

Riglyne vir die implementering van 'n karakteropvoedingsprogram in sekondêre skole

Branwen Henry Challens

B.A., H.O.D.(N), B.Ed., M.Ed., Dip. Pinkster Teologie

Proefskrif voorgelê vir die graad Philosophiae Doctor in Leer en Onderrig in
die Fakulteit Opvoedingswetenskappe van die Noordwes-Universiteit
(Potchefstroomkampus)

Promotor : Prof. N.J. Vreken

Potchefstroom

2008

Met liefde opgedra aan my vrou, Halima en
ons kindertjies Lemuel en Bran-Leigh, sowel as aan
my vader (Frank John Challens), my moeder (Sophie Challens),
skoonmoeder (Magareth Adams),
ons broers en susters en hulle gesinne.

BEDANKINGS

Die sukses van die navorsing waaroor die proefskrif verslag doen, is in 'n baie groot mate afhanklik van vele persone en instansies se welwillendheid en samewerking. My opregte dank en waardering gaan hiermee veral aan die volgende persone en instansies:

Ons hemelse Vader wat my die nodige krag, leiding, sterkte en genade gegun het om hierdie studie te voltooi.

- Prof. dr. N.J. Vreken, my promotor, vir die vertrouwe wat hy in my gehad het in my studie. Baie dankie vir u wetenskaplike leiding en motivering. Dankie dat ek van u kon leer en vir die geleentheid wat u aan my gegee het om my vakkennis te verbreed. U was inderdaad vir my 'n inspirasie en leermeester. Mag God u ryklik seën.
- Die personeel van die Ferdinand Postma-biblioteek vir u vriendelikheid en hulpvaardigheid.
- Die Statistiese Konsultasiedienste van die Noordwes-Universiteit (Potchefstroomkampus) vir die statistiese verwerking van die data. Besondere dank aan dr. G. Koekemoer vir u vriendelike hulp en advies met die verwerking van die data.
- Mev. R. Vreken vir die noukeurige tegniese versorging.
- Prof. C.J.H. Lessing vir die versorging van die bibliografie.
- Prof. M.C.A. Seyffert vir die noukeurige taalkundige versorging van die proefskrif.
- Me. Sanette Schutte vir die taalversorging van die "Abstract"
- Die Klerksdorp-gebiedskantoor van die Noordwes-Onderwysdepartement vir die toestemming verleen om die ondersoek voort te sit.
- Hartlike dank aan dr. S.H. Mvula, waarnemende Uitvoerende Streeksbestuurder van die Suidelike Streek en dr. S.P. Van der Lith, ISC – Refentse, vir die hulp en vergunning wat u aan my verleen het. Ek waardeer dit opreg.
- Baie dankie aan die skoolbestuur, onderwysers, beheerliggaam en leerders van die skool wat in die ondersoek betrek is vir die voltooiing van die vraelyste. Besondere dank aan mev. S.D. Moodley vir haar opoffering en harde werk.
- Dr. A.D. Abdool, senior lektor aan die Noordwes-Universiteit (Potchefstroom-kampus), dankie vir u motivering, belangstelling, aanmoediging, liefde en vriendskap.
- My vrou Halima, ons kinders Lemuel en Bran-Leigh, asook Burnedien en Miridien, dankie vir julle ondersteuning en liefde, ek waardeer julle.

- Ons ouers, broers, susters, hulle gesinne en families, dankie vir u liefde, hulp, ondersteuning en aanmoediging.
- Mnr. en mev. J.A. Challens en kinders, dankie vir julle insette in my opvoeding, liefde en ondersteuning. Mag die Here u ryklik seën, ek waardeer julle.
- Mnr. Melvin Koopman my vriend, dankie vir jou voortdurende belangstelling en aanmoediging.
- My kollegas en vriende vir die voortdurende belangstelling en inspirasie.

SOLI DEO GLORIA! MARANATHA!

OPSOMMING

Die fokus van die studie is om riglyne voor te stel vir die implementering van 'n karakteropvoedingsprogram in sekondêre skole. Uit die literatuur het dit duidelik na vore gekom dat karakteropvoeding van kardinale belang is vir die opvoeding en onderwys. Die verval in waardes in Suid-Afrika lei tot 'n toename in die misdaadsituasie in die land wat verreikende gevolge sal hê tensy leerdermisdaad hok geslaan word. Karakteropvoeding kan 'n moontlike oplossing bied en leerders laat besef wat "reg" en "verkeerd" is en om "nee" te sê vir dwelms, alkohol, seks, bendes, en ander sosiale probleme.

'n Literatuurstudie is gedoen om die aard en omvang van die gedragsprobleme in buitelandse skole en Suid-Afrikaanse skole uit te lig en daar is ook gelet op die invloed van geweld op die kultuur van onderrig en leer. Daar is ook aandag geskenk aan die eksterne en interne faktore wat 'n rol kan speel in die geweld in skole.

Vervolgens is gekyk na wat karakteropvoeding is en dat dit 'n moontlike oplossing vir gedragsprobleme in sekondêre skole is bespreek. Daar is ook bespeur of karakteropvoeding wel positiewe resultate lewer. Verder is daar aandag geskenk aan die verskillende karakteropvoedingsprogramme wat alreeds in die buiteland suksesvol geïmplementeer word. "Smart & good" sekondêre skole blyk geskik te wees vir die Suid-Afrikaanse situasie en sou maklik aangepas kon word by die omstandighede van individuele skole. Hierdie program huldig die uitgangspunt dat die beste sekondêre skole twee groot doelstellings gemeen het, naamlik: om leerders te help om *slim* ("smart") in die multi-dimensionele sin van intelligensie te word, en om hulle te help om *goed* ("good") in die multidimensionele sin van morele volwassenheid te word. Dit gaan dus oor uitnemendheid en etiek. Lickona en Davidson (2005) noem skole wat verbind is tot beide hierdie doelwitte *Smart & good* sekondêre skole. Uit die bespreking van die program het riglyne vir die implementering van 'n karakteropvoedingsprogram na vore gekom.

Ten einde vas te stel waar karakteropvoeding by die leerders nodig is, hoe ouers die karakteropvoeding van die leerders van die skool evalueer, wat die onderwysers tans doen om karakteropvoeding te bevorder en hoe die leerders se waardes verander het binne 'n bestek van ses maande is van vraelysondersoeke gebruik gemaak. Vraelyste is aan leerders gegee waarin hulle hul eie waardes en dié van hul medeleerders moes beoordeel. Vraelyste is aan ouers gegee waarin hulle hul menings uitspreek rondom die waardes wat tans by leerders van die skool openbaar word, wat die ouers graag by die leerders wil sien, wat die karakterkenmerke van die leerders is, en watter kenmerke die skool behoort te bevorder. Vraelyste is ook aan die onderwysers van die skool gegee om vas te stel in watter mate

bepaalde belowende praktyke tans deur hulle beoefen word om karakteropvoeding by leerders te bevorder. 'n Steekproef van die graad 8- tot 12-leerders het ook 'n aangepaste vraelys ingevul om vas te stel in watter mate die praktyke wel in die klaskamer toegepas word.

Die primêre doel van die ondersoek was om vas te stel wat die karakteropvoedingspraktyke is van 'n bepaalde hoërskool in die Noordwes-provinsie en om riglyne voor te stel vir die implementering van 'n karakteropvoedingsprogram. Die empiriese ondersoek het gehelp om die doelstelling te bereik.

Kommerwekkende bevindinge is dat daar binne die bestek van ses maande oor die algemeen 'n verslegting in die gedrag/gewoontes van die leerders by die skool was, onder andere het die aantal leerders wat rook, drank gebruik, bewus is van dié wat dwelms gebruik en die wat positief getoets is vir MIV/Vigs toegeneem. Daarby het byna die helfte van die leerders aangedui dat hulle nie “nee” kan sê nie of dit moeilik vind om “nee” te sê vir negatiewe groepsdruk.

Daar word tot die slotsom gekom dat karakteropvoeding in skole 'n besliste oplossing bied en dat so 'n program effektief binne die bestaande kurrikulum geïntegreer kan word.

Sleutelwoorde vir indeksering

Karakter, karakteropvoeding, karakteropvoedingsprogramme, waardes, waardeoriëntering, sekondêre skole, uitnemendheid, etiek, riglyne.

ABSTRACT

The focus of this study is to suggest guidelines for the implementation of a character education program in high schools. It has become clearly evident, from the literature that character education is of cardinal importance for instruction and education. The breakdown of values in South Africa is leading to an increase in crime in the country, which will have far-reaching consequences if learner crime is not addressed. Character education could offer a possible solution and make learners realise the difference between “right” and “wrong” as well as to say “no” to drugs, alcohol, sex, gangs and other social problems.

A literature study was done to highlight the nature and scope of behaviour problems in overseas schools as well as South African schools. There was also looked at the impact of violence on the culture of instruction and learning as well as the external and internal factors that can play a role in violence within schools.

Furthermore, the concept of character education was investigated as well as character education as possible solution to behavioural problems in high schools. There was also looked at whether character education does indeed produce positive results. Different character education programs that have already been implemented successfully abroad were investigated. Smart & Good High Schools seem suitable for the South African situation and could easily be adapted to the circumstances of individual schools. This program ascribes to the view that the best high schools have two main objectives in common, namely: to help learners to become *smart* – in the multi-dimensional sense of intelligence – and to help them become *good* – in the multi-dimensional sense of moral maturity. It is, therefore, about excellence and ethics. Lickona and Davidson (2005) mention schools that are committed to both these objectives, *Smart & Good High Schools*. Guidelines for the implementation of a character education program arose from discussing the program.

In order to determine in what areas character education are needed with learners; how parents evaluate the character education of the learners of the school; what teachers are presently doing to promote character education; and how the learners’ values changed within the scope of six months, questionnaire surveys were used. Questionnaires were given to learners wherein they had to judge their own values and that of their fellow learners. Questionnaires were given to parents asking their opinions on the values currently displayed by learners of the relevant school; what parents would like see with the learners; the character traits of the learners; and which traits the school should promote. Questionnaires were also distributed to the teachers of the school to determine to what extent particular promising practices are being

pursued to promote character education with learners. A test sample of Grade 8 to 12 learners also filled out a revised questionnaire to determine to what extent these practices were indeed being applied in the classroom.

The primary objective of the survey was to determine the character education practices of a particular high school in the North-West Province and to suggest guidelines for the implementation of a character education program. The empirical survey aided in achieving this objective.

Findings of some concern, within the scope of six months, related to the general deterioration in the behaviour/habits of the learners at the school, *inter alia* the number of learners who smoke, drink, are aware of those who use drugs as well as an increase in learners who tested positive for HIV/AIDS. In addition, almost half the learners indicated that they find it difficult to say “no” to negative peer pressure.

It has been concluded that character education in schools offer a definite solution and that such a program can be integrated effectively into the existing curriculum.

Keywords for indexing

Character, character education, character education program, values, value orientation, high schools, excellence, ethics and guidelines.

INHOUDSOPGAWE

BEDANKINGS		iii
OPSOMMING		v
Abstract		vii
HOOFSTUK 1	INLEIDING, ORIËTERING EN PROBLEEMSTELLING	1
1.1	Agtergrond en probleemstelling	1
1.2	Sentrale teoretiese stelling	4
1.3	NavorsingsONTWERP EN metode VAN ONDERSOEK	5
1.3.1	Afbakening van die studieterrein	5
1.3.2	Literatuurstudie	5
1.3.3	Empiriese ondersoek	6
1.3.3.1	Gevallestudie : Toets - hertoets	6
1.3.3.1.1	Vraelyste aan leerders	6
1.3.3.1.2	Vraelyste aan die ouers	6
1.3.3.1.3	Vraelyste aan die onderwysers	7
1.3.3.1.4	Vraelyste aan leerders oor die praktyke van hul onderwysers	7
1.3.3.2	Studiepopulasie	7
1.3.3.3	Statistiese verwerking	7
1.3.3.4	Etiese aspekte	8
1.4	Hoofstukindeling	8
1.5	Bydrae van die studie	8
HOOFSTUK 2	DIE AARD EN OMVANG VAN DIE GEDRAGSPROBLEME WAT ONDERWYSERS IN HULLE KLASKAMERS ERVAAR	9
2.1	Inleiding	9
2.2	Aard en omvang van die gedragsprobleme in buitelandse skole	9
2.2.1	Geweld bring emosionele bevrediging vir die oortreders	11
2.2.2	Geweld as vorm van wraak, of vergelding	12
2.2.3	Geweld teenoor persone wat dit “verdien”	12
2.2.4	Geweld as manier om eie eer te herstel	13
2.2.5	Geweld as bewys van manlikheid	13
2.2.6	Geweld as gevolg van emosionele versteuring	14
2.3	gedragsprobleme wat onderwysers in Suid-Afrikaanse skole ervaar met die klem op gewelds-probleme	14
2.4	Die invloed van geweld op die kultuur van onderrig en leer	19

2.5	Oorsake van skoolgeweld in skole	22
2.5.1	Eksterne faktore wat 'n rol kan speel in die geweld in skole	22
2.5.1.1	Genetiese en verworwe breinkwale	22
2.5.1.2	Lokus van beheer en vlak van frustrasie.....	22
2.5.1.3	Spanning/druk.....	22
2.5.1.4	Familiestrukture	24
2.5.1.5	Tekort aan empatie	25
2.5.1.6	Gemeenskapsfaktore.....	26
2.5.1.7	Relatiewe beskikbaarheid van vuurwapens	26
2.5.1.8	Toegeeflike regstelsel	27
2.5.1.9	Die media.....	27
2.5.2	Interne faktore wat 'n rol kan speel met betrekking tot die geweld in skole	27
2.6	Samevatting	29
HOOFSTUK 3	KARAKTEROPVOEDINGSPROGRAMME.....	30
3.1	Inleiding.....	30
3.2	Wat is karakteropvoeding.....	30
3.3	Karakteropvoeding as moontlike oplossing van gedragsprobleme in sekondêre skole	32
3.4	Lewer karakteropvoeding positiewe resultate?	34
3.5	Karakteropvoedingsprogramme	36
3.5.1	Karakteropvoedingsprogram van die Marion, South Carolina, School District	36
3.5.2	Die program van die Centre for the fourth and fifth R's.....	37
3.5.2.1	Nege karakterbouklaskamerstrategieë.....	38
3.5.2.2	Drie strategieë vir die hele skool	39
3.5.3	Your Environment Character Education- Program.....	39
3.5.3.1	Eerlikheid as voorbeeld.....	40
3.5.3.2	Ouers as vennote.....	40
3.5.3.3	Gebruik van gemeenskapsbronne	41
3.5.4	Die program van die Jefferson Centre for Character Education.....	41
3.5.5	JOHN HEENAN-model : Building character through cornerstone values	44
3.5.6	"Smart & Good" Sekondêre Skole.....	47
3.5.6.1	Karakter se twee essensiële dele: Prestasiekarakter en morele karakter	48

3.6	Samevatting	50
HOOFSTUK 4	RIGLYNE VIR 'n KARAKTEROPVOEDINGSPROGRAM IN DIE SUID- AFRIKAANSE ONDERWYSSITUASIE	51
4.1	Inleiding.....	51
4.2	Konseptuele raamwerk vir karakteropvoeding	51
4.3	Kriteria waaraan karakteropvoedingsprogramme behoort te voldoen	54
4.3.1	Karakteropvoeding moet geïmplementeer word in die bestaande kurrikulum asook in die res van die skoollewe.....	54
4.3.2	Karakteropvoeding moet etiese kernwaardes bevorder as basis vir goeie verhoudings en karakter.	54
4.3.3	Karakter moet so omvattend gedefinieer word dat dit denke, gevoel en gedrag insluit.	54
4.3.4	Effektiewe karakteropvoeding vereis 'n doelbewuste, proaktiewe en omvattende benadering wat die kernwaardes bevorder in al die fases van die skoollewe.	55
4.3.5	Die skool moet aan die vereistes van 'n omgeegemeenskap v oldoen.	55
4.3.6	Om karakter te ontwikkel, moet leerders geleenthede gebied word vir morele aksie.	55
4.3.7	Effektiewe karakteropvoeding moet 'n betekenisvolle en uitdagende akademiese kurrikulum insluit wat alle leerders se vermoëns in ag neem en hulle help om welslae te behaal.	56
4.3.8	Karakteropvoeding moet daarna streef om leerders se intrinsieke motivering om karaktersvol op te tree ontwikkel.....	56
4.3.9	Die skool moet 'n leer- en morele gemeenskap skep waarin almal deel in die verantwoordelikheid vir karakteropvoeding en te hou by dieselfde kernwaardes.	57
4.3.10	Karakteropvoeding vereis langdurige morele leierskap van personeel en leerders.	57
4.3.11	Die skool moet ouers en gemeenskapslede as vennote in die karakterboupoging werf.....	57
4.3.12	Evaluasie van karakteropvoeding moet die karakter van die skool, die skoolpersoneel se funksionering as karakteropvoeders en die mate waartoe elke leerder goeie karakter openbaar, insluit.....	58

4.4	Riglyne vir 'n karakteropvoedingsprogram vir Suid-Afrikaanse sekondêre skole.....	58
4.4.1	Beginsel 1: Ontwikkel 'n gesamentlike doel en identiteit.....	59
4.4.2	Beginsel 2: Bring praktyke in ooreenstemming met verlangde uitkomste en relevante navorsing.....	63
4.4.3	Beginsel 3: Maak jou stem dik, neem standpunt in	64
4.4.4	Beginsel 4: Neem persoonlike verantwoordelikheid vir voortdurende selfontwikkeling	69
4.4.5	Beginsel 5: Beoefen kollektiewe verantwoordelikheid vir uitnemendheid en etiek	72
4.4.6	Beginsel 6: Worstel met die moeilike kwessies – die “olifante” in die sitkamer.....	73
4.5	Karaktersterktes of -uitkomste	76
4.5.1	Lewenslange leerder en kritiese denker.....	76
4.5.2	Ywerige en bekwame presteerder	78
4.5.3	Sosiale en emosioneelgeskoolde persoon.....	79
4.5.4	Etiese denker	81
4.5.5	Eerbiedige en verantwoordelike morele agent.....	84
4.5.6	Selfgedissiplineerde persoon wat 'n gesonde lewenstyl nastreef	85
4.5.7	Bydraende gemeenskapslid en demokratiese burger	87
4.5.8	Geestelike persoon wat betrokke is by die vorming van 'n lewe met edel doel	89
4.6	Samevatting	91
HOOFSTUK 5	'N EMPIRIESE ONDERSOEK NA KARAKTER EN KARAKTER-OPVOEDING IN 'N BEPAALDE SEKONDÊRE SKOOL:	
	'N GEVALLESTUDIE	92
5.1	Inleiding.....	92
5.2	Die doel van die empiriese ondersoek	92
5.3	Empiriese ondersoek	93
5.3.1	Vraelyste	93
5.4	Etiese aspekte	94
5.5	Ondersoekgroep: biografiese inligting.....	94
5.5.1	Leerders.....	94
5.5.2	Ouers	95
5.5.3	Onderwysers.....	95
5.6	Bevindings: kwantitatiewe inligting (leerders en ouers).....	96

5.6.1	Inleiding.....	96
5.6.2	Waarde-oriëntering van leerders.....	96
5.6.2.1	Gevolgtrekkings ten opsigte van die hele groep leerders.....	96
5.6.2.2	Gevolgtrekkings ten opsigte van geslag.....	99
5.6.2.3	Gevolgtrekkings ten opsigte van die verskillende grade	102
5.6.3	Menings van ouers oor waardes wat leerders tans openbaar en wat die ouers graag by leerders wil sien	103
5.6.4	Menings van leerders oor wie hulle waardes beïnvloed	105
5.6.5	Menings van leerders oor wie bepaal het wie hulle vandag is	105
5.6.6	Opinies van leerders oor of hulle die mense is wat hulle graag wil wees	106
5.6.7	Ouers se menings oor die karakterkenmerke van die leerders en watter kenmerke die skool behoort te bevorder	106
5.6.8	Negatiewe gedrag van leerders (volgens ouers).....	108
5.6.9	Spesifieke gedrag van die leerders	109
5.6.9.1	Rookgewoontes	109
5.6.9.2	Drankgebruik.....	109
5.6.9.3	Dwelmgebruik	110
5.6.9.4	Seksuele aktiwiteite.....	111
5.6.9.5	MIV/VIGS.....	113
5.6.9.6	Aggressie en geweld.....	114
5.6.9.7	Afknouery.....	115
5.6.9.8	Vloek.....	116
5.6.9.9	Pornografie	116
5.6.9.10	Vandalisme	117
5.6.9.11	Diefstal	117
5.6.10	Leerders se morele moed (“guts”).....	118
5.6.10.1	Hele ondersoekgroep.....	118
5.6.10.2	Seuns/meisies.....	118
5.6.10.3	Grade	118
5.7	Bevindings ten opsigte van die belowende praktyke wat die onderwysers tans beoefen om karakteropvoeding by leerders te bevorder (Onderwysers en leerders).....	119
5.7.1	Professionele karakter	119
5.7.2	Belowende praktyke vir karakteropvoeding.....	121
5.7.2.1	Beginsel 1: Gedeelde visie.....	121

5.7.2.2	Beginnel 2: Onderrig stem ooreen met die nuutste toerieë van karakteropvoeding	122
5.7.2.3	Beginnel 3: 'n Demokratiese klaskamer	122
5.7.2.4	Beginnel 4: Persoonlik verantwoordelikheid vir volhoubare ontwikkeling	123
5.7.2.5	Beginnel 5: Gesamentlike verantwoordelikheid.....	124
5.7.2.6	Beginnel 6: Hantering van moeilike sake	125
5.7.3	Algemene gevolgtrekkings ten opsigte van die praktyk van karakteropvoeding	126
5.8	Samevatting	127
HOOFSTUK 6	SAMEVATTING, GEVOLGTREKKINGS EN AANBEVELINGS ...	128
6.1	Inleiding.....	128
6.2	Samevatting	128
6.3	Tekortkominge van die ondersoek	131
6.4	Gevolgtrekking en aanbevelings	131
6.5	Ten slotte	133
BIBLIOGRAFIE		134
BYLAES		142

LYS VAN TABELLE

Tabel 1:	Leerders: Verspreiding volgens grade	142
Tabel 2:	Leerders: Verspreiding volgens geslag	142
Tabel 3:	Leerders: Verspreiding volgens taalgroepe.....	143
Tabel 4:	Ouers: Persoon wat vraelys ingevul het.....	143
Tabel 5:	Ouers: Huwelikstatus van respondent.....	144
Tabel 6:	Ouers: Huistaal	144
Tabel 7.1:	Waarde-oriëntering van leerders volgens geslag (toets 1 en 2).....	145
Tabel 7.1:	Waarde-oriëntering van leerders volgens grade (toets 1)	147
Tabel 7.2:	Waarde-oriëntering van leerders volgens grade (toets 2)	149
Tabel 8:	Menings van ouers oor leerders se waardes: hoe dit tans is en wat ouers graag by leerders sou wou sien.....	151
Tabel 9.1:	Menings van leerders oor wie hulle waardes beïnvloed het (toets 1).....	152
Tabel 9.2:	Menings van leerders oor wie hulle waardes beïnvloed het (toets 2).....	153
Tabel 10.1:	Menings van leerders oor watter instansie hulle waardes beïnvloed het (toets 1)	154
Tabel 10.2:	Menings van leerders oor watter instansie hulle waardes beïnvloed het (toets 2)	155
Tabel 11.1:	Menings van leerders oor wie/wat bepaal het dat hulle vandag is wat hulle is (toets 1).....	156
Tabel 11.2:	Menings van leerders oor wie/wat bepaal het dat hulle vandag is wat hulle is (toets 2).....	157
Tabel 12.1:	Is leerders die mense wat hulle graag wil wees? (leerders se mening) toets 1	158
Tabel 12.2:	Is leerders die mense wat hulle graag wil wees? (leerders se mening) toets 2	159
Tabel 13:	Karakterkenmerke wat leerders tans vertoon, die vyf kenmerke wat die belangrikste is volgens ouers en kenmerke wat ouers wil hê onderwysers moet positief versterk by die skool.....	160
Tabel 14:	Die mate waarin leerders van die skool hulle skuldig maak aan bepaalde negatiewe gedrag volgens ouers.....	160

Tabel 15:	Spesifieke gedrag/gewoontes van die leerder (volgens die mening van die leerders): a = toets 1 en b = toets 2	162
Tabel 16:	Morele moed om “nee” te sê	173
Tabel 17:	Onderwyservraelyste	174
Tabel 17.1	Demografiese inligting van onderwysers.....	174
Tabel 17.2	Professionele karakter	175
Tabel 17.3:	Belowende praktyke vir karakteropvoeding.....	176
Tabel 18:	Leerdervraelys oor die karakteropvoedings-praktyke van onderwysers	181
Tabel 18.1:	Demografiese inligting van leerders	181
Tabel 18.2	Professionele karakter	182
Tabel 18.3:	Belowende praktyke vir karakteropvoeding.....	183

LYS VAN BYLAES

Bylaag 1:	Navorsingsinligting	142
Bylaag 2A:	Vraelys: Waardes (Leerders)	186
Bylaag 2B	Questionnaire: values (Learners).....	200
Bylaag 3A:	Vraelys oor karakteropvoeding: Onderwysers	214
Bylaag 4:	Questionnaire values (Parents).....	230
Bylaag 5A:	Vraelys oor karakteropvoeding: Leerders	234
Bylaag 5B:	Questionnaire on character education: Learners	241
Bylaag 6:	Toestemmingsbriewe	248
Bylaag 7:	Brief van prof. C.J.H. Lessing (bibliografie).....	252
Bylaag 8:	Brief van prof. M.C.A. Seyffert (taalversorging).....	253

HOOFSTUK 1

INLEIDING, ORIËTERING EN PROBLEEMSTELLING

1.1 AGTERGROND EN PROBLEEMSTELLING

Oor die afgelope paar jare is daar 'n toenemende besorgdheid oor die gedrag van die jeug van vandag. 'n Totale verval in fundamentele waardes in Suid-Afrika lei tot 'n toename in onaanvaarbare misdaad in die land (Abdool & Vreken, 2004:1). Korrupsie, rassisme in skole, moord, verkragting, dwelm- en alkoholmisbruik, vrye seks, kindermolestering, gebrek aan orde en dissipline in skole, ens. is aan die orde van die dag. Uitsprake deur akademici en die media beklemtoon die feit dat skole en aangrensende woonbuurtes gevaarsones is waar leerdermisdaad hoogty vier. Koerantopskrifte soos die volgende: "Seun slaan meisie se kakebeen af" (Cornelissen, 2001:7), "kinders rook dagga" (Anon, 2004:1), "seun 3 keer by skool gestee oor sokkerbal" (Roestoff, 2006:3), "skool kry hofbevel teen seun ná skêraanval" (Rademeyer, A., 2006:2) en "bullying at schools reaches epidemic proportions" (Rademeyer, J., 2006:5) beklemtoon die morele verval onder leerders.

Mawson (2004:3) beskryf Suid-Afrika as "a country where rape and sexual abuses are commonplace at schools". 'n Ondersoek in Suid-Afrikaanse skole deur die Mediese Navorsingsraad, wat in 2000 gepubliseer is, het bevind dat meer as 30% meisies wat ondervra was, het onthul dat hulle op skool verkrag was (Mawson, 2004:3). Pillay (2000:72) skryf dat as leerdermisdaad in Suid-Afrika nie hok geslaan word nie, dit verreikende gevolge sal hê: "The young people of South Africa will end up as drug addicts, violent criminals and anti-social individuals, rather than being an asset to the nation and the country's economy." Dohrn (1997:45) reken dat volwassenes daarvan oortuig is dat "most adolescents are different from the teens we once were, that they are no longer children, ... they are *bad*".

Baie dwelm- en alkoholmisbruikvoorkomingsprogramme voorsien feitelike informasie aangaande dwelms en die nadelige fisieke effekte daarvan op die misbruiker. Die volgehoue misbruik daarvan toon duidelik dat hierdie tipe programme nie voldoende is

nie. Leerders moet leer wat “reg” en “verkeerd” is en om “nee” te kan sê vir dwelms, alkohol, seks, bendebedrywighede en ander sosiale probleme. Om dié probleme te verminder, kan karakteropvoeding ’n moontlike oplossing bied. Voorstanders van karakteropvoeding soos Wilson (1985:3-16), Wynne en Walberg (1985/86:15-18) voer aan dat karakteropvoeding onder die jeug ’n verskeidenheid sosiale probleme soos dwelmmisbruik, selfmoord, doodslag en buite-egtelike geboortes moontlik sal kan verminder.

Navorsers het ook bevind dat die bou van karakter lei tot beter akademiese prestasie (Woodbridge, 1990: 527). Aristoteles het in sy tyd al geglo dat tensy kinders eerlikheid, respek en selfbeheersing geleer word, hulle in staat is tot wreedheid en geweld (Hymowitz, 2003:2). Covey (1992: 19) fokus die aandag op die feit dat karakteretiek na die Eerste Wêreldoorlog vervang is deur persoonlikheidsetiek. Hy stel ’n radikale paradigmaskuif voor weg van die populêre etiek met sy fokus op die publieke beeld, vaardighede, positiewe geestelike houdings en menslike verhoudingstegnieke na karakteretiek. Covey (1992: 34) baseer sy karakteretiek op die realiteit van sommige universele beginsels: “These principles are a part of most every major enduring religion, as well as enduring social philosophies and ethical systems ... They are self-evident and can easily be validated by any individual. It is almost as if these principles or natural laws are part of the human consciousness, part of the human conscience.” Covey (1992: 34) se voorstelle vir ’n karakteretiek sluit in die beginsels van regverdigheid, integriteit, eerlikheid, menslike deugde, diens, uitnemendheid, groei, geduld, versorging en aanmoediging.

Karakteropvoeding as oplossing word nie sonder beswaar deur almal aanvaar nie. Karakteropvoeders word soms daarvan beskuldig dat hulle kinders wil “indoktrineer” (Hymowitz, 2003:2; Carl & De Klerk, 2001: 26; Woodbridge, 1990: 527). Kritici meen verder dat dit nie moontlik is om neutrale waardes te onderrig nie. Hulle meen dat daar nie so iets soos ’n waarde-neutrale onderwyser bestaan nie (Woodbridge & Barnard, 1990: 58). Dit is egter onmoontlik vir ’n onderwyser om sy pligte uit te voer sonder om sekere waardes aan sy leerlinge oor te dra (Woodbridge & Barnard, 1990: 58). Ander veroordeel karakteropvoeding asof dit amoreel is en ’n klaarblyklike sameswering is van sekulêre humaniste om Christelike waardes te vernietig (Woodbridge & Barnard, 1990: 58). Een van die grootste tekortkominge van die verskillende menings oor karakteropvoeding is die onvermoë om te onderskei tussen morele en nie-morele waardes (Woodbridge & Barnard, 1990: 59). Nog kritiek wat teen karakteropvoeding geopper

word, is dat kritiese refleksie nie aangemoedig word nie (Carl & De Klerk, 2001: 26). Damon (Carl & De Klerk, 2001: 26) meen ook dat “habit without reflection is adaptive only in a totalitarian climate”.

Of karakteropvoeding aanleiding gee tot indoktrinasie of nie, hang af van die volgende: die spesifieke *inhoud* van die onderrig, die besondere *manier* waarop dit aangebied word, die *teorie* waarop dit gebaseer is en hoe *streng* die indoktrinasie verklaar is (Woodbridge, 1990: 529). Carl en De Klerk (2001: 26) noem dat die negatiewe argumente teëgewerk kan word deur ’n omvattende benadering tot karaktervorming wat die volgende insluit: die opvoeder as morele model en mentor, die uitoefening van morele dissipline, die oordrag van waardes via die kurrikulum, die aanmoediging van morele refleksie, die skep van ’n positiewe morele kultuur in die skool en die betrokkenheid van die ouers en die gemeenskap as vennote by karaktervorming. Moraliteit het nie slegs te doen met wat ’n persoon doen nie, maar met dit wat ’n persoon is (De Klerk, 1998: 19). “Good character is the habit of knowing the good, the habit of desiring the good and the habit of doing the good” (Heenan, 2002b: 2).

Die multikulturele en multireligieuse skoolopset in Suid-Afrika lei tot die volgende vraag: “Wie se waardes gaan onderrig word?” Baie morele filosowe het vir lank geglo dat daar objektiewe morele waarhede bestaan (Lickona, 1999: 26). Sommige dinge is waarlik reg en ander, waarlik verkeerd. Peter Kreeft, filosoof aan die Bostonse Kollege, argumenteer dat objektiewe waarheid of dit nou wetenskaplike waarheid, historiese waarheid of morele waarheid is, is waarheid wat “onafhanklik van die kenner” is (Lickona, 1999: 26). Dat Nelson Mandela president van Suid-Afrika was na die eerste demokratiëse verkiesing in die land, is ’n objektiewe waarheid, of jy dit nou weet of nie. Dat egbreuk, slawerny, rassisme, verkragting en kindermolestering verkeerd is, is objektiewe morele waarhede – selfs as menige mense dit nie weet nie (Lickona, 1999: 26).

As ’n mens na al die probleme kyk waarmee skole te doen het, byvoorbeeld: oorvol klaskamers, gebrek aan dissipline en die toenemende eise wat aan skole gestel word (implementering van nuwe stelsels soos UGO (Uitkomsgerigte Onderwys) en IQMS (Integrated Quality Management System)), lyk dit na ’n onbegonne taak om ook nog karakteropvoeding as ’n afsonderlike program binne die kurrikulum aan te bied. Die Cornerstone Values-benadering tot karakteropvoeding wat in Nieu-Seeland gebruik word, lyk na ’n hanteerbare moontlikheid. Dit kan in die kurrikulum geïntegreer word,

vereis nie duur befondsing nie, dit maak 'n positiewe verskil aan leerderhoudings en gedrag, vergemaklik skoolbestuur en die uitkomste daarvan is kumulatief (Heenan, 2002a:63).

In die VSA is daar ook verskeie programme geïmplementeer. Die **Character education partnership** is 'n dokument wat deur Lickona, Schapps en Lewis gepubliseer is met die titel **Eleven principles of effective character education** (Hoge, 2002:104). Dit is 'n waardevolle gids vir skole en gee begeleidende beginsels vir effektiewe karakteropvoeding wat ook dien as kriteria vir die evaluasie van karakteropvoedingsprogramme, boeke en kurrikulumhulpbronne.

In Suid-Afrika is daar weinig navorsing gedoen oor karakteropvoedingsprogramme wat geskik is vir Suid-Afrikaanse skole en dit is dus uiters noodsaaklik om soveel moontlik navorsing hieroor te doen en om wetenskaplik vas te stel of die karakter van skoolleerders deur sulke programme verbeter kan word of nie.

1.2 SENTRALE TEORETIESE STELLING

Gedragsprobleme kan toegeskryf word aan onvoldoende karakteropvoeding.

Probleemvrae

1. Watter effektiewe karakteropvoedingsprogramme bestaan daar vir sekondêre skoolleerders?
2. Wat is die waardes en morele gedrag van die leerders?
3. Hoe verander die waardes en morele gedrag van die leerders in die loop van die jaar?
4. Hoe sien ouers die karakterkenmerke van die leerders?
5. Hoe sien ouers die taak van die skool ten opsigte van karakteropvoeding?
6. In watter mate en op watter wyse pas onderwysers reeds van die belowende praktyke ten opsigte van karakteropvoeding toe?
7. Watter riglyne kan gestel word vir die effektiewe implementering van 'n karakteropvoedingsprogram by sekondêre skole?

Navorsingsdoelstellings

Met die navorsing word gepoog om die volgende doelstellings te bereik:

- om te bepaal watter effektiewe karakteropvoedingsprogramme daar bestaan vir sekondêre skoolleerders;
- om te bepaal wat die waardes en morele gedrag van die leerders is;
- om te bepaal hoe die waardes en morele gedrag van die leerders in die loop van die jaar verander;
- om te bepaal hoe ouers die karakterkenmerke van die leerders sien;
- om te bepaal hoe ouers die taak van die skool ten opsigte van karakteropvoeding sien;
- om te bepaal in watter mate en op watter wyse onderwysers reeds van die belowende praktyke ten opsigte van karakteropvoeding toepas, en
- om te bepaal watter riglyne gestel kan word vir die effektiewe implementering van 'n karakteropvoedingsprogram by 'n sekondêre skool.

1.3 NAVORSINGSONTWERP EN METODE VAN ONDERSOEK

1.3.1 Afbakening van die studieterrein

Hierdie studie sal eksploratief en beskrywend van aard wees en sal hoofsaaklik vanuit 'n didakties-opvoedkundige perspektief benader word. 'n Opvoedkundig-filosofiese begroning vir 'n studie oor waardes en karakter is in 'n onlangse studie deur Rens (2005) gedoen. Hierdie studie sal dus voortbou op die filosofiese boustene wat in daardie studie gelê is. Dit is nie die doel van hierdie studie om doelbewus 'n bydrae tot die filosofie-opvoedkundige terrein te lewer nie alhoewel die inligting wat na vore kom wel van besondere waarde kan wees vir daardie studieterrein.

1.3.2 Literatuurstudie

'n Literatuurstudie word onderneem om inligting in te win aangaande karakter-opvoeding en karakteropvoedingsprogramme wat tans in oorsese lande effektief toegepas word.

Verder sal vasgestel word wat die kriteria is waaraan 'n karakteropvoedingsprogram behoort te voldoen.

Op grond van die literatuurstudie sal vraelyste ontwikkel word om te bepaal wat die aard, omvang en frekwensie van leerders se gedragsprobleme is en om die areas te identifiseer waar karakteropvoeding by leerders nodig is. Op grond hiervan sal 'n empiriese ondersoek gedoen kan word om te bepaal in watter mate onderwysers tans die beginsels van karakteropvoeding toepas.

'n Rekenaarsoektog is geloods om genoegsame inligting in te win uit beskikbare boeke, artikels, verslae en ander publikasies. 'n Soektog in die NEXUS-DATABASIS en 'n DIALOOGSOEKTOG in die ERIC-databasis en EBSCO HOST is onderneem.

1.3.3 Empiriese ondersoek

1.3.3.1 Gevallestudie : Toets - hertoets

Aangesien elke skool se situasie uniek is, is besluit om 'n gevallestudie te doen by 'n bepaalde skool. Omdat al die leerders van die skool by die ondersoek betrek is, is die skool aan 'n toets-hertoets onderwerp sonder om hulle aan gedragsmodellering (of karakteropvoeding) te onderwerp. Die hertoets (opvolgtoets) het ses maande na die eerste toets geskied. Die doel van die opvolgtoets was om te bepaal in watter mate die waardes en morele gedrag van die leerders verander in die loop van die jaar (Statistiese Konsultasiedienste, 2007).

1.3.3.1.1 Vraelyste aan leerders

Vraelyste is deur Vreken en Rens (2001) ontwikkel en is reeds in ander navorsingsprojekte getoets om data aangaande karakteropvoeding, die waardes en karakter van die leerders, mening van die ouers en inligting oor die onderwyspraktik van die onderwysers in te win. Die vraelyste is ingevul om inligting in te win, ten einde die areas waar karakteropvoeding nodig is te identifiseer. Wat die leerders betref, is dieselfde vraelys vir die eerste en die opvolgtoets gebruik om vas te stel of daar enige veranderinge in die karakter en gedrag van die leerders voorgekom het.

1.3.3.1.2 Vraelyste aan die ouers

Vraelyste is aan al die ouers gestuur om vas te stel hoe ouers die karakter van die leerders van die skool evalueer en watter karakterkenmerke die skool behoort te bevorder.

1.3.3.1.3 Vraelyste aan die onderwysers

Al die onderwysers wat teenwoordig was ($N=19$) het vraelyste ingevul om te bepaal watter karakteropvoedingspraktyke (vaardighede, tegnieke, inhoude) hulle tans implementeer om karakteropvoeding by leerders te bevorder.

1.3.3.1.4 Vraelyste aan leerders oor die praktyke van hul onderwysers

'n Steekproef van leerders is gekies. Een klas per graad vanaf graad 8 tot 12, is ewekansig gekies. Die doel van die vraelys aan hierdie groep was om by die leerders te verneem watter karakteropvoedingspraktyke volgens hulle mening deur hul onderwysers toegepas word.

1.3.3.2 Studiepopulasie

Die studiepopulasie het bestaan uit al die sekondêre skoolleerders van die betrokke skool wat op die dag van die ondersoek teenwoordig was ($N=380$), al die onderwysers wat teenwoordig was ($N=19$) en al die ouers wat die vraelyste teruggestuur het ($N=135$).

Die steekproef van leerders om die response van die onderwysers te kontroleer, het bestaan uit een ewekansig gekose klas per graad vanaf graad 8 tot 12 ($N=212$).

1.3.3.3 Statistiese verwerking

Die inligting wat ingesamel is, is deur die Statistiese Konsultasiedienste van die Noordwes-Universiteit (Potchefstroomkampus) verwerk. Omdat al die leerders van die skool gebruik is in die ondersoek (gevallestudie), kon t-toetse nie gebruik word nie. Aangesien daar dus met die totale aantal leerders gewerk is in die afdeling oor waardes en karakter en nie van 'n steekproef gebruik gemaak is nie, was dit nie nodig (sinvol) om statistiese beduidende verskille te bereken nie – alle verskille is werklike verskille.

In die geval waar die steekproef van leerders gebruik is, het dit om die mening van leerders gegaan en nie om 'n verskil of verandering aan te dui nie – t-toetse was dus nie nodig nie.

1.3.3.4 Etiese aspekte

Toestemming om die ondersoek te doen, is verkry van die Noordwes Onderwysdepartement, die prinsipaal, onderwysers en beheerliggaam van die skool. Alle vraelyste is vrywillig ingevul en geen druk is op iemand geplaas nie. Alle vraelyste is ook anoniem ingevul en geen inligting kon aan 'n bepaalde persoon gekoppel word nie.

1.4 HOOFSTUKINDELING

- Hoofstuk 1: Inleiding, oriëntering en probleemstelling.
- Hoofstuk 2: Die aard en omvang van die gedragsprobleme wat onderwysers in hulle klaskamers ervaar.
- Hoofstuk 3: Bestaande karakteropvoedingsprogramme vir skoolleerders.
- Hoofstuk 4: Riglyne waaraan die implementering van 'n karakteropvoedingsprogram moet voldoen in die Suid-Afrikaanse onderwyssituasie en die keuse van 'n program wat die geskikste is of die maklikste aangepas kan word vir die Suid-Afrikaanse skoolsituasie.
- Hoofstuk 5: 'n Empiriese ondersoek na karakter en karakteropvoeding in 'n bepaalde sekondêre skool: 'n Gevallestudie.
- Hoofstuk 6: Samevatting, gevolgtrekkings en aanbevelings.

1.5 BYDRAE VAN DIE STUDIE

Hierdie studie het bestaande karakteropvoedingsprogramme bespreek en riglyne geïdentifiseer vir die implementering van geskikte karakteropvoedingsprogramme vir die Suid-Afrikaanse skoolopset. Hierdie riglyne kan skole help om koersvaste leerders met karakter te kweek, sonder om dit as 'n afsonderlike program in die kurrikulum aan te bied. Dit bied skole ook die vryheid om die karakteropvoedingsprogram so saam te stel dat dit by hulle unieke behoeftes en omstandighede sal pas.

HOOFSTUK 2

DIE AARD EN OMVANG VAN DIE GEDRAGSPROBLEME WAT ONDERWYSERS IN HULLE KLASKAMERS ERVAAR

2.1 INLEIDING

In hierdie hoofstuk word gelet op die aard en omvang van gedragsprobleme wat onderwysers in hulle klaskamers ervaar. Daar sal eerstens aandag geskenk word aan die situasie in buitelandse skole en daarna die Suid-Afrikaanse situasie. Die invloed wat geweld in skole op die kultuur van die onderrig- en leersituasie het en die oorsake van geweld in skole sal ook onder die loep geneem word.

2.2 AARD EN OMVANG VAN DIE GEDRAGSPROBLEME IN BUITELANDSE SKOLE

De Wet (2003a:89) meen dat skoolgeweld nie 'n nuwe of 'n tipiese Suid-Afrikaanse verskynsel is nie. In Frankryk het sommige leerders gedurende die 17de eeu met wapens skool toe gegaan uit vrees vir beide medeleerders en die gemeenskap. Swaard- en vuigevegte, onrustoestande en aanvalle op onderwysers was nie onbekend in die sewentiende-eeuse Franse skole nie.

Volgens die **Tweede internasionale konferensie oor geweld in skole**, wat in Mei 2003 plaasgevind het, het die probleem van leerling-op-leerlinggeweld, aanvalle op onderwysers, beskadiging en vernietiging van skoleiendom, nie slegs deur Europa versprei nie maar oor die hele wêreld (ANON, 2005). Skoolgeweld soos aanranding is gereeld in die nuus in Europa. Die eerste navorsing wat meer as tien jaar gelede begin het met die **“European observatory on violence in schools”** aan die voortou, het 'n ernstige situasie geskets waarvan geen skool vrygestel was nie.

Die “Council of Europe” het in 2002 begin om antwoorde te soek na aanleiding van die geweld in die alledaagse lewe en in 'n demokratiese gemeenskap. Hulle het ook na die probleem van skoolgeweld gekyk in 'n poging om 'n omvattende beleid te formuleer en te bevorder oor die bekamping en hantering van skoolgeweld.

CDC (Centers for Disease Control and Prevention) en die Verenigde State se Departement van Onderwys, Departement van Justisie en die "National school safety center" het doodslag en selfmoord wat geassosieer word met skole, geëvalueer en gemeenskaplike faktore van skoolverwante dood weens geweld probeer identifiseer. Die studie het ondersoek ingestel na gebeure wat plaasgevind het na en tydens skool, op beide publieke en private skoleiendom, of terwyl iemand op pad was na 'n amptelike skoolfunksie. Die ondersoek het die gebeure in beide primêre en sekondêre skole nagevors.

Gedurende die tydperk Augustus 1995 tot Junie 1998 was daar 'n gemiddeld van vyf meervoudige slagoffergebeure per jaar in vergelyke met die een per jaar vir die tydperk Augustus 1992 tot Julie 1995.

CDC se **Youth risk behavior survey** (YRBS) is 'n skoolgebaseerde ondersoek wat ontwerp is om deur nasionaal verteenwoordigende steekproewe die risikogedrag van leerders van grade 9 tot 12 te ondersoek.

Die Youth risk behaviour survey van 1997 het bevind dat:

- 18,3% sekondêre skoolleerders allerlei gevaarlike wapens skool toe dra;
- 5,9% sekondêre skoolleerders dra vuurwapens skool toe;
- 7,4% sekondêre skoolleerders was al gedreig of beseer met 'n wapen op die skoolterrein (ANON, 1999).

Resultate van opvolgstudies toon dat daar 173 gevalle van ernstige geweld (doodslag, aanranding, roof, ens.) was tussen 1 Julie 1994 en 30 Junie 1998. Die meeste van hierdie gevalle was moord wat met vuurwapens gepleeg is.

'n Latere ondersoek wat in 2005 in die VSA gedoen is en in 2006 gepubliseer is, het die volgende bevindings gepubliseer (Centers for Disease Control and Prevention, 2006:6-10) :

- 18,5% van die leerders in die VSA allerlei gevaarlike wapens (o.a., 'n vuurwapen, mes, of kolf) dra.
- 4,5% van die leerders dra vuurwapens.
- 6,5% van die leerders het wapens skool toe gedra (o.a., 'n vuurwapen, mes, of kolf).

- 7,9% van die leerders was een of meer kere op die skoolterrein gedreig of beseer met 'n wapen (o.a., 'n vuurwapen, mes, of kolf).
- 35,9% was een of meer kere betrokke by fisiese geweld gedurende die 12 maande voor die ondersoek. Seuns was meer betrokke by fisiese geweld (43,4%) as meisies (28,1%).
- 13,6% van die leerders was een of meer kere betrokke by fisiese geweld op die skoolterrein gedurende die 12 maande voor die ondersoek.
- 6,0% van die leerders het nie skool toe gegaan nie, omdat hulle onveilig gevoel het by die skool of oppad skool toe of terug.
- 29,8% van die leerders se besittings (motors, klere, boeke) is een of meer kere gesteel of opsetlik beskadig op die skoolterrein gedurende die 12 maande voor die ondersoek.
- 16,9% van die leerders het selfmoord ernstig oorweeg en 8,4% het gepoog om selfmoord te pleeg in die 12 maande voor die ondersoek.

Op 20 April 1999 het twee ontevrede sekondêre skoolseuns wraak geneem op klasmaats wat die spot gedryf het met hulle. Getuies verklaar dat Dylan Klebold en Eric Harris gekleurde atlete geteiken en geskiet het en dat hulle gelag het nadat hulle die dodelike skote gevuur het. Nadat 13 leerders dood en meer as 20 gewond was, het Eric en Dylan hulself om die lewe gebring (Gilgun,1999:1).

Gilgun (1999:1) noem dat sy tydens die 15 jaar van 'n intensiewe ondersoek na die lewensgeskiedenis van gewelddoeners gevind het dat mense geneig is om die gruwel van geweld te ontken deur te verander, of deur dit te verheerlik. Gilgun (1999) meen dat geweld die volgende betekenis vir daders kan hê:

2.2.1 Geweld bring emosionele bevrediging vir die oortreders

Geweld beteken baie dinge vir oortreders. Vir sommige bring dit ontsettende sensasie en emosionele bevrediging. Eric en Dylan, die Littleton- skoolmoordenaars, het dit geniet toe hulle van hulle klasmaats doodgeskiet het.

Crystal Woodman, 'n medeleerder sê: *“Every time they'd shoot someone, they'd holler, like it was, like exciting”*. Nick Foss, nog 'n leerder sê: *“They were laughing after they shot. It was like they were having the time of their lives.”*

In 1996 het die veertienjarige Barry Loukatis 'n seun vermoor wat met hom die gek geskeer het. Hy het ook twee ander seuns vermoor. Tydens die voorval het hy oor een van die seuns gestaan wat besig was om in sy eie bloed te versmoor, en gesê: *"It sure beats algebra, doesn't it?"*

Gilgun (1999:2) noem dat talle oortreders wat met haar gesels het, aangedui het watter sensasie en emosionele bevrediging geweld aan hulle gee. Slegs 'n paar het aangedui dat hulle geen emosionele gratifikasie ontvang het nie, maar dat hulle dit gedoen het om iets anders te bereik soos om ander 'n les te leer, hulle af te pers of om geld vir dwelms te kry.

2.2.2 Geweld as vorm van wraak, of vergelding

Vir jongmense wat ander doodmaak en wond, is skoolgeweld 'n manier om die verkeerde reg te stel deur aan mense hulle "verdiende loon" te gee. Hulle sal mense uitsoek wat hulle meen hulle seergemaak het of emosionele pyn en lyding laat ervaar het. Baie skoolmaats het genoem dat Eric Harris en Dylan Klebold vir jare, deur veral atlete, bespot en geterg is. Vriende van hulle het genoem dat die twee seuns as gevolg hiervan wraak teenoor atlete gekoester het. Een van die twee seuns het ook by 'n vorige geleentheid 'n vuurwapen uitgehaal en op 'n klasmaat gerig. Mindy Pollock, 'n medeleerder, vertel dat: *"the one with the handgun today pulled a shotgun on my friends once. He said he was sick of being made fun of. He said, I'll shoot you. I'll shoot you."*

In 1998 het Kip Kinkel, wat 15 jaar oud was, sy ouers en twee klasmaats vermoor en 22 medeleerders gewond, het die vorige dag aan 'n klasmaat vertel dat hy moontlik die volgende dag iets onnosels gaan aanvang. Sy rede: hy wou wraak neem op die mense wat hom uit die skool geskors het.

2.2.3 Geweld teenoor persone wat dit "verdien"

Sommige oortreders sien ander persone as so verskriklik dat hulle dink hierdie mense verdien om te sterf. Hierdie slagoffers verdien in die oë van die oortreder om doodgemaak te word. Barry Loukaitis het 'n gedig geskryf oor moord en dit in die klas voorgelees. Die gedig het geëindig met:

"I look at his body on the floor

Killing a bastard that deserves to die

Ain't nothing like it in the world

But he sure did bleed a lot".

Hierdie gedig was 'n waarskuwingsteken wat deur die onderwysers opgevolg en ondersoek moes word.

Luke Woodham, 17 jaar, is in 1998 gevonnissen omdat hy sy ma doodgesteek het, twee skoolmaats geskiet en sewe ander gewond het. Luke het goeie rede gehad om kwaad te wees vir sy ma. In sy eie woorde: *"She said I was the reason my father left. She said I wouldn't amount to anything. She told me I was fat, stupid, and lazy. She was always against me."* Alhoewel mevrou Woodham emosioneel en verbaal beledigend was, het sy sekerlik nie verdien om te sterf nie.

Rassisme en seksisme kan ook 'n rol speel in geweld. Rassistiese "skinheads" ontmens en demoniseer soms gekleurde persone tot die punt waar sommige oortuig is daarvan dat geweld teenoor hulle regverdigbaar is. Sommige mans ontmens vroue tot die punt waar hulle voorwerpe van verkragting en fisieke geweld is. Die jong seuns wat van hul klasmaats in Littleton vermoor het, was na bewering "skinheads".

2.2.4 Geweld as manier om eie eer te herstel

Vir sommige oortreders is geweld 'n manier om eer te herstel, 'n manier om 'n sin van selfgelding of mag te herstel. Sommige jongmense en volwassenes raak opgewonde wanneer hulle daaraan dink om mense op te blaas, hulle te slaan, te stamp met hulle motors, of te slaan met 'n bofbalkolf. Persone wat so dink, het 'n supersensitiwiteit vir minagting wat eg, of hulle verbeelding is teenoor die geaffekteerde persoon.

2.2.5 Geweld as bewys van manlikheid

Die oorgrote meerderheid moordenaars wat as't ware nog kind is, insluitende leerdermoordenaars, is seuns. Terg, afknouery (*bullying*) en emosionele misbruik van mag is vir sommige seuns baie moeilik om te hanteer. Gewoonlik sal hulle afknouers, gewoonlik ook seuns, hulle degradeer deur hulle "*faggot*" en "*sissy*" te noem. Die gevoel van magteloosheid en emosionele pyn wat spruit uit sulke mishandeling spoor kinders aan om hulle manlikheid te bewys. Skoolmaats het vir Eric Harris en Dylan Klebold "*fag*" en "*sissy*" en ander name genoem wat hulle manlikheid aangetas het.

Luke Woodham was geheg aan 'n ouer seun Grant Boyette wat negentien jaar oud was, wat op Luke se vrees vir hom geteer het. Luke het gesê:

"I remember I woke up that morning and I'd seen demons that I always saw when Grant told me to do something. They said I was nothing and I would never be anything if I didn't get to that school and kill those people."

Baie seuns sien geweld as 'n manier om "cool" te wees. Barry Loukatis het aan sy vriende vertel dat dit "pretty cool" sal wees om op 'n "killing spree" te gaan net soos die twee manskarakters in *Natural born killers*.

2.2.6 Geweld as gevolg van emosionele versteuring

'n Baie klein aantal jeugdige moordenaars het 'n geestelike siekte of is emosioneel versteurd. By hulle wil dit voorkom asof hulle beïnvloed word deur hulle eie gehoor- en visuele hallusinasies. Luke Woodham het duiwels gesien as hy dink aan die gewelddadige daade waartoe Grant Boyette hom aangemoedig het.

Uit Gilgun (1991) se ondersoek blyk dit dat seuns verantwoordelik is vir die meeste geweld. Volgens Gilgun (1991) het dit tyd geword dat die gemeenskap weer moet nadink oor wat dit beteken om man te wees en om seuns daarvolgens op te voed.

2.3 GEDRAGSPROBLEME WAT ONDERWYSERS IN SUID-AFRIKAANSE SKOLE ERVAAR MET DIE KLEM OP GEWELDS-PROBLEME

Waar skole veronderstel is om veilige hawens te wees waar onderrig en leer kan floreer, het Suid-Afrikaanse skole al hoe meer areas van geweld geword (Human Right Watch, 2001:1; Sathipardsad, 2003:101). Skole in Suid-Afrika het hoogs onbestendig en onvoorspelbare plekke geword. Vir sommige skole het geweld deel van die daaglikse lewe geword. *"Our schools are hotbeds of violence, vandalism and unethical behaviour ... the risk of violence to teenagers is greater in school than on the streets"* (Combrink, 2002: 15). Die ergste wyses waarop kinders tans in Suid-Afrika getraumatiseer word, is die blootstelling aan geweld wat verskeie simptome en versteurings tot gevolg kan hê (Burger & Kok, 2002:1). Volgens Ensink, Robertson, Zissis en Leger (1997: 1526 -1527) het onlangse internasionale studies getoon dat kinders wat onder sulke omstandighede opgroei, soortgelyk is aan kinders wat aan oorlog blootgestel

word en dat die gevaar bestaan dat ernstige angs- en depressiewe versteurings kan ontwikkel. Langdurige blootstelling aan trauma kan tot die ontwikkeling van post-traumatische stresversteuring of komplekse traumatiese stress lei (Burger & Kok, 2002:1).

Vogel (2002:23) definieer geweld as *“rough or injurious physical force, action, or treatment against a person”*. Elliot, Hamburg en Williams (1998:13) definieer geweld as *“the threat or use of physical force with the intention of causing physical injury, damage, or intimidation of another person”*. Volgens Monahan (1981:39) kan geweld gedefinieer word as *“overtly threatened or overtly accomplished application of force which results in the injury or destruction of persons or property or reputation, or the illegal appropriation of property”*. Vir die doel van hierdie ondersoek sal die volgende, meer omvattende definisie van die Wêreldgesondheidsorganisasie (De Wet, 2003a:90) gebruik word: *“Violence is the intentional use of physical force or power, threatened or actual, against oneself, another person, or against a group or community, that either results in or has a high likelihood of resulting in injury, death, psychological harm, maladjustment or deprivation.”*

’n Totaal van 65 leerders is die afgelope 12 maande uit skole in Suid-Afrika geskors vir ernstige misdade, insluitende moord, aanranding, bendebedrywighede, dwelmsmokkelary, alkoholmisbruik en seksuele oortredings (Govender, 2005:6). Die Wes-Kaap se Onderwysdepartement het 68 leerders in 2004 geskors vir ’n reeks oortredings en ’n verdere 17 tussen Januarie en Junie verlede jaar. Paddy Attwell, Direkteur van Kommunikasie van die Wes-Kaapse Onderwysdepartement, het genoem dat van die 68 leerders wat verlede jaar geskors is, 30 skuldig bevind is aan aanranding, geweld en die handeldryf in dwelms. Twee is geskors vir verkragting en een vir brandstigting (Govender, 2005:6). Twee leerders van die Limpopoprovinsie en die Vrystaat onderskeidelik, is uit skole geskors nadat hulle twee ander leerders doodgesteek het. Tien leerders is geskors in die Noordwesprovinsie, 11 in KwaZulu-Natal, 12 in die Vrystaat en 15 in die Limpopoprovinsie. Volgens die Minister van Onderwys (De Wet, 2003b:118; De Wet, 2003c:36) het 35% skole landswyd in 1999 voorvalle van misdaad aangemeld. Hierdie misdade kos die Onderwysdepartement jaarliks R150 miljoen.

Sewsunker (1999:170) lys ’n aantal gewelddadige insidente wat plaasgevind het in skole in KwaZulu-Natal. Dit sluit in moord, gewapende roof, beskadiging en vernietiging van skoleiendom, gevegte, klipgooiery, mesaanvalle, aanranding van onderwysers

deur leerders, gyselaaraanhoudings, seksuele teistering, brandstigting, aanranding, wapensmokkelary, dwelmgebruik en selfoon diefstal. Rassehaat tussen Swart- en Indiërleerders in KwaZulu-Natal is ook een van die dreigende faktore wat skole in oorlogsones kan verander (Hlophe, 1999:170).

Die artikels in koerantberigte klink soos tonele uit 'n gruwelfilm. Drie leerders van 'n Johannesburgse sekondêre skool het 'n medeleerder so erg aangerand dat hy moontlik sy sig in een oog kan verloor. 'n Elfjarige knapie en sy maatjie is uit 'n Pretoriase laerskool geskors omdat hulle vuurwapens skool toe geneem het – die een vuurwapen was boonop gelaai. 'n Vyftienjarige koshuisleerder van Witrivier is met 'n mes doodgesteek (ANON, 2000:90). Mkhondo (2000:12) skryf: *“Each day hundreds of guns make the trip to school in the pockets of students.”* Sommige van die leerders neem wapens skool toe om daarmee te spog en ander vir selfverdediging. De Wet (2003b:116) noem dat selfs graad 2-leerders na bewering met vuurwapens skool toe gaan. Dié probleem het volgens haar so erg geword dat prinsipale die polisie versoek om hulle skoolterreine te deursoek. In een van dié soektogte het die polisie drie leerders gearrester wat besig was om met twee gelaaide, ongelisensieerde 9 mm-pistole te speel.

Maree (2000:2-3) verwys na sekere spesifieke misdade wat gedurende 1999 gerapporteer is en sluit die volgende in:

- Andrew Babeile steek 'n medeleerling met 'n skêr by 'n Vryburgse sekondêre skool.
- 'n Sestienjarige seun beroof onderwysers en leerders van geld en juweliersware by Jabulani Tegniese Sekondêre skool.
- Gedurende pouse sodomiseer drie seuns by die Mooifontein Primêre Skool 'n 12-jarige leerling.
- Gedurende 'n argument oor 'n bofbalkolf slaan drie klasmaats Dominick Mthembu dood.
- Tien leerders moet mediese hulp ontvang nadat 'n Indiërmeisie (na bewering) 'n Swart seun 'n “kaffir” genoem het wat geweld tot gevolg gehad het.

Volgens Garson (1999:31) is onderwysers bang om hulle rûe na die klas te draai om op die skryfbord te skryf, leerders verruil seks met taxi-bestuurders vir klere en eis gunste van seunsvriende wat moet steel om hierdie gunste te bewys. Verder bring seuns vuurwapens skool toe om hulle meisies teen bendes te beskerm. Dit is geen wonder dat een uit elke vier skoolgaande kinders onder 16 jaar seksueel aangerand is nie; 'n verskynsel wat professor Kader Asmal (toe Minister van Onderwys) as 'n nasionale ramp bestempel het.

De Wet (2003a:89) noem dat leerders en onderwysers dikwels bang is om skool toe te gaan. Wanneer hulle by die skool is, is hulle bang om toilet toe te gaan of om rond te beweeg op die skoolterrein. Van hulle is bang dat hulle deur leerders en/of onderwysers wat gewapen skool toe kom, doodgemaak sal word; ander is bang dat hulle deur ander leerders en/of onderwysers verkrag kan word. Onderwysers wat deur leerders verbaal aangeval word, is glad nie ongewoon nie, dit is uit navorsing duidelik dat daar 'n toename is in die aantal onderwysers wat deur leerders aangeval word, of wat gedreig word deur leerders met vuurwapens (De Wet, 2003a:91). Leerders vermoor nie net mekaar nie, maar ook hulle onderwysers. 'n Wiskunde-onderwyser is byvoorbeeld deur twee van sy graad 10-leerders met 'n hammer doodgeslaan en in Soweto is twee onderwysers koelbloedig deur leerders doodgeskiet. So ook het 'n 16-jarige leerling sy koshuismatrone aangerand en verkrag (De Wet, 2003b:114-115).

Afknouery ("*bullying*"), wat beskou word as die sistematiese misbruik van mag, kan in sy mees ernstige vorm onder andere lei tot moord of manslag, ernstige aanranding en verkragting (De Wet, 2003a:91). Portuurviktimisasie by leerders is nie 'n nuwe verskynsel nie. Die meeste volwassenes kan insidente onthou van afknouery waarin hulle óf afknouers óf slagoffers was. Neser, Ovens, Van der Merwe en Morodi (2004:139) wys daarop dat die meeste gevalle van skoolgeweld met afknouery begin.

Afknouery ("*bullying*") by leerders kan gedefinieer word as die doelbewuste, herhaaldelike pynvolle aksies, woorde of ander gedrag soos die noem van name, dreiging of vermydende verbintenis van 'n kind of kinders teenoor 'n ander kind of kinders. Hierdie negatiewe aksies word nie doelbewus uitgelok deur die slagoffer nie en vir sulke aksies om as afknouery bestempel te word, moet daar 'n wanbalans in ware of waarneembare mag bestaan tussen die afknouer en die slagoffer (Neser, Ovens, Van der Merwe en Morodi, 2003:127). "*Learners who engage in bullying behaviour seem to have a need*

to feel powerful and in control. They appear to derive satisfaction from inflicting injury and suffering on others.” (Smit, 2003:82.)

Neser *et al.* (2003:128) onderskei tussen die volgende vorme van afknouery:

- **Fisieke afknouery** sluit in vuisslaan, stamp, verwurg, haretrek, loesing, byt, oormatige gekielie en direkte vandalisme.
- **Verbale afknouery** sluit in aksies soos pynlike naamnoemery, aanhoudende geterg, skinder en rassistiese opmerkings.
- **Relasionele afknouery** kom voor wanneer 'n kind opsetlik uitgesluit word van die aktiwiteite van medeleerders en vind gewoonlik gedurende pouses plaas.
- **Emosionele afknouery** sluit in terrorisering, belastering, vernedering, afpersing, gradering van persoonlike eienskappe soos ras, ongeskiktheid of etnisiteit, manipulerende vriendskappe, verstoting en portuurdruk.
- **Seksuele afknouery** sluit baie van bogenoemde in sowel as ontbloting, seksuele posisionering, seksuele teistering en mishandeling wat fisieke kontak insluit en seksuele aanranding.

Volgens Neser *et al.* (2004:139) word 'n afknousituasie gekenmerk deur die volgende ses faktore:

- **Doel om te beseer.** Die aanvaller put plesier daaruit om die slagoffer te beledig of te domineer en hou daarmee aan selfs al is die slagoffer se ongerief baie duidelik.
- **Intensiteit en duur.** Die afknouery hou aan oor lang periodes en die graad van afknouery is afbrekend vir die slagoffer se selfbeeld.
- **Mag oor die slagoffer.** Die afknouer het mag oor die slagoffer weens ouderdom, krag, grootte en geslag.
- **Kwetsbaarheid van die slagoffer.** Die slagoffers is meer sensitief vir bespotting, kan hulself nie beskerm nie en het fisieke of psigologiese eienskappe wat hulle meer vatbaar maak vir viktimisasie.
- **Tekort aan ondersteuning.** Die slagoffer voel geïsoleerd en blootgestel. Gewoonlik is die slagoffer bang om die afknouery te rapporteer uit vrees vir weerwraak.

- **Gevolge.** Die skade aan die slagoffer se selfbeeld is langdurig en lei daartoe dat hy/sy onttrek van skoolaktiwiteite, of dit lei daartoe dat die slagoffer self aggressief raak.

Mellor (1990:2) het onder andere die volgende met afknouery gevind:

- dit kom by alle skole voor;
- die verskynsel moet erken word as 'n moontlike probleem alvorens dit aangespreek kan word, en
- dit suksesvol verminder het hy skole wat aksie daarteen geneem het.

In 2006 was daar in Suid-Afrika 61 616 jeugdiges (onder 25 jaar oud) onder korrektiewe toesig van wie 36 174 reeds gevonnissen is. Van hulle was 2 195 (waarvan 883 reeds gevonnissen is) jonger as 18 jaar. Jansen (2006:2) noem dat daar in 'n nasionale studie in 2005/6 hoë vlakke van geweld by skole gevind is. Hiervan was aanrandings die naasgrootste oortreding, waarvan 26% in skole en 21,6% in die straat plaasgevind het.

Die gemeenskap eis dat skole veilig moet wees vir kinders, tog dui onlangse berigte (Rademeyer, A., 2006; Roestoff, 2006) van geweld daarop dat pogings verdubbel sal moet word om geweld in skole te voorkom.

2.4 DIE INVLOED VAN GEWELD OP DIE KULTUUR VAN ONDERRIG EN LEER

Volgens Smith (1996:4) en Pacheco (1996:48-49) verwys die konsep van kultuur van onderrig en leer na die houding van onderwysers en leerders jeens onderrig en leer, en die gees van toewyding en oorgawe in 'n skool wat voortspruit uit die gesamentlike insette van die skoolbestuur, onderwysers en die leerders. Die persoonlike eienskappe van leerders, hulle gesinsomstandighede, alle skoolverwante sowel as sosiale faktore speel hierin ook 'n rol. Die term houding verwys na die gesindheid van onderwysers en leerders, of die belangstelling wat hulle toon in die onderrig- en leeraktiwiteite in die skool. Hierdie houding bepaal die onderrig- en leerklimaat in die skool. Dit verwys ook na die stemming, aura, oorgawe of toewyding aan die onderrig- en leertaak. In die lig van bogenoemde kan die frase kultuur van onderrig en leer omskryf word as *die*

onderrig-en leerklimaat, houding en oorgawe aan leer in 'n skool wat onderrig en leer aanmoedig (Zulu, Urbani & Van der Merwe, 2004:170).

Ouers stuur hulle kinders skool toe in die hoop om gehalte onderrig te ontvang in 'n vry en veilige omgewing. Hulle verwag dat die skool 'n veilige en vredevolle werk- en leer-omgewing sal wees waarin hulle kinders opgevoed kan word tot verantwoordelike volwassenes. Die Independent Project Trust (De Wet, 2003d:85) definieer 'n veilige skoolmilieu soos volg:

“A secure school environment is one in which occupants have a very low risk of physical, emotional and psychological injury.”

Die Sentrum vir die studie van geweld en rekonsiliasie (Zulu *et al.*, 2004: 171) beskou 'n veilige skool as 'n plek waar:

- Leerders kan leer, ontwikkel en hulleself kan geniet en waar onderwysers kan onderrig sonder dreigemente van geweld en misdaad;
- menseregte gerespekteer word en 'n kultuur van onderrig en leer bestaan;
- ouers welkom is om met onderwysers idees te wissel aangaande die leer en ontwikkeling van hul kinders, en
- die gemeenskap betrek word in die ondersteuning van die skool en die neem van gesamentlike verantwoordelikheid in skoolbeheerliggame.

Volgens Van den Aardweg (1987:175) het skoolgeweld 'n verwoestende effek op die moraal van beide leerders en onderwysers omdat dit die gepaste onderrig en leer-omgewing vernietig. Die konflik wat skoolgeweld veroorsaak, affekteer die leerling-leerling-, onderwyser-onderwyser- en leerder-onderwyserverhoudings (Ngcongco, 1995: 18) en is daarom opvoedkundig onaanvaarbaar. As gevolg van hierdie tipe gedrag, voel leerders, onderwysers en skoolhoofde dat vrees en onveiligheid hulle weerhou van hulle verantwoordelikhede om 'n kultuur van onderrig en leer in skole te bewerkstellig (Zulu, 1999: 125). Hierdie probleem word verder vererger deur die feit dat baie swart sekondêre skole steeds baie berug is vir die volgende gebreke: lae slaagsyfer, swak skoolbywoning, vroeë skoolverlating as gevolg van swangerskappe, dwelm- en alkohol-misbruik en bende-aktiwiteite (Christie, 1991: 47). Larsen (2003:5) meen dat navorsing getoon het dat die gebrek aan 'n akademiese ingesteldheid en skoordissipline verwant is aan die heersende geweld in skole. Larsen (2003:5) toon dat skole met hoë vlakke

van ernstige geweld ook die skole is met 'n hoë leerlinginskrywingsyfer, hoë onderwyser-leerdersverhoudings en hoë persentasies van leerders wat onder die akademiese standaard presteer. De Wet (2003a:90) meen dat leerders van skole in swart woonbuurtes en dorpieë meer blootgestel is aan hoë vlakke van geweld as hulle wit eweknieë. Hierdie blootstelling aan geweld het sy oorsprong by die vryheidstryd van swartmense teen apartheid wat gelei het tot optrede van die owerhede. Boonop kom verskeie faktore wat verwant is aan die risiko vir geweld ook meer algemeen in swart woonbuurtes voor. Hierdie faktore sluit onder andere in armoede, verwaarloosing, disfunksionele gesinslewe, ongeorganiseerde woonbuurtes, hoë behuisingsdigtheid, uiteenlopende etniese of stamsamestelling, hoë omset in populاسie, alkohol- en dwelmmisbruik. De Wet (2003a:89) konstateer verder dat misdad en geweld verreikende gevolge het vir opvoeding. Hierdie negatieweit mag lei tot 'n verval in die leerkultuur. Hierdie neigings mag aanleiding gee tot ernstige fisieke, emosionele en psigologiese probleme soos spanning, afname in selfvertroue, depressie, selfmoordneigings, swak konsentrasie en minder gereelde skoolbywoning deur beide onderwysers en leerders. Netshitahame en Van Vollenhoven (2002:313) toon uit hulle navorsing dat onderrig en leer nie kan plaasvind in 'n onveilige omgewing nie. Vogel (2002:23) wys op 'n belangrike nagevolg van "gevaarlike skole": *"Exposure to and perceptions of danger in schools and in the environment are likely to threaten the ability of youth to fulfill their potential in the school setting."*

Onderwysers laat wangedrag en stokkiesdraaiery sienderoë toe uit vrees vir weerwraak. Hierdie vrese van onderwysers is gegrond, want dit het al gebeur dat onderwysers deur ouers en selfs buitelanders aangerand word as hulle leerders dissiplineer (De Wet, 2003b:118). Hierdie heersende geweld in skole veroorsaak 'n fundamentele skending van die sosiale kontrak tussen die skool en die gemeenskap (Netshitahame & Van Vollenhoven, 2002:313). Hierdie gewelddadige situasie in skole is ook in stryd met die **Verklaring van Regte** (Wet No. 108 van 1996, Afdeling [24]) wat stipuleer dat elke persoon die reg het op 'n omgewing wat nie skadelik is vir sy gesondheid en welstand nie. Hierdie reg geld vir beide onderwysers en leerders en dit beskerm hulle teen skadelike omgewings, insluitende die skool.

Wat gee dan aanleiding tot die gewelddadige of aggressiewe gedrag onder leerders?

Ons kyk vervolgens kortliks na enkele oorsake van skoolgeweld.

2.5 OORSAKE VAN SKOOLGEWELD IN SKOLE

2.5.1 Eksterne faktore wat 'n rol kan speel in die geweld in skole

2.5.1.1 Genetiese en verworwe breinkwale

'n Persoon se geneigdheid tot geweld kan een van die simptome wees van 'n versteuring in die breinmeganisme wat gewelddadige gedrag beheer, inisieer en onderdruk. Die breinmeganisme kan versteurd wees deur breinkwale wat geneties is of verwerf is weens besering (Vogel, 2002:23).

Onbeheerde gewelddadige gedrag is bekend as een van die simptome van strukturele breinbeskadiging wat die gevolg kan wees van 'n tekort aan suurstof, hoofbesering, virusinfeksie of gewasse. Gewelddadige of aggressiewe gedrag kan ook voorkom as gevolg van 'n funksionele abnormaliteit van die brein – dit kan 'n simptome van sekere soorte epilepsie wees (Vogel, 2002:23).

Impulsiwiteit is gewoonlik ook verwant aan kriminele en gewelddadige gedrag. Impulsiwiteit word gesien as 'n eienskap van mense wat op die ingewing van die oomblik optree sonder enige gewaarwording van moontlik risiko's (Vogel, 2002:23).

2.5.1.2 Lokus van beheer en vlak van frustrasie

Lokus van beheer verwys na 'n individu se verwagting of vermoë om sy of haar ervaringe te beheer. Kinders met 'n eksterne lokus van beheer ervaar meer dikwels gevoelens van magteloosheid en frustrasie en dié met 'n interne lokus van beheer is gefrustreerd en het positiewe aggressie. Gewoonlik blameer hulle hulself vir die frustrasie wat hulle ervaar en sal nie deelneem aan gedrag wat nie direk verwant is aan die oplossing van die probleem nie, totdat die frustrerende situasie opgelos is (Vogel, 2002:24). Frustrasie en toorn wat oor 'n tydperk ervaar word, kan lei tot geweld (Osler, s.a.:29). Dit mag die vorm aanneem van geweld teen ander leerders, byvoorbeeld afknouery, bakleiery of selfs geweld teenoor onderwysers.

2.5.1.3 Spanning/druk

Net soos volwassenes, wat oorweldig voel wanneer hulle oorlaai is of ondergestimuleerd of gekonfronteerd voel met te veel verandering en dan vrees of onsekerheid beleef, het kinders ook individuele reaksies wanneer hulle onder te veel spanning

of druk is. Om hoë vlakke van spanning te hanteer, bestaan daar hoofsaaklik twee verskillende hanteringstrategieë: konfrontering van die stremming of die vermyding van die stremming (Vogel, 2002:24).

Laasgenoemde is 'n tipiese eerste respons op iets wat ons kwel. Om spanning te verminder, kan 'n jongmens probeer om spanning te vermy deur gebruik te maak van 'n verdedigingsmeganisme om tydelike balans te herwin. Vogel (2002:24) noem vier breë kategorieë van verdedigingsmeganismes wat tipies deur jongmense gebruik word om spanning te verminder:

- **Ontkenning:** Dit is wanneer kinders optree asof spanning nie bestaan nie. Ontkenning help om pyn te verlig. Kinders mag denkbeeldige vriende hê om hulle besig te hou en waarop hulle steun vir beskerming vir hulleself en hulle geliefdes.
- **Regressie:** Dit is wanneer kinders optree soos jonger kinders en hulle besig hou met vroeëre gedrag. Hulle word afhanklik en opdringerig, selfs aggressief.
- **Onttrekking:** Dit is wanneer kinders hulle fisiek of geestelik verwyder van die werklike situasie. Hulle konsentreer dan eerder op troeteldiere of verloor hulleself in dagdromery.
- **Impulsiewe handelinge:** Dit mag aggressiewe of gewelddadige gedrag insluit. Jongmense reageer impulsief in 'n poging om die verlede of gevolge van hulle huidige aksies te vergeet. Hulle verberg hulle ellende deur ander ook kwaad te maak. Hulle soek vinnige en maklike maniere om van hulle pyn ontslae te raak. In die proses fokus hulle die aandag op hulleself en verlig sodoende die spanningsgevoel vir 'n oomblik.

Die voordeel van hierdie strategieë is dat dit die persoon help om tydelik 'n sin van balans te herwin, maar op die lang duur kan dit selfvernietigend wees. Wanneer hierdie strategieë nie daarin slaag om die spanning te verminder nie, kan die jongmens ander simptome toon soos: toenemende geïrriteerdheid, verontrusting, herhaalde selfpyniging op hulleself (en op diere) byvoorbeeld die uittrek van hare, humeurbuie en die uittarting van gesag (Vogel, 2002:24).

2.5.1.4 Familiestrukture

Vogel (2002:24-25) klassifiseer ouer- en familiefaktore wat die risiko vir die ontwikkeling van gewelddadige gedrag kan vergroot in vier domeine, naamlik *familiendemografie*, *ouerlike karaktertrekke*, *ouerlike tegnieke* en *kind-ouerverhoudings*.

Daar is bevind dat 'n gebrek aan ouerlike toesig een van die sterkste aanduiders is van die ontwikkeling van misdadigheid en geweld onder kinders (Vogel, 2002:25). Kinder-mishandeling het 'n besliste effek op jeuggeweld, want geweld dien as 'n uitdrukking van die woede en hulpeloosheid wat kinderslagoffers van mishandeling ervaar. Die seksuele misbruik deur ouers met hulle kinders toon 'n sterk korrelasie met gewelddadige gedrag. Verder word geargumenteer dat die alkoholverslaafde ouer so oneffektief is in ouerlike vaardighede dat dit 'n risiko inhou vir die antisosiale gedrag van die kind (Vogel, 2002:25). Navorsers (Fagan & Wilkinson, 1998:74; Hamburg, 1998:46; De Wet, 2003a:93) stem saam dat daar 'n korrelasie bestaan tussen geweldsmisdade en dwelm- en alcoholmisbruik. Jansen (2006:1) skryf die toename in geweld in skole toe aan verskeie sosiale euwels soos geslagsdiskriminasie, bendeverwante bedrywighede, dwelm- en alcoholmisbruik, rassisme en herhaalde patrone van gesinsgeweld. Baie families sukkel met werkloosheid, finansiële probleme, depressie en dwelm- en alcoholmisbruik. In baie gesinne is geweld 'n alledaagse verskynsel. In sulke huise word geweld gesien as die belangrikste of selfs enigste konflikthanteringsmeganisme (De Wet, 2003a:93). Die graad van aggressie wat die ouer gebruik wanneer hy sy kinders dissiplineer voorspel latere gewelddadige gedrag in die lewe van die kind. Teenstrydige en afkerige strafstrategieë dra ook by tot gewelddadige gedrag by kinders (Vogel, 2002:25). Olweus (1993:39) noem dat 'n negatiewe gesindheid, gebrek aan liefde en betrokkenheid van 'n ouer, aanleiding gee tot vyandige en aggressiewe gevoelens onder seuns.

Die afhanklikheid van kinders van hulle ouers is deel van die tradisionele struktuur van swart gemeenskappe in Suid-Afrika. Dit word algemeen aanvaar dat onderwysers nie bevraagteken of gekritiseer mag word nie. Dit het verander en die verandering was 'n groot skok vir die ouer generasie. Gemeenskaps- en politieke strukture is in plek gestel waar die jeug, wat beter geskool is as hulle ouers, 'n prominente rol speel. Dit het gelei tot 'n vergroting in die generasiegaping. Die kroniese gebrek aan ontspanningsfasiliteite in die meeste woonbuurtes, swak dissipline deur ouers en pogings om ver-

veeldheid te oorkom, het jongmense na die strate vir vermaak gedryf. Dit is waar baie gebrei word vir 'n lewe van geweld (Vogel, 2002:25).

Vir die meeste leerders bestaan daar nie sterk bande met ouers, kerke, gemeenskaps-organisasies of jeugorganisasies nie. Hulp is nodig om 'n ondersteuningsstelsel te ontwikkel waar hulle positiewe sosiale vaardighede kan leer. Die skool kan hier die leiding neem om die jongmense te help deur programme aan te bied waarmee hulle kan vooruitgaan en suksesvol voel (Vogel, 2002:25). Die jeug, as 'n sosiale kategorie, reflekteer die gemeenskap se potensiaal vir die toekoms. Indien die gemeenskap in krisis verkeer, dan sal die potensiaal bedreig word en die jeug sal daardie krisis reflekteer.

Die kultuur van geweld in Suid-Afrikaanse skole hou verband met die land se apartheidsverlede (De Wet, 2003a:93). Volgens Finsterlin (1999:2) het die situasie nie verander in die na-apartheid era in Suid-Afrika nie, intendeel: *"...instead of producing a new generation for peace-loving and industrious pupils, the new situation was followed by an increase of crime and violence in South African schools"*. Die beleid om Suid-Afrika onregeerbaar te maak het die periode na 1983 gekarakteriseer en 'n bydrae gelewer tot die sosiale verval. Massamobilisasie, verbruikerboikotte, skoolboikotte, "peoples courts" en die opstel van alternatiewe strukture het 'n sterk element van dwang en intimidasie meegebring teenoor dié wat onwillig was om deel te neem. Die grootste verantwoordelikheid vir die afdwing van hierdie veldtogte het gerus op die jeug. Jongmense in Suid-Afrika het dus ontsaglike magte gekry, insluitende die mag om te moor (Vogel, 2002:25).

Navorsing deur Nzimande (1993:32-37) het byvoorbeeld getoon dat politieke oorsake, in besonder die konflik tussen die African National Congress en Inkatha, word beskou as die mees belangrikste faktore wat leerlinggeweld en moorde in KwaZulu-Natal aangespoor het.

2.5.1.5 Tekort aan empatie

Empatie verwys na die vermoë om met iemand anders se emosionele toestand te identifiseer, om daardie rol aan te neem, en om te reageer op daardie persoon se gevoelens of situasie. Fried en Fried (2003:71-73) noem dat die band tussen die primêre versorger en 'n twee- tot driejarige kind baie belangrik is. Indien 'n kind in daardie stadium verwaarloos word, het dit ernstige gevolge op die kind se brein en

psigososiale ontwikkeling. Die ontwikkeling van empatie, vertroue en wederkerigheid kan gevolglik ook daaronder ly. Afknouery as vorm van portuurgroepsteistering is 'n aanduiding dat die kind hoogs waarskynlik sal ontwikkel in 'n gewelddadige volwassene (Vogel, 2002:25). Volgens Clarke en Kiselica (1997:313) het studies getoon dat aggressie baie stabiel vir 'n bepaalde tyd kan wees maar vroeë tekens van afknouery kan hoogs waarskynlik latere aggressiewe gedrag voorspel. Kinders wat ander afknou toon die volgende eienskappe (Vogel, 2002:25-26):

- Afknouers het 'n gebrek aan empatie en sal nooit erken dat hulle slagoffers in 'n sekere opsig swakker is as hulle nie, hulle sal volhou dat die slagoffer hulle uitgelok het.
- Afknouers lees gewoonlik leerders van dieselfde portuurgroep se handelings verkeerd en neem aan dat hulle vyandige oogmerke het wat daar nie is nie.
- Afknouers geniet redelike populariteit in primêre skole maar hulle populariteit neem af in sekondêre skole.

2.5.1.6 Gemeenskapsfaktore

Die morele degenerasie van die gemeenskap, rassekonflik, werkloosheid, armoede, swak mediese dienste en behuising is van die gemeenskapsfaktore wat geweld in skole bevorder (De Wet, 2003a:93). Kinders wat opgroei in sosiaal gedisintegreerde woonbuurtes met hoë vlakke van misdaad en geweld, hoë residensiële mobiliteit, fisiese agteruitgang en 'n gebrek aan trots in hulle gemeenskap, toon 'n betekenisvolle groter vatbaarheid vir geweld as kinders wat in stabiele woonbuurtes woon (De Wet, 2003a:93).

2.5.1.7 Relatiewe beskikbaarheid van vuurwapens

Die relatiewe beskikbaarheid van vuurwapens word gesien as 'n belangrike faktor van geweld in skole (De Wet, 2003a:93). In 'n poging om gewelddadige misdade in skole uit te skakel, het die Minister van Onderwys in 1999 skole as vuurwapenvrye areas verklaar.

2.5.1.8 Toegeeflike regstelsel

Volgens Elliot *et al.* (1998:10) kan 'n te toegeeflike regstelsel beskou word as 'n belangrike oorsaak van geweld onder leerders.

2.5.1.9 Die media

Die persepsie bestaan dat geweld deur die gedrukte media, televisie en films opgehemel word in so 'n mate dat geweld aanvaarbaar en wettig is in die algemene sin van die woord. Mediageweld kan lei tot 'n toename in die voorkoms van aggressiewe en gewelddadige aksies by kinders, dit verleen onrealistiese persepsies van die effektiwiteit van gewelddade en maak kinders ongevoelig (De Wet, 2003a:94).

2.5.2 Interne faktore wat 'n rol kan speel met betrekking tot die geweld in skole

Leerlingverwante oorsake van geweld in skole sluit die volgende in: lae selfbeeld, frustrasie veroorsaak deur leer of emosionele probleme, onvoldoende betrokkenheid aan die kant van die leerders in die formulering van skoolreëls, stokkiesdraai, groepsdruk, betrokkenheid by en die invloed van bendes, sowel as leerders se onvermoë om konfliktsituasies en frustrasies te hanteer (De Wet, 2003a:91).

Volgens Byrne (1994:23), kan sekere vorme van inisiasie ook gesien word as moontlike oorsake van geweld by leerders aangesien sommige leerders tot die wanbegrip kom dat sekere vorme van geweld aanvaarbaar is. Aggressiewe spansport (rugby, boks), magsposisie van mans oor vrouens en ander mans, sowel as kompeterende arbeid, is faktore wat kan lei tot gewelddadige gedrag onder seuns. Sommige seuns sien gewelddadige aksies as sinoniem met manlikheid (De Wet, 2003a:92).

Volgens navorsers word daar 'n groter voorkoms van geweld in skole gevind waar leerders minder suksesvol vaar op akademiese gebied. Leerders wat sukkel om skolasies te vorder, raak makliker betrokke by geweld en misdade (De Wet, 2003a:92). Wanneer leerders voel dat die kurrikulum irrelevant vir hulle is, verloor hulle belangstelling in hul skoolwerk en wend hulle hulle tot geweldsmisdade. Osler (s.a.:28) beaam hierdie siening deur daarop te wys dat die ontevredenheid en swak gedrag in skole gewoonlik verbind word met leerprobleme. Leerders wat die kurrikulum moeilik vind

weens 'n gebrek aan basiese vaardighede, word frustreerd en verdoesel hul probleme deur moeilikheid te veroorsaak.

Geweldsdade deur onderwysers wat gerig is op leerders vind makliker plaas in skole met 'n negatiewe skoolklimaat. Hierdie skole word gekarakteriseer deur onderwysers wat voortdurend kla en geen werksbevreëdiging ervaar nie (De Wet, 2003a:92). Geweldsdade deur onderwysers teenoor leerders kan 'n aantal vorme aanneem soos formele straf soos lyfstraf wat deur die skool toegelaat word. Hierdie geweld word dan deel van die informele kurrikulum, waar leerders leer van die gesagsfigure dat geweld 'n aanvaarbare respons is wanneer iemand kwaad is of wanneer iemand optree teen jou wil (Osler, s.a.:29). Die oorsprong van 'n negatiewe skoolklimaat word gewoonlik gevind in 'n oneffektiewe, inkonsekwente, egosentriese skoolhoof (De Wet, 2003a:92). Baie swart skoolhoofde worstel met hulle leierskapposisies as gevolg van 'n gebrek aan opleiding en swak rolmodelle. Goldstein, Apter en Harootunian (1984:9) wys daarop dat onderwysers wat nie leerders se menslikheid in ag neem nie, en wat onsensitief optree en 'n gebrek aan betrokkenheid toon, moet verantwoordelik gehou word vir leerling-geweld. Finsterlin (1999:26) huldig die standpunt dat Suid-Afrikaanse onderwysers swak rolmodelle vir hulle leerders is as gevolg van wegbly-aksies, alkoholmisbruik gedurende en na skool, sowel as bewyse van 'n gebrek aan trots in hulle werk. Onderwysers is dikwels so versonge in hulle eie probleme en lewens dat hulle onderrig-taak en hulle leerders 'n ondergeskikte posisie moet inneem.

Te rigiede of 'n gebrek aan dissipline en die willekeurige toepassing daarvan, is faktore wat bydra tot leerdergeweld. Leerders kan in opstand kom teen te streng dissipline. Andersins sal 'n gebrek aan dissipline, of die inkonsekwente toepassing van dissipline rede bied vir swak gedrag (Bemak & Keys, 2000:19; Finsterlin, 1999:26).

Leerderkonflik vind baie makliker plaas in verwaarloosde, graffitibeskilderde en on-higiëniese skole as in netjiese skole (De Wet, 2003a:92). Swak infrastruktuur lei tot leerderfrustrasie en geweld. Dieselfde kan gesê word van oorvol skole waar leerders beperkte spasie op die skoolterrein het om in te beweeg. Volgens navorsing (Klonsky, 2002:65-69; Van den Aardweg, 1987:226) word groot, onpersoonlike skole, waar leerders deel vorm van die gesiglose massas, geteister deur hoër vlakke van geweld as in kleiner skole waar daar 'n kultuur van omgee is.

Die teenwoordigheid van bendes by skole en in naburige woongebiede verhoog die voorkoms van viktimisasie van niebendeledes. Leerders en onderwysers wat betrokke is

by skole in woongebiede waar bendeaktiwiteite aan die orde van die dag is, leef in vrees dat hulle aangeval kan word deur bendes op pad na en van die skool. Leerders en onderwysers is ook bevrees dat hulle gedurende skoolure aangeval kan word deur leerders of onderwysers wat lede is van bendes. Bende-verwante geweld kan ook voorkom teen onderwysers en/of leerders wat lede is van bendes gedurende en na skoolure (De Wet, 2003a:92-93).

2.6 SAMEVATTING

Die gemeenskap kan nie langer geweld ignoreer en dit beskou as iets wat te afstootlik en walglik is vir die “regte” lewe nie en dan later hulle verbasing uitspreek oor die feitelike gegewe in die massamedia nie. Wanneer gemeenskappe die hoë voorkoms van geweld vierkantig in die oë staar, sal hulle die wil hê om iets daaraan te doen. Die voorafgaande feite van geweld voorsien rigting vir die voorkoming. Wat sal gebeur as die volgende plaasvind: In plaas daarvan om net te kyk en te lag wanneer seuns ander beledig en terg, hulle klasmaats na vore kom en hulle vertel om te stop? Wat as dié wat na vore kom seuns en meisies is? Wat daarvan as bystanders nie meer afknouers aanmoedig nie, maar eerder sterk afkeur toon? Wat daarvan indien almal van ons deur woord en daad toon dat dit nooit regverdigbaar is om ander te verneder nie?

Die skool en ouergemeenskap sal 'n definitiewe rol moet speel om geweld in skole en gevolglik in die breë gemeenskap te bekamp. Doelgerigte samewerking tussen die skool en ouergemeenskap sal beslis lei tot 'n afname in geweld by skole.

In hierdie hoofstuk is aandag geskenk aan die aard en omvang van gedragsprobleme wat onderwysers in hulle klaskamers ervaar. Daar is gekyk na die situasie in buitelandse skole en daarna na die Suid-Afrikaanse situasie. Die invloed wat geweld in skole op die kultuur van die onderrig- en leersituasie het en die oorsakende faktore van geweld in skole is uitgelig.

In hoofstuk 3 sal daar aandag geskenk word aan karakteropvoeding as moontlike oplossing vir gedragsprobleme in sekondêre skole en 'n aantal karakteropvoedingsprogramme wat tans in verskillende lande geïmplementeer word, sal onder die soeklig kom.

HOOFSTUK 3

KARAKTEROPVOEDINGSPROGRAMME

3.1 INLEIDING

In hierdie hoofstuk sal die begrip karakteropvoeding kortliks omskryf word en daarna sal na karakteropvoeding gekyk word as moontlike oplossing vir gedragsprobleme in sekondêre skole. Verder sal daar gekyk word of karakteropvoeding volgens die navorsingsliteratuur werklik positiewe resultate lewer en laastens sal daar aandag geskenk word aan 'n aantal karakteropvoedingsprogramme wat tans in verskillende lande geïmplementeer word.

3.2 WAT IS KARAKTEROPVOEDING

Booker T. Washington het gesê: *“Character is power.”* Theodore Roosevelt het die volgende opmerking gemaak: *“To educate a person in mind and not in morals is to educate a menace to society.”* Will Rogers het ook hierdie sentiment gereflekteer toe hy gesê het: *“A poor man will steal from a railroad car. Give a man a college education, and he'll steal the railroad.”* Lickona en Davidson (2005:16) meen dat die teenoorgestelde van Roosevelt se spreuk ook waar is: *“To educate a person in morals and not in mind is to educate, if not a menace, at least a detriment to society.”* Wie soek 'n eerlike maar onbevoegde dokter, advokaat of werktuigkundige? Lickona en Davidson (2005:16) noem dat Samuel en John Phillips, die stigters van die *Phillips Academy* in 1778, in die kol was toe hulle beide verstand en sedes (moraal) by hulle definisie van karakter ingesluit het: *“Goodness without knowledge is weak and feeble, yet knowledge without goodness is dangerous. Both united form the noblest character.”* Karakter is die voetpad na beide uitmuntendheid en etiek. Jongmense benodig **prestasiekarakter** – ywer, 'n sterk werksetiek, 'n positiewe houding en deursettingsvermoë – ten einde hulle potensiaal vir uitmuntendheid te verwesentlik in enige prestasie- of vorderingskonteks in die skool, werk en verder. Hulle benodig **morele karakter** – integriteit, respek, samewerking en geregtigheid, ten einde eties en vervuld te wees in hulle verhoudingslewe (Lickona & Davidson, 2005:xv).

Indien jongmense nie prestasiekarakter het nie, sal hulle nie hulle talente na behore ontwikkel en produktiewe lewens kan lei nie. Die gemeenskap/samelewing sal geen bekwame, kompeterende werkslui hê nie. Indien jongmense nie morele karakter het nie, sal hulle nie 'n etiese lewe kan lei nie. Die gemeenskap sal dan vol mense wees wat leuens vertel, bedrieg en steel.

Karakteropvoeding is die proses waardeur sterk karaktertrekke in jongmense ontwikkel word wat hulle in staat sal stel om wyse besluite te neem en om goeie landsburgers te word (North Carolina Centre for Character Education, 2002). Dit is inherent die pogings van families, religieuse instellings, staatsorganisasies en gemeenskappe om daardie eienskappe oor te dra om die kontinuïteit en voortbestaan van 'n vry en demokratiese gemeenskap te verseker. Hoge (2002:104) definieer karakteropvoeding as enige bewuste of onbewuste poging om verwagte ontwikkeling van individuele kwaliteite of karaktertrekke te beïnvloed. Voorstanders van karakteropvoeding is van mening dat karakter opgebou word deur sekere belangrike etiese waardes soos *respek, verantwoordelikheid, betroubaarheid, regverdigheid, omgee, dapperheid, selfbeheersing en ywer*. Goeie karakter beteken dan om volgens hierdie kernwaardes te lewe, hulle te verstaan, sorg daarvoor te dra en om daarop te reageer (Centre for the fourth and fifth R's, 2004:1).

Kohn (1997:1) wys daarop dat karakteropvoeding twee betekenisse het. In die breë sin verwys dit na feitlik enige opvoedingsaspek wat die skool probeer bevorder buiten die akademiese, veral wanneer die doel daarvan is om kinders te help om op te groei tot goeie mense. In die nouere sin verwys dit na 'n spesifieke styl van morele oefening, een wat spesifieke waardes sowel as spesifieke aannames reflekteer oor die aard van die kinders en hoe hulle leer.

Lickona (1996:93) voer aan dat: ... *“character education asserts that the validity of these values and their power to hold us accountable, derive from the fact that these values affirm our human dignity; they promote the development and welfare of the individual person; they serve the common good; they meet the classical ethical test of reversibility; and they define our rights and responsibilities in a democratic society. The school makes it clear that these basic human values are affirmed by civilised people and transcend religious and cultural differences. They express our common humanity.”*

Samevattend kan **karakteropvoeding** gedefinieer word as *enige opvoedingsaspek wat bewustelik of onbewustelik daarop gerig is om individue op te voed om volgens*

kernwaardes (soos respek, verantwoordelikheid, betroubaarheid regverdigheid, omgee, dapperheid, selfbeheersing en ywer) te lewe, dit te verstaan en daarop te reageer sodat hulle kan opgroei om moreel verantwoordelike burgers (goeie mense) te word.

3.3 KARAKTEROPVOEDING AS MOONTLIKE OPLOSSING VAN GEDRAGSPROBLEME IN SEKONDÊRE SKOLE

'n Anonieme wysgeer het gesê: *"Children are 25% of our population but 100% of our future."* (Cortland State University of New York, 2004). Die karakter van 'n volk hang dus af van die karakter van die jongmense wat nou besig is om volwasse te word.

Voorstanders van karakteropvoeding voer aan dat 'n verbetering in die karakter van die jeug die huidige styging in die aantal sosiale probleme soos dwelmmisbruik, selfmoord, doodslag en buite-egtelike geboortes sal omkeer (Woodbridge, 1990:527; Lickona & Davidson, 2005:14). Labuschagne (2000:90), 'n Forensiese kriminoloog van Pretoria, voer aan dat dit moontlik is om die geweldkultuur in skole uit te roei. Sy sê dat ouers meer betrokke moet raak by hul kinders se opvoeding, dat die belangrikheid van die gesin weer beklemtoon moet word en dat eeue-oue waardes weer moet terugkeer. Sy skryf die algehele verval van morele waardes toe aan die feit dat ons land groot veranderings moes ondergaan – polities en maatskaplik. Die bevolking sukkel om by die nuwe demokratiese bestel aan te pas. Sy noem dat geweld oral toeneem en dat dit wat by skole gebeur 'n simptoom is van wat by die huis aangaan. Sy glo dat die skuld nie net voor die skool se deur geplaas moet word nie omdat daar nie van skole verwag kan word om die hele opvoedingstaak oor te neem nie. Abdool (2005:161) steun hierdie siening en noem dat dit van kardinale belang is dat die ouergemeenskap by die waardeopvoeding van hul kinders betrek moet word. Rens (2005:31) meld dat waardes en opvoeding onlosmaaklik deel van mekaar is. Volgens Labuschagne kom miljoene Suid-Afrikaanse kinders nie uit 'n struktuur wat 'n gesin genoem kan word nie. Daardie kinders beskik eerstens nie oor deeglike en vaste norme en waardes nie, want niemand het hulle dit ooit geleer nie, en tweedens is hulle van kleins af blootgestel aan geweld as die oplossing vir elke probleem. Hulle voel 'n wapen gee hulle mag en dié kultuur het nou na skole oorgewaai (Labuschagne, 2000:90).

Hattingh (2000:90-91), 'n kliniese sielkundige van Johannesburg, stem hiermee saam. Sy meen ouers moenie blind wees vir wat in skole aangaan en die kultuur van geweld wat onder kinders posvat nie. Sy meen dat kinders nie meer bang is vir gewelddadige

optrede nie omdat hulle oral sien hoe maklik dit is om iemand te skiet. Hulle rolmodelle maak mekaar dood en hulle doen dit dus na. Kinders sien op televisie dat hulle hulself kan beskerm deur geweld. Omdat daar alreeds 'n paar suksesvolle pogings van geweld by skole was, prikkel dit jong kinders om dit na te boots. Geweld kry buitendien baie publisiteit in die media.

Rens (2005:31) wys ook daarop dat onderwysers misluk in hulle taak om goedgevormde waardes te modelleer omdat hulle self nie daaroor beskik nie. Onderwysers neem deel aan stakings, verwaarloos hulle onderrigtaak, is betrokke by wangedrag en ander misdadige optredes in die onderwysopset. Rens (2005:46) noem dat daar 'n hoë premie geplaas word op die voorbeeld wat die onderwyser en ook die ouer, die primêre opvoeder aan die onvolwassene stel.

Van Niekerk, Direkteur van die Universiteit van Pretoria se kinderleidingkliniek, noem dat hulle bevind het dat ouers vandag nie meer so bekommerd is oor moreel-etiese waardes nie. Hulle raak byvoorbeeld afgestomp deur die geweldskultuur waarin ons leef en dat hulle nie meer oormatige aggressie by hul kinders as verkeerd beleef nie (Pienaar, 2000:62).

Abdool (2005:161) het bevind dat die konstitusionele waardes wat deur die regering aangespreek word nie deur die onderwysers of die leerders, as belangrik beskou word nie. 'n Kinderpsigiater (Pienaar, 2000:62) meen dat 'n gebrek aan dissipline of inkonsekwente dissipline dikwels die oorsaak is van gedragsprobleme soos stokkiesdraai, vandalisme, brandstigting, dieremishandeling, ens.

'n Kind is 'n ontwikkelende wese wat vatbaar is vir beide negatiewe en positiewe invloede. Indien die probleme by 'n kind vroeg geïdentifiseer en hy gehelp word, kan hy 'n gelukkige en geestesgesonde kind word (Pienaar, 2000: 62-63).

Daar word vandag van skole verwag om probleme te hanteer wat 'n refleksie is van die probleme van die gemeenskap oor die afgelope dekades, byvoorbeeld dwelms, alkoholisme, vandalisme, afknouery, geweld, bedrog, diefstal, godslastering, ens. Daar is ook 'n aantal ander aspekte wat pogings om 'n positiewe skoolklimaat by 'n skool te ontwikkel teenwerk. Dit sluit in aspekte soos 'n gebrek aan respek, lae lojaliteit, ongevoeligheid en weifelagtigheid om verantwoordelikheid te aanvaar. Al hierdie aspekte het een ding in gemeen: hulle is almal uitvloeisels van 'n gebrek aan karakter (North Carolina Center for Character Education, 2002). Dr. Kevin Ryan, voormalige professor in opvoedkunde aan die Bostonse Universiteit en stigter van die Center for the

advancement of ethics and character, meen dat *“Character education is the central curriculum issue confronting educators. Rather than the latest fad, it is a school’s oldest mission.”* (North Carolina Center for Character Education, 2002). Martin Luther King Jnr. het op sy beurt gesê: *“Intelligence plus character – that is the goal of true education.”* (Singh, 2001:49).

Lickona en Davidson (2005:14) noem dat karakteropvoeding ’n tweeledige doel het. Een doel is om die negatiewe gedrag wat ons kinders en gemeenskap seermaak te verminder. Karakteropvoedkundiges is van mening dat die problematiese gedrag wat ons waarneem onder die jeug – en baie volwassenes wat ’n negatiewe voorbeeld stel vir die jeug – ’n gemeenskaplike kern het, naamlik, die afwesigheid van goeie karakter. Onlangse navorsing oor jeugontwikkeling het bevind dat goed-ontwerpte karakterbouingrypings effektief is in die vermindering van negatiewe gedrag onder jongmense (Lickona & Davidson, 2005:14). Die tweede doel van karakteropvoeding is volgens Lickona en Davidson (2005:14) om jongmense voor te berei vir ’n florerende en vervullende lewe en daarom moet karakteropvoeding ’n besliste plek inneem in die skoolkurrikulum.

3.4 LEWER KARAKTEROPVOEDING POSITIEWE RESULTATE?

Daar is vandag heelwat bewyse wat aantoon dat karakteropvoeding positiewe resultate lewer (North Carolina Center for Character Education, 2002):

- Die *Developmental studies center* in Oakland, Kalifornië, doen vir byna twintig jaar reeds navorsing oor karakteropvoeding. Van die gedokumenteerde uitkomstetoon die volgende:
 - * ’n toename in *prososiale gedrag*, (bv. leerders is meer behulpsaam en tegemoetkomend),
 - * *verbeterde vaardigheid in oplossing van interpersoonlike konflik, groter besorgdheid vir ander, en*
 - * *groter verbintenis tot demokratiese waardes.*
- Hulle mees onlangse studie toon ’n noemenswaardige vermindering in die gebruik van alkohol en dagga sowel as kriminele gedrag.
- In ’n studie van vier skole wat ’n bepaalde karaktergebaseerde gedragsvoorkomingsprogram gebruik het, het die gemiddelde aantal gedragsinsidente (insluitende geweld, drank- en dwelmmisbuik) wat dissiplinêre verwysing vereis,

verminder met 74% na een jaar van implementering en met 80% na twee tot ses jaar (North Carolina, 2002). Hiermee saam het skoolafwesigheid afgeneem met tussen 30 en 60% en leerlingprestasie verbeter van 'n gemiddeld van 43% tot 'n gemiddeld van 71% na die eerste jaar van implementering, en tot 'n gemiddeld van 88% na twee tot nege jaar.

- 'n Longitudinale studie van leerders in 'n ander karaktergebaseerde program het 'n toename in akademiese vordering getoon op die **Iowa test of basic skills** van 22 persentasiepunte van daardie leerders in vergelyking met 'n toename van slegs 3 persentasiepunte van die kontrolegroep leerders. Die leerders in die karakteropvoedingsgroep het ook minder dissiplinêre verwysings en 'n toename in prososiale gedrag getoon (North Carolina Center for Character Education, 2002).
- Die *North Carolina character education partnership* (North Carolina Center for Character Education, 2002) stel in 'n verslag dat die skoolhoofde wat aan 'n ondersoek deelgeneem het, karakteropvoeding gekrediteer het vir 'n toename in die vlak en tipe van gemeenskapsbetrokkenheid onder leerders, van 'n nuwe gees en karakter waarna leerders aspireer en van 'n verbeterde skoolklimaat en toetstellings. 'n Ondersoek na die onderrigleerklimate het getoon dat 79% van 19 proefskole 'n meer positiewe skoolklimaat getoon het na een jaar van implementering. Skole het ook verslag gedoen van 'n hoër persentasie leerders wat bo die graadvlak van die gestandaardiseerde jaareindtoets presteer het, sowel as van 'n afname in geweldsinsidente.

Singh (2001:49) noem dat karakteropvoeding 'n beduidende verskil gemaak het in haar klaskamer. Nadat sy die implementering van die karakteropvoedingsprogram na vyf maande geëvalueer het, het 90% van haar leerders die basiese karaktereienskappe (omgee, verantwoordelikheid, respek, eerbaarheid, regverdigheid en burgerskap) geopenbaar en het hulle klaskamergedrag verbeter. Sy noem ook dat “...*character education did not make all the problems go away, but it did have two noticeable effects. First, misbehavior occurred less frequently and was unlikely to escalate when we used our new character vocabulary to talk about a problem. Second, students began to hold one another and themselves to higher standards.*”

Die prinsipaal van die Easterling Primary School in Marion, South Carolina, het aangedui dat die aantal leerders wat na hom verwys is as gevolg van dissiplinêre oortredings

met twee-derdes afgeneem het. Diegene wat na haar verwys is, het die vermoë gehad om te sit en te gesels oor wat hulle verkeerd gedoen het en die geneigdheid dat daardie probleme weer sou voorkom, het verminder (Lundstrom,1999:3). Die toetstellings van die skool het tot op datum (1999) ook met 20 persentasiepunte verhoog vandat in 1994 met die karakteropvoedings-program begin is.

In 1989 was die *Allen Elementary School* in Dayton, Ohio, 'n arm skool, 28ste uit 33 distrikskole op die gestandaardiseerde prestasietoets. Leerlingafwesigheid was die hoogste in die distrik, meer as 150 leerders is jaarliks geskors vir gedragsprobleme, en minder as 10 persent van die leerders het op 'n gereelde basis huiswerk ingedien. In 1995 was *Allen Elementary* eerste op die prestasielys. Leerderafwesigheid was die laagste in die distrik, 87 persent van die leerders het op 'n gereelde basis huiswerk ingedien en slegs 8 leerders is geskors vir wangedrag. Die **Your environment character education program** by *Allen School* het dissipline verbeter, ouerbetrokkenheid verhoog, personeelmoraal verhoog en het leerders gehelp om misdaad te vermy en sukses te proe. Dit het alles gebeur sonder die implementering van veiligheids-wagte, metaalverklikkers, of groot monetêre uitgawes (Education World, 2003).

Navorsing oor karakteropvoeding in die VSA dui daarop dat karakteropvoeding wel suksesvol kan wees, maar dan moet die programme aan bepaalde kriteria voldoen (Lickona, 1996:93; Schaps, Schaeffer & McDonnell, 2001:4; North Carolina Center for Character Education, 2002:1).

3.5 KARAKTEROPVOEDINGSPROGRAMME

Vervolgens sal na 'n aantal karakteropvoedingsprogramme gekyk word wat alreeds suksesvol geïmplementeer word.

3.5.1 Karakteropvoedingsprogram van die Marion, South Carolina, School District

In 1994 het meer as 250 onderwysers, administrateurs, sekretarisse, opsigters, leerders, geestelike leiers, raadslede, ouers en besigheidsmense in Suid-Carolina ooreengekom om ses kernwaardes deel te maak van hulle karakteropvoedingsprogram, naamlik respek, verantwoordelikheid, regverdigheid, vriendelikheid, eerlikheid en lojaliteit (Lundstrom,1999:3).

Die administrateurs het drie programme geselekteer waarmee hulle hierdie waardes in die kurrikulum wil integreer:

- Die **Heartwood program** is 'n literatuurgebaseerde kurrikulum van die Heartwood Instituut in Pittsburgh, Pennsylvania, wat multikulturele kinderstories gebruik om sewe universiële waardes aan te bied: dapperheid, lojaliteit, regverdigheid, respek, hoop, eerlikheid en liefde. Die leermateriaal sluit boeke wat toekennings-wenners was, aktiwiteitskaarte en 'n onderwysersgids in.
- Die **Second step youth violence prevention program** wat ontwikkel is deur die *Committee for Children* in Seattle, Washington, wat empatie en probleemoplossing onderrig deur gebruik te maak van prente, poppespel en boeke.
- Die **Kovalik lifeskills-program**, wat ontwikkel is deur die opvoedingskonsultant Susan Kovalik van Kent, Washington, beklemtoon 17 vaardighede waarby organisasie, ywer, gesonde verstand, nuuskierigheid en aanpasbaarheid ingesluit is.

Die integrasie van die programme kan soos volg toegelig word:

Die graad 1-onderwyseres onderrig byvoorbeeld dapperheid aan die kinders deur die voorlees van 'n Heartwood-geselekteerde storie. Daarna sal sy die leerders vra vir voorbeelde van dapperheid.

Die onderwyseres kan vervolgens prentekaarte van die **Second step youth violence**-kurrikulum gebruik. 'n Kaart kan byvoorbeeld die gesig toon van 'n meisie wat angstig lyk. Die leerders moet dan hulle indrukke van die meisie op die prentjie gee en redes vir hulle antwoorde aanvoer. Hulle moet dan ook sê wat hulle doen wanneer hulle iemand sien met so 'n uitdrukking op sy/haar gesig. Dit kan dan weer aanleiding gee tot 'n bespreking oor dapperheid. Speletjies en rolspel wat deur die **Kovalik lifeskills-program** voorgestel word, kan dan die leer wat plaasgevind het, versterk.

3.5.2 Die program van die Centre for the fourth and fifth R's

Die *Centre for the fourth and fifth R's* (2004) bevorder 'n 12 punt omvattende benadering tot karakteropvoeding wat alle aspekte van die skoollewe inspan as potensiële geleenthede vir karakterontwikkeling. Dit bestaan uit *nege karakterboustrategieë vir die klaskamer* en *drie strategieë vir die skool in geheel*.

Hierdie strategieë word soos volg voorgestel:

3.5.2.1 Nege karakterbouklaskamerstrategieë

- **Die onderwyser as sorgdraer, model en etiese mentor**

Behandel leerders met liefde en respek, aanmoediging van korrekte gedrag, en korrigerende van verkeerde aksies.

- **'n Klaskamergemeenskap van omgee**

Leer leerders om mekaar te respekteer en om vir mekaar om te gee.

- **Morele dissipline**

Gebruik reëls om morele redenasie, selfbeheer en algemene respek vir ander te ontwikkel.

- **'n Demokratiese klaskamer omgewing**

Gebruik klasvergaderings om leerders te betrek in deelnemende besluitneming en om die verantwoordelikheid te neem om die klaskamer die beste moontlike leeromgewing te maak.

- **Onderrigwaardes deur die kurrikulum**

Gebruik die etiese ryk inhoud van akademiese vakke as voertuie vir waarde-onderrig.

- **Koöperatiewe leer**

Bevorder leerders se vermoë om met ander saam te werk en mekaar te waardeer.

- **Die gewete van vernuf**

Ontwikkel leerders se sin vir akademiese verantwoordelikheid en die gewoonte om hulle werk goed te doen.

- **Etiese refleksie**

Ontwikkeling van die kognitiewe sy van karakter deur lees, navorsing, skryf, bespreking en nadenke.

- **Konflikhantering**

Leerders word geleer hoe om konflik regverdig te hanteer, sonder intimidasie of geweld.

3.5.2.2 Drie strategieë vir die hele skool

- **Omgee buite die klaskamer**

Gebruik rolmodelle om onbaatsugtige gedrag te inspireer en om geleenthede te skep vir dienslewering deur die skool in die gemeenskap.

- **Skep van 'n positiewe morele kultuur in die skool**

Ontwikkeling van 'n skoolgemeenskap wat omgee en die kernwaardes promoveer.

- **Ouers en die gemeenskap as vennote**

Help ouers en die hele gemeenskap om by die skool aan te sluit in 'n samewerkingspoging om 'n goeie karakter te bou.

Lickona (1996:93) sien die karakterbouprogramme van bogenoemde sentrum as 'n poging om die hele gemeenskap, die jongmense, die ouerhuis en skole ingesluit, kernwaardes te laat verstaan, daarvoor om te gee en daarvolgens te leef en op te tree.

3.5.3 Your Environment Character Education- Program

Baie skole het nie die tyd en bronne om hulle eie karakteropvoedingskurrikula te ontwikkel nie en wend hulle tot reeds bestaande programme wat al suksesvol in ander skoordistrikte geïmplementeer is.

Met die **Your environment character education program** word daar elke week 'n karakterverwante woord (waarde) uitgelig en die skool en klaskameraktiwiteite word daarop gerig om leerders te help om daardie karaktereienskap te verstaan en te ontwikkel.

Onderwysers sal elke dag 10 tot 15 minute bestee om die waarde of woord van die week te bespreek en die implikasies daarvan te verduidelik. Die daaglikse lesbeplanning, wat in die onderwysersgids voorsien word, sluit die volgende in: stories wat ware lewensimplikasies illustreer van die gekose karaktereienskap sowel as

voorgestelde besprekingstemas, motiveringsaanhalings, aanbevole optrede-opdragte, verrykingsaktiwiteite en relevante literatuurbronne. Hiermee saam, sal onderwysers, administrateurs en ander personeellede die woord (waarde) van die week gereeld gedurende die skooldag beklemtoon. Hulle sal dit gebruik in die onderrig van lesse in die klaskamer en die verlangde gedrag versterk in alle areas van die skoolomgewing (Education world, 2004:1-2).

3.5.3.1 Eerlikheid as voorbeeld

Met eerlikheid as die fokus van die week, sal 'n storie oor Abraham Lincoln die betekenis van die woord en van die uitdrukking "*honesty is the best policy*" illustreer. Onderwysers word aangemoedig om een van Aesop se fabels, **The boastful traveler** te behandel, sowel as ander literatuur wat handel oor eerlikheid. Die verhaal van 'n bouer wat gekul het, kan gebruik word om 'n bespreking te voer oor die vraag: "Vir wie het hy werklik gekul?" 'n Aanhaling van H.Jackson Brown, jnr. word aangebied as aanknopingspunt vir 'n bespreking: "*An honest person is one who you can play checkers with over the phone.*" So kan talle aktiwiteite wat die bepaalde waarde beklemtoon, naamlik eerlikheid genoem word.

So kan die waardes gehoorsaamheid, gewilligheid, nederigheid, lojaliteit, verantwoordelikheid, hoflikheid, respek, vriendelikheid, geduldigheid, ens. behandel word. Elke week word 'n nuwe waarde die fokuspunt van klaskameraktiwiteite en besprekings.

3.5.3.2 Ouers as vennote

Karakteropvoedingslesse hou nie op aan die einde van die skooldag nie. Ouers ondersteun dit en deelname is 'n sleutelkomponent van die *Your environment program*. Om ouerbetrokkenheid aan te moedig en om die gemeenskaplike verbintenis tot karakteropvoeding te versterk, onderneem *Your environment* opleidingsprogramme wat ontwerp is om ouers te help om karakterlesse wat op skool geleer is te versterk en uit te brei. Elke gesin word voorsien van *Student-parent activity books* wat die woorde van die week, hulle definisies en stories, aktiwiteite en aanbevole gesinsbesprekingstemas bevat. Leerders neem biljette van **Woord van die week** saam om te adverteer en met die gesin te bespreek.

3.5.3.3 Gebruik van gemeenskapsbronne

Die mees opvallende kenmerk van die *Your environment program* is waarskynlik die uitgebreide en hoogs ooglopende gemeenskapsbetrokkenheid in die karakteropvoedingspoging. Die Pittsburgh-gemeenskapsborge sluit onder andere in banke, die media, die *Port authority*, 'n melkery, die burgemeester se kantoor en die *Pittsburgh pirates*. Hulle is nie “stille vennote” nie, maar is aktief betrokke in die karakteropvoedingspoging.

Port authority se busse vertoon die **Woord van die week** op hulle advertensiekaarte. KDKA-TV en radiostasies WISH-FM en WJAS-AM sluit die **Woord van die week** by hulle uitsendings in. Die **Woord van die week** word gedruk op elke uitgawe van die *New Pittsburgh courier* en op die sykant van die melkdose wat verkoop word deur *Schneider's dairy*. *Pittsburgh pirates*-spelers besoek die skole en praat met leerders oor karakterkwessies. William Donofrio, die president van *Your environment*, noem dat daardie pogings “...instill in students the belief that they are loved and valued by the community as a whole and help them realize that the community has a stake in their success in school and in life.” (Education World, 2004:3).

3.5.4 Die program van die Jefferson Centre for Character Education

Die *Jefferson centre for character education* (2000) fokus op die sistematiese onderrig van gemeenskaplike waardes wat oor etniese, kulturele en religieuse lyne sny. Dit sluit in: eerlikheid, respek, verantwoordelikheid, integriteit, dapperheid, omgee, regverdigheid en beleefdheid.

Hulle programme leer leerders die volgende waardes:

- Die gevolge van hulle dade te aanvaar.
- Die S.T.A.R. – (S = Stop, T = Think, A = Act, R = Review) besluitnemingsmodel word gebruik om probleme en konflik mee op te los.
- Selfvertroue, selfbeeld en positiewe houdings te ontwikkel en te verbeter.
- Realistiese doelwitte te stel en te bereik.
- Aanvaar dat skoolbywoning, stiptelikheid en betroubaarheid deel is daarvan om persoonlik verantwoordelik te wees.

Die *Jefferson centre for character education* fokus op die sistematiese onderrig van gemeenskaplike waardes:

- Die instelling van 'n basiese taalgebruik van verantwoordelikheid.
- Direkte onderrigssessies.
- Die ontwikkeling van 'n eenparige skoolpoging om 'n kultuur van goeie karakter te kweek.
- Visuele hulpmiddels soos muurkaarte om karakterwaardes en gedrag wat onderrig word te versterk.
- Die onderrig van inhoud, sowel as die proses om etiese besluite te neem.
- Die voorsiening van leerderbetrokke aktiwiteite.
- Die beklemtoning en versterking van die gedrag wat die leerders moet openbaar.
- Die hele skoolgemeenskap te betrek.
- Ouers in die program te betrek.

Die S.T.A.R. - program word in twee uiters bekostigbare weergawes aan onderwysers aangebied:

- **Verantwoordelike vaardighede (K-5)**

'n Program vir elementêre skoolonderwysers.

- **Hoe om suksesvol te wees in 10 minute per dag**

'n Program vir onderwysers van die sekondêre skole.

STAR, ook bekend as **Success through accepting responsibility**, is 'n verantwoordelikhedsvaardighedsprogram wat 'n kombinasie van beginsels en prosesse gebruik om leerders basiese fundamentele kernwaardes te leer. Hierdie waardes sal deur leerders vir die res van hulle lewens gebruik kan word om hulle te help om hul doelwitte te bereik deur eerlikheid, goeie burgerskap en harde werk.

Verantwoordelikhedsvaardigheidstemas

- Wees 'n ster.
- Wees hier.

- Wees betyds.
- Wees verantwoordelik.
- Wees voorbereid.
- Wees 'n harde werker.
- Wees 'n goeie luisteraar.
- Wees 'n doelwitsteller.
- Wees versekerd.
- Wees 'n risikonemer.
- Wees vriendelik.
- Wees eerlik.
- Wees beleefd.

The caring habits experience vir graad 9-leerders is 'n multifokus, gesistematiseerde integrasie van temas van omgee in die skoolkultuur oor nege maande, deur van bemarkingsbeginsels gebruik te maak. Die kurrikulum dui die inhoud aan en word versterk deur die onderwyser. Die program fokus op 'n leerlinggeleide inisiatief, belangstelling, leierskap en betrokkenheid om die leerling se “welstand” te verhoog deur leerders te help om: die negatiewe invloed van dwelms en geweld te weerstaan; om akademies hulle beste te lewer; om werksverwante sosiale vaardighede te ontwikkel en om sensitiwiteit en goeie waardes vir die lewe te ontwikkel.

Programbesonderhede

Naam: Caring habits experience for 9th grade secondary school students

Omgeegewoonte-ervarings: maandelikse temas

- September - Doen jou beste.
- Oktober - Wees geduldig en luister.
- November - Toon 'n positiewe gesindheid.
- Desember - Vier die gemeenskap, familie en vriende.
- Januarie - Bied hulp aan.
- Februarie - Jy is belangrik.

- Maart - Los konflikte op.
- April - Dra sorg vir ons omgewing.
- Mei - Wees waarderend

(Jefferson Center for Character Education, 2000:7).

Omgeegewoonte-ervarings: media-elemente in die program

- Maandelikse leeronderrigmateriaal.
- Gemeenskapsgebeure.
- Huislike betrokkenheid.
- *Youth ethics advocates campus groups/Caring habits activities*
- Telekonferensie/opleidingsgeleenthede.
- TV-/radio-/koerantebetrokkenheid.

(Jefferson Center for Character Education, 2000:7).

3.5.5 JOHN HEENAN-model : Building character through cornerstone values

Building character through cornerstone values is 'n program wat in Nieu-Seeland deur John Heenan ontwikkel is vir karakteropvoeding. Hierdie benadering het sy ontstaan uit die werk van C.S. Lewis en is vir die eerste keer by die Waihopai-skool, Invercargill, toegepas. Die "Cornerstone values"- benadering poog om karakter te bou soos volg:

- Die onderrig van agt "Cornerstone values" deur grondreëls en voorbeelde, die wet van oorsaak en gevolg en rasonale besluitneming.
- Die ontwikkeling van die leerder se vermoë om "Cornerstone Values" te herken en te beoefen.

Heenan (2002c:1) stel baie duidelik wat sy program nie wil wees nie, naamlik:

- Dit is nie 'n religieuse program nie, maar "*cornerstone values*" word ondersteun deur al die hoof religieuse gelowe en filosofieë.

- Geensins 'n lewensvaardigheidsprogram nie, maar dit voorsien 'n noodsaaklike fondament vir baie bestaande lewensvaardigheidsprogramme.
- Glad nie 'n toevoeging tot die skool se kurrikulum nie, maar word geïntegreer in die bestaande kurrikulum.
- Dit is nie 'n klasprogram nie, maar 'n program wat kennis, houdings en gedrag op 'n geïntegreerde wyse bevorder.

Hierdie benadering is nie 'n aanlasprogram nie, maar 'n geïntegreerde model wat leiding en rigting gee aan alles wat in die skool gebeur, onder andere in die skoolhoof se kantoor, die skoolbestuursvergaderings, die onderwyser-leerlingverhoudings, die klaskamer, die speelterrein en die manier waarop leerders toegelaat word om met mekaar om te gaan. Dit is gemoeid met die ontwikkeling van 'n geskikte skoolkultuur en erken dat waardes gekommunikeer moet word deur verhoudings (Heenan, 2002b:1).

Wat is “*Cornerstone values*”?

“*Cornerstone values*” is 'n stel waardes wat konsekwente, universele en interkulturele waardes bevat. Dit bou karakter wat gedrag voortbring wat voordelig is vir die individu, die medemens en die gemeenskap (Heenan, 2002b:1).

Die agt “*Cornerstone waardes*” is uit die navorsing van C.S. Lewis geneem en behels die volgende:

- Eerlikheid en waarheidsliefde.
- Welwillendheid.
- Bedagsaamheid.
- Omgee.
- Gehoorsaamheid.
- Verantwoordelikheid.
- Respek.
- Pligsgetrouheid.

Die “*Cornerstone waardes*”-benadering erken dat elkeen van die agt waardes kennis-, houdings- en gedragskomponente het wat onlosmaaklik gekoppel is aan die drie

eienskappe van karakter – *ken die goeie, begeer die goeie en doen die goeie* (Heenan, 2002b:1).

Hierdie benadering poog om antwoorde te gee op drie sleutelvrae:

- Waarom waardes onderrig word?
- Watter waardes moet onderrig word?
- Hoe kan hierdie waardes onderrig word?

Een van die mees waardevolle wesenstrekke van “*Cornerstone values*” is die universaliteit van sy toepassing. Dit geld nie net vir gesinne, skole, gemeenskapsgroepe en besighede nie, maar ook vir alle skoolvlakke. In die skole is die beginsels en onderrig-inhoud vas, maar die metodologie en bronne verander om sodoende ouderdomsgepas te wees. Ander voordele van dié benadering is dat dit gemeenskapsgebaseerd is, dit dra nie by tot die las van ’n kurrikulum wat alreeds oorvol is nie en dit het die oorweldigende ondersteuning van die ouers.

Die benadering bemagtig jongmense deur hulle daarvan bewus te maak dat dit hulle eie karakter is wat in gedrang is en daag hulle uit om vrae soos die volgende te beantwoord:

- Watter tipe persoon word ek?
- Watter tipe persoon wil ek wees?
- Hoe sal ek saam met ander lewe?

Terselfdertyd stel hierdie benadering die jongmense tot die volgende in staat:

- Om te verstaan dat karakter gedrag bepaal net soos gedrag karakter demonstreer.
- Om die vaardighede van rasonale besluitneming te ontwikkel.
- Om portuur- en sosiale druk te hanteer.
- Om verantwoordelikheid en aanspreeklikheid vir persoonlike gedrag te aanvaar.
- Om lede van die gemeenskap te word wat verantwoordelik is en omgee.
- Om besorg te wees oor ander.
- Om by te dra tot die welstand van die gemeenskap.

Die **Cornerstone values parent survey** (Heenan, 2002c) stel skole in staat om kwantitatiewe inligting van ouers te bekom aangaande hulle houding teenoor karakteropvoeding. Die doel van so 'n ondersoek is om kwantitatiewe inligting van die ouers te bekom aangaande:

- Die tipe persoon wat hulle wil hê hulle kinders moet wees.
- Die belangrikheid wat geplaas word op die onderrig van waardes in die skool.
- Die waardes wat in die skool benadruk moet word.
- Die geneigdheid of voorkeur om kinders na 'n skool te stuur wat waarde-opvoedingsprogramme aanbied.

Die resultate van die ondersoek wat in Nieu-Seeland gedoen is, (Heenan, 2002c) toon dat daar 'n hoë graad van ooreenstemming is oor die verlangde persoonlike eienskappe en dat daar 'n oorweldigende ondersteuning is vir karakteropvoeding.

Die *Cornerstone values*-benadering van karakteropvoeding bevestig dat stories, gelees of vertel, altyd die gunstelingstrategie was van die wêreld se grootste morele onderwysers. Daar is waarskynlik 'n aantal redes hiervoor, naamlik:

- Hul onderrig deur aantrekking eerder as verpligting.
- Hulle nooi eerder as om af te dwing.
- Hulle gryp die verbeelding en raak die hart aan.

Die skoolhoof speel 'n sleutelrol in die implementering van die *Cornerstone values*-program vir karakteropvoeding. Sonder die skoolhoof se aktiewe leiding is dit onwaarskynlik dat die benadering effektief geïmplementeer kan word.

3.5.6 “*Smart & Good*” Sekondêre Skole

Hierdie program huldig die uitgangspunt dat die beste sekondêre skole twee groot doelstellings in gemeen het, naamlik om leerders te help om *slim* (“*smart*”) in die multidimensionele sin van intelligensie te word en om hulle te help om *goed* (“*good*”) in die multidimensionele sin van morele volwassenheid te word.

Lickona en Davidson (2005:xv) noem skole wat verbind is tot beide *uitmuntendheid* en *etiese*, *Smart & Good*-sekondêre skole.

In 'n *Smart & Good* sekondêre skool word al die dinge van die skool: roetine, rituele, dissipline, kurrikulum, buitekurrikulêre aktiwiteite en onbeplande onderrig geleenthede doelbewus gebruik as geleenthede om uitmuntendheid en etiek te kweek (Lickona & Davidson, 2005:xv).

Lickona en Davidson (2005:xxv) gee die volgende vyf beginsels van 'n *Smart & Good* sekondêre skool wat bedoel is om 'n bloudruk te wees vir 'n skool wat verbind is tot uitmuntendheid en etiek:

- Maak die ontwikkeling van prestasiekarakter en morele karakter (moraliteit) – die integrasie van uitmuntendheid en etiek – die hoeksteen van die skool se identiteit en missie. Definieer prestasiekarakter en morele karakter (moraliteit) in terme van agt karakteruitkomstes wat benodig word vir die suksesvolheid van die mens oor 'n leeftyd.
- Werk om die voorwaardes te ontwikkel wat die implementering van die *Smart & Good* sekondêre skool se visie ondersteun.
- As individuele praktisyn, kapitaliseer op jou inherente krag en jou persoonlike bydrae tot die prestasie- en morele karakter van elke leerder.
- Ontwikkel 'n etiese leergemeenskap (ELG) – 'n vennootskap van personeel, leerders, ouers en die breër gemeenskap.
- Ontwikkel 'n professionele etiese leergemeenskap (PELG) tussen bestuur, personeel en administrateurs.

3.5.6.1 Karakter se twee essensiële dele: Prestasiekarakter en morele karakter

Om die krag van karakter te ontsluit, is om dit so te definieer dat dit beide die soeke na uitmuntendheid, sowel as die soeke na etiek insluit. Hierdie siening van karakter het die potensiaal om die kultuur van 'n skool op so 'n wyse te verander dat dit beide leer en gedrag sal verbeter (Lickona & Davidson, 2005:18). Karakter wat gedefinieer word om beide uitnemendheid en etiek in te sluit, het twee dele: *prestasie-* en *morele karakter*.

Prestasiekarakter is 'n bemeesteringsoriëntasie. Dit bevat eienskappe soos inspanning, ywer, deursettingsvermoë, 'n sterk werksetiek, 'n positiewe houding, vernuftigheid en selfdissipline wat nodig is om jou potensiaal vir uitnemendheid in die akademie, buite-kurrikulêre aktiwiteite, die werksplek, of enige ander area van die lewe te laat realiseer.

Prestasiekarakter is nie dieselfde as prestasie nie. Prestasie is die *uitkoms* (die graad, die eer of toekenning, die vordering), terwyl prestasiekarakter bestaan uit die karaktersterkte soos selfdisipline en beste inspanning wat die persoon in staat stel om sy persoonlike beste te lewer, of die uitkoms bereik is al dan nie. 'n Mens kan prestasiekarakter toon en steeds misluk, net soos wat ons suksesvol kan wees sonder om prestasiekarakter te toon.

Morele karakter is 'n verwantskapsoriëntasie. Dit bestaan uit eienskappe soos integriteit, geregtigheid, omgee en respek wat nodig is vir suksesvolle interpersoonlike verhoudings en etiese gedrag. Respek sluit selfrespek in, die verpligtinge teenoor onself, naamlik om ons eie regte, waarde en deugde te respekteer, sowel as dié van ander.

Lickona en Davidson (2005:18) noem die volgende ses belangrike punte aangaande prestasie- en morele karakter:

- Dit is moontlik om prestasiekarakter te hê sonder morele karakter en andersom.
- 'n Persoon van karakter omvat beide prestasiekarakter en morele karakter. Beide dra verpligting.
- Waar morele deugde instrinsiek goed is, kan prestasiedeugde gebruik word vir slegte oogmerke.
- Beide prestasie- en morele karakter het drie psigologiese komponente: bewustheid, houding en aksie.
- In die karakter van 'n persoon ondersteun prestasie- en morele karakter mekaar in 'n geïntegreerde onafhanklike manier.
- Prestasie- en morele karakter kan operasioneel gedefinieer word in terme van agt karaktersterktes of –uitkomste.

Lickona en Davidson (2005:32) noem dat uitnemendheid en etiek nie in 'n vakuum ontwikkel nie. Dit ontwikkel in 'n etiese leergemeenskap (ELG). 'n Etiese leergemeenskap is verbind tot die integrasie van uitnemendheid en etiek in al die aspekte van die skoollewe. In 'n etiese leergemeenskap het beide prestasiekarakterkwessies (bv. die mate waartoe onderwysers leerders akademies uitdaag en ondersteun ten einde hulle volle potensiaal te bereik) en morele karakterkwessies (bv. akademiese oneerlikheid,

portuurwreedheid) 'n eis op die gewete van al die lede. Niks wat afbreek doen aan die kultuur van uitnemendheid en etiek word onder die mat gegee nie.

Die etiese leergemeenskap van 'n skool bestaan uit vier groepe, naamlik die bestuur en personeel, die leerders, die ouers en die breër gemeenskap. Elk van hierdie vier rolspelegroepe het 'n belangrike bydrae om te maak ten einde die skool te help om die beste te lewer.

3.6 SAMEVATTING

In hierdie hoofstuk is daar aandag geskenk aan die begrip karakteropvoeding en karakteropvoeding as moontlike oplossing vir gedragsprobleme in sekondêre skole. Daar is ook gekyk of karakteropvoeding werklik positiewe resultate lewer (3.4). Ten slotte is daar aandag gegee aan 'n aantal karakteropvoedingsprogramme wat tans suksesvol geïmplementeer word.

In hoofstuk 4 sal daar gelet word op moontlike kriteria waaraan 'n karakteropvoedingsprogram moet voldoen. Riglyne sal gestel word waarvolgens 'n karakteropvoedingsprogram effektief in die Suid-Afrikaanse onderwyssituasie toegepas kan word. Die program wat die geskikste is of die maklikste vir die Suid-Afrikaanse skoolsituasie aangepas kan word, sal uitgelig word.

HOOFSTUK 4

RIGLYNE VIR 'N KARAKTEROPVOEDINGSPROGRAM IN DIE SUID-AFRIKAANSE ONDERWYSSITUASIE

4.1 INLEIDING

In die vorige hoofstuk is daar aandag geskenk aan die begripsoms krywing van karakteropvoeding. Karakteropvoeding as 'n moontlike oplossing vir gedragsprobleme in sekondêre skole is ook bespreek en daar is gekyk of karakteropvoeding inderdaad positiewe resultate kan lewer. Verskillende karakteropvoedingsprogramme wat tans suksesvol geïmplementeer word, is ook bespreek.

In hierdie hoofstuk sal aandag geskenk word aan die konseptuele raamwerk waarop karakteropvoeding moet bou. Kriteria waaraan 'n karakteropvoedingsprogram behoort te voldoen, sal uitgelig word en riglyne sal aan die hand gedoen word vir die implementering van so 'n program in die Suid-Afrikaanse opset.

4.2 KONSEPTUELE RAAMWERK VIR KARAKTEROPVOEDING

Om die volle potensiaal van karakter te ontsluit is dit nodig om karakter so te definieer dat dit beide die morele as die werksdimensie ("*performance*") insluit. Hierdie siening van karakter het die potensiaal om die kultuur van 'n skool op so 'n wyse te verander dat dit beide leer en gedrag sal verbeter (Lickona & Davidson, 2005:18).

Werkskarakter is 'n bemeesteringsoriëntasie. Dit bevat daardie eienskappe, soos inspanning, ywer, deursettingsvermoë, 'n sterk werksetiek, 'n positiewe houding, vernuftigheid en selfdissipline, wat nodig is om jou potensiaal vir uitnemendheid in die akademie, buitekurrikulêre aktiwiteite, die werksplek, of enige ander area van die lewe te laat realiseer.

Werkskarakter is nie dieselfde as prestasie nie. Prestasie is die *uitkoms* (die graad, die eer of toekenning, die vordering), terwyl *werkskarakter* bestaan uit die karaktertrekke soos selfdissipline en deursetting, wat die persoon in staat stel om sy persoonlike beste

te lewer, of die uitkoms bereik is al dan nie. Ons kan werkskarakter toon en steeds misluk, net soos wat ons suksesvol kan wees sonder om werkskarakter te toon.

Morele karakter is 'n verwantskapsoriëntasie. Dit bestaan uit eienskappe soos integriteit, geregtigheid, omgee en respek wat nodig is vir suksesvolle interpersoonlike verhoudings en etiese gedrag. Respek sluit selfrespek in omdat ons verpligtinge het teenoor onself om ons eie regte, waarde en deugde te respekteer, sowel as dié van ander.

Indien jongmense nie werkskarakter het nie, sal hulle nie hulle talente na behore ontwikkel en produktiewe lewens kan lei nie. Die samelewing sal geen bekwame, kompeterende werkslui hê nie. Indien jongmense nie morele karakter het nie, sal hulle nie 'n etiese lewe kan lei nie. Die gemeenskap sal dan vol mense wees wat leuens vertel, bedrieg en steel.

Lickona en Davidson (2005) definieer karakter in terme van twee dimensies, naamlik werkskarakter en morele karakter. Hulle verwys verder na 'n geestelike persoon as een van die uitkomstes van karakter. 'n Mens sou dus nog 'n dimensie, naamlik geloofskarakter kon bybring as een van die onderafdelings van karakter. Die mens is in wese 'n geestelike persoon met 'n sekere geloofsoortuiging (Lickona, 1999:22; Rodger, 2000:467; Lickona, 2004:14-15). Sy besondere geloofsoortuiging rig sy denke en oordeel vanuit 'n sekere verwysingsraamwerk. Die dimensie van geloofskarakter manifesteer in kenmerke soos geloofsvertroue, liefde teenoor God en die naaste, roepingsbewustheid, hoop, ensovoorts.

Figuur 4.1: Die dimensies van karakter

Karakter	Dimensies	Indikatore
	Werkskarakter	Ywer
		Deursettingsvermoë
		Vernuf
		Selfdisipline, ens.
	Morele karakter	Integriteit
		Geregtigheid
		Respek
		Omgee vir ander, ens.
	Geloofskarakter	
		Geloofsvertroue
		Liefde vir God en naaste
		Roepingsbewustheid
		Hoop, ens.

In hierdie studie sal gefokus word op eersgenoemde twee dimensies van karakter (figuur 4). Dit word algemeen aanvaar dat die gesin en die kerk aan die geloofskarakter aandag gee. Dis egter debatteerbaar of die skool nie ook hieraan aandag moet gee nie.

4.3 KRITERIA WAARAAN KARAKTEROPVOEDINGSPROGRAMME BEHOORT TE VOLDOEN

Lickona (1996:93-95), Schaps, Schaeffer en McDonnell (2001:4) en North Carolina Center for Character Education (2002:1) identifiseer almal 'n aantal kriteria waaraan skole en ander groepe moet voldoen om karakteropvoeding doeltreffend toe te pas en om beskikbare karakteropvoedingsprogramme, boeke en kurrikulumbronne te evalueer. Die kriteria kan kortliks in twaalf hoofpunte saamgevat word.

4.3.1 Karakteropvoeding moet geïmplementeer word in die bestaande kurrikulum asook in die res van die skoollewe.

Karakteropvoeding in skole moet nie 'n afsonderlike kursus of 'n "aangelaste" program wees nie. Karakteropvoeding moet geïntegreer word in die bestaande kurrikulum en invleg in al die aspekte van die skoollewe. Dit moet die skoolklimaat bepaal en geleenthede bied vir betekenisvolle betrokkenheid van ouers en die gemeenskap.

4.3.2 Karakteropvoeding moet etiese kernwaardes bevorder as basis vir goeie verhoudings en karakter.

Gemeenskaplike etiese kernwaardes soos omgee, eerlikheid, regverdigheid, verantwoordelikheid, respek vir self en ander, integriteit, betroubaarheid, burgerskap en self-beheersing vorm die basis van gesonde verhoudings en goeie karakter.

4.3.3 Karakter moet so omvattend gedefinieer word dat dit denke, gevoel en gedrag insluit.

Karakteropvoedingsprogramme moet die leerders die geleentheid bied om intellektueel te ontwikkel deur in-diepte besprekings tuis en by die skool aangaande ware probleme en om te glo in hulle vermoë om op hulle waardes te reageer. Leerders moet die geleentheid gebied word om gesonde lewensvaardighede soos selfgeldende kommunikasie, empatiese luister, hulpvaardigheid, self-assessering, besluitneming en kritiese denke te ontwikkel. Die skoolklimaat moet die gebruik van hierdie vaardighede ondersteun. Leerders moet die geleentheid gebied word om hierdie vaardighede te gebruik tydens onderrig, in hul portuurgroepe en tydens dienslewering.

4.3.4 Effektiewe karakteropvoeding vereis 'n doelbewuste, proaktiewe en omvattende benadering wat die kernwaardes bevorder in al die fases van die skoollewe.

Die kernwaardes moet reflekteer in die onderrig en assesseringsprosesse, die buite-kurrikulêre en binne-muurse sportprogramme, die gedrag van die volwassenes in die skool en in die dissiplinêre prosedures. Karakteropvoeding moet die geleentheid bied vir oop, respekvolle dialoog aangaande ware etiese dilemmas in die skool.

4.3.5 Die skool moet aan die vereistes van 'n omgeegemeenskap voldoen.

Karakterontwikkeling het slegs integriteit binne die konteks van 'n omgee-omgewing waarin elkeen in die skool veiligheid ervaar, waar hulle tuis voel en die geleentheid gebied word om op betekenisvolle maniere 'n bydrae te lewer. Die klimaat in elke klaskamer en deur die hele skool moet een word van wedersydse respek, regverdigheid en samewerking. Daar moet gefokus word op koöperatiewe leer in plaas van kompeterende leer. In koöperatiewe leergroepe werk leerders saam aan akademiese take en kry gereeld die geleentheid om saam te beplan en te reflekteer oor hoe hulle kan saamwerk en mekaar kan help om optimaal te leer en volgens vermoë te presteer.

4.3.6 Om karakter te ontwikkel, moet leerders geleenthede gebied word vir morele aksie.

Gemeenskapsvennootskappe kan verskeie geleenthede bied waar die kernwaardes in ware situasies toegepas kan word. Deur te leer om diensbaar te wees, kan leerders bydra tot die welstand van ander en kan reflekteer op die uitkomst van hulle pogings.

Diensleweringseleenthede binne en buite die skool wat die leerders in staat stel om by te dra tot die welstand van ander en om te reflekteer op hulle ervarings in die uitvoering daarvan, moet geskep word. Portuurprogramme wat leerders gereeld bymekaarbring om op 'n een-tot-een-basis aan akademiese, diens- en ontspanningsaktiwiteite te werk, kan benut word. Leerders van al die sosiale groepe in die skool moet die geleentheid gebied word om deel te neem in die besluitneming aangaande etiese dilemmas in die skoollewe sodat hulle kan leer hoe om leierskap op 'n etiese wyse toe te pas. Demokratiese klaskamers kan geskep word waar leerders, met die hulp van die

onderwyser, geleentheid kry om doelwitte en reëls vir die klasgroep te stel, aktiwiteite te beplan, hulle vordering te assesseer en probleme op te los.

4.3.7 Effektiewe karakteropvoeding moet 'n betekenisvolle en uitdagende akademiese kurrikulum insluit wat alle leerders se vermoëns in ag neem en hulle help om welslae te behaal.

Die voorsiening van 'n kurrikulum, wat inherent betekenisvol is vir die leerders, dra by tot sukses op skool. Die vakinhoud en onderrigprosesse wat in die skool gebruik word, moet dus al die leerders in die skool betrek, hulle voorsien van baie geleenthede vir kreatiewe probleemoplossing en hulle die geleentheid bied om hulle idees te toets en 'n sê te hê in aangeleenthede wat hulle beïnvloed. Aktiewe onderrig- en leermetodes soos ervaring-gebaseerde projekte, probleemoplossingsbenaderings en koöperatiewe groepe wat veelvuldige intelligensies en individuele leerstyle akkommodeer, moet gebruik word om al die leerders te help om suksesvol te wees. Die natuurlike interseksies tussen vakinhoud en karakter moet ontwikkel word waar leerders weg beweeg van feite en vaardighede en huidige etiese kwessies in die wetenskap aanspreek, oor geskiedkundige praktyke debatteer en etiese dilemmas in letterkunde en kunste bespreek en besluite daaroor neem.

4.3.8 Karakteropvoeding moet daarna streef om leerders se intrinsieke motivering om karaktervol op te tree ontwikkel.

Groei in self-motivering is, soos alle leer, 'n ontwikkelingsproses. Met verloop van tyd voorsien karakteropvoeding geleenthede vir leerders om hulself intern te verbind en te glo in hulle vermoë om korrek op die kernwaardes te reageer. Vir leerders om verantwoordelik op te tree, moet hulle verstaan en omgee hoe hulle eie gedrag ander beïnvloed, hoe om verantwoordelik op te tree teenoor ander, hoe om hulle eie gedrag te assesseer en hoe om hulle eie gedrag te verander wanneer nodig. Die ware toets oor die effektiwiteit van karakteropvoeding is die mate waartoe leerders intrinsiek gemotiveerd is om tussen reg en verkeerd te kies.

4.3.9 Die skool moet 'n leer- en morele gemeenskap skep waarin almal deel in die verantwoordelikheid vir karakteropvoeding en te hou by dieselfde kernwaardes.

Leerders leer deur voorbeelde en rolmodelle. Die volwasse lede van die skoolgemeenskap moet dieselfde kernwaardes modelleer wat deel is van die leerderprogram. Al die onderwysers moet ingesluit word in die karakteropvoedingsinisiatief, insluitende sekretaresses, skoonmakers, bibliotekaresses, bus- en taxi-bestuurders, sosiale werkers, vrywillige helpers, onderwysers en departementele besoekers. Die personeel moet help met die ontwikkeling van die skool se visie van karakteropvoeding en professionele ontwikkeling. Die skool moet aan die personeel die geleentheid gee om te reflekteer oor etiese dilemmas wat die skoolgemeenskap in die gesig staar om te verseker dat die skool met integriteit funksioneer en dat die personeel in staat is om leerders te help om hul eie etiese dilemmas te hanteer.

4.3.10 Karakteropvoeding vereis langdurige morele leierskap van personeel en leerders.

Karakteropvoedingsprogramme is effektief wanneer dit gebruik word om die verandering in kultuur in die hele skool te ondersteun om individuele gedragsverandering te bevorder. Ten einde blywende veranderinge in die kultuur en norms van die skool te weeg te bring, moet langdurige ondersteuning daaraan gegee word wat tydelike programme of administratiewe veranderinge sal oorleef. Dit is belangrik dat die komitee wat hierdie leierskap gaan bied, verteenwoordiging van personeel, leerders en ouers insluit en leerders in staat stel om ontwikkelingsgepaste leierskapsrolle aan te neem.

4.3.11 Die skool moet ouers en gemeenskapslede as vennote in die karakterbouprojek werf.

Die samewerking tussen gesinne, skool en gemeenskapsvennote is essensieel vir die ontwikkeling en instandhouding van effektiewe karakterontwikkelingsprogramme. Wanneer skole uitreik na gesinne, verkry hulle die hulp van die breë gemeenskap (o.a., besighede, jeugorganisasies, religieuse instellings, plaaslike owerhede en die media) om hulle programme te ondersteun. Gemeenskapsvennote kan help met die verskaffing van bronne, werwing van vrywillige helpers en die identifisering van gemeenskapsbehoefte vir betekenisvolle diensleweringprojekte. Skole moet moeite doen om op

kultuur-gepaste wyses met gesinne te kommunikeer en spesiale pogings aanwend om uit te reik na gesinne wat nog nie deel voel van die skoolgemeenskap nie.

Geleenthede kan geskep word waarby al die leerders van die skool en hulle gesinne op so 'n manier betrek word dat daar op hulle uiteenlopende agtergronde en persoonlike ondervindings gekapitaliseer kan word, soos “gesin-erfenis-week” of ’n “gesinstok-perdjiekermis”.

4.3.12 Evaluasie van karakteropvoeding moet die karakter van die skool, die skoolpersoneel se funksionering as karakteropvoeders en die mate waartoe elke leerder goeie karakter openbaar, insluit.

Skole moet gereeld die vordering van hulle karakteropvoedingsinisiatiewe assessee. Hulle kan dit doen deur die gebruik van eenvoudige ondersoeke en analise van bestaande data. Belangrike areas om te assessee sluit in die omvang waartoe die skool ’n meer omgeegemeenskap word, die groei van die skoolpersoneel as karakteropvoeders en die groei van die leerders se karakter.

4.4 RIGLYNE VIR ’N KARAKTEROPVOEDINGSPROGRAM VIR SUID-AFRIKAANSE SEKONDÊRE SKOLE

Effektiewe karakteropvoeding moet nie ’n “aangelaste” program of stel programme tot die skoolkurrikulum wees nie. Dit moet eerder ’n transformasie van die kultuur en lewe van die skool wees (Elkind & Sweet, 2004:2). Die beste wyse waarop karakteropvoeding geïmplementeer kan word, is deur ’n **holistiese benadering** te volg wat karakteropvoeding in elke aspek van die skoollewe integreer. Elkind en Sweet (2004:2) gee die volgende onderskeidende kenmerke van ’n holistiese benadering:

- Alles in die skool word georganiseer rondom die ontwikkeling van verhoudings tussen leerders, personeel en die gemeenskap.
- Die skool is ’n omgeegemeenskap van leerders waarin daar ’n duidelike verbintenis is tussen leerders, die personeel en die skool.
- Sosiale en emosionele leer word net soveel benadruk as die akademie.
- Samewerking tussen leerders word benadruk eerder as kompetisie.
- Waardes soos regverdigheid, respek en eerlikheid is deel van die daaglikse lesse.

- Leerders word genoegsame geleentheid gebied om morele gedrag te beoefen deur aktiwiteite soos dienslewering.
- Dissipline en klaskamerbestuur konsentreer op probleemoplossing eerder as beloning en straf.
- Die ou model van onderwyser-gesentreerde klaskamers word verwerp ten gunste van demokratiese klaskamers waar onderwysers en leerders klasvergaderings hou om eenheid te bou, norms te vestig en probleme op te los.

Hierdie benadering is duidelik 'n beste-van-beide-wêreld benadering wat 'n betekenisvolle verbintenis vereis van die bestuur, beheerliggaam en personeel. Dit is ook gewoonlik 'n veeljarige proses wat konsultasie, personeelontwikkeling en 'n goeie begroting insluit.

Skole hoef egter nie bekommerd te wees indien hulle nie al die dinge kan doen wat hierbo gelys is nie. Karakteropvoeding is nie 'n alles-of-niks konsep nie. Selfs al kan die hele skool nie herstruktureer word nie, is daar steeds baie wat die skool kan doen om betekenisvolle karakterbou-ervarings aan leerders te voorsien.

Die volgende riglyne vir die implementering van 'n karakteropvoedingsprogram is hoofsaaklik op die werk van Lickona en Davidson (2005) gebaseer en waar nodig vir die Suid-Afrikaanse skoolsituasie aangepas. Waar moontlik is ook na ander bronne verwys om die riglyne van Lickona en Davidson (2005) te bevestig, aan te pas of te verduidelik.

Lickona en Davidson (2005:34) stel die volgende **ses operasionele beginsels van 'n etiese leergemeenskap** voor en gee voorbeelde van belowende praktyke (metodes en tegnieke) wat toegepas kan word om die beginsels van toepassing te maak:

4.4.1 Beginnel 1: Ontwikkel 'n gesamentlike doel en identiteit

'n Skool word primêr gedefinieer in terme van sy doel. Die doel is die weg tot identiteit. Geluk kan nie verkry word deur selfbevrediging nie, maar deur getrouheid aan 'n waardige doel (Lickona & Davidson, 2005:34). Daarom is die eerste stap tot die vorming van 'n etiese leergemeenskap om 'n gesamentlike doel te verkry rondom die dimensies van uitnemendheid en etiek, werks- en morele karakter. 'n Gemeenskap is karaktergewyse sterker wanneer dit nie slegs gebaseer is op sosiale bande nie, maar op 'n gesamentlike sin vir 'n waardige doel, soos die verbintenis tot uitnemendheid en etiek.

BELOWENDE PRAKTYKE

1. Bou 'n skoolkultuur rondom uitnemendheid en etiek deur hoë verwagtinge vir leer en gedrag aan te moedig

Lickona en Davidson (2005:34) beweer dat baie skole nie hegte gemeenskappe is nie, mense doen hulle eie ding. Onderwysers moet hoë verwagtinge aan hulle leerders stel ten opsigte van werks- en morele karakter. Een onderwyser beklemtoon dalk die belangrikheid van integriteit; terwyl die volgende dit nooit noem nie en 'n volgende dit eksplisiet in die publiek skend. Hierdie tipe inkonsekwentheid by volwassenes skep 'n swak morele klimaat of kultuur in die skool. Wanneer die amptelike kultuur van die skool swak is, bou die leerders daarop voort in 'n swak "nie-amptelike" kultuur. Die nie-amptelike kultuur in baie skole het geword: "Almal bedrieg, jy moet bedrieg om in te wees."

Die eerste stap in die totstandbring van 'n gesamentlike sin vir doel en identiteit wat gebaseer is op uitnemendheid en etiek is vir die skool om 'n positiewe skoolkultuur te bou deur die bevordering van hoë verwagtinge vir leer en gedrag. Leerders getuig van die krag van konsekwente onderwyserverwagtinge in die skep van 'n kultuur van uitnemendheid (Lickona & Davidson, 2005:35). Soortgelyke konsekwentheid van gedragsverwagtings vorm die skool se morele kultuur.

2. Skep 'n keursteen en/of leuse wat die skool se verbintenis tot uitnemendheid en etiek uitdruk

'n Keursteen is 'n middel wat gebruik word om die egtheid, waarde of gehalte van iets aan te dui (Odendal, 1985:1156). Studies in die besigheids-, sowel as die niewinsgewende wêreld toon dat 'n goeie leuse of keursteen help om 'n gesamentlike doel en identiteit te bevorder. Lickona en Davidson (2005:35) wys daarop dat maatskappye wat die sprong neem van goeie na uitstekende prestasie, 'n koöperatiewe kultuur gevorm het wat uitgedruk word in 'n keursteen, 'n belydenis of manier van doen (bv. "Die Toyota-manier", "Die IBM-manier"). Die getipeerde manier vervat die kernwaardes van die organisasie, dit help sy lede om verbind te voel aan mekaar deur hierdie waardes en is die gom wat die organisasie bymekaar en gefokus hou, selfs deur onstuurnige tye.

Navorsing het getoon dat baie skole wat diep, volhoubare karakteropvoedingsinisiatiewe ontwikkel het dit gedoen het met die hulp van 'n bepaalde leuse vir die

skool. Om eienaarskap te verseker deur die hele skoolgemeenskap, moet alle belangegroepe, naamlik die personeel, leerders, beheerliggaam, ouers en lede van die breër gemeenskap 'n geleentheid hê om insette te lewer om 'n reeks konsepte van die keursteenverklaring daar te stel.

Sommige skole gebruik 'n skoolleuse om die keursteen te komplementeer of selfs te dien as keursteen. Soms is die leuse slegs een reël, byvoorbeeld: "Ons neem die snelweg", wat geneem is uit 'n langer keursteenverklaring.

3. Ontwikkel 'n erekode

'n Erekode neem die "gesamentlike doel" 'n belangrike stap verder deur die uitdrukking van die skool se kernwaardes in 'n formele waarborg te vervat waarby die leerders gevra word om hulleself daaraan te verbind en daarvolgens te lewe. Daar word berig dat 'n toenemende aantal skole een of ander vorm van 'n erekode ingestel het om sake van akademiese oneerlikheid aan te spreek (Lickona & Davidson, 2005:37).

Erekodes is 'n positiewe stap wat op sigself nie genoeg is om 'n klimaat van integriteit daar te stel nie, selfs indien 'n erekode in plek is, maak ongeveer die helfte van die leerders hulleself steeds skuldig aan oneerlikheid (Lickona & Davidson, 2005:38). Hierdie bevinding toon die noodsaaklikheid om 'n erekode te kombineer met ander belowende praktyke, soos die beklemtoning van akademiese eerlikheid deur elke onderwyser wat 'n etiese leergemeenskap skep waar die lede integriteit beoefen as deel van die skool se verbintenis tot uitnemendheid en etiek. Heenan (2002a:84) noem dat dit belangrik is dat die erekode gepubliseer word (skoolblad/nuusbrief) en op opvallende plekke vertoon moet word. Verder is dit ook noodsaaklik vir onderwysers en ander personeel om 'n erekode te hê waaraan hulle hul verbind om daarvolgens te lewe. Die personeel het 'n verantwoordelikheid om etiese gedrag en goeie karakter te modelleer. Die erekode vir onderwysers moet formeel aanvaar, gepubliseer (skoolblad/nuusbrief) en op opvallende plekke vertoon word (Heenan, 2002a:84).

4. Ontwikkel skooltradisies wat die verbintenis tot uitnemendheid en etiek uitdruk en versterk

'n Skool se tradisies, rituele en roetines is kragtige kenmerke en draers van die skool se kultuur en identiteit. Lickona en Davidson (2005:38) beskryf die filosofie en praktyke van Frank Boyden, 'n bekende Amerikaanse skoolhoof, wie se

ampstermyn byna sewentig jaar geduur het. Sy filosofie was eenvoudig: hy het eenvoudige reëls vir dissipline gehad, maar 'n bepaalde getal belangrike skooltradisies. Hy het sterk geglo aan saalbyeenkomste waar die hele skool byeenkom en het gesê: "Jy moet jou seuns ten minste een maal per dag in 'n eenheid saambring, net soos jy jou gesin saambring."

Sommige skole begin die skooldag met 'n saalbyeenkoms waardeur die skool gereeld sy begrip vir die gemeenskap en doel hernu. In sommige skole duur dit nie meer as 10 minute nie: die personeel en leerders deel goeie nuus, kondig spesiale gebeure van die dag aan, sowel as ander sake van belang vir die skoolgemeenskap, versoeke om hulp met sekere take waar leerlinghulp benodig word en dies meer.

5. Sluit 'n karakterooreenkoms met ouers

'n Skool se strewe na 'n bepaalde doel moet deur elke leerder se gesin gedeel word. Indien nie, word die impak van die skool op die leerders aansienlik verswak. Onderwysers en skoolleiers voel tans dat die skep van 'n etiese leergemeenskap 'n toenemend moeilike taak is omdat ouers nie die skool ondersteun in hulle pogings nie. 'n Eksplisiete samewerkingsooreenkoms tussen ouers en die skool is belangrik om gesamentlike verwagtinge aangaande uitnemendheid en etiek te ondersteun.

Die sluit van 'n eksplisiete ooreenkoms met ouers veroorsaak 'n gemeenskaplike doel en 'n gees van samehorigheid. Dit help byvoorbeeld in die voorkoming van leerders wat skoolreëls oortree en voorsien 'n raamwerk vir die hantering van die oortredings wat wel voorkom.

4.4.2 Beginsel 2: Bring praktyke in ooreenstemming met verlangde uitkomst en relevante navorsing

Alles in die normale verloop van die skoolprogram, naamlik kurrikulum, dissipline, buitekurrikulêre aktiwiteite, rituele en tradisies is geleenthede om werkskarakter en morele karakter te ontwikkel. Om hierdie geleenthede ten volle te benut, moet ons begin soos Stephen Covey, met die einde in gedagte. Ons moet te alle tye die twee doelwitte van uitnemendheid en etiek voor ons hou om ons te rig in die deurlopende proses van aksie en refleksie. Hierdie proses sluit in dat die programme en praktyke in ooreenstemming gebring word met die skool se missie, maar ook met ander kleiner alledaagse sake (huiswerk, klasopdragte, gedrag met klaswisseling, hoe om op te tree wanneer 'n leerder sy medeleerder afkraak) waar die belangrikheid vir karakterontwikkeling maklik onderskat kan word. Dit is die primêre verantwoordelikheid van veral die personeel en ouers om met die verwagte uitkomst ooreen te stem. Hierdie proses van uitnemendheid en etiek begin deur te vra: Watter geleenthede bestaan daar in die skool om werkskarakter te ontwikkel? Watter geleenthede bestaan daar vir die ontwikkeling van 'n morele karakter?

BELOWENDE PRAKTYKE

1. Betrek personeel by die ooreenstemmingsproses

Skoolleiers en ander personeel het die primêre leierskapsverantwoordelikheid om skoolpraktyke te laat ooreenstem met verwagte uitkomst en relevante navorsing. Die eerste stap van die leierskap en personeel sal wees om 'n situasie-analise te doen van die bestaande praktyke in die skool wat betref die kurrikulum, dissipline, leerlingrade, buitekurrikulêre aktiwiteite, ouerbetrokkenheid, besluitneming, ens. en te vra: Hoe dra hierdie praktyke by tot *uitnemendheid* (die ontwikkeling van werkskarakter) en *etiek* (die ontwikkeling van 'n morele karakter) van die onderwysers en leerders?

2. Moedig ouers aan om hulle opvoedingspraktyke in ooreenstemming met relevante navorsing te bring

Sover moontlik, moet onderwysers poog om hulle te laat lei deur navorsing aangaande effektiewe praktyke. Logies gesproke, behoort dieselfde vir ouers te geld. Hoe kan navorsing hulle help om die beste ouers te wees? Hoe kan dit hulle keuses aangaande sekere vrae rig, soos hoe om die kwessie te hanteer van adolessente wat alkohol gebruik? Navorsing toon die belangrikheid van ouerlike waaksaamheid aangaande die vriende waarmee hulle kinders omgaan en hoe hulle hul tyd bestee.

4.4.3 Beginsel 3: Maak jou stem dik, neem standpunt in

'n Ironie van die Amerikaanse onderwys is dat dit 'n doelwit is om leerders voor te berei vir burgerskap binne 'n demokratiese bestel, maar pogings om dit te bereik, geskied meestal binne outokratiese skole (Lickona & Davidson, 2005:42). Dieselfde geld waarskynlik in die Suid-Afrikaanse onderwyssituasie. Beginsel 3 dui daarop dat vir 'n etiese leergemeenskap om sy volle potensiaal te bereik, moet dit 'n demokratiese gemeenskap wees. Hierdie beginsel het twee hoofdele: al die lede van die etiese leergemeenskap, personeel, leerders, ouers en die breë gemeenskap, moet *'n stem* hê, en lede van die etiese leergemeenskap moet *hulle stem gebruik*, met integriteit en dapperheid, om tot uitnemendheid en etiek in die skool by te dra.

Wanneer adolessente en ander belanghebbende partye in die etiese leergemeenskap 'n stem het en dit gebruik om 'n bydrae te lewer, sal hulle 'n sterker verbintenis hê tot die skool se missie van uitmuntendheid en etiek; dit is meer waarskynlik dat probleme opgelos sal word; en beide die jeug en volwassenes sal die deelnemende vaardighede ontwikkel wat hulle benodig om aktiewe burgers in 'n demokratiese gemeenskap te word.

BELOWENDE PRAKTYKE

1. Ontwikkel 'n leerderstem in die klaskamer

Om leerders te help om hul stem dik te maak, moet binne die klein gemeenskap van die klaskamer begin word. Indien leerders nie gemaklik en bevoeg voel om in hulle klaskamer te praat nie, is dit onwaarskynlik dat hulle so sal voel in groter en minder bekende groepe.

Die meeste onderwysers verwag dat leerders reageer op vrae, deelneem aan klasbesprekings, ens. maar gebruik dalk nie die geskikte strategieë, of implementeer hulle strategieë nie goed genoeg, om leerders te help om standpunt in te neem en selfvertroue daarin te ontwikkel nie. Vir beginner-onderwysers of onderwysers wat te doen kry met uitdagende situasies, kan leerders met 'n aggressiewe stemtoon aanvanklik onrealisties en selfs bedreigend of gevaarlik lyk. Goed deur-dagte gestruktureerde strategieë kan gebruik word om die leerder te lei om met verantwoordelikheid produktief sy eie mening te vorm en sy standpunt te stel. Hier volg twee sulke strategieë:

- * Maksimeer al die leerders se verantwoordelikheid vir deelname aan akademiese besprekings

Selfs in skole wat op hulle akademiese prestasie roem, is bevind dat slegs 'n klein persentasie van die leerders deelneem. Hierdie patroon kom voor wanneer onderwysers vir die leerders vra om hulle hande op te steek en hy dan bepaal wie mag antwoord. Gewoonlik is dit dié leerders met die meeste selfvertroue en wat wel ter tale is wat hande opsteek. In klaskamers waar die leerders ten volle betrek word, maksimeer onderwysers leerderdeelname deur onwillekeurig enige leerder te vra om te reageer. Elkind en Sweet (2004:3) noem dat leerders gereeld moet saamwerk tydens akademiese take en wel in koöperatiewe leergroepe. Hulle moet gereeld geleenheid kry om te beplan en te reflekteer oor die wyses waarop hulle saam gewerk het.

- * Hou klasvergaderings wat leerderterugvoering vra en waarop gereageer moet word

Elkind en Sweet (2004:3) beaam dat die hou van klasvergaderings waar leerders groepe vorm, besluit op die gedragskode, aktiwiteite beplan en probleme oplos, bydra tot 'n positiewe klaskultuur en -klimaat. Klasvergaderings wat gehou word soos die behoefte ontstaan, of op 'n geskeduleerde tyd (bv. laaste 10-15 minute van die laaste klas van die week), is 'n manier om die leerders volle deelname aan die klasaktiwiteite te gee en om optimale kwaliteit aan die onderrigleersituasie te gee. 'n Verskeidenheid klassake soos traagheid, toetse, tuiswerkprobleme, klasgedrag, projekte en dies meer kan bespreek word. Die gees van die vergadering is om enige uitdaging of probleem aan te spreek in die gesamentlike morele stem: "Hoe kan ons, deur saam te werk, hierdie probleem oplos?".

Onderwysers wat sukses ervaar met klasvergaderings voel dat hulle meer beheer verkry omdat leerders inkoop in 'n klaskamer waar hulle voel dat hulle standpunte gevra en waardeer word. Sommige onderwysers wat klasvergaderings vir die eerste keer probeer het, het dit sinvol gevind om leerders se positiewe insette te vra deur middel van 'n voorstellebussie ("Wat sal ons klas beter maak?") of terugvoervorm ("Wat in die klas was waardevol vir jou? Wat kan ek doen as onderwyser om dit meer waardevol te maak? Wat kan jy doen as leerder?").

2. Ontwikkel 'n leerderstem in die skool

Wanneer leerders genoeg oefening in die formulering en uitdrukking van hulle menings en perspektiewe in die klaskamer kry, is hulle beter toegerus om ook hulle stem in plekke buite die klaskamer te laat hoor. Om die leerderstem in skoolsake te maksimeer, moet die skool 'n verskeidenheid geleenthede vir oop gesprek skep wat strek van vraelyste tot groter deelname van leerders aan die bestuur van die skool.

* 'n Onderzoek om leerderinsette in skoolverbetering te bepaal

Skole in die VSA maak toenemend gebruik van formele ondersoeke waar leerders gevra word om insette aangaande skoolverbeteringe te lewer. In sommige distrikte moet skole verslag doen aan beheerliggame oor hoe hulle die sake gaan aanspreek wat deur die leerders in die ondersoek genoem is. Ander skole gee ook *uitgangondersoeke* aan skoolverlaters waarin hulle vra om te evalueer hoe goed die skool hulle behoeftes bevredig het in areas soos sosiale vaardighede, skep van geleenthede om deel te neem aan die beplanning van 'n lewe na sekondêre skool, ensovoorts.

* Struktureer kleingroepbesprekings oor skoolsake

Die hele leerlingraad kan betrek word in kleingroepbesprekings wat deur die leerders self gelei word om sake wat in belang van die skool is en deur leerders geïdentifiseer word te bespreek. Vrywilligers kan opgelei word om as leiers die groepsbesprekings te fasiliteer en dan 'n lys saam te stel van die sake wat die grootste kommer wek by leerders.

* Skep 'n demokratiese beheersisteem vir die skool wat aan die leerders 'n stem gee in die besprekings van sake wat die skool raak.

Indien leerders leer om hulle stem te gebruik in klein groepe soos akademiese klasse en probleemoplossingsbesprekings, ontwikkel hulle vaardighede, selfvertroue en motivering om deel te neem aan belangrike besprekings wat die skool in geheel raak, soos: demokratiese skoolbeheer wat verantwoordelikheid deel in die strewe om die skool die beste etiese leergemeenskap te maak wat dit kan wees.

Tans is daar in baie sekondêre skole Verteenwoordigende rade vir leerders (VRL) wat niks beheer of bestuur nie. Lede verteenwoordig niemand anders as hulleself nie, hulle soek nie insette op 'n gesistematiseerde manier nie en gee nie terugvoer aan leerders nie. Hierdie tipe onverbonde VRL het min of geen mag om die waardes van die portuurgroep te beïnvloed en probleme op te los soos akademiese oneerlikheid, sosiale klieks, portuurwreedheid, swak sportmanskap, drank- en dwelmmisbruik en seksuele aktiwiteite, wat tipies gewortel is in die portuurkultuur.

Ander sekondêre skole het hulle VRL so georganiseer dat hulle 'n ware stem en verantwoordelikheid het in die aktiwiteite van die skool. Twee maniere om dit te doen, is by wyse van verteenwoordigende- en direkte demokrasie.

Verteenwoordigende demokrasie.

In hierdie model verkry die verteenwoordigers van elke klasgroep:

- insette van hul groep by die skoolvergadering;
- in samewerking met bv. volwasse skoolleiers, formuleer hulle aksievoorstelle en sintetiseer die idees van die verskillende groepe;
- hulle neem die idees terug na hulle klasgroepe vir verdere terugvoer;
- die terugvoer word dan verder geneem na die volgende skoolbeheerraadvergadering;
- die aksievoorstelle word verfyn, en
- die proses duur voort totdat 'n aksieplan aanvaar en geïmplementeer word.

Direkte demokrasie.

Die rasionaal van direkte demokrasie is om leerders se gemeenskapsbetrokkenheid en etiese groei te maksimaliseer deur hulle aktiewe betrokkenheid in die beheer van die skool te gee. Direkte demokratiese skole word

“just schools” wanneer hulle hul benadering baseer op die morele ontwikkelingsteorie van ’n persoon soos Lawrence Kohlberg (Power, Higgins & Kohlberg, 1989:26). ’n “Just school” skets daardie areas (o.a. erekode, skep van ’n veilige, omgee- en produktiewe leeromgewing) waarin die leerders, bestuur en personeel die mag gegee word om gesamentlike besluite te neem. Elke persoon het een stem en daardie areas wat buite hulle jurisdiksie is, word gedefinieer (bv. kurrikulumvereistes en dwelmbeleid).

In sekondêre skole waar leerlingrade gestig is op die direkte demokratiese/ “just school”- model neem dit een van drie vorme aan:

* Skool-binne-’n-skoolmodel

Ongeveer 100 leerders en ’n klein aantal onderwysers vorm ’n semi-outonome skool binne die groter skool. Hulle ontmoet weekliks en bespreek sake rakende dissipline, die sosiale en die akademiese lewe binne hulle leergemeenskap.

* Hele-skool of Skoolsaamodel

Die hele skool, al die leerders en personeel, ontmoet gewoonlik een periode per week om besprekings te voer en besluite te neem aangaande sake wat die hele skool raak. (Die skool benodig ’n groot vergaderplek met genoeg ruimte om almal te akkommodeer.) Hierdie byeenkoms beskik oor groot potensiaal om alle aspekte van karakteropvoeding te versterk. Die skool ontmoet as ’n gemeenskap en het die geleentheid om te reflekteer oor die skool se etos, die prinsipaal se leierskap en die dissipline in die skool (Heenan, 2002a:118).

* Trosmodel

Die verskeie trosse of akademiese groepe van die skool ontmoet afsonderlik, neem besluite aangaande sake wat die groep raak en maak voorstelle aangaande sake wat die hele skool raak vir oorweging deur die hele skool.

3. Ontwikkel ’n personeelstem

’n Basiese reël vir ’n effektiewe etiese leergemeenskap kan soos volg omskryf word: “Indien jy wil hê dat die personeel iets moet doen met die leerders, soos om hulle ’n groter stem en verantwoordelikhede te gee, dan moet jy seker maak dat jy die personeel op dieselfde wyse hanteer.” Konsekwenheid moet toegepas word

en die personeel moet geken word in besluite wat hulle lewens en die skool raak. Baie personeellede het min of geen stem in die beplanning van hulle professionele ontwikkelingsaktiwiteite en in die beïnvloeding van die veranderingsinisiatiewe van die hele skool.

4. Ontwikkel 'n ouerstem

Uitbreiding van die ouerstem en hul aandeel in die etiese leergemeenskap kan uitgedra word op soortgelyke maniere as wat gebruik word met die leerders en personeel (o.a. ondersoek en lidmaatskap in besluitnemingsgroepe). Maandelikse vergaderings kan gehou word waar ouers op 'n oopforum bymekaar kan kom.

5. Ontwikkel 'n gemeenskapstem

Een manier om die wye gemeenskap te betrek by die ontwikkeling van uitnemendheid en etiek van hul skool, is deur die skep van gemeenskapswerkgroepe om bepaalde areas van die skoollewe te ondersoek en te ontwikkel. Die gemeenskap kan op 'n jaarlikse basis genader word om aanbevelings te maak oor hoe om een of ander program van die skool te verbeter.

4.4.4 **Beginsel 4: Neem persoonlike verantwoordelikheid vir voortdurende selfontwikkeling**

Hierdie beginsel dui daarop dat uitnemendheid en etiek by elke mens self begin. Die klem is op persoonlike verantwoordelikheid vir volgehoue groei, om te streef om die beste te word wat ek kan wees – beide in my werk (werkskarakter) en my verhoudings (morele karakter). Hierdie verwagting geld vir almal, naamlik volwassenes sowel as leerders. Vir onderwysers, ouers en gemeenskapslede beteken hierdie beginsel dat ons nie van kinders vra om iets te doen wat onself nie bereid is om te doen nie, want voorbeeld is die kragtigste onderwyser.

BELOWENDE PRAKTYKE

1. Promoveer die waarde van uitnemendheid en etiek in die skool en daarna as sentraal tot 'n vervulde lewe

Die mees basiese uitdaging van 'n etiese leergemeenskap is dalk die kommunikasie van 'n visie: die ideaal om te streef na die volle uitlewing van ons potensiaal,

die oortuiging dat elke persoon bepaalde gawes het, en die oortuiging om ons gawes te ontwikkel en dit te gebruik om 'n positiewe verskil te maak in die wêreld, is die enigste manier om waarlik gelukkig te wees.

✱ **Kommunikeer die skool se visie aan nuwe leerders**

Een skool maak dit absoluut duidelik in 'n "Verklaring aan die voornemende leerder" dat om 'n leerder by die skool te wees vereis 'n heelhartige strewe na uitnemendheid: *"If you are content with yourself, this school may not be for you."*

✱ **Nooi gegradueerdes om te kom praat**

Sommige skole nooi gegradueerdes om met leerders te praat oor die behoeftes om suksesvol, eties en gelukkig in die lewe te wees en hoe die skool se beklemtoning op die strewe na uitnemendheid en om die regte ding te doen hulle voorberei het daarvoor.

2. **Promoveer voortdurende selfrefleksie as strewe na uitnemendheid en etiek**

Indien die etiese leergemeenskap persoonlike verantwoordelikheid in die strewe na uitnemendheid en etiek wil promoveer, moet dit volgehoue persoonlike refleksie as essensieel tot selfassessering, doelwitstelling en voortdurende groei aanmoedig. Aan die einde van elke kwartaal, kan leerders gevra word om 'n joernaal of opstel te skryf wat refleksie en selfevaluering vereis.

3. **Daag leerders uit om buite hulle gemaksones te beweeg**

Die strewe na uitnemendheid beteken om gewillig te wees om buite ons gemaksones te beweeg, verby die beperkinge wat ons aanvanklik vir onself gestel het.

4. **Skep 'n kultuur van uitnemendheid in die klaskamers en 'n sisteem wat die hele skool se prestasie monitor en ondersteun**

Die ideaal om die beste te word wat ons kan wees, word lewendig in die skoolkultuur wanneer dit vertaal word in die klaskamerpraktyke wat regdeur die skool gebruik word. Dit begin met die oortuiging van die onderwyser dat elke leerder nie net die vermoë besit om te kan leer nie, maar met genoeg tyd, inspanning en ondersteuning in staat is om hoë kwaliteit werk te verrig. Dit mag onrealisties klink, maar alle leerders, ongeag sy/haar vermoë of agtergrond, het die potensiaal om uitnemende werk te verrig. Skole wat nie presteer nie benodig baie meer as slegs nuwe toetse en nuwe mandate: *"You can mandate tests and standards*

and curricula all you want, but it means nothing if you can't inspire kids to care" (Lickona & Davidson, 2005:50). Wat leerders die meeste inspireer om te presteer en om te gee is die ervaring van uitnemendheid. Berger (Lickona & Davidson, 2005:50) stel dat:

"Work of excellence is transformational, once a student sees that he or she is capable of excellence, that student is never quite the same. There is a new self-image, a new notion of possibility. After students have had a taste of excellence, they're never satisfied with less."

Hy gee die volgende vyf pedagogiese praktyke wat leerders in staat stel om die uitnemendheid te bereik waartoe hulle in staat is:

- * Skryf werk voor wat belangrik is.
- * Bestudeer voorbeelde van uitnemendheid.
- * Bou 'n positiewe kritiese kultuur.
- * Vereis meervoudige refleksie/nadenke.
- * Voorsien geleenthede vir publieke bekendstelling van leerders se werk.

Dit is ook belangrik om 'n skoolwye ondersteuningsstelsel daar te stel wat leerders aanspreeklik hou vir leer. Terwyl die onderwyser besig is om 'n kultuur van uitnemendheid in die klaskamer te skep, moet daar ondersteuningstelsels in plek wees wat leerderprestasie monitor en ondersteun. Dit verseker ten minste 'n minimale vlak van akademiese prestasie vir daardie leerders wat om bepaalde redes 'n afname in vordering toon.

5. Kweek persoonlike verantwoordelikheid vir uitnemendheid en etiek by die leerders, personeel, ouers en die breër gemeenskap

- * Help ouers om hulle beste te lewer
Een van die belangrikste dinge wat 'n skool kan doen, is om ouers te help om die kommunikasievaardighede in die gesin te ontwikkel sodat daar 'n hegte band tussen gesinslede kan ontstaan.

4.4.5 Beginsel 5: Beoefen kollektiewe verantwoordelikheid vir uitnemendheid en etiek

Die fokus van die vorige beginsel was op persoonlike verantwoordelikheid: “Wees die beste wat jy kan wees.” Hierdie beginsel komplementeer die beskouing, deur daarop te wys dat jou opvoeding nie net om jou gaan nie. Dit is belangrik om jou beste werk te lewer en om jou beste etiese self te word, maar dit is slegs die helfte van die storie. Die ander helfte draai daarom dat jy moet leer om ander mense te help om hulle beste te lewer en te word. Die skep van ’n positiewe portuurkultuur deur ’n etiek van kollektiewe verantwoordelikheid is ’n goeie ontwikkelingstrategie vir adolessente om ten minste drie redes:

Eerstens, die meeste tieners se hoofdoel is om in te pas en erkenning te kry. Die taak van volwassenes is om tieners te help om ’n positiewe portuurgroep te skep sodat hulle kan inpas. Adolessente is daarvan bewus dat portuurdruk beide positief, sowel as negatief kan wees. Tweedens, ’n positiewe portuurkultuur wat verbind is tot die ondersteuning van die “strewe na ’n persoon se beste” sal help om die mediaverslaggewing positief te beïnvloed. Kollektiewe verantwoordelikheid, wat wys beoefen word, voorsien leerders met ’n sterk ondersteuningsstelsel wat hulle help om ’n sekere afstand van negatiewe mediaboodskappe te kry en om die ontwikkeling van ’n eie identiteit te vestig wat op soliede waardes gebaseer is. Laastens, ’n etiek van kollektiewe verantwoordelikheid help om die verwronge en vernietigende aspekte van kompeterende individualisme teen te staan (Lickona & Davidson, 2005:51).

BELOWENDE PRAKTYKE

1. Ouers moet kollektiewe verantwoordelikheid modelleer

Leerders sal in staat wees om mekaar te help om hul beste te lewer wanneer besorgde ouers hulle bygestaan het om hul beste te lewer.

2. Maak kollektiewe verantwoordelikheid deel van die skool

’n Etiese leergemeenskap wat wil sien dat leerders en ander reageer op hierdie beginsel van verantwoordelikheid, moet doelbewuste stappe volg om dit normatief te maak deur die skep van strukture wat die gereelde beoefening daarvan verseker.

- * *'n Kritiese klaskamerkultuur.* Skep 'n klaskamer waar leerders positiewe terugvoering en voorstelle vir verbetering aan hulle medeleerders gee. So 'n werkswyse kan bevrugterend op klasbestuur inwerk.
- * *Broer se oppasser.* Dit word die kollektiewe verantwoordelikheid van almal om nie weg te kyk nie, maar toe te sien dat elkeen sy/haar beste lewer ten opsigte van werkskarakter en morele karakter.
- * *Ontdekking.* Skep die geleentheid vir leerders om oor hulle eie houdings en dit wat hulle terughou, te reflekteer. Hulle word vrae gevra deur ander leerders en moet gewillig wees om diepe introspeksie te doen. Dit daag die leerder uit om hom/haarself aan die portuurgroep oop te stel. Dit bied ook die geleentheid vir die portuurgroep om mekaar uit te daag, hul karakter te ontwikkel en te streef om hul persoonlike standaarde van uitnemendheid uit te bou.
- * *Omgeevergaderings.* Dit is vergaderings wat gehou word met leerders wat byvoorbeeld 'n afname in akademiese vordering toon en/of nie respek toon teenoor 'n onderwyser nie. Die vergadering kan bestaan uit die hoof van die akademiese departement, 'n onderwyser en vier medeleerders (twee seuns en twee dogters) saam met die betrokke leerder. Die probleem word bespreek en die leerder word deur die medeleerders gewys op die verkeerde, die potensiaal wat die persoon het en hoe om bo huislike omstandighede uit te styg, ensovoorts. Na hierdie gesprek word die leerder deur die departementshoof gehelp om doelwitte te stel en 'n tyd word bepaal vir terugvoering om te sien of die plan werk. Aan die einde van die vergadering groet hulle mekaar met 'n drukkie.
- * *Konflikhantering.* Volgens Elkind en Sweet (2004:3) behoort konflikhantering en ander sosiale vaardighede ook aangeleer te word, sodat leerders oor die nodige vaardighede beskik om konflik regverdig en vreedsaam op te los.

4.4.6 Beginsel 6: Worstel met die moeilike kwessies – die “olifante” in die sitkamer

Hierdie beginsel poog om vas te stel watter institusionele praktyke of sake daar is waarop daar 'n blinde-oog gerig word. Dit is die sake wat aangespreek moet word ten einde tot volwassenheid te groei wat betref werks- en morele karakter.

BELOWENDE PRAKTYKE

1. Identifiseer die “olifante”

Een van die groot sake is soms 'n “olifant in die sitkamer”, almal weet dit is daar, maar hulle praat nie daaroor nie. Sake soos armoede, ras, kliks en ontgroening is algemene olifante. Soms word 'n olifant nie aangespreek nie, omdat dit dalk politiek foutief of moeilik is om waar te neem, sulke olifante is “amptelik onsigbaar” en om daaroor te praat, kan dalk gevoelens seermaak, maar met die nodige sensitiwiteit en empatie kan die bespreking van sulke sake positiewe resultate lewer.

* 'n Onderzoek na bepaalde probleme

Die bestuur, beheerliggaam, personeel, ouers, leerders en die gemeenskap kan genooi word om 'n ondersoekvraeys te voltooi. Hulle kan byvoorbeeld gevra word watter sake rondom karakter of waardes die tieners en sekondêre skoolleerders in die gesig staar en wat hulle by die skool anders sou gedoen het as hulle die prinsipaal was.

* Onderneem 'n spesiale ondersoek om data aangaande 'n spesifieke olifant in te samel

Indien iets soos ontgroening in die ondersoek na vore kom as 'n ernstige saak, sou die volgende taak wees om verdere inligting aangaande die aard en omvang daarvan in te win om meer lig daarop te werp. Enige skool sal wou weet: Wat is die omvang van die probleem? Hoeveel leerders het dit ondervind? Hoe gereeld en in watter vorme vind dit plaas? Wat het leerders gedoen om dit te hanteer? Indien hulle dit gerapporteer het, wat was die gevolg? Indien hulle dit nie rapporteer het nie, wat het hulle verhinder om dit te doen? 'n Skool sal wys wees om hierdie sake proaktief te bepaal, voordat 'n groot ontgroeningsinsident plaasvind.

2. Skep studiegroepe om met moeilike kwessies te worstel

'n Probleem van groot belang vir die etiese leergemeenskap kan hanteer word deur besprekings met al die groepe in die gemeenskap te hou. As voorbeeld kan geneem word die prestasiegaping tussen die leerders uit 'n lae ekonomiese agtergrond en dié uit 'n goeie agtergrond. Die eerste stap kan dalk wees om mense in te lig oor hoe groot die prestasiegaping is. 'n Verdere stap kan wees om hulle

sover te kry om 'n goeie boek oor armoede te lees (Lickona & Davidson, 2005:58). Studiegroepe van 8 –12 mense wat deur opgeleide mentors (onderwysers kan geskik wees) gelei word, kan georganiseer word om die boek te lees en dit te bespreek. Nadat die studiegroepe aan die gang is, kan die skool sy eie studiegroepe wat uit lede van die bestuur en personeel van die skool saamgestel word. So kan die probleem (“olifant”) hanteer word.

3. Help gesinne om hulle kwessies te konfronteer.

Laura en Malcolm Gault in **The biggest job we'll ever have** beskryf tien beginsels wat die verantwoordelikhede van ouers van adolessente definieer. Dit is gebaseer op meer as drie dekades se werk met gesinne. Volgens hulle is die belangrikste van hierdie beginsels waarheid oor harmonie. Omdat die gesin se eerste taak is om hulle kinders voor te berei vir die lewe, moet die gesin bereid wees om probleme te konfronteer eerder as om konflik te vermy ter wille van harmonie. Hulle skryf dat: *“Putting the weight of our foot on the path of honesty is a lifelong challenge and journey. We learn great lessons when we exercise the courage to trust the truth”* (Lickona & Davidson, 2005:58). Deur die waarheid te hanteer, stel dit ons in staat om te groei.

Waar kom die leierskap vandaan om 'n etiese leergemeenskap te ontwikkel waarin bestuur, personeel, leerders, ouers en die breër gemeenskap mekaar kan ondersteun en uitdaag om hulle beste werk te lewer (prestasiekarakter) en om hulle beste etiese self (morele karakter) te wees? Lickona en Davidson (2005:61) meen dat die leierskap van die professionele etiese leergemeenskap (PELG) moet kom. Hulle definieer hierdie professionele gemeenskap (PELG) so breed dat dit die skoolbestuur en alle onderrig- en ondersteuningspersoneel (sekretaresses, skoonmakers, busbestuurders, afrigters, ens.) insluit. Elke volwassene maak 'n verskil elkeen dra by, positief of negatief, tot die karakter van die skool en die karakter van die leerders.

Lickona en Davidson (2005:61) wys daarop dat die missie van 'n *Smart & good* sekondêre skool nie is om slegs 'n leergemeenskap te wees nie maar om 'n *etiese* leergemeenskap te wees, een wat verbind is tot die integrasie van uitnemendheid en etiek, werks- en morele karakter. Eweneens is die kollektiewe missie van die skoolbestuur en personeel nie net om 'n professionele leergemeenskap te wees nie, hul wil ook 'n professionele en *etiese* leergemeenskap wees. Al die lede van die PELG het twee

gedefinieerde verbintenis: die strewe om uitnemend in hulle werk en eties in hulle gedrag te wees, en om mekaar te help en uit te daag in hulle gesamentlike poging om uitnemendheid en etiek by hulle leerders te kweek.

4.5 KARAKTERSTERKTES OF -UITKOMSTE

Lickona en Davidson (2005:84) het agt karaktersterktes of -uitkomste wat werkskarakter en morele karakter bepaal, geïdentifiseer wat vervolgens bespreek sal word.

4.5.1 Lewenslange leerder en kritiese denker

Skool en leeraktiwiteite kan maklik vir leerders vervelig en eentonig word. Die boodskap is: "Doen die werk, slaag die graad en beweeg aan." Ron Ritchhart in sy boek **Intellectual character: What it is, why it matters, and how to get it** vra die vraag: *"What if education were more about cultivating the dispositions and habits of mind that students will need for a lifetime of learning, problem-solving and decision making?"* (Lickona & Davidson, 2005:86). Ritchhart noem hierdie gewoontes intellektuele karakter. Dit sluit in om nuuskierig te wees, metakognitief (in staat te wees om oor jou denke te dink), gretig om tot die waarheid te kom en te verstaan, skepties (soeke na bewyse, ondersoek ander redenasies) en om in staat wees om te beplan (stel doelwitte, stel stappe, vind uit watter bronne word benodig). Ritchhart stel dat ons leerders moet opvoed om nie slegs slim te wees nie, maar om slim op te tree (Lickona & Davidson, 2005:86).

Lickona en Davidson (2005:86) het bevind dat suksesvolle intelligente mense baie dinge gemeen het wat ook al die graad en aard van hulle sukses is. Hulle noem die volgende 20 eienskappe:

1. Motiveer hulself.
2. Leer om hulle drange te beheer.
3. Weet wanneer om te volhard.
4. Weet hoe om die meeste van hulle vermoëns te maak.
5. Herlei hul denke na aksiestappe.
6. Het 'n produkoriëntasie.
7. Voltooi take.

8. Is inisieerders.
9. Is nie bang om te waag nie.
10. Sloer nie.
11. Aanvaar regverdige kritiek.
12. Verwerp selfbejammering.
13. Is onafhanklik.
14. Streef daarna om persoonlike hindernisse te oorkom.
15. Fokus en konsentreer om hulle doelwitte te bereik.
16. Verdeel nie hul aandag te veel nie.
17. Het die vermoë om gratifikasie te vertraag (beloning uit te stel).
18. Het die vermoë om die woud deur die bome te sien.
19. Selfvertroue en die oortuiging in eie vermoëns om doelwitte te verwesenlik.
20. Balanseer analitiese, kreatiewe en praktiese denke.

Twee sake staan uit in die lys: Elk van die 20 eienskappe is iets wat leerders kan ontwikkel in beide die kort- en langtermyn en hierdie eienskappe van suksesvolle intelligente mense is nie net spesifiek vir 'n sekere terrein nie.

Toegepaste intelligensie is die kern van hierdie ontwikkelingsuitkoms. Elkeen kan hierdie tipe praktiese intelligensiekenmerke ontwikkel binne die raamwerk van natuurlike aanleg. Om 'n lewenslange leerder te word, is nie slegs vir dié met 'n hoë IK of wat streef na 'n gevorderde graad nie. Dit is 'n universele uitdaging en 'n onderskeidende kenmerk van individue wat hulle talente gebruik om uitnemendheid op enige terrein te behaal.

Die voorbereiding vir lewenslange leer en die ontwikkeling van kritiese denke is kardinaal en 'n bereikbare uitkoms van skoolgaan. Die vermoë om te dink en probleme op te los is belangrik in die werksplek, dit kom herhaaldelik voor op lyste van dit wat werkgewers by werknemers seek. Hierdie uitkoms is duidelik 'n bate met intrinsieke waarde, een wat ons intellektueel aan die lewe hou en laat groei en deel van 'n florerende lewe.

Lickona en Davidson (2005:87) gee die volgende vier belowende praktyke vir die ontwikkeling van 'n lewenslange leerder en kritiese denker:

1. Skep 'n relevante, nougesette en deelnemende kurrikulum.
2. Ontwikkel kritiese denke deur intensiewe, gebalanseerde ondersoek na en gesprekke oor kontroversiële sake.
3. Gebruik gepubliseerde kurrikulummateriaal wat kritiese denke oor heersende waardebelaaide sake ontwikkel.
4. Onderrig mediageletterdheid.

4.5.2 Ywerige en bekwame presteerder

Marzano, Pickering en Pollock (2001:56-57) het uit hulle navorsing bevind dat leerders wat die beste op skool vaar glo dat prestasie iets is wat hulle verdien en nie maar net primêr die uitslag is van hulle innerlike vermoë nie. Soortgelyke navorsing van talentontwikkeling deur Csikszentmihalyi, Ratunde en Whalen (1993) onder tieners het tot die slotsom gekom dat begaafde adolessente wat meer suksesvol is as hulle gelyke portuur in die ontwikkeling van hulle natuurlike talente, het 'n sterker “prestasië- en uithouvermoë”, beter doelwitstellingsvaardighede en beter werksgewoontes. In die skool en in die lewe is prestasie in 'n groot mate 'n funksie van karakter. Ons innerlike vermoë is duidelik 'n faktor, maar ons werkskaraktereienskappe soos ywer, inisiatief, positiewe houdings en deursettingsvermoë bepaal wat ons met ons natuurlike vermoëns doen. Deur ons beste pogings aan te wend, beteken nie dat ons noodwendig altyd ons beste kan lewer nie. Prestasie sal onvermydelik varieer as 'n funksie van interne en eksterne veranderlikes (hoeveel kompeterende eise daar is, hoeveel ondersteuning en uitdagings ons ervaar uit ons omgewing, hoe moeg ons is, ens.). Werkskarakter beteken die volgende: “Selfs al werk ek nou in hierdie situasie volgens 50% van my kapasiteit, gaan ek 100% daaraan bestee.” Ywer word grootliks bepaal deur ambisies. Ambisies is doelwitte wat rigting gee en daarom motiveer dit ons om ons beste te doen (Lickona & Davidson, 2005:102).

Indien ons leerders wil motiveer om om te gee vir hulle werk en ywerige bekwame presteerders te word, moet ons geleenthede aan hulle bied om te ervaar hoe dit voel om uitnemendheid te behaal. Ron Berger maak die volgende waarneming “*After students have had a taste of excellence, they're never quite satisfied with less.*”

Lickona en Davidson (2005:103) bied die volgende belowende praktyke vir die ontwikkeling van ywerige en bekwame persteerders wat hulle verkry het in hulle ondersoek by verskeie skole:

1. Betrek leerders in leerervaringe wat hulle uitdaag om hoë standaarde te bereik.
2. Gebruik 'n onderrigstrategie wat vereis dat al die leerders 'n gespesifiseerde vlak van bemeestering behaal.
3. Onderrig studievaardighede en hou leerders aanspreeklik vir die effektiewe toepassing daarvan.
4. Gebruik 'n onderrigmetodologie en graderingsstelsel wat leerders help om kwaliteit werk te lewer en daarna te streef.
5. Gebruik rubrieke om leerders te help met selfassessering, die stel van prestasiedoelwitte en die monitering van hulle vordering.
6. Gebruik buitekurrikulêre aktiwiteite om leerders se individuele talente en die kollektiewe strewe na uitnemendheid te ontwikkel.
7. Ontwikkel deursettingsvermoë deur die onderrig van leerinhoud wat hoë uitdagings bied.

4.5.3 Sosiale en emosioneelgeskoolde persoon

Soms is dit nie die gebrek aan talente wat mense verhinder om uitnemendheid te bereik nie maar eerder 'n gebrek aan sosiale en emosionele vaardighede. Hulle gebreke in hierdie area is waarskynlik die oorsaak van die stryd wat hulle nou en later in hul lewens ervaar in verskeie interpersoonlike verhoudings as ouers, in hulle huwelike en baie ander areas van hulle lewe.

Lickona en Davidson (2005:117) toon dat in 'n studie van begaafde jongmense bevind is dat die wat hulle intellektuele potensiaal eers later in hulle lewens bereik het, vergelyk met die laagpresterende begaafde jongmense wat emosioneel stabiel, volhardend gemotiveerd, doelgerig en selfversekerde persoonlikhede gehad het. Die *Safe and sound*-verslag wat in 2002 gepubliseer is, poneer dat sosiale en emosionele vaardighede aangeleer kan word en dat dit motivering om te leer, akademiese sukses en positiewe sosiale gedrag meebring (Lickona & Davidson, 2005:117).

Lickona en Davidson (2005:118) definieer hulle teoretiese perspektief van sosiale- en emosionele vaardighede aan die hand van die volgende vier punte:

- **Om sosiaal en emosioneel vaardig te wees, is slegs een van agt noodsaaklike karakteruitkomst**

Sosiale en emosionele vaardighede is 'n krities belangrike area van menslike ontwikkeling, maar die ander sewe karakteruitkomst is ook essensiële dele van werks- en morele karakter. Al agt uitkomst lewer 'n belangrike bydrae tot die strewe na uitnemendheid en etiek deur 'n leeftyd. Onderrig van karakter is dus breër in omvang as slegs sosiale en emosionele leer.

- **Sewe sosiale en emosionele vaardighede is besonder belangrik vir die sukses in die skool, werk en daarna**

Die vaardighede behels die volgende:

- * 'n Gesonde selfvertroue en positiewe houding.
- * Basiese hoflikheid in sosiale situasies.
- * Positiewe interpersoonlike verhoudings wat sensitiwiteit vir die gevoelens van ander insluit (wat deugde soos luister, verstaan, empatie en deernis aanmoedig) maar ook die kapasiteit vir "sorg-konfrontasie" (wat deugde soos eerlikheid, durf, wysheid en takt tesame met die sorg vir ander aanmoedig).
- * Die vermoë om effektief te kommunikeer.
- * Die vermoë om goed met ander saam te werk.
- * Die kapasiteit om konflik regverdig op te los en
- * emosionele intelligensie, insluitend selfkennis en die vermoë om 'n reeks emosies te bestuur.

- **Daar is 'n sinergistiese verwantskap tussen sosiale en emosionele vaardighede en die ander karakteruitkomst**

Sosiale en emosionele vaardighede soos selfkennis en die verstaan van ander stimuleer die etiese denke en stel die leerders in staat om effektief in hul etiese oordeel in verhoudings op te tree. Wedersyds sal die denke aangaande wat reg en verkeerd is die gebruik van sosiale vaardighede rig. ('n Vaardigheid soos die verstaan van ander kan vir 'n goeie sowel as 'n slegte doel aangewend word.) Sosiale en emosionele vaardighede help 'n mens om ywerige en bekwame presteerders te wees en om die beste uit ander te haal. Om 'n ywerige en bekwame

presteerder te wees, motiveer ons om harder te werk aan die verskerping van ons sosiale en emosionele vaardighede.

- **Sosiale en emosionele vaardighede moet onderrig word met 'n beklemtoning van die lewenslange belangrikheid daarvan**

Sosiale en emosionele vaardighede is nodig vir die fasilitering van sosiale verhoudings op skool, maar is ook essensieel vir sukses na skool. Die lang termyn belang daarvan moet beklemtoon word by leerders.

'n Spesifieke sosiaal-emosionele vaardigheid wat grootliks oorgesien word in beide gesinne en skole en gevolglik baie onderontwikkeld is in die meeste mense, is die vaardigheid van sorgkonfrontasie. Hierdie sosiale bevoegdheid vereis dat die persoon genoeg omgee vir die ander om in te gryp, om 'n probleem aan te spreek, eerlike terugvoer te gee en om deur 'n konflik te werk. So 'n persoon moet oor die vaardighede beskik om dit effektief te doen. Sorg-konfrontasie en verwante konfliktoplossingsvaardighede (kry perspektief, reflektiewe luister, vind van maniere om mekaar se behoeftes aan te spreek) is sosiale en emosionele bevoegdhede wat tot voordeel van jongmense sal wees in hulle verhoudings as volwassenes, in die werksplek as ouers en as demokratiese burgers.

Die volgende belowende praktyke kan gebruik word om te help met die ontwikkeling van die sosiale en emosionele vaardighede wat jongmense nodig het vir die skool, werk en daarna:

- * Ontwikkel en hernu gereeld 'n positiewe verhouding met elke leerder.
- * Moedig positiewe portuurverhoudings aan.
- * Onderrig die krag van 'n positiewe houding.
- * Onderrig goeie maniere.
- * Onderrig die kuns om vrae te vra.

'n Portuurhelperstelsel by 'n skool behoort in bogenoemde opsig van onskatbare waarde te wees (Kanes, 2006:51).

4.5.4 Etiese denker

Slim en goed is nie dieselfde nie. Indien skole die denke (intellek) vorm en nie die morele nie, soos Theodore Roosevelt eeue gelede gewaarsku het, skep hulle gevare vir die gemeenskap. Lickona en Davidson (2005:128) toon aan dat IK's gestyg het teen

ongeveer 9 punte per generasie in 'n periode van 30 jaar, maar menslike verhoudings het nie verbeter nie. Trouens, dit blyk dat daar baie meer haat in die wêreld is as ooit tevore. Lickona en Davidson (2005:128) noem hierdie stand van sake die “teenstrydigheid tussen intellek en karakter.”

Aangesien intellek en karakter nie dieselfde is nie, moet skole ook etiese denke ontwikkel. Maar hulle moet dit so definieer en onderrig dat dit etiese gedrag sal maksimeer. Indien ons etiese denke te eng definieer, byvoorbeeld om slegs “boek slim” te wees aangaande etiek, dan is dit waarskynlik dat ons eng, oordrewe geïntellektualiseerde onderrig-strategieë sal gebruik wat leerders leer hoe om 'n goeie etiese spel te speel eerder as om hulle te inspireer om 'n etiese lewe te lei.

Siende dat daar gewoonlik 'n gaping bestaan tussen die kennis van wat eties is en om eties op te tree, moet skole etiese denke breër konseptualiseer, byvoorbeeld om ander komponente van etiese bewusheid in te sluit behalwe blote morele kennis en redenasie. Daar is ten minste vier komponente van etiese denke wat saam moet werk op 'n geïntegreerde wyse om iemand tot etiese gedrag te stem. Hierdie komponente saam definieer die vierde ontwikkelingsuitkoms, naamlik etiese denker. Die komponente van 'n geïntegreerde etiese denker is die volgende:

- **Morele oordeel**

Die vermoë om te oordeel tussen reg en verkeerd, weet wanneer 'n situasie reg of verkeerd is en die maak van goedberedeneerde besluite aangaande morele sake wat aan eenvoudige vrae getoets kan word: “Moet ek 'n verlore beursie terug besorg?”, of 'n meer komplekse vraag: “Wat is die verantwoordelikheid van die Suid-Afrikaanse regering ten opsigte van die verligting van globale probleme soos VIGS en armoede?”

- **Gewete**

Bewuswording van wat reg en verkeerd is met betrekking tot ons eie optrede, intensies en karakter, gekoppel met 'n verbintenis om te doen wat reg is.

- **Morele identiteit**

Die graad waartoe jou morele karakter en verbintenis sentraal is tot jouself (“Ek is 'n persoon wat die regte ding doen, my morele verbintenis definieer wie ek is.”)

- **Morele bevoegdheid**

Die etiese vaardighede, byvoorbeeld hoe om hulpvaardig in 'n sekere situasie te wees wat ons in staat stel om ons oordeel van wat reg is en gewete en morele identiteit in effektiewe morele aksie oor te dra.

Alhoewel geïntegreerde etiese denke die waarskynlikheid van etiese gedrag verhoog, is dit geen versekering nie. Ons kan oordeel wat reg is; volgens ons gewete verplig word om dit te doen, van onself dink as iemand wat normaalweg die regte ding doen en die vaardighede hê om eties op te tree, maar steeds misluk om dit te doen. Dus, etiese denke wat breed gedefinieer is om die vier geïntegreerde komponente in te sluit, is nie gelyk aan etiese gedrag nie, morele agente word steeds benodig. Maar as ons help om mense geïntegreerde etiese denkers te maak, help ons hulle om 'n groot stap te neem tot die wording van gerespekteerde en verantwoordelike morele agente.

In die ontwikkeling van etiese denkers, moet ons alles denkbaar doen om die kweek van “gedisintegreerde denke” te vermy, dit is etiese denke wat geskei is van gewete, morele identiteit en die bevoegdheid om eties op te tree. In stede daarvan moet ons doel wees om etiese denkers te ontwikkel wat gekarakteriseer is deur die geïntegreerde funksionering van die vier komponente van morele oordeel, gewete, morele identiteit en morele bevoegdheid. Wanneer moontlik moet ons onderrigmetodes gebruik wat die potensiaal het om meer as een van hierdie komponente gelyktydig te ontwikkel.

Die volgende belowende praktyke kan gebruik word in die ontwikkeling van 'n etiese denker (Lickona & Davidson, 2005:130):

1. Modelleer geïntegreerde etiese denke in jou verhoudings met leerders.
2. Bestudeer lewensverhale van mense van karakter en daag leerders uit om hul eie karakterontwikkeling te stimuleer.
3. Help leerders om 'n etiese raamwerk van nadenke te ontwikkel en die funksionering van gewete te verstaan.
4. Help leerders om die vermoë te ontwikkel om goedberedeneerde etiese besluite te maak.
5. Gebruik geskrewe en begeleide besprekings om die waarde van deugde te onderrig.

6. Onderrig etiese wysheid deur aanhalings uit biografieë van mense met 'n bewese etiese wysheid.

4.5.5 Eerbiedige en verantwoordelike morele agent

Morele agentskap bestaan uit twee basiese tipes morele aksie: respek en verantwoordelikheid. Beide is fundamenteel tot morele karakter.

Respek beteken om agting te toon vir die intrinsieke waarde van iemand of iets. Dit sluit in respek vir die self, ander mense, besittings, diere en die omgewing wat alles onderhou. Respek is in 'n groot mate 'n weerhoudende deug, dit weerhou ons daarvan om dit te oortree (degradering, verlaging, beskadiging of vernietiging) wat ons veronderstel is om te waardeer en te eer. 'n Diepe respek vir alle mense sal byvoorbeeld daartoe lei dat ons sorg dra om nooit bewustelik so op te tree dat dit die waardigheid, regte of beste belange van ander sal skend nie (Lickona & Davidson, 2005:147-148).

Verantwoordelikheid is die aktiewe kant van ons moraliteit. Dit gaan verder as respek, dit beteken letterlik “die vermoë om te reageer”. Verantwoordelikheid definieer ons positiewe verpligtinge. Dit help ons om ons verbintenis uit te voer en om in te tree wanneer nodig, om op te staan vir wat reg is en te korrigeer wat verkeerd is. Respek meen: “Moenie beseer nie” en verantwoordelikheid beteken: “Help – selfs al is dit teen 'n koste.”

In 'n persoon van karakter, is hierdie twee kante van morele agentskap gekoppel. Indien ek byvoorbeeld 'n diepe respek het vir die waardigheid en regte van alle mense, sal daardie houding my gewoonlik motiveer om op verantwoordelike wyse aksie te neem wanneer ek sien dat iemand se regte of welstand geskend word.

Daar is drie tipes respek vir mense wat ons moet kweek by leerders (Lickona & Davidson, 2005:148):

- **Algemene respek wat ons aan alle mense verskuldig is sonder enige uitsonderings.**

Respek vir elke individu se inherente waarde, regte en menswaardigheid. Sulke respek word nie “verdien” op 'n manier soos admirasie of aansien nie, ons verdien sulke respek eenvoudig deur 'n mens te wees. Ons is verplig om alle mense met basiese respek te behandel, insluitend die swakkeling en die kwesbares en

diegene wat nie “bruikbaar” vir die gemeenskap skyn te wees nie. Geen lewe het min of meer waarde as enige ander nie.

- **Die spesiale respek wat ons aan persone verskuldig is as gevolg van die rol of posisie wat hulle beklee**

Ouers, onderwysers en publieke amptenare verdien byvoorbeeld hierdie tipe respek as gevolg van die spesiale outoriteit en verantwoordelikheid wat hulle het. Dit is hierdie respek waarna mense verwys wanneer hulle dinge sê soos, “Ek stem nie saam met die President nie, maar ek respekteer die amp.”

- **Respek as ’n innerlike houding, nie slegs uiterlike gedrag nie**

Ons is nie waarlik eerbiedig teenoor ander persone wanneer ons innerlik min-agtend teenoor hulle is nie, selfs al openbaar ons nie die gedrag deur ons aksies nie. Om ander te respekteer, is om na die goeie in hulle te kyk, net soos wat ons van hulle verwag om na die beste in ons te kyk.

Waar respek ons dwing om nie kwaad te doen nie, motiveer verantwoordelikheid ons om goed te doen. Die verantwoordelikheidskant van morele agentskap inspireer etiese ingryping. Verantwoordelikheid is in die kern van morele moed. ’n Verantwoordelike morele agent besef dat daar geen onskuldige bystanders is nie.

Die volgende belowende praktyke kan gebruik word vir die ontwikkeling van ’n gerespekteerde en verantwoordelike morele agent:

1. Ontwikkel reëls met leerders.
2. Gebruik dissipline as ’n geleentheid vir karakterontwikkeling.
3. Gebruik die akademiese kurrikulum om morele agentskap te ontwikkel.

4.5.6 Selfgedissiplineerde persoon wat ’n gesonde lewenstyl nastreef

Ons vermoë om impulse te reguleer in die strewe na ’n doel is ’n “meta-vermoë” (Lickona & Davidson, 2005:159). Dit bepaal hoe goed of sleg ons ons ander vermoëns gebruik. Hierdie uitkoms, naamlik ’n selfgedissiplineerde persoon, is noodsaaklik om ons ware menslike potensiaal te verwesenlik, naamlik geestelik, fisiek, emosioneel en moreel.

Selfdisipline vorm die ruggraat van beide uitnemendheid en etiek. Wat onderskei 'n goeie atleet, musikant of kunstenaar gewoonlik van 'n gemiddelde of nie so goeie een nie? Die vermoë om op te offer, gratifikasie te vertraag en disipline van die self in die strewe na 'n doel. Wat onderskei 'n goeie ouer, eggenoot of gemeenskaplid gewoonlik van 'n gemiddelde of nie so goeie een nie? Die vermoë om op te offer, gratifikasie te vertraag en disipline van die self in die strewe na 'n doel.

Die kweek van selfgedisiplineerde leerders wat gesonde lewenstyle nastreef, het die potensiaal om 'n ryk opbrengs te lewer op die belegging wat skole, gesinne en die gemeenskap maak. Die opbrengs is nie slegs finansiële van aard nie, alhoewel dit daardie potensiaal het. Die opbrengs lê in die verwesenliking van 'n hoër kwaliteit van lewe. Selfdisipline ten opsigte van ons begeerte na voedsel, drank, seks en ontspanning – is duidelik 'n voortreflike karakteruitdaging. Die deug van selfdisipline lewer onteenseglik 'n groot bydrae tot die kwaliteit van lewe vir individue en die gemeenskap in geheel.

Ten spyte van ons positiewe aspirasies vir die jeug, fokus ons gewoonlik ons navorsing, programme en media op bepaalde probleme wat die jeug in die gesig staar, sonder om 'n holistiese visie te ontwikkel. 'n Holistiese visie bied hierdie geïntegreerde insig: *probleemgedrag soos voortydige seksuele aktiwiteite, dwelmgebruik, tabakgebruik en obesiteit het 'n algemene oorsprong naamlik die afwesigheid van selfdisipline. 'n Gemeenskaplike teenmiddel vir hierdie probleem is die ontwikkeling van selfdisipline.*

Deur persoonlike verantwoordelikheid vir selfdisipline te beklemtoon, beteken nie dat die vermoë van die gemeenskap om die individu by te staan, ontken of onttrek word in die ontwikkeling van selfdisipline nie. 'n Gemeenskap óf dit 'n klaskamer, span, klub óf ondersteuningsgroep is wat in 'n kultuur van selfdisipline ingelyf is, kan 'n groot impak hê op 'n persoon se individuele ontwikkeling en die ontwikkeling van selfdisipline. Per slot van rekening is die ontwikkeling van selfdisipline egter 'n “werk van binne”. 'n Selfgedisiplineerde persoon is toegewy aan die regulering van die self, selfs te midde van teenoorgestelde eksterne druk, of 'n gebrek aan ondersteuning.

Deur jongmense te help om selfgedisiplineerde persone te word in hul strewe na 'n gesonde lewenstyl beteken ook dat ouers en onderwysers 'n lewenskoersperspektief moet neem. Ons moet die versoeking weerstaan om die sake waarmee adolessente gekonfronteer word soos seks, dwelms en drankgebruik op so 'n wyse te hanteer dat ons nie daarin slaag om jongmense volkome voor te berei en toe te rus vir die uit-

dagings wat hulle onvermydelik in die gesig gaan staar nie. Ongelukkig neem talle volwassenes 'n kinders-is-maar-kindere-benadering in teenoor adolessente. Wanneer ons so 'n benadering volg, kweek ons 'n volwassenes-is-maar-kindere-gemeenskap. Ons kry volwassenes met die gewoontes wat hulle gevorm het as kinders, aangesien adolessente se positiewe en negatiewe gedrag neig om na hul volwasse lewe oor te beweeg. Verder vertraag ons die ontwikkeling van kritiese belangrike volwasse en ouerlike gedrag, opoffering, uitstel van gratifikasie en matigheid in die strewe na plesier. Die optrede word benodig vir 'n self-gedissiplineerde, produktiewe en vervulde lewe.

Die volgende belowende praktyke kan gebruik word in die ontwikkeling van 'n self-gedissiplineerde persoon:

1. Gebruik goeie ondersteunende programme en ander skoolstrategieë om 'n gebalanseerde, gedissiplineerde leefstyl aan te moedig.
2. Benader seksopvoeding holisties as 'n geleentheid om goeie karakter en toekoms-perspektief te ontwikkel.
3. Implementeer 'n gemeenskapsbenadering in die bou van ontwikkelingsbates.
4. Sluit vennootskappe met ouers om te help om drank- en dwelmmisbruik deur leerders te ontmoedig.

4.5.7 Bydraende gemeenskaplid en demokratiese burger

Burgerlike waardes is die deel van karakter wat ons benodig om goeie burgers van 'n demokratiese gemeenskap te word. Om 'n persoon te word van burgerlike karakter vereis byvoorbeeld die ontwikkeling van etiese denke, morele agentskap en 'n repertoir van sosiale en emosionele vaardighede.

Die opvoeding vir burgerlike waardes is essensieel vir 'n gesonde demokrasie. Demokrasie vereis twee dinge wat saam werk: *Demokratiese strukture* soos 'n grondwet wat menseregte beskerm, vrye verkiesings, strukture vir die maak en afdwing van wette en 'n sisteem van wigte en teenwigte. Die belang van *deugsame burgers*, want as individuele burgers gebrek het aan deugde word demokratiese instellings ondermyn. Wette kan wel ingestel word, maar indien burgers bedrieg en steel wanneer hulle dink hulle kan daarmee wegkom, of geweld gebruik om konflikte op te los, word wetsgehoorsaamheid ondermyn (Lickona & Davidson, 2005:178-179).

Hierdie uitkoms verklaar dat ons nie slegs burgers van ons eie gemeenskap is nie, maar ook van die wêreld. Dit beteken ten eerste dat ons 'n verantwoordelikheid het wat uitstrek na die ganse mensdom. Dit is 'n kollektiewe verantwoordelikheid. Indien mense enige plek in die wêreld slagoffers is van vervolging, oorlog, hongersnood, siektes of natuurrampe is raak dit my ook. Ons is lede van een menslike familie. Daar is wel perke van wat individue kan doen in die oplossing van die wêreldse probleme, maar elkeen kan iets doen.

Hierdie uitkoms is gerig op die ontwikkeling van jongmense wat bydra tot hulle gesinne, klaskamers, skole en gemeenskappe. In hierdie sin is ons burgers van al die groepe waaraan ons behoort. Ouers, onderwysers, afrigters, jeugleiers, werkgewers en ander wat met jongmense werk, het almal 'n geleentheid en 'n plig om hulle te help om bydraende lede van elke sosiale organisasie (formeel en/of informeel) te word.

Spesiale aandag moet aan gesinne gegee word, nie slegs dié waaraan die jongmense nou behoort nie, maar dié wat hulle eendag gaan vorm. Om 'n ouer te wees, is dalk die moeilikste werk wat daar is en waarvoor ons geen formele opleiding ontvang nie. Om 'n verantwoordelike ouer te wees, moet beskou word as 'n essensiële deel van burgerlike karakter (Lickona & Davidson, 2005:180). Min dinge het groter impak op die welsyn van mense. Vaderafwesigheid is byvoorbeeld tans een van die leidende voorspellers van gedragsafwyking en kinderpatologie (Lickona & Davidson, 2005:180).

Skole het die taak om leerders voor te berei vir ouerskap en deur die uitbreiding van demokratiese deelname, gee ons hulle verantwoordelikheid vir die welsyn van ander mense. Deur die bemagtiging van leerders om bydraende gemeenskapslede te word, is daar geen plaasvervanger vir die ervaring van persoonlike kontak nie. Die belang van onderrig in lewenspraktyk, het die jeug van vandag soos ander generasies, 'n behoefte aan onderrig in liefde. Liefde voorsien die motivering om verder te gaan as selfbelang.

Die volgende belowende praktyke kan gebruik word in die ontwikkeling van 'n bydraende gemeenskapslid en demokratiese burger:

1. Bestudeer ons demokratiese herkoms.
2. Kry leerders betrokke in dienslewering.
3. Betrek leerders in eerstehandse ervarings van demokrasie.
4. Los konflikte demokraties op met inagneming van verskille in waardes.

4.5.8 Geestelike persoon wat betrokke is by die vorming van 'n lewe met edel doel

Een van die redes waarom skole huiwerig is om met leerders te praat oor die geestelike aspek van die lewe, is omdat “geestelik” baie betekenisse kan hê en gevolglik die potensiaal het om tot verwarring en twis te lei. Parker Palmer (1999:7) meen dat geestelike vrae die tipe vrae is wat ons en leerders elke dag van ons lewens moet vra in ons strewe om verbonde te wees aan die grootheid van die lewe. Ons vra vrae soos: Het my lewe betekenis en 'n doel? Het ek gawes wat die wêreld wil hê en benodig? Wie en wat kan ek vertrou? Hoe kan ek lyding hanteer, my eie en dié van my familie en vriende? Hoe behou mens geloof? Wat van die dood?

Johnson (1999:1-5) identifiseer agt maniere waarop geestelike dimensie van karakter in die onderwys verstaan en bevorder kan word. Hierdie perspektiewe is interafhanklik en terwyl sommige onderwysers slegs een sal aanvaar, sal die ander die meeste aanvaar. Lickona en Davidson (2005:194) voeg 'n verdere perspektief tot die agt wat deur Johnson (1999) geïdentifiseer is, naamlik “geestelikheid as die soeke na verbondenheid”. Hierdie nege maniere waarop geestelikheid gedefinieer kan word, is as volg:

- * Geestelikheid as betekenisgewend
- * Geestelikheid as selfrefleksie
- * Geestelikheid as mistieke kennis
- * Geestelikheid as emosie
- * Geestelikheid as moraliteit
- * Geestelikheid as kreatiwiteit
- * Geestelikheid as ekologie
- * Geestelikheid as religie
- * Geestelikheid as die soeke na verbondenheid.

In hierdie uitkoms word geestelikheid beklemtoon as *betekenisgewend en selfrefleksie*. Beide is sentraal tot die skepping van 'n lewe van edel doel en die nastrewing van ware geluk. Wanneer ons nie betrokke raak in 'n selfreflektiewe soeke na betekenis en doel nie, ontbreek by ons 'n morele en geestelike norm. Ons mag vind dat ons dinge doen wat nie ons beste self reflekteer nie en dit ondermyn ons karakterontwikkeling en hoop vir geluk.

Hierdie uitkoms daag ons uit om te streef na die integrasie van werkskarakter en morele karakter, sodat ons 'n gebalanseerde en vol lewe kan lei. In so 'n lewe sal ons eenheid en harmonie ervaar, nie 'n "gesplete siel" nie. Lickona en Davidson (2005:196) beskryf werkskarakter as 'n bemeesterings oriëntasie en morele karakter as 'n "relasionele oriëntasie". Hierdie twee dele van karakter kan uitgebeeld word as 'n bal met die twee kante van karakter en die gemeenskaplike deel in die middel deel. Die gedeelde spasie in die middel kan gesien word as die positiewe spanning wat die twee dele van karakter bymekaar hou en verseker dat dit op 'n eenvormige manier funksioneer. Hierdie kreatiewe spanning van energie wat die twee dele van karakter integreer is die soeke na die wording van 'n geestelike persoon wat betrokke is by die vorming van 'n lewe met 'n edel doel. Indien ons betrokke is in die soeke na 'n eerbare doel, sal ons nie streef na ons werksdoelwitte ten koste van die ander nie. Ons sal daarna streef om ons werk goed te doen met die verpligting om die regte dinge te doen in ons verhoudings. Ons sal nie die tipe eggenoot word wat 'n werkslaaf word terwyl die huwelik en die familie uitmekaar val nie. Ons sal nie toelaat dat druk veroorsaak dat ons ons persoonlike geestelike ontwikkeling nalaat nie. In watter omstandighede ons ook verkeer, bly ons verbonde aan God, of wat ons ook al as die hoogste en diepste bron van die krag binne ons ervaar.

Die soeke na hierdie tipe balans, hierdie volheid van die lewe, is die kuns van menswees. Om vordering te maak in hierdie kuns, vereis 'n nederige en standvastige gewilligheid om gereeld te reflekteer, te herfokus en ons self te herverbind tot 'n lewe met 'n edel doel.

Die volgende belowende praktyke kan gebruik word vir die ontwikkeling van 'n geestelike persoon:

1. Betrek leerders in die reflektering op lewensvrae.
2. Laat leerders skryf oor hulle lewens, insluitend hulle "wette van lewe".
3. Vra leerders om 'n persoonlike missieslagspreuk te ontwikkel.
4. Laat leerders betekenisvolle lewensdoelwitte formuleer en nastreef.
5. Betrek leerders in die bestudering van religie en die ontwikkeling van hulle geloof as iets groter as hulleself.

Skole wat hulle verbind tot uitnemendheid en etiek sal poog om hierdie agt karakter-uitkomst (4.5.1 – 4.5.8) by personeel en leerders te verwesenlik. Lickona en Davidson (2005:85) glo dat jongmense aangetrokke is tot die ideale van uitnemendheid en etiek wat verteenwoordig word deur die agt karakteruitkomst en dat hierdie uitkomst die motivering sal verskaf om hulle te help om afbrekende gedrag te vermy en hulle volle menslike potensiaal te ontwikkel.

Die volgorde van die agt uitkomst reflekteer nie 'n hiërargie van belangrikheid nie. Kritiese denkers word nie as meer belangrik beskou as etiese denkers nie, so ook word ywerige en bekwame presteerders nie as meer belangrik beskou as bydraende gemeenskapslede en demokratiese burgers nie. Die agt sterktes word as interafhanklik beskou waar elkeen benodig word vir die optimale uitlewing van die ander. Om 'n ywerige en bekwame presteerder te wees, kan byvoorbeeld bydra tot die vlak van uitnemendheid waarmee gestreef word na al die ander karakteruitkomst. Om 'n etiese denker te wees en om die beste morele oordeel na elke situasie te bring, lei daartoe dat al die ander uitkomst uitgeleef word. Soos 'n persoon groei in sy geestelike karakter, verdiep sy siening van die sin van die lewe, wat weer nuwe energie bring om ander uitkomst te ontwikkel.

4.6 SAMEVATTING

In hierdie hoofstuk is daar gekyk na die konseptuele raamwerk (4.2) waarop karakter-opvoeding moet bou. Kriteria waaraan 'n karakteropvoedingsprogram behoort te voldoen is uitgelig (4.3), riglyne (4.4) is aan die hand gedoen vir die implementering van so 'n program in die Suid-Afrikaanse opset en moontlike karakteruitkomst (4.5) vir die werkskarakter, morele karakter en geestelike karakter is geïdentifiseer.

In die volgende hoofstuk sal 'n empiriese ondersoek geloods word om vas te stel wat die waarde-oriëntering van die leerders van 'n bepaalde skool is, watter karakterkenmerke as belangrik beskou word en in watter mate die skool tans sekere karakter-vormende praktyke aanbied.

HOOFSTUK 5

'N EMPIRIESE ONDERSOEK NA KARAKTER EN KARAKTEROPVOEDING IN 'N BEPAALDE SEKONDÊRE SKOOL: 'N GEVALLESTUDIE

5.1 INLEIDING

In die vorige hoofstuk is daar gelet op die konseptuele raamwerk waarop karakteropvoeding moet bou. Hierna is kriteria geïdentifiseer waaraan 'n karakteropvoedingsprogram behoort te voldoen, riglyne is aan die hand gedoen vir die implementering van so 'n program in die Suid-Afrikaanse opset en moontlike karaktersterktes of –uitkomste vir die werks-, morele en geestelike karakter is geïdentifiseer.

Die metode van ondersoek, die meetinstrument wat gebruik is, die studiepopulasie en die uitvoering van die ondersoek sal beskryf word. Die resultate van die empiriese ondersoek sal weergegee, bespreek en krities ontleed word.

5.2 DIE DOEL VAN DIE EMPIRIESE ONDERSOEK

Die hoofdoel van die ondersoek was om by 'n bepaalde skool:

- areas te identifiseer waar karakteropvoeding by die leerders nodig is;
- vas te stel hoe ouers die karakter van die leerders van die skool evalueer;
- te bepaal wat die onderwysers tans doen om karakteropvoeding te bevorder, en
- agter te kom hoe die leerders se waardes verander binne 'n bestek van ses maande.

Op grond van die bevindings sal riglyne gestel word om karakteropvoeding by skole tot sy reg te laat kom.

5.3 EMPIRIESE ONDERSOEK

Die empiriese ondersoek dien as 'n vorm van beskrywende navorsing op grond waarvan 'n evaluering van die skool se program van karakteropvoeding gedoen kan word en waarop vervolgens aanbevelings gedoen kan word om probleme ten opsigte van karakteropvoeding uit te skakel.

Gedragsprobleme soos diefstal, drankmisbruik, oordrewe aggressie wat uitloop op geweld, seksuele losbandigheid, vandalisme en gebrek aan selfdisipline het die onderwysers en ouerbeheerraad so bekommerd dat hulle 'n massavergadering met ouers, die onderwys-owerhede, die polisie en maatskaplike hulpdienste belê het. By hierdie vergadering is sterk klem gelê op die verval in karakteropvoeding en waardes. Hieruit is die gedagte gebore om 'n gevallestudie te doen, ten einde vas te stel in watter mate so 'n tipe studie suksesvol by 'n skool uitgevoer sou kon word en hoe 'n karakteropvoedingsprogram beplan kan word.

Aangesien daar met al die leerders gewerk is in die afdeling oor waardes en karakter en nie van steekproewe gebruik gemaak is nie was dit nie nodig om statistiese beduidendheid van verskille te bereken nie – alle verskille is werklike verskille (Statistiese Konsultasiedienste, 2007).

5.3.1 Vraelyste

Om praktiese redes is daar van 'n vraelysondersoek gebruik gemaak om die nodige inligting in te samel. Die vraelyste het 'n kwantitatiewe sowel as 'n kwalitatiewe dimensie gehad. Die kwantitatiewe afdeling was so ontwerp dat dit geskik sou wees om in die toekoms opvolg-ondersoeke te kan doen waardeur tendense of intervensie-effekte bepaal sou kon word. Die kwalitatiewe afdeling was so ontwerp dat respondente met vrymoedigheid menings en standpunte kon stel. Afsonderlike vraelyste is opgestel vir die drie belangegroepe (leerders, ouers, onderwysers).

Daar is vier vraelyste in die ondersoek gebruik, naamlik 'n vraelys vir die leerders waar hulle die belangrikheid van hul waardes sowel as die siening van hul medeleerders se waardes op 'n vyfpuntskaal moes aandui (Bylaag 2). Hierdie vraelys wat deur Vreken en Rens (2001) ontwerp is, is gebruik om by doelstellings twee en drie van die studie uit te kom.

Die tweede vraelys wat ook deur Vreken en Rens (2001) opgestel is (Bylaag 4), is deur die ouers ingevul waar hulle moes aandui wat die waardes is wat tans by die leerders van die skool sigbaar is en ook moes aandui watter waardes volgens hulle wel sigbaar behoort wees in die lewens van die leerders.

Die derde vraelys is aan die onderwysers gegee om vas te stel watter praktyke hulle in die klas toepas om karakteropvoeding by leerders te bevorder (Bylaag 3). Hierdie vraelys is aangepas (vierde vraelys) en aan 'n steekproef van die leerders gegee om vas te stel watter praktyke, volgens hulle mening, die onderwysers in hulle klasse toepas om karakteropvoeding te bevorder (Bylaag 5).

5.4 ETIESE ASPEKTE

Toestemming is vooraf verkry van die Departement van Onderwys, die skoolhoof en die beheerraad vir die loods van 'n ondersoek by die skool waarin hulle verseker is dat die inligting wat ingewin word vertroulik hanteer sal word. Aangesien daar baie persoonlike vrae in die vraelys gestel kan word, is dit baie uitdruklik gestel dat die vraelyste (en elke vraag daarin) vrywillig ingevul word en dat die naam van die respondent op geen wyse aan die vraelys gekoppel kan word nie. Die toestemming van die respondente moes dus verkry word en vertroulikheid is deur die navorsers gewaarborg.

5.5 ONDERSOEKGROEP: BIOGRAFIESE INLIGTING

Die leerders, ouers sowel as die onderwysers is by die ondersoek betrek. Die demografiese inligting van die drie groepe word afsonderlik bespreek.

5.5.1 Leerders

- Van die 410 sekondêre skoolleerders in die skool het 367 met die eerste toets en 380 met die opvolgtoets die vraelyste ingevul. Dit verteenwoordig onderskeidelik 89,5% en 92,7% van die sekondêre skoolleerders van die skool. Weens die afwesigheid van leerders kon almal nie die vraelyste invul nie.
- Die verspreiding van die studiepopulasie (leerders) volgens **grade** word in tabel 1 weergegee. (Kyk Bylaag 1.) Hiervolgens blyk dit dat al die grade goed verteenwoordig was.

- Die verspreiding volgens die **geslag** van die leerders (tabel 2, bylaag 1) wys dat 40,1% van die populasie tydens die eerste ondersoek en 41,7% tydens die opvolgondersoek uit meisies bestaan het en 59,9% van die eerste en 58,3% van die opvolggroep uit seuns.
- Die verspreiding volgens **moedertaalgroepe** toon dat 27,3% van die eerste groep en 28,1% van die opvolggroep Afrikaanssprekend was, 5,7% van die eerste groep en 6,0% van die opvolggroep Engelssprekend en 67,0% van die eerste groep en 65,9% van die opvolggroep sprekers van Afrikatale was. Die inligting word in tabel 3 in bylaag 1 weergegee.

5.5.2 Ouers

- Daar is 410 vraelyste aan ouers uitgestuur, naamlik een per gesin. Daarvan is 135 terugontvang. Dit verteenwoordig 32,9% van die vraelyste wat uitgestuur is. Moontlike redes vir die swak respons was dat daar meer as een leerder per huisgesin was; dat al die leerders nie die vraelyste aan hulle ouers gegee het nie en al die leerders nie by hulle ouers bly nie en moontlike onbetrokkenheid van die ouers.
- Dit blyk dat dit in baie gevalle die **ma's** was wat die vraelys ingevul het (39,9%) en dat in slegs 20,3% van die gevalle die ouers dit saam ingevul het (tabel 4, bylaag 1).
- Van die ouers wat die vraelyste ingevul het, was 62,2% se **huwelikstatus** getroud en 11,1% "geskei" (tabel 5, bylaag 1)
- Byna die helfte van die ouers het Afrikatale (48,8%) as **huistaal** (tabel 6, bylaag 1). Dit blyk dus dat dit veral hierdie groep is wat nie die vraelyste ingevul het nie, aangesien hulle byna 70% van die totale groep ouers uitgemaak het (vergeelyk tabel 1).

5.5.3 Onderwysers

- 19 onderwysers het aan die ondersoek deelgeneem. Dit verteenwoordig 82,6% van die onderwysers. Weens afwesighede het nie al die onderwysers die vraelys ingevul nie.
- Slegs 26,3% van die onderwysers was manlik.
- Die gemiddelde ouderdom was tussen 30 en 39 jaar.
- Die gemiddelde aantal jare onderwyservaring was tussen 10 en 19 jaar.

Dit blyk dus 'n ervare groep onderwysers te wees wat aan die ondersoek deelgeneem het.

5.6 BEVINDINGS: KWANTITATIEWE INLIGTING (LEERDERS EN OUERS)

5.6.1 Inleiding

In hierdie afdeling gaan gekyk word na die leerders se mening oor hulle eie lewenswaardes en dié van hulle medeleerders. Die navorsingsinligting verkyn in Bylaag 1 en die vraelys in Bylaag 2. Die verskil tussen die bevindings van die eerste en tweede toets sal onder oë geneem word. Die bevindings ten opsigte van die hele groep, sowel as vir sekere subgroepe, sal ook bespreek word.

5.6.2 Waarde-oriëntering van leerders

In tabel 7.1 word die leerders se mening oor hul eie lewenswaardes, en hul medeleerders se lewenswaardes saamgevat.

Die relatiewe belangrikheid van die waardes word in rangorde genommer (vanaf 1 tot 20), ten einde die bespreking daarvan te vergemaklik.

5.6.2.1 Gevolgtrekkings ten opsigte van die hele groep leerders

- In beide die eerste en opvolgtoets, is daar 'n duidelike verskil tussen hoe leerders hul eie waardes en hoe hulle hul medeleerders se waardes beoordeel. Hul mening oor hul eie waardes is heelwat meer positief as dié oor hul medeleerders, behalwe vir ekonomiese waardes (eerste toets) en ontspannings- en outoriteitswaarde (opvolgtoets) waaraan hulle 'n laer gewig (uit 5) toeken vir hulself as vir hul medeleerders.
- Die relatief belangrikste vyf waardes vir die ondersoekgroep is soos volg:

Toets 1	Opvolgtoets
1. Self-,	Veiligheids-,
2. beroeps-,	self-,
3. lewens-,	beroeps-,
4. veiligheids-, en	lewens-, en
5. verhoudingswaardes.	liggaamlike waardes.

Die relatief minder belangrike waardes vir die ondersoekgroep is:

Toets 1	Opvolgtoets
16. Regs- en ekonomiese waardes	Kultuur-,
17. ontspannings-,	omgewings-,
18. estetiese,	estetiese,
19. outoriteits-, en	politieke, en
20. politieke waarde	outoriteitswaarde

- Die groep se mening oor hul medeleerders se waardes verskil redelik baie van dié oor hul eie waardes. Volgens hul mening is die vyf belangrikste waardes vir hul medeleerders die volgende:

Toets 1	Opvolgtoets
1. Lewens-,	Lewens-,
2. veiligheids-,	veiligheids-,
3. ekonomiese,	ekonomiese,
4. beroeps-, en	ontspannings-, en
5. nasionale waardes.	liggaamlike waardes.

- Die groep se opinie oor hul medeleerders se minder belangrike waardes is soos volg:

Toets 1	Opvolgtoets
16. Verhoudings-,	Politieke,
17. geestelike,	verhoudings-,
18. estetiese,	geestelike,
19. morele-, en	morele-, en
20. politieke waardes.	estetiese waarde.

Die groep beskou politieke waardes as relatief onbelangrik vir hulself en vir hul medeleerders in die eerste toets. In die opvolgtoets beskou hulle outoriteitswaarde as relatief onbelangrik vir hulself en estetiese waarde as relatief onbelangrik vir hul medeleerders. Dis opvallend dat die leerders se mening oor die morele waardes van hul medeleerders baie laag op die relatiewe rangordelys lê (19de en 18de).

- Dis opvallend dat **veiligheid** so 'n hoë rangorde inneem. Dit beteken dat dit tans 'n baie belangrike rol speel in leerders se lewens.
- Die **beroepswaarde** lê ook baie hoog op die rangordelys. Dit verwys na die belangrikheid wat beroepsbeoefening en werksatisfaksie vir die leerder het.
- Die **geestelike waarde** vir die leerders volgens hul eie mening lê nie baie hoog nie (8ste) en dié vir hul medeleerders is verstommend laag (17de en 18de plek). Dit beteken dat geloof (Christenskap) nie baie sigbaar in hul optrede is nie.
- Die **lewenswaarde** vir die groep en hul menings van hul medeleerders lê beide in die top 5-waardes. Dit verwys na die doel van lewe, tydsbesteding en diensbaarheid.
- **Morele waardes** handel oor die gedrag van mense en hul optrede teenoor ander. Dit verwys in 'n groot mate na 'n mens se karakter. Volgens die oordeel van die groep oor hulle eie morele waardes, is dit nie baie hoog nie (10de en 9de plek) en hul oordeel oor hul medeleerders se morele waardes is relatief baie laag (19de en 18de plek).
- **Selfwaarde** by adolessente is normaalweg baie hoog. Hulle soeke na selfstandigheid kan, as dit nie reg hanteer word nie, tot baie dissiplinêre probleme aanleiding gee. Hierdie ondersoek toon dat selfstandigheid belangrik is (mening oor hulself) vir die hele groep (1ste en 2de plek), maar hulle sien egter hul medeleerders as minder selfstandig en volwasse as hulself (7de en 9de plek).
- Die **tyd- ruimtelike waarde** wat onder andere handel oor toekomsprospektief lê vir hulself in die 12de plek en vir hul medeleerders in die 9de en 6de plek.
- Die **intellektuele waarde** se rangorde vir die groep (7de en 10de plek) en hul medeleerders (8ste en 13de) is nie baie hoog nie. Akademie geniet dus nie 'n baie hoë prioriteit nie.
- **Nasionale en politieke waardes** is volgens die Grondwet baie belangrik en word deur die Departement van Onderwys sterk aangemoedig. Nasionale waardes vir hulself lê in die 9de en 11de plek en volgens hulle vir hul medeleerders in die 5de en 8ste plek wat nie baie hoog is nie. Volgens die eerste toets lê politieke waardes in die heel laaste plek volgens die rangordelys (vir beide die groep en hul medeleerders). In die opvolgtoets is dit in die 19de plek vir hulself en 16de vir hul medeleerders. Demokrasie en die nasiebougedagte leef dus nog glad nie sterk by die leerders nie.

- **Ontspanningswaarde** vir hulself lê relatief baie laag op die lys (17de en 15de) en aansienlik hoër vir medeleerders (10de en 4de).
- **Outoriteitswaardes** (leierskapsposisies) vir hulself lê laag op die lys (19de en 20ste) maar effens hoër vir medeleerders (14de en 12de). Hierdeur dui hulle aan dat hulle self nie juis na leierskapsposisies streef nie, maar dat dit vir die ander leerders belangriker is.

As al die waardes bestudeer word, is dit opvallend dat leerders sekere waardes vir hulself minder belangrik ag, met ander woorde 'n laer gewig toeken, as wat hulle toeken vir die medeleerders. Aangesien dit bekend is dat leerders in hierdie tipe vraelyste altyd die ander leerders swakker sien as hulself (die sogenaamde "halo"-effek) kan afgelei word dat die waardes waaraan hulle 'n laer gewig toeken vir hulself as vir medeleerders relatief negatief beskou.

In hierdie ondersoek blyk dit die volgende waarde te wees:

Toets 1

Ekonomiese waarde wat dui op die strewe na welvaart.

Opvolgtoets

Ontspanningswaarde wat 'n aanduiding is van die strewe na genot en rus.

Outoriteitswaarde wat dui op die strewe na mag en leierskap.

Dit is belangrik om te kyk of die waardes wat ouers as relatief negatief beskou (tabel 8) ook deur die leerders as negatief beskou word. Dit blyk dat die ouers ook ekonomiese, ontspannings- en outoriteitswaarde as laag evalueer by leerders en dit self ook as laag beskou.

5.6.2.2 Gevolgtrekkings ten opsigte van geslag

- In beide die eerste en opvolgtoets is daar 'n duidelike verskil van hoe seuns en meisies hul eie waardes sien.

- Die relatief belangrikste vyf waardes vir die seuns en meisies vir die eerste toets is:

Seuns	Meisies
1. Lewens-,	Self-,
2. beroeps-,	beroeps-,
3. self-,	veiligheids-,
4. veiligheids-, en	lewens-, en
5. nasionale waardes.	verhoudingswaardes.

- Die relatief minder belangrike waardes vir die seuns en meisies vir die eerste toets is:

Seuns	Meisies
16. Tyd-ruimtelike waardes,	Ekonomiese waardes,
17. politieke,	ontspannings-,
18. estetiese,	estetiese,
19. outoriteits-, en	outoriteits-, en
20. ontspanningswaardes.	politieke waardes.

- Die relatief belangrikste vyf waardes vir die opvolgtoets van die seuns en meisies is:

Seuns	Meisies
1. Veiligheids-,	Veiligheids-,
2. beroeps-,	self-,
3. self-,	beroeps-,
4. lewens-, en	gemoeds-, en
5. liggaamlike waardes.	lewenswaardes.

- Die relatief minder belangrike waardes vir die opvolgtoets van die seuns en meisies is:

Seuns	Meisies
16. Ontspannings-,	Kultuur-,
17. regs-,	omgewings-,
18. estetiese,	estetiese,
19. politieke, en	outoriteits-, en
20. outoriteitswaardes.	politieke waardes.

- Veiligheidswaarde** is vir beide seuns en meisies baie belangrik (1ste plek) met die opvolgtoets, terwyl **lewenswaarde** vir die seuns en **selfwaarde** vir die meisies die belangrikste was (1ste plek) met die eerste toets. **Veiligheidswaarde** neem 'n hoë rangorde in vir die seuns (4de plek) en die meisies (3de plek) met die eerste toets wat aandui dat dit tans 'n belangrike rol speel by beide seuns en meisies. **Lewenswaarde** vir seuns en meisies in beide die eerste en opvolgtoets lê in die top 5- waardes. **Selfwaarde** is uiters belangrik vir die meisies en neem die eerste plek in vir die eerste toets en tweede plek vir die opvolgtoets. Vir die seuns neem dit die derde plek in vir beide die eerste en opvolgtoets.
- Beroepswaarde** is in die tweede plek vir die seuns in beide toetse, terwyl dit die tweede en derde plek inneem vir die meisies.
- Nasionale en liggaamswaardes** vorm deel van die top 5- waardes vir die seuns, terwyl **gemoeds- en verhoudingswaardes** deel vorm van die top 5- waardes vir die meisies.
- Dis opvallend dat **estetiese waarde** die 18de plek inneem vir beide seuns en meisies in albei toetse. Dis ietwat teleurstellend dat hulle nie die mooie, die kunste, die kreatiewe en die wonder van die skepping en natuur belangriker ag nie.
- Dis ook opvallend dat **estetiese waarde** (18 de plek), **outoriteitswaarde** (19de plek) en **politieke waarde** (20ste plek) van die meisies in die eerste toets konstant met die opvolgtoets gebly het.
- Dis ook opvallend dat seuns **geestelike waarde** (7de plek) hoër aanslaan as meisies (9de en 8ste plekke).

- **Gemoedswaarde** word deur die seuns nie as relatief belangrik beskou nie (12de en 11de plekke), terwyl meisies dit baie belangriker beskou (8ste en 4de plekke).

5.6.2.3 Gevolgtrekkings ten opsigte van die verskillende grade

- **Geestelike waarde** word slegs deur graad 8- (5de plek) en graad 12- (3de plek) leerders in die eerste toets as een van die belangrikste vyf waardes beskou. In die opvolgtoets is dit slegs die graad 12- leerders (4de plek) wat dit as relatief belangrik beskou.
- **Verhoudingswaarde** word slegs deur die graad 11- (5de plek) leerders as relatief belangrik beskou. Met die opvolgtoets was dit slegs die graad 8- (5de plek) en graad 9- (4de plek) leerders wat dit as relatief belangrik beskou.
- **Morele waarde** word slegs deur die graad 12- (4de plek) leerders in die eerste toets as relatief belangrik beskou.
- **Intellektuele waarde** word deur die graad 9-, 10- en 12- leerders in die eerste toets as relatief belangrik (5de plek) beskou.
- **Liggaamlike waarde** word deur die graad 8- (3de plek), graad 11- (5de plek) en graad 12 (2de plek) leerders in die opvolgtoets as relatief belangrik beskou.
- **Selfwaarde** word met die eerste en opvolgtoets deur die graad 8- (2de plek), graad 9- (1ste en 2de plekke), graad 10- (1ste en 4de plekke), graad 11- (1ste plek) en graad 12- (2de plek) leerders as relatief baie belangrik beskou.
- **Gemoedswaarde** word slegs deur die graad 10- (5de plek) leerders as relatief belangrik beskou.
- **Beroepswaarde** word met die eerste- en opvolgtoets deur die graad 8- (1ste en 5de plekke), graad 9- (4de en 5de plekke), graad 10- (3de en 2de plekke), graad 11- (3de en 1ste plekke) en graad 12- (1ste en 5de plekke) leerders as relatief belangrik beskou.
- **Veiligheidswaarde** word met die eerste- en opvolgtoets deur graad 8- (3de en 1ste plekke), graad 9- (2de en 1ste plekke), graad 10- (4de en 1ste plekke) en graad 11- (2de en 3de plekke) leerders as relatief belangrik beskou. Die graad 12- leerders beskou veiligheidswaarde as relatief belangrik (1ste plek) met die opvolgtoets.

- **Lewenswaarde** word met die eerste en opvolgtoets deur die graad 8- (3de en 4de plekke), graad 9- (3de plek), graad 10- (1ste en 3de plekke) en graad 11- (4de plek) leerders as relatief belangrik beskou.
- **Estetiese waarde** word met die eerste en opvolgtoets deur die graad 8- (19de en 18de plekke), graad 9- (19de plek), graad 10- (20ste en 18de plekke), graad 11- (17de en 12de plekke) en graad 12- (19de en 16de plekke) leerders as relatief onbelangrik beskou.
- **Outoriteitswaarde** word met die eerste en opvolgtoets deur die graad 8- (20ste en 19de plekke), graad 9- (20ste plek), graad 10- (17de en 19de plekke), graad 11- (20ste plek) en graad 12- (19de plek) leerders as relatief onbelangrik beskou.
- **Politieke waardes** word met die eerste en opvolgtoets veral deur die graad 10- (19de en 20ste plekke), graad 11- (19de plek) en graad 12- (20ste en 19de plekke) leerders as relatief onbelangrik beskou.

Dit is kommerwekkend dat veral geestelike, morele en gemoedswaarde nie deur al die grade as relatief belangrik gereken word nie. Self-, beroeps- en veiligheidswaardes is relatief belangrik vir al die grade.

5.6.3 Menings van ouers oor waardes wat leerders tans openbaar en wat die ouers graag by leerders wil sien

'n Vergelyking tussen tabel 7 en tabel 8 bring verskeie interessante verskille tussen ouers en die leerders se menings oor waardes na vore. Die mees opvallende verskille is soos volg:

- **Geestelike waarde**

Volgens die eerste toets is die geestelike waarde volgens die leerders (vir hulself) nie so belangrik nie (8ste plek) maar die ouers sien dat dit tans relatief belangrik (4de plek) is vir die leerders. Hulle (ouers) wil graag hê dat leerders dit nog belangriker moet ag (3de plek).

- **Ekonomiese waarde**

Wat hier opvallend is, is dat die leerders se persepsie van materiële welvaart van hul medeleerders relatief baie belangrik is (3de plek) terwyl hulself dit relatief onbelangrik ag (15de plek). Ouers deel ook hierdie mening (20ste plek).

- **Morele waarde**

Ouers se persepsie hieroor is dat die morele waarde relatief baie belangrik is vir die leerders (2de plek) en die ouers self sien dit as relatief belangrik (4de plek). Die leerders self beskou dit as relatief onbelangrik (10de plek) en sien dit ook as relatief onbelangrik vir hul medeleerders (19de plek).

- **Selfwaarde**

Die leerders beskou selfwaarde as relatief baie belangrik (1ste plek) en vir hul medeleerders ook as relatief belangrik (7de plek). Ouers se persepsie is dat dit relatief onbelangrik is vir die leerders (18de plek), maar hulle (ouers) sal graag wil sien dat leerders dit as meer belangrik moet beskou (5de plek).

- **Gemoedswaarde**

Ouers meen dit is die belangrikste waarde vir leerders (1ste plek) en beskou dit self ook as die belangrikste waarde (1ste plek). Leerders dink egter nie dis so belangrik nie (11de plek) en deel dieselfde sentiment vir hul medeleerders (13de plek).

- **Lewenswaarde**

Die leerders beskou hierdie waarde as relatief belangrik vir hulself (3de plek) en hulle medeleerders (1ste plek). Ouers sien dit ook dat dit tans relatief belangrik is vir die leerders (4de plek), maar die ouers self beskou dit nie as relatief belangrik nie (14de plek).

Dit blyk dat daar sekere waardes is wat vir ouers baie belangrik is, maar volgens hulle menings nie vir die leerders belangrik is nie en omgekeerd. Hierdie verskille is verstaanbaar, aangesien ouers alreeds verantwoordelike houdings en vaardighede ontwikkel het om tussen “reg” en “verkeerd” te kan oordeel.

5.6.4 Menings van leerders oor wie hulle waardes beïnvloed (tabel 9)

Die menings van leerders oor wie hulle waardes die meeste beïnvloed het, lewer insig-gewende inligting. Aan die een kant is dit gerusstellend dat die moeder in al die groepe as die invloedrykste gesien word. Die vader beklee in al die subgroepe die tweede plek, behalwe vir die graad 12-leerders waar hul die laaste plek beklee (toets 1) en vir die graad 11-leerders waar hul die derde plek beklee (opvolgtoets). Dit is onrusbarend en vra vir dringende selfondersoek by ouers.

Die invloed van die predikant (4de en 5de plek) op die leerder se waardes word deur die leerders as “redelik” beskou. Maar gesien in die lig van die belangrikheid wat aan geestelike en morele waardes geheg word, behoort die kerk ’n baie belangriker rol te speel.

Die invloed van onderwysers op leerders se waardes (tussen 3 en 6) is geringer as wat ’n mens geredelik sou verwag. Hieroor sal indringend gesprek gevoer moet word aangesien daar ’n duidelike gaping is tussen die meeste onderwysers en hul leerders. Onderwysers se klagtes van dissiplinêre probleme is ’n duidelike bewys hiervan.

Die invloed van vriende (leerders op mekaar) is relatief laag (5de/6de plek). Groepsdruk is baie hoog op hierdie stadium van hul lewe en dis algemene kennis dat slegte vriende ’n baie nadelige invloed kan hê. Aan die anderkant kan goeie vriende (en positiewe groepsdruk) ’n baie voordelige invloed hê. In hierdie opsig sou die skool oorweging kon skenk aan ’n portuurhelperstelsel by die skool en goeie rolmodelle identifiseer wat leerders positief kan beïnvloed.

5.6.5 Menings van leerders oor wie bepaal het wie hulle vandag is (tabel 11)

Die doel van die vraag oor wie bepaal het wat hulle vandag is, was om vas te stel in watter mate hulleself verantwoordelikheid aanvaar vir wat hulle vandag is.

Die meeste leerders glo dat God (’n hoër geestelike krag) die grootste rol in hulle lewens gespeel het. Naas God het hulle ouers ook ’n groot rol gespeel en baie voel ook dat hulleself verantwoordelik is vir wat hulle vandag is.

Dit is ook duidelik uit die antwoorde dat die leerders nie die onderwysers se invloed hoog aanslaan nie (tussen 4 en 6de plek). Die invloed van vriende word deur die meeste leerders nie hoog aangeslaan nie (6de plek).

5.6.6 Opinies van leerders oor of hulle die mense is wat hulle graag wil wees (tabel 12)

Met die vraag of die leerders die mense is wat hulle graag wil wees, is gepoog om vas te stel in watter mate leerders gelukkig is met die mens wat hulle tans is. Alhoewel die oorgrote meerderheid (87,9%) in die eerste toets redelik tot baie tevrede was met hulself, wêk dit kommer dat meer as 10% van die leerders nie gelukkig voel oor hulself nie. By die graad 11- leerders is dit meer as 15%. Die persentasie seuns wat nie gelukkig voel oor hulself nie is 16,5% en die meisies 7,6%.

In die opvolgtoets het slegs 86% van die leerders aangedui dat hulle redelik tot baie tevrede is met hulself. Dit toon dat 14% van die leerders tydens die tweede toets nie gelukkig voel oor hulself nie. Dit is 'n toename van 4% vanaf die eerste toets. Die persentasie seuns wat nie gelukkig voel oor hulself nie, het afgeneem na 13,8% terwyl die persentasie meisies byna verdubbel het na 14,1%.

5.6.7 Ouers se menings oor die karakterkenmerke van die leerders en watter kenmerke die skool behoort te bevorder

Ouers is gevra om aan te dui in watter mate die leerders bepaalde karakterkenmerke toon (tabel 13). Verder is hulle gevra om aan te toon watter kenmerke vir hulle die belangrikste is en watter kenmerke hulle wil hê die skool moet versterk.

- **Respek** word volgens die ouers nie as baie belangrik deur die leerders beskou nie (8ste plek). Dit word deur die ouers as die belangrikste beskou en as een van die vyf belangrikste kenmerke wat volgens die ouers deur die skool versterk moet word.
- **Betroubaarheid** word ook nie deur die leerders as baie belangrik beskou nie (6de plek). Dit is egter ook een van die minder belangrike kenmerke wat volgens die ouers deur die skool versterk moet word.
- **Lojaliteit** word tans deur die leerders as relatief baie belangrik beskou (3de plek). Die ouers beskou lojaliteit as die derde belangrikste karakterkenmerk en ook as

een van die vyf belangrikste kenmerke wat volgens die ouers deur die skool versterk moet word.

- **Pligsgetrouheid** word tans deur die leerders as relatief belangrik beskou (5de plek), terwyl dit volgens die ouers nie as een van die vyf belangrikste kenmerke beskou word nie.
- **Eerlikheid** word tans deur leerders as een van die belangrikste kenmerke vertoon (3de plek). Die ouers beskou dit as die tweede belangrikste karakterkenmerk en die derde belangrikste wat die skool moet versterk.
- **Vriendelikheid** word tans nie deur leerders as een van die belangrikste kenmerke geag nie (7de plek), terwyl ouers dit ook nie uitwys as een van die belangrikste karakterkenmerke (11de plek) wat die skool moet versterk nie. Ouers lys dit egter as een van die vyf belangrikste (5de plek) kenmerke van die leerders.
- **Omgee** as karakterkenmerk word volgens die ouers tans nie deur leerders uitgeleef nie (11de plek), terwyl ouers dit graag by hulle sou wou sien (6de plek).
- **Samewerking** as karakterkenmerk word volgens die ouers tans nie by leerders opgemerk nie (10de plek), terwyl ouers dit as een van die vyf belangrikste kenmerke sien wat deur die skool versterk moet word (5de plek).
- **Bedagsaamheid** word tans ook nie deur ouers by leerders opgemerk nie (12de plek), terwyl ouers dit self ook nie hoog aanslaan nie (10de plek).
- **Hardwerkendheid** word tans deur die ouers as die belangrikste kenmerk beskou wat by die leerders aanwesig is (1ste plek) en die ouers wil ook hê dat dit deur die skool verder versterk moet word (1ste plek). Die ouers beskou dit ook as een van die vyf belangrikste kenmerke (4de plek).
- **Doelgerigtheid** word nie as een van die belangrikste kenmerke beskou wat tans by leerders aanwesig is nie (8ste plek) en dit word self nie as relatief belangrik deur ouers beskou nie (12de plek).
- **Optimisme** is een van die karakterkenmerke wat sterk deur die leerders uitgeleef word (2de plek) alhoewel die ouers dit nie as een van die vyf belangrikste kenmerke beskou nie. Hierdie bevinding moet waarskynlik saamgelees word met leerders se waardes waar die beroepswaarde swaar weeg (2de en 3de plekke).

Samevattende opmerkings oor karakterkenmerke

Al bogenoemde kenmerke het 'n invloed op leerders se motivering en op die dissipline in die ouerhuis en skool.

As hierdie kenmerke nie in 'n positiewe rigting ontwikkel word nie gee dit aanleiding tot allerlei probleme.

Uit die ondersoek blyk dit dat van die leerders se karakterkenmerke nog baie ingesteld is op die groep (bv. lojaliteit). Dit is egter eie aan die ontwikkelingsfase waarin die leerders is.

Dit is ook gerustellend om te sien dat eerlikheid, pligsgetrouheid en optimisme so hoog aangeslaan word deur die leerders, aangesien dit goeie karakter en akademiese uitnemendheid kan bevorder.

Dit is duidelik dat 'n karakterbouprogram vir die skool ontwerp en geïmplementeer behoort te word waar veral klem gelê moet word op die ontwikkeling van respek, betroubaarheid, omgee, bedagsaamheid en motivering.

5.6.8 Negatiewe gedrag van leerders (volgens ouers)

Die doel van hierdie vraag was om ouers se mening te toets oor die mate waarin leerders hulle skuldig maak aan negatiewe gedrag.

Die ouers meen (tabel 14) dat die leerders hulle oor die algemeen in 'n groot mate skuldig maak aan die volgende (gewig uit 5, waar 1=glad nie en 5= ten volle):

- Vloek (4,64)
- Drankgebruik (4,30)
- Verbale aggressie (slegsê, dreig, beledig) (4,12)
- Seksuele aktiwiteite (3,96)
- Diefstal (3,93)

Uit tabel 14 blyk dit dat ouers bekommerd is oor die algemene gedrag van die leerders en in besonder bekommerd is oor vloektaal, drankgebruik, verbale aggressie, seksuele aktiwiteite en diefstal.

In die volgende paragraaf word 'n meer uitvoerige ontleding gemaak van dit wat die leerders oor hulle eie en medeleerders se negatiewe gedrag sê.

5.6.9 Spesifieke gedrag van die leerders

Met hierdie gedeelte is gepoog om vas te stel wat die gedrag van die leerders is. Daar is gekyk na rookgewoontes, drankgebruik, dwelmgebruik, seksuele aktiwiteite, MIV/VIGS, aggressie en geweld, afknouery, vloek, pornografie, vandalisme, diefstal en ten slotte is ook 'n vraag gestel oor die morele moed van die leerders (vgl. Tabel 15).

5.6.9.1 Rookgewoontes

Toets 1

Uit Tabel 15.1.1 blyk dit dat 13,4% van die leerders rook. Die verskil tussen seuns (14,6%) en meisies (8,8%) is nie baie groot nie. As daar na die verskillende grade gekyk word, merk 'n mens die groot styging in die persentasie rokers wat daar is vanaf graad 8 (5,1%) tot graad 10 (16,5%) wat dan afneem tot graad 12 (9,5%).

As gekyk word na tabel 15.1.2 sien 'n mens dat dit veral in die graad 11-groep is wat leerders gereeld rook (7,8%).

Opvolgtoets

Die opvolgtoets toon 'n toename van 13,4% tot 17,1%. Die seuns toon die grootste toename van 14,6% tot 25,6% teenoor die meisies wat 'n toename getoon het van 8,8% tot 10,7%. Daar is 'n toename in al die grade, met die grootste toename by graad 8 wat 10,1% is. Die groep wat nou die meeste rook, is die graad 10's (9,7%) gevolg deur die graad 8's (9,2%). Die graad 12- groep toon 'n afname van 7,1% na 2,7% in die persentasie leerders wat gereeld rook.

5.6.9.2 Drankgebruik

Toets 1

Net minder as die helfte (48,7%) het aangedui dat hulle wel drank gebruik. Meer as die helfte van die seuns (51,4%) en 39,6% meisies gebruik drank. Die hoeveelheid leerders wat 1 tot 3 keer per week en selfs daaglik drank gebruik, is nie so hoog nie (graad 11 =

7,5% is die hoogste). Die hoeveelheid seuns wat 1 tot 3 keer per week en self daaglik drankgebruik is 9,0% teenoor die 2,3% meisies.

Die aantal leerders wat te kenne gee dat hulle te veel drink (dronk word), word in tabel 15.2.2 aangedui. As hierdie inligting vergelyk word met die inligting in tabel 15.2.1 dan lyk die prentjie ietwat kommerwekkend, omdat daar heelwat leerders is wat van tyd tot tyd te veel drink.

Opvolgtoets

Die aantal leerders wat aangedui het dat hulle wel drank gebruik, het gestyg vanaf 48,7% tot 58,3% wat 'n toename van byna 10% is. Die seuns toon 'n toename van 13% en die meisies 'n toename van 14,4%. Die hoeveelheid leerders wat 1 tot 3 keer per week en selfs daaglik drank gebruik, het ook toegeneem vanaf 7,1% na 12,4%.

Die aantal leerders wat te veel drink (dronk word), het ook toegeneem vanaf 29,5% na 32,7%. Dit is kommerwekkend.

5.6.9.3 Dwelmgebruik

Toets 1

Meer as die helfte (55,4%) van die leerders is bewus van leerders wat dwelms gebruik. Uit 15.3.2 blyk dit dat 9,2% van die totale groep self met dwelms geëksperimenteer het. Dit is veral in graad 12 (14,3%) waar die persentasie hoog is. Die persentasie seuns (8,3%) wat al dwelms gebruik het, is byna dubbel die van die meisies (4,2%).

In graad 8 en 9 is die persentasies nog relatief laag (2,5% en 2,6%) maar dan vind daar 'n styging plaas (bo 6%). Dit sal dus raadsaam wees om tydens voorkomingsveldtogte veral op graad 10 en 11-leerders en tydens rehabilitasieprogramme op graad 12 te fokus.

Opvolgtoets

Die aantal leerders wat bewus is van leerders wat dwelms gebruik, het vanaf 55,4% na 56,8% toegeneem. Leerders wat self ook met dwelms geëksperimenteer het, het ook toegeneem vanaf 9,2% na 10,3%. Beide seuns en meisies toon 'n toename in die gebruik van dwelms.

5.6.9.4 Seksuele aktiwiteite

1. Leerders wat aangedui het dat hulle geen beswaar het teen voorhuwelikse seksuele gemeenskap nie word in die volgende toets aangedui:

Toets 1

Uit 15.4.1 blyk dit dat slegs 22,6% van die totale groep gekant is teen voorhuwelikse seks. As na die subgroepe gekyk word, blyk dit 22,1% seuns en 28,0% meisies gekant is teen voorhuwelikse seks en dat daar in die graad 12-groep minder leerders is wat teen voorhuwelikse seks (19,5%) gekant is.

Opvolgtoets

Die opvolgtoets toon dat meer van die leerders nou gekant is teen voorhuwelikse seks (25,3%).

2. Leerders wat aangedui het dat elke mens self daarvoor moet besluit:

Toets 1

'n Hoë persentasie leerders (49,5%) is van mening dat elke persoon self moet besluit of dit reg of verkeerd is. Die persentasie seuns is 56,5% teenoor die 46,4% van die meisies. 'n Hoë mate van relativisme bestaan dus onder die leerders. Christelike norme word dus nie as vaste reëls gesien nie want elkeen besluit self oor reg of verkeerd.

Opvolgtoets

Die persentasie leerders wat van mening is dat elke persoon self moet besluit of dit reg of verkeerd is, het ook afgeneem vanaf 49,5% na 43,9%.

3. Leerders wat aangedui het dat hulle nog nooit seks beoefen het nie

Toets 1

Uit 15.4.2 blyk dat alhoewel die oorgrote meerderheid (66,9%) nog nooit seks beoefen het nie die graad 12 (59,5%) se persentasie opmerklik laer is. Dit is ook opmerklik dat 43,4% seuns teenoor 92,2% meisies nog nooit seks gehad het nie.

Opvolgtoets

Die persentasie leerders wat aangedui het dat hulle nog nooit seks beoefen het nie, het relatief dieselfde gebly (66,3%).

4. Leerders se respons aangaande die gebruik van kondome tydens seks

Toets 1

Oor die gebruik van voorbehoedmiddels tydens seks sê die meeste dat hulle wel voorsorg tref. Dit is egter kommerwekkend dat 11,3% glad nie of slegs somtyds voorsorg tref. Slegs 3,8% van die meisies tref soms of glad nie voorsorg nie teenoor die 14,7% van die seuns.

Opvolgtoets

Die aantal leerders wat altyd voorsorg tref, het gestyg en die aantal wat glad nie of slegs somtyds voorsorg tref het gedaal na 9,0%.

5. Leerders se respons op die vraag of hulle homoseksueel is

Toets 1

Slegs 'n klein persentasie (2,7%) het aangedui dat hulle homoseksueel is. Dit is hoogs kommerwekkend dat die hoogste persentasie by die graad 8-groep (5,1%) voorkom. Die persentasie seuns wat aangedui het dat hulle homoseksueel is, is 3,5% teenoor die 1,4% meisies. Slegs 'n klein persentasie (3,3%) het aangedui dat hulle onseker is hieroor; 2,8% seuns teenoor die 3,7% meisies. In die graad 11-groep is die onsekerheid die grootste (4,6%).

Opvolgtoets

Die persentasie leerders wat aangedui het dat hulle homoseksueel is, het gestyg na 5,1%. Dit is egter kommerwekkend dat die grootste stygings voorgekom het by die graad 8 (3,9% hoër) -en die graad 9- (7,7% hoër) groepe. Die graad 12- groep toon 'n merkwaardige daling van 4,8% na 2,6%. Die meisies toon die grootste toename (4,9%) in homoseksualiteit. Die aantal leerders wat aangedui het dat hulle onseker is, het toeneem vanaf 3,3% na 4,9%.

5.6.9.5 MIV/VIGS

1. Respons op vraag of leerders getoets is vir MIV/VIGS

Toets 1

Van die hele groep is 9,5% al getoets. By graad 11- (13,6%) en graad 12- (16,7%) is dit heelwat hoër as vir die res van die groep. 5,5% van die seuns teenoor die 8,3% meisies is al getoets.

Opvolgtoets

Die persentasie leerders wat al getoets is vir MIV/VIGS het toegeneem vanaf 9,5% na 13,4%.

2. Aanduiding of leerders al positief getoets is

Toets 1

Slegs 'n baie klein persentasie van die leerders is positief getoets (0,6%) wat almal meisies is.

Opvolgtoets

Die aantal leerders wat positief getoets is, het gegroei vanaf 0,6% na 2,0% wat beide seuns en meisies insluit.

3. Leerders wat bewus is van ander leerders in die skool wat MIV-positief is

Toets 1

Min leerders is bewus van ander leerders wat MIV-positief is en volgens tabel 15.5.4 is die leerders se gevoel teenoor leerders wat MIV-positief is baie simpatiek (hanteer hulle asof hulle normaal 86,9% is, kry hulle jammer 79,8% en sou hulle wou help as dit moontlik is 77,2%).

Opvolgtoets

Die aantal leerders wat bewus is van leerders wat MIV positief is, het toegeneem vanaf 1,4% na 4,2%. Leerders is steeds baie simpatiek teenoor leerders wat MIV positief is

(hanteer hulle asof hulle normaal 89,1% is, kry hulle jammer 72,1% en sou hulle wou help 77,5%).

4. Leerders wat onseker is of aangedui het dat hulle te min weet van MIV/VIGS

Toets 1

Volgens 15.5.5 is dit veral die graad 8-groep wat onseker is (27,2%) of erken (31,2%) dat hulle te min weet van MIV/ VIGS. Die persentasies seuns en meisies is naastenby dieselfde.

Opvolgtoets

Die aantal leerders wat aangedui het dat hulle onseker is of erken dat hulle te min weet van MIV/ VIGS het gedaal.

5.6.9.6 Aggressie en geweld

Hierdie afdeling het myns insiens onrusbarende inligting aan die lig gebring, aangesien so baie leerders geweld sien as 'n moontlike oplossing vir aggressie.

1. Leerders se aanduidings of geweld 'n aanvaarbare manier is om van aggressie ontslae te raak

Toets 1

Slegs 50,3% van die groep sien geweld nie as 'n manier om van aggressie ontslae te raak nie. (Vir die seungroep is dit maar 37,5%.) Dit beteken dat byna die helfte van die leerders geweld wel as 'n moontlike oplossing vir aggressie en frustrasie sien.

Opvolgtoets

Die aantal leerders wat geweld nie as 'n manier sien om van aggressie ontslae te raak nie, het afgeneem na 48,5% wat steeds hoog is.

2. Leerders se aanduiding oor die voorkoms van verbale geweld

Toets 1

Wat die voorkoms van geweld betref, beweer 97,8% van die ondersoekgroep dat verbale geweld soms (20,8%) tot gereeld (77,0%) voorkom en 91% sê dat fisieke geweld soms (58,1%) tot gereeld (32,9%) voorkom. Dit blyk dus dat die skool ernstige aandag aan hierdie saak moet gee.

Opvolgtoets

93,0% van die groep dui aan dat verbale geweld soms (32,1%) tot gereeld (60,9%) voorkom.

3. Leerders se aanduiding oor die voorkoms van fisieke geweld

Toets 1

Wat die voorkoms van fisieke geweld betref, beweer 91,0% van die ondersoekgroep dat fisieke geweld soms (58,1%) tot gereeld (32,9%) voorkom.

Opvolgtoets

88,9% van die groep dui aan dat fisieke geweld soms (64,5%) tot gereeld (24,4%) voorkom.

5.6.9.7 Afknouery

1. Aanduiding van hoe gereeld leerders mekaar dreig

Toets 1

Dieselfde tendens as vir geweld kom by afknouery voor. Die meerderheid van die ondersoekgroep beweer dat afknouery wel plaasvind (60,2% soms, 32,3% gereeld). 37,6% van die groep beweer dat hulle soms (33,5%) tot gereeld (4,1%) gedreig word.

Opvolgtoets

Die meerderheid van die groep toon steeds dat afknouery wel plaasvind (66,8% soms, 20,3% gereeld). 32,1% van die groep dui aan dat hulle soms (27,6%) tot gereeld (4,5%) gedreig word.

2. Aanduiding van waar afknouery plaasvind

Toets 1

Die plek waar die afknouery meestal plaasvind, is op die skoolterrein (42,7%).

Opvolgtoets

Die plek waar afknouery meestal plaasvind, is op die skoolterrein (49,1%).

3. Aanduiding van hoeveel leerders afknouery aanmeld en waar dit aangemeld word

Toets 1

56,2% meld afknouery aan en meestal by die onderwysers (36,6%), of by hul ouers (18,5%). Dis opvallend dat baie min leerders (2,8%) dit by die leerlingraad aanmeld.

Opvolgtoets

Die persentasie wat afknouery aanmeld, het gedaal na 48,5%. Dit word meestal by onderwysers (39,5%), of by hul ouers (15,9%) aangemeld. Die persentasie wat dit by die leerlingraad aanmeld, het gestyg na 5,8%.

5.6.9.8 Vloek

Vloek het 'n ernstige probleem geword en die oorgrote meerderheid (>75%) leerders maak hulle skuldig hieraan. Die ouers sien dit ook as 'n groot probleem. (Vgl. Tabel 14.)

5.6.9.9 Pornografie

Toets 1

Alhoewel net 'n bietjie meer as 'n derde (37,9%) van die leerders beweer dat hulle nie self na pornografie kyk nie, sê hulle dat die meerderheid leerders soms (41,7%) tot gereeld (53,0%) daarna kyk. 61,3% van die seuns kyk soms of gereeld daarna teenoor 52,3% meisies. Hier is dus 'n probleem waarop veral die ouers sal moet let.

Opvolgtoets

41,0% van die leerders beweer dat hulle nie self na pornografie kyk nie, maar sê dat 95,1% ander leerders soms (48,6%) tot gereeld (46,5%) daarna kyk. 68,4% van die seuns kyk soms tot gereeld daarna teenoor 51,9% meisies.

5.6.9.10 Vandalisme

Toets 1

Net meer as die helfte van die leerders (54,3%) het aangedui dat hulle nie self skuldig is aan vandalisme nie, maar ander leerders maak hulle soms (41,6%) tot gereeld (4,1%) daaraan skuldig. Net 52,1% seuns en 56,1% meisies het aangedui dat hulle hul nooit daaraan skuldig maak nie. Die groep het ook aangedui dat slegs 4,3% van die ander leerders hulle nooit daaraan skuldig maak nie.

Opvolgtoets

Hier het ook net meer as die helfte van die leerders (56,5%) aangedui dat hulle nie self skuldig is aan vandalisme nie, maar dat ander leerders hulle soms (38,7%) tot gereeld (4,8%) daaraan skuldig maak. Net 49,7% seuns en 62,3% meisies het aangedui dat hulle hul nooit daaraan skuldig maak nie. Die groep het ook aangedui dat slegs 7,0% van die ander leerders hulle nooit daaraan skuldig maak nie.

5.6.9.11 Diefstal

Toets 1

Alhoewel net meer as die helfte van die leerders (56,1%) beweer dat hulle nie self skuldig is aan diefstal nie, sê hulle dat die meerderheid ander leerders hulle soms (34,8%) tot gereeld (60,9%) daaraan skuldig maak. Slegs 43,1% seuns en 68,1% meisies het aangedui dat hulle hul nie aan diefstal skuldig maak nie. Hier is ook 'n probleem waarna gekyk moet word.

Opvolgtoets

Hier het 62,8% van die leerders aangedui dat hulle nie self skuldig is aan diefstal nie, maar noem dat die meerderheid (92,9%) ander leerders hulle soms (45,8%) tot gereeld

(47,1%) daaraan skuldig maak. Slegs 50,3% seuns en 72,4% meisies het aangedui dat hulle hul nie aan diefstal skuldig maak nie.

5.6.10 Leerders se morele moed (“guts”)

Tabel 16 handel oor die morele moed van leerders om “nee” te sê teen negatiewe groepsdruk.

5.6.10.1 Hele ondergroep

Toets 1

Net meer as die helfte (59,0%) leerders in die ondergroep sê dat dit glad nie moeilik is vir hulle om “nee” te sê nie, 18,6% vind dit redelik moeilik en 16,6% vind dit baie moeilik en 5,9% erken dat hulle glad nie “nee” kan sê nie.

Opvolgtoets

Hier is slegs 57,9% leerders wat aandui dat dit glad nie moeilik is om “nee” te sê nie, 22,5% vind dit redelik moeilik en 12,7% vind dit baie moeilik en 6,9% erken dat hulle glad nie “nee” kan sê nie.

5.6.10.2 Seuns/meisies

Toets 1

4,1% seuns en 4,6% meisies kan glad nie “nee” sê nie, terwyl 11,7% seuns en 14,8% meisies dit baie moeilik vind om “nee” te sê.

Opvolgtoets

Hier is daar 6,3% seuns en 7,0% meisies wat glad nie “nee” kan sê nie, terwyl 13,9% seuns en 11,7% meisies dit baie moeilik vind om “nee” te sê.

5.6.10.3 Grade

Toets 1

Dis veral grade 8 en 12 wat dit moeiliker vind om “nee” te sê.

Opvolgtoets

Hier is dit veral die graad 8- en 9- leerders wat dit moeiliker vind om “nee” te sê.

Selfverantwoordelikheid en selfhandhawing is dus karakterkenmerke wat sterk uitgebou sal moet word. Selfverantwoordelikheid verwys na die vermoë om verpligtinge na te kom óf om op te tree sonder toesig óf leiding van ander. Selfhandhawing verwys na 'n positiewe optrede van die persoon in moeilike omstandighede (Odendal, 1985:1232).

5.7 BEVINDINGS TEN OPSIGTE VAN DIE BELOWENDE PRAKTYKE WAT DIE ONDERWYSERS TANS BEOEFEN OM KARAKTEROPVOEDING BY LEERDERS TE BEVORDER (ONDERWYSERS EN LEERDERS)

Vraelyste is aan 19 van die 23 onderwysers gegee om vas te stel wat die belowende praktyke is wat hulle tans beoefen om karakteropvoeding by leerders te bevorder.

'n Steekproef van 212 leerders van graad 8 tot 12 het 'n aangepaste vraelyste ingevul om vas te stel in watter mate die praktyke in die klaskamer toegepas word. Op 'n ewekansige wyse is een klas van elke graad gekies om die vraelyste in te vul.

Vervolgens word die resultate van die ondersoek bespreek waarna in paragraaf 5.7.3 algemene gevolgtrekkings ten opsigte van hierdie gedeelte van die studie gemaak sal word.

5.7.1 Professionele karakter

Die professionele karakter verwys na die werksetiek, ywer, positiewe houding en vernuf wat die onderwyser aanwend in die opvoedingstaak. Die response van die onderwysers aangaande hulle professionele karakter in die bevordering van karakteropvoeding by hulle leerders, is getoets aan die response van hoe die leerders dit ervaar.

Die response was soos volg:

- Net 78,9% van die onderwysers het aangedui dat hulle baie (52,6%) tot altyd (26,3%) moeite doen met lesvoorbereiding. Hierteenoor het slegs 37,3% van die leerders aangedui dat hulle onderwysers baie (25,8%) tot altyd (11,5%) moeite doen.

- Al die onderwysers het aangedui dat hulle baie (57,9%) tot altyd (42,1%) moeite doen om die les interessant te maak. Hierteenoor het slegs 31,1% van die leerders aangedui dat hulle onderwysers baie (22,6%) tot altyd (8,5%) moeite doen om die les interessant te maak.
- Die meerderheid (89,5%) onderwysers het aangedui dat hulle baie (26,3%) tot altyd (63,2%) leerders aanmoedig om hulle menings te lig of probleme met die onderwyser te bespreek. Hierteenoor het 33,5% van die leerders aangedui dat hulle onderwysers hulle baie (20,6%) tot altyd (12,9%) aanmoedig.
- Byna al die onderwysers (94,7%) het aangedui dat hulle baie (26,3%) tot altyd (68,4%) betroubaar en regverdig is teenoor die leerders. Slegs 28,0% van die leerders voel dat hulle onderwysers baie (21,4%) tot altyd (6,6%) betroubaar en regverdig teenoor hulle is.

Slegs 84,2% van die onderwysers het getoon dat hulle baie (42,1%) tot altyd (42,1%) belangstelling in die leerders toon en hulle help met lewensprobleme. Hierteenoor het slegs 29,3% leerders aangetoon dat hulle onderwysers baie (16,8%) tot altyd (12,5%) belangstelling toon en hulle help met lewensprobleme.

- Slegs 68,4% van die onderwysers het aangedui dat hulle leerders baie (26,3%) tot altyd (42,1%) help met leerprobleme. Slegs 46,9% van die leerders het aange-
toon dat hulle onderwysers hulle baie (29,9%) tot altyd (17,0%) help.
- Slegs 78,9% van die onderwysers vra die leerders baie (36,8%) tot altyd (42,1%) oor moontlike probleme wat hulle het. Slegs 30,3% leerders noem dat onder-
wysers hulle baie (19,4%) tot altyd (10,9%) vra oor moontlike probleme.
- Die meeste (89,5%) onderwysers doen baie (31,6%) tot altyd (57,9%) moeite om leerders se werk te merk en terugvoer te gee. Slegs 39,4% van die leerders noem dat hulle onderwysers baie (27,9%) tot altyd (11,5%) moeite doen om hul werk te merk en terugvoer te gee.
- Die meeste (84,7%) onderwysers moedig hulle leerders baie (10,5%) tot altyd (84,2%) aan om harder te werk. Hierteenoor noem 69,2% van die leerders dat hulle onderwysers hulle baie (26,1%) tot altyd (43,1%) aanmoedig om harder te werk.
- Al die onderwysers dui aan dat hulle die leerders baie (21,1%) tot altyd (78,9%) aanmoedig om hulle reg te gedra. Slegs 78,2% van die leerders noem dat onder-
wysers hulle baie (33,2%) tot altyd (45,0%) aanmoedig om hulle reg te gedra.

- Slegs 79,0% van die onderwysers het aangedui dat hulle baie (31,6%) tot altyd (47,4%) rolmodelle vir leerders is ten opsigte van vlytigheid. Hierteenoor toon slegs 19,1% leerders dat die onderwysers baie (11,5%) tot altyd (7,6%) rolmodelle is vir hulle ten opsigte van vlytigheid.
- Byna al die onderwysers (94,7%) het getoon dat hulle baie (15,8%) tot altyd (78,9%) rolmodelle vir die leerders is ten opsigte van korrekte gedrag. Slegs 36,4% leerders dui aan dat die onderwysers baie (22,0%) tot altyd (14,4%) rolmodelle vir hulle is ten opsigte van korrekte gedrag.
- Slegs 57,9% van die onderwysers toon aan dat hulle baie (21,1%) tot altyd (36,8%) hul privaat lewe as deel van hul professionele lewe beskou. Slegs 34,9% leerders noem dat die onderwysers se privaatlewe baie (19,6%) tot altyd (15,3%) van hul professionele lewe verskil.
- Al die onderwysers noem dat hulle karakteropvoeding baie (52,6%) tot altyd (47,4%) as deel van hul werk as vakonderwyser beskou. Hierteenoor noem slegs 40,6% leerders dat die onderwysers karakteropvoeding baie (21,3%) tot altyd (19,3%) as deel van hulle werk as vakonderwyser, hanteer.

5.7.2 Belowende praktyke vir karakteropvoeding

5.7.2.1 Beginsel 1: Gedeelde visie

- 78,9% onderwysers stel baie (42,1%) tot altyd (36,8%) hoër as normale verwagtinge aan hulle leerders. Hierteenoor meen 66,3% leerders dat die onderwysers baie (44,5%) tot altyd (21,8%) hoër verwagtinge aan hulle stel.
- 52,6% onderwysers het 'n motto vir hulle klaskamers. Hierteenoor toon slegs 11,6% leerders dat die onderwysers wel motto's het in hulle klaskamers.
- Slegs 10,5% onderwysers het 'n geskrewe gedragskode vir hulle klaskamers. Hierteenoor toon 41,5% leerders dat die onderwysers wel geskrewe gedragskodes vir hul klaskamers het.
- Slegs 21,1% onderwysers het aangetoon dat hulle tradisies in hulle klaskamers het om akademiese uitnemendheid en/of etiese gedrag te bevorder. Slegs 16,8% leerders beaam dat dit wel bestaan.
- Slegs 5,3% onderwysers het aangedui dat hulle wel 'n geskrewe ooreenkoms met die ouers het waarin die ouers belowe om hulle kinders se akademiese uitnemendheid en etiese gedrag te bevorder. Daar is 22,3% van die leerders wat dit beaam.

5.7.2.2 Beginsel 2: Onderrig stem ooreen met die nuutste toerieë van karakteropvoeding

- Byna die helfte (47,4%) onderwysers het aangedui dat hulle geen kennis van Kohlberg se teorie van morele ontwikkeling het nie. Slegs 15,8% het aangedui dat hulle 'n redelike (5,3%) tot goeie (10,5%) kennis daarvan het.
- Meer as die helfte (52,6%) het aangedui dat hulle glad nie op hoogte is van navorsingsresultate oor karakteropvoeding nie. Slegs 10,5% onderwysers het aangedui dat hulle baie goed op hoogte is daarvan.
- Slegs 21,1% onderwysers hou die ouers soms (5,3%) tot baie (15,8%) op hoogte van die nuutste toerieë oor karakteropvoeding.
- Meer as die helfte (52,6%) van die onderwysers het aangedui dat hulle nooit aksie-navorsing in hulle klasse doen oor waardes en/of karakter nie. Hierteenoor het slegs 13,5% van die leerders aangedui dat die onderwysers nooit aksie-navorsing in hulle klasse doen nie.
- Meer as die helfte (52,6%) van die onderwysers het aangedui dat die skool nooit literatuur oor waardes en/of karakteropvoeding voorsien nie. Slegs 15,8% het aangedui dat die skool baie (10,5%) tot altyd (5,3%) literatuur daarvoor voorsien.

5.7.2.3 Beginsel 3: 'n Demokratiese klaskamer

- Byna die helfte (47,4%) onderwysers het aangedui dat hulle die leerders baie (21,1%) tot altyd (26,3%) betrek in besluitneming onder andere klasreëls. Hierteenoor het slegs 25,1% leerders aangedui dat die onderwysers hulle baie (15,2%) tot altyd (9,9%) betrek in besluitneming.
- Die meerderheid (79,0%) onderwysers dui aan dat hulle die leerders baie (31,6%) tot altyd (47,4%) aanmoedig om deel te neem aan klasbesprekings. Slegs 51,4% leerders het aangedui dat hulle baie (31,9%) tot altyd (19,5%) deur die onderwysers aangemoedig word om deel te neem aan klasbesprekings.
- Die meerderheid (78,9%) onderwysers het aangedui dat hulle die leerders baie (26,3%) tot altyd (52,6%) aanmoedig om op 'n gerespekteerde wyse van hulle en die ander leerders te verskil. Slegs 38,0% leerders het aangedui dat die onderwysers hulle baie (27,9%) tot altyd (10,1%) aanmoedig om op 'n gerespekteerde wyse van die onderwysers en ander leerders te verskil.

- Die meerderheid (78,9%) onderwysers het aangedui dat hulle leerders baie (42,1%) tot altyd (36,8%) aanmoedig en help om konflik tussen hulle op te los. Slegs 34,3% leerders het aangedui dat die onderwysers hulle baie (24,8%) tot altyd (9,5%) aanmoedig en help om konflik tussen hulle op te los.
- Slegs 10,5 % onderwysers het aangetoon dat hulle baie klasvergaderings met die leerders hou om gemeenskaplike sake te bespreek. Hierteenoor het 21,1% leerders aangedui dat die onderwysers baie (9,6%) tot altyd (11,5%) met hulle klasvergaderings hou om gemeenskaplike sake te bespreek.
- Slegs 26,3% onderwysers het aangedui dat hulle baie van groepbesprekings gebruik maak om sake rakende klasbestuur of klimaat te bespreek. Hierteenoor het slegs 18,8% van die leerders aangedui dat die onderwysers baie (13,0%) tot altyd (5,8%) van groepbesprekings gebruik maak om sake rakende klasbestuur of klimaat te bespreek.

5.7.2.4 Beginsel 4: Persoonlik verantwoordelikheid vir volhoubare ontwikkeling

- Net meer as die helfte (52,7%) onderwysers het aangedui dat hulle die leerders baie (21,1%) tot altyd (31,6%) help om 'n lewensfilosofie te formuleer. Slegs 29,2% leerders het aangedui dat die onderwysers hulle baie (18,5%) tot altyd (10,7%) help om 'n lewensfilosofie te formuleer.
- Die meerderheid (78,9%) onderwysers het aangedui dat hulle die leerders baie (36,8%) tot altyd (42,1%) aanmoedig om te reflekteer op die foute wat hulle begaan het. Slegs 40,0% het aangedui dat die onderwysers hulle baie (19,5%) tot altyd (20,5%) aanmoedig om te reflekteer op die foute wat hulle begaan het.
- Die meerderheid (68,4%) onderwysers het aangedui dat hulle die leerders baie (31,6%) tot altyd (36,8%) aanmoedig om uit hulle gemaksones te kom en meer dieper dinge te eksploreer. Slegs 27,6% leerders het aangedui dat die onderwysers hulle baie (15,5%) tot altyd (12,1%) aanmoedig om uit hulle gemaksones te kom en meer dieper dinge te eksploreer.
- Die meerderheid (89,4%) onderwysers het aangedui dat hulle die leerders baie (52,6%) tot altyd (36,8%) aanmoedig om meer te doen as wat die handboek of kurrikulum verwag. Meer as die helfte (57,4%) leerders het aangedui dat die

onderwysers hulle baie (33,5%) tot altyd (23,9%) aanmoedig om meer te doen as wat die handboek of kurrikulum verwag.

- Die meerderheid (89,5%) onderwysers het aangedui dat hulle die leerders baie (31,6%) tot altyd (57,9%) aanmoedig om werk van so hoë gehalte te lewer dat hulle trots daarop kan wees. Hierteenoor het 63,1% van die leerders aangedui dat die onderwysers hulle baie (33,0%) tot altyd (30,1%) aanmoedig om werk van so hoë gehalte te lewer dat hulle trots daarop kan wees.
- Net meer as die helfte (52,7%) onderwysers het aangedui dat hulle baie (21,1%) tot altyd (31,6%) geleenthede skep waar leerders hulle werk aan 'n groter gehoor kan ten toon stel. Slegs 32,7% leerders het aangedui dat die onderwysers baie (17,8%) tot altyd (14,9%) geleenthede skep waar die leerders hulle werk aan 'n groter gehoor kan ten toon stel.
- Slegs 21,0% onderwysers het aangedui dat hulle baie (10,5%) tot altyd (10,5%) leerders verwag om hulle eie besluite aangaande die leertaak te neem. Die leerders stem grootliks hiermee saam en 22,6% van hulle het aangedui dat die onderwysers baie (15,4%) tot altyd (7,2%) van hulle verwag om hulle eie besluite aangaande die leertaak te neem.

5.7.2.5 Beginsel 5: Gesamentlike verantwoordelikheid

- Meer as die helfte (57,9%) onderwysers het aangedui dat daar baie (42,1%) tot altyd (15,8%) 'n omgee-atmosfeer tussen leerders in hulle klasse is. Slegs 26,9% leerders het aangedui dat daar baie (20,2%) tot altyd (6,7%) 'n omgee-atmosfeer onder leerders in hulle klasse is.
- Die meerderheid (63,1%) onderwysers het aangedui dat hulle baie (26,3%) tot altyd (36,8%) 'n positiewe portuurdruk in die klaskamer aanmoedig. Slegs 34,4% leerders het aangedui dat 'n positiewe portuurdruk baie (25,2%) tot altyd (9,2%) in die klaskamer aangemoedig word.
- Slegs 42,1% onderwysers het aangedui dat die leerders mekaar baie (26,3%) tot altyd (15,8%) vermaan wanneer hulle nie saamwerk nie of klasreëls breek. Hierteenoor het slegs 30,6% van die leerders aangedui dat hulle mekaar baie (18,2%) tot altyd (12,4%) vermaan wanneer hulle nie saamwerk nie of klasreëls breek.
- Net meer as die helfte (57,9%) onderwysers het aangedui dat daar baie (42,1%) tot altyd (15,8%) 'n kompeterende en elkeen-vir-homself klimaat in die klas

bestaan. Slegs 41,7% leerders het aangedui dat daar baie (22,3%) tot altyd (19,4%) 'n kompeterende en elkeen-vir-homself klimaat in die klas bestaan.

- Die meerderheid (68,4%) onderwysers het aangedui dat hulle die leerders baie (31,6%) tot altyd (36,8%) aanmoedig om mekaar te help met die leeraktiwiteite. Slegs 45,8% leerders het aangetoon dat die onderwysers hulle baie (30,0%) tot altyd (15,8%) aanmoedig om mekaar met die leeraktiwiteite te help.

5.7.2.6 Beginsel 6: Hantering van moeilike sake

- Die meerderheid (68,4%) onderwysers het aangedui dat hulle die leerders baie (36,8%) tot altyd (31,6%) aanmoedig om moeilike morele sake te debatteer. Slegs 23,9% leerders het aangedui dat die onderwysers hulle baie (13,2%) tot altyd (10,7%) aanmoedig om moeilike morele sake te debatteer.
- Die meerderheid (73,6%) onderwysers het aangedui dat hulle baie (36,8%) tot altyd (36,8%) persoonlike besprekings met die leerders hou ten opsigte van hulle morele gedrag. Hierteenoor het slegs 31,1% van die leerders aangedui dat die onderwysers baie (19,9%) tot altyd (11,2%) persoonlike besprekings met die leerders hou ten opsigte van hulle morele gedrag.
- Slegs 26,4% onderwysers het aangedui dat hulle baie (5,3%) tot altyd (21,1%) studiegroepe saamstel om te kyk na morele sake en dan na vore kom met moontlike oplossings. Hierteenoor het slegs 16,1% leerders aangedui dat die onderwysers baie (11,7%) tot altyd (4,4%) studiegroepe saamstel om te kyk na morele sake en dan na vore kom met moontlike oplossings.
- Slegs 42,2% onderwysers het aangedui dat hulle baie (21,1%) tot altyd (21,1%) gebruik maak van debatte om leerders te help om verskillende standpunte krities te debatteer. Hierteenoor het slegs 18,6% van die leerders aangedui dat die onderwysers baie (10,8%) tot altyd (7,8%) gebruik maak van debatte om leerders te help om verskillende standpunte krities te debatteer.
- Net meer as die helfte (57,9%) van die onderwysers het aangedui dat hulle baie (42,1%) tot altyd (15,8%) tyd in die klas bestee om leerders aan te moedig om oor kontroversiële sake te praat. Slegs 19,8% leerders het aangedui dat die onderwysers baie (13,4%) tot altyd (6,4%) tyd in die klas bestee spandeer om leerders aan te moedig om oor kontroversiële sake te praat.

5.7.3 Algemene gevolgtrekkings ten opsigte van die praktyk van karakteropvoeding

Die response van die onderwysers stem nie ooreen met dié van die van die leerders nie. Die onderwysers toon in die meeste gevalle dat hulle 'n positiewe bydrae lewer tot die karakteropvoeding van die leerders. Die leerders ervaar dit nie heeltemal so nie. Daar bestaan dus 'n groot leemte in wat die onderwysers doen en verwag van die leerders teenoor dit wat die leerders ontvang of ervaar.

Uit hulle eie response, is dit ook duidelik dat nie al die onderwysers hulle besig hou met die praktyk van karakteropvoeding nie. Hieronder noem slegs 78,9% dat hulle moeite doen met lesvoorbereiding en slegs 68,4% help leerders met leerprobleme. Wat opvallend is, is dat byna al die onderwysers (94,7%) aangedui het dat hulle rolmodelle is vir die leerders ten opsigte van korrekte gedrag, terwyl slegs 36,4% leerders dit bevestig. Wat kommerwekkend is, is dat slegs 57,9% onderwysers hul privaat lewe as deel van hul professionele lewe beskou.

Dit is ook duidelik dat die belowende praktyke vir karakteropvoeding nie deur al die onderwysers beoefen word nie. Die onderwysers stel in die algemeen nie hoër as normale verwagtinge aan leerders nie, almal het nie motto's vir hulle klaskamers nie, slegs 10,5% het geskrewe gedragskodes vir hulle klaskamers, minder as 'n kwart het tradisies in hul klaskamers om akademiese uitnemendheid en/of etiese gedrag te bevorder, slegs 5,3% het geskrewe ooreenkomste met die ouers ten einde akademiese uitnemendheid en etiese gedrag te bevorder, meer as die helfte het geen kennis van Kohlberg se teorie en is nie op hoogte van navorsingsresultate oor karakteropvoeding nie; byna die helfte betrek nie die leerders met besluitneming nie, slegs 10,5% onderwysers hou klasvergaderings om sake van gemeenskaplike belang te bespreek, slegs 21,0% verwag van leerders om hulle eie besluite aangaande die leertaak te neem, slegs 63,1% onderwysers moedig 'n positiewe portuurdruk in die klaskamer aan, slegs 68,4% van die onderwysers moedig leerders aan om mekaar te help met die leeraktiwiteit, slegs 26,4% onderwysers stel studiegroepe saam om te kyk na morele sake, slegs 42,2% onderwysers gebruik debatte om leerders te help om verskillende standpunte krities te debatteer en net 57,9% van die onderwysers moedig leerders aan om oor kontroversiële sake te praat.

5.8 SAMEVATTING

In die empiriese ondersoek is areas geïdentifiseer waar karakteropvoeding by leerders nodig is, ouers het die karakteropvoeding van die leerders geëvalueer, die onderwysers het aangedui wat hulle tans doen om karakteropvoeding te bevorder en dit is getoets aan die response van die leerders. Daar is ook vasgestel hoe die leerders se waardes binne 'n bestek van ses maande verander het. Dit kan moontlik toegeskryf word aan die feit dat daar geen karakteropvoedingsprogram by die skool geïmplementeer was nie. Op grond van die bevindings van die empiriese ondersoek kan die riglyne in hoofstuk 4 gebruik word om karakteropvoeding by die skool tot sy reg te laat kom.

In die slothoofstuk sal 'n samevatting van die studie gegee word, tot gevolgtrekkings gekom word en aanbevelings gemaak word.

HOOFSTUK 6

SAMEVATTING, GEVOLGTREKKINGS EN AANBEVELINGS

6.1 INLEIDING

In hierdie hoofstuk word 'n opsomming gegee van die navorsing wat gedoen is om die navorsingsdoelwitte te bereik. Gevolgtrekkings word gemaak uit die literatuurstudie en die empiriese ondersoek, leemtes word uitgewys en aanbevelings word aan die hand gedoen.

6.2 SAMEVATTING

In hoofstuk 1 is die verval in waardes en die gevolglike toename in die misdaad-situasie onder die jeug in Suid-Afrika kortliks uit die literatuur bespreek. Die uitsprake oor die misdaadsituasie in die land deur navorsers en die media het karakteropvoeding as moontlike oplossing na vore gebring. Navorsers het ook bevind dat 'n verbetering in bepaalde elemente van 'n leerder se karakter geassosieer word met beter akademiese prestasie. Maar karakteropvoeding as oplossing word nie sonder beswaar aanvaar nie. Kritici het onder meer die kwessie van indoktrinasie geopper en dat dit nie moontlik is om neutrale waardes te onderrig nie. Die multikulturele en multireligieuse skoolopset in Suid-Afrika het ook die vraag laat ontstaan oor "wie se waardes" onderrig moet word.

Die primêre doel van die ondersoek was om deur middel van 'n gevallestudie vas te stel wat die karakteropvoedingspraktyke van 'n bepaalde skool in die Noordwes-provinsie is en wat gedoen sou kon word om karakteropvoeding tot sy reg te laat kom. Uit die primêre doel is daar sekondêre doelstellings geformuleer, naamlik:

- Om te bepaal wat die aard en omvang is van gedragsprobleme wat onderwysers in die klaskamers ervaar.
- om te bepaal watter karakteropvoedingsprogramme bestaan vir skoolleerders.
- om te bepaal aan watter kriteria so 'n program moet voldoen om effektief toegepas te kan word in die Suid-Afrikaanse onderwyssituasie, en

- om te bepaal watter program die geskikste is of die maklikste aangepas sou kon word vir die Suid-Afrikaanse skoolsituasie.

In hoofstuk 2 is 'n literatuurstudie gedoen om van die doelstellings te bereik. In hierdie hoofstuk is aandag gegee aan die aard en omvang van gedragsprobleme wat onderwysers in hulle klaskamers ervaar. Daar is eerstens gekyk na die situasie in oorsese lande en daarna na die Suid-Afrikaanse situasie. Die invloed wat geweld in skole op die onderrig en leer het en die oorsake van geweld in skole is ook bespreek.

Hoofstuk 3 gee 'n literatuuroorsig van karakteropvoeding as moontlike oplossing vir gedragsprobleme in hoërskole. Daar is ook aandag geskenk aan karakteropvoeding as moontlike oplossing vir gedragsprobleme in hoërskole en of karakteropvoeding volgens die literatuur werklik positiewe resultate lewer. Laastens is 'n aantal karakteropvoedingsprogramme bespreek wat tans in verskillende lande geïmplementeer word.

In hoofstuk 4 is kriteria gestel waaraan karakteropvoedingsprogramme behoort te voldoen en riglyne is gestel om 'n karakteropvoedingsprogram effektief toe te pas in die Suid-Afrikaanse onderwyssituasie.

In hoofstuk 5 word verslag gelewer van die empiriese ondersoek wat geloods is by 'n hoërskool in die Noordwes-provinsie. Vraelyste is aan leerders gegee waarin hulle hul eie waardes en dié van hul medeleerders moes beoordeel. Vraelyste is aan ouers gegee waarin hulle hul menings uitspreek rondom die waardes wat tans by leerders van die skool openbaar word, wat die ouers graag by die leerders wil sien, wat die karakterkenmerke van die leerders is, en watter kenmerke die skool behoort te bevorder. Vraelyste is ook aan die onderwysers van die skool gegee om vas te stel watter belowende praktyke hulle tans beoefen om die karakter van leerders te bevorder. 'n Steekproef van die graad 8- tot 12-leerders het ook 'n aangepaste vraelys ingevul om vas te stel in watter mate die onderwysers die praktyke in die klaskamer toepas.

Uit die resultate van die ondersoek het die volgende geblyk:

- Daar duidelike verskille tussen hoe leerders hul eie waardes sien en dié van hul medeleerders se waardes. Hulle ken 'n hoër punt toe vir hulle eie waardes met die uitsondering van ekonomiese, ontspannings- en outoriteitswaardes.
- Die leerders slaan self-, veiligheids- en beroepswaardes die hoogste aan.

- Geestelike, morele, estetiese, nasionale en politieke waardes word relatief laag aangeslaan.
- Sekere karakterkenmerke is vir die ouers baie belangrik maar volgens hulle mening is dit nie vir die leerders belangrik nie.
- Die moeder word deur die leerders as die invloedrykste persoon gesien wat hulle waardes beïnvloed het wat dan deur die vader in mindere plek gevolg word, behalwe vir die graad 12-leerders waar vaders die laaste plek beklee (toets 1) en vir die graad 11-leerders waar vaders die derde plek beklee (opvolgtoets).
- Die meeste leerders glo dat God ('n hoër geestelike krag) die grootste rol in hulle lewens gespeel het en naas hulle ouers het baie ook gevoel dat hulle self verantwoordelik is vir wat hulle vandag is. Onderwysers en vriende word nie hoog aangeslaan nie.
- Meer as 10% leerders is nie gelukkig met die mens wat hulle tans is nie.
- Die leerders se karakterkenmerke nog baie ingestel is op die groep, byvoorbeeld lojaliteit.
- Eerlikheid, pligsgetrouheid en optimisme hoog aangeslaan word deur die leerders.
- Ouers bekommerd is oor die algemene gedrag van die leerders en in besonder bekommerd is oor vloektaal, drankgebruik, verbale aggressie, seksuele aktiwiteite en diefstal.
- Daar oor die algemeen 'n verslegting is in die gedrag/gewoontes van leerders deur die loop van die jaar. Die aantal leerders wat rook, drank gebruik, bewus is van dié wat dwelms gebruik en die wat positief getoets is vir MIV / Vigs het gestyg.
- Net meer as die helfte van die leerders aangedui het dat hulle dit nie moeilik vind om "nee" te sê teen negatiewe groepsdruk nie.
- Die onderwysers getoon het dat hulle in die meeste gevalle 'n groot positiewe bydrae lewer tot die karakteropvoeding van die leerders, terwyl die leerders dit nie heeltemal so ervaar nie. Daar bestaan 'n groot leemte in wat die onderwysers doen en verwag van die leerders, teenoor dit wat die leerders ontvang of ervaar.
- Die onderwysers en ouergemeenskap aktief betrokke moet raak by die karakteropvoeding van die leerders.

Dit blyk dus dat die betrokke skool baie kan doen om karakteropvoeding meer tot sy reg te laat kom.

6.3 TEKORTKOMINGE VAN DIE ONDERSOEK

Tydens die studie het daar sekere leemtes na vore gekom wat in moontlike toekomstige studies aangespreek kan word. Aangesien dit 'n gevallestudie was, was die studie beperk tot een skool. 'n Meer omvattende studie sou geloods kon word om te bepaal hoe die verval van waardes tans in die algemeen in Suid-Afrikaanse skole voorkom.

Nog 'n moontlike leemte is dat die waardes van die onderwysers en ouergemeenskap nie bepaal is nie, want dit sou waardevolle inligting kon verskaf oor die rolmodelle wat ouers en onderwysers tans is.

Aangesien die studie by slegs een skool gedoen is, kon moeilik gevolgtrekkings gemaak word oor die verskil tussen subgroepe wat volgens taal, godsdiens, platteland/stedelik, ens. ingedeel is.

Die aantal onderwysers in so 'n gevallestudie is ook baie min en daar kon dus geen gevolgtrekkings gemaak word wat algemeen geldend is vir onderwysers nie. Dieselfde geld vir die ouers.

6.4 GEVOLGTREKKING EN AANBEVELINGS

Deur hierdie studie kon die volgende sekondêre doelstellings bereik word:

- Die aard en omvang van die gedragsprobleme wat onderwysers in die klaskamer ervaar, kon uit die literatuurstudie en die empiriese ondersoek bepaal word.
- Uit die literatuur het daar 'n aantal karakteropvoedingsprogramme na vore gekom wat tans suksesvol in verskillende lande geïmplementeer word.
- Die kriteria waaraan 'n karakteropvoedingsprogram moet voldoen om effektief toegepas te kan word in die Suid-Afrikaanse onderwyssituasie is deur die literatuurstudie uitgewys.
- Uit die studie is dit duidelik dat die *Smart & good* –program die geskikste is en die maklikste aangepas kan word vir die Suid-Afrikaanse skoolsituasie.

Deur die bereiking van die sekondêre doelstellings kon die hoofdoel bereik word, naamlik om deur middel van 'n gevallestudie vas te stel wat die karakteropvoedingspraktyke van 'n bepaalde skool in die Noordwes-provinsie is en wat gedoen sou kon word om die karakteropvoeding tot sy reg te laat kom.

Die skoolbestuur en ouergemeenskap sal moet kennis neem van die resultate van die studie en daadwerklik 'n besluit neem om die karakter van die leerders in die skool te bevorder.

Ten einde die skool te help om die probleme wat in die studie blootgelê is te kan hanteer, word die volgende aanbevelings gemaak:

- Die skoolbestuur moet besluit oor hoe en watter inligting bekend gemaak kan word.
- 'n Komitee bestaande uit onderwysers, lede van die ouerbeheerraad en lede van die Verteenwoordigende raad vir leerders (VRL) moet saamgestel word om te bepaal hoe die inligting van hierdie studie verder hanteer (en versprei) moet word.
- 'n Werkgroep moet saamgestel word om in opvolging van die riglyne wat in die studie gestel is, 'n karakteropvoedingsprogram saam te stel wat by die behoeftes van die skool pas.
- Die VRL behoort as portuurhelpers opgelei te word om 'n positiewe rol te speel om die karakter van die leerders te bevorder.
- Die onderwysers en ouers moet besin oor hoe hulle deur hul eie voorbeeld sal bou aan die karakter van die leerders.

Uit die resultate kan die volgende algemene gevolgtrekking gemaak word, naamlik dat dit noodsaaklik is om 'n effektiewe karakteropvoedingsprogram in Suid-Afrikaanse hoërskole te implementeer. Uit die studie is dit duidelik dat 'n karakteropvoedingsprogram as deel van die bestaande kurrikulum aangebied kan word deur die genoemde riglyne te volg.

Die empiriese ondersoek het ook getoon dat daar oor die algemeen 'n verval was in die waardes oor 'n tydperk van ses maande.

Omdat karakteropvoeding uiters belangrik is vir die onderwys en vir Suid-Afrika in geheel, word die volgende aanbevelings vir verdere navorsing en ontwikkeling gemaak:

- Die waardes en waardegedrewe gedrag van hoërskoolleerders in al nege provinsies moet bepaal word om sodoende 'n algemene profiel te vorm.

- 'n Onderzoek moet landswyd geloods word om die waardeoriëntering van die onderwysers en ouers te bepaal, aangesien hulle 'n direkte invloed het op die waardes van die leerders.
- Die riglyne wat in hierdie studie gestel is, kan gebruik word om 'n karakter-opvoedingsprogram vir Suid-Afrikaanse hoërskole te ontwikkel.
- Die opleiding van onderwysers moet 'n afdeling oor karakteropvoeding insluit. So 'n program moet ontwikkel word.
- Daar moet ook 'n soortgelyke ondersoek by laerskole in Suid-Afrika uitgevoer word.

6.5 TEN SLOTTE

In hierdie hoofstuk is 'n samevatting gegee van die navorsing wat gedoen is. Na my mening is die probleemvrae in die studie aangespreek en algemene riglyne kon gestel word vir die implementering van karakteropvoedingsprogramme in Suid-Afrikaanse hoërskole.

Die literatuur oor enkele karakteropvoedingsprogramme het getoon dat die riglyne wat gestel is, aanklank sal vind in die Suid-Afrikaanse situasie en aangepas kan word na gelang van die behoeftes van elke betrokke skool.

Laastens wil ek die hoop uitspreek dat die studie 'n bydrae sal lewer tot die karakter-opvoeding van sekondêre skoolleerders, sowel as vir die onderwyserskorps en ouergemeenskappe wat karakteropvoeding moontlik moet maak. Ek vertrou ook dat verdere studies sal voortbou op die riglyne wat gestel is om sodoende die waardeverval in ons gemeenskappe, in besonder ons skole, te keer.

BIBLIOGRAFIE

- ABDOOL, A.D. 2005. Die waarde-oriëntering van leerders in sekondêre skole. Potchefstroom: Noordwes-Universiteit, Potchefstroomkampus. (Proefskrif - PhD.) 197 p.
- ABDOOL, A.D. & VREKEN, N.J. 2004. The value orientation of secondary school principals, teachers and learners in South Africa. (Paper presented at the 6th International Conference on Education, Athens, Greece, May 21-23, 2004.)
- ANON. 1999. Facts about violence among youth and violence in schools. <File:///D:/Facts%20About%20Teenage%20Violence%20In%20Schools.htm> Datum van gebruik: 16 Augustus 2005.
- ANON. 2000. Hoe veilig is jou kind by die skool? *Rooi Rose*: 90-91, 16 Augustus.
- ANON. 2004. Kinders rook dagga. *Klerksdorp Record*: 1, 26 Augustus.
- ANON. 2005. Violence in school is a problem worldwide. <File:///D:/default.htm> Datum van gebruik: 16 Augustus 2005.
- BEMAK, F. & KEYS, S. 2000. Violent and aggressive youth. Thousand Oaks, Calif.: Corwin Press.
- BURGER, E. & KOK, J.C. 2002. Geweldgetraumatiseerde leerders: ontloning. *Die Unie*, 98(4):1-3.
- BYRNE, B. 1994. Coping with bullying in schools. London: Cassell.
- CARL, A.E. & DE KLERK, J. 2001. Waardeopvoeding in 'n jong demokrasie en Kurrikulum 2005: panasee of mynveld? *Tydskrif vir geesteswetenskappe*, 41(1):21-32.
- CENTRE FOR THE 4TH AND 5TH R'S. 2004. Signs of a national crisis of character. http://www.cortland.edu/c4n5rs/signs_iv.asp Datum van gebruik: 01 Desember 2004.
- CENTERS FOR DISEASE CONTROL AND PREVENTION. 2006. Youth risk behaviour surveillance - United States, 2005. *Surveillance summaries*, 55(SS-5):1-109.
- CHRISTIE, P. 1991. The right to learn: the struggle for education in South Africa. 2nd ed. Braamfontein: Ravan.
- CLARKE, E.A. & KISELICA, M.S. 1997. A systemic counselling approach to the problem of bullying. *Elementary school guidance and counselling*, 4(31):310-325.

- COMBRINK, A. 2002. Values and norms in education. *NUE comment*, 6(1):14-17, Feb.
- CORNELISSEN, A. 2001. Seun slaan meisie se kakebeen af. *Rapport*: 7, 11 Februarie.
- CORTLAND STATE UNIVERSITY OF NEW YORK. 2004. Crisis of a national crisis of character. http://www.cortland.edu/c4n5rs/signs_iv.asp Datum van gebruik: 12-Augustus 2006.
- COVEY, S.R. 1992. The seven habits of highly effective people. London: Simon & Schuster. 361 p.
- CSIKSZENTMIHALYI, M., RATUNDE, K. & WHALEN, S. 1993. Talented teenagers: the roots of success and failure. New York: Cambridge University Press.
- DE KLERK, J. 1998. A reappraisal of character education in a progressive postmodernist era. *South African journal of education*, 18(1):19-24.
- DE WET, C. 2003a. Eastern Cape educators' perceptions of the causes and the scope of school violence. *Acta Criminologica*, 16(3):89-99.
- DE WET, C. 2003b. Misdaad in die Suid-Afrikaanse onderwys soos weerspieël in die gedrukte media. *South African journal of education*, 23(2):113-121.
- DE WET, C. 2003c. 'n Media-analise oor misdaad in die Suid-Afrikaanse onderwys. *South African journal of education*, 23(1):36-44.
- DE WET, C. 2003d. Skoolveiligheid en misdaadbekamping: die siening van 'n groep Vrystaatse leerders en opvoeders. *South African journal of education*, 23(2):85-93.
- DOHRN, B. 1997. Youth violence: false fears and hard truths. *Educational leadership*, 55(2):45-47.
- EDUCATION WORLD. 2003. One character education program that works! http://www.education-world.com/a_curr/curr114.shtml Datum van gebruik: 05 Junie 2005.
- ELKIND, D.H. & SWEET, F. 2004. How to do character education. http://www.goodcharacter.com/Article_4.html Datum van gebruik: 10 Oktober 2007.
- ELLIOT, D.S., HAMBURG, B.A. & WILLIAMS, K.R. 1998. Violence in American schools: an overview. (In Elliot, D.S., Hamburg, B.A. & Williams, K.R., eds. Violence in American schools. Cambridge: Cambridge University Press. p. 3-28.)

- ENSINK, E., ROBERTSON, B.A., ZISSIS, C. & LEGER, P. 1997. Post-traumatic stress disorder in children exposed to violence. *South African medical journal*, 87(11):1526-1530.
- FAGAN, J. & WILKINSON, D.L. 1998. Social contexts and functions of adolescent violence. (In Elliot, D.S., Hamburg, B.A. & Williams, K.R., eds. *Violence in American schools*. Cambridge: Cambridge University Press. p. 55-93.)
- FRIED, S. & FRIED, P. 2003. Bullies, targets & witnesses: helping children break the pain chain. New York: Evans.
- FINSTERLIN, H.V. 1999. Crime and violence prevention in South African primary schools - analysis of a study in the greater Cape Town area. Cape Town: University of Cape Town. (Dissertation - LLM.)
- GARSON, P. 1999. Truth hurts, but it helps. *Mail and Guardian*: 31, 11 February.
- GILGUN, J.F. 1999. Facing down violence. <File:///D:/Facing%20Down%20Violence.htm> Datum van gebruik: 12 April 2005.
- GOLDSTEIN, A.P., APTER, S.J. & HAROOTUNIAN, B. 1984. *School violence*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall.
- GOVENDER, P. 2005. SA schools become battlefields. *Sunday Times*: 6, 11 September.
- HAMBURG, M.A. 1998. Youth violence is a public health concern. (In Elliot, D.S., Hamburg, B.A. & Williams, K.R., eds. *Violence in American schools*. Cambridge: Cambridge University Press. p. 31-54.)
- HATTINGH, L. 2000. Hoe veilig is jou kind by die skool? *Rooi Rose*: 90, 16 Augustus.
- HEENAN, J. 2002a. Building character through cornerstone values. The New Zealand Foundation for Character Education INC. New Zealand: Invercargill. 272 p.
- HEENAN, J. 2002b. Making sense of values. <http://cornerstonevalues.org/sense.htm> Datum gebruik: 24 Augustus 2005.

- HEENAN, J. 2002c. Overview – Building character through cornerstone values. <http://cornerstonevalues.org/summary.htm> Datum gebruik: 30 April 2005.
- HLOPHE, M. 1999. Schools race war. *Sowetan*, 29 June.
- HOGUE, J.D. 2002. Character education, citizen education, and the social studies. *Social studies*, 93(3):103-108, May/June.
- HUMAN RIGHTS WATCH. 2001. Scared at school: sexual violence against girls in South African schools. New York: Human Rights Watch.
- HYMOWITZ, K.S. 2003. The return of character education. *Public interest*, 151:6; 104, Spring.
- JANSEN, J. 2006. Strate veiliger as skole. http://www.news24.com/Rapport/Kaap-Rapport/0,,752-799_2006150,00.html Datum van gebruik: 20 November 2007.
- JEFFERSON CENTER FOR CHARACTER EDUCATION. 2000. Teaching responsibility skills to America's kids. <http://www.jeffersoncenter.org/> Datum van gebruik: 01 Februarie 2004.
- JOHNSON, A. 1999. Many ways of understanding and educating spirit. *Classroom leadership*, 1-5.
- KANES, T.P. 2006. Riglyne vir die implementering van 'n portuurhelperprogram in sekondêre skole in Suid-Afrika. Potchefstroom: Noordwes-Universiteit, Potchefstroomkampus. (Verhandeling - MEd.) 111 p.
- KLONSKY, M. 2002. How smaller schools prevent school violence. *Educational leadership*, 59(5):65-69.
- KOHN, A. 1997. How not to teach values: a critical look at character education. *Phi Delta Kappan*, 78(6):428-439, Feb.
- LABUSCHAGNE, I. 2000. Hoe veilig is jou kind by die skool? *Rooi Rose*: 90, 16 Augustus.
- LARSEN, E. 2003. Violence in U.S. public schools: a summary of findings. [File:///D:/Violence%20in%20U_S %20Public%20Schools%20A%20Summary%20of%20](File:///D:/Violence%20in%20U_S%20Public%20Schools%20A%20Summary%20of%20)
<E> Datum van gebruik: 10 April 2005.
- LICKONA, T. 1996. Eleven principles of effective character education. *Journal of moral education*, 25(1):93-95.

- LICKONA, T. 1999. Religion and character education. *Phi Delta Kappan*, 81(1):21-27, Sep.
- LICKONA, T. 2004. Raise children of character. <http://www.catholiceducationorg/articles/education/ed0230.html> Datum van gebruik: 21 Augustus 2004.
- LICKONA, T. & DAVIDSON, M. 2005. Smart & good high schools: Integrating excellence and ethics for success in school, work, and beyond. Cortland, N.Y.: Centre for the 4th and 5th Rs.
- LUNDSTROM, M. 1999. Character makes a comeback. *Instructor*, 109(3):25, Oct.
- MAREE, K. 2000. What cannot be endured must be cured: untying the Gordian knot of violence in South African schools. *Acta Criminologica*, 13(3):1-12.
- MARZANO, R.J., PICKERING, D.J. & POLLOCK, J.E. 2001. Classroom instruction that works. Alexandria: ASCD Publications.
- MAWSON, N. 2004. State liable for school rape. *Teacher: your guide to education*, 9(1):3, Jan.
- MELLOR, A. 1990. Bullying in Scottish secondary schools. Edinburgh: Scottish Council for Research in Education (SCRE).
- MKHONDO, R. 2000. Unruly school kids: where to draw the line. *Citizen*: 12, 20 September.
- MONAHAN, J. 1981. Predict violent behavior: an assessment of clinical techniques. Beverley Hills: SAGE.
- NESER, J., OVENS, M., VAN DER MERWE, E. & MORODI, R. 2003. Bullying in schools: a general overview. *Acta Criminologica*, 16(1):127-148.
- NESER, J., OVENS, M., VAN DER MERWE, E. & MORODI, R. 2004. The observation of bullying in schools by learners. *Acta Criminologica*, 17(1):139-153.
- NETSHITAHAME, N.E. & VAN VOLLENHOVEN, W.J. 2002. School safety in rural schools: are schools as safe as we think they are? *South African journal of education*, 22(4):313-318.
- NGCONGO, R.G.P. 1995. Conflict management and resolution. Pinetown: KZN Books.

NORTH CAROLINA CENTER FOR CHARACTER EDUCATION. 2002. Frequently asked questions. <http://www.nccharacter.org/faqq.html> Datum van gebruik: 18 Augustus 2006.

NZIMANDE, B. 1993. Schooling in the context of violence. Durban: University of Natal. Education Policy Unit.

ODENDAL, F.F., red. 1985. Verklarende handwoordeboek van die Afrikaanse taal (HAT). Johannesburg: Perskor Uitgewery.

OLWEUS, D. 1993. Bullying at school. What we know and what we can do. Oxford: Blackwell.

OSLER, A. s.a. Education and violence: education in emergency situations - the issue of social cohesion. <http://www.ibe.unesco.org/curriculum/AfricaPdf/nairosle.pdf> Datum gebruik: 16 November 2007.

PACHECO, R. 1996. Leerkultuur in skole van die voormalige Departement van Onderwys en Opleiding. Johannesburg: Randse Afrikaanse Universiteit. (Proefskrif - DEd.)

PALMER, P. 1999. Evoking the spirit in public education. *Educational leadership*, 56(4):6-11.

PIENAAR, K. 2000. Waar is al die glimlagge heen? *De Kat*: 61-63, Julie.

PILLAY, K. 2000. School-based crime prevention with specific reference to the prevention of drug abuse. *Acta Criminologica*, 13(1):72-79.

POWER, F.C., HIGGINS, A. & KOHLBERG, L. 1989. Lawrence Kohlberg's approach to moral education. New York: Columbia University Press. 322 p.

RADEMEYER, A. 2006. Skool kry hofbevel teen seun ná skêraanval. *Beeld*: 2, 18 Julie.

RADEMEYER, J. 2006. Bullying at schools reaches epidemic proportions, Free State study finds. *Sunday Times*: 5, 23 July.

RENS, J.A. 2005. Riglyne vir waarde-opvoeding in Suid-Afrikaanse skole. Potchefstroom: Noordwes-Universiteit, Potchefstroomkampus. (Proefskrif - PhD.) 119 p.

RODGER, A. 2000. The spiritual in values education. *Journal of moral education*, 29(4):463-475.

- ROESTOFF, A. 2006. Seun 3 keer by skool gestek oor sokkerbal. *Beeld*: 3, 1 Augustus.
- SATHIPARSAD, R. 2003. Addressing barriers to learning and participation: violence prevention in schools. *Perspectives in education*, 21(3):99-111.
- SCHAPS, E., SCHAEFFER, E.F. & McDONNELL, S.N. 2001. What's right and wrong in character education today? <http://www.devstu.org/about/articles/EDWEEK-091201.pdf>. Datum van gebruik: 12 Junie 2006.
- SEWSUNKER, K. 1999. Violent pupils. *Sunday Tribute*, 27 June.
- SINGH, G.R. 2001. How character education helps students grow. *Educational leadership*, 52(2):46-49, Oct.
- SMIT, M.E. 2003. The bully/victim problem in schools. *Acta Criminologica*, 16(3):81-88.
- SMITH, D.P.J. 1996. Culture of teaching and learning: the concepts, problems and possible solutions. (Paper delivered at the Durban-Umlazi Campus of the University of Zululand, Umlazi.)
- STATISTIESE KONSULTASIEDIENSTE. 2007. Persoonlike onderhoud aan die Noordwes-Universiteit, Potchefstroomkampus.
- SUID-AFRIKA. 1996. The Constitution of the Republic of South Africa, Act 108 of 1996. Pretoria: Government Printer. 187 p.
- VAN DEN AARDWEG, E.M. 1987. Possible causes of school violence. *South African journal of education*, 7:174-181.
- VOGEL, D. 2002. Youth violence: strategies for effective prevention and intervention. *Acta Criminologica*, 15(1):23-30.
- VREKEN, N.J. & RENS, J.A. 2001. Ondersoek na die waarde-oriëntering van studente aan die Potchefstroomse Universiteit vir Christelike Hoër Onderwys. Potchefstroom: PU vir CHO. 18 p.
- WILSON, J. 1985. The rediscovery of character: private virtue and public policy. *Public interest*, 81:3-16.
- WOODBIDGE, N.B. 1990. Character education: some challenging prospects and problems. *South African journal of education*, 10(5/6):525-529.

- WOODBIDGE, N.B. & BARNARD, F. 1990. Values education: highly suspect or highly significant? *Educare*, 19(1&2):54-63.
- WYNNE, E. & WALBERG, H. 1985/1986. The complementary goals of character development and academic excellence. *Educational leadership*, 43(4):15-18.
- ZULU, B.M. 1999. The teacher's responsibility pertaining to a culture of learning. Umlazi: University of Zululand. (Dissertation - MEd.)
- ZULU, B.M., URBANI, G. & VAN DER MERWE, A. 2004. Violence as an impediment to a culture of teaching and learning in some South African schools. *South African journal of education*, 24(2):170-175

BYLAES

BYLAAG 1: NAVORSINGSINLIGTING

Tabel 1: Leerders: Verspreiding volgens grade

Toets 1			Opvolgtoets	
GRAAD	N	%	N	%
8	79	21,5	79	20,8
9	77	21,0	82	21,6
10	103	28,1	111	29,2
11	66	18,0	69	18,1
12	42	11,4	39	10,3
TOTAAL	367	100,0	380	100,0

Tabel 2: Leerders: Verspreiding volgens geslag

GESLAG	Toets 1		Opvolgtoets	
	N	%	N	%
Seuns	145	40,1	156	41,7
Meisies	217	59,9	218	58,3
TOTAAL	362	100,0	374	100,0
* Nie aangedui	5		6	

Tabel 3: Leerders: Verspreiding volgens taalgroepe

MOEDERTAAL	Toets 1		Opvolgtoets	
	N	%	N	%
Afrikaans	97	27,3	103	28,1
Engels	20	5,7	22	6,0
Setswana	131	36,9	135	36,8
Zulu	12	3,4	13	3,5
Sesotho	58	16,3	56	15,2
Ander	37	10,4	38	10,4
TOTAAL	355	100,0	367	100,0
* Nie aangedui	12		13	

Tabel 4: Ouers: Persoon wat vraelys ingevul het

PERSOON	N	%
Pa	39	29,3
Ma	53	39,9
Saam	27	20,3
Voog	14	10,5
TOTAAL	133	100,0
* Nie aangedui	2	

Tabel 5: Ouers: Huwelikstatus van respondent

STATUS	N	%
Getroud	84	62,2
Ongetroud	31	23,0
Geskei	15	11,1
Weduwee/Wewenaar	5	3,7
TOTAAL	135	100,0

Tabel 6: Ouers: Huistaal

TAALGROEP	N	%
Afrikaans	26	21,1
Engels	37	30,1
Afrikatale	60	48,8
TOTAAL	123	100,0
* Nie aangedui	12	

Tabel 7.1: Waarde-oriëntering van leerders volgens geslag (toets 1 en 2)

WAARDES	LEERDERS SE MENINGS OOR (a) HUL EIE WAARDES (b) MEDELEERDERS SE WAARDES															
	SEUNS					MEISIES										
	TOETS 1		TOETS 2		TOETS 1		TOETS 2									
	(a)	(b)	(a)	(b)	(a)	(b)	(a)	(b)								
Geestelike	7	2,76	19	0,93	7	2,08	18	0,66	9	3,27	16	1,27	8	2,81	18	0,77
Verhoudings-	5	2,78	17	1,02	8	2,03	12	0,97	5	3,45	14	1,39	6	2,98	19	0,75
Morele	10	2,52	15	1,10	12	1,82	16	0,79	10	3,07	19	1,04	9	2,73	20	0,65
Estetiese	18	1,26	20	0,78	18	1,40	19	0,51	18	1,39	20	0,93	18	1,46	17	0,82
Ekonomiese	13	2,06	3	2,43	9	2,01	20	0,40	16	1,96	5	2,16	13	1,97	3	2,01
Kultuur	11	2,12	8	1,48	15	1,48	10	1,04	13	2,49	9	1,75	16	1,63	16	0,89
Politiese	17	1,55	17	1,02	19	1,11	17	0,77	20	1,27	18	1,08	20	0,88	14	0,96
Regs-	15	1,96	16	1,05	17	1,42	11	0,98	14	2,42	14	1,39	14	1,96	11	1,19
Nasionale	5	2,78	5	2,01	10	1,96	8	1,08	12	2,81	7	1,97	11	2,39	8	1,32
Intellektuele	8	2,62	10	1,40	6	2,20	7	1,18	6	3,44	10	1,74	11	2,39	15	0,90
Liggaamlike	9	2,60	9	1,46	5	2,47	3	1,48	7	3,42	4	2,28	7	2,95	6	1,47
Self-	3	3,23	6	1,98	3	2,80	9	1,06	1	4,19	8	1,94	2	3,54	10	1,30
Gemoeds-	12	2,07	14	1,18	11	1,88	14	0,87	8	3,33	11	1,65	4	3,18	8	1,32
Beroeps-	2	3,31	4	2,14	2	2,90	4	1,33	2	4,11	3	2,30	3	3,23	6	1,47
Ontspannings-	20	1,17	7	1,60	16	1,47	6	1,23	17	1,74	11	1,65	15	1,76	4	1,91
Veiligheids-	4	3,21	2	2,52	1	2,99	2	1,86	3	3,77	2	2,84	1	3,69	2	2,54
Outoriteits-	19	1,22	13	1,22	20	0,93	13	0,90	19	1,32	17	1,15	19	0,99	12	1,14

Omgewings-	14	2,01	11	1,36	13	1,54	15	0,86	15	2,37	13	1,60	17	1,54	13	1,05
Lewens-	1	3,54	1	3,09	4	2,60	1	1,92	4	3,66	1	3,40	5	3,12	1	2,64
Tyd-ruimtelik	16	1,88	12	1,28	13	1,54	5	1,24	11	3,05	6	2,07	10	2,63	5	1,64

Tabel 7.1: Waarde-oriëntering van leerders volgens grade (toets 1)

WAARDES	LEERDERS SE MENINGS OOR (a) HUL EIE WAARDES (b) MEDELEERDERS SE WAARDES											
	GRAAD 8		GRAAD 9		GRAAD 10		GRAAD 11		GRAAD 12		HELE GROEP	
	(a) Eie	(b) Mede- leerders	(a)	(b)	(a)	(b)	(a)	(b)	(a)	(b)	(a)	(b)
Geestelike	⁵ 3,40	¹² 1,65	⁸ 2,92	¹⁸ 1,38	⁸ 2,84	¹⁵ 1,13	⁸ 2,73	¹⁸ 0,47	³ 3,69	¹⁴ 0,60	⁸ 2,87	¹⁷ 1,18
Verhoudings-	⁶ 3,35	¹¹ 1,90	⁶ 3,22	¹⁵ 1,64	⁶ 3,04	¹⁹ 0,84	⁵ 3,44	¹³ 1,05	¹¹ 2,62	¹⁹ 0,36	⁵ 3,06	¹⁶ 1,21
Morele	¹² 2,72	¹⁹ 1,33	⁹ 2,86	¹⁷ 1,45	¹¹ 2,57	¹⁷ 1,00	⁷ 3,11	¹⁶ 0,78	⁴ 3,38	¹⁸ 0,38	¹⁰ 2,69	¹⁹ 1,05
Estetiese	¹⁹ 1,41	¹⁷ 1,35	¹⁹ 1,64	²⁰ 1,32	²⁰ 1,13	²⁰ 0,81	¹⁷ 1,51	¹⁹ 0,40	¹⁹ 0,95	¹⁶ 0,49	¹⁸ 1,50	¹⁸ 1,08
Ekonomiese	¹³ 2,53	⁴ 2,47	¹⁶ 2,24	³ 2,63	¹⁶ 1,67	⁴ 1,92	¹⁵ 1,64	³ 1,95	¹⁴ 1,88	² 2,56	¹⁵ 2,17	³ 2,45
Kultuur	⁹ 3,10	⁸ 2,03	¹⁴ 2,50	¹¹ 1,97	¹⁴ 2,23	⁹ 1,77	¹³ 2,00	⁷ 1,43	¹⁶ 1,43	²⁰ 0,25	¹⁴ 2,24	¹² 1,52
Politiese	¹⁷ 1,99	¹³ 1,73	¹⁷ 1,69	¹⁶ 1,56	¹⁹ 1,36	¹⁸ 0,85	¹⁹ 0,76	²⁰ 0,24	²⁰ 0,83	¹⁷ 0,48	²⁰ 1,37	²⁰ 1,03
Regs-	¹⁶ 2,27	¹⁴ 1,49	¹⁵ 2,37	¹⁴ 1,71	¹³ 2,48	¹⁶ 1,12	¹⁴ 1,88	¹⁵ 0,89	¹⁵ 1,79	¹² 0,72	¹⁵ 2,17	¹⁵ 1,22
Nasionale	¹⁰ 3,01	⁷ 2,05	⁷ 3,12	⁷ 2,34	¹⁰ 2,77	⁸ 1,81	¹² 2,23	⁴ 1,80	¹² 2,56	³ 1,71	⁹ 2,84	⁵ 1,99
Intellektuele	⁷ 3,33	¹⁰ 1,92	⁵ 3,29	⁶ 2,37	⁵ 3,14	¹² 1,49	¹¹ 2,46	¹⁴ 1,02	⁵ 3,10	¹³ 0,61	⁷ 3,02	⁸ 1,64
Liggaamlike	⁸ 3,31	⁶ 2,40	⁹ 2,86	¹² 1,91	⁷ 2,99	⁶ 1,86	⁶ 3,26	⁵ 1,69	⁷ 3,00	⁴ 1,67	⁶ 3,04	⁶ 1,97
Self-	² 3,65	⁵ 2,44	¹ 3,90	⁴ 2,53	¹ 3,79	⁶ 1,86	¹ 3,92	¹² 1,09	² 3,81	⁸ 1,31	¹ 3,59	⁷ 1,77
Gemoeds-	¹¹ 2,88	¹⁷ 1,35	¹² 2,73	¹⁰ 2,11	⁹ 2,82	¹³ 1,45	⁹ 2,58	⁹ 1,33	⁵ 3,10	¹⁴ 0,60	¹¹ 2,65	¹³ 1,36
Beroeps-	¹ 3,90	² 2,79	⁴ 3,51	⁵ 2,47	³ 3,73	³ 2,38	³ 3,69	⁸ 1,41	¹ 4,17	⁷ 1,55	² 3,47	⁴ 2,02
Ontspannings-	¹⁷ 1,99	¹⁵ 1,41	¹⁷ 1,69	¹³ 1,82	¹⁸ 1,37	¹⁰ 1,67	¹⁸ 1,29	⁶ 1,46	¹⁸ 1,07	⁴ 1,67	¹⁷ 1,74	¹⁰ 1,61
Veiligheids-	³ 3,59	³ 2,56	² 3,82	² 3,42	⁴ 3,43	² 2,70	² 3,79	² 2,69	¹⁰ 2,74	⁴ 1,67	⁴ 3,36	² 2,62

Outoriteits-	²⁰ 1,35	²⁰ 1,22	²⁰ 1,43	¹⁹ 1,36	¹⁷ 1,60	¹⁴ 1,32	²⁰ 0,62	¹⁷ 0,70	¹⁷ 1,19	⁸ 1,31	¹⁹ 1,39	¹⁴ 1,28
Omgewings-	¹⁵ 2,31	¹⁵ 1,41	¹¹ 2,79	⁸ 2,30	¹⁵ 2,21	¹¹ 1,54	¹⁶ 1,59	¹⁰ 1,15	¹³ 2,20	¹¹ 0,88	¹³ 2,25	¹¹ 1,57
Lewens-	³ 3,59	¹ 3,01	³ 3,77	¹ 3,83	¹ 3,79	¹ 3,09	⁴ 3,46	¹ 3,34	⁷ 3,00	¹ 3,00	³ 3,41	¹ 3,09
Tyd-ruimtelik	¹⁴ 2,44	⁹ 1,99	¹³ 2,66	⁹ 2,14	¹² 2,52	⁵ 1,91	¹⁰ 2,50	¹¹ 1,11	⁷ 3,00	¹⁰ 1,07	¹² 2,46	⁹ 1,63

Tabel 7.2: Waarde-oriëntering van leerders volgens grade (toets 2)

WAARDES	LEERDERS SE MENINGS OOR (a) HUL EIE WAARDES (b) MEDELEERDERS SE WAARDES											
	GRAAD 8		GRAAD 9		GRAAD 10		GRAAD 11		GRAAD 12		HELE GROEP	
	(a) Eie	(b) Mede- leerders	(a)	(b)	(a)	(b)	(a)	(b)	(a)	(b)	(a)	(b)
Geestelike	¹⁵ 1,92	²⁰ 0,83	¹⁴ 1,91	²⁰ 0,80	⁷ 2,73	¹⁴ 0,77	⁷ 2,75	²⁰ 0,37	⁴ 3,85	¹² 0,90	⁸ 2,50	¹⁸ 0,73
Verhoudings-	⁵ 2,24	¹³ 1,14	⁴ 2,74	¹⁸ 1,04	⁸ 2,59	¹⁷ 0,50	¹¹ 2,25	¹⁸ 0,59	⁶ 3,21	⁸ 1,28	⁷ 2,56	¹⁷ 0,84
Morele	¹² 2,05	¹⁶ 1,03	¹⁰ 2,32	¹⁷ 1,10	¹¹ 2,07	²⁰ 0,32	⁸ 2,65	¹⁵ 0,87	⁶ 3,21	²⁰ 0,26	⁹ 2,34	¹⁸ 0,73
Estetiese	¹⁸ 1,56	¹⁹ 0,89	¹⁹ 1,17	¹⁹ 0,94	¹⁸ 1,23	¹⁸ 0,47	¹² 1,91	¹⁷ 0,60	¹⁶ 1,41	¹⁷ 0,51	¹⁸ 1,43	²⁰ 0,69
Ekonomiese	¹² 2,05	⁵ 1,84	¹⁵ 1,73	⁴ 1,98	¹³ 1,89	³ 1,95	¹³ 1,74	³ 1,69	⁸ 2,95	² 2,69	¹³ 1,98	³ 1,96
Kultuur	¹⁷ 1,60	¹⁴ 1,09	¹³ 1,95	¹³ 1,28	¹⁷ 1,35	¹⁰ 0,95	¹⁷ 1,52	¹⁸ 0,59	¹⁴ 1,54	¹⁴ 0,77	¹⁶ 1,58	¹⁵ 0,97
Politiese	¹⁶ 1,65	¹⁰ 1,36	¹⁸ 1,23	¹² 1,34	²⁰ 0,50	¹⁹ 0,46	¹⁹ 0,80	¹⁶ 0,66	¹⁹ 0,64	¹⁷ 0,51	¹⁹ 0,97	¹⁶ 0,88
Regs-	⁷ 2,15	⁷ 1,54	¹² 2,07	¹¹ 1,36	¹⁶ 1,45	¹³ 0,81	¹⁴ 1,69	¹³ 0,96	¹⁷ 1,28	¹⁹ 0,64	¹⁴ 1,76	¹¹ 1,09
Nasionale	⁸ 2,08	⁹ 1,43	⁸ 2,44	¹⁰ 1,39	¹⁰ 2,30	⁷ 1,05	¹⁵ 1,67	¹¹ 1,01	¹¹ 2,69	⁶ 1,41	¹¹ 2,20	⁸ 1,23
Intellektuele	¹⁴ 1,93	¹⁵ 1,04	⁶ 2,50	¹⁴ 1,27	⁹ 2,32	¹⁵ 0,73	⁹ 2,39	⁹ 1,16	¹² 2,44	¹¹ 1,03	¹⁰ 2,30	¹³ 1,03
Liggaamlike	³ 2,37	⁶ 1,62	⁹ 2,34	³ 2,05	⁶ 2,77	⁸ 0,96	⁵ 2,83	⁵ 1,54	² 3,97	⁶ 1,41	⁵ 2,73	⁵ 1,48
Self-	² 2,69	¹¹ 1,32	² 3,19	⁶ 1,92	⁴ 3,14	¹¹ 0,87	¹ 3,62	¹¹ 1,01	² 3,97	¹⁴ 0,77	² 3,22	⁹ 1,21
Gemoeds-	⁸ 2,08	¹² 1,27	⁶ 2,50	⁸ 1,50	⁵ 2,86	⁸ 0,96	⁶ 2,76	¹³ 0,96	⁸ 2,95	¹² 0,90	⁶ 2,61	¹⁰ 1,12
Beroeps-	⁵ 2,24	⁸ 1,45	⁵ 2,63	⁷ 1,54	² 3,50	⁵ 1,19	¹ 3,62	⁶ 1,40	⁵ 3,46	⁴ 1,54	³ 3,07	⁷ 1,39
Ontspannings-	⁸ 2,08	⁴ 1,88	¹⁶ 1,65	⁵ 1,95	¹⁵ 1,68	⁴ 1,50	¹⁸ 1,31	⁷ 1,36	¹⁷ 1,28	⁴ 1,54	¹⁵ 1,65	⁴ 1,66
Veiligheids-	¹ 2,76	¹ 2,27	¹ 3,38	¹ 2,34	¹ 3,77	² 2,15	³ 3,09	² 2,24	¹ 4,23	³ 2,31	¹ 3,41	² 2,26

Outoriteits-	¹⁹ 1,18	¹⁷ 0,99	²⁰ 0,89	¹⁵ 1,22	¹⁹ 1,06	¹¹ 0,87	²⁰ 0,72	¹⁰ 1,02	¹⁹ 0,64	⁸ 1,28	²⁰ 0,95	¹² 1,04
Omgewings-	²⁰ 1,17	¹⁸ 0,93	¹⁶ 1,56	¹⁶ 1,15	¹⁴ 1,71	¹⁶ 0,70	¹⁶ 1,62	⁸ 1,18	¹⁴ 1,54	¹⁰ 1,15	¹⁷ 1,53	¹⁴ 0,99
Lewens-	⁴ 2,34	³ 2,03	³ 2,75	² 2,31	³ 3,47	¹ 2,48	⁴ 2,90	¹ 2,25	⁸ 2,95	¹ 2,82	⁴ 2,92	¹ 2,35
Tyd-ruimtelik	⁸ 2,08	² 2,13	¹¹ 2,31	⁹ 1,49	¹² 1,93	⁶ 1,09	⁹ 2,39	³ 1,69	¹³ 2,18	¹⁴ 0,77	¹² 2,15	⁶ 1,46

Tabel 8: Menings van ouers oor leerders se waardes: hoe dit tans is en wat ouers graag by leerders sou wou sien

WAARDES	HOE DIT TANS IS		HOE OUERS DIT GRAAG WIL SIEN	
	GEM	R.O.*	GEM	R.O.*
Geestelike	2,41	4	3,77	3
Verhoudings-	2,33	7	3,24	11
Morele	2,48	2	3,75	4
Estetiese	1,89	13	2,80	13
Ekonomiese	1,45	20	1,79	20
Kultuur-	1,64	19	2,40	17
Politiese	1,77	17	2,20	19
Regs-	2,16	9	3,62	7
Nasionale	2,10	11	2,65	15
Intellektuele	1,91	12	3,28	10
Liggaamlike	2,28	8	3,02	12
Self-	1,73	18	3,67	5
Gemoeds-	2,59	1	4,24	1
Beroeps-	2,44	3	3,63	6
Ontspannings-	1,87	14	2,48	16
Veiligheids-	2,37	6	3,88	2
Outoriteits-	1,83	16	2,31	18
Omgewings-	1,86	15	3,38	9
Lewens-	2,41	4	2,74	14
Tyd/ruimtelik	2,14	10	3,52	8

* Rangorde

Tabel 9.1: Menings van leerders oor wie hulle waardes beïnvloed het (toets 1)

1 PERSONE	HELE GROEP		SEUNS		MEISIES		GRAAD 8		GRAAD 9		GRAAD 10		GRAAD 11		GRAAD 12	
	Gewig uit 5	R.O.						R.O.		R.O.		R.O.		R.O.		R.O.
Vader	2,01	2	1,97	2	1,93	2	2,12	2	1,91	2	1,98	2	2,20	2	0,95	6
Moeder	3,71	1	3,63	1	3,71	1	4,08	1	3,16	1	3,45	1	4,08	1	3,78	1
Broers/susters	1,42	3	1,10	3	1,61	3	1,06	3	1,29	4	1,63	3	1,64	3	1,38	2
Vriende	0,68	6	0,40	6	0,72	6	0,75	5	0,49	6	0,58	6	0,24	6	0,98	5
Predikant	0,88	5	0,93	4	0,78	5	0,84	4	0,94	5	0,74	5	0,71	5	0,98	4
Onderwysers	1,12	4	0,78	5	1,25	4	0,74	6	1,32	3	1,01	4	1,05	4	1,31	3

Tabel 9.2: Menings van leerders oor wie hulle waardes beïnvloed het (toets 2)

2 PERSONE	HELE GROEP		SEUNS		MEISIES		GRAAD 8		GRAAD 9		GRAAD 10		GRAAD 11		GRAAD 12	
	Gewig uit 5	R.O.						R.O.		R.O.		R.O.		R.O.		R.O.
Vader	1,73	2	1,41	2	1,97	2	1,91	2	1,73	2	1,82	2	1,45	3	1,67	2
Moeder	3,44	1	3,33	1	3,51	1	3,2	1	2,91	1	3,70	1	3,70	1	3,68	1
Broers/susters	1,42	3	1,34	3	1,49	3	1,54	3	0,89	3	1,63	3	1,64	2	1,35	3
Vriende	0,54	6	0,57	6	0,53	6	0,88	6	0,47	6	0,39	6	0,46	6	0,54	5
Predikant	0,79	4	0,59	5	0,94	4	0,89	5	0,76	4	0,63	4	0,96	4	0,77	4
Onderwysers	0,70	5	0,70	4	0,66	5	1,18	4	0,57	5	0,52	5	0,91	5	0,26	6

Tabel 10.1: Menings van leerders oor watter instansie hulle waardes beïnvloed het (toets 1)

INSTANSIE	HELE GROEP		SEUNS		MEISIES		GRAAD 8		GRAAD 9		GRAAD 10		GRAAD 11		GRAAD 12	
	Gewig uit 5	R.O.						R.O.		R.O.		R.O.		R.O.		R.O.
Ouerhuis *	2,38	1	2,23	1	2,42	1	2,42	1	2,12	1	2,35	1	2,64	1	2,04	1
Kerk	1,69	2	1,24	2	1,78	2	1,71	2	1,58	2	1,41	2	1,25	4	1,95	2
Primêre skool	1,24	4	0,85	4	1,34	4	1,15	4	0,73	4	0,81	4	1,80	3	1,5	4
Sekondêre skool	1,52	3	1,24	2	1,50	3	1,32	3	1,36	3	1,10	3	1,92	2	1,67	3

* Gemiddeld van vader, moeder en broers/susters

Tabel 10.2: Menings van leerders oor watter instansie hulle waardes beïnvloed het (toets 2)

INSTANSIE	HELE GROEP		SEUNS		MEISIES		GRAAD 8		GRAAD 9		GRAAD 10		GRAAD 11		GRAAD 12	
	Gewig uit 5	R.O.						R.O.		R.O.		R.O.		R.O.		R.O.
Ouerhuis *	2,20	1	2,03	1	2,98	1	2,22	1	1,84	1	2,38	1	2,26	1	2,23	1
Kerk	1,54	2	1,60	2	1,49	2	1,80	2	1,44	3	1,61	2	1,49	3	1,05	4
Primêre skool	1,18	4	1,08	4	1,28	4	1,18	4	0,92	4	1,11	4	1,59	2	1,18	3
Sekondêre skool	1,40	3	1,26	3	1,50	3	1,45	3	1,53	2	1,28	3	1,36	4	1,53	2

* Gemiddeld van vader, moeder en broers/susters

**Tabel 11.1: Menings van leerders oor wie/wat bepaal het dat hulle vandag is wat hulle is
(toets 1)**

WIE/WAT?	HELE GROEP		SEUNS		MEISIES		GRAAD 8		GRAAD 9		GRAAD 10		GRAAD 11		GRAAD 12	
	Gewig uit 5	R.O.						R.O.		R.O.		R.O.		R.O.		R.O.
God	4,06	1	3,83	1	4,00		3,83	1	3,88	1	4,00	1	3,81	2	4,29	1
Ouers	3,62	2	3,51	2	3,72	2	3,90	2	3,16	2	3,71	2	3,94	1	3,41	3
Onderwysers	1,00	4	0,82	4	0,92	4	0,87	5	1,12	4	0,83	4	1,03	4	0,73	6
Self	3,05	3	2,75	3	2,87	3	2,79	3	2,37	3	2,93	3	2,86	3	3,50	2
Vriende	0,35	6	0,14	6	0,39	6	0,26	6	0,34	6	0,16	6	0,08	6	0,85	5
Noodlot	0,68	5	0,49	5	0,83	3	1,14	4	0,54	5	0,46	5	0,50	5	0,95	4

**Tabel 11.2: Menings van leerders oor wie/wat bepaal het dat hulle vandag is wat hulle is
(toets 2)**

WIE/WAT?	HELE GROEP		SEUNS		MEISIES		GRAAD 8		GRAAD 9		GRAAD 10		GRAAD 11		GRAAD 12	
	Gewig uit 5	R.O.						R.O.		R.O.		R.O.		R.O.		R.O.
God	3,76	1	3,44	1	4,00	1	4,13	1	3,42	1	3,90	1	3,58	1	3,72	1
Ouers	3,52	2	3,12	2	3,79	2	3,78	2	3,23	2	3,70	2	3,46	2	3,21	3
Onderwysers	0,88	4	0,86	4	0,91	4	0,96	4	0,88	4	0,47	5	1,25	4	1,15	4
Self	2,82	3	2,65	3	2,93	3	3,04	3	2,15	3	2,79	3	2,97	3	3,68	2
Vriende	0,23	6	0,10	6	0,34	6	0,23	5	0,29	6	0,14	6	0,23	6	0,39	6
Noodlot	0,57	5	0,57	5	0,58	5	0,78	6	0,42	5	0,48	4	0,52	5	0,64	5

Tabel 12.1: Is leerders die mense wat hulle graag wil wees? (leerders se mening) toets 1

OPSIE	HELE GROEP		SEUNS		MEISIES		GRAAD 8		GRAAD 9		GRAAD 10		GRAAD 11		GRAAD 12	
	N	%														
Glad nie	18	3,8	8	5,7	4	1,9	5	6,3	1	1,4	2	2,1	2	3,1	2	4,8
Geringe mate	40	8,3	15	10,8	12	5,7	4	5,1	7	9,5	7	7,4	8	12,3	2	4,7
Groot mate	246	51,5	75	54,0	114	54,0	38	48,1	40	54,0	50	52,6	42	64,6	22	52,4
Geheel	174	36,4	41	29,5	81	38,4	32	40,5	26	35,1	36	37,9	13	20,0	16	38,1
TOTAAL	478	100,0	139	100,0	211	100,0	79	100,0	74	100,0	95	100,0	65	100,0	42	100,0

Tabel 12.2: Is leerders die mense wat hulle graag wil wees? (leerders se mening) toets 2

OPSIE	HELE GROEP		SEUNS		MEISIES		GRAAD 8		GRAAD 9		GRAAD 10		GRAAD 11		GRAAD 12	
	N	%														
Glad nie	8	2,25	4	2,6	4	2,0	0	0	2	2,74	3	2,83	1	1,6	1	2,6
Geringe mate	42	11,8	17	11,2	24	12,1	6	8,11	13	17,81	13	12,26	7	11,1	3	7,7
Groot mate	175	49,16	78	51,3	95	48,0	32	43,24	37	50,68	45	42,45	36	57,1	25	64,1
Geheel	131	36,8	53	34,9	75	37,9	36	48,65	21	28,77	45	42,45	19	30,2	10	25,6
TOTAAL	356	100,0	152	100,0	198	100,0	74	100,0	73	100,0	106	100,0	63	100,0	39	100,0

Tabel 13: Karakterkenmerke wat leerders tans vertoon, die vyf kenmerke wat die belangrikste is volgens ouers en kenmerke wat ouers wil hê onderwysers moet positief versterk by die skool

Karakterkenmerke	(a)		(b)		(c)	
	TANS (UIT 5)		VYF KENMERKE WAT BELANGRIKSTE IS VOLGENS OUIERS		KENMERKE WAT SKOOL MOET VERSTERK	
	GEWIG	R.O.	GEWIG	R.O.	GEWIG	R.O.
1. Respek	1,49	8	4,77	1	3,93	4
2. Betroubaarheid	1,54	6			3,26	9
3. Lojaliteit	1,70	3	2,29	3	4,05	2
4. Pligsgetrouheid	1,58	5			3,32	8
5. Eerlikheid	1,70	3	2,59	2	4,01	3
6. Vriendelikheid	1,50	7	1,85	5	2,92	11
7. Omgee	1,11	11			3,85	6
8. Samewerking	1,34	10			3,88	5
9. Bedagsaamheid	0,83	12			3,22	10
10. Hardwerkendheid	2,14	1	1,88	4	4,24	1
11. Doelgerigtheid	1,49	8			2,65	12
12. Optimisme	1,72	2			3,59	7

Tabel 14: Die mate waarin leerders van die skool hulle skuldig maak aan bepaalde negatiewe gedrag volgens ouers

GEDRAG	OUIERS SE MENING	
	GEM	R.O.
1. Rook	3,92	7

2. Drankgebruik	4,30	2
3. Dwelms	3,59	10
4. Seksuele aktiwiteite	3,96	4
5. Homoseksualiteit	2,95	12
6. MIV/Vigs	3,08	11
7. Fisiese aggressie (Afknouery)	3,95	6
8. Verbale aggressie (slegsê, dreig)	4,12	3
9. Vloektaal	4,64	1
10. Pornografie	3,77	9
11. Vandalisme	3,91	8
12. Diefstal	3,93	5

* Gemiddelde gewig uit 5 waar 1 = glad nie, 2 = gering, 3 = redelik, 4 = groot en 5 = ten volle

Tabel 15: Spesifieke gedrag/gewoontes van die leerder
(volgens die mening van die leerders): a = toets 1 en b = toets 2

	HELE GROEP		SEUNS		MEISIES		GRAAD 8		GRAAD 9		GRAAD 10		GRAAD 11		GRAAD 12	
15.1 ROOKGEWOONTE	a	b	a	b	a	b	a	b	a	b	a	b	a	b	a	b
15.1.1 % wat rook	13,4	17,1	14,6	25,6	8,8	10,7	5,1	15,2	13,0	14,6	16,5	21,6	10,8	18,8	9,5	10,3
Hoe gereeld?																
Af en toe	7,5	11,6	9,3	15,4	8,1	9,0	3,9	10,5	15,1	9,3	14,1	14,6	1,6	12,7	2,4	8,1
Gereeld	5,8	7,6	5,0	12,8	1,9	4,0	1,3	9,2	1,4	5,3	2,0	9,7	7,8	7,9	7,1	2,7
15.2 DRANKGEBRUIK																
15.2.1 Frekwensie																
Nooit	51,3	41,7	48,6	35,6	60,4	46,0	58,2	42,3	42,9	37,8	54,9	37,8	56,1	39,1	69,1	65,8
1-2 keer/maand	41,6	45,9	42,4	43,8	37,3	47,9	38,0	38,5	50,6	47,6	40,2	51,4	36,4	50,7	30,9	34,2
1-3 keer/week	5,5	8,2	6,9	15,6	2,3	2,3	3,8	12,8	5,2	11,0	3,9	8,1	6,0	4,4	--	--
Daaglik	1,6	4,2	2,1	5,0	0,0	3,8	--	6,4	1,3	3,6	1,0	2,7	1,5	5,8	--	--

	HELE GROEP		SEUNS		MEISIES		GRAAD 8		GRAAD 9		GRAAD 10		GRAAD 11		GRAAD 12	
15.2.2 Hoe dikwels te veel																
Nooit (+NVT)	70,5	67,3	67,6	56,1	81,0	75,7	78,5	70,1	73,7	67,1	71,0	61,7	75,7	62,1	82,9	89,2
Soms	23,7	24,0	25,4	32,3	17,2	18,0	20,3	20,8	25,0	26,6	22,0	28,0	16,7	27,3	17,1	8,1
Dikwels	3,3	3,8	4,2	5,8	1,9	2,4	1,2	3,9	1,3	2,5	5,0	3,7	4,6	6,1	--	2,7
Altyd	2,5	4,9	2,8	5,8	0,0	3,9	--	5,2	--	3,8	2,0	6,6	3,0	4,5	--	--

15.3 DWELMGEBRUIK	a	b	a	b	A	b	a	b	a	b	a	b	a	b	a	b
15.3.1. Bewus van leerders wat dwelms gebruik	55,4	56,8	53,1	53,1	53,7	59,8	60,8	52,6	39,0	53,7	49,5	57,7	47,7	79,7	80,9	30,8
15.3.2 Self al gebruik	9,2	10,3	8,3	16,3	4,2	6,1	2,5	2,5	2,6	8,5	6,8	13,5	6,1	18,8	14,3	5,1
15.4 SEKS																
15.4.1 Standpunt oor voorhuwelikse seks																
Geen beswaar	13,0	12,8	9,7	15,2	9,0	11,3	9,2	19,5	11,8	8,6	10,8	13,6	6,1	11,6	7,3	7,9
Elkeen besluit self	49,5	43,9	56,5	46,2	46,4	42,0	48,7	35,0	47,4	39,5	47,0	53,7	51,5	50,7	70,7	31,6
Onseker	14,9	18,1	11,7	17,7	16,6	18,9	17,1	20,8	11,8	18,5	20,6	10,9	12,1	15,9	2,5	36,8
Gekant	22,6	25,3	22,1	20,9	28,0	27,8	25,0	24,7	29,0	33,4	21,6	21,8	30,3	21,7	19,5	23,7

	HELE GROEP		SEUNS		MEISIES		GRAAD 8		GRAAD 9		GRAAD 10		GRAAD 11		GRAAD 12	
15.4.2 Aktief (seksueel)																
Nog nooit nie	66,9	66,3	43,4	39,4	92,2	86,0	79,7	72,2	72,7	69,5	74,8	66,4	68,2	56,5	59,5	66,7
Glips gehad	12,5	9,2	19,3	13,7	4,2	5,6	10,1	3,8	10,4	9,8	8,7	7,3	15,2	11,6	9,5	20,5
Per geleentheid	18,4	19,7	33,8	40,0	3,2	5,1	8,9	12,7	13,0	17,1	15,5	24,6	15,1	26,1	31,0	12,8
Aktief (gereeld)	2,2	4,7	3,5	6,9	0,5	3,3	1,3	11,4	3,9	3,7	1,0	1,8	1,5	5,8	--	--
15.4.3 Gebruik van kondome																
NVT	67,1	65,7	49,6	40,1	91,1	85,0	82,3	70,1	79,0	69,7	73,3	65,8	68,2	55,4	61,5	65,8
Nee	4,1	3,8	3,5	2,6	1,9	4,9	3,8	3,9	2,6	2,6	4,0	6,3	--	3,1	--	--
Soms	7,2	5,2	11,2	8,9	1,9	2,4	2,5	1,3	1,3	5,3	4,9	6,3	10,6	9,2	15,4	2,6
Altyd	21,7	25,3	35,7	48,4	5,1	7,7	11,4	24,7	17,1	22,4	17,8	21,6	21,2	32,3	23,1	31,6
15.4.4 Homoseksueel?																
Ja	2,7	5,1	3,5	3,8	1,4	6,3	5,1	9,0	--	7,7	1,0	3,7	1,5	1,5	4,8	2,6
Nee	94,1	90,0	93,7	93,6	94,9	87,5	91,0	87,2	97,4	84,6	96,0	90,7	93,9	93,9	92,8	97,4
Onseker	3,3	4,9	2,8	2,6	3,7	6,3	3,9	3,8	2,6	7,7	3,0	5,6	4,6	4,6	2,4	--

	HELE GROEP		SEUNS		MEISIES		GRAAD 8		GRAAD 9		GRAAD 10		GRAAD 11		GRAAD 12	
15.5 MIV/VIGS																
15.5.1 Al getoets vir MIV/Vigs	9,5	13,4	5,5	10,6	8,3	15,4	5,1	10,1	1,3	8,5	5,8	9,9	13,6	31,8	16,7	7,7
15.5.2 Positief getoets	0,6	2,0	0,0	1,3	0,5	2,6	--	2,7	--	5,7	1,0	--	--	1,5	0	--
Ken jy leerdere wat + is?																
Ja	1,4	4,2	0,7	5,6	0,5	3,3	--	5,1	1,3	7,3	1,0	1,8	1,5	4,4	--	2,6
Onseker	11,7	16,8	11,1	15,6	13,6	18,2	85,5	16,5	10,4	22,0	9,8	15,3	16,7	20,6	11,9	--
Reaksie teenoor persone wat MIV positief is																
ek vermy hulle	8,9	11,8	11,8	16,2	5,7	8,3	9,1	16,2	9,1	10,5	13,7	14,7	0	4,6	2,5	10,3
hanteer hulle soos normaal	86,9	89,1	76,9	84,3	91,9	92,5	76,9	81,6	90,8	90,2	84,9	88,3	87,7	94,1	95,0	94,7
hulle hoort nie in ons skool nie	11,7	10,2	9,0	9,9	11,7	10,7	10,3	13,5	11,9	9,1	18,4	9,4	3,1	9,1	2,5	10,3
ek kry hulle jammer	79,8	72,1	82,6	68,2	82,0	75,2	89,6	76,0	88,3	78,2	80,6	71,3	70,3	67,7	76,9	64,1
hulle het daarvoor gesoek	7,6	4,7	6,3	5,3	5,4	4,4	11,7	10,9	5,2	9,1	3,1	1,9	6,4	81,5	2,6	--
sou hulle wou help	77,2	77,5	71,7	68,8	76,4	83,9	79,5	82,3	85,7	77,5	78,0	73,4	46,9	72,7	79,5	89,7

	HELE GROEP		SEUNS		MEISIES		GRAAD 8		GRAAD 9		GRAAD 10		GRAAD 11		GRAAD 12	
15.5.5 Weet jy genoeg van MIV/VIGS?																
Ja	66,1	73,4	65,7	75,6	67,1	72,0	41,6	52,6	67,1	73,2	68,0	77,5	81,8	81,2	85,7	89,7
Onseker	16,4	11,3	18,9	10,6	18,1	11,7	27,2	15,4	23,7	13,4	15,5	10,8	12,1	7,2	7,2	7,7
Nee	17,5	15,3	15,4	13,8	14,8	16,3	31,2	32,0	9,2	13,4	16,5	11,7	6,1	11,6	7,1	2,6
15.6 AGGRESSIE EN GEWELD																
15.6.1 Is geweld 'n aanvaarbare manier om van aggressie ontslae te raak?																
Glad nie	50,3	48,5	37,5	37,1	63,1	57,7	37,2	64,0	66,2	46,8	54,5	37,8	53,0	42,7	53,6	64,1
Soms	43,9	42,9	52,8	51,6	33,2	35,6	61,5	29,3	29,9	36,7	34,6	51,4	39,4	54,4	41,5	35,9
Dikwels	3,3	5,9	6,2	8,2	2,8	4,3	--	1,3	2,6	10,1	6,9	9,9	6,1	2,9	4,9	--
Altyd	2,5	2,7	3,5	3,1	0,9	2,4	1,3	5,4	1,3	6,4	4,0	0,9	1,5	--	--	--

	HELE GROEP		SEUNS		MEISIES		GRAAD 8		GRAAD 9		GRAAD 10		GRAAD 11		GRAAD 12	
15.6.2 Voorkoms van verbale geweld																
Nooit	2,2	7,1	0,8	8,8	2,1	5,9	1,5	8,8	--	12,0	2,3	5,2	4,7	6,6	--	--
Soms	20,8	32,1	22,0	33,8	19,5	30,3	26,6	33,8	20,9	33,3	22,1	22,9	18,8	24,6	8,3	61,5
Gereeld	77,0	60,9	77,2	57,4	78,4	63,8	71,9	57,4	79,1	54,7	75,6	71,9	76,5	68,8	91,7	38,5
15.6.3 Voorkoms van fisieke geweld																
Nooit	9,0	11,1	7,4	9,5	10,5	11,5	13,1	10,1	2,7	23,9	15,0	8,8	10,6	7,8	--	--
Soms	58,1	64,5	61,5	68,9	57,0	61,5	56,5	56,5	60,8	49,3	49,5	67,7	63,6	71,9	71,1	89,2
Gereeld	32,9	24,4	31,1	21,6	32,5	27,0	30,4	33,3	36,5	26,8	35,5	23,5	25,8	20,3	28,9	10,8

	HELE GROEP		SEUNS		MEISIES		GRAAD 8		GRAAD 9		GRAAD 10		GRAAD 11		GRAAD 12	
15.7 AFKNOUERY ("BULLYING")																
15.7.1 Hoe gereeld dreig leerders mekaar?																
Nooit	7,5	12,9	9,7	11,9	7,5	13,6	5,2	15,2	19,7	17,3	5,9	11,7	6,1	5,9	2,4	15,4
Soms	60,2	66,8	61,1	66,9	67,7	67,1	61,0	54,4	65,8	66,6	65,7	70,3	78,8	70,6	47,6	76,9
Gereeld	32,3	20,3	29,2	21,2	24,8	19,3	33,8	30,4	14,5	16,1	28,4	18,0	15,1	23,5	50,0	7,7
15.7.2 Word jy gedreig?																
Nooit	62,4	67,9	63,6	64,8	66,0	70,3	43,4	57,7	63,1	63,4	74,2	73,7	67,7	70,2	81,0	79,5
Soms	33,5	27,6	33,6	29,6	30,7	25,9	54,0	37,2	30,3	30,5	23,8	23,6	27,7	23,9	19,0	20,5
Gereeld	4,1	4,5	2,8	5,6	3,3	3,8	2,6	5,1	6,6	6,1	2,0	2,7	4,6	5,9	--	--
15.7.3 Skatting van leerders wat hulle skuldig maak aan afknouery																
0%	1,6	2,6	2,8	3,7	0,5	1,9	1,3	2,5	3,9	4,9	1,0	0,9	--	1,5	--	5,2
5 – 25%	13,4	20,7	15,9	26,3	12,7	17,1	9,1	16,5	16,9	12,2	12,9	21,6	16,7	23,2	17,1	41,0
26 – 50%	29,9	27,8	31,0	26,9	31,1	28,4	28,6	20,3	29,8	24,4	36,6	28,9	27,3	34,8	29,3	35,9
51 – 75%	33,8	29,1	37,2	28,1	33,5	29,8	28,5	30,4	28,6	29,3	33,7	32,4	46,9	31,9	43,9	12,8
75+%	21,2	19,7	13,1	15,0	22,2	22,8	32,5	30,4	20,8	29,2	15,8	16,2	9,1	8,7	9,7	5,1

	HELE GROEP		SEUNS		MEISIES		GRAAD 8		GRAAD 9		GRAAD 10		GRAAD 11		GRAAD 12	
15.7.4 Waar vind afknouery plaas?																
Klaskamer	16,8	14,0	15,0	11,0	24,3	16,6	33,4	16,7	9,5	10,3	22,7	14,3	16,1	14,5	15,4	13,9
Skoolterrein	42,7	49,1	43,6	46,9	41,6	50,8	37,4	45,8	44,6	44,1	46,4	51,4	40,3	41,9	46,1	72,2
Buite skoolterrein	30,4	30,2	26,4	35,2	29,2	25,9	28,0	30,6	39,2	41,2	16,5	24,8	30,7	35,5	30,8	13,9
Ander plekke	10,2	6,7	15,0	6,9	4,9	6,7	1,3	6,9	6,7	4,4	14,4	9,5	12,9	8,1	7,7	--
15.7.5 % wat afknouery aanmeld	56,2	48,5	50,3	34,4	63,0	58,4	69,7	45,5	61,3	51,9	50,0	50,9	53,9	44,6	47,5	48,7
15.7.6 Waar word dit aangemeld?																
Onderwyser	36,6	39,5	32,0	28,8	40,8	46,3	52,8	44,3	27,4	50,9	36,4	29,7	38,6	26,8	23,5	59,3
Leerlingraad	2,8	5,8	4,0	7,2	2,6	4,9	4,2	3,3	--	6,8	2,3	4,4	7,0	12,2	2,9	4,2
Ouers	18,5	15,9	12,8	8,1	20,4	21,0	12,5	16,4	27,4	8,5	20,5	25,3	10,5	9,8	8,8	8,3
15.8 VLOEKTAAL																
15.8.1 Hoe gereeld vloek jy																
Nooit	19,9	22,5	22,9	26,6	21,9	20,1	23,4	30,7	14,3	21,5	22,3	18,0	26,2	29,4	26,2	7,7
Soms	67,3	66,8	62,5	60,7	67,4	71,3	62,3	58,7	71,4	63,3	62,2	69,4	67,7	61,8	66,7	92,3
Gereeld	12,8	10,7	14,6	12,7	10,7	8,6	14,3	10,6	14,3	15,2	15,5	12,6	6,1	8,8	7,1	--

	HELE GROEP		SEUNS		MEISIES		GRAAD 8		GRAAD 9		GRAAD 10		GRAAD 11		GRAAD 12	
15.8.2 Naam van die Here ydel gebruik																
Nooit	26,8	39,0	34,5	43,0	22,8	37,3	25,0	30,3	29,3	35,5	31,1	39,1	21,2	49,3	29,3	43,6
Soms	57,4	51,1	55,2	48,7	63,0	52,8	64,5	57,9	53,3	46,8	53,4	55,5	68,2	40,6	65,8	53,9
Gereeld	15,7	9,9	10,3	8,3	14,2	9,9	10,5	11,8	17,4	17,7	15,5	5,4	10,6	10,1	4,9	2,5
15.8.3 Hoe gereeld vloek ander leerders?																
Nooit	2,5	5,9	3,5	7,7	0,5	4,8	1,3	8,1	2,6	8,8	1,0	3,6	1,5	6,1	2,4	2,6
Soms	29,0	39,5	31,0	44,9	22,4	35,9	28,2	39,2	25,0	37,5	32,0	35,5	28,8	34,8	9,8	64,1
Gereeld	68,5	54,6	65,5	47,4	77,1	59,3	70,5	52,7	72,4	53,7	67,0	60,9	69,7	59,1	87,8	33,3
15.8.4 Naam van die Here – ander leerders																
Nooit	7,2	10,5	8,3	14,1	3,3	7,1	1,3	9,1	1,4	13,9	13,9	12,7	1,5	7,7	4,7	5,1
Soms	44,9	53,9	52,8	55,8	35,4	52,9	26,9	59,7	58,1	53,2	46,5	47,3	47,0	47,7	28,6	74,4
Gereeld	47,9	35,6	38,9	30,1	61,3	40,0	71,8	31,2	40,5	32,9	39,6	40,0	51,5	44,6	66,7	20,5

	HELE GROEP		SEUNS		MEISIES		GRAAD 8		GRAAD 9		GRAAD 10		GRAAD 11		GRAAD 12	
15.9 PORNOGRAFIE																
15.9.1 Kyk jy daarna?																
Nooit	37,9	41,0	38,7	31,6	47,7	48,1	48,7	42,9	26,0	32,1	46,5	40,0	56,9	46,4	42,9	47,4
Soms	52,6	49,7	50,7	57,0	44,8	43,9	43,6	50,6	64,9	54,3	40,4	46,4	38,5	49,3	52,4	50,0
Gereeld	9,5	9,3	10,6	11,4	7,5	8,0	7,7	6,5	9,1	13,6	13,1	13,6	4,6	4,3	4,7	2,6
15.9.2 Kyk ander leerders daarna?																
Nooit	5,3	4,9	7,1	4,5	4,7	4,8	11,7	9,7	5,3	7,6	3,0	0,9	7,7	5,9	--	--
Soms	41,7	48,6	47,9	52,9	38,5	45,9	37,7	48,6	46,7	53,2	49,0	47,3	23,2	35,3	46,3	68,4
Gereeld	53,0	46,5	45,0	42,6	56,8	49,3	50,6	41,7	48,0	39,2	48,0	51,8	63,1	58,8	53,7	31,6
15.10 VANDALISME																
15.10.1 Is jy skuldig daaraan?																
Nooit	54,3	56,5	52,1	49,7	56,1	62,3	52,6	62,8	55,3	57,5	55,3	55,9	47,0	48,5	65,0	59,0
Soms	41,6	38,7	45,1	44,6	39,2	33,9	44,9	28,2	40,8	36,3	39,8	40,5	47,0	48,5	35,0	41,0
Gereeld	4,1	4,8	2,8	5,7	4,7	3,8	2,5	9,0	3,9	6,2	4,9	3,6	6,0	3,0	--	--

	HELE GROEP		SEUNS		MEISIES		GRAAD 8		GRAAD 9		GRAAD 10		GRAAD 11		GRAAD 12	
15.10.2 Is ander skuldig daaraan?																
Nooit	4,3	7,0	3,5	5,2	4,6	8,5	7,7	6,7	5,2	12,8	2,9	6,3	1,5	4,4	2,4	2,6
Soms	39,5	49,7	43,4	53,2	34,0	47,6	26,9	61,3	48,0	52,6	46,6	42,3	33,3	30,9	31,7	76,9
Gereeld	56,2	43,3	53,1	41,6	61,4	43,9	65,4	32,0	46,8	34,6	50,5	51,4	65,2	64,7	65,9	20,5
15.11 DIEFSTAL																
15.11.1 Is jy skuldig daaraan?																
Nooit	56,1	62,8	43,1	50,3	68,1	72,4	59,7	59,5	49,3	56,3	63,1	58,6	54,5	68,1	69,0	87,2
Soms	36,2	31,9	47,9	39,6	26,4	25,7	36,4	34,2	42,9	37,5	28,2	35,1	36,4	29,0	28,6	12,8
Gereeld	7,7	5,3	9,0	10,1	5,5	1,9	3,9	6,3	7,8	6,2	8,7	6,3	9,1	2,9	2,4	--
15.11.2 Is ander leerders skuldig?																
Nooit	4,3	7,1	2,8	8,8	3,7	6,0	1,3	9,0	3,9	13,4	2,9	4,5	4,5	5,8	7,2	--
Soms	34,8	45,8	33,3	46,5	32,4	45,6	32,5	59,0	37,7	47,6	37,9	33,3	19,7	34,8	33,3	71,8
Gereeld	60,9	47,1	63,9	44,7	63,9	48,4	66,2	32,0	58,4	39,0	59,2	62,2	75,8	59,4	59,5	28,2

Tabel 16: Morele moed om “nee” te sê

a = toets 1 b = toets 2

	HELE GROEP		SEUNS		MEISIES		GRAAD 8		GRAAD 9		GRAAD 10		GRAAD 11		GRAAD 12	
	a	b	a	b	a	b	a	b	a	b	a	b	a	b	a	b
Kan glad nie	5,9	6,9	4,1	6,3	4,6	7,0	9,0	14,1	1,3	9,8	3,9	3,7	--	4,4	9,5	--
Baie moeilik	16,6	12,7	11,7	13,9	14,8	11,7	18,0	14,1	20,8	15,9	12,6	13,8	9,1	10,1	--	5,1
Redelik moeilik	18,6	22,5	24,8	23,4	14,4	21,5	7,7	28,2	26,0	20,7	21,4	17,4	19,7	18,8	16,7	35,9
Glad nie moeilik	59,0	57,9	59,3	56,3	66,2	59,8	65,3	43,6	51,9	53,6	62,1	65,1	71,2	66,7	73,8	59,0

Tabel 17: Onderwyservraelyste

Tabel 17.1 Demografiese inligting van onderwysers

Aantal onderwysers wat deelgeneem het uit 23 onderwysers = 19

Resultate word uitgedruk as persentasie:

Onderrigtaal	Engels				N=19
Geslag	<i>Mans</i>	<i>Vroue</i>			
	26,3	63,7			100 %
Huwelikstatus	<i>Enkel</i>	<i>Getroud</i>	<i>Geskei</i>		
	26,3	47,4	26,3		100
Ouderdomsgroep	<i>20-29</i>	<i>30-39</i>	<i>40-49</i>	<i>50-59</i>	
	5,3	52,6	36,8	5,3	100
Huistaal	<i>Engels</i>	<i>Afrikaans</i>	<i>Setswana</i>	<i>Ander</i>	
	26,3	31,6	15,8	26,3	100
Onderwyservaring	<i>0 - 4</i>	<i>5 – 9</i>	<i>10 - 19</i>	<i>20 – 29</i>	
	15,8	15,8	63,1	5,3	100
Akademiese kwalifikasie	<i>Sertifikaat</i>	<i>Diploma</i>	<i>Graad</i>	<i>Na-graads</i>	
	10,5	36,8	42,2	10,5	100
Professionele kwalifikasie	<i>Sertifikaat</i>	<i>Diploma</i>	<i>Nagraads</i>		
	6,3	62,5	31,2		100

Tabel 17.2 Professionele karakter

		Nooit	Soms	Baie	Altyd	Nie van toepassing
1	Doen moeite met lesvoorbereiding.	---	21,1	52,6	26,3	---
2	Doen moeite om les interessant te maak.	---	---	57,9	42,1	---
3	Praat met leerders en luister aandagtig as hulle praat.	---	5,3	26,3	68,4	---
4	Moedig leerders aan om hulle menings te gee of probleme met onderwyser te bespreek.	---	5,3	26,3	63,2	5,3
5	Is onderwyser betroubaar en regverdig teenoor leerders?	---	---	26,3	68,4	5,3
6	Stel onderwyser belang in leerders en help hulle met lewensprobleme?	---	5,3	42,1	42,1	10,5
7	Help onderwyser met leerprobleme?	---	31,6	26,3	42,1	---
8	Vra onderwysers leerders oor moontlike probleme wat hulle het?	---	21,1	36,8	42,1	---
9	Doen hulle moeite om leerders se werk te merk en terugvoer te gee?	---	10,5	31,6	57,9	---
10	Moedig hulle leerders aan om harder te werk?	---	5,3	10,5	84,2	---
11	Moedig hulle leerders aan om hulle reg te gedra?	---	---	21,1	78,9	---
12	Is hulle rolmodelle vir leerders tov vlytigheid?	---	10,5	31,6	47,4	10,5
13	Is hulle rolmodelle vir leerders tov korrekte gedrag?	---	---	15,8	78,9	5,3
14	Beskou hulle hul privaat lewe as deel van hul professionele lewe?	21,1	15,8	21,1	36,8	5,3
15	Beskou hulle karakteropvoeding as deel van hul werk as vak-onderwyser?	---	---	52,6	47,4	---

Tabel 17.3: Belowende praktyke vir karakteropvoeding

	Beginsel 1: Gedeelde visie	Nooit	Soms	Baie	Altyd	Nie van toepassing nie
1	Hoe gereeld die onderwyser hoër as normale verwagtings stel.		15,8	42,1	36,8	5,3
2	Het hy/sy 'n motto vir die klaskamer?	Ja		Nee		Onseker
		52,6		36,8		10,5
3	Is daar 'n geskrewe gedragskode vir die klaskamer?	Ja		Nee		Onseker
		10,5		84,2		5,3
4	Is daar enige tradisies in die klaskamer om akademiese uitnemendheid en/of etiese gedrag te bevorder?	Ja		Nee		Onseker
		21,1		52,6		26,3
5	Is daar enige geskrewe ooreenkoms met die ouers waarin hulle belowe om hulle kinders se akademiese uitnemendheid en etiese gedrag te bevorder?	Ja		Nee		Onseker
		5,3		94,7		---
	Beginsel 2: Onderrig stem ooreen met nuutste teorieë van karakteropvoeding	Nooit	Soms	Baie	Altyd	Nie van toepassing
6	Kennis van Kohlberg se teorie van morele ontwikkeling.	47,4	15,8	5,3	10,5	15,8

7	Op hoogte met navorsingsresultate oor karakteropvoeding?	52,6	26,3	10,5	---	10,5
8	Hou hulle leerders se ouers op hoogte van nuutste teorieë oor karakteropvoeding?	68,4	5,3	15,8	---	5,3
9	Doen van aksienavorsing in hul klasse oor waardes en/of karakter?	52,6	21,1	21,1	---	5,3
10	Mate waartoe die skool literatuur oor waardes en/of karakteropvoeding voorsien.	52,6	21,1	10,5	5,3	10,5
Beginnel 3: 'n Demokratiese klaskamer						
11	Mate waartoe leerders betrokke is in besluitneming in o.a. klasreëls.	10,5	31,6	21,1	26,3	10,5
12	Mate waartoe leerders aangemoedig word om deel te neem in klaskamer-besprekings.	5,3	10,5	31,6	47,4	5,3
13	Mate waartoe leerders aangemoedig word om van onderwyser en ander leerders op gerespekteerde wyse te verskil.	---	10,5	26,3	52,6	10,5
14	Word leerders aangemoedig (en gehelp) om konflik tussen hulle op te los?	---	15,8	42,1	36,8	5,3

15	Is daar klasvergaderings om gemeenskaplike sake te bespreek?	26,3	47,4	10,5	---	15,8
16	Word groepbesprekings gebruik om sake rakende klasbestuur of klimaat te bespreek ?	31,6	36,8	26,3	---	5,3
Beginnel 4: Persoonlike verantwoordelikheid vir volhoubare ontwikkeling						
17	Word leerders gehelp om 'n lewensfilosofie te formuleer?	21,1	21,1	21,1	31,6	5,3
18	Word leerders aangemoedig om te reflekteer op die foute wat hulle begaan het ?	5,3	15,8	36,8	42,1	---
19	Word leerders aangemoedig om uit hulle gemaksones te kom en meer dieper dinge te exploreer?	21,1	10,5	31,6	36,8	---
20	Word leerders aangemoedig om meer te doen as wat die handboek/ kurrikulum verwag?	---	5,3	52,6	36,8	5,3
21	Word leerders aangemoedig om werk van so hoë gehalte te lewer dat hulle trots daarop kan wees?	---	5,3	31,6	57,9	5,3
22	Word geleenthede geskep waar leerders hulle werk aan 'n groter gehoor kan ten toon stel?	5,3	36,8	21,1	31,6	5,3

23	Verwag jy van leerders om hulle eie besluite te neem aangaande die leertaak?	52,6	21,1	10,5	10,5	5,3
Beginsel 5: Gesamentlike verantwoordelikheid						
24	Is daar 'n omgee atmosfeer by leerders in jou klas?	10,5	26,3	42,1	15,8	5,3
25	Word positiewe portuurdruk in die klaskamer aangemoedig?	5,3	26,3	26,3	36,8	5,3
26	Vermaan die leerders mekaar in die klas wanneer hulle nie saamwerk nie of klasreëls breek?	10,5	42,1	26,3	15,8	5,3
27	Is daar 'n kompeterende en elkeen-vir-homself-klimaat in die klas?	21,1	21,1	42,1	15,8	---
28	Moedig jy leerders aan om mekaar te help met die leeraktiwiteite?	---	21,1	31,6	36,8	5,3
Beginsel 6: Hantering van moeilike sake						
29	Word leerders aangemoedig om moeilike morele sake te debateer?	15,8	15,8	36,8	31,6	---
30	In watter mate word persoonlike besprekings met leerders gehou tov hulle morele gedrag?	21,1	5,3	36,8	36,8	---

31	Stel jy studiegroepe saam om te kyk na morele sake en dan na vore te kom met moontlike oplossings?	57,9	15,8	5,3	21,1	---
32	Maak jy gebruik van debatte om leerders te help om verskillende standpunte krities te debatteer?	36,8	21,1	21,1	21,1	---
33	Bestee jy tyd in die klas en moedig jy leerders aan om oor kontroversiële sake te praat?	10,5	26,3	42,1	15,8	5,3

Tabel 18: Leerdervraelys oor die karakteropvoedings- praktyke van onderwysers

Tabel 18.1: Demografiese inligting van leerders

'n Steekproef van 212 leerders van graad 8 tot 12 het vraelyste ingevul rakende die karakteropvoedingspraktyke van hulle onderwysers.

Onderrigtaal	Engels					N=212
Geslag	<i>Seuns</i>			<i>Meisies</i>		
	36,8			63,2		100 %
Graad	8	9	10	11	12	
	19,1	21,9	18,6	21,0	19,4	100
Huistaal	<i>Engels</i>	<i>Afrikaans</i>	<i>Setswana</i>	<i>Ander</i>		
	28,8	5,7	36,3	29,2		100

Tabel 18.2 Professionele karakter

		Nooit	Soms	Baie	Altyd	Nie van toepassing nie
1.	Doen onderwysers moeite met lesvoorbereiding.	4,8	56,9	25,8	11,5	1,0
2.	Maak hulle moeite om les interessant te maak.	10,9	57,1	22,6	8,5	0,9
3.	Praat hulle met leerders en luister aandagtig as hulle praat.	14,1	45,7	22,2	15,6	2,4
4.	Moedig hulle leerders aan om hulle menings te gee of probleme met onderwyser te bespreek.	24,9	38,3	20,6	12,9	3,3
5.	Is onderwysers betroubaar en regverdig teenoor leerders?	30,3	40,3	21,4	6,6	1,4
6.	Stel onderwyser belang in leerders en help hulle met lewensprobleme?	30,8	37,5	16,8	12,5	2,4
7.	Stel onderwyser belang en help hulle met leerprobleme?	9,0	41,7	29,9	17,0	2,4
8.	Vra onderwysers leerders oor moontlike probleme wat hulle het?	28,5	37,9	19,4	10,9	3,3
9.	Doen hulle moeite om leerders se werk te merk en terugvoer te gee?	16,8	40,9	27,9	11,5	2,9
10.	Moedig hulle leerders aan om harder te werk?	4,7	22,8	26,1	43,1	3,3
11.	Moedig hulle leerders aan om hulle reg te gedra?	5,2	12,8	33,2	45,0	3,8
12.	Is hulle rolmodelle vir leerders tov vlytigheid?	41,9	29,5	11,5	7,6	9,5
13.	Is hulle rolmodelle vir leerders tov korrekte gedrag?	20,1	41,1	22,0	14,4	2,4
14.	Verskil hulle privaat lewe (buite skool) van hul professionele lewe?	16,8	16,8	19,6	15,3	31,5
15.	Doen hulle karakter-opvoeding as deel van hul werk as vak-onderwyser?	16,7	38,1	21,3	19,3	4,6

Tabel 18.3: Belowende praktyke vir karakteropvoeding

Beginsel 1: Gedeelde visie		Nooit	Soms	Baie	Altyd	Nie van toepassing nie
1	Hoe gereeld stel die onderwyser hoër as normale verwagtings?	4,0	27,2	44,5	21,8	2,5

2	Het hy/sy 'n motto vir die klaskamer?	Ja	Nee	Onseker
		11,6	53,0	35,4
3	Het hulle 'n geskrewe gedragskode vir die klaskamer?	Ja	Nee	Onseker
		41,5	40,0	18,5
4	Is daar enige tradisies in die klaskamer om akademiese uitnemendheid en/of etiese gedrag te bevorder?	Ja	Nee	Onseker
		16,8	59,1	24,1
5	Is daar enige geskrewe ooreenkomste met die ouers waarin ouers belowe om hulle kinders se akademiese uitnemendheid en etiese gedrag te bevorder?	Ja	Nee	Onseker
		22,3	49,0	28,7

Beginsel 2: Onderrig stem ooreen met nuutse teorieë van karakteropvoeding		Nooit	Soms	Baie	Altyd	Nie van toepassing nie
9	Doen hulle aksienavorsing in hul klasse oor waardes en/of karakter?	13,5	45,5	23,5	11,5	6,0

Beginsel 3: 'n Demokratiese klaskamer						
11	Hoe betrek onderwysers leerders in besluitneming in o.a. klasreëls?	45,0	27,5	15,2	9,9	2,4
12	Mate waartoe leerders aangemoedig word om in klaskamerbesprekings deel te neem.	8,6	37,1	31,9	19,5	2,9
13	Mate waartoe leerders aangemoedig word om van onderwyser en ander leerders op gerespekteerde wyse te verskil.	15,9	41,8	27,9	10,1	4,3
14	Word leerders aangemoedig (en gehelp) om konflik tussen hulle op te los?	19,5	41,9	24,8	9,5	4,3
15	Is daar klasvergaderings om gemeenskaplike sake te bespreek?	47,3	26,8	9,6	11,5	4,8
16	Word groepbesprekings gebruik om sake rakende klasbestuur of klimaat te bespreek ?	44,0	30,4	13,0	5,8	6,8
Beginsel 4: Persoonlike verantwoordelikheid vir volhoubare ontwikkeling						
17	Word leerders gehelp om 'n lewensfilosofie te formuleer?	27,2	38,3	18,5	10,7	5,3
18	Word leerders aangemoedig om te reflekteer op die foute wat hulle begaan het ?	16,2	41,9	19,5	20,5	1,9
19	Word leerders aangemoedig om uit hulle gemaksones te kom en meer dieper dinge te exploreer?	34,0	30,6	15,5	12,1	7,8
20	Word leerders aangemoedig om meer te doen as wat die handboek/ kurrikulum verwag?	11,0	29,2	33,5	23,9	2,4
21	Word leerders aangemoedig om werk van so hoë gehalte te lewer dat hulle trots daarop kan wees?	2,9	29,1	33,0	30,1	4,9
22	Word geleenthede geskep waar leerders hulle werk aan 'n groter gehoor kan ten toon stel?	34,6	27,9	17,8	14,9	4,8
23	Word van leerders verwag om hulle eie besluite te neem aangaande die leertaak?	60,6	14,9	15,4	7,2	1,9

Beginsel 5: Gesamentlike verantwoordelikheid						
24	Is daar 'n omgee-atmosfeer by leerders in jou klas?	32,7	37,0	20,2	6,7	3,4
25	Word positiewe portuurdruk in die klaskamer aangemoedig?	20,4	40,8	25,2	9,2	4,4
26	Vermaan die leerders mekaar in die klas wanneer hulle nie saamwerk nie of klasreëls verbreek?	28,2	37,8	18,2	12,4	3,4
27	Is daar 'n kompeterende en elkeen-vir-homself-klimaat in die klas?	18,5	34,9	22,3	19,4	4,9
28	Moedig jy leerders aan om mekaar te help met die leeraktiwiteite?	9,4	41,4	30,0	15,8	3,4
Beginsel 6: Hantering van moeilike sake						
29	Word leerders aangemoedig om moeilike morele sake te debatteer?	46,8	27,3	13,2	10,7	2,0
30	In watter mate word persoonlike besprekings met leerders gehou tov hulle morele gedrag?	19,9	47,1	19,9	11,2	1,9
31	Stel onderwyser studiegroepe saam om te kyk na morele sake en kom dan na vore met moontlike oplossings?	53,6	29,3	11,7	4,4	1,0
32	Word debatte gebruik om leerders te help om verskillende standpunte krities te debatteer?	43,1	35,8	10,8	7,8	2,5
33	Bestee hulle tyd in die klas en word leerders aangemoedig om oor kontroversiële sake te praat?	37,1	39,6	13,4	6,4	3,5

BYLAAG 2A: VRAELYS: WAARDES (LEERDERS)

Vooraf:

Waardes speel 'n baie belangrike rol in elke mens se lewe. By elke besluit wat jy neem speel jou waardes (jou oortuigings) 'n rol. Jou ouers, die skool, kerk, vriende, ens. probeer almal bepaalde waardes by jou tuisbring en ontwikkel. Dit is seker so dat hulle 'n groot invloed op jou het maar uiteindelik moet jy self besluit wat vir jou belangrik is en wat nie. Met hierdie projek wil die skool graag meer aktief betrokke raak en jou help om goeie karaktertrekke en waardes te ontwikkel wat jou deur jou hele lewe sal help om goeie besluite te kan neem en jou ideale te bereik.

Ons vra jou asb. om die vraelys so goed as moontlik in te vul en 'n positiewe rol te speel in hierdie projek.

Dankie vir jou samewerking!

Opmerking:

Jou naam sal nêrens in die verslag genoem word nie en alle inligting wat jy verskaf is streng vertroulik.

Afdeling A: Algemene inligting

Skryf die regte inligting in of merk die gepaste blokkie.

A1.	Graad:	<table><tr><td>8</td><td>9</td><td>10</td><td>11</td><td>12</td></tr></table>	8	9	10	11	12																			
8	9	10	11	12																						
A2:	Ouderdom:	<table><tr><td></td></tr></table> jaar																								
A3.	Geslag:	<table><tr><td>Manlik</td><td><table><tr><td></td></tr></table></td></tr><tr><td>Vroulik</td><td><table><tr><td></td></tr></table></td></tr></table>	Manlik	<table><tr><td></td></tr></table>		Vroulik	<table><tr><td></td></tr></table>																			
Manlik	<table><tr><td></td></tr></table>																									
Vroulik	<table><tr><td></td></tr></table>																									
A4.	Moedertaal:	<table><tr><td>Afrikaans</td><td><table><tr><td></td></tr></table></td></tr><tr><td>Engels</td><td><table><tr><td></td></tr></table></td></tr><tr><td>Setswana</td><td><table><tr><td></td></tr></table></td></tr><tr><td>Zoeloe</td><td><table><tr><td></td></tr></table></td></tr><tr><td>Sesotho</td><td><table><tr><td></td></tr></table></td></tr><tr><td>Ander</td><td><table><tr><td></td></tr></table></td></tr><tr><td></td><td><table><tr><td></td></tr></table></td></tr><tr><td></td><td><table><tr><td></td></tr></table></td></tr></table>	Afrikaans	<table><tr><td></td></tr></table>		Engels	<table><tr><td></td></tr></table>		Setswana	<table><tr><td></td></tr></table>		Zoeloe	<table><tr><td></td></tr></table>		Sesotho	<table><tr><td></td></tr></table>		Ander	<table><tr><td></td></tr></table>			<table><tr><td></td></tr></table>			<table><tr><td></td></tr></table>	
Afrikaans	<table><tr><td></td></tr></table>																									
Engels	<table><tr><td></td></tr></table>																									
Setswana	<table><tr><td></td></tr></table>																									
Zoeloe	<table><tr><td></td></tr></table>																									
Sesotho	<table><tr><td></td></tr></table>																									
Ander	<table><tr><td></td></tr></table>																									
	<table><tr><td></td></tr></table>																									
	<table><tr><td></td></tr></table>																									

Afdeling B: Algemene lewenswaardes

Lees asseblief eers die volgende verduideliking aandagtig deur:

Daar word in die hierdie afdeling 20 verskillende lewenswaardes aan jou voorgehou. Hierdie waardes speel elkeen een of ander rol in ons lewens. Elke mens maak egter keuses oor watter van hierdie waardes vir hom/haar die belangrikste is. Sommige van hierdie waardes mag selfs glad nie belangrik wees nie. By elkeen van die 20 waardes gee ons 'n kort verduideliking van wat dit beteken.

Nou wil ons jou vra om drie dinge te doen.

1. Lees elke waarde deur en besluit dan hoe belangrik die spesifieke waarde vir jou is. As jy byvoorbeeld nie juis van kuns hou nie sal jy 'n lae punt vir die "Estetiese waardes" omkring of as dit vir jou belangrik is (of gaan wees) om 'n duur kar te ry, baie geld te hê, ens. dan gaan jy 'n hoë punt omkring wanneer jy by "Ekonomiese waardes" kom.
2. Ken in kolom (a) 'n punt toe vir hoe sterk (of swak) jy self oor elke waarde voel (of hoe graag jy dit in jou lewe sal wil hê).
3. Ken in kolom (b) dan ook 'n punt toe vir hoe volgens jou mening die meeste ander leerders in die skool elkeen van hierdie waardes uitleef.

Vraag B1

Hoe belangrik is elkeen van onderstaande waardes (a) vir jouself (b) vir die ander leerders in die skool?

Ken 'n punt toe uit 5 waar

1 = glad nie belangrik nie

5 = van die grootste belang

Waardes		Hoe belangrik is dit	
		1 = glad nie 5 = uiters belangrik	
		(a) vir jouself	(b) vir ander leerders
1.	Geestelike (religieuse) waardes		
	Dit hou verband met jou geestelike lewe soos godsdiensoefening, verlossing, geloofsekerheid, aan-bidding/meditering.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
2.	Verhoudingswaardes		
	Dit verwys na jou verhouding met ander mense en sluit in: vriendskap, samewerking, respek, gelykwaardigheid, naasteliefde, omgee, lojaliteit, onderlinge vertroue, diensbaarheid.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
3.	Morele waardes		
	Dit hou verband met jou gedrag en optrede teenoor ander mense en handel oor reg/verkeerd, eerlikheid, betroubaarheid, integriteit, waarheid, reinheid, goeie gedrag, getrouheid.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
4.	Estetiese waardes		
	Hier gaan dit oor dit wat mooi en kunstig is en sluit die volgende in: kuns, kreatiwiteit, die wonder van die skepping, skoonheid, ens.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
5.	Ekonomiese waardes		
	Dit gaan hier oor die strewe na welvaart en sluit in: geld, rykdom, besittings, hoë lewenstandaard, produktiwiteit, ens.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
6.	Kultuurwaardes		
	Dit handel oor dit wat die mens (of groep mense) gemaak het, beleef het en vir 'n volgende geslag wil bewaar: tradisies, taal, gewoontes, geskiedenis, eie helde, eie musiek, eie liedjies, ens	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5

7.	Politieke waardes		
	Hier gaan dit oor die beoefening van jou politieke regte soos: stemreg, lid van 'n politieke party, landsake, regering, beleid, ens.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
8.	Regswaardes		
	Dit handel oor regverdigheid en geregtigheid en sluit wetsgehoorsaamheid, billikheid sowel as kennis en nakoming van reëls, regulasies en wette in.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
9.	Nasionale waardes		
	Hier gaan dit oor ons land en nasie en sluit in: demokrasie, een nasie, nasietrots, vaderlandsliefde, lojaliteit teenoor die land, eerbied aan landsvlag, volkslied, ens.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
10.	Intellektuele waardes		
	Hier gaan dit oor jou verstandelike ontwikkeling en jou vermoëns en sluit in: prestasie, insig, logika, kennis, kreatiewe denke, vaardighede, skrandtheid, ens.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
11.	Liggaamlike waardes		
	Dit handel hier oor jou uiterlike voorkoms en sluit in: liggaamsbou, liggaamshouding, aantreklikheid, netheid, voorkoms, versorging, oefening, ens.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
12.	Selfwaardes		
	Hier gaan dit oor jouself as mens en hoe belangrik dinge soos selfstandigheid, selfrespek, selfdisipline, geduld, goeie maniere, verantwoordelikheid, selfverwesenliking, volwassenheid, ens. vir jouself is.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
13.	Gemoedswaardes		
	Jou gemoed verwys na jou emosies soos jou gevoel, sensitiwiteit, vriendelikheid, opgeruimdheid, gesindheid, stabiliteit, ens.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
14.	Beroepswaardes		
	Jou beroep is die manier hoe jy 'n bestaan gaan maak en die waardes wat hier belangrik kan wees, is: werksgeluk, sukses, interessante werk, werks-trots, vakkundigheid, hardwerkendheid, ens.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
15.	Ontspanningswaardes		
	Hier gaan dit oor plesier, genot, gemak, kuier, rus, stokperdjies, sportdeelname, ens.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5

16.	Veiligheidswaardes		
	Hierdie waardes is op jou veilige voortbestaan gerig en sluit in: beskerming, sekuriteit, beveiliging teen gevaar.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
17.	Outoriteitswaardes		
	Hier gaan dit oor die verkryging van mag en beheer deur in 'n leiersposisie te wees. Dit sluit in: mag, roem, aansien, gesag, leierskap, beheer, regeer, ens.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
18.	Omgewingswaardes		
	Omgewing verwys na die ruimte om jou en sluit dinge in soos: liefde vir die natuur, natuurbewaring, herstel van die omgewing, reis, kamp, natuurskoon, buitelig, ens.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
19.	Lewenswaardes		
	Hier gaan dit oor die biologiese en fisiologiese (natuurlike) behoeftes van die mens en om voort te bestaan. Dit verwys na: voeding, kleding, woning, gesondheid, lewenskrag, seksualiteit, slaap, ens.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
20.	Tyd-ruimtelike waardes		
	Dit gaan hier oor hoe jy tyd en ruimte benut en beleef. Dit sluit in: orde, tydsbeplanning, leefruimte, privaatheid, toekomspektief, verganklikheid, ens.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5

Vraag B2

In watter mate het elkeen van die volgende persone of instansies 'n invloed op jou lewe (nou en/of in die verlede)?

	Geen	Min	Redelik	Groot	Uiters groot
Pa	1	2	3	4	5
Ma	1	2	3	4	5
Broers/susters	1	2	3	4	5
Vriende/vriendinne	1	2	3	4	5
Predikant	1	2	3	4	5
Spesifieke onderwysers	1	2	3	4	5
Kerk	1	2	3	4	5
Skool	1	2	3	4	5
Spesifieke mense (noem die verband – nie die naam nie)	1	2	3	4	5

Vraag B3

Wie of wat het bepaal dat jy vandag die persoon is wat jy is? Dui aan in watter mate elke van onderstaande faktore of persone 'n rol hierin gespeel het.

	Geen	Min	Redelik	Groot	Uiters groot
God/'n Hoër Geestelike krag	1	2	3	4	5
Ouers	1	2	3	4	5
Onderwysers	1	2	3	4	5
Jy self	1	2	3	4	5
Vriende	1	2	3	4	5
Die noodlot/toeval/geluk of ongeluk	1	2	3	4	5

Vraag B4

In watter mate is jy die mens/persoon wat jy graag sou wou wees?

Glad nie	Effens	Redelik	Baie
1	2	3	4

Vraag B5

- (a) Indien jy op hierdie stadium van jou lewe nie is wat jy nou graag sou wou wees nie, hoekom dink jy is dit so?

Gee redes:

- (b) Watter GROOT droom (lewensideaal) het jy vir jouself (iets wat jy baie graag wil word of hê of wil doen)?

Noem dit asseblief:

AFDELING C: SPESIFIEKE WAARDES EN GEWOONTES

C.1. Rook

C.1.1 Rook jy?

Ja	Nee

C1.2 Hoe gereeld rook jy?

1	2	3
Nie van toepassing	Af en toe	Gereeld (elke dag)

C1.3 As jy moet skat, watter persentasie seuns/meisies in jou klas rook?

1	Seuns	%
2	Meisies	%

C.2 Drankgebruik

C.2.1 Hoe dikwels gebruik jy alkoholiese drank?

1	2	3	4
Nooit	1-2 keer per maand	1-3 keer per week	Byna daaglik

C.2.2 Indien jy soms drank gebruik, hoe dikwels gebeur dit dat jy te veel gebruik (dronk word)?

1	2	3	4
Nie van toepassing	Nooit	Soms	Dikwels

C.2.3 As jy moet skat, watter persentasie seuns/meisies in jou klas gebruik alkoholiese drank?

1	Seuns	%
2	Meisies	%

C.3 Dwelmgebruik

C.3.1 Is jy bewus van leerders in die skool wat dwelms gebruik?

1	2
Ja	Nee

C.3.2 Het jy self al met dwelms geëksperimenteer?

1	2
Ja	Nee

C.4 Seksuele aktiwiteite

C.4.1 Wat is jou standpunt ten opsigte van voorhuwelikse seksuele gemeenskap?

Ek het geen beswaar nie
Elke mens moet self daarvoor besluit
Ek is gekant daarteen
Ek twyfel baie daarvoor of dit reg of verkeer is

	1
	2
	3
	4

C.4.2 Hoe seksueel aktief is jy?

Ek het nog nooit seks gehad nie
Ek het al 'n glips gehad
Ek beoefen seks wanneer die geleentheid hom voordoet
Ek is seksueel aktief (1 of meer keer per week)

	1
	2
	3
	4

C.4.3 As jy seks beoefen, gebruik jy voorbehoedmiddels/kondome?

1	2	3	4
Beoefen nie seks nie	Nee	Soms	Altyd

C.4.4 Is jy homoseksueel?

1	2	3
Ja	Nee	Onseker

C.5 MIV/VIGS

C.5.1 Is jy al ooit getoets vir MIV/VIGS?

1	2
Ja	Nee

C.5.2 Indien jy al getoets is, is jy MIV-positief?

1	2	3
Nvt	Ja	Nee

C.5.3 Ken jy leerders in die skool wat MIV-positief is?

1	2	3
Onseker	Ja	Nee

C.5.4 Hoe tree jy op of sal jy optree teenoor leerders wat MIV-positief is?

		Ja	Nee	Onseker
1.	Ek vermy hulle liewers			
2.	Hanteer hulle soos enige iemand anders			
3.	Hulle behoort nie in die skool toegelaat te word nie			
4.	Ek kry hulle baie jammer			
5.	Hulle het gekry waarvoor hulle gesoek het			

C.5.5 Dink jy jy weet genoeg van MIV/VIGS?

1	2	3
Onseker	Ja	Nee

C.6 Aggressie en geweld

C.6.1 Geweld (vloek,baklei) word deur sommige mense beskou as 'n aanvaarbare manier om van aggressie, woede en frustrasie ontslae te raak en om geskille tussen mense op te los. In watter mate stem jy daarmee saam?

1	2	3
Glad nie	In 'n mate	Volkome

C.6.2 In watter mate kom daar geweld tussen leerders by die skool voor?

		1	2	3
(a)	Verbale geweld (vloek mekaar)	Nooit	Soms	Gereeld
(b)	Fisiese geweld (bakleiery)	Nooit	Soms	Gereeld

C.6.3 Hoe raak jy van jou woede, aggressie, frustrasie ontslae? Noem asb 'n paar maniere:

C.7 Dreigemente/afknouery ("bullying")

C.7.1 In watter mate dreig die leerders by die skool mekaar om hulle sin te kry?

1	2	3
Nooit	Soms	Gereeld

C.7.2 In watter mate het ander leerders jou al gedreig?

1	2	3
Nooit	Soms	Gereeld

C.7.3 In watter mate knou (“bully”) leerders ander leerders af by die skool?

1	2	3
Nooit	Soms	Gereeld

C.7.4 Waar vind die afknouery gewoonlik plaas?

1	2	3	4
In die klas	Op die skoolgronde	Buite die skoolgronde	Ander plekke

C.7.5 As jy gedreig of afgeknou word deur ander leerders, meld jy dit by iemand aan?

Ja	Nee
----	-----

Indien “Ja”: By wie meld jy dit aan?

1	2	3	4	5
Nie van toepassing	Onderwyser(s)	Leerlingraad	Ouers	Ander

Indien “Nee”: Hoekom nie?

Gee redes:

C.8 Die gebruik van vloektaal

C.8.1 In watter mate gebruik jy:

	Nooit	Soms	Gereeld
(a) vloektaal?			
(b) die naam van die Here ydellik?			

C.8.2 In watter mate gebruik die ander leerders by die skool

	Nooit	Soms	Gereeld
(a) vloektaal?			
(b) die naam van die Here ydellik?			

C.9 Pornografie

C.9.1 In watter mate word na pornografiese materiaal (tydskrifte, fotos, videos, internet) gekyk?

	Nooit	Soms	Gereeld
(a) deur jouself			
(b) deur die ander leerders			

C.10 Vandalisme (beskadiging van die skool of iemand anders se eiendom)

	Nog nooit	Soms	Gereeld
C.10.1 Hoe gereeld maak jy jou skuldig aan vandalisme?			
C.10.2 Hoe gereeld maak van jou vriende hulle skuldig hieraan?			

C.11 Diefstal

C.11.1 Hoe skuldig is jy daaraan om van die ander leerders se goed te vat?

Nog nooit	Soms	Gereeld
-----------	------	---------

C.11.2 Hoe skuldig is van jou vriende hieraan?

Nog nooit	Soms	Gereeld
-----------	------	---------

C.12 Morele moed

NB. Gee asb 'n eerlike antwoord.

As jy saam met 'n groepie van jou goeie vriende is en hulle besluit om as 'n groep iets te doen wat volgens jou mening nie reg is nie, hoe moeilik of maklik is dit vir jou om dan te sê dat jy dit nie saam met hulle gaan doen nie?

Baie moeilik	Redelik moeilik	Glad nie moeilik nie
--------------	-----------------	----------------------

BYLAAG 2B QUESTIONNAIRE: VALUES (LEARNERS)

Introduction

Values play a very important role in everyon's life. In each decision or choice you have to make, your values (convictions) come into play. Your parents, school, church, friends etc. all influence the development of your value system. In the end, however, you have to decide what is important and what not.

With this project the school wants to support you in the development of your values and character. Your values and character will guide you through life and help you attain your goals by making sound decisions. We request you to complete this questionnaire and to play a positive role in this project.

Thank you for your co-operation!

Please note:

Your name will not be mentioned or linked to the information you supply – it is treated confidentially. Negative information about the school and its learners or teachers would not be publicised.

SECTION A: DEMOGRAPHIC INFORMATION

Complete the appropriate block or mark with a circle around the number you choose.

A1. Grade:

8	9	10	11	12
---	---	----	----	----

A2: Age:

--

 jaar

A3. Gender: Male

--

 Female

--

A4.

Mother tongue:	Afrikaans	
	English	
	Setswana	
	Zulu	
	Sesotho	
	Other	
	(specify)	

SECTION B: GENERAL VALUES of LIFE

Please read the following explanation first.

In this section, we are presenting 20 types of life values. Each one of these values plays a role in our lives. Not all of them are equally important. Some of them may even be unimportant to you. Each type of value is accompanied by a short explanation of what it means.

We ask you to do the following:

1. Read through each explanation, and then decide how important the value is in your life. If you, for instance, do not like art, and do not value beautiful things and creativity high, you would allocate a low mark for "Aesthetic values". If it is important for you (now or in future) to drive an expensive car, have a lot of money, etc., you will fill in a high mark under "Economic values".
2. In column (a) you should allocate a mark for the extent to which the specific value is important or unimportant for you or for your life.
3. In column (b) you allocate a mark for the extent to which the specific value is important or unimportant for the majority of other learners in the school, if you look at their behaviour and listen to what they say.

Question B1

How important is each of the following values (a) for yourself (b) for the other learners in the school?

Allocate a mark out of 5 (mark with a circle around the number you choose) where ...

1 = not important at all 2 = not really important 3 = of average importance
4 = fairly important 5 = of the utmost importance

Values		How important is it ...	
		1 = not important 5 = extremely important	
		(a) for yourself?	(b) for most other learners?
1.	Spiritual (religious) values		
	These relate to your spiritual life such as religious activities, salvation, religious certainty, praying/ meditating.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
2.	Social values		
	These relate to relationships with other people, and include friendship, co-operation, respect, equality, love for others, care, loyalty, mutual trust and to be of service.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
3.	Moral values		
	These relate to your behaviour and other actions towards other people and include decisions about right and wrong, honesty, reliability, integrity, truth, chastity, good behaviour and trust.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
4.	Aesthetic values		
	These relate to things of beauty and include art, creativity, the wonder of creation and nature, etc.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
5.	Economic values		
	These relate to your striving for wealth and include money, wealth, property, high living standards, productivity, etc.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5

6.	Cultural values		
	These relate to things that people (or groups) have made, experienced and what they want to preserve for the next generation: traditions, language, habits, history, heroes, music, etc.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
7.	Political values		
	These relate to exercising your political rights, such as voting in an election and being a member of a political party, and also government and policies.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
8.	Judicial values		
	These relate to fairness and justice, and include being law abiding, having knowledge and obeying rules, regulations and laws.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
9.	National values		
	These relate to our country and nation, in include democracy, love of one's nation, loyalty towards the country, respect for the national flag and anthem, etc.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
10.	Intellectual values		
	These relate to your intellectual development and ability, and include achievement, insight, logic, knowledge, creative thinking, thinking skills, etc.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
11.	Physical values		
	These relate to your physical appearance, and include body posture, physique, attractiveness, neatness, fitness, exercise, etc.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
12.	Self values		
	These relate to yourself as a person and the importance of independence, self-respect, self-discipline, patience, good manners, responsibility, self-realisation, maturity, etc.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
13.	Affective / emotional values		
	These relate to your emotions and feelings such as sensitivity, friendliness, joy, stability, attitudes, etc.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
14.	Occupational values		
	These relate to your occupation: the way you will make a living and values such as job satisfaction, success, interesting work, skillfulness, being hard-working, etc.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5

15.	Recreational values		
	These relate to enjoyment, leisure rest, hobbies, visiting friends and doing non-competitive sport.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
16.	Security values		
	These relate to your safety, and include protection, security, survival, safeguarding against danger, etc.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
17.	Authoritarian values		
	These relate to obtaining power and control through leadership, and include fame, status, authority, governance, etc.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
18.	Environmental values		
	Environment refers to space surrounding you and include love of nature, nature conservation, travel, camping, outdoors, etc.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
19.	Life values		
	These relate to biological and physiological (natural) needs of all humans, and include survival, eating, clothing, shelter, rest, housing, health, vitality and sexuality.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
20.	Time-spacial values		
	These relate to the ways in which you experience and use time and space, and include order, time management, space, privacy, future perspective, frailty, etc.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5

Question B2

To which extent do each of the following persons or institutions influence your life?
(Now and/or in the past.)

	No	Little	Average	Large	Very large
Father	1	2	3	4	5
Mother	1	2	3	4	5
Brothers/sisters	1	2	3	4	5
Friends	1	2	3	4	5
Pastor/Reverend/Minister	1	2	3	4	5
Specific teachers	1	2	3	4	5
Church	1	2	3	4	5
Primary school	1	2	3	4	5
Secondary school	1	2	3	4	5
Specific people (just name the relationship, not the name)	1	2	3	4	5

Question B3

Who or what helped you to become the person you are today? Indicate to which extent each of the following factors or persons played a role.

	No	Little	Average	Large	Very large
God/A higher spiritual power	1	2	3	4	5
Parents	1	2	3	4	5
Teachers	1	2	3	4	5
Yourself	1	2	3	4	5
Friends	1	2	3	4	5
Fate/chance/luck or bad luck	1	2	3	4	5

Question B4

To what extent are you, at the moment, the type of person you would like to be?

Not at all	A little	In a way	Completely
1	2	3	4

Question B5

- (a) If, at this moment in your life you are not the person you would like to be, why do you think is that so?

Give reasons:

- (b) What is the BIG dream (life ideal) for your life? (The person you would like to become, what you want to achieve or become.)

Describe it please:

SECTION C:

C.1. Smoking

C.1.1 Do you smoke

Yes	No
-----	----

C1.2 How often do you smoke?

1	2	3
Not applicable	Now and then	Regularly (every day)

C1.3 If you have to guess, what percentage of the girls and boys in your class smoke regularly?

1	Boys	%
2	Girls	%

C.2 Drinking habits

C.2.1 How often do you use alcoholic liquor?

1	2	3	4
Never	1-2 times a month	1-3 times a week	Almost daily.

C.2.2 If you use liquor from time to time, how often does it happen that you drink too much/become drunk?

1	2	3	4	5
Not applicable	Never	Sometimes	Often	Always

C.2.3 If you take a guess, which percentage boys / girls in your class use alcoholic liquor regularly?

1	Boys	%
2	Girls	%

C.3 Use of drugs

C.3.1 Are you aware of learners in the school that are using drugs?

1	2
Yes	No

C.3.2 Have you previously experimented with drugs?

1	2
Yes	No

C.4 Sexual activities

C.4.1 What is opinion regarding sexual intercourse before marriage?

I have nothing against it.	1
Every person should decide on his / her own.	2
I do not know, but often wonder whether it is right or wrong.	3
I am against it.	4

C.4.2 How sexually active are you?

I never had sexual intercourse.	1
I did it once (not planned or intended.)	2
I have sex when the opportunity occurs.	3
I am sexually active (One or more times a week.)	4

C.4.3 If you have sex, do you use a condom?

1	2	3	4
I do not have sex.	No	Sometimes	Always

C.4.4 Are you homosexual?

1	2	3
Yes	No	Uncertain

C.5 HIV/Aids

C.5.1 Have you ever been tested for HIV/Aids?

1	2
Yes	No

C.5.2 If tested, are you HIV-positive?

1	2	3
Not applicable	Yes	No

C.5.3 Do you know children in the school that are HIV-positive?

1	2	3
Uncertain	Yes	No

C.5.4 How will you/do you react to learners that are HIV-positive?

	Yes	No	Uncertain
1. I (would) rather try to avoid them.			
2. I (will) treat them like everyone else.			
3. They should not be permitted to our school.			
4. I feel very sorry for them.			
5. They got what they deserve.			
6. I would like to help them.			

C.5.5 Do you think you are well informed about HIV/AIDS?

1	2	3
Uncertain	Yes	No

C.6 Aggression and violence

C.6.1 Violence (verbal and/or physical) is by some people seen as an acceptable way of getting rid of aggression and to solve disputes between people. To what extent do you agree with their approach and you also do it?

1	2	3	4
Not at all	Sometimes	Regularly	Always

C.6.2 To what extent is there violence between learners at this school?

		1	2	3
(a)	Verbal violence (swearing at one another)	Never	Sometimes	Often
(b)	Physical violence (fighting)	Never	Sometimes	Often

C.6.3 How do you get rid of anger, aggression or frustration? Name a few ways please:

C.7 Threatening behaviour/bullying.

C.7.1 How often do some learners at school threaten others to get what they want?

1	2	3
Never	Sometimes	Daily

C.7.2 How often have other learners threatened you?

1	2	3
Never	Sometimes	Often

C.7.3 If you take a guess, which percentage of learners at the school are guilty of bullying behaviour?

1	2	3	4	5
0%	5%-25%	26%-50%	51%-75%	More than 75%

C.7.4 Where does the bullying normally take place.?

1	2	3	4
In the class	On the school grounds	Outside the school grounds	Other places (name the places)

C.7.5 If you are bullied or threatened by other learners, do you report them?

Yes	No
-----	----

If "Yes": where do you report them?

1	2	3	4	5
Non applicable	Teacher(s)	SRC	Parents	Other

If "No": Why not? Give reasons:

C.8 The use of crude language/swearing

C.8.1 To what extent do you use:

	Never	Sometimes	Often
(a) crude language?			
(b) the name of God in vain?			

C.8.2 To what extent do the other learners use ...:

	Never	Sometimes	Often
(a) crude language?			
(b) the name of God in vain?			

C.9 Pornographic material

C.9.1 To what extent are pornographic material (magazines, photos, videos, DVDs) watched by...

	Never	Sometimes	Often
(a) yourself			
(b) other learners in the school			

C.10 Vandalism (damaging the property of people or the school)

	Never	Sometimes	Often
C.10.1 How often are you guilty of vandalism?			
C.10.2 How often are other learners guilty of vandalism?			

C.11 Theft

C.11.1 How often are you guilty of taking other learners' possessions?

Never	Sometimes	Often
-------	-----------	-------

C.11.2 How often are other learners guilty of taking others' possessions?

Never	Sometimes	Often
-------	-----------	-------

C.12 Moral courage

NB. Like in the previous questions, please give your true opinion.

If you are with a group of your best friends and they decide to do something that is not according to your convictions, how easy or difficult is it for you to tell them that you are not going to do it?

Impossible	Very difficult	Reasonably difficult	Not difficult at all
------------	----------------	----------------------	----------------------

Thank you very much for your contribution and co-operation.

BYLAAG 3A: VRAELYS OOR KARAKTEROPVOEDING: ONDERWYSERS

In hierdie vraelys word vrae gestel oor bepaalde praktyke vir die bevordering van leerders se karakter. Ons wil graag vasstel in watter mate sekere praktyke in klasse toegepas word. Daar is dus nie “korrekte” of “verkeerde” antwoorde nie en daarom kies u die antwoorde (of vul in) wat die beste by u onderrigpraktyk pas.

Hierdie vraelys word anoniem ingevul en die resultate van die ondersoek word op geen manier aan u naam gekoppel nie. U is ook nie verplig om aan die ondersoek deel te neem nie, maar u deelname kan grootliks meehelp om die karakteropvoeding van die leerders van die skool te verbeter.

AFDELING A. BIOGRAFIESE INLIGTING

Skool:

Onderrigtaal van skool:

Geslag:	Manlik	☐
	Vroulik	☐

Huwelikstatus:	Ongetroud	☐
	Getroud	☐
	Geskei	☐
	Weduwee/wewenaar	☐

Ouderdom:	20-29	☐
	30-39	☐
	40-49	☐
	50-59	☐
	60+	☐

Moedertaal:	Engels	☐
	Afrikaans	☐
	Setswana	☐
	Ander	☐

Jare ondervinding:

0-4	
5-9	
10-19	
20-29	
30+	

Hoogste akademiese kwalifikasie:

Sertifikaat	
Diploma	
Graad	
Nagraads	

Professionele kwalifikasie(s):

Sertifikaat (nie-graads)	
Diploma (nie-graads)	
Nagraadse sertifikaat/diploma	

Afdeling B. Professionale karakter

Onderwysers verskil baie keer oor wat hulle rol en taak in die klas is. Beantwoord die volgende vrae asseblief so eerlik as moontlik. Die antwoordkeuse is:

1 = glad nie/nooit	2 = soms/af en toe	3 = baie/gereeld
4 = ten volle/altyd	5 = vraag is onduidelik/nie van toepassing	

In watter mate/hoe gereeld ...

	1	2	3	4	5
1. doen jy ekstra moeite met die voorbereiding van elke les wat jy moet aanbied?					
2. doen jy moeite om jou lesse interessant aan te bied?					
3. praat jy met en luister jy met aandag na elke leerder wat iets vir jou wil sê?					
4. moedig jy jou leerders aan om hulle opinies te lug/probleme te bespreek?					
5. tree jy eerlik en regverdig op teenoor elke leerder?					
6. stel jy werklik belang en help jy leerders wat lewensprobleme ervaar?					
7. stel jy werklik belang en help jy leerders wat leerprobleme ervaar?					
8. sal jy, wanneer jy vermoed dat daar dalk iets fout is (probleme) met 'n leerder, hom/haar daaroor uitvra?					
9. doen jy ekstra moeite met die nasien en terugvoer van elke leerder se werk?					
10. moedig jy leerders aan om ekstra hard te werk?					
11. moedig jy leerders aan om altyd korrek op te tree teenoor hulle mede-leerders?					
12. is jy 'n voorbeeld (rolmodel) vir jou leerders wat betref hardwerkendheid?					
13. is jy 'n voorbeeld (rolmodel) vir jou leerders wat betref korrekte gedrag in die klas?					
14. beskou jy jou privaatlewe as deel van jou professionele lewe?					
15. beskou jy die karakteropvoeding van jou leerders as deel van jou taak as vakonderwyser?					

Wil jy enige van bogenoemde antwoorde wat jy gegee het, kwalifiseer of breër omskryf?
Doen dit gerus in onderstaande ruimte:

AFDELING c. KARAKTERVORMENDE PRAKTYKE TYDENS ONDERRIG

1. Beginsel 1: Gedeelde visie

- 1.1 In watter mate stel jy hoër verwagtinge aan jou leerders as waartoe hulle in staat is?

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

- 1.2 (a) Het jy 'n leuse of motto in julle klas?

Ja	Nee	Onseker
----	-----	---------

(b) Indien "ja": Hoe lui hierdie leuse/motto?

Leuse/motto: _____

- 1.3 (a) Het jy 'n vaste geskrewe gedragskode in julle klas?

Ja	Nee	Onseker
----	-----	---------

(b) Indien "ja": Waaroor handel dit (kortliks)?

Gedragskode: _____

- 1.4 (a) Het jy bepaalde tradisies in jou klas wat akademiese uitnemendheid en etiese gedrag bevorder?

Ja	Nee	Onseker
----	-----	---------

(b) Indien "ja": Noem voorbeelde asb.

Voorbeelde: _____

- 1.5 Het jy enige geskrewe ooreenkoms met die ouers (toesighouers) van jou leerders waardeur hulle (ouers) onderneem om van hulle kant af hulle kinders se prestasie en etiese gedrag te bevorder?

Ja	Nee	Onseker
----	-----	---------

2. Beginsel 2: Onderrig in lyn met nuutste teorieë oor karakteropvoeding

In watter mate ...

- 2.1 is jy op hoogte van Kohlberg se teorie oor morele ontwikkeling?
- 2.2 is jy op hoogte van die nuutste navorsing oor karakteropvoeding?
- 2.3 hou jy jou leerders se ouers ingelig oor die nuutste inligting oor karakteropvoeding?
- 2.4 voer jy self ondersoeke in jou klas uit ten opsigte van jou leerders se waardes?
- 2.5 is daar by die skool literatuur beskikbaar oor karakter- en/of waardeopvoeding?

1	2	3	4	5

3. Beginsel 3: 'n Demokratiese klaskamer

In watter mate ...

- 3.1 betrek jy jou leerders in die besluite wat in die klas geneem moet word oor dinge soos bv. klasreëls?
- 3.2 moedig jy die leerders aan om hulle sê te sê en standpunte te stel oor sake waarvoor die klas 'n besluit moet neem?
- 3.3 moedig jy die leerders aan om op respektvolle wyse van jou (of mekaar) te verskil?
- 3.4 laat jy leerders toe (en lei hulle op) om self konflik wat daar tussen hulle in die klas ontstaan, op te los?
- 3.5 hou jy klasvergaderings met jou leerders om gemeenskaplike sake te bespreek?
- 3.6 maak jy van kleingroepbesprekings gebruik waar die leerders sake oor die klasbestuur of –klimaat kan bespreek?

4. Beginsel 4: Persoonlike verantwoordelikheid vir volgehoute ontwikkeling

In watter mate ...

- 4.1 help jy leerders om 'n eie lewensfilosofie vir hulself te formuleer?
- 4.2 moedig jy leerders aan tot selfrefleksie (nadenke) wanneer hulle foute begaan het?
- 4.3 moedig jy leerders aan om buite hulle gemaksone te beweeg en nuwe uitdagings aan te pak?
- 4.4 moedig jy leerders aan om meer te doen as net dit wat volgens die handboek/kurrikulum van hulle vereis word?
- 4.5 moedig jy leerders aan om die kwaliteit werk te lewer waarop hulle trots kan wees?
- 4.6 skep jy geleenthede waar jou leerders hulle werk (bv. projekte) met trots wyer kan bekendstel (bv. aan die res van die skool of ouers)?
- 4.7 skep jy geleenthede vir die leerders om self verantwoordelikheid te neem oor hulle werk (maw hulle besluit self oor wanneer hulle werk moet inhandig of hoeveel huiswerk hulle gaan doen)?

5. Beginsel 5: Kollektiewe verantwoordelikheid

In watter mate ...

- 5.1 heers daar 'n omgee-vir-mekaar-gesindheid tussen die leerders in jou klaskamer?
- 5.2 help jy om 'n **positiewe** groepsdruk by die leerders te kweek?
- 5.3 vermaan of spreek die leerders in jou klas **mekaar** aan as daar van hulle is wat nie hard werk nie of klasreëls oortree?
- 5.4 heers daar 'n kompetesiegees en elkeen-vir-homself-gees in jou klas?
- 5.5 is jy ten gunste daarvan dat leerders mekaar help met die werk ("partners in learning")?

5.6 Watter maatreëls het jy al in jou klas getref om 'n klimaat van omgee en medeverantwoordelikheid vir mekaar se gedrag en prestasie te kweek? Noem voorbeelde asb.

(1) _____

(2) _____

(3) _____

6. Beginsel 6: Hanteer moeilike morele vraagstukke ("issues")

In watter mate ...

- 6.1 moedig jy leerders in jou klas aan om debat te voer oor moeilike morele kwessie ("issues") soos bv. drankmisbruik, dwelms, misdaad, ens.?
- 6.2 voer jy persoonlike gesprekke met leerders oor hulle morele gedrag?
- 6.3 stel jy studiegroepe in jou klas saam om moeilike morele kwessies verder te ondersoek en oplossings te probeer vind?
- 6.4 maak jy van debatering gebruik om leerders te leer om verskillende standpunte oor morele vraagstukke te stel en krities daaroor te debatteer?
- 6.5 maak jy tyd en moedig jy leerders aan om kontroversiële sake van die dag in die klas te bespreek?

7. Ten slotte

Indien jy enige van die vrae breër wil bespreek of van jou antwoorde wil kwalifiseer (verduidelik) of van jou ervarings met ons wil deel, maak dan asb. van onderstaande ruimte gebruik:

Dankie vir jou samewerking!

BYLAAG 3B: QUESTIONNAIRE ON CHARACTER EDUCATION: TEACHERS

In this questionnaire questions are asked about promising practices to further character education. We want to determine the extent to which certain practices are implemented in classrooms. There are no “correct” or “wrong” answers, we just want to get a clear picture of what is happening in classrooms regarding character education.

This questionnaire is filled out anonymously and your name will not be mentioned in the final report. It is not compulsory to take part in this investigation, but your participation will be mostly appreciated as it will help to further character education at your school.

SECTION A: BIOGRAPHICAL INFORMATION

School:

Medium (language) of instruction:

Gender:	Male	
	Female	

Marital status:	Single	
	Married	
	Divorced	
	Widow/widower	

Age:	20-29	
	30-39	
	40-49	
	50-59	
	60+	

Mother tongue:	English	
	Afrikaans	
	Setswana	
	Other	

Teaching experience (years):	0-4	
	5-9	
	10-19	
	20-29	
	30+	

Highest academic qualification:	Certificate	
	Diploma	
	Degree	
	Post graduate	

Professional qualification(s):	Teaching certificate	
	Teaching diploma	
	Post graduate teaching diploma/certificate	

SECTION B: PROFESSIONAL CHARACTER

Often teachers are divided about the role they have to play in the classroom. Therefore, please give your sincere answers. The options for answering the questions are as follows:

1 = not at all/never	2 = some times/now and then	3 = a lot/often
4 = completely/always	5 = the question is not clear/not applicable	

To what extent (how often) ...

	1	2	3	4	5
1. do you put in extra effort to prepare for your lessons?					
2. do you put in extra effort to make your lessons interesting?					
3. do you talk to and listen attentively to learners who want to talk to you?					
4. do you encourage learners to give their opinions or discuss their problems with you?					
5. are you trustworthy and fair towards each learner?					
6. are you really interested in and do you help learners with the problems of life?					
7. are you really interested in and do you help learners with learning problems?					
8. if you suspect something, would you ask learners about problems they possibly have?					
9. do you put in extra effort to mark your learners work and give feedback to them on their efforts?					
10. do you encourage your students to work extra hard?					
11. do you encourage learners to behave correctly?					
12. are you a role model for your learners concerning industriousness?					
13. are you a role model for your learners concerning correct behaviour?					
14. do you consider your private life as part of your professional life?					
15. do you consider character education as part of your work as subject teacher?					

If you want to explain or qualify some of your responses, please do so:

SECTION C: PROMISING PRACTICES FOR CHARACTER EDUCATION

1. Principle 1: A shared vision

- 1.1 To what extent/how often do you set higher than normal expectations for your learners?

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

- 1.2 (a) Do you have a motto for your classroom?

Yes	No	Unsure
-----	----	--------

- (b) If "yes": What is your motto?

Motto: _____

- 1.3 (a) Do you have a written code of conduct for your classroom?

Yes	No	Unsure
-----	----	--------

- (b) If "yes": Briefly state what it is about.

Code of conduct: _____

- 1.4 (a) Do you have certain traditions in your class to further academic excellence and/or ethic behaviour?

Yes	No	Unsure
-----	----	--------

- (b) If "yes": please give some examples.

Examples: _____

- 1.5 Do you have any written agreement with the parents (care takers) of your learners in which they promise from their side to help in the furthering of their children's academic excellence and ethic behaviour?

Yes	No	Unsure
-----	----	--------

2. Principle 2: Teaching in line with the latest theories on character education

To what extent/how often ...

	1	2	3	4	5
2.1 do you know Kohlberg's theory on moral development?					
2.2 are you up to date with research results on character education?					
2.3 do you keep your learners' parents informed about the latest theories on character education?					
2.4 do you conduct action research in your classes on values and/or character?					
2.5 does your school provide the necessary literature on values and/or character education?					

3. Principle 3: A democratic classroom

To what extent/how often ...

	1	2	3	4	5
3.1 do you involve your learners in decision on matters like class rules?					
3.2 do you encourage your learners to take part in classroom discussions and have their say?					
3.3 do you encourage your learners to differ from you and other learners in a respectful way?					
3.4 do you encourage (and help) learners to solve conflict between them?					
3.5 do you have class meetings to discuss common issues?					
3.6 do you use small group discussions to discuss issues on classroom management or climate?					

4. Principle 4: Personal responsibility for sustainable development

To what extent/how often ...

- 4.1 do you help your learners to formulate a philosophy of life for themselves?
- 4.2 do you encourage learners to reflect on the mistakes they made?
- 4.3 do you encourage learners to move out of their comfort zones and explore more/deeper things in life?
- 4.4 do you encourage learners to do more than what is required by the text book/curriculum?
- 4.5 do you encourage learners to deliver work of such high standard that they can be proud of it?
- 4.6 do you create opportunities where the learners can exhibit their work (e.g. projects) to a larger audience (other classes, parents, etc.)?
- 4.7 do you expect from the learners to take their own decisions about the learning tasks (e.g. how much homework they are going to do, when to hand it in, etc.)?

5. Principle 5: Collective responsibility

To what extent/how often ...

- 5.1 is there a caring atmosphere among the learners in your classes?
- 5.2 do you encourage positive peer pressure in your classes?
- 5.3 do the learners in your classes reprimand each other when they don't co-operate or break class rules?
- 5.4 is there a competitive and everyone-for-himself climate in your classroom?
- 5.5 do you encourage learners to assist/help one another with learning tasks ("partners in learning")?
- 5.6 What measures do you take in your classroom to create a caring climate and collective responsibility for each other? Please name a few of these measures:

- (1) _____
- (2) _____
- (3) _____

6. Principle 6: Dealing with difficult issues

To what extent/how often ...

- 6.1 do you encourage your learners to debate difficult moral issues (e.g. drinking problems, drugs, violence, crime, etc.).
- 6.2 do you conduct personal discussions with learners with regard their moral behaviour?
- 6.3 do you appoint study groups to look into moral issues and come up with possible solutions?
- 6.4 do you make use of debates to help your learners to critical debate different viewpoints?
- 6.5 do you spent time in class and do you encourage learners to talk about controversial issues in class?

7. In conclusion

If you want to discuss any of the questions in more depth, want to qualify some of your responses or share with us your experience on some of the issues, please feel free to do so:

Thank you very much for your co-operation!

BYLAAG 4:

QUESTIONNAIRE: VALUES (PARENTS)

INTRODUCTION

Values play a very important role in everyone's life. In almost every decision or choice you have to make, your values come into play. It is general knowledge that we experience nowadays a decline in sound, positive values.

The School Governing Body and staff wants to make a positive attempt to enhance value education at this school. To be able to do this, we first want to determine which values are currently regarded as most important. The learners have completed a questionnaire already, but the contributions and insight of parents and teachers are obviously very important for the success of this project.

Please help us to complete the questionnaire as honestly as possible. It will be done completely anonymous, and your identity will not in any way be linked to the information you supplied.

Thank you for your co-operation!

SECTION A: DEMOGRAPHIC INFORMATION

A.1 Who completes the questionnaire?

Father	Mother	Father and mother together	Guardian
Afrikaans	English	Tswana	Other

A.2 Language normally spoken at home:

A.3 Current marital status

Married	Not married	Divorced	Widow / widower
---------	-------------	----------	-----------------

A.4 For how long do you have children in this school?

	years

A.5 Grades of children in the school?

--	--	--

SECTION B: GENERAL VALUES of LIFE

In this section, we are presenting 20 types of life values. Not all of them are equally important. Each type of value is accompanied by a short explanation of what it means. Read through each and then do the following:

1. In column (a) you should allocate a mark for the extent to which the specific value is currently visible in the lives of the learners of the school.
2. In column (b) you allocate a mark for the extent to which the specific value should be visible in the learners' lives.

Allocate a mark out of 5 (mark with a circle around the number you choose) where ...

1 = not important at all
4 = fairly important

2 = not really important
5 = of the utmost importance

3 = of average importance

Values	How important is it ...
	1 = not important
	5 = extremely important

		(a) currently visible in school?	(b) should be visible?
1.	Spiritual (religious) values		
	These relate to your spiritual life such as religious activities, salvation, religious certainty, praying / meditating.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
2.	Social values		
	These relate to relationships with other people, and include friendship, co-operation, respect, equality, love for others, care, loyalty, mutual trust and to be of service.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
3.	Moral values		
	These relate to your behaviour and other actions towards other people and include decisions about right and wrong, honesty, reliability, integrity, truth, chastity, good behaviour and trust.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
4.	Aesthetic values		
	These relate to things of beauty and include art, creativity, the wonder of creation and nature, etc.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
5.	Economic values		
	These relate to your striving for wealth and include money, wealth, property, high living standards, productivity, etc.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
6.	Cultural values		
	These relate to things that people (or groups) have made, experienced and what they want to preserve for the next generation: traditions, language, habits, history, heroes, music, etc.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
7.	Political values		
	These relate to exercising your political rights, such as voting in an election and being a member of a political party, and also government and policies.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
8.	Judicial values		
	These relate to fairness and justice, and include being law abiding, having knowledge and obeying rules, regulations and laws.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
9.	National values		
	These relate to our country and nation, in include democracy, love of one's nation, loyalty towards the country, respect for the national flag and anthem, etc.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
10.	Intellectual values		
	These relate to your intellectual development and ability, and include achievement, insight, logic, knowledge, creative thinking, thinking skills, etc.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
11.	Physical values		
	These relate to your physical appearance, and include body posture, physique, attractiveness, neatness, fitness, exercise, etc.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
12.	Self values		
	These relate to yourself as person and the importance of independence, self-respect, self-discipline, patience, good manners, responsibility, self-realisation, maturity, etc.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
13.	Affective / emotional values		
	These relate to your emotions and feelings such as sensitivity, friendliness, joy, stability, attitudes, etc.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5

14.	Occupational values		
	These relate to your occupation: the way you will make a living and values such as job satisfaction, success, interesting work, expertise, being hard-working, etc.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
15.	Recreational values		
	These relate to enjoyment, leisure, rest, hobbies, visiting friends and doing non-competitive sport.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
16.	Security values		
	These relate to your safety, and include protection, security, survival, safeguarding against danger, etc.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
17.	Authoritarian values		
	These relate to obtaining power and control through leadership, and include fame, status, authority, governance, etc.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
18.	Environmental values		
	Environment refers to space surrounding you and include love of nature, nature conservation, travel, camping, outdoors, etc.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
19.	Life values		
	These relate to biological and physiological (natural) needs of all humans, and include survival, eating, clothing, shelter, rest, housing, health, vitality and sexuality.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
20.	Time-spacial values		
	These relate to the ways in which you experience and use time and space, and include order, time management, space, privacy, future perspective, frailty, etc.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5

SECTION C: CHARACTERISTICS

In the table that follows, a number of characteristics of learners are listed.

Decide in each case

- 1) how often these characteristics are currently visible in the conduct of your child(ren).
 - 2) to which extent you would prefer that the school should positively enhance the characteristic.
- 1 = not at all 2 = to a certain extent 3 = often 4 = very frequently 5 = always

		Current conduct					Importance of enhancement of value				
		1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
C.1	Respect	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
C.2	Reliability	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
C.3	Loyalty	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
C.4	Diligence	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
C.5	Honesty and truthfulness	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
C.6	Friendliness	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
C.7	Care of / for others	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
C.8	Co-operation	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
C.9	Considerateness	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
C.10	Hardworking	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
C.11	Purposefulness	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
C.12	Optimism	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5

- C. 13. Which of the above characteristics do you regard as the most important in any person's life? Place them in the order of importance. Start at the left with the most important. You may only write the number (as in above table) in the block provided below, e.g. "C.4".

1	2	3	4	5

AFDELING D : LIFE STYLE OF CHILDREN

Indicate to which extent, according to your knowledge, children in the school are guilty of the following negative conduct. (Not your own children.)

		Not at all	To a certain extent	To a reasonable extent	To a great extent	Completely
D.1	Smoking	1	2	3	4	5
D.2	Alcoholic liquor	1	2	3	4	5
D.3	Drugs	1	2	3	4	5
D.4	Sexual activities	1	2	3	4	5
D.5	Homosexuality	1	2	3	4	5
D.6	HIV / Aids	1	2	3	4	5
D.7	Physical aggression (bullying)	1	2	3	4	5
D.8	Verbal aggression (abuse, threats)	1	2	3	4	5
D.9	Crude language	1	2	3	4	5
D.10	Pornography	1	2	3	4	5
D.11	Vandalism	1	2	3	4	5
D.12	Theft	1	2	3	4	5

Any requests / hints / other contributions regarding the project on learner values

.....

.....

.....

Thank you for your co-operation.

Compilers: Prof. N.J. Vreken, Dr. J.A. Rens, Prof. J.P. Rossouw

BYLAAG 5A: VRAELYS OOR KARAKTEROPVOEDING: LEERDERS

In hierdie vraelys word vrae gestel oor bepaalde praktyke wat onderwysers in die klas kan toepas om karakteropvoeding te bevorder. Ons wil graag vasstel watter praktyke jou onderwyser reeds toepas. Daar is dus nie "goeie" of "swak" antwoorde nie en daarom kies jy die antwoorde (of vul in) wat oor die algemeen in jou klasse gebeur.

Hierdie vraelys word anoniem ingevul en jou naam word dus nêrens aan die ondersoek gekoppel nie. Jy is ook nie verplig om aan die ondersoek deel te neem nie, maar jou deelname kan meehelp om die karakteropvoeding van die skool te verbeter tot almal se beswil.

AFDELING A. BIOGRAFIESE INLIGTING

Vul die gevraagde inligting in of merk die toepaslike antwoord

Skool:

Onderrigtaal van skool:

Geslag:

Manlik	
Vroulik	

Graad (vul in)

--

Moedertaal:

Engels	
Afrikaans	
Setswana	
Ander	

AFDELING B. PROFESSIONALE KARAKTER

Jou antwoordkeuses is soos volg vir die volgende 15 vrae:

1 = glad nie/nooit	2 = soms/af en toe	3 = baie/gereeld
4 = ten volle/altyd	5 = vraag is onduidelik (Kies hierdie opsie slegs as jy glad nie verstaan waaroor die vraag gaan nie)	

In watter mate (of hoe gereeld) doen jou onderwysers die volgende:

	1	2	3	4	5
1. Hulle doen ekstra moeite met die voorbereiding van hulle lesse					
2. Hulle doen moeite om hulle lesse interessant aan te bied?					
3. Hulle praat met elke leerder in die klas en luister na elkeen wat iets wil sê.					
4. Hulle moedig ons aan om ons opinies te lug en probleme te bespreek.					
5. Hulle tree eerlik en regverdig teen elke leerder op.					
6. Hulle stel werklik belang in ons en help dié van ons wat lewensprobleme het					
7. Hulle stel werklik belang in ons vordering en help dié wat leerprobleme het.					
8. Hulle kom agter wanneer iemand probleme het en vra hom/haar daarna uit.					
9. Hulle doen ekstra moeite met nasienwerk en gee terugvoer aan elke leerder .					
10. Hulle moedig ons aan om ekstra hard te werk.					
11. Hulle moedig ons aan om altyd korrek teenoor hulle en teenoor mekaar op te tree.					
12. Hulle is 'n voorbeeld vir ons wat betref hardwerkendheid.					
13. Hulle is 'n voorbeeld wat betref korrekte gedrag.					

14. Ek beskou hulle privaatlewe as deel van hulle professionele lewe as onderwysers (met ander woorde: Ek verwag dat hulle buite die skool ook voorbeeldig moet wees).
15. Elke onderwyser behoort ons te help met ons karaktervorming.

Indien jy meer wil sê oor bepaalde antwoorde kan jy dit gerus in onderstaande ruimte doen.

.....

.....

.....

.....

.....

AFDELING C. KARAKTERVORMENDE PRAKTYKE TYDENS ONDERRIG

1. Beginsel 1

- 1.1 In watter mate stel jou onderwysers hoër verwagtinge (beter prestasie) aan julle as waartoe julle normaalweg in staat is?

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

- 1.2 (a) Het jou onderwysers bepaalde leuses (motto's) wat hulle aan julle voorhou?

Ja, almal	Sommige	Nee, niemand
-----------	---------	--------------

- 1.3 (a) Is daar geskrewe gedragskode (reëls) in julle klas?

Ja, almal	In sommige klasse	Nee
-----------	-------------------	-----

- 1.4 (a) Het julle bepaalde tradisies in julle klasse wat akademiese uitnemendheid en etiese gedrag bevorder?

Ja, almal	In sommige klasse	Nee
-----------	-------------------	-----

- 1.5 Het julle onderwysers geskrewe ooreenkomste met julle ouers (toesighouers) waardeur hulle (die ouers) onderneem om van hulle kant af saam met die onderwysers te werk om julle te help presteer?

Ja	Sommige	Nee

2. Beginsel 2

- 2.4 In watter mate doen jou onderwysers ondersoek in julle klasse deur middel van vraelyste, onderhoude of gesprekke om bepaalde probleme te ondersoek?

1	2	3	4	5

3. Beginsel 3

In watter mate (of hoe gereeld) doen jou onderwysers die volgende:

- 3.1 Hulle betrek ons in die besluite wat in die klas geneem moet word oor dinge soos bv. klasreëls.
- 3.2 Hulle moedig ons aan om ons sê te sê en standpunte te stel oor sake waaroor die klas 'n besluit moet neem.
- 3.3 Hulle moedig ons aan om op respektvolle wyse van hulle of van mekaar te verskil.
- 3.4 Hulle laat ons toe (en lei ons daarin op) om self konflik-situasies (probleme, meningsverskille) wat daar tussen ons ontstaan, op te los.
- 3.5 Hulle hou klasvergaderings met ons waar ons gemeenskaplike sake bespreek.
- 3.6 Hulle laat ons in klein groepies opdeel om te praat oor sake wat ons almal raak (bv. dissipline, gedragsprobleme, ens.).

1	2	3	4	5

4. Beginsel 4: Persoonlike ontwikkeling

In watter mate doen jou onderwysers die volgende:

- 4.1 Hulle help ons om 'n eie lewensfilosofie (doel, rigting en sin van die lewe) te ontwikkel.
- 4.2 Hulle moedig ons aan om na te dink oor foute wat ons maak.
- 4.3 Hulle moedig ons aan om steeds nuwe uitdagings te aanvaar en onself te ontdek.
- 4.4 Hulle moedig ons aan om meer te doen as net dit wat volgens die handboek of kurrikulum vereis word.
- 4.5 Hulle moedig ons aan om altyd hoë kwaliteit werk te lewer waarop ons trots kan wees?
- 4.6 Hulle skep vir ons geleenthede waar ons ons werk (bv. projekte) met trots aan die res van die skool en/of ouers kan bekendstel.
- 4.7 Hulle laat ons self besluite neem oor dinge soos wanneer ons opdragte wil inhandig of hoeveel werk ons wil doen.

1	2	3	4	5

5. Beginsel 5: Kollektiewe verantwoordelikheid

In watter mate doen jou onderwyser die volgende:

- 5.1 Hulle het ons klas 'n plek gemaak waar ons as leerders vir mekaar omgee en mekaar help en bystaan.
- 5.2 Hulle leer ons om mekaar positief te beïnvloed en positiewe druk op mekaar uit te oefen.
- 5.3 Hulle het ons klas 'n plek gemaak waar ons as leerders mekaar vermaan as iemand nie sy/haar kant bring nie of klasreëls oortree.

1	2	3	4	5

5.4 Hulle moedig ons aan om teen mekaar te kompeteer en elkeen vir hom/haarself te gaan.

5.5 Hulle is ten gunste daarvan dat ons mekaar help met ons werk (en huiswerk).

6. Beginsel 6: Hanteer moeilike morele vraagstukke ("issues")

In watter mate doen jou onderwyser die volgende:

6.1 Hulle moedig ons aan om debat te voer oor moeilike morele kwessie ("issues") soos bv. drankmisbruik, dwelms, geweld, misdaad, ens.?

6.2 Hulle voer persoonlike gesprekke met ons oor ons morele gedrag?

6.3 Hulle laat ons studiegroepe saamstel om oor moeilike morele kwessies ondersoek te doen en aan die klas daaroor terug te rapporteer.

6.4 Hulle laat ons debat voer oor morele sake waar ons verskillende standpunte moet stel en dan daaroor redeneer.

6.5 Hulle moedig ons aan om in die klas nie net oor die werk te praat nie, maar ook oor kontroversiële (omstrede) sake wat in die nuus is.

1	2	3	4	5

7. Ten slotte

Indien jy enige van die vrae breër wil bespreek of van jou antwoorde wil verduidelik of van jou ervarings oor bogenoemde sake met ons wil deel, maak dan asb. van onderstaande ruimte gebruik:

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Dankie vir jou samewerking!

BYLAAG 5B: QUESTIONNAIRE ON CHARACTER EDUCATION: LEARNERS

In this questionnaire questions are asked about promising practices to further character education. We want to determine the extent to which certain practices are implemented in classrooms. There are no “correct” or “wrong” answers, we just want to get a clear picture of what is happening in classrooms regarding character education.

This questionnaire is filled out anonymously and your name will not be mentioned in the final report. It is not compulsory to take part in this investigation, but your participation will be mostly appreciated as it will help to further character education at your school.

SECTION A: BIOGRAPHICAL INFORMATION

School:

Medium (language) of instruction:

Gender:

Male	
Female	

Grade:

8	
9	
10	
11	
12	

Mother tongue:

English	
Afrikaans	
Setswana	
Other	

SECTION B: PROFESSIONAL CHARACTER OF TEACHERS

Often teachers are divided about the role they have to play in the classroom. Therefore, please give your sincere answers. The options for answering the questions are as follows:

1 = not at all/never	2 = some times/now and then	3 = a lot/often
4 = completely/always	5 = the question is not clear/not applicable	

To what extent (how often) ...

	1	2	3	4	5
1. do your teachers put in extra effort to prepare for their lessons?					
2. do your teachers put in extra effort to make their lessons interesting?					
3. do your teachers talk to and listen attentively to learners who want to talk to them?					
4. do your teachers encourage learners to give their opinions or discuss their problems with them?					
5. are your teachers trustworthy and fair towards each learner?					
6. are your teachers really interested in and do they help learners with the problems of life?					
7. are your teachers really interested in and do they help learners with learning problems?					
8. if your teachers suspect something, would they ask learners about problems they possibly have?					
9. do your teachers put in extra effort to mark your work and give feedback to you on your efforts?					
10. do your teachers encourage you to work extra hard?					
11. do your teachers encourage you to behave correctly?					

12. are your teachers role models for you as learners concerning industriousness?
13. are your teachers role models for you as learners concerning correct behaviour?
14. do your teachers' private life (outside school) differ from their professional life?
15. do your teachers do character education as part of their work as subject teachers?

If you want to explain or qualify some of your responses, please do so:

.....

.....

.....

.....

SECTION C: PROMISING PRACTICES FOR CHARACTER EDUCATION

1. Principle 1: A shared vision

- 1.1 To what extent/how often do your teacher set higher than normal expectations for you?

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

- 1.2 (a) Do your teachers have a motto for your classroom?

Yes	No	Unsure
-----	----	--------

- (b) If "yes": What is the motto?

Motto:.....

.....

.....

- 1.3 (a) Do your teachers have a written code of conduct for your classroom?

Yes	No	Unsure
-----	----	--------

- (b) If “yes”: Briefly state what it is about.

Code of conduct:.....

- 1.4 (a) Do your teachers have certain traditions in your class to further academic excellence and/or ethic behaviour?

Yes	No	Unsure
-----	----	--------

- (b) If “yes”: please give some examples.

Examples:.....

- 1.5 Do your teachers have any written agreement with your parents (care takers) in which they (parents) promise from their side to help in the furthering of your academic excellence and ethic behaviour?

Yes	No	Unsure
-----	----	--------

2. Principle 2: Teaching in line with the latest theories on character education

To what extent/how often ...

- 2.4 do your teachers conduct action research (questionnaires, interviews, discussions) in your classes on values and/or character?

1	2	3	4	5

3. Principle 3: A democratic classroom

To what extent/how often ...

	1	2	3	4	5
3.1 do your teachers involve you in decisions on matters like class rules?					
3.2 do your teachers encourage you to take part in classroom discussions and have your say?					
3.3 do your teachers encourage you to differ from them and other learners in a respectful way?					
3.4 do your teachers encourage (and help) you to solve conflict between you?					
3.5 do your teachers have class meetings to discuss common issues?					
3.6 do your teachers use small group discussions for you to discuss issues on classroom management or climate?					

4. Principle 4: Personal responsibility for sustainable development

To what extent/how often ...

4.1 do your teachers help you to formulate a philosophy of life for yourself?					
4.2 do your teachers encourage you to reflect on the mistakes you made?					
4.3 do your teachers encourage you to move out of your comfort zones and explore more/deeper things in life?					
4.4 do your teachers encourage you to do more than what is required by the text book/curriculum?					
4.5 do your teachers encourage you to deliver work of such high standard that you can be proud of it?					

- 4.6 do your teachers create opportunities where you can exhibit your work (e.g. projects) to a larger audience (other classes, parents, etc.)?
- 4.7 do your teachers expect from you to take your own decisions about the learning tasks (e.g. how much homework you are going to do, when to hand it in, etc.)?

5. Principle 5: Collective responsibility

To what extent/how often ...

- 5.1 is there a caring atmosphere among the learners in your class?
- 5.2 do your teachers encourage positive peer pressure in your classes?
- 5.3 do the learners in your class reprimand each other when they don't co-operate or break class rules?
- 5.4 is there a competitive and everyone-for-himself climate in your classroom?
- 5.5 do your teachers encourage you to assist/help one another with learning tasks ("partners in learning")?

- 5.6 What measures do your teachers take in your classroom to create a caring climate and collective responsibility for each other? Please name a few of these measures:

- (1)
- (2)
- (3)

6. Principle 6: Dealing with difficult issues

To what extent/how often ...

- 6.1 do your teachers encourage you to debate difficult moral issues (e.g. drinking problems, drugs, violence, crime, etc.).
- 6.2 do your teachers conduct personal discussions with learners with regard their moral behaviour?
- 6.3 do your teachers appoint study groups to look into moral issues and come up with possible solutions?
- 6.4 do your teachers make use of debates to help you as learners to critical debate different viewpoints?
- 6.5 do your teachers encourage learners to talk about controversial issues in class?

7. In conclusion

If you want to discuss any of the questions in more depth, want to qualify some of your responses or share with us your experience on some of the issues, please feel free to do so:

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Thank you very much for your co-operation!

BYLAAG 6: TOESTEMMINGSBRIEWE

84 Boshoff Street
La Hoff
Klerksdorp
2571

The SGB Secretary
Klerksdorp Secondary School
P.O. Box 268
Klerksdorp
2570

Dear Sir

Re: Permission to conduct Research at Klerksdorp Secondary School

I am currently busy with my Ph.D. at the North West University (Potchefstroom Campus).

My research title is: **Guidelines for the implementation of a Character education programme in secondary schools.**

I kindly request permission to conduct research at your institution. Teachers, Grade 8 – 12 learners and parents will be requested to complete questionnaires. The teachers will also be trained in character education and requested to implement it during their daily tasks.

The data that will be collected will be processed by the North West University and will be used for research purposes only. The names of all the participants will be kept confidential and the research findings will be made available to you.

Thank you for your assistance in this regard.



Mr. B.H. Challengens



KLERKSDORP SECONDARY SCHOOL

1 Ramjee Street, Manzilpark • PO Box 268, Klerksdorp 2570
Tel: (018) 467 5030 • Fax: (018) 467 5030
E-mail: klerksdorpsecondary@telkomsa.net

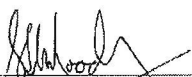
Mr. B.H. Challens
84 Boshoff Street
Klerksdorp
2571

Dear Sir

Re: Application for conducting Research at Klerksdorp Secondary School

I hereby grant you permission to conduct research at Klerksdorp Secondary School. I wish you well and trust that your research will make a positive impact on our school.

Sincerely



Mrs. S.D. Moodley
Deputy Principal

84 Boshoff Street
La Hoff
Klerksdorp
2571
21 April 2006

Ms. M.A. Motaung
The APO Manager
Klerksdorp
2570

Dear Madam

Re: Permission to conduct Research at two Schools

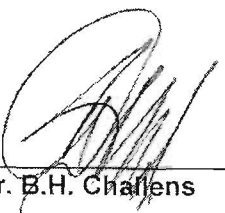
I am currently busy with my PhD at the North West University (Potchefstroom Campus).

My research title is: **Guidelines for the implementation of a character education programme in secondary schools.**

I hereby kindly request permission to conduct research at Klerksdorp Secondary School and Alabama Secondary School. The first school will be used for experimental research and the latter as a control group. Learners from grade 8 to 12 will be used in the research. Teachers will receive training in a character programme and will participate in the research. Interviews will also be conducted with parents.

The names of the learners and the schools will not be made known, but the schools and your office will be presented with the research findings.

Thank you for your cooperation in improving quality education in the country.


Mr. B.H. Chaffens

NORTH WEST PROVINCE



Department of Education
Lefapha la Thuto
Departement van Onderwys

TEL. NO.: 018-4627523. FAX NO.: 018-4627529. E-Mail: mmotaung@nwpe.org.za

KLERKSDORP AREA PROJECT OFFICE

TO: MR. B. H. CHALLENGS

FROM: AREA PROJECT OFFICE MANAGER

DATE: 24 April 2006

**SUBJECT: PERMISSION TO CONDUCT RESEARCH KLERKSDORP SCHOOLS
AREA**

Permission to do research in the Klerksdorp schools area is granted on the following conditions:

- ☐ The research activities that you undertake at schools should not compromise learning and teaching.
- ☐ The principals of the schools where you intend engaging in your research should be informed of your impending visit prior to your actual visit.
- ☐ The information gathered through this research should be used solely for research purposes ONLY.
- ☐ The findings should be shared with the participants and this office in order to afford us the opportunity to improve on whatever shortcomings you might observe as you interact with schools.

I also take this opportunity to wish you all the success in your endeavour to improve yourself academically.

M.A. MOTAUNG (MRS.)

KLERKSDORP AREA PROJECT OFFICE

BYLAAG 7: BRIEF VAN PROF. C.J.H. LESSING (BIBLIOGRAFIE)

Gerrit Dekkerstraat 1

POTCHEFSTROOM

2531

14 Mei 2007

Mnr Branwen Challens

Klerksdorp Secondary School

KLERKSDORP

Meneer

VERKLARING NASIEN VAN BRONNELYS

Hiermee verklaar die ondergetekende dat hy die Bronnelys vir die studie van mnr Branwen Challens tegnies nagesien en versorg het.

Die uwe

Prof CJH LESSING

BYLAAG 8: BRIEF VAN PROF. M.C.A. SEYFFERT (TAALVERSORGING)

Potchefstroom

2007.05.12

Prof. N. Vreken

Fakulteit Opvoedingswetenskappe

Noordwes-Universiteit (Potchefstroom-Kampus)

Geagte Prof.

Hiermee bevestig ek dat ek mnr. B.H. Challens se proefskrif taalversorg het. Die taalreëls van die nuwe AWS (2002) is deurgaans toegepas.

Die uwe


MCA Seyffert