

GEDRAGSVORME VAN DOSENTE WAT 'N IMPAK OP ONDERRIGKOMMUNIKASIE UITOEFEN

Communitas

ISSN 1023-0556

2005 10: 87 - 108

F.H. Terblanche en L. Terblanche*

ABSTRACT

The primary purpose of this literature review was to determine which aspects of communicative behaviour of lecturers assisted in promoting learning within a traditional teaching context. From a variety of research results it appears that there is a positive relationship between lecturers' perceived credibility and learners' motivation to learn as well as their cognitive, affective and behavioural learning. It has been shown that although the classic third dimension of credibility, namely goodwill or intention towards the receiver, has become one with the dimension of character over the years, it still fulfils a role rich in meaning in instructional communication. In this regard there is a variety of mutually related forms of behaviour evident in lecturers from which lecturers can make a choice in order to improve their credibility. These forms of behaviour may be divided into three broad categories, namely affinity-seeking, immediacy and caring, although some of the subdivisions of these may well overlap. It is recommended that lecturers be made aware, through some or other orientation programme, of the dimensions of credibility and the role this plays in effective instructional communication. If attention is not paid to this, the anxiety regarding instructional communication which currently exists could degenerate into a nightmare.

* Professor Terry Terblanche is 'n navorsingsgenoot in die Departement Kommunikasie en Inligtingstudie aan die Universiteit van die Vrystaat.

Lydie Terblanche is Hoof Uitvoerende Beampte van Z PR Kommunikasiekonsultante in Bloemfontein en doseer deelyds in die Departement Kommunikasie en Inligtingstudie aan die Universiteit van die Vrystaat.

INLEIDING

Dit blyk uit persoonlike kommunikasie en die massamedia dat daar tans op die gebied van onderrig binne die konteks van die Suid-Afrikaanse tersiële onderwys 'n ongedurigheid bestaan oor kwessies soos die gestaltegewing aan gehalteversekering, ondoeltreffende onderrigkommunikasie, ongemotiveerde leerders, ongereelde klasbywoning en die gebrek aan 'n gesonde leerkultuur. In soverre sommige van hierdie en aanverwante verskynsels met byvoorbeeld swak gehalte-onderrig of swak uitslae verband hou, word dikwels aangevoer dat dit by uitstek die verantwoordelikheid van die dosent as mededeler is om effektiewe leer te laat plaasvind. Dit is, ietwat ekstreem gestel, sy of haar professionele taak om met 'n simplistiese motiveringsplan voorendag te kom vir dié leerders wat feitlik onwillige deelgenote aan die onderriggebeure is. Daar moet op die een of ander wyse toegesien word dat hierdie leerders vir hul eie beswil, ondanks hul teësinnige ingesteldheid, die onderrigboodskap werklik ontvang, dit verstaan en dit korrek vertolk. Langs hierdie en soortgelyke weë, so wil dit voorkom, behoort selfs besonder passiewe leerders die leermas met gemak te kan opkom.

Genoemde opvatting dui egter op 'n totale wanbegrip van die aard van die kommunikasieverskynsel. In werklikheid dui doeltreffende onderrigkommunikasie op dinamiese en transaksionele tussenmenslike gebeure uit krag waarvan dosente en leerders gesamentlik verantwoordelik is vir die gemeenskaplikmaking van betekenis en die generering van begrip.

Hoe dit ook sy, wat spesifiek die rol van die dosent se mededelingshandeling in onderrigkommunikasie betref, word die vraag oor watter verbale en nieverbale gedragsaspekte bevorderlik is, vir suksesvolle leer, al dan nie, voortdurend aan die orde gestel. Ten einde 'n begrip te kan vorm van watter gedragsvorme van dosente die grondslag van onderrigkommunikasie vorm en hoe sodanige gedragsaspekte met leer verband hou, is dit nodig om duidelikheidshalwe uiters oorsigtelik op enkele aspekte van die begrip geloofwaardigheid te let.

ENKELE BESKOUINGS OOR GELOOFWAARDIGHEID

Die dimensies van geloofwaardigheid

Dit is veral Aristoteles, wat 'n leerder van en 'n dosent aan Plato se Akademie in Athene was, se beskouing oor die etos/geloofwaardigheid van 'n mededeler, wat met betrekking tot die hedendaagse konseptualisering van geloofwaardigheid van kardinale belang is. Aristoteles het die begrip *geloofwaardigheid* gekonseptualiseer as bestaande uit drie onderskeie dimensies, naamlik intelligensie, karakter en welwillendheid ("goodwill"). Hy was van oortuiging dat hierdie drie dimensies 'n hoogs belangrike rol speel in die beïnvloeding van boodskapontvangers se gedrag. Aristoteles se beskouing oor die kenmerke van geloofwaardigheid het oor die afgelope nagenoeg 2 300 jaar al talle wysigings, klemverskuiwings en verfyning ondergaan. Die essensie van sy beskouing, naamlik dat die doeltreffendheid van mondelinge kommunikasiegebeure, in watter konteks dit ook al plaasvind, nie los gemaak kan word van die waargenome geloofwaardigheid van die mededeler nie, is egter steeds relevant.

In aansluiting by die beskouing van Aristoteles, suggereer Hovland, Janis en Kelley (1953) dat daar drie veranderlikes bestaan wat geloofwaardigheid bepaal, naamlik (1) kundigheid, (2) betroubaarheid en (3) intensie teenoor die ontvanger soos waargeneem deur die ontvanger. Die mate waarin hierdie beskouing met dié van Aristoteles ooreenkom is voor die hand liggend. Die begrip *kundigheid* verwys na intelligensie. Betroubaarheid stem in 'n mate ooreen met karakter, terwyl intensie met waargenome welwillendheid verband hou.

Sedertdien het daar met behulp van onder meer faktoranalitiese metodes, soos ontwikkel deur byvoorbeeld Osgood, Tannenbaum en Suci (1957), gaandeweg uiteenlopende beskouings oor die dimensies van geloofwaardigheid die lig gesien (vgl. ook McCroskey (1966); Applbaum en Anatol (1972); Cronkhite en Liska (1976). Dit wil voorkom, soos Teven en McCroskey (1997) tereg opmerk, dat daar in die vroeë faktoranalitiese navorsing oor geloofwaardigheid al minder aandag aan die welwillendheidsdimensie gegee is.

Berlo en Lemert (in Wenburg en Wilmot 1973: 147-148) het die volgende drie dimensies van geloofwaardigheid geïdentifiseer: kwalifikasie, veiligheid en dinamisme. Die kwalifikasie-dimensie kom ooreen met Aristoteles se dimensie van intelligensie (skerpsinnigheid, skrandtheid, kundigheid en kompetensie), die veiligheidsdimensie dui op die karakterdimensie van Aristoteles, terwyl die konseptualisering van dinamisme as 't ware 'n nuwe dimensie van geloofwaardigheid daarstel. In aansluiting hierby het Andersen (in Wenburg & Wilmot 1973: *ibid.*) twee dimensies ontdek, te wete evaluasie en dinamisme. Die evaluatiewe dimensie behels enersyds skale soos eerlik-oneerlik en moreel-immoreel wat met die karakterdimensie ooreenstem en skale soos billik-onbillik en redelik-onredelik wat 'n ooreenstemming met intelligensie/kundigheid toon. Skale soos interessant-oninteressant, aktief-passief en aggressief-nie-aggressief is beskrywend van die dinamisme-dimensie.

McCroskey (1966) het twee dimensies van geloofwaardigheid vasgestel, naamlik deskundigheid en karakter. Hy het bevind dat 'n dinamiese mededeler konsekwent as meer kompetent waargeneem word en ook dikwels meer betroubaar/vertroubaar is as 'n nedinamiese mededeler. McCroskey (1966) kom tot die slotsom dat die dinamisme van die mededeler belangrik is, maar dat dit die ander dimensies van geloofwaardigheid beïnvloed en dus nie as 'n afsonderlike dimensie beskou kan word nie.

Uit sommige van die bogenoemde omskrywings van geloofwaardigheid blyk dit dat Aristoteles se welwillendheidsdimensie met die karakterdimensie ineengesmelt het. Gevolglik word daar in die meeste hedendaagse omskrywings nie eksplisiet na die welwillendheidsdimensie van geloofwaardigheid verwys nie. So, byvoorbeeld, omskryf Frymier en Thompson (1992: 389) geloofwaardigheid as die waarneming van kompetensie en karakter. Die veronderstelling is dat karakter verwys na waargenome vertrouenswaardigheid, goedheid as 'n persoon, die vermoë om simpatiek te wees en die gewilligheid om in die beste belang van ander te handel. Hierdie laaste aspek van die karakterdimensie, wat ooreenstem met Aristoteles se idee van welwillendheid, word in die onderhawige bespreking as omgegedrag beskou.

Die verband tussen geloofwaardigheid en leer

Thweatt en McCroskey (1998: 349) noem met verwysing na 'n groot aantal navorsingsbevindings dat daar veral in die sewentiger jare 'n belangrike verband tussen geloofwaardigheid en die leerproses bevind is. Uit hierdie bevindings blyk dit dat leerkrigte wat as meer geloofwaardig waargeneem word, meer positiewe affek teenoor hulleself en die leerinhoude ontlok. Die bevindings toon ook aan dat die leerders se kognitiewe leer met hulle waarneming van die leerkrigte se geloofwaardigheid verband hou – hoe hoër die geloofwaardigheid, hoe hoër die leer (vgl. ook McCroskey & Wheelless (1976); Beatty & Zahn 1990).

GEDRAGSVORME WAT 'N INVLOED OP GELOOFWAARDIGHEID UITOEFEN OF DAARMEE VERBAND HOU

Affiniteit

Dit is nou maar so dat die meeste mense daartoe geneig is om betreklik baie energie te spandeer in pogings om ander mense van hulle te laat hou en te waardeer. Of die doel hiervan is om vriendskappe te ontwikkel, romantiese verhoudings te vorm, positiewe evaluasies van hulle meerderes te bewerkstellig of in die algemeen goedkeuring van ander te soek, bly die generering van affiniteit 'n alomteenwoordige sosiale proses. Die ontwikkeling en handhawing van affiniteit is dan ook 'n belangrike funksie van kommunikasie in die algemeen (Bell & Daly 1984: 91).

Vanuit 'n vakwetenskaplike oogpunt beskou, omskryf McCroskey en Wheelless (1976: 231) affiniteit as 'n positiewe houding teenoor 'n ander persoon en noem dat dit betekenisvol bydra tot waargenome geloofwaardigheid. Meer reserw word affiniteitsnastrewing gedefinieer as die aktiewe sosiaalkommunikatiewe proses deur middel waarvan individue poog om ander mense te kry om van hulle te hou en positief teenoor hulle te voel (Bell & Daly 1984: 91).

Dit blyk uit die literatuur dat McCroskey en Wheelless (1976) van die eerste persone was wat aandag aan die affiniteitsverskynsel binne die konteks van interpersoonlike kommunikasie geskenk het (vgl. Frymier & Thompson 1992). Hulle beskryf sewe tegnieke wat kan bydra tot die ontwikkeling van affiniteit: (1) kontrolering van fisieke voorkoms; (2) verhoging van positiewe selfonthulling; (3) beklemtoning van areas van positiewe ooreenkomste; (4) voorsiening van positiewe versterking; (5) uitdrukking van samewerking; (6) onderwerping aan ander se wense en (7) vervulling van ander se behoeftes.

In aansluiting by die beskouings van onder andere McCroskey en Wheelless (1976), het Bell en Daly (1984) breedvoerig ondersoek ingestel na die aard en kenmerke van die affiniteitsnastrewingsproses. Hulle het die volgende vier navorsingsvrae geformuleer:

- (1) Hoe streef mense na affiniteit? (Anders gestel: hoe poog mense om affiniteit te genereer?)
- (2) Wat is die verband tussen affiniteitsnastrewing en interpersoonlike aantrekking?
- (3) Hoe gee individuele verskille en situasionele gebeurlikhede vorm aan affiniteitsnastrewing?
- (4) Wat is die struktuur van affiniteitsnastrewing?

Ten einde die vraag aan te spreek oor hoe mense in die algemeen affiniteit nastreef, het Bell en Daly (1984: 96-97) 'n tipologie van 25 affiniteitsnastrewings-tegnieke ontwikkel wat individue kan gebruik om positiewe gevoelens te ontlok. Omdat aspekte van hierdie 25 tegnieke ook waardevol binne die konteks van onderrig is en dit dikwels in navorsing oor leer gebruik word, word al 25 tegnieke in tabel 1 aangedui. Wat die beskrywing van elke tegniek betref (kyk Bell & Daly 1984: 96-97), word met die oog op latere verwysings in hierdie bespreking gebruik gemaak van McCroskey en McCroskey (1986) se aanpassing daarvan vir onderrigdoeleindes.

Tabel 1: Affiniteitsnastrewingstegnieke en beskrywings daarvan vir klaskamer-gebruik

1. Altruïsme

Die dosent wat poog om 'n leerder van hom/haar te laat hou, probeer om die leerder by te staan in wat hy/sy ook al op bepaalde oomblik besig is om te doen. So sal die dosent byvoorbeeld vir die leerder die deur oophou, hom/haar help om die nodige studiemateriaal vir projekte te bekom en hulp verleen met ander onderrigverwante take.

2. Neem beheer

Die dosent wat poog om 'n leerder van hom/haar te laat hou, doen hom-/haarself as 'n leier voor; iemand wat beheer oor sy/haar klaskamer het. Hy/sy rig byvoorbeeld die leerders se gesprekke, neem beheer oor die klaskameraktiwiteite waarin die twee van hulle deel en noem spesifieke voorbeelde van waar hy/sy beheer geneem het of leierskapsrolle wat hy/sy vroeër vertolk het.

3. Veronderstel gelykheid

Die dosent wat poog om 'n leerder van hom/haar te laat hou, presenteer hom-/haarself as die leerder se gelyke. So sal hy/sy byvoorbeeld die voorkoms van hoogmoedigheid of verheuenheid vermy en nie in segespele betrokke raak nie.

4. Gemaklike self

Die dosent wat poog om 'n leerder van hom/haar te laat hou, tree gemaklik, in die omgewing wat met die leerder gedeel word op, is gemaklik met hom-/haarself, en gemaklik met die leerder. Hy/sy is ontspanne, gemaklik, informeel en tevrede. Verstourings en afleidings in die omgewing word verbygekyk. Die dosent gee voor dat hy/sy hom-/haarself geniet, selfs al is dit nie die geval nie, en poog om die indruk te skep dat niks hom/haar pla nie.

5. Toegee van beheer

Die dosent wat poog om 'n leerder van hom/haar te laat hou, laat die leerder toe om beheer oor die verhouding en situasies te neem. Byvoorbeeld: die dosent laat die leerder toe om beheer oor gesprekke ensovoorts te neem. Hy/sy laat ook die leerder toe om sy/haar besluite te beïnvloed deur nie dominant op te tree nie.

6. Gespreksreëlnakoming

Die dosent wat poog om 'n leerder van hom/haar te laat hou, volg noukeurig die kulturele reëls vir hoe mense met mekaar sosialiseer deur die bewys van samewerking, vriendelikheid en hofflikheid. Die dosent werk hard daaraan om relevante antwoorde te gee, die regte dinge te sê, om geïnteresseerd op te tree, om betrokke te wees by gesprekke en om sy/haar boodskappe die betrokke leerder of situasie aan te pas. Hul vermy om die onderwerp te vroeg te verander, die student te onderbreek, klasbesprekings te oorheers, en oormatige selfverwysings. Die dosent wat van hierdie strategie gebruik maak vermy onderwerpe wat nie van gemene belang vir sy/haar leerder is nie.

7. Dinamisme

Die dosent wat poog om 'n leerder van hom/haar te laat hou, doen hom-/haarself as 'n dinamiese, aktiewe en entoesiastiese persoon voor. Hy/sy sal byvoorbeeld hoogs besield optree terwyl hy/sy met leerders gesels, sy/haar intonasie en ander stemkenmerke afwissel, en uitbundig en ekstroverties teenoor leerders optree.

8. Ontlok selfonthulling by ander

Die dosent wat poog om 'n leerder van hom/haar te laat hou, moedig die leerder aan om vrae te vra en voorsien positiewe versterking aan hom/haar vir sy/haar antwoord. Byvoorbeeld, hul doen navraag oor die leerder se belangstellings, gevoelens, opinies, beskouings en so meer. Die dosent reageer of die antwoorde belangrik en interessant is en hou aan om meer vrae aan die leerder te stel.

9. Fasiliteer genot

Die dosent wat poog om 'n leerder van hom/haar te laat hou, probeer om situasies waarin hulle saam deel het genotvolle gebeurtenisse te maak. Die dosent beplan aktiwiteite wat die leerder sal geniet, is grappig en vermaaklik, vertel interessante staaltjies, gesels oor interessante onderwerpe, maak snaakse opmerkings en probeer om die klaskamer bevorderlik vir leergenoet te maak.

10. Insluiting van ander

Die dosent wat poog om 'n leerder van hom/haar te laat hou sluit die leerder by sy of haar vriendekring en sosiale bedrywighede in. Hy/sy stel die leerder aan sy vriende voor en poog om hom / haar soos "een van die groep" te laat voel.

11. Beïnvloed persepsies van hegtheid/nabyheid

Die dosent tree op so 'n manier op dat die leerder die verhouding as hegter waarneem as wat dit in werklikheid is. Byvoorbeeld: die dosent gebruik noemname en praat van "ons", eerder as "ek" of "jy". Hulle bespreek ook vorige aktiwiteite wat hul albei ingesluit het.

12. Luister

Die dosent wat poog om 'n leerder van hom/haar te laat hou, luister aandagtig na wat die leerder te sê het. Hulle fokus hul aandag uitsluitlik op die leerder en konsentreer op wat gesê word. Voorts probeer die dosent ook aantoon dat hy/sy luister deur deelnemend op die leerder se idees te reageer, te vra vir die opklaring van dubbelsinnighede, onbevooroordeelde te wees, en goed wat die leerder sê, te onthou.

13. Nieverbale nabyheid

Die dosent wat poog om 'n leerder van hom/haar te laat hou, maak van verskeie nieverbale aanduiders gebruik. Die dosent maak byvoorbeeld gereeld oogkontak, sit of staan naby die leerder, glimlag, leun na die student toe oor, knik gereeld, en kyk dikwels strak na die leerder. Al die bostaande handelinge dui aan dat die dosent baie in die leerder, en wat hy/sy te sê het, belangstel.

14. Openheid/Openhartigheid

Die dosent wat poog om 'n leerder van hom/haar te laat hou, openbaar 'n openheid. Die dosent onthul persoonlike inligting aan die leerder. Byvoorbeeld: die dosent onthul een of ander sosiale onsekerheid of vrees aan die leerder om hom/haar te laat weet dat hy/sy baie spesiaal is.

15. Optimisme

Die dosent wat poog om 'n leerder van hom/haar te laat hou, doen hom-/haarself as 'n optimis voor; 'n positiewe persoon wie se geselskap aangenaam is. Hy/sy tree sorgloos en opgewek op en sien die positiewe sy van sake raak. Hy/sy vermy klagtes oor sake, neerdrukkende onderwerpe en vittery.

16. Persoonlike outonomie

Die dosent wat poog om 'n leerder van hom/haar te laat hou, stel hom-/haarself as 'n onafhanklike, vrydenkende persoon aan die leerder voor. Byvoorbeeld: die dosent demonstreer 'n gewilligheid om van die leerder te verskil omtrent persoonlike en sosiale houdings.

17. Fisieke aantreklikheid

Die dosent wat poog om 'n leerder van hom/haar te laat hou, probeer om so aantreklik en professioneel as moontlik voor te kom. Hulle sal dus mooi aantrek, goed versorg wees, 'n besef van behoorlike persoonlike higiëne hê, goeie postuur handhaaf en hul voorkoms monitor.

18. Aanbieding van interessante self

Die dosent wat poog om 'n leerder van hom/haar te laat hou, doen hom-/haarself as 'n interessante persoon voor. Leerders sal byvoorbeeld hul prestasies en positiewe eienskappe vooropstel, en klem lê op veral eienskappe wat hul by uitstek interessant laat vertoon, hul uniek bewys, of wat hul intelligensie en kennis openbaar.

19. Beloningsassosiasie

Die dosent wat poog om 'n leerder van hom/haar te laat hou, probeer om hom-/haarself voordoen as 'n iemand wat die leerder kan beloon in ruil vir sy/haar kameraadskap. Die dosent mag byvoorbeeld gunsies vir die leerder doen of vir hom/haar waardevolle inligting gee. Die dosent dra dus 'n boodskap oor van "as jy van my hou, sal jy beloon word".

20. Selfkonsepversterking

Die dosent wat poog om 'n leerder van hom/haar te laat hou, toon dat hy/sy respek het vir die leerder. Hy/sy help die leerder om goed oor hom-/haarself te voel. Die dosent sal byvoorbeeld die leerder as 'n baie belangrike persoon behandel, hom/haar komplimenteer, net positiewe opmerkings oor die leerder maak en die boodskappe wat die leerder meedeel as baie belangrike inligting hanteer. Die dosent mag ook vir kollegas vertel wat 'n uitnemende leerder die betrokke leerder is, in die hoop dat dié opmerking by die leerder sal uitkom.

21. Selfinluiting

Die dosent wat poog om 'n leerder van hom/haar te laat hou, reël gereelde ontmoetings met die leerder. Die dosent sal byvoorbeeld terloopse ontmoetings met die leerder begin in 'n poging om toekomstige ontmoetings te reël, sal poog om fisiek naby aan die leerder te wees, of poog om in 'n posisie te wees om uitgenooi te word na die leerder se sosiale bedrywighede/groepe/klubs.

22. Sensitiwiteit

Die dosent wat poog om 'n leerder van hom/haar te laat hou tree op 'n empatiese manier teenoor die leerder op om sodoende 'n omgeehouding en besorgdheid te kommunikeer. Hy/sy toon ook simpatie met die leerder se probleme en bekommernisse, bestee tyd daaraan om die betrokke individu se lewensbeskouing te verstaan en aanvaar dit wat die leerder sê as 'n eerlike responsie. Die boodskap is "ek gee om vir jou as 'n persoon".

23. Eendersheid

Die dosent wat poog om 'n leerder van hom/haar te laat hou, probeer om die leerder te laat voel dat hul waardes, belangstellings, gesindhede, voorkeure en persoonlikhede, ensovoorts, eenders is. Hy/sy betuig beskouings wat ooreenstem met dié van die leerder, stem saam met wat die leerder sê en wys op areas wat hulle gemeen het. Daarenboue vermy die dosent gedrag wat verskille tussen hom/haar en die leerder kan suggereer.

24. Ondersteuning

Die dosent wat poog om 'n leerder van hom/haar te laat hou, ondersteun die leerder en die leerder se werk deur aanmoedigend, aangenaam en bevestigend op te tree. Die dosent vermy ook om die leerder te kritiseer of enigets te sê wat die leerder se gevoelens kan seermaak. Hy/sy sal ook vir die leerder party trek in enige verskille wat die leerder met ander mag hê.

25. Vertroubaarheid

Die dosent wat poog om 'n leerder van hom/haar te laat hou, stel hom-/haarself as vertroubaar en betroubaar voor. So 'n dosent sal byvoorbeeld op sy eie verantwoordelikhedsin, betroubaarheid, regverdigheid, toewyding, eerlikheid en opregtheid fokus. Die dosent handhaaf ook ooreenstemming tussen sy/haar gedrag en sy/haar oortuigings, volbring alle verpligtinge teenoor die leerder en vermy die voorkoms van vals voorwendsels deur altyd ongekonsteld op te tree.

Wat die tweede navorsingsvraag betref, het Bell en Daly (1984: 99) se navorsing sterk ondersteuning voorsien vir 'n verband tussen affiniteitsnastrewing en interpersoonlike aantrekking, lewensbevrediging en sosiale sukses.

Wat die situasionele en persoonlikheidsinvloede betref, het Bell en Daly (1984: 105) se navorsing op veral twee kenmerke van die affiniteitsnastrewingsproses gedui. Eerstens bestaan daar 'n betekenisvolle verband tussen kommunikasiegeoriënteerde individuele verskille en selfgerapporteerde skattings van die waarskynlikheid van die gebruik van die verskillende strategieë. Tweedens pas individue hulle waarskynlike gebruik van strategieë aan om aan die verskillende situasionele vereistes te voldoen. Wat die vierde vraag betref, dui die navorsing daarop dat die 25 affiniteitsnastrewingstegnieke in sewe algemene groepe verdeel kan word, wat as basis vir die daarstelling van 'n verfynde tipologie kan dien.

Teen die agtergrond van Bell en Daly (1984) se navorsing het verskeie navorsers spesifiek op aspekte van affiniteitsnastrewing met betrekking tot die verbetering van 'n mededeler se geloofwaardigheid of leer in die algemeen gelet (McCroskey & McCroskey 1986; Gorham, Kelly & McCroskey 1989; Richmond 1990; Myers 1995).

Richmond (1990) het byvoorbeeld in haar studie oor die verband tussen mag en motivering in die onderrigsituasie ook bevind dat affiniteitsnastrewingsgedrag verband hou met sowel leerders se motivering as hul kognitiewe en affektiewe leer. Die volgende tegnieke het die grootste bydrae tot motivering gelever: fasilitering van genot, toegeënde gelykheid, optimisme, selfkonsepversterking en nieverbale nabyheidsgedrag. Met betrekking tot laasgenoemde aspek het Richmond (1990) bevind dat stemvariasie, glimlag en oogkontak die meeste tot die motivering van leerders bydra. Richmond (1990: 192) kom tot die gevolgtrekking dat hoe meer gemotiveerd 'n leerder 'n kursus voltooi, hoe waarskynliker sal hy/sy die kursusinhoude in sy latere lewe gebruik en hoe waarskynliker is dit dat hy/sy in daardie vakgebied by lewenslange leer betrokke sal raak.

Frymier en Thompson (1992) het bevind dat hoe meer die dosente van affiniteitsnastrewingstegnieke gebruik gemaak het, aldus die waarneming van die leerders, hoe meer geloofwaardig is hulle deur die leerders waargeneem en hoe meer gemotiveerd was die leerders. Daar is bevind dat die verband tussen affiniteitsnastrewing en geloofwaardigheid sterker was ten opsigte van die karakterdimensie as die kompetensiedimensie van geloofwaardigheid.

Van die 25 affiniteitsnastrewingstegnieke het die volgende 12 'n positiewe en matige verband getoon met kompetensie, karakter en motivering: (1) gespreks-reëlnakoming, (2) dinamisme, (3) ontlokking van selfonthulling by ander, (4) fasilitering van genot, (5) aanbieding van interessante self, (6) luister, (7) altruïsme, (8) gemaklike self, (9) optimisme, (10) sensitiwiteit, (11) nieverbale nabyheid en (12) vertroubaarheid.

Drie van die tegnieke, naamlik (1) beloningsassosiasie, (2) selfinsluiting en (3) eendersheid het nie 'n verband met geloofwaardigheid en leerdermotivering getoon nie. Die volgende twee tegnieke het negatiewe korrelasies met sommige van die veranderlikes getoon en behoort, aldus Frymier en Thompson (1992: 398), deur dosente vermy te word: (1) oorgee van beheer en (2) persoonlike outonomie.

Uit Frymier (1994) se navorsing het geblyk dat dosente se gebruik van affiniteitsnastrewingstrategieë met verhoogde toegeneentheid jeens dosente verband hou. Die gebruik van hierdie strategieë het ook 'n positiewe verband met leerders se motivering, affektiewe en kognitiewe leer en geloofwaardigheid getoon. Soos Frymier (1994) verwag het, het nie al die strategieë 'n verband getoon met toegeneentheid nie. Frymier (1994) het verder bevind dat, alhoewel dosente van strategieë gebruik maak, hulle nie al die strategieë met dieselfde frekwensie gebruik nie. Hierdie bevinding dui daarop dat nie al die vorme van affiniteitsgedrag toepaslik vir die onderrigsituasie is nie. Die volgende gedragsvorme het nie 'n betekenisvolle verband met toegeneentheid getoon nie: toegeënde kontrole, persoonlike outonomie, selfinsluiting en eendersheid. Hierdie strategieë behoort moontlik nie in 'n onderrigsituasie aangewend te word nie. Daar is bevind dat die vertrouenswaardigheidstrategie met persepsies van dosente se geloofwaardigheid geassosieer kan word en dat dit wel 'n geskikte strategie kan wees om in die onderrigopset te gebruik.

Richmond, McCroskey en Davis (1986) het ondersoek ingestel na die verband tussen bepaalde aspekte van kommunikasievrees en affiniteitsnastrewing in 'n superieur-ondergeslikte-verhouding. Hoewel die resultate van hierdie ondersoek op organisatoriese kommunikasie betrekking het, het aspekte daarvan wel relevansie vir 'n onderrigkonteks. So het hulle byvoorbeeld bevind dat die volgende affiniteitsnastrewingstegnieke waarskynlik die meeste daartoe sal bydra om die ondergesliktes se kommunikasievrees te verminder: toegeënde gelykheid, ontlokking van selfonthulling by ander, luister, sensitiwiteit en vertrouenswaardigheid. Hierdie vyf belangrikste tegnieke is nie die enigstes wat die toesighouer tot sy beskikking het nie. Dit blyk dat die gebruikmaking van die volgende tegnieke ook van waarde kan wees in die vermindering van die ondergesliktes se kommunikasievrees: altruïsme, toegeënde kontrole, gemaklike self, gespreksreëlnakoming, fasiliteit van genot,

nieverbale nabyheid, optimisme, selfkonsepversterking, selfinsluiting, eendersheid en ondersteuning.

Indien bogenoemde gevolgtrekking op 'n onderrigkonteks toegepas word, sou moontlik gestel kon word dat hoe meer 'n dosent van laasgenoemde affiniteitnastrewingspogings gebruik maak hoe groter is die waarskynlikheid dat die leerders se kommunikasievrees sal verminder en hulle tevredenheid met die dosent sal verhoog. Nietemin, Richmond, McCroskey en Davis (1986: 53) het ook bevind dat in gevalle waar toesighouers in 'n hoë mate gebruik gemaak het van toegeënde kontrole, beloningsassosiasie, persoonlike outonomie en die aanbieding van 'n interessante self, dit gebyk het dat kommunikasievrees eerder verhoog as verlaag het.

Uit die voorgaande bespreking blyk dit duidelik dat nieverbale nabyheidsgedrag een van die kategorieë van affiniteitnastrewingstegnieke is. In werklikheid bestaan nabyheidsgedrag uit sowel verbale as nieverbale gedragsvorme. Albei hierdie gedragsvorme is binne die terrein van dosentgedrag wat bevorderlik is vir leer in so 'n groot mate die grondslag van onderrigkommunikasie dat dit 'n afsonderlike bondige bespreking regverdig.

Nabyheidsgedrag

Die nabyheidsgedragsverskynsel behels verbale en nieverbale gedragsvorme wat die fisieke en/of psigologiese afstand tussen kommunikasiegenote verminder (vgl. Andersen, Norton & Nussbaum 1981: 377).

Die verbale en nieverbale nabyheidsgedragsvorme wat in 'n onderrigsituasie onderskei kan word, word in tabel 2 aangedui.

Tabel 2: Verbale en nieverbale nabyheidsgedragsvorme

Verbale nabyheidsgedrag

Gebruikmaking van humor.

Vrae wat die stel van standpunte en die gee van opinies ontlok.

Aanspreek van leerders op hulle name.

Gebruikmaking van persoonlike voorbeelde of verwysings na toepaslike ervaring buite die klaskamer.

Verbale inisiëring van gesprekke voor of na die klas.

Aanmoediging om vrae te vra en onderwerpe in die klassituasie te bespreek.

Uitnoui van leerders om die dosent buite die klassituasie te ontmoet indien hulle vrae het of iets wil bespreek.

Toeswaai van lof vir leerders se werk, handeling of opmerkings.

Vrae oor hoe die leerders voel oor 'n leeropdrag, sperdatum of besprekingsonderwerp.

Gebruikmaking van inklusiewe taalgebruik

Voorsiening van terugvoering oor byvoorbeeld werkstukke en toetse.

Nieverbale nabyheidsgedrag

Gebruikmaking van toepaslike, doelgerigte gebare gedurende die klas.

Aanwending van direkte liggaamsoriëntasies en 'n ontspanne liggaamshouding.

Gebruikmaking van sinryke rondbewegings in die klas.

Gebruikmaking van 'n verskeidenheid stemuitdrukkings tydens die mededeling van die boodskap.

Oogkontak met die klas as 'n geheel.

Glimlag vir sowel individuele leerders as die klas as 'n geheel.

Positiewe kopknikbewegings (Gorham 1988: 47-52; Neuliep 1995: 267; Andersen, Guerrero, Buller & Jorgensen 1998: 502).

Navorsing dui daarop dat verbale en nieverbale nabyheidsgedragsvorme 'n invloed uitoefen op die aard en betekenis van kommunikasiegebeure in 'n verskeidenheid kontekste (Patterson, Powell & Lenihan 1986; Gorham & Zakahi 1990; Allen & Shaw 1990; Comstock, Rowell & Bowers 1995; Menzel & Carrel 1999). In al die onderskeie kontekste blyk dit dat die hoof kommunikatiewe funksie van nabyheidsgedrag die weerspieëling van 'n meer positiewe mededeler-oriëntasie teenoor die boodskapontvangers is (Andersen *et al.* 1998: 502; Mehrabian 1969: 203; 1981: 14; Andersen 1979: 544-545).

Binne die konteks van onderrigsituasies bestaan daar talle studies waar daar binne bepaalde kulture op 'n direkte of 'n indirekte wyse ondersoek ingestel is na aspekte soos byvoorbeeld die nabyheidsgedrag van onderwysers/dosente as 'n potensiële voorspeller van die effektiwiteit van onderrigkommunikasie en die invloed van die kommunikatiewe gedrag van onderwysers/dosente op leerders se gedragspatrone (vgl. Andersen *et al.* 1981; Kearney, Plax & Wendt-Wasco 1985; Richmond, Gorham & McCroskey 1987; Gorham 1988; Comstock *et al.* 1995).

Thweatt en McCroskey (1998) het bevind dat dosente as hoog kompetent waargeneem word as hulle 'n hoë mate van nabyheidsgedrag aan die dag lê, sonder die gebruikmaking van enige vorm van wangedrag. Dosente wat in 'n groot mate van nabyheidsgedrag gebruik maak en nie aan wangedrag skuldig is nie, is as die betroubaarste waargeneem. Die resultate het ook aangedui dat dosente wat in 'n hoë mate van nabyheidsgedrag gebruik maak, konsekwent waargeneem word as sou hulle meer omgee vir leerders as die dosente wat nie van nabyheidsgedrag gebruik maak nie, afgesien daarvan of enige wangedrag waargeneem is.

In 'n groot aantal van die studies waarin ondersoek ingestel is na die invloed van leerkragte se gedragspatrone op byvoorbeeld die leerverwante responsies van leerders

is onder meer bevind dat nabyheid as gedragstrategie in die reël 'n positiewe invloed op een of meer van die domeine van leeruitkomste uitoëfen (vgl. Andersen et al 1981; Gorham & Zakahi 1990; Kelley & Gorham 1988, Powell & Harville 1990; Sanders & Wiseman 1990). Verbale en nieverbale onmiddellikheidsgedrag het uiteraard ook 'n positiewe invloed op leerders se motivering om te leer (Christophel 1990; Richmond 1990; Frymier & Shulman 1994).

Dit blyk uit die literatuur dat 'n bepaalde gedragsvorm wat onder bepaalde omstandighede in een kultuur as nabyheidsgedrag beskou kan word, nie noodwendig onder dieselfde omstandighede by 'n ander kultuur as nabyheidsgedrag beskou word nie (vgl. Sanders en Wiseman 1990). Neuliep (1995) het byvoorbeeld bevind dat Afro-Amerikaanse leerders 'n groter mate van nabyheidsgedrag by hulle Afro-Amerikaanse dosente waargeneem het as wat Euro-Amerikaanse leerders by hulle Euro-Amerikaanse dosente waargeneem het. Neuliep (1995: 275) noem dat een moontlike verduideliking hiervoor sou kon wees dat kulture verskil ten opsigte van hulle verwagtinge van ander persone se gedrag. Mense is geneig om binne kommunikasiesituasies verwagtinge te ontwikkel omtrent gedragsvorme soos afstand tussen sprekers, oogkontak en spraakstyle.

Terblanche en Terblanche (2004) het in 'n ondersoek oor die verband tussen nabyheidsgedrag en leer aan twee relevante navorsingsvrae binne die Suid-Afrikaanse hoërsonderwysopset aandag geskenk, naamlik (1) Dra die verbale en nieverbale nabyheidsgedrag van dosente wie se moedertaal Afrikaans of Engels is positief by tot affektiewe en kognitiewe leer van leerders wie se moedertaal Afrikaans, Engels of een van die Afrikatale is en (2) Funksioneer die vorme van nabyheidsgedrag wat deur Afrikaanse en Engelse dosente geopenbaar word verskillend vir leerders wie se moedertaal een van die Afrikatale is en leerders wie se moedertaal Afrikaans of Engels is.

Uit die studie het dit met betrekking tot die totale groep geblyk dat, wat die eerste vraag betref, daar in ooreenstemming met navorsingsbevindinge in ander lande, 'n positiewe verband tussen nabyheidsgedrag en kognitiewe en affektiewe leer bestaan. Die volgende verbale nabyheidsgedragsvorme het die grootste verband met waargenome kognitiewe leer getoon: (1) Aanmoediging om vrae te vra en onderwerpe in die klassituasie te bespreek; (2) Vrae oor hoe leerders oor werkopdragte, sperdatums of besprekingsonderwerpe voel; en (3) Toeswaai van lof vir leerders se werk, handeling of opmerkings.

Die volgende nieverbale nabyheidsgedragsvorme van dosente het die grootste verband met die leerders se waargenome kognitiewe leer getoon: (1) Aanwending van direkte liggaamsoriëntasies en 'n ontspanne liggaamshouding; en (2) Gebruikmaking van 'n verskeidenheid stemuitdrukkings, dit wil sê 'n nie-eentonige en boeiende stemgebruik tydens die mededeling van die boodskap.

Die volgende verbale nabyheidsgedragsvorme van dosente het die hoogste positiewe korrelasie met affektiewe leer getoon: (1) Gebruikmaking van humor; (2) Toeswaai van lof vir leerders se werk, handeling of opmerkings; en (3) Gesprekke met individuele leerders voor of na die klas.

Wat nieverbale nabyheidsgedragsvorme betref, is dit veral die gebruik van 'n verskeidenheid stemuitdrukkings wat 'n hoë korrelasie met die leerders se affektiewe leer getoon het.

Wat die tweede navorsingsvraag betref, blyk dit dat die waarneming van nabyheidsgedrag verskillend opereer vir die twee taalgroepe. Dit wil voorkom dat wat kognitiewe leer betref, die nieverbale nabyheidsgedrag van die dosent – en in affektiewe leer die verbale nabyheidsgedrag van die dosent - 'n groter rol by die Afrikaanse/Engelse taalgroep speel as in die geval van die groep waar een van die Afrikatale die moedertaal is.

Wat die effek van nabyheidsgedrag op leer betref, kan samevattend gestel word dat navorsingsbevindinge daarop dui dat sowel verbale as nieverbale nabyheidsgedrag noodsaaklike dimensies is van 'n doeltreffende onderrigstrategie vir die bevordering van affektiewe en kognitiewe leer.

Omgegedrag

Uit sowel die bespreking van affiniteitsnastrewingsgedrag as nabyheidsgedrag het dit telkemale geblyk dat dosente wat op die een of ander wyse omgee vir die belange van leerders, bydra tot hulle motivering en leer. In werklikheid kan die omgeekonstruk, soos reeds in die inleiding tot hierdie bespreking gestel is, as 'n afsonderlike dimensie van geloofwaardigheid beskou word. So 'n uitgangspunt is in ooreenstemming met Aristoteles se idee van 'n welwillendheidsdimensie en Hovland et al. (1953) se beskouing dat die intensie van die mededeler 'n dimensie van geloofwaardigheid is. Teven en McCroskey (1997: 8) konstateer in elk geval dat die wegdoen met Aristoteles se welwillendheidsdimensie van geloofwaardigheid 'n voortydige responsie is wat eerder op ontoereikende metodologie, as op verfynde konseptualisering gebaseer is.

Hoewel daar in verhouding tot byvoorbeeld nabyheidsgedrag relatief min navorsing oor omgegedrag in die onderrig bestaan, bied die resultate van dié wat wel onderneem is voldoende bewyse dat omgegedrag afsonderlik in oënskou geneem kan word en dat dit 'n besonder belangrike rol in onderrigkommunikasie speel. Perry en Rog (in Teven 2001) het byvoorbeeld in 'n ondersoek onder onderwysleerders en ervare leerkragte na die kenmerke van 'n doeltreffende leerkrag bevind dat omgee, as enige ander veranderlike, meer genoem is.

Volgens McCroskey (1992) bestaan daar drie faktore wat waarskynlik daartoe lei dat leerders 'n leerkrag waarneem as sou dat hy/sy omgee vir hulle welstand. Die drie faktore is empatie, begrip en responsiwiteit. Empatie dui op 'n persoon se vermoë om 'n situasie waar te neem vanuit die standpunt van 'n ander persoon en te voel hoe hy/sy daarvoor voel. Begrip is die vermoë om 'n ander persoon se idees, gevoelens en behoeftes te verstaan. Responsiwiteit word getoon wanneer leerkragte vinnig op die behoeftes en probleme van leerders reageer, wanneer die leerkrag beleefd teenoor die leerders is en wanneer die leerkragte luister na wat die leerders sê. In hierdie verband stel Martin en Anderson (1996) dus tereg dat responsiewe individue geassosieer word met empatie, vriendelikheid, hulpvaardigheid en saggeaardheid.

Teven (2001) het bevind dat daar in die eerste plek 'n betekenisvolle positiewe verband tussen dosente se responsiwiteit en waargenome omgee bestaan. Tweedens is bevind dat daar slegs 'n matige verband tussen omgegedrag en dosente wat hulleself laat geld bestaan. Teven (2001:166) beskou hierdie as 'n verrassende bevinding aangesien dit redelikerwys verwag kan word dat dosente wat hulleself laat geld, dit wil sê wat daarna streef om 'n taakoriëntering te handhaaf, diegene is wat ook sal omgee vir leerruitkomst en die leerders vir wie hulle onderrig. Dertens is bevind dat die aggressiewe verbale gedrag van dosente negatief verband hou met leerders se persepsie van die dosente se omgegedrag. In die vierde plek is bevind dat omgegedrag positief verband hou met nabyheidsgedrag. Dit blyk dus uit hierdie bevindinge dat dosente se responsiwiteit, tesame met nabyheidsgedrag en 'n vermindering van verbale aggressie, tot waargenome omgee by leerders lei.

Bogenoemde bevinding oor aggressiewe verbale gedrag word deur Myers (2002) bevestig wanneer hy, met verwysing na relevante navorsing, stel dat wanneer dosente betrokke raak in antisosiale kommunikatiewe gedrag, dit wil sê verbale aggressie, leerders se motivering, leer en bevrediging verminder. Hierdie toedrag van sake hou uiteraard daarmee verband dat navorsingsbevindinge daarop dui dat dosente wat hulle aan verbale aggressie skuldig maak deur leerders waargeneem word as minder interpersoonlik aantreklik (Rocca & McCroskey 1999). Die bevindinge oor aggressiewe verbale gedrag maak veral sin as in ag geneem word dat verbale aggressie omskryf kan word as 'n boodskap wat die selfkonsep van 'n ander persoon aanval met die doel om hom psigologiese pyn aan te doen. In die reël word na verbale aggressiewe gedrag verwys as byvoorbeeld aanvalle op 'n persoon se kompetensie of karakter, beledigings en vloektaal (Infante & Wigley III 1986: 61).

Teven en McCroskey (1997) het bevind dat leerkragte wat meer omgegedrag openbaar as meer positief deur die leerders geëvalueer is. Hierbenewens het die leerders die leerinhoud meer positief geëvalueer en het meer kognitiewe en affektiewe leer plaasgevind. Hierdie navorsers, kom tot die gevolgtrekking dat leerders beslis meer geneig sal wees om die klas van 'n dosent by te woon en na hom te luister as hy na hulle belange omsien. 'n Dosent wat onverskillig staan teenoor die leerders en egosentriese gedrag aan die dag lê, sal nie die harte van die leerders wen nie.

McCroskey (1992) beskou die konsep van *waargenome omgee* as 'n sentrale persepsie van dosente deur leerders. Volgens hom is dit die ideale toedrag van sake dat 'n dosent vir elke leerder moet omgee. Hy gee egter tereg toe dat dit nie in groot klasse moontlik is om vir elke individuele leerder om te gee nie. Derhalwe is dit belangrik dat leerkragte moet leer om sodanig te kommunikeer dat leerders sal waarneem dat hy of sy vir hulle omgee, afgesien daarvan of dit in werklikheid die geval is. Dit is nie die omgee wat van belang is nie, maar wel die persepsie van omgee wat kritiek is. As 'n dosent werklik vir leerders omgee, maar dit nie kommunikeer nie, kan hy/sy net so wel nie omgee nie.

Teen die agtergrond van bogenoemde en soortgelyke beskouings en navorsingsbevindinge het Terblanche en Terblanche (2005) in 'n verkennende ondersoek gepoog om te bepaal watter dosentegedragsvorme omgee in 'n onderrigsituasie kommunikeer. Die ondersoek was kwalitatief van aard en het 57 nagraadse leerders uit verskillende vakgebiede betrek. Uit die ondersoek het geblyk dat leerders 'n baie hoë premie plaas op die noodsaaklikheid daarvan dat dosente van omgegedrag gebruik maak tydens onderriggebeure. Die volgende uiters beknopte uiteensetting gee 'n aanduiding van die vier kategorieë van omgegedragaspekte wat die meeste deur die leerders vermeld is.

(1) *Responsiwiteit*: Die leerders het aan die hand van verskeie voorbeelde getoon dat die responsiwiteit van dosente 'n belangrike plek in hulle waarneming van omgegedrag inneem. Hoe meer dosente byvoorbeeld op leerders se versoeke reageer, repek en empatie teenoor hulle betoon, begrip vir hulle gevoelens en behoeftes aan die dag lê en hulle op hulle name noem, hoe meer word hulle omgegedrag waargeneem. Die leerders het aangedui dat dosente wat van verbale aggressie gebruik maak, uit handboeke voorlees en aan kateders vasklou nie vir hulle as mense omgee nie. 'n Opmerking soos " 'n Dosent wat moeite doen om uit te vind hoe leerders oor hul toets- en eksamenuitslae voel en leesbare kommentaar op werkstukke lewer" is aangeteken.

(2) *Nabyheidsgedrag*: Die rol wat nabyheidsgedrag in die kommunikasie van omgee vervul, is waarskynlik die aspek van omgegedrag waaroor die leerders die volledigste uitgebrei het. Uit die leerders se responsies kan duidelik afgelei word dat waar die relevantmaking van leerinhoud onder meer met die leerders se beroepsbelangstellings verband hou, die nabyheidsgedrag van die dosente meer 'n relasionele funksie vervul. Behalwe dat hierdie kategorie met die verbale en nieverbale nabyheidsgedragdimensie van geloofwaardigheid ooreenstem, stem dit met die nieverbale aspek van affiniteitsnastrewing ooreen. Nietemin, die leerders het 'n groot aantal nabyheidsgedragsvorme genoem wat volgens hulle 'n aanduiding daarvan is dat die dosent nie slegs 'n algemene gesindheid van welwillendheid teenoor hulle het nie, maar inderdaad vir hulle as mense omgee. Die gedragsvorme wat aangedui word, strek van die blote inisiering van klasbesprekings tot ontspanne liggaamshoudings en "vriendelike oë".

(3) *Begrip vir kulturele oriëntasie*: Gegee die feit dat kulture verskil ten opsigte van interpersoonlike kommunikasiereëls, kommunikasiestyle en verwagtinge omtrent kommunikatiewe gedrag, ensovoorts. Voorts spreek dit vanself dat gedragsvorme wat deur een kultuur as indikatief van omgee beskou word nie noodwendig onder dieselfde omstandighede by 'n ander kultuur as sodanige gedrag waargeneem word nie. Leerders het dan ook in dié verband in 'n groot mate sterk klem geplaas op 'n begrip vir die implikasies van verskillende lewensbeskouings en, soos een leerder dit verwoord het, "bewustheid van plek van herkoms".

(4) *Relevantmaking van leerinhoud*: Die oorgrote meerderheid van die leerders het aangedui dat indien hulle die leerinhoud as relevant beskou, hulle meer gemotiveerd

is om te studeer. Hulle verwag van die dosent om byvoorbeeld duidelik aan te dui hoe die leerinhoude met hulle beroepe verband hou. Hulle verwag ook dat die werkopdragte toepassingsmoontlikhede vir die praktyk moet inhou. In die algemeen het leerders daarna verwys dat hulle graag meer hulp sou wou ontvang om die belangrikheid van die leerinhoude te verstaan. Een van die leerders stel dit in die verband soos volg: "As dosente meer omgee vir ons as toekomstige werkers en die beroepe waarvoor hulle ons oplei, sal ons nie net meer klasse bywoon, maar ook meer opgewonde raak oor die kursus, al is dit bietjie boring."

Opsommend kan gestel word dat dit uit hierdie verkennende ondersoek blyk dat 'n groot aantal dosentegedragaspekte met omgee geassosieer word. Dit het egter nie duidelik geblyk watter spesifieke gedragsvorme 'n aanduiding van omgee is nie. Verdere ondersoek, waarin onder meer die parameters van omgegedrag duidelik uitgespel word, is nodig.

SAMEVATTING EN GEVOLGTREKKING

Ter inleiding van hierdie literatuurondersoek is daarop gewys dat hedendaagse dosente hulle in turbulente onderrigtye bevind. Die eise wat aan hulle gestel word, word al meer, terwyl talle leerders toenemend ongemotiveerd raak om klasse by te woon en in die ware sin van die woord te studeer. Die redes vir laasgenoemde situasie hou uiteraard verband met 'n groot aantal veranderlikes op die vlak van byvoorbeeld allerlei omstandigheds- en sosiaalekonomiese faktore, die persoonlikheidstoerusting van dosente en die hoëronderwysstelsel self.

Wat ook al die geval mag wees, word die indruk dikwels geskep dat die dosent alleen daarvoor verantwoordelik is dat effektiewe leer plaasvind. Gegee bloot die transaksionele aard van onderrigkommunikasie is so 'n opvatting ongeldig. Maar, aangesien die dosent as mededeler waarskynlik die belangrikste komponent van die onderrigkommunikasieproses uitmaak en derhalwe 'n reuseverantwoordelikheid in die bewerkstelling van onderlinge begrip het, het die fokus van hierdie literatuurondersoek geval op die identifisering van geloofwaardighedsaspekte van dosente wat 'n impak op onderrigkommunikasie uitoefen. Die veronderstelling is vanselfsprekend dat sommige van die gedragsvorme wat op geloofwaardigheid betrekking het, verwerf of aangeleer kan word met die oog op meer doeltreffende onderrigkommunikasie.

Aristoteles het die begrip *geloofwaardigheid* gekonseptualiseer as bestaande uit drie onderskeie dimensies, naamlik intelligensie, karakter en welwillendheid. Hy was van oortuiging dat hierdie drie dimensies 'n hoogs belangrike rol speel in die beïnvloeding van boodskapontvangers se gedrag. In aansluiting by die beskouing van Aristoteles voer Hovland, Janis en Kelley (1953) aan dat daar drie veranderlikes bestaan wat geloofwaardigheid bepaal, naamlik kundigheid, betroubaarheid en intensie teenoor die ontvanger, soos waargeneem deur die ontvanger. In die latere konseptualisering van geloofwaardigheid het die welwillendheids- of intensiedimensie van geloofwaardigheid óf met die karakterdimensie ineengesmelt óf heeltemal verdwyn.

Die rede hiervoor hou hoofsaaklik met die gebruik van ontoereikende meetinstrumente verband.

Geesteswetenskaplikes het egter metterwyl bevindinge gerapporteer wat daarop dui dat welwillendheid 'n hoogs belangrike dimensie van geloofwaardigheid uitmaak. Dit is ook toenemend bewys dat geloofwaardigheid ten opsigte van al drie die dimensies daarvan 'n positiewe invloed op die affektiewe, kognitiewe en psigo-motoriese leeruitkomst van leerders het. Teen dié agtergrond het verskeie navorsers gepoog om te bepaal watter spesifieke gedragsvorme leerkragte kan aanwend ten einde onder meer die welwillendheidsdimensie van hulle geloofwaardigheid te kan verbeter. Uit hierdie navorsing blyk dit dat daar tussen veral drie soorte sodanige gedragsvorme onderskei kan word, naamlik affiniteitsnastrewings-, nabyheids- en omgeeëdrag. Hoewel hierdie drie kategorieë ten opsigte van die onderafdelings daarvan oorvleuel, blyk dit nietemin vir die doeleindes van onderrigkommunikasie 'n sinryke onderskeid te wees.

Die begrip *affiniteitsnastrewingsgedrag* dui op gedragsvorme wat dosente kan aanwend ten einde leerders van hulle te laat hou en positief oor hulle te laat voel. Dit sluit gedragsvorme in soos ondersteuning, optimisme en gespreksreël-nakoming. Dit blyk uit die navorsing dat leerders meer leer van dosente van wie hulle hou as dié van wie hulle nie hou nie.

Die nabyheidsgedragsverskynsel behels verbale en nieverbale gedragsvorme wat die fisieke en/of psigologiese afstand tussen kommunikasiegenote verminder. Die verbale aspekte behels byvoorbeeld die inisiëring van gesprekke voor of na die klas en die gebruikmaking van inklusiewe taalgebruik. Nieverbale nabyheidsgedragsvorme behels byvoorbeeld die gebruikmaking van toepaslike, doelgerigte gebare en 'n verskeidenheid soorte stemuitdrukkings tydens die mededeling van die boodskap. Navorsing dui in die algemeen daarop dat daar 'n positiewe verband bestaan tussen dosente se gebruik van nabyheidsgedrag en die waarneming van hulle kompetensie, karakter en die mate waartoe hulle leerders motiveer. Daar bestaan ook, net soos in die geval van affiniteitsnastrewing, 'n verband tussen die mate waartoe dosente nabyheidsgedrag aan die dag lê en die leerders se kognitiewe en affektiewe leer.

Die begrip *omgeeëdrag* verwys na sowel die welwillendheid as die goeie intensie van die dosent. Dit dui op gedragsvorme soos respek, toegeneentheid, empatie, responsiwiteit, hulpvaardigheid, saggeaardheid en algemene belangstelling in die welsyn van die leerder. Uit die literatuur blyk dit baie duidelik dat omgeeëdrag 'n noodsaaklike element van doeltreffende onderrigkommunikasie uitmaak. Dit wil byvoorbeeld voorkom dat hoe meer 'n dosent begrip toon vir onder meer die leerders se leefwêreld, beskouings, kulturele oriëntasie en die lewensproblematiek waarmee hulle worstel, en daarvoor respek betoon, hoe meer hou leerders van hulle en hoe meer geloofwaardigheid word aan hulle toegeskryf. Uit die ondersoek het dan ook duidelik geblyk dat, net soos in die geval van die dosente se waargenome kompetensie en karakter, hulle omgeeëdrag met doeltreffende leer verband hou.

Ten slotte kan op grond van die ondersoek as geheel gestel word dat die ideale toestand sou wees dat dosente deur middel van die een of ander oriënteringsprogram bewus gemaak behoort te word van die aard en kenmerke van onderrigkommunikasie. In so 'n program kan onder meer klem geplaas word op die soort gedragsaspekte ten opsigte waarvan dosente 'n keuse kan uitoefen ten einde hulle geloofwaardigheid te kan verbeter. Dosente "besit" immers nie geloofwaardigheid nie. Dit word, in soverre dit op onderrig en leer betrekking het, aan hulle toegeskryf deur leerders. Indien daar nie aan hierdie toedrag van sake aandag geskenk word nie, kan onderrigkommunikasie in 'n nagmerrie ontaard, as dit nie al in 'n mate die geval is nie.

VERWYSINGS

- Allen, J.L. & Shaw, D.H. 1990. Teachers' communication behaviors and supervisors' evaluation of instruction in elementary and secondary classrooms. *Communication Education* 39: 308-322.
- Andersen, J.F., Norton, R.W. & Nussbaum, J.F. 1981. Three investigations exploring relationships between perceived teacher communication behaviors and student learning. *Communication Education* 30: 377-392.
- Andersen, P.A., Guerrero, L.K., Buller, D.B. & Jorgensen, P.F. 1998. An empirical comparison of three theories of non-verbal immediacy exchange. *Human Communication Research* 24: 501-535.
- Applbaum, R.F. & Anatol, K.W. 1972. The Factor Structure of Source Credibility as Function of the Speaking Situation. *Speech Monographs* 39, 3: 216-232.
- Baringer, D.K. & McCroskey, J.C. 2000. Immediacy in the classroom: Student immediacy. *Communication Education* 49(2): 178-186.
- Beatty, M.J. & Zahn, C.J. 1990. Are student ratings of communication instructors due to "easy" grading practices? An analysis of teacher credibility and student-reported performance levels. *Communication Education* 39: 275-292.
- Bell, R.A. & Daly, J.A. 1984. The affinity-seeking function of communication. *Communication Monographs* 51: 91-115.
- Carrino, E.M.D. 1959. *Conceptions of disposition in ancient rhetoric*. Michigan: University Microfilms International.
- Christophel, D.M. 1990. The relationships among teacher immediacy behaviors, student motivation, and learning. *Communication Education* 39: 323-340.
- Comstock, J., Rowell, E. & Bowers, J.W. 1995. Food for thought: Teacher non-verbal immediacy, student learning, and curvilinearity. *Communication Education* 44: 251-266.
- Cronkhite, G. & Liska, J. 1976. A Critique of Factor Analytic Approaches to the Study of Credibility. *Communication Monographs* 43, 2: 91-107.
- Frymier, A.B. 1994. The use of affinity-seeking in producing liking and learning in the classroom. *Journal of Applied Communication Research* 22: 87-105.
- Frymier, A.B., & Shulman, G.M. 1995. "What's in it for me?" Increasing content relevance to enhance students' motivation. *Communication Education* 44: 40-50.
- Frymier, A.B., & Thompson, A.A. 1992. Perceived teacher affinity-seeking in reaction to perceived teacher credibility. *Communication Education* 41: 388-399.
- Gorham, J. & Zakahi, W.R. 1990. A comparison of teacher and student perceptions of immediacy and learning: Monitoring process and product. *Communication Education* 39: 354-368.

- Gorham, J. 1988. The relationship between verbal teacher immediacy behaviors and student learning. *Communication Education* 3: 40-53.
- Gorham, J., Kelley, D.H. & McCroskey, J.C. 1989. The affinity-seeking of classroom teachers: A second perspective. *Communication Quarterly*. 37: 16-26.
- Hovland, C.I., Janis, I.L. & Kelley, H.H. 1953. *Communication and Persuasion*. New Haven, Conn.: Yale University Press.
- Infante, D.A. & Wigley III, C.J. 1986. Verbal aggressiveness: an interpersonal model and measure. *Communication Monographs* 53: 61-67.
- Kearny, P. Plax, T.G. & Wendt-Wasco, N.J. 1985. Teacher immediacy for affective learning in divergent college classes. *Communication Quarterly* 33: 61-74.
- Kelley, D.H. & Gorham, J. 1988. Effects of immediacy on recall of information. *Communication Education* 37: 198-207.
- Martin, M.M. & Anderson, C.M. 1996. Argumentativeness and verbal aggressiveness. *Journal of Social Behavior & Personality* 11: 547-554.
- McCroskey, J.C. & Wheelless, L.R. 1976. *Introduction to human communication*. Boston, MA: Allyn & Bacon.
- McCroskey, J.C. & McCroskey, L.L. 1986. The affinity-seeking of classroom teachers. *Communication Research Report* 3: 158-167.
- McCroskey, L. 1966. Scales for the Measurement of Ethos. *Speech Monographs* 33: 67-72.
- McCroskey, J. C. 1992. *An introduction to communication in the classroom*. Edina, Minnesota: Burges International Group.
- Mehrabian, A. 1969. Some referents and measures of non-verbal behavior. *Behavioral Research Methods and Instruments* 1: 213-217.
- Mehrabian, A. 1981. *Silent messages: Implicit communication of emotion and attitude*. Belmont, California: Wadsworth.
- Menzel, K.E. & Carrel, L.J. 1999. The impact of gender and immediacy on willingness to talk and perceived learning. *Communication Education* 48: 31-40.
- Myers, S.A. 1995. Student perceptions of teacher affinity-seeking and classroom climate. *Communication Research Reports* 12: 192-199.
- Myers, S.A. 2002. Perceived aggressive instructor communication and student state motivation, learning and satisfaction. *Communication Reports* 15, 2: 113.
- Neuliep, J.W. 1995. A comparison of teacher immediacy in African-American and Euro-American college classrooms. *Communication Education* 44: 267-277.
- Osgood, C, Tannenbaum, P. & Suci, G. 1957. *The Measurement of Meaning*. Urbana, Illinois: University of Illinois Press.

- Patterson, M.L., Powell, J.L. & Lenihan, M.G. 1986. Touch, compliance, and interpersonal affect. *Journal of Non-verbal Behavior* 10(1): 41-50.
- Powell, R.G. & Harville, B. 1990. The effects of teacher immediacy and clarity on instructional outcomes: An intercultural assessment. *Communication Education* 39: 369-379.
- Richmond, V.P. 1990. Communication in the classroom: Power and motivation. *Communication Education* 39: 181-195.
- Richmond, V.P., McCroskey, J.C., & Davis, L.H. 1986. Communication apprehension and affinity-seeking in superior-subordinate relationships. *World Communication* 15. 1: 41-54.
- Richmond, V.P., Gorham, J.S. & McCroskey, J.C. 1987. The relationship between selected immediacy behaviors and cognitive learning. *Communication Yearbook* 10: 574-590.
- Rocca, K.A. & McGroskey, J.C. 1999. The interrelationship of student ratings of instructors' immediacy, verbal aggressiveness, homophily, and interpersonal attraction. *Communication Education* 48: 309-316.
- Sanders, J.A. & Wiseman, R.L. 1990. The effects of verbal and non-verbal teacher immediacy on perceived cognitive, affective, and behavioral learning in the multicultural classroom. *Communication Education* 39: 341-354.
- Terblanche, L.T. & Terblanche, F.H. 2004. The influence of lecturers' verbal and non-verbal immediacy behaviour on perceived affective and cognitive learning in a multicultural context. *Communicare* 23, 2: 21-50.
- Terblanche, L.T. & Terblanche, F.H. 2005. Gedragsorme van dosente wat omgee in 'n onderigkonteks kommunikeer. Ongepubliseerde navorsingsprojek. Bloemfontein: Universitet van die Vrystaat.
- Teven, J.J. & McCroskey, J.C. 1997. The relationship of perceived teacher caring with student learning and teacher evaluation. *Communication Education* 46: 1-9.
- Teven, J.J. 2001. The relationships among teacher characteristics and perceived caring. *Communication Education* 50, 2: 159-169.
- Thweatt, K.S. & McCroskey, J.C. 1998. The impact of teacher immediacy and misbehaviors on teacher credibility. *Communication Education* 47: 348-358.
- Wenbun, J. R. & Wilmot, W.W. 1973. *The Personal Communication Process*. John Wiley & Sons, Inc.: New York.