewe standpunt-inname oor die werklike sukses van die model in blanke onderwys. Dit is duidelik dat die doelstellings met die aanbieding van Afrikatale in primêre skole en die werkplan wat vir dié doel ontwerp is, noukeurig ontleed sal moet word en dat harde empiriese gegewens ingewin sal moet word om duidelikheid oor hierdie vraagstuk te verkry. Slegs nadat hierdie model wetenskaplik indringend

geanaliseer is, kan verantwoorde aanbevelings oor die moontlike wyer implementering daarvan in die onderwys geformuleer word.

Samevattend kan dus gestel word dat die taalbehoefte van die RSA sodanig is dat alle inwoners kennis van ten minste drie tale moet hê, te wete die twee amptelike landstale (Afrikaans en Engels) en 'n inheemse taal. In skole vir swartes word begin met 'n inheemse taal as medium van onderrig en in die vyfde skooljaar oorgeskakel na 'n nuwe onderrigmedium (gewoonlik Engels). Die probleem hier is dan die gewensste kurrikulum vir en doelwitte met die derde taal, asook die stadium van invoering.

In die blanke skole word die moedertaal (Afrikaans of Engels) gewoonlik vir die hele skoolloopbaan as medium van onderrig gebruik, terwyl 'n Afrikataal gedurende standers 3 tot 5 (met geringe variasies) as kommunikasietaal aangebied word. Weer eens wentel die vraag om die doelstellings met en kurrikulum vir hierdie derde taal.

In skole vir kleurlinge en Indiërs is die situasie baie dieselfde as in blanke skole wat die twee amptelike landstale betref, terwyl geen derde taal in primêre skole aangebied word nie.

Vir hierdie ondersoek is die onmiddellike vraagstuk of die huidige model waarvolgens 'n Afrikataal in blanke skole aangebied word binne die konteks van die doelstellings wat daarvoor geformuleer is, suksesvol is. Oorkoepelend hieraan lê dan die verdere doelstellings wat verband hou met die wyer toepassing van die model om die probleem van derdetaalonderrig in swart skole te ondervang. Hierdie laaste aspek sal egter in 'n volgende ondersoek die aandag moet geniet.

1.3 PROJEKKOMITEE VIR DIE ONDERSOEK NA DIE DERDE TAAL IN DIE ONDERWYS

Met inagneming van die aard van die ondersoek en die behoefte aan gerigte navorsing oor die sukses wat bereik word met die onderrig in 'n derde taal as kommunikasietaal in blanke skole het die Hoofkomitee

van die RGN-onderwysnavorsingsprogram op aanbeveling van die Werk-
komitee: Taal in Onderwys en Opleiding die volgende komitee saam-
gestel om die ondersoek te onderneem en te lei:

Prof. P.M.S. von Staden (voorsitter)	Dekaan van die Fakulteit Lettere en Wysbegeerte en professor in Afrikatale, Randse Afrikaanse Univer- siteit
Prof. H. Kroes	Professor-emiritus, RAU
Mr. L.C. Botha	Eerste Onderwysadviseur, Onderwysdepartement van die OVS
Dr. J.C. Chamberlain	Instituut vir Psigologiese en Edumetriese Navorsing, RGN
Dr. S.W.H. Engelbrecht	Direkteur, RGN-onderwysnavor- singsprogram, RGN
Mr. D. Stickells	Superintendent van Onderwys (Beplanning), Kaaplandse Onderwysdepartement
Mr. F.J.L. Krause*	Superintendent van Onderwys (Afrikatale), Transvaalse Onderwysdepartement
Mr. H.E. Struckmann*	Eerste Vakadviseur van Onder- wys (Moderne tale), Natalse Onderwysdepartement
Dr. N. Crowther*	Uitvoerende Direkteur, Insti- tuut vir Statistiese Navor- sing, RGN
Dr. J.M. Mostert* (koördineerder)	Senior navorser, Instituut vir Opvoedkundige Navorsing, RGN

*Mnr. Struckmann en Krause is later (vanaf die derde vergadering)
tot die komitee benoem sodat alle departemente wat 'n Afrikataal
as kommunikasietaal in die primêre skool aanbied, verteenwoordig
is. Dr. N. Crowther is sedert die derde vergadering betrek om te
adviseer oor steekproeftrekking en die statistiese verwerking van

die gegewens. Oorspronklik is dr. C.J.J. Leschinsky (Hoofnavorsers, RGN) aangewys as koördineerder van die ondersoek, maar na haar bedanking is dr. J.M. Mostert in dié hoedanigheid aangewys. Die tweede vergadering is bygewoon deur mnr. P.J. Kruger en mnr. J.H. van der Merwe van die Transvaalse Onderwysdepartement. Later het mnr. Van der Merwe en mnr. Krause saam die vergaderings bygewoon totdat mnr. Krause van die vierde vergadering as die enigste TOD-vertegenwoordiger die vergaderings bygewoon het.

Hierdie komitee het sedert 1983 gereeld vergader ten einde die navorsing te beplan en aan die uitvoering daarvan beslag te gee. Die komitee het gereeld aan die Werkkomitee: Taal in Onderwys en Opleiding en via die werkkomitee aan die Hoofkomitee van die RGN-onderwysnavorsingsprogram terugvoering gegee oor die stand en die vordering van die navorsing. Die betrokke onderwysdepartemente is ook van tyd tot tyd van vorderingsverslae voorsien.

1.4 NAVORSINGSONTWERP

Volledige besonderhede oor die verskillende aspekte van die navorsingsontwerp word in die toepaslike hoofstukke verskaf. Hier word slegs in breë trekke 'n beskrywing aangebied van die navorsingsontwerp waarop besluit is in die lig van die besondere problematiek.

Van die begin van die ondersoek af was dit duidelik dat 'n basiese komponent van die navorsing 'n evaluering van die leerlinge se kommunikatiewe vaardighede in die betrokke taal na afloop van twee of drie jaar onderrig sou wees. Hierdie kommunikatiewe vaardighede sou dan gekoppel kon word aan sowel die gestelde doelwitte met die aanbieding van die Afrikataal as internasionale kriteria van toepassing by die evaluering van die vlak van vaardigheid in die aanleer van 'n vreemde taal. Aangesien geen sodanige meetmiddels in die RSA bestaan het nie, moes die komitee mondelinge toetse vir dié doel ontwikkel. Die deskundigheid wat in die RGN se Instituut vir Psigologiese en Edumetriese Navorsing in hierdie verband ontwikkel is, was gelukkig beskikbaar. Meer besonderhede oor die problema-

तिक rondom die ontwikkeling van die meetmiddel word in hoofstuk 2 aangebied, terwyl die toepassing, die resultate van die toepassing en die effektiwiteit van die meetmiddel in hoofstuk 5 aandag geniet.

Ter aanvulling van die data wat met die meetmiddel ingesamel sou kon word, het die komitee besluit dat by wyse van vraelyste gegewens ingewin moet word by onderwysers wat in die vak onderrig gee, skoolhoofde van alle primêre skole (dus ook dié verbonde aan skole waar in geen Afrikataal onderrig gegee word nie) en onderrigleiers (vakadviseurs, superintendente van onderwys). Deur middel van die vraelyste sou probleme geïdentifiseer kan word en 'n geheelbeeld ontwikkel kan word van die situasie soos wat dit was. By die skoolhoofde, byvoorbeeld, sou verneem word of hulle van mening was dat die onderrig in 'n Afrikataal as 'n noodsaaklike komponent van die primêreskoolkurrikulum gesien word. Meer besonderhede oor die vraelyskonstruksie, die steekproewe wat getrek is en die resultate van die vraelysopname word in hoofstuk 4 aangebied.

Benewens voorgaande empiriese ondersoek het die komitee gemeen dit is noodsaaklik dat die jongste tendense in vreemdetaalonderrig noukeurig bestudeer en beskryf word en dat ook daaruit gevolgtrekkings gemaak word in terme van die huidige situasie in die RSA. Hierdie aspek geniet aandag in hoofstuk 2.

1.5 SAMESTELLING VAN DIE VERSLAG

Hoofstuk 2 van hierdie verslag behels 'n beskrywing van die teoretiese onderbou van die ondersoek, die jongste stand in benaderingswyses ten opsigte van die aanleer van en onderrig in 'n vreemde taal en 'n evaluering van resente en relevante literatuur. Hoofstuk 3 bied 'n historiese oorsig oor derdetaalonderrig met die oog op die bevordering van kommunikatiewe vaardighede in die skole van die vier provinsiale onderwysdepartemente.

Die vraelysopnames wat uitgevoer is, word in hoofstuk 4 bespreek en die vyfde hoofstuk word volledig gewy aan die beskrywing van die meetmiddel en die resultate wat daarmee behaal is. In hoofstuk 6 word bevindings en aanbevelings geformuleer.

HOOFSTUK 2

TEORETIESE ONDERBOU MET BETREKKING TOT DIE ONDERRIG EN EVALUERING VAN DIE ONDERRIG IN 'N DERDE TAAL AS KOMMUNIKASIE-TAAL

2.1 PROBLEEMSTELLING

By die ontwerp van 'n meetinstrument om in kwantitatiewe terme 'n oordeel te kan vorm van die effektiwiteit van die onderrig in 'n derde taal op senior primêre vlak aan blanke skole in die vier provinsies, moes die komitee in die eerste plek die doel van die navorsingsopdrag in gedagte hou, veral in die lig van die aanspraak in die Verslag van die Hoofkomitee van die RGN-onderzoek na die Onderwys op p. 147:

"18) Die algemene sukses wat behaal word deur Blanke leerlinge met die aanleer van 'n Afrikataal as kommunikasietaal gedurende die seniorprimêreskooljare, dui daarop dat hierdie stelsel 'n moontlike oplossing bied vir alle leerlinge in die RSA wat 'n derde taal slegs op kommunikatiewe vlak wil aanleer."

Die aandag word veral gevestig op die duidelik geïmpliseerde doelwit: kommunikasie. Hieruit volg dat dit veral die leerlinge se kommunikatiewe vaardigheid na 'n paar jaar se blootstelling aan die betrokke derde taal was waarop die meetinstrument gerig sou moes word.

Indien dit sou blyk dat hierdie onderrig waarna verwys word besonder effektief is, met ander woorde dat gedefinieerde onder-rigdoelwitte so volledig bereik word dat die onderrigbenadering as werklik suksesvol beskryf kan word, sou die moontlikheid ondersoek kon word of die benadering of aspekte daarvan toegepas sou kon word op die onderrig "vir alle leerlinge in die RSA wat 'n derde taal slegs op kommunikatiewe vlak wil aanleer".

Dit sou dus die onderrig in tale soos Frans en Duits op formele vlak in sekondêre skole kon insluit indien dit hoofsaaklik as kommunikasietale aangebied sou word.

In so 'n geval sou verder bepaal moes word watter aspekte van die onderrig in derde tale op senior primêre vlak tot die effektiwiteit daarvan bydra: die doelwitformulering, die kurrikulumontwerp, die metodologiese benadering of selfs 'n kombinasie van hierdie aspekte.

Hierdie deel van die ondersoek vorm egter deel van 'n afsonderlike tweede fase wat eers aangepak kan word na die afhandeling van die eerste fase. Met ander woorde, eers moes 'n antwoord verkry word op die vraag of die huidige benadering tot die onderrig in derde tale op senior primêre vlak wel effektief is, veral om kommunikatiewe vaardigheid te bewerkstellig, en dan eers kan gekyk word na die moontlikheid om die benadering of aspekte daarvan op ander terreine toe te pas.

'n Aantal faktore het egter hierdie opdrag bemoeilik.

- * In die eerste plek moes die begrip prestasie in terme van doelwitformulering gedefinieer word. So 'n taak word bemoeilik deur die feit dat die onderrigdoelwitte deur die vier provinsies nie eners geformuleer word nie.
- * Ander faktore beïnvloed die prestasie van die leerlinge van die verskillende provinsies nie ook altyd in dieselfde mate nie - soos die ure van blootstelling oor die totale periode, die ouderdom van die leerlinge, en selfs besondere benaderings tot die onderrig wat kan varieer.
- * 'n Definisie van die begrip prestasie moet egter ook rekening hou met standpunte wat vandag as geldig en aanvaarbaar beskou word op internasionale vlak deur verteenwoordigende deskundiges op die gebied van taalonderrig en dus ook die toegepaste linguïstiek. Hier word veral gedink aan die werk van persone soos M.A.K. Halliday (1970 en 1973) ('n funksionele beskrywingsmodel van taal), Hymes (1979) (die begrip kommunikatiewe vaardigheid), D.A. Wilkins (1972) (die

nosionele sillabus), H.G. Widdowson (1979) (aspekte van kommunikatiewe vaardigheid), Mary Finocchiaro (1979) (die funksioneel-nosionele benadering) en die werkgroep van die Raad van Europa (veral J.L.M. Trim (1973), J.A. van Ek (1975), D.A. Wilkins (1972), René Richterich & Jean-Louis Chancerel (1978), Daniel Coste (1976)) wat op implementeringsvlak uitgekom het by begrippe soos die threshold level, en die nosioneel-funksionele benadering sowel vir skoolvlak as vir volwasseneonderrig uitgewerk het in die vorm van eksplisiete sillabusse, en selfs uitgekom het by 'n eksplisering van nosies, funksies, en eksponente in sekere teikentale soos Engels en Frans.

- * In laasgenoemde verband moet in gedagte gehou word dat die nuwe kernsillabusse in Suid-Afrika vir byvoorbeeld Afrikaans tweede taal die nosioneel-funksionele benadering probeer implementeer. Weliswaar laat hierdie eerste poging nog veel te wense oor (veral ten opsigte van progressie, evalueringsimplikasies en eksplisering van eksponente op sintaktiese, fonologiese, semantiese en leksikale vlak), maar van belang is tog die onmiskenbare aanduidings van 'n klemverskuiwing na die nosioneel-funksionele benadering. Deur met hierdie tendense rekening te hou, is verseker dat die beoogde evalueringsmodel vir die onderhawige projek ook in breëre kringe aanvaar sou word as verteenwoordigend van die jongste verwikkelinge op die gebied van taalonderrig.

Later word weer in meer besonderhede na hierdie verwikkelinge en hulle implikasies vir die evalueringsmodel gekyk.

- * 'n Verdere probleem was dat daar geen gespesifiseerde, eenvormige sillabus bestaan nie aan die hand waarvan 'n evalueringsmeganisme ontwerp kon word wat sou verseker dat byvoorbeeld gespesifiseerde taalinhoude vir die vier provinsies en die verskillende doeltale (Suid-Sotho in die OVS, Xhosa in die Kaapprovinsie, Zulu in Natal en Noord-Sotho in Transvaal) gedek word, en die meetinstrument hom tot sodanige "taalinhoude" sou beperk.

- * Nog 'n faktor wat die ontwerp van 'n meetinstrument raak, is die gewigtoekenning aan kommunikatiewe vaardighede beide in breë en spesifieke terme. Daar moes besluit word of reseptiewe vaardighede op die vlak van beide die lees- en die skryftaal van groter of kleiner belang is as byvoorbeeld produktiewe vaardighede soos praat en skryf (in soverre skryf in die klaskamerpraktyk in die bepaalde provinsies voorkom). Hoe belangrik is die hantering van taalgedragsnorme en ander potensiele terreine van pragmatiese versteuring? (Met pragmatiese versteuring word hier bedoel verstourings op ekstralinguistiese vlak, soos die gebruik van liggaamstaal en gebare, die gespreksreëls en dergelike belangrike bronne van kommunikatiewe versteuring.)

Watter gewig moes toegeken word aan korrektheid? Moes hier rekening gehou word met begrippe soos differensiële toleransie (die erns waarmee sekere intertaalverskynsels deur die moedertaalspreker ervaar word)? Is daar taalfunksies, nosies, sintaktiese eksponente of leksikonitems wat as belangriker as ander geag word en wat dus in die meetinstrument relatief meer gewig moes kry? Hierdie paar voorbeelde gee moontlik 'n aanduiding van tegniese faktore wat die besluitnemingsproses by die ontwerp van 'n evalueringsmodel kan beïnvloed.

Opsommenderwys kan dus gekonstateer word dat, met die oog op die ontwerp van 'n bruikbare evalueringsmodel en die daaruit voortvloeiende meetinstrument, probleme opgelos moes word van 'n prinsipiële sowel as 'n tegniese aard. In die motivering wat hier volg, is veral gekyk na die prinsipiële problematiek (wat vanselfsprekend wel implikasies van 'n tegniese aard inhou).

Ander probleme wat saamhang met die vorm van die meetinstrument, soos die kwalifikasies van die veldwerkers, die grootte van die steekproef en dergelike oorwegings, is nie in hierdie motivering as sodanig ter sprake nie en sal dus later in die verslag uitgelig word.

2.2 DIE IMPLIKASIES VAN DIE HISTORIESE VERLOOP VAN 'N EVALUERINGSMODEL

Die historiese verloop van die aanbieding van 'n derde taal op senior primêre vlak in die verskillende provinsies word elders in oënskou geneem. Kortliks kan gestel word dat die benaderings probeer rekening hou het met die waarskynlike kommunikatiewe behoeftes van die teikengroep in die doeltaal. Daar was in die metodologie min sprake van 'n kognitiewe benadering en 'n formele verduideliking van "grammatika" is vermy.

Die effektiwiteit van die benadering in al vier provinsies moes gemeet word aan die mate waarin geslaag is om die leerlinge in staat te stel om die kommunikatiewe funksies uit te voer. In laasgenoemde opsig is daar egter 'n groot probleem: Nōg die kommunikatiewe behoeftes en die daarmee gepaardgaande funksies, nōg die sintaktiese of leksikale komponente is na behore gespesifiseer. Die mate waarin dit wel gedoen is, verskil van provinsie tot provinsie en van doeltaal tot doeltaal.

Die historiese verloop, en veral laasgenoemde aspekte, hou dus die volgende implikasies in vir 'n meetinstrument:

- * Dit is nie moontlik om 'n meetinstrument te ontwikkel wat 'n wetenskaplik verantwoordbare, kwantitatiewe weergawe sal oplewer van die graad van effektiwiteit in die bereiking van doelstellings nie, of van die vlak van vaardigheid wat bereik is in die hantering van gespesifiseerde eksponente in die doeltaal om gespesifiseerde kommunikatiewe funksies uit te voer nie.
- * 'n Verdere komplikasie is dat dit hier eintlik gaan om vier verskillende meetinstrumente vir die vier doeltale. Vir vergelykingsdoeleindes en vir die statistiese verwerking van die gegewens moes die meetinstrument vir elke doeltaal dieselfde meet, en dieselfde moeilikheidsgraad besit. Uit die voorgaande blyk dit dat dit nie moontlik sou wees as die

meetinstrument slegs gebaseer sou word op die doelwitspesifikasies en bepaling van leerinhoude van elke afsonderlike provinsie nie.

- * Hieruit volg dit dat met die opstel van 'n meetinstrument wel rekening gehou kan en moet word met die leerintensies soos weerspieël deur die historiese verloop soos hierbo geskets, en met die gees van die doelwitspesifikasies, behoeftebepalings en spesifikasie van leerinhoude in die mate waarin dit wel gedoen is; maar dat verder van die veronderstelling uitgegaan kan word dat ons hier te doen het met 'n voorloper van 'n nosioneel-funksionele (NF) benadering wat beskou sou kon word as 'n wetenskapliker beskrywing van wat aanvanklik met die onderrig van derde tale op senior primêre vlak beoog is. Hierdie veronderstelling sal in die volgende paragrawe nader ondersoek word. Indien die veronderstelling juis is, sou 'n mens jou tot die insigte kon wend wat geleidelik tot die NF-benadering, en tot 'n aanpassing van bestaande NF-sillabusse en -spesifikasies, om uit te kom by 'n wetenskaplik verantwoordbaarder evalueringsmodel.

2.3 GRAMMATIKALE BESKRYWINGSMODELLE

2.3.1 Inleiding

Hoe moet die eksponente van kommunikatiewe funksies in 'n taal gespesifiseer word? Hoe word die sintaktiese strukture en semantiese verhoudings in sinne beskryf? Prof. Branford (1977, Rhodes) het hierna verwys as "language about language". Daarsonder kan die subkomponente in 'n meetinstrument wat kommunikatiewe vaardigheid wil meet, nie akkuraat gespesifiseer word nie. Trouens, in die breër sin dien opgemerk te word (RGN-ondersoek na die Onderwys, verslag 18) dat 'n taalonderwyser nie behoorlik kan funksioneer sonder 'n kognitiewe insig in die reëlsisteem van die teikentaal nie - en hierdie reëlsisteem moet tog ook volgens 'n grammatikamodel beskryf word. Maar watter model? Daar bestaan 'n hele paar, en daar sal kortliks gekyk word na die kenmerke en

bydraes van sekere beskrywingsmodelle soos gesien uit die hoek van taalonderrig. Die implikasies vir taalonderrig en taaltoetsing sal uitgelig word met die oog op 'n evalueringsmodel.

2.3.2 Die "tradisionele" grammatika

Met "tradisionele" grammatika word gewoonlik bedoel die latinistiese model wat die ouer geslag op skool leer ken het via byvoorbeeld die ontleding van sinne en segmente soos onderwerp, gesegde, direkte en indirekte voorwerp en die benoeming van woordsoorte in terme van semantiese konteks en verhoudings. Dit is 'n model wat veral rekening gehou het met die reëlsisteem van tale soos Latyn. Die afdwing van die model op tale soos Engels en Afrikaans het probleme opgelewer wat in die skole ontduik is deur te maak of "lastige" sinne soos die volgende net nie bestaan nie:

Die sonnetjie bak lekker
My ma bak lekker
Die koeksister bak lekker

Dit is duidelik dat die semantiese relasies tussen onderwerp en gesegde nie deur tradisionele analise hanteer kan word nie.

As onderrigmodel het dit veral aanleiding gegee tot die onderrig van tale via "verduidelikings" van grammatikale verskynsels in die doeltaal en vertaling.

Dit is nie 'n model wat hom daartoe leen om kommunikatiewe funksies te leer uitoefen nie en moet vir die doel van taalonderrig as uitgedien beskou word.

Dit volg dus ook dat 'n evalueringsmodel nie in terme van 'n latinistiese beskrywingsmodel geformuleer of ontwerp kon word nie.

2.3.3 Die behaviourisme en die strukturele model

Dit is veral na die Tweede Wêreldoorlog dat die strukturalisme as beskrywingsmodel sy invloed in taalonderrig laat geld het.

Kortliks het dit daarop neergekom dat die verwerwing van beide die moedertaal en 'n tweede vreemde taal verklaar is in behaviouristiese terme. Die kind hoor dus 'n stimulus, reageer daarop deur dit byvoorbeeld te herhaal, ontvang versterking uit die omgewing (veral van sy ouers) en so word taalgedrag dan vasgelê.

Die Bloomfieldiaanse strukturalisme het verder beslag gegee aan die eenhede wat geselekteer is vir onderrig (onder meer is via die patroonsinne en die sogenaamde "langbeenboekies" in Transvaal hiermee kennis gemaak). Die onderrig het bestaan uit die inskerping of indril van die strukture in die hoop dat dit sou lei tot aanvaarbare taalgedrag in die doeltaal. Grammatikale terminologie is soveel moontlik vermy en veral Mouton se stelreël het gegeld: "Teach the language, not about the language!"

Hierdie benadering, wat meer as twintig jaar taalonderrig in Suid-Afrika oorheers het, staan bekend as die oudiolinguale benadering of metode. Dit het onder meer ook aanleiding gegee tot die popularisering van taallaboratoria, wat destyds die stimulus-responsmodel in geprogrammeerde materiaal toegepas het.

Die behaviouristiese verklaring vir taalverwerwing word vandag nie aanvaar nie. Die strukturalistiese beskrywingsmodel moes ook intussen wyk vir die transformasioneel-generatiewe grammatika.

Die afleiding is dus dat ons ook nie hierdie lees kan gebruik om 'n evalueringsmodel op te skoel nie.

Die aandag kan wel terloops daarop gevestig word dat die oudiolinguale benadering nog 'n sterk houvas het op taalonderrig, veral in Suid-Afrika, en dat baie van die tegnieke selfs vandag nog in ons nuwe eklektiese benaderings 'n verdiende plek behou het.

2.3.4 Die transformasionele model

In die sestigerjare het Chomsky op die toneel verskyn met sy trans-

formasionele model. Sy aanval op Skinner en die behaviouristiese siening het 'n drastiese uitwerking gehad op insigte ten opsigte van verwerwing van die moedertaal.

Chomsky se verklaring was dat die mens toegerus is met 'n aangebore vermoë om uit die taalaanbod om hom heen die reëlsisteem van sy moedertaal te abstraher en te bemeester. Hierdie vermoë het hy die LAD genoem (Language Acquisition Device). Hy het verder gesuggereer (gesteun deur Lenneberg (1967), Slobin (1971), McNeill (1970) en ander) dat hierdie vermoë veral tussen die ouderdomme van een jaar en drie jaar funksioneer. Daarna neem dit af en veral na puberteit sou ander leerstrategieë aangewend moes word vir die aanleer van 'n tweede of vreemde taal. Vir die verwerwing van die moedertaal is dit dan al te laat.

Die taalaanbod waaraan die kind blootgestel word, het hy die PLD genoem (Primary Linguistic Data). Hierdie PLD word gekenmerk deur foute en afwykings en is nie eens altyd spesifiek vir die kind of taalverwerwing bedoel nie - dit is doodgewoon die kommunikasietaal wat die kind om hom hoor, of dit spesifiek op hom gerig is al dan nie.

Die vermoë wat die kind ontwikkel om die grammatikaliteit of aanvaarbaarheid van 'n uiting te beoordeel, en om self aanvaarbare sinne te genereer, noem Chomsky competence. Die werklike taaluitings wat 'n mens hoor, word dikwels gekenmerk deur vergissings en foute wat byvoorbeeld die resultaat kan wees van moegheid, senuweeagtigheid en ander faktore. In die werklike taaluitings het Chomsky minder belang gestel. Hy het daarna verwys as die performance.

Chomsky het intussen ook die transformasionele benadering tot taalbeskrywing ontwikkel. Hierdie model kan baie verklaar en beskryf wat nie deur die tradisionele grammatika of die strukturalisme hanteer kan word nie. Daar is gedurig aan die transformasioneel-generatiewe grammatika (TGG) verander en verbeter en dit is vandag nog die beskrywingsmodel wat linguistiese beskrywing oorheers.

Dit is vandag nie moontlik om 'n linguistiese debat te volg of daaraan deel te neem of om relevante literatuur te volg as 'n mens nie met die model bekend is nie.

Tog het Chomsky se verklaring vir taalverwerwing geblyk nie heeltemal korrek te wees nie. Navorsers soos Brown & Bellugi (1964), Catherine Snow (1972) (en Vorster (1981) Suid-Afrika) het aange-
toon dat die taalaanbod waaraan die kind veral deur sy moeder blootgestel word, wel deeglik rekening hou met sy vlak van kognitiewe ontwikkeling. Die moeder pas dus haar taalgebruik teenoor die kind aan as gevolg van 'n intuïtiewe aanvoeling vir die kind se kognitiewe vermoëns. Dit word gedoen deur byvoorbeeld korter uitings, meer frekwente woorde en makliker konstruksies te gebruik. Van der Geest het hierna verwys as 'n hidden curriculum.

Feit bly dat nóg Chomsky se aanvanklike verklaring, nóg die aangepaste model rekening hou met belangrike verskille tussen die verwerwing van die moedertaal en die aanleer van 'n tweede taal. Ver-
al word nie rekening gehou met die leerstrategieë van die volwasse of byna volwasse leerder nie.

Dit is ook duidelik dat die TGG-beskrywingsmodel hom nie leen tot gebruik as 'n didaktiese (of "pedagogiese") model nie. Chomsky self het dan ook by meer as een geleentheid erken dat die TGG die taalonderwyser nie veel kan bied om hom in sy onderrigtaak te help nie. Taalonderwysers meen wel dat die TGG 'n waardevolle bydrae gelewer het deur verwerwing van die moedertaal te verklaar al moes die verklaring aangepas word. Ook het die waarde van blootstelling van die leerder aan 'n verrykte taalaanbod weer op die voorgrond gekom. Hierdie konsep is later deur Krashen se monitormodel verfynd.

In Transvaal was daar in die vroeë sewentigerjare 'n poging om die TGG in sekondêre skole in te voer as deel van die sillabus vir Afrikaans moedertaal. Wat daarvan oorgebly het, is 'n sterk afgewaterde model wat bedoel is om tot die moedertaalspreker se kognitiewe insigte in die reëlsisteem van sy eie taal by te dra.

Met die oog op die ontwikkeling van 'n evalueringsmodel, is die volgende afleidings gemaak:

- * Daar moes rekening gehou word met die huidige stand van kennis en insigte ten opsigte van die verwerwing van 'n moedertaal en die implikasies wat dit mag hê vir die aanleer van 'n tweede of vreemde taal.
- * Daar moes egter voorsiening gemaak word vir die aansienlike verskille wat geïdentifiseer is tussen die natuurlike verwerwing van die moedertaal en die minder natuurlike wyse van aanleer van 'n tweede of vreemde taal. Hieraan het die TGG geen aandag gegee nie en die verskille het uiters belangrike implikasies vir die onderrig, en dus ook die evaluering, van 'n vreemde taal.
- * Die TGG-model leen hom nie tot gebruik in die klaskamer vir die aanleer van 'n vreemde taal nie. Teen die tyd dat die leerlinge die model verstaan, het alle lus vergaan om die nuwe doeltaal aan te leer! Die TGG is nooit bedoel as 'n didaktiese model nie en leen hom ook nie daartoe nie.
- * Hieruit het gevolg dat die TGG slegs 'n uiters beperkte bydrae kon lewer tot die ontwerp van 'n evalueringsmodel, of selfs die beskrywing van die taalinhoude of eksponente wat in 'n sillabus kan voorkom en dus "gemeet" behoort te word.

2.4 DIE FUNKSIONELE MODEL

2.4.1 Ander taalbeskrywingsmodelle

Intussen is daar ander taalbeskrywingsmodelle ontwikkel wat slegs terloopse aandag verg. So kan verwys word na die tagmemiese model en die Fillmore-kasusgrammatika. Omdat hierdie modelle geen noemenswaardige bydrae gelewer het tot of taalonderrig of die beskikbaarstelling van 'n didakties georiënteerde beskrywingsmodel nie, word met hierdie opmerking volstaan.

2.4.2 'n Leerder-georiënteerde of 'n linguisties georiënteerde sillabus?

Die feit dat taalonderwysers, kursusskrywers, linguïste en persone betrokke by kurrikulumontwerp te behep was met beskrywingsmodelle van taal, het 'n belangrike uitwerking gehad op kurrikulumontwerp.

Dit het byvoorbeeld beteken dat die benaderings wat saamgehang het met die tradisionele grammatika gereflekteer word in die bewoording van die sillabus. So byvoorbeeld sou die onderwyser in standerd 7 moontlik die passief moes onderrig, of die indirekte rede, ensovoorts.

Enigeen wat 'n vreemde taal aanleer, het egter sekere kommunikatiewe behoeftes en voordat hy met 'n besondere leerprogram wegspring, behoort sy kommunikatiewe behoeftes in die doeltaal in ag geneem te word.

Selfs lank nadat die grammatika uit die skole verban is, het die grammatikabenadering in sillabusse bly voortleef. 'n Sillabus wat tot onlangs vir Engels as tweede taal vir standerds 5, 6 en 7 gebruik is, het elemente bevat soos die volgende:

"Changing patterns. This will apply particularly to patterns involving passives, the concords (number and person) and tenses."

Of, vir standerd 5:

"Pattern sentences in the past continuous and a number of other tenses."

Die sillabus het dus nog steeds 'n houding weerspieël wat soos volg getipeer kan word:

Hier het ons 'n mandjie wat al die sintaktiese strukture en leksikonitens van die doeltaal bevat. Ons het nou by so en so 'n

stadium (in tyd) uitgekom en ons het nog steeds nie die passief "gedoen" nie. Kom ons leer nou die passief. Die inhoud van die mandjie word dan oor 'n aantal onderrigjare versprei.

Na so 'n benadering tot kurrikulumontwerp kan verwys word as 'n taal- en linguisties georiënteerde benadering.

Die ander uiterste is die benadering wat Dick Allwright (University of Lancaster) aanbeveel het toe hy in 1980 'n konferensie oor taal-onderrig toegesprek het wat onder beskerming van die SA English Academy aan die Universiteit van die Witwatersrand gehou is. Sy standpunt was dat die leerder moet sê wat sy leerbehoefte is. Hy moet bepaal wat hy wil leer en die taalaanbod moet daarby aangepas word.

Daar is na hierdie benadering as 'n "uiterste" verwys omdat dit in die praktyk nie so maklik gaan nie. Allwright kon sy ideaal verwesenlik omdat sy teikengroepe bestaan het uit byvoorbeeld volwasse en gesofistikeerde Poolse myningenieurs wat Engels wou leer en 'n redelik intelligente en raak idee kon gee van hulle kommunikatiewe behoeftes. Maar as 'n mens 'n "praktiese sillabus" vir Afrikaans as vreemde taal vir senior primêre vlak vir swart leerlinge in die Transkei wil ontwerp, 'n sillabus wat rekening hou met die taalfunksies wat die leerlinge eendag tydens langer of korter verblyf in die RSA kan nodig kry, help dit nie om die kinders te vra om hulle leerbehoefte te spesifiseer nie.

Dit moet dan gedoen word deur 'n spesialis, iemand wat in staat is om 'n behoefte-ontleding te doen. (Dit is natuurlik nie so maklik nie. As 'n akkurate behoefte-ontleding gesien word as die sine qua non van kurrikulumontwerp, word daarmee tegelyk een van die moeilikste en dringendste probleme in kurrikulumontwerp geïdentifiseer.)

Maar al sou 'n mens nie tot die uiterstes gaan wat Allwright voorgestel het nie, kan tog nie voortgegaan word met 'n taalgeoriënteerde benadering tot kurrikulumontwerp nie. Die kurrikulum moet

wel deeglik rekening hou met die taalfunksies wat die leerder wil uitoefen, en selfs die seleksie en volgorde van die "taal"-aanbod word hierdeur in 'n groot mate bepaal.

En dit het die implikasie dat evaluering ook daardeur geraak word - evaluering aan die einde van 'n kursus eweseer as 'n evalueringsmodel wat "prestasie" in terme van die kurrikulum in enige stadium van die onderrig wil bepaal.

Dit het ook die implikasie dat 'n taalbeskrywingsmodel nodig is wat rekening hou met hierdie benadering. En dit bring 'n mens by Halliday.

2.4.3 Halliday se benadering

Interessant is dat Halliday

"approaches language not from within, as it were, but from the outside. He begins with the question: Why is language structured in the way it is and not in some other way? And his answer is: Because it reflects the functions which language is required to serve as a means of social communication" (Allen en Widdowson, 1976).

Halliday se benadering hou ook rekening met die begrip communicative competence. Waar Chomsky met competence bedoel het die vermoë van die geïdealiseerde spreker/hoorder om die grammatikale aanvaarbaarheid van 'n sin te beoordeel, het Hymes (1979) na kommunikatiewe vaardigheid verwys as die vermoë om die geskiktheid of gepastheid van 'n uiting in 'n gegewe kommunikatiewe situasie aan te voel. Vir die doel van taalaanleer is hierdie vermoë (of competence) van veel groter belang.

2.4.4 Halliday se funksionele model van taalbeskrywing

Halliday se funksionele model van taalbeskrywing probeer ook semantiese relasies en kontekste hanteer. Per slot van rekening gaan

dit in kommunikasie om die oordra van 'n boodskap, en betekenis moet dus ondervang word. En soms is dit nie so duidelik nie as slegs na die grammatikaliteit van 'n sin gekyk word. "Het jy 'n sigaret?" moet tog in die meeste gevalle vertolk word as 'n versoek en nie 'n poging om informasie in te win nie. In taalhandelingskonteks word hierna verwys as die illocutionary force van 'n taaluiting. As 'n vrou by haar man se aankoms tuis die opmerking laat val: "Jy's vroeg tuis" kan dit enigiets beteken van "ek het nog nie kos reg nie" tot "Dus het jy nie weer, soos gewoonlik, laat van die werk af tuisgekom en my alleen laat sit en wag nie."

Dit is duidelik dat nie voorsiening gemaak kan word vir alle semantiese waardes in 'n beskrywingsmodel nie, maar die model moet minstens rekening hou met die verskynsel as sodanig dat dit hier gaan oor boodskappe wat gekommunikeer word, en nie net oor die "korrektheid" van 'n sin slegs in die grammatikale sin van die woord nie.

Allen en Widdowson (1975) sê hiervan:

"Grammarians have become increasingly concerned with the characterization of language as an instrument of social communication and ... the scope of grammatical statement has been extended to cover not only the internal patterns of language as a self-contained system but also the manner in which these patterns relate to the communicative operation of language in use. This change of theoretical perspective coincides with a certain shift of emphasis in language teaching pedagogy. A number of language teachers and applied linguists have suggested that the 'structural' approach to foreign language teaching, which focuses attention on the formal properties of the language being learned and lays stress on the importance of manipulating sentence patterns, does not satisfactorily provide for the learning of communicative competence ... This has led to proposals that the 'content' of foreign language courses

should be primarily of a communicative rather than of a narrowly conceived linguistic character, and syllabuses have been outlined which consist not of a selection of linguistic structures and lexical items but of communicative, or notional, categories of one kind or another. A syllabus of this sort starts out from the assumption that what the learner needs to know is not so much how to recognize and produce sentences which express certain concepts, perform certain communicative acts, and in general enable the learner to participate in the interactional process of normal language use."

'n Akkurater idee van Halliday se funksionele model kan gegee word deur een of twee voorbeelde uit te lig van die wyse waarop aspekte van taalgebruik hanteer word.

So onderskei Halliday drie hoof funksies, waarvan die eerste die sogenaamde experiential of ideational funksie is. Hiervan sê Halliday self:

"Language serves for the expression of 'content': that is, of the speaker's experience of the real world, including the inner world of his own consciousness. We may call this the ideational function ... In serving this function, language also gives structure to experience, and helps to determine our way of looking at things, so that it requires some intellectual effort to see them in any other way than that which our language suggests to us" (Halliday 1970).

Hierdie funksie word in die linguistiese struktuur gereflekteer. In die sin:

Patrick bought an armchair at the sales

herken hy 'n proses (wat deur die werkwoord bought gerealiseer word) en twee deelnemende rolle - die van 'n actor (Patrick) en van 'n goal (an armchair); die woorde at the sales verteenwoordig 'n omstandighedsrol (plek).

Dit is natuurlik waar dat ons vir elkeen van Halliday se "rolle" 'n naamval kan identifiseer in Fillmore se kasusgrammatika wat ooreenstem met die Halliday-rol. Die belangrike verskil is egter dat Fillmore hierdie semantiese nosies vanuit die hoek van 'n grammatiese sisteem beskou, terwyl Halliday hulle vereenselwig met die sosiale funksie van menslike interaksie en dus daaraan dink as kommunikatiewe rolle.

Halliday onderskei verder 'n "interpersoonlike" funksie wat deur die grammatiese kategorie "wys" gerealiseer word. Die belangrikste eksponente hiervan in Engels is sinstipes soos stelling, vraag en bevel deur middel van werkwoorde soos must en will en may, en bywoorde soos perhaps en probably.

'n Variant van die vorige sin sou dus wees:

Did Patrick buy an armchair at the sales?

Kommunikatiewe funksies soos die uitdruk van waarskynlikheid of noodsaaklikheid kan weer gerealiseer word deur modale werkwoorde soos may of must, en deur bywoorde soos probably of definitely.

Die laaste van die drie funksies is die sogenaamde "tekstuele" funksie. Dit hou verband met die manier waarop enkelsinne ingespan word om 'n subkomponent te vorm van 'n langer diskoers. Dit kan byvoorbeeld gerealiseer word deur toonklem op die informasiefokus. In 'n sin soos:

Hy het Annie met haar huiswerk gehelp

kan "hy" of "Annie" of "met haar huiswerk" beklemtoon word na gelang van watter informasie die kommunikasiefokus ontvang.

Binne die bestek hiervan kan nie in meer besonderhede op Halliday se model ingegaan word nie. Die enkele voorbeelde behoort egter voldoende te wees om die belangrikste beginsels uit te lig wat die

beskrywingsmodel onderlê en aan die hand waarvan die belangrikste implikasies vir taalonderrig en dus vir 'n evalueringsmodel geïdentifiseer kon word.

2.4.5 Die belangrikste implikasies

Die belangrikste implikasies kan soos volg saamgevat word:

- (1) Dit het duidelik geblyk dat die verskillende onderrigmodelle met die daarmee gepaardgaande doelwitformulering van die vier provinsies almal 'n leerder-georiënteerde benadering weerspieël. As dit dan nie moontlik is (soos blyk te wees) om 'n evalueringsmodel te oorweeg wat direk gebaseer is op die verskillende sillabusse nie, (en ons moet in gedagte hou dat die departemente nie na die leiding wat in hierdie verband gegee word as sillabusse verwys nie) dan kan minstens na die funksionele beskrywingsmodel van Halliday gekyk word as 'n moontlike uitgangspunt vir die omskrywing van die elemente wat vir evaluering geïdentifiseer moet word. Die rede hiervoor is dat die funksionele model die enigste beskrywingsmodel is wat rekening hou met die leerder se kommunikatiewe behoeftes.
- (2) Die tweede belangrike implikasie vir beide die kurrikulum en vir evaluering, is dat beide gebaseer behoort te wees op die bepaling van die kommunikatiewe behoeftes van die teikengroep. In die geval van die huidige onderrigprogramme en doelwitformulerings by die verskillende provinsies was daar nooit sprake van 'n wetenskaplike behoeftebepaling (byvoorbeeld volgens Munby (1978) of Richterich (1977)) nie, en is die huidige programme dus gebaseer op 'n intuïtiewe aanvoeling vir die leerlinge se kommunikatiewe behoeftes. Aangesien daar nie voldoende tyd of geld beskikbaar was om vir die beoogde evalueringsprogram so 'n behoefte-ontleding te doen nie, sou ook die meetinstrument op 'n intuïtiewe aanvoeling eerder as 'n wetenskaplike ontleding gebaseer moes word. Wat wel sou help om by 'n sinvolle evaluering uit te kom, is die reeds bestaande spesifikasies vir 'n nosioneel-funksionele sillabus vir 'n taal soos Engels. Hierdie lys kan hom leen tot 'n soort checklist.

- (3) Die derde implikasie is dat dit beide in die onderrig en in die evaluering gaan om betekenis, om die oordra van semantiese waardes. Slegs die funksionele beskrywingsmodel kan hiervoor voorsiening maak en in 'n evalueringsmodel kon dus akkurater in die raamwerk van 'n aanvaarbare model inhoude en dus vaardighede gespesifiseer word vir beoordeling as wat anders moontlik sou gewees het.

2.5 DIE PROJEK VAN DIE RAAD VAN EUROPA

By wyse van inleiding word kortliks verwys na die werk van D.A. Wilkins (1976) wat 'n brug geslaan het tussen die funksionele beskrywingsmodel en die opstel van 'n nosionele sillabus. By hom het dit juis gegaan oor die leerder-geïntereerde benaderings tot kurrikulumontwerp, wat hom dan ook by die sogenaamde nosionele sillabus uitgebring het. Dit val nie binne die bestek hiervan om sy betoog in besonderhede te volg nie en die leser word verwys na die publikasie self. Wat egter wel van belang is, is die feit dat hiermee 'n debat ingelui is wat op sy beurt die klimaat geskep het vir verdere verfyning in benadering en uiteindelik vir die werk van die span deskundiges wat deur die Raad van Europa aangewys is om iets aan die taalprobleme van Wes-Europa te doen. Om meer spesifiek te wees: Na 'n seminaar in 1971 het die Raad vir Kulturele Samewerking van die Raad van Europa 'n groep deskundiges gevra om 'n taalonderrigstelsel te ontwerp wat geskik sou wees om al die tale te onderrig wat deur lidlande gebruik word.

Dit was juis David Wilkins wat die opdrag gekry het om 'n kategorie-sisteam te ontwikkel wat dit moontlik sou maak om die kommunikatiewe behoeftes van die taalleerders te omskryf, te identifiseer en moontlik te bevredig.

Hy het aan die hand gedoen dat taal vir die taalleerder doeltreffender geklassifiseer kan word in terme van kommunikatiewe funksies (dus 'n beskrywing van wat die leerder in die doeltaal wil en kan doen) en in terme van nosies (dus wat die leerder wil oordra

(betekenis)), eerder as in terme van grammatikale items soos in die tradisionele modelle van taalonderrig die geval was.

Die terme funksies en nosies vra verdere omskrywing. Taal word gebruik om sekere kommunikatiewe funksies uit te voer - byvoorbeeld "om verskoning te vra", of "te begroet", of "om iets aan te beveel", of "om informasie te bekom".

Elkeen van hierdie funksies word egter normaalweg aan 'n spesifieke konteks of besondere saak gekoppel. So byvoorbeeld kan jy verskoning vra dat jy laat is, of dat jy op iemand se toon getrap het; jy kan jou baas of jou buurman of jou oom begroet, en jy kan die persoon 'n goeie oggend, middag of aand toewens; jy kan informasie bekom oor die vertrektyd van treine of busse of vliegtuie; jy nooi nie net iemand uit nie: jy nooi hom uit na 'n partytjie of 'n funksie of wat ook al. Dit is dan nosies en hulle word grotendeels gerealiseer deur substantiewe.

Hierdie siening kom sterk ooreen met die intuitiewe aanvoeling van iedereen oor die doel waarvoor ons taal gebruik. Die klem val op die kommunikatiewe doel van 'n taalhandeling. Die fokus val op wat mense wil doen of regkry deur die gebruik van taal, of dit nou geskrewe of gesproke taal is.

Die funksie en nosies wat in 'n kursus gespesifiseer word, hang vanselfsprekend ten nouste saam met die leerder se waarskynlike behoeftes in terme van die situasies waarin hy sal verkeer wanneer hy die doeltaal sal moet gebruik. Hierdie stelling kan goed geïllustreer word deur te kyk na die waarskynlike behoeftes van 'n toeris. Waarskynlik sal so 'n toeris onder meer op 'n lughawe aanland en dan daarvandaan na 'n hotel of ander bestemming in die stad wil vertrek. Die funksie wat hy wil uitoefen is om informasie te bekom. Die informasie wat hy soek hou verband met die vertrek van 'n voertuig soos 'n bus of 'n huurmotor of 'n moltrein van die vliegveld na die stad.

Hierdie funksie en nosie bepaal dan die sintaktiese struktuur wat

hy sal nodig kry: vrae wat begin met vraende voornaamwoorde van die soort hoe laat, waarvandaan, waarnatoe. Hy sal antwoorde moet kan verstaan wat verband hou met byvoorbeeld tydaanduidings van die soort: elke halfuur, om sesuur. Hier word dus ook leksikon-items gespesifiseer wat telwoorde insluit en woorde soos bus en moltrein, en werkwoorde soos aankom en vertrek. Die spesifikasies van sintaktiese strukture en leksikon volg dus direk uit die spesifikasie van funksies en nosies - wat op hulle beurt die direkte uitvloei is van 'n behoeftebepaling.

Die werk van die groep deskundiges van die Raad van Europa het uiteindelik sy beslag gekry in 'n aantal publikasies wat gelei het tot kurrikulumontwerp wat aan die behoeftes van volwassenes, skoliere en ander gedefinieerde teikengroepe moes voldoen. Twee van die publikasies van Van Ek (1975 en 1977) waarna in die bibliografie verwys word, is voorbeelde van gedetailleerde spesifikasies van funksies, nosies en die daaruit voortspruitende eksponente in die betrokke doeltaal wat onder meer die begrip van 'n threshold level of drempelpeil moes bevredig. Hierdie begrip word in die teks ook so duidelik moontlik omskryf. Dit is die kommunikatiewe vaardigheidsvlak wat aan die einde van die kursus van die leerders verwag word, 'n minimum oorlewingsvlak.

Trim (in Van Ek, 1978) omskryf hierdie vlak soos volg:

"The threshold level attempts to define the minimum equipment that such a learner would require in order to participate effectively, though in a relatively simple way, in general social intercourse."

Van Ek verfyn die begrip verder soos volg:

"More specifically, it is a level which at least enables people to move around freely in the foreign-language country, to get from one place to another, to obtain shelter and food, to procure medical aid, and to do all the other things which may be regarded as essential to physical comfort and well-

being. However, it also involves the ability to establish and maintain social contacts which go beyond mere survival needs. This means that it includes such things as the ability to exchange information about oneself and others, about one's work, one's interests, one's social background, one's country, etc."

Dit is interessant om op te merk dat die omskrywing van hierdie doelwit nie taal-spesifiek is nie. 'n Mens kan hoogstens via 'n behoefte-ontleding uitkom by die funksies en nosies wat jou in staat stel om die kommunikatiewe behoeftes soos geïdentifiseer te bereik en dan sodoende uit te kom by die linguistiese eksponente hiervoor in die teikentaal.

'n Belangrike vraag wat hiermee saamhang, is hoeveel tyd, of byvoorbeeld kontakure binne die formele onderrigsituasie 'n mens nodig het om hierdie vlak te bereik. Dit is alles behalwe maklik om by 'n eenvoudige antwoord uit te kom. In die eerste plek hang die antwoord op hierdie vlak immers nou saam met die individuele verskille - beide ten opsigte van die individu se taalaanleervermoë en van sy motivering om die taal aan te leer. Faktore soos die ouderdom van die leerder, die fasiliteite wat tot sy beskikking gestel word, die talent en opleiding van die leerkrag en veral die geleentheid vir blootstelling aan die doeltaal buite die klaskamer kan ook almal die situasie beïnvloed. In die literatuur is die enkele opinies wat kenners hieroor waag, dan ook vaag en uiteenlopend. Vir die doel van die onderhawige ondersoek sou die volgende tog van waarde wees:

In die geval van die skole van die Raad van Europa, kan in die meeste gevalle daarop gereken word dat die leerlinge minstens vyf uur per week aan die betrokke taal binne formele klasonderrigverband bestee. Verder kan gereken word op ongeveer dertig weke per jaar vir vyf jaar. Dit gee 'n totaal van 750 uur. Daarby kan maklik nog 250 uur aan huiswerk en blootstelling buite die klaskamer aan die doeltaal bygereken word. Dit gee dus 'n totaal van oor 'n duisend uur om die drempelpeil te bereik.

As 'n mens dit vergelyk met die situasie in drie uit die vier provinsies, waar op twee maal 'n halfuur per week vir dertig weke vir drie jaar gereken kan word, dus 'n totaal van ongeveer 90 uur, met baie minder tyd aan huiswerk en byna geen blootstelling aan die doeltaal buite die klaskamer nie, volg dit dat met die evaluering nie in terme van 'n drumpelniveau gedink kan word nie. Selfs met dieselfde uitstekende onderwysers (dikwels moedertaal-sprekers in Europa), dieselfde fasiliteite, ensovoorts, moet in terme van 'n baie laer vlak gedink word. Die implikasies vir die evalueringsmodel vir die onderhawige ondersoek is duidelik.

Evaluering moet streng verband hou met die gespesifiseerde kurrikulum. Die deskundiges van die Raad van Europa verwys na die evalueringsmodel as 'n unit-credit system. Vir elke kommunikatiewe eenheid van funksie-nosie-eksponente kan via evaluering krediete verwerf word.

Implikasies vir 'n evalueringsmodel is veral die volgende:

- * In die geval van die onderrig van 'n derde taal aan blanke leerlinge op senior primêre vlak sou dus in die eerste plek 'n behoeftebepaling nodig wees. Waar geen wetenskaplike poging aangewend is om so 'n behoeftebepaling te doen nie, sou via 'n intuitiewe aanvoeling tog by een of ander behoeftespesifikasie uitgekom moes word.
- * Op grond van die behoeftebepaling sou kommunikatiewe funksies en nosies gespesifiseer word. Die leerders sou geëvalueer moes word op grond van hulle vermoë (of bevoegdheid) om hierdie kommunikatiewe funksies te verrig in 'n omskrewe konteks of met 'n spesifiele doel (nosies).
- * Om die voorgeskrewe funksies te kon uitvoer, sou die leerders in staat moes wees om die gepaste eksponente in die doeltaal te identifiseer en te gebruik en te verstaan. Hierdie eksponente bestaan veral uit gepaste sintaktiese strukture en leksikon.

- * Die vlak van vaardigheid wat vereis word, moes ook so akkuraat moontlik gespesifiseer word. In die geval van 'n derde taal op senior primêre vlak sou die sogenaamde drumpel-niveau van Van Ek waarskynlik oorweging kon geniet as geskikte uitgangspunt. Aangesien die doelwitte egter minder ambisieus was, sou 'n eie stel spesifikasies opgestel moes word op 'n vlak wat baie laer is as die threshold level.
- * Die gespesifiseerde vereiste vaardigheidsvlak veronderstel ook vaardigheid op fonologiese vlak. Die uitspraak moet minstens duidelik verstaanbaar wees en nie meer hinderlik vir die oor van die moedertaalspreker as wat sy differensiële toleransie toelaat nie (omdat kommunikasie andersins as gevolg van 'n negatiewe houding van die moedertaalspreker belemmer sou kon word).

2.6 DIE BEGRIP PRAGMATIESE VERSTEURING

Daar word aanvaar dat die leser bekend is met die begrip moedertaalversteuring. Moedertaalversteuring is op sintaktiese, leksikaal-semantiese en fonologiese vlak in 'n mate voorspelbaar op grond van kontrastiewe ontleding van die moedertaal van die leerder en die doeltaal. As die Engelssprekende leerling byvoorbeeld net een woord know het vir die Afrikaans "ken" en "weet" kan die voorspelling gewaag word dat hy waarskynlik probleme in Afrikaans sal ondervind met hierdie twee woorde. 'n Foute-analise sou kon bevestig of hierdie voorspelling gegrond is. Verder moet die aandag gevestig word op die feit dat 'n vergelykende taalstudie en die resultate van 'n foute-analise as belangrike kriteria vir kurrikulumontwerp beskou moet word. As ons weet dat 'n homogene groep leerders probleme met 'n sekere klank of struktuur sal ondervind, verdien so 'n klank of struktuur spesiale aandag en moet vir hierdie beklemtoning in die onderrigprogram voorsiening gemaak word.

Pragmatiese versteuring het betrekking op kommunikatiewe versteu-

ring op ekstra-linguistiese vlak. Dit geld byvoorbeeld gespreksreëls en liggaamstaal. Hoe beduie die Tswana en die Afrikaner en die Engelsman hoe groot hul sewejarige seuntjies is? Wie groet eerste as mense mekaar ontmoet of van mekaar afskeid neem? Hierdie en dergelike probleme kan kommunikasie nadelig raak en tot misverstande lei. Dit het die implikasie dat, saam met die sintaktiese strukture en die leksikon van die doeltaal, ook aandag gegee moet word aan kultuur en taalgedragsverskille.

Die implikasie vir 'n evalueringsmodel is dat potensieële probleme nie slegs vir die onderrigprogram geïdentifiseer moet word nie, maar ook tydens evaluering getoets moet word.

2.7 DIE VERSKIL TUSSEN DIE VERWERWING VAN DIE MOEDERTAAL EN DIE AANLEER VAN 'N TWEDE OF VREEMDE TAAL

Ruimte laat nie toe dat in diepte op hierdie problematiek ingegaan word nie. Enkele voorbeelde sal genoeg moet wees.

Dit is byvoorbeeld duidelik dat die begrip moedertaalversteuring geen rol speel by die verwerwing van die moedertaal nie, eenvoudig omdat die sogenaamde besettingsfaktor nie aanwesig is nie.

Nog belangriker vir die doel van hierdie bespreking is dat die sogenaamde LAD waarna vroeër verwys is, veral by die ouer leerling 'n minder effektiewe rol speel en deur ander leerstrategieë vervang moet word. Ook is die kognitiewe vlak van ontwikkeling by leerlinge op senior primêre vlak baie verder ontwikkel as in die geval van babas wat aan hulle moedertaal blootgestel word.

Die grootste meerderheid toegepaste linguiste is dit eens dat die implikasie van hierdie faktore vir die aanleer van 'n tweede of vreemde taal in die geval van ouer leerlinge is dat die kognitiewe vermoëns van die leerlinge benut moet word in die aanleerstrategieë. Dit beteken dus dat didaktiese taalreëls en terminologie die aanleer van 'n vreemde taal versnel. Hoe ouer die leerder, en hoe minder die geleentheid vir natuurlike sosiale blootstelling

aan die doeltaal, hoe groter die behoefte van die leerder aan 'n kognitiewe benadering. Dit beteken natuurlik nie dat weer teruggegaan word na die ou benadering van die tradisionele grammatika nie of selfs gepoog moet word om die TGG-reëls in te span in die klaskamer nie. Dit beteken egter wel dat saam met die ander erkende metodologiese benaderings wat vandag in die klaskamer erkenning verdien, 'n kognitiewe benadering geïntegreer behoort te word. Die jongste taalonderrigprogramme weerspieël dan ook hierdie eklektiese benadering in die buiteland.

Dit wil voorkom dat in Suid-Afrika met die jongste kernsillabusse in sekondêre skole hierdie insigte uit die psigolinguïstiek geïgnoreer is en die onderwyser verbied word om van terminologie oor die doeltaal gebruik te maak. Hierdeur word hom 'n belangrike deel van sy onderrigmetodologie ontnem.

Die jongste kernsillabusse probeer wel 'n funksionele benadering toepas. Die huidige voorstelle bestaan egter slegs uit 'n twintigtal ongenuanseerde hoof funksies wat eenvoudig vir elke leerjaar herhaal word sonder dat in die kernsillabus die leerkragte gehelp word deur die eksponente in die doeltaal te spesifiseer. Die implikasies vir evaluering word klaarblyklik ook nie voldoende uitgelig nie. Dit is egter nie hier die plek om die nuwe sillabusse in besonderhede te ontleed nie. Hier sal volstaan moet word met die opmerking dat die nuwe kernsillabusse in byvoorbeeld Afrikaans tweede taal duidelik bewys lewer dat in die rigting van 'n kommunikatiewe en funksionele benadering beweeg word. Die tegniese tekortkominge in die eksplisitering sal wel mettertyd reggedokter word en vroeër of later sal die plek van 'n kognitiewe benadering in 'n eklektiese aanpak wel sy regmatige plek gegee moet word.

Een implikasie vir 'n evalueringsmodel is ongetwyfeld dat die klimaat van 'n funksionele benadering in die nuwe sillabusse die voorstelle vir die meetinstrument des te aanvaarbaarder maak.

Die afleiding moet nie uit die pleidooi vir 'n kognitiewe benadering gemaak word dat taalreëls of terminologie getoets moet

word nie. Die kognitiewe onderskraging is slegs 'n middel tot dieselfde reeds gedefinieerde doel en dit is die uiteindelijke vaardighede wat gemeet moet word.

Wel kan oorweeg word of verwagte intertaalverskynsels of waarskynlike moedertaalversteuring die keuse van toetsitems of beklemtoning in 'n gestruktureerde onderhoud behoort te beïnvloed.

2.8 KRASHEN SE MONITORTEORIE EN DIE BELANGRIKHEID VAN RESEPTIEWE VAARDIGHEDE

Krashen (1981) se beklemtoning van die belangrikheid van reseptiewe vaardighede geniet tans wêreldwye steun. Dit kom daarop neer dat 'n taal die beste aangeleer word deur die leerder bloot te stel aan 'n taalaanbod wat net effens bokant sy huidige vaardigheidvlak lê. Dit kom ook ooreen met die situasie wat tydens natuurlike taalverwerwing geld. Hierin word Krashen gesteun deur die Oos-Europese benadering soos onder meer onlangs (mondeling) deur Van Parreren in Suid-Afrika vertolk. Die leerder moet, sê Van Parreren, eers sy reseptiewe vaardigheid in die doeltaal ontwikkel ten opsigte van 'n gedefinieerde subvaardigheid of struktuur of funksie, voordat van hom verwag word om self uitinge in hierdie konteks te produseer. Veral kan van die leerder verwag word om deur middel van kontekstuele raaiwerk uit die skryf- of spreektaal die betekenis van nuwe leksikonitems of strukture te raai.

Krashen en Van Parreren het hierdeur weer die klem op die belangrikheid van die reseptiewe vaardighede laat val.

Die implikasie vir 'n evalueringsmodel is dus dat die leerling se reseptiewe vaardighede spesifiek getoets moes word en kwantitatief in die finale resultate weerspieël moes word.

2.9 SAMEVATTING

2.9.1 Inleiding

Uit die voorafgaande ontleding van die navorsingsopdrag, en uit die insigte uit die literatuuoroorsig, kom die onderstaande bevindings na vore wat nie alleen die uitgangspunte en benadering van so 'n ondersoek in 'n groot mate bepaal nie, maar ook implikasies inhou vir die aard van die meetinstrument wat ontwerp moes word.

2.9.2 Implikasies wat voortspruit uit 'n ontleding van die aard van die opdrag

Uit die navorsingsopdrag kom duidelik twee vrae na vore. Die eerste vraag wat beantwoord moet word, is of die huidige benadering tot die onderrig van derde tale op senior primêre vlak wel effektief is, veral om kommunikatiewe vaardigheid te bewerkstellig.

Die tweede vraag is of die benadering of aspekte daarvan op ander terreine toegepas kan word.

Dit is duidelik dat die tweede vraag slegs aan die orde kan kom nadat 'n antwoord op die eerste vraag gevind is. Die literatuuoroorsig en teoretiese begroning waarvan in hierdie hoofstuk sprake is, het slegs betrekking op die eerste vraag.

2.9.3 Insigte wat voortspruit uit die literatuuoroorsig en huidige internasionaal geldende standpunte

Eerstens moet 'n definisie van die begrip prestasie rekening hou met standpunte wat vandag as geldig en aanvaarbaar op internasionale vlak beskou word deur verteenwoordigende deskundiges op die gebied van taalonderrig. Dit impliseer dus dat rekening gehou moet word met begrippe soos die funksionele beskrywingsmodel van taal, die begrip kommunikatiewe vaardigheid, die funksioneel-

nosionele benadering en die begrip threshold level. Dit is trouens ook duidelik dat die jongste benadering tot die huidige kernsillabusse in Suid-Afrika met hierdie standpunte rekening hou.

Aangesien dit nie moontlik is om die meetinstrument op slegs 'n eenvormige sillabus te baseer nie, word 'n saak daarvoor uitgemaak dat deur die funksionele beskrywingsmodel van Halliday te gebruik, die evalueerders reg kan laat geskied aan die gespesifiseerde of geïmpliseerde leerintensies van al vier die provinsies en tegelyk voldoen kan word aan die vereistes wat ten opsigte van die begrip prestasie gestel word.

Beide in die onderrig en die evaluering gaan dit veral oor betekenis, die oordrag van semantiese waardes. Slegs die funksionele beskrywingsmodel kan hiervoor voorsiening maak.

Om die geselekteerde funksies te kan uitvoer, moet die leerders in staat wees om die gepaste eksponente in die doeltaal te identifiseer, te gebruik en te verstaan. Hierdie eksponente bestaan veral uit gepaste sintaktiese strukture en die leksikon.

Die gespesifiseerde vereiste vaardigheidsvlak veronderstel ook vaardigheid op fonologiese vlak. Die uitspraak moet minstens duidelik verstaanbaar wees en nie hinderlik vir die oor van die moedertaalspreker nie.

Dit is verder wenslik dat pragmatiese versteurings in die meetinstrument in ag geneem word.

Ten slotte is dit duidelik na aanleiding van die jongste standpunt-inname ten opsigte van die belangrikheid van die reseptiewe vaardighede, dat hierdie vaardighede kwantitatief in die finale resultate weerspieël moet word.

2.9.4 Aanpassings om spesifiek met die Suid-Afrikaanse situasie en die onderrig in die derde taal in die vier provinsies rekening te hou

Vanweë die eiesoortige verloop en spesifikasies (in die mate

waarin daarvan sprake is) in die vier provinsies, is dit nie moontlik om 'n meetinstrument te ontwikkel wat 'n wetenskaplik verantwoordbare, kwantitatiewe weergawe sal oplewer van die graad van effektiwiteit in die bereiking van doelstellings nie, of van die vlak van vaardigheid wat bereik word in die hantering van gespesifiseerde eksponente in die doeltaal om gespesifiseerde funksies uit te voer nie.

Om te voldoen aan die voorwaarde van kommunikatiewe behoeftes, kan die evalueringsmodel ook nie terugval op 'n wetenskaplik gefundeerde behoeftebepaling soos dié van Munby of Richterich nie en moet 'n meetinstrument gebaseer word op 'n intuitiewe aanvoeling vir die leerlinge se kommunikatiewe behoeftes. Verder kan die reeds bestaande spesifikasies vir nosies en funksies (en daarmee in 'n mate die eksponente) in 'n taal soos Engels as 'n soort checklist gebruik word.

Ten slotte is dit van groot belang om in gedagte te hou dat, aangesien Van Ek se drumpelniveau baie meer kontakure veronderstel as waarvoor vir die derde taal op senior primêre vlak in die RSA voorsiening gemaak word, 'n eie stel spesifikasies opgestel moet word op 'n vlak wat aansienlik laer is as die threshold level.

HOOFSTUK 3

'N HISTORIESE AGTERGROND OOR DIE ONDERRIG IN AFRIKATALE AAN BLANKE PRIMÊRE SKOLE IN SUID-AFRIKA

3.1 INLEIDING

Gedurende die middel sewentigerjare het blanke primêre skole in die RSA 'n deurbraak gemaak met die implementering van Afrikatale in die primêreskoolkurrikulum. Hiermee het die onderwysdepartemente van Kaapland, Natal, Oranje-Vrystaat en Transvaal 'n onontwikkelde gebied in primêre onderwys betree.

Die vier onderwysdepartemente het die behoefte aan onderrig in Afrikatale in primêre skole in die RSA raakgesien. Nie alleen sou die aanleer van 'n derde taal van groot opvoedingswaarde vir die betrokke leerlinge wees nie, maar dit sou ook kommunikasie met moedertaalsprekers moontlik maak wat weer sou lei tot beter begrip en verhoudinge tussen die verskillende bevolkingsgroepe.

3.2 DIE TAALPROGRAMME

Die vier betrokke onderwysdepartemente moes elk hulle eie taalprogramme opstel wat aan hulle individuele vereistes sou voldoen, aangesien daar nie kernsillabusse beskikbaar was nie.

Ten spyte van individuele benaderingswyses het die vier onderwysdepartemente dieselfde breë doelstellings vir hulle Afrikataalprogramme, naamlik

- * om die leerlinge 'n funksionele taal binne die raamwerk van eenvoudige sinne aan te leer sodat hulle mondelings met 'n moedertaalspreker oor alledaagse situasies kan kommunikeer;
- * om die leerlinge te leer van die swartman se taal, kultuur, tradisies en gewoontes, en
- * om beter begrip van en verhoudings met swartmense te bevorder.

Om hierdie algemene breë doelstellings te kon bereik, het die vier onderwysdepartemente na deeglike navorsing en beplanning, vir die volgende voorsiening gemaak:

3.2.1 Kaaplandse Onderwysdepartement

'n Reeks gegradeerde en ongegradeerde leseenhede is saamgestel. Dit is vergesel van flitskaarte, werkkaarte, prente en kassette saamgestel deur moedertaalsprekers vir vaslegging van die lesinhoud en meer spesifiek om uitspraak te verbeter.

3.2.2 Natalse Onderwysdepartement

'n Reeks lesse is saamgestel wat met die hulp van skyfies en kassetopnames aangebied word. Dit dra daartoe by dat die hele les 'n oudio-visuele vorm het.

3.2.3 Oranje-Vrystaatse Onderwysdepartement

'n Reeks voorbereide lesse met die nodige transparante en kassette is aan die betrokke personeel by elke skool voorsien.

3.2.4 Transvaalse Onderwysdepartement

In die beginjare van Afrikatale-onderwys, dit wil sê vanaf 1976 tot 1983, het die onderwysers hulle lesse voorberei en aangebied na aanleiding van die lesings van die opleidingskursus vir onderwysers in Afrikatale te Potchefstroom. Die agt dosente wat die opleiding gedoen het, het vir hulle skemas voorsien met temas, situasies, sinstrukture en leksikon vir aanbieding van standerd 3 tot 5.

Aan die begin van 1983 is 'n "Werkplan vir die onderrig van Afrikatale in standerds 3-5" deur die departement aan alle skole versend vir die tale Zulu, Suid-Sotho, Tswana en Noord-Sotho.

Nadat streekskursusse gedurende Augustus 1983 en September 1983

oor die hele Transvaal gehou is waar hierdie "werkplan" breedvoerig behandel is, moes alle skole dit van Januarie 1984 ten volle as 'n "sillabus" implementeer.

3.3 TEIKENGROEPE

Na 'n eksperimentele ondersoek deur elk van die betrokke onderwysdepartemente is daar in die algemeen besluit om 'n toepaslike Afrikataal op die standaard 3-, 4- en 5-vlakke te implementeer. In Natal is dit egter beperk tot standerds 4 en 5.

3.4 DATUMS VAN IMPLEMENTERING

3.4.1 Kaaplandse Onderwysdepartement

Xhosa - Januarie 1976

Tswana - Januarie 1977

3.4.2 Natalse Onderwysdepartement

Januarie 1976 vir 60 skole

Januarie 1977 vir alle skole

3.4.3 Oranje-Vrystaatse Onderwysdepartement

Januarie 1977

3.4.4 Transvaalse Onderwysdepartement

Januarie 1976

3.5 DIE TOEPASLIKE AFRIKATAAL OM AAN TE BIED

Die vier onderwysdepartemente het besluit om as gevolg van die verskeidenheid Afrikatale wat in die RSA gepraat word, en die streeksgebondenheid van die tale, die volgende tale aan te bied:

3.5.1 Kaaplandse Onderwysdepartement

Die meerderheid swartmense in Kaapland praat Xhosa en gevolglik word Xhosa aangebied met die uitsondering van die noordelike dele van die provinsie waar die swartmense hoofsaaklik Tswana praat.

3.5.2 Natalse Onderwysdepartement

In Natal praat die swartmense Zulu en dus word Zulu as derde taal aangebied.

3.5.3 Oranje-Vrystaatse Onderwysdepartement

In die Oranje-Vrystaat word Suid-Sotho aangebied.

3.5.4 Transvaalse Onderwysdepartement

As gevolg van Transvaal se ligging en die streeksgebondenheid van die Afrikatale in Transvaal, was dit nie moontlik om net een Afrikataal aan te bied nie.

Na 'n periode van aanpassing is vier tale gekies wat volgens hulle verband ooreenstem, naamlik Noord-Sotho, Suid-Sotho, Zulu en Tswana.

3.6 VERPLIGTEND OF NIE-VERPLIGTEND

Die individualiteit van die vier onderwysdepartemente word ook hierin gereflekteer.

3.6.1 Kaaplandse Onderwysdepartement

Die invoering van Xhosa as vak is oorgelaat aan die diskresie van skoolkomitees en skoolhoofde. Indien 'n skool besluit het om die taal te implementeer, het dit 'n verpligte vak vir die leerlinge

in die betrokke standerds geword. Dit is vandag nog die geval in skole in Kaapland en dieselfde beleid is gevolg ten opsigte van die implementering van Tswana. Volgens bogenoemde is die onderrig van Xhosa en Tswana in Kaapland dus opsioneel. Sedert 1976 het die aantal primêre skole wat Xhosa en Tswana aanbied geleidelik uitgebrei met die goedkeuring van die onderwysdepartement.

3.6.2 Natalse Onderwysdepartement

Zoeloe is sedert Januarie 1979 'n verpligte vak vir alle leerlinge in standerds 4 en 5.

3.6.3 Oranje-Vrystaatse Onderwysdepartement

Sedert daar begin is met die onderrig in Suid-Sotho in die primêre skool is dit verpligtend vir alle standerd 3-, 4- en 5-leerlinge in die provinsie.

3.6.4 Transvaalse Onderwysdepartement

Die onderrig in 'n toepaslike Afrikataal was van Januarie 1976 opsioneel, maar sedert Januarie 1978 het Noord-Sotho, Suid-Sotho, Tswana en Zulu verpligte vakke geword vir alle standerd 3-, 4- en 5-leerlinge.

3.7 NIE-EKSAMENVAK

Daar was van die begin af eenstemmigheid tussen die vier onderwysdepartemente dat die betrokke Afrikataal/-tale as 'n nie-eksamenvak aangebied sal word. Elke onderwysdepartement moet egter 'n stelsel van deurlopende evaluering aanbeveel en bevorder. Geen formele eksamen word in die vak geskryf nie en die leerlinge hoef nie aan spesifieke slaagvereistes vir bevordering te voldoen nie.

3.8 TYDAANWYSING

Sedert die onderrig in Afrikatale 'n aanvang geneem het, het die vier onderwysdepartemente ooreengekom dat die tyd wat aan die onderrig in die vak bestee gaan word nie meer as een uur per week sal wees nie. In die praktyk beteken dit twee periodes per week. Aanvanklik het die Oranje-Vrystaatse Onderwysdepartement drie periodes per week vir die onderrig in die vak aangewys, maar sedert Januarie 1981 het hulle ook oorgeslaan na een uur per week.

3.9 DIE VOORSIENING VAN ONDERWYSERS

Die onderrig in Afrikatale is uiteraard gekompliseer deur die probleem verbonde aan die voorsiening van onderwysers vir die taak.

As gevolg van die verskeidenheid van tale in die RSA het verskeie blanke onderwysers, veral die met 'n plattelandse agtergrond, 'n kennis opgedoen van 'n sekere streek se Afrikataal. Sommige van hierdie mense kon 'n Afrikataal praat en selfs lees en skryf voordat hulle die tweede amptelike taal kon praat. Dit het meegebring dat daar 'n groep onderwysers was wat nuttig gebruik kon word.

Die departemente van Afrikatale aan verskeie universiteite bied tot op 'n gevorderde vlak kursusse in sekere Afrikatale aan en die neiging bestaan om sodanige studentonderwysers vir die onderrig in Afrikatale aan sekondêre skole aan te wend.

Tot en met die middel sewentigerjare het die verskillende provinsiale onderwyskolleges in die RSA nie kursusse in Afrikatale aan studentonderwysers aangebied nie. Dit het egter intussen soos volg verbeter:

3.9.1 Kaaplandse Onderwysdepartement

Die onderwyskolleges van Graaff-Reinet, Port Elizabeth en Wellington bied sedert Januarie 1977 Xhosa op derde- en vierde-

jaarsvlak aan. Met die oorskakeling van die Graaff-Reinetse Onderwyskollege na 'n kollege vir verdere opleiding, bied dit sedert 1986 indiensopleidingskursusse aan.

3.9.2 Natalse Onderwysdepartement

Beide die onderwyskolleges van Durban en Edgewood bied sedert 1977 Zulu op vierdejaarsvlak aan.

3.9.3 Oranje-Vrystaatse Onderwysdepartement

Die Bloemfonteinse Onderwyskollege bied vanaf 1977 Suid-Sotho as keusevak tot in die vierde jaar aan. Die Oranje-Vrystaatse Onderwysdepartement bied ook jaarliks voorligtingskursusse aan diensdoenende leerkragte aan.

3.9.4 Transvaalse Onderwysdepartement

Sedert 1976 geskied opleiding vir Tswana-onderwysers by die Potchefstroomse Onderwyskollege en die PU vir CHO, terwyl die Johannesburg College of Education opleiding bied in Zulu en Suid-Sotho. In Januarie 1981 het die Onderwyskollege vir Verdere Opleiding in Pretoria begin met na-uurse opleiding in Noord-Sotho en tans word opleiding aangebied in Noord-Sotho, Tswana en Zulu. Die Goudstadse Onderwyskollege bied opleiding in Zulu en Noord-Sotho aan.

3.10 IMPLEMENTERINGSTRATEGIEË

In 'n poging om die onderrig in Afrikatale te implementeer en die feit dat daar in 1976 baie min Blanke primêreskoolonderwysers was wat opleiding in Afrikatale gehad het, het die vier onderwysdepartemente die volgende strategieë gevolg:

3.10.1 Kaaplandse Onderwysdepartement

In 'n voorafgaande ondersoek is bevind dat die departement oor

verskeie gekwalifiseerde onderwysers beskik wat, alhoewel hulle nie opleiding in Xhosa gehad het nie, die taal nogtans kon lees, praat en skryf. In 'n poging om soveel moontlik skole wat belang gestel het, toe te laat om met die onderrig in Xhosa voort te gaan, het die onderwysers wat oor die nodige taalvaardighede beskik, deelgeneem aan indiensopleidingskursusse wat vroeg in 1976 op verskeie plekke in die provinsie aangebied is.

Om die diens na soveel as moontlik skole uit te brei, het die departement rondreisende onderwysers aangestel. Na gelang van die inskrywing van die skole, bedien 'n rondreisende onderwyser drie of vier skole en gee slegs onderrig in Xhosa aan die standerd 3-, 4- en 5-leerlinge in elk van die skole. Hierdie benadering was suksesvol en dit word tot op datum nog volgehou. Sommige van die rondreisende onderwysers het geen formele opleiding in Xhosa nie. Daar is ook baie min skole wat oor 'n onderwyser beskik wat die taal magtig is en waar daar wel een is neem dié onderwyser die onderrig in Xhosa waar.

Met die toenemende aantal studente wat hulle opleiding aan die betrokke onderwyskolleges voltooi, is die aantal ongekwalifiseerde onderwysers betrokke by die onderrig in Xhosa, stelselmatig besig om te verminder.

Tswana word nie op so 'n groot skaal soos Xhosa onderrig nie. Ook vir Tswana word sedert Januarie 1977 van rondreisende onderwysers gebruik gemaak.

3.10.2 Natalse Onderwysdepartement

In die eerste plek het die meeste onderwysers wat Zulu aanbied of 'n baie beperkte kennis of geen kennis daarvan nie. Gevolglik is indiensopleidingskursusse van 1976 tot 1979 aangebied om die onderwysers vertrouwd te maak met die Zulu-programme.

Met die instelling van Zulu-kursusse aan die onderwyskolleges word toenemend meer opgeleide onderwysers beskikbaar.

3.10.3 Oranje-Vrystaatse Onderwysdepartement

Om in die behoefte van skole te voorsien wat nie oor geskikte personeel beskik nie, is daar in September 1976 indiensopleidingskursusse aangebied.

Weens die min periodes wat per week aan Suid-Sotho toegeken word, word daar nie Suid-Sotho-spesialiste aangestel om in die vak onderrig te gee nie, maar word daar gebruik gemaak van onderwysers wat oor 'n goeie spreekkennis van Suid-Sotho beskik. Die voorsiening van opgeleide personeel bly egter 'n probleem.

3.10.4 Transvaalse Onderwysdepartement

In die voorafgaande eksperimentele ondersoek in 1973 is 14 primêre skole betrek. Al die skole het oor onderwysers beskik wat die betrokke taal magtig was al het hulle oor geen opleiding beskik nie. Die resultate wat behaal is, is noemenswaardig.

Dit het daarna duidelik geword dat daar nog 'n verdere 38 onopgeleide onderwysers was wat 'n Afrikataal magtig was.

In 'n poging om die onderrig in die tale in alle blanke primêre skole van Januarie 1976 te implementeer, het die departement in 1975 'n indiensopleidingskursus van vier weke aangebied om die onderwysers wat verantwoordelik sou wees vir die onderrig, in staat te stel om met die onderrig in die Afrikataleprogramme te begin.

Met die kursusse wat tans by die onderwyskolleges aangebied word, kan die onderwysers aanvaarbare kwalifikasies in die betrokke tale verwerf.

3.11 SLOTPMERKING

Hierdie pogings deur die vier onderwysdepartemente het daartoe bygedra dat daar met die onderrig in Afrikatale aan blanke primêre skole in die RSA begin kon word.

Met die neem van so 'n positiewe stap het die onderwysdepartemente inisiatief getoon op 'n gebied wat geheel en al vreemd was vir beide die onderwyser en die leerlinge.

3.12 SAMEVATTING

Die moderne primêre skool verskil baie van dié van 'n paar dekades gelede. Hierdie is egter nie die plek om dit, of die reeds vol kurrikulum wat vandag in primêre skole gevolg word, of die geleenthede wat die kurrikulum die leerlinge op verskillende terreine bied, te bespreek nie.

Dit is in so 'n omgewing waar die onderrig in Afrikatale in die primêre skool in die RSA geïmplementeer word. Vanuit die staanspoor was die volgende beperkings duidelik:

* Al die onderwysdepartemente het een uur per week (twee periodes per week) aan die onderrig in die betrokke Afrikataal toegeken. Al sou dit op die rooster aangedui word as 'n dubbele periode of as twee aparte periodes op verskillende dae, ondervind die onderwyser nogtans probleme deurdat die tyd wat toegeken is heeltemal onvoldoende is om te voorsien in die leerlinge se derde-taalbehoefte. Dit het gelei tot 'n stadige leertempo in die klaskamer.

* Nog 'n beperking wat 'n negatiewe invloed op die leerlinge se ontwikkeling van 'n derde taal het, is dat vir die meerderheid van leerlinge, veral die in die stedelike gebiede, die betrokkenheid by derdetaalprogramme slegs 'n klaskameraktiwiteit bly. Vir hierdie leerlinge is die geleentheid om met moedertaalsprekers te kan kommunikeer, baie beperk.

* Alhoewel die situasie toenemend verbeter, is dit duidelik dat die vaardighede van sommige onderwysers met die Afrikatale baie beperk is. Dit het daartoe gelei dat daardie onderwysers wat nie die taal vrylik en vlot kan gebruik nie, gebonde geraak het aan die voorbereide taalprogramme.

- * Die feit dat die Afrikatale 'n nie-eksamenvak is, en ook nie deel vorm van die slaagvereistes nie, kan moontlik daartoe lei dat baie leerlinge ontmoedig word om volgens hulle vermoëns te presteer.

- * Dit is algemeen bekend dat leerlinge se belangstelling in die Afrikataal waarin onderrig gegee word, toenemend begin kwyn gedurende die standerd 4-jaar en nog meer gedurende die standerd 5-jaar. Dit kan moontlik toegeskryf word aan die feit dat die nuwigheid van die taal wat gedurende die standerd 3-jaar deur die leerlinge ondervind is, begin kwyn. Ook die feit dat daar nie vir leerlinge buite die skool geleentheid geskep word om in die taal te kommunikeer nie, kan nie buite rekening gelaat word nie. Die kwynende belangstelling in die standerd 5-jaar kan ook moontlik veroorsaak word deur die leerling se besef dat die hoërskool waarheen hy gaan nie 'n Afrikataal aanbied nie.

'N EMPIRIESE ONDERSOEK NA DIE SITUASIE RONDOM DIE ONDERRIG IN AFRIKA-
TALE AAN BLANKE PRIMERE SKOLE

4.1 DOEL EN METODE VAN ONDERSOEK

4.1.1 Die metode van ondersoek

(1) Inleiding

Die empiriese ondersoek na die sukses van die onderdig in die derde taal aan blanke primere skole val in twee fasette uit. In die eerste plek is 'n vraelysondersoek geloods waarin hoofde, onderwysers en onderdiggelers betrek is. Tweedens is 'n mondelinge evalueringstoets van 'n steekproef van leerlinge in die vier provinsiale skole onderneem. In hierdie hoofstuk word slegs die vraelysondersoek bespreek. Die mondelinge evalueringstoets word in hoofstuk 5 bespreek.

(2) Die ondersoekgroep

Daar is besluit om die universum van primere skole in die vraelysopname te betrek. Die afdeling Onderwysstatistiek- en Finansieringsnavorsing van die Instituut vir Opvoedkundige Navorsing het 'n adreslys van die universum van primere skole verskaf, waarna twee vraelyste (een vir hoofde en een vir onderwysers) aan elke skoolhoof gestuur is. Die hoofde is versoek om die vraelys in te vul ongesag of 'n Afrikaans taal aangebied word. Verder is die hoofde versoek om, indien 'n Afrikaans taal wel aangebied word, die vraelys aan die onderwyser wat die taal in standerd 5 onderdig, te oorhandig om in te vul. Die vraelyste aan hoofde uitgestuur en terugontvang word in tabel 4.1 weergegee. (Die volgende afkortings sal in hierdie hoofstuk gebruik word: Transvaalse Onderwysdepartement: TOD; Kaapse Onderwysdepartement: KOD; Oranje-Vrystaatse Onderwysdepartement: OVS, en Natalse Onderwysdepartement: NOD.)

TABEL 4.1

AANTAL VRAELYSSTE AAN HOOFDE UITGESTUUR EN TERUGONTVANG

Onderwys-departement \ Vraelyste	Vraelyste uitgestuur	Vraelyste terugontvang en in ondersoek opgeneem	
	N	N	%
TOD	703	627	90
KOD	590	475	81
OVS	160	132	83
NOD	180	149	83
TOTAAL	1 633	1 383	85

Die persentasie vraelyste terugontvang en in die ondersoek opgeneem, is hoog ten opsigte van al vier provinsies.

Tabel 4.2 dui die aantal skole aan wat 'n Afrikataal aanbied.

In 97 % van die skole van die TOD, in 96 % van dié van die OVS en in 89 % van dié van die NOD word 'n Afrikataal aangebied. Daar word in slegs 32 % van die skole van die KOD 'n Afrikataal aangebied en dan ook hoofsaaklik in stedelike skole. Die situasie van die KOD is egter anders as dié van die ander drie departemente, aangesien die aanbieding van 'n Afrikataal opsioneel is.

Van die 1 383 hoofde het 73 % aangedui dat 'n derde taal aangebied word. Daar is egter slegs 978 vraelyste van onderwysers terugontvang wat in die ondersoek opgeneem is. Aangesien 28

TABEL 4.2

'N DERDE TAAL WORD AANGEBIED

Onderwys-departement	Word aangebied	Aantal responsies	Ja responsies
	Ligging	N	%
TOD	Stad	355	95
	Platteland	272	99
	Totaal	627	97
KOD	Stad	176	57
	Platteland	299	16
	Totaal	475	32
OVS	Stad	44	100
	Platteland	88	93
	Totaal	132	96
NOD	Stad	86	91
	Platteland	63	86
	Totaal	149	89
TOTAAL		1 383	73

Die aantal respondente van die Kaap is baie hoog in vergelyking met die ander provinsies. Die Kaapse verteenwoordiger in die komitee het versoek dat die vraelyste aan al die Suprintendente van Onderwys in die Kaap gestuur moet word. Hy was van mening dat al sou 'n Afrikaans nie in die skole wat hulle verteenwoordig, aangebied word nie, kan hulle op grond van hulle ervaring 'n waardevolle bydrae lewer. Tien van die 30 respondente het dan ook aangedui dat die skole waarvoor hulle verantwoordelik is, nie 'n Afrikaans aangebied nie. Daar is dan ook enkele vraelyste waarvoor hulle nie uitpraak gelewer het nie. Op grond van die oneweredige verspreiding van getalle sal daar geen vergelykings tussen die uitprake getref word nie.

weergegee.

Wat die onderriglers as ondersoekgroep betref, is die verteenwoordigers van die onderskeide departemente wat in die komitee dien, gevra om die name en adresse van die onderriglers in hulle onderskeide departemente te versiek. Die aantal vraelyste aan onderriglers uitgestuur en terugontvang word in tabel 4.3

Transvaal (TOD):	578
Kaap (KOD):	143
Oranje-Vrystaat (OVS):	122
Natal (NOD):	135

Die 978 onderwysrespondente is soos volg versprei:

Die kontrolelyste is nagegaan om vas te stel of daar enige tendense is ten opsigte van vraelyste wat nie terugontvang is nie. Aangesien daar geen opmerkbare tendense skyn te wees nie, sal die beskikbare data dus verder geanaliseer word om die onderrigsituasie rondom die derde taal aan primêre skole te ekspliseer.

Die vraelyste van onderwysers ontvang is waar die skoolhoof nie reageer het nie, en daar dan ook omgekeerd 63 vraelyste van onderwysers (waar hoofde aangedui het dat 'n derde taal wel aangebied word) nie terugontvang is nie, sal die gegewens van hoofde en onderwysers nie vergelyk word nie.

TABEL 4.3

AANTAL VRAELYSIE AAN ONDERRIGLEIERS UITGESTUUR EN TERUGONTVANG

Onderwysdepartement	Vraelyste uitgestuur	Vraelyste terugontvang en in ondersoek opgeneem	
	N	N	%
TOD	2	1	50
KOD	34	30	88
OVS	8	5	63
NOD	14	11	79
TOTAAL	58	47	81

(3) Statistiese verwerkings

Daar is van frekwensietabelle gebruikgemaak asook van logit-ontledings, gebaseer op die frekwensietabelle, ten opsigte van sekere aspekte. In die logit-ontledings is eerstens die mate van sukses in die bereiking van die kommunikatiewe doelstellings as afhanklike veranderlike gebruik met die praatvaardigheid van die onderwyser asook die gekwalifiseerdheid van die onderwyser as verklarende veranderlikes (voorspellers). Tweedens is gesindhede as afhanklike veranderlike gebruik met beheer, ligging en die praatvaardigheid van die onderwyser as verklarende veranderlikes (voorspellers).

Grafiese voorstellings van die meeste tabelle is met behulp van histogramme gemaak.

Sommige van die vroeë waardeur biografiese inligting bekom is, is

nie in die bespreking opgeneem nie, omdat dit nie werklik mee-
spreek in die ekspliseer van die derdetaalsituasie nie.

4.2 DIE ONDERWYSERS AS ONDERSOEK GROEP

4.2.1 Biografiese inligting

(1) Ligging van skole waaraan respondente verbonde is

Die ligging van die skole waaraan die onderwyserrespondente
verbonde is, word in tabel 4.4 weergegee.

TABEL 4.4

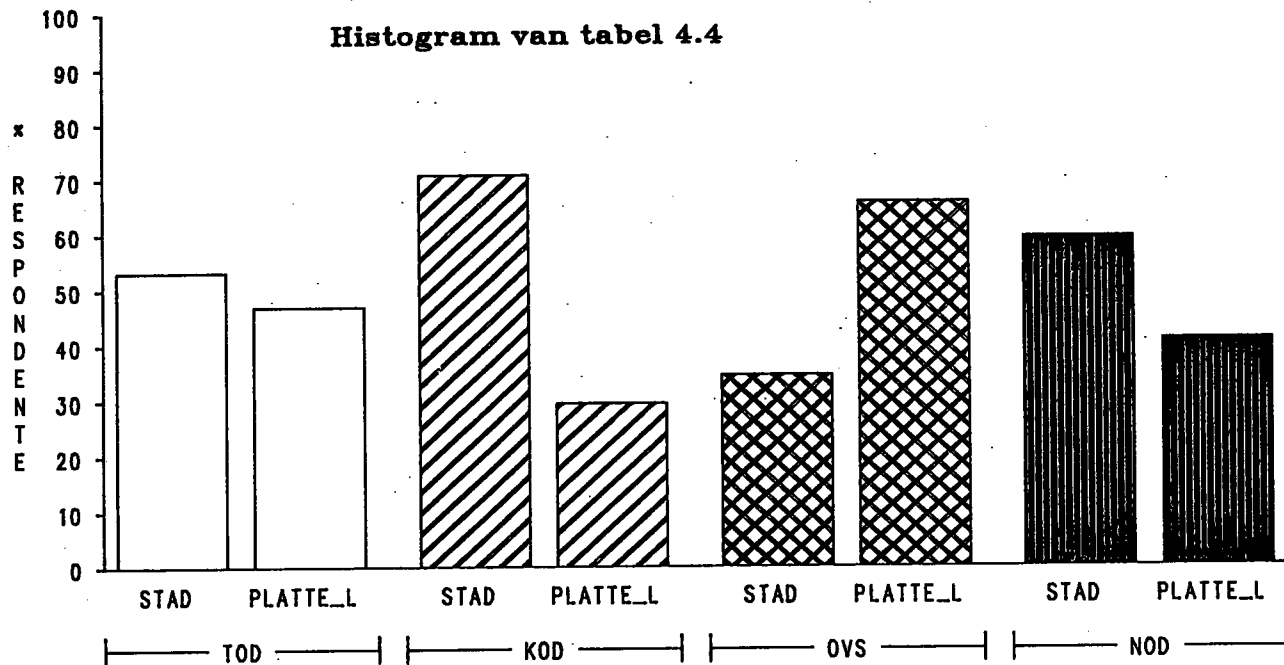
LIGGING VAN SKOLE WAARAAN RESPONDENTE VERBONDE IS

Onderwys- departement \ Ligging	Stad	Platteland	Aantal respondente
	%*	%*	N*
TOD	53	47	578
KOD	71	29	143
OVS	34	66	122
NOD	59	41	135

* Ter wille van die leesbaarheid is in die meeste tabelle slegs
die persentasies en aantal respondente aangedui.

In die skoleregisterstatistiek ressorteer skole op grond van
sekere kriteria onder stad of platteland. Wanneer onderwysers die
vraag moet beantwoord of die skool in die stad of op die platte-
land geleë is, is hulle nie altyd bewus van die kriteria nie en is
daar dikwels 'n afwyking van die skoleregisterstatistiek. Wat die
TOD, OVS en NOD betref, is daar 'n wisseling van ongeveer 7 % ten
opsigte van die statistiese verspreiding stad/platteland

LIGGING VAN SKOLE WAARAAN RESPONDENTE VERBONDE IS



(skoleregisterstatistiek) van die universum van primêre skole. Wat die KOD betref, is daar egter 'n baie groot wisseling. Volgens die bestaande statistiek is die verspreiding ongeveer 32 % stad en 68 % platteland. Die wisseling kan egter toegeskryf word aan die feit dat in die KOD in 'n groot mate van rondreisende onderwysers gebruik gemaak word en die groot afstande in die platteland bring mee dat dit ekonomies nie haalbaar is om Afrikatale oral op die platteland aan te bied nie.

(2) Die aard van aanstelling

Daar is aan die onderwysers gevra om die aard van hul aanstelling aan te toon. Die gegewens word in tabel 4.5 weergegee.

Wat opvallend is uit die gegewens is dat 51 % van die respondente van die KOD rondreisende onderwysers is. 'n Ontleding van die kwalifikasies van hierdie rondreisende onderwysers toon dat bykans 92 % van hulle oor drie of meer jaar opleiding (universiteit/ onderwyskollege) beskik.

4.2.2 Die opleiding van die onderwysers

(1) Opleiding in die algemeen

Daar is aan die onderwysers gevra om aan te dui aan watter soort inrigting hulle hul opleiding as onderwyser gehad het. Tabel 4.6 gee die inligting weer.

Soos verwag kan word, aangesien die respondente almal betrokke is by die onderrig in standerds 3 tot 5, het die respondente van al vier provinsies in hoofsaak hul opleiding aan onderwyskolleges gehad. Die situasie in die KOD lyk egter heelwat anders as in die ander provinsies (veral TOD en NOD). Van die KOD-respondente dui 31 % en van die OVS 24 % aan dat hul hul opleiding slegs aan universiteite gehad het.

TABEL 4.5

AARD VAN AANSTELLING

Aanstelling Onderwys- departement	Perma- nent	Tydelik	Deel- tyds	Rond- reisend	Onbeant- woord	Aantal respon- dente
	%	%	%	%	%	N
TOD	85	13	1	1	1	578
KOD	34	8	7	51	1	143
OVS	77	17	1	-	5	127
NOD	84	13	2	-	1	135

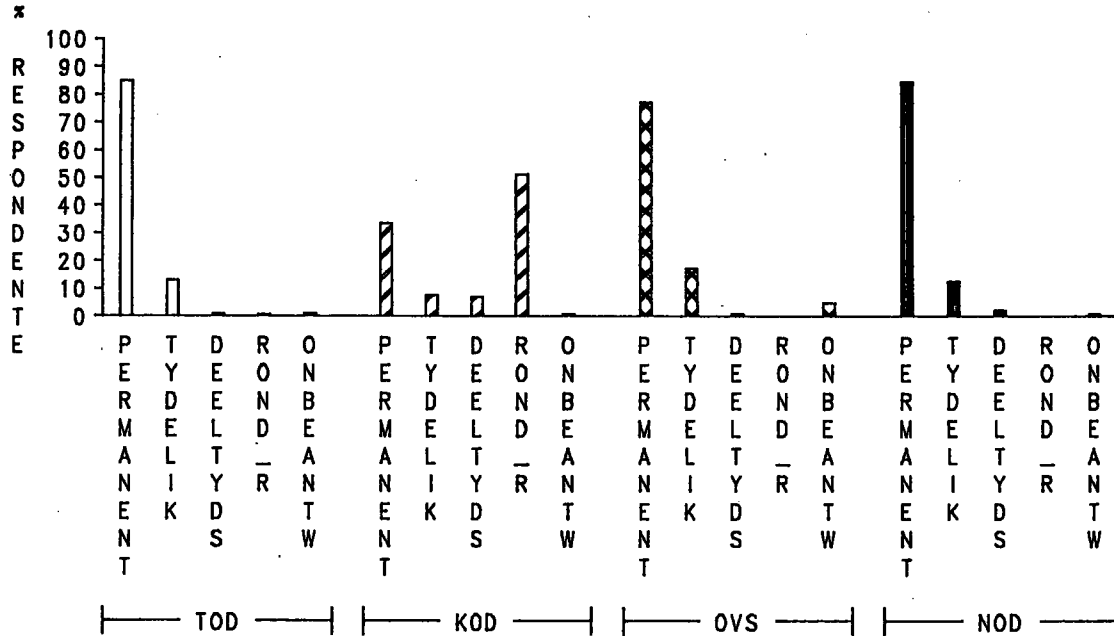
TABEL 4.6

OPLEIDING VAN ONDERWYSERS

Opleiding Onderwys- departement	Slegs aan 'n univer- siteit	Slegs aan 'n onderwys- kollege	Aan beide	Onbeant- woord	Aantal respon- dente
	%	%	%	%	N
TOD	9	70	20	1	78
KOD	31	62	6	1	143
OVS	24	57	19	1	122
NOD	12	89	7	2	135

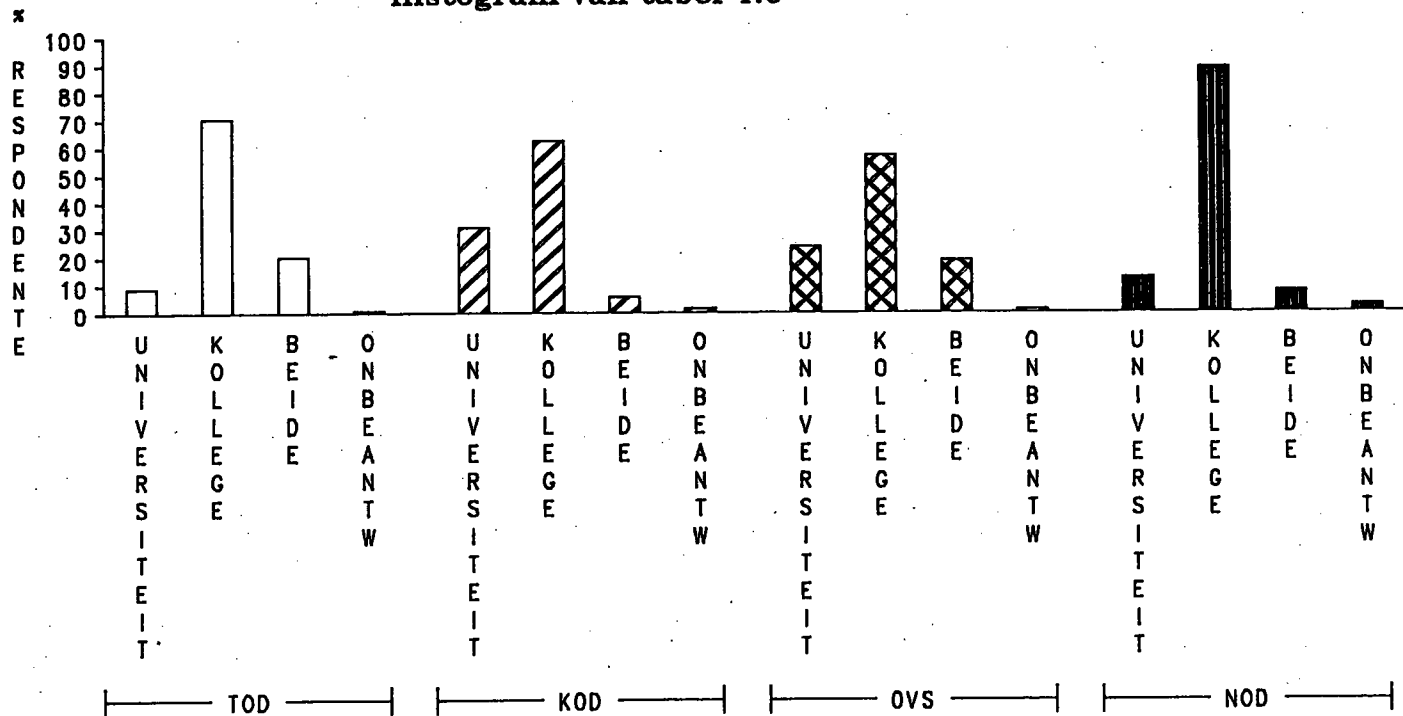
AARD VAN AANSTELLING VAN ONDERWYSERS

Histogram van tabel 4.5



OPLEIDINGSINRICHTINGS VAN ONDERWYSERS

Histogram van tabel 4.6



(2) Opleiding in die Afrikataal waarin onderrig gegee word

Tabel 4.7 dui die hoogste kwalifikasies van die respondente aan ten opsigte van die taal waarin hul onderrig gee.

As drie jaar of meer graadopleiding en drie/vier jaar onderwysdiploma (tabel 4.7(a)) as kriterium geneem word vir gekwalifiseerd te wees in die taal wat aangebied word, dan is 66 % van die KOD-respondente gekwalifiseerd, 25 % van die OVS, 17 % van die TOD en 4 % van die NOD. Tagtig persent van die respondente van die NOD, 43 % van die OVS, 33 % van die TOD en 22 % van die KOD het geen formele opleiding in die taal gehad nie (tabel 4.7).

Daar is aan die respondente wat aantoon dat hulle geen formele opleiding gehad het nie, gevra of hulle die taal aanbied op grond van hul mondelinge vaardigheid. Van die KOD-respondente dui 74 % (23), van die NOD 67 % (72), van die OVS 60 % (32) en van die TOD 44 % (85) aan dat dit wel die geval is.

(3) Geslaagdheid van die opleiding in die Afrikataal waarin onderrig gegee word

Daar is aan die 589 respondente wat aandui dat hulle een of ander vorm van opleiding gehad het in die Afrikataal wat hulle aanbied, gevra om die mate van geslaagdheid van die opleiding aan te dui.

Die gegewens word in tabel 4.8 weergegee.

Die grootste groep van hierdie respondente, naamlik 78 % van die KOD, 78 % van die NOD en 69 % van die OVS, dui aan dat die opleiding bevredigend was. Dit is slegs by die TOD-respondente waar 'n relatiewe lae persentasie (52 %) aandui dat die opleiding bevredigend was.

Van die 224 respondente wat die mening uitspreek dat die opleiding heelwat leemtes gelaat het en hulle selfs geensins vir die taak voorberei het nie, voer die meerderheid slegs twee redes daarvoor aan, naamlik

TABEL 4.7

HOOGSTE KWALIFIKASIE IN DERDE TAAL WAARIN ONDERRIG GEGEE WORD

Onderwysdepartement		TOD	KOD	OVS	NOD
		%	%	%	%
Universiteit	Magistergraad	-	-	1	-
	Honneursgraad	1	4	3	-
	4 jaar graad	2	4	2	-
	3 jaar graad	4	13	5	1
	2 jaar graad	3	2	3	1
	1 jaar graad	7	6	12	2
Onderwys- kollege	4 jaar diploma	8	33	6	1
	3 jaar diploma	1	12	7	1
	2 jaar diploma	26	-	5	1
	1 jaar diploma	7	-	5	9
Skool	Matriek	3	1	2	2
	Ander opleiding	3	2	4	1
----- Subtotaal		66	78	56	20
Geen formele opleiding		33	22	43	80
Onbeantwoord		1	1	1	-
Aantal respondente		578	143	122	135

TABEL 4.7 (a)

HOOGSTE KWALIFIKASIE IN DERDE TAAL WAARIN ONDERRIG GEGEE WORD

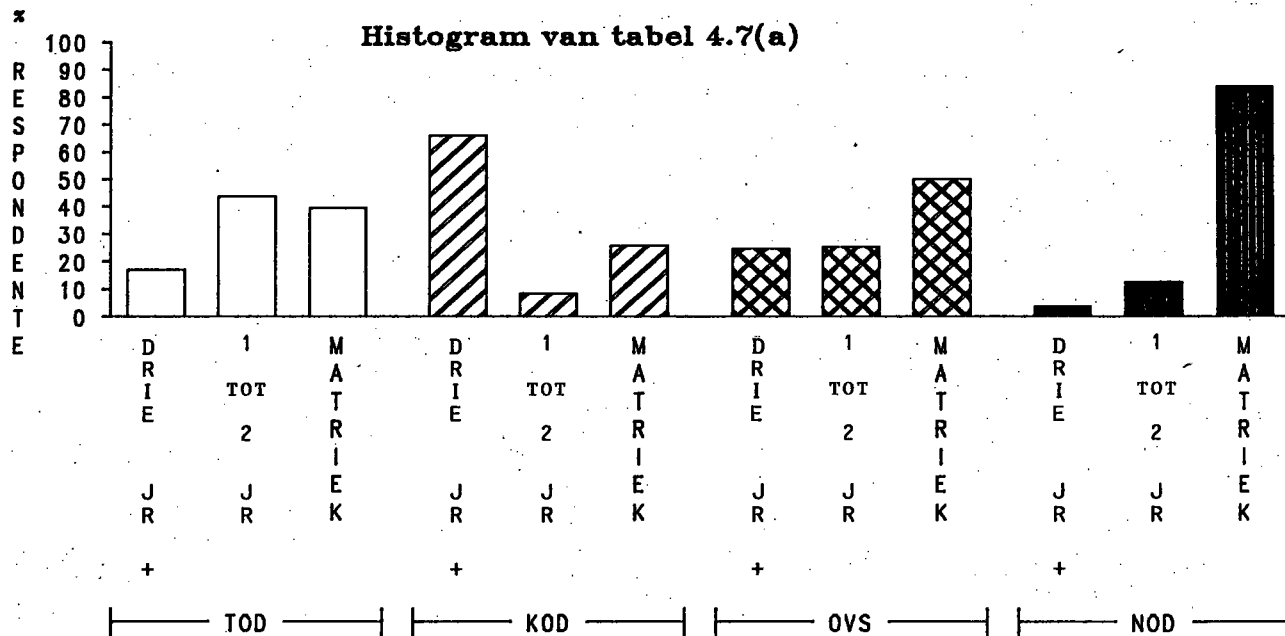
Onderwysdepartement Kategorieë	TOD	KOD	OVS	NOD
	%	%	%	%
3 of meer jaar opleiding	17	66	25	4
1 of 2 jaar opleiding	44	8	25	13
Matriek of minder opleiding	39	26	50	84
Aantal respondente	578	143	122	135

TABEL 4.8

BEVREDIGENDE OPLEIDING IN DIE DERDE TAAL

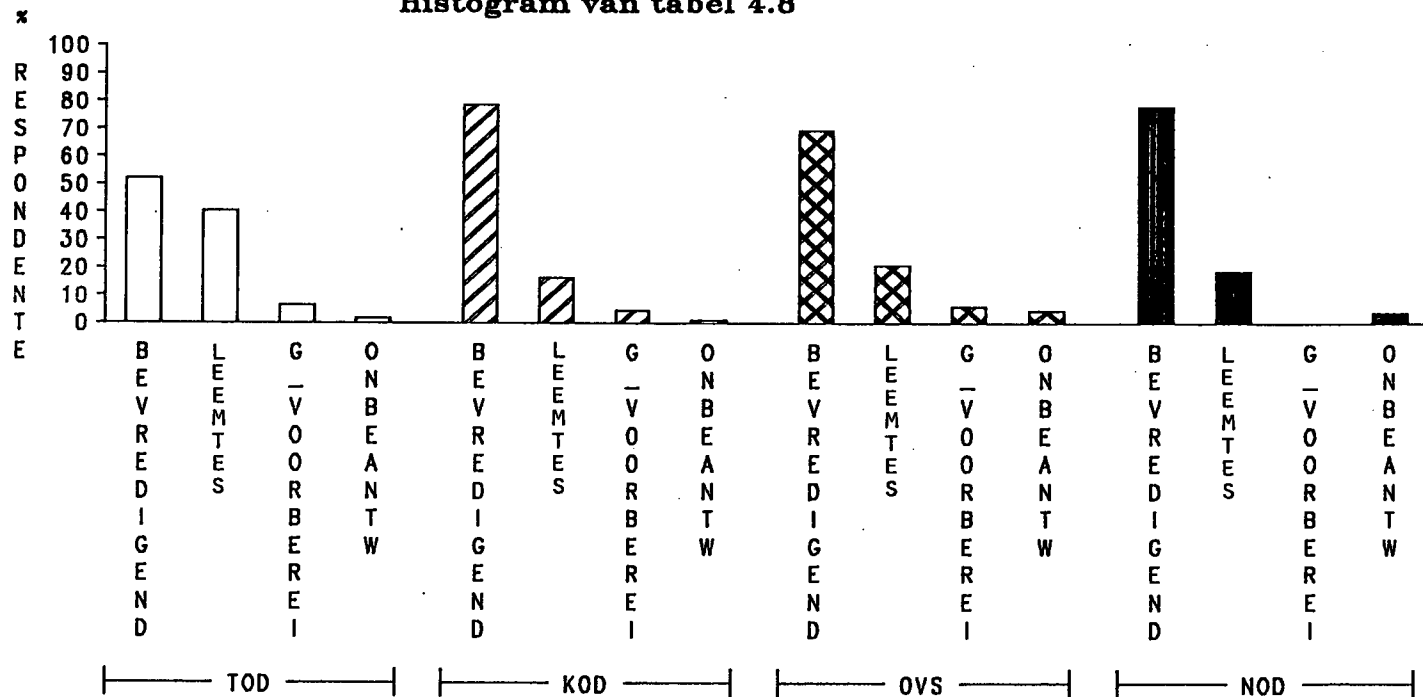
Opleiding Onderwys- departement	Bevre- digend	Heelwat leemtes gelaat	Geen- sins voorbe- rei	Onbeant- woord	Aantal respon- dente oplei- ding ontvang
	%	%	%	%	N
TOD	52	40	6	2	383
KOD	78	16	5	1	111
OVS	69	21	6	4	68
NOD	78	19	-	4	27

HOOGSTE KWALIFIKASIE IN DERDE TAAL WAARIN ONDERRIG GEGEE WORD



BEVREDIGENDE OPLEIDING IN DIE DERDE TAAL

Histogram van tabel 4.8



1. dat daar te min klem op praatvaardigheid gelê is, en
2. dat die kursus te akademies is.

Daar is 'n ontleding gemaak van die soort opleiding van die 354 respondente wat aandui dat hul opleiding bevredigend was. Die kwalifikasies is in drie kategorieë verdeel soos in tabel 4.9 weergegee.

Dit is opvallend dat bykans 90 % van die KOD-respondente wat aandui dat hul opleiding bevredigend was, drie of meer jaar (universiteit-/kollege-) opleiding gehad het. Van die TOD-respondente het feitlik 64 % en van die NOD 62 % een of twee jaar universiteit-/kollege-opleiding gehad. Wat die OVS-respondente betref, is daar 'n redelik egalige verspreiding tussen die drie of meer jaar en die een of twee jaar opleiding. Dit wil dus voorkom of die patroon van opleiding in die provinsies verskil. Met die logit-ontledings het hierdie tendens sterk na vore gekom. (Die logit-ontledings sal in paragraaf 4.2.5(2)(b) bespreek word.)

Daar is verder 'n ontleding gemaak ten opsigte van bevredigende opleiding en jare ervaring. Die gegewens word in tabel 4.10 weergegee.

Dit is opvallend dat ten opsigte van al vier groepe respondente die grootste groep wat aandui dat die opleiding bevredigend was, in die nul tot vyf jaar ervaringskategorie val. Dit is nie werklik 'n vreemde verskynsel nie as in aanmerking geneem word dat die benadering in taalonderrig die afgelope aantal jare aansienlik gewysig is.

Wat die jare ervaring betref, dui 76 % van die totale respondentegroep aan dat hulle tussen nul tot vyf jaar ervaring in die Afrikataal het.

(4) Gebruiksvaardigheid in die Afrikataal

Daar is aan die onderwysers gevra om die graad van hul eie gebruiksvaardigheid in die taal waarin hulle onderrig gee, aan te

TABEL 4.9

KWALIFIKASIES VAN ONDERWYSERS WAT MEEN DAT HUL OPLEIDING BEVREDIGEND IS

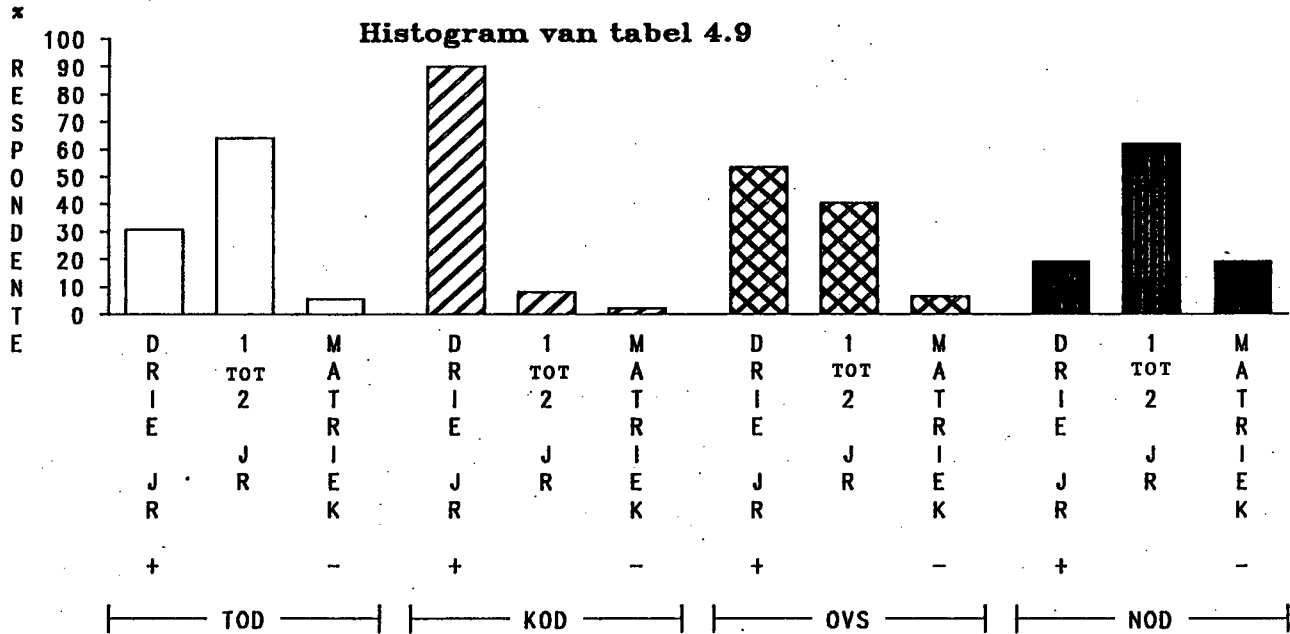
Onderwysdepartement Kwalifikasies	TOD	KOD	OVS	NOD
	%	%	%	%
3 of meer jaar (Universiteit/Kollege)	31	90	53	19
1 of 2 jaar (Universiteit/Kollege)	64	8	40	62
Matriek of minder	6	2	6	19
Aantal respondente	578	143	122	135

TABEL 4.10

ERVARING TEN OPSIGTE VAN BEVREDIGENDE OPLEIDING

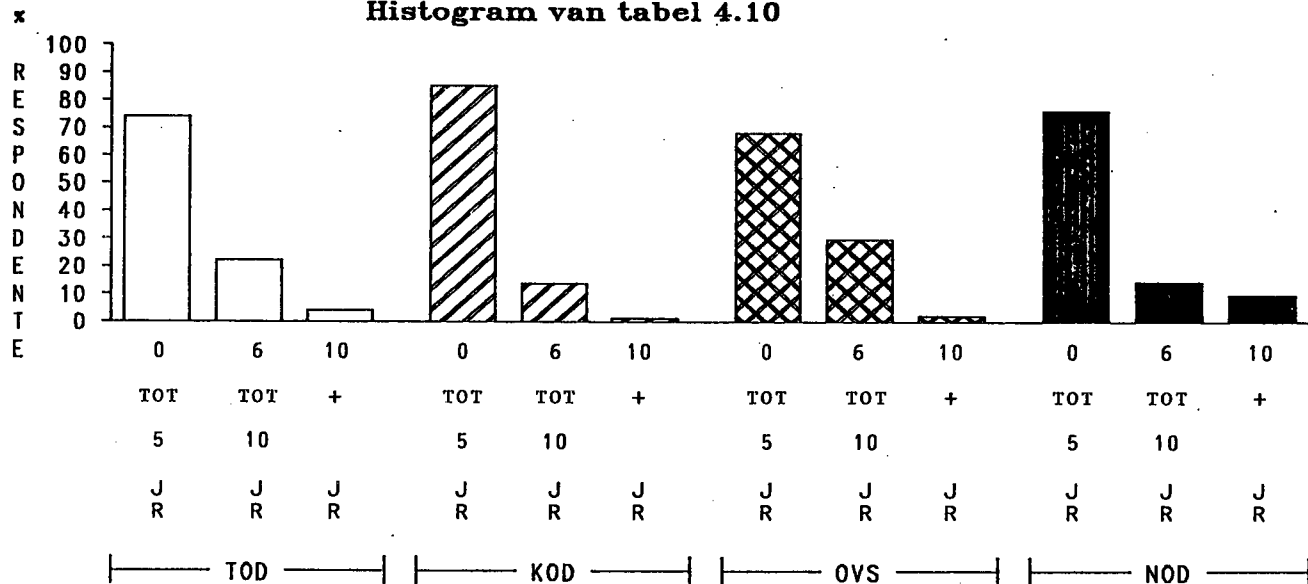
Onderwysdepartement Jare ervaring	TOD	KOD	OVS	NOD
	%	%	%	%
0-5 jaar	74	85	68	76
Subtotaal	76			
6-10 jaar	22	14	30	14
Meer as tien jaar	4	1	2	10
Aantal respondente	578	143	122	135

KWALIFIKASIES VAN ONDERWYSERS WAT MEEN DAT HUL OPLEIDING BEVREDIGEND IS



ERVARING VAN ONDERWYSERS WAT MEEN HUL OPLEIDING IS BEVREDIGEND

Histogram van tabel 4.10



dui. Tabel 4.11 gee die gegewens weer.

Die doel met die onderrig in 'n Afrikataal in die primêre skool is dat die leerlinge teen die einde van standerd 5 oor 'n basiese praatvaardigheid sal beskik. Hulle moet dus kan luister, verstaan en kan praat. Alhoewel daar hulpmiddels is, byvoorbeeld 'n kassetspeler, wat die onderwyser kan inskakel om die leerling die korrekte taal te laat hoor, kan hulpmiddels die onderwyser nie vervang nie. Dit is noodsaaklik dat die onderwyser self die taal behoortlik moet kan praat ten einde suksesvol te kan onderrig. Vir 'n persoon om goed te kan praat, moet hy noodwendig kan luister en verstaan. As daar in tabel 4.11 na die praatvaardigheid gekyk word, en die kategorieë " baie goed " en " goed " word bymekaargetel, dan is 55 % van die respondente van die KOD, 29 % van die OVS, 27 % van die NOD en 19 % van die TOD van mening dat hulle die taal wat hulle aanbied, goed praat.

Op 'n vraag of hulle die betrokke Afrikataal kon praat voordat hulle met hul opleiding begin het, dui 14 % aan dat hul wel die taal kon praat. Hulle dui feitlik deurgaans aan dat hulle die taal as kinders deur blootstelling aan moedertaalsprekers aangeleer het. Dit gee egter nie 'n ware beeld nie, aangesien die persone wat nie formele opleiding ondergaan het nie, uitgesluit was by hierdie respons. Soos in paragraaf 4.2.2(2) gestel, bied (behalwe vir TOD : 44 %) tussen 60 % en 74 % van die respondente wat geen formele opleiding gehad het nie, die taal op grond van hul mondelinge vaardigheid aan.

Volgens tabel 4.7, en die genoemde kriteria vir gekwalifiseerdheid, is 66 % van die onderwyserrespondente van die KOD gekwalifiseerd in die taal wat hulle aanbied. As daar verder gekyk word na die graad van praatvaardigheid (tabel 4.11) waarvolgens 55 % van die KOD-respondente aandui dat hulle die taal goed kan praat, asook na die feit dat 51 % van hulle (tabel 4.5) rondreisende onderwysers (waarvan bykans 92 % oor 'n drie of meer jaar opleiding beskik) is, dan kan met reg die afleiding gemaak word dat die beskikbaarheid van gekwalifiseerde en/of taalvaardige onderwysers 'n bepalende faktor is by die aanbieding, al dan nie, van 'n

TABEL 4.11

ONDERWYSERS SE GEBRUIKSWAARDIGHEID

Onderwysdepartement Gebruikswaardigheid		TOD	KOD	OVS	NOD
		%	%	%	%
Luister en verstaan	Baie goed	5	17	16	11
	Goed	19	43	20	21
	Redelik	47	32	39	41
	Ontoereikend	27	8	21	21
	Onbeantwoord	2	1	3	5
	Aantal respondente	578	143	122	135
Praat	Baie goed	4	10	13	8
	Goed	15	45	16	19
	Redelik	46	36	39	45
	Ontoereikend	34	8	29	26
	Onbeantwoord	2	1	2	1
	Aantal respondente	578	143	122	135
Lees	Baie goed	7	19	13	4
	Goed	32	39	27	21
	Redelik	39	37	38	40
	Ontoereikend	21	4	19	34
	Onbeantwoord	1	1	3	1
	Aantal respondente	578	143	122	135
Skryf	Baie goed	7	20	11	4
	Goed	27	32	27	11
	Redelik	39	39	30	28
	Ontoereikend	26	8	30	55
	Onbeantwoord	1	1	3	1
	Aantal respondente	578	143	122	135

Afrikataal in die skole van die KOD (soos in paragraaf 4.1.1(2) gestel, is die aanbieding van Afrikatale opsioneel).

4.2.3 Die Afrikataal in die onderrigsituasie

(1) Standerds waarin in die derde taal onderrig gegee word

Tabel 4.12 weerspieël die standerds waarin die respondente die Afrikataal aanbied. Die versoek was dat die standerd 5-onderrwyser die vraelys moes invul, wat dan ook in die meeste gevalle gebeur het soos blyk uit die feit dat die respons ten opsigte van standerd 5 tussen 90-96 % wissel.

Wanneer die gegewens ten opsigte van standerd 3 interpreteer word, moet egter in gedagte gehou word dat 'n derde taal in die NOD eers van standerd 4 aangebied word.

(2) Die derde taal wat aangebied word

Tabel 4.13 gee die derde tale wat in die verskillende provinsies aangebied word weer.

In die skole van die OVS word hoofsaaklik Suid-Sotho aangebied en in dié van die NOD hoofsaaklik Zulu. Van die respondente van die KOD dui 88 % aan dat Xhosa aangebied word en 12 % dat Tswana aangebied word. In die skole van die TOD bied 66 % van die respondente Noord-Sotho aan, 19 % Zulu, 14 % Tswana (wat hoofsaaklik op die platteland aangebied word) en 1 % Suid-Sotho.

(3) Die geskikste derde taal

Op die vraag of die taal wat aangebied word die geskikste Afrika-taal is, dui 99 % van die KOD-respondente, 98 % van die NOD, 93 % van die OVS en 80 % van die TOD aan dat die tale wat aangebied word die geskikste is. Dit is dus slegs in die TOD-skole waar 20 % respondente is wat aandui dat die tale wat aangebied word nie die geskikste is nie (tabel 4.14). Dit moet egter gesien word teen die agtergrond van die kompleksiteit van die TOD se situasie

TABEL 4.12

ONDERRIG IN DIE DERDE TAAL

Onderrig Onderwys- departement	Standerd 3	Standerd 4	Standerd 5	Aantal respondente
	Respondensies	Respondensies	Respondensies	
	%	%	%	N
TOD	86	93	96	578
KOD	87	95	97	143
OVS	85	87	90	122
NOD	4	74	92	135

TABEL 4.13

DERDE TAAL AANGEBIED

Aanstelling Onderwys- departement	Xhosa	Zulu	Noord- Sotho	Suid- Sotho	Tswana	Aantal respon- dente
	%	%	%	%	%	N
TOD	-	19	66	1	14	578
KOD	88	-	-	-	12	143
OVS	1	-	-	99	-	122
NOD	1	98	1	-	-	135

TABEL 4.15

GESKIKTE DERDE TAAL VIR AANBIEDING WAAR DIE HUIDIGE TAAL NIE GESKIK GEAG WORD NIE

Onderwys-departement \ Geskikte derde taal	Xhosa	Zulu	Swazi	Suid Ndebele	Noord-Sotho	Suid-Sotho	Tswana	Venda	Tsonga	Onbeantwoord	Aantal respondente
	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N
TOD	1	50	3	2	2	17	33	4	2	1	115
KOD	1	-	-	-	-	-	-	-	-	1	2
OVS	1	3	-	-	-	1	3	-	-	-	8
NOD	1	1	-	-	-	-	-	-	-	1	3

TABEL 4.14

GESKIRSTE DERDE TAAL WORD ONDERRIG

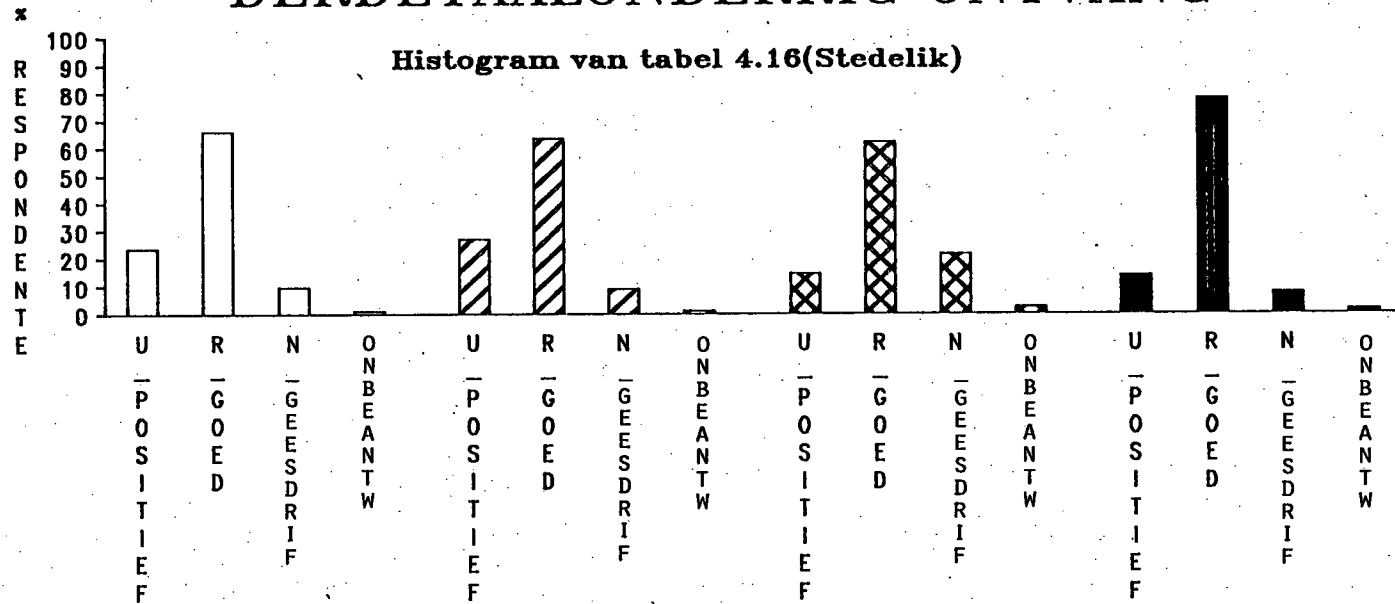
Mees geskikte taal Onder-departement	Ja		Nee		Aantal respon-dente
	N	%	N	%	N
TOD	463	80	115	20	578
KOD	141	99	2	1	143
OVS	114	93	8	7	122
NOD	132	98	3	2	135

TABEL 4.16

GESINDHEID VAN LEERLINGE WAT DERDE TAAL ONDERRIG ONTVANG

Gesindheid Onderwys-departement	Uiters positief	Redelik goed	Nie geesdriftig/Daarteen	Onbeantwoord	Aantal respon-dente
	%	%	%	%	%
TOD	21	65	13	2	578
KOD	22	69	8	1	143
OVS	16	66	16	1	122
NOD	15	74	10	1	135
Subtotaal: Uiters positief en redelik goed	87				

GESINDHEID VAN LEERLINGE WAT DERDE TAALONDERRIG ONTVANG

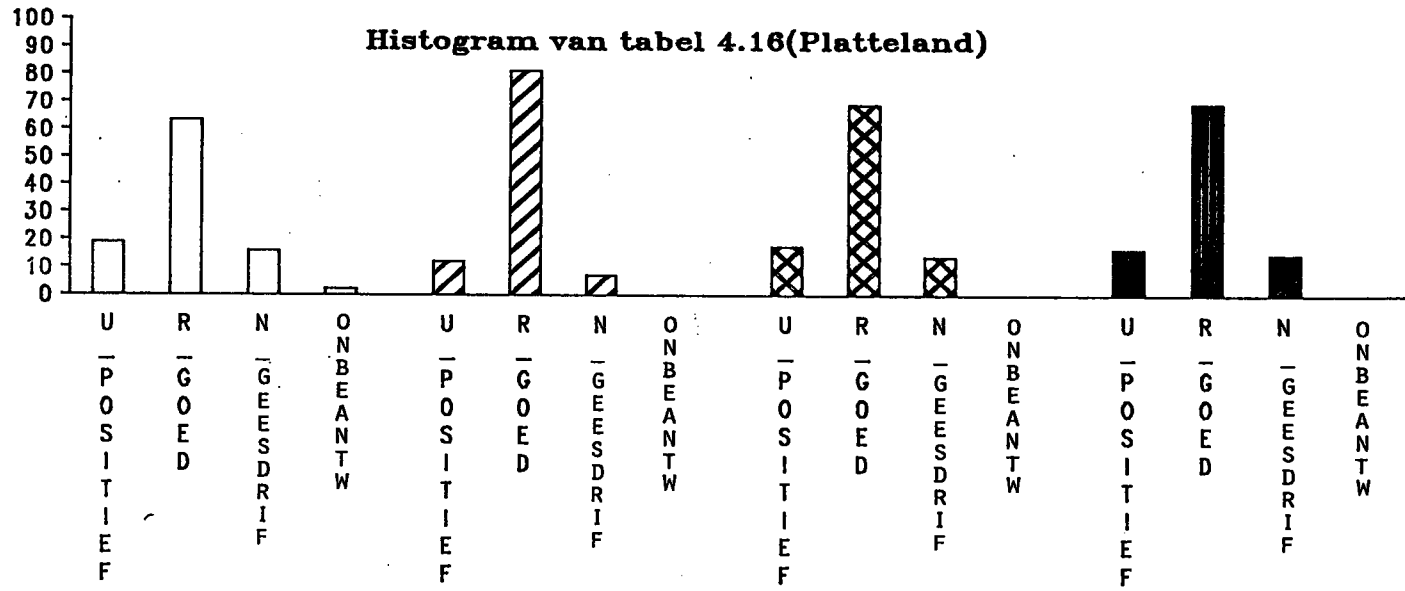


TOD
KOD
OVS
NOD

GESINDHEID VAN LEERLINGE WAT DERDE TAAL ONDERRIG ONTVANG

*
RESPONDENTE

Histogram van tabel 4.16(Platteland)



|----- TOD -----| |----- KOD -----| |----- OVS -----| |----- NOD -----|

weens die geografiese verspreiding van tale.

Tabel 4.15 gee 'n aanduiding van die tale wat deur die TOD-respondente, wat van mening is dat die taal wat aangebied word nie die geskikste is nie, verkies word.

Soos in tabel 4.14 aangedui, is daar 115 van die respondente van die TOD wat aandui dat die taal wat aangebied word, nie die geskikste is nie. Van die 115 respondente dui 50 aan dat Zulu, 33 dat Tswana en 17 dat Suid-Sotho die geskikste taal sal wees (tabel 4.15). Die TOD-respondente het die redes vir hul voorkeur in die volgende volgorde van belangrikheid geplaas:

1. 'n Onderwyser is beskikbaar;
2. daar sal meer geleentheid buite die klas wees om die taal te gebruik, en
3. die taal word aan die plaaslike hoërskool aangebied.

4.2.4 Gesindhede teenoor die derde taal

(1) Frekwensie-ontledings ten opsigte van gesindhede

Die onderwyserrespondente se menings ten opsigte van die gesindhede van die onderskeie groepe word soos volg weergegee:

Tabel 4.16: Gesindheid van leerlinge wat derdetaalonderrig ontvang.

Tabel 4.17: Gesindheid van die ander leerlinge.

Tabel 4.18: Gesindheid van personeel.

Tabel 4.19: Gesindheid van ouers.

Aangesien daar slegs enkele respondente ten opsigte van al vier groepe is wat aandui dat die spesifieke groep "daarteen" is, is die kategorieë "nie geesdriftig nie" en "daarteen" saamgevoeg.

TABEL 4.17

GESINDHEID VAN ANDER LEERLINGE

Onderwys-departement \ Gesindheid	Uiters positief	Redelik goed	Nie geesdriftig/ Daarteen	Onbeantwoord	Aantal respondente
	%	%	%	%	%
TOD	13	62	15	10	578
KOD	17	68	7	8	143
OVS	11	51	26	12	122
NOD	8	61	19	11	135

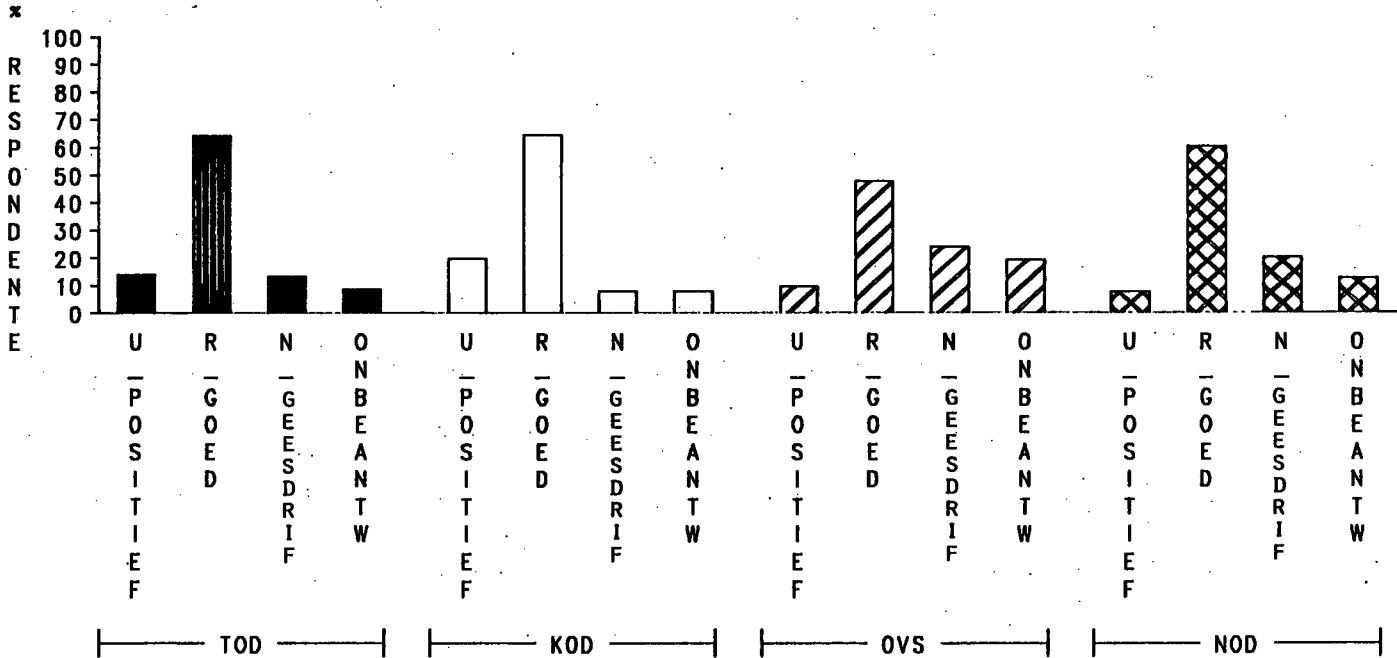
TABEL 4.18

GESINDHEID VAN PERSONEELLEDE

Onderwys-departement \ Gesindheid	Uiters positief	Redelik goed	Nie geesdriftig/ Daarteen	Onbeantwoord	Aantal respondente
	%	%	%	%	%
TOD	16	54	24	6	578
KOD	25	57	15	3	143
OVS	21	39	34	5	122
NOD	11	47	36	5	135

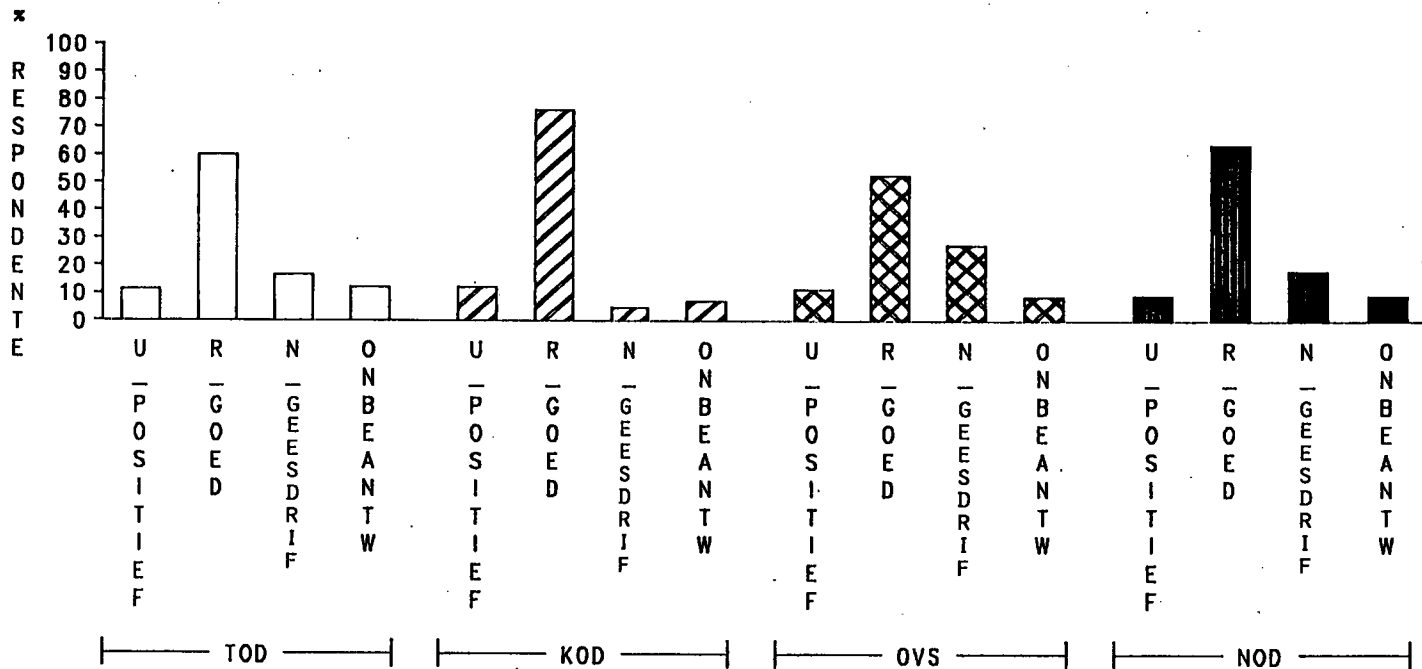
GESINDHEID VAN ANDER LEERLINGE

Histogram van tabel 4.17 (Stedelik)



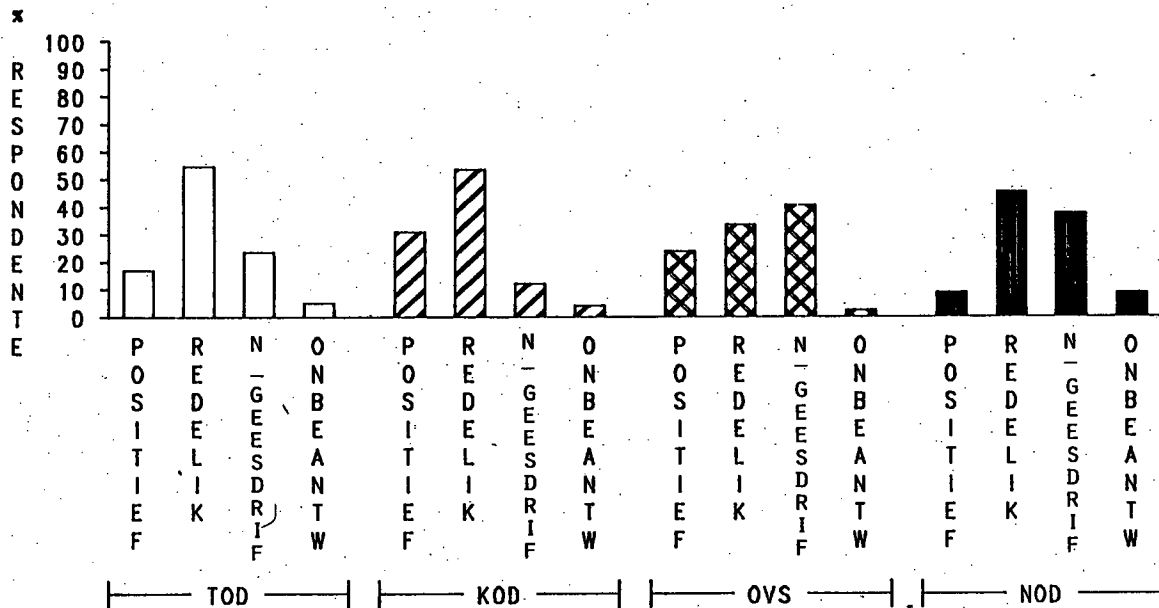
GESINDHEID VAN ANDER LEERLINGE

Histogram van tabel 4.17 (Platteland)



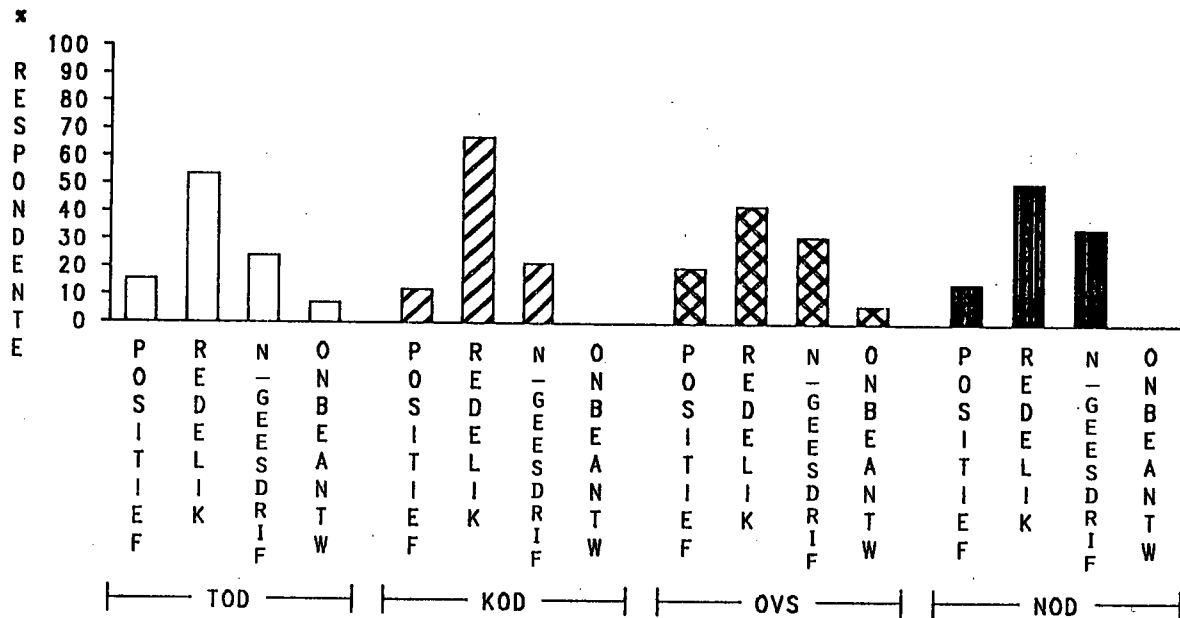
GESINDHEID VAN PERSONEELLEDE

Histogram van tabel 4.18 (Stedelik)



GESINDHEID VAN PERSONEELLEDE

Histogram van tabel 4.18 (Platteland)



Oor die algemeen blyk die leerlinge wat derdetailonderrig ontvang (tabel 4.16) redelik positief te wees, aangesien 87 % van die respondente aandui dat die gesindheid uiters tot redelik goed is. Ten opsigte van die TOD is 13 % van die respondente, van die OVS 16 % en van die NOD 10 % van mening dat die leerlinge nie geesdriftig is nie.

Van die respondente van die KOD is slegs 8 % van mening dat die leerlinge nie geesdriftig is nie. Dit is opvallend dat by al vier groepe die respons dat die groep nie geesdriftig is nie by die KOD-respondente laer is as by die ander respondente. (Hierdie aangeleentheid sal in die logit-ontledings verder aandag geniet.) Uit die frekwensietabelle wou dit voorkom (ten opsigte van al vier groepe) of daar redelike verskille tussen stad en platteland is, maar die logit-ontledings het aangetoon dat daar nie beduidende tendense is nie. Daarom is in tabelle 4.16 tot 4.19 slegs die totale aangedui.

Volgens tabel 4.17 dui 15 % van die TOD, 7 % van die KOD, 26 % van die OVS en 19 % van die NOD aan dat die ander leerlinge in die skool nie geesdriftig is ten opsigte van die Afrikataal nie.

Uit tabel 4.18 blyk dat die gesindheid van die ander personeel aansienlik negatiewer is as dié van die twee groepe leerlinge asook dié van die ouers (tabel 4.19). Soos reeds genoem is die negatiewe respons van die KOD-respondente (15 %) laer as die van die ander provinsies. Van die TOD-respondente dui 24 %, van die OVS 34 % en van die NOD 36 % aan dat die ander personeel nie geesdriftig is ten opsigte van die Afrikataal nie.

Wat die gesindheid van die ouers betref (tabel 4.19), dui 20 % van die TOD, 10 % van die KOD, 25 % van die OVS en 16 % van die NOD aan dat die ouers nie geesdriftig is nie.

TABEL 4.19

GESINDHEID VAN DIE OUERS

Gesindheid Onderwys- departement	Uiters positief	Redelik goed	Nie gees- driftig/ Daarteen	Onbeant- woord	Aantal respon- dente
	%	%	%	%	%
TOD	16	59	20	5	578
KOD	20	66	10	4	143
OVS	21	50	25	4	122
NOD	13	62	16	9	135

(2) Logit-ontledings ten opsigte van gesindhede

Logit-ontledings is uitgevoer ten einde die verwantskap of assosiasie tussen die gesindhede en beheer, ligging en die praatvaardigheid van die onderwyser te ondersoek.

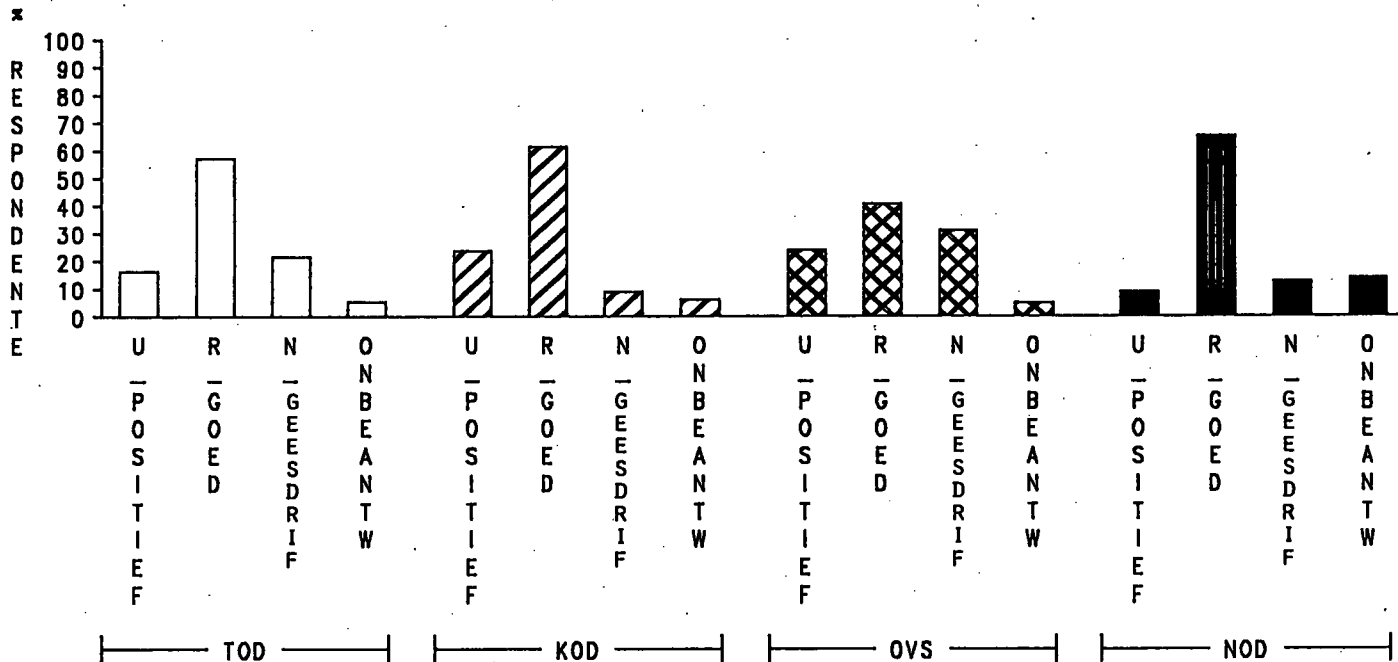
TER VERDUIDELIKING VAN DIE INTERPRETASIE VAN DIE LOGIT-ONTLEDINGS

Die gesindheid van leerlinge wat derdetaalonderrig ontvang

Die beraamde waarskynlikheidsmodel wat die frekwensies in tabel 4.16 beskryf, maak voorsiening vir assosiasie (interaksie) tussen die veranderlikes ligging (L), beheer (B) en praatvaardigheid (P) en tussen die veranderlikes praatvaardigheid (P) en gesindheid (G). Dit word aangedui as die PBG, PG-model. Die assosiasie tussen P en G is hierin besonder van belang. Dit word verder uitgebeeld deur die interaksie terme in tabel 4.20, waar die ordegrootte van die terme 'n maatstaf van die sterkte van die

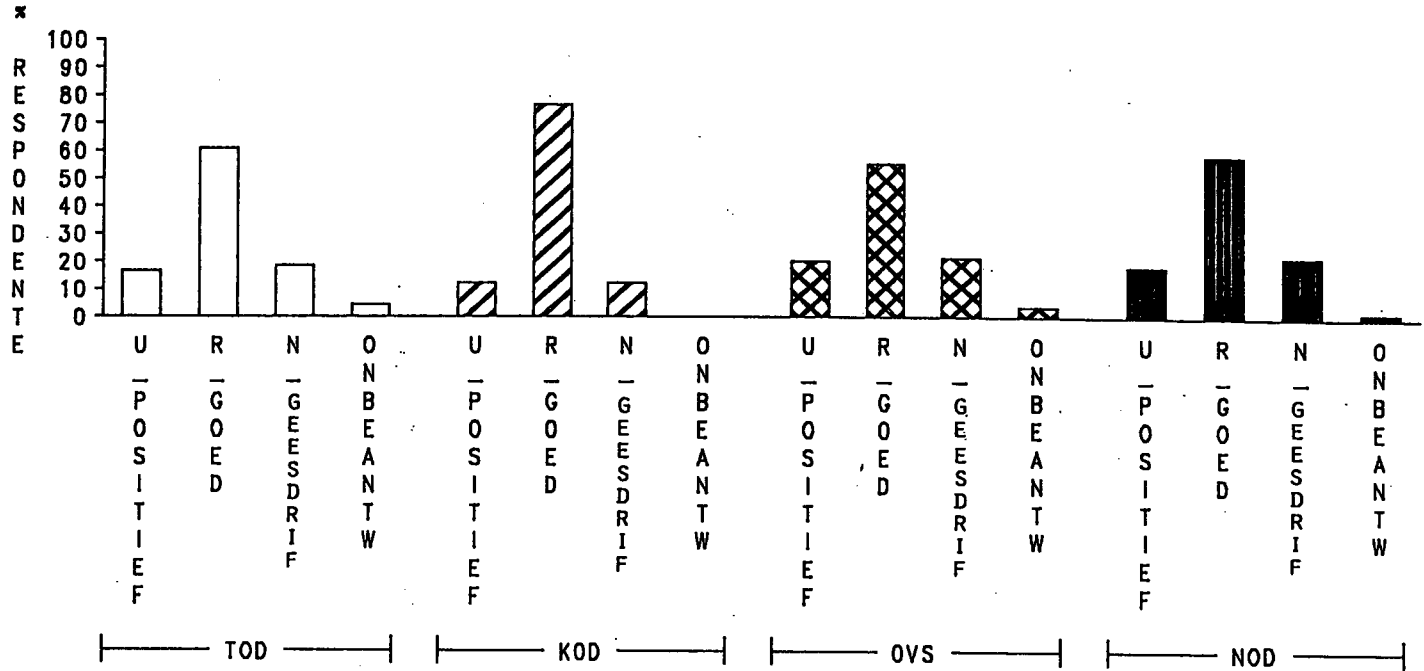
GESINDHEID VAN DIE OUERS

Histogram van tabel 4.19 (Stedelik)



GESINDHEID VAN DIE OUERS

Histogram van tabel 4.19 (Platteland)



assosiasie tussen die spesifieke kategorieë is, uitgedruk in standaardnormaaleenhede. 'n Waarde groter as ongeveer 2,58 of kleiner as ongeveer -2,58 word normaalweg as statisties beduidend beskou. So byvoorbeeld die waarde 3,252 vir die kategorie "Uiters positief" en "Baie goed/Goed" 'n statisties beduidende positiewe assosiasie aan, terwyl die waarde -3,252 'n beduidende negatiewe assosiasie aandui. Leerlinge met onderwysers in die kategorie "Baie goed/Goed" van P is dus oor die algemeen uiters positief, terwyl in die kategorie "Redelik/Ontoereikend" van P leerlinge oor die algemeen nie uiters positief is nie. Daar moet egter altyd in gedagte gehou word dat die onderwyser die mening uitspreek en dit is dus vanuit sy oogpunt gesien.

(a) Die gesindheid van leerlinge wat derdetaalonderrig ontvang

Geen betekenisvolle assosiasie is tussen leerlinge wat derdetaal-onderrig ontvang se gesindheid en of beheer of ligging gevind nie.

Tabel 4.20 dui die verband tussen die gesindheid van die leerlinge wat derdetaalonderrig ontvang en die praatvaardigheid van die onderwyser aan. Ten opsigte van die praatvaardigheid van die onderwyser is die kategorieë "baie goed" en "goed" saam gegroepeer, en "redelik" en "ontoereikend" is saam gegroepeer.

Uit tabel 4.20 kan, op grond van die Lambda-waarde 3,252 onder "uiters positief", die afleiding gemaak word dat leerlinge "uiters positief" is oor die Afrikataal as die onderwyser self die taal goed kan praat. Die interaksie-term 2,530 lê net onder die vereiste 2,58 betekenisvolle assosiasie - dit is 'n aanduiding dat die leerlinge negatief is teenoor die Afrikataal as die onderwyser nie self die taal goed praat nie. Daar moet egter altyd in gedagte gehou word dat die onderwyser die mening uitspreek en dit is dus vanuit sy oogpunt gesien.

TABEL 4.20

VERBAND TUSSEN DIE GESINDHEID VAN LEERLINGE WAT DERDETAALONDERRIG ONTVANG EN DIE ONDERWYSER SE PRAATVAARDIGHEID

Praatvaardigheid \ Gesindheid	Baie goed/Goed	Redelik/Ontoereikend
Uiters positief	3,252	-3,252
Redelik goed	-0,090	0,090
Nie geesdriftig/Daarteen	-2,530	2,530

(b) Die gesindheid van ander leerlinge

In hierdie model is 'n betekenisvolle assosiasie gevind tussen die gesindheid van die ander leerlinge en beheer asook tussen gesindheid en die praatvaardigheid van die onderwyser. Die gegewens word in tabelle 4.21 en 4.22 weergegee.

Die negatiewe interaksieterm -3,274 (tabel 4.21) ten opsigte van "nie geesdriftig" nie", dui daarop dat ten opsigte van die KOD die ander leerlinge nie negatief is nie. Hulle lê versprei tussen "uiters positief" en "redelik goed". Die positiewe interaksieterm 3,223 ten opsigte van "nie geesdriftig nie", dui daarop dat, ten opsigte van die OVS, die ander leerlinge negatief is teenoor die onderrig van die Afrikataal.

Die positiewe interaksieterm 3,707 (tabel 4.22) ten opsigte van "uiters positief" as gesindheid en "goed" as die praatvaardigheid van die onderwyser, dui aan dat onderwysers wat goed praat van mening is dat die ander leerlinge uiters positief is ten opsigte van die Afrikataal. Die interaksieterm 2,185 onder "redelik

TABEL 4.21

VERBAND TUSSEN DIE GESINDHEID VAN DIE ANDER LEERLINGE EN BEHEER

Gesindheid \ Beheer	TOD	KOD	OVS	NOD
Uiters positief	0.793	2.142	-0.901	-1.563
Redelik goed	0.280	2.047	-2.514	0.232
Nie geesdriftig/Daarteen	-1.056	-3.274	3.223	1.668

TABEL 4.22

VERBAND TUSSEN DIE GESINDHEID VAN DIE ANDER LEERLINGE EN DIE ONDERWYSER SE PRAATVAARDIGHEID

Gesindheid \ Praatvaardigheid	Bale goed/Goed	Redelik/Ontoereikend
Uiters positief	3.707	-3.707
Redelik goed	-2.185	2.185
Nie geesdriftig/Daarteen	-1.985	1.985

TABEL 4.23

VERBAND TUSSEN DIE GESINDHEID VAN PERSONEEL EN BEHEER

Gesindheid \ Beheer	TOD	KOD	OVS	NOD
Uiters positief	0.100	1.805	1.218	-2.631
Redelik goed	1.760	1.992	-3.224	0.148
Nie geesdriftig/Daarteen	-1.628	-3.279	1.677	3.236

TABEL 4.24

VERBAND TUSSEN DIE GESINDHEID VAN PERSONEEL EN DIE ONDERWYSER SE PRAATVAARDIGHEID

Gesindheid \ Praatvaardigheid	Baie goed/Goed	Redelik/Ontoereikend
Uiters positief	4,803	-4,803
Redelik goed	-1,373	1,373
Nie geesdriftig/Daarteen	-3,625	3,625

TABEL 4.25

VERBAND TUSSEN DIE GESINDHEID VAN DIE OUERS EN BEHEER

Gesindheid \ Beheer	TOD	KOD	OVS	NOD
Uiters positief	-0,065	0,749	0,869	-1,409
Redelik goed	-0,699	2,167	-3,179	1,392
Nie geesdriftig/Daarteen	0,613	-2,201	1,755	0,415

TABEL 4.26

VERBAND TUSSEN DIE GESINDHEID VAN DIE OUERS EN DIE ONDERWYSER SE PRAATVAARDIGHEID

Gesindheid \ Praatvaardigheid	Baie goed/Goed	Redelik/Ontoereikend
Uiters positief	5,112	-5,112
Redelik goed	-2,302	2,302
Nie geesdriftig	-2,926	2,926

goed" en 1,985 onder "nie geesdriftig nie" dui daarop dat onderwysers wat nie goed praat nie van mening is dat die ander leerlinge se gesindheid of redelik of nie geesdriftig is nie.

(c) Die gesindheid van die personeel

Daar is 'n betekenisvolle assosiasie gevind tussen die personeel se gesindheid en beheer asook tussen gesindheid en die praatvaardigheid van die onderwyser. Die gegewens word in tabelle 4.23 en 4.24 weergegee.

Die negatiewe interaksie-term $-3,279$ (tabel 4.23) onder "nie geesdriftig nie", dui daarop dat die respondente van die KOD van mening is dat die ander personeel nie negatief teenoor die vak is nie. Die positiewe interaksie-term $3,236$ onder "nie geesdriftig nie" met die daarmee saamhangende negatiewe interaksie-term $-2,631$, dui daarop dat die NOD-respondente negatief is. Die negatiewe waarde $-3,224$ onder "redelik" dui aan dat die OVS-respondente nie in dié kategorie lê nie. Dit dui aan dat die personeel sterk gevoelens ten opsigte van die Afrikataal het - of uiters positief of nie geesdriftig nie.

Die positiewe interaksie-term $4,803$ (tabel 4.24) waar die onderwyser se praatvaardigheid as " baie goed/goed" aangedui word, dui daarop dat as die onderwyser goed praat dan is hy van mening dat die personeel uiters positief is. Insgelyks wys die positiewe waarde $3,625$, waar die onderwyser aandui dat hy redelik of ontoereikend praat, dat hy van mening is dat die personeel negatief is.

(d) Die gesindheid van die ouers

'n Betekenisvolle assosiasie is gevind tussen die gesindheid van die ouers en beheer asook tussen gesindheid van die ouers en die praatvaardigheid van die onderwyser. Die gegewens word in tabelle 4.25 en 4.26 weergegee.

Die negatiewe interaksie-term -3,179 (tabel 4.25) waar aangedui word dat die ouers se gesindheid redelik goed is, dui daarop dat die OVS-respondente van mening is dat die ouers sterk gevoelens ten opsigte van die Afrikataal het, aangesien hulle gesindheid nie "redelik goed" is nie. Met ander woorde hulle is of uiters positief of nie geesdriftig nie.

Die positiewe interaksie-term 5,112 (tabel 4.26) dui daarop dat as die onderwyser baie goed/goed praat, dan is hulle van mening dat die ouers uiters positief oor die Afrikataal is. Net so dui die positiewe waarde, 2,926, daarop dat onderwysers wat nie goed praat nie, van mening is dat die ouers nie geesdriftig is nie.

(3) Moeilikhedsgraad van die derde taal

Daar is aan die respondente gevra of die leerlinge oor die algemeen die aanleer van die Afrikataal maklik of moeilik vind. Tabel 4.27 gee die menings weer.

As die gegewens in tabel 4.27 hergroepeer word, sodat "maklik", "redelik maklik" en "nie moeiliker as ander vakke nie", saamgevat word, kan tot die gevolgtrekking gekom word dat die leerlinge oor die algemeen nie die aanleer van die Afrikataal te moeilik vind nie. (Wanneer na die gegewens ten opsigte van standerd 3 gekyk word, dan moet die feit nie uit die oog verloor word nie dat die aanbod van 'n derde taal in Natal eers van standerd 4 voorgeskryf is. Daar is egter skole wat dit reeds in standerd 3 aanbied.) Ten opsigte van standerd 4 dui 39 % van die NOD-respondente aan dat die leerlinge die derde taal maklik/redelik maklik/nie moeiliker as ander vakke nie, vind. Ten opsigte van standerd 5 dui 57 % van die OVS en 53 % van die NOD-respondente aan dat die leerlinge die taal maklik/redelik maklik/nie moeiliker as ander vakke nie, vind. Die ander persentasies lê egter almal bo 60 %.

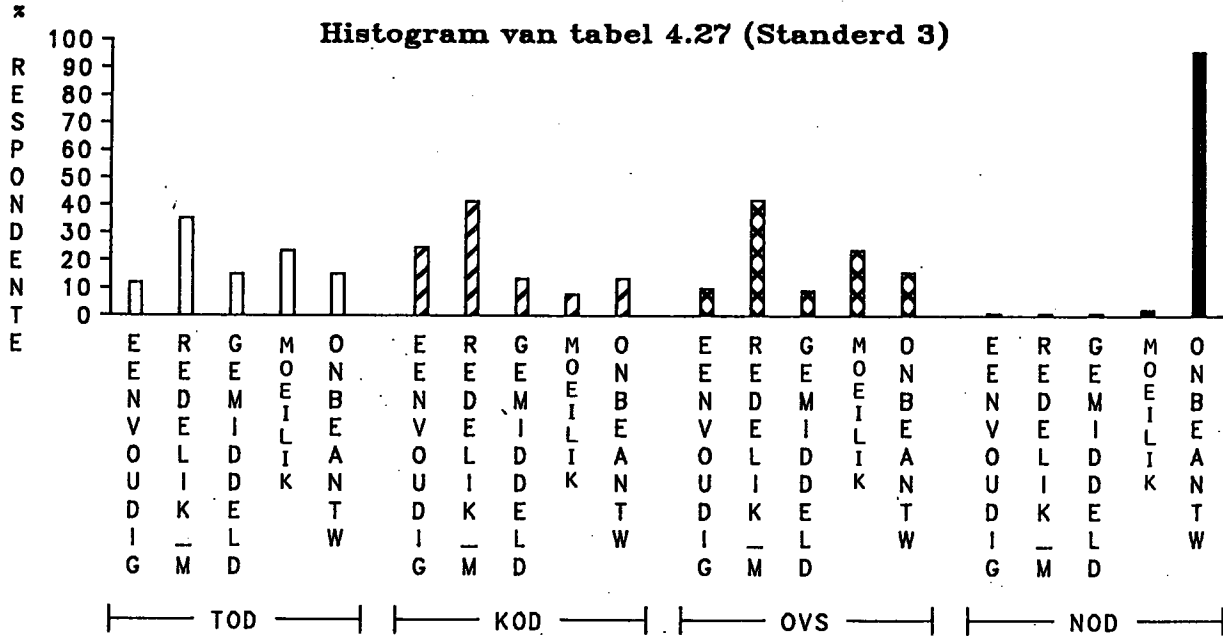
Dit is opmerklik dat die persentasie respondente wat dele van die vraag onbeantwoord gelaat het, van tussen 13 % en 15 % ten opsigte van standerd 3 afgeneem het na tussen 5 % en 10 % in standerd 5.

TABEL 4.27

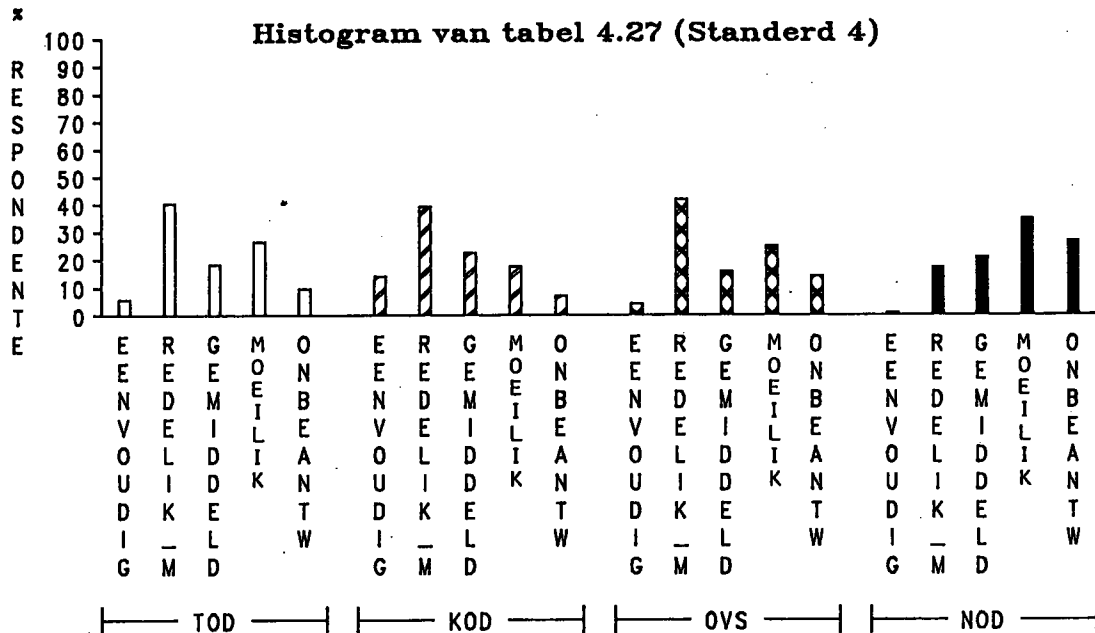
MOEILIKHEIDSGRAAD BETREFFENDE DIE AANLEER VAN DIE DERDE TAAL

Standard	Onderwysdepartement	TOD	KOD	OVS	NOD
	Moeylikheidsgraad	%	%	%	%
3	Maklik	12	24	10	1
	Redelik maklik	35	41	42	1
	Nie moeilik as ander vakke	15	13	9	1
	Subtotaal	62	79	61	2
	Moeylik	23	8	24	2
	Onbeantwoord	15	13	16	96
	Aantal respondente	578	143	122	135
4	Maklik	6	14	4	1
	Redelik maklik	40	39	42	17
	Nie moeilik as ander vakke	18	22	16	21
	Subtotaal	64	76	61	39
	Moeylik	26	17	25	35
	Onbeantwoord	10	7	14	27
	Aantal respondente	578	143	122	135
5	Maklik	5	11	7	2
	Redelik maklik	34	37	30	22
	Nie moeilik as ander vakke	21	24	20	28
	Subtotaal	60	71	57	53
	Moeylik	34	24	33	37
	Onbeantwoord	6	5	11	10
	Aantal respondente	578	143	122	135

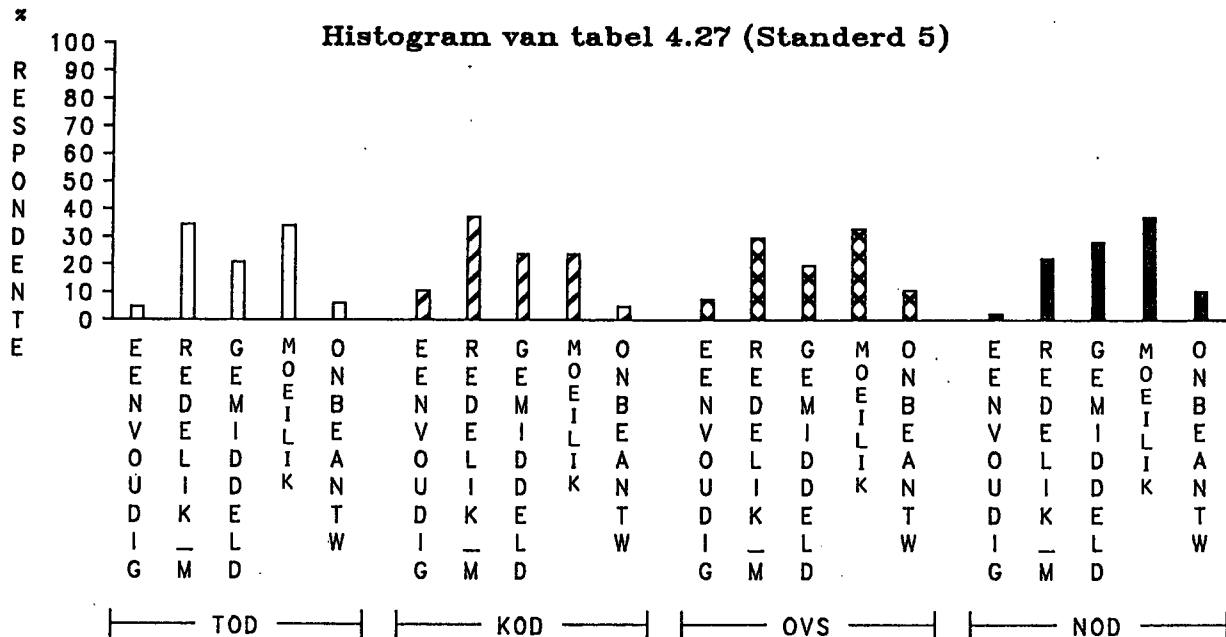
MOEILIKHEIDSGRAAD BETREFFENDE DIE AANLEER VAN DIE DERDE TAAL



MOEILIKHEIDSGRAAD BETREFFENDE DIE AANLEER VAN DIE DERDE TAAL



MOEILIKHEIDSGRAAD BETREFFENDE DIE AANLEER VAN DIE DERDE TAAL



Dit is 'n logiese reaksie aangesien dit problematies kan wees om in standaard 3 (in die geval van die NOD standaard 4), wanneer die leerlinge nog min ervaring met die derde taal gehad het, 'n oordeel uit te spreek.

(4) Die standaard waarin die onderrig die meeste geniet word

Daar is aan die respondente gevra om aan te dui in watter standaard hulle die onderrig in die Afrikataal die meeste geniet. Tabel 4.28 gee die gewens weer.

Dit is opmerklik dat wat die persentasie respondente betref wat wel 'n voorkeur uitgespreek het, daar 'n skerp afname is vanaf standaard 3 tot standaard 5. (Natal se situasie in aanmerking geneem.) Dit moet egter in samehang gesien word met die feit dat 'n aansienlike persentasie van die respondente geen besondere voorkeur het nie.

TABEL 4.28

STANDERD WAARIN ONDERRIG DIE MEESTE GENIET WORD

Geniet onderrig Onderwys- departement	Standaard			Geen besondere voorkeur	Geniet dit nie	Aantal respondente
	3	4	5			
	%	%	%	%	%	N
TOD	37	6	8	44	6	578
KOD	49	13	5	29	4	143
OVS	42	8	11	35	4	122
NOD	1	24	22	42	10	135

TABEL 4.29

SINVOLHEID VAN BEREIKING VAN DOELSTELLINGS

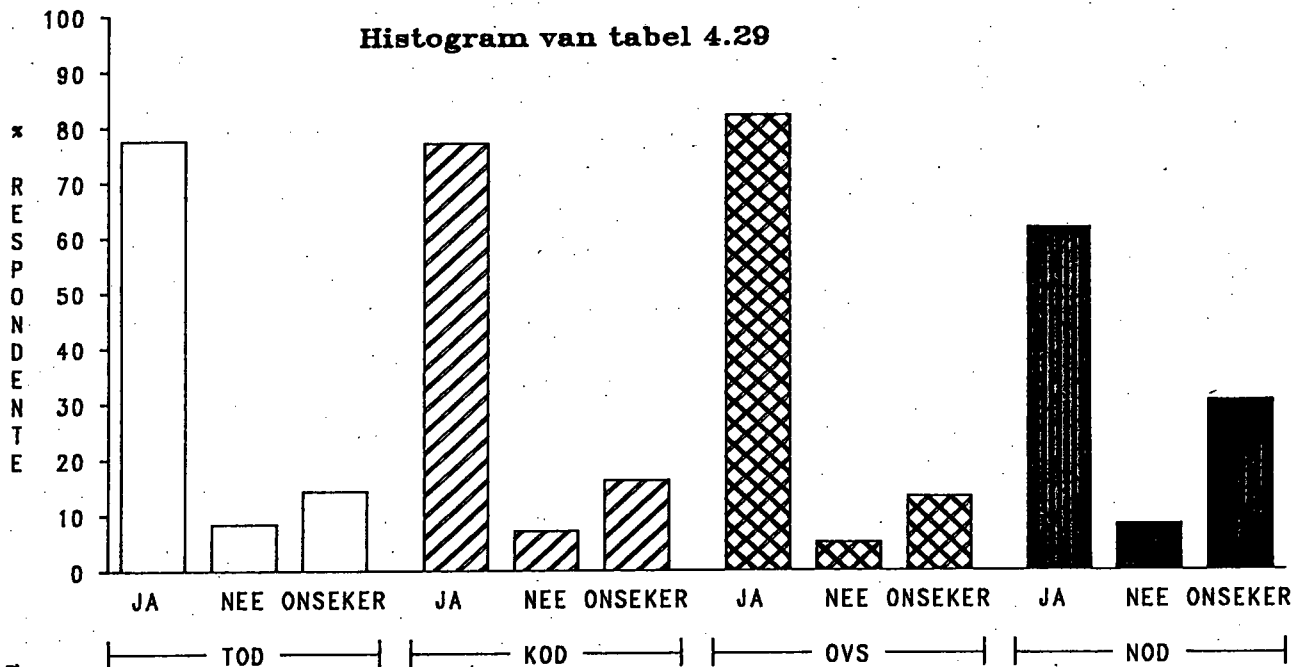
Doelstellings bereik	Ja	Nee	Onseker	Aantal respon-dente
Onderwys-departement	%	%	%	N
TOD	72	8	14	578
KOD	77	7	16	143
OVS	82	5	13	122
NOD	61	8	30	135

TABEL 4.30

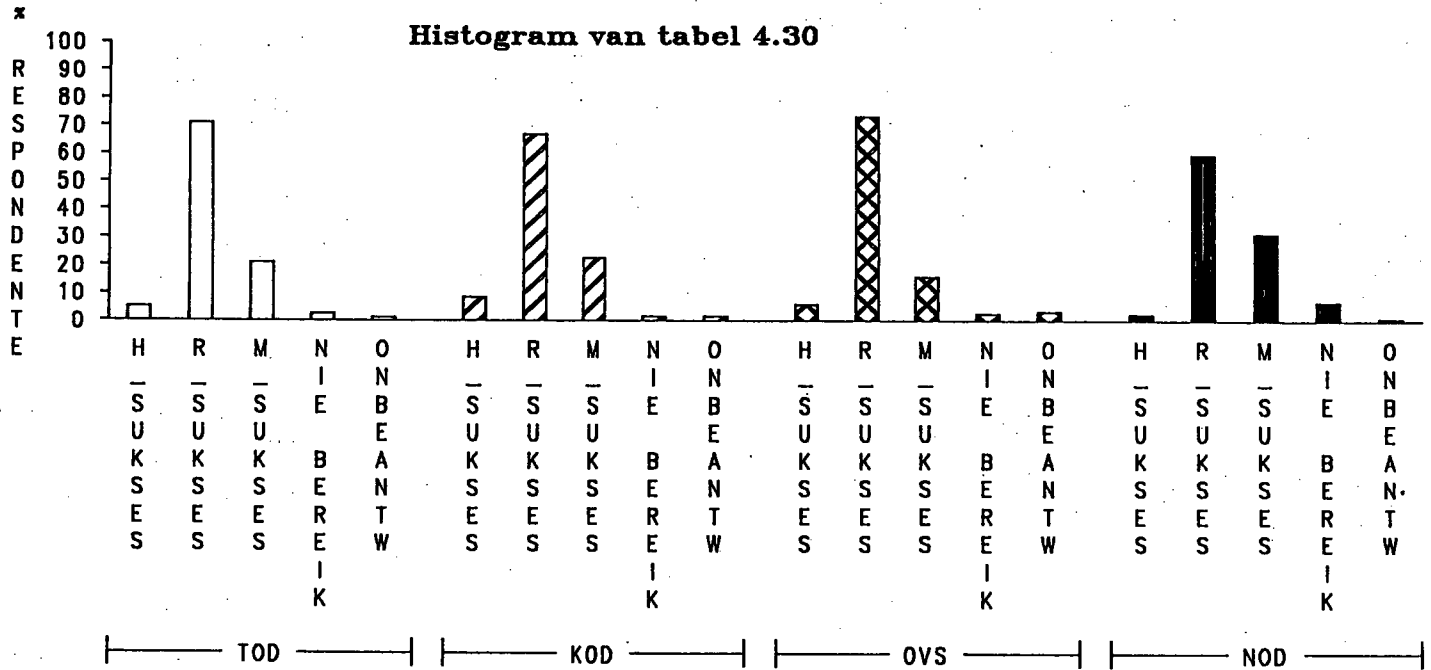
MATE VAN SUKSES MET BEREIKING VAN KOMMUNIKATIEWE DOELSTELLINGS

Mate van sukses	Hoë mate van sukses	Redelike mate van sukses	Min sukses	Doelstel-lings word nie bereik nie	Onbe-ant-woord	Aantal res-pon-dente
Onderwys-departement	%	%	%	%	%	N
TOD	5	$\frac{71}{76}$	21	2	1	578
KOD	8	$\frac{66}{75}$	22	1	1	143
OVS	6	$\frac{73}{79}$	16	2	3	122
NOD	2	$\frac{59}{61}$	31	7	1	135

SINVOLHEID BETREFFENDE DIE BEREIKING VAN DIE DOELSTELLINGS



MATE VAN SUKSES MET BEREIKING VAN KOMMUNIKATIEWE DOELSTELLINGS



Gesien in die lig daarvan dat daar heelwat gevalle is waar die onderwysers aandui dat hulle nie opleiding in die derde taal gehad het nie, is dit opmerklik dat slegs tussen 4 % en 10 % van die respondente aantoon dat hulle dit nie geniet om die taal aan te bied nie.

4.2.5 Die doelstellings met die onderrig in die derde taal

(1) Die sinvolheid van die geformuleerde doelstellings

Die doelstelling met die onderrig in die Afrikaataal is om die leerling in staat te stel om te kan kommunikeer in alledaagse situasies. Met ander woorde die doel is om die leerling in staat te stel om met die swartman in sy eie taal te kan praat. Die verderliggende doelstelling wat deur die kommunikasiemoontlikheid bereik wil word, is wedersydse respek en 'n beter verstandhouding tussen die kultuurgroepe.

Daar is aan die respondente gevra of hulle meen dat dit sinvol is om die geformuleerde doelstellings te probeer bereik. Tabel 4.29 gee hul menings weer. Slegs 5 % en 8 % van die respondente dui aan dat dit nie sinvol is nie. In die lig van so 'n klein persentasie sal die gegewens nie fyner ontleed word nie. Die verskil tussen die "ja" response van die NOD-respondente en die res van die ondersoekgroep lê daarin dat 30 % aandui dat hulle "onseker" is. "Onseker" kan nie as 'n "nee" respons geïnterpreteer word nie.

(2) Die bereiking van die kommunikatiewe doelstellings

(a) Die mate waarin die kommunikatiewe doelstellings bereik word

Daar is aan die respondente gevra om aan te dui met watter mate van sukses die leerlinge, na hulle mening, die kommunikatiewe doelstellings bereik. Tabel 4.30 gee hulle menings weer.

As die kategorieë "hoë mate van sukses" en "redelike mate van

sukses", saam gevoeg word, dan dui 79 % van die OVS-respondente, 76 % van die TOD, 75 % van die KOD en 61 % van die NOD aan dat die leerlinge redelik sukses behaal met die bereiking van die kommunikatiewe doelstellings.

(b) Die verband tussen die bereiking van die kommunikatiewe doelstellings en die opleiding van die onderwyser

Logit-ontledings is uitgevoer ten einde die verwantskap of assosiasie tussen die bereiking van kommunikatiewe doelstellings en beheer, ligging en onderwysersopleiding te ondersoek.

Geen betekenisvolle assosiasie is gevind tussen die bereiking van die kommunikatiewe doelstellings en ligging nie.

Tabel 4.31 dui die assosiasie tussen onderwyskwalifikasies en beheer aan.

Die onderwyserkwalifikasies is in drie kategorieë ingedeel, naamlik drie of meer jaar opleiding (universiteit/kollege), een of twee jaar opleiding en matriek of minder. Dit wil voorkom of daar 'n redelik vaste patroon in die tipe opleiding van die onderskeie onderwysdepartemente se respondente is. Die positiewe interaksie-term 6,584 dui daarop dat die TOD-respondente oorwegend oor een of twee jaar opleiding beskik. Die positiewe waarde 9,027 dui daarop dat die KOD-respondente oorwegend oor drie of meer jaar opleiding beskik. Die positiewe waarde 7,297 dui daarop dat die NOD-respondente oorwegend onopgeleid is. Die feit dat nie een van die interaksie terme ten opsigte van die OVS-respondente groter of gelyk aan 2,58 en andersins nie kleiner of gelyk aan -2,58 is nie, dui daarop dat die tipe opleiding van die OVS-respondente redelik egalig versprei is.

Daar is ook in die model gevind dat daar 'n positiewe assosiasie is tussen die bereiking van die kommunikatiewe doelstellings en die onderwysers se gekwalifiseerdheid. Die gegewens word in tabel 4.32 weergegee.

TABEL 4.31

VERBAND TUSSEN DIE ONDERWYSER SE KWALIFIKASIES EN BEHEER

Beheer	TOD	KOD	OVS	NOD
Kwalifikasies				
3 of meer jaar opleiding	-3,060	9,027	0,865	-4,606
1 of 2 jaar opleiding	6,584	-4,046	0,436	-0,101
Matriek of minder opleiding	-3,644	-3,997	-1,466	7,297

TABEL 4.32

VERBAND TUSSEN DIE BEREIKING VAN KOMMUNIKATIEWE DOELSTELLINGS EN ONDERWYSKWALIFIKASIES

Doelstellings	Hoë of redelike mate van sukses	Min of geen sukses
Kwalifikasies		
3 of meer jaar opleiding	2,852	-2,852
1 of 2 jaar opleiding	0,352	-0,352
Matriek of minder opleiding	-4,190	4,190

Die mate van die bereiking van die kommunikatiewe doelstellings is in twee kategorieë ingedeel, naamlik "'n hoë of redelike mate van sukses" en "min of geen sukses nie".

Die positiewe Lambda-waarde 2,852 dui daarop dat die hoër opgeleide onderwyser meer sukses met die bereiking van die kommunikatiewe doelstellings behaal. Net so wys die positiewe waarde van 4,190 dat onopgeleide onderwysers minder sukses behaal in die bereiking van die kommunikatiewe doelstellings.

(c) Die verband tussen die bereiking van die kommunikatiewe doelstellings en die onderwyser se praatvaardigheid

Daar is verder logit-ontledings gemaak met die bereiking van die kommunikatiewe doelstellings as afhanklike veranderlike en beheer en die praatvaardigheid van die onderwyser as verklarende veranderlikes.

'n Betekenisvolle assosiasie is gevind tussen die bereiking van die kommunikatiewe doelstellings en die praatvaardigheid van die onderwyser. Die gegewens word in tabel 4.33 weergegee.

Die positiewe interaksiet Terme 3,277 dui daarop dat onderwysers wat goed praat van mening is dat hulle suksesvol is in die bereiking van die kommunikatiewe doelstellings. Net so dui die positiewe waarde 8,409 aan dat die onderwysers wat self nie die taal toereikend kan praat nie, van mening is dat hulle min of geen sukses behaal nie. Dit is opvallend dat daar ten opsigte van respondente wat "baie goed" praat, nie 'n beduidende assosiasie is nie. As die tendense in aanmerking geneem word dan sou 'n mens verwag dat die onderwyser wat baie goed praat, sterk sal aandui dat hulle suksesvol is in die bereiking van die kommunikatiewe doelstellings. Hierdie resultaat kan heel moontlik daaraan toegeskryf word dat hulle kritieser is in hul oordeel.

TABEL 4.33

VERBAND TUSSEN DIE BEREIKING VAN KOMMUNIKATIEWE DOELSTELLINGS
EN ONDERWYSER SE PRAATVAARDIGHEID

Doelstellings Praatvaardigheid	Hoë of redelike mate van sukses	Min of geen sukses
Baie goed	1.656	-1.656
Goed	3.277	-3.277
Redelik	1.281	-1.281
Ontoereikend	-8.409	8.409

TABEL 4.34

HULPMIDDELS BESKIKBAAR VIR GEBRUIK

Onderwysdepartement	TOD	KOD	OVS	NOD
Hulpmiddels	%	%	%	%
Oorhoofse projektors	99	91	82	98
Kassetspelers	98	98	79	100
16 mm filmprojektors	75	78	46	79
Strokiesfilmprojektors	79	74	25	83
Taallaboratorium	26	5	6	16
TV-Uitsendingsfasiliteite	25	24	7	35
Video-kasette	24	28	7	33
Rekenaar	9	31	7	34

4.2.6 Hulpmiddels

(1) Beskikbaarheid en gebruik van hulpmiddels

Daar is aan die respondente gevra om aan te dui watter hulpmiddels by die skool beskikbaar is. Tabel 4.34 gee die gegewens weer.

Uit tabel 4.34 blyk dat die meeste skole oor oorhoofse projektors beskik. Dit is nie veelseggend nie, want oorhoofse projektors is die algemeenste hulpmiddel en word in alle vakke aangewend. Dit het nie 'n besondere segwaarde vir derdetaalonderrig nie waar die belangrikste faset die hoor van die taal is. Die vier groepe respondente beskik ook grootliks oor kassetspelers - die persentasies wissel van 79 % vir die OVS tot 100 % vir die NOD. Behalwe vir die OVS-respondente beskik meer as 75 % van die respondente oor 16 mm-filmprojektors en meer as 74 % oor strokies-filmprojektors. Die ander hulpmiddels is nie algemeen beskikbaar nie.

Daar is verder aan die respondente gevra om aan te dui hoe gereeld hulle van die hulpmiddels gebruik maak. Die gegewens word in tabel 4.35 weergegee.

Tabel 4.35 skets 'n onrusbarende prentjie. Die TOD-respondente toon wel 'n persentasie van 76 % aan vir die gereelde gebruik van oorhoofse projektors, maar soos reeds gestel, is dit nie 'n hulpmiddel wat werklik segwaarde in derdetaalonderrig het nie. Dit is onrusbarend dat slegs tussen 13 % en 49 % van die respondente aandui dat hulle gereeld kassetspelers gebruik - veral as in aanmerking geneem word dat die meeste van hulle oor kassetspelers beskik. 'n Vraag wat noodwendig ontstaan, is: Waarom gebruik die onderwysers nie die beskikbare hulpmiddels nie? Is dit moontlik dat hulle onkundig is in die gebruik daarvan? Is daar werklik aandag gegee aan die gebruik van hulpmiddels in die opleiding? Dat daar 'n leemte iewers is, is baie duidelik.

Op die vraag of hulle van selfontwikkelde hulpmiddels gebruik maak (tabel 4.36), dui tussen 79 % en 95 % aan dat hulle van selfont-

TABEL 4.35

GEREELDE GEBRUIK VAN HULPMIDDELS

Onderwysdepartement Hulpmiddels		TOD	KOD	OVS	NOD
		%	%	%	%
Oorhoofse projektors	Gereeld	76	18	46	31
	Soms/Selde	22	48	30	50
Kassetspelers	Gereeld	35	49	13	47
	Soms/Selde	58	45	49	49
16 mm filmprojektors	Gereeld	-	-	-	1
	Soms/Selde	19	24	16	20
Strokiesfilmprojektors	Gereeld	-	1	-	1
	Soms/Selde	25	25	7	25
Taallaboratorium	Gereeld	3	1	-	1
	Soms/Selde	13	2	4	6
TV-Uitsendingsfasiliteite	Gereeld	-	-	-	1
	Soms/Selde	5	4	3	5
Video-kasette	Gereeld	-	-	-	1
	Soms/Selde	6	6	4	9
Rekenaar	Gereeld	-	1	1	1
	Soms/Selde	1	3	2	2

wikkelde visuele hulpmiddels gebruik maak. Wat ouditiwe hulpmiddels betref, wissel die persentasie tussen 1 en 56.

TABEL 4.36

GEBRUIK VAN SELFONTWIKKELDE HULPMIDDELS

Hulpmiddels Onderwys- departement	Visueel	Ouditief	Oudiovisueel	Aantal respondente
	% ja res- ponsies	% ja res- ponsies	% ja res- ponsies	N
TOD	94	49	7	578
KOD	95	1	7	143
OVS	84	34	7	122
NOD	79	56	4	135

(2) Onderwysgerigte programme

Daar is aan die respondente gevra om aan te dui hoe belangrik hulle die rol van onderwysgerigte programme deur die media (radio en televisie) ag. Die gegewens word in tabel 4.37 weergegee.

As die kategorieë "baie belangrik" en "redelik belangrik" in tabel 4.37 saamgevoeg word, en as die gemiddeld bereken word, blyk dit dat meer as twee derdes van die respondente van mening is dat radioprogramme belangrik is vir ondersteuning in die onderrig. Meer as 80 % van die respondente meen dat televisieprogramme belangrik is as ondersteunende materiaal.

Op 'n vraag of hulle leerlinge na TV2/TV3 kyk, wissel die persentasies ten opsigte van die respondente van die verskillende onderwysdepartemente tussen 46 % vir die OVS en 76 % vir die KOD (tabel 4.38).

TABEL 4.37

BELANGRIKHEID VAN ONDERWYSGERIGTE PROGRAMME

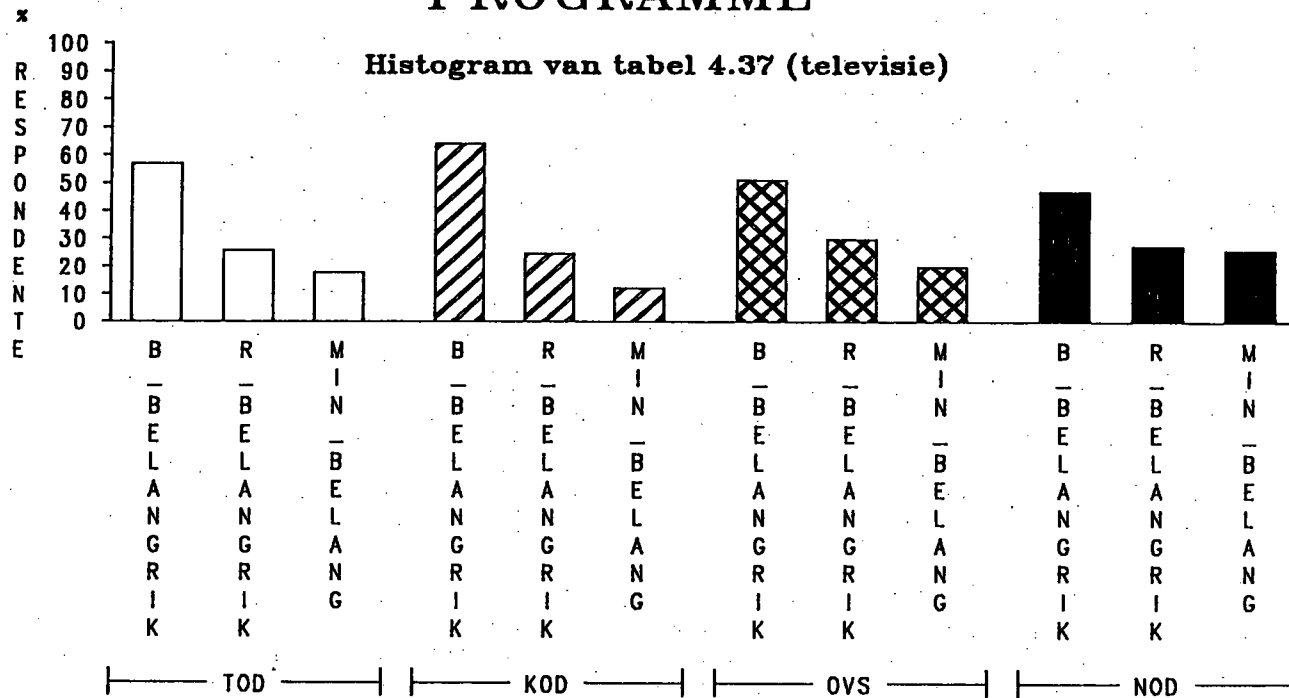
Onderwys- gerigte programme Onderwys departement	Radio			Televisie			Aantal res- pon- dente
	Baie belang- rik	Redelik belang- rik	Van min belang/ Kan nie oordeel nie	Baie belang- rik	Redelik belang- rik	Van min belang/ Kan nie oordeel nie	
	%	%	%	%	%	%	N
TOD	$\frac{32}{--}$	$\frac{36}{68}$	32	$\frac{57}{--}$	$\frac{26}{82}$	18	578
KOD	$\frac{29}{--}$	$\frac{41}{69}$	31	$\frac{64}{--}$	$\frac{24}{88}$	12	143
OVS	$\frac{29}{--}$	$\frac{38}{66}$	34	$\frac{51}{--}$	$\frac{30}{80}$	20	122
NOD	$\frac{27}{--}$	$\frac{31}{58}$	42	$\frac{47}{--}$	$\frac{27}{74}$	26	135

TABEL 4.38

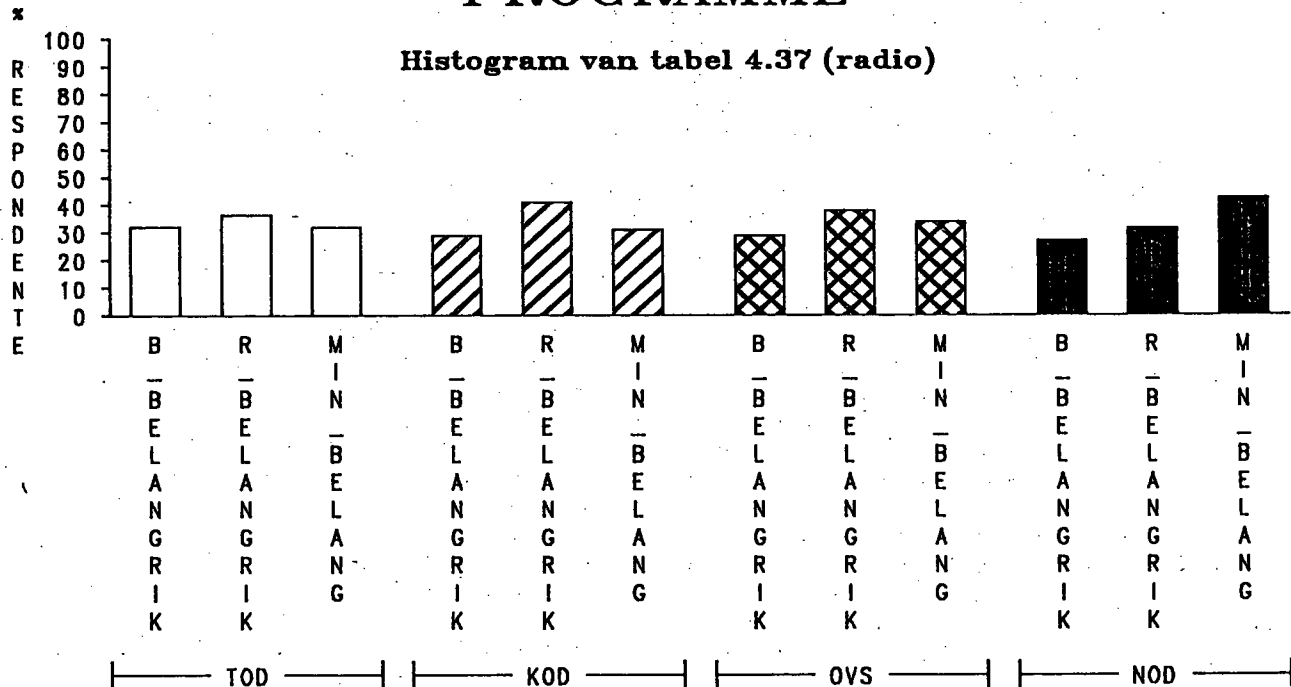
LEERLINGE KYK NA TV2/TV3

Onderwys- departement	TV2/TV3	Ja	Nee	Weet nie	Onbeant- woord	Aantal respon- dente
		%	%	%	%	N
TOD		58	19	21	3	578
KOD		76	8	11	5	143
OVS		46	18	34	2	122
NOD		52	15	32	1	135

BELANGRIKHEID VAN ONDERWYSGERIGTE PROGRAMME



BELANGRIKHEID VAN ONDERWYSGERIGTE PROGRAMME



4.2.7 Onderrigpraktyk

(1) Kultuuraspekte

Soos reeds gestel is een van die newe-doelstellings met die onderrig in die Afrikataal om wedersydse respek en belangstelling asook 'n beter verstandhouding tussen die kultuurgroepe te bewerkstellig. Daar word onder andere die volgende in van die leerplanne gestel:

- * Die daarstelling van 'n akkurate en realistiese beeld van die bevolkingsgroep en die uitskakeling van vooraf opgestelde idees en vooroordele.

- * ...hy moet die taal wil praat. Dan alleen kan die doel ons lei tot wedersydse respek en 'n beter verstandhouding.

TABEL 4.39

AANDAG AAN KULTUUR EN TRADISIES

Kultuur en tradisies	Standerd 3	Standerd 4	Standerd 5	Aantal respondente
Onder-departement	%	%	%	N
TOD	81	87	89	578
KOD	80	87	89	143
OVS	$\frac{62}{78}$	65	70	122
NOD	4	70	84	135

Op 'n vraag of hulle aandag aan die betrokke swart volk se kultuur en tradisies gee (tabel 4.39) dui 81 % van die respondente van die

TOD, 80 % van die KOD en 62 % van die OVS aan dat hulle in standerd 3 daaraan aandag gee (NOD is buite rekening gelaat aangesien hulle eers in standerd 4 amptelik met die onderrig begin). Ten opsigte van standerd 4 dui 87 % van die TOD en die KOD, 65 % van die OVS en 70 % van die NOD aan dat hulle aandag daaraan gee. Ten opsigte van standerd 5 dui 89 % van die TOD en KOD, 70 % van die OVS en 84 % van die NOD aan dat hulle aandag daaraan gee.

(2) Onderrigtegnieke

Daar is aan die respondente gevra om aan te dui van watter tegnieke hulle in die onderrig in die derde taal gebruik maak. Die gegewens word in tabel 4.40 weergegee.

Tussen 78 % en 93 % van die respondente van die TOD en KOD dui aan dat hulle van die volgende tegnieke gebruik maak:

- * Drama in die onderrig
- * Die sing van liedjies
- * Die gebruik van prente.

Tussen 68 % en 82 % van die KOD dui aan dat hulle van

- * groepwerk en
- * bande met taalmonsters van moedertaalsprekers gebruik maak.

Dit blyk dat al vier groepe respondente algemeen gebruik maak van struktuurdril as tegniek.

Dit is veral die TOD- en NOD-respondente (standerd 5) wat redelik algemeen aandui dat hulle van die memorisering van dialoë gebruik maak.

Individuele werk word redelik algemeen as tegniek gebruik (NOD hoofsaaklik in standerd 5).

TABEL 4.40
 ONDERRIGTEGNIKE

Tegniese	Onderwysdepartement	TOD	KOD	OVS	NOD
	Standerd	%	%	%	%
Drama in die onderrig	3	78	83	54	3
	4	83	91	52	55
	5	83	93	53	68
Sing van liedjies	3	81	84	64	4
	4	87	87	59	63
	5	87	86	61	79
Groepwerk	3	51	69	47	4
	4	57	78	51	43
	5	60	81	55	61
Die gebruik van prente	3	79	81	66	4
	4	84	88	62	67
	5	85	88	61	93
Memorisering van dialoë	3	70	52	33	2
	4	78	58	31	53
	5	81	59	35	65
Strukturdril	3	83	70	71	3
	4	90	78	77	62
	5	92	81	80	79
Bande met taalmonsters van moedertaalsprekers	3	51	70	38	3
	4	56	78	39	64
	5	59	82	41	76
Individuele werk	3	74	73	71	2
	4	81	80	74	51
	5	85	83	77	65

(3) Die gebruik van handboeke

Wat die gebruik van handboeke betref, is daar die volgende voorskrifte in die werkplanne:

In die Zulu-werkplan word spesifieke handboeke voorgeskryf wat gebruik moet word. Daar word verder 'n lys van boeke verstrekkend wat as agtergrondleerstof kan dien.

In die Noord-Sotho-werkplan word daar nie melding gemaak van taalhandboeke nie, maar formele leesonderrig word aangebied. Sterk klem word geplaas op die gebruik van die woordeboek.

In die Xhosa-werkplan word nie van handboeke melding gemaak nie. Materiaal bestaande uit prente, flitskaarte, werkvelle en bandopnames word aan die skole verskaf.

In die Suid-Sotho-werkplan word geen melding van handboeke gemaak nie.

Die respondente is versoek om aan te dui of hulle van handboeke in die onderrig gebruik maak (tabel 4.41). Daar is nie gespesifiseer dat slegs taalhandboeke bedoel word nie - dit sluit dus die gebruik van voorgeskrewe boeke (leesboeke) in.

Soos verwag kan word, weerspieël die gegewens die voorskriftelike aard van die werkplanne. In die NOD waar spesifieke handboeke voorgeskryf word, dui 61 % aan dat hulle in standerd 4, en 78 % dat hulle in standerd 5 handboeke gebruik. In die TOD waar formele leesonderrig en die gebruik van woordeboeke voorgeskryf word, dui 56 % aan dat hulle van handboeke gebruik maak.

(4) Skriftelike werk

Wat skriftelike werk betref, is daar die volgende voorskrifte in die werkplanne:

TABEL 4.41

DIE GEBRUIK VAN HANDBOEKE

Onder- departement	Standerd	Standerd 3	Standerd 4	Standerd 5	Aantal respondente
		%	%	%	N
TOD		38	47	56	578
KOD		20	23	25	143
OVS		28	32	33	122
NOD		2	61	78	135

TABEL 4.42

SKRIFTELIKE WERK

Onder- departement	Standerd	Standerd 3	Standerd 4	Standerd 5	Aantal respondente
		%	%	%	N
TOD		70	80	92	578
KOD		73	84	87	143
OVS		79	81	88	122
NOD		4	65	82	135

In die Noord-Sotho-werkplan word dit beklemtoon dat geen formele skriftelike werk gedoen moet word nie - die taal moet mondeling aangeleer word.

In die onderrig in Zulu word daar vanaf vroeg in standerd 4 van die leerlinge verwag om 'n redelike hoeveelheid skriftelike werk te doen (dit sluit diktee en woordeskat in). Die hoofdoel bly egter praatvaardigheid.

In die Xhosa-werkplan word melding gemaak van werkboeke, maar daar is nie 'n aanduiding van die klem daarop nie. Daar word hoofsaaklik klem gelê op mondelinge werk.

In die Suid-Sotho-werkplan word dit gestel dat die leerlinge "die taal op die mees natuurlike wyse (moet) aanleer, naamlik luister, verstaan en praat". Daar word geen melding van skriftelike werk gemaak nie.

Daar is aan die respondente gevra of hulle enige skriftelike werk met die leerlinge doen. Tabel 4.42 gee die respons weer.

Die prentjie wat hierdie gegewens weerspieël, is teenstrydig met departementele voorskrifte. Dit is slegs in die NOD waar skriftelike werk voorgeskryf word. Dit is dan ook heeltemal logies dat 82 % van die NOD-respondente aandui dat hulle wel skriftelike werk doen. Die ander respondente wat aandui dat hulle skriftelike werk doen, neem ten opsigte van die TOD van standerd 3 tot 5 toe van 70 % tot 92 %, KOD van 73 % tot 87 % en OVS van 79 % tot 88 %.

Die respondente is verder versoek om aan te dui wat die aard van die skriftelike werk is. Tabel 4.43 gee hulle respons weer.

Uit tabel 4.43 blyk dat die skriftelike werk ten opsigte van al die respondente hoofsaaklik uit transkripsie en die formulering van eie sinne bestaan.

TABEL 4.43

DIE AARD VAN SKRIFTELIKE WERK

Onderwysdepartement Aard van skriftelike werk		Standard	TOD	KOD	OVS	NOD
			%	%	%	%
Transkripsie	3		78	78	72	100
	4		75	79	73	91
	5		76	81	76	92
Formulering van leerlinge se eie sinne	3		71	50	92	20
	4		84	66	94	63
	5		90	88	98	71
Skryf van kort paragrawe	3		7	24	2	-
	4		15	42	4	16
	5		40	56	15	23

TABEL 4.44

SPELLING EN GRAMMATIKA IN DIE ONDERRIG

Onderwysdepartement Aard van skriftelike werk		Standard	TOD	KOD	OVS	NOD
			%	%	%	%
Spelling	3		56	50	57	1
	4		65	57	62	64
	5		76	60	67	61
Grammatika	3		54	45	66	3
	4		68	57	70	61
	5		86	62	77	76

Op die vraag of daar aandag aan spelling en grammatika gegee word, (tabel-4.44) dui 61 % ten opsigte van standerd 4 en 70 % ten opsigte van standerd 5 aan dat aandag aan spelling gegee word. Wat grammatika betref dui 66 % ten opsigte van standerd 4 en 80 % ten opsigte van standerd 5 aan dat hulle in die onderrig aandag aan grammatika gee.

(5) Onderrigstrategieë

Tabel 4.45 gee die respons weer op die versoek om aan te dui hoe belangrik die spesifieke strategieë beskou word vir die bevordering van die aanleer van die derde taal.

Daar is redelik algemeen konsensus dat dit belangrik is dat vakkundige adviseurs met toepaslike kwalifikasies in die derde taal, deur alle onderwysdepartemente aangestel moet word om sodoende 'n groter bydrae te lewer deur die verskaffing van riglyne by die onderrig in die vak.

'n Aangeleentheid waaroor die respondente sterk voel (tussen 86 % en 94 %), is dat eksaminering en/of toetsing in die derde taal hoofsaaklik mondeling van aard moet wees ten einde reg te laat geskied aan die doelstellings van kommunikatiewe vaardigheid (veral praatvaardigheid).

Tussen 66 % en 87 % van die respondente is van mening dat buite-kurrikulêre geleenthede vir leerlinge geskep moet word om in aanraking met swart leerlinge te kom, sodat hulle die betrokke taal in werklike situasies kan leer gebruik. (Hierdie vraag was nie in die vraelys van die TOD-respondente ingesluit nie.)

Dat geleenthede by skole vir die leerlinge geskep moet word om die tradisies en kultuur behorende tot die betrokke taalgroep, uit te beeld (byvoorbeeld musiekaande, opvoerings, kermisse), word deur tussen 56 % en 78 % van die respondente as belangrik aangedui.

Die aanstelling van rondreisende swart persone om verskillende

TABEL 4.45

ONDERRIGSTRATEGIEË

Strategieë		Onderwysdepartement			
		TOD	KOD	OVS	NOD
		%	%	%	%
Vakkundige adviseurs	Basie belangrik	80	78	76	66
	Redelik belangrik	16	18	15	25
	Subtotaal	96	97	91	91
	Onbelangrik	4	4	9	9
Aantal respondente		578	143	122	135
Eksamenak	Basie belangrik	27	34	24	5
	Redelik belangrik	25	18	19	16
	Subtotaal	52	52	43	21
	Onbelangrik	48	48	57	79
Aantal respondente		578	143	122	135
Mondelinge eksaminering	Basie belangrik	54	55	56	57
	Redelik belangrik	36	38	34	29
	Subtotaal	91	94	89	86
	Onbelangrik	9	6	11	14
Aantal respondente		578	143	122	135
Buite-kurrikulêre aanraking met Swart leerlinge	Basie belangrik	NIE	53	30	39
	Redelik belangrik	IN	34	35	35
	Subtotaal	TOD	87	66	75
	Onbelangrik	VRAE- LYS	13	34	27
Aantal respondente			143	122	135
Uitbeelding van tradisies en kulture	Basie belangrik	20	41	20	29
	Redelik belangrik	36	37	41	43
	Subtotaal	56	78	61	72
	Onbelangrik	44	22	39	28
Aantal respondente		578	143	122	135
Rondreisende Swart onderwyser	Basie belangrik	NIE	44	12	41
	Redelik belangrik	IN	22	16	27
	Subtotaal	TOD	66	28	69
	Onbelangrik	VRAE- LYS	34	72	31
Aantal respondente			143	122	135

skole in streke te besoek en van tyd tot tyd onderrig in die betrokke Afrikataal te gee, word deur 66 % van die NOD, 69 % van die KOD en 28 % van die OVS as belangrik beskou. (Die vraag was nie in die vraelyste van die TOD-respondente ingesluit nie.)

Minder as die helfte van die respondente is van mening dat die derde taal 'n eksamenvak moet wees.

(6) Probleme by die onderrig in die derde taal

Daar is aan respondente gevra om aan te dui hoe belangrik hulle die spesifieke probleme by die onderrig in die derde taal ag. Tabel 4.46 gee hulle respons weer.

As die kategorieë " baie belangrik" en "redelik belangrik" saamgevoeg word, dan blyk dit dat die een groot probleem, wat deur meer as 80 % van die totale respondentegroep aangedui word, die feit is dat die gebruik van die taal tot die klaskamer beperk is.

Die tekort aan handboeke word deur (behalwe die NOD = 56 %) tussen 73 % en 88 % van die respondente aangedui as 'n belangrike probleem. Dit moet in samehang gesien word met die feit dat die taal veronderstel is om hoofsaaklik mondeling aangeleer te word.

Wat die beperkte tydsvoorsiening betref (twee periodes van 30 minute elk per week), dui (behalwe die NOD = 59 %) tussen 72 % en 80 % aan dat dit problematies is.

Die probleem dat die derde taal as onbelangrik beskou word, word deur tussen 64 % en 85 % van die respondente aangedui as 'n belangrike probleem.

Te groot klasgroepe word deur tussen 60 % en 75 % as belangrik aangedui. Ten opsigte van die stelling dat daar nie genoeg leiding aan onderwysers gegee word nie, is die menings redelik uiteenlopend. Nege en dertig persent van die OVS-respondente, 58 % van die TOD, 69 % van die KOD en 78 % van die NOD dui aan dat dit 'n belangrike probleem is.

TABEL 4.46

PROBLEME BY DIE ONDERRIG VAN DIE DERDE TAAL

Strategieë		Onderwysdepartement			
		TOD	KOD	OVS	NOD
		%	%	%	%
Beperkte tydsvoorsiening	Basie belangrik	41	58	37	33
	Redelik belangrik	31	22	39	26
	Subtotaal	72	80	76	59
	Onbelangrik	28	20	24	41
Aantal respondente		578	143	122	135
Klasgroepe te groot	Basie belangrik	37	40	34	27
	Redelik belangrik	27	35	25	34
	Subtotaal	65	75	60	61
	Onbelangrik	35	25	40	39
Aantal respondente		578	143	122	135
Nie genoeg leiding aan onderwysers	Basie belangrik	28	38	16	47
	Redelik belangrik	30	30	23	30
	Subtotaal	58	69	39	78
	Onbelangrik	42	31	61	22
Aantal respondente		578	143	122	135
Handboektekort	Basie belangrik	48	66	27	40
	Redelik belangrik	27	22	29	33
	Subtotaal	75	88	56	73
	Onbelangrik	25	12	44	27
Aantal respondente		578	143	122	135
Derde taal word as onbelangrik beskou	Basie belangrik	45	58	44	33
	Redelik belangrik	26	27	21	31
	Subtotaal	71	85	66	64
	Onbelangrik	29	15	34	36
Aantal respondente		578	143	122	135
Gebruik beperk tot klaskamer	Basie belangrik	53	53	54	44
	Redelik belangrik	29	40	26	37
	Subtotaal	82	93	80	81
	Onbelangrik	18	7	20	19
Aantal respondente		578	143	122	135

4.3 DIE HOOFDE AS ONDERSOEKSGROEP

Daar is van die standpunt uitgegaan dat die onderwyser wat die taal aanbied die werklike taalsituasie ken, daarom is hulle respons dan ook in detail ontleed. In die ontleding en bespreking van die hoofde en onderrigleiers se respons is slegs aandag gegee aan die vrae wat meehelp om die situasie te verduidelik.

4.3.1 Die derde taal wat aangebied word

Tabel 4.47 gee die hoofde se aanduiding weer van die derde taal wat aan hulle skole onderrig word. Dit bevestig die aanduiding van die onderwyserrespondente oor die aangeleentheid.

Op die vraag of die taal wat aangebied word die geskikste derde taal is (tabel 4.48), is dit slegs die TOD-respondente wat 16 % (97) aandui dat dit nie die geval is nie.

Van die 97 TOD-respondente wat aandui dat die taal wat aangebied word, nie die geskikste is nie, dui 51 aan dat Zulu en 19 dat Tswana geskikter sal wees (tabel 4.49). Die redes wat hulle daarvoor aanvoer, is in die volgende volgorde van belangrikheid aangedui:

- * Die leerlinge sal meer geleentheid buite die klaskamer kry om met die taal in aanraking te kom.
- * Die taal word by die plaaslike sekondêre skool/skole aangebied.
- * 'n Onderwyser is beskikbaar om die taal aan te bied.

4.3.2 Personeelvoorsiening

Daar is aan die hoofde gevra om aan te dui hoeveel onderwysers in hulle skole onderrig gee in die betrokke Afrikataal. Die gegewens word in tabel 4.50 weergegee.

Tussen 52 % en 86 % dui aan dat slegs een onderwyser in die

TABEL 4.47

DERDE TAAL AANGEBIED

Onderwysde- partement \ Taal aangebied	Xhosa	Zulu	Noord- Sotho	Suid- Sotho	Tswana	Aantal respon- dente
	%	%	%	%	%	N
TOD	-	19	64	2	15	605
KOD	87	-	-	-	13	150
OVS	-	-	-	100	-	126
NOD	2	99	-	-	-	132

TABEL 4.48

MEES GESKIKTE DERDE TAAL

Onderwysde- partement \ Mees geskikte taal	Ja		Nee		Onbe- ant- woord		Aantal res- pon- dente
	N	%	N	%	N	%	N
TOD	507	84	97	16	1	-	605
KOD	150	100	-	-	-	-	150
OVS	122	97	4	3	-	-	126
NOD	131	99	1	1	-	-	132

TABEL 9.49

DERDE TAAL VERKIES VIR AANBIEDING: TOD

Onderwysdepartement	Taal verkies		Xhosa		Zulu		Swazi		Suid-Ndebele		Noord-Sotho		Suid-Sotho		Tswana		Venda		Tsonga		Aantal respondente	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%		
TOD	Ligging		-	-	38	59	1	2	-	-	2	3	13	20	10	16	-	-	-	-	64	
	Stad																					
	Platteland		1	3	13	39	1	3	1	3	-	-	3	9	9	27	3	9	2	6		33
Totaal		1	1	51	53	2	2	1	1	2	2	16	16	19	20	3	3	2	2		97	

TABEL 4.50

AANTAL ONDERWYSERS WAT DERDE TAAL ONDERRIG

Onderwys-departement	Aantal onderwysers	1 onderwyser	2 onderwysers	3 onderwysers	4 of meer onderwysers	Aantal respondente
		%	%	%	%	N
TOD		73	21	5	1	605
KOD		86	10	4	-	150
OVS		68	21	8	2	126
NOD		52	30	8	11	132

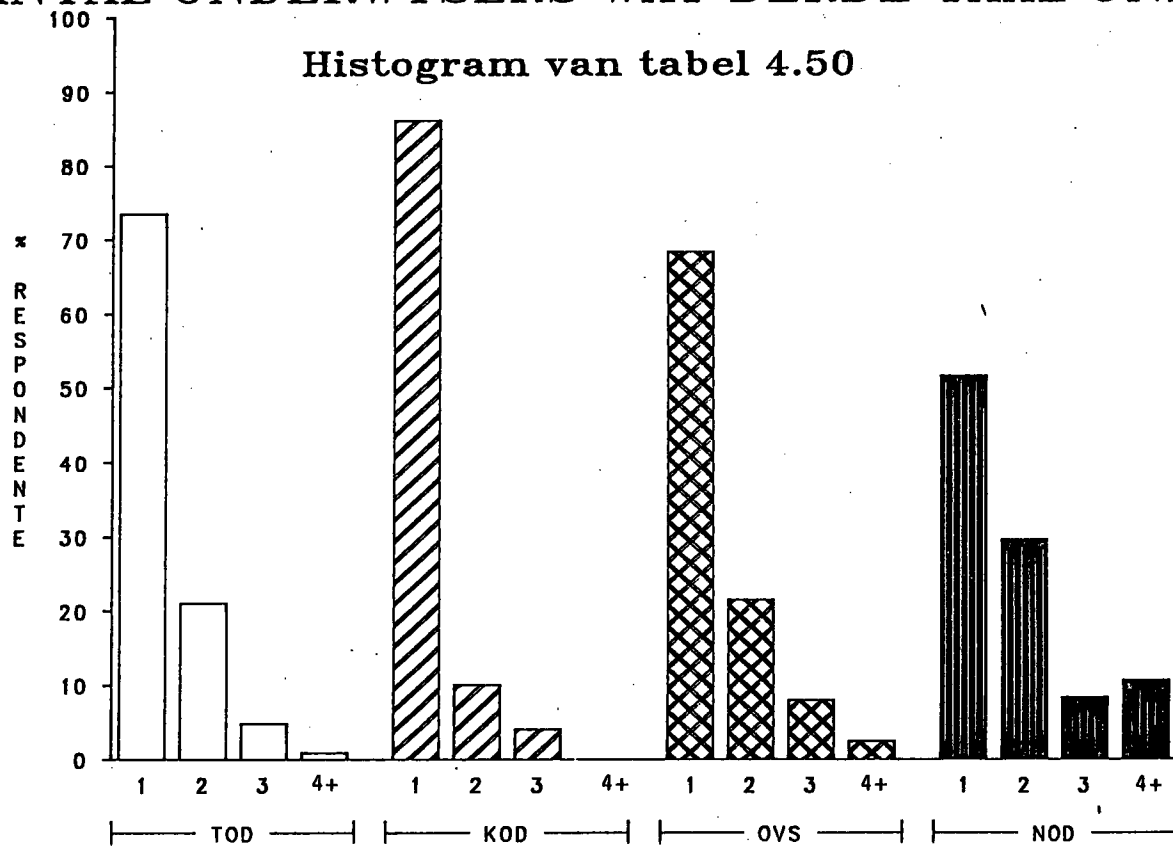
TABEL 4.51

AANTAL ANDER ONDERWYSERS WAT DERDE TAAL KAN ONDERRIG

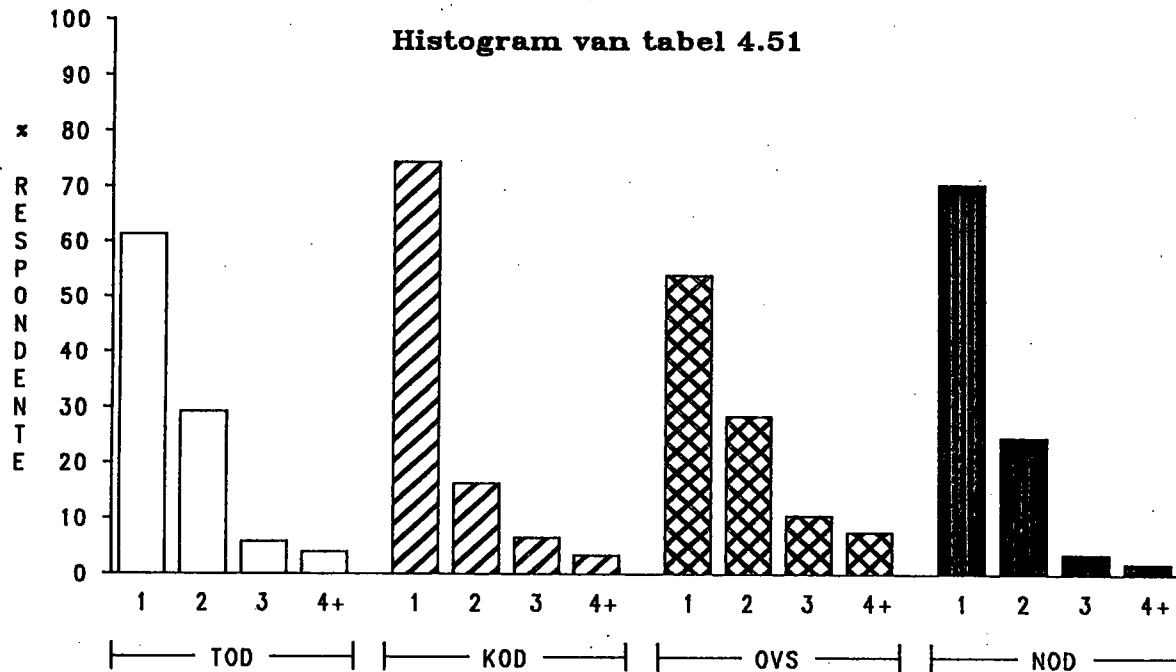
Onderwys-departement	Aantal onderwysers	1 onderwyser	2 onderwysers	3 onderwysers	4 of meer onderwysers	Aantal responsies
		%	%	%	%	N
TOD		61	29	6	4	315
KOD		74	16	6	3	31
OVS		54	28	10	7	67
NOD		70	25	4	2	57

AANTAL ONDERWYSERS WAT DERDE TAAL ONDERRIG

Histogram van tabel 4.50



AANTAL ANDER ONDERWYSERS WAT DERDE TAAL KAN ONDERRIG



betrokke taal onderrig gee en tussen 4 % en 8 % dui aan dat twee onderwysers betrokke is.

Verder is aan die hoofde gevra om aan te dui hoeveel ander onderwysers aan die skool ook die derde taal kan aanbied. Die gegewens word in tabel 4.51 weergegee.

Tussen 54 % en 74 % van die respondente dui aan dat daar nog een ander onderwyser aan die skool is wat die derde taal kan aanbied en tussen 16 % en 29 % dui aan dat daar twee ander onderwysers beskikbaar is. Daar is enkele skole wat oor drie of meer onderwysers beskik wat in die betrokke taal kan onderrig gee.

Daar is aan die respondente gevra of die vind van geskikte onderwysers vir die onderrig in die derde taal problematies is, en indien wel, dan aan te dui hoe ernstig die probleem is. Tabel 4.52 gee die gegewens weer.

Van die KOD-respondente dui 64 % en van die NOD 27 % aan dat dit nie 'n probleem is om geskikte personeel te bekom nie. Soos in paragraaf 4.2.2(2) aangedui, is 66 % van die onderwyserrespondente van die KOD gekwalifiseer in die Afrikataal wat hulle onderrig, terwyl 80 % van die NOD geen formele opleiding gehad het nie. Dit verklaar die verskil in die respons van die groepe hoofderespondente. Van die NOD-respondente dui dan ook 27 % aan dat die vind van geskikte onderwysers 'n baie ernstige probleem is en 31 % dat dit 'n redelik ernstige probleem is.

Die hoofde is verder gevra om aan te dui of hulle van mening is dat die onderwysers wat die betrokke Afrikataal aanbied, bevoeg is om die taal aan te bied. Hulle menings word in tabel 4.53 weergegee.

In die lig van die gekwalifiseerdheid van die onderwysers soos reeds bespreek, is dit te verstane dat die NOD-respondente slegs 45 % aandui dat die onderwysers bevoeg is. Die ander groepe respondente dui tussen 80 % en 92 % aan dat die onderwysers bevoeg is.

TABEL 4.52

DIE VIND VAN GESKIKTE ONDERWYSERS AS REMMENDE FAKTOR

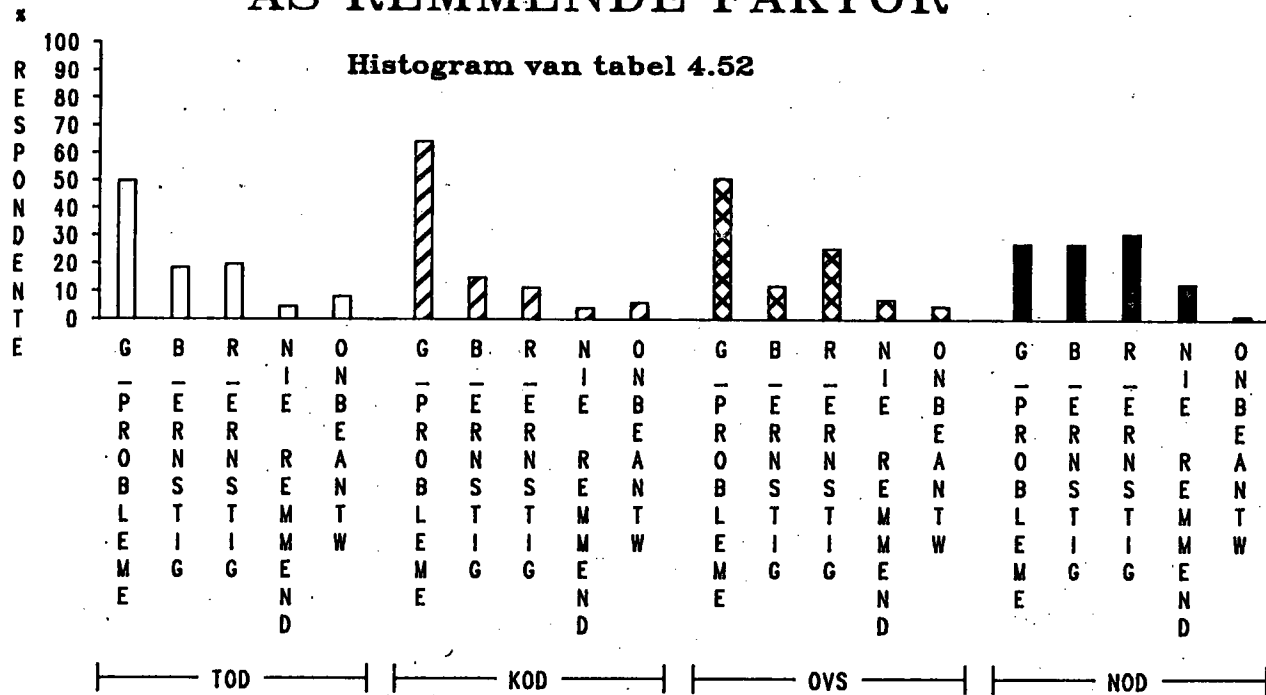
Remmende faktor Onderwys-departement	Gee probleme (N.V.T.)	Baie ernstig	Redelik ernstig	Nie juis remmend	Onbeantwoord	Aantal respondente
	%	%	%	%	%	N
TOD	50	18	20	4	8	605
KOD	64	15	11	4	6	150
OVS	51	12	25	7	5	126
NOD	27	27	31	13	2	132

TABEL 4.53

BEVOEGDHEID VAN ONDERWYSERS

Onderwysers bevoeg Onder-departement	Aantal respondente	Ja responsies
	N	%
TOD	605	80
KOD	150	92
OVS	126	82
NOD	132	45

DIE VIND VAN GESKIKTE ONDERWYSERS AS REMMENDE FAKTOR



4.3.3 Tydsvorsiening en roosteraangeleenthede by die onderrig in die derde taal

(1) Standerds waarin die derde taal aangebied word

Tabel 4.54 dui die standerds aan waarin die derde taal aangebied word en ten opsigte waarvan daar dus uitspraak oor roosteraangeleenthede gegee word.

Soos reeds by die onderwyserrespondente genoem, bied NOD eers van standaard 4 af 'n derde taal aan. Enkele NOD-respondente dui aan dat daar in standaard 3 onderrig in die derde taal gegee word. Ten einde 'n skewe beeld te voorkom, sal dié respondente se respons, dit wil sê ten opsigte van standaard 3, nie in die tabelle in die res van hierdie paragraaf ingesluit word nie.

TABEL 4.54

STANDERDS WAARIN DERDE TAAL ONDERRIG WORD

Onderwysdepartement	Standaard	Standaard 3		Standaard 4		Standaard 5		Aantal respondente
	Taal aangebied	Alle leerlinge	Sommige leerlinge	Alle leerlinge	Sommige leerlinge	Alle leerlinge	Sommige leerlinge	
		%	%	%	%	%	%	
TOD		99	1	100	-	99	-	605
KOD		94	3	95	3	95	3	150
OVS		97	3	98	-	94	-	126
NOD		4	2	93	2	95	3	132

(2) Gemiddelde uur per jaar aan die onderrig bestee

Daar is aan die hoofde gevra om aan te dui hoeveel uur per jaar gemiddeld aan die onderrig in die derde taal bestee word. Tabel 4.55 gee die gegewens weer.

Ten opsigte van standaard drie dui tussen 28 % en 41 % van die respondente aan dat daar 40 uur of meer per jaar aan die onderrig bestee word. As die kategorieë "35 en 39" en "40+" bymekaargetel word, dan dui meer as 71 % van die respondente aan dat daar tussen 35 en 40+ ure aan die onderrig bestee word.

Tabel 4.56 gee die respons weer op die vraag of die tydsvoorsiening voldoende is.

Ten opsigte van standaard 3 dui tussen 64 % en 68 % en ten opsigte van standaard 4, tussen 56 % en 58 % van die respondente aan dat die tydsvoorsiening voldoende is. Ten opsigte van standaard 5 is dit net meer as die helfte van die respondente wat aandui dat die tydsvoorsiening voldoende is.

Tabel 4.57 gee die respons op die vraag of hulle dit prakties moontlik vind om die tyd wat die onderwysdepartement voorskryf vir die onderrig in die derde taal in die rooster in te pas.

Soos uit tabel 4.57 blyk, dui tussen 91 % en 93 % van die respondente ten opsigte van standaard 3, tussen 84 % en 92 % ten opsigte van standaard 4 en tussen 81 % en 93 % ten opsigte van standaard 5 aan dat dit wel prakties moontlik is om die vereiste tyd in te pas.

(3) Gemiddelde grootte van klasgroepe

Daar is aan die respondente gevra om die gemiddelde grootte van die derdetaalklasse aan te dui. Tabel 4.58 gee die respons weer.

Uit tabel 4.58 blyk dat tussen 51 % en 67 % van die respondente aandui dat die klasgroepe uit 21 tot 30 leerlinge bestaan. Tussen

TABEL 4.55

GEMIDDELDE UUR PER JAAR AAN ONDERRIG IN DIE DERDE TAAL BESTEE

Standaard	Onderwysde- partement Gem. uur per jaar	TOD	KOD	OVS	NOD
		%	%	%	%
3	40+	28	41	31	
	35 - 39	42	43	40	
	-----70+-----				
	30 - 34	22	5	88	
	29 of minder	7	10	10	
	Onbeantwoord	2	1	1	
	Aantal respondente	605	150	126	
4	40+	27	40	31	39
	35 - 39	43	45	40	29
	-----70+-----				
	30 - 34	22	4	18	17
	29 of minder	6	9	10	13
	Onbeantwoord	2	1	1	2
	Aantal respondente	605	150	126	132
5	40+	27	38	31	36
	35 - 39	42	44	43	30
	-----70+-----				
	30 - 34	22	5	19	19
	29 of minder	7	12	6	12
	Onbeantwoord	2	1	1	2
	Aantal respondente	605	150	126	132

TABEL 4.56

TYDSVOORSIENING VOLDOENDE

Onderwys-departement \ Standard	St. 3	St. 4	St. 5	Aantal respon-dente
	%	%	%	N
TOD	68	57	51	605
KOD	64	57	52	150
OVS	64	58	58	126
NOD	-	56	54	132

TABEL 4.57

TYDSVOORSIENING IN LESROOSTER INPAS

Onderwys-departement \ Standard	St. 3	St. 4	St. 5	Aantal respon-dente
	%	%	%	N
TOD	93	92	90	605
KOD	91	90	86	150
OVS	93	91	93	126
NOD	-	84	81	132

TABEL 4.58

GEMIDDELDE GROOTTE VAN KLASGROEPE

Onderwys-departement	Gemiddelde grootte	20 of minder leerlinge	21 - 30 leerlinge	31 - 40 leerlinge	Meer as 40 leerlinge	Onbeantwoord	Aantal respondente
	%	%	%	%	%	%	N
TOD	13	51	35	-	1	605	
KOD	17	67	16	1	-	150	
OVS	25	54	20	2	-	126	
NOD	13	55	30	2	2	132	

TABEL 4.59

NOODSAAKLIKHEID OM DERDE TAAL AAN TE LEER

Onderwysdepartement	Noodsaaklikheid			Aantal respondente
	Ja	Nee	Onseker	N
TOD	93	4	4	605
KOD	87	6	7	150
OVS	93	3	4	126
NOD	79	16	5	132

16 % en 35 % dui aan dat die klasgroepe uit tussen 31 en 40 leerlinge bestaan. Vyf en twintig persent van die OVS-respondente dui aan dat die klasgroepe uit minder as 20 leerlinge bestaan.

4.3.4 Gesindhede ten opsigte van die derde taal

(1) Die noodsaaklikheid vir die aanleer van die derde taal

Daar is aan die hoofde gevra of hulle van mening is dat dit noodsaaklik is dat 'n Afrikataal in die primêre skool aangeleer moet word. Die respons van die hoofde kan gesien word as hulle eie gesindhede teenoor die derde taal. Tabel 4.59 gee die respons weer.

Daar bestaan geen twyfel nie dat die hoofderespondente positief ingestel is teenoor die aanleer van die Afrikataal. Dit blyk dan ook duidelik uit tabel 4.59, waar tussen 79 % en 93 % van die respondentegroep aandui dat die aanleer van die derde taal noodsaaklik is.

(2) Gesindhede teenoor derdetaalonderrig

Die hoofde is versoek om hulle mening uit te spreek oor die gesindhede teenoor die derde taal, ten opsigte van die leerling, die onderwysers wat in die derde taal onderrig gee, die ander personeel en die ouers.

(a) Die gesindhede van die leerling teenoor die derde taal

Tabel 4.60 gee die menings van die hoofde ten opsigte van die leerlinge se gesindhede weer.

Uit tabel 4.60 blyk dat tussen 15 % en 28 % van die respondente aandui dat die leerlinge uiters positief is. As die kategorieë "uiters positief" en "redelik goed" saamgevoeg word, dan dui ongeveer 87 % van die respondente aan dat die gesindhede van die leerling goed is.

TABEL 4.60

GESINDHEID VAN LEERLINGE TEENOR DERDETAALONDERRIG

Gesindheid Onderwysdepartement	Uiters positief	Redelik goed	Niegeesdriftig nie	Onbeantwoord	Aantal respondente
	%	%	%	%	N
TOD	28	62	9	1	605
KOD	26	61	11	2	150
OVS	22	63	13	1	126
NOD	15	64	18	2	132

(3) Gesindheid van die onderwysers wat in die derde taal onderrig gee

Tabel 4.61 gee die menings weer van die hoofde ten opsigte van die gesindheid van die onderwysers wat die derde taal aanbied.

Dit lei geen twyfel nie dat die onderwysers wat in die derde taal onderrig gee, positief is. Volgens tabel 4.61 dui tussen 31 % en 72 % van die hoofde aan dat die onderwysers uiters positief is. As die kategorieë "uiters positief" en "redelik goed" saamgevoeg word, dui 93 % hoofde aan dat die gesindheid van die onderwysers goed is.

(4) Gesindheid van die ander personeel

Tabel 4.62 gee die gesindheid van die ander personeel weer.

Van die hoofderespondente dui tussen 12 % en 33 % aan dat die ander personeel uiters positief is, terwyl tussen 11 % en 40 % aandui dat die ander personeel nie geesdriftig is nie. As die

TABEL 4.61

GESINDHEID VAN ONDERWYSERS WAT DIE DERDE TAAL ONDERRIG

Gesindheid Onderwys- departement	Uiters positief	Redelik goed	Nie gees driftig nie	Daarteen	Onbeant- woord	Aantal respon- dente
	%	%	%	%	%	N
TOD	58	37	4	-	1	605
KOD	72	25	3	-	-	150
OVS	51	47	2	-	-	126
NOD	31	47	20	1	1	132

TABEL 4.62

GESINDHEID VAN ANDER PERSONEEL TEENOR DERDE TAAL ONDERRIG

Gesindheid Onderwys- departement	Uiters positief	Redelik goed	Nie gees driftig nie	Daarteen	Onbeant- woord	Aantal respon- dente
	%	%	%	%	%	N
TOD	22	56	20	-	2	605
KOD	33	55	10	-	2	150
OVS	18	58	23	-	1	126
NOD	12	42	40	1	5	132

kategorieë "uiters positief" en "redelik goed" saamgevoeg word, dui 76 % van die hoofde aan dat die ander personeel se gesindheid goed is.

(5) Gesindheid van die ouers

Tabel 4.63 gee die gesindheid van die ouers weer.

Uit tabel 4.63 blyk dat die hoofderespondente van mening is dat die ouers se gesindheid oor die algemeen redelik goed is. Dat die ouers uiters positief is, word deur tussen 16 % en 27 % van die hoofde aangedui. As die kategorieë "uiters positief" en "redelik goed" saamgevoeg word, dui 85 % van die hoofde aan dat die ouers positief is.

4.3.5 Onderwyspraktyk

Die hoofde is gevra om hul mening uit te spreek oor enkele aangeleenthede ten opsigte van die onderwyspraktyk.

(1) Doelstellings met die derde taal

Daar is aan die hoofde gevra of hulle van mening is dat die doelstellings met die derde taal toereikend bereik word (tabel 4.64). Dat die hoofde van mening is dat die doelstellings nie werklik toereikend bereik word nie, blyk uit die feit dat tussen 31 % en 56 % van die hoofde aandui dat die doelstellings bereik word.

(2) Onderwysgerigte programme

Die hoofde is versoek om aan te dui hoe belangrik hulle die rol van onderwysgerigte programme via die radio en televisie ag. Tabel 4.65 gee hulle menings weer.

Uit tabel 4.65 blyk dat die hoofde oor die algemeen van mening is dat onderwysgerigte programme via die televisie belangriker as radioprogramme is. As die kategorieë "baie belangrik" en "redelik

TABEL 4.63

GESINDHEID VAN DIE OUERS TEENOR DERDETAALONDERRIG

Gesindheid Onderwys- departement	Uiters positief	Redelik goed	Nie gees- driftig nie	Daarteen	Onbeant- woord	Aantal respon- dente
	%	%	%	%	%	N
TOD	26	60	13	-	1	605
KOD	27	62	9	-	3	150
OVS	19	67	18	-	1	126
NOD	16	66	16	1	2	132

TABEL 4.64

DOELSTELLINGS TOEREIKEND BEREIK

Doelstel- lings be- bereik Onderwys- departement	Aantal respondente	Ja responsies
	N	%
TOD	605	55
KOD	150	56
OVS	126	56
NOD	132	31

belangrik" saamgevoeg word, dui tussen 80 % en 90 % van die respondente aan dat onderwysgerigte televisieprogramme, en tussen 63 % en 75 % dat radioprogramme belangrik is vir die onderrig in die derde taal.

TABEL 4.65

BELANGRIKHEID VAN ONDERWYSGERIGTE PROGRAMME

Onderwys-gerigte programme	Radio				Televisie				Aantal res-pondente
	Baie belang-rik	Redelik belang-rik	Van min belang/ Kan nie oordeel nie	Onseker	Baie belang-rik	Redelik belang-rik	Van min belang/ Kan nie oordeel nie	Onseker	
	%	%	%	%	%	%	%	%	
TOD	28	37 65	28	7	53	30 83	11	6	605
KOD	31	45 75	19	6	59	31 90	7	3	150
OVS	29	42 71	22	6	53	31 84	13	3	126
NOD	20	42 63	30	7	46	33 80	14	6	132

(3) Onderrigstrategieë

Daar is aan die hoofde gevra om aan te toon hoe belangrik hulle spesifieke strategieë ag om die aanleer van die derde taal te bevorder. Die gegewens word in tabel 4.66 weergegee.

As die kategorieë "baie belangrik" en "redelik belangrik" saam-groep word, dui meer as 93 % van die respondente aan dat die volgende twee strategieë belangrik is vir die bevordering van derdetaalonderrig:

TABEL 4.66

ONDERRIGSTRATEGIEË

Strategieë		Onderwysdepartement			
		TOD	KOD	OVS	NOD
		%	%	%	%
Vakkundige adviseurs	Basie belangrik	76	61	75	71
	Redelik belangrik	19	29	15	24
	Subtotaal	95	90	90	95
	Onbelangrik	5	10	10	5
Aantal respondente		605	150	126	132
Eksamenvak	Basie belangrik	19	10	9	3
	Redelik belangrik	22	15	30	14
	Subtotaal	41	25	39	17
	Onbelangrik	59	75	61	83
Aantal respondente		605	150	126	132
Mondelinge eksaminering	Basie belangrik	65	70	75	68
	Redelik belangrik	29	23	21	23
	Subtotaal	93	93	97	91
	Onbelangrik	7	7	3	9
Aantal respondente		605	150	126	132
Buite-kurrikulêre aanraking met Swat leerlinge	Basie belangrik	VRAAG NIE IN TOD- VRAE- LYS INCE- SLUIT NIE	44	23	33
	Redelik belangrik		34	39	35
	Subtotaal		78	62	68
	Onbelangrik		22	38	32
Aantal respondente		150	126	132	
Uitbeelding van tradisies en kulture	Basie belangrik	18	33	14	20
	Redelik belangrik	41	43	49	49
	Subtotaal	59	76	64	69
	Onbelangrik	41	24	37	31
Aantal respondente		605	150	126	132
Rondreisende Swat onderwysers	Basie belangrik	VRAAG NIE IN TOD- VRAE- LYS INCE- SLUIT NIE	30	14	32
	Redelik belangrik		34	26	27
	Subtotaal		64	40	59
	Onbelangrik		36	60	41
Aantal respondente		150	126	132	

* Vakkundige adviseurs met toepaslike kwalifikasies in die derde taal moet deur alle onderwysdepartemente aangestel word, sodat 'n groter bydrae gelewer kan word deur die verskaffing van riglyne by die onderrig in die vak.

* Eksaminering en/of toetsing van die derde taal moet hoofsaaklik mondeling van aard wees ten einde reg te laat geskied aan die doelstellings van kommunikatiewe vaardigheid (veral praatvaardigheid) in die betrokke taal.

Bykans 70 % van die respondente dui aan dat dit belangrik is dat buite-kurrikulêre geleenthede geskep moet word vir leerlinge om in aanraking te kom met swart leerlinge, sodat hulle die taal in werklike situasies kan leer praat. (Hierdie vraag is nie in die TOD-vraelyste ingesluit nie.)

Dat daar by skole waar die derde taal aangebied word, geleenthede geskep moet word waar die kultuur behorende tot die betrokke volk uitgebeeld kan word (byvoorbeeld kermisse, opvoerings, ensovoorts), is deur 63 % van die hoofderespondente aangedui as 'n belangrike strategie ter bevordering van die onderrig in die derde taal.

Die respondente dui oor die algemeen aan dat die derde taal nie 'n eksamenvak moet wees nie. Slegs 'n derde van die respondente dui aan dat dit 'n eksamenvak behoort te wees.

Die aanstelling van rondreisende swart persone om verskillende skole in streke te besoek en van tyd tot tyd onderrig in die betrokke Afrikataal te gee, word deur tussen 40 % en 64 % respondente as 'n belangrike strategie vir die bevordering van derdetaalonderrig aangedui. (Hierdie vraag is nie in die TOD-vraelyste ingesluit nie.)

Op 'n vraag aan die hoofde (TOD uitgesluit), of hulle dit sou goedkeur dat 'n rondreisende swart persoon aan die skool onderrig in die derde taal gee (tabel 4.67), dui tussen 48 % en 71 % aan dat dit hul goedkeuring sal wegdra, terwyl tussen 26 % en 51 %

TABEL 4.67

GOEDKEURING DAT RONDREISENDE SWART PERSONEEL DERDE TAAL ONDERRIG

Goedkeuring Onderwys- departement	Ja	Nee	Onbeant- woord	Aantal respon- dente
	%	%	%	N
TOD	HIERDIE VRAAG WAS NIE IN TOD-VRAELYS NIE			
KOD	71	27	3	150
OVS	48	51	2	126
NOD	71	26	3	132

TABEL 4.68

REMMENDE FAKTORE IN DIE ONDERRIG VAN DIE DERDE TAAL

Onderwysde- partement Probleme	TOD	KOD	OVS	NOD
	%	%	%	%
Tydsvoorsiening	56	77	70	2
Klasgroepe te groot	30	25	23	33
Tekort aan opgeleide ervare onderwysers	61	44	49	74
Gebrekkige leiding	31	54	36	74
Aantal respondente	605	150	126	132

aandui dat hulle nie hul goedkeuring sal verleen nie.

(4) Remmende faktore in die onderrig in die derde taal

'n Aantal faktore is aan die hoofderespondente voorgehou en daar is aan hulle gevra of hulle meen dat dié faktore remmend inwerk op die onderrig in die derde taal. Die gegewens word in tabel 4.68 weergegee.

Uit tabel 4.68 blyk dat die respondente nie een van die genoemde faktore as werklik remmend sien nie. Beperkte tydvoorsiening in die lesrooster word deur (behalwe NOD = 2 %) tussen 56 % en 77 %, gebrekkige leiding aan onderwysers ten opsigte van die aanbieding van die vak deur (behalwe NOD = 74 %) tussen 31 % en 54 % en dat klasgroepe te groot is deur tussen 23 % en 33 % as belangrike remmende faktore aangedui.

4.4 DIE ONDERRIGLEIERS AS ONDERSOEGGROEP

4.4.1 Inleiding

Soos in paragraaf 4.1, by die bespreking van die ondersoekgroep genoem, is die vraelyste van 47 onderrigleiers in die ondersoek opgeneem. Soos reeds verduidelik is 30 van hierdie respondente verbonde aan die KOD. Daar is dan ook vrae waarop die persone wat nie direk by derdetaalonderrig betrokke is nie, nie hulle mening uitgespreek het nie. Die totale in die tabelle sal dus nie altyd 47 wees nie.

4.4.2 Opleiding vir derdetaalonderrig

Daar is aan die onderrigleiers gevra of hulle van mening is dat die opleiding wat aan die onderwysers verskaf word, toereikend is. Tabel 4.69 gee hulle menings weer.

Ten opsigte van universiteite is 13 en ten opsigte van onderwyskolleges 12 van die 47 respondente van mening dat die opleiding bevredigend is. Onderskeidelik 12 en 17 respondente is van mening

TABEL 4.69

TOEREIKENDHEID VAN DIE OPLEIDING VAN ONDERWYSERS

Toereikendheid \ Opleiding	Universiteit	Kolelge
	Bevredigend	13
Heelwat leentes/ Geensins voorberei	12	17
Geen oordeel	22	18
TOTAAL	47	47

TABEL 4.70

REDES VIR ONTOEREIKENDE OPLEIDING

Redes \ Opleiding	Universiteit	Kollege
	Te min klem op praatvaardigheid	8
Te min aandag aan strukturele aspekte	2	6
Te min aandag aan kulturele aspekte	3	7
Te akademies gerig	6	5
Te min aandag aan didaktiese aspekte	6	8

dat die opleiding aan universiteite en onderwyskolleges heelwat leemtes laat en selfs geensins voorberei nie. Twee en twintig respondente dui ten opsigte van universiteite, en 18 ten opsigte van onderwyskolleges aan dat hulle geen oordeel kan uitspreek nie. Met ander woorde, die respondente wat wel 'n mening uitspreek, is redelik eweredig verdeel in hul uitspraak oor die toereikendheid al dan nie van die opleiding van die derdetaal-onderwysers.

Daar is aan die respondente gevra om aan te dui aan watter redes die ontoereikende situasie toegeskryf kan word. Tabel 4.70 gee die redes wat hulle aanvoer. Al die respondente het hulle nie oor die aangeleentheid uitgespreek nie.

Die volgende redes is deur die respondente aangevoer vir die ontoereikendheid van die opleiding aan universiteite en onderwyskolleges respektiewelik:

- * Die kursusse lê te min klem op praatvaardigheid in die derde taal (8;10).
- * Die kursusse is te akademies gerig om reg te laat geskied aan die behoeftes ten opsigte van die onderrig in die derde taal op primêreskoolvlak (6;5).
- * Daar word te min aandag aan die didaktiese implikasies vir die onderwys in die derde taal gegee (6;8).
- * Die kulturele aspekte van die betrokke taal word nie voldoende in die kursusse beklemtoon nie (3;7).
- * Te min aandag word in die kursusse aan die strukturele elemente (grammatika) van die taal bestee (2;6).

Op die vraag of dit dikwels gebeur dat die onderwysers praktiese kennis van die taal het, maar nie akademies daarin geskool is nie, dui 22 van die 47 respondente aan dat dit wel die geval is.

Die onderrigleiers wat aandui dat die opleiding ontoereikend is, is verder gevra om aan te dui watter strategieë aangewend kan word ten einde diensdoende onderwysers te help om die probleem te oorbrug. Die respondente is dit eens dat al drie die moontlike strategieë wat voorgestel is, naamlik

- * indiensopleiding,
- * oriënteringskursusse, en
- * handleidings aan onderwysers

belangrik is om diensdoende onderwysers te help.

Die onderrigleiers is gevra om aan te dui of hulle self in 'n derde taal onderrig gegee het en indien wel, hoeveel jare ervaring hulle in die onderrig het. Slegs vier van die respondente dui aan dat hulle self in 'n derde taal onderrig gegee het. Een van hulle het meer as tien jaar ervaring aan 'n sekondêre skool; een het tussen ses en tien jaar ervaring aan 'n primêre skool, en twee het tussen nul en vyf jaar ervaring aan sowel 'n primêre as 'n sekondêre skool.

4.4.3 Die derde taal wat aangebied word

Daar is aan die respondente gevra om aan te dui watter tale aangebied word in die streke waarvoor hulle verantwoordelik is. Aangesien dit weer eens dieselfde beeld weergee wat deur die onderwyser- en hoofderespondente gegee is, word die gegewens nie herhaal nie.

Die respondente is versoek om aan te dui of die oorheersende Afrikataal van die streek aangebied word. Tabel 4.71 gee die gegewens weer.

Twee en dertig van die 47 respondente dui aan dat die oorheersende taal oral of hoofsaaklik aangebied word.

Op die vraag of die derde taal wat aangebied word, die geskikste derde taal is, dui die respondente aan dat dit wel die geval is.

TABEL 4.71

OORHEERSENDE DERDE TAAL WORD AANGEBIED

Onderwys-departement \ Oorheersende taal	Onbeantwoord	Oral/ Hoofsaaklik	Selde	Geensins	Totaal
TOD	-	1	-	-	1
KOD	2	15	6	7	30
OVS	-	5	-	-	5
NOD	-	11	-	-	11
TOTAAL	2	32	6	7	47

4.4.4 Gesindhede ten opsigte van die derde taal

Daar is aan die respondente gevra om hulle mening uit te spreek oor die gesindhede van die hoofde, onderwysers en leerlinge ten opsigte van die derde taal. Hulle menings word in tabel 4.72 weergegee.

Uit tabel 4.72 is dit duidelik dat die gesindhede van al drie groepe oor die algemeen redelik positief is. Veertien van die 47 respondente dui aan dat die hoofde, 13 dat die onderwysers en nege dat die leerlinge uiters positief is. As die kategorieë "uiters positief" en "redelik" saamgevoeg word, dui 43 van die 47 respondente aan dat die hoofde, 44 dat die onderwysers en 42 dat die leerlinge positief teenoor die derde taal is.

4.4.5 Geslaagdheid met derdetaalonderrig

Daar is aan die onderrigleiers gevra of hulle van mening is dat dit sinvol is om die doelstellings soos dit in die werkplanne

TABEL 4.72
GESINDHEDE TEN OPSIGTE VAN DERDE TAAL

Gesindheid	Hoof				Onderwysers				Leerlinge				
	Uiters posi- tief	Rede- lik goed	Totaal	Nie gees- drif- tig	Uiters posi- tief	Rede- lik goed	Totaal	Nie gees- drif- tig	Uiters posi- tief	Rede- lik goed	Totaal	Nie gees- drif- tig	Totaal
TOD	-	1	1	-	-	1	1	-	-	1	1	-	1
KOD	11	18	29	1	12	17	29	1	9	18	27	3	30
OVS	1	4	5	-	1	4	5	-	-	4	4	1	5
NOD	2	6	8	3	-	9	9	2	-	10	10	1	11
TOTAAL	14	29	43	4	13	31	44	3	9	33	42	5	47

gestel is, te probeer bereik. Slegs twee respondente dui aan dat dit nie sinvol is nie.

Die respondente is gevra om aan te dui hoe geslaagd die onderrig in die derde taal is. Tabel 4.73 gee hulle menings weer.

Slegs een van die onderrigleiers dui aan dat die onderrig uiters geslaagd is. Twee en twintig dui aan dat dit redelik geslaagd is en 14 dat dit onsuksesvol is/dat daar ernstige probleme is.

Tabel 4.74 gee die menings van die onderrigleierresponente oor die geslaagdheid van die bereiking van die kommunikatiewe doelstellings weer.

Tabel 4.74 is basies 'n weerspieëling van tabel 4.73. Een respondent dui aan dat die kommunikatiewe doelstellings met groot sukses bereik word, terwyl 21 meen dat dit met redelike sukses bereik word en 15 dat daar min sukses behaal word.

4.4.6 Klaskamerpraktyk

(1) Hulpmiddels

Die respondente is versoek om die hulpmiddels te rangskik in die volgorde van belangrikheid vir derdetaalonderrig. Die hulpmiddels word in volgorde gerangskik met die aantal respondente wat dit as baie belangrik aandui in hakies langsaan.

* Kassetspelers	(40)
* Video-kassette	(29)
* Taallaboratoriums	(25)
* Oorhoofse projektors	(24)
* TV-uitsendingsfasiliteite	(14)
* Strokiesfilmprojektors	(5)
* 16 mm-filmprojektors	(2)
* Rekenaar	(0)

Daar is dus redelik algemeen konsensus onder die onderrigleier-

TABEL 4.73

GESLAAGDHEID VAN ONDERIG IN DERDE TAAL

Onderwys- departement	Geslaagdheid		Totaal	Onsukksesvol/ Ernstige probleme	Totaal
	Uiters geslaagd	Redelik geslaagd			
TOD	-	1	1	-	1
KOD	1	14	15	5	20
OVS	-	4	4	1	5
NOD	-	3	3	8	11
TOTAAL	1	22	23	14	37

TABEL 4.74

MATE VAN SUKSES MET BEREIKING VAN KOMMUNIKATIEWE DOELSTELLINGS

Onderwys- departement	Stellings		Totaal	Min sukkses	Totaal
	Groot sukkses	Redelik sukkses			
TOD	-	1	1	-	1
KOD	1	12	13	7	20
OVS	-	4	4	1	5
NOD	-	4	4	7	11
TOTAAL	1	21	22	15	37

respondente dat kassetspelers 'n baie belangrike hulpmiddel in derdetaalonderrig is. Die feit dat video-kassette en taallaboratoriums deur ietwat minder respondente as baie belangrik aangedui word, kan moontlik toegeskryf word aan die feit dat kassetspelers, soos dan ook by die onderwyserrespondente aangedui is, redelik algemeen beskikbaar is. Video-kassette en veral taallaboratoriums is minder algemeen beskikbaar.

(2) Onderwysgerigte programme

Daar is aan die respondente gevra om aan te dui hoe belangrik hulle die rol ag wat onderwysgerigte programme via die radio en televisie kan speel. Veertig van die 47 respondente dui aan dat

onderwysgerigte programme via die televisie 'n belangrike rol in derdetaalonderrig kan speel. Agt en twintig dui aan dat onderwysgerigte radioprogramme 'n belangrike rol kan speel.

(3) Die gebruik van handboeke

Die respondente is versoek om aan te dui of hulle van mening is dat handboeke aan die leerlinge beskikbaar gestel moet word vir die gebruik by derdetaalonderrig. Tabel 4.75 gee hulle menings weer.

Agt en twintig van die 47 respondente is van mening dat handboeke vir standerd 3-leerlinge, 35 dat handboeke vir standerd 4-leerlinge en 43 dat handboeke vir standerd 5-leerlinge beskikbaar gestel moet word.

Tabel 4.76 gee die respondente se menings weer op die vraag hoe belangrik die gebruik van handleidings vir onderwysers is by derdetaalonderrig.

Agt en dertig respondente dui ten opsigte van standerd 3 en 42 ten opsigte van standerd 4 en 5 aan dat handboeke aan die leerlinge beskikbaar gestel moet word. Verder dui nege ten opsigte van

TABEL 4.75

DIE GEBRUIK VAN HANDBOEKE

On- derwys- departement \ Standard	Aantal responsies	St. 3	St. 4	St. 5
TOD	1	0	0	0
KOD	30	19	23	27
OVS	5	3	4	5
NOD	11	6	8	11
TOTAAL	47	28	35	43

TABEL 4.76

BELANGRIKHEID VAN HANDLEIDINGS

Belangrikheid Onderwys- departement	Standard 3			Standard 4			Standard 5		
	Baie be- lang- rik	Rede- lik be- lang- rik	Totaal	Baie be- lang- rik	Rede- lik be- lang- rik	Totaal	Baie be- lang- rik	Rede- lik be- lang- rik	Totaal
TOD	1	-	1	1	-	1	1	-	1
KOD	25	5	30	26	4	30	25	5	
OVS	4	1	5	4	1	5	5	-	5
NOD	8	3	11	11	-	11	11	-	11
TOTAAL	38	9	47	42	5	47	42	5	47

standerd 3 en 5 ten opsigte van standerd 4 en 5 aan dat dit redelik belangrik is dat handboeke aan die leerlinge beskikbaar gestel moet word.

(4) Onderrigstrategieë

Die respondente is versoek om die belangrikheid van spesifieke strategieë vir derdetaalonderrig aan te dui. Die gegewens word in tabel 4.77 weergegee.

TABEL 4.77

BELANGRIKHEID VAN ONDERRIGSTRATEGIEË

Belangrikheid Strategieë	Baie belangrik	Redelik belangrik	Totaal	Onbelang- rik	Totaal
Vakkundige adviseurs	37	7	44	3	47
Eksamenvak	5	14	19	28	47
Mondelinge eksa- minering	28	17	45	2	47
Buite kurrikulêre aanraking met Swart leerling	20	17	37	9	46*
Tradisies en kul- tuur. uitbeelding	19	20	39	8	47
Rondreisende Swart onderwysers	13	15	28	18	46*

* Vraag nie in TOD-vraelyste ingesluit nie.

Vyf en veertig van die 47 respondente dui aan dat dit belangrik is dat die eksaminering en/of toetsing in die derde taal hoofsaaklik mondeling van aard moet wees om reg te laat geskied aan die doelstellings van kommunikatiewe vaardigheid (veral praatvaardigheid) in die betrokke taal.

Vier en veertig respondente dui aan dat vakkundige adviseurs met toepaslike kwalifikasies in die derde taal deur alle onderwysdepartemente aangestel moet word, sodat 'n groter bydrae gelewer kan word deur die verskaffing van riglyne by die onderrig in die taal.

Nege en dertig respondente dui aan dat dit belangrik is dat geleenthede by skole vir leerlinge geskep word om die tradisies en kultuur behorende tot die betrokke taal, uit te beeld (byvoorbeeld musiekaande, opvoerings, ensovoorts).

Sewe en dertig respondente dui aan dat dit belangrik is dat buite-kurrikulêre geleenthede vir leerlinge geskep word om in aanraking met swart leerlinge te kom sodat hulle die betrokke taal in werklike situasies kan leer praat. (Die vraag is nie in die TOD-vraelyste ingesluit nie.)

Agt en twintig respondente dui aan dat dit belangrik is dat rondreisende swart persone aangestel word om verskillende skole in streke te besoek en van tyd tot tyd onderrig in die betrokke taal te gee. (Hierdie vraag was nie in TOD-vraelyste ingesluit nie.)

(5) Leiding aan onderwysers

Daar is aan die respondente gevra om aan te dui ten opsigte van watter aspekte hulle leiding aan die onderwysers gee. Die aspekte word gerangskik in die volgorde wat die meeste respondente aandui. Die getal respondente wat aandui dat hulle ten opsigte van die spesifieke aspekte leiding gee, word in hakies geplaas. (Slegs die 37 respondente wat by derdetaalonderrig betrokke is, het hier aangedui.)

* Die gebruik van hulpmiddels (24)

* Die interpretasie van doelstellings (dit wil sê hoe om doelstellings in les- en leerdoelwitte te verfyn (22))

- * Die aanbevelings en evaluering van mondelinge werk (21)
- * Die tegnieke verbonde aan groepaktiwiteite (20)
- * Die opstel van werkskemas (17)
- * Die oordra van die kultuur en tradisies van die betrokke bevolkingsgroep (17)
- * Metodes en tegnieke vir derdetaalonderrig (15)
- * Die kontrolering van skriftelike werk (10)
- * Die aanbieding van skriftelike werk (9)
- * Die gebruik van handboeke (6).

(6) Remmende faktore by die onderrig in die derde taal

Die respondente is gevra om aan te dui hoe belangrik hulle spesifieke faktore as remmende faktore ag. Die gegewens word in tabel 4.78 weergegee.

As die kategorieë " baie belangrik" en "redelik belangrik" saamgevoeg word, dan dui 35 en meer respondente aan dat die volgende faktore remmend op derdetaalonderrig inwerk:

- * Beperkte tydsvoorsiening
- * Te min leiding aan onderwysers
- * Ontoereikende opleiding van onderwysers
- * Die gebruik van die derde taal is tot die klaskamer beperk.

TABEL 4.78

REMMENDE FAKTORE BY DIE ONDERRIG IN DIE DERDE TAAI

Belangrikheid Probleme	Belangrikheid		Totaal	Belangrikheid	
	Baie belangrik	Redelik belangrik		Onbelangrik	Totaal
Beperkte tydsvoorsiening	21	14	35	10	45
Klasgroepe te groot	8	13	21	24	45
Geen leiding aan onderwysers	17	20	37	8	45
Handboektekort	8	20	28	17	45
Ontoereikende opleiding	24	11	35	10	45
Derde taal onbelangrik	16	12	28	17	45
Gebruik tot klas-kamer beperk	26	14	40	5	45
Onderwyser in ander taal opgelei	5	13	18	27	45

4.5 SAMEVATTING

Daar is uit die vraelysopname tot die volgende samevattende bevindinge gekom:

1. In die KOD word 'n ander strategie as in die ander departemente gebruik. Hulle maak gebruik van rondreisende onderwysers om die Afrikataal aan te bied (51,05 % van die onderwysers in die KOD wat 'n Afrikataal aan primêre skole

aanbied, is rondreisende onderwysers).

2. Twee en negentig persent van hierdie rondreisende onderwysers beskik oor 3 of meer jare universiteit-/kollege-opleiding in die Afrikataal waarin hulle onderrig gee.
3. Die onderwysers wat die derde taal in die KOD aanbied, is beter gekwalifiseerd in die taal waarin hulle onderrig gee as die aanbieders in die ander provinsies (66 % beskik oor drie of meer jaar opleiding in die betrokke derde taal). Die feit dat hulle beter gekwalifiseerd is, moet egter gesien word teen die agtergrond dat die aanbieding van 'n Afrikataal in die KOD opsioneel is. Hieruit kan moontlik afgelei word dat in die KOD die aanbieding van 'n Afrikataal gepaard gaan met die beskikbaarheid van opgeleide/bekwame onderwysers.
4. As 3 of 4 jaar universiteit-/kollege-opleiding beskou word as die minimum vereiste om gekwalifiseerd te wees, dan is slegs 23 % van die onderwysers wat aan primêre skole in 'n Afrikataal onderrig gee, gekwalifiseerd.
5. In aanmerking geneem dat slegs 23 % van die onderwysers as gekwalifiseerd vir die onderrig in die derde taal beskou kan word, is dit opmerklik/verblydend dat bykans 76 % van die respondente wat aantoon dat hulle opleiding bevredigend was, ten opsigte van hul jare ervaring in die kategorie nul tot vyf jaar val - die verandering in taalonderrigbenadering begin dus hier ter plaatse inslag vind.
6. Dit is opvallend dat die KOD-respondente behalwe die feit dat hul beter gekwalifiseerd is, ook aandui dat 55 % van hulle hul eie praatvaardigheid as baie goed/goed bestempel.
7. Dit is slegs in die TOD dat 'n redelike persentasie (20 % : 115 respondente) van die onderwyserrespondente

voel dat die derde taal wat aangebied word, nie die geskikste derde taal is nie. Van hierdie 115 respondente meen 50 dat Zulu en 33 dat Tswana die geskikste taal is. Hierdie gegewens moet egter gesien word teen die agtergrond van die kompleksiteit van die TOD se situasie as gevolg van die geografiese verspreiding van tale.

8. Oor die algemeen is die gesindheid teenoor die derde taal redelik. Daar moet voortdurend onthou word dat die respondente (onderwysers, hoofde, onderrigleiers) hulle mening uitspreek. Dit is opvallend dat, en dit het veral met die logit-ontledings sterk na vore gekom, onderwysers wat gekwalifiseer is en wat die taal goed kan praat die mening uitspreek dat die onderskeie groepe se gesindheid goed is.
9. Wat die bereiking van die kommunikatiewe doelstellings betref, is die bevinding, soos die situasie ten opsigte van gesindheid, dat die gekwalifiseerde onderwyser en die onderwyser wat die taal self goed kan praat, van mening is dat hy suksesvol is in die bereiking van die kommunikatiewe doelstellings.
10. Wat hulpmiddels betref, is dit onrusbarend dat alhoewel 96 % van die onderwyserrespondente oor kassetspelers beskik, slegs 36 % aandui dat hulle dit gereeld gebruik. Die swak gebruik van hulpmiddels gooi die onus baie sterk terug na die opleidingsfasiliteite. Die vraag is of die aspirant-derdetaalonderwyser opgelei word om die hulpmiddels te gebruik.
11. Baie onderwysers maak gebruik van handboeke ongeag of dit voorgeskryf is of nie - so ook van formele grammatika-onderrig. Dit is 'n saak waaraan aandag gegee sal moet word. Dit gaan nie daarom dat bogenoemde gebruike taboe is nie - sommige mense kan nie 'n taal anders aanleer nie - dit gaan bloot om die vraag of, ten spyte van bogenoemde sake, daar voldoende aandag aan monde-

linge beheer van die taal gegee word.

12. 'n Saak wat uit voorgenoemde spruit, is die feit dat daar geleentheid geskep sal moet word dat die leerlinge die taal buite die klaskamer kan gebruik en oefen om taalgebruiksvaardigheid te bekom.

13. Twee periodes van 30 minute elk per week, met 'n gemiddelde klasgrootte van 21-30; 31-40 leerlinge, is nie voldoende om 'n kommunikatiewe vaardigheid in die taal te bekom nie.

HOOFSTUK 5

'N EMPIRIESE ONDERSOEK NA DIE PRESTASIE VAN STANDERD 5-LEERLINGE IN VIER AFRIKATALE AS DERDE TALE

5.1 INLEIDING

Hierdie hoofstuk handel oor die ontwikkeling en toepassing van mondelinge toetse in vier Afrikatale as derde tale in die vier provinsiale onderwysdepartemente en verteenwoordig die tweede faset van die empiriese ondersoek na die sukses van die onderrig in hierdie tale (sien par. 4.1.2(1)).

5.2 ONTWIKKELING VAN DIE MONDELINGE TOETSE

5.2.1 Agergrond

(1) Vertrekpunt

Dr. J.A. van Ek se Threshold level for modern language learning in schools (kyk hoofstuk 2) is gebruik as raamwerk vir die ontleding van die inhoud van die werkprogramme en lesmateriaal van die verskillende onderwysdepartemente en die spesifisering van die toetsitems wat in die meetinstrument ingesluit is. Toetsitems is ook saamgestel om sover moontlik saam te val met die werkprogramme en lesmateriaal van al vier die onderwysdepartemente.

In bylae C word die inhoud van die threshold level, die werkprogramme van die vier provinsies en die meetinstrument vergelykenderwys uiteengesit.

(2) Vergelyking van die Europese en die Suid-Afrikaanse taalsituasie

Bloot op sigwaarde geoordeel wil dit voorkom of die threshold level net so in sy geheel in die Suid-Afrikaanse taalsituasie van toepassing gemaak kan word. By nadere ondersoek blyk dit egter dat daar wesentlike verskille bestaan wat noodwendig by die ont-

werp van 'n meetinstrument verreken moet word.

In Europa is 'n kennis van 'n vreemde taal 'n voorvereiste vir interstaatlike kommunikasie of vir kommunikasie tussen verskillende etniese taalgroepe en individue. In Suid-Afrika is kennis van 'n gemeenskaplike amptelike landstaal soos Engels voldoende vir interstaatlike en interpersoonlike kommunikasie. Die hele beroepslewe in Suid-Afrika funksioneer via die amptelike landstale. Gevolglik vervaag die belangrikheid van etniese of streektaal in die sin dat 'n kennis van hierdie tale nie as voorvereiste vir kommunikasie tussen mense van verskillende bevolkingsgroepe beskou kan word nie. Anders as in Europa waar 'n vreemde taal uitsluitlik ter wille van sy operasionele waarde bestudeer word, dui vreemdetaalonderrig in Afrikatale in die RSA by uitstek op 'n gesinheidsopenbaring. Dit versinnebeeld 'n daadwerklike poging om beter kommunikasie tot stand te bring en poog om 'n persoonlike dimensie aan kommunikasie te verleen.

Uit bogenoemde blyk dat hoewel daar 'n ooreenkoms tussen die Suid-Afrikaanse en Europese taalsituasie bestaan, daar tog in die RSA 'n besonder eiesoortige situasie is wat met groot realisme hanteer sal moet word. Dit is nodig om eiesoortige werklikhede in die onderrigbestel waarvoor 'n evalueringsmodel ontwikkel word te identifiseer en duidelik te verreken in die ontwerp van die meetinstrument.

(3) Werklikhede in die Suid-Afrikaanse taalsituasie wat in die ontwerp van die meetinstrument in ag geneem moet word

Die aard van Suid-Afrika se unieke taalsituasie impliseer dat die Council of Europe se threshold level nie in sy geheel net so op die ontwerp van die voorgename meetinstrument van toepassing gemaak kan word nie. Hoewel dit baie sinvol as basis gebruik kan word, moet die inagneming van die volgende eiesoortige werklikhede deeglik in die meetinstrument weerspieël word.

In Suid-Afrika is die intensiteit van die behoefte om 'n funk-

sionele kennis van die vreemde taal te verwerf waarskynlik veel laer as in Europa, omdat kennis van die vreemde taal nie 'n voorvereiste vir die stigting van kommunikasie is nie, maar verhoog dit bloot die kwaliteit van kommunikasie. Die leerder van die vreemde taal kom, anders as in Europa, by uitsondering in 'n situasie waar hy/sy die vreemde taal moet gebruik om te kan kommunikeer.

In die lig van die relatief lae gebruikswaarde en beperkte trefkrag van die vreemde tale word daar in die blanke primêre skole hoogstens 60 minute per week, versprei oor twee tot drie skooljare, aan die onderrig in hierdie tale bestee.

Blanke skoliere kom selde met vreemdetaalspreekers van hul portuur in aanraking en kry dus weinig geleentheid om buite skoolverband op 'n spontane wyse met die vreemde taal om te gaan. Hierdie van mekaar geïsoleerde lewensbestane wat die blanke leerling en die vreemdetaalspreekers voer, maak dit uiters moeilik om moontlike kontaksituasies, onderwerpe wat ter sake gaan wees, rolle wat vertolk gaan word en die sosiale milieu waarbinne dit gaan plaasvind, te antisipeer. Gevolglik sal die funksies, nosies en eksponente in 'n Suid-Afrikaanse onderrig- of evalueringsmodel neutraler van aard as in 'n Europese model wees.

Dit is ook nodig om in ag te neem dat die vreemde taal nie 'n verwante taal is wat tot dieselfde taalfamilie as die moedertaal van die leerling behoort nie, maar is in die ware sin van die woord 'n totaal vreemde taal gefundeer in 'n vreemde kultuur met eiesoortige gewoontes, gebruike, verwysings en beeldspraak.

(4) Implikasies wat die werklikhede van die Suid-Afrikaanse taalsituasie vir die ontwerp van 'n meetinstrument inhou

Gesien teen die agtergrond van die eiesoortige werklikhede in die Suid-Afrikaanse taalsituasie en die beperkte tyd wat aan die onderrig in die vreemde tale toegeken word, is dit duidelik dat die threshold level, wat inhoud en omvang betref, nie net so op

Suid-Afrika van toepassing gemaak kan word nie en daar kan met sekerheid aanvaar word dat die bereiking van die drempelpeil soos in die threshold level uitgespel, nie met die huidige beperkte onderrigpoging aan blanke primêre skole bereik word nie.

Met die meetinstrument is daar gepoog om binne die raamwerk van die threshold level 'n subvlak van die drempelpeil uit te lig wat sowel bereikbaar as sinvol is. Hoewel grootliks op intuïtiewe aanvoeling gegrond, is daar by die seleksie van funksies, nosies en taaleksponente daardie taalelemente en taalvaardighede beklemtoon wat in die Suid-Afrikaanse onderrigsituasie bereikbaar behoort te wees, en wat ook betreffende inhoud en omvang sinvol is.

5.2.2 Raamwerk vir die spesifisering van toetsinhoud

(1) Doelwit

In die lig van die voorafgaande besinning moet 'n meetinstrument ontwerp word om te bepaal in hoe 'n mate daarin geslaag word om 'n betekenisvolle vaardigheidsvlak met Afrikataalonderrig in blanke primêre skole te bereik.

(2) Reseptiewe bekwaamheid en produktiewe vaardighede

By die fisiese ontwerp en uitleg van die meetinstrument is dit noodsaaklik om die primêre doelstelling van die funksioneel-nosionele benadering, naamlik die ontwikkeling van kommunikatiewe vaardighede, deeglik in ag te neem. Omdat kommunikatiewe vaardigheid in enige taal te alle tye te doen het met sowel reseptiewe as produktiewe vaardighede word daar in die ontwerp van die meetinstrument afsonderlike gewigte aan hierdie twee taalvaardighede toegeken. Hoewel produktiewe taalvaardigheid reseptiewe bekwaamheid veronderstel, is die teendeel nie noodwendig waar nie. Om taal te verstaan beteken nie noodwendig dat jy die taal kan praat nie. Omdat reseptiewe vermoë die voorver-eiste of eerste linie van kommunikasie is, word daar in die ontwerp van die meetinstrument eers 'n evaluasie van die kandidaat.

reseptiewe taalvaardigheid gemaak en daarna word sy produktiewe taalvaardigheid geëvalueer ten einde 'n geheelbeeld van 'n globale taalvaardigheid te verkry.

(3) Die taalvorm van die toets

Daar is besluit dat die toets 'n mondelinge toets sou wees en dat geskrewe taal heeltemal uitgesluit sou wees om die volgende redes:

- . Dit stem ooreen met die primêre doelstelling van die werkprogramme van die onderwysdepartemente om in kommunikatiewe vaardighede onderrig te gee.
- . Dit stem ooreen met die hoofgebruiksvorm van die Afrikatale self - hulle word selfs deur moedertaalsprekers in slegs beperkte mate in geskrewe vorm gebruik.

Daar is oorweging daaraan geskenk om die toets die vorm te laat aanneem van 'n gestruktureerde onderhoud soos ontwikkel deur die Field Service Institute in die VSA. Daar is egter beoordeel dat hierdie toets te gevorderd vir die standaard 5-leerlinge sou wees. Elemente van 'n gestruktureerde onderhoud is wel ingebou in die toets.

(4) Seleksie van funksies

Die seleksie van funksies en nosies word beïnvloed deur die volgende bepalende faktore:

- Tipe kontaktsituasies
- Moontlike taalaktiwiteite
- Sosiale milieu
- Rolle wat vertolk moet word
- Onderwerpe wat ter sake mag wees

Die groot sosio-ekonomiese verskille tussen blankes en swartmense en die gedifferensieerde opvoedkundige, sosiale en politieke strukture vir blankes en swartmense in Suid-Afrika maak die

seleksie van funksies en nosies op grond van genoemde bepalende faktore hoogs arbitrêr. Om hierdie probleem te oorbrug word die noodsaaklike taalfunksies wat Van Ek vir die threshold level geïdentifiseer het, as basis gebruik, en word daar uit die register van sub-funksies wat vir Engels gespesifiseer is 'n seleksie gedoen van daardie sub-funksies wat by Afrikataalonderrig aan blanke primêre skole relevant, sinvol en bereikbaar behoort te wees.

Sosialisering

- Groet
- Verneem na welstand
- Neem afskeid

Oorreding

- Vriendelike versoek
- Die imperatief

Inligtinginwinning

- Wie?
- Waar?
- Wanneer?
- Waarheen?
- Wat?
- Waarmee?
- Wat kos dit? (Hoeveel geld?)
- Saam met wie?

Morele standpunte oordra

- Goedkeuring/afkeur
- Dank uitspreek

Intellektuele standpunte oordra

- Wil/wil nie
- Moet/moet nie
- Sal/sal nie

Emosionele standpunte oordra

- Hou van/hou nie van nie
- Dit is reg/goed en dit is nie reg/goed nie

Aan die hand van hierdie geïdentifiseerde taalfunksies is met behulp van nosies uit die blanke leerling se bekende alledaagse omgewing gestalte en inhoud aan die meetinstrument gegee.

5.2.3 Die inhoud van die meetinstrument

In 'n poging om met die aanwending van die meetinstrument 'n taalvaardigheidsvlak te bepaal of aan te dui, is die toetsitems gegradeer en in afdelings saamgevoeg. Omdat reseptiewe vaardighede, produktiewe vaardighede noodwendig voorafgaan, begin die toets met die evaluering van elementêre reseptiewe bekwaamhede en bou op tot die identifisering van relatief gevorderde produktiewe vaardighede. Ter wille van die geldigheid van die meetinstrument is die werkprogramme van die onderskeie onderwysdepartemente geraadpleeg. Die woordeskat wat in die meetinstrument voorkom, is van algemene aard en binne die raamwerk van die werkprogramme van al vier provinsies. Vir 'n gedetailleerde aanduiding van die verband tussen die toetsinhoud en die threshold level kyk bylae C.

(1) Reseptiewe bekwaamheid

Vyftien illustrasies word aan die kandidaat getoon. Die naam van 'n voorwerp of persoon wat in 'n betrokke illustrasie voorkom, word in die teikentaal deur die toetsafnemer gesê. Die kandidaat dui slegs die illustrasie ter sprake aan.

Vier illustrasies waarin 'n handeling uitgevoer word, word aan die kandidaat getoon. 'n Sin wat 'n handeling beskryf, word in die teikentaal gesê en die kandidaat toon slegs die illustrasie ter sprake aan.

Opdragte word in die teikentaal gegee en van die kandidaat word verwag om die handeling uit te voer.

(2) Produktiewe vaardighede

Illustrasies van 20 voorwerpe/diere/persone word aan die kandidaat getoon en hy/sy moet slegs in een woord in die teikentaal telkens sê wat hy sien.

Tien illustrasies van handeling wat uitgevoer word, word vertoon. Die kandidaat moet elke handeling in die teikentaal beskryf.

Eenvoudige vragies word in die teikentaal aan die kandidaat gestel en dit word van hom/haar verwag om dit in die teikentaal te beantwoord.

Van die kandidaat word verwag om as tolk in die teikentaal op te tree.

('n Afskrif van die meetinstrument word as bylae C aangeheg.)

5.3. METODE VAN DIE ONDERSOEK

(1) Die steekproef

Daar is in die steekproef 100 leerlinge per provinsie ingesluit. By die samestelling van die steekproef het die volgende riglyne gegeld:

- (a) Slegs skole met 'n leerlingstal meer as 100 is in aanmerking geneem vir ewekansige insluiting in die steekproef.

- (b) Taal en stedelik/platteland is na die verhouding van leerlingtalle as stratifikasiefaktore gekies. Dit beteken ses substrata per provinsie.
- (c) Naamlyste van skole wat die onderskeie tale aanbied, is aan die Instituut vir Statistiese Navorsing voorsien.
- (d) Slegs vyf leerlinge per skool is in die steekproef ingesluit. Dit beteken 20 skole per provinsie.
- (e) Vir elke substratum is addisionele skole verskaf vir gebruik indien die skole wat getrek is om een of ander rede nie ingesluit kon word nie.

(2) Oriënteringsprogram vir toetsafnemers

Een instrukteur uit elke provinsie, wat die onderskeie tale magtig is, het op 10 Augustus 1985 'n opleidings- en oriënteringsprogram in die afneem van die toetse by die RGN bygewoon (vergeelyk bylae A).

Na afloop van dié program is die toetse deur die betrokke instrukteurs afgeneem.

(3) Nasien van die toetse

Die wyse van punttoekenning vir die reseptiewe toets word in paragraaf 4.1.3 van die opleidings- en oriënteringsprogram vir instrukteurs uiteengesit (vergeelyk bylae A).

Die leerlinge se antwoorde op die produktiewe afdeling van die toets is op kassetband opgeneem en daarna afsonderlik deur drie nasieners geëvalueer. Die wyse van punttoekenning vir die produktiewe toets word in die Riglyne vir Evalueerders uiteengesit (vergeelyk bylae B).

(4) Toepaslikheid van die toetse vir die leerlinge

(a) Inleiding

In die bespreking van die toepaslikheid van die toetse vir die leerlinge word aandag gegee aan eienskappe van die items (naamlik diskriminasiewaarde en moeilikheidswaarde) en aan eienskappe van die toets (naamlik betroubaarheid en konstruktiefheid).

(b) Itemontleding

Met die toepassing van die toetse was dit nodig om te besluit of sommige items geskrap moes word op grond van diskriminasiewaardes of nie. Ten einde die rasionaal agter die skraping van die items te begryp, is dit nodig om eerstens kortliks die begrippe diskriminasiewaarde en moeilikheidswaarde te bespreek.

(1) Diskriminasiewaarde

Die diskriminasiewaarde dui aan in watter mate die leerlinge wat 'n item korrek beantwoord het, meer kennis van die teikentaal het as diegene wat die antwoord verkeerd het.

Die volgende indeling van diskriminasiewaardes en itemevaluerings word deur Ebel (1972) gedoen.

Diskriminasiewaarde

Itemevaluering

0,40 en hoër

Baie goeie items

0,30 tot 0,39

Redelik goeie items met ruimte vir moontlike verbetering

0,20 tot 0,29

Grensitens, kan waarskynlik verbeter word

0,19 en laer

Swak items. Moet afgekeur of hersien word.

Normaalweg word 0,20 dus as afsnypunt gebruik - dit wil sê, alle

items met diskriminasiewaarde van minder as 0,20 word afgekeur. Vir die doeleindes van hierdie projek is egter besluit om slegs items met 'n diskriminasiewaarde van 0,11 en laer te elimineer omdat 'n korrelasie onder 0,11 baie na aan nul is en aandui dat die item nie die eienskappe meet wat die toets wel veronderstel is om te meet nie. Daar is op die afsnypunt van 0,11 besluit omdat items met 'n diskriminasiewaarde tussen 0,11 en 0,19 tog wel positief met die toetstotaal korreleer, hoewel nie baie hoog nie.

Hierdie sulweringsproses deur middel van eliminerings van die swakste items word deur Nunnally (1967) ondersteun:

"... a refinement of the basic approach can be made as follows. In the first go-around, all items are correlated with total scores on all items. All items are removed that have item-total correlations which are either statistically insignificant or below some minimum value e.g. 0,10" (p.267).

Vir die doeleindes van die eksperiment waarin die toets gebruik word, is besluit om so min moontlik items te skrap sodat die totale van die subtoets nog bruikbaar sal wees.

(2) Moeilikhedswaardes

Die moeilikhedswaarde van 'n item dui die proporsie leerlinge aan wat die item korrek beantwoord het. Hoe hoër die indeks hoe meer leerlinge het die item korrek en hoe makliker is die item.

Normaalweg word items met 'n moeilikhedswaarde van bokant 90 persent en onder 10 persent geskrap vir standaardiseringsdoeleindes omdat hulle nie effektief tussen die bogemiddelde en ondergemiddelde leerlinge onderskei nie.

Vir die doeleindes van hierdie projek waar daar slegs gekyk word na leerlinge se prestasie in vreemde teikentale, is besluit om nie moeilikhedswaardes as kriterium vir die eliminerings van items te gebruik nie.

(c) Betroubaarheid

Die stabiliteit en konsekwentheid waarmee 'n toets meet, word deur middel van 'n betroubaarheidskoëffisiënt uitgedruk.

In gevalle waar baie belangrike besluite in verband met die toekoms van 'n individu as gevolg van 'n enkele meting geneem moet word, sal 'n hoë betroubaarheidskoëffisiënt (0,90-1,00) vereis word.

In gevalle waar besluite op grond van 'n relatief groot verskeidenheid inligting geneem word, kan 'n toets met 'n betroubaarheidskoëffisiënt so laag as 0,65 nog bruikbaar wees.

In gevalle waar slegs 'n gemiddelde van 'n eienskap oor 'n aantal persone bepaal moet word, kan 'n meetinstrument met 'n betroubaarheidskoëffisiënt so laag as 0,30 nog nuttig wees, mits genoeg persone betrek is om die gemiddelde te bepaal.

Ebel (1972) dui die ideale betroubaarheidskoëffisiënt as 0,9 aan. Hoe hoër die betroubaarheidskoëffisiënt dus, hoe beter.

Opsommenderwys kan gesê word dat 'n toets betroubaar is indien die punte wat vir die toets behaal word relatief eenvormig bly wanneer die toets herhaaldelik toegepas word.

Vir die doeleindes van hierdie projek is die KR 8-betroubaarheidsformule vir die bepaling van die betroubaarheid vir die subtoetse en toetse gebruik. Vir die toetstotaal is die halveermetode gebruik om die betroubaarheidskoëffisiënt te bereken. Vir die internasienerbetroubaarheid by die produktiewe toets is die internasienerkorrelasie bereken.

(d) Konstrugeldigheid van die toetse

Volgens Nunnally (1970) word genoegsame bewys van konstrugeldigheid gelewer wanneer bevind word dat metings (toetstellings) die eienskappe besit wat van hulle verwag word (p.146). In hierdie

studie is na slegs een aspek gekyk, naamlik of die subtoetse van toets 1 en 2 met mekaar korreleer soos wat van hulle verwag word. Die verwagting was dat die subtoetse van toets 1 (reseptiewe bekwaamheid) hoër met mekaar sou korreleer as met die subtoetse van toets 2 (produktiewe bekwaamheid). So is ook verwag dat die subtoetse van toets 2 hoër met mekaar sou korreleer as met die subtoetse van toets 1. Hierdie hipotese berus op die feit dat taalvaardighede (hetsy reseptief of produktief) almal aan mekaar verwant is, maar tog van mekaar onderskei kan word.

(5) Geslaagdheid van die onderrig

(a) Toetsresultate

Die toetsresultate wat gerapporteer word, is die rekenkundige gemiddelde, die standaardafwyking en die betroubaarheidskoëffisiënte. Die rekenkundige gemiddelde word in sowel persentasies (vir uniformiteit en vergelykbaarheid) as roupunte (die oorspronklike data) verskaf. Die standaardafwyking (wat 'n aanduiding gee van hoe die tellings om die gemiddelde versprei is) word slegs as roupunte gerapporteer.

(b) Die biografiese veranderlikes

Tydens die inleiding tot elke toetsessie is die volgende informasie van elke leerling ingewin:

- (i) Is eerste kennismaking met die teikentaal in die skool gemaak of nie? (= veranderlike KM)
- (ii) In watter standaard is met die onderrig in die teikentaal begin? (= veranderlike SB)
- (iii) Bied die hoërskool waarheen die leerling die volgende jaar sal gaan die teikentaal as vak aan? (= veranderlike AB)
- (iv) Sou die leerling graag die teikentaal as eksamenvak in die

hoërskool wou neem? (= veranderlike WN)

Die getal leerlinge en hulle gemiddelde vir die toetse word vir elke subgroep ten opsigte van biografiese veranderlikes gerapporteer.

'n Variansieontleding is uitgevoer om die hoofeffekte van elke veranderlike te bepaal vir toets 1 en toets 2 afsonderlik.

5.4 RESULTATE

Die gegewens vir die vier tale is afsonderlik vir elke taal bereken en word nie gesamentlik gerapporteer nie. In ooreenstemming met die oorspronklike opdrag aan die derdetaalkomitee, word daar vir elke taal afsonderlik aan die betrokke provinsies gerapporteer.

5.4.1 Toepaslikheid van die toetse vir die leerlinge

(1) Itemontleding

Die itemontledingsresultate word vervolgens vir die vier tale gesamentlik bespreek.

(2) Toets 1: Reseptiewe bekwaamheid

Oorspronklik het die reseptiewe toets vir elke betrokke taal uit 28 items bestaan (voor eliminerings van onbevredigende items). Aangesien die toetse in die vier tale gesamentlik gerapporteer word, is die totale aantal items vir die vier reseptiewe toetse gesamentlik 112.

(a) Diskriminasiewaardes

In tabel 5.1 word die verspreiding van die itemdiskriminasiewaardes van die gewysigde toetse aangegee nadat veertien onbevredigende items geskrap is. Vir vergelykingsdoeleindes word die itemdiskriminasiewaardes voor eliminerings vir items ook aangedui.

TABEL 5.1

DIE VERSPREIDING VAN DIE ITEMDISKRIMINASIEWAARDES VAN DIE RESEPTIEWE BEKWAAMHEIDSTOETSE VOOR EN NA WYSIGING (N=400)

	Onder 0,110	0,111- 0,199	0,200- 0,299	0,300- 0,399	0,400- 0,499	0,500- 0,599	0,600- 0,699	K*
Totaal na eliminering	3	11	18	31	28	6	1	98
Totaal voor eli- minering	16	15	15	32	27	6	1	112

*K = aantal items

Die getal items met diskriminasiewaarde van onder 0,2 het verminder van 31 na 14 na eliminering van die onbevredigende items.

(b) Moelijkheidswaardes

In tabel 5.2 word die verspreiding van moeilikheidswaardes van beide die gewysigde en ongewysigde toetse aangegee.

TABEL 5.2

DIE VERSPREIDING VAN ITEMMOEILIKHEIDSWAARDES VAN DIE RESEPTIEWE BEKWAAMHEIDSTOETSE VOOR EN NA WYSIGING (N = 400)

Persentasies	0-9	10-19	20-29	30-39	40-49	50-59	60-69	70-79	80-89	90-99	K*
Totaal na eliminering	12	8	12	9	8	9	8	13	8	11	98
Totaal voor eliminering	15	10	12	11	8	11	8	13	11	13	112

*K = aantal items

Uit tabel 5.2 blyk duidelik dat daar 'n wye verspreiding van moeilikheidswaardes voorkom en dat die verspreiding redelik eweredig was. Oor die algemeen was hierdie toetse dus van gepaste moeilikheidsgraad vir die toetsgroep.

3. Toets 2: Produktiewe bekwaamheid

Oorspronklik het die produktiewe toets vir elke betrokke taal uit 52 items bestaan (voor eliminerings van onbevredigende items). Aangesien die toetse in die vier tale nou gesamentlik gerapporteer word, is die totale aantal items vir die vier produktiewe toetse gesamentlik 208.

(a) Diskriminasiewaarde

In tabel 5.3 word die verspreiding van die diskriminasiewaarde van die gewysigde toetse aangedui nadat sewe onbevredigende items geskrap is. Vir vergelykingsdoeleindes word die itemdiskriminasiewaarde voor eliminerings van items ook aangedui.

TABEL 5.3

DIE VERSPREIDING VAN ITEMDISKRIMINASIEWAARDES VAN DIE PRODUKTIEWE BEKWAAMHEIDSTOETSE VOOR EN NA WYSIGING (N = 400)

	Onder 0,111- 0,110	0,200- 0,199	0,300- 0,299	0,400- 0,399	0,500- 0,499	0,600- 0,599	0,700- 0,699	0,800- 0,799	0,800- 0,899	K*
Totaal na eliminering	2	20	29	35	41	21	15	25	13	201
Totaal voor eliminering	8	19	31	35	42	20	15	25	13	208

*K = aantal items

Sommige items se diskriminasiewaarde het verbeter terwyl ander diskriminasiewaarde verswak het. Die getal items met diskrimina-

siewaardes onder 0,2 het verminder van 27 (voor eliminerings) na 22 (na eliminerings).

(b) Moeilikeidswaardes

In tabel 5.4 word die verspreiding van die itemmoeilikeidswaardes van beide die gewysigde en ongewysigde toetse aangedui.

TABEL 5.4

DIE VERSPREIDING VAN DIE ITEMMOEILIKHEIDSWAARDES VAN DIE
PRODUKTIEWE BEKWAAMHEIDSTOETSE VOOR EN NA WYSIGING (N = 400)

Persentasies	0-9	10-19	20-29	30-39	40-49	50-59	60-69	70-79	80-89	90-99	K*
Totaal na eliminerings	93	37	21	10	11	13	7	6	3	0	201
Totaal voor eliminerings	96	39	22	10	11	14	7	6	3	0	208

*K = aantal items

Dit is duidelik uit tabel 5.4 dat amper die helfte van die items deur minder as 10 % van die leerlinge korrek beantwoord is. Hierdie toets was dus oor die algemeen vir die leerlinge te moeilik.

4. Betroubaarheid

(a) Die betroubaarheid van die toetse

Die hoogste, laagste en gemiddelde betroubaarheidskoeffisiënte vir

die toetse en die groot-totaal van die twee toetse, word in tabel 5.5 uiteengesit.

TABEL 5.5

DIE BETROUBAARHEID VAN DIE RESEPTIEWE EN PRODUKTIEWE TOETSE VOLGENS
DIE K-R 8-FORMULE (N = 400)

	Hoogste	Laagste	Gemiddelde
Toets 1 Reseptiewe bekwaamheid	0,87*	0,79*	0,83*
Toets 2 Produktiewe bekwaamheid	0,96*	0,85*	0,91*
Toets 1 en 2 Groototaal **	0,97	0,90	0,94

* Hierdie koëffisiënte is bereken nadat items met 'n baie lae diskriminasie geskrap is.

** Koëffisiënte vir die groototaal is volgens die halveermetode bereken.

Die betroubaarheidskoëffisiënt van toets 1 (reseptiewe bekwaamheid) kan as bevredigend beskou word, alhoewel dit nie gebruik behoort te word om belangrike besluite te neem ten opsigte van individue nie. Dit is wel bevredigend by studies soos hierdie waar dit om groepe gaan.

Die betroubaarheidskoëffisiënt van toets 2 (produktiewe bekwaamheid) is nog beter as dié van toets 1 en kan selfs gebruik word om belangrike besluite ten opsigte van individue te neem.

Die betroubaarheidskoëffisiënte van die groototaal van die twee toetse kan as baie bevredigend beskou word.

(b) Internasienerbetroubaarheid

Die internasienerbetroubaarheidskoëffisiënt ten opsigte van drie

nasieners van die produktiewe toets wissel tussen 0,87 en 0,98. Die baie hoë korrelasiekoëffisiënte dui aan dat daar 'n groot mate van ooreenstemming tussen die punttoekennings van die verskillende nasieners was.

(c) Die konstrugeldigheid van die toetse

Die gemiddelde korrelasies in tabel 6 toon dat die produktiewe subtoetse hoër met mekaar korreleer as met die reseptiewe subtoetse. Hierdie bevinding stem ooreen met die verwagting soos in paragraaf 5.3.1(4)(d) uiteengesit. Daarenteen is die gemiddelde korrelasies van die reseptiewe subtoetse met mekaar laer as die korrelasies van die reseptiewe subtoetse met dié van die produktiewe subtoetse. Hierdie bevinding is teen die verwagting in soos wat dit in paragraaf 5.3.1(4)(d) uiteengesit is en dit is moontlik daaraan toe te skryf dat die reseptiewe toetse se betroubaarheid laer as dié van die produktiewe toetse is (sien tabel 5.6).

TABEL 5.6

GEMIDDELDE KORRELASIES VAN GEGROEPEERDE SUBTOETSE (N = 400)

Toets 1	Toets 2	Toets 1 met Toets 2
Reseptiewe subtoetse met mekaar	Produktiewe subtoetse met mekaar	Reseptiewe subtoetse met produktiewe subtoetse
0,51	0,66	0,54

5.4.2 Geslaagdheid van die onderrig

(1) Toetsresultate

In tabel 5.7 word die gemiddeldes vir toets 1 (reseptiewe bekwaam-

heid) en toets 2 (produktiewe bekwaamheid) aangedui. Die hoogste en laagste gemiddelde vir die vier toetse word aangedui sowel as die gemiddelde van die vier toetsgemiddeldes.

TABEL 5.7

GEMIDDELDDES** VAN TOETSE 1: RESEPTIEWE BEKWAAMHEID EN TOETSE 2: PRODUKTIEWE BEKWAAMHEID (N = 400)

	Hoogste gemiddelde	Laagste gemiddelde	Gemiddelde van gemiddeldes	K*
Toets 1 Reseptiewe bekwaamheid	65,7	30,5	45,7	98
Toets 2 Produktiewe bekwaamheid	28,1	13,3	20,1	201

** Gemiddeldes is bereken in terme van persentasies maksimum moontlike rounpunte
*K = aantal items

Die gemiddeldes van toets 1 wyk nie baie ver af van 'n teoretiese gemiddelde van 50 % nie. Hierdie toets pas dus by die leerlinge se vlak van reseptiewe taalbekwaamheid.

Die gemiddeldes van toets 2 is ooglopend ver onderkant die teoretiese gemiddelde van 50 %. Die leerlinge het dus hierdie toets baie moeilik gevind.

(2) Biografiese veranderlikes - Analise van variansie van prestasies

Die invloed van die volgende veranderlikes op prestasie word beskou:

KM: Kennismaking met taal vir die eerste keer op skool al dan nie.
(Twee kategorieë - Ja, Nee)

AB: Of die hoërskool die taal aanbied al dan nie. (Drie kategorieë - Ja, Nee, Onseker)

WN: Of derde taal as vak geneem wil word in hoërskool. (Drie kategorieë - Ja, Nee, Onseker)

SB: Standaard waarin derde taal vir die eerste keer geneem is (Drie kategorieë - standaard 3, standaard 4, standaard 5)

Verskille tussen taalgroepe is by die passing van die model in aanmerking geneem, maar word nie in die finale model opgeneem nie.

Die AVV-model (Analise van variansie) word gegee deur:

$$\text{Prestasie} = \mu + \alpha_{KM} + \alpha_{AB} + \alpha_{WN} + \alpha_{SB} \text{ foutterm}$$

waar μ die algemene gemiddelde van al die kategorieë is,
 α_{KM} die hoofeffek in die betrokke KM-kategorie,
 α_{AB} die hoofeffek in die betrokke AB-kategorie,
 α_{WN} die hoofeffek in die betrokke WN-kategorie,
 en α_{SB} die hoofeffek in die betrokke SB-kategorie.

Die statistiese beduidendheid van die verskillende veranderlikes word in die volgende tabel weergegee:

TABEL 5.8

STATISTIESE BEDUIDENDHEID VAN VERANDERLIKES

Bron	Grade van vryheid	Toets 1 (Meervoudige korrelasie: R=0,38)		Toets 2 (Meervoudige korrelasie: R=0,32)	
		F-waarde	Oorskrydings- waarskynlikheid	F-waarde	Oorskrydings- waarskynlikheid
KM	1	32,2	0,0001	67,9	0,0001
AB	2	3,4	0,0361	4,3	0,0140
WN	2	3,4	0,0346	3,3	0,0395
SB	2	4,6	0,0109	2,6	0,0779

Al hierdie verklarende veranderlikes beïnvloed prestasie, dus statisties beduidend. Die ordegrootte van hierdie invloed word deur die hoofeffekte in die volgende tabel weergegee. Die meervoudige korrelasies van 0,38 en 0,32 impliseer dat 38 % van die variasie in toets 1-punte en 32 % van die variasie in toets 2-punte deur die veranderlikes KM, AB, WN en SB verklaar word.

TABEL 5.9

HOOFEFFEKTE

<u>Bron</u>	<u>Toets 1</u>	<u>Toets 2</u>
Gemiddelde	52,3	25,7
KM - Skool	-8,0	-9,0
Nie-skool	8,0	9,0
AB - Ja	3,6	3,4
Nee	-0,6	0,9
Onseker	-3,0	-4,3
WN - Ja	0,3	-0,1
Nee	-3,9	-3,2
Onseker	3,6	3,3
SB - standerd 3	5,7	2,9
standerd 4	0,6	1,3
standerd 5	-6,3	-4,2

Die interpretasie van die beraamde model is as volg:

Die gemiddelde is die gemiddelde van al die kategorieë. Die hoofeffekte gee die hoeveelheid aan wat die beraamde prestasies in die betrokke kategorie van die veranderlike hoër of laer is as die gemiddelde van al die kategorieë van die veranderlike, waar al die ander veranderlikes konstant gehou word.

Byvoorbeeld in die geval van leerlinge met dieselfde KM-waarde, dieselfde WN-waarde en dieselfde SB-waarde, presteer die leerlinge in die Ja-kategorie van veranderlike AB 3,6 hoër (in toets 1) as die gemiddeld van die Ja-, Nee- en Onseker-kategorieë.

Net soos die AB-, WN- en SB-veranderlikes dieselfde gehou is, volg

dat vir KM, die skool-kategorie 8,0 laer is as die gemiddeld van die skool en nie-skool-kategorieë in toets 1. Met ander woorde die skool-kategorie presteer gemiddeld $2 \times 8 = 16$ laer as die nie-skool-kategorie in toets 1. In toets 2 presteer die skool-kategorie gemiddeld $2 \times 9 = 18$ laer as die nie-skool-kategorie.

In die geval van leerlinge met dieselfde AB-waarde, dieselfde WN-waarde en dieselfde KM-waarde, presteer die standerd 3-kategorie van veranderlike SB in toets 1 gemiddeld 5,7 % persent bo die gemiddeld van al die SB-kategorieë, die standerd 4-kategorie gemiddeld 0,6 bo, en die standerd 5-kategorie gemiddeld 6,3 onder die gemiddeld van al die SB-kategorieë.

Uit hierdie tabelle volg die volgende bevindings:

- (i) Al vier die veranderlikes het 'n statisties beduidende invloed op toetsprestasie.
- (ii) Die veranderlike KM (eerste kennismaking met die taal binne of buite die skool) het verreweg die sterkste invloed op toetsprestasie in beide toets 1 en toets 2.
- (iii) Hoe vroeër daar begin word met die onderrig in die derde taal, hoe beter die toetsprestasie.

5.5 SAMEVATTING EN GEVOLGTREKKINGS

5.5.1 Toepaslikheid van die toetse vir die leerlinge

Uit die itemontleding is dit duidelik dat enkele items nie gediskrimineer het tussen leerlinge wat meer van die vak weet en die wat minder van die vak weet nie. Nadat die swakste items geskrap is, is bevind dat die toetse bruikbaar is om toetslinge se reseptiewe en produktiewe bekwaamhede te meet.

5.5.2 Geslaagdheid van die onderrig

Die leerlinge het die produktiewe toets oor die algemeen baie moeilik gevind en het redelik presteer in die reseptiewe toets.

Hierdie resultate impliseer dat leerlinge in die primêre standerds dalk in dié vroeë stadium van vreemde taalverwerwing nog besig is met die assimilasië van vreemde woorde en begrippe en met die bemees-tering van vreemde klanke in die teikentaal, wat nie in hul moeder-taal voorkom nie. Dit stem ooreen met Krashen (1979) se siening dat die kind in dié vroeë stadium nog nie voldoende selfvertroue het om self te waag om nuwe sinne in die vreemde taal te genereer nie. Krashen stel dit as volg:

"How do people acquire language? ... The input hypothesis goes for child language acquisition as well as for adult language acquisition. It (the input hypothesis) claims that listening comprehension is of primary importance in language acquisition, and that speaking will emerge in time (p.20)."

Later bevestig Krashen dit weer wanneer hy sê: "In picking up a second language, a child may have a prolonged silent period while he or she acquires by input (p.26)."

HOOFSTUK 6

BEVINDINGS EN AANBEVELINGS

6.1 SAMEVATTENDE BEVINDINGS

Die vernaamste bevindings wat uit die besonderhede van die voorafgaande hoofstukke spruit, word vervolgens opsommenderwys verstrekk.

6.1.1 Bevindings insake die teoretiese onderbou en die implikasies daarvan vir 'n evalueringontwerp

Uit die navorsingsopdrag kom twee vrae duidelik na vore. Eerstens is die vraag of die huidige benadering tot die onderrig in derde tale as kommunikasietale op senior primêre vlak in blanke skole doeltreffend is. Die tweede vraag is of die benadering of aspekte daarvan op ander situasies toegepas kan word. Die literatuuroorsig en teoretiese begronding waarvan hier ter sprake is, het slegs betrekking op die eerste vraag.

Die ondersoek in hierdie verband met die oog op 'n evalueringontwerp is bemoeilik deurdat onder andere die onderrigdoelwitte in die vier provinsies nie eners geformuleer is nie, deurdat daar nie 'n gespesifiseerde, eenvormige sillabus bestaan nie en deurdat die kontakure (en selfs aantal jare) vir formele onderrig nie in al die provinsies dieselfde is nie.

Die vernaamste bevindings is soos volg:

- (1) Nadat verskillende teoretiese modelle bestudeer is met die oog op die toepaslikheid en doeltreffendheid daarvan vir die onderrig in 'n derde taal as kommunikasietaal op die senior primêre vlak, is tot die gevolgtrekking gekom dat 'n "grammatikabenadering" nie gewens is nie. Die kurrikulum moet deeglik rekening hou met die taalfunksies wat die leerder wil of moet kan uitoeven, waarvoor die funksionele benadering geskik blyk te wees. Die funksionele model hou veral rekening met die boodskappe wat gekommunikeer

word, en nie net met die grammatiese korrektheid van die sin nie.

- (2) 'n Uitloper van die funksionele model, naamlik die nosioneel-funksionele benadering, blyk die geskikste te wees vir derdetaalonderrig op die senior primêre vlak. Hiervolgens word taal geklassifiseer in terme van kommunikatiewe funksies (dit wil sê dit wat die leerling in die doeltaal wil of moet kan doen) en nosies (die betekenis wat die leerder wil of moet kan oordra), eerder as in terme van grammatikale items soos in die tradisioneler modelle van taalonderrig die geval was. Hiervolgens val die klem dus op die kommunikatiewe doel van 'n taalhandeling.
- (3) Die gespesifiseerde funksies en nosies en die daaruit voortspruitende eksponente wat op 'n doeltaal van toepassing is, moet die sogenaamde threshold level (of drempelpeil) bevredig. Laaage-noemde behels die kommunikatiewe vaardigheidsvlak wat as minimum-oorlewingsvlak van leerders verwag word. So 'n drempelpeil veronderstel baie meer kontakure as waarvoor tans vir derdetaalonderrig op senior primêre vlak voorsiening gemaak word.
- (4) Bogenoemde bevindings ten opsigte van 'n teoretiese onderbou het ook implikasies vir die ontwerp van 'n meetinstrument: 'n Saak word daarvoor uitgemaak dat deur die funksionele beskrywingsmodel van Halliday te gebruik die evalueerders reg kan laat geskied aan die gespesifiseerde of geïmpliseerde leerintensies van al vier die provinsies. Tegelyk kan voldoen word aan die vereistes wat ten opsigte van die begrip prestasie gestel word volgens standpunte wat vandag internasionaal deur deskundiges aanvaar word.

Beide in die onderrig en die evaluering gaan dit veral oor betekenis, die oordrag van semantiese waardes. Slegs die funksionele beskrywingsmodel kan voldoende hiervoor voorsiening maak. Om die geselekteerde funksies te kan uitvoer, moet die leerders in staat wees om die gepaste eksponente in die doeltaal te identifiseer, te gebruik en te verstaan. Hierdie eksponente bestaan veral uit gepaste sintaktiese strukture en die leksikon. Die gespesifiseerde vereiste vaardigheidsvlak veronderstel ook vaardigheid op

fonologiese vlak. Die uitspraak moet minstens duidelik verstaanbaar wees, en nie hinderlik vir die oor van die moedertaalspreker nie. Dit is verder wenslik dat pragmatiese versteurings in 'n meetinstrument in ag geneem word. Ten slotte is dit duidelik na aanleiding van die jongste standpuntinname ten opsigte van die belangrikheid van die reseptiewe vaardighede, dat hierdie vaardighede kwantitatief in finale resultate weerspieël moet word.

'n Evalueeringsmodel moet vanselfsprekend rekening hou met die eiesoortige verloop en spesifikasies ten opsigte van derdetaalonderrig in die verskillende provinsies, asook met die feit dat nie teruggeval kan word op 'n wetenskaplik gefundeerde behoeftebepaling wat die instelling van derdetaalonderrig voorafgegaan het nie. 'n Meetinstrument moet dus gebaseer word op 'n intuïtiewe aanvoeling vir die leerlinge se kommunikatiewe behoeftes. Die reeds bestaande spesifikasies vir nosies en funksies vir 'n taal soos Engels (en in 'n mate die eksponente daarvan) is wel bruikbaar as 'n soort kontrolelys. Die bevinding dat die drempelpeil heelwat meer kontakure veronderstel as wat met derdetaalonderrig op senior primêre vlak die geval is, beteken ook dat 'n meetinstrument ontwikkel moes word vir 'n vlak aansienlik laer as threshold level.

6.1.2 Bevindings insake die geskiedenis van derdetaalonderrig in die vier provinsies en enkele probleme wat daaruit voortspruit

Die vernaamste afleidings wat gemaak kan word na aanleiding van die historiese verloop van derdetaalonderrig in blanke primêre skole in die onderskeie provinsies is die volgende:

- (1) Eerstens blyk dat dit in die verlede die globale benadering was om rekening te hou met die waarskynlike kommunikatiewe behoeftes van die teikengroep in die doeltaal asook met bepaalde aspekte van die swartmense se kultuur waarvan 'n kennis gesonde verhoudinge sou bevorder. Dit het gelei tot 'n seleksie (en in 'n mate die ordening) van leksikale items en strukture wat gedek moes word.
- (2) Tweedens was daar in die metodologie min sprake van 'n kognitiewe

benadering; die formele verduideliking van grammatika is vermy (volgens die jongste insigte in oorsese literatuur oor die verwerwing van 'n tweede of vreemde taal kan 'n beperkte hoeveelheid grammatika wel sinvol wees).

(3) Dertens is dit duidelik dat in al vier provinsies aansienlike vordering gemaak is met die instelling van Afrikatale op senior vlak, maar ook dat 'n aantal beperkende faktore van toepassing is waarvan die vernaamstes die volgende blyk te wees:

- (a) Die een uur per week wat in al vier provinsies vir die onderrig in 'n derde taal beskikbaar gestel word, word as onvoldoende beskou (soos ook vroëer vermeld is na aanleiding van die threshold level wat as 'n minimum oorlewingsvlak bereik behoort te word).
- (b) Daar is min geleentheid vir die leerlinge om as deel van die onderrigprogram met moedertaalsprekers in die doeltaal te kommunikeer.
- (c) Ondanks 'n geleidelike verbetering in die posisie is baie onderwysers van Afrikatale self nie genoegsaam vaardig in die doeltaal nie.
- (d) Die feit dat die derde taal nie 'n eksamenvak is nie, lei vermoedelik daartoe dat baie leerlinge die aanleer van die taal nie met die nodige erns bejeën nie.
- (e) Die leerlinge se entoesiasme vir die aanleer van 'n derde taal neem na die eerste jaar heelwat af. Dit kan aan verskeie faktore toegeskryf word, onder andere 'n gebrek aan kommunikasiegeleenthede buite die klaskamer en die feit dat die hoërskool waarheen die leerling ná standaard vyf gaan, of nie 'n Afrikataal aanbied nie of 'n ander Afrikataal aanbied as wat die geval op laerskool was.

6.1.3 Bevindings na aanleiding van die vraelysonderzoek

Na aanleiding van vraelyste wat van onderwysers van derde tale, skoolhoofde en onderrigleiers terugontvang is, kan die volgende gevolgtrekkings gemaak word:

- (1) As drie of vier jaar universiteits- of kollege-opleiding beskou word as die minimum vereiste om gekwalifiseerd te wees, is slegs 23,2 % van die onderwysers wat in al vier provinsies aan primêre skole in 'n derde taal onderrig gee, gekwalifiseerd.
- (2) Die onderwysers wat die derde taal in die KOD aanbied, is beter gekwalifiseerd in die taal waarin hulle onderrig gee (65,7 % beskik oor drie of meer jaar opleiding in die betrokke derde taal) as wat die geval met hul eweknieë in die ander provinsies is. Die feit dat hulle beter gekwalifiseerd is, moet veral gesien word teen die agtergrond daarvan dat slegs 31,6 % van die hoofde wat die vraelys teruggestuur het, aandui dat 'n derde taal aangebied word. Klaarblyklik gaan die moontlikheid van die aanbieding van 'n derde taal gepaard met die beskikbaarheid van opgeleide of bekwame onderwysers asook met die feit dat die onderrig van die derde taal in die KOD opsioneel is.
- (3) Daar word in die KOD deeglik gebruik gemaak van rondreisende onderwysers om die derde taal aan te bied (51,05 % van die onderwysers in die KOD wat 'n derde taal aan primêre skole aanbied, is rondreisende onderwysers).
- (4) Twee en negentig persent van hierdie rondreisende onderwysers beskik oor drie of meer jaar universiteits- of kollege-opleiding in die derde taal waarin hulle onderrig gee.
- (5) As in aanmerking geneem word dat slegs 23,2 % van die onderwysers as gekwalifiseerd vir die onderrig in die derde taal beskou kan word, is dit opmerklik dat bykans 76 % van die respondente wat aantoon dat hulle opleiding bevredigend was, ten opsigte van hul jare ervaring in die kategorie 0-5 jaar val. Dit lyk na 'n aan-

duiding dat 'n verandering in taalonderrigbenadering begin inslag vind.

- (6) Dit is opvallend dat die KOD-respondente behalwe die feit dat hulle beter gekwalifiseerd is, ook aandui dat 54,6 % van hulle hul eie praatvaardigheid as baie goed of goed bestempel.
- (7) Dit is slegs in die TOD dat 'n redelike persentasie (19,9 %) voel dat die derde taal wat aangebied word, nie die geskikste derde taal is nie. Van hierdie 115 respondente (19,9 %) meen 50 dat Zulu en 33 dat Tswana die geskikste taal is. (Die posisie in Transvaal is egter baie kompleks van aard weens die feit dat tale mekaar geografies oorvleuel. Die TOD is besig om waar nodig verstellings geleidelik te implementeer.)
- (8) Oor die algemeen is die gesindheid teenoor die derde taal redelik. Daar moet voortdurend onthou word dat die respondente (onderwysers, hoofde en onderrigleiers) hul eie mening uitspreek. Dit is opvallend (en dit het veral met die logit-ontledings sterk na vore gekom) dat onderwysers wat gekwalifiseerd is en wat die taal goed kan praat die mening uitspreek dat die onderskeie groepe se gesindheid goed is. Hierdie verskynsel het heelwat segwaarde vir onderwysersopleiding en is 'n moontlike aanduiding dat hoe beter gekwalifiseer die onderwyser is, hoe beter is die onderrig en die entoesiasme by alle partye betrokke.
- (9) Wat die bereiking van die kommunikatiewe doelstellings betref, is die bevinding, soos ten opsigte van gesindheid, dat die gekwalifiseerde onderwyser en die onderwyser wat die taal self goed kan praat, van mening is dat hy suksesvol is in die bereiking van die kommunikatiewe doelstellings.
- (10) Wat hulpmiddels betref, is dit onrusbarend dat alhoewel 96 % van die onderwyserrespondente oor die gebruik van kassetspelers beskik, slegs 36 % aandui dat hulle dit gereeld gebruik. Die swak gebruik van hulpmiddels gooi die onus sterk terug na die opleidingsfasiliteite. Die vraag is of die aspirantderdetaalonderwyser opgelei word om die hulpmiddels te gebruik.

- (11) Dit blyk dat baie onderwysers gebruik maak van handboeke, ongeag of dit voorgeskryf is of nie, asook van formele grammatika-onder-rig. In hierdie verband is die belangrike vraag of daar ook vol-doende aandag aan mondelinge beheer van die taal gegee word.
- (12) Daar bestaan 'n duidelike behoefte aan geleenthede buite die klaskamer vir die leerlinge om die taal op natuurlike wyse te gebruik en te oefen om taalgebruiksvaardigheid te bekom.
(Vergelyk 6.1.2, 3.b.)
- (13) Twee periodes van 30 minute elk per week, met 'n gemiddelde klas-grootte van 21-30 of 31-40 leerlinge word deur 'n redelike groot persentasie nie as voldoende beskou om 'n kommunikatiewe vaardig-hed in die taal te bekom nie. (Vergelyk 6.1.2, punt 3.a.)

6.1.4 Bevindings na aanleiding van die evaluering van taalvaardigheid

Die volgende het duidelik geword na aanleiding van die toepassing van die meetinstrument en die ontleding van die resultate daarvan (daar moet steeds in gedagte gehou word dat die toetsing op 'n vlak gedoen is wat heelwat laer as dié van threshold level is - vergelyk 6.1.1, punte 3 en 4):

- (1) Hoewel die ontleding enkele items aangedui het wat nie genoegsaam gediskrimineer het tussen leerlinge wat meer van die vak en diegene wat minder van die vak weet nie, het die toetsing algemeen gesproke bruikbaar geblyk te wees om toetslinge se reseptiewe en produktiewe bekwaamhede te meet.
- (2) Die leerlinge kon oor die algemeen die vrae beantwoord wat die reseptiewe bekwaamheid getoets het. In hierdie verband was dit veral duidelik dat leenwoorde maklik herkenbaar was en as 'n goeie leidraad vir swakker leerlinge gedien het. Hiermee saam kon sommige sketse in die meetinstrument ook as leidraad tot 'n korrekte antwoord gedien het. Nogtans was heelwat woorde onbekend aan die leerlinge.
- (3) Die gedeelte van die meetinstrument wat die produktiewe bekwaam-

heid (spreekvaardigheid) getoets het, is oor die algemeen baie moeilik gevind. Die swak prestasie kan waarskynlik daaraan toegeskryf word dat leerlinge as gevolg van die beperkte aantal kontakte wat beskikbaar gestel word, nie voldoende geleentheid kry vir mondelinge oefening nie. Dit is ook duidelik dat leerlinge selfs op hierdie relatief lae vlak van toetsing (vergeleke met threshold level) nog nie voldoende met die benodigde woordeskat vertrou is nie. Leerlinge het dit verder veral moeilik gevind om sinne te gebruik.

- (4) Uit punte 2 en 3 hierbo wil dit eensyds voorkom of leerlinge in die vroeë stadia van vreemdetaalverwerwing nog besig is met die assimilasie van vreemde woorde en begrippe en die bemeestering van vreemde klanke in die teikentaal wat weerspieël word deur die redelike reseptiewe vaardigheid. Andersyds lyk dit asof die kind in die vroeë stadia van derdetaalstudie nie voldoende selfvertroue het om self veral nuwe sinne te genereer wat nog nie in die klas met die leerlinge behandel is nie.

- (5) Bogenoemde sluit aan by die volgende stellings van Krashen (1979) insake taalverwerwing:

"How do people acquire language? ... The input hypothesis goes for child language acquisition as well as for adult language acquisition. It (the input hypothesis) claims that listening comprehension is of primary importance in language acquisition, and that speaking will emerge in time" (p.29).

"In picking up a second language, a child may have a prolonged silent period while he or she acquires by input" (p.26).

- (6) Kortliks kan dus gestel word dat die reseptiewe vaardighede binne die betreklik lae vlak van toetsing bevredig, terwyl die produktiewe vaardighede onbevredigend blyk te wees. Daarby moet

egter onmiddellik gevoeg word dat alle aanduidings daar is dat die sukses en dus vaardighede aansienlik beter sou wees indien die beperkende faktore (vergelyk 6.1.2, punt 3.a en verder) uit die weg geruim sou kon word en die voorgestelde benadering tot taalonderrig (kyk 6.2) volledig geïmplementeer sou word.

6.2 AANBEVELINGS

Na aanleiding van die besonderhede in die voorafgaande hoofstukke en die bevindings wat daaruit afgelei kon word, word 'n aantal die volgende aanbeveel:

- (1) Daar moet voortgegaan word met die onderrig in Afrikatale op senior primêre vlak aan blanke skole. Die waarde van 'n kommunikatiewe vaardigheid in hierdie tale is onbetwisbaar sowel vir algemene kommunikatiewe doeleindes as ten opsigte van wedersydse begrip en positiewe gesindhede.
- (2) Kommunikatiewe behoeftes moet gebruik word as basis vir duidelike riglyne wat in die vorm van sillabusse opgestel en aan leerkragte beskikbaar gestel word.
- (3) Sillabusse, werkplanne en onderrig behoort hoofsaaklik te berus op die nosioneel-funksionele benadering tot taalonderrig wat die kommunikatiewe behoeftes van die taalleerder ten grondslag het en wat fokus op funksies en nosies wat vir die teikengroep ten opsigte van die teikentaal van toepassing is. In lyn met die jongste internasionale tendense word rekening gehou met die behoefte van die ouer leerling om 'n kognitiewe insig te kry in die struktuur van die doeltaal. Met hierdie standpunt behoort rekening gehou te word wanneer bepaal word wat die rol van grammatika in die onderrigsituasie sou wees.
- (4) Meer tyd per week moet beskikbaar gestel word vir die onderrig in Afrikatale wat terselfdertyd oor meer jare versprei behoort te wees met die moontlike insluiting van hoërskooljare. Dit blyk dat slegs sowat een tiende van die tyd wat volgens Europese kundiges

en standaard nodig geag word om die minimum oorlewingsvlak vir taalkommunikasie te bereik (die sogenaamde threshold level of drempelpell), in die primêre skole beskikbaar gestel word. Dit behels sowat 90 uur oor drie jaar teenoor Europa se meer as 1 000 uur oor vyf jaar. 'n Ernstige poging moet aangewend word om die leerling nader aan die threshold level te bring.

- (5) Meer ouditiewe en audiovisuele materiaal moet vir beskikbare hulpmiddels in die onderrig in Afrikatale voorsien word.
- (6) Daar moet verseker word dat leerkragte die nodige opleiding ontvang, en aangemoedig word om hulpmiddels effektief te benut. (Slegs sowat een derde van onderwysers wat oor byvoorbeeld kassetspelers beskik, maak gereeld daarvan gebruik.)
- (7) 'n Poging moet aangewend word om geskikte handleidings vir onderwysers daar te stel.
- (8) Sover doenlik moet nie gebruik gemaak word nie van leerkragte wat self 'n onvoldoende kennis (veral spreekkennis) van 'n bepaalde taal het. Die stelsel van rondreisende onderwysers (soos in Kaapland) met 'n voldoende kennis moet eerder oorweeg word.
- (9) In die lig van die tekort aan blanke onderwysers met 'n voldoende kennis van Afrikatale, moet oorweging geskenk word aan die moontlikheid van rondreisende onderwysers wat moedertaalsprekers is en wat vir dié doel opgelei word.
- (10) Na aanleiding van die groot getal onderwysers met minder as drie jaar opleiding in 'n Afrikataal of wat nie na wense daarin vaardig is nie, moet sodanige leerkragte onderwerp word aan aanvullende indiensopleidingskursusse.
- (11) Sterk oorweging moet daaraan geskenk word om Afrikatale verpligte eksamenvakke te maak ten einde 'n groter motivering en toegewydheid daarvoor te bewerkstellig. Voorts moet hierdie eksaminering

hoofsaaklik mondelings geskied ten einde reg te laat geskied aan die doelstellings van kommunikatiewe vaardigheid. Daar word aanbeveel dat daar vir hierdie doel van gestandaardiseerde toetse gebruik gemaak word.

- (12) Heelwat meer aandag moet aan die leerlinge se produktiewe vaardighede geskenk word (dit hang saam met aanbeveling 4).
- (13) Waar 'n ander Afrikataal as die oorheersende taal van 'n bepaalde gebied in die skole aangebied word, moet na die oorheersende taal oorgeskakel word ten einde die aanbieding van die vak sinvoller te maak vir die leerling.
- (14) Geleenthede moet vir die leerlinge geskep word om met moedertaalsprekers in die doeltaal te kommunikeer. Afgesien van die gunstige effek wat dit op die leerlinge se taalvaardigheid kan hê, kan sodanige kontak ook op die verhoudingsvlak 'n positiewe rol speel.
- (15) Onderwysdepartemente moet self na 'n paar jaar 'n dergelike ondersoek as hierdie doen om vas te stel of die kommunikasievaardigheid van leerlinge verbeter het en watter moontlike verdere behoeftes daar is (dit wil sê nadat die aanbevelings hierbo tesame met die vertroulike verslag oor elke departement se besonderhede oorweeg en moontlike verstellings aangebring is).
- (16) Indien aanbeveling 4 hierbo sou realiseer en die onderrig in die derde taal tot in die hoërskool voortgesit sou word (soos tans in TOD-skole gedoen word), moet oorweging geskenk word aan 'n endossement op die skoleindsertifikaat ten opsigte van die vaardigheidspeil wat 'n leerling in die betrokke taal bereik het.
- (17) Oorweging moet daaraan geskenk word om 'n komitee saam te stel met verteenwoordigers uit alle betrokke onderwysdepartemente ten einde gesamentlik aandag te gee aan die aanbevelings hierin vervat om sover doenlik eenvormigheid oor alle toepaslike aspekte te bereik.

6.3 SLOTPMERKING

Die bevindings van die ondersoek toon dat 'n mate van sukses behaal word met die onderrig in Afrikatale in blanke primêre skole. Indien die bovermelde aanbevelings geïmplementeer sou word, is die komitee van mening dat 'n aansienlik groter mate van sukses bereik sal kan word.

In die lig van die voorgaande word aanbeveel dat die RGN voortgaan met die tweede fase van die navorsingsopdrag, naamlik om ondersoek in te stel na die lewensvatbaarheid van die huidige model in blanke primêre skole vir die onderrig in 'n taal as kommunikasie-taal in ander onderwysdepartemente met inagneming van die bovermelde aanbevelings.

BRONNELYS

- ALEXANDER, L.G. 1975. Threshold level and methodology. In: VAN EK, J.A. Threshold level. London : Longman.
- ALLEN, H.P.B., WIDDOWSON, H.G. 1975. Grammar and language teaching. In: ALLEN, J.P.B., CORDER, S.P. Papers in Applied Linguistics 2, pp. 45-97.
- BRANFORD, W. 1977. Language about language - a co-ordinating role for departments of linguistics. Crux 11 2, pp. 26-35.
- BROWN, R., BELLUGI, U. 1964. Three processes in the child's acquisition of syntax. Harvard Educational Review 34, pp. 133-151.
- BRUMFIT, C.J., JOHNSON, K. 1979. The communicative approach to language teaching. New York : Oxford University Press.
- DOBSON, Julia M. 1979. The notional syllabus: Theory and practice. English Teaching Forum XVII, pp. 2-10.
- EBEL, R.L. 1972. Essentials of education measurement. Englewood Cliffs, New Jersey : Prentice-Hall.
- FINOCCHIARO, Mary, BRUMFIT, C. 1983. The functional-notional approach: From theory to practice. New York : Oxford University Press.
- FILLMORE, C.J. 1968. The case for case. In: BACH, E., HARMS, R.T. Universals in linguistic theory. New York : Holt, Rinehart and Winston.
- HALLIDAY, M.A.K. 1970. Language structure and language function. In: LYONS, J. New horizons in linguistics. London : Penguin.
- HALLIDAY, M.A.K. 1973. Explorations in the functions of language. London : Edward Arnold.
- HYMES, D.H. 1979. On communicative competence. In: BRUMFIT, C.J., JOHNSON, K. The communicative approach to language teaching. New York : Oxford University Press.

KRASHEN, S.D. 1979. Theory versus practice in language training. In: BLAIR, R.W. Innovative approaches to language teaching. New York : Newbury House.

KRASHEN, S.D. 1981. Second language acquisition and second language learning. Oxford : Pergamon.

LENNEBERG, E. 1967. Biological foundations of language. New York : Wiley.

MCNEIL, D. 1970. The acquisition of language: The study of developmental psycholinguistics. New York : Harper & Row.

MORROW, K. 1979. Communicative language testing. Revolution or evolution? In: BRUMFIT, C.J., JOHNSON, K. The communicative approach to language teaching. New York : Oxford University Press.

MUNBY, J. 1978. Communicative syllabus design. London : Cambridge University Press.

NUNNALLY, J.C. 1967. Psychometric theory. New York : McGraw-Hill.

ODENDAAL, M.S. 1984. Needs analysis of higher primary teachers in KwaZulu. Stellenbosch : University of Stellenbosch.

RAAD VIR GEESTESWETENSKAPLIKE NAVORSING. 1981. Onderzoek na die Onderwys. Verslag van die Hoofkomitee: Onderwysvoorsiening in die RSA. Pretoria.

RAAD VIR GEESTESWETENSKAPLIKE NAVORSING. 1981. Onderzoek na die Onderwys. Verslag van die Werkkomitee: Taal en Taalonderrig. Pretoria.

RAAD VIR GEESTESWETENSKAPLIKE NAVORSING. 1983. Onderzoek na die Onderwys 18, Pretoria.

RAAD VIR GEESTESWETENSKAPLIKE NAVORSING. 1983. Onderzoek na die Onderwys 1, Pretoria.

RICHTERICH, R., CHANCEREL, J.L. 1977. Identifying the needs of adults learning a foreign language. Strasbourg : Council for Cultural Co-operation of the Council of Europe.

SLOBIN, D.I. 1971. Psycholinguistics. Glenview : Scott, Foresman.

SNOW, C.E. 1972. Mothers' speech to children learning language. Child Development 43(2), pp. 549 - 565.

SUID-AFRIKA (Republiek). Departement van Nasionale Opvoeding. 1983. Advies van die tussentydse onderwystaakgroep na aanleiding van die verslag van die Hoofkomitee van die RGN-onderzoek na die Onderwys en kommentaar daarop deur die publiek, November 1982. Pretoria : Staatsdrukker.

TRIM, J.L.M. et al. 1980. Systems development in adult language learning: A European unit/credit system for modern language learning by adults. Oxford : Pergamon.

VAN EK, J.A. 1975. The threshold level in European unit/credit system for modern language learning by adults. Strasbourg : The Council of Cultural Co-operation of the Council of Europe.

VAN EK, J.A. 1977. Waystage English. Oxford : Pergamon.

VAN EK, J.A. 1978. The unit/credit system as a possible link between various forms of teaching. In: FREUDENSTEIN, R. Language learning. Brussel : AIMAV-Didier.

VORSTER, J. 1981. "Motherese" as 'n voorbeeld van taalvariasie in Afrikaans. In: LVSA Kongresreferate.

WIDDOWSON, H.G. 1979. Explorations in applied linguistics. New York : Oxford University Press.

WILKINS, D.A. 1972. The linguistic and situational content of the common core in a unit/credit system. In: Systems development in adult language learning. Strasbourg : Council of Europe.

WILKINS, D.A. 1976. Notional syllabuses: A taxonomy and its relevance to foreign language curriculum development. New York : Oxford University Press.

BYLAES

- A. Opleidings- en oriënteringsprogram vir instrukteurs verantwoordelik vir die afneem van toetse in die onderskeie provinsies
- B. Riglyne vir evalueerders
- C. The threshold level
- D. Meetinstrument vir Noord-Sotho
- E. Meetinstrument vir Suid-Sotho
- F. Measuring instrument for Xhosa
- G. Meetinstrument vir Zulu
- H. Meetinstrument: Sketse
- I. Vraelys aan onderrigleiers
- J. Vraelys aan onderrigleiers in die TOD
- K. Vraelys aan skoolhoofde
- L. Vraelys aan skoolhoofde in die TOD
- M. Vraelys aan onderwysers wat onderrig gee in 'n derde taal
- N. Vraelys aan onderwysers wat onderrig gee in 'n derde taal in die TOD

BYLAE A

OPLEIDINGS- EN ORIËNTERINGSPROGRAM VIR INSTRUKTEURS VERANTWOORDELIK VIR DIE AFNEEM VAN TOETSE IN DIE ONDERSKEIE PROVINSIES

INLEIDING

Die suksesvolle afhandeling van hierdie projek sal in die grootste mate afhang van die samewerking en gesindheid van die betrokke skoolhoofde en leerlinge wat getoets word. Dit is dus noodsaaklik dat ons alles in ons vermoë sal doen om dié positiewe samewerking van hierdie persone te verkry. In ons poging om enige misverstand of negatiewe ingesteldheid teenoor hierdie projek te verhoed, sal dit nodig wees om elke skoolhoof korrek en met groot omsigtigheid te benader.

1. BEPLANNING EN PROSEDURE

- 1.1 Maak 'n studie van die ligging van die twintig skole waar u die toetse moet gaan afneem en beplan vervolgens 'n gerieflike en ekonomiese konsepreisplan.
- 1.2 Skakel die betrokke skoolhoofde en vind uit of die datum waarop u die skool wil besoek, geleë sal wees. Skets ook kortliks die werkwyse wat u beoog om te volg en wat u hiervoor nodig het.
 - 1.2.1 St. 5 se registers (om 'n steekproef te trek).
 - 1.2.2 'n Lokaal.
 - 1.2.3 Vyf st. 5-leerlinge wat individueel vir + 20 minute getoets sal word. (Die name kan eers verstrekk word nadat u die betrokke dag die steekproef getrek het.)
 - 1.2.4 Stel dit duidelik dat dit 'n empiriese ondersoek is en dat sy skool bloot toevallig in 'n ewekansige steekproef uitgewys is. Sowel die naam van die betrokke skool as die name van die

leerlinge is slegs van administratiewe belang en word na afloop van die toets nooit na verwys nie.

- 1.3 Finaliseer nou u reisprogram indien dit nodig was om wysigings aan te bring.
- 1.4 Bly by u beplanning of stel die betrokke skoolhoof betyds in kennis indien u om een of ander rede nie op die dag soos afgespreek sy skool sal besoek nie.
- 1.5 Moet nie aanvaar dat wanneer u op die dag soos ooreengekom, by 'n skool opdaag alles in rep en roer en die rooi tapyt uitgerol sal wees nie. Wees bereid om die skoolhoof opnuut te oortuig dat die toetse wat u gaan afneem geensins 'n bedreiging vir die goeie naam van sy skool sal wees nie.
- 1.6 Moet nie haastig wees of die indruk skep dat u haastig is terwyl u onderhandel en besonderhede uitstryk nie. Poog om die skoolorganisasie so min as moontlik te ontwig.

2. DIE STEEKPROEF

2.1 Neem die st. 5-registers en tel hoeveel leerlinge daar in st. 5 is.

2.2 Deel die totale aantal leerlinge deur vyf.

Byvoorbeeld 60 leerlinge $5 = 12$

Neem nou die 12de leerling en elke 12de leerling daarna vir die steekproef.

Met ander woorde 12, 24, 36, 48 en 60.

of -

26 leerlinge $5 = 5 \text{ res } 1 (5)$

Neem nou die 5de leerling en elke 5de leerling daarna vir die steekproef.

Met ander woorde, 5, 10, 15, 20 en 25.

2.3 Indien 'n leerling afwesig is, neem eenvoudig die volgende leer-

linge op die lys. Byvoorbeeld indien 15 afwesig is, betrek dan 16.

2.4 Moet nie afwyk van hierdie prosedure nie.

3. VOORBEREIDING VIR DIE AFNEEM VAN DIE TOETS

3.1 Klaar met die skoolhoof die prosedure uit waarop die leerlinge na u lokaal ontbied sal word.

3.2 Plaas 'n "Moenie steur nie"-kennisgewing teen die deur van die lokaal.

3.3 Rangskik die meubels en orden die apparatuur voordat die eerste leerling ontbied word.

3.4 Maak seker of die bandopnemer werk en dat die regte kasset in die apparaat is.

4. DIE AFNEEM VAN DIE TOETS

INLEIDING

Hierdie is miskien die belangrikste fase van die toets. Dit is die fase waar die kandidaat op sy gemak geplaas moet word en sy samewerking gewen moet word.

4.1 RESEPTIEWE BEKWAAMHEID

4.1.1 Die belangrikste feit wat hier onder die leerlinge se aandag gebring moet word, is dat daar nie van hom verwag sal word om 'n enkele woord in 'n Afrikataal te praat nie.

4.1.2 Waak daarteen om nie die woorde of sinne teen 'n te vinnige of stadig afgemete tempo te lees nie.

4.1.3 Indien die regte skets aangedui word, word 'n 1 in die toepaslike blokkie aangebring en 'n 0 vir 'n foutiewe aanduiding. Hanteer hierdie gedeelte so dat die leerlinge nie u simbooltoekenning kan sien nie.

- 4.1.4 Stel dit duidelik dat die leerling die vrymoedigheid moet neem om te vra as hy/sy 'n woord of sin herhaal wil hê.
- 4.1.5 Ter wille van die gladde verloop van die onderhoud, is dit nodig om elke keer wanneer dit ter sake is te sê: "Blaai om".
- 4.1.6 By die gedeelte waar dit van die kandidaat verwag word om handeling uit te voer, moet daar gewaak word om nie die kandidaat te lei deur gebare nie.

5. PRODUKTIEWE BEKWAAMHEID

Hierdie gedeelte word op kasset opgeneem. Om die kandidaat op sy/haar gemak te plaas en om vas te stel of die apparaat reg funksioneer, word 'n klein inleidende oefening gedoen. Skakel die kassetspeler aan:

"Kom ons kyk eers voor ons aangaan of ons stemme duidelik opgeneem word."

"Wat is jou naam?"

"Wat is jou skool se naam?"

"Watter Afrikataal leer jy op skool?"

Skakel die opnemer af. Rol die kasset terug en speel dan die opgeneemde gedeelte vir die kandidaat terug.

"Sien jy, daar is niks snaaks aan hierdie bandopnemer nie en jou stem word pragtig opgeneem. Kom ons gaan aan."

- 5.1 By die vra van vrae en die gee van opdragte in die Afrikataal, moet 'n redelike tempo gehandhaaf word. Nie te vinnig of te stadig nie.
- 5.2 Indien 'n kandidaat nie kan reageer nie, moet hy sê: "Ek weet nie."
- 5.3 Indien hy twyfel, mag hy vra dat die woord of sin herhaal word deur te sê: "Herhaal asseblief."

- 5.4 Gee 'n kandidaat 'n redelike tyd om te antwoord.
- 5.5 Wanneer u by 2.3 in die meetinstrument kom, is dit nodig om dit aan die kandidaat te stel dat hy die vraag ook met 'n enkele woord mag beantwoord.
- 5.6 Aan die einde van die onderhoud, kontroleer u vinnig of die gesprek wel opgeneem is.

6. ALGEMENE ADMINISTRASIE

- 6.1 Op elke kasset moet die volgende besonderhede duidelik in drukskrif geskryf word.
 - 6.1.1 Kandidaat se naam.
 - 6.1.2 Naam van die skool.
 - 6.1.3 Teikentaal.
- 6.2 Net een onderhoud word op een kant van 'n kasset opgeneem.
- 6.3 Dieselfde besonderhede as in 6.1 moet op elke meetinstrument aangebring word.

0016B

RGN-ONDERWYSNAVORSINGSPROGRAM: PROJEK DERDE TAAL

RIGLYNE VIR EVALUEERERS

A. TER INLIGTING

1. Die besonderhede op band wat geëvalueer moet word, is opgeneem tydens die toepassing van 'n meetinstrument waardeur gepoog is om vas te stel watter peil van kommunikatiewe vaardigheid in 'n derde taal leerlinge teen die tweede semester van st. 5 bereik het.
2. Die suiwer reseptiewe gedeelte is reeds geëvalueer. Slegs dié gedeeltes van die toetsing waar produktiewe vermoëns (of reseptiewe plus produktiewe vermoëns gelyktydig) ter sprake is, word nou geëvalueer.
3. Elke evalueerder evalueer die besonderhede van 100 leerlinge ten opsigte van 'n bepaalde taal.

B. RIGLYNE

1. Tydens evaluering is die oorwegende faktor deurgaans of die leerlinge die taal kommunikatief kan aanwend. Daar word dus nie te streng op absoluut korrekte uitspraak of grammatika gelet nie.
2. Een van slegs drie punte kan in die gegewe ruimte op die evalueringsvorm aan 'n leerling toegeken word vir sy reaksie op die betrokke vraag of prikkel, naamlik 0 of 1 of 2. Hierdie syfers moet soos volg geïnterpreteer word:
 - 0 - Die leerling kon glad nie reageer nie, of het heeltemal verkeerd gereageer op die prikkel. Hy kan glad nie oor die betrokke saak kommunikeer nie.
 - 1 - Die leerling toon dat hy weet waaroor dit gaan. Hy kan wel oor die aangeleentheid kommunikeer, maar die wyse waarop hy kommu-

nikkeer is swak ten opsigte van uitspraak en/of grammatika.

2 - Die leerling kommunikeer heeltemal bevredigend tot baie goed oor die saak (maar nie noodwendig perfek nie).

3. Geen breuke moet toegeken word nie. U kan wel in u gedagtes die volgende ten opsigte van 'n punt uit twee toepas:

0 = 0 tot (leerling weet niks of amper niks nie); 1 = bo tot 1 (leerling kommunikeer, maar nie bevredigend nie); 2 = bo 1 tot 2 (leerling kommunikeer heeltemal bevredigend, maar nie noodwendig perfek nie).

4. Hou deurgaans in gedagte dat in alle afdelings enige toepaslike antwoord as in orde beskou moet word, en nie slegs die waarskynlike antwoord op die evalueringsvorm nie. Byvoorbeeld: Wanneer 'n skets van 'n man aan die leerling gewys word en hy moet die korrekte woord daarvoor gee in die derde taal, sou die woord vir "man", "vader", "oom" en enige ander toepaslike woord in die derde taal, aanvaarbaar wees.

Of: As 'n sin verstrekkend moet word met betrekking tot 'n skets waar 'n vrou by 'n stoof staan en kos kook, sou die volgende (in die betrokke derde taal) byvoorbeeld almal in orde wees:

"Die vrou kook kos."

"Moeder kook kos."

"Moeder kook groente."

"Moeder staan by die stoof."

"Mevrou Roux werk in die kombuis."

"Sy kook."

Ensovoorts.

5. Enkele verdere gedagtes rondom punttoekennings in die verskillende afdelings, is soos volg:

Afdeling 2.1

Hier gaan dit om 'n eenwoord-antwoord. Indien die leerlinge 'n toepaslike woord verskaf, maar dit swak uitspreek of foute in die uitspraak maak, sou 'n 1 toegeken word indien die vorm kommunikasie moontlik maak. Byvoorbeeld: Die woord vir 'n fiets in Noord-Sotho is paesekele. Indien die leerling iets soos baesekele (met 'n aanvangs-b en 'n slot-a) verstrekket, sou hy met dié vorm kon kommunikeer, hoewel daar twee foute voorkom. 'n Een sou dus sy waarskynlike waarde wees volgens die verduideliking hoër op. Indien die leerling egter die e of p net effens verkeerd uitspreek het, of as die algemene uitspraak goed was (hoewel nie volmaak nie), sou 'n 2 toegeken kon word.

Afdeling 2.2

Hier gaan dit om 'n eenvoudige sin wat verstrekket moet word. Dit sal minstens twee of meer woorde bevat. Indien die sin verstaanbaar is in die kommunikasiesituasie, maar swak in uitspraak of konstruksie, sou 'n 1 toegeken word (byvoorbeeld as 'n subjekskakel sou ontbreek, of 'n verkeerde subjekskakel gebruik sou word, of as 'n naamwoord in die meervoud in plaas van in die enkelvoud gebruik sou word, ensovoorts). Indien die sin egter bevredigend tot goed gekonstrueer is en die uitspraak goed is (hoewel nie in alle opsigte perfek nie) sou 'n punt van 2 toegeken word. ('n Nie-perfekte sin kan geringe uitspraak- en/of grammatiese afwykings hê, byvoorbeeld as die werkwoord oorbodig die teenwoordige tyds-(y)a sou bevat - dit regverdig nog steeds 'n punt van 2.)

Afdeling 2.3

In hierdie afdeling word algemene vrae oor homself en sy alleedaagse aktiwiteite aan die leerling gevra. Dit is belangrik om daarop te let dat dit aan elke leerling gestel was dat, hoewel 'n eenvoudige sin as antwoord verkies word, 'n eenwoord-antwoord ook in orde is. Aan leerlinge wat 'n bevredigende eenwoord-antwoord (soos byvoorbeeld net sy naam in 2.3.1) verstrekket, sal 'n punt van 1 toege-

ken word, so ook vir leerlinge wat 'n sin verstrekkend wat swak is (swak gekonstrueer of swak uitgespreek). Aan 'n leerling wat egter 'n goeie sin met meer woorde voortbring (al sou daar geringe afwykings wees, soos onder afdeling 2.2 verduidelik) behoort 'n 2 toegeken te word.

Afdeling 2.4

In hierdie afdeling tree die leerling as "tolk" op. Enige paslike wyse om die betrokke gedagte/opdrag in die derde taal oor te dra moet aanvaar word indien dit verstaanbaar sou wees in 'n kommunikasiesituasie. Dieselfde riglyne vir 'n 1 of 2 is van toepassing as in afdelings 2.2 en 2.3.

C. ENKELE PRAKTIESE AANGELEENTHEDE

1. Elke evalueerder ontvang 50 kassetbande met die gegewens van altesaam 100 onderhoude daarop.
2. Die besonderhede van slegs een leerling verskyn aan elke kant van 'n kassetband. Nadat die besonderhede van 'n leerling klaar deurgewerk is, word die kasset teen vinnige spoed tot die einde van die band deurgespeel en dan omgedraai vir die besonderhede van 'n volgende leerling.
3. 'n Afsonderlike evalueringvorm word vir elke leerling gebruik. Elke evalueerder sal dus 100 evalueringvorms indien.
4. Maak asseblief seker dat die nommer van die opname ooreenkom met die nommer op die buiteblad van elke evalueringvorm.
5. Evalueerders werk onafhanklik van mekaar. Die gedagte is nie om konsensus tussen evalueerders ten opsigte van 'n spesifieke leerling se antwoorde te bereik nie, maar om drie afsonderlike evalueringe van elke leerling se gegewens te verkry.
6. Benewens die voltooiing van die evalueringvorms word u ook

versoek om 'n algemene kwalitatiewe verslag saam te stel waarin u kommentaar lewer oor die uitspraak, grammatiese korrektheid, vreemde verskynsels en enige sake wat teëgekem is en wat u meen die moeite werd is om te noem.

7. U word vriendelik versoek om die taak voor einde November af te handel en dan alle evalueringsvorms asook die kassette aan die koördineerder in u streek te oorhandig.
8. Enige probleme of twyfel wat u mag ondervind, kan met u streek-koördineerder of met een van die volgende persone uitgeklaar word:

Dr. J. Mostert (RGN)	Tel. (012) 70-8052
Mr. L. Botha	Tel. (051) 233180
Prof. P.M.S. von Staden	Tel. (011) 726-5000 x 782 of (011) 678-2976 (na-ure)

U word by voorbaat hartlik bedank vir u hulp in hierdie verband.

0016B

BYLAE C

THE THRESHOLD LEVEL

COMPONENTS OF SITUATION		Number of education departments*	Components in the measuring instrument
1.	Social roles		
	The principal social roles for which T-level learners have to be prepared are:		
	1. stranger/stranger	4	X
	2. friend/friend	4	X
2.	Psychological roles		
	On the basis of the characteristics of the target-group we select from Richterich the following roles:		
	1. neutrality		
	2. equality		
	3. sympathy		
	4. antipathy		
	These roles are the more 'neutral' roles and they are appropriate in a large variety of types of linguistic interaction.		
3.	Settings		
	1. Geographical location:		
	1. foreign country where foreign language is native language		
	2. foreign country where foreign language is not native language		
	3. own country	4	
	2. Place:		
	2.1 Outdoors:		
	1. street	1	
	2. square		
	3. park, garden	3	X

* The figure alongside each element of the T-level components indicates the number of provincial education departments whose work programmes/lesson materials contains situations, vocabulary, etc. relating to some degree to those particular elements.

	Number of education departments*	Components in the measuring instrument
4. terrace		
5. countryside (farm)	3	
6. beach		
7. lake, sea	1	
8. mountains		
9. sports-field	1	
10. open air swimming pool		
11. camping site (picnic)	1	
12. bus stop	1	
13. taxi stand		
14. sights		
15. market-place	1	
16. car-park		
2.2 Indoors		
2.2.1 Private life:		
1. house	2	
2. apartment	1	
3. room (bathroom)	1	
4. kitchen	4	
2.2.2 Public life:		
2.2.2.1 Purchases:		
1. shop (vegetables+sweets)	3	X
2. supermarket		
3. multiple stores	1	
4. indoor market	2	
2.2.2.2 Eating and Drinking:		
1. restaurant		
2. café		
3. snack bar		
4. bar		
5. canteen		
6. kitchen	2	X
2.2.2.3 Accom- modation:		
1. hotel (booking of accommodation) hotel room reception		
2. camping site		
3. holiday camp		
4. hostel		
5. boarding house		
6. farm house		
2.2.2.4 Transport:		
1. railway-station	2	
2. bus-station	3	
3. airport		
4. ferry terminal		
5. ticket office		
6. travel bureau		

		Number of education departments*	Components in the measuring instrument
	7. information office		
	8. lost property office		
	9. customs and immigration		
	10. garage	2	
	11. petrol station	2	
	12. indoor car-park		
	13. bicycle	1	
2.2.2.5 Religion:	1. church	1	X
2.2.2.6 Physical services:	1. hospital (illness)	2	
	2. doctor's/dentist's waiting-room		
	3. surgery	1	
	4. chemist		
	5. public lavatory		
	6. sauna		
	7. hairdresser		
2.2.2.7 Learning:	1. school	2	X
	2. language institute		
	3. classroom	4	
	4. library		
2.2.2.8 Displays:	1. museum		
	2. art gallery		
	3. exhibition		
2.2.2.9 Entertainment:	1. theatre		
	2. cinema		
	3. concert-hall/opera		
	4. night-club		
2.2.2.10 Communication:	1. post-office	1	
	2. telephone booth		
2.2.2.11 Finance:	1. bank		
	2. money exchange office		
2.2.2.12 Work:	1. office		
	2. workshop		
	3. factory		
2.2.2.13 Means of transport:	1. bus	2	
	2. tram		
	3. train	1	
	4. underground railway		
	5. boat/ferry	1	

		Number of education departments*	Components in the measuring instrument
	6. aeroplane	1	
	7. taxi		
	8. private car	2	
	9. bicycle	1	
3. Surroundings (human)			
	1. family	4	
	2. friends	4	
	3. acquaintances	4	
	4. strangers	4	
4. Topics			
1. Personal identification			
	1. name	4	X
	2. address	1	
	3. telephone number		
	4. date and place of birth		
	5. age		
	6. sex		
	7. marital status		
	8. nationality		
	9. origin	2	X
	10. profession, occupation	2	
	11. employer		
	12. family	4	
	13. religion		
	14. likes and dislikes	4	
	15. character, tempe- rument, disposition	2	
2. House and home			
	1. types of accommoda- tion		
	2. accommodation, rooms	4	
	3. furniture, bedclothes	2	
	4. rent		
	5. services		
	6. amenities	1	
	7. region		
	8. flora and fauna	3	
3. Trade, profession, occupation			
	1. trades, professions, occupations	2	

	Number of education departments*	Components in the measuring instrument
2. place of work	3	
3. conditions of work	1	
4. income	1	
5. training		
6. prospects		
4. Free time, entertainment		
1. hobbies		
2. interests		
3. radio, TV, etc.	2	
4. cinema, theatre, opera, concerts, etc.		
5. sports	2	
6. intellectual pursuits		
7. artistic pursuits		
8. museums, galleries, exhibitions		
9. press		
5. Travel		
1. travel to work, evening-class, etc.		
2. holidays		
3. countries and places		
4. public transport	3	
5. private transport		
6. entering and leaving a country		
7. nationalities		
8. languages	1	
9. hotel, camping-site, etc.		
10. travel documents		
11. fares		
12. tickets		
13. luggage		
14. traffic		
6. Relations with other people		
1. friendship(aversion)	4	
2. invitations		
3. correspondence	1	
4. club-membership		
5. political and social views		

		Number of education departments*	Components in the measuring instrument
7. Health and welfare			
	1.	parts of the body	4
	2.	positions of the body	4
	3.	ailments/accidents	2
	4.	personal comfort	
	5.	sensory perception	
	6.	hygiene	1
	7.	insurance	
	8.	medical services	1
	9.	emergency services	
8. Education			
	1.	schooling	1
	2.	subjects	
	3.	qualifications	
9. Shopping			
	1.	shopping-facilities	
	2.	foodstuffs	3
	3.	clothes, fashion	2
	4.	smoking	
	5.	household-articles	
	6.	medicine	
	7.	prices	2
	8.	weights and measure- ments	1
10. Food and drink			
	1.	types of food and drink	3
	2.	eating and drinking out	
11. Services			
	1.	post	1
	2.	telephone	1
	3.	telegraph	
	4.	bank	2
	5.	police	
	6.	hospital, surgery, etc.	1
	7.	repairs	1
	8.	garage ?	2
	9.	petrol-station ?	2

	Number of education departments*	Components in the measuring instrument
12. Places (only non-geographical)	4	X
13. Foreign language		
1. ability	2	
2. understanding	1	
3. correctness		
14. Weather		
1. climate	2	
2. weather-conditions	2	

Language functions for T-level

1. Imparting and seeking factual information		
1.1 identifying	4	X
1.2 reporting (including describing and narrating)	2	
1.3 correcting	2	
1.4 asking	4	X
2. Expressing and finding out intellectual attitudes		
2.1 expressing agreement and disagreement	4	
2.2 inquiring about agreement or disagreement	1	
2.3 denying something/confirming something	4	
2.4 accepting an offer or invitation	4	
2.5 declining an offer or invitation	4	
2.6 inquiring whether offer or invitation is accepted or declined		
2.7 offering to do something		
2.8 stating whether one remembers or has forgotten something or someone		
2.9 inquiring whether someone remembers or has forgotten something or someone		
2.10 expressing whether something is considered possible or impossible	1	
2.11 inquiring whether something is considered possible or impossible	1	
2.12 expressing capability and incapability	3	
2.13 inquiring about capability or incapability	3	
2.14 expressing whether something is considered a logical conclusion (deduction)		

	Number of education departments*	Components in the measuring instrument
2.15		
2.16		
2.17		
2.18	2	
2.19	2	
2.20	2	
2.21	2	
2.22		
2.23		
2.24		
3.		
3.1	4	X
3.2	4	
3.3	4	X
3.4	2	
3.5		
3.6	3	
3.7	2	
3.8	4	X
3.9		
3.10	1	
3.11		
3.12		
3.13		
3.14	3	
3.15	1	
3.16	4	
3.17	4	X
3.18	4	
3.19	4	X
4.		
4.1	1	
4.2		
4.3	1	
4.4	2	

	Number of education departments*	Components in the measuring instrument
4.5		
	1	
4.6		
4.7		
4.8		
5.		
5.1		
	2	
5.2	3	X
5.3		
	3	
5.4		
5.5	4	
5.6		
	4	X
6.		
6.1	4	X
6.2	4	X
6.3		
	4	
6.4	4	X
6.5	4	X
6.6		
6.7	2	
GENERAL NOTIONS		
1.		
	3	
	4	X
	4	
	3	
	4	X
	4	
	3	
2.		
2.1		
2.1.1	3	
2.1.2	4	
2.1.3	3	
2.1.4		
2.1.5		
2.2		
2.2.1	4	X

	Number of education departments*	Components in the measuring instrument
2.2.2 motion	4	X
2.2.3 dimension	1	
2.2.3.1 size	3	
2.2.3.2 length	1	
2.2.3.3 pressure		
2.2.3.4 weight	1	
2.2.3.5 volume	1	
2.2.3.6 temperature	4	
2.2.3.7 age	1	
2.2.4 point of time	4	X
2.2.5 length of time (duration)	1	
2.2.6 speed	2	
2.2.7 frequency	1	
2.2.8 continuity	4	X
2.2.9 intermittence		
2.2.10 permanence		
2.2.11 temporariness		
2.2.12 repetitiousness	4	X
2.2.13 uniqueness		
2.2.14 commencement	1	X
2.2.15 cessation	2	
2.2.16 stability (remain)	4	X
2.2.17 change, transition		
2.3 Quantitative		
2.3.1 number	4	X
2.3.2 quantity	4	X
2.3.3 degree (little/much)	4	
2.4 Qualitative		
2.4.1 physical		
2.4.1.1 shape		
2.4.1.2 size, measure	3	
2.4.1.3 weight, pressure	1	
2.4.1.4 temperature	4	
2.4.1.5 moisture, humidity	1	
2.4.1.6 visibility	4	
2.4.1.7 opaqueness		
2.4.1.8 audibility	4	
2.4.1.9 taste	3	
2.4.1.10 smell		
2.4.1.11 texture		
2.4.1.12 colour	3	
2.4.1.13 age	1	
2.4.1.14 physical condition	4	X
2.4.1.15 climatic condition	3	
2.4.1.16 material		
2.4.2 personal	4	
2.4.3 evaluative		
2.4.3.1 value, price	3	X

		Number of education departments*	Components in the measuring instrument
2.4.3.2	quality (good, bad)	4	X
2.4.3.3	rightness/wrongness	1	
2.4.3.4	acceptability/inacceptability		
2.4.3.5	adequacy/inadequacy		
2.4.3.6	desirability/undesirability (like)	4	
2.4.3.7	correctness/incorrectness	1	
2.4.3.8	successfulness/unsuccessfulness		
2.4.3.9	utility/inutility		
2.4.3.10	capacity/incapacity	3	
2.4.3.11	importance/unimportance		
3.	Notions of relations		
3.1	Spatial relations		
3.1.1	relative position	4	X
3.1.2	distance	2	
3.1.3	direction	4	X
3.1.4	origin	3	X
3.1.5	arrangement	4	X
3.2	Temporal relations		
3.2.1	priority	1	
3.2.2	posteriority		
3.2.3	sequence	2	
3.2.4	simultaneousness	3	X
3.2.5	future reference	4	X
3.2.6	present reference	4	
3.2.7	past reference	4	
3.2.8	reference without time-focus	1	
3.2.9	delay		
3.2.10	earliness		
3.2.11	lateness		
3.3	Action/event relations		
3.3.1	agency (passive)	2	
3.3.2	objective (including factitive)		
3.3.3	dative (indirect object)	4	
3.3.4	instrumental	4	X
3.3.5	benefactive		
3.3.6	place	4	
3.3.7	time	4	
3.3.8	manner, means	4	X
3.4	Contrastive relations		
3.4.1	equality/inequality (another, the other)	4	
3.4.2	correspondence/contrast		
3.5	Possessive relations		
3.5.1	ownership	4	

	Number of education departments*	Components in the measuring instrument
3.6 Logical relations		
3.6.1 conjunction	4	X
3.6.2 disjunction	4	
3.6.3 inclusion/exclusion	4	X
3.6.4 cause		
3.6.5 effect		
3.6.6 reason	4	
3.6.7 purpose (subjunctive)	1	
3.6.8 condition (participial)	2	
3.6.9 focussing		

1. 'N VERGELYKING TUSSEN DIE INHOUDE VAN THRESHOLD LEVEL EN DIE WERKPROGRAMME EN/OF LESMATERIAAL

Uit die vergelykende tabel blyk dat die werkprogramme en/of lesmateriaal in sommige opsigte in 'n meerdere mate en in ander in 'n mindere mate van die threshold level verskil. Hierdie bevinding is te begrype omdat die werkprogramme/lesmateriaal nie met die threshold level as uitgangspunt opgestel is nie.

Wat die settings betref is dit baie moeilik om presies te bepaal in hoe 'n mate die verskillende werkprogramme die voorgestelde settings van die threshold level dek, omdat sommige settings bloot toevallig na verwys word deur slegs enkele woordeskat of sinne in die werkprogramme. 'n Enkele verwysing na die woord "plante" in die werkprogram kan beswaarlik as voldoende hantering van die setting (tuin) beskou word.

Verder blyk dit dat wanneer die behoeftes van die spesifieke teken-groep in ag geneem word, heelwat van die threshold level settings nie algemeen van toepassing is nie. (Kyk rasionaal.) Sommige werkprogramme sluit ook settings in wat nie in die stel threshold level settings ingesluit is nie, soos onder andere indiensname.

Wat onderwerpe ("topics") betref is daar ook heelwat verskille tussen dié in die threshold level voorgestel en dié in die werkprogramme/lesmateriaal ingesluit.

Wat taalfunksies en nosies betref is daar 'n merkbaar groter ooreenstemming tussen die taalfunksies en nosies deur die threshold level voorgestel en dié in die werkprogramme/lesmateriaal ingesluit. Daar word egter soms by wyse van woordeskat slegs na sommige aspekte van nosies in die werkprogramme/lesmateriaal verwys. Die threshold level se lys nosies is ook deur sekere nosies aangevul wat in die Afrikatale 'n eie karakter het as gevolg van kongruensiereëls, ensovoorts.

Hier word verwys na onder andere absolute en demonstratiewe voornaamwoorde (alle trappe), predikatief en attributief gebruikte adjektief- en relatiefstamme (positief en negatief), ideofone, lokatief-kopulatief-demonstratiewe, klankverhardings, ensovoorts.

Uit die vergelyking blyk duidelik dat die gaping tussen die inhoud van die threshold level en dié van die werkprogramme/lesmateriaal groot is en dat die drumpelniveau soos in die threshold level uitgespel, nog nie op dié stadium aan Blanke primêre skole bereik kon word nie. (Kyk rasionaal)

2. OOREENKOMSTE EN VERSKILLE TUSSEN ONDERSKEIE WERKPROGRAMME EN LESMATERIAAL

Hoewel drie onderwysdepartemente se werkprogramme/lesmateriaal situasies uitbeeld, is hulle nie voorskriftelik wat betref die toepassing van die situasies vir afsonderlike standerds nie. Daar is telkens van vervangingstabelle gebruik gemaak om konstruksies vreemd aan die leerlinge se moedertaal (as gevolg van byvoorbeeld kongruensie) vas te lê. Een onderwysdepartement wie se lesmateriaal basies uitsluitlik uit losstaande onafhanklike sinne bestaan het, het sterk teruggeval op vervangingstabelle vir die inoefening van sekere konstruksies. Verder blyk dit dat daar nie eenstemmigheid by die verskillende onderwysdepartemente bestaan oor watter funksies in die werkprogram ingesluit moet word, al dan nie.

Hoewel die metodes, inhoud, ensovoorts van die werkprogramme/lesmateriaal van die verskillende onderwysdepartemente redelik van mekaar verskil, bestaan daar nietemin voldoende ooreenkomste vir die opstel van 'n gemeenskaplike meetinstrument. Soos aangedui in die vergelykingstabelle toon die meetinstrument veral baie raakvlakke met die werkprogramme/les-

materiaal se funksie- en nosietabelle.

3. DIE MEETINSTRUMENT

Omdat die meetinstrument slegs 'n steekproef van die werkprogramme is en daar reeds op die aansienlike groot verskille gewys is tussen die werkprogramme/lesmateriaal en die threshold level, kan verwag word dat die gaping tussen die threshold level en die meetinstrument veel groter sal wees.

Dit is dus nie verbasend dat daar van die sosiale rolle weinig tot sy reg in die meetinstrument kom nie veral wanneer in gedagte gehou word dat die meetinstrument in totaal uit slegs 80 items bestaan waarvan 58 op die uitken en benoeming van voorwerpe/persone en aksies toegespits is. Sommige van die oorblywende 22 items is blote response op vrae wat oor 'n verskeidenheid situasies handel sonder die ware wisseling van gedagtes wat in 'n natuurlike gesprek- of dialoogsituasie sou ontstaan nie.

Nietemin, in die lig van die ooreenkomste tussen die verskillende werkprogramme/lesmateriaal en die feit dat die meetinstrument hoofsaaklik op die gebied van ooreenkomste gekonsentreer is, kan redelik aanvaar word dat die meetinstrument 'n bruikbare steekproef van take uit al die werkprogramme/lesmateriaal verteenwoordig.

BYLAE D

MEETINSTRUMENT: OM DIE KOMMUNIKATIEWE VAARDIGHEID
VAN BLANKE STANDERD 5-LEERLINGE IN 'N BANTOETAAL
IN DIE R.S.A. TE EVALUEER

NOORD-SOTHO

NAAM VAN LEERLING: -----

TEIKENTAAL: -----

MEETINSTRUMENT

INLEIDING

1. By die afneem van die toets moet absolute privaatheid gehandhaaf word. Geen toehoorders of toeskouers nie.
2. Die apparatuur wat benodig word moet georden en gereed vir gebruik wees voordat die kandidaat die lokaal betree.
3. Elke kandidaat moet met behulp van 'n inleidende gesprek in sy moedertaal op sy/haar gemak geplaas word.

Byvoorbeeld: "Goeiemôre, kom binne. Sit gerus. Ek is, en ek het vandag jou hulp nodig. Ons is tans in die R.S.A. met 'n projek besig wat te doen het met St. 5 leerlinge se kennis van 'n Bantoetaal. Moet nou nie bekommerd raak nie - ek verwag geensins dat jy Sotho moet kan praat nie. In ons hele geselsie vanoggend gaan jy slegs met 'n klein klompie maklike Sotho-woorde en sinnetjies te doen kry. Ons sal baie bly wees as jy ons met hierdie projek sal help. Sal jy probeer? Baie dankie".

- 3.1 Om mee te begin - Wat is jou naam?
- 3.2 Het jy in die skool vir die eerste keer met Noord-Sotho kennis gemaak?
- 3.3 In watter standerd het jy Noord-Sotho begin neem?
- 3.4 Weet jy of die Hoërskool waarheen jy aanstaande jaar gaan, Noord-Sotho as vak aanbied?
- 3.5 Gaan jy of sou jy graag Sotho as eksamenvak in die Hoërskool neem?

1. RESEPTIEWE BEKWAAMHEID

1.1 Maak die boek voor jou op die eerste dubbelbladsy oop. Dui nou elke keer die voorwerp of voorwerpe wat ek noem met jou vinger aan. Plaas jou vinger elke keer presies op die regte skets.

1.1.1	"ngwana"	(kind)	
1.1.2	"thipa"	(mes)	
1.1.3	"mosadi"	(vrou)	
1.1.4	"sesepa"	(seep)	
1.1.5	"dihlare"	(bome)	
1.1.6	"lehwana"	(lepel)	
1.1.7	"ntlo"	(huis)	
1.1.8	"dinku"	(skape)	
1.1.9	"senkgwa"	(brood)	
1.1.10	"dieta"	(skoene)	

1.2 Blaai na die volgende bladsy en dui elke keer met jou vinger die prentjie aan wat pas by die sin wat ek sê. Plaas jou vinger elke keer presies op die regte skets.

1.2.1	"Mošemane o namela pere." (Die seun ry perd)	
1.2.2	"Mme o apea dijo." (Moeder kook kos)	
1.2.3	"Ngwana o nwa meetse." (Die kind drink water)	

1.2.4	"Tate o ngwala ka pene." (Vader skryf met 'n pen)	
1.2.5	"Bana ba bapala ka bolo." (Die kinders speel met 'n bal)	
1.2.6	"O sega senkgwa." (Sy sny brood)	
1.2.7	"O rwala seēta". (Hy trek 'n skoen aan)	
1.2.8	"O phumola tafola." (Sy vee die tafel af)	
1.2.9	"O hlapa matsogo." (Hy was sy hande)	
1.2.10	"O a robala." (Sy slaap)	

1.3 Ek gaan nou in Noord-Sotho 'n paar opdragte gee en al wat van jou verwag word is om die opdragte uit te voer.

1.3.1	"Ema!"	(Staan!)	
1.3.2	"Bula lebati."	(Maak die deur oop)	
1.3.3	"Etla mo."	(Kom hier)	
1.3.4	"Dula!"	(Sit)	
1.3.5	"Tswalela puku."	(Maak die boek toe)	
1.3.6	"TSea pené."	(Vat die pen)	
1.3.7	"Ngwala lebitšo la gago."	(Skryf jou naam)	
1.3.8	"Mphe puku hle."	(Gee asb vir my die boek)	

PRODUKTIEWE VAARDIGHEDE

2.1. Blaai na bladsy 13. Gee die Noord-Sotho name van die volgende 20 voorwerpe of figure.

"Nommer 1" Paesekele	(fiets)	
"Nommer 2" Mosadi/Motho	(vrou)	
"Nommer 3" Mpša	(hond)	
"Nommer 4" Borukhu	(broek)	
"Nommer 5" Baki	(baadjie)	
"Nommer 6" Katse	(kat)	
"Nommer 7" Mosese/roko	(rok)	
"Nommer 8" Motoro/koloi/sefatanaga	(motorkar)	
"Nommer 9" Lebiliki/leotwana	(wiel)	
"Nommer 10" Potloloto/pensele	(potlood)	
"Nommer 11" Thipa/mphaka	(mes)	
"Nommer 12" Monna/motho	(man/mens)	
"Nommer 13" Garafo	(graaf)	
"Nommer 14" Poleite/boroto/sebjana	(bord)	
"Nommer 15" Dipuku	(boeke)	
"Nommer 16" Karatšhe	(motorhawe/vulstasie)	
"Nommer 17" Kopi/Lebekere	(koppie/beker)	
"Nommer 18" Mpete	(bed)	
"Nommer 19" Thelebišene	(televisiestel)	
"Nommer 20" Sehlare/mohlare	(boom)	

2.2 Sê in een sin in Noorð-Sotho wat die persoon in elk van die volgende illustrasies doen:

"Nommer 1" : Ngwana/mošemane o namela paesekela. (kind/seun ry fiets)	
"Nommer 2" : Ngwana/mošemane o pompa leotwana/ lebiliki. (kind/seun pomp n wiel)	
"Nommer 3" : Ngwana/mošemane o raga bolo (kind/seun skop n bal)	
"Nommer 4" : Mosadi o a swiela. (Die vrou vee)	
"Nommer 5" : Monna o a peta. (Die man spit)	
"Nommer 6" : Monna o nošetša matšoba/maloba/ mapolomo. (Die man spuit die blomme nat)	
"Nommer 7" : Mosadi o apea dijo. (Die vrou kook kos)	
"Nommer 8" : Ngwana/mošemane o hlatswa motoro/koloi/sefatanaga. (Kind/seun was die motorkar)	
"Nommer 9" : Ngwana o a ngwala. (Die kind skryf)	
"Nommer 10" : Monna o a dula. (Die man sit)	

2.3 Nou gaan ek n paar maklike vragies in Noord-Sotho aan jou stel, en jy moet die vrae so volledig as moontlik in Noord-Sotho beantwoord.

2.3.1 Lebitšo la gago o mang?
(Wat is jou naam?)

--

2.3.2	Sekolo se thoma ka nako efe? (Hoe laat begin die skool?)	
2.3.3	O tla sekolong ka eng? (Waarmee kom jy skool toe?)	
2.3.4	O bapala le mang sekolong? (Saam met wie speel jy by die skool?)	
2.3.5	O ya kae morago ga sekolo? (Waarheen gaan jy na skool?)	
2.3.6	O rata go ja eng ge o fihla gae? (Wat eet jy graag as jy tuis kom?)	
2.3.7	Motho o reka kuranta kae? (Waar koop mens n koerant?)	
2.3.8	Kuranta ke bokae? (Wat kos n koerant?)	
2.3.9	Motho o ya kerekeng neng? (Wanneer gaan mens kerk toe?)	
2.3.10	Batho ba dirang kerekeng? (Wat doen die mense by die kerk?)	

2.4. Nou gaan ons met die hulp van hierdie prent van n Mosotho n speletjie speel. Die taal wat hierdie man praat is Noord-Sotho. Ek kan nie Noord-Sotho praat nie, en daarom gaan ek jou vra om vir my as tolk op te tree. Terloops sy naam is John.

2.4.1	Roep hom hierheen.	
2.4.2	Groët hom en vra hom hoe dit met hom gaan.	
2.4.3	Vra hom waar hy vandaan kom.	
2.4.4	Vra hom of hy werk soek.	

2.4.5	Sê vir hom jy sal hom R10-00 betaal.	
2.4.6	Vra hom of dit in orde is/reg is.	
2.4.7	Vra hom of hy eers wil eet.	
2.4.8	Vra hom of hy van pap en vleis hou.	
2.4.9	Sê vir hom hy moet die gras sny.	
2.4.10	Sê vir hom hy moet mooi/goed werk.	
2.4.11	Vra hom of hy môre weer sal kom.	
2.4.12	Sê vir hom totsiens.	

RESEPTIEWE BEKWAAMHEID

1.1:

1.2:

1.3:

TOTAAL A:

§:

PRODUKTIEWE BEKWAAMHEID

2.1:

2.2:

2.3:

2.4:

TOTAAL B:

§:

A+B:

§:

BYLAE E

MEETINSTRUMENT: OM DIE KOMMUNIKATIEWE VAARDIGHEID VAN BLANKE
STANDERD 5 LEERLINGE IN 'N BANTOETAAL IN DIE RSA TE EVALUEER

SUID-SOTHO

NAAM VAN LEERLING:

TEIKENTAAL :

MEETINSTRUMENT

INLEIDING

1. By die afneem van die toets moet absolute privaatheid gehandhaaf word. Geen toehoorders of toeskouers nie.
2. Die apparatuur wat benodig word moet georden en gereed vir gebruik wees voordat die kandidaat die lokaal betree.
3. Elke kandidaat moet met behulp van 'n inleidende gesprek in sy moedertaal op sy/haar gemak geplaas word.

Byvoorbeeld: "Goeiemōre, kom binne. Sit gerus. Ek is, en ek het vandag jou hulp nodig. Ons is tans in die RSA met 'n projek besig wat te doen het met St. 5-leerlinge se kennis van 'n Bantoetaal. Moet nou nie bekommerd raak nie - ek verwag geensins dat jy Sotho moet kan praat nie. In ons hele geselsie vanoggend gaan jy slegs met 'n klein klompie maklike Sotho woorde en sinnetjies te doen kry. Ons sal baie bly wees as jy ons met hierdie projek sal help. Sal jy probeer? Baie dankie".

- 3.1 Om mee te begin - Wat is jou naam?
- 3.2 Het jy in die skool vir die eerste keer met Suid-Sotho kennis gemaak?
- 3.3 In watter standerd het jy Suid-Sotho begin neem?
- 3.4 Weet jy of die hoërskool waarheen jy aanstaande jaar gaan, Suid-Sotho as vak aanbied?
- 3.5 Gaan jy of sou jy graag Sotho as eksamenvak in die hoërskool neem?

1. RESEPTIEWE BEKWAAMHEID

1.1 Maak die boek voor jou op die eerste dubbelbladsy oop. Dui nou. elke keer die voorwerp of voorwerpe wat ek noem met jou vinger aan. Plaas jou vinger elke keer presies op die regte skets.

1.1.1	"ngwana"	(kind)
1.1.2	"thipa"	(mes)
1.1.3	"mosadi"	(vrou)
1.1.4	"sesepa"	(seep)
1.1.5	"difate"	(bone)
1.1.6	"kgaba"	(lepel)
1.1.7	"ntlo"	(huis)
1.1.8	"dinku"	(skape)
1.1.9	"bohobe"	(brood)
1.1.10	"dieta"	(skoene)

1.2 Blaai na die volgende bladsy en dui elke keer met jou vinger die prentjie aan wat pas by die sin wat ek sê. Plaas jou vinger elke keer presies op die regte skets.

1.2.1 "Moshemane o palama pere"

(Die seun ry perd)

1.2.2 "Mme o pheha dijo".

(Moeder kook kos)

1.2.3 "Ngwana o nwa metsi".

(Die kind drink water)

1.2.4	"Ntate o ngola ka pene". (Vader skryf met 'n pen)	
1.2.5	"Bana ba bapala ka bolo". (Die kinders speel met 'n bal)	
1.2.6	"O seha bohobe". (Sy sny brood)	
1.2.7	"O rwala seëta". (Hy trek 'n skoen aan)	
1.2.8	"O hlakola tafole". (Sy vee die tafel af)	
1.2.9	"O hlatswa matsoho" (Hy was sy hande)	
1.2.10	"O a robala". (Sy slaap)	

1.3 Ek gaan nou in Suid-Sotho 'n paar opdragte gee en al wat van jou verwag word is om die opdragte uit te voer.

1.3.1	"Ema!" (Staan!)	
1.3.2	"Bula monyako" (Maak die deur oop)	
1.3.3	"Tloo kwano" (Kom hier)	
1.3.4	"Dula" (Sit)	
1.3.5	"Kwala buka" (Maak die boek toe)	
1.3.6	"Nka pene" (Vat die pen)	
1.3.7	"Ngola lebitso la hao" (Skryf jou naam)	
1.3.8	"Mphe buka hle" (Gee asb vir my die boek)	

PRODUKTIEWE VAARDIGHEDE

2.1

Blaai na bladsy 13. Gee die Suid-Sotho name van die volgende 20 voorwerpe of figure.

"Nommer 1"	Baesekele	(fiets)	
"Nommer 2"	Mosadi/Motho	(vrou)	
"Nommer 3"	Ntja	(hond)	
"Nommer 4"	Borikgwe	(broek)	
"Nommer 5"	Baki	(baadjie)	
"Nommer 6"	Katse	(kat)	
"Nommer 7"	Mose	(rok)	
"Nommer 8"	Mmotokara/koloi	(motorkar)	
"Nommer 9"	Lebidi	(wiel)	
"Nommer 10"	Potloto/pensele	(potlood)	
"Nommer 11"	Thipa	(mes)	
"Nommer 12"	Monna/motho	(man/wens)	
"Nommer 13"	Kgarafu	(graaf)	
"Nommer 14"	Poleiti/boroto/sejana	(bord)	
"Nommer 15"	Dibuka	(boeke)	
"Nommer 16"	Karatjhe	(motorhawe/vulstasie)	
"Nommer 17"	Kopi/Lebekere	(koppie/beker)	
"Nommer 18"	Bethe	(bed)	
"Nommer 19"	Thelebishene	(televisiestel)	
"Nommer 20"	Sefate	(boom)	

2.2 Sê in een sin in Suid-Sotho wat die persoon in elk van die volgende illustrasies doen:

"Nommer 1": Ngwana/moshemane o palama baesekele. (kind/seun ry fiets)	
"Nommer 2": Ngwana/moshemane o pompa lebidi (kind/seun pomp 'n wiel)	
"Nommer 3": Ngwana/moshemane o raha bolo. (kind/seun skop 'n bal)	
"Nommer 4": Mosadi oa fiela (Die vrou vee)	
"Nommer 5": Monna o a peta. (Die man spit)	
"Nommer 6": Monna o nosetsa malomo (Die man spuit die blomme nat)	
"Nommer 7": Mosadi o pheha dijo. (Die vrou kook kos)	
"Nommer 8": Ngwana/moshemane o hlatswa mmotokara. (Kind/seun was die motorkar)	
"Nommer 9": Ngwana o a ngola. (Die kind skryf)	
"Nommer 10": Monna o a dula (Die man sit)	

2.3 Nou gaan ek 'n paar maklike vragies in Suid-Sotho aan jou stel, en jy moet die vrae so volledig as moontlik in Suid-Sotho beantwoord.

2.3.1 Lebitso la hao ke mang?

(Wat is jou naam?)

2.3.2	Sekolo se qala ka nako efe? (Hoe laat begin die skool?)	
2.3.3	O tla sekolong ka eng? (Waarmee kom jy skool toe?)	
2.3.4	O bapala le mang sekolong? (Saam met wie speel jy by die skool?)	
2.3.5	O ya kae ka mora sekolo? (Waarheen gaan jy na skool?)	
2.3.6	O rata ho ja eng ha o fihla hae? (Wat eet jy graag as jy tuis kom?)	
2.3.7	Motho o reka koranta kae? (Waar koop mens 'n koerant?)	
2.3.8	Koranta ke bokae? (Wat kos 'n koerant?)	
2.3.9	Motho o ya kerekeng neneng? (Wanneer gaan mens kerk toe?)	
2.3.10	Batho ba etsang kerekeng? (Wat doen die mense by die kerk?)	

2.4 Nou gaan ons met die hulp van hierdie prent van 'n Mosotho 'n speletjie speel. Die taal wat hierdie man praat is Suid-Sotho. Ek kan nie Suid-Sotho praat nie, en daarom gaan ek jou vra om vir my as tolk op te tree. Terloops sy naam is John.

2.4.1	Roep hom hierheen.	
2.4.2	Groet hom en vra hom hoe dit met hom gaan.	
2.4.3	Vra hom waar hy vandaan kom.	
2.4.4	Vra hom of hy werk soek.	

2.4.5	<u>Sê vir hom jy sal hom R10,00 betaal.</u>	
2.4.6	<u>Vra hom of dit in orde is/reg is.</u>	
2.4.7	<u>Vra hom of hy eers wil eet.</u>	
2.4.8	<u>Vra hom of hy van pap en vleis hou.</u>	
2.4.9	<u>Sê vir hom hy moet die gras sny.</u>	
2.4.10	<u>Sê vir hom hy moet mooi/goed werk.</u>	
2.4.11	<u>Vra hom of hy môre weer sal kom.</u>	
2.4.12	<u>Sê vir hom totsiens.</u>	

RESEPTIEWE BEKWAAMHEID

1.1:

1.2:

1.3:

TOTAAL A:

Z:

PRODUKTIEWE BEKWAAMHEID

2.1:

2.2:

2.3:

2.4:

TOTAAL B:

Z:

A + B:

Z:

BYLAE F

MEASURING INSTRUMENT: TO EVALUATE THE ABILITY OF WHITE STANDARD
FIVE PUPILS IN THE REPUBLIC OF SOUTH AFRICA TO COMMUNICATE IN AN
AFRICAN LANGUAGE

XHOSA

NAME OF PUPIL:

LANGUAGE :

MEASURING INSTRUMENT

INTRODUCTION

1. While the test is being conducted absolute privacy must be maintained. Under no circumstances may there be any listeners or audience.
2. The equipment which is needed must be ready and organised before the candidate enters the room
3. Every candidate must, by means of an introductory conversation in his/her mother language, be made to feel at ease.

For example: "Good morning, come in. Would you please sit. I am, and I need your help today. We are presently busy in the Republic of South Africa with a project which deals with Std 5 pupils and their knowledge of an African language. Please don't worry -- I am not, by any means, expecting you to be able to converse in Xhosa. In our entire conversation you will only be dealing with a small group of easy Xhosa words and sentences. We could be most grateful if you would assist us with this project. Will you try? Thank you very much."

- 3.1 To begin - What is your name?
- 3.2 Did you make acquaintance with Xhosa for the first time at school?
- 3.3 In which standard did you first take Xhosa?
- 3.4 Do you perhaps know whether the High School to which you are proceeding next year offers Xhosa as a subject?
- 3.5 Are you going to, or would you like to take Xhosa as an examination subject in the High School?

1. RECEPTIVE EFFICIENCY

1.1 Open the book in front of you to the first double page. Indicate with your finger the object or objects which I mention. Place your finger every time precisely on the correct sketch.

1.1.1	"umntwana"	(child)	
1.1.2	"imela"	(knife)	
1.1.3	"umfazi"	(woman)	
1.1.4	"isepha"	(soap)	
1.1.5	"imithi"	(trees)	
1.1.6	"icephe"	(spoon)	
1.1.7	"indlu"	(house)	
1.1.8	"amagusha"	(sheep)	
1.1.9	"isonka"	(bread)	
1.1.10	"izihlangu"	(shoes)	

1.2 Turn to the next page and indicate each time with your finger the picture which corresponds with the sentence I say. Place your finger precisely on the correct sketch.

1.2.1	"Umfana ukhwela ihashe" (The boy rides a horse)	
1.2.2	"Umama upheka ukutya" (Mother cooks food)	
1.2.3	"Umntwana usela amanzi" (The child drinks water)	

1.2.4	"Utata ubhala ngosiba" (Dad writes with a pen)	
1.2.5	"Abantwana badiala ngebhola" (The children play with a ball)	
1.2.6	"Usika isonka" (She cuts bread)	
1.2.7	"Unxiba isihlangu" (He puts on a shoe)	
1.2.8	"Usula itafile" (She wipes the table)	
1.2.9	"Uhlamba izandla" (He washes his hands)	
1.2.10	"Ulele" (She sleeps)	

1.3 I am now going to give you certain instructions in Xhosa and all I want you to do is to carry out the instructions.

1.3.1	"Yima!" (Stand!)	
1.3.2	"Vula ucango" (Open the door)	
1.3.3	"Yiz' apha" (Come Here)	
1.3.4	"Hlala phantsi" (Sit)	
1.3.5	"Vala incwadi" (Close the book)	
1.3.6	"Thatha usiba" (Pick up the pen)	
1.3.7	"Bhala igama lakho" (Write your name)	
1.3.8	"Nceda undinike incwadi" (Please give me the book)	

PRODUCTIVE EFFICIENCY

2.1 Turn to page 13. Give the Xhosa names of the following 20 objects or figures.

- | | | |
|-------------|------------------|--------------------------|
| "Number 1" | Ibhayisekile | (bicycle) |
| "Number 2" | Umfazi | (woman) |
| "Number 3" | Inja | (dog) |
| "Number 4" | Ibhulukwe | (trousers) |
| "Number 5" | Ibhatyi | (jacket) |
| "Number 6" | Ikati | (cat) |
| "Number 7" | Ilokhwe | (dress) |
| "Number 8" | Imoto | (car) |
| "Number 9" | Ivili | (wheel) |
| "Number 10" | Ipensile | (pencil) |
| "Number 11" | Imela | (knife) |
| "Number 12" | Indoda/umntu | (man/person) |
| "Number 13" | Umhlakulo | (spade) |
| "Number 14" | Isitya/ipleiyiti | (plate) |
| "Number 15" | Iincwadi | (books) |
| "Number 16" | Igaraji | (garage/filling station) |
| "Number 17" | Ikomityi/imagi | (cup/mug) |
| "Number 18" | Ibhedi | (bed) |
| "Number 19" | Itelevishini | (television set) |
| "Number 20" | Umthi | (tree) |

2.2 Say in one sentence in Xhosa what the person in each of the following illustrations is doing:

"Number 1"	Umntwana/umfana ukhwela ibhayisekile (Child/boy rides a bicycle)	
"Number 2"	Umntwana/umfana umpompa ivili. (Child/boy pumps the wheel)	
"Number 3"	Umntwana/umfana ukhaba ibhola. (Child/boy kicks the ball)	
"Number 4"	Umfazi uyatshayela. (The woman sweeps)	
"Number 5"	Indoda iyahlakula. (The man digs)	
"Number 6"	Indoda inkcenkceshela iintyatyambo. (The man waters the flowers)	
"Number 7"	Umfazi upheka ukutya (The woman cooks the food)	
"Number 8"	Umntwana/umfana uhlamba imoto (The child/boy washes the car)	
"Number 9"	Umntwana uyabhala (The child writes)	
"Number 10"	Indoda ihleli phantsi (The man sits)	

2.3 I am now going to ask you a few easy questions in Xhosa and you must answer them in Xhosa as fully as possible:

2.3.1 Ngubani igama lakho?

(What is your name?)

2.3.2	Isikolo siqala nini? (What time does school start?)	
2.3.3	Uya ngantoni esikolweni? (How do you come to school?)	
2.3.4	Udlala nabani esikolweni? (Who do you play with at school?)	
2.3.5	Uyaphi emva kwesikolo? (Where do you go after school?)	
2.3.6	Utya ntoni xa ufika ekhaya? (What do you eat when you get home?)	
2.3.7	Umntu uthenga phi iphephandaba? (Where does one buy a newspaper?)	
2.3.8	Libiza ntoni iphephandaba? (What does a newspaper cost?)	
2.3.9	Baya nini abantu ecaweni? (When do people go to church?)	
2.3.10	Benza ntoni abantu ecaweni? (What do people do in church?)	

2.4. We are now going to play a Xhosa game with the help of this picture. The language the man speaks is Xhosa. I cannot speak Xhosa, and therefore I am going to ask you to act as my interpreter. By the way, his name is John.

2.4.1	<u>Call him</u>	
2.4.2	<u>Greet him and ask him how he is.</u>	
2.4.3	<u>Ask him where he comes from</u>	
2.4.4	<u>Ask him if he's looking for work</u>	

2.4.5	Tell him that you will pay him R10,00.	
2.4.6	Ask him if that is in order.	
2.4.7	Ask him if he would first like to eat.	
2.4.8	Ask him if he likes porridge and meat.	
2.4.9	Tell him to cut the grass.	
2.4.10	Tell him he must work well.	
2.4.11	Ask him if he will come again tomorrow.	
2.4.12	Say goodbye.	

RECEPTIVE EFFICIENCY

1.1:

1.2:

1.3:

TOTAL A:

%:

PRODUCTIVE EFFICIENCY

2.1:

2.2:

2.3:

2.4:

TOTAL B:

%:

A + B:

%:

BYLAE G

MEETINSTRUMENT: OM DIE KOMMUNIKATIEWE VAARDIGHEID
VAN BLANKE STANDERD 5-LEERLINGE IN 'N BANTOETAAL
IN DIE R.S.A. TE EVALUEER

ZULU

NAAM VAN LEERLING: _____

TEIKENTAAL : _____

MEETINSTRUMENT

INLEIDING

1. By die afneem van die toets moet absolute privaatheid gehandhaaf word. Geen toehoorders of toeskouers nie.
2. Die apparatuur wat benodig word moet georden en gereed vir gebruik wees voordat die kandidaat die lokaal betree.
3. Elke kandidaat moet met behulp van 'n inleidende gesprek in sy moedertaal op sy/haar gemak geplaas word.

Byvoorbeeld: "Goeiemôre, kom binne. Sit gerus. Ek is...., en ek het vandag jou hulp nodig. Ons is tans in die R.S.A. met 'n projek besig wat te doen het met St. 5-leerlinge se kennis van 'n Bantoetaal. Moet nou nie bekommerd raak nie - ek verwag geensins dat jy Zulu moet kan praat nie. In ons hele geselsie vangoggend gaan jy slegs met 'n klein klompie maklike Zulu-woorde en sinnetjies te doen kry. Ons sal baie bly wees as jy ons met hierdie projek sal help. Sal jy probeer? Baie dankie".

- 3.1 Om mee te begin - Wat is jou naam?
- 3.2 Het jy in die skool vir die eerste keer met Zulu kennis gemaak?
- 3.3 In watter standerd het jy Zulu begin neem?
- 3.4 Weet jy of die Hoërskool waarheen jy aanstaande jaar gaan, Zulu as vak aanbied?
- 3.5 Gaan jy of sou jy graag Zulu as eksamenvak in die Hoërskool neem?

1. RESEPTIEWE BEKWAAMHEID

- 1.1 Maak die boek voor jou op die eerste dubbelbladsy oop. Dui nou elke keer die voorwerp of voorwerpe wat ek noem met jou vinger aan. Plaas jou vinger elke keer presies op die regte skets.

1.1.1	"ingane"/"umntwana"	(kind)	
1.1.2	"ummese"	(mes)	
1.1.3	"umfazi"	(vrou)	
1.1.4	"insipho"	(seep)	
1.1.5	"izihlahla"/"imithi"	(bome)	
1.1.6	"ukhezo"	(lepel)	
1.1.7	"indlu"	(huis)	
1.1.8	"izimvu"	(skape)	
1.1.9	"isinkwa"	(brood)	
1.1.10	"izicathulo"	(skoene)	

- 1.2 Blaai na die volgende bladsy en dui elke keer met jou vinger die prentjie aan wat pas by die sin wat ek sê. Plaas jou vinger elke keer presies op die regte skets.

1.2.1	"Umfana ugibela ihhashi." (Die seun ry perd)	
1.2.2	"Umama upheka ukudla." (Moeder kook kos)	
1.2.3	"Umntwana uphuza amanzi." (Die kind drink water)	
1.2.4	"Ubaba ubhala ngepeni." (Vader skryf met 'n pen)	

1.2.5	"Abantwana badlala ngebhola." (Die kinders speel met 'n bal)	
1.2.6	"Usika isinkwa." (Sy sny brood)	
1.2.7	"Ufaka isicathulo." (Hy trek 'n skoen aan)	
1.2.8	"Usula itafula." (Sy vee die tafel af)	
1.2.9	"Ugeza izandla zakhe." (Hy was sy hande)	
1.2.10	"Ulele." (Sy slaap)	

1.3 Ek gaan nou in Zulu 'n paar opdragte gee en al wat van jou verwag word is om die opdragte uit te voer.

1.3.1	"Ema!"	(Staan!)	
1.3.2	"Vula umnyango!"	(Maak die deur oop)	
1.3.3	"Woza lapha!"	(Kom hier)	
1.3.4	"Hlala!"	(Sit)	
1.3.5	"Vala incwadi!"	(Maak die boek toe)	
1.3.6	"Thatha ipeni!"	(Vat die pen)	
1.3.7	"Bhala igama lakho!"	(Skryf jou naam)	
1.3.8	"Nginike incwadi!"	(Gee asb vir my die boek)	

PRODUKTIEWE VAARDIGHEDE

2.1 Blaai na bladsy 13. Gee die Zulu-name van die volgende 20 voorwerpe of figure.

"Nommer 1" Ibhayisikili	(fiets)	
"Nommer 2" Umfazi/umuntu	(vrou)	
"Nommer 3" inja	(hond)	
"Nommer 4" ibhulukwe	(broek)	
"Nommer 5" ibhantshi	(baadjie)	
"Nommer 6" ikati	(kat)	
"Nommer 7" ilokwe	(rok)	
"Nommer 8" imoto	(motorkar)	
"Nommer 9" isondo	(wiel)	
"Nommer 10" ipensela	(potlood)	
"Nommer 11" umese	(mes)	
"Nommer 12" indoda/umuntu	(man/mens)	
"Nommer 13" ihalavu	(graaf)	
"Nommer 14" isitsha/indishi/ibhodwe	(bord)	
"Nommer 15" izincwadi/amabhuku	(boeke)	
"Nommer 16" igalaji	(motorhawe/vulstasie)	
"Nommer 17" ikopi/ijeke	(koppie/beker)	
"Nommer 18" umbhede	(bed)	
"Nommer 19" ithelevishini	(televisiestel)	
"Nommer 20" isihlahla/umuthi	(boom)	

2.2 Sê in een sin in Zulu wat die persoon in elk van die volgende illustrasies doen:

"Nommer 1" : Umntwana/umfana ugibela ibhayisikili. (kind/seun ry fiets)	
"Nommer 2" : Umntwana/umfana upompa isondo. (kind/seun pomp n wiel)	
"Nommer 3" : Umntwana/umfana ukhahlela ibhola. (kind/seun skop n bal)	
"Nommer 4" : Umfazi uyashanyela. (Die vrou vee)	
"Nommer 5" : Indoda iyapeta. (Die man spit)	
"Nommer 6" : Indoda inisela izimbali. (Die man spuit die blomme nat)	
"Nommer 7" : Umfazi upheka ukudla. (Die vrou kook kos)	
"Nommer 8" : Umntwana/umfana ugeza imoto. (Kind/seun was die motorkar)	
"Nommer 9" : Umntwana uyabhala. (Die kind skryf)	
"Nommer 10" : Indoda iyahlala. (Die man sit)	

2.3 Nou gaan ek n paar maklike vragies in Zulu aan jou stel, en jy moet die vrae so volledig as moontlik in Zulu beantwoord.

2.3.1 Ngubani igama lakho?
(Wat is jou naam?)

2.3.2 Siqala ngasikhathi sini isikole?
(Hoe laat begin die skool?)

2.3.3	Uza ngani esikoleni? (Waarmee kom jy skool toe?)	
2.3.4	Udlala nobani esikoleni? (Saam met wie speel jy by die skool?)	
2.3.5	Uya kuphi ekuphumeni kwesikole? (Waarheen gaan jy ná skool?)	
2.3.6	Udla yini uma ufika ekhaya? (Wat eet jy graag as jy tuis kom?)	
2.3.7	Umuntu uthengaphi iphephandaba? (Waar koop mens 'n koerant?)	
2.3.8	Libiza malini iphephandaba? (Wat kos 'n koerant?)	
2.3.9	Umuntu uya nini esontweni? (Wanneer gaan mens kerk toe?)	
2.3.10	Benzani abantu esontweni? (Wat doen die mense by die kerk?)	

2.4 Nou gaan ons met die hulp van hierdie prent van 'n Zuluman 'n speletjie speel. Die taal wat hierdie man praat is Zulu. Ek kan nie Zulu praat nie, en daarom gaan ek jou vra om vir my as tolk op te tree. Terloops sy naam is John.

2.4.1	Roep hom hierheen.	
2.4.2	Groet hom en vra hom hoe dit met hom gaan.	
2.4.3	Vra hom waar hy vandaan kom.	
2.4.4	Vra hom of hy werk soek.	
2.4.5	Sê vir hom jy sal hom R10-00 betaal.	

2.4.6 Vra hom of dit in orde is/reg is.

2.4.7 Vra hom of hy eers wil eet.

2.4.8 Vra hom of hy van pap en vleis hou.

2.4.9 Sê vir hom hy moet die gras sny.

2.4.10 Sê vir hom hy moet mooi/goed werk.

2.4.11 Vra hom of hy môre weer sal kom.

2.4.12 Sê vir hom totsiens.

RESEPTIEWE BEKWAAMHEID

1.1: _____

1.2: _____

1.3: _____

TOTAAL A: _____

%: _____

PRODUKTIEWE BEKWAAMHEID

2.1: _____

2.2: _____

2.3: _____

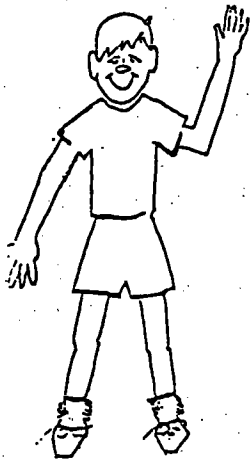
2.4: _____

TOTAAL B: _____

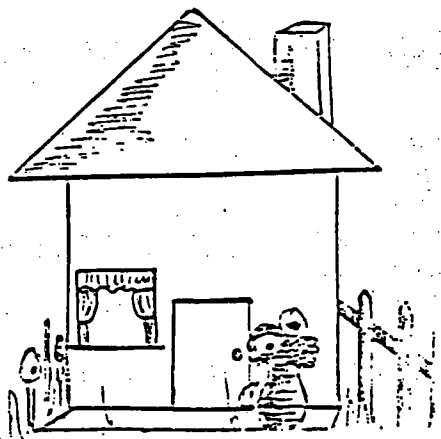
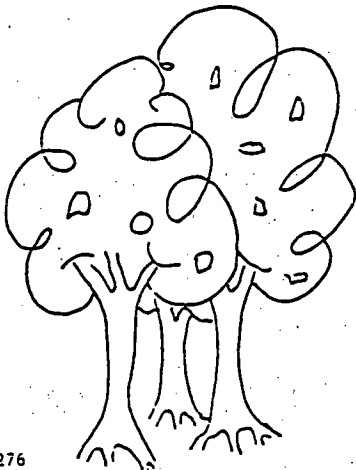
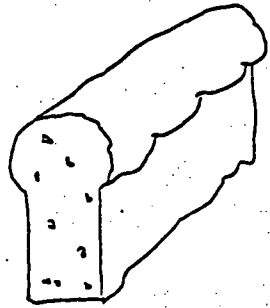
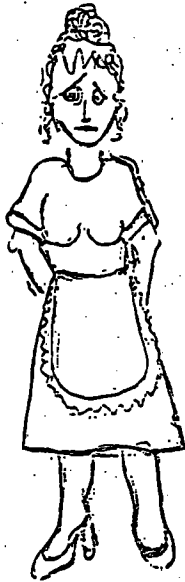
%: _____

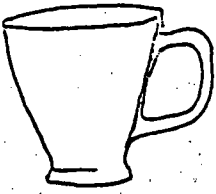
A+B: _____

%: _____

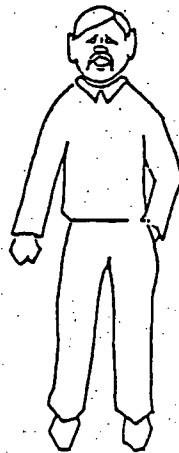
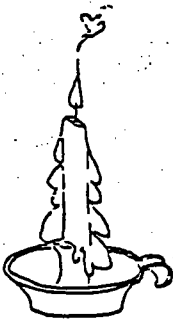
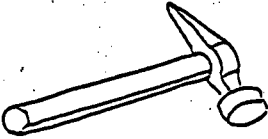
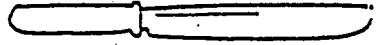
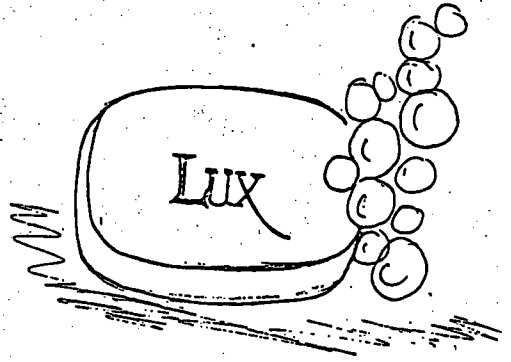


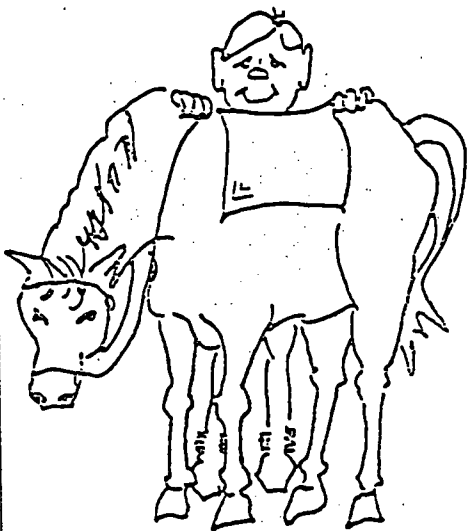
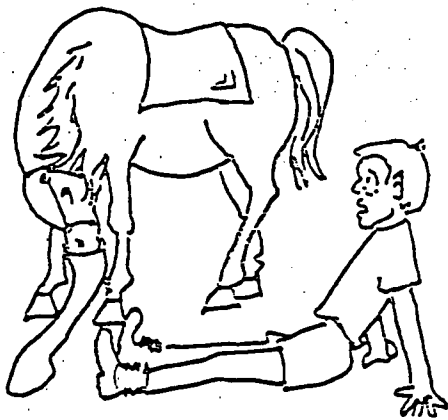
1





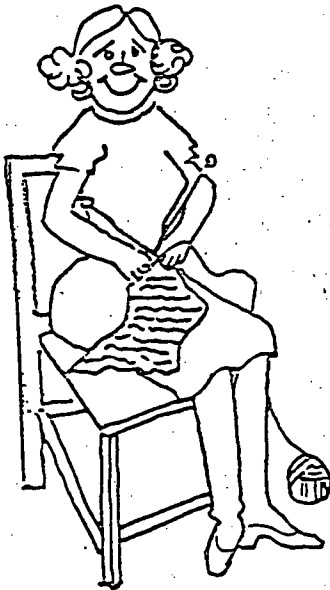
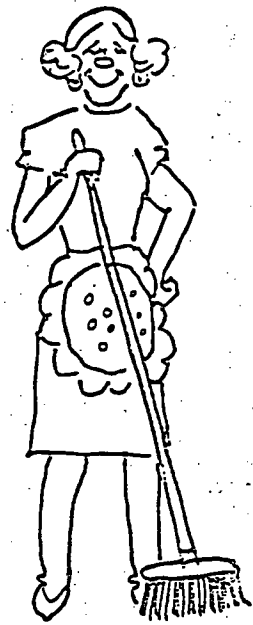
2





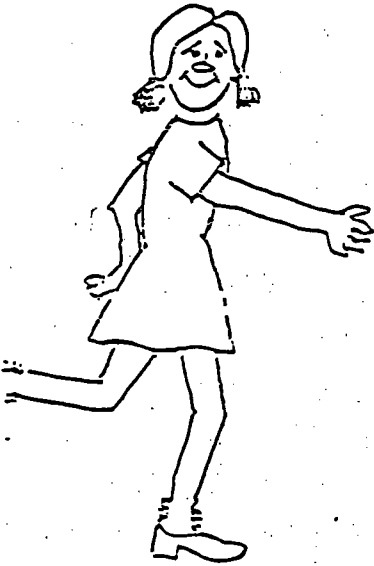
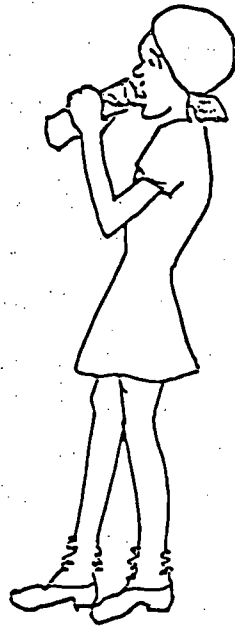


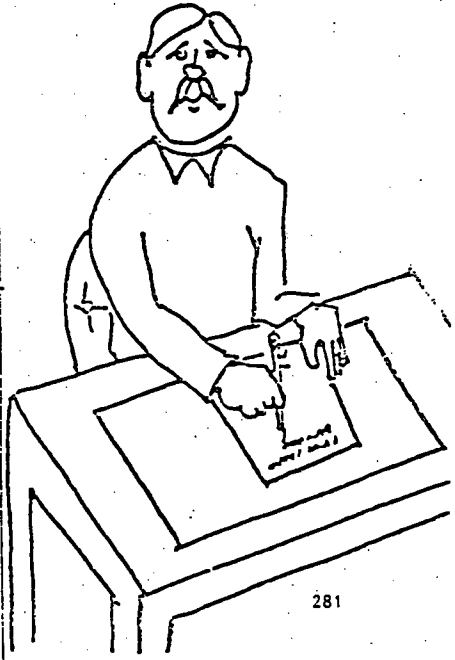
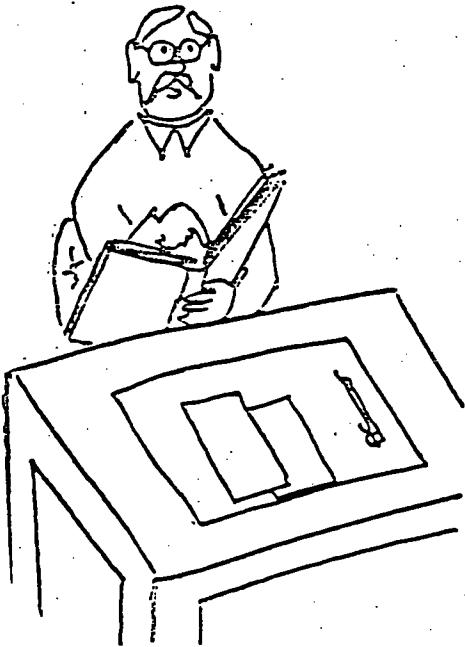
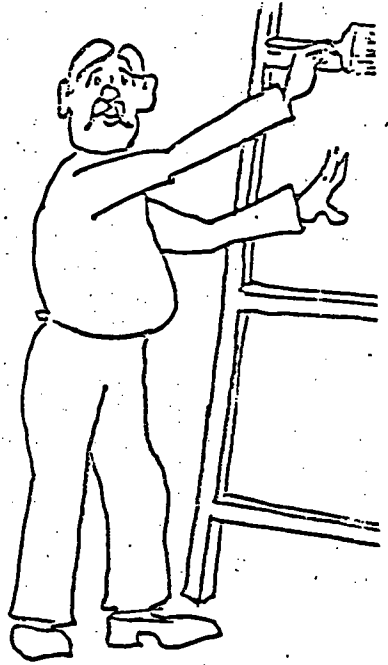
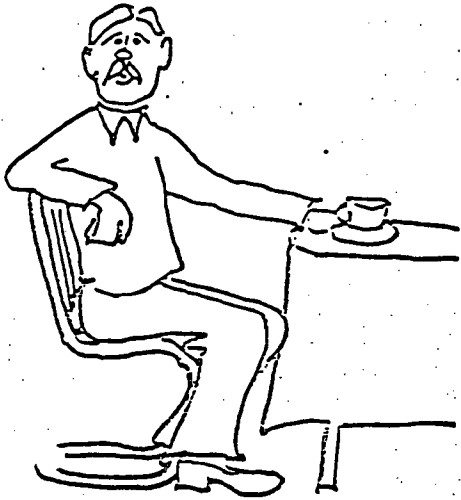
4

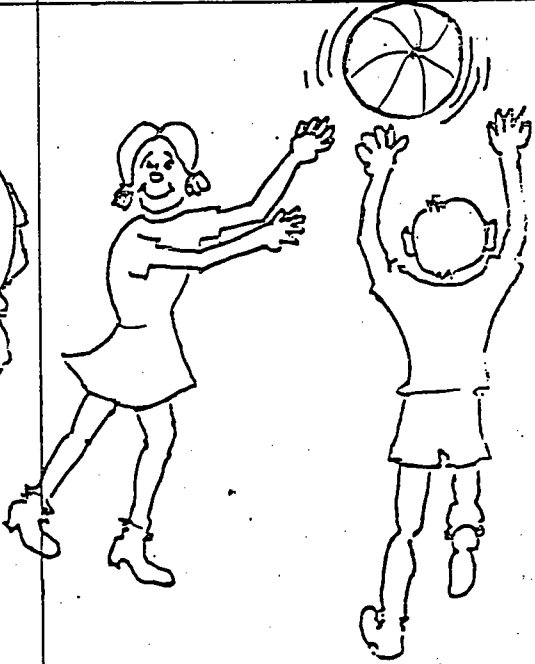
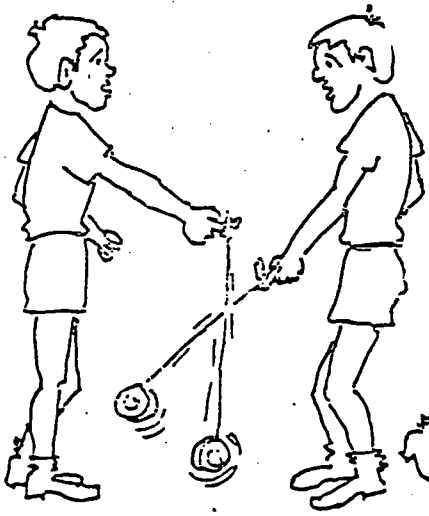
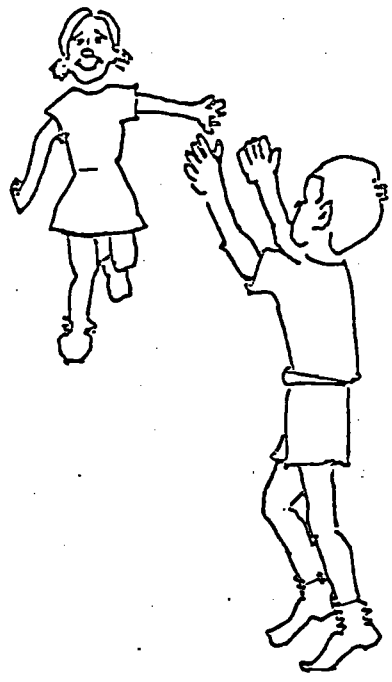
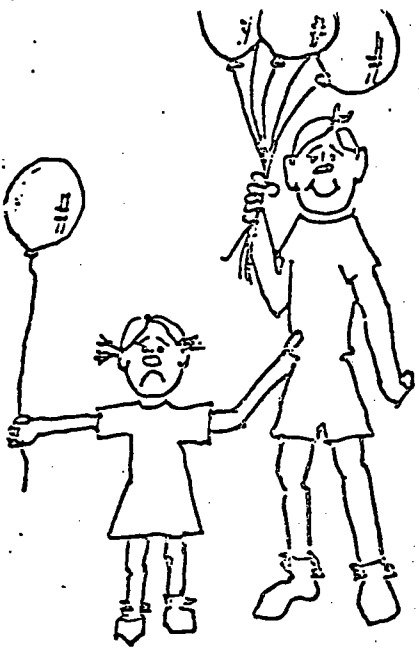


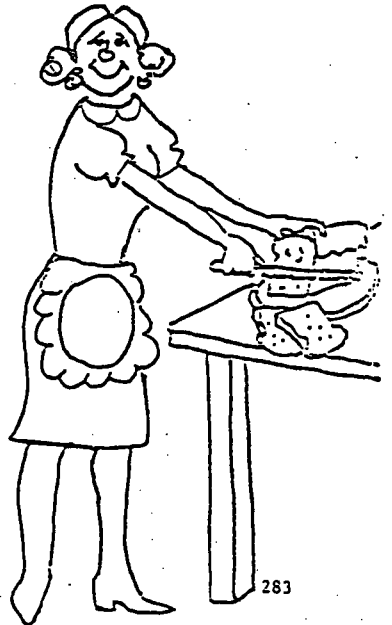
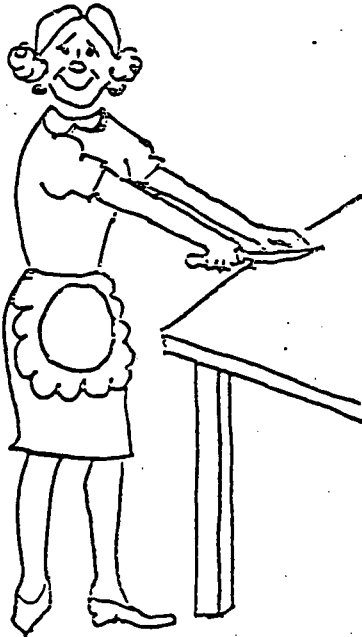


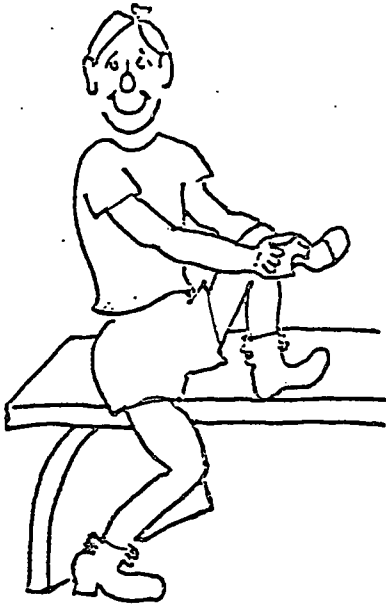
5

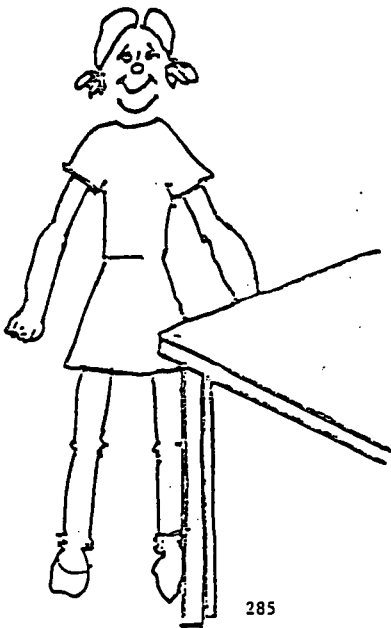
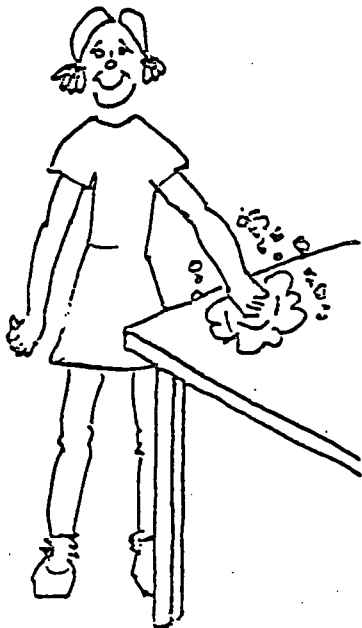
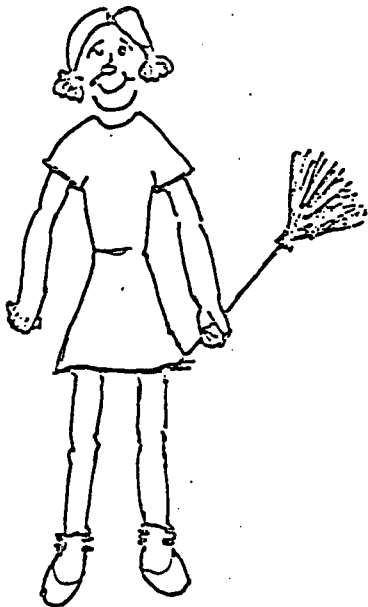
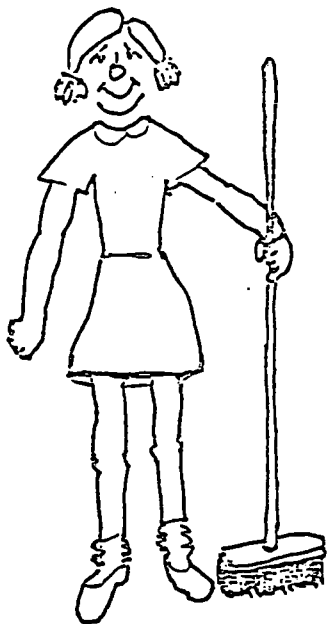


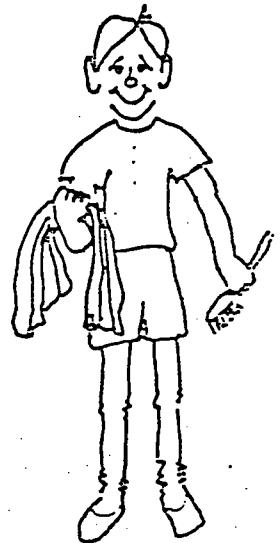


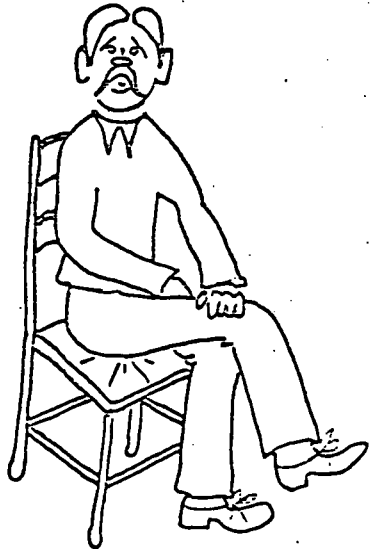
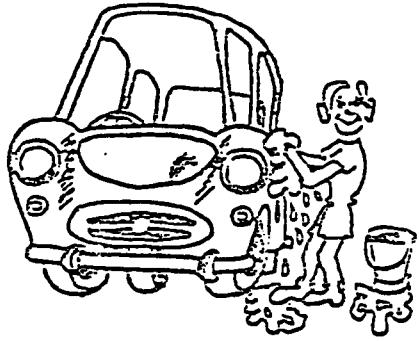
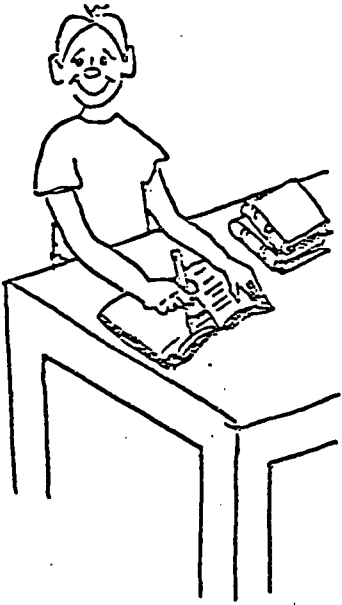


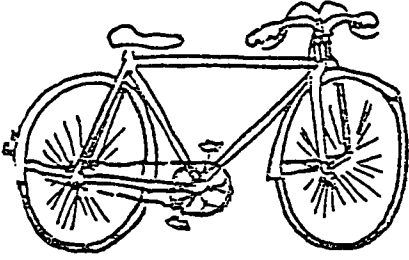




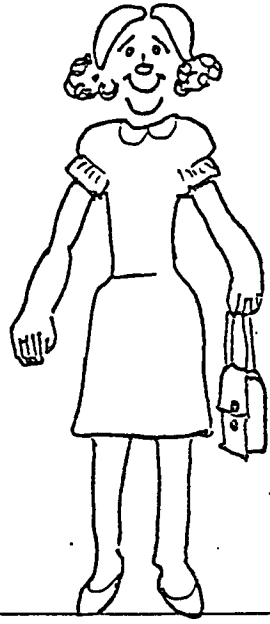




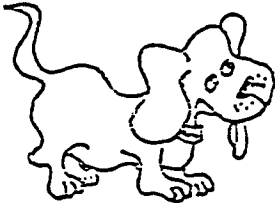




1



2



288

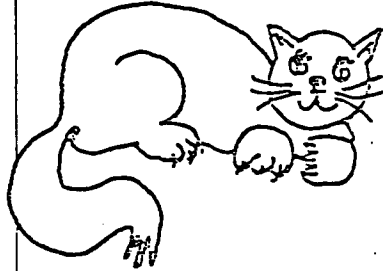
3



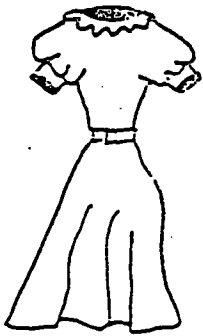
4



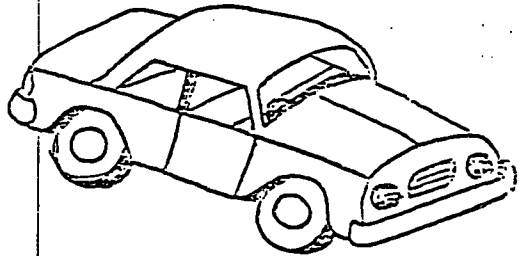
5



6

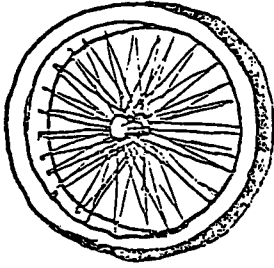


7

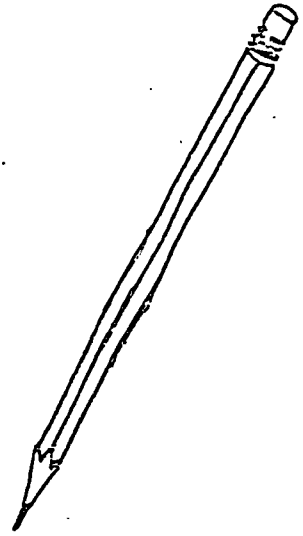


8

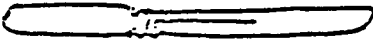
15



9



10

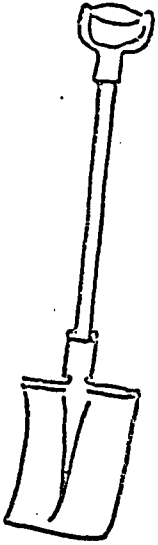


290

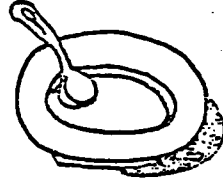
11



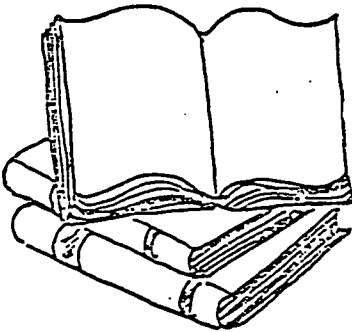
12



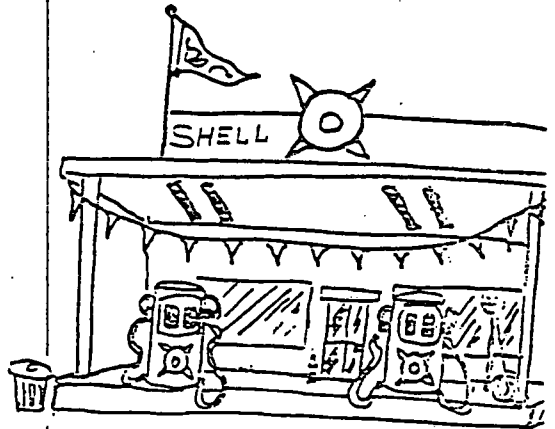
13



14

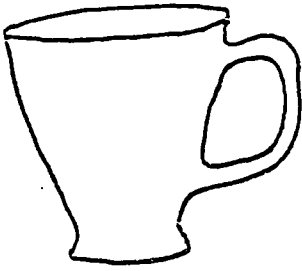


15

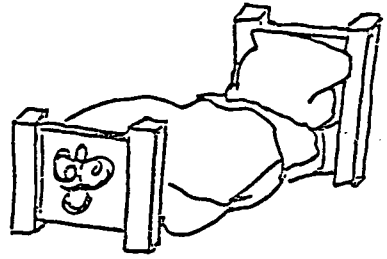


15

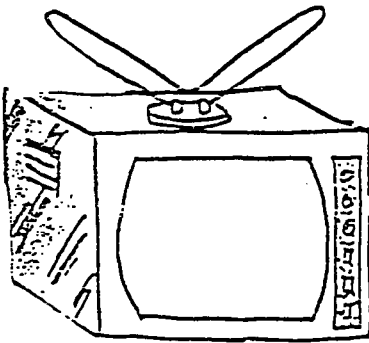
17



17

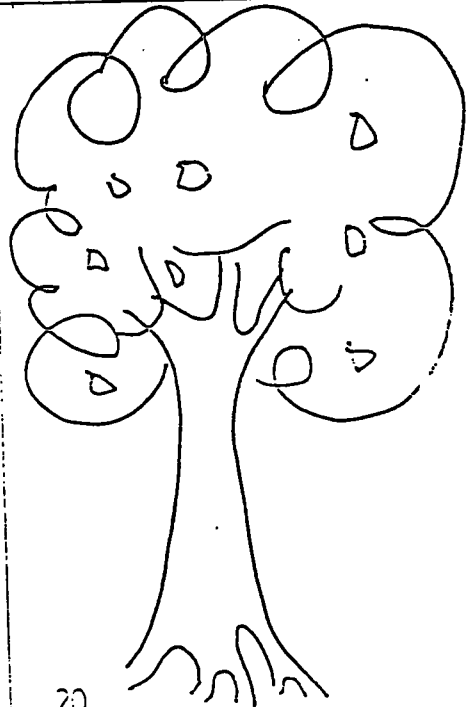


18



292

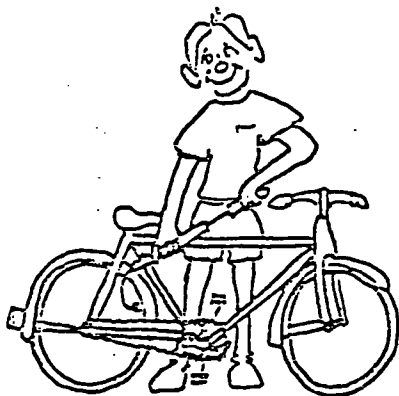
19



20



1



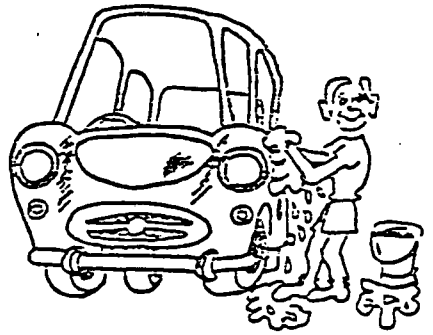
2



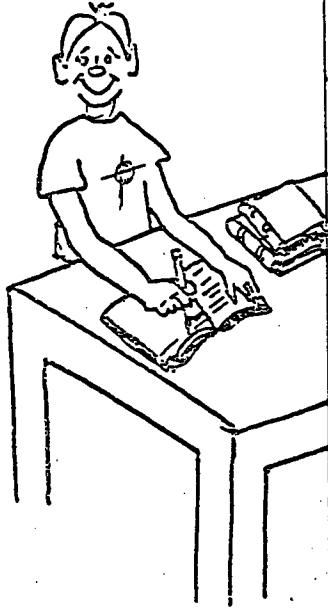
3



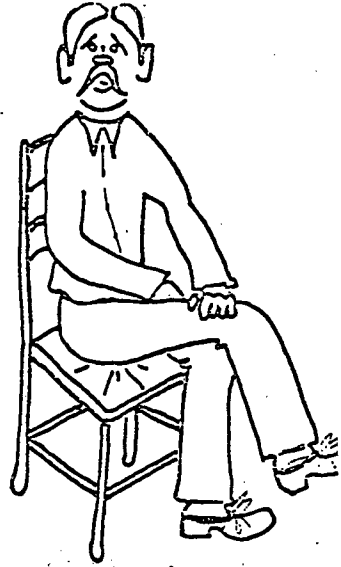
4



20



9



10



Rekordnommer

--	--	--

RAAD VIR GEESTESWETENSKAPLIKE NAVORSING

ONDERWYNSNAVORSINGSPROGRAM

ONDERSOEK AANGAANDE DIE ONDERRIG IN DIE DERDE TAAL IN
DIE PRIMÊRE SKOOL EN ST.5 (PROJEK ONZA13ROO2/2)

VRAELYS AAN ONDERRIGLEIERS (inspekteurs van onderwys/superintendente
van onderwys (onderrigleiding) en/of vakadviseurs/onderwysadviseurs)

Should a questionnaire be required in the other official
language, please quote record number and address

PRETORIA
1985

RAAD VIR GEESTESWETENSKAPLIKE NAVORSING

ONDERWYSNAVORSINGSPROGRAM

ONDERSOEK AANGAANDE DIE ONDERRIG IN DIE DERDE TAAL

IN DIE PRIMÊRE SKOOL EN ST. 5

U word vriendelik versoek om hierdie vraelys in te vul en voor
1 Oktober 1985 terug te stuur aan:

Die Uitvoerende Direkteur

Instituut vir Opvoedkundige Navorsing

Privaatsak X41

PRETORIA

0001

VERTROULIKE AARD VAN U ANTWOORDE

Alle inligting wat met behulp van hierdie vraelys bekom word, word
slegs vir navorsingsdoeleindes gebruik.

DIE DOEL MET HIERDIE VRAELYS IS OM

- gesindhede ten opsigte van die aanleer van 'n derde taal
(Xhosa, Zulu, Noord-Sotho, Suid-Sotho en Tswana) te bepaal,
- menings in te win oor die mate van sukses wat behaal word met
die onderrig in 'n derde taal in die primêre skool en in die eerste
jaar van die juniorsekondêreskoolfase, en
- knelpunte in die onderrig in 'n derde taal in die genoemde
skoolfases te identifiseer en om aanbevelings te doen ten einde
die doeltreffendheid van die onderwys in hierdie vak te verhoog.

AANWYSINGS

1. Lees asseblief die aanwysings noukeurig voordat u die vraelys invul.
2. Ignoreer die syfers aan die regterkant van die kantlyn asook die kaartnommer en rekordnommers.
3. Aanwysings om die vraelys in te vul
- 3.1 Waar toepaslik moet die vrae beantwoord word deur 'n kringetjie om die betrokke kodesyfer te trek.

Voorbeeld 1

Wat is u huistaal?

Afrikaans	①	8
Engels	2	
Ander	3	

In hierdie geval dui die respondente aan dat Afrikaans sy huistaal is.

Voorbeeld 2

In watter van die volgende standerds word skriftelike werk in die derde taal in die onderwysdepartement waaraan u verbonde is, gedoen?

	Ja	Nee	
St. 3	1	②	9
St. 4	1	②	10
St. 5	①	2	11

In hierdie geval dui die respondente aan dat skriftelike werk in die derde taal in die onderwysdepartement waaraan hy verbonde is, slegs in st. 5 gedoen word.

3.3

In hierdie geval dui die respondant aan dat hy die gebruik van hulpmid-
 dels by die ondertig in die derde taal as redelik belangrik beskou.
 By vrae waar u gevra word om items, ensovoorts in 'n volgorde van be-
 langriktheid te rangskik, moet u agter die rede wat u as die belangrikste
 beskou 'n 1 plaas; agter die rede wat volgens u die tweede
 belangrikste is 'n 2 plaas, ensovoorts.

Hoe belangrik ag u die gebruik van hulpmiddels by die ondertig
 in die derde taal?

1	2	3	4
---	---	---	---

12

Voorbeeld 3

- 1 = baie belangrik
- 2 = redelik belangrik
- 3 = van min belang
- 4 = onbelangrik

metode:

Tensy anders vermeld word, geld die volgende indeling vir hierdie

toeken om die belangrikheid aan te dui.

daarin voorkom, moet u aan al die faktore op 'n vierpunt skaal gewig

By alle vrae waar die onderstaande stel blokkies met die syfers 1 tot 4 3.2

Voorbeeld 4

Rangskik die volgende moontlike redes waarom u die spesifieke taal aan u skool sal wil aanbied, in volgorde van belangrikheid:

Redes	Volgorde van belangrikheid		
'n Onderwyser is beskikbaar om die taal aan te bied	4	<input type="checkbox"/>	18
Die leerlinge sal meer geleentheid buite die klaskamer hê om met hierdie taal in aanraking te kom	2	<input type="checkbox"/>	19
Dit is die taal wat in een of meer van die plaaslike sekondêre skole aangebied word	5	<input type="checkbox"/>	20
Ander redes			
.....	1	<input type="checkbox"/>	21-22
.....	3	<input type="checkbox"/>	23-24
.....	6	<input type="checkbox"/>	25-26

In hierdie geval dui die respondēt aan dat die belangrikste rede dié een is wat hy self by ander redes genoem het; die tweede belangrikste rede is dat leerlinge meer geleentheid buite die klaskamer sal hê om met die betrokke taal in aanraking te kom, ensovoorts.

Let asseblief daarop dat oral waar daar na 'n derde taal in die vraelys verwys word, een van die volgende tale bedoel word: Xhosa, Zulu, Noord-Sotho, Suid-Sotho, Tswana, Suid-Ndebele, Swazi, Venda en Tsonga

1 Slegs vir kantoor-gebruik

Slegs vir kantoorgebruik			
Kaartnommer	0	1	1-2
Rekordnommer			3-5

1. **PERSOONLIKE INLIGTING**

1.1 Aan watter onderwysdepartement is u verbonde?

Transvaalse Onderwysdepartement	1	
Onderwysdepartement van die Kaap die Goeie Hoop	2	
Oranje-Vrystaatse Onderwysdepartement	3	
Natalse Onderwysdepartement	4	
Suider-Afrikaanse Katolieke Biskopraad	5	
Conference of Headmasters and Headmistresses	6	6

1.2(a) Word 'n derde taal (Swart taal) in die skole waarvoor u verantwoordelik is, aangebied?

Ja	1	
Nee	2	7

(b) Indien u Ja geantwoord het by vraag 1.2(a), dui aan watter van die volgende tale word aangebied by die skole waarvoor u verantwoordelik is.

	Ja	Nee	
Xhosa	1	2	8
Zulu	1	2	9
Noord-Sotho	1	2	10
Suid-Sotho	1	2	11
Tswana	1	2	12

1.3 Het u self onderrig in een van die genoemde tale op primêre-en/of sekondêreskoolvlak gegee?

Ja	Nee	
1	2	13

1.4 Indien u Ja geantwoord het by vraag 1.3, dui die aantal jare onderrigervaring aan wat u het in die onderrig van 'n derde taal in die volgende skoolfasas:

a) Primêre skool

0-5 jaar	1	
6-10 jaar	2	
meer as 10 jaar	3	14

b) Sekondêre skool

0-5 jaar	1	
6-10 jaar	2	
meer as 10 jaar	3	15

2. DIE GESKIKSTE DERDE TAAL VIR DIE BETROKKE LEERLINGE

2.1 Word daar in die oorheersende derde taal van dié streek in die skole onder u toesig onderrig gegee?

Oral	1
Hoofsaaklik	2
Selde	3
Geensins	4

16

2.2 Watter van die volgende tale word in die primêre skool en st. 5 deur die onderwysdepartement waaraan u verbonde is, aangebied?

	Ja	Nee
Xhosa	1	2
Zulu	1	2
Noord-Sotho	1	2
Suid-Sotho	1	2
Tswana	1	2

17

18

19

20

21

2.3(a) Is die betrokke taal (tale) wat u in vraag 2.2 aangedui het na u mening die geskikste derde taal om in die primêre skool en st. 5 vir die betrokke leerlinge in u onderwysdepartement aan te bied?

	N.v.t. word nie aangebied nie	Ja	Nee
Xhosa	0	1	2
Zulu	0	1	2
Noord-Sotho	0	1	2
Suid-Sotho	0	1	2
Tswana	0	1	2

22

23

24

25

26

(b) Indien u Nee geantwoord het by enige van die onderafdelings van 2.3 (a), dui aan watter een (of meer) van die volgende tale na u mening meer geskik vir die betrokke leerlinge sal wees.

	Ja	Nee
Xhosa	1	2
Zulu	1	2
Swazi	1	2
Suid-Ndebele	1	2
Noord-Sotho	1	2
Suid-Sotho	1	2
Tswana	1	2
Venda	1	2
Tsonga	1	2

27

28

29

30

31

32

33

34

35

1 Slegs vir kantoor-gebruik

2.4

Indien u Ja geantwoord het by een of meer van die onderafdelings by vraag 2.3 (b) sal daar na u mening

	Ja	Nee	Onseker	
personeel beskikbaar wees in u onderwys-departement om die onderrig in hierdie taal (tale) aan te bied?	1	2	3	<input type="checkbox"/> 36
tyd in die lesrooster ingeruim kan word vir die aanbieding van hierdie taal (tale)?	1	2	3	<input type="checkbox"/> 37

2.5

Indien u van mening is dat 'n ander derde taal (tale) in u onderwysdepartement in die primêre skool en st. 5 aangebied behoort te word (d.w.s. indien u kodesyfer 1 by enige onderafdeling van vraag 2.3 (b) omkring het), rangskik die volgende redes in volgorde van belangrikheid deur nommer 1 agter die belangrikste rede te plaas, nommer 2 agter die tweede belangrikste rede, ens.

Rede	Volgorde van belangrikheid	
('n) Onderwyser(s) is beskikbaar om die betrokke taal aan te bied	<input type="checkbox"/> 38
Die leerlinge sal meer geleenthede buite die klaskamer hê om met hierdie taal in aanraking te kom	<input type="checkbox"/> 39
Dit is die taal wat in een of meer van die plaaslike sekondêre skole in u onderwys-departement aangebied word	<input type="checkbox"/> 40
Ander redes: (Spesifiseer):		
.....	<input type="checkbox"/> 41-42
.....	<input type="checkbox"/> 43-44
.....	<input type="checkbox"/> 45-46

3.

GESINDHEDE TEENOR DIE DERDE TAAL

3.1

Hoe sou u oor die algemeen die gesindhede van die volgende groepe persone teenoor die instelling van die derde taal in die primêre skool en st. 5 beskryf?

Groepe persone	Uiters positief	Redelik goed	Nie geesdriftig nie	Daar-teen	
Hoofde van die skole wat u besoek	1	2	3	4	<input type="checkbox"/> 47
Die onderwysers by wie u inspeksie doen	1	2	3	4	<input type="checkbox"/> 48
Die leerlinge met wie u in aanraking kom	1	2	3	4	<input type="checkbox"/> 49

3.2 Indien u kodesyfer 3 of 4 by een of meer van die onderafdelings by vraag 3.1 omkring het, rangskik die redes wat vir hierdie gesindheid aangevoer kan word in volgorde van belangrikheid deur nommer 1 agter die belangrikste rede te plaas; nommer 2 agter die tweede belangrikste, ens.

Rede	Volgorde van belangrikheid	
Die vak word as minder belangrik beskou as ander vakke wat die leerlinge neem omdat dit nie in ag geneem word vir slaagvereistes nie	<input type="checkbox"/> 50
Onderwysers is oor die algemeen nie toereikend opgelei om die betrokke taal aan te bied nie en omdat die kwaliteit van die onderrig in die vak derhalwe skade ly, veroorsaak dit 'n negatiewe houding	<input type="checkbox"/> 51
Die personeel en leerlinge is nie oortuig van die noodsaaklikheid daarvan om een van die genoemde tale aan te leer nie	<input type="checkbox"/> 52
Geleenthede om die taal buite klasverband te gebruik, ontbreek	<input type="checkbox"/> 53
Ander redes: (Spesifiseer):		
.....	<input type="checkbox"/>
.....	<input type="checkbox"/> 54-55
.....	<input type="checkbox"/>
.....	<input type="checkbox"/> 56-57
.....	<input type="checkbox"/>
.....	<input type="checkbox"/> 58-59

4. DOELSTELLINGS MET DIE ONDERRIG IN 'N DERDE TAAL

4.1 Is dit sinvol om die geformuleerde doelstellings met die onderrig in 'n derde taal in die primêre skool en st. 5 soos wat dit verskyn in die sillabus/gids/werkplan van die onderwysdepartement waaraan u verbonde is, te probeer bereik?

Ja	Nee	
1	2	<input type="checkbox"/> 60

2 Slegs vir kantoor-gebruik

Slegs vir kantoorgebruik
 Kaartnommer 0 2 1-2
 Rekordnommer 3-5

4.2 Indien u Nee geantwoord het by vraag 4.1, dui aan hoe belangrik u elk van die volgende stellings ter motivering van u antwoord ag:

Dit is nie sinvol om die gestelde doelstellings te probeer bereik nie omdat -

Stellings	Baie belangrik	Redelik belangrik	Van min belang	Onbelangrik	
die betrokke tale gekenmerk word aan hul streeksgebondenheid en 'n taal wat in een gebied gebruik word dus nie altyd in 'n ander gebied gebruik kan word nie	1	2	3	4	<input type="checkbox"/> 6
die betrokke tale oor die algemeen 'n beperkte gebruikswaarde het	1	2	3	4	<input type="checkbox"/> 7
daar twee amptelike tale in die RSA is wat dit moontlik maak vir inwoners van die land om hulself op alle terreine van die samelewing te kan handhaaf	1	2	3	4	<input type="checkbox"/> 8
Enige ander rede(s) wat nie direkte betrekking op die sillabus/gids/werkplan het nie, maar wat u as <u>baie belangrik</u> beskou					
1.					<input type="checkbox"/> 9-10
2.					<input type="checkbox"/> 11-12
3.					<input type="checkbox"/> 13-14

4.3

Indien u kodesyfer 2 by vraag 4.1 omkring het (d.w.s. indien dit na u mening nie sinvol is om die geformuleerde doelstellings met die onderrig in 'n derde taal in die primêre skool en st. 5 soos wat dit verskyn in die sillabus/gids/werkplan van die onderwysdepartement waaraan u verbonde is, te probeer bereik nie), dui aan hoe belangrik u elk van die volgende redes vir u antwoord beskou.

Redes	Baie belangrik	Redelik belangrik	Van min belangrik	Onbelangrik	
Die doelstellings in die sillabus/gids/werkplan van u departement is te vaag geformuleer om te verfyn in operasjonaliseerbare les- en leerdoelwitte	1	2	3	4	15
Te min riglyne ten opsigte van die onderrig in die klaskamer word in die sillabus/gids/werkplan gegee	1	2	3	4	16
Die sillabus/gids/werkplan bevat te veel inhoud (leerstof) om in die beskikbare onderrigtyd met die leerlinge te behandel	1	2	3	4	17
Ander baie belangrike redes ten opsigte van die sillabus/gids/werkplan wat u wil noem					
1.					18-19
2.					20-21
3.					22-23

4.4

Watter mate van sukses word na u mening by die skole wat u besoek, behaal met die bereiking van die kommunikatiewe doelstelling met die onderrig in die derde taal?

'n Hoë mate van sukses	1	
'n Redelike mate van sukses	2	
Min sukses	3	
Die doelstellings word nie toereikend bereik nie	4	24

5. HULPMIDDELS

5.1 Rangskik die volgende hulpmiddels by die onderrig in 'n derde taal in die primêre skool en st. 5 in volgorde van belangrikheid deur nommer 1 agter die belangrikste item te plaas, nommer 2 agter die tweede belangrikste item, ens.

Item	Volgorde van belangrikheid
Oorhoofse projektors	
Kassetspelers	
16 mm filmprojektors	
Strokiesfilmprojektors	
Taallaboratorium	
Televisie-uitsendingsfasiliteite	
Video-kassette	
Rekenaar	

25
26
27
28
29
30
31
32

5.2 Hoe belangrik ag u die gebruik van handleidings vir onderwysers by die onderrig in die derde taal in die volgende standerds?

	Baie belangrik	Redelik belangrik	Van min belang	Onbelangrik
St. 3	1	2		
St. 4	1	2	3	4
St. 5	1	2	3	4

33
34
35

5.3 Dui aan of u dink handboeke behoort ook in die volgende standerds aan die leerlinge beskikbaar gestel te word vir gebruik by die onderwys van die derde taal.

	Ja	Nee
St. 3	1	2
St. 4	1	2
St. 5	1	2

36
37
38

6. ASPEKTE VAN DIE ONDERRIG IN 'N DERDE TAAL

6.1 In watter van die volgende aspekte van die aanbieding van 'n derde taal gee u leiding aan onderwysers in die primêre skool en st. 5 tydens u besoeke aan skole?

	Ja	Nee	
Die interpretasie van doelstellings (d.w.s. hoe om doelstellings in les- en leerdoelwitte te verfyn)	1	2	39
Die opstel van werkskemas	1	2	40
Metodes en die tegnieke behorende tot die verskeie metodes	1	2	41
Die aanbieding van mondelinge werk	1	2	42
Die aanbieding van skriftelike werk	1	2	43
Die tegnieke verbonde aan groepsaktiwiteite	1	2	44
Wyses om die kultuur en tradisies van die betrokke bevolkingsgroep aan leerlinge oor te dra	1	2	45
Die evaluering van mondelinge werk	1	2	46
Die kontrolering van skriftelike werk	1	2	47
Die gebruik van hulpmiddels	1	2	48
Die gebruik van handboeke	1	2	49
Ander (spesifiseer)			
1.			
.....			50-51
2.			
.....			52-53
3.			
.....			54-55

6.2

Hoe belangrik ag u die volgende strategieë om die aanleer van 'n derde taal in die onderwys te bevorder?

Strategieë	Baie belangrik	Redelik belangrik	Van min belang	Onbelangrik	
Vakkundige adviseurs met toepaslike kwalifikasies in die derde taal moet deur alle onderwysdepartemente aangestel word, sodat 'n groter bydrae gelewer kan word deur die verskaffing van riglyne by die onderrig in die vak	1	2	3	4	56
Die derde taal wat onderrig word, moet 'n eksamenvak wees wat in ag geneem word vir slaagvereistes	1	2	3	4	57
Die derde taal wat onderrig word, moet nie 'n eksamenvak wees nie en slaagvereistes moet nie onderheilig wees aan prestasie in hierdie vak nie	1	2	3	4	58
Eksamining en/of toetsing in die derde taal moet hoofsaaklik mondeling van aard wees om reg te laat geskied aan die doelstelling van kommunikatiewe vaardigheid (veral praatvaardigheid) in die betrokke taal	1	2	3	4	59
Buite-kurrikulêre geleenthede moet geskep word vir leerlinge om in aanraking te kom met Swart leerlinge sodat hulle die betrokke taal kan praat	1	2	3	4	60
Geleenthede moet by skole geskep word vir leerlinge om die tradisies en kultuur behorende tot die betrokke taal uit te beeld (bv. musiekaande, opvoerings, kermisse)	1	2	3	4	61
Die aanstelling van rondreisende Swart persone om verskillende skole in streke te besoek en van tyd tot tyd onderrig te gee in die betrokke derde taal					62
Ander <u>baie belangrike</u> strategieë wat u wil noem					
1.					63-64
2.					65-66
3.					67-68

6.3 Te oordeel aan u besoeke aan skole, hoe geslaagd sou u sê is die onderrig van 'n derde taal in die primêre skool en st. 5?

Uiters geslaagd	1	
Redelik geslaagd	2	
Nie juis geslaagd nie	3	
Daar bestaan ernstige probleme	4	6

6.4 Dui aan hoe belangrik u elk van die volgende maontlike probleme as reemmende faktore by die onderrig in die derde taal in die primêre skool en st. 5 sal beskou:

Maontlike probleme	Baie belangrik	Redelik belangrik	Van min belang	Onbelangrik	
Beperkte tydsvoorsiening in die lesrooster	1	2	3	4	7
Klasgroepe te groot	1	2	3	4	8
Onderwysers ontvang nie genoeg leiding t.o.v. die aanbieding van die vak nie (bv. riglyne t.o.v. metodes, die gebruik van hulpmiddels, ens.)	1	2	3	4	9
'n Tekort aan geskikte handboeke en/pf ander literatuur wat met vrug by die onderrig gebruik kan word	1	2	3	4	10
Onderwysers is oor die algemeen nie toereikend genoeg opgelei om die onderrig in die vak te kan behartig nie	1	2	3	4	11
Die onderrig in die derde taal word as van minder belang beskou as die leerlinge se ander vakke omdat dit nie in ag geneem word vir slaagvereistes nie	1	2	3	4	12
Die gebruik van die derde taal word hoofsaaklik tot die klas-kamer beperk omdat leerlinge nie genoeg geleenthede het om die taal elders te gebruik nie	1	2	3	4	13
Dit gebeur dikwels dat onderwysers opgelei is in 'n ander derde taal as die een waarin hulle onderrig moet gee	1	2	3	4	14

(Vraag vervolg)

6.4 (vervolg)

Ander baie belangrike knelpunte (spesifiseer)		
1.	<input type="checkbox"/> 15-16
2.	<input type="checkbox"/> 17-18
3.	<input type="checkbox"/> 19-20

6.5 Hoe dikwels gebeur dit dat 'n onderwyser praktiese kennis van die taal het, maar nie akademies daarin geskool is nie?

Dikwels	1	
Selde	2	
Nooit	3	<input type="checkbox"/> 21

6.6 Hoe belangrik ag u die rol wat onderwysgerigte programme via die volgende twee media in die aanleer van 'n derde taal kan speel?

	Baie belangrik	Redelik belangrik	Van min belang	Onbelangrik	Kan nie 'n oordeel uitspreek nie	
Radio	1	2	3	4	5	<input type="checkbox"/> 22
Televisie	1	2	3	4	5	<input type="checkbox"/> 23

7. OPLEIDING VAN ONDERWYSERS

7.1 Meen u dat aspirantonderwysers toereikende opleiding vir die onderrig in die derde taal in die primêre skool en st. 5 ontvang?

Instansie	Hulle opleiding is bevredigend	Hulle opleiding laat heelwat leemtes	Hulle word geensins voorberei vir hul taak nie	Kan nie 'n oordeel uitspreek nie	
Universiteite	1	2	3	4	<input type="checkbox"/> 24
Onderwyskolleges	1	2	3	4	<input type="checkbox"/> 25

7.2

Indien u kodesyfer 2 of 3 by vraag 7.1 omkring het, sou u die volgende aspekte as redes vir hierdie onbevredigende toestand ag?

(a) Die kursus(se) lê te min klem op praatvaardigheid in die betrokke taal.

	Ja	Nee	Onseker	
Universiteite	1	2	3	26
Onderwyskolleges	1	2	3	27

(b) Te min aandag word in die kursus(se) bestee aan die strukturele elemente (grammatika) van die taal.

	Ja	Nee	Onseker	
Universiteite	1	2	3	28
Onderwyskolleges	1	2	3	29

(c) Die kulturele aspekte van die betrokke taal word nie voldoende in die kursus(se) beklemtoon nie

	Ja	Nee	Onseker	
Universiteite	1	2	3	30
Onderwyskolleges	1	2	3	31

(d) Die kursus(se) is te akademies gerig om reg te laat geskied aan die behoeftes t.o.v. die onderrig in die derde taal op primêreskoolvlak en in st. 5

	Ja	Nee	Onseker	
Universiteite	1	2	3	32
Onderwyskolleges	1	2	3	33

(e) Te min aandag word in die kursus(se) bestee aan die didaktiese implikasies vir die onderwys van die vak

	Ja	Nee	Onseker	
Universiteite	1	2	3	34
Onderwyskolleges	1	2	3	35

(vraag vervolg)

7.2(vervolg)

(f) Ander baie belangrike redes (spesifiseer)		
<u>Universiteite</u>		
1.	<input type="checkbox"/>	36-37
2.	<input type="checkbox"/>	38-39
3.	<input type="checkbox"/>	40-41
<u>Onderwyskolleges</u>		
1.	<input type="checkbox"/>	42-43
2.	<input type="checkbox"/>	44-45
3.	<input type="checkbox"/>	46-47

7.3

Indien u kodesyfer 2 of 3 by vraag 7.1 omkring het (d.w.s. indien u meen dat daar probleme by die opleiding van onderwysers ten opsigte van die derde taal bestaan) dui aan of hierdie probleme na u mening vir diensdoende onderwysers deur die gebruikmaking van die volgende strategieë oorbrug kan word:

	Ja	Nee	
Indiensopleiding	1	2	48
Oriënteringskursusse	1	2	49
Handleidings aan onderwysers	1	2	50

Slegs vir kantoorgebruik
 Projektnommer ONZA13RO02/2

Projektnommer ONZA13RO02/2

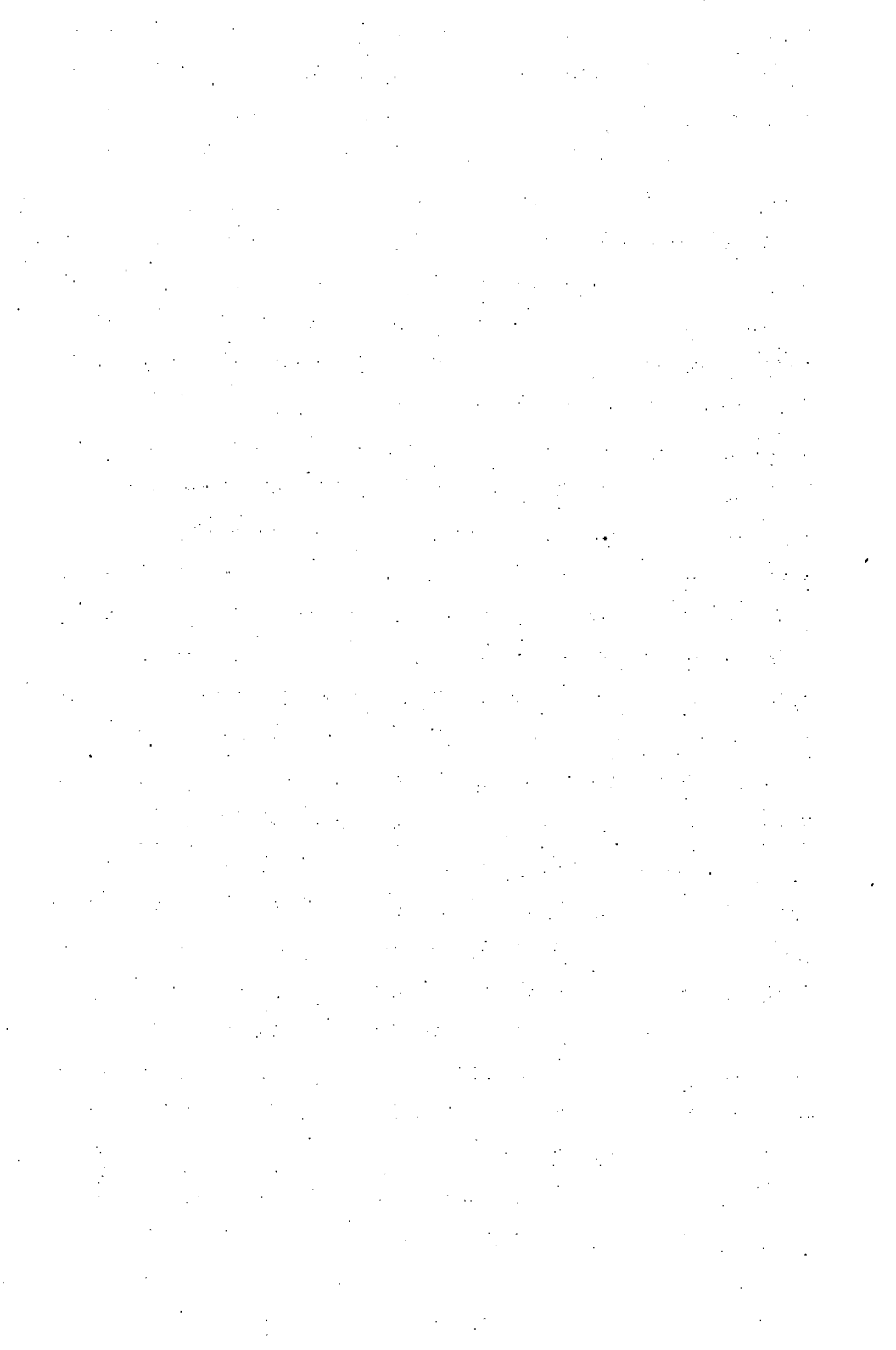
Rekordnommer

--	--	--

ADDISIONELE INLIGTING

U word versoek om in die ruimte hieronder enige ander inligting te verskaf of standpunt te stel met betrekking tot die onderwys in die derde taal in die primêre skool en st. 5, wat volgens u onder die aandag van die navorsers gebring moet word.

U samewerking word hoog op prys gestel.



Rekordnommer

--	--	--

RAAD VIR GEESTESWETENSKAPLIKE NAVORSING

ONDERWYSNAVORSINGSPROGRAM

ONDERSOEK AANGAANDE DIE ONDERRIG IN DIE DERDE TAAL IN
DIE PRIMERE SKOOL EN ST.5 (PROJEK ONZA13R002/2)

VRAELYS AAN ONDERRIGLEIERS (inspekteurs van onderwys/superintendente
van onderwys (onderrigleiding) en/of vakadviseurs/onderwysadviseurs)

Should a questionnaire be required in the other official
language, please quote record number and address

PRETORIA
1985

RAAD VIR GEESTESWETENSKAPLIKE NAVORSING

ONDERWYSNAVORSINGSPROGRAM

ONDERSOEK AANGAANDE DIE ONDERRIG IN DIE DERDE TAAL

IN DIE PRIMÊRE SKOOL EN ST. 5

U word vriendelik versoek om hierdie vraelys in te vul en voor
1 Oktober 1985 terug te stuur aan:

Die Uitvoerende Direkteur

Instituut vir Opvoedkundige Navorsing

Privaatsak X41

PRETORIA

0001

VERTROULIKE AARD VAN U ANTWOORDE

Alle inligting wat met behulp van hierdie vraelys bekom word, word
slegs vir navorsingsdoeleindes gebruik.

DIE DOEL MET HIERDIE VRAELYS IS OM

- gesindhede ten opsigte van die aanleer van 'n derde taal
(Xhosa, Zulu, Noord-Sotho, Suid-Sotho en Tswana) te bepaal,
- menings in te win oor die mate van sukses wat behaal word met
die onderrig in 'n derde taal in die primêre skool en in die eerste
jaar van die juniorsekondêreskoolfase, en
- knelpunte in die onderrig in 'n derde taal in die genoemde
skoolfasies te identifiseer en om aanbevelings te doen ten einde
die doeltreffendheid van die onderwys in hierdie vak te verhoog.

AANWYSINGS

1. Lees asseblief die aanwysings noukeurig voordat u die vraelys invul.
2. Ignoreer die syfers aan die regterkant van die kantlyn asook die kaartnommer en rekordnommers.
3. Aanwysings om die vraelys in te vul
- 3.1 Waar toepaslik moet die vrae beantwoord word deur 'n kringetjie om die betrokke kodesyfer te trek.

Voorbeeld 1

Wat is u huistaal?

Afrikaans	1	8
Engels	2	
Ander	3	

In hierdie geval dui die respondente aan dat Afrikaans sy huistaal is.

Voorbeeld 2

In watter van die volgende standerds word skriftelike werk in die derde taal in die onderwysdepartement waaraan u verbonde is, gedoen?

	Ja	Nee	
St. 3	1	②	9
St. 4	1	②	10
St. 5	①	2	11

In hierdie geval dui die respondente aan dat skriftelike werk in die derde taal in die onderwysdepartement waaraan hy verbonde is, slegs in st. 5 gedoen word.

3.2 By alle vrae waar die onderstaande stel blokkies met die syfers 1 tot 4 daarin voorkom, moet u aan al die faktore op 'n vierpuntskaal gewig toeken om die belangrikheid aan te dui.

Tensy anders vermeld word, geld die volgende indeling vir hierdie metode:

- 1 = baie belangrik
- 2 = redelik belangrik
- 3 = van min belang
- 4 = onbelangrik

Voorbeeld 3

Hoe belangrik ag u die gebruik van hulpmiddels by die onderrig in die derde taal?

1	②	3	4	
---	---	---	---	--

 12

In hierdie geval dui die respondent aan dat hy die gebruik van hulpmiddels by die onderrig in die derde taal as redelik belangrik beskou.

3.3 By vrae waar u gevra word om items, ensovoorts in 'n volgorde van belangrikheid te rangskik, moet u agter dié rede wat u as die belangrikste beskou 'n 1 plaas; agter die rede wat volgens u die tweede belangrikste is 'n 2 plaas, ensovoorts.

Voorbeeld 4

Rangskik die volgende moontlike redes waarom u die spesifieke taal aan u skool sal wil aanbied, in volgorde van belangrikheid:

Redes	Volgorde van belangrikheid		
'n Onderwyser is beskikbaar om die taal aan te bied	4	<input type="checkbox"/>	18
Die leerlinge sal meer geleenthede buite die klaskamer hê om met hierdie taal in aanraking te kom	2	<input type="checkbox"/>	19
Dit is die taal wat in een of meer van die plaaslike sekondêre skole aangebied word	5	<input type="checkbox"/>	20
Ander redes			
.....	1	<input type="checkbox"/>	21-22
.....	3	<input type="checkbox"/>	23-24
.....	6	<input type="checkbox"/>	25-26

In hierdie geval dui die respondēt aan dat die belangrikste rede dié een is wat hy self by ander redes genoem het; die tweede belangrikste rede is dat leerlinge meer geleenthede buite die klaskamer sal hê om met die betrokke taal in aanraking te kom, ensovoorts.

Let asseblief daarop dat oral waar daar na 'n derde taal in die vraelys verwys word, een van die volgende tale bedoel word: Xhosa, Zulu, Noord-Sotho, Suid-Sotho, Tswana, Suid-Ndebele, Swazi, Venda en Tsonga

1 Slegs vir kantoor-gebruik

Slegs vir kantoorgebruik

Kaartnommer

0 1 1-2

Rekordnommer

3-5

1. PERSOONLIKE INLIGTING

1.1 Aan watter onderwysdepartement is u verbonde?

Transvaalse Onderwysdepartement	1	
Onderwysdepartement van die Kaap die Goeie Hoop	2	
Oranje-Vrystaatse Onderwysdepartement	3	
Natalse Onderwysdepartement	4	
Suider-Afrikaanse Katolieke Biskopraad	5	
Conference of Headmasters and Headmistresses	6	6

1.2(a) Word 'n derde taal (Swart taal) in die skole waarvoor u verantwoordelik is, aangebied?

Ja	1	
Nee	2	7

(b) Indien u Ja geantwoord het by vraag 1.2(a), dui aan watter van die volgende tale word aangebied by die skole waarvoor u verantwoordelik is.

	Ja	Nee	
Xhosa	1	2	8
Zulu	1	2	9
Noord-Sotho	1	2	10
Suid-Sotho	1	2	11
Tswana	1	2	12

1.3 Het u self onderrig in een van die genoemde tale op primêre- en/of sekondêreskoolvlak gegee?

Ja	Nee	
1	2	13

1.4 Indien u Ja geantwoord het by vraag 1.3, dui die aantal jare onderrigervaring aan wat u het in die onderrig van 'n derde taal in die volgende skoolfasas:

a) Primêre skool

0-5 jaar	1	
6-10 jaar	2	
meer as 10 jaar	3	14

b) Sekondêre skool

0-5 jaar	1	
6-10 jaar	2	
meer as 10 jaar	3	15

2. DIE GESKIKSTE/DERDE TAAL VIR DIE BETROKKE LEERLINGE

2.1 Word daar in die oorheersende derde taal van dié streek in die skole onder u toesig onderrig gegee?

Oral	1
Hoofsaaklik	2
Selde	3
Geensins	4

16

2.2 Watter van die volgende tale word in die primêre skool en st. 5 deur die onderwysdepartement waaraan u verbonde is, aangebied?

	Ja	Nee
Xhosa	1	2
Zulu	1	2
Noord-Sotho	1	2
Suid-Sotho	1	2
Tswana	1	2

17
18
19
20
21

2.3(a) Is die betrokke taal (tale) wat u in vraag 2.2 aangedui het na u mening die geskikste derde taal om in die primêre skool en st. 5 vir die betrokke leerlinge in u onderwysdepartement aan te bied?

	N.v.t. word nie aangebied nie	Ja	Nee
Xhosa	0	1	2
Zulu	0	1	2
Noord-Sotho	0	1	2
Suid-Sotho	0	1	2
Tswana	0	1	2

22
23
24
25
26

(b) Indien u Nee geantwoord het by enige van die onderafdelings van 2.3 (a), dui aan watter een (of meer) van die volgende tale na u mening meer geskik vir die betrokke leerlinge sal wees.

	Ja	Nee
Xhosa	1	2
Zulu	1	2
Swazi	1	2
Suid-Ndebele	1	2
Noord-Sotho	1	2
Suid-Sotho	1	2
Tswana	1	2
Venda	1	2
Tsonga	1	2

27
28
29
30
31
32
33
34
35

2.4 Indien u Ja geantwoord het by een of meer van die onderafdelings by vraag 2.3 (b) sal daar na u mening

	Ja	Nee	Onseker	
personeel beskikbaar wees in u onderwys-departement om die onderrig in hierdie taal (tale) aan te bied?	1	2	3	<input type="checkbox"/> 36
tyd in die lesrooster ingeruim kan word vir die aanbieding van hierdie taal (tale)?	1	2	3	<input type="checkbox"/> 37

2.5 Indien u van mening is dat 'n ander derde taal (tale) in u onderwysdepartement in die primêre skool en st. 5 aangebied behoort te word (d.w.s. indien u kodesyfer 1 by enige onderafdeling van vraag 2.3 (b) omkring het), rangskik die volgende redes in volgorde van belangrikheid deur nommer 1 agter die belangrikste rede te plaas, nommer 2 agter die tweede-belangrikste rede, ens.

Rede	Volgorde van belangrikheid	
('n) Onderwyser(s) is beskikbaar om die betrokke taal aan te bied	<input type="checkbox"/> 38
Die leerlinge sal meer geleenthede buite die klaskamer hê om met hierdie taal in aanraking te kom	<input type="checkbox"/> 39
Dit is die taal wat in een of meer van die plaaslike sekondêre skole in u onderwys-departement aangebied word	<input type="checkbox"/> 40
Ander redes: (Spesifiseer):		
.....	<input type="checkbox"/> 41-42
.....	<input type="checkbox"/> 43-44
.....	<input type="checkbox"/> 45-46

3. GESINDHEDE TEENOOR DIE DERDE TAAL

3.1 Hoe sou u oor die algemeen die gesindhede van die volgende groepe persone teenoor die instelling van die derde taal in die primêre skool en st. 5 beskryf?

Groepe persone	Uiters positief	Redelik goed	Nie geesdriftig nie	Daar-teen	
Hoofde van die skole wat u besoek	1	2	3	4	<input type="checkbox"/> 47
Die onderwysers by wie u inspeksie doen	1	2	3	4	<input type="checkbox"/> 48
Die leerlinge met wie u in aanraking kom	1	2	3	4	<input type="checkbox"/> 49

3.2 Indien u kodesyfer 3 of 4 by een of meer van die onderafdelings by vraag 3.1 omkring het, rangskik die redes wat vir hierdie gesindheid aangevoer kan word in volgorde van belangrikheid deur nommer 1 agter die belangrikste rede te plaas, nommer 2 agter die tweede belangrikste, ens.

Rede	Volgorde van belangrikheid	
Die vak word as minder belangrik beskou as ander vakke wat die leerlinge neem omdat dit nie in ag geneem word vir slaagvereistes nie	<input type="checkbox"/> 50
Onderwysers is oor die algemeen nie toereikend opgelei om die betrokke taal aan te bied nie en omdat die kwaliteit van die onderrig in die vak derhalwe skade ly, veroorsaak dit 'n negatiewe houding	<input type="checkbox"/> 51
Die personeel en leerlinge is nie oortuig van die noodsaaklikheid daarvan om een van die genoemde tale aan te leer nie	<input type="checkbox"/> 52
Geleenthede om die taal buite klasverband te gebruik, ontbreek	<input type="checkbox"/> 53
Ander redes: (Spesifiseer):		
.....	<input type="checkbox"/> 54-55
.....	<input type="checkbox"/> 56-57
.....	<input type="checkbox"/> 58-59

4. DOELSTELLINGS MET DIE ONDERRIG IN 'N DERDE TAAL

4.1 Is dit sinvol om die geformuleerde doelstellings met die onderrig in 'n derde taal in die primêre skool en st. 5 soos wat dit verskyn in die sillabus/gids/werkplan van die onderwysdepartement waaraan u verbonde is, te probeer bereik?

Ja	Nee	
1	2	<input type="checkbox"/> 60

Slegs vir kantoorgebruik	
Projeknommer	ONZA13ROO2/2 <input type="checkbox"/> 69-80

2 Slegs vir kantoor-gebruik

Slegs vir kantoorgebruik
 Kaartnommer 0 2 1-2
 Rekordnommer 3-5

4.2 Indien u Nee geantwoord het by vraag 4.1, dui aan hoe belangrik u elk van die volgende stellings ter motivering van u antwoord ag:

Dit is nie sinvol om die gestelde doelstellings te probeer bereik nie omdat -

Stellings	Baie belangrik	Redelik belangrik	Van min belang	Onbelangrik	
die betrokke tale gekenmerk word aan hul streeksgebondenheid en 'n taal wat in een gebied gebruik word dus nie altyd in 'n ander gebied gebruik kan word nie	1	2	3	4	<input type="checkbox"/> 6
die betrokke tale oor die algemeen 'n beperkte gebruikswaarde het	1	2	3	4	<input type="checkbox"/> 7
daar twee amptelike tale in die RSA is wat dit moontlik maak vir inwoners van die land om hulself op alle terreine van die samelewing te kan handhaaf	1	2	3	4	<input type="checkbox"/> 8
Enige ander rede(s) wat nie direkte betrekking op die sillabus/gids/werkplan het nie, maar wat u as <u>baie belangrik</u> beskou					
1.					<input type="checkbox"/> 9-10
2.					<input type="checkbox"/> 11-12
3.					<input type="checkbox"/> 13-14

4.3

Indien u kodesyfer 2 by vraag 4.1 omkring het (d.w.s. indien dit na u mening nie sinvol is om die geformuleerde doelstellings met die onderrig in 'n derde taal in die primêre skool en st. 5 soos wat dit verskyn in die sillabus/gids/werkplan van die onderwysdepartement waaraan u verbonde is, te probeer bereik nie), dui aan hoe belangrik u elk van die volgende redes vir u antwoord beskou.

Redes	Baie belangrik	Redelik belangrik	Van min belang	Onbelangrik	
Die doelstellings in die sillabus/gids/werkplan van u departement is te vaag geformuleer om te verfyn in operasionaliseerbare les- en leerdoelwitte	1	2	3	4	<input type="checkbox"/> 15
Te min riglyne ten opsigte van die onderrig in die klaskamer word in die sillabus/gids/werkplan gegee	1	2	3	4	<input type="checkbox"/> 16
Die sillabus/gids/werkplan bevat te veel inhoud (leerstof) om in die beskikbare onderrigtyd met die leerlinge te behandel	1	2	3	4	<input type="checkbox"/> 17
Ander baie belangrike redes ten opsigte van die sillabus/gids/werkplan wat u wil noem					
1.					<input type="checkbox"/> 18-19
2.					<input type="checkbox"/> 20-21
3.					<input type="checkbox"/> 22-23

4.4

Watter mate van sukses word na u mening by die skole wat u besoek, behaal met die bereiking van die kommunikatiewe doelstelling met die onderrig in die derde taal?

'n Hoë mate van sukses	1	
'n Redelike mate van sukses	2	
Min sukses	3	
Die doelstellings word nie toereikend bereik nie	4	<input type="checkbox"/> 24

5. HULPMIDDELS

- 5.1 Rangskik die volgende hulpmiddels by die onderrig in 'n derde taal in die primêre skool en st. 5 in volgorde van belangrikheid deur nommer 1 agter die belangrikste item te plaas, nommer 2 agter die tweede belangrikste item, ens.

Item	Volgorde van belangrikheid	
Oorhoofse projektors		25
Kassetspelers		26
16 mm filmprojektors		27
Strokiesfilmprojektors		28
Taallaboratorium		29
Televisie-uitsendingsfasiliteite		30
Video-kassette		31
Rekenaar		32

- 5.2 Hoe belangrik ag u die gebruik van handleidings vir onderwysers by die onderrig in die derde taal in die volgende standerds?

	Baie belangrik	Redelik belangrik	Van min belang	Onbelangrik	
St. 3	1	2			33
St. 4	1	2	3	4	34
St. 5	1	2	3	4	35

- 5.3 Dui aan of u dink handboeke behoort ook in die volgende standerds aan die leerlinge beskikbaar gestel te word vir gebruik by die onderwys van die derde taal.

	Ja	Nee	
St. 3	1	2	36
St. 4	1	2	37
St. 5	1	2	38

6. ASPEKTE VAN DIE ONDERRIG IN 'N DERDE TAAL

6.1 In watter van die volgende aspekte van die aanbieding van 'n derde taal gee u leiding aan onderwysers in die primêre skool en st. 5 tydens u besoeke aan skole?

	Ja	Nee	
Die interpretasie van doelstellings (d.w.s. hoe om doelstellings in les- en leerdoelwitte te verfyn)	1	2	39
Die opstel van werkskemas	1	2	40
Metodes en die tegnieke behorende tot die verskeie metodes	1	2	41
Die aanbieding van mondelinge werk	1	2	42
Die aanbieding van skriftelike werk	1	2	43
Die tegnieke verbonde aan groepsaktiwiteite	1	2	44
Wyses om die kultuur en tradisies van die betrokke bevolkingsgroep aan leerlinge oor te dra	1	2	45
Die evaluering van mondelinge werk	1	2	46
Die kontrolering van skriftelike werk	1	2	47
Die gebruik van hulpmiddels	1	2	48
Die gebruik van handboeke	1	2	49
Ander (spesifiseer)			
1.			
.....			50-51
2.			
.....			52-53
3.			
.....			54-55

6.2

Hoe belangrik ag u die volgende strategieë om die aanleer van 'n derde taal in die onderwys te bevorder?

Strategieë	Baie belangrik	Redelik belangrik	Van min belang	Onbelangrik	
Vakkundige adviseurs met toepaslike kwalifikasies in die derde taal moet deur alle onderwysdepartemente aangestel word, sodat 'n groter bydrae gelewer kan word deur die verskaffing van riglyne by die onderrig in die vak	1	2	3	4	56
Die derde taal wat onderrig word, moet 'n eksamenvak wees wat in ag geneem word vir slaagvereistes	1	2	3	4	57
Die derde taal wat onderrig word, moet nie 'n eksamenvak wees nie en slaagvereistes moet nie onderhewig wees aan prestasie in hierdie vak nie	1	2	3	4	58
Eksaminering en/of toetsing in die derde taal moet hoofsaaklik mondeling van aard wees om reg te laat geskied aan die doelstelling van kommunikatiewe vaardigheid (veral praatvaardigheid) in die betrokke taal	1	2	3	4	59
Geleenthede moet by skole geskep word vir leerlinge om die tradisies en kultuur behorende tot die betrokke taal uit te beeld (bv. musiekaande, opvoerings, kermisses)	1	2	3	4	60
Ander <u>baie belangrike</u> strategieë wat u wil noem					62
1.					63-64
2.					65-66
3.					67-68
Slegs vir kantoorgebruik					
Projeknommer ONZA13RO02/2					69-80

Slegs vir
kantoor-
gebruik

3

Slegs vir kantoorgebruik
Kaartnommer
Rekordnommer

0 3

1-2
3-5

6.3 Te oordeel aan u besoeke aan skole, hoe geslaagd sou u sê is die onderrig van 'n derde taal in die primêre skool en st. 5?

Uiters geslaagd	1
Redelik geslaagd	2
Nie juis geslaagd nie	3
Daar bestaan ernstige probleme	4

6

6.4 Dui aan hoe belangrik u elk van die volgende moontlike probleme as remmende faktore by die onderrig in die derde taal in die primêre skool en st. 5 sal beskou:

Moontlike probleme	Baie belangrik	Redelik belangrik	Van min belang	Onbelangrik	
Beperkte tydsvoorsiening in die lesrooster	1	2	3	4	7
Klasgroepe te groot	1	2	3	4	8
Onderwysers ontvang nie genoeg leiding t.o.v. die aanbieding van die vak nie (bv. riglyne t.o.v. metodes, die gebruik van hulpmiddels, ens.)	1	2	3	4	9
'n Tekort aan geskikte handboeke en/pf ander literatuur wat met vrug by die onderrig gebruik kan word	1	2	3	4	10
Onderwysers is oor die algemeen nie toereikend genoeg opgelei om die onderrig in die vak te kan behartig nie	1	2	3	4	11
Die onderrig in die derde taal word as van minder belang beskou as die leerlinge se ander vakke omdat dit nie in ag geneem word vir slaagvereistes nie	1	2	3	4	12
Die gebruik van die derde taal word hoofsaaklik tot die klas-kamer beperk omdat leerlinge nie genoeg geleentheid het om die taal elders te gebruik nie	1	2	3	4	13
Dit gebeur dikwels dat onderwysers opgelei is in 'n ander derde taal as die een waarin hulle onderrig moet gee	1	2	3	4	14

(Vraag vervolg)

6.4 (vervolg)

Ander <u>baie belangrike</u> knelpunte (spesifiseer)	
1.	<input type="checkbox"/> 15-16
2.	<input type="checkbox"/> 17-18
3.	<input type="checkbox"/> 19-20

6.5 Hoe dikwels gebeur dit dat 'n onderwyser praktiese kennis van die taal het, maar nie akademies daarin geskool is nie?

Dikwels	1	<input type="checkbox"/> 21
Selde	2	
Nooit	3	

6.6 Hoe belangrik ag u die rol wat onderwysgerigte programme via die volgende twee media in die aanleer van 'n derde taal kan speel?

	Baie belangrik	Redelik belangrik	Van min belang	Onbelangrik	Kan nie 'n oordeel uitspreek nie	
Radio	1	2	3	4	5	<input type="checkbox"/> 22
Televisie	1	2	3	4	5	<input type="checkbox"/> 23

7. OPLEIDING VAN ONDERWYSERS

7.1 Meen u dat aspirantonderwysers toereikende opleiding vir die onderrig in die derde taal in die primêre skool en st. 5 ontvang?

Instansie	Hulle opleiding is bevredigend	Hulle opleiding laat heelwat leemtes	Hulle word geensins voorberei vir hul taak nie	Kan nie 'n oordeel uitspreek nie	
Universiteite	1	2	3	4	<input type="checkbox"/> 24
Onderwyskolleges	1	2	3	4	<input type="checkbox"/> 25

7.2 Indien u kodesyfer 2 of 3 by vraag 7.1 omkring het, sou u die volgende aspekte as redes vir hierdie onbevredigende toestand ag?

- (a) Die kursus(se) lê te min klem op praatvaardigheid in die betrokke taal.

	Ja	Nee	Onseker	
Universiteite	1	2	3	26
Onderwyskolleges	1	2	3	27

- (b) Te min aandag word in die kursus(se) bestee aan die strukturele elemente (grammatika) van die taal

	Ja	Nee	Onseker	
Universiteite	1	2	3	28
Onderwyskolleges	1	2	3	29

- (c) Die kulturele aspekte van die betrokke taal word nie voldoende in die kursus(se) beklemtoon nie

	Ja	Nee	Onseker	
Universiteite	1	2	3	30
Onderwyskolleges	1	2	3	31

- (d) Die kursus(se) is te akademies gerig om reg te laat geskied aan die behoeftes t.o.v. die onderrig in die derde taal op primêreskoolvlak en in st. 5

	Ja	Nee	Onseker	
Universiteite	1	2	3	32
Onderwyskolleges	1	2	3	33

- (e) Te min aandag word in die kursus(se) bestee aan die didaktiese implikasies vir die onderwys van die vak

	Ja	Nee	Onseker	
Universiteite	1	2	3	34
Onderwyskolleges	1	2	3	35

(vraag vervolg)

7.2(vervolg)

(f) Ander baie belangrike redes (spesifiseer)		
<u>Universiteite</u>		
1.	<input type="checkbox"/>	36-37
2.	<input type="checkbox"/>	38-39
3.	<input type="checkbox"/>	40-41
<u>Onderwyskolleges</u>		
1.	<input type="checkbox"/>	42-43
2.	<input type="checkbox"/>	44-45
3.	<input type="checkbox"/>	46-47

7.3

Indien u kodesyfer 2 of 3 by vraag 7.1 omkring het (d.w.s. indien u meen dat daar probleme by die opleiding van onderwysers ten opsigte van die derde taal bestaan) dui aan of hierdie probleme na u mening vir diensdoende onderwysers deur die gebruikmaking van die volgende strategieë oorbrug kan word:

	Ja	Nee	
Indiensopleiding	1	2	48
Oriënteringskursusse	1	2	49
Handleidings aan onderwysers	1	2	50

Projektnommer ONZA13RO02/2

Rekordnummer

--	--	--

ADDISIONELE INLIGTING

U word versoek om in die ruimte hieronder enige ander inligting te verskaf of standpunt te stel met betrekking tot die onderwys in die derde taal in die primêre skool en st. 5, wat volgens u onder die aandag van die navorsers gebring moet word.

U samewerking word hoog op prys gestel.

Rekordnommer	<table border="1"><tr><td> </td><td> </td><td> </td><td> </td></tr></table>				

RAAD VIR GEESTESWETENSKAPLIKE NAVORSING

ONDERWYSNAVORSINGSPROGRAM

ONDERSOEK AANGAANDE DIE ONDERRIG IN DIE DERDE TAAL
IN DIE PRIMÆRE SKOOL EN ST. 5 (PROJEK ONZA13R002/1)

VRAELYS AAN SKOOLHOOFDE

Should a questionnaire be required in the other official language,
please quote record number and address.

PRETORIA

1985

RAAD VIR GEESTESWETENSKAPLIKE NAVORSING

ONDERWYSNAVORSINGSPROGRAM

ONDERSOEK AANGAANDE DIE ONDERRIG IN DIE DERDE TAAL IN DIE
PRIMÊRE SKOOL EN ST. 5

U word vriendelik versoek om hierdie vraelys in te vul en voor
1 Oktober 1985 terug te stuur aan:

Die Uitvoerende Direkteur
Instituut vir Opvoedkundige Navorsing
Privaatsak X41
PRETORIA
0001

VERTROULIKE AARD VAN U ANTWOORDE

Alle inligting wat met behulp van hierdie vraelys bekom word, word
slegs vir navorsingsdoeleindes gebruik.

DIE DOEL MET HIERDIE VRAELYS IS OM

- . gesindhede ten opsigte van die aanleer van 'n derde taal
(Xhosa, Zulu, Noord-Sotho, Suid-Sotho en Tswana) te bepaal;
- . menings in te win oor die mate van sukses wat behaal word met
die onderrig in 'n derde taal in die primêre skool en in die eers
jaar van die juniorsekondêreskoolfase, en
- . knelpunte in die onderrig in 'n derde taal in die genoemde
skoolfases te identifiseer en om aanbevelings te doen ten einde
die doeltreffendheid van die onderwys in hierdie vak te verhoog.

AANWYSINGS

1. Lees asseblief die aanwysings noukeurig voordat u die vraelys invul.
2. Ignoreer die syfers buite die blokkies asook die kaartnommers en rekordnommers.

3. Aanwysings om die vraelys in te vul

- 3.1 Waar toepaslik moet die vrae beantwoord word deur 'n kringetjie om die betrokke kodesyfer te trek.

Voorbeeld 1

Die medium van onderrig aan u skool is:

Afrikaans	(1)	
Engels	2	
Afrikaans en Engels	3	8

In hierdie geval dui die respondente aan dat die medium van onderrig aan sy skool Afrikaans is.

Voorbeeld 2

In watter van die volgende standers word skriftelike werk in die derde taal in die onderwysdepartement waaraan u verbonde is, gedoen?

	Ja	Nee	
St. 3	1	(2)	9
St. 4	1	(2)	10
St. 5	(1)	2	11

In hierdie geval dui die respondente aan dat skriftelike werk in die derde taal in die onderwysdepartement waaraan hy verbonde is, slegs in st. 5 gedoen word.

3.2 By alle vrae waar die onderstaande stel blokkies met die syfers 1 tot 4 daarin voorkom, moet u aan al die faktore op 'n vierpuntskaal gewig toeken om die belangrikheid aan te dui.

Tensy anders vermeld word, geld die volgende indeling vir hierdie metode:

- 1 = baie belangrik
- 2 = redelik belangrik
- 3 = van min belang
- 4 = onbelangrik

Voorbeeld 3

Hoe belangrik ag u die gebruik van hulpmiddels by die onderrig in die die derde taal?

1	2	3	4	9
---	---	---	---	---

In hierdie geval dui die respondent aan dat hy die gebruik van hulpmid- dels by die onderrig in die derde taal as redelik belangrik beskou.

3.3 By vrae waar u gevra word om items, ensovoorts in 'n volgorde van belangrikheid te rangskik moet u agter dié rede wat u as die belangrik- ste beskou 'n 1 plaas; agter die rede wat volgens u die tweede belangrikste is 'n 2 plaas, ensovoorts.

Voorbeeld 4

Rangskik die volgende moontlike redes waarom u die spesifieke taal aan u skool sal wil aanbied, in volgorde van belangrikheid:

Redes	Volgorde van belangrikheid	
'n Onderwyser is beskikbaar om die taal aan te bied	4	<input type="checkbox"/> 20
Die leerlinge sal meer geleenthede buite die klaskamer hê om met hierdie taal in aanraking te kom	2	<input type="checkbox"/> 21
Dis die taal wat in een of meer van die plaaslike sekondêre skole aangebied word	5	<input type="checkbox"/> 22
Ander redes (spesifiseer)		
.....	1	<input type="checkbox"/> 23-24
.....	3	<input type="checkbox"/> 25-26
.....	6	<input type="checkbox"/> 27-28

In hierdie geval dui die respondēt aan dat die belangrikste rede dié een is wat hyself by ander redes genoem het; die tweede belangrikste rede is dat leerlinge meer geleenthede buite die klaskamer sal hê om met die betrokke taal in aanraking te kom, ensovoorts.

1 Slegs vir kantoor-gebruik

Let asseblief daarop dat oral waar daar na 'n derde taal in die vraelys verwys word, een van die volgende tale bedoel word: Khosa, Zulu, Noord-Sotho, Suid-Sotho, Tswana, Suid-Ndebele, Swazi, Venda en Tsonga.

Slegs vir kantoorgebruik:					
Kaartnommer	Q	1			1-2
Rekordnommer					3-6

1. ALGEMEEN

1.1 Die skool waarvan u die hoof is, is onder beheer van:

Die Transvaalse Onderwysdepartement	1	
Die Kaapse Onderwysdepartement	2	
Die Oranje-Vrystaatse Onderwysdepartement	3	
Die Natalse Onderwysdepartement	4	
Suider-Afrikaanse Katolieke Biskopraad	5	
Conference of Headmasters and Headmistresses	6	7

1.2 Die medium van onderrig aan u skool is:

Afrikaans	1	
Engels	2	
Afrikaans en Engels	3	
Ander	4	8

1.3 Waar is u skool geleë?

In 'n stedelike gebied	1	
Op die platteland (landelike omgewing)	2	9

1.4 (a) Word 'n derde taal by u skool aangebied?

Ja	1	
Nee	2	10

(b) Indien 'n derde taal wel by u skool aangebied word, dui aan in watter standerds daarin onderrig gegee word.

St. 3	Ja, aan alle leerlinge	1	
	Ja, aan sommige leerlinge	2	
	Nee	3	11

1 Slegs vir kantoor-gebruik

St. 4	Ja, aan alle leerlinge	1	12
	Ja, aan sommige leerlinge	2	
	Nee	3	

St. 5	Ja, aan alle leerlinge	1	13
	Ja, aan sommige leerlinge	2	
	Nee	3	

(c) Indien geen derde taal by u skool aangebied word nie, verstrek redes daarvoor

1.	<input type="checkbox"/>	14-15
2.	<input type="checkbox"/>	16-17
3.	<input type="checkbox"/>	18-19

(d) **LET WEL!** Hierdie vraag moet slegs deur persone wie aangedui het dat geen derde taal in die skool aangebied word nie, beantwoord word.

Is u daarvan oortuig dat dit noodsaaklik is vir leerlinge in die primêre skool om 'n derde taal aan te leer?

Ja	1	20
Nee	2	
Onseker	3	

LET WEL! Persone wat aangedui het dat geen derde taal (Swart taal) aangebied word nie, moet nie die vrae-lys verder beantwoord nie

2. DIE GESKIKSTE DERDE TAAL VIR DIE BETROKKE LEERLINGE

2.1 Dui die taal aan wat by u skool as 'n derde taal aangebied word:

Xhosa	1	21
Zulu	2	
Noord-Sotho	3	
Suid-Sotho	4	
Tswana	5	

1 Slegs vir kantoor-gebruik

2.2 Is die taal wat u in vraag 2.1 aangedui het na u mening die geskikste taal om as derde taal vir die leerlinge in u skool aan te bied?

Ja	1
Nee	2

22

2.3 Indien u Nee geantwoord het by vraag 2.2, watter een van die volgende tale sou u liever by u skool wou aanbied?

Xhosa	1
Zulu	2
Swazi	3
Suid-Ndebele	4
Noord-Sotho	5
Suid-Sotho	6
Tswana	7
Venda	8
Tsonga	9

23

2.4 Indien u vraag 2.3 beantwoord het, rangskik die volgende moontlike redes in volgorde van belangrikheid deur nommer 1 agter die belangrikste rede te plaas, nommer 2 agter die tweede belangrikste, ens. Indien u van mening is dat die rede heeltemal onbelangrik is, moet dan geen nommer daaragter plaas nie.

Redes	Volgorde van belangrikheid
'n Onderwyser is beskikbaar om die betrokke taal aan te bied	-----
Die leerling sal meer geleenthede buite die klaskamer hê om met hierdie taal in aanraking te kom	-----
Dit is die taal wat in een of meer van die plaaslike sekondêre skole aangebied word	-----
Ander redes (spesifiseer):	-----
.....	-----
.....	-----
.....	-----
.....	-----

24

25

26

27-28

29-30

31-32

1 Slegs vir
kantoor-
gebruik

3. VOORSIENING VAN PERSONEEL

3.1 Hoeveel onderwysers aan u skool gee tans onderrig in die betrokke derde taal wat aangebied word?

Vul die getal in die bygaande blokkie in.

33

3.2 Hoeveel ander onderwysers aan u skool kan ook 'n derde taal aanbied?

34

3.3 Is die onderwysers wat aan u skool onderrig gee in die betrokke derde taal na u mening bevoeg om hierdie taak te verrig?

Ja	1
Nee	2

35

3.4 Indien u probleme ondervind om geskikte persone te vind om die onderrig in die derde taal aan u skool te behartig, dui aan in hoe 'n mate u hierdie probleem as 'n remmende faktor vir toereikende onderwys in hierdie vak beskou.

Nie van toepassing nie	0
Dit is 'n baie ernstige probleem	1
Dit is 'n redelik ernstige probleem	2
Dit werk nie juis remmend in op die onderwys van die vak nie	3

36

4. GESINDHEDE TEENOR DIE DERDE TAAL

4.1 Hoe sou u oor die algemeen die gesindhede van die volgende groepe persone teenoor die aanbieding van die derde taal aan u skool beskryf?

Groepe persone	Uiters positief	Redelik goed	Nie geesdriftig nie.	Daar teen
Die onderwysers aan u skool wat onderrig gee in die betrokke derde taal	1	2	3	4
Ander personeellede aan u skool	1	2	3	4
Die leerlinge in u skool	1	2	3	4
Die ouers van die leerlinge in u skool	1	2	3	4

37

38

39

40

5. ONDERWYSPRAKTYK

5.1 Reken u dat die tydsvoorsiening vir die onderrig in die derde taal wat deur u onderwysdepartement voorgeskryf word voldoende is om die doelstellings met die onderrig in hierdie vak toereikend te bereik?

	Nie van toe-passing	Ja	Nee	
St. 3	0	1	2	41
St. 4	0	1	2	42
St. 5	0	1	2	43

5.2 Vind u dit prakties moontlik om die gemiddelde ure per jaar wat aan die onderrig in die derde taal deur u onderwysdepartement voorgeskryf word by u lesrooster in te pas?

	Nie van toe-passing	Ja	Nee	
St. 3	0	1	2	44
St. 4	0	1	2	45
St. 5	0	1	2	46

5.3 Dui asseblief aan hoeveel uur per jaar gemiddeld aan u skool aan die onderrig in die derde taal in die volgende standerds bestee word:

	Ure per jaar					
	40 +	35-39	30-34	29 uur of minder	N.v.t	
St. 3	1	2	3	4	5	47
St. 4	1	2	3	4	5	48
St. 5	1	2	3	4	5	49

5.4 Dui die gemiddelde grootte aan van die klasgroepe in u skool vir die onderrig in die derde taal.

20 of minder leerlinge	1	
21-30 leerlinge	2	
31-40 leerlinge	3	
meer as 40 leerlinge	4	50

1 & 2 Slegs vir kantoor-gebruik

5.5 Watter van die volgende hulpmiddels/fasiliteite is by u skool vir gebruik in die onderrig van die derde taal beskikbaar?

	Ja	Nee	
Oorhoofse projektors	1	2	51
Kassetspelers	1	2	52
16 mm filmprojektors	1	2	53
Strokiesfilmprojektors	1	2	54
Taallaboratorium	1	2	55
Televisie-uitsendingsfasiliteite	1	2	56
Video-kassette	1	2	57
Rekenaar	1	2	58

5.6 Is u tevrede dat die hulpmiddels/fasiliteite wat u in vraag 5.5 aangedui het (dié wat by u skool beskikbaar is) voldoende is vir gebruik by die onderrig in die derde taal?

Ja	Nee	
1	2	59

5.7 Rangskik die volgende hulpmiddels by die onderrig in 'n derde taal in die primêre skool en st. 5 in volgorde van belangrikheid deur nommer 1 agter die belangrikste item te plaas, nommer 2 agter die tweede belangrikste item, ens.

Item	Volgorde van belangrikheid	
Oorhoofse projektors		60
Kassetspelers		61
16 mm filmprojektors		62
Strokiesfilmprojektors		63
Taallaboratorium		64
Televisie-uitsendingsfasiliteite		65
Video-kassette		66
Rekenaar		67

Slegs vir kantoorgebruik
 Projektnommer ONZA13ROO2/1 69-80

Slegs vir kantoorgebruik
 Kaartnommer 0 2 1-2
 Rekordnommer 3-6

5.8 Hoe belangrik ag u die rol wat onderwyserigte programme via die volgende twee media in die aanleer van 'n derde taal speel?

Media	Baie belangrik	Redelik belangrik	Van min belangrik	Onbelangrik	Onseker	
Radio	1	2	3	4	5	7
Televisie	1	2	3	4	5	8

5.9 Hoe belangrik ag u die volgende strategieë om die aanleer van 'n derde taal in die onderwys te bevorder?

Strategieë	Baie belangrik	Redelik belangrik	Van min belangrik	Onbelangrik	Onseker	
Vakkundige adviseurs met toepaslike kwalifikasies in die derde taal moet deur alle onderwysepartemente aangestel word, sodat 'n groter bydrae gelewer kan word deur die verskaffing van riglyne by die onderrig in die vak	1	2	3	4	5	9
Die derde taal waarin onderrig gegee word, moet 'n eksamenvak wees wat in ag geneem word vir slaagvereistes	1	2	3	4	5	10
Die derde taal waarin onderrig gegee word, moet nie 'n eksamenvak wees nie en slaagvereistes moet nie onderhewig wees aan prestasie in hierdie vak nie	1	2	3	4	5	11
Eksaminering en/of toetsing van die derde taal moet hoofsaaklik mondeling van aard wees om reg te laat geskied aan die doelstelling van kommunikatiewe vaardigheid (veral praatvaardigheid) in die betrokke taal	1	2	3	4	5	12

(vraag vervolg)

5.9 (vervolg)

Strategieë	Baie belangrik	Redelik belangrik	Van min belang	Onbelangrik	Onseker	
Buite-kurrikulêre geleenthede moet geskep word vir leerlinge om in aanraking te kom met Swart leerlinge sodat hulle die betrokke taal kan praat	1	2	3	4	5	<input type="checkbox"/> 13
Skole waar die derde taal aangebied word, moet aangemoedig word om geleenthede te skep waar die kultuur behorende tot die betrokke derde taal uitgebeeld word (bv. opvoerings, kermisse)	1	2	3	4	5	<input type="checkbox"/> 14
Die aanstelling van rondreisende Swart persone om verskillende skole in streke te besoek en van tyd tot tyd onderrig te gee in die betrokke derde taal	1	2	3	4	5	<input type="checkbox"/> 15
Ander baie belangrike strategieë wat u wil noem						
1.						<input type="checkbox"/> 16-17
2.						<input type="checkbox"/> 18-19
3.						<input type="checkbox"/> 20-21

5.10

Sou dit u goedkeuring wegdra as 'n rondreisende Swart persoon wat verskillende skole in u streek besoek, ook onderrig gee aan leerlinge in u skool?

Ja	1	
Nee	2	<input type="checkbox"/> 22

5.11

Is u daarvan oortuig dat dit noodsaaklik is vir leerlinge in die primêre skool om 'n derde taal aan te leer?

Ja	1	
Nee	2	
Onseker	3	<input type="checkbox"/> 23

5.12

Motiveer u antwoord by vraag 5.11

- 1. 24-25
- 2. 26-27
- 3. 28-29

5.13 Is u tevrede dat, wat die leerlinge aan u skool betref, die voorgeskrewe doelstellings met die onderrig in die derde taal aan die einde van st. 5 oor die algemeen toereikend bereik word?

Ja	1
Nee	2

30

5.14 Indien u Nee geantwoord het by vraag 5.13, dui aan met watter van die volgende stellings u saamstem ter motivering van u antwoord.

Beperkte tydsvoorsiening in die lesrooster	Ja	1		
	Nee	2		31
Die klasgroepe is te groot	Ja	1		
	Nee	2		32
'n Tekort aan toereikend opgeleide en ervare personeel om die onderrig te behartig	Ja	1		
	Nee	2		33
Gebrekkige leiding aan onderwysers ten opsigte van die aanbieding van die vak	Ja	1		
	Nee	2		34
Ander redes (spesifiseer)				
1.			<input type="checkbox"/>	35-3
2.			<input type="checkbox"/>	37-3
3.			<input type="checkbox"/>	39-4

Projeknummer ONZA13ROO2/1

Rekordnummer

--	--	--	--

ADDISIONELE INLIGTING

U word versoek om in die ruimte hieronder enige ander inligting te verskaf of standpunt te stel met betrekking tot die onderwys in die derde taal in die primêre skool en st. 5, wat volgens u onder die aandag van die navorsers gebring moet word.

U samewerking word hoog op prys gestel.

Rekordnommer

--	--	--	--	--

RAAD VIR GEESTESWETENSKAPLIKE NAVORSING

ONDERWYSSNAVORSINGSPROGRAM

ONDERSOEK AANGAANDE DIE ONDERRIG IN DIE DERDE TAAL
IN DIE PRIMÊRE SKOOL EN ST. 5 (PROJEK ONZA13ROO2/1)

VRAELYS AAN SKOOLHOOFDE

Should a questionnaire be required in the other official language,
please quote record number and address.

PRETORIA

1985

RAAD VIR GEESTESWETENSKAPLIKE NAVORSING

ONDERWYSNAVORSINGSPROGRAM

ONDERSOEK AANGAANDE DIE ONDERRIG IN DIE DERDE TAAL IN DIE
PRIMÊRE SKOOL EN ST. 5

U word vriendelik versoek om hierdie vraelys in te vul en voor
1 Oktober 1985 terug te stuur aan:

Die Uitvoerende Direkteur
Instituut vir Opvoedkundige Navorsing
Privaatsak X41
PRETORIA
0001

VERTROULIKE AARD VAN U ANTWOORDE

Alle inligting wat met behulp van hierdie vraelys bekom word, word
slegs vir navorsingsdoeleindes gebruik.

DIE DOEL MET HIERDIE VRAELYS IS OM

- gesindhede ten opsigte van die aanleer van 'n derde taal
(Xhosa, Zulu, Noord-Sotho, Suid-Sotho en Tswana) te bepaal;
- menings in te win oor die mate van sukses wat behaal word met
die onderrig in 'n derde taal in die primêre skool en in die eerste
jaar van die juniorsekondêreskoolfase, en
- knelpunte in die onderrig in 'n derde taal in die genoemde
skoolfases te identifiseer en om aanbevelings te doen ten einde
die doeltreffendheid van die onderwys in hierdie vak te verhoog.

AANWYSINGS

1. Lees asseblief die aanwysings noukeurig voordat u die vraelys invul.
2. Ignoreer die syfers buite die blokkies asook die kaartnommers en rekordnommers.
3. Aanwysings om die vraelys in te vul
- 3.1 Waar toepaslik moet die vrae beantwoord word deur 'n kringetjie om die betrokke kodesyfer te trek.

Voorbeeld 1

Die medium van onderrig aan u skool is:

Afrikaans	①	
Engels	2	
Afrikaans en Engels	3	8

In hierdie geval dui die respondēt aan dat die medium van onderrig aan sy skool Afrikaans is.

Voorbeeld 2

In watter van die volgende standers word skriftelike werk in die derde taal in die onderwysdepartement waaraan u verbonde is, gedoen?

	Ja	Nee	
St. 3	1	②	9
St. 4	1	②	10
St. 5	①	2	11

In hierdie geval dui die respondēt aan dat skriftelike werk in die derde taal in die onderwysdepartement waaraan hy verbonde is, slegs in st. 5 gedoen word.

3.2 By alle vrae waar die onderstaande stel blokkies met die syfers 1 tot 4 daarin voorkom, moet u aan al die faktore op 'n vierpuntskaal gewig toeken om die belangrikheid aan te dui.

Tensy anders vermeld word, geld die volgende indeling vir hierdie metode:

- 1 = baie belangrik
- 2 = redelik belangrik
- 3 = van min belang
- 4 = onbelangrik

Voorbeeld 3

Hoe belangrik ag u die gebruik van hulpmiddels by die onderrig in die die derde taal?

1	2	3	4
---	---	---	---

 9

In hierdie geval dui die respondent aan dat hy die gebruik van hulpmiddels by die onderrig in die derde taal as redelik belangrik beskou.

3.3 By vrae waar u gevra word om items, ensovoorts in 'n volgorde van belangrikheid te rangskik moet u agter dié rede wat u as die belangrikste beskou 'n 1 plaas; agter die rede wat volgens u die tweede belangrikste is 'n 2 plaas, ensovoorts.

Voorbeeld 4

Rangskik die volgende moontlike redes waarom u die spesifieke taal aan u skool sal wil aanbied, in volgorde van belangrikheid:

Redes	Volgorde van belangrikheid	
'n Onderwyser is beskikbaar om die taal aan te bied	4	<input type="checkbox"/> 20
Die leerlinge sal meer geleenthede buite die klaskamer hê om met hierdie taal in aanraking te kom	2	<input type="checkbox"/> 21
Dis die taal wat in een of meer van die plaaslike sekondêre skole aangebied word	5	<input type="checkbox"/> 22
Ander redes (spesifiseer)		
.....	1	<input type="checkbox"/> 23-24
.....	3	<input type="checkbox"/> 25-26
.....	6	<input type="checkbox"/> 27-28

In hierdie geval dui die respondent aan dat die belangrikste rede dié een is wat hyself by ander redes genoem het; die tweede belangrikste rede is dat leerlinge meer geleenthede buite die klaskamer sal hê om met die betrokke taal in aanraking te kom, ensovoorts.

1 Slegs vir kantoor-gebruik

Let asseblief daarop dat oral waar daar na 'n derde taal in die vraelys verwys word, een van die volgende tale bedoel word: Xhosa, Zulu, Noord-Sotho, Suid-Sotho, Tswana, Suid-Ndebele, Swazi, Venda en Tsonga.

Slegs vir kantoorgebruik:
 Kaartnommer
 Rekordnommer

0 1 1-2
 3-6

1. ALGEMEEN

1.1 Die skool waarvan u die hoof is, is onder beheer van:

Die Transvaalse Onderwysdepartement	1	
Die Kaapse Onderwysdepartement	2	
Die Oranje-Vrystaatse Onderwysdepartement	3	
Die Natalse Onderwysdepartement	4	
Suider-Afrikaanse Katolieke Biskopraad	5	
Conference of Headmasters and Headmistresses	6	7

1.2 Die medium van onderrig aan u skool is:

Afrikaans	1	
Engels	2	
Afrikaans en Engels	3	
Ander	4	8

1.3 Waar is u skool geleë?

In 'n stedelike gebied	1	
Op die platteland (landelike omgewing)	2	9

1.4 (a) Word 'n derde taal by u skool aangebied?

Ja	1	
Nee	2	10

(b) Indien 'n derde taal wel by u skool aangebied word, dui aan in watter standerds daarin onderrig gegee word.

St. 3	Ja, aan alle leerlinge	1	
	Ja, aan sommige leerlinge	2	
	Nee	3	11

1 Slegs vir kantoor-gebruik

St. 4	Ja, aan alle leerlinge	1	12
	Ja, aan sommige leerlinge	2	
	Nee	3	

St. 5	Ja, aan alle leerlinge	1	13
	Ja, aan sommige leerlinge	2	
	Nee	3	

(c) Indien geen derde taal by u skool aangebied word nie, verstrek redes daarvoor

1.	<input type="checkbox"/>	14-15
2.	<input type="checkbox"/>	16-17
3.	<input type="checkbox"/>	18-19

(d) **LET WEL!** Hierdie vraag moet slegs deur persone wie aangedui het dat geen derde taal in die skool aangebied word nie, beantwoord word.

Is u daarvan oortuig dat dit noodsaaklik is vir leerlinge in die primêre skool om 'n derde taal aan te leer?

Ja	1	20
Nee	2	
Onseker	3	

LET WEL! Persone wat aangedui het dat geen derde taal (Swart taal) aangebied word nie, moet nie die vrae-lus verder beantwoord nie

2. DIE GESKIKSTE DERDE TAAL VIR DIE BETROKKE LEERLINGE

2.1 Dui die taal aan wat by u skool as 'n derde taal aangebied word:

Xhosa	1	21
Zulu	2	
Noord-Sotho	3	
Suid-Sotho	4	
Tswana	5	

1 Slegs vir kantoor-gebruik

2.2 Is die taal wat u in vraag 2.1 aangedui het na u mening die geskikste taal om as derde taal vir die leerlinge in u skool aan te bied?

Ja	1	
Nee	2	22

2.3 Indien u Nee geantwoord het by vraag 2.2, watter een van die volgende tale sou u liever by u skool wou aanbied?

Xhosa	1	
Zulu	2	
Swazi	3	
Suid-Ndebele	4	
Noord-Sotho	5	
Suid-Sotho	6	
Tswana	7	
Venda	8	
Tsonga	9	23

2.4 Indien u vraag 2.3 beantwoord het, rangskik die volgende moontlike redes in volgorde van belangrikheid deur nummer 1 agter die belangrikste rede te plaas, nommer 2 agter die tweede belangrikste, ens. Indien u van mening is dat die rede heeltemal onbelangrik is, moet dan geen nommer daar-agter plaas nie.

Redes	Volgorde van belangrikheid	
'n Onderwyser is beskikbaar om die betrokke taal aan te bied	-----	<input type="checkbox"/> 24
Die leerling sal meer geleenthede buite die klaskamer hê om met hierdie taal in aanraking te kom	-----	<input type="checkbox"/> 25
Dit is die taal wat in een of meer van die plaaslike sekondêre skole aangebied word	-----	<input type="checkbox"/> 26
Ander redes (spesifiseer):	-----	
.....	-----	<input type="checkbox"/> 27-28
.....	-----	<input type="checkbox"/> 29-30
.....	-----	<input type="checkbox"/> 31-32

1 Slegs vir kantoor-gebruik

3. VOORSIENING VAN PERSONEEL

3.1 Hoeveel onderwysers aan u skool gee tans onderrig in die betrokke derde taal wat aangebied word? Vul die getal in die bygaande blokkie in. 33

3.2 Hoeveel ander onderwysers aan u skool kan ook 'n derde taal aanbied? 34

3.3 Is die onderwysers wat aan u skool onderrig gee in die betrokke derde taal na u mening bevoeg om hierdie taak te verrig?

Ja	1	35
Nee	2	

3.4 Indien u probleme ondervind om geskikte persone te vind om die onderrig in die derde taal aan u skool te behartig, dui aan in hoe 'n mate u hierdie probleem as 'n remmende faktor vir toereikende onderwys in hierdie vak beskou.

Nie van toepassing nie	0	36
Dit is 'n baie ernstige probleem	1	
Dit is 'n redelik ernstige probleem	2	
Dit werk nie juis remmend in op die onderwys van die vak nie	3	

4. GESINDHEDE TEENOR DIE DERDE TAAL

4.1 Hoe sou u oor die algemeen die gesindhede van die volgende groepe persone teenoor die aanbieding van die derde taal aan u skool beskryf?

Groepe persone	Uiters positief	Redelik goed	Nie geesdriftig nie	Daar teen	
Die onderwysers aan u skool wat onderrig gee in die betrokke derde taal	1	2	3	4	37
Ander personeellede aan u skool	1	2	3	4	38
Die leerlinge in u skool	1	2	3	4	39
Die ouers van die leerlinge in u skool	1	2	3	4	40

5. ONDERWYSPRAKTYK

5.1 Reken u dat die tydsvoorsiening vir die onderrig in die derde taal wat deur u onderwysdepartement voorgeskryf word voldoende is om die doelstellings met die onderrig in hierdie vak toereikend te bereik?

	Nie van toe- passing	Ja	Nee	
St. 3	0	1	2	41
St. 4	0	1	2	42
St. 5	0	1	2	43

5.2 Vind u dit prakties moontlik om die gemiddelde ure per jaar wat aan die onderrig in die derde taal deur u onderwysdepartement voorgeskryf word by u lesrooster in te pas?

	Nie van toe- passing	Ja	Nee	
St. 3	0	1	2	44
St. 4	0	1	2	45
St. 5	0	1	2	46

5.3 Dui asseblief aan hoeveel uur per jaar gemiddeld aan u skool aan die onderrig in die derde taal in die volgende standerds bestee word:

	Ure per jaar					
	40 +	35-39	30-34	29 uur of min- der	N.v.t	
St. 3	1	2	3	4	5	47
St. 4	1	2	3	4	5	48
St. 5	1	2	3	4	5	49

5.4 Dui die gemiddelde grootte aan van die klasgroepe in u skool vir die onderrig in die derde taal.

20 of minder leerlinge	1	
21-30 leerlinge	2	
31-40 leerlinge	3	
meer as 40 leerlinge	4	50

1 & 2 Slegs vir kantoor-gebruik

5.5. Watter van die volgende hulpmiddels/fasiliteite is by u skool vir gebruik in die onderrig van die derde taal beskikbaar?

	Ja	Nee	
Oorhoofse projektors	1	2	51
Kassetspelers	1	2	52
16 mm filmprojektors	1	2	53
Strokiesfilmprojektors	1	2	54
Taallaboratorium	1	2	55
Televisie-uitsendingsfasiliteite	1	2	56
Video-kassette	1	2	57
Rekenaar	1	2	58

5.6. Is u tevrede dat die hulpmiddels/fasiliteite wat u in vraag 5.5 aangedui het (dié wat by u skool beskikbaar is) voldoende is vir gebruik by die onderrig in die derde taal?

Ja	Nee	
1	2	59

5.7. Rangskik die volgende hulpmiddels by die onderrig in 'n derde taal in die primêre skool en st. 5 in volgorde van belangrikheid deur nommer 1 agter die belangrikste item te plaas, nommer 2 agter die tweede belangrikste item, ens.

Item	Volgorde van belangrikheid	
Oorhoofse projektors		60
Kassetspelers		61
16 mm filmprojektors		62
Strokiesfilmprojektors		63
Taallaboratorium		64
Televisie-uitsendings-fasiliteite		65
Video-kassette		66
Rekenaar		67

Slegs vir kantoorgebruik
 Projektnummer ONZA13ROO2/1 69-80

Slegs vir kantoorgebruik
 Kaartnommer 02 1-2
 Rekordnommer 3-6

5.8 Hoe belangrik ag u die rol wat onderwysgerigte programme via die volgende twee media in die aanleer van 'n derde taal speel?

Media	Baie belangrik	Redelik belangrik	Van min belangrik	Onbelangrik	Onseker	
Radio	1	2	3	4	5	7
Televisie	1	2	3	4	5	8

5.9 Hoe belangrik ag u die volgende strategieë om die aanleer van 'n derde taal in die onderwys te bevorder?

Strategieë	Baie belangrik	Redelik belangrik	Van min belangrik	Onbelangrik	Onseker	
Vakkundige adviseurs met toepaslike kwalifikasies in die derde taal moet deur alle onderwysdepartemente aangestel word, sodat 'n groter bydrae gelewer kan word deur die verskaffing van riglyne by die onderrig in die vak	1	2	3	4	5	9
Die derde taal waarin onderrig gegee word, moet 'n eksamenvak wees wat in ag geneem word vir slaagvereistes	1	2	3	4	5	10
Die derde taal waarin onderrig gegee word, moet nie 'n eksamenvak wees nie en slaagvereistes moet nie onderhewig wees aan prestasie in hierdie vak nie	1	2	3	4	5	11
Eksaminering en/of toetsing van die derde taal moet hoofsaaklik mondeling van aard wees om reg te laat geskied aan die doelstelling van kommunikatiewe vaardigheid (veral praatvaardigheid) in die betrokke taal	1	2	3	4	5	12

(vraag vervolg)

5.9 (vervolg)

Strategieë	Baie belangrik	Redelik belangrik	Van min belangrik	Onbelangrik	Onseker	
Skole waar die derde taal aangebied word, moet aangemoedig word om geleenthede te skep waar die kultuur behorende tot die betrokke derde taal uitgebeeld word (bv. opvoerings, kermisse)	1	2	3	4	5	<input type="checkbox"/> 13
Ander baie belangrike strategieë wat u wil noem						<input type="checkbox"/> 14 <input type="checkbox"/> 15
1.						<input type="checkbox"/> 16-17
2.						<input type="checkbox"/> 18-19
3.						<input type="checkbox"/> 20-21

22

5.11 Is u daarvan oortuig dat dit noodsaaklik is vir leerlinge in die primêre skool om 'n derde taal aan te leer?

Ja	1
Nee	2
Onseker	3

23

5.12 Motiveer u antwoord by vraag 5.11

1.	<input type="checkbox"/> 24-25
2.	<input type="checkbox"/> 26-27
3.	<input type="checkbox"/> 28-29

5.13 Is u tevrede dat, wat die leerlinge aan u skool betref, die voorgeskrewe doelstellings met die onderrig in die derde taal aan die einde van st. 5 oor die algemeen toereikend bereik word?

Ja	1	
Nee	2	30

5.14 Indien u Nee geantwoord het by vraag 5.13, dui aan met watter van die volgende stellings u saamstem ter motivering van u antwoord.

Beperkte tydsvoorsiening in die lesrooster	Ja	1	
	Nee	2	31
Die klasgroepe is te groot	Ja	1	
	Nee	2	32
'n Tekort aan toereikend opgeleide en ervare personeel om die onderrig te behartig	Ja	1	
	Nee	2	33
Gebrekkige leiding aan onderwysers ten opsigte van die aanbieding van die vak	Ja	1	
	Nee	2	34
Ander redes (spesifiseer)			
1.			35-36
2.			37-38
3.			39-40

Projeknummer ONZA13ROO2/1

Rekordnummer

--	--	--	--

ADDISIONELE INLIGTING

U word versoek om in die ruimte hieronder enige ander inligting te verskaf of standpunt te stel met betrekking tot die onderwys in die derde taal in die primêre skool en st. 5, wat volgens u onder die aandag van die navorsers gebring moet word.

U samewerking word hoog op prys gestel.

BYLAE M

VRAELYS ST-0

Rekordnommer

--	--	--	--

RAAD VIR GEESTESWETENSKAPLIKE NAVORSING

ONDERWYSNAVORSINGSPROGRAM

ONDERSOEK AANGAANDE DIE ONDERRIG IN DIE DERDE TAAL IN DIE
PRIMERE SKOOL EN ST. 5 (PROJEK ONZA13ROO2/3)

VRAELYS AAN ONDERWYSERS WAT ONDERRIG GEE IN 'N DERDE
TAAL IN DIE PRIMERE SKOOL EN ST. 5

Should a questionnaire be required in the other official language,
please quote record number and address.

PRETORIA
1985

RAAD VIR GEESTESWETENSKAPLIKE NAVORSING

ONDERWYSNAVORSINGSPROGRAM

ONDERSOEK AANGAANDE DIE ONDERRIG IN DIE DERDE TAAL
IN DIE PRIMÊRE SKOOL EN ST. 5

U word vriendelik versoek om hierdie vraelys in te vul en voor

1 Oktober 1985 terug te stuur aan:

Die Uitvoerende Direkteur
Instituut vir Opvoedkundige Navorsing
Privaatsak X41
PRETORIA
0001

VERTROUlike AARD VAN U ANTWOORDE

Alle inligting wat met behulp van hierdie vraelys bekom word, word slegs vir navorsingsdoeleindes gebruik.

DIE DOEL MET HIERDIE VRAELYS IS OM

- * gesindhede ten opsigte van die aanleer van 'n derde taal (Xhosa, Zulu, Noord-Sotho, Suid-Sotho en Tswana) te bepaal;
- * menings in te win oor die mate van sukses wat behaal word met die onderrig in 'n derde taal in die primêre skool en die eerste jaar van die juniorsekondêreskoolfase, en
- * knelpunte in die onderrig in 'n derde taal in die genoemde skoolfasies te identifiseer en om aanbevelings te doen ten einde die doeltreffendheid van die onderwys in hierdie vak te verhoog.

AANWYSINGS

1. Lees asseblief die aanwysings noukeurig voordat u die vraelys invul.
2. Ignoreer die syfers aan die regterkant van die kantlyn asook die kaartnommers en rekordnommers.
3. Aanwysings
- 3.1 Waar toepaslik moet die vrae beantwoord word deur 'n kringetjie om die betrokke kodesyfer te trek.

Voorbeeld 1

Die medium van onderrig aan u skool is:

Afrikaans	①	
Engels	2	
Afrikaans en Engels	3	4

In hierdie geval dui die respondente aan dat die medium van onderrig aan sy skool Afrikaans is.

Voorbeeld 2

In watter van die volgende standerds word skriftelike werk in die derde taal in die onderwysdepartement waaraan u verbonde is, gedoen?

	Ja	Nee	
St. 3	1	②	9
St. 4	1	②	10
St. 5	①	2	11

In hierdie geval dui die respondente aan dat skriftelike werk in die derde taal in die onderwysdepartement waaraan hy verbonde is, slegs in st. 5 gedoen word.

- 3.2 By alle vrae waar die onderstaande stel blokkies met die syfers 1 tot 4 daarin voorkom, moet u aan al die faktore op 'n vierpuntskaal gewig toeken om die belangrikheid daarvan aan te dui:

Tensy anders vermeld word, geld die volgende indelings vir hierdie

metode:

- 1 = baie belangrik
- 2 = redelik belangrik
- 3 = van min belang
- 4 = onbelangrik

Voorbeeld 3

Hoe belangrik ag u die gebruik van hulpmiddels by die onderrig in die derde taal wat by u skool aangebied word?

1	2	3	4		10
---	---	---	---	--	----

In hierdie geval dui die respondent aan dat hy die gebruik van hulpmiddels by die onderrig in die derde taal wat by sy skool aangebied word as redelik belangrik beskou.

3.3

By vrae waar u gevra word om items/redes ensovoorts in volgorde van belangrikheid te rangskik, moet u agter dié item wat u as die belangrikste beskou 'n 1 plaas; agter die rede wat volgens u die tweede belangrikste is 'n 2 plaas, ensovoorts.

Voorbeeld 4

Rangskik die volgende moontlike redes waarom u die spesifieke taal aan u skool sal wil aanbied, in volgorde van belangrikheid:

Redes	Volgorde van belangrikheid	
'n Onderwyser is beskikbaar om die taal aan te bied	4	20
Die leerlinge sal meer geleenthede buite die klaskamer hê om met hierdie taal in aanraking te kom	2	21
Dit is die taal wat in een of meer van die plaaslike sekondêre skole aangebied word	5	22
Ander redes (spesifiseer)		
.....	1	23-24
.....	3	25-26
.....	6	27-28

In hierdie geval dui die respondent aan dat die belangrikste rede dié een is wat hy self by ander redes genoem het; die tweede belangrikste rede is dat leerlinge meer geleenthede buite die klaskamer sal hê om met die betrokke taal in aanraking te kom, ensovoorts.

1 Slegs vir
kantoor-
gebruik

Let asseblief daarop dat oral waar daar na 'n derde taal in die vraelys verwys word, een van die volgende tale bedoel word: Xhosa, Zulu, Noord-Sotho, Suid-Sotho, Tswana, Swazi, Suid-Ndebele, Venda en Tsonga

Slegs vir kantoorgebruik
Kaartnommer 0 1 1-2
Rekordnommer 3-6

1. ALGEMENE INLICHTING OOR U SKOOL

1.1 Die skool waaraan u verbonde is, is onder beheer van

Die Transvaalse Onderwysdepartement	1	
Onderwysdepartement van die Kaap die Goeie Hoop	2	
Die Oranje-Vrystaatse Onderwysdepartement	3	
Die Natalse Onderwysdepartement	4	
Suider-Afrikaanse Katolieke Biskopraad	5	
Conference of Headmasters and Headmistresses	6	7

1.2 Die medium van onderrig aan u skool is:

Afrikaans	1	
Engels	2	
Afrikaans en Engels	3	8

1.3 Waar is u skool geleë?

In 'n stedelike gebied	1	
Op die platteland (landelike omgewing)	2	9

1.4 Soort skool volgens geslag van leerlinge:

Seunskool	1	
Meisieskool	2	
Gemengde skool	3	10

1.5 Watter derde taal word by u skool aangebied?

Xhosa	1	
Zulu	2	
Noord-Sotho	3	
Suid-Sotho	4	
Tswana	5	
Ander	6	11

Slegs vir
kantoor-
gebruik

1

2. **PERSOONLIKE INLICHTING**

2.1 **Huistaal:**

Afrikaans	1	
Engels	2	
Afrikaans en Engels	3	
Ander	4	12

2.2 **Aard van aanstelling:**

Permanent	1	
Tydelik	2	
Deeltyds	3	
Rondreisend	4	13

2.3 **Graad van pos wat u beklee:**

Hoof	1	
Adjunkhoof	2	
Departementshoof	3	
Onderwyser	4	14

2.4 **In watter van die volgende standerds gee u onderrig in 'n derde taal?**

	Ja	Nee	
St. 3	1	2	15
St. 4	1	2	16
St. 5	1	2	17

3. **INLICHTING IN VERBAND MET U KWALIFIKASIES EN ERVARING**

3.1 **Aan watter soort inrigting het u u akademiese en/of professionele opleiding ontvang?**

Slegs aan 'n universiteit	1	
Slegs aan 'n onderwyskollege	2	
Aan beide 'n onderwyskollege en universiteit	3	18

1

3.2 Dui u hoogste kwalifikasie aan:

Doktorsgraad	1
Magistergraad	2
Honneursgraad	3
Baccalaureusgraad	4
Vierjarige onderwysdiploma	5
Driejarige onderwysdiploma	6
Tweejarige onderwysdiploma	7
Eenjarige onderwysdiploma	8

19

3.3 Dui u hoogste kwalifikasie aan in die derde taal waarin u tans onderrig gee:

Doktorsgraad	1
Magistergraad	2
Honneursgraad	3
Vier jaar graadopleiding aan 'n universiteit (bv. B.A. (Ed.))	4
Drie jaar graadopleiding aan 'n universiteit	5
Twee jaar graadopleiding aan 'n universiteit	6
Een jaar graadopleiding aan 'n universiteit	7
Vier jaar opleiding aan 'n onderwyskollege	8
Drie jaar opleiding aan 'n onderwyskollege	9
Twee jaar opleiding aan 'n onderwyskollege	10
Een jaar opleiding aan 'n onderwyskollege	11
Matriekvlak	12
Ander opleiding op skoolvlak	13
Geen formele opleiding nie	14

20-21

3.4 Verstrek die naam van die tersiêre inrigting waar u in hoofsaak u opleiding in die betrokke derde taal ontvang het. (Bv. Universiteit van Pretoria, Onderwyskollege Goudstad, ensovoorts.)

.....
.....
.....
.....

22-23

3.5 Indien u wel opleiding in 'n derde taal gehad het, kies een van die volgende bewerings wat op u van toepassing is:

My opleiding in 'n derde taal het

my bevredigende opleiding vir my taak gegee	1
heelwat leemtes gelaat	2
my geensins voorberei vir my taak nie	3

24

3.6 Indien u by vraag 3.5 kodesyfer 2 of 3 omkring het, dui aan watter van die volgende redes in u geval vir hierdie onbevredigende toestand verantwoordelik is:

	Ja	Nee	
U het opleiding gehad in 'n ander derde taal as die een waarin u tans onderrig gee	1	2	<input type="checkbox"/> 25
Die kursus wat u geneem het, het te min klem gelê op praatvaardigheid in die betrokke taal	1	2	<input type="checkbox"/> 26
Die kursus wat u geneem het, het te min aandag gegee aan die strukturele elemente (grammatika) van die taal	1	2	<input type="checkbox"/> 27
Die kursus wat u geneem het, het nie die kulturele aspekte van die betrokke taal voldoende beklemtoon nie	1	2	<input type="checkbox"/> 28
Die kursus wat u geneem het, was te akademies gerig om reg te laat geskied aan die behoeftes ten opsigte van die onderrig in die derde taal op primêre-skoolvlak en in st. 5	1	2	<input type="checkbox"/> 29
Ander redes (spesifiseer)			
.....			<input type="checkbox"/> 30-31
.....			<input type="checkbox"/> 32-33
.....			<input type="checkbox"/> 34-35

3.7 Hoe hoog sou u u eie gebruiksvaardigheid in die volgende taal-bekwaamhede in die derde taal waarin u tans onderrig gee, aanslaan?

	Baie goed	Goed	Redelik	Ontoereikend	
Luister en verstaan	1	2	3	4	<input type="checkbox"/> 36
Praat	1	2	3	4	<input type="checkbox"/> 37
Lees	1	2	3	4	<input type="checkbox"/> 38
Skryf	1	2	3	4	<input type="checkbox"/> 39

3.8 Verstrek die aantal jare onderwyservaring wat u in die primêre skool en st. 5 het ten opsigte van die onderrig in 'n derde taal:

0-5 jaar	1	
6-10 jaar	2	
meer as 10 jaar	3	<input type="checkbox"/> 40

3.9 Kon u in die betrokke derde taal waarin u tans onderrig gee, gekommunikeer het voordat u opleiding daarin ontvang het?

Ja	1	
Nee	2	
Nie van toepassing nie (geen formele opleiding nie)	3	<input type="checkbox"/> 41

3.10 Indien u Ja geantwoord het by vraag 3.9, dui aan onder watter omstandighede u die betrokke derde taal leer praat het:

U het dit geleer deur as kind in aanraking te kom met moedertaalsprekers van die betrokke taal	1
U het dit geleer deur as volwassene in aanraking te kom met moedertaalsprekers van die betrokke taal	2
U het dit as kind aangeleer deur kontak met nie-moedertaalsprekers wat die betrokke taal magtig was	3
U het dit as volwassene aangeleer deur kontak met nie-moedertaalsprekers wat die betrokke taal magtig was	4

42

3.11 Indien u geen formele opleiding in 'n derde taal het nie, dui aan of u onderrig in die vak gee op grond van u mondelinge vaardigheid in die betrokke taal

Ja	Nee
1	2

43

4. DIE GESKIKSTE DERDE TAAL VIR DIE BETROKKE LEERLINGE

4.1 Is die derde taal wat tans by u skool aangebied word na u mening die geskikste derde taal vir die leerlinge wat onderrig daarin ontvang?

Ja	Nee
1	2

44

4.2 Indien u Nee geantwoord het by vraag 4.1, watter een van die volgende tale sou na u mening meer geskik wees vir die betrokke leerlinge?

Xhosa	1
Zulu	2
Swazi	3
Suid-Ndebele	4
Noord-Sotho	5
Suid-Sotho	6
Tswana	7
Venda	8
Tsonga	9

45

4.3 Indien u vraag 4.2 beantwoord het, rangskik die volgende moontlike redes in volgorde van belangrikheid deur nommer 1 agter die belangrikste rede te plaas, nommer 2 agter die tweede belangrikste, ens. Indien u van mening is dat die rede heeltemal onbelangrik is, moet dan geen nommer daaragter plaas nie.

Redes	Volgorde van belangrikheid
'n Onderwyser is beskikbaar om die betrokke taal aan te bied	-----
Die leerling sal meer geleentehede buite die klaskamer hê om met hierdie taal in aanraking te kom	-----
Dit is die taal wat in een of meer van die plaaslike sekondêre skole aangebied word	-----
Ander redes:	
.....	-----
.....	-----
.....	-----

46

47

48

49-50

51-52

53-54

1

5. GESINDHEDE TEENOR DIE DERDE TAAL

5.1 Hoe sou u oor die algemeen die gesindhede van die volgende groepe persone teenoor die derde taal wat aan u skool aangebied word, beskryf?

Gesindhede	Uiters positief	Redelik goed	Nie geesdriftig nie	Daar teen
Die leerlinge aan u skool vir wie u onderrig in die derde taal gee	1	2	3	4
Die ander leerlinge aan u skool	1	2	3	4
Die personeellede aan u skool	1	2	3	4
Die ouers van die leerlinge aan u skool	1	2	3	4

55
56
57
58

5.2 Geniet u leerlinge oor die algemeen die lesse in die derde taal?

Ja	Nee
1	2

59

5.3 Vind u leerlinge oor die algemeen die onderwys in die derde taal maklik of moeilik?

	Maklik	Redelik maklik	Moeilik	Nie moeiliker as ander vakke nie	Gee nie onderrig in 'n derde taal in die betrokke standaard nie
St. 3	1	2	3	4	5
St. 4	1	2	3	4	5
St. 5	1	2	3	4	5

60
61
62

5.4 In watter standaard geniet u dit die meeste om onderrig in 'n derde taal te gee?

St. 3	1
St. 4	2
St. 5	3
Geen besondere voorkeur nie	4
Geniet dit nie om onderrig in 'n derde taal te gee nie	5

63

1 & 2

Slegs vir kantoor-gebruik

6. DOELSTELLINGS MET DIE ONDERRIG IN 'N DERDE TAAL

6.1 Is dit sinvol om die geformuleerde doelstellings met die onderrig in 'n derde taal in die primêre skool en st. 5 soos wat dit verskyn in die sillabus/gids/werkplan van u onderwysdepartement te probeer bereik?

Ja	1
Nee	2
Onseker	3

64

Slegs vir kantoorgebruik
Projeknommer ONZA13ROO2/3

69-80

Slegs vir kantoorgebruik
Kaartnommer
Rekordnommer

0 2

1-2
3-6

6.2 Indien u Nee geantwoord het by vraag 6.1, dui aan hoe belangrik u elk van die volgende stellings ter motivering van u antwoord ag.

Dit is nie sinvol om die gestelde doelstellings te probeer bereik nie omdat

	Baie belangrik	Redelik belangrik	Van min belang	Onbelangrik	
die betrokke tale gekenmerk word aan hul streekgebondenheid en 'n taal wat in een gebied gebruik word, dus nie altyd in 'n ander gebied gebruik kan word nie	1	2	3	4	7
die betrokke tale oor die algemeen 'n beperkte gebruikswaarde het	1	2	3	4	8
daar twee amptelike tale in die RSA is wat dit moontlik maak vir inwoners van die land om hulself op alle terreine van die samelewing te kan handhaaf sonder die kennis van 'n derde taal	1	2	3	4	9
Enige ander rede(s) wat nie direkte betrekking op die sillabus/gids/werkplan het nie, maar wat u as <u>baie belangrik</u> beskou					
1.					10-11
2.					12-13
3.					14-15

6.3

Indien u Nee (kodesyfer 2) by vraag 6.1 geantwoord het, (d.w.s. indien dit na u mening nie sinvol is om die geformuleerde doelstellings met die onderrig in 'n derde taal in die primêre skool en st. 5 soos wat dit verskyn in die sillabus/gids/werkplan van die onderwysdepartement waaraan u verbonde is, te probeer bereik nie), dui aan hoe belangrik u elk van die volgende moontlike redes vir u antwoord beskou.

	Baie belangrik	Redelik belangrik	Van min belang	Onbelangrik	
Die doelstellings in die sillabus/gids/werkplan wat u gebruik, is te vaag geformuleer om te verfyn in operasionaliseerbare les- en leerdoelwitte	1	2	3	4	16
Te min riglyne ten opsigte van die onderrig in die klaskamer word in die sillabus/gids/werkplan gegee	1	2	3	4	17
Die sillabus/gids/werkplan bevat te veel inhoud (leerstof) om in die beskikbare onderrigtyd met die leerlinge te behandel	1	2	3	4	18
Ander <u>baie</u> <u>belangrike</u> redes ten opsigte van die sillabus/gids/werkplan wat u wil noem					
1.					19-20
2.					21-22
3.					23-24

6.4

Watter mate van sukses behaal u, volgens u oordeel, met die bereiking van die kommunikatiewe doelstelling met die onderrig in die derde taal?

'n Hoë mate van sukses	1	
'n Redelike mate van sukses	2	
Min sukses	3	
Dié doelstellings word nie bereik nie	4	25

7. HULPMIDDELS

7.1 Watter van die volgende hulpmiddels/fasiliteite is by u skool vir gebruik in die onderrig beskikbaar?

	Ja	Nee	
Oorhoofse projektors	1	2	26
Kassetspelers	1	2	27
16 mm filmprojektors	1	2	28
Strokiesfilmprojektors	1	2	29
Taallaboratorium	1	2	30
Televisie-uitsendingsfasiliteite	1	2	31
Video-kassette	1	2	32
Rekenaar	1	2	33

7.2 Hoe dikwels gebruik u elk van die hulpmiddels/fasiliteite wat u by vraag 7.1 aangedui het, by die onderrig in die derde taal?

Item	Ge-reeld	Soms	Selde	Kooit	N.v.t. Nie by skool beskikbaar nie	
Oorhoofse projektors	1	2	3	4	5	34
Kassetspelers	1	2	3	4	5	35
16 mm filmprojektors	1	2	3	4	5	36
Strokiesfilmprojektors	1	2	3	4	5	37
Taallaboratorium	1	2	3	4	5	38
Televisie-uitsendingsfasiliteite	1	2	3	4	5	39
Video-kassette	1	2	3	4	5	40
Rekenaar	1	2	3	4	5	41

7.3 Hoe belangrik beskou u elk van die volgende hulpmiddels by die onderrig in 'n derde taal in die primêre skool en st. 5? (Rangskik in volgorde van belangrikheid deur nommer 1 agter die belangrikste item te plaas, 'n 2 agter die tweede belangrikste item, ens.)

Item	Volgorde van belangrikheid	
Oorhoofse projektors		42
Kassetspelers		43
16 mm filmprojektors		44
Strokiesfilmprojektors		45
Taallaboratorium		46
Televisie-uitsendingsfasiliteite		47
Video-kassette		48
Rekenaar		49

7.4 Watter van die volgende soorte hulpmiddels (apparaat) ontwikkel u self vir gebruik by die onderrig in die derde taal?

	Ja	Nee	
Visuele hulpmiddels (bv. prente, flitskaarte, ens.)	1	2	50
Ouditiewe hulpmiddels (bv. magnetiese bande waarop die taal gepraat word)	1	2	51
Audio-visuele hulpmiddels (bv. films, video-opnames)	1	2	52

7.5 In watter standers maak u gebruik van handboeke by die onderrig in die derde taal?

	Ja	Nee	Gee nie onderrig in 'n derde taal in die betrokke stander nie	
St. 3	1	2	3	53
St. 4	1	2	3	54
St. 5	1	2	3	55

7.6 Word die handboeke wat u in vraag 7.5 aangedui het ook aan die leerlinge beskikbaar gestel vir gebruik?

	Ja	Nee	N.v.t.	
St. 3	1	2	3	56
St. 4	1	2	3	57
St. 5	1	2	3	58

8. KLASKAMERPRAKTYK

8.1 Van watter van die volgende tegnieke maak u gebruik by die onderrig in 'n derde taal in die onderskeie standers?

(a) Drama in die onderrig (bv. rolspel, improvisering met dialoog en beweging, speletjies, die visbaktegniek, ens.)

	Ja	Nee	Gee nie onderrig in 'n derde taal in die betrokke stander nie	
St. 3	1	2	3	59
St. 4	1	2	3	60
St. 5	1	2	3	61

(b) Die sing van liedjies

	Ja	Nee	Gee nie onderrig in 'n derde taal in die betrokke stander nie	
St. 3	1	2	3	62
St. 4	1	2	3	63
St. 5	1	2	3	64

2 6 3

Slegs vir kantoor-gebruik

(c) Groepwerk (anders as by die gebruik van drama in die onderrig)

	Ja	Nee	Gee nie onderrig in 'n derde taal in die betrokke standerd nie	
St. 3	1	2	3	65
St. 4	1	2	3	66
St. 5	1	2	3	67

Slegs vir kantoorgebruik
 Projektnommer ONZA13ROO2/3 69-80

Slegs vir kantoorgebruik
 Kaartnommer 0 3 1-2
 Rekordnommer 1 1 1 3-6

(d) Die gebruik van prente

	Ja	Nee	Gee nie onderrig in 'n derde taal in die betrokke standerd nie	
St. 3	1	2	3	7
St. 4	1	2	3	8
St. 5	1	2	3	9

(e) Die memorisering van dialoë

	Ja	Nee	Gee nie onderrig in 'n derde taal in die betrokke standerd nie	
St. 3	1	2	3	10
St. 4	1	2	3	11
St. 5	1	2	3	12

(f) Struktuurdril (patroonsinne wat herhaal word)

	Ja	Nee	Gee nie onderrig in 'n derde taal in die betrokke standerd nie	
St. 3	1	2	3	13
St. 4	1	2	3	14
St. 5	1	2	3	15

(g) Bande waarop taalmonsters van moedertaalsprekers van die derde taal opgeneem is

	Ja	Nee	Gee nie onderrig in 'n derde taal in die betrokke standerd nie	
St. 3	1	2	3	16
St. 4	1	2	3	17
St. 5	1	2	3	18

(h) Die gebruik van die bandmasjien om die spraak van die leerlinge in die derde taal op te neem

	Ja	Nee	Gee nie onderrig in 'n derde taal in die betrokke standaard nie	
St. 3	1	2	3	19
St. 4	1	2	3	20
St. 5	1	2	3	21

(i) Individuele werk (bv. gespreksituasie)

	Ja	Nee	Gee nie onderrig in 'n derde taal in die betrokke standaard nie	
St. 3	1	2	3	22
St. 4	1	2	3	23
St. 5	1	2	3	24

8.2 Hoe belangrik ag u die rol wat onderwysgerigte programme via die volgende twee media in die aanleer van 'n derde taal kan speel?

	Baie belangrik	Redelik belangrik	Van min belangrik	Onbelangrik	Kan nie 'n oordeel uitspreek nie	
Radio	1	2	3	4	5	25
Televisie	1	2	3	4	5	26

8.3 Kyk u leerlinge ooit na TV2 en/of TV3?

Ja	1
Nee	2
Weet nie	3

27

8.4 Gee u ook aandag aan die kultuur en tradisies behorende tot die derde taal waarin u onderrig gee?

	N.v.t. Onderrig nie in die betrokke standaard nie	Ja	Nee	
St. 3	0	1	2	28
St. 4	0	1	2	29
St. 5	0	1	2	30

8.5 Doen u leerlinge enige skriftelike werk in die derde taal?

		N.v.t. Onderrig nie in die betrokke standerd nie		Ja	Nee	
St. 3	0	1	2			31
St. 4	0	1	2			32
St. 5	0	1	2			33

8.6 Indien u Ja geantwoord het by enige van die onderafdelings van vraag 8,5, dui die aard van die skriftelike werk aan in die onderskeie standers.

(a) Transkripsie

		N.v.t. Onderrig nie in die betrokke standerd nie		Ja	Nee	
St. 3	0	1	2			34
St. 4	0	1	2			35
St. 5	0	1	2			36

(b) Formulering van leerlinge se eie sinne

		N.v.t. Onderrig nie in die betrokke standerd nie		Ja	Nee	
St. 3	0	1	2			37
St. 4	0	1	2			38
St. 5	0	1	2			39

(c) Skryf van kort paragrawe

		N.v.t. Onderrig nie in die betrokke standerd nie		Ja	Nee	
St. 3	0	1	2			40
St. 4	0	1	2			41
St. 5	0	1	2			42

8.7 Indien u enige onderafdeling van vraag 8.6(a) omkring het (d.w.s. indien u leerlinge transkripsie in die derde taal doen) dui aan hoe dikwels die leerlinge self hierdie werk nasien.

	Gereeld	Soms	Selde	Nooit	N.v.t. doen nie skripsie nie	
St. 3	1	2	3	4	5	43
St. 4	1	2	3	4	5	44
St. 5	1	2	3	4	5	45

8.8 Gee u aandag aan spelling in die onderrig in die derde taal?

		N.v.t. Onderrig nie in die betrokke standerd nie		Ja	Nee	
St. 3	0	1	2			46
St. 4	0	1	2			47
St. 5	0	1	2			48

8.9 Gee u aandag aan grammatika in die onderrig in die derde taal?

	N.v.t. Onderrig nie in die betrokke standaard nie	Ja	Nee	
St. 3	0	1	2	49
St. 4	0	1	2	50
St. 5	0	1	2	51

8.10 Hoe belangrik ag u die volgende strategieë om die aanleer van 'n derde taal in die onderwys te bevorder?

Strategieë	Baie belangrik	Redelik belangrik	Van min belang	Onbelangrik	
Vakkundige adviseurs met toepaslike kwalifikasies in die derde taal moet deur alle onderwysdepartemente aangestel word om sodoende 'n groter bydrae te lewer deur die verskaffing van riglyne by die onderrig in die vak	1	2	3	4	52
Die derde taal waarin onderrig gegee word, moet 'n eksamenvak wees wat in ag geneem word vir slaagvereistes	1	2	3	4	53
Die derde taal waarin onderrig gegee word, moet nie 'n eksamenvak wees nie en slaagvereistes moet nie onderhewig wees aan prestasie in hierdie vak nie	1	2	3	4	54
Eksaminering en/of toetsing in die derde taal moet hoofsaaklik mondeling van aard wees om reg te laat geskied aan die doelstelling van kommunikatiewe vaardigheid (veral praatvaardigheid in die betrokke taal)	1	2	3	4	55
Buite-kurrikulêre geleenthede moet geskep word vir leerlinge om in aanraking te kom met Swart leerlinge sodat hulle die betrokke taal kan praat	1	2	3	4	56
Geleenthede moet by skole geskep word vir leerlinge om die tradisies en kultuur behorende tot die betrokke taal uit te beeld (bv. musiekaande, opvoerings, kermisse)	1	2	3	4	57
Die aanstelling van rondreisende Swart persone om verskillende skole in streke te besoek en van tyd tot tyd onderrig te gee in die betrokke taal					58
Ander <u>baie belangrike</u> strategieë wat u wil noem					
1.					59-60
2.					61-62
3.					63-64

4 Slegs vir kantoor-gebruik

Slegs vir kantoorgebruik
Projektnommer ONZA13ROO2/3

69-80

Slegs vir kantoorgebruik
Kaartnummer
Rekordnummer

0 4 1-2
3-6

9. KNELPUNTE IN DIE ONDERRIG IN DIE DERDE TAAI

9.1 Dui aan hoe belangrik u elk van die volgende moontlike probleme as remmende faktore by die onderrig in die derde taal in die primêre skool en st. 5 sal beskou.

	Baie belang-rik	Redelik belang-rik	Van min belang	Onbe-lang-rik	
Beperkte tydsvoorsiening in die lesrooster	1	2	3	4	<input type="checkbox"/> 7
Klasgroepe is te groot	1	2	3	4	<input type="checkbox"/> 8
U ontvang nie genoeg lei-ding t.o.v. die aanbieding van die vak nie (bv. riglyne t.o.v. metodes, die gebruik van hulpmiddels, ens.)	1	2	3	4	<input type="checkbox"/> 9
'n Tekort aan geskikte hand-boeke en/of ander literatuur wat u met vrug by die onder-rig sou kon gebruik	1	2	3	4	<input type="checkbox"/> 10
Die onderrig in die derde taal word as van minder be-lang beskou as die leer-linge se ander vakke omdat dit nie in ag geneem word vir slaagvereistes nie	1	2	3	4	<input type="checkbox"/> 11
Die gebruik van die derde taal word hoofsaaklik tot die klaskamer beperk omdat leerlinge nie genoeg ge-leenthede het om die taal te gebruik nie	1	2	3	4	<input type="checkbox"/> 12
Ander <u>baie belangrike</u> knelpunte (spesifiseer)					
1.					<input type="checkbox"/> 13-14
2.					<input type="checkbox"/> 15-16
3.					<input type="checkbox"/> 17-18

Slegs vir kantoorgebruik
Projektnommer ONZA13ROO2/3

69-80

Projektnommer ONZA13ROO2/3

Rekordnommer

--	--	--	--

ADDISIONELE INLIGTING

U word versoek om in die ruimte hieronder enige ander inligting te verskaf of standpunte te stel met betrekking tot die onderwys in die derde taal in die primêre skool en st. 5, wat volgens u onder die aandag van die navorsers gebring moet word.

U samewerking word hoog op prys gestel.

Rekordnommer

--	--	--	--

RAAD VIR GEESTESWETENSKAPLIKE NAVORSING

ONDERWYSNAVORSINGSPROGRAM

ONDERSOEK AANGAANDE DIE ONDERRIG IN DIE DERDE TAAL IN DIE
PRIMÊRE SKOOL EN ST. 5 (PROJEK ONZA13ROO2/3)

VRAELYS AAN ONDERWYSERS WAT ONDERRIG GEE IN 'N DERDE
TAAL IN DIE PRIMÊRE SKOOL EN ST. 5

Should a questionnaire be required in the other official language,
please quote record number and address.

PRETORIA
1985

RAAD VIR GEESTESWETENSKAPLIKE NAVORSING

ONDERWYNSNAVORSINGSPROGRAM

ONDERSOEK AANGANDE DIE ONDERRIG IN DIE DERDE TAAL
IN DIE PRIMÊRE SKOOL EN ST. 5

U word vriendelik versoek om hierdie vraeys in te vul en voor

1 Oktober 1985 terug te stuur aan:

Die Uitvoerende Direkteur
Instituut vir Opvoedkundige Navorsing
Privaatsak X41
PRETORIA
0001

VERTROULIKE AARD VAN U ANTWOORDE

Alle inligting wat met behulp van hierdie vraeys bekom word, word slegs

vir navorsingsdoeleindes gebruik.

DIE DOEL MET HIERDIE VRAEYS IS OM

* Gesindhede ten opsigte van die aanleer van 'n derde taal

(Xhosa, Zulu, Noord-Sotho, Suid-Sotho en Tswana) te bepaal;

* menings in te win oor die mate van sukses wat behaal word

met die onderrig in 'n derde taal in die primêre skool en die

eerste jaar van die juniorsekondêreskoolfase, en

* knelpunte in die onderrig in 'n derde taal in die genoemde

skoolfasies te identifiseer en om aanbevelings te doen ten einde

die doeltreffendheid van die onderwys in hierdie vak te verhoog.

AANWYSINGS

1. Lees asseblief die aanwysings noukeurig voordat u die vraelys invul.
2. Ignoreer die syfers aan die regterkant van die kantlyn asook die kaartnommers en rekordnommers.

3. Aanwysings

- 3.1 Waar toepaslik moet die vrae beantwoord word deur 'n kringetjie om die betrokke kodesyfer te trek.

Voorbeeld 1

Die medium van onderrig aan u skool is:

Afrikaans	①	
Engels	2	
Afrikaans en Engels	3	4

In hierdie geval dui die respondant aan dat die medium van onderrig aan sy skool Afrikaans is.

Voorbeeld 2

In watter van die volgende standerds word skriftelike werk in die derde taal in die onderwysdepartement waaraan u verbonde is, gedoen?

	Ja	Nee	
St. 3	1	②	9
St. 4	1	②	10
St. 5	①	2	11

In hierdie geval dui die respondant aan dat skriftelike werk in die derde taal in die onderwysdepartement waaraan hy verbonde is, slegs in st. 5 gedoen word.

- 3.2 By alle vrae waar die onderstaande stel blokkies met die syfers 1 tot 4 daarin voorkom, moet u aan al die faktore op 'n vierpuntskaal gewig toeken om die belangrikheid daarvan aan te dui:

Tensy anders vermeld word, geld die volgende indelings vir hierdie

metode:

- 1 = baie belangrik
- 2 = redelik belangrik
- 3 = van min belang
- 4 = onbelangrik

Voorbeeld 3

Hoe belangrik ag u die gebruik van hulpmiddels by die onderrig in die derde taal wat by u skool aangebied word?

1	2	3	4		10
---	---	---	---	--	----

In hierdie geval dui die respondent aan dat hy die gebruik van hulpmiddels by die onderrig in die derde taal wat by sy skool aangebied word as redelik belangrik beskou.

3.3 By vrae waar u gevra word om items/redes ensovoorts in volgorde van belangrikheid te rangskik, moet u agter dié item wat u as die belangrikste beskou 'n 1 plaas; agter die rede wat volgens u die tweede belangrikste is 'n 2 plaas, ensovoorts.

Voorbeeld 4

Rangskik die volgende moontlike redes waarom u die spesifieke taal aan u skool sal wil aanbied, in volgorde van belangrikheid:

Redes	Volgorde van belangrikheid	
'n Onderwyser is beskikbaar om die taal aan te bied	4	20
Die leerlinge sal meer geleenthede buite die klaskamer hê om met hierdie taal in aanraking te kom	2	21
Dit is die taal wat in een of meer van die plaaslike sekondêre skole aangebied word	5	22
Ander redes (spesifiseer)		
.....	1	2
.....	3	2
.....	6	2

In hierdie geval dui die respondent aan dat die belangrikste rede dié een is wat hy self by ander redes genoem het; die tweede belangrikste rede is dat leerlinge meer geleenthede buite die klaskamer sal hê om met die betrokke taal in aanraking te kom, ensovoorts.

1

Let asseblief daarop dat oral waar daar na 'n derde taal in die vraelys verwys word, een van die volgende tale bedoel word: Xhosa, Zulu, Noord-Sotho, Suid-Sotho, Tswana, Swazi, Suid-Ndebele, Venda en Tsonga

Slegs vir kantoorgebruik
Kaartnommer
Rekordnommer

0 1

1-2

3-6

1. ALGEMENE INLIGTING OOR U SKOOL.

1.1 Die skool waaraan u verbonde is, is onder beheer van

Die Transvaalse Onderwysdepartement	1	
Onderwysdepartement van die Kaap die Goeie Hoop	2	
Die Oranje-Vrystaatse Onderwysdepartement	3	
Die Natalse Onderwysdepartement	4	
Suider-Afrikaanse Katolieke Biskopraad	5	
Conference of Headmasters and Headmistresses	6	7

1.2 Die medium van onderrig aan u skool is:

Afrikaans	1	
Engels	2	
Afrikaans en Engels	3	8

1.3 Waar is u skool geleë?

In 'n stedelike gebied	1	
Op die platteland (landelike omgewing)	2	9

1.4 Soort skool volgens geslag van leerlinge:

Seunskool	1	
Meisieskool	2	
Gemengde skool	3	10

1.5 Watter derde taal word by u skool aangebied?

Xhosa	1	
Zulu	2	
Noord-Sotho	3	
Suid-Sotho	4	
Tswana	5	
Ander	6	11

2. **PERSOONLIKE INLIGTING**

2.1 **Huistaal:**

Afrikaans	1	
Engels	2	
Afrikaans en Engels	3	
Ander	4	12

2.2 **Aard van aanstelling:**

Permanent	1	
Tydelik	2	
Deeltyds	3	
Rondreisend	4	13

2.3 **Graad van pos wat u beklee:**

Hoof	1	
Adjunkhoof	2	
Departementshoof	3	
Onderwyser	4	14

2.4 **In watter van die volgende standerds gee u onderrig in 'n derde taal?**

	Ja	Nee	
St. 3	1	2	15
St. 4	1	2	16
St. 5	1	2	17

3. **INLIGTING IN VERBAND MET U KWALIFIKASIES EN ERVARING**

3.1 **Aan watter soort inrigting het u u akademiese en/of professionele opleiding ontvang?**

Slegs aan 'n universiteit	1	
Slegs aan 'n onderwyskollege	2	
Aan beide 'n onderwyskollege en universiteit	3	18

1

3.2 Dui u hoogste kwalifikasie aan:

Doktorsgraad	1
Magistergraad	2
Honneursgraad	3
Baccalaureusgraad	4
Vierjarige onderwysdiploma	5
Driejarige onderwysdiploma	6
Tweejarige onderwysdiploma	7
Eenjarige onderwysdiploma	8

19

3.3 Dui u hoogste kwalifikasie aan in die derde taal waarin u tans onderrig gee:

Doktorsgraad	1
Magistergraad	2
Honneursgraad	3
Vier jaar graadopleiding aan 'n universiteit (bv. B.A. (Ed.))	4
Drie jaar graadopleiding aan 'n universiteit	5
Twee jaar graadopleiding aan 'n universiteit	6
Een jaar graadopleiding aan 'n universiteit	7
Vier jaar opleiding aan 'n onderwyskollege	8
Drie jaar opleiding aan 'n onderwyskollege	9
Twee jaar opleiding aan 'n onderwyskollege	10
Een jaar opleiding aan 'n onderwyskollege	11
Matriekvlak	12
Ander opleiding op skoolvlak	13
Geen formele opleiding nie	14

20-21

3.4 Verstrek die naam van die tersiêre inrigting waar u in hoofsaak u opleiding in die betrokke derde taal ontvang het. (Bv. Universiteit van Pretoria, Onderwyskollege Goudstad, ensovoorts.)

.....
.....
.....
.....

22-23

3.5 Indien u wel opleiding in 'n derde taal gehad het, kies een van die volgende bewerings wat op u van toepassing is:

My opleiding in 'n derde taal het

my bevredigende opleiding vir my taak gegee	1
heelwat leemtes gelaat	2
my geensins voorberei vir my taak nie	3

24

3.6 Indien u by vraag 3.5 kodesyfer 2 of 3 omkring het, dui aan watter van die volgende redes in u geval vir hierdie onbevredigende toestand verantwoordelik is:

	Ja	Nee	
U het opleiding gehad in 'n ander derde taal as die een waarin u tans onderrig gee	1	2	<input type="checkbox"/> 25
Die kursus wat u geneem het, het te min klem gelê op praatvaardigheid in die betrokke taal	1	2	<input type="checkbox"/> 26
Die kursus wat u geneem het, het te min aandag gegee aan die strukturele elemente (grammatika) van die taal	1	2	<input type="checkbox"/> 27
Die kursus wat u geneem het, het nie die kulturele aspekte van die betrokke taal voldoende beklemtoon nie	1	2	<input type="checkbox"/> 28
Die kursus wat u geneem het, was te akademies gerig om reg te laat geskied aan die behoeftes ten opsigte van die onderrig in die derde taal op primêre-skoolvlak en in st. 5	1	2	<input type="checkbox"/> 29
Ander redes (spesifiseer)			
.....			<input type="checkbox"/> 30-31
.....			<input type="checkbox"/> 32-33
.....			<input type="checkbox"/> 34-35

3.7 Hoe hoog sou u u eie gebruiksvaardigheid in die volgende taal-bekwaamhede in die derde taal waarin u tans onderrig gee, aanslaan?

	Baie goed	Goed	Redelik	Ontoereikend	
Luister en verstaan	1	2	3	4	<input type="checkbox"/> 36
Praat	1	2	3	4	<input type="checkbox"/> 37
Lees	1	2	3	4	<input type="checkbox"/> 38
Skryf	1	2	3	4	<input type="checkbox"/> 39

3.8 Verstrek die aantal jare onderwyservaring wat u in die primêre skool en st. 5 het ten opsigte van die onderrig in 'n derde taal:

0-5 jaar	<input type="checkbox"/> 1
6-10 jaar	<input type="checkbox"/> 2
meer as 10 jaar	<input type="checkbox"/> 3

3.9 Kon u in die betrokke derde taal waarin u tans onderrig gee, gekommunikeer het voordat u opleiding daarin ontvang het?

Ja	<input type="checkbox"/> 1
Nee	<input type="checkbox"/> 2
Nie van toepassing nie (geen formele opleiding nie)	<input type="checkbox"/> 3

1

3.10

Indien u Ja geantwoord het by vraag 3.9, dui aan onder watter omstandighede u die betrokke derde taal leer praat het:

U het dit geleer deur as kind in aanraking te kom met moedertaalsprekers van die betrokke taal	1
U het dit geleer deur as volwassene in aanraking te kom met moedertaalsprekers van die betrokke taal	2
U het dit as kind aangeleer deur kontak met nie-moedertaalsprekers wat die betrokke taal magtig was	3
U het dit as volwassene aangeleer deur kontak met nie-moedertaalsprekers wat die betrokke taal magtig was	4

42

3.11

Indien u geen formele opleiding in 'n derde taal het nie, dui aan of u onderrig in die vak gee op grond van u mondelinge vaardigheid in die betrokke taal

Ja	Nee
1	2

43

4.

DIE GESKIKSTE DERDE TAAL VIR DIE BETROKKE LEERLINGE

4.1

Is die derde taal wat tans by u skool aangebied word na u mening die geskikste derde taal vir die leerlinge wat onderrig daarin ontvang?

Ja	Nee
1	2

44

4.2

Indien u Nee geantwoord het by vraag 4.1, watter een van die volgende tale sou na u mening meer geskik wees vir die betrokke leerlinge?

Xhosa	1
Zulu	2
Swazi	3
Suid-Ndebele	4
Noord-Sotho	5
Suid-Sotho	6
Tswana	7
Venda	8
Tsonga	9

45

4.3

Indien u vraag 4.2 beantwoord het, rangskik die volgende moontlike redes in volgorde van belangrikheid deur nommer 1 agter die belangrikste rede te plaas, nommer 2 agter die tweede belangrikste, ens. Indien u van mening is dat die rede heeltemal onbelangrik is, moet dan geen nommer daaragter plaas nie.

Redes	Volgorde van belangrikheid
'n Onderwyser is beskikbaar om die betrokke taal aan te bied	-----
Die leerling sal meer geleenthede buite die klaskamer hê om met hierdie taal in aanraking te kom	-----
Dit is die taal wat in een of meer van die plaaslike sekondêre skole aangebied word	-----
Ander redes:	
.....	-----
.....	-----
.....	-----

46

47

48

49-50

51-52

53-54

5. GESINDHEDE TEENOR DIE DERDE TAAL

5.1 Hoe sou u oor die algemeen die gesindhede van die volgende groepe persone teenoor die derde taal wat aan u skool aangebied word, beskryf?

Gesindhede	Uiters positiesief	Redelik goed	Nie geesdriftig nie	Daar teen	
Die leerlinge aan u skool vir wie u onderrig in die derde taal gee	1	2	3	4	55
Die ander leerlinge aan u skool	1	2	3	4	56
Die personeellede aan u skool	1	2	3	4	57
Die ouers van die leerlinge aan u skool	1	2	3	4	58

5.2 Geniet u leerlinge oor die algemeen die lesse in die derde taal?

Ja	Nee	
1	2	59

5.3 Vind u leerlinge oor die algemeen die onderwys in die derde taal maklik of moeilik?

	Maklik	Redelik maklik	Moeilik	Nie moeiliker as ander vakke nie	Gee nie onderrig in 'n derde taal in die betrokke standerd nie	
St. 3	1	2	3	4	5	60
St. 4	1	2	3	4	5	61
St. 5	1	2	3	4	5	62

5.4 In watter standerd geniet u dit die meeste om onderrig in 'n derde taal te gee?

St. 3	1	
St. 4	2	
St. 5	3	
Geen besondere voorkeur nie	4	
Geniet dit nie om onderrig in 'n derde taal te gee nie	5	63

6. DOELSTELLINGS MET DIE ONDERRIG IN 'N DERDE TAAL

6.1 Is dit sinvol om die geformuleerde doelstellings met die onderrig in 'n derde taal in die primêre skool en st. 5 soos wat dit verskyn in die sillabus/gids/werkplan van u onderwysdepartement te probeer bereik?

Ja	1
Nee	2
Onseker	3

64

Slegs vir kantoorgebruik
 Projektnommer ONZA13R002/3

69-80

Slegs vir kantoorgebruik
 Kaartnommer
 Rekordnommer

0 2

1-2
3-6

6.2 Indien u Nee geantwoord het by vraag 6.1, dui aan hoe belangrik u elk van die volgende stellings ter motivering van u antwoord ag.

Dit is nie sinvol om die gestelde doelstellings te probeer bereik nie omdat

	Baie belangrik	Redelik belangrik	Van min belang	Onbelangrik	
die betrokke tale gekenmerk word aan hul streekgebondenheid en 'n taal wat in een gebied gebruik word, dus nie altyd in 'n ander gebied gebruik kan word nie	1	2	3	4	<input type="checkbox"/> 7
die betrokke tale oor die algemeen 'n beperkte gebruikswaarde het	1	2	3	4	<input type="checkbox"/> 8
daar twee amptelike tale in die RSA is wat dit moontlik maak vir inwoners van die land om hulself op alle terreine van die samelewing te kan handhaaf sonder die kennis van 'n derde taal	1	2	3	4	<input type="checkbox"/> 9
Enige ander rede(s) wat nie direkte betrekking op die sillabus/gids/werkplan het nie, maar wat u as <u>baie belangrik</u> beskou					
1.					<input type="checkbox"/> 10-11
2.					<input type="checkbox"/> 12-13
3.					<input type="checkbox"/> 14-15

6.3 Indien u Nee (kodesyfer 2) by vraag 6.1 geantwoord het, (d.w.s. indien dit na u mening nie sinvol is om die geformuleerde doelstellings met die onderrig in 'n derde taal in die primêre skool en st. 5 soos wat dit verskyn in die sillabus/gids/werkplan van die onderwysdepartement waaraan u verbonde is, te probeer bereik nie), dui aan hoe belangrik u elk van die volgende moontlike redes vir u antwoord beskou.

	Baie belangrik	Redelik belangrik	Van min belang	Onbelangrik	
Die doelstellings in die sillabus/gids/werkplan wat u gebruik, is te vaag geformuleer om te verfy in operasionaliseerbare les- en leerdoelwitte	1	2	3	4	<input type="checkbox"/> 16
Te min riglyne ten opsigte van die onderrig in die klaskamer word in die sillabus/gids/werkplan gegee	1	2	3	4	<input type="checkbox"/> 17
Die sillabus/gids/werkplan bevat te veel inhoud (leerstof) om in die beskikbare onderrigtyd met die leerlinge te behandel	1	2	3	4	<input type="checkbox"/> 18
Ander <u>baie belangrike</u> redes ten opsigte van die sillabus/gids/werkplan wat u wil noem					
1.					<input type="checkbox"/> 19-20
2.					<input type="checkbox"/> 21-22
3.					<input type="checkbox"/> 23-24

6.4 Watter mate van sukses behaal u, volgens u oordeel, met die bereiking van die kommunikatiewe doelstelling met die onderrig in die derde taal?

'n Hoë mate van sukses	1
'n Redelike mate van sukses	2
Min sukses	3
Die doelstellings word nie bereik nie	4

25

2 Slegs vir
kantoor-
gebruik

7. HULPMIDDELS

7.1 Watter van die volgende hulpmiddels/fasiliteite is by u skool vir gebruik in die onderrig beskikbaar?

	Ja	Nee	
Oorhoofse projektors	1	2	26
Kassetspelers	1	2	27
16 mm filmprojektors	1	2	28
Strokiesfilmprojektors	1	2	29
Taallaboratorium	1	2	30
Televisie-uitsendingsfasiliteite	1	2	31
Video-kassette	1	2	32
Rekenaar	1	2	33

7.2 Hoe dikwels gebruik u elk van die hulpmiddels/fasiliteite wat u by vraag 7.1 aangedui het, by die onderrig in die derde taal?

Item	Ge-reeld	Soms	Selde	Nooit	N.v.t. Nie by skool beskikbaar nie	
Oorhoofse projektors	1	2	3	4	5	34
Kassetspelers	1	2	3	4	5	35
16 mm filmprojektors	1	2	3	4	5	36
Strokiesfilmprojektors	1	2	3	4	5	37
Taallaboratorium	1	2	3	4	5	38
Televisie-uitsendingsfasiliteite	1	2	3	4	5	39
Video-kassette	1	2	3	4	5	40
Rekenaar	1	2	3	4	5	41

7.3 Hoe belangrik beskou u elk van die volgende hulpmiddels by die onderrig in 'n derde taal in die primêre skool en st. 5? (Rangskik in volgorde van belangrikheid deur nommer 1 agter die belangrikste item te plaas, 'n 2 agter die tweede belangrikste item, ens.)

Item	Volgorde van belangrikheid	
Oorhoofse projektors		42
Kassetspelers		43
16 mm filmprojektors		44
Strokiesfilmprojektors		45
Taallaboratorium		46
Televisie-uitsendingsfasiliteite		47
Video-kassette		48
Rekenaar		49

7.4 Watter van die volgende soorte hulpmiddels (apparaat) ontwikkel u self vir gebruik by die onderrig in die derde taal?

	Ja	Nee	
Visuele hulpmiddels (bv. prente, flitskaarte, ens.)	1	2	50
Ouditiewe hulpmiddels (bv. magnetiese bande waarop die taal gepraat word)	1	2	51
Oudio-visuele hulpmiddels (bv. films, video-opnames)	1	2	52

7.5 In watter standers maak u gebruik van handboeke by die onderrig in die derde taal?

	Ja	Nee	Gee nie onderrig in 'n derde taal in die betrokke standerd nie	
St. 3	1	2	3	53
St. 4	1	2	3	54
St. 5	1	2	3	55

7.6 Word die handboeke wat u in vraag 7.5 aangedui het ook aan die leerlinge beskikbaar gestel vir gebruik?

	Ja	Nee	N.v.t.	
St. 3	1	2	3	56
St. 4	1	2	3	57
St. 5	1	2	3	58

8. KLASKAMERPRAKTYK

8.1 Van watter van die volgende tegnieke maak u gebruik by die onderrig in 'n derde taal in die onderskeie standers?

(a) Drama in die onderrig (bv. rolspel, improvisering met dialoog en beweging, speletjies, die visbaktegniek, ens.)

	Ja	Nee	Gee nie onderrig in 'n derde taal in die betrokke standerd nie	
St. 3	1	2	3	59
St. 4	1	2	3	60
St. 5	1	2	3	61

(b) Die sing van liedjies

	Ja	Nee	Gee nie onderrig in 'n derde taal in die betrokke standerd nie	
St. 3	1	2	3	62
St. 4	1	2	3	63
St. 5	1	2	3	64

2 6 3 Slegs vir kantoor-gebruik

(c) Groepwerk (anders as by die gebruik van drama in die onderrig)

	Ja	Nee	Gee nie onderrig in 'n derde taal in die betrokke standaard nie	
St. 3	1	2	3	65
St. 4	1	2	3	66
St. 5	1	2	3	67

Slegs vir kantoorgebruik
Projeknommer /ONZA13R002/3 69-80

Slegs vir kantoorgebruik
Kaartnommer 0 3 1-2
Rekordnommer 3-6

(d) Die gebruik van prente

	Ja	Nee	Gee nie onderrig in 'n derde taal in die betrokke standaard nie	
St. 3	1	2	3	7
St. 4	1	2	3	8
St. 5	1	2	3	9

(e) Die memorisering van dialoë

	Ja	Nee	Gee nie onderrig in 'n derde taal in die betrokke standaard nie	
St. 3	1	2	3	10
St. 4	1	2	3	11
St. 5	1	2	3	12

(f) Struktuurdril (patroonsinne wat herhaal word)

	Ja	Nee	Gee nie onderrig in 'n derde taal in die betrokke standaard nie	
St. 3	1	2	3	13
St. 4	1	2	3	14
St. 5	1	2	3	15

(g) Bande waarop taalmonsters van moedertaalsprekers van die derde taal opgeneem is

	Ja	Nee	Gee nie onderrig in 'n derde taal in die betrokke standaard nie	
St. 3	1	2	3	16
St. 4	1	2	3	17
St. 5	1	2	3	18

(h) Die gebruik van die bandmasjien om die spraak van die leerlinge in die derde taal op te neem

	Ja	Nee	Gee nie onderrig in 'n derde taal in die betrokke standaard nie	
St. 3	1	2	3	19
St. 4	1	2	3	20
St. 5	1	2	3	21

(i) Individuele werk (bv. gespreksituasie)

	Ja	Nee	Gee nie onderrig in 'n derde taal in die betrokke standaard nie	
St. 3	1	2	3	22
St. 4	1	2	3	23
St. 5	1	2	3	24

8.2 Hoe belangrik ag u die rol wat onderwysgerigte programme via die volgende twee media in die aanleer van 'n derde taal kan speel?

	Baie belangrik	Redelik belangrik	Van min belang	Onbelangrik	Kan nie 'n oordeel uitspreek nie	
Radio	1	2	3	4	5	25
Televisie	1	2	3	4	5	26

8.3 Kyk u leerlinge ooit na TV2 en/of TV3?

Ja	1	
Nee	2	
Weet nie	3	27

8.4 Gee u ook aandag aan die kultuur en tradisies behorende tot die derde taal waarin u onderrig gee?

	N.v.t. Onderrig nie in die betrokke standaard nie	Ja	Nee	
St. 3	0	1	2	28
St. 4	0	1	2	29
St. 5	0	1	2	30

8.5 Doen u leerlinge enige skriftelike werk in die derde taal?

N.v.t. Onderrig nie in die betrokke standerd nie		Ja	Nee	
St. 3	0	1	2	31
St. 4	0	1	2	32
St. 5	0	1	2	33

8.6 Indien u Ja geantwoord het by enige van die onderafdelings van vraag 8,5, dui die aard van die skriftelike werk aan in die onderskeie standerds.

(a) Transkripsie

N.v.t. Onderrig nie in die betrokke standerd nie		Ja	Nee	
St. 3	0	1	2	34
St. 4	0	1	2	35
St. 5	0	1	2	36

(b) Formulering van leerlinge se eie sinne

N.v.t. Onderrig nie in die betrokke standerd nie		Ja	Nee	
St. 3	0	1	2	37
St. 4	0	1	2	38
St. 5	0	1	2	39

(c) Skryf van kort paragrawe

N.v.t. Onderrig nie in die betrokke standerd nie		Ja	Nee	
St. 3	0	1	2	40
St. 4	0	1	2	41
St. 5	0	1	2	42

8.7 Indien u enige onderafdeling van vraag 8.6(a) omkring het (d.w.s. indien u leerlinge transkripsie in die derde taal doen) dui aan hoe dikwels die leerlinge self hierdie werk nasien.

	Gereeld	Soms	Selde	Nooit	N.v.t. doen nie skripsie nie	
St. 3	1	2	3	4	5	43
St. 4	1	2	3	4	5	44
St. 5	1	2	3	4	5	45

8.8 Gee u aandag aan spelling in die onderrig in die derde taal?

N.v.t. Onderrig nie in die betrokke standerd nie		Ja	Nee	
St. 3	0	1	2	46
St. 4	0	1	2	47
St. 5	0	1	2	48

8.9 Gee u aandag aan grammatika in die onderrig in die derde taal?

		Ja	Nee	
St. 3	1	2		49
St. 4	1	2		50
St. 5	1	2		51

8.10 Hoe belangrik ag u die volgende strategieë om die aanleer van 'n derde taal in die onderwys te bevorder?

Strategieë	Baie belangrik	Redelik belangrik	Van min belang	Onbelangrik	
Vakkundige adviseurs met toepaslike kwalifikasies in die derde taal moet deur alle onderwysdepartemente aangestel word om sodoende 'n groter bydrae te lewer deur die verskaffing van riglyne by die onderrig in die vak	1	2	3	4	52
Die derde taal waarin onderrig gegee word, moet 'n eksamenvak wees wat in ag geneem word vir slaagvereistes	1	2	3	4	53
Die derde taal waarin onderrig gegee word, moet nie 'n eksamenvak wees nie en slaagvereistes moet nie onderhewig wees aan prestasie in hierdie vak nie	1	2	3	4	54
Eksaminering en/of toetsing in die derde taal moet hoofsaaklik mondeling van aard wees om reg te laat geskied aan die doelstelling van kommunikatiewe vaardigheid (veral praatvaardigheid in die betrokke taal)	1	2	3	4	55
Geleenthede moet by skole geskep word vir leerlinge om die tradisies en kultuur behorende tot die betrokke taal uit te beeld (bv. musiekaande, opvoerings, kermisse)	1	2	3	4	56
Ander <u>baie belangrike</u> strategieë wat u wil noem					58
1.					59-60
2.					61-62
3.					63-64

4 Slegs vir kantoor-gebruik

Slegs vir kantoorgebruik
 Projektnommer ONZA13ROO2/3 69-80

Slegs vir kantoorgebruik
 Kaartnommer 04 1-2
 Rekordnommer 3-6

9. KNELPUNTE IN DIE ONDERRIG IN DIE DERDE TAAL

9.1 Dui aan hoe belangrik u elk van die volgende moontlike probleme as remmende faktore by die onderrig in die derde taal in die primêre skool en st. 5 sal beskou.

	Baie belangrik	Redelik belangrik	Van min belang	Onbelangrik	
Beperkte tydsvoorsiening in die lesrooster	1	2	3	4	7
Klasgroepe is te groot	1	2	3	4	8
U ontvang nie genoeg leiding t.o.v. die aanbieding van die vak nie (bv. riglyne t.o.v. metodes, die gebruik van hulpmiddels, ens.)	1	2	3	4	9
'n Tekort aan geskikte handboeke en/of ander literatuur wat u met vrug by die onderrig sou kon gebruik	1	2	3	4	10
Die onderrig in die derde taal word as van minder belang beskou as die leerlinge se ander vakke omdat dit nie in ag geneem word vir slaagvereistes nie	1	2	3	4	11
Die gebruik van die derde taal word hoofsaaklik tot die klaskamer beperk omdat leerlinge nie genoeg geleenthede het om die taal te gebruik nie	1	2	3	4	12
Ander <u>baie belangrike</u> knelpunte (spesifiseer)					
1.					13-14
2.					15-16
3.					17-18

Slegs vir kantoorgebruik
 Projektnommer ONZA13ROO2/3 69-80

Projektnommer ONZA13R002/3

Rekordnommer

--	--	--	--

ADDISIONELE INLIGTING

U word versoek om in die ruimte hieronder enige ander inligting te verskaf of standpunte te stel met betrekking tot die onderwys in die derde taal in die primêre skool en st. 5, wat volgens u onder die aandag van die navorsers gebring moet word.

U samewerking word hoog op prys gestel.

PUBLIKASIELYS

RGN-ONDERWYSNAVORSINGSPROGRAM

1. Die rekenaar in onderwys en opleiding
- 1.1 Die rekenaar in onderwys en opleiding: samevattende verslag
- 1.2 Die rekenaar in onderwys en opleiding: ondersteunde verslae
- 1.3 Spesifikasies vir mikrorekenaarstelsels in skole en ander onderwysrigtings: riglyne vir gebruikers
- 1.4 Spesifikasies en kriteria vir die ontwerp en evaluering van onderwysprogrammatuur: riglyne vir gebruikers
- 1.5 Strategieë vir die invoer van rekenaarbewustheid en rekenaargeletterdheid

2. Die benutting van radio en televisie in onderwys en opleiding

3. Die RGN/NOR-ondersoek na die opleiding van ambagsmanne in die RSA

4. Onderwys vir begaafde leerlinge

5. Data base for educational and training programmes in rural areas

6. The role of language in Black education. Papers presented at the conference on the role of language in Black education. Pretoria, 17-18 February 1986

Doc. no. 148384

Qty no. 150113

