

ONDERRIGGLYNE VIR VOLWASSE ONDERRIG

Kmdr P LOEDOLFF

The teaching principles applicable to primary and secondary education are to a large extent also appropriate in the teaching of adults. In this paper an attempt is made to describe these principles and where possible relate them to the teaching of adults. Special emphasis is placed on the communication principle.

Inleiding

Are there any principles which are basic to effective teaching, regardless of the school in which one teaches, the students one has in class, or the title of the course? Teaching consists largely of setting the stage so that the students can learn. The important aspects of a lesson is not what the teacher says, but what the student hear; not what the instructor means to convey but the impressions that students receive.¹

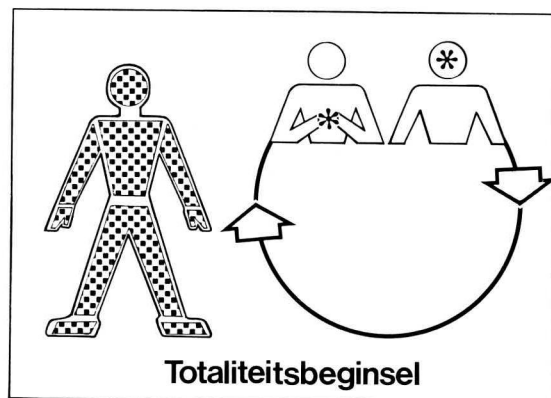
Die onderriglyne wat van toepassing is op primêre en sekondêre vlakke, is in breë trekke ook op volwasse onderrig van toepassing. In hierdie geskrif word daar gepoog om hierdie riglyne te beskryf en waar moontlik op só 'n wyse te stel dat die toepassing in volwasse onderrig aangedui word.

Totaliteitsbeginsel

Hierdie riglyn word beskou as die mees omvattende onderriglyne. Die totaliteitsbeginsel het 'n noue verband met die *Gestalt*-sielkunde wat poog om die mens in sy totaliteit of as 'n geheel te bestudeer. Duminy noem dat die nuwe didaktiek sy vernaamste steun in hierdie beginsel vind. 'Die moderne psigologie is kollektief die Totaliteitspsigologie — 'n mens word as 'n eenheid/totaliteit gesien'.² Hy verwys ook na die menslike persoonlikheid en dui aan dat die verskillende fasette daarvan onderskei kan word, maar nooit geskei kan word nie. 'Die mens is as 'n eenheid geplaas in die totaliteit wat hom omring'.³

W.J. de Klerk verwys na die totaliteitsbeginsel en noem dat die leermeester, die leerling en die proses deur middel van die geheel geskied. 'Die leermeester is in totaliteit betrokke by die onderrig, die leerling is as totaliteit betrokke by die onderrig, dat die leerproses deur middel van die geheel geskied en dat die aanbieding ook in sy vormgewing moet werk met geheelbeelde'. Die instrukteur in die

onderrigstudie openbaar sy hele persoonlikheid; sy hele karakter en op dieselfde wyse kan die student se volle betrokkenheid deur die instrukteur verkry word.



Ook dit wat die student leer, moet 'n geheel vorm. Elke besondere behandelde les moet 'n eenheid wees wat inskakel in die eenheid van die vak. Daar moet skakels wees tussen vakke in die kursus; kursusse vir die leerjare. F.A. Butler onderskei tussen 'eenheidsleer' (*unitary learning*) en fragmentariese leer. 'Unitary learning implies that what is to be learned is larger and more involved than a few scattered fragments — it necessitates the use of interrelationships and interlocking ideas before a final significant understanding or insight is generated'.⁴

Om te leer deur middel van 'n 'eenheid', verseker bedreweheid; 'fragmentariese leer' is gedeeltelik leer. 'Eenheidsleer' beteken dat die volledige kursus of siklus van verstandelike en motoriese aktiwiteite

*Sketse deur mev Jeannie Lizamore van Kolot.

1. H.M. Rivlin: *Teaching adolescents in Secondary Schools* (New York, 1960), p 68.
2. P.A. Duminy: *Didaktiek en metaliek*, (Kaapstad, 1972), p 23.
3. P.J. Conradie: *Van onderrighulpmiddels tot sisteem onderrig* (Durban, 1977), p 5.
4. F.A. Butler: *The improvement of teaching in Secondary Schools* (Chicago, 1954).

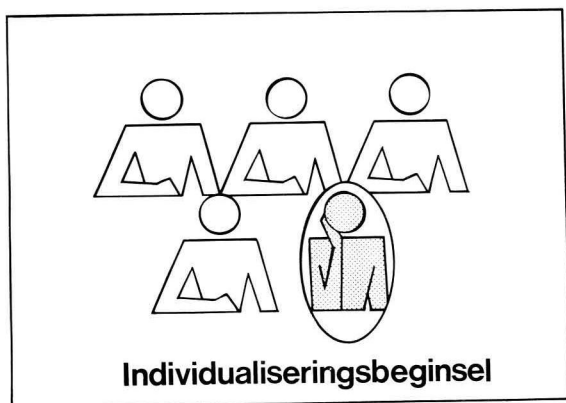
moet plaasvind voordat die student geleer het. Die siklus bestaan uit al die aktiwiteite vanaf aanvanklike bewusheid (*awareness*) en die finale gebruik en toepassing van die leesstof. Leer is dus ook nie 'n totaliteit as dit ophou voordat 'toepassing' bewerkstellig is nie. Die student kan ook nie self bewus wees van die verlangde volledigheid en finaliteit van leer nie, tensy hy met werklike situasies gekonfronteer word waar hy verplig is om sy verstandelike vermoë te gebruik totdat die siklus vanaf bewusheid tot werklike toepassing voltooi is.

'Eenheidsleer' beteken verder dat daar 'n konstante ontwikkeling van verwantskappe, funksies en idees plaasvind en dat dele gekombineer word om 'n geheel te vorm — dit vind nie onbewustelik plaas nie.

Duminy dui aan dat die klem op totaliteit gelei het tot 'n nuwe benadering en sisteme in onderwys in die globale metode, totaliteitsmetode en eenheids- of projekmetode sodat dit wat geleer word, vir die student 'n totaliteit is. Dit is juis as gevolg van hierdie benadering wat die sogenaamde 'sisteemonderig' ontwikkel is. 'Die term 'sisteem' dui op 'n soort integrasie en eenheid, maar die verskillende dinamiese elemente is op 'n sekere wyse in verbinding met mekaar en interafhanklik van mekaar en werk nog steeds saam op so 'n wyse dat 'n sekere *totale* effek verkry word'.⁵ Weer eens dus die klem op die *totaliteit!* Die totaliteitsbeginsel is gevolglik 'n ontsettend belangrike riglyn vir die onderrig van volwassenes.

Individualiseringsbeginsel

Elke student leer teen sy eie besondere tempo en het sy eie besondere aanleg om te leer. Prof L. van Gelden van Groningen beskou die individualiseringsbeginsel as die hoofteema in die onderrig.⁶ Ook Butler dui aan dat onderrig vir individuele verskille voorsiening moet maak. 'Teaching should provide



for individual differences'.⁷ Rivlin verwys ook na individuele verskille in studente en die rol van die onderwys in dié verband. 'It is the teacher who has a major responsibility for adjusting instruction to meet individual needs'.⁸

Dit is egter baie moeilik om hierdie vereiste te bevredig. 'Of all the problems that confront beginning and experienced teachers are the problems arising from variations among members of a class'.⁹ Individuele verskil aansienlik as gevolg van oorerwing, opvoeding by die huis, opvoedkundige geleenthede, gesondheids- en omgewingsfaktore en wanneer al hierdie faktore bymekaar gevoeg is, kry ons studente met verskillende grade van verstandelike vermoë en vaardigheid. Ideaal gesproke moet hierdie verskille op so 'n wyse hanteer word dat elke student ooreenkomstig sy eie leervermoë moet vorder.

Ten einde hierdie behoefte te bevredig, kan daar van verskeie oplossings gebruik gemaak word, bv individuele onderrig, projekte, groepering van studente volgens vermoë, ens. Butler identifiseer vier moontlike oplossings vir die probleem:

- a. *Individuele onderrig.* Hierdie onderrigmetode is daarop toegespits om die maksimale ontwikkeling van elke individu volgens sy eie kapasiteit te bewerkstellig. Twee vorms van individuele onderrig word geïdentifiseer — eerstens waar die student op sy eie werk en sy eie probleme probeer uitskakel — tweedens waar hy teen sy eie tempo vorder sover as wat hy kan in 'n sekere tyd. Geprogrammeerde onderrig kan veral hier as 'n voorbeeld van individuele onderrig genoem word.
- b. Behou die gemengde klas, maar voorsien in individuele verskille deur middel van '*verryking*'. Die kenmerkende eienskap van hierdie oplossing is dat studente met hoë en lae vermoëns saam gevoeg is en dat daar geen versnelde vordering deur die leermateriaal deur enige student plaasvind nie. 'Verryking' vind egter plaas deur middel van opdragte wat toelaat dat die kwaliteit en kwantiteit van die werk só aangepas word, dat al die studente se prestasie ooreenstem met hul onderskeie vermoëns om te presteer.
- c. Deur middel van *projekte* waar die studente as individue werk en volgens hul vermoë presteer. Die term 'projek' word hier soos volg omskryf: 'when a student considers an objective so vital

5. P.J. Conradie: *op. cit.*, p 115.

6. P.A. Duminy: *op. cit.*, p 27.

7. F.A. Butler: *op. cit.*, p 26.

8. H.M. Rivlin: *op. cit.*, p 98.

9. F.A. Butler: *op. cit.*, p 26.

and worthwhile for him that he is willing to work under his own power to attain that objective'.¹⁰

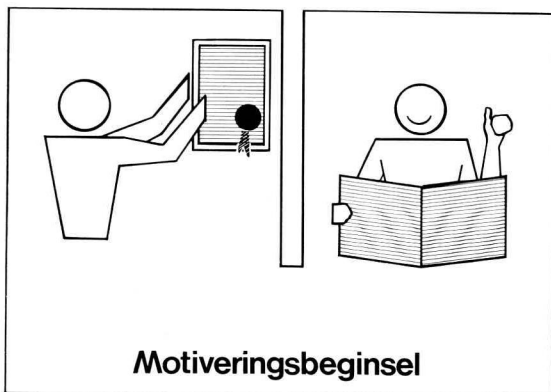
- d. *Groepering volgens vermoëns.* Hierdie metode verklein die omvang van die verskille tussen die studente, maar die lede van 'n spesifieke groep kan ook nooit almal dieselfde leerkapasiteit hê nie.

Volgens Duminy lê die oplossing in 'n 'sintese van die klassikale onderwys en individuele onderwys'.¹¹ Dit is dus 'n groepering in klasverband, maar onderbreek deur geleenthede vir meer individu — gerigte werksaamhede. Die samevoeging van studente word gedoen op grond van vermoë en prestasie sowel as gemeenskaplike belangstelling.

Dit is duidelik dat dit nie maklik is om hierdie beginsel in die praktyk toe te pas nie en dat daar al baie pogings aangewend is om in hierdie behoefte te voorsien. Dit is egter noodsaaklik dat hierdie riglyn in die onderrig van volwassenes nie uit die oog verloor moet word nie. Individuele onderrig kan byvoorbeeld in 'n groot mate in tegniese en militêre opleiding aangewend word, veral waar dit vereis word dat lede periodiek kursusse moet volg as deel van loopbaanontwikkeling en waar hulle nie gereedlik vir formele kursusse beskikbaar gestel kan word nie.

Motiveringsbeginsel

'n Verdere baie belangrike onderriglyn is die motiveringsriglyn. Duminy onderskei tussen twee tipes motivering, te wete 'ekstrinsieke motivering' en 'intrinsieke motivering'. Ekstrinsieke motivering het sy oorsprong buite die leersituasie, bv deur middel van punte, diplomas en trofee. Intrinsieke motivering is inherent aan die leersituasie. Die student word direk deur die leerstof aangespreek, wat spontane belangstelling tot gevolg het. Die student word dus intrinsiek gemotiveer.



Butler verwys na die behoefte aan intrinsieke motivering van die student en sien dit as die 'vrystelling' van die student se energie en die aanwending daarvan op die mees voordelige wyse om die bereiking van doelwitte te verseker. 'Unless energy is released, no learning can take place — the releasing of pupils energy is called "motivation"'.¹²

Twee aspekte van motivering is ter sprake — eerstens die bron of oorsprong daarvan. Die dosent het 'n belangrike rol om in hierdie verband te vervul. 'The teacher is the most important source of motivation'.¹³ Die instrukteur is die middelpunt van motivering in die leersituasie. Hy moet 'n leersituasie skep wat die student se lus om te leer sal prikkel en die leerstof op so 'n wyse verwerk dat dit die motivering gaande hou. Hy is verantwoordelik daarvoor om die waardes en behoeftes van die student in aanmerking te neem; te verseker dat dié leerstof toegepas word wat tevredeneheid by die student bewerkstellig. Hy moet seker maak dat die student verstaan wat hy doen, belangstelling in die student se ontwikkeling openbaar en die studente se geneenthede (bv nuuskierigheid; fisiese en verstandelike aktiwiteite) ontwikkel.

Die tweede belangrike aspek van motivering is die wyse waarop dit moet geskied. Uit 'n onderrigpunt gesien, word die bestaande belangstelling van die student as vertrekpunt gebruik en moet gevolg word deur die skep van ander belangstellings. Butler identifiseer ses belangrike aspekte wat help om belangstelling te skep :

- 'n behoefte aan iets moet geskep word;
- nuwe doelwitte moet aan die hand van vorige ondervinding benader word;
- leer veroorsaak meer leer;
- vordering moet gemaak word om aanvanklike pogings verder aan te moedig 'Nothing succeeds like success'.¹⁴
- verskeidenheid kweek belangstelling en
- die gebruik van die hoër verstandelike prosesse verhoog die student se poging — en lei tot uitdagings, probleme, toepassing van leer, ens.

Leer deur middel van intrinsieke motivering is verkieslik bo leer deur middel van ekstrinsieke motivering. Dit is veral intrinsieke motivering wat al hoe meer 'n noodsaaklikheid word.

10. *Ibid.*, p 268.

11. P.A. Duminy: *op. cit.*, p 31.

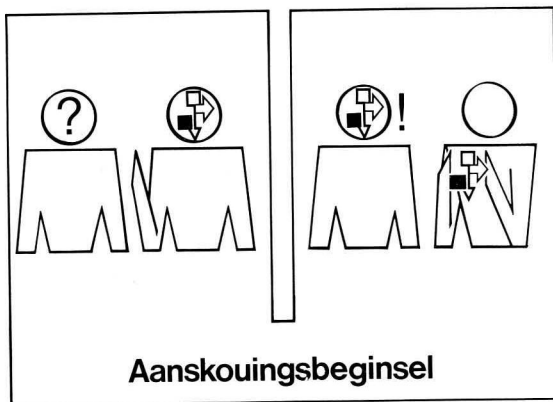
12. F.A. Butler: *op. cit.*, p 149.

13. *Ibid.*, p 149.

14. *Ibid.*, p 166.

Die aanskouingsbeginsel

'Alle onderwys moet in zijn uitgangspunt aanschouwendijk zijn'.¹⁵ Die aanskouingsbeginsel het sy oorsprong in die vroegste tye en die aanname is alreeds baie lank gelede gemaak dat kennis sy uitgangspunt vind in die ervaring en die aanskoulikheid en dat alle leer moet uitgaan vanaf waarnemings, voorstellings en fantasiebeelde. 'Daar sal begin word met die konkrete en vandaar sal daar na die abstrakte gevorder word'.¹⁶



Volgens die moderne denkpsigologie is aanskouing die hele grondslag in die hele denkstruktuur. 'Aanskouing is die waarneming van die uiterlike wêreld deur middel van ons sintuie en daarmee saam die innerlike verwerking daarvan'.¹⁷ Vanuit 'n didaktiese oogpunt gesien, moet die onderste aanskouingslaag van die denke voldoende opgebou word deur direkte waarneming in die omgewing deur die gebruik van 'n groot verskeidenheid van hulpmiddels. Wanneer hierdie onderste aanskouingslaag gevul is, veral met ryk en gevarieerde belewenisse, is die student soveel beter in staat tot denke in sy abstrakte vorm.

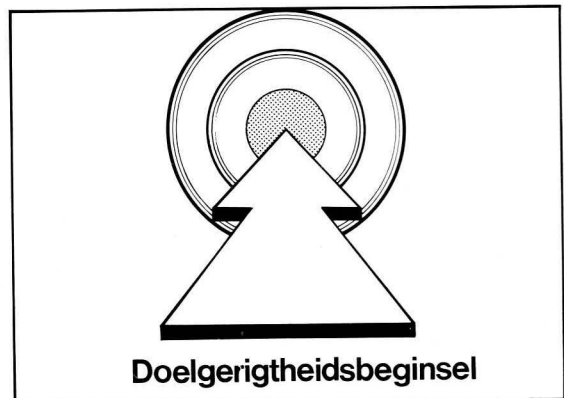
Ook die ander skole van sielkunde lê 'n groot mate van klem op hierdie beginsel. 'Die kreet om aanskouingsonderwys of oudiovisuele onderwys het een van die slagspreuke van ons tyd geword'.¹⁸ Dit is egter belangrik dat dit nie uit die oog verloor word dat die gesig-, gehoor- en tassintuie op sigself nie verseker dat daar geleer word nie. Dit is noodsaaklik dat dit opgevolg word deur begrip en innerlike verwerking — 'Die waarneming van objekte en daarmee saam die innerlike beleving of verwerking daarvan'.¹⁹

Conradie verwys na die feit dat die volwassene in 'n mindere mate as die kind op aanskouing aangewys is, maar dat die beginsel in breë trekke ook van toepassing is. As voorbeeld kan die militêre opleidingsituasie hier genoem word. Aspekte soos

infanterie-opleiding, vliegopleiding en tegniese opleiding kan soveel meer realisties geskied as daar veral tydens die aanvanklike stadia van die betrokke leeronderwerpe van aanskouingsmiddels gebruik gemaak word.

Die Doelgerigtheidsbeginsel

In volwasse onderrig, net soos in primêre en sekondêre onderwys, moet die instrukteur 'n besliste doel voor oë hê. 'Every learning activity should have an immediate and ultimate purpose (objective)'.²⁰ Die instrukteur en die studente moet die doelwitte verstaan en aanvaar en die uiteindelijke doel wat daardeur bereik sal word, insien. Die seleksie van die meer betekenisvolle doelwitte is dus 'n noodsaaklike onderriggriglyn, aangesien dit verseker dat die instrukteur en die studente weet wat bereik moet word en sal weet wanneer dit bereik is. Slegs deur die doelwitte op so 'n wyse te stel dat dit ondubbelsinnig is en die verlangde standaarde en omstandighede aandui waaronder die doelwitte bereik moet word, kan ons verseker dat ons op 'n objektiewe wyse kan bepaal wanneer doelwitte deur die studente bereik is.



In die volwasse onderwyssituasie is dit veral belangrik dat die doelwitte van onderrig duidelik gedefinieer word, veral waar die student deur middel van afstandsonderrig moet studeer. Slegs deur middel van gespesifiseerde doelwitte kan hy presies vasstel wat vereis word, wat die verlangde standaard is en wanneer hy die doelwit bereik het.

Aktiwiteitsbeginsel

Deur aktief deel te neem aan die leersituasie soos byvoorbeeld in die geval van geprogrammeerde

15. J. Aarts: *Beknopt leerboek der Algemene Didaktiek* (Hertogenbosch, 1956), p 197.
16. P.J. Conradie: *op. cit.*, p 4.
17. P.A. Duminy: *op. cit.*, p 168.
18. *Ibid.*, p 39.
19. *Ibid.*, p 40.
20. H.M. Rivlin: *op. cit.*, p 85.

onderrig en rekenaarondersteunde onderrig, word motivering in die hand gewerk en die bereiking van die doelwitte deur die student verseker. Butler sien die aktiwiteitsbeginsel as 'n basiese onderriglygn.²¹ Ook Rivlin sien die aktiwiteitsbeginsel as absoluut essensieel in die leersituasie: 'Regardless of the kind of curriculum followed, students who have a vital part in discovering a generalisation, in phrasing it to their satisfaction, and in applying it, will understand it more fully and remember it better than they do a principle that the teacher has phrased, explained and illustrated'.²² Aktiwiteit is meer as net om te memoriseer — die student moet 'n aktiewe deelname hê in die aanleer van die leerstof en soos die vlak van die leerstof verhoog, so moet die verskeidenheid van aktiwiteite ook vermeerder.



Die behaviouristiese skool sien leer as 'n gedragsverandering wat by die student plaasvind na aanleiding van *oefening*. Slegs deur oefening van die verlangde respons, dit is deur aktief deel te neem in die leersituasie, kan die gedragsverandering blywend word.

Rivlin identifiseer verskillende faktore wat ter sake is in die voorsiening van voldoende aktiwiteite vir verskillende klassituasies :

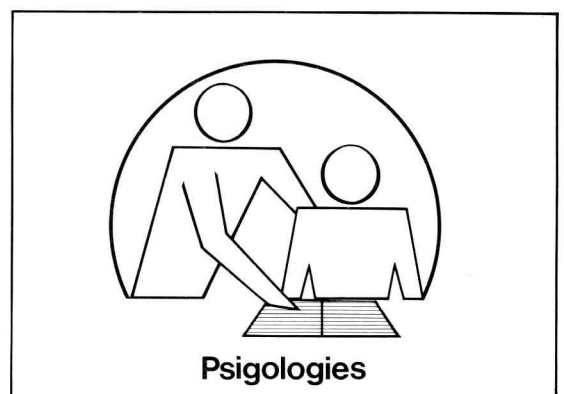
- Die graad van leer en retensie word deur die kwaliteit en omvang van die student se verstandelike aktiwiteit beïnvloed.
- Studente-aktiwiteite moet nie as 'n afsonderlike deel van die onderrig beskou word nie — dit is die steunpilaar van die hele les en moet dus dienooreenkomstig in die les geïntegreer word.
- Groepbesprekings en demonstrasies word as effektiewe metodes vir die stimulasie van studente-aktiwiteite beskou.

Aktiwiteit soos in die voorafgaande programme genoem, is in werklikheid selfaktiwiteit. 'n Student kan aktief wees, maar nie noodwendig selfaktief

nie. Slegs wanneer die student volle verantwoordelikheid vir sy eie aktiwiteite aanvaar, kan ons verwys na selfaktiwiteit. Butler wys daarop dat selfaktiwiteit sielkundig gegrond moet wees: 'Before selecting self activity consider what ends are to be reached — objectivity and activity are inseparable'.²³ Hy verwys in hierdie verband ook verder na die feit dat selfaktiwiteit moet ooreenstem met die tipe leer wat betrokke is in die bereiking van doelwitte, dit wil sê: is die tipe leer sensories, memorisering, motories, probleemoplossing of emosioneel? In elk van hierdie leertipes word 'n spesifieke vorm van selfaktiwiteit deur die student vereis. In die volwasse onderrigsituasie speel die aktiwiteitsbeginsel 'n baie belangrike rol. Die student is deur sy vrywillige samewerking deur middel van selfstudie, die skryf van 'n waardering en die skryf van 'n werkopdrag, selfaktief betrokke by die leerproses.

Psigologies

'n Verdere belangrike onderriglygn is gebaseer op die psigologiese klimaat wat tussen instrukteur en studente bestaan. Een van die beginsels wat Rivlin in hierdie verband identifiseer, is die respek wat die instrukteur vir sy studente moet hê. 'The good teacher understands and respects his students'.²⁴ Suksesvolle onderrig hang in 'n groot mate af van die verhoudings wat daar bestaan tussen instrukteur en student en tussen student en student en dit kan slegs suksesvol wees indien daar 'n wedersydse respek teenwoordig is. Die instrukteur moet sy studente as individue respekteer deur hulle met hoflikheid en konsiderasie te hanteer en hul foute te korrigeer sonder om hulle te verkleiner. Vordering, al is dit ook hoe klein, moet erken-



21. F.A. Butler: *op. cit.*, p 53.
 22. H.M. Rivlin: *op. cit.*, p 75.
 23. F.A. Butler: *op. cit.*, p 61.
 24. H.M. Rivlin: *op. cit.*, p 68.

ning geniet. Verder moet hy die tipe mens wees wat die studente wil hê hy moet wees. Hy moet aan hulle verwagtinge voldoen.

Rivlin identifiseer ook 'n tweede riglyn vir die daarstelling van 'n gesonder psigologiese klimaat: 'The good teacher understands and respects the material he teaches'.²⁵ Die dosent moet die inhoud van instruksie respekteer. 'If the teacher does not think the material being studied is vital, what attitude are the students likely to develop?'

In die volwasse onderrigsituasie speel die sielkundige klimaat en die psigologiese riglyn 'n baie belangrike rol en die instrukteur moet hierdie rol voortdurend in gedagte hou.

Sosialiseringsbeginsel

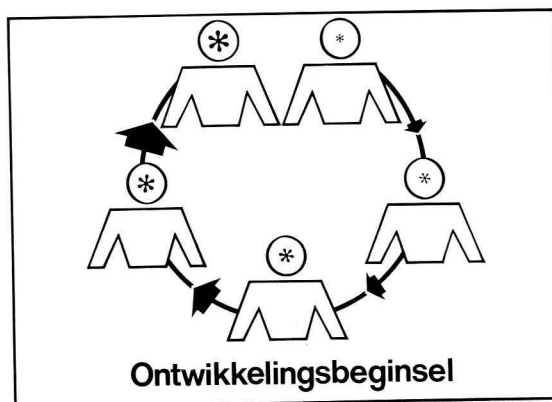
Leer verkry betekenis en word doeltreffend wanneer die sosiale opset van die onderrigsituasie psigologies gunstig is. Studente het sosiale behoeftes — hulle wil aanvaar word deur die groep en in die groep is hulle baie deeglik bewus van mekaar en ontwikkel gemeenskaplike gedragspatrone, gesindhede en doelstellings. Effektiewe onderrig hang in 'n groot mate af van die dosent se insig in die studente as individue, sowel as van die erkenning van die invloed van die studentegroep op elke individu.



Hierdie beginsel is ook van toepassing op volwasse onderrig. Die student benodig kontak met sy instrukteur en met ander studente en verkieslik ook geleentheid om saam met ander studente aan 'n projek te werk en groepsbesprekings te voer. Hierdie aspekte word bemoeilik in 'n leersituasie waar daar van afstandsonderrig gebruik gemaak word, aangesien hierdie student nie dieselfde geleentheid kry as studente wat voltydse kursusse by universiteite, kolleges en opleidingsinstansies volg, om saam te werknie.

Ontwikkelingsbeginsel

Die volgende onderrigrylyn waaraan aandag gewy sal word, is die ontwikkelingsbeginsel. 'Die hele lewensgang van die mens is een van geleidelike ontwikkeling van sy verstandelike vermoë'.²⁷ Net so ook moet die leermateriaal in die onderrigsituasie vir die student ontplooi word. 'Learning activities should be planned in a graduated sequence'.²⁸ Die leerstof moet so gerangskik word dat dit die student lei vanaf die eenvoudige tot die komplekse, vanaf die bekende tot die onbekende, vanaf die konkrete tot die abstrakte en soos Rivlin dit verder omskryf: 'Things before ideas, and ideas before words'.²⁹ Die ontwikkelingsbeginsel word pertinent in geprogrammeerde onderrig en sisteemonderrig toegepas. In geprogrammeerde onderrig word die leermateriaal byvoorbeeld in klein brokkies opgebreek en dan in 'n logiese leervolgorde vir die student aangebied. Hierdie beginsel geniet veral ook aandag in die Opvoedkundige Tegnologie en sisteemonderrig. Die leersisteem word op so 'n wyse ontwerp dat die ontwikkelingsbeginsel deurgaans van toepassing is. Die studentegroep moet bv ontleed word voordat doelwitte geformuleer moet word. Leeraktiwiteite en strategieë kan slegs beplan word as die doelwitte en die leerstofinhoud gespesifiseer is.



Effektiewe onderrig word nie gewaarborg deur die voorafgaande onderrigrylyne of beginsels bloot te verstaan en te aanvaar nie. Slegs deur hierdie beginsels voortdurend in die onderrigsituasie toe te pas en te gebruik, sal effektiewe onderrig verseker kan word.

25. *Ibid.*, p 71.

26. *Ibid.*

27. P.J. Conradie: *op. cit.*, p 5.

28. H.M. Rivlin: *op. cit.*, p 88.

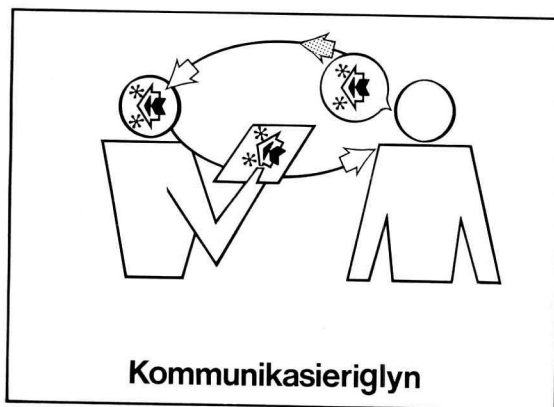
29. *Ibid.*

Vervolgens sal die aandag spesifiek op die kommunikasieriglyn toegespits word, aangesien hierdie riglyn deurgaans van toepassing is en in feitlik elke ander onderrigrylyn 'n belangrike rol vervul.

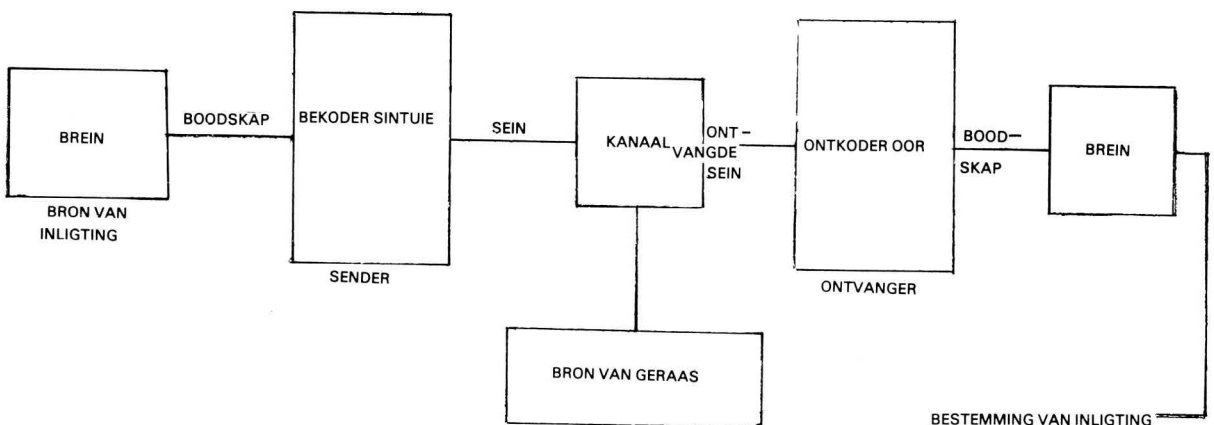
Die Kommunikasieriglyn

Kommunikasie word beskou as 'n persoonlike proses. Dit is onmoontlik om jouself afsydig te laat staan teenoor die proses. As 'n proses is dit ook transaksioneel en hierin vind ons 'n definisie van kommunikasie: 'Communication is a process which is transactional – an attempt to get meaning – or more simply – any effort to acquire understanding'.³⁰

Kommunikasie is essensieel in enige onderwys-situasie; hierby word bedoel effektiewe kommunikasie. 'Daarsonder is enige program in die onderwys ondenkbaar'.³¹ Bending ondersteun hierdie stelling: 'Communication is the basis of all organised education'.³²



Ten einde die kommunikasieriglyn te omskryf, is dit noodsaaklik om as uitgangspunt, 'n kommunikasie-model te gebruik wat die noodsaaklike elemente van die kommunikasieproses illustreer. Vir hierdie doel word C. Shannon se model³³ gebruik.



Kortliks kom dit daarop neer dat die brein as bron van inligting 'n sekere boodskap wil oordra. Deur middel van die spraakorgaan en die sintuie word die boodskap in 'n kommunikasiekanaal geplaas waar dit deur die ontvanger, bv die oor, dekodeer word sodat dit uiteindelik die bestemming van die boodskap bereik. Die kommunikasiekanaal is egter onderhewig aan verskeie vorms van geraas of storings wat kan veroorsaak dat die boodskap wat uitgesend is, mag verskil van die boodskap wat ontvang word.

Die kommunikasieriglyn behels in werklikheid meer as een beginsel – beginsels wat betrekking het op die verskillende stadia van die kommunikasieproses. Hierdie beginsels sal vervolgens kortliks aandag geniet.

Voordat kommunikasie suksesvol kan wees, moet die persoon wat kommunikeer die spesifieke kommunikasiebehoefte, bv die bestemming, aktiveer.

- a. In enige kommunikasie moet die persoon wat wil kommunikeer, bv die instrukteur of die persoon wat 'n TV-program saamstel, eerstens die toepaslike behoeftes bepaal en sy kommunikasie só ontwerp dat dit daardie behoefte(s) sal bevredig. Fourie identifiseer 'n prosedure in drie stappe wat gevolg moet word³⁴ :
 - i. Probeer eerstens om die universele behoeftes te identifiseer;
 - ii. bepaal die verband tussen die universele behoeftes en die algemene behoeftes;
 - iii. soek na die spesifieke kommunikasiebehoefte.

30. J.R. Wenburg and W.W. Wilmot: *Personal Communication Process*, (New York, 1973), p 47.

31. J. Spoelstra: *Tersiêre didaktiek*, (Johannesburg, 1976), p 8.

32. C.W. Bending: *Communication and the Schools*, (London, 1970), p 3.

33. C. Mortensen: *Communication* (1972), p 37.

34. H.P. Fourie: *Communication of objectives*, (Johannesburg, 1975), p 1.

- b. Met universele behoeftes word bedoel daardie behoeftes wat by elke persoon teenwoordig kan wees, dit is fisiologies, sekuriteit, sosiaal en self-verwesening (volgens Maslow se behoeftehiërargie). Met algemene behoeftes word bedoel daardie behoeftes soos informasiebehoeftes (mense benodig kommunikasie om meer te leer, vooruit te beplan, effektief te funksioneer), ontspanningsbehoeftes (radio, TV) en ideologiese behoeftes (mense benodig kommunikasie om hulle gesindhede, idees en opinies te bevestig). Met spesifieke kommunikasiebehoeftes word bedoel daardie spesifieke rede of redes vir die kommunikasie. Die persoon wat kommunikeer het ook sy eie kommunikasiebehoeftes wat moontlik uit 'n spesifieke behoefte spruit — so ook die bestemming. Slegs as hierdie behoeftes deeglik ondersoek word en veral by die bestemming geaktiveer word, kan kommunikasie suksesvol plaasvind.

Die boodskap moet kort en ondubbelsinnig wees en direk verband hou met daardie behoeftes wat bepaal is. 'A message is that single thought, idea, concept, truth or meaning the communicator wishes to share with or communicate to his destination'.³⁵ Hierdie boodskap kan of openlik oorgedra word, of onderlangs op 'n subtiele wyse oorgedra word. 'n Verdere belangrike aspek is dat, indien die kommunikasie uit 'n hele aantal boodskappe bestaan, daardie boodskappe op so 'n wyse gerangskik moet word dat dit in die belangrikheidsvolgorde aangebied word wat deur die behoefte(s) bepaal sal word. Dit is veral die instrukteur wat moet verseker dat die boodskap slegs een enkele betekenis het. Dit moet vir hom en die studente dieselfde betekenis hê, dit wil sê ondubbelsinnig wees.

Die doelwit(te) in alle beplande kommunikasie is die bevrediging van behoeftes wat die kommunikasie veroorsaak. In enige beplande aktiwiteit is dit verkieslik dat 'n mens presies weet wat jy wil bereik. Ook in kommunikasie, veral in die onderwyssituasie, is dit noodsaaklik dat ons bepaal wat ons deur middel van die kommunikasie wil bereik. 'Communication is therefore not an end in itself; but a means to an end'.³⁶ Die doelwitte van ons kommunikasie moet dus duidelik gedefinieer word en verband hou met die geformuleerde behoeftes. 'n Kommunikasiedoelwit word omskryf as: 'A condition, an action or an object which will satisfy the need or needs of the communicator'.³⁷ Hierdie doelwitte moet op só 'n wyse gestel word dat dit eerlikheid openbaar, meetbaar is en bereikbaar is. 'It will only be successful if the stated objectives have viability; they must be realistic and attainable'.

Geen kommunikasie kan plaasvind sonder dat daar kostes aangegaan word nie. 'Time is money, machines cost money, men and material cost money'.³⁸ Die persoon wat wil kommunikeer, moet die koste tydens die beplanningstadium, die koderingstadium en die afleweringstadium sowel as die terugvoer stadium in gedagte hou. In die militêre opleidingsituasie word daar in 'n groot mate van oudiovisuele opleidingshulpmiddels gebruik gemaak. Kostes wissel vanaf baie goedkoop media soos 'n skyfie of 'n transparant, tot baie duur media soos films en TV-programme. Die persoon in beheer van opleiding moet hierdie koste voortdurend in gedagte hou.

'n Kommunikasie moet vir 'n spesifieke bestemming ontwerp word. 'A communication should be designed for a specific destination and although the communication may be received by any number of receivers the message should be so designed that it will find its destination among them'.³⁹ Die persoon wat wil kommunikeer, moet dus sy bestemming deeglik leer ken en sy kommunikasie daarvolgens aanpas en nie omgekeerd nie. Fourie identifiseer verskeie faktore wat 'n persoon se kommunikatiewe samestelling bepaal :

- demografiese eienskappe, bv geslag, ouderdom, belangstelling, nasionaliteit, opvoeding, inkomste, omgewing, politieke aspirasies;
- begripsvermoë, bv onderwyskwalifikasie, ouderdom, kennis van die vak, taal;
- kommunikatiewe aanleg, bv die bestemming se gesindhede, waardes, belangstelling, opinies mbt die onderwerp;
- kommunikasiegewoontes of voorkeure, bv voorkeur van medium, tyd, kanaal ens.

Die persoon wat gaan kommunikeer, moet die regte persoon wees. 'The communicator must be the right man'.⁴⁰ Faktore wat 'n persoon se geskiktheid om te kommunikeer bepaal, is :

- kennis — (weet hy genoeg van die vak);
- kommunikatiewe gees — bepaal sy gesindheid teenoor die vak en teenoor die bestemming;
- geloofwaardigheid — het die persoon die kundigheid, die reputasie, die vermoë om te kommunikeer, om te oortuig; die status? Wenburg verwys na die dinamika van geloofwaardigheid: 'It is a dynamic not a static notion, it is subject

35. *Ibid.*, p 10.

36. *Ibid.*, p 16.

37. *Ibid.*, p 16.

38. *Ibid.*, p 30.

39. *Ibid.*, p 41.

40. *Ibid.*, p 52.

to constant re-evaluation and change — it changes from receiver to receiver from time to time, from setting to setting'.⁴¹

Maak seker dat die omstandighede en die keuse van tyd vir die kommunikasie die gunstigste is.

- a. Kommunikasie kan onder verskillende omstandighede aangebied word: of direk aan 'n gehoor, 'n persoon, 'n klas; of indirek — waar die kommunikator en die bestemming nie in mekaar se fisiese teenwoordigheid is nie en kommunikasie plaasvind deur middel van 'n medium soos 'n brief, 'n tydskrif, radio of TV. Afhangend van waar dit aangebied word, sal die omstandighede verskil en die instrukteur moet dus verseker dat die omstandighede so gunstig as moontlik is.
- b. Ten opsigte van keuse van tyd, moet die klem val op die 'beste' tyd. 'There is a right time and a wrong time for every activity in life — The communicator must find that moment when his destination will be most receptive to his message and when he can feel certain that his objectives will be realised'.⁴² Die keuse van tyd word ook deur 'n verskeidenheid van faktore bepaal soos die bestemming se behoeftes, demografiese eienskappe, begripsvermoë, kommunikatiewe aanleg en gewoontes.

Verskeidenheid is die pikanterie van kommunikasie. 'Variety is the spice of communication which makes our daily lives more interesting'.⁴³ Die persoon wat kommunikeer, kan verskillende benaderings gebruik om die kommunikasie so interessant as moontlik te maak, bv 'n ernstige benadering, humoristiese benadering, rasonele benadering (wanneer feitelike informasie logies aangebied word), of 'n emosionele benadering (wanneer gesindhede beïnvloed word). Die keuse van *formaat* is net so belangrik om effektiewe kommunikasie te bewerkstellig en om 'n groot verskeidenheid te verskaf. In die andragologies-didaktiese situasie word daar hoofsaaklik van lesings en groepbesprekings gebruik gemaak waar die instrukteur direk met die bestemming kommunikeer, of 'n geskrewe formaat waar die dosent en die bestemming afgesonder is.

Alle kommunikasie moet 'n basiese struktuur hê. 'The communicator should try and arrange his elements in the ideal way — ideal in the sense that he will be sure of realising his objectives'.⁴⁴ Hierdie riglyn hou verband met die ontwikkelingsbeginsel. Alle kommunikasie het basies dieselfde struktuur — 'n inleiding, 'n liggaam en 'n slot, natuurlik met verskeie variasies. Die instrukteur se les

moet 'n basiese struktuur hê, so ook die geskrewe artikel, die film, die fotoband. Fourie identifiseer verskeie basiese oorwegings wat ter sake is by die keuse van 'n struktuur, bv die mediavereiste en die behoefte om aandag en konsentrasie te behou.⁴⁵

Die seleksie van die medium moet wetenskaplik gefundeerd wees. Hiermee word bedoel dat die keuse van 'n medium nie net val op die een wat die gerieflikste is of geredelik beskikbaar is nie. Dit moet plaasvind met inagneming van die kommunikasiebehoeftes, die betrokke kommunikasiekode, die doelwitte wat bereik moet word en die media-eienskappe. Fourie identifiseer die volgende veranderlikes in die mediaseleksieproses⁴⁶ :

- a. *Universele veranderlikes.* Hierby word ingesluit die fisiologiese veranderlikes soos die sintuie en hul beperkinge; media-eienskappe soos betroubaarheid, buigsaamheid, koderingsmoontlikhede, tyd, hanteringsprosedures; koderings-eienskappe — soos koste om te kodeer tov materiaal, toerusting, tyd en personeel, beskikbare tyd om te kodeer.
- b. *Institusionele veranderlikes.* Soos die begroting beskikbaar, fisiese fasiliteite, personeel en die oorheersende medium wat deur die organisasie gebruik word.
- c. *Projekveranderlikes,* bv vereistes van die doelwitte, die bestemming se eienskappe, koste-effektiwiteit en die geselekteerde kode bv gehoor, gevoel, gesig.

Die kommunikasie moet geëvalueer word voordat dit finaal versend word. 'n Lesing, 'n TV-program, 'n fotoband, 'n geprogrammeerde les — wat die geval ook mag vereis — moet geëvalueer word voordat dit in die werklike situasie gebruik word. Hierdie evaluasie kan deur 'n vakspesialis waargeneem word. Hy sal die objektiviteit en geldigheid van die kommunikasie kan bepaal en/of deur die kommunikasie op 'n verteenwoordigende monster van die bestemming/teikengroep te toets. Hierdie riglyn is baie noodsaaklik in die onderrigsituasie, insluitend die volwasse onderrigsituasie. Hoe dikwels word kommentaar in werklikheid vir opvoedkundige waarde geëvalueer en vir geldigheid getoets voordat dit gebruik word?

41. J.R. Wenburg: *Personal Communication Process*, (1970), p 141.
 42. H.P. Fourie: *op. cit.*, p 61.
 43. *Ibid.*, p 60.
 44. *Ibid.*, p 80.
 45. *Ibid.*, p 103.
 46. *Ibid.*, p 105.

Terugvoer verseker meer akkurate uitsending en meer vertroue in die sukses van die taak. Wenburg verwys na die noodsaaklikheid van terugvoer tov kommunikasie en vergelyk dit met 'n masjien. 'Machines, in order to function properly, must compare their *actual* performance to their *intended* performance — it must obtain feedback'.⁴⁷

'In communication feedback occurs when any encoder sending non-verbal or verbal ones perceives another's encoding as a response to his cues'.⁴⁸ Dit wil sê dat terugvoer in 'n kommunikasie-situasie dus bestaan uit gedragslyne wat 'n bekoder waarneem wanneer dit in 'n reaksie tot sy uitsending uitgesend word. 'It is the perception of other's response that makes feedback'.⁴⁹ Terugvoer is absoluut noodsaaklik in die volwasse onderrigsituasie. Slegs deur middel van terugvoer is dit moontlik om die sukses van die lesing, die geskrif of die TV-program te bepaal.

Slot

Alhoewel daar stellig addisionele riglyne, wat op volwasse onderrigvlak van toepassing is, geïdentifiseer kan word, is dit die mening dat die riglyne of beginsels wat in hierdie geskrif bespreek word, die noodsaaklikste is. Die klem het op slegs nege beginsels geval, dit is die totaliteitsbeginsel, die individualiseringsbeginsel, die motiveringsbe-

ginsel, aanskouingsbeginsel, doelgerigtheid-, aktiwiteits- en psigologiese beginsel sowel as die sosialisering- en ontwikkelingsbeginsel.

Die kommunikasieriglyne wat in 'n sekere mate in detail bespreek word, bestaan in werklikheid uit 'n verskeidenheid van beginsels of moontlike reëls wat in die kommunikasieproses van toepassing is.

47. J.R. Wenburg: *op. cit.*, p 126.

48. *Ibid.*, p 128.

49. *Ibid.*

Bibliografie

1. P.J. Conradie: *Van onderrighulpmiddel tot sisteemonderrig* (Durban, 1977).
2. P.A. Duminy: *Didaktiek en metodiek* (Kaapstad, 1972).
3. F.A. Butler: *The improvement of teaching in Secondary Schools* (Chicago, 1954).
4. H.M. Rivlin: *Teaching adolescents in Secondary Schools* (New York, 1960).
5. J. Spoelstra: *Tersiere didaktiek* (Johannesburg, 1976).
6. H.P. Fourie: *Communication by objectives* (Johannesburg, 1975).
7. C.W. Bending: *Communication and the Schools* (London, 1970).
8. J.R. Wenburg and W.W. Wilmot: *Personal Communication Process* (New York, 1973).
9. C.D. Mortensen: *Communication* (Johannesburg, 1972).
10. J. Aarts: *Beknopt leerboek der Algemene Didactiek* (Hertogenbosch, 1956).