

KOMMUNIKASIE IN 'N PEDAGOGIESE TEMATISERING

De la Rey Marais

Departement Didaktiese Opvoedkunde, PU vir CHO

ABSTRACT

The article emphasizes certain communicational aspects which are of specific importance to the intentional educational relationship. Communication is seen as an integral part of the total educational involvement and therefor regarded as a fundamental point of departure to the process of teaching and learning.

However, educational communication is a unique matter arising from the individuality and uniqueness of every person. It is because of this reason that individual perception, among other things, determines the quality of teaching and learning. One possible deduction from this line of argument is that qualitative perception, as the pulse-rate of every communicational act, is a prerequisite for effective teaching and learning.

The determinants of educational communication, as presented in the article, is finally summarized in a schematic representation of an educationally justifiable model.

1. ORIËNTERING

Fourie (1977:1) skryf aangaande kommunikasie soos volg:

Communication is only one of man's multifarious daily activities but it is without doubt the one he indulges in most, the one he cannot exist without, the one that ensures his personal and collective progress. In short, communication is man's most important activity.

Vanaf geboorte bevind die kind homself in 'n wêreld van werklikhede wat hy nie kan ontvlug nie. Die werklikheid wat hom omring, probeer hy begryp en in sy soeke na antwoorde vra hy om inligting. Opvoeders behoort die vrae van kinders te begryp en dit te sien as die soeke na

sin aangaande dié dinge wat hulle omring en waarmee hulle kennis moet maak. Opvoeders sal dan ook sinvolle antwoorde op die vrae van die opvoedeling moet verstrek. In die intensionele opvoedingsituasie geskied gesprekvoering tussen onderwyser en leerling deur 'n besondere wyse van kommunikasie. Opvoedingsbemoëienis, deur middel van kommunikasiemedia, vorm daarom ook onwegdinkbaar deel van onderwys. Onderwyskommunikasie kan egter in sy wese onderskei word van enige ander vorm van kommunikasie aangesien die dialogiese verhouding tussen mense hier 'n onderrigleergekwalifiseerde dialoog verteenwoordig. Daar sal vervolgens gepoog word om pedagogiese dialoog binne die vakteoretiese uitgangspunte van onderwyskommunikasie te omskryf. Hierdie uitgangspunte behels 'n opvoedkundige sowel as tegnologiese ondergrond.

2. KOMMUNIKASIE EN OPVOEDING

Opvoeding (die opvoedkundige bemoëienis van die opvoeder met die opvoedeling) (Van der Walt, 1983:5) en onderwys (die onderwyskundige bemoëienis van onderwysers met leerders) (Van der Walt, 1983:5) is so oud soos die mens self omdat alle kinders, as gevolg van onkundigheid en onhandigheid vanaf geboorte 'n behoefte aan geborgenheid en dus aan opvoeding en onderwys het. Deur opvoeding en onderwys word die kind letterlik in die leefwêreld van die volwassene ingedra - 'n gevestigde en steeds veranderende leefwêreld waarin die kind met behulp van begeleidende deelname aan die lewenswerklikhede 'n staanplek op stelselmatige wyse verower. Hierdie wêreld waarbinne die kind opgroei, is sy besondere en unieke opvoedingsruimte wat gekleur word volgens die norme en waardes wat deur sy voorgeslagte daargestel is, en voorgeleef word deur sy opvoeders.

Omdat opvoeding en onderwys 'n bipolêre handeling impliseer, is daar van 'n dialogiese verhouding tussen opvoeder/onderwyser en opvoedeling/leerling sprake. Dialoog veronderstel 'n verskeidenheid van kommunikasiewyses. Onderwyskommunikasie is die dialogiese verhouding waardeur die onderwyser aan 'n leerling of leerlinge, deur gebruikmaking van verantwoordbare onderwyskundige beginsels, bepaalde kennis en vaardighede oordra (Van der Walt, 1983:5). In die lig van hierdie feit soek Barnlund (1973:43) na 'n aanvaarbare filosofie vir

onderwyskommunikasie. Ity stel drie fundamentele ankerpunte vir hierdie fenomeen soos volg:

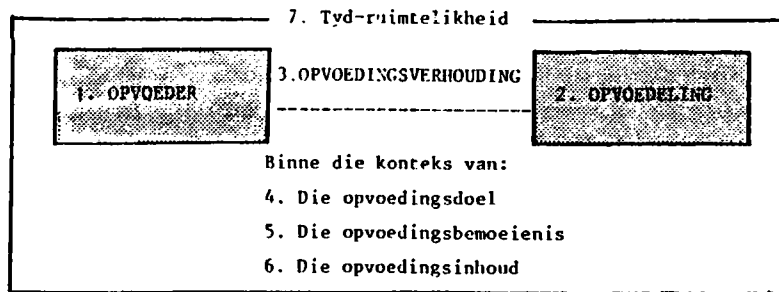
To be acceptable, a philosophy of communication should fulfill the following criteria: (1) It should provide a satisfactory explanation of the aim of communication. (2) it should provide a technically adequate description of the process of communication. (3) It should provide a moral standard that will protect and promote the healthiest communicative behavior.

Uit bogenoemde kriteria vir 'n bruikbare filosofie van kommunikasie blyk dit dat kommunikasie nou verweef is met die onderwysgebeure en aldus 'n onontbeerlike voorwaarde is vir dié gebeure om plaas te vind. Barnlund se gedagtegang van 'n doel, beskrywing van die studieveld en morele standaard word met 'n skematiese voorstelling van die "opvoedingstruktuur" in verband gebring. Die skematisering is saamgestel uit insigte wat verkry is uit die werk van Van Zyl (1977:320-364) en Van der Walt (1983:1-89). Die afsonderlike determinante wat uit die skematisering na vore kom, kan soos volg verduidelik word: (Vergelyk figuur 1 saam met die verduideliking).

2.1 Die opvoedingsdoel

Deur na die struktuur van die opvoedingsituasie te verwys, word bedoel dat die onderlinge determinante, soos in die skema uitgebeeld, 'n besondere samehang van die struktuur-in-funksie van die totale opvoedingsituasie weergee. Geïsoleerd van mekaar vorm hierdie gegewens nie 'n opvoedingsituasie nie. Eers in samehang stig die genoemde komponente, as 'n geheel van gegewens, 'n opvoedingsituasie waarbinne die opvoedingsbemoëienis as gerigtheid op die opvoedingsdoel, die knooppunt wat al die gegewe komponente tot 'n eenheid saambind, die fokuspunt vorm. Die opvoedingsdoel sentreer rondom medemenslike wêreldbewoning, selfwording en genormeerde sinontvouing wat vanuit 'n religieuse grondhouding voortspruit.

Figuur 1. Die opvoedingstruktuur



2.2 Die opvoedingsbemoëienis

Die opvoedingsbemoëienis veronderstel die aktiewe deelname van beide opvoeder en opvoeding in die opvoedingsituasie.

2.3 Die opvoedingsinhoud

Daar kan nie van 'n inhoudlose opvoedingsbemoëienis sprake wees nie. Daar moet steeds op wesenlike wyse inhoude aan die lewe van die opvoeding gegee word. Uit die veelheid van inhoude moet gekies, georden, onderrig en voorgeleef word totdat die opvoeding tot selfkeuse en selfhandeling kan oorgaan.

2.4 Tyd-ruimtelikheid

Opvoeding vind binne 'n bepaalde tyd-ruimtelikheid plaas wanneer die opvoeder die tyd en heersende omstandighede vir opvoeding benut - veral dié opvoeding wat binne intensionele verband plaasvind.

Beide Van Zyl (1977:320-364) en Van der Walt (1983:1-89) se werk impliseer dat bo en behalwe die dialogiese verhouding waarna reeds verwys is, die opvoedingsverhouding ook 'n kenverhouding, gesagsverhouding, bindingsverhouding, waag-met-mekaar-verhouding en 'n verhouding van wedersydse kreatiwiteit is.

3. INDIVIDUE AS UNIEKE KOMMUNIKERDERS

3.1 Oriëntering

Berlo, soos aangehaal deur Barnlund (1973:45) verwys na die "boodskap" en die betekenis van boodskappe tydens kommunikasie soos volg:

Communication does not consist of the transmission of meaning. Meanings are not transmitted, nor transferable. Only messages are transmittable, and meanings are not in messages, they are in the message-user.

Aangesien die betekenis wat aan boodskappe gegee word, afhanklik is van die dekodering daarvan kan aanvaar word dat 'n kombinasie van 'n groot verskeidenheid unieke belevings, inherent aan kommunikatore, 'n rol tydens kommunikasie in die onderwys sal speel. Genoemde gegewe totaliseer uit die somtotaal van menige intrinsieke en ekstrinsieke belevings uit die verlede en hede. Intrinsieke faktore, soos individuele behoeftes, motiewe, persoonlikheid, vlak van opvoedkundige ontwikkeling ensovoorts, - en ekstrinsieke faktore, soos sosiale omgewing, kultuurgroep, portuurgroep en familiesamestelling word deur Cavert (1974:23-64) in dié verband genoem. Die totaliteit van menslike belevings, wat kommunikasie tussen mense beïnvloed, sal vir die doel van hierdie artikel as die kommunikatorsisteem van die individu omskryf word en daar sal vervolgens kortliks op dié begrip, onder die volgende hoof, naamlik die mens as unieke wese, uitgebrei word.

3.2 Die mens as unieke wese

Omdat die mens individueel unieke Godgeskape wese is (Van der Walt, Dekker & Van der Walt, 1983:172-173), kan aanvaar word dat hy ook op individuele unieke wyse in kommunikasie met sy medemens sal tree. Hiermee word bedoel dat die mens nie alleen op eie en in vele wyses boodskappe aan sy medemens sal oordra (kodeer) nie, maar ook op eie wyse boodskappe vanuit sy onmiddellike omgewing sal interpreteer (dekodeer). Individualiteit is die unieke stempel wat elke skepsel, as kroon van die Skepping, ontvang. Die mens is na die beeld van God geskape (universele grondtrek), maar elke mens is ook individueel uniek.

Bogenoemde bring noodwendig mee dat daar van 'n unieke interaktiewe handeling tussen mense tydens kommunikasie sprake is. Omdat die didaskein 'n kommunikatiewe aangeleentheid is, sal hierdie stelling ook vir die onderwys geld. Ontsluiting van die werklikheid en die oopstelling en toetreding tot hierdie werklikheid is dus ten nouste met die individualiteit van mense verweef.

Wat in werklikheid hierbo gesê word, is dat uniekheid en individualiteit daartoe aanleiding gee dat elke mens op outentieke wyse sal waarneem en aldus sy waarneminge binne die konteks van sy eie verwysingsraamwerk sal interpreteer en vir eie rekening sal neem of verwerp - om weer eens op outentiek-eie-wyse te reageer. Hierdie stelling sal vervolgens onder die loep geneem word met 'n omskrywing van die rol wat persepsie van mense in dié verband speel.

3.3 Die aard en omvang van persepsie

Die sintuiglike bring die mens in "kontak" met sy omgewing en werklikheid en 'n gevolglike eie interne en individuele bewustheid van objekte en gebeure. Persepsie is dus voorvereiste vir kommunikasie - en doeltreffende kommunikasie is juis 'n voorwaarde vir effektiewe onderrig en leer (Kemp, 1980:13).

In die lig van wat so pas gesê is, is dit nodig om die aandag op enkele aspekte rondom die aard en omvang van persepsie te vestig.

- Dit is onmoontlik dat daar enigsins sprake kan wees van doelgerigte menslike gedrag sonder die teenwoordigheid van sintuiglike kontak met die leefwêreld. Onderrig en leer is 'n vorm van menslike gedrag en daarom is die kwaliteit van persepsie sinoniem met die kwaliteit van die didaskein (Avenant, 1980:6; Kemp, 1980:13; Toth & MacLean, 1971:66).
- Persepsie is as gevolg van die uniekheid van die mens persoonlik van aard en hiermee word bedoel dat individuele waarneminge direk verband hou met die individu as outentiek-eie skepsel van God (Kemp, 1980:13).

- Persepsie steun op gevestigde norme en waardes soos voorgelou en voorgelou deur die mens se opvoeders en opvoedingsomgewing van die verlede en hede (Kemp, 1980:13; Toch & MacLean, 1971:67).
- Geen waarnemer staan los en onafhanklik van sy leefwêreld nie en is ook as totaliteit tot sy omgewing gerig deur steeds 'n persoonlike aandeel in sy beheersing van die wêreld te neem. Die wyse waarop die mens sy teenwoordigheid in die wêreld deur sy liggaamlikheid ervaar, beïnvloed ook sy persepsie daarvan (Kemp, 1980:13; Toch & MacLean, 1971:67).
- Alle persepsie is as gevolg van die totale mensbetrokkenheid by sy omgewing altyd verstandelik (kognitief) sowel as gevoelsmatig (affektief) geklee en gerig (Marais, 1981:53).
- Beleving, van intense aard uit die verlede, neig om huidige en toekomstige waarneminge ten diepste te beïnvloed en selfs te domineer (Kemp, 1980:13; Toch & Maclean, 1971:67).
- Die kwaliteit van persepsie is ten nouste afhanklik van die aard van aandag wat op die waarneembare gefokus word, byvoorbeeld leerinhoud, objekte en gebeure (Kemp, 1980:13).
- Persepsie neem beweeglikheid aan deurdat die mens steeds anders belewe deur voortdurend voort te bou op vorige ervarings en belewings. Mense beoordeel dus alle "nuwe" waarneminge vanuit 'n steeds groeiende verwysingsraamwerk (Marais, 1981:53).
- Persepsie is selekterend van aard deurdat persone as gevolg van hul eie uniekheid dié dinge waarneem wat hulle graag wil waarneem. Waarneminge word dus geïnterpreteer om in die individu se eie behoeftes en verwysingsraamwerk in te pas. Die wilslewe of konatiewe lewe kom dus ook hier sterk ter sprake (Marais, 1981:53).
- Juis omdat geen twee mense dieselfde saak vanuit dieselfde verwysingsraamwerk waarneem en beoordeel nie, sal hul persepsie van dieselfde objekte en/of gebeure ook nie identies wees nie (Kemp, 1980:13).

- Omdat twee mense prakties gesproke nooit presies dieselfde plek en tyd kan deel nie, sal hul noodwendig twee verskillende waarnemings van dieselfde saak of gebeure hê. Twee verskillende gesigspunte of perspektiewe ontwikkel aldus rondom presies dieselfde saak of objek (Kemp, 1980:13).
- Die mens se waarneminge geskied deur sy totale liggaamlikheid en betrokkenheid op sy wêreldbewoning. Die mate van sy fisieke en geestelike welstand beïnvloed aldus sy waarneminge van objekte en situasies (Kemp, 1980:13; Marais, 1981:53; Toch & MacLean, 1971:67).
- Alhoewel dit 'n uitgemaakte saak is dat geen twee mense presies dieselfde waarneminge van "dinge" en "gebeure" kan hê nie, neig ooreenstemmende ondervindinge (common experiences) na 'n gemeenskaplikheid van denke en optrede. Hoe meer ooreenstemming daar in die konstituering van dieselfde sake bestaan, hoe draagliker word sosiale of gemeenskaplike belange van mense, byvoorbeeld gemeenskaplike denke oor sake soos die geldende norme, waardes en reëls binne 'n bepaalde kultuurgroep (Kemp, 1980:13).

Met die voorafgaande gedagtes oor persepsie, word die uniekheid van die individuele persoon nogmaals benadruk. Die eie en outentieke kenmerke van individuele waarneming beklemtoon 'n uiters belangrike dimensie van die mens in kommunikasie. 'n Vraag wat nou relevant is, is die volgende: In hoe verre is sekere sintuie (die visuele) meer belangrik vir kwalitatiewe persepsie as ander sintuie, byvoorbeeld die tassin of reuksin? Die antwoord op hierdie vraag lê moontlik daarin opgesluit dat die mens as totaliteit gerig is tot die werklikheid en aldus sy leefruimte slegs in so 'n mate kan begryp en beheer sover as wat al sy sintuie hom dit toelaat. Hoe beter die waarnemingsvermoë van die mens, hoe moontliker sal dit vir sodanige individu wees om 'n behoorlike greep op die werklikheid te verkry (Pratt, 1976:41). Hieruit vloei voort dat geen sintuig in werklikheid as meer belangrik as 'n ander beskou kan word nie. Alle sintuie in hul volledigheid en in funksie met mekaar kan slegs bydra tot 'n meer volledige persepsie en dus sinvoller lewensbestaan. Hoe meer waarneming sou bydra tot 'n gebrekkige wys

waarop informasie uit die leefwêreld ontvang word, hoe moeiliker sal dit dan ook vir sodanige persoon wees om te leer (Avenant, 1980:86).

Die feit wat hier beklemtoon wil word, is dat mense slegs binne die perke van hul onvolledige waarnemingsvermoë tot die werklikheid gerig en aangewese kan wees. Hiermee word ook beklemtoon dat die mens selde met slegs een sintuig tot die wêreld gerig kan wees - alhoewel geensins ontken word dat sekere sintuie, in bepaalde situasies, meer dominant op die voorgrond as ander sintuie kan tree nie (Marais, 1981:86).

Marais (1981:85) sien die mens se gerigtheid op die wêreld egter as veel meer as slegs 'n sintuiglike gerigtheid. Sintuie vorm wel die instrumentarium waardeur die mens met sy leefruimte kontak maak en verhoudinge stig, maar sy liggaamlike, psige en leefruimtelike gesitueerdheid kan nooit los van sy waarneminge en belewinge gesien word nie.

4. KOMMUNIKASIE MEDIA AS DRAERS VAN INLIGTING

Kommunikasiemedia kan kortweg as draers of weë van inligting omskryf word. Hierdie inligting word in die vorm van tekens of simbole in 'n bepaalde kode of boodskap aan die ontvanger oorgedra (Marais, 1981:11-12). Om genoemde begrippe eenvoudig en duidelik te illustreer, verduidelik Fourie, 1977:87) dit soos volg:

A communication code is a collection of related signs and/or symbols together with the rules that regulate their use in communication. Words, for example, are signs or symbols and grammar is the rules regulating their use and together they form a language, i.e. a code or code system.

Kodes in die vorm van vakinhoudelike boodskappe, word deur 'n groot verskeidenheid kommunikasiemedia in die onderrigleersituasie oorgedra. Hier word gedink aan die taal, gesigsuitdrukkings, gebare, liggaamshoudings en bewegings ensovoorts (intrinsieke mediëringsvorme), asook ekstrinsieke mediëring in die vorm van 'n veelheid apparatuur en programmatuur (Marais, 1981:14-15).

Wat egter hier ter sake is, is dat inligting deur kommunikasiekodes boodskappe deur 'n groot verskeidenheid vorme van media 'n appèl tot die sintuiglike van die mens rig. Die mens interpreteer (dekodeer) hierdie inligting op grond van sy unieke liggaamlike, psigiese en leefruimtelike gesitueerdheid en heg dienooreenkomstig bepaalde betekenis aan sy belewinge.

5. VORME VAN KOMMUNIKASIE WAT IN DIE ONDERWYS TER SPRAKE KOM

Uit navorsingsbevindinge wat deur Maré (1980:1-70) geboekstaaf is, word 'n aantal kommunikasievorme onderskei wat kortweg onder twee hoofgroeperings ingedeel kan word. Dié twee groeperings omvat (a) intrapersoonlike en (b) interpersoonlike kommunikasie. Intrapersoonlike kommunikasie kan omskryf word as die kommunikasie deur 'n individu met homself en wat vorme van denke en innerlike "gesprekvoering" met die "self" omvat. Die oordra (kodering) en vertolking (dekodering) van sintuiglike informasie hang ten nouste saam met intrapersoonlike kommunikasie aangesien die mens, emosioneel self met sy individuele gewoontes by alle vorme van kommunikasie betrokke is (Maré, 1980:3).

Intrapersoonlike kommunikasie het uit die aard van die saak verrykende invloed op die onderwysgebeure aangesien persoonlike persepsie en die unieke denkpatoon en interpretasie (dekodering) van boodskappe, en dus ook van leerinhoude, 'n kernaspek van onderrig en leer vorm (Avenant, 1980:119). Omdat daar in die vorige paragrawe reeds genoeg gesê is oor die uniekheid van die individu en die aard en omvang van individuele persepsie, sal daar, ten opsigte van intrapersoonlike kommunikasie met die voorafgaande aantal gedagtes volstaan word. Dit is juis die individu wat by persepsie en beleving teenwoordig is wat bepaal op welke wyse persone met die "self" en aldus ook met die medemens sal kan kommunikeer.

Maré (1980:7) sien interpersoonlike kommunikasie aan die ander kant as 'n kommunikasiesituasie wat tussen twee of meer persone in die vorm van 'n interaktiewe verhouding tot stand kan kom. Persone tree dus op interpersoonlike wyse met mekaar in "gesprek" en hiermee word bedoel nie net deur middel van die taal alleen nie, maar ook deur die nie-verbale

soos gesigsuitdrukings, gebare, liggaamlike houding of deur die gebruikmaking van media-apparatuur en -programmatuur. Interpersoonlike kommunikasie sluit dus persoon-tot-persoon kommunikasie, kleingroepkommunikasie, openbare- en massakommunikasie in. Aangesien daar reeds heelwat navorsing oor menige aspekte rondom kommunikasie onderneem is, sal 'n bespreking van die voorafgaande kommunikasievorme ter syde gelaat word. (Vergelyk ten opsigte van hierdie aangeleentheid onder andere die volgende bronne: Arnstine, 1978:135-142; Barnlund, 1973: 42-67; De Villiers, 1982:16-17; Fearing, 1971: 78-108; Kemp, 1980:13-17; Maré, 1980:1-69; Roelofse, 1982:1-125; Wittich & Schuller, 1973:18-32).

6. STEURINGS WAT ONDERWYSKOMMUNIKASIE BEMOELIK

Om die begrip "steurings" in onderwyskommunikasie na behore te verstaan, sou dit nodig wees om die klem vanaf die onderwyser en die leerder vlugtig na die aard en omvang van die leerinhoud te verskuif.

Wanneer van onderrig gepraat word, is dit totaal ondenkbaar om dié onderwerp te bespreek sonder die konsep van "iets" wat onderrig word. Dieselfde geld ook ten opsigte van leer. Onderrig behels die "oordra" van "iets" aan die leerder of leerders en leer behels die memorisering of inoefening van daardie "iets", en daardie "iets" is die leerinhoud.

Indien die betekenisgewing aan leerinhoud deur leerders met die betekenisbedoeling van leerinhoud deur onderwysers sou ooreenkom, sou die didaskein hom ten volle voltrek. Dit gebeur egter ook dat betekenisbedoelinge (die leerinhoud of kommunikasieboodskap) heel dikwels totaal verkeerdelik interpreteer (dekodeer) word. (Maree, 1971:51). Betekenislose leerinhoud vir die leerder word in die didaktiek as "verbalismes" omskryf. Verbalismes veronderstel dat leerinhoud vir die leerder geen outentieke (eie) betekenis het nie. Anders gestel; verbalismes is dié leerinhoud wat in geen betekenisstruktuur van die leerder inpas nie en bestaan vir hom as leerder uit inhoudlose boodskappe sonder lewenswaarde of toekomswaarde. Maree (1971:50) skryf oor leerinhoud in dié verband soos volg;

In hierdie sin moet veral die in-skrif-geobjektiveerde leerinhoud (kurrikula, handboeke, en dies meer) met die grootste versigtigheid bejeën word: "boekekennis" is slegs potensiële leerinhoud wat eers eg leerinhoud word in die pedagogiese aktualisering daarvan.

Wat in die onderrigleergebeure gee aanleiding tot verbalismes in kommunikasie? Gesien van die kant van die onderwyser noem Dunkin en Biddle (1974:38) faktore soos: ouderdom, geslag, opleiding, onderwyservaring, onderrigvaardighede, intelligensie, motivering, voorbereiding en persoonlikheid wat negatief gesien, steurings in kommunikasie kan teweegbring. Aan die kant van die leerders sou bogenoemde faktore 'n doeltreffende rol kon speel in sy vermoë om te leer.

Indien bogenoemde unieke persoonlike faktore in die onderrigleersituasie kombindeer, kom 'n aantal interafhanklike oorweginge wat verbalismes gedurende onderwyskommunikasie dramaties mag bevorder, na vore. Wittich en Schuller (1973:23-27) beskou in hierdie verband die ondergenoemde faktore as belangrik:

- As gevolg van die groot "gaping" in die voorkennis wat veroorsaak word deur ouderdomsverskille, opleiding, ervaring en voorkennis, ensovoorts bestaan die moontlikheid dat die verwysingsraamwerk van onderwysers en leerlinge dramaties van mekaar mag verskil. Veral woordkeuses (die verbale) kan tot groot verskille in die oproep van "gedagtebeelde" aanleiding gee. Die gesproke woord is die abstrakte vorm van die konkrete werklikheid maar die werklikheidsbeelde wat deur mense uit vorige ervarings gevorm word, en as verwysingsraamwerk dien, verskil van individu tot individu.
- Dagdromery word deur die genoemde skrywers as 'n tweede oorsaak van steurings in onderwyskommunikasie aangetoon. Dagdromery kan natuurlik die direkte oorsaak van aanvanklike verbalisme in die klaskamergebeure wees - 'n moontlike bese kringloop van onverstaanbaarhede wat lei tot verlore belangstelling en verhoogde steuring in kommunikasie. Wittich en Schuller (1973:25) beskou

dagdromery as 'n ontvlugtingsproses uit die klaskamersituasie en omskryf dié aangeleentheid soos volg:

Daydreaming is thus a remarkable defensive device by which the pupil can protect himself against the tedium and boredom of a humdrum classroom environment.

- Gebrekkige persepsie geen ook aanleiding tot steurings in onderwyskommunikasie (vergelyk 3.3).
- Laastens noem Wittich en Schuller (1973:27) dat gebrekkige fisiese omstandighede waarbinne onderrig en leer moet plaasvind, belangstelling in die aangebode leerinhoud kan steur. Hier verwys die genoemde skrywers na fisiese steurings soos ongemaklike sit- en werkruimte, geraas, gebrekkige lugreëling en temperatuurprobleme, ontoereikende onderrigfasiliteite, ensovoorts.

Die boodskap in die voorafgaande uiteensetting lê egter daarin dat doeltreffende onderwyskommunikasie aan 'n veelheid van ingewikkelde intra- en interpersoonlike sowel as fisiese faktore uitgelewer is.

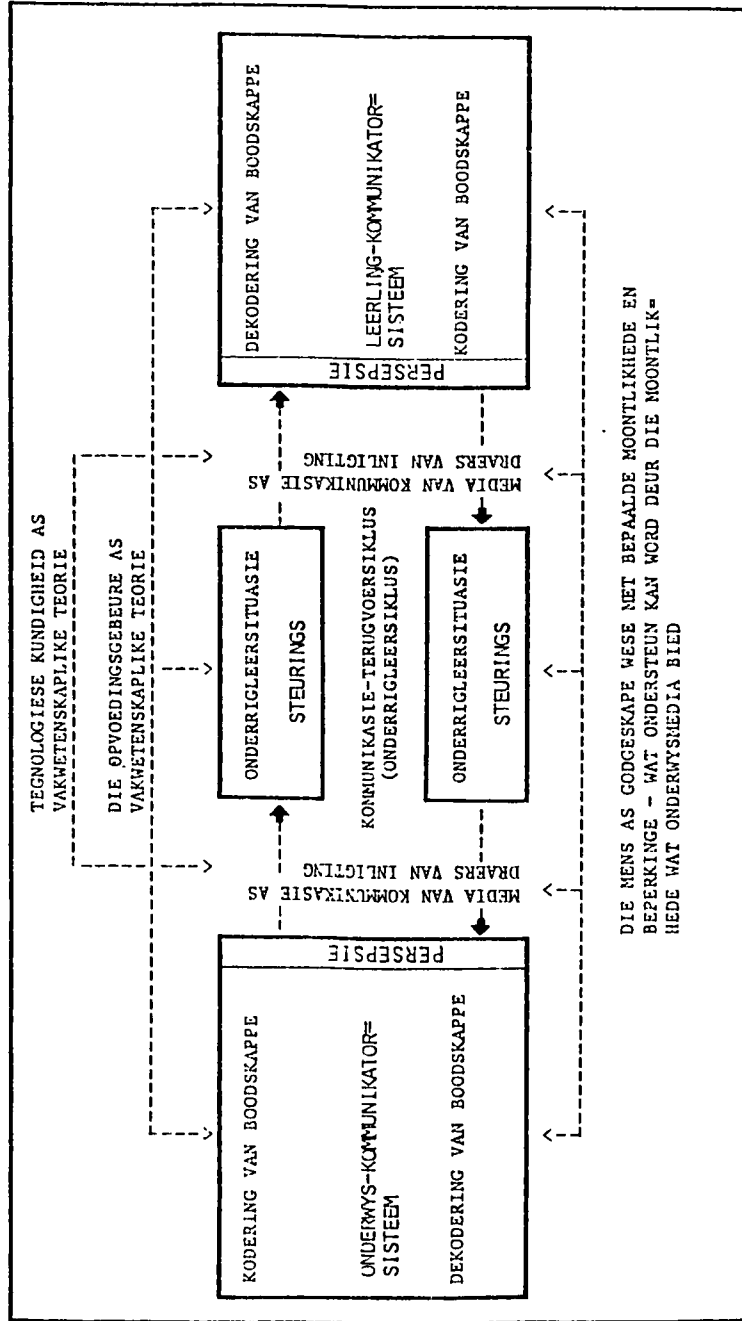
7. DIE SAMESTELLING VAN 'N ONDERWYSKUNDIG-VERANTWOORDBARE KOMMUNIKASIEMODEL

Samevattend kan beweer word dat menige onbeheerbare interafhanklike intra- en interpersoonlike faktore kommunikasie in die onderrigleersituasie kan beïnvloed. Oor die kompleksiteit van hierdie situasie sal geen didaktikus enige twyfel hê nie. Vervolgens sal gepoog word om 'n onderwyskundig-verantwoordbare kommunikasie-model in die vorm van 'n skematisering, daar te stel (vergelyk Figuur 2). Sover moontlik sal alle ter sake determinante wat tot dusver in die tema ter sprake gekom het, in die genoemde skema opgeneem word. Hiermee word egter nie op die volledigheid van die model aanspraak gemaak nie.

Die aanvanklike beredenering rondom kommunikasie in die onderrigleergerbeure en die voorgestelde teoretiese skematisering van kommunikasie in die onderwys (vergelyk Figuur 2) het ten doel om die kernproblematiek aangaande doeltreffende kommunisering in die onderwys

na vore te bring. Met hierdie dinamiese onderwerp as tema, kan alleen gehoop word om slegs gedeeltelike insae in dié onderwerp te bekom.

Figuur 2. 'n Onderwyskundig-verantwoordbare kommunikasiemodel



BIBLIOGRAFIE

ARNHEIM, R. 1971. What do eyes contribute? Audiovisual processes in Education: Selected reading from AV Communication Review. New York: Johnsons Reprint Corporation.

ARNSTINE, D. 1979. Learning, communication, and the school use media. British Journal of Educational Technology. Vol. 10(2), 1979:135-142.

AVENANT, P.J. 1980. Riglyne vir suksesvolle onderwys. Johannesburg: Butterworth.

BARNES, D. 1982. From communication to curriculum. Middlesex: Penguin Books Ltd.

BARNLUND, D.C. 1973. Toward a meaning-centered philosophy of communication. (In Trent, J.D., Trent, J.S. & O'Neill, D.J., red.: Concepts in communication, 42-76). Boston: Allyn and Bacon, Inc.

BELL, S. 1983. Communication: How to achieve it effectively. Journal for technikon research and education, Vol. 2 (1), 1983:35-38.

BENDING, C.W. 1970. Communication and the school. New York: Pergamon press.

CAVFERT, C.E. 1974. An approach to the design of mediated instruction. Washington: Great Plains National Instructional Television Library.

DE VILLIERS, J.J. 1982. Kommunikasie. Opvoeding en kultuur. Vol. 5(1) Maart/Junie, 1982:16-20.

DUNKIN, M.J. & BIDDLE, B.J. 1974. The study of teaching. New York: Holt, Rinehart and Winston.

FEARING, F. 1971. Human communication. Audiovisual Processes in Education: Selected readings from AV Communication Review. New York: Johnson Reprint Corporation.

FOURIE, H.P. 1977. *Communication by objectives*. Johannesburg: McGraw-Hill.

FOURIE, H.P. 1978. Principles of media selection. (In Eberlein, R., Van Zyl, P.J. & Venter, B.J. red.: *Instructa* 78, 120-141). Durban: Butterworth.

KEMP, J.E. 1968. *Planning and producing audiovisual materials; Second edition*. Scranton, Pennsylvania: Chandler.

MARAIS, D. 1981. *Die integrering van onderwysmedia - 'n Didakties-pedagogiese perspektief*. Ongepubliseerde M.Ed.-verhandeling. Johannesburg: Randse Afrikaanse Universiteit.

MARAIS, D., CALITZ, L.P. & VAN WYK, C.F.M. 1983. *Die integrering van onderwysmedia in lesaanbieding*. Johannesburg: McGraw-Hill.

MARÉ, L.S. 1980. *Vorms van kommunikasie en die rol wat media in die kommunikasieproses speel - 'n literatuuroorsig*. Pretoria: RGN. S.A. Instituut vir kommunikasievorsing.

MAREE, P.J. 1971. Die leerinhoud in 'n pedagogiese tematisering. S.A. *Tydskrif vir die pedagogiek*, Vol. 5(1), 1971: 49-72.

PRATT, D. 1976. Perception and learning : Some basic considerations. *British Journal of Educational Technology*, Vol 3(7), 1976:41-45.

PRETORIUS, J.W.M. 1972. *Kinderlike beleving*. Johannesburg: Perskor.

ROELOFSE, J.J. 1982. *Tekens en betekenis - 'n Ander perspektief op kommunikasie*. Johannesburg: McGraw-Hill.

TOCH, H. & MACLEAN, M.S. 1971. *Perception, communication and educational research*. *Audiovisual Processes in Education: Selected readings from AV Communication Review*. New York: Johnson Reprint Corporation.

VAN DER WALT, J.L. 1983. Oor opvoeding in 'n neutedop. Potchefstroom: Mediapublikasies.

VAN DER WALT, J.L., DEKKER, E.I. & VAN DER WALT, I.D. 1983. Die opvoedingsgebeure 'n Skrifmatige perspektief. Potchefstroom: Instituut vir reformatoriese studie, Universiteit van Potchefstroom.

VAN ZYL, P. 1977. Opvoedkunde deel 3 ('n Handleiding vir nagraadse studente) Boekhandel De Jong (Edms.) Bpk.

WITTICH, W.A. & SCHULLER, C.F. 1973. Instructional technology - Its nature and use. New York: Harper & Row, Publishers.