

KURRIKULUMNAVORSING VANUIT CHRISTELIK-OPVOEDKUNDIGE  
PERSPEKTIEF

I N Steyn

Departement Didaktiese Opvoedkunde, PU vir CHO

ABSTRACT

In this article the author poses a concrete problem of curriculum and indicates how the Christian curriculum researcher will systematically research this problem. To do this he deploys a range of instruments of perspectivist and contextual keys to knowledge. Following the argumentation of the origin of the research problem he comes to the conclusion that the Christian curriculum researcher pinpoints his problem in no other way than that used by the researcher working with a non-Christian scientific model. This particular problem search method, however, is religiously determined. The problem is also analysed from the viewpoint of the model context and with anthropological, ontological, societal and epistemological perspectives. The methods for the study of the research are then discussed within two frameworks, viz. the empirical way (ontological issue) and through the use of immanent, exherent, transcendental and transcendent criticism on theories and viewpoints about the coherence and the differences between curriculum and teaching-learning as phenomena. Towards this end work is also done within the universal and individual structure of earthly-created realities as contexts. Finally the interpretation of data and the use of scientific results as final steps in the course of the research are outlined. On the whole the conclusion is reached that the Christian curriculum researcher should never look at the issue under consideration while wearing blinkers, but should rather acknowledge that this issue occurs within wider contexts and should be opened up from illuminating perspectives.

1. PROBLEEMSTELLING

Tradisioneel verklaar die kurrikulumnavorsers dat sy taak beperk is tot ontsluiting van kennis aangaande die knooppunte tussen

kurrikuleringshandelinge,<sup>1</sup> strukture waarbinne dié handelinge vergestaltung vind en persone betrokke by die verloop van dié handelinge. Vrae oor die antropologiese, kenteoretiese, ontologiese en samelewingsteoretiese perspektiewe op die kurrikuleringshandelinge word dan as filosofies getipeer en na 'n onsigbare gehoor filosowe verwys.

Vanuit watter wetenskapsmodel die kurrikulumnavorsers egter ookal werk, vind elke stap in die navorsingsverloop vanuit bepaalde voorwetenskaplike en wetenskaplike perspektiewe en binne bepaalde kontekste plaas. Dit lê op die weg van die kurrikulumkundige, wat sy werk vanuit 'n Christelike wetenskapsmodel verrig, om dié perspektiewe en kontekstuele sleutels in sy kennisontginning te verwoord en so vir gesprek aan die akademiese gemeenskap voor te lê. Die akademiese klimaat in die RSA raak toenemend hiertoe gereed omdat steeds meer wetenskaplike tydskrifartikels oor grondslag- of perspektiewe denke oor die kurrikulum as veld van ondersoek verskyn.<sup>2</sup> Die vraag vir hierdie beredenering is dus: Op watter wyse word die verloop in

---

<sup>1</sup> Kurrikuleringshandelinge sluit die ontwerp, implementering en evaluering van 'n kurrikulum in. Die kurrikulum is die geheel van gesistematiseerde kennis wat die leerder moet bemeester om die voorafgestelde doel van die instansie, waarbinne dit funksioneer, te bereik (Steyn, 1983, p.19).

<sup>2</sup> Die volgende is voorbeelde hiervan:

- Landman, W.A. 1985. Enkele betekenis van die begrip filosofie en die implikasies daarvan vir kurrikulumstudie. S.A.-Tydskrif vir Opvoedkunde, 5(3):122-127.
- Roos, S.G. 1985. Lewensopvatting en seleksie van inhoud vir die kurrikulum. Pedagogiejoernaal, 6(1):182-198.
- Steyn, I.N. 1985. Die ontwerp van kern- en aanvullende kurrikula vanuit gemeenskaplike en diverse lewensbeskouslike uitgangspunte. S.A.-Tydskrif vir Opvoedkunde, 5(3):128-132.

kurrikulumnavorsing vanuit Christelik-opvoedkundige perspektief gerig en gelei?

## 2. METODE

In hierdie artikel sal nie gepoog word om 'n wetenskapsmodel te bou en die komponente daarvan kurrikulumkundig in te kleur nie. 'n Konkrete kurrikuleringsprobleem sal as uitgangspunt dien om die kontekste en perspektiewe wat integraal daaraan verweef is, onderskeidend te belig (vgl. die model in Bylaag 1). Daar word nie in die eerste plek gepoog om die werklike navorsingstappe chronologies tot by die aanbevelings aan die implementeerders te volg nie, maar om sterker te fokus op die kennisleutels wat in die verskillende stappe van die navorsingsweg deur die Christelike kurrikulumnavorsers hanteer word. Die volgende konkrete navorsingsprobleem sal as illustrasie dien: **Wat behoort die aard, omvang en moeilikheidsgraad van die leerinhoud vir vak A op vlak K in die skool te wees?**

## 3. NAVORSINGSVERLOOP

### 3.1 Oorsprong van die probleem

Die probleem mag in die praktyk binne verskillende kontekste na vore kom, naamlik wanneer vak A as 'n nuwe terrein van kennis tot die bestaande kurrikulum gevoeg word, sou die seleksie van leerinhoud as 'n stap in kurrikulumontwerp eie navorsende aandag van die kurrikuleerder vra. Indien A 'n bestaande kurrikulum is en daar met die evaluering daarvan sodanige leemtes met betrekking tot die leerinhoud gerapporteer is dat herontwerp noodsaaklik is, is die probleem vanuit 'n ander hoek op die navorsingspyskaart van die kurrikuleerder. Hierbenewens mag die kurrikulumkundige buite die bepaalde onderwysstelsel staan en onafhanklike navorsing, vir byvoorbeeld die verwerwing van 'n akademiese kwalifikasie, aanpak. In sodanige geval mag die kurrikulumnavorsers die gestelde probleem op grond van 'n verwondering en bewuswording van leerders se skynbare onvermoë om in ooreenstemming met hul skolastiese bekwaamheid in vak A te presteer, vind. So word 'n probleemvraag dan geformuleer (Steyn, 1982:10). Die kurrikulumnavorsers, wat sy taak vanuit 'n Christelike perspektief verrig,

vind dus die navorsingsprobleem op geen ander wyse as enige ander wetenskaplike wat sy navorsing vanuit 'n ander wetenskapsmodel aanpak nie. Die vind van 'n navorsingsprobleem geskied egter soos enige handeling van die wetenskaplike binne die lewensbeskouwlike raamwerk van die navorser soos deur sy religie bepaal, ongeag wat die inhoud daarvan mag wees.

### 3.2 Ontleding van die probleem

Die vraende karakter van die navorsingsverloop word nou voortgesit deur die elemente waaruit die navorsingsprobleem bestaan, te ontleed. Die onafhanklike veranderlike blyk leerinhoud vir vak A te wees. Hieroor word vrae gestel na die aard, omvang en moeilikheidsgraad daarvan vir 'n bepaalde teikengroep leerders. Die afhanklike veranderlike is 'n spesifieke skoolvlak, nl. K. Die verband tussen hierdie stel veranderlikes moet nou deur die navorsinghandeling van die kurrikulumkundige bepaal word. Die kurrikulumnavorser het 'n repertorium van kennisleutels wat hy kan implementeer om in die rigting van 'n oplossing van die probleem te vorder. Om die onafhanklike veranderlike eerstens met betrekking tot die aard daarvan te operasionaliseer, maak die Christelike kurrikulumnavorser van al sy voorwetenskaplike en wetenskaplike kennis daarvoor gebruik. Dit sou onwetenskaplik en antropologies skisofrenies wees om perspektiewe wat 'n verhelderende visie vir die probleemvrae mag hê buite rekening te laat. Die gesistematiseerde kennis oor die mens, werklikheid en opvoedende onderwys in die skool vorm ook deel van die kennisleutels van die kurrikulumnavorser. Vervolgens word aangetoon hoe die kennisleutels aangewend word om die vrae oor leerinhoud te beantwoord.

**Wat is leerinhoud?** Sodanige ontologiese vraag rig die aandag van die navorser eerstens tot die modale of bestaanswyse-faset van die lewenswerklikheid. Daar bestaan 'n bepaalde struktuur, bouplan of wetmatige karakter in die werklikheid wat deur God as kenbaar daargestel is. Om sy heerskappy oor die skepping uit te voer, was dit van die begin af noodsaaklik dat die mens, en dus ook die navorser, die konkretisering van God se wil (wet-woorde) vir die skepping ontdek en deur ontsluiting tot kennis bring. Daartoe is die navroser met 'n ken- of analitiese funksie toegerus. Relevante Skrifgegewens toon dat God aan Adam die

opdrag gee om aan die diere van die veld en die voëls van die hemel hul name te gee, en soos Adam hulle sou noem, so moes hul name wees (Steyn, 1982:17, 18; Gen.2: 19-20).

Die moontlikheid tot onderskeiding en klassifisering was dus in die mens geskape en andersyds was en is die geskape werklikheid kenbaar. Die mens is so die kenner, wat die opdrag het om die kenbare deur middel van sy kenaktiwiteit te ontsluit na die wesensaard daarvan, naamlik die wette wat God daarin geskape het. Die resultaat van hierdie kenaktiwiteit is kennis as produk van gehoorsaamheid aan God. Die bewuste en onbewuste uitvoering van God se opdrag tot ontsluiting van kennis het deur die geskiedenis van volke tot vandag gelei na 'n ensiklopediese geheel van kennis aangaande God, wet, skepping en hul onderlinge samehang (Stey, 1983: 18). Enige wetenskaplike kan deur 'n elementêre ondersoek van kennis oor die werklikheid tot die gevolgtrekking kom dat hierdie geheel van kennis in die volgende afgebakende terreine bestaan: getalsmatige, ruimtelike, kinematiese, fisiese, biotiese, psigiese, analitiese, historiese, linguale, sosiale, ekonomiese, estetiese, juridiese, etiese en pistiese of geloofskennis.

Die kind kan alleen deur opvoedende begeleiding en aan die hand van geselekteerde eksimplare in opeenvolgende fases kom tot toegerustheid vir sy taak in die lewenswerklikheid. Hierdie kenniseksimplare word vanuit bepaalde en eiesoortige kerne saamgegroepeer as 'n gesistematiseerde geheel van kennis op 'n afgebakende terrein. Langs 'n omweg is die vraag na wat leerinhoud is nou beantwoord. Landman sê hiervan dat die skoolvakke raakgesien moet word as afsnitte van die werklikheid (Landman, 1985:123). Om nou die aard van elke genoemde terrein van kennis te peil, moet gesoek word na die struktuurwet daarvan. In dieselfde orde as wat die terreine van kennis genoem is, blyk die struktuurwette vir die verskillende terreine die volgende te wees: getal, ruimte, beweging, energie, lewe, gevoel, denke, kultuur, taal, omgang, besparing, skoonheid, reg, liefde en geloof (Schoeman, 1979:165). 'n Oefening met die vakgroepe in die skool bring die verifieerbaarheid van voorgaande stellings na vore. Gestel vak A waarvan ons die aard moet bepaal, is een van die Amptelike Tale, is dit nie moeilik om uit 'n ontleding van die geheel van kennis wat daarbinne gegroepeer is, vas te stel dat die struktuurwet vir die terrein die linguale

is nie. Dit is dan die aard van die leerinhoud van vak A. Die kurrikulumkundige het nou sy sleutel tot evaluering van vak A se leerinhoud deur kontekstuele ordening van die werklikheid en die gesistematiseerde kennis op die afgebakende terrein, gebruik (vgl. Bylaad 1).

Watter kennisleutel kan die navorser nou aanwend om die vraag na die omvang en moeilikheidsgraad van die leerinhoud te beantwoord? Die vraag hou direk verband met die leerder en die beskikbare leertyd. Kennis van die kind word deur die psigo-opvoedkundige insette in kurrikulumnavorsing beskikbaar gestel. Sodanige ontleding van die teikengroep op vlak K geskied binne die antropologiese perspektiewe van die kurrikulumnavorsing. Daar is nou reeds vanuit ontologiese perspektief bestaanswyses van die werklikheid, sowel as die struktuurwette daarvoor, deur die hantering van modale kennisleutels ontsluit. Hiernaas en daarmee korresponderend, is die volgende funksies van die leerder deur 'n psigo-opvoedkundige lens waarneembaar: tel, ruimte skep, beweeg en beweging voortbring, energie, ontwikkel, lewe en lewe wek, gevoel beleef, dink, kultuur vorm, in 'n taal(e) kommunikeer, sosiale omgang hê, bespaar, skoonheid waardeer, reg uitoefen, lief hê en glo. Met betrekking tot ons laaste probleemvraag is dit nou duidelik dat die moeilikheidsgraad van die leerinhoud op vlak K bepaal word deur die leerders se denkgereedheid of skolastiese bekwaamheid wat reeds op die vlak van taalbemeestering bereik is. Die genetiese perspektief, nl. dat God met die skepping van stof, plant, dier en mens die moontlikheid tot ontwikkeling, binne raamwerk van hul ingeskape struktuurwet of God se wil vir Sy skepsel, daargestel het (Taljaard, 1975:65) is hier ter sake. Die opvoedende onderwys is deur die ouer binne die skool as samelewingsverband ingestel om hierdie ontwikkeling op 'n sistematiese wyse en aan die hand van 'n wetenskaplik-ontwerpte geheel van kennis te laat ontplooi. Die bemeestering van taalkennis geskied deur die taalvermoë van die leerder, maar altyd binne die konteks van al die genoemde funksies. Die kurrikuleerder selekteer dus talige leerinhoud nie geïsoleerd deur slegs die norme vanuit die aard van taalwees, nl. die linguale aan te lê nie, maar wel al die hoëre funksies, waaronder die geloofsnorme. Hiermee is terselfdertyd die norm vir waardebevestiging aangedui, nl. of die besondere leerinhoud die leerder sodanig toerus dat hy sy taak in die werklikheid waartoe God hom roep tot Sy eer en

voordeel van die naaste kan uitvoer (Roos, 1985:183-191). Die omvang van leerinhoud word bepaal deur die beskikbare tyd en tempo waarteen leerders die inhoud kan bemeester. Die afhanklike veranderlike in die probleemvraag is vlak K in die skool. Oor die samehang tussen 'n bepaalde vlak en die leerinhoud is reeds gehandel. Die skool as samelewingsverband het 'n andersoortige funksie as die huis en rig al sy werksaamhede daarvolgens. Hierdie kwalifiserende funksie van die skool is die oordrag van kennis (Stone, 1981:29). In die uitvoering hiervan mag die kognitiewe egter nooit oorbeklemtoon word nie, maar die leerder moet as eenheidswese beskou en opgevoed word.

#### 4. METODES VAN NAVORSING

Die kurrikulumnavorser hanteer die kontekstuele en perspektiewiese kennisleutels as geïntegreerde instrumentarium in elke stap van sy navorsing. Indien die kurrikulumnavorser die gestelde probleem empiries ondersoek, nl. soos wat dit in die werklikheid bestaan, kan van die volgende metodes gebruik gemaak word: Gevallestudies (Coetzee, 1984:30,31), semantiese differensiaalskaling (Engelbrecht, 1984:58-76), eksperimentele metodes (Hill, 1984:79-103), Likert-beoordelingskaal (Liebetrau, 1984:139-164), deelnemende observasie (Möller, 1985:139-164), vraelysondersoeke (Roux, 1985:202-222), onderhoude, toepassing van skolastiese bekwaamheids- en ander psigometriese toetse. Voorgaande is verskillende vorme van formatiewe en summatiewe evaluering. Die aanwending van hierdie metodologiese kennisleutels geskied onder die voorwetenskaplike en wetenskaplike perspektiewe: Skrifwoord, wet-woorde in die skepping, lewens- en wêreldbeskouing, religie; antropologiese, ontologiese, kenteoretiese en samelewingsteoretiese perspektiewe. Die kurrikulumnavorser rig hom egter nie alleen op die konkrete, afgeronde feitlike veld nie, maar ook op die standpunte en teorieë wat daar oor die verband tussen die seleksie van kurrikuluminhoud en 'n bepaalde skoolvlak (w.o. die ontwikkelingsvlak van die teikengroep leerders) bestaan. Die teorieë moet deur die navorser aan verskillende vorme van kritiek onderwerp word, nl. die immanente, eksherente, transendentale en transendente kritiek (Stoker, 1970:60).

In die IMMANENTE kritiek spits die kurrikulumkundige hom toe op die blootlegging van innerlike teësprake, inkonsekwensies, sirkelredenerings en ongeldige afleidings van teorieë.

Ter illustrasie van hierdie kritiek kan kortliks stilgestaan word by kurrikulumteoretiese uitgangspunte wat onderrigteorieë en kurrikulumteorieë oormekaar skuif en 'n toutologiese verwarring in die akademiese gemeenskap te weeg bring. (Hier word dus vir 'n moment wegbeweeg van die navorsingsprobleem oor leerinhoud, wat ten aanvang geformuleer is).

Sommige kurrikulumkundiges (w.o. Du Plessis) gee presies dieselfde omskrywing van die onderrig as van die kurrikulum, nl.: "Die kurrikulum is die beplande onderrig-leergebeure wat die volgende samehangende elemente bevat: situasie-analise, doelstellings en doelwitte, leerinhoudskeuse en -ordening, leergeleenthede, -aktiwiteite en leerervaringe en evaluering" (Du Plessis, et.al., 1982:7). Die implikasie is dus dat kurrikulumontwerp dan onderrigleerontwerp is of grootliks lg. insluit.

Daar word dikwels na aanleiding van die sg. kurrikulumsiklus oor byvoorbeeld evaluering gehandel, wat dan niks anders blyk te wees as evaluering in die onderrig-leersituasie nie.

Teenoor Du Plessis se uitgangspunt stel Beauchamp (Beauchamp, 1973:7) die volgende: "curriculum and instruction frequently are depicted as interchangeable terms. At other times curriculum is thought to be subordinate to instruction. When terms are intermingled in this way, communication is complicated, and it is difficult for anyone to develop research designs that can penetrate the profuse number of variables involved" (beklemtoring INS).

Hy stel verder dat die teorievorming en navorsing oor die kurrikulum en dié oor onderrig nie vermeng moet word nie, omdat dié realiteite wesenlik van mekaar verskil, alhoewel daar samehange aan te toon is. Die kurrikulum word as sisteem gebou rondom die vraag: "What shall we teach in the school?" en die onderrig rondom die vraag: "How shall we teach?" (Beauchamp, 1973:82).



Veral in basiese kurrikulnavorsing word met 'n opmerklige gebrek aan wetenskaplike sensitiviteit met die begrip "kurrikulum" omgegaan. Indien op makrovlak na die kurrikulum as die verskillende skoolvakke (terreine van kennis) verwys word, is dit onmoontlik om in 'n teorie oor ontwerp daarvan onderwysmetodes, leeraktiwiteite en evalueringsriglyne neer te lê. Dié sake hang onlosmaaklik saam met die aard van kennis binne 'n bepaalde kennisterrein of vak, onderwysstyl van die onderwyser, kenmerke van die leerders en beskikbaarheid van en kundigheid in die gebruik van onderwysmedia. Dieselfde geld vir evaluering. In die ontwerp van 'n kurrikulum vir 'n vak (afgebakende terrein van kennis) kan buiten die kennisgeheel (leerinhoud) slegs baie algemene metodologiese en evalueringsriglyne vir die implementeerders gegee word. Op grond van professionele opleiding vir die mikrovlak ontwerp die onderwyser onderrig-leersituasies. Teorieë oor die ontwerp van kurrikula en vakkurrikula wat die sg. kurrikulumsiklus as vertrekpunt stel, laat ruimte vir denkfoute op hul weg.

In die wetenskap en daarom ook tussen lede van die akademiese gemeenskap word 'n spanningsveld deur dié verskille in uitgangspunte geskep. Meesal heers 'n onvermoë by beide groepe om hul intuïtiewe aanvoeling (aannames) te verantwoord. Daar is slegs een weg tot dié verantwoording en wel deur 'n ontologiese beredenering vanuit die basiese grondtrekke van die aardse realiteite en in hierdie geval: universaliteit en individualiteit.

#### Die universele aard (samehang) van kurrikulum en onderrig-leer

- Situasie-analisering, doelstelling en inhoudseleksie is stappe wat in kurrikulum- en onderrig-leerontwerp gevolg word.
- Die kurrikulum en onderrig-leer is instrumentaal tot die nastrewing van opvoedende onderrigdoelstellings.
- Die kurrikulum, sowel as onderrig-leer word in alle formele en nie-formele onderwysinrigtings aangetref.
- Die kurrikulum sowel as onderrig-leer het deel aan al die bestaanswyses in die werklikheid, nl. van die getalsmatige tot die pistiese (geloofs).

- Die kurrikulum sowel as onderrig-leer vertoon al die volgende grondtrekke: subjektiwiteit en objektiwiteit, tydsheid, universaliteit en individualiteit, genetisiteit, waarde- en modale bepaaldheid.

#### Individuele bepaaldheid van die kurrikulum en onderrig-leer

- Die kurrikulum is histories gekwalifiseer deur die feit dat die geheel van kennis van Adam tot vandag in diepte en omvang ensiklopedies ontwikkel het.
- Onderrig-leer is analities gekwalifiseer. Die onderriggewer moet dié kennis aan leerders oordra - 'n appèl op die analitiese funksie van die mens (natuurlik in samehang met al die ander funksies).

**Gevolgtrekking:** Die individuele bepaaldheid van die kurrikulum is dan in die geheel van kennis of toerusting van die werklikheid geleë en dié van onderrig-leer in die handeling(e) om toe te rus (te vorm, te begelei, omhoog te lei). Alhoewel semantiese ooreenkomste tussen sake bv. doel, in kurrikulum en onderrig voorkom, word dit telkens individueel getipeer volgens konteks.

Die intieme samehang tussen die kurrikulum en onderrig-leer is egter daarin geleë dat die kurrikulum sinloos is as dit nie deur onderrig-leer geïmplementeer word nie en lg. is sinloos sonder georganiseerde, sistematiese geheel van kennis om te onderrig.

Met EKSHERENTE kritiek word deurgedring na die waarheidsmomente in teorieë. Beauchamp (1973:3) se beskouing van kurrikulering as opvoedkundige aangeleentheid, met die implikasie dat die kurrikulumnavorsers 'n opvoedkundige moet wees, word onderskryf. Die onderskrywing is 'n voorbeeld van sodanige kritiek op sy teorie.

Deur TRANSENDENTALE kritiek word deurgedring na die religieuse vooronderstellings van 'n bepaalde wetenskaplike (kurrikulumkundige) soos vergestalt in 'n teorie. Roos (1985:186-190) verwys hierna as die meestersimbole in 'n kurrikulumteorie en pas hierdie vorm van kritiek op 'n meesterlike wyse in die ontmaskering van Apple se religieuse vooronderstellings in sy Marxistiese kurrikulumteorie toe.

Die Christelike kurrikulumnavorser kan verder vanuit sy eie perspektiwiese raamwerk TRANSENDENTE kritiek lewer op die vooronderstellings van die kurrikulumkundige soos talig in sy konseptuele raamwerk ontplooi. (Die sedelike of etiese funksie van die leerling word deur Beauchamp tot die hoogste norm verhef). Met betrekking tot leerinhoudkeuse stel hy die voglende (1973:130): "decisions about what shall be included in a curriculum will be made on the basis of what is subjectively thought to be right or wrong, desirable or undesirable, good or bad". Hierteenoor kan gestel word dat die sedelike nie verhef mag word tot absolute sekerhede in wetenskaplike teorievorming nie. Die geloofsfunksie van die wetenskaplike tree steeds regulerend of kontrolerend (vgl. Wolterstorff (1976:64) se "control beliefs") op oor en in al die funksies van die kurrikulumkundige.

#### 5. INTERPRETASIE VAN DATA

Die data wat deur die implementering van die genoemde navorsingsmetodes ontsluit is, moet nou verwerk en geïnterpreteer word om te kom tot die oplossing van die gestelde probleem - steeds in die lig van die perspektiwiese en kontekstuele kennisleutels. Die resultaat van die navorsingsverloop is gesistematiseerde kennis (wetenskap).

#### 6. GEBRUIK VAN DIE WETENSKAPLIKE RESULTAAT

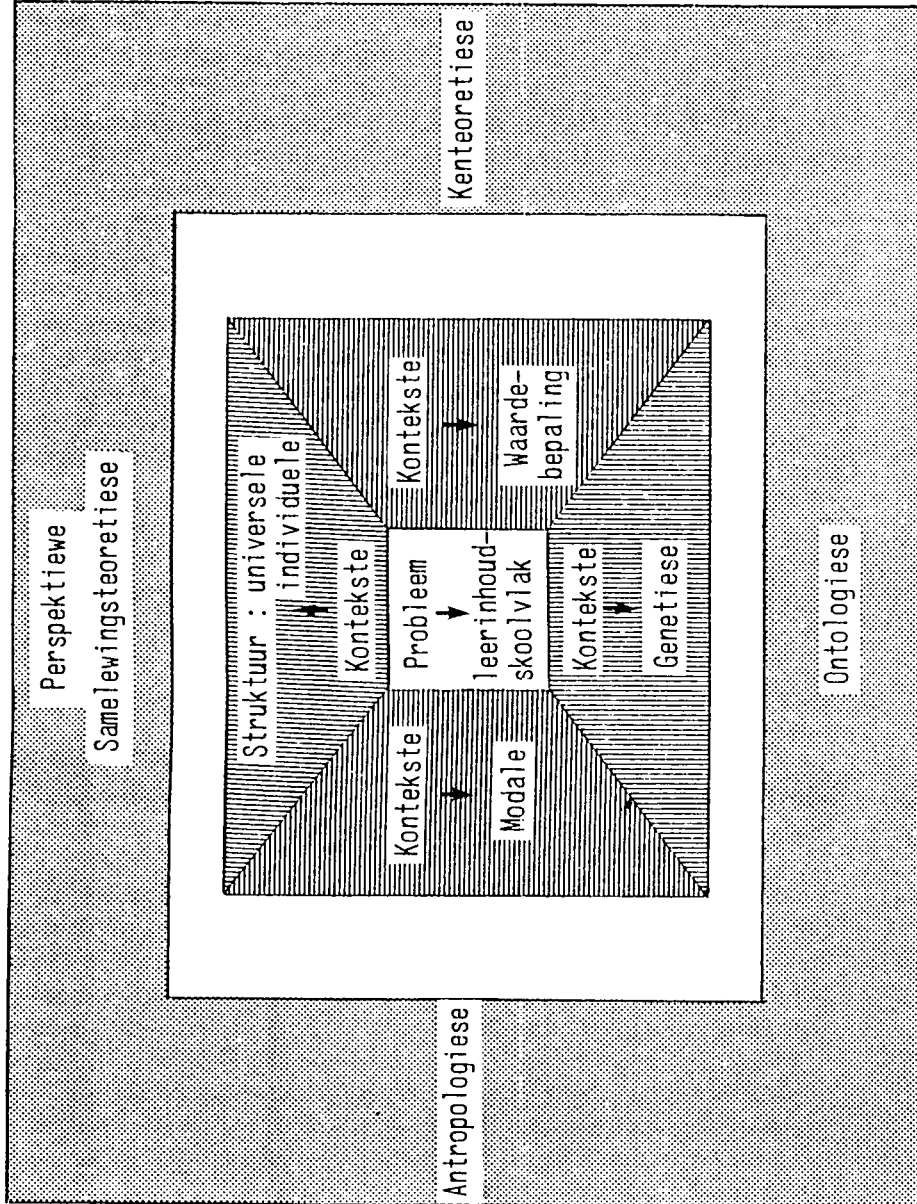
Na loodsimplementering van die konsepresultaat word die sodanige ontwerpte of herontwerpte kurrikulum vir vak A deur die gebruikers (onderwysers in die bepaalde populasie) op groot skaal geïmplementeer. Die kurrikulumnavorser en die onderwyser vorm so 'n span in die bemoontliking van opvoedende onderwys vir die leerder op elke skoolvlak en vir elke terrein van kennis.

#### 7. SLOTOPMERKING

Die Christelike kurrikulumnavorser verwerp 'n biblisistiese, fundamentalistiese, reduksionistiese en helaas enige wetenskapsraamwerk wat die fenomeen, kurrikulum nie onder die volle lig van die voorwetenskaplike en wetenskaplike perspektiewe ontsluit nie. Gehalte kurrikulumnavorsing in die RSA is alleen moontlik indien

kurrikulumkundiges fundamentele denke hoog ag, selfs wanneer die mees praktiese kurrikulumprobleem nagevors moet word.

PERSPEKTIEWE EN KONTEKSTE



BRONNELYS

BEAUCHAMP, G.A. 1973. Curriculum theory. Illinois : The Kagg Press.

COETZEE, R.A. 1984. Gevallestudies in Kurrikulnavorsing. *Pedagogiekjoernaal*, 5(2):30-31.

DU PLESSIS, S.J.P.; CALITZ, L.P.; STEYN, I.N. 1982. Die kurrikulum: 'n handleiding vir dosente en onderwysers. Durban : Butterworth.

ENGELBRECHT, C.S. 1984. Die semantiese differensiaal en kurrikulnavorsing. *Pedagogiekjoernaal*, 5(2):58-76.

HILL, J.S. 1984. Eksperimentele metodes en kurrikulnavorsing. *Pedagogiekjoernaal*, 5(2):79-103.

LANDMAN, W.A. 1985. Enkele betekenis van die begrip filosofie en die implikasies daarvan vir kurrikulumstudie. *SA-Tydskrif vir Opvoedkunde*, 5(3):122-127.

LIEBETRAU, J.P. 1984. Die Likert-tipe beoordelingskaal en kurrikulnavorsing. *Pedagogiekjoernaal*, 5(2):139-164.

MÖLLER, A.K. 1985. Partisiperende observasie in kurrikulering. *Pedagogiekjoernaal*, 6(1):139-165.

ROOS, S.G. 1985. Lewensopvatting en seleksie van inhoud vir die kurrikulum. *Pedagogiekjoernaal*, 6(1):182-198.

ROUX, I. 1985. Vraelyondersoeke in kurrikulnavorsing. *Pedagogiekjoernaal*, 6(1): 202-222.

SCHOEMAN, P.G. 1979. Aspekte van die Wysgerige Pedagogiek. Bloemfontein: Sacum Beperk.