

DOELWITGERIGTE ONDERRIG: 'N STRATEGIE VIR ONDERRIG- EN LEERSUKSES IN BYBELKUNDE

S P T Malan
Universiteit van Pretoria

Abstract

Objective orientated teaching: a strategy for success in teaching and learning of biblical studies

Effective curriculum development forms the foundation for teaching and learning success within the framework of an objective-orientated teaching approach. Although the practice of formulating objectives for teaching purposes is not new, reality indicates that a great deal of confusion of concepts still exists. A four-level distinction of terms is made and four basic terms are used as key concepts namely, mission, aim, goal, and objective. These concepts form a pyramidal hierarchy and cyclic relationship with each other and constitute the backdrop against which is indicated that objective-orientated teaching is an holistic approach of interdependent deductions from, feedback to and support of different levels in a total teaching planning process. The cyclic relationship between curriculum planning, its execution (teaching) and the evaluation of learning achievement is, therefore, a never ending process of adjustment, striving to attain the highest degree of academic and scientific moulding of students.

1. Inleiding

Helping Alice Get Out of Wonderland

'Would you tell me, please, which way I ought to go from here?'

'That depends a good deal on where you want to get to,' said the Cat.

'I don't much care where - ' said Alice.

'Then it doesn't matter which way you go,' said the Cat.

'So long as I get somewhere,' Alice added as an explanation.

'Oh, you're sure to do that,' said the Cat, 'if you only walk long enough.'

(Patton 1982: 100)

Die boodskap wat duidelik uit hierdie parodie spreek, is dat as 'n persoon nie weet waarheen hy wil nie, hy probleme gaan ondervind om te bepaal hoe om by die plek uit te kom (waar hy nie weet of hy wil wees nie) en dat hy moeilik gaan weet of hy by die plek aangekom het (weer eens, waar hy nie weet of hy wil wees nie!).

Dieselfde probleemstelling is net so van toepassing op die onderrig van 'n dosent en die leer van 'n student. Sonder duidelike rigting oor wat onderrig en wát geleer moet word, kan geen sekerheid van enige aard bestaan dat die student geleer het wat die dosent gedink het dat die student moet leer deur die onderrig- en leergeleentheid wat daarvoor geskep is nie.

Alle onderwys en opvoeding, informeel, sowel as formeel en strekkend van pre-primêre tot tersiêre vlak, het 'n positiewe verandering van die mens ten doel. Breedweg kan dit die vormingsverantwoordelikheid van die opvoeder (in breë sin) genoem word en wat realiseer in sekere kundigheid-, vaardigheid- en gesindheidkwaliteite van die mens in sy wordingsontplooiing. Meer afgespits op die formele tersiêre onderwyssektor wat 'hoëvlak mensekrag aan die land moet lewer, behoort 'n baie duidelike en rigtinggewende algemene akademiese vormingsverantwoordelikheid van sodanige onderwysinstitusie gedentifiseer te kan word. (Indien dit nie so is nie, behoort daar geen grondige rede vir afsonderlike tipes tersiêre onderwysinrigtings soos onderwyskolleges, teknikons en universiteite te bestaan nie.) 'n Student beland byvoorbeeld uiteraard nie aan 'n universiteit om dit na 'n aantal jare as 'n onveranderde graduandus te verlaat nie.

In terme van die akademiese vormingsverantwoordelikheid van 'n universiteit byvoorbeeld, is dit 'n primêre taak om graduandi te lewer wat fundamenteel-wetenskaplik gevorm is en wat as kultuurgevormde lede van 'n gemeenskap, 'n sinvolle en verantwoordelike rol in die samelewing kan vervul (Lötter 1987:46). Benewens ingryping in die totale mensvorming van die student, word die student ook akademies gevorm en behoort hy tydens die opleiding tipiese intellektuele en wetenskaplik-gebaseerde kundighede, gesindhede en vaardighede te verwerf wat hom op die weg na selfstandige wetenskapbeoefening sal plaas. Daarom, ook volgens Pauw (1975:83) moet elke student, op hoe 'n elementêre vlak ook al, 'n wetenskapbeoefenaar wees en altyd na kennis en die waarheid soek:

'Dus, selfstandige, eerlike, objektiewe en akkurate denke, dit wil sê, 'n wetenskaplike denkwyse, is steeds nog 'n eienskap wat die ware student moet besit en dit moet so ingeskerp word dat hy dié soort van denke altyd sal openbaar, selfs nadat hy die universiteit verlaat het'.

As die voorgaande die ideaal is, is dit die praktykimperatief dat 'n dosent hom ten opsigte van sy onderrig en die leer van sy studente moet kan verantwoord. Hierdie verantwoording kan alleen deur doeltreffende kurrikulumontwikkeling gerugsteun word. Met 'n duidelike perspektief van waarheen hy met sy onderrig wil, moet die dosent sy studente verander van persone wat nie weet nie en nie kan nie, na persone wat akademies kundig en vaardig is ten opsigte van die betrokke dosent se vakterrein.

Onduidelikheid oor hierdie sake lei daartoe dat 'n student na 'n bepaalde onderwysverloop net oor skynkundighede, skynvaardighede en skyngesindhede mag beskik. So 'n student ontvang ook uiteindelik 'n graad of ander kwalifikasie wat sertifiseer dat hy of sy aan sekere minimum akademiese vereistes voldoen en sekere dinge weet en kan doen, terwyl dit in werklikheid nie volledig waar is nie (Kachelhoffer 1987:1).

Mager (1980:1) stel dit dat die welslae van onderrig bepaal word deur die mate waarin dit slaag om:

- studente te laat verander
- in 'n gewenste en
- nie 'n ongewenste rigting nie.

Die grondslag vir ware onderrig- en leersukses lê in 'n doelwitgerigte onderrigbenadering wat deur doeltreffende kurrikulumontwikkeling gerugsteun word.

2. Doelwitgerigte onderrig

2.1 Agtergrond

Die gebruik van doelwitte in onderrig is nie 'n nuwe onderwysgebruik nie. McAvoy (1985:28) spoor die gedokumenteerde gebruik daarvan in onderrig terug tot 1860 toe ene Spencer in Brittanje onderwysdoelwitte volgens 'n klassifikasie van menslike aktiwiteite geformuleer het. Ook in Duitsland het Herbart (1924) leiding geneem en gewys op die noodsaaklikheid van onderrig(lesing)beplanning en die stel van doelwitte om rigting aan die uitkoms van die onderrigaanbieding te gee. 'n Publikasie van Tyler in 1949 (*Basic principles of curriculum and instruction*), gee verdere impetus aan die doelwitbeweging deur 'n hernieude beklemtoning van die belangrikheid van doelwitte in kurrikulumontwikkeling en onderrig. In die vyftigerjare het veral die taksonomie van onderwysdoelstellings van Bloom en sy medewerkers, belangrike bydraes geword in terme van sowel die formulering van onderrigdoelwitte as die ontwerp van toetse om te bepaal of die leerder 'n aanvaarbare standaard, in terme van die leerverwagting in gestelde doelwitte, bereik het. Mager se oorspronklike werk in 1962 en gepubliseer onder die titel *Preparing objectives for programmed instruction*,

'... captured the imagination of many teachers and helped spark off a wave of enthusiasm (and controversy) over objectives. Indeed, it has led many people to believe that Mager was the originator of objectives' (McAvoy 1985:29).

2.2 Begripsverklaring

Dit behoeft geen diepgaande ondersoek van die literatuur om spoedig tot die besef te kom van die uiteenlopendheid in gebruik van begrippe, asook begripsverwarring wat bestaan ten aansien van beskrywings van en bedoelings rondom terme wat in 'n beskrywing van 'n doelwitgerigte onderrigbenadering gevolg wil word nie. In 'n

verslag van die World Health Organization (WHO)(1977:23) word, byvoorbeeld, 'n lys van 19 terme, met verdere variante by sommiges, gegee wat reeds op daardie stadium as wisselvorme en sinonieme vir begrippe in 'n doelwitgerigte onderrigbenadering gebruik is. Roberts (1982:15) kom na 'n oorsig van 14 publikasies tot die gevolgtrekking dat

'... many noted and experienced authors use different terms to describe the same operational component of an objective (e g action, behavior, performance, and task).'

Ter wille van eenduidige kommunikasie in hierdie artikel, word 'n viervlak-onderskeiding in die terme wat tans gebruik word gemaak en word slegs vier basisbegrippe gebruik, te wete: missie, doel, doelstelling en doelwit. Hierdie vier basisbegrippe/terme staan in 'n piramidaal-hiërargiese en sikliese struktuur tot mekaar met missie in die kader van die piek en doelwitte as die basis van die piramide:



In verbreding van orde en omvang, word die aktiwiteite van 'n laer vlak uit die aktiwiteite van 'n hoër vlak afgelei. Doel word uit missie afgelei; doelstelling uit 'n doel; doelwitte uit doelstellings. Uit 'n omgekeerde terugkoppeling kan bepaal word dat indien alle doelwitte bereik is, gestelde doelstellings ook bereik sal wees.

Realisering van doelstellings sal lei tot doelverwesenliking en daardeur voldoening aan die oorhoofse missie as oorspronklike, maar ook finale aanduiding van die rigting waarin die onderwysproses moet verloop.

'n Kort beskrywing van die vlakke, soos in universiteitsverband toegepas kan word, is gewens (kyk ook Kachelhoffer & Malan 1987:2-5).

2.2.1 Missie

- Universiteit
- Fakulteit
- Departement

Dieselfde term, naamlik missie, word vir die oorkoepelende onderwysogmerke van hierdie drie tipiese vlakke gebruik. Gewoonlik sal die missie op enige een van genoemde vlakke 'n onderrig-, navorsings-, en diensleweringskomponent beskryf. Daar moet dus 'n amptelike missie bestaan vir 'n instelling soos 'n universiteit, elke fakulteit aan die universiteit formuleer sy missie ooreenkomstig die missie van die universiteit en elke departement formuleer 'n missie ooreenkomstig die missie van die fakulteit waarin die departement gesetel is. Hierdie missie beskryf die algemene akademiese strewes van die universiteit/fakulteit/departement.

2.2.2 Doel

Kursusdoel

Die kursusdoel beskryf 'n oogmerk wat nagestreef moet word in die bestudering van 'n bepaalde studierigting of kursus. 'n Studierigting kan deur verskillende departemente in 'n fakulteit gesamentlik aangebied word, soos byvoorbeeld Geneeskunde en Teologie, of 'n studierigting kan hoofsaaklik deur 'n enkele departement aangebied word, byvoorbeeld Argitektuur, met ondersteuningsvakke in ander departemente.

Vakdoel

Dit is die oorkoepelende oogmerk wat in totaliteit deur onderrig en leer by die opleiding van 'n student in 'n bepaalde vak nagestreef word. 'n Vakdoel kan, byvoorbeeld, vir die vak Kerkgeskiedenis of Dogmatiek en Etiek of Bybelkunde (soos vir BA) geformuleer word. ('n Vakdoel kan moontlik ook waar toepaslik, slegs vir die voorgraadse gedeelte van 'n vak geformuleer word.)

Vakkursusdoel

'n Vak word in verskillende vakkursusse ingedeel wat in verskillende studiejare of -semesters aangebied word. Vakkursusdoel is 'n verfynde beskrywing van die deelbydrae wat die vakkursus (byvoorbeeld Kerkgeskiedenis 400 of Praktiese Teologie 600 of Hebreeus 120 of Bybelkunde 310) tot bereiking van die vakdoel, asook kursusdoel, moet maak.

2.2.3 Doelstellings

Sillabustemadoelstelling

Dit is 'n verdere verfyning van die vakkursusdoel wat gestel word en na aanleiding waarvan sillabustemas (leerinhoudtemas) geselekteer word vir bestudering. Sodra 'n student al die sillabustemadoelstellings bereik het, deur die bestudering van die sillabustemas, sal die vakkursusdoel ook bereik wees.

2.2.4 Doelwit

Leerdoelwitte

Na aanleiding van die sillabustemadoelstelling(s), selekteer die dosent, as vakkenner, die spesifieke leerinhoud wat studente moet bemeester uit die totale vakinhoud wat beskikbaar is. By wyse van leerdoelwitte (as 'n laaste verfyning) kommunikeer die dosent aan studente spesifiek waartoe hulle na bestudering van bepaalde geselekteerde leerinhoude, akademies in staat moet wees.

Uit die voorafgaande blyk die volgende duidelik:

1) 'n Doelwitgerigte onderrigbenadering is 'n geheelbenadering van interafhanklike afleidings uit, terugvoer tot en steun aan verskillende vlakke in 'n totale onderwysbeplanningsproses.

2) 'n Doelwitgerigte onderrigbenadering word nie in die eng sin van slegs 'n gerigtheid op die uitvoering van leerdoelwitte gesien nie. Leerdoelwitte lê wel op die praktykuitvoeringsvlak van 'n doelwitgerigte onderrigbenadering, maar dit is intrinsiek gekoppel aan voorgaande hoër vlakke van onderwysoogmerke wat nagestreef word. Leerdoelwitte as sodanig kan gevolglik nooit sinvol onafhanklik of selfstandig van enige van die vorige vlakke funksioneer nie. McAvoy (1985:28) gee 'n verdere toeligting:

'Aims therefore denote the direction to follow, goals describe the actual destination itself, and objectives indicate the circumstances in which one knows this destination has been reached'.

3) Die tipering 'doelwitgerigte onderrig', impliseer dus 'n totale doelbewuste beplannings-, organiserings- en struktureringsproses (kurrikulering), waarin die formulering van 'n missie en die stel van 'n doel, doelstellings en doelwitte, 'n interverweefde proses is waarin vlakke van onderwysoogmerke onderskei, maar nie van mekaar geskei of onafhanklik van mekaar gesien of tot uitvoer gebring kan word nie. 'n Doelwitgerigte onderrigbenadering vind dus sin en betekenis binne die struktuur van doeltreffende kurrikulumontwikkeling.

Voorbeeld ter samevatting: vir die vak Bybelkunde, wat deel uitmaak van 'n BA-studiekursus (en waarvoor 'n kursusdoel geformuleer kan word), behoort 'n vakdoel geformuleer te word. So 'n vakdoel dui aan wat die totale onderrig- en leerstrewes is wat bereik moet word nadat 'n student die volle kursus in die vakwetenskap Bybelkunde deurloop het. Omdat die vakterrein van Bybelkunde te omvangryk is, word dit in jaarvlakke ingedeel en in elke jaarvlak word 'n gedeelte van die groter vakterrein behandel.

Die vak Bybelkunde verdeel dus in verskillende vakkursusse; soos vir eerste-, tweede- en derdejaarstudie, asook die nagraadse komponent. Vir elke vakkursus van Bybelkunde behoort 'n vakkursusdoel geformuleer te word wat 'n verfynde beskrywing is van die deelbydrae wat die vakkursus (byvoorbeeld Bybelkunde 110) tot bereiking van die vakdoel vir Bybelkunde lewer. Met die vakkursusdoel vir byvoorbeeld Bybelkunde 110 ter hand (dus, wat met Bybelkunde in die eerste semester van die eerste jaar bereik wil word), kan sillabustemadoelstellings geformuleer word.

Sillabustemadoelstellings lei tot die afbakening van sillabustemas en gevolglik leerinhoud wat deur die studente bemeester moet word. By wyse van leerdoelwitte, as 'n laaste verfyning, kommunikeer die vakdosent presies aan die studente waartoe hulle na bestudering van bepaalde leerinhoud in terme van kennis, vaardigheid en gesindheid in staat moet wees. Hierdie voorbeeld word op p 67 skematies uiteengesit.

Die gestruktureerdheid van 'n doelwitgerigte onderrigbenadering is baie duidelik uit die skematisering. Die grootste enkele voordeel is die geordenheid wat deur die strukturering van die vak na vore tree. Indien 'n vak op hierdie wyse georden word, kan daar geen onsekerheid bestaan oor wat met 'n vak bereik wil word nie, asook watter inhoud op verskillende vlakke aangebied moet word en presies watter kennis, vaardigheid of gesindheid studente op elke vlak moet bemeester. Verder voorkom so 'n strukturering dat kennisgapings by studente ontstaan omdat een dosent van mening is dat 'n ander dosent sekere inhoude aanbied, terwyl dit moontlik nie die geval is nie. Selfs studente word nou in besonderhede ingelig waarheen die vak ontwikkel, en watter insette van hulle verwag word.

Op 'n duidelik gestruktureerde wyse kan evalueringsterugkoppeling gedoen word en kan bepaal word in watter mate bereiking van al die leerdoelwitte deur die studente gelei het tot verwesenliking van die sillabustemadoelstellings wat gestel is. Insgelyks lei verwesenliking van die sillabustemadoelstellings tot 'n aanduiding van die mate waarin 'n bepaalde vakkursusdoel gerealiseer het. Gesamentlike bereiking van die onderskeie vakkursusdoele sal eventueel die mate bepaal waartoe die vakdoel bereik is. Dus, vir die student wat byvoorbeeld Bybelkunde as vak neem, kan vir elke individuele jaar (en semester) rigting gegee en bepaal word hoe die student vorder in die rigting van realisering van die vakdoel. Wanneer eksaminering plaasvind in terme van hierdie gestruktureerde onderrigbeplanningsraamwerk, hoef daar gevolglik geen onsekerheid te wees of 'n bepaalde student onderwyskundig bereik het wat ten aanvang voorsien is hy of sy moes bereik nie.

Hannabuss (1985:19) merk op:

'An approach to instructional design which builds objectives into its thinking can be said to benefit in a number of ways. Teachers will think hard about what they want students to know at the beginning.'

Teen die voorgaande agtergrond gesien, kan die retoriese vraag gevra word: in watter mate vind onderrig en evaluering (in Bybelkunde?) nog lukraak aan universiteite en kolleges plaas?

3. Die rol van sillabustemadoelstellings en leerdoelwitte in onderrig

3.1 Die rol van die sillabustemadoelstellings

Sillabustemadoelstellings word afgelei uit 'n vakkursusdoel en in die ideale omstandighede van onderrigbeplanning is die primêre oogmerk daarmee om 'blokke' leerinhoud, dit is sillabustemas, te kan identifiseer. Dit is 'n foutiewe konsep en praktykgebruik om eers sillabustemas te identifiseer en daarna doelstellings daarvoor te formuleer. Wat met 'n vakkursus bereik wil word (vakkursusdoel en sillabustemadoelstellings) bepaal die aard en omvang van die wetenskapsterrein wat studente deur studie moet bemeester. Engelbrecht (1981:4) sien die funksie van doelstellings daarom tereg as dit wat die breë beplanning van die onderrigproses moet rig, en dat dit 'n oriëntasiepunt en verwysingsraamwerk vir onderrig is waarheen die student gelei moet word. Doelstellings is volgens Steyn (1980:18) gevolglik gerig op algemene of globale leerresultate.

'n Voorbeeld van 'n sillabustemadoelstelling vir Bybelkunde ten aansien waarvan 'n dosent sillabustemas kan identifiseer, is byvoorbeeld: 'studente moet insig verkry in die betekenis van sondevergifnis soos dit in die Ou- en Nuwe-Testamentiese verband beskryf word.' Hierdie doelstelling baken 'n breë terrein van moontlik vakinhoud af wat deur studente bemeester moet word om die nodige insig te kry wat verlang word.

As gevolg van die algemeenheid van sillabustemadoelstellings is 'n verdere verfyning van onderrigbedoelings noodsaaklik. Leerdoelwitte word gevolglik op die uitvoeringsvlak (waar moontlik) in eksplisiete, operasionele en kwantifiseerbare terme gestel (Hannabuss 1985:18), as verdere konkretisering van spesifieke kennis wat studente ten opsigte van bepaalde leerinhoud moet verwerf (Steyn 1980:18).

3.2 Die rol van leerdoelwitte

Leerdoelwitte is die spilpunt waarom suksesvolle onderrig van 'n dosent en die leerkwaliteit van sy studente draai. Leerdoelwitte is altyd op die leeruitkomst van die student gerig

'... and is ... a statement describing the expected results of learning experiences as they manifest themselves in the performance or behavior of the learner' (WHO 1977:6).

'n Leerdoelwit beskryf gevolglik die leerresultaat van studente wat deur onderrig bereik wil word, en nie die onderrigproses self nie (Mager 1980:5); op sigself is leerdoelwitte dus 'n middel tot 'n doel, en nie 'n doel op sigself nie (Roberts 1982:18).

In gevalle waar leerdoelwitte veral as doel op sigself aangewend word (en daar is ongelukkig in die praktyk baie voorbeelde hiervan), kan ernstige kritiek teen die gebruik van leerdoelwitte ingebring word. Steyn (1980:8-9) wys op besware van byvoorbeeld De Groot (1978) en Van Parreren (1979) teen 'n doelwitgerigte onderrigbenadering wat, onder meer, volgens die outeurs 'n gebrek aan aktiewe

deelname aan die leerhandeling deur die leerder sou meebring, of dat die mens deur so 'n benadering bloot 'n passiewe skakel in die onderrig-leerketting word. Hiermee saam spreek Eisner (1985:29-38) hom in besonderhede ook uit teen die rasionele doelwitte in kurrikulumontwikkeling en die stel van doelstellings en doelwitte as 'n wyse om kurrikuluminhoud te realiseer. Aansluitend hierby wys McAvoy (1985:32) daarop dat die meeste kritiek teen (leer)doelwitte gesentreer word op die dikwelse beperkende en onbuigsame aard daarvan, asook die neiging om op lae vlak en maklik beskryfbare doelwitte te konsentreer waardeur ook kreatiwiteit en spontaneiteit in die leerder geïnhibeer word. In uitbreiding hierop dui Williams & Osborne (1982:69) ook op die gevaar dat

'... problems are created if students perceive objectives as representing the desired level of learning rather than the minimum acceptable level of performance'.

Aan die positiewe kant egter, wanneer doelwitte as middel tot effektiewe leer by studente aangewend word, is goedopgestelde leerdoelwitte duidelik rigtingwysers vir dosente sowel as studente ten aansien van aannames en persepsies oor die inhoud van 'n vak, en kan dit as leermotivering vir studente dien (Hannabuss 1985:19). In die tradisionele onderrigsituasie waar vakinhoud dikwels ter wille van die onderrig van die vak gedoseer word, help leerdoelwitte om die verkwisting van tyd en kragte deur studente uit te skakel wanneer hulle moet raai wat die leerresultaat is wat die dosent van hulle verlang (Mager 1980:19). Die gesogtheid van en naarstiglike gesoek deur studente na ou vraestelle van 'n dosent om tog maar iewers 'n riglyn te kry oor wat die soort inhoud is waarop die dosent in eksamens klem lê, is aan almal welbekend. Dit is 'n duidelik waarneembare simptoom van 'n tradisionele onderrigbenadering wat studente in die duister laat oor wat in leerverband van hulle verwag word.

Deur die skryf van leerdoelwitte word dosente gedwing om noukeurig na te dink en te beplan oor wat hulle deur hulle onderrig wil bereik in terma van 'n verandering in die kundigheid-, vaardigheid- of gesindheidvlak van 'n student. Goedgestruktureerde leerdoelwitte dien as uitdaging en aanmoediging vir studente, om duidelik en oorspronklik te dink. Onderrig- en leerkommunikasie word bevorder en leerverwagtinge word eksplisiet aan die studente gestel. Daarbenewens verskaf dit ook 'n rasionele basis vir evaluering (McAvoy 1985:32).

Ter samevatting kan gestel word dat leerdoelwitte nie 'n wondertegniek is wat onderrig- en leerprobleme oornag kan laat verdwyn nie. Om rigting te gee aan die uitkoms van die onderriggebeure; om onderrig- en leerkommunikasie tussen dosent en student suiwer te hou en te bevorder; om onderrigintensies en leerverwagtinge duidelik uit te spel; om die student te laat leer wat hy veronderstel is om te leer volgens die dosent se vakkundige insigte en visie om die student op die pad na akademies-wetenskaplike vorming te lei; om wat die student vakkundig moet ken en kan doen op só 'n standaard te hanteer dat dit die instelling waar die student studeer waardig is, en daar ook amptelik gesertifiseer kan word dat die student 'n verlangde standaard van akademiese opleiding bereik het: om dit alles te kan doen, is 'n

doelwitgebaseerde onderrigbenadering 'n voorvereiste en vervul leerdoelwitte 'n sleutelrol in die realisiëring van hierdie ideaal.

Leerdoelwitte het 'n sleutelrol in die realisering van hierdie ideaal. Dit kan oordryf word, en 'n meganisties-tegniese drukgang word wat alleen tot nadeel van die kwaliteit van die leeronwikkeling van die student strek: 'n Doelwitgerigte onderrigbenadering en in besonder die gebruik van leerdoelwitte in hierdie raamwerk, gaan in wese om die behoorlike en verantwoordelike praktykgebruik daarvan deur dosente, met volle inagneming van die besondere voordele, maar ook beperkings van leerdoelwitte. Om die stel van leerdoelwitte vir studente te vermy, is om die spreekwoordelike kind saam met die badwater uit te gooi.

'n Dosent met eenvoudig sekere mikpunte voor oë hê wat sy didaktiese bemoeienis oriënteer, en hoe anders sal hy weet langs watter weg, op watter wyse, deur bemiddeling van wat hy daarbt moet uitkom en hoe suksesvol hy in sy poging is, as hy dit nie doen aan die hand van sekere vooropgestelde riglyne (doelstellings en doelwitte) nie?' (Engelbrecht 1981:3).

3.3 Die formulering van leerdoelwitte

Die sin van onderrig is geleë in die kwaliteit van die leereffek wat studente deur middel van leerdoelwitte moet bereik. Om te kan vasstel of 'n student die verlangde leerresultaat bereik het, moet die student dit tot dien effekte kan demonstree. 'n Basiese uitgangspunt in doelwitformulering is gevolglik om leerdoelwitte in operasionele terme te formuleer, sodat die student waar moontlik waarneembaar kan aantoon dat die verlangde leerprestasie bereik is.

Mager (1980) beskryf in die publikasie *Die voorbereiding van onderrigdoelwitte* in uitgebreide verband die prosedure vir die formulering van goeie leerdoelwitte. In wese kom dit daarop neer dat 'n goedgeformuleerde leerdoelwit antwoorde op die volgende drie vrae moet kan verskaf (Mager 190:21):

- Wat moet die student in staat wees om te doen?
- Onder watter voorwaardes moet die student dit doen?
- Hoe goed moet dit gedoen word?

Die kenmerke waaraan 'n goedgeformuleerde leerdoelwit moet voldoen is dus die volgende:

1. Prestasie:

Die leerproses wat die student moet bereik, moet gespesifiseer word. Waarneembare handeling wat die student moet uitvoer en waaruit afgelei kan word dat die student die verlangde prestasie bereik het, word illustreerhandeling genoem en word vooraf gegaan en ondersteun deur 'n bepaalde denkaktiwiteit wat nie waarneembaar is nie (Kachelhoffer 1987:5). Voorbeelde van denkaktiwiteite is analiseer, waardeer, begryp, ken, toepas, onderskei, ensovoorts. As die volgende leerprestasie van 'n student verlang word: 'Ken die Skeppingsverhaal', is dit onmoontlik om te bepaal of die student die Skeppingsverhaal ken as hy of sy dit nie op een of ander wyse waarneembaar kan illustreer nie, soos: 'Toon aan dat u die Skeppingsverhaal ken deur die verloop daarvan neer te skryf'. 'Neer te skryf' lewer

'n waarneembare produk wat beoordeel kan word om te bepaal of die student die Skeppingsverhaal ken (ken, 'n verstandshandeling wat nie direk waarneembaar is nie).

2. Voorwaarde:

Die belangrikste voorwaardes waaronder 'n leerprestasie bereik moet word, moet duidelik aan die student gestel word. Voorwaardes sluit in, byvoorbeeld, tydsbeperkinge (binne 'n maand, nie langer as 2 ure daaraan bestee nie, ensovoorts); media wat gebruik of nie gebruik mag word nie (met/sonder naslaanwerke soos kaarte/foto's/rekenaars); beperkinge gestel (nie meer as 10 bladsye); hoe dit prestasie gelewer moet word (mondeling, skriftelik, prakties), ensovoorts.

3. Kriterium (prestasiepeil):

Die leerdoelwit vereis van die student om 'n bepaalde prestasie te lewer en die kriterium of prestasiepeil spesifiseer wat die standaard van die leerprestasie is wat gelewer moet word. Byvoorbeeld: 'Toon aan dat u die basiese verloop van die Skeppingsverhaal ken deur in u eie woorde die kern daarvan in hoogstens 300 woorde neer te skryf. U moet die kronologiese ontplooiing van die Skepping korrek beskryf. Om goedgefundeerde leerdoelwitte te kan skryf, verg oefening en noukeurige denke oor wat met elk van die kenmerke van 'n leerdoelwit bereik wil word.

3.4 Klassifikasie van leerdoelwitte

Verskeie outeurs/navorsers het oor die jare heen pogings aangewend om menslike vermoëns te klassifiseer. Carter (1985:135-149) gee 'n bondige oorsig van die belangrikste pogings in hierdie verband, en bied self 'n eklekties-georiënteerde matriks-tipe klassifikasie (taksonomie) vir menslike vermoëns aan as alternatief vir bestaande klassifikasies. Die taksonomie wat deur Bloom (1956) en sy medewerkers opgestel en breedvoerig in drie verskillende publikasies beskryf is, en waarvolgens menslike vermoëns in drie kategorieë ingedeel word, is 'n basiese en bruikbare klassifikasie ten aansien waarvan leerdoelwitte geformuleer kan word (hoewel die taksonomie nie vry van kritiek is nie). Volgens die insigte van Bloom (1956:7) kan menslike vermoëns in die volgende breë kategorieë of domeine ingedeel word, naamlik die kognitiewe (intellektuele), affektiewe (gevoelsmatige) en psigimotoriese (liggaamsbeweging) domeine. Elk van die domeine word vervolgens in enkele trekke beskryf:

3.4.1 Kognitiewe domein

Die kognitiewe domein word hiërargies in ses kennisvlakke ingedeel, te wete (vanaf die laagste vlak) kennis, begrip, toepassing, analise, sintese tot evaluering as die hoogste intellektuele vaardigheid. Hierdie indeling van verstandelike vermoëns is veral baie handig in onderrig, aangesien die denkvlak waarop 'n student 'n leerhandeling moet voltrek, in 'n leerdoelwit ingebou kan word. So kan 'n leerdoelwit dus strek vanaf reproduktief kennis dra van feitelike inligting, tot die toepassing van kennis in vreemde of unieke situasies, en op die hoogste denkvlak die vermoë om krities evaluerend ten aansien van die wetenskapsterrein te kan omgaan.

Die waarde van hierdie hiërargiese strukturering van die kognitiewe denkvlakke van die student is dat die dosent vooraf 'n strategie kan uitwerk oor hoe die denkontwikkeling van 'n student ten aansien van bepaalde leerinhoud oor 'n bepaalde termyn moet ontwikkel. Junior studente sal waarskynlik meer neig om op die laer kognitiewe vlakke te beweeg (tot by die toepassingsvlak), terwyl dit noodsaaklik is dat senior studente oor die hele spektrum vanaf die laer tot die hoër kognitiewe vlakke moet kan funksioneer. Ernstige vrae moet gevra word as dit moontlik sou blyk dat die onderrig van derdejaar Bybelkunde-studente nog hoofsaaklik geskoei is op die oordrag van feite-inhoud wat hulle bloot reproduktief moet kan weergee, of nog bloot onkrities moet kan toepas.

3.4.2 Affektiewe domein

Hierdie domein het te doen met die gevoelsmatige/etiese/morele waardesisteem/belangstellingsontwikkeling van die mens. Die woorde van Tanner (1972:37) is hier gepas:

'The common man, like the gifted man, does not deal with knowledge in the absence of feelings or emotions'.

Hierdie stelling is 'n direkte vingerwysing na die dikwelse negering in tersiêre onderrig van die erkenning van die simbiose tussen verstandelike vermoëns en die student as gevoelswese. Afsonderlik van, of ingebed in kognitiewe leerdoelwitte, moet dosente ook leerdoelwitte stel waardeur die affektiewe ontwikkeling van die student teenoor Bybelkunde as vakwetenskap doelbewus gestimuleer word. Die voorlewing van die dosent as model om karakter en persoonlikheidsontwikkeling by die student te stimuleer, moet ook nie onderskat word nie.

3.4.3 Psigomotoriese domein

Die formulering van leerdoelwitte op die psigomotoriese domein in Bybelkunde-onderrig is waarskynlik van mindere belang. In vele ander vakterreine soos in die kunste, geneeskunde en tandheelkunde, is die formulering van leerdoelwitte op hierdie vlak wel van besondere belang.

Ter samevatting: ooreenkomstig die basiese aard van die leerproses wat primêr van die student verwag word (kognitief, affektief, psigomotories), kan leerdoelwitte geformuleer word waarin duidelik aan die student gekommunikeer word watter leerprestasie van hom verwag word, onder watter omstandighede dit gedoen moet word, en watter standaard van prestasie verlang word. Ook wat die evaluering van die leerproses betref, kan daar gevolglik geen misverstand wees oor wat van die student verlang word nie.

'Korrekt geformuleerde leerdoelwitte rig dus die onderrighandeling van die dosent, die leerwyse van die student, asook evaluering van die student se leerprestasie' (Kachelhoffer 1987:2).

4. Die verwantskap tussen 'n doelwitgerigte onderrigbenadering en evaluering

Afgesien daarvan dat enige evalueringssituasie ook vir 'n student 'n leerervaring moet wees (leer uit foute, en kry leerversterking uit wat korrek is) en dat die resultate van die evaluering ook vir administratiewe besluite soos samestelling van 'n semester-/jaarsyfer, slaag of druip gebruik word, moet alle dosente die uitslag van evaluering onvermydelik ook as 'n evalueringsterugkoppeling aanwend, om te bepaal in watter mate die bereiking van leerdoelwitte deur studente gelei het tot die verwesenliking van die gestelde sillabustemadoelstellings en dit weer tot realisering van die vakkursusdoel. Evalueringresultate verskaf dus inligting om die effektiwiteit van die kurrikulum te beoordeel en aan te pas (Tanner 1972:5). (Kyk ook die uitgebreide werk van Bloom et al, 1971.) Die sikliese verwantskap tussen kurrikulering, uitvoering van die kurrikulum (onderrig) en evaluering van die leerprestasie, is dus 'n nimmer eindigende proses van verstelling om die hoogste mate van akademies-wetenskaplike vorming van studente na te streef.

Om die praktiese verband tussen 'n doelwitgerigte onderrigbenadering en evaluering aan te toon, is 'n spesifikasietabel 'n baie handige instrument wat hiervoor gebruik kan word. Voorbeelde van sulke modelle word, onder andere, aangebied deur Malan & Van Niekerk (1983:32), Steyn (1980:7) en Kachelhoffer (1983:13-14). 'n Kombinasie van hierdie drie modelle lewer byvoorbeeld 'n uiteensetting vir 'n dosent ten aansien van leerdoelwitte en evaluering daarvan op die kognitiewe domein. So 'n tabel kan ook uitgebrei of aangepas word om voorsiening te maak vir die affektiewe, en waar toepaslik, die psigomotoriese domein.

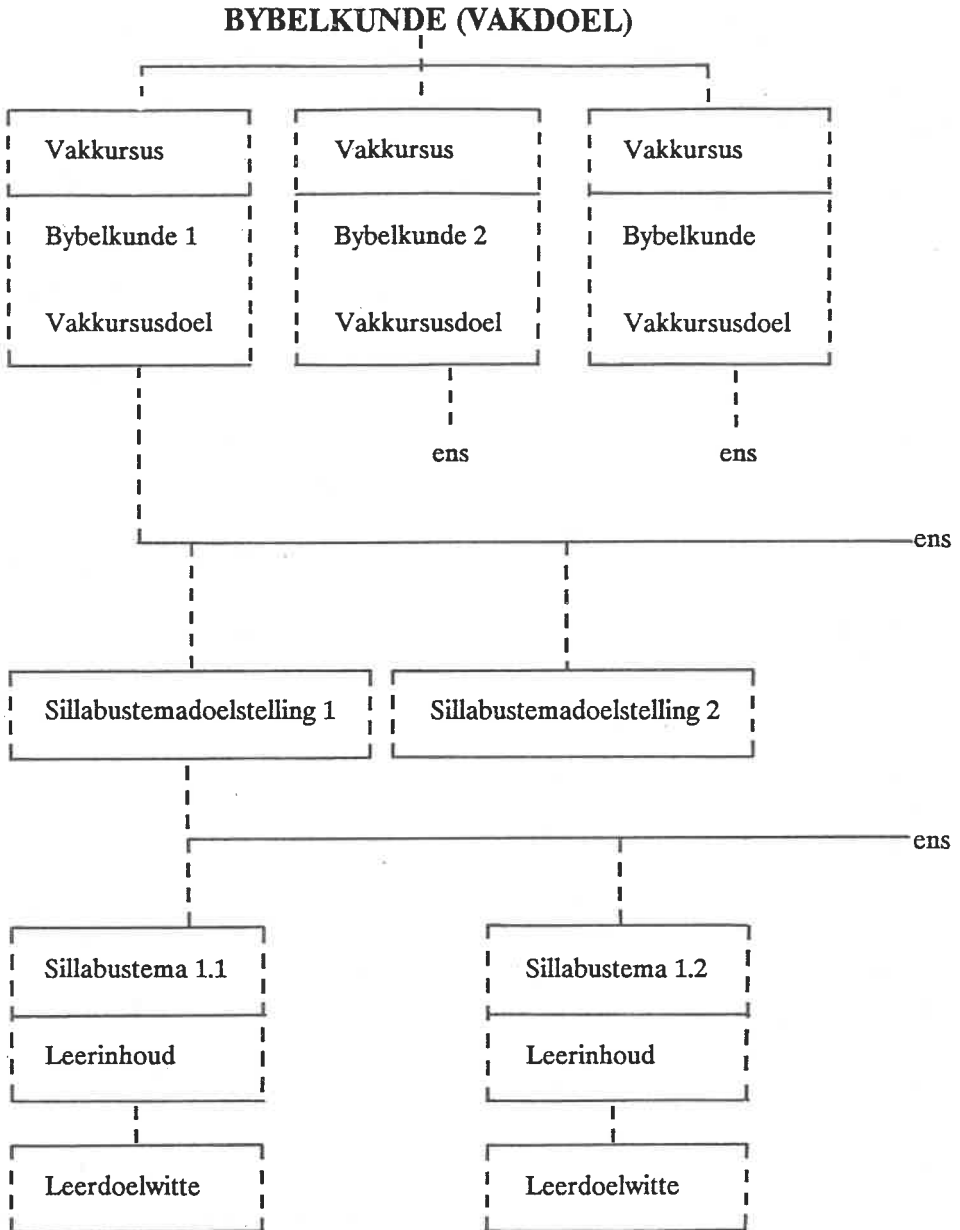
Die onderwyskundige waarde van 'n spesifikasietabel is voor die hand liggend. Dit spreek van doelgerigte pro-aktiewe onderrigbeplanning. Sillabustemadoelstellings (afgelei uit die vakkursusdoel) dui die rigting van vakinhoudelike opleiding aan; die omvang van leerinhoudtemas dui aan tot watter mate vakinhoud die doelstellings ondersteun; leerdoelwitte kommunikeer die verwagtings oor leerprestasie aan die studente; uit die vlak van denkvlakontwikkeling van die kognitiewe domein kan die dosent aflei tot watter mate die totale denkontwikkeling van die student gestimuleer word, en 'n variasie in evalueringstegnieke verseker dat die geskikste evalueringstegniek aangewend word om bepaalde denkvlakontwikkeling van die student te evalueer. Vanuit die resultate van die evaluering kan die hele proses weer omgekeer word, en kan retrospektief geëvalueer word in watter mate die beoogde onderrigproses bygedra het tot die bereiking van die vakkursusdoel.

5. Samevatting

Teenoor onverantwoorde en lukraak onderrig is verantwoordbare onderrig geensins 'n maklike onderwysopgaaft aan 'n dosent nie. Dit is spesifiek die eis om verantwoordbare, effektiewe en doeltreffende beplanningsraamwerk daar te stel, waardeur verseker word dat die akademiese vormingsverantwoordelikheid van die departement nagekom word. 'n Doelgerigte onderrigbenadering is op die minste 'n

departementele spanaktiwiteit, waarin gesamentlik gewerk word aan die formulering van 'n kursusdoel en die onderskeie vakkursusdoele vir elke jaar- of semestervlak vir die betrokke vak wat onderrig word. Deur 'n gesamentlike departementele spanpoging word alle dosente in die departement ook op hoogte gestel met die presiese leerinhoud wat deur mededosente aangebied word, en oorvleueling word sodoende uitgeskakel.

Alles in ag genome is daar net een gevolgtrekking waartoe gekom kan word: doelgerigte onderrig is 'n strategie vir onderrig en leersukses - ook vir Bybelkunde-onderrig.



BIBLIOGRAFIE

- Bloom, B S (ed), 1956. *Taxonomy of educational objectives. The classification of educational goals. Handbook 1: Cognitive domain*. New York: McKay.
- Bloom, B S, Hastings, J & Madaus, G F 1971. *Handbook on formative and summative evaluation of student learning*. New York: McGraw-Hill.
- Carter, R 1985. A taxonomy of objectives for professional education. *Studies in higher education*, 10 (2), 135-149.
- Eisner, E W 1985. *The art of educational evaluation*. London: Falmer Press.
- Engelbrecht, S W B 1981. *Doelwitformulering en doelwitevaluering*. UNISA: Programreeks P2/81.
- Hannabuss S 1985. The role of instructional objectives in curriculum design. *Bulletin for academic staff*, University of Durban-Westville, t (2), 18-29.
- Hannah, C 1979. *Evalueringspraktyk vir onderwysgebruik*. Pretoria: Academica.
- Kachelhoffer, P M 1983. Die verband tussen leerdoelwitte en evaluering. *U P-dosent*, U P 4 (1), 9-18.
1987. *Formulering van leerdoelwitte*. U P: Buro vir Akademiese Steundienste.
- Kachelhoffer, P M & Malan, S P T 1987. *Riglyne vir vakstrukturering*. U P: Buro vir Akademiese Steundienste.
- Lötter, I J 1987. *Multimedia-leerpakkette in onderrig- en leerbestuur: 'n tersiêr-didaktiese perspektief*. M.Ed-verhandeling, U P.
- Malan, S P T & van Niekerk, L J 1988. *Evaluering van leerprestasie*. U P: Buro vir Akademiese Steundienste.
- Mager, R F 1980. *Die voorbereiding van onderrigdoelwitte*. Bloemfontein: Nasou.
- McAvoy, B R 1985. How to choose and use educational objectives. *Medical teacher*, 7 (1), 27-35.
- Patton, M G 1982. *Practical evaluation*. Beverly Hills: Sage Publications.
- Pauw, J R 1975. *Die Westerse universiteit*. Johannesburg: De Jong.
- Roberts, W K 1982. *Preparing instructional objectives: usefulness revisited*. Educational technology xxii, 7 July, 15-19.
- Steyn, I N 1980. *Formulering van doelstellings en doelwitte en die plek van evaluering in die onderrigsituasie*. Potchefstroom: Pro Rege.
- Tanner, D 1972. *Using behavioral objectives in the classroom*. New York: Macmillan.
- Williams, R G & Osborne, C E 1982. Medical teachers' perspectives on development and use of objectives. *Medical education*, 16, 1982, 68-71.
- World Health Organization, 1977. *Criteria for the evaluation of learning objectives in the education of health personnel*. Geneva: Technical Report, Series 608.