

# **Die waarde-oriëntering van leerders in sekondêre skole**

**Andrew Dariús Abdool**

**B. A., H. O. D.(N) (Voorligting), B.Ed., M.Ed.**

Proefskrif voorgelê vir die graad Philosophiae Doctor in Onderrig en Leer in die  
Nagraadse Skool vir Opvoedkunde aan die Noordwes-Universiteit (Potchefstroom-  
kampus)

Promotor : Prof. N. J. Vreken

Hulppromotor : Dr. J. A. Rens

2005

Potchefstroom

# INHOUDSOPGAWE

---

|                                                              |      |
|--------------------------------------------------------------|------|
| Bedankings .....                                             | xiii |
| Opsomming .....                                              | xv   |
| Abstract .....                                               | xvii |
| <br>                                                         |      |
| Hoofstuk 1: Inleiding, oriëntering en probleemstelling ..... | 1    |
| 1.1 Agtergrond en probleemstelling .....                     | 1    |
| 1.2 Navorsingsdoelstellings .....                            | 3    |
| 1.2.1 Die primêre doel van die navorsing .....               | 3    |
| 1.2.2 Sekondêre doelwitte .....                              | 3    |
| 1.3 Navorsingsmetodologie .....                              | 4    |
| 1.3.1 Literatuurstudie .....                                 | 4    |
| 1.3.2 Vraelysondersoek .....                                 | 5    |
| 1.3.2.1 Ontwikkeling van 'n vraelys .....                    | 5    |
| 1.3.2.2 Prosedure .....                                      | 5    |
| 1.3.2.3 Populasie .....                                      | 5    |
| 1.3.2.4 Statistiese tegnieke .....                           | 5    |
| 1.3.3 Onderhoude .....                                       | 5    |
| 1.4 Hoofstukindeling .....                                   | 6    |
| <br>                                                         |      |
| Hoofstuk 2 Waardes en waardeopvoeding .....                  | 7    |
| 2.1 Inleiding .....                                          | 7    |
| 2.2 Definisies en Begripsomskrywings .....                   | 7    |
| 2.2.1 Beginsel .....                                         | 7    |
| 2.2.2 Norm .....                                             | 8    |
| 2.2.3 Waarde .....                                           | 8    |
| 2.2.4 Waardestelsel .....                                    | 9    |
| 2.2.5 Waardeoriëntering .....                                | 10   |
| 2.3 Tipes Waardes (Klassifikasie van Waardes) .....          | 10   |
| 2.3.1 Religieuse ingesteldheid/Geloofswaardes .....          | 10   |
| 2.3.2 Morele waardes .....                                   | 11   |
| 2.3.3 Politieke waardes .....                                | 11   |
| 2.3.4 Estetiese waardes .....                                | 11   |

|           |                                                                                                            |    |
|-----------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| 2.3.5     | Ekonomiese waardes .....                                                                                   | 12 |
| 2.3.6     | Verhoudingswaardes.....                                                                                    | 12 |
| 2.3.7     | Intellektuele waardes.....                                                                                 | 12 |
| 2.3.8     | Gemoedswaardes .....                                                                                       | 13 |
| 2.3.9     | Liggaamlike waardes.....                                                                                   | 13 |
| 2.3.10    | Nasionale waardes.....                                                                                     | 13 |
| 2.3.11    | Selfwaardes.....                                                                                           | 13 |
| 2.3.12    | Ontspanningswaardes.....                                                                                   | 14 |
| 2.3.13    | Veiligheidswaardes .....                                                                                   | 14 |
| 2.3.14    | Outoriteitswaardes .....                                                                                   | 14 |
| 2.3.15    | Omgewingswaardes .....                                                                                     | 14 |
| 2.3.16    | Lewenswaardes .....                                                                                        | 15 |
| 2.3.17    | Tydruimtelike waardes .....                                                                                | 15 |
| 2.3.18    | Kultuurwaardes .....                                                                                       | 15 |
| 2.3.19    | Beroepswaardes .....                                                                                       | 15 |
| 2.3.20    | Regswaardes .....                                                                                          | 16 |
| 2.4       | Vorming van waardes .....                                                                                  | 16 |
| 2.4.1     | Ontwikkelingsfase van die adolessent.....                                                                  | 16 |
| 2.4.1.1   | Ontwikkelingstake wat bemeester moet word .....                                                            | 16 |
| 2.4.1.2   | Liggaamlike ontwikkeling.....                                                                              | 18 |
| 2.4.2     | Kognitiewe ontwikkeling .....                                                                              | 20 |
| 2.4.2.1   | Inleiding .....                                                                                            | 20 |
| 2.4.2.2   | Ander faktore wat bydra tot die kognitiewe ontwikkeling<br>van die adolessent.....                         | 22 |
| 2.4.2.3   | Take wat ontwikkeling van die adolessent ten opsigte<br>van sy kognitiewe ontwikkeling komplementeer ..... | 23 |
| 2.4.3     | Emosionele ontwikkeling .....                                                                              | 24 |
| 2.4.4     | Persoonlike ontwikkeling .....                                                                             | 26 |
| 2.4.4.1   | Identiteitsvorming .....                                                                                   | 26 |
| 2.4.4.2   | Die struktuur van die selfkonsep .....                                                                     | 29 |
| 2.4.4.2.1 | Karaktertrekke van die selfkonsep .....                                                                    | 29 |
| 2.4.4.3   | Emosies en gevoelens .....                                                                                 | 31 |
| 2.4.4.4   | Beroepskeuse .....                                                                                         | 31 |
| 2.4.4.5   | Samevatting en gevolgtrekking .....                                                                        | 32 |

|           |                                                                            |    |
|-----------|----------------------------------------------------------------------------|----|
| 2.4.5     | Sosiale ontwikkeling .....                                                 | 33 |
| 2.4.5.1   | Ontwikkelingstake van die adolessent.....                                  | 33 |
| 2.4.5.2   | Die invloed van ouers ten opsigte van sosiale<br>ontwikkeling .....        | 34 |
| 2.4.5.3   | Die rol van die portuurgroep ten opsigte van sosiale<br>ontwikkeling ..... | 35 |
| 2.4.5.4   | Gevolgtrekking .....                                                       | 37 |
| 2.4.6     | Morele ontwikkeling .....                                                  | 38 |
| 2.4.6.1   | Inleidend .....                                                            | 38 |
| 2.4.6.2   | Teorieë oor morele ontwikkeling.....                                       | 39 |
| 2.4.6.3   | Faktore wat morele ontwikkeling beïnvloed .....                            | 43 |
| 2.4.6.3.1 | Kognisie.....                                                              | 43 |
| 2.4.6.3.2 | Ouerlike houdings en optrede .....                                         | 43 |
| 2.4.6.3.3 | Interaksie met die portuurgroep.....                                       | 43 |
| 2.4.6.3.4 | Godsdiens .....                                                            | 43 |
| 2.4.6.3.5 | Sosio-ekonomiese status .....                                              | 43 |
| 2.4.6.4   | Gevolgtrekking .....                                                       | 44 |
| 2.5       | Waardeopvoeding.....                                                       | 44 |
| 2.5.1     | Wat is opvoeding?.....                                                     | 44 |
| 2.5.2     | Wat is waardeopvoeding? .....                                              | 45 |
| 2.5.3     | Rolspelers in waardeopvoeding .....                                        | 45 |
| 2.5.3.1   | Gesin .....                                                                | 45 |
| 2.5.3.2   | Kerk.....                                                                  | 46 |
| 2.5.3.3   | Gemeenskap .....                                                           | 47 |
| 2.5.3.4   | Kultuur .....                                                              | 47 |
| 2.5.3.5   | Portuurgroep .....                                                         | 48 |
| 2.5.3.6   | Skool .....                                                                | 48 |
| 2.5.3.7   | Onderwyser .....                                                           | 48 |
| 2.5.3.8   | Samevatting .....                                                          | 49 |
| 2.6       | Hindernisse wat waardeopvoeding kan belemmer.....                          | 49 |
| 2.6.1     | Gesinsverbrokkeling.....                                                   | 49 |
| 2.6.2     | Die onderwys.....                                                          | 50 |
| 2.6.3     | Media .....                                                                | 50 |
| 2.6.4     | Portuurgroep .....                                                         | 50 |
| 2.6.5     | Menseregte .....                                                           | 50 |
| 2.7       | Samevatting en gevolgtrekking.....                                         | 51 |

|            |                                                                                                               |    |
|------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| Hoofstuk 3 | Waardeopvoedingprogramme .....                                                                                | 53 |
| 3.1        | Inleiding .....                                                                                               | 53 |
| 3.2        | Begripsomskrywing .....                                                                                       | 53 |
| 3.3        | Die Waardeopvoedingsinisiatief van die Departement van Onderwys.....                                          | 55 |
| 3.3.1      | Inleiding .....                                                                                               | 55 |
| 3.3.2      | Tien grondwetlike waardes uit die konstitusie en die relevansie daarvan vir die onderwys .....                | 56 |
| 3.3.2.1    | Demokrasie .....                                                                                              | 56 |
| 3.3.2.2    | Sosiale geregtigheid en billikheid .....                                                                      | 57 |
| 3.3.2.3    | Gelykheid .....                                                                                               | 57 |
| 3.3.2.4    | Nierassigheid en nieseksisme .....                                                                            | 57 |
| 3.3.2.5    | Ubuntu (menswaardigheid) .....                                                                                | 58 |
| 3.3.2.6    | 'n Oop samelewing .....                                                                                       | 58 |
| 3.3.2.7    | Rekenskap gee en verantwoordelikheid.....                                                                     | 58 |
| 3.3.2.8    | Regstaat "The rule of law" .....                                                                              | 58 |
| 3.3.2.9    | Respek .....                                                                                                  | 59 |
| 3.3.2.10   | Versoening .....                                                                                              | 59 |
| 3.3.2.11   | Samevattende opmerkings ten opsigte van die konstitusionele waardes .....                                     | 60 |
| 3.3.3      | Die Departement van Onderwys se voorgestelde strategieë vir waardeopvoeding in skole.....                     | 60 |
| 3.3.3.1    | Om 'n kultuur van kommunikasie te vestig sodat skole kan deelneem.....                                        | 60 |
| 3.3.3.2    | Rolmodellering deur toegewyde en bevoegde onderwysers .....                                                   | 61 |
| 3.3.3.3    | Om te verseker dat elke Suid-Afrikaner oor die vermoë beskik om te kan lees, tel , skryf en te kan dink ..... | 61 |
| 3.3.3.4    | Om 'n kultuur in die klaskamer te skep waarin menseregte floreer .....                                        | 62 |
| 3.3.3.5    | Om kuns en kultuur deel te laat vorm van die kurrikulum ....                                                  | 62 |
| 3.3.3.6    | Om Geskiedenis weer te laat herleef in die kurrikulum.....                                                    | 62 |
| 3.3.3.7    | Die infasering van Godsdiensonderrig in skole .....                                                           | 63 |
| 3.3.3.8    | Die vestiging van veeltaligheid .....                                                                         | 63 |
| 3.3.3.9    | Om deur middel van sportbeoefening sosiale verhoudinge te bou om sodoende nasiebou in skole te bevorder ..... | 63 |
| 3.3.3.10   | Sekerheid dat almal gelyke toegang het tot die onderwys...                                                    | 63 |
| 3.3.3.11   | Om nierassigheid in skole te bevorder .....                                                                   | 64 |

|          |                                                                                                                                          |    |
|----------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| 3.3.3.12 | Om die potensiaal van dogters en seuns te ontplooi.....                                                                                  | 64 |
| 3.3.3.13 | Om die probleem van MIV en VIGS te hanteer en 'n kultuur te vestig waarin seksuele en sosiale verantwoordelikheid prioriteit geniet..... | 64 |
| 3.3.3.14 | Om skole te beveilig sodat onderrig en leer effektief kan plaasvind deur wette en reëls toe te pas .....                                 | 65 |
| 3.3.3.15 | Etiek en die omgewing .....                                                                                                              | 65 |
| 3.3.3.16 | Die vestiging van 'n nuwe patriotisme en die opleiding van goeie landsburgers .....                                                      | 66 |
| 3.3.4    | Resultate van die Tirisano-program .....                                                                                                 | 66 |
| 3.4      | Programme vir waardeopvoeding en karakterbou wat oorsee toegepas word .....                                                              | 67 |
| 3.4.1    | Inleiding .....                                                                                                                          | 67 |
| 3.4.2    | Die Canadian olympic values education program .....                                                                                      | 67 |
| 3.4.3    | National association of elementary school principals values programme. ....                                                              | 68 |
| 3.4.4    | National character education centre.....                                                                                                 | 69 |
| 3.4.5    | Centre for the fourth and fifth R's .....                                                                                                | 69 |
| 3.4.6    | Living values educational programme .....                                                                                                | 70 |
| 3.4.7    | Character counts coalition.....                                                                                                          | 71 |
| 3.4.8    | Samevatting .....                                                                                                                        | 72 |
| 3.5      | Die John Heenan-model vir waardeopvoeding – Cornerstone-waardes .....                                                                    | 72 |
| 3.5.1    | Inleiding .....                                                                                                                          | 72 |
| 3.5.2    | Wat is Cornerstone-waardes? .....                                                                                                        | 73 |
| 3.5.3    | Die grondreëls vir Cornerstone-waardes.....                                                                                              | 76 |
| 3.5.3.1  | Inleiding .....                                                                                                                          | 76 |
| 3.5.3.2  | Eerlikheid en waarheidliewendheid .....                                                                                                  | 76 |
| 3.5.3.3  | Goedhartigheid/welwillendheid .....                                                                                                      | 78 |
| 3.5.3.4  | Bedagsaamheid .....                                                                                                                      | 78 |
| 3.5.3.5  | Omgee.....                                                                                                                               | 79 |
| 3.5.3.6  | Gehoorsaamheid .....                                                                                                                     | 79 |
| 3.5.3.7  | Verantwoordelikheid .....                                                                                                                | 80 |
| 3.5.3.8  | Respek .....                                                                                                                             | 80 |
| 3.5.3.9  | Pligsgetrouheid.....                                                                                                                     | 81 |
| 3.5.3.10 | Samevatting .....                                                                                                                        | 81 |

|            |                                                                                                 |     |
|------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| 3.5.4      | Die implementering van die Cornerstone-waardes as 'n benadering en nie 'n program nie.....      | 82  |
| 3.5.4.1    | Belangrike elemente wat 'n rol speel in die Cornerstone-waardesbenadering .....                 | 84  |
| 3.5.5      | Cornerstone-waardes en die kurrikulum.....                                                      | 86  |
| 3.5.6      | Evaluering en Cornerstone-waardes .....                                                         | 92  |
| 3.5.6.1    | Databasis vir insidente wat goeie gedrag bevorder.....                                          | 93  |
| 3.5.6.2    | Die waarneming (observering) van die Cornerstone-waardesprojek .....                            | 94  |
| 3.5.6.3    | Terugvoering van die onderwysers ten opsigte van karakteropvoeding.....                         | 96  |
| 3.5.6.4    | Samestelling van profiele .....                                                                 | 96  |
| 3.6        | Slot.....                                                                                       | 97  |
| Hoofstuk 4 | Didaktiese riglyne vir waardeopvoeding .....                                                    | 98  |
| 4.1        | Inleiding .....                                                                                 | 98  |
| 4.2        | Die Kurrikuleringsproses .....                                                                  | 98  |
| 4.2.1      | Begripsomskrywing .....                                                                         | 98  |
| 4.2.2      | Die kurrikuleringsproses – verskillende modelle .....                                           | 100 |
| 4.3        | Stappe in die kurrikuleringsproses vir voorgestelde riglyne om waardeopvoeding toe te pas ..... | 102 |
| 4.3.1      | Situasieanalise: Moontlike riglyne .....                                                        | 102 |
| 4.3.2      | Doelstellings en doelwitte : Moontlike riglyne .....                                            | 103 |
| 4.3.3      | Leerinhoudkeuse en ordening: Moontlike riglyne .....                                            | 105 |
| 4.3.4      | Leergeleenthede, onderrighandelinge en leerervarings .....                                      | 107 |
| 4.3.5      | Evaluering .....                                                                                | 109 |
| 4.4        | Samevattende riglyne vir waardeopvoeding in sekondêre skole.....                                | 110 |
| 4.5        | Samevatting .....                                                                               | 112 |
| Hoofstuk 5 | 'n Empiriese ondersoek van waardeoriëntering in sekondêre skole .....                           | 113 |
| 5.1        | Inleiding .....                                                                                 | 113 |
| 5.2        | Die doel van die empiriese ondersoek .....                                                      | 113 |
| 5.3        | Ondersoekmetodes.....                                                                           | 113 |
| 5.4        | meetinstrumente wat in die ondersoek gebruik is .....                                           | 114 |
| 5.4.1      | Vraelyste .....                                                                                 | 114 |
| 5.4.2      | Onderhoudskedules .....                                                                         | 116 |

|           |                                                                                                                   |     |
|-----------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| 5.5       | Die studiepopulasies wat gebruik is in die ondersoek.....                                                         | 116 |
| 5.5.1     | Studiepopulasie van die leerders (Vraelysondersoek) .....                                                         | 116 |
| 5.5.2     | Studiepopulasie van die leerders (Vraelysondersoek) .....                                                         | 117 |
| 5.5.3     | Studiepopulasie van onderwysers en skoolhoofde<br>(Vraelysondersoek) .....                                        | 117 |
| 5.5.4     | Studiepopulasie van skoolhoofde (Onderhoude) .....                                                                | 118 |
| 5.5.5     | Studiepopulasie van Internasionale kundiges (e-posonderhoude) ....                                                | 118 |
| 5.6       | Prosedure wat gevolg is met die ondersoek .....                                                                   | 118 |
| 5.7       | Die verwerking van inligting (data) .....                                                                         | 119 |
| 5.8       | Statistiese tegnieke wat gebruik is .....                                                                         | 119 |
| 5.9       | Resultate, besprekings en samevatting ten opsigte van die empiriese<br>ondersoek .....                            | 120 |
| 5.9.1     | Analise van data ten opsigte van waardeoriëntering van<br>leerders aan sekondêre skole .....                      | 120 |
| 5.9.1.1   | Biografiese inligting van die studiepopulasie<br>(leerders) (Afd. A van die vraelys) .....                        | 120 |
| 5.9.1.2   | Waardeoriëntering (leerders se mening) .....                                                                      | 122 |
| 5.9.1.2.1 | Hele studiepopulasie (leerders): mening oor eie en<br>mede-leerders se waardes .....                              | 123 |
| 5.9.1.2.2 | Verskil tussen bevolkingsgroepe (leerders) se waardes....                                                         | 125 |
| 5.9.1.2.3 | Verskil tussen geloofsgroepe (leerders) se waardes .....                                                          | 130 |
| 5.9.1.2.4 | Vergelyking van geslagte (leerders) se waardes<br>(op 1% vlak) .....                                              | 134 |
| 5.9.1.2.5 | Vergelyking van grade (leerders) se waardes<br>(op 1% vlak) .....                                                 | 135 |
| 5.9.2     | Analise van data ten opsigte van waardeoriëntering van onderwysers<br>en skoolhoofde aan sekondêre skole. ....    | 136 |
| 5.9.2.1   | Biografiese inligting van die studiepopulasie<br>(onderwysers en skoolhoofde) afdeling A van die vraelys. ....    | 136 |
| 5.9.2.2   | Waardeoriëntering (onderwysers en skoolhoofde se<br>menings).....                                                 | 138 |
| 5.9.2.2.1 | Hele studiepopulasie (onderwysers en skoolhoofde): eie<br>menings oor hul waardes en die leerders se waardes..... | 138 |
| 5.9.2.2.2 | Verskil tussen bevolkingsgroepe (onderwysers en<br>skoolhoofde) se waardes (op 5% vlak).....                      | 139 |
| 5.9.2.2.3 | Verskil tussen geloofsgroepe (onderwysers en<br>skoolhoofde) se waardes (op 5% vlak).....                         | 142 |
| 5.9.2.2.4 | Vergelyking van geslagte van onderwysers en<br>skoolhoofde oor hulle eie waardes (op 1% vlak) .....               | 146 |

|              |                                                                                                                       |     |
|--------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| 5.9.2.2.5    | Vergelyking tussen die leerders, onderwysers (en skoolhoofde) oor hulle eiewaardes (op 1% vlak) .....                 | 147 |
| 5.9.3        | Standpunte van onderwysers oor waardeopvoeding en hoe gereeld dit in die klaskamer plaasvind in sekondêre skole ..... | 148 |
| 5.9.4        | Menings van onderwysers oor hoe hulle waardeopvoeding toepas in die klaskamer .....                                   | 150 |
| 5.9.5        | Samevattende terugvoer oor onderhoude met skoolhoofde .....                                                           | 151 |
| 5.9.6        | Samevattende terugvoer van e-posonderhoude met internasionale respondente. ....                                       | 155 |
| 5.10         | Samevatting .....                                                                                                     | 158 |
| Hoofstuk 6   | Samevatting, gevolgtrekkings en aanbevelings .....                                                                    | 159 |
| 6.1          | Inleiding .....                                                                                                       | 159 |
| 6.2          | Samevatting .....                                                                                                     | 159 |
| 6.3          | Tekortkominge van die ondersoek .....                                                                                 | 161 |
| 6.4          | Gevolgtrekking en aanbevelings .....                                                                                  | 161 |
| 6.5          | Ten slotte .....                                                                                                      | 162 |
| Bibliografie | .....                                                                                                                 | 163 |
| Bylaes       | .....                                                                                                                 | 174 |
| Bylaag A:    | Briewe .....                                                                                                          | 174 |
| Bylaag B:    | Vraelys oor waardeoriëntering aan sekondêreskoolleerders .....                                                        | 176 |
| Bylaag C:    | Vraelys oor die waardeoriëntering aan onderwysers by sekondêre skole .....                                            | 182 |
| Bylaag D:    | Vraelys oor waardeoriëntering aan skoolhoofde aan sekondêre skole .....                                               | 190 |
| Bylaag E:    | Skedule vir 'n semi-gestruktureerde onderhoud met skoolhoofde .....                                                   | 196 |
| Bylaag F:    | Skedule vir die e-posonderhoude met internasionale kundiges .....                                                     | 197 |
| E-posadres   | .....                                                                                                                 | 197 |

## LYS VAN TABELLE

|             |                                                                                                |     |
|-------------|------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Tabel 5.1:  | Hoofwaardes met 'n ooreenstemmende indikator .....                                             | 115 |
| Tabel 5.2:  | Geslag .....                                                                                   | 121 |
| Tabel 5.3:  | Bevolkingsgroepe .....                                                                         | 121 |
| Tabel 5.4:  | Godsdiensgroepe .....                                                                          | 122 |
| Tabel 5.5:  | Waardeoriëntering (leerders se menings) .....                                                  | 123 |
| Tabel 5.6:  | Verskil tussen bevolkingsgroepe (leerders) se waardes .....                                    | 125 |
| Tabel 5.7:  | Verskil tussen geloofsgroepe (leerders) se waardes .....                                       | 130 |
| Tabel 5.8:  | Vergelyking van geslagte (leerders) se waardes .....                                           | 134 |
| Tabel 5.9:  | Vergelyking van grade (leerders) se waardes .....                                              | 135 |
| Tabel 5.10: | Geslag ten opsigte van onderwysers en skoolhoofde .....                                        | 136 |
| Tabel 5.11: | Bevolkingsgroepe ten opsigte van onderwysers en skoolhoofde .....                              | 137 |
| Tabel 5.12: | Godsdiensgroepe ten opsigte van skoolonderwysers en skoolhoofde .....                          | 137 |
| Tabel 5.13: | Waardeoriëntering (onderwysers en skoolhoofde se menings) .....                                | 138 |
| Tabel 5.14: | Verskil tussen bevolkingsgroepe (onderwysers en skoolhoofde) se waardes .....                  | 139 |
| Tabel 5.15: | Verskil tussen geloofsgroepe (onderwysers en skoolhoofde) se waardes .....                     | 142 |
| Tabel 5.16: | Vergelyking tussen manlike en vroulike onderwysers en skoolhoofde se waardes .....             | 146 |
| Tabel 5.17: | Vergelyking tussen leerders, onderwysers (en skoolhoofde) se menings oor hul eie waardes ..... | 147 |
| Tabel 5.18: | Standpunte van onderwysers en skoolhoofde oor waardeopvoeding in die klaskamer .....           | 148 |
| Tabel 5.19: | Metodes hoe waardeopvoeding in die klaskamer plaasvind .....                                   | 150 |

Opgedra aan ons kleinkinders  
Logan, Alastair, Venus en Leanne

... en aan die nagedagtenis van ons ontslape ouers,  
Dullie en Venus Abdool, Ouma Cecelia Liesching,  
sowel Rabia en Nathan

## 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:

Prof. dr. N.J. Vreken, my promotor, vir die vertroue wat hy in my gehad het tydens my studiejare. Dankie vir u insiggewende en wetenskaplike leiding. Dankie vir geleenthede wat u aan my gegee het om nie net my vakkennis te verbeter nie, maar om ook soveel van die lewe te leer. U was nie net my leermeester nie, maar ook my vriend. Mag God u ryklik sêen.

Dr. J.A. Rens, my hulp-promotor, vir u besondere leiding en inspirasie.

Prof. P.J. Mentz, my skooldirekteur dankie vir u belangstelling en motivering tydens my studie.

Me. M. Llale en personeel van die Ferdinand Postma-biblioteek vir u vriendelikheid en hulpvaardigheid.

Prof. H.S. Steyn van die Statistiese Konsultasiediens van die Noordwes-Universiteit (Potchefstroomkampus) vir die statistiese verwerking van die data sowel as die hulp en advies.

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.

Dr. M. Scott vir die taalversorging van die "Abstract".

Die Klerksdorp-onderwysdistrik van die Noordwes-Onderwysdepartement vir die toestemming verleen om die ondersoek voort te sit.

Baie dankie aan alle skoolhoofde, onderwysers en leerders van die skole wat in die ondersoek betrek is vir die voltooiing van die vraelyste sowel as die onderhoude wat met die skoolhoofde gevoer is.

Alle internasionale kundiges op die terrein van waardeopvoeding en karakterbou vir u deelname aan die ondersoek.

Die Noordwes-Universiteit sowel as die Nagraadse Skool vir Opvoedkunde vir die finansiële ondersteuning.

Dr. M. Drinkwater en mev. J. Müller vir u belangstelling en ondersteuning.

Mev. V. Adonis, my sub A-onderwyseres vir u groot aandeel in my skoolloopbaan en u uitnemende voorbeeld.

My kollegas en vriende vir die voortdurende belangstelling en inspirasie.

Adrian dankie vir jou motivering tydens my studies.

Mnr. Branwen Challens, my vriend en kollega: dankie vir jou hulpvaardigheid, aanmoediging en liefde.

Mnr. Melvin Koopman my vriend, dankie vir jou voortdurende belangstelling en ondersteuning wat ek ontvang het.

Cecelia, Peter, Cornelia, Norman en Naómi vir julle belangstelling, ondersteuning en gebede.

Die AGS-kerk van Suid-Afrika en in besonder die Alabama-gemeente vir u belangstelling en veral u gebede en aanmoediging.

My ontslape ouers vir die opvoeding wat ek van hulle ontvang het en tydens hierdie studie my weer eens laat besef het dat dit die moeite werd was.

Ten slotte my dank aan ons hemelse Vader vir sy onverdiende genade en goddelike seën.

**SOLI DEO GLORIA!**

## OPSOMMING

---

Die fokus van die studie is om didaktiese riglyne voor te stel om waardeopvoeding aan sekondêre skole aan te bied. Uit die literatuur wat bestudeer is, het daar 'n duidelike boodskap na vore gekom dat waardeopvoeding van kardinale belang is vir die opvoeding en onderwys. Die Departement van Onderwys het 'n taakspan saamgestel om waardes vir die onderwys saam te stel. Uit die verslag die *Manifesto on values, education and democracy* (DoE, 2001) is daar ses kernwaardes van primêre belang uitgesonder vir die nuwe bedeling in Suid-Afrika, naamlik: gelykheid en gelyke regte, toleransie, veeltaligheid, openheid, rekenskap gee en sosiale verantwoordelikheid. Dit blyk dat die verslag hoofsaaklik nasionale, politieke en sosiale waardes aangespreek het. In die navorsing van Rens (2005), Hattingh (1991) en Bagarette (1995) is dit duidelik dat die mens as 'n holistiese wese opgevoed moet word en dat al die lewenswaardes aandag moet ontvang.

'n Literatuurstudie is gedoen om die begrippe waardes, waardeoriëntering en waardeopvoeding uit te klaar en om te bepaal hoe waardeontwikkeling by adolessente plaasvind.

Daar is vervolgens gekyk na verskillende waardeopvoedingsprogramme wat tans in die buiteland geïmplementeer word. Die *Cornerstone-waardes*-program van John Heenan wat in Nieu-Seeland toegepas word, blyk redelik geskik te wees vir die Suid-Afrikaanse opset. Hierdie program sou maklik aangepas kon word vir die Suid-Afrikaanse omstandighede. Uit 'n bespreking van die kurrikuleringsproses soos wat dit op waardeopvoeding van toepassing is, kon didaktiese riglyne vir waardeopvoeding geformuleer word.

Ten einde vas te stel wat die waardeoriëntering van die leerders, onderwysers en skoolhoofde tans is, is die waardevraelys wat deur Vreken en Rens (2001) opgestel is vir 'n ondersoek na die waardeoriëntering van universiteitstudente, aangepas en toegepas op die populasie wat vir die betrokke studie gekies is. Semigestruktureerde onderhouds is met skoolhoofde gevoer om hul mening in te win oor waardeopvoeding in skole. E-posonderhoude is ook met internasionale kundiges gevoer oor moontlike riglyne vir waardeopvoeding in Suid-Afrika.

Die primêre doel van die studie is om vas te stel wat die waardeoriëntasie van leerders in die sekondêre skole is en om didaktiese riglyne vir waardeopvoeding voor te stel. Die

empiriese ondersoek het getoon dat die doelstelling bereik is. Wat 'n kommerwekkende bevinding is, is dat die leerders nie die waardes wat deur die Departement van Onderwys bevorder moet word as belangrik beskou nie.

### **Sleutelwoorde vir indeksering**

Waardes, norme, beginsels, waardeoriëntering, waardeopvoedingsprogramme, kurrikulumsiklus, sekondêre skole, adolessent, ontwikkelingsfase, didaktiese riglyne.

## ABSTRACT

---

This study focuses on the identification of didactic guidelines for presenting values education in secondary schools. The studied literature sends a clear message that values education is of cardinal importance in education, teaching and training. In 2000 the National Department of Education of South Africa assembled a task team to identify a set of values in particular relevant to education and training. In the report *Manifesto on Values Education and Democracy* (DoE, 2001) six core values are singled out as of primary importance to the new dispensation in South Africa: equality, equal rights, tolerance, multilingualism, transparency, accountability, and social responsibility. The Report focuses only on national, political and social values, however. From research performed by Rens (2005), Hattingh (1999) en Bagarette (1995), it is clear that an individual needs to be educated as a holistic being and all life values thus need to be addressed integratively.

A literature study was undertaken to clarify the concepts *values*, *value orientation* and *values education*, and also to determine how adolescents experience values education.

Consequently, different values education programmes currently implemented in foreign countries were analysed. It was found that the “*Cornerstone-waardes*” programme of John Heenan, applied in Nieu-Zeeland, could reasonably easily be adapted for the South African context. From the discussion of the curriculating process as applicable to values education, didactic guidelines could be formulated for values education in South African schools.

To identify the current orientation to values as manifested by learners, teachers and school principals in South Africa, the values questionnaire compiled by Vreken and Rens (2001) for research on the values orientation of university learners, was adapted and completed by the population involved in this study. Principals were subjected to partly-structured interviews to gain their opinions on values education in schools. Interviews on possible guidelines for values education in South Africa were also conducted by e-mail with international experts.

Since the primary aim of the study was to determine the values orientation of secondary school learners and to recommend didactic guidelines for values education, the aim was mainly attained by means of the empirical study. Noteworthy is, however, that there is

no symmetry between learners' views on important values and those that the Department of Education finds it necessary to be promoted.

**KEYWORDS:** Values, norms, principles, value-orientation, values education programmes, curriculum, secondary schools, adolescent, development stages, didactical guidelines.

# HOOFSTUK 1

---

## INLEIDING, ORIËTERING EN PROBLEEMSTELLING

### 1.1 AGTERGROND EN PROBLEEMSTELLING

Meer as 'n dekade gelede was daar volgens Woodbridge en Barnard (1990:54-63) in gemeenskappe sprake van 'n ineenstorting van tradisionele waardes en was daar 'n groot behoefte om doelgerigte norme en waardeopvoeding weer tot hulle reg te laat kom. Dit is duidelik dat baie van die benaderings tot waardeopvoeding ernstige gebreke het en dat dit misbruik word vir ongunstige indoktrinasie, of vir die geleidelike aftakeling van Christelike waardes.

Speaker en Petersen (2000:65-73) noem dat daar drastiese agteruitgang te bespeur is in die morele waardes in staatskole die voorafgaande 20 jaar in die VSA. Volgens Heenana (2001:1) is dit ook in Nieu Seeland die geval.

Jeugmisdaad en selfmoord is 'n alledaagse verskynsel wat strek oor alle sosio-ekonomiese groepe. Geweld in skole lei in so 'n mate tot ontwrigting in skoolprogramme dat skole nie normaal kan funksioneer nie. Die Curriculum Administrator (2001:16) toon dat daar tydens 1996-97 57% skole in die VSA misdaad aangemeld het soos die gebruik van wapens, gevegte of vandalisme wat op skoolkampusse plaasgevind het. Uit die totale aantal insidente, naamlik 425 000 was 4 200 verkragtings of seksueelverwante gevalle, 11 000 was fisieke gevegte waar daar van wapens gebruik gemaak is en 7 200 diefstalgevalle. In die verslag word getoon hoe misdaad in die VSA vanaf 1980-1999 toeneem het. Schoeder (1994:710) het bevind dat 78% van alle jeugdiges in die Verenigde State van Amerika 'n drank- en dwelmprobleem het en dat 47% leerders aangedui het dat drank en dwelms maklik in skole verkrygbaar is.

Humm en Kunreuther (1991:40-47) is van mening dat baie gesê word oor VIGS en oor die verspreiding daarvan onder mense uit lae sosio-ekonomiese groepe, anderkleuriges en homoseksuele persone maar die probleem rondom jeugdiges wat ook VIGS versprei word baie min gesê. Laasgenoemde noem ook dat 1% Amerikaanse jeugdiges tussen die ouderdom van 13 en 19 jaar met VIGS gediagnoseer is. Daar word ook aangetoon

in dieselfde artikel dat 57% jeugdiges reeds op die ouderdom van 17 jaar seksueel aktief is en meer as een seksueel aktiewe “bedmaat” het.

Volgens Torabi *et al.* (2000:229) se evaluering oor die toestand van VIGS in Rusland blyk dit dat na die val van die Sowjetunie vroeg in die negentigerjare ‘n groot sedelike verval plaasgevind het, wat waarskynlik saamval met die afname in die sensuur op pornografiese materiaal, werkloosheid, armoede, en die afbreek van morele waardes.

In die RSA skryf De Nysschen (2001:3) dat VIGS tot 300 000 leerders binne tien jaar kan laat sterf as daar nie drasties ingegryp word nie. In dieselfde artikel word onderwysers versoek om dit ernstig op te neem voordat Suid-Afrika ‘n “nasie sonder ‘n werksmag en oumense en van siek weeskinders en miljoene grafte word”.

Engelbrecht (2001:31-34) is van mening dat die RSA ook ‘n land raak van morele verval. Korruptsie, rassisme in skole, moord, verkragting, gesinsmoorde, geweld in verskeie vorme, die misbruik van alkohol en dwelms en vrye seks is aan die orde van die dag. In dieselfde artikel word daar genoem dat 60% dogters wat deel was van ‘n studie oor die voorkoming van seksuele misdrywe, laat blyk het dat “gang rape” heel aanvaarbaar is.

Kader Asmal, die gewese minister van onderwys, het in Februarie 2000 (DoE, 2000a) ‘n taakspan saamgestel om waardes vir die onderwys saam te stel. Die verslag is in Mei 2000 gepubliseer en die volgende ses kernwaardes is as besonder belangrik uitgesonder:

- gelykheid en gelyke regte
- toleransie
- veeltaligheid
- openheid
- rekenskap gee
- sosiale verantwoordelikheid

Volgens die verslag is die voorafgaande waardes belangrik vir goeie burgers van die RSA.

Olsen (1998:18-19, 24) is van mening dat die RSA se nuwe onderwysbenadering van Uitkomsgerigte onderwys (UGO) die goeie beproefde waardes wat ouers aan hul kinders leer, in gevaar gaan stel. Volgens Van Wyk (1996:532-545) het die leiding en getuienis van die Christenonderwyser, meestal op 'n informele wyse, 'n belangrike rol gespeel om waardestelsels aan leerders oor te dra.

Na aanleiding van 'n wêreldwye opvoedkundige program : **Living values** (1995-2002) is daar 'n duidelike eggo wat weerklink uit verskillende lande regoor die wêreld, naamlik dat die onderrig van waardes weer sy plek in skole moet kry. Hierdie oproep word deur ouers, onderwysers sowel as kinders gemaak want almal word geraak deur die toename van geweld en groeiende sosiale probleme. Hierdie opvoedingsprogram oor waardes word reeds in lande soos Nederland, Australië en vele ander lande gebruik om 'n gesonde en positiewe waardestelsel by leerders te kweek.

## **1.2 NAVORSINGSDOELSTELLINGS**

### **1.2.1 Die primêre doel van die navorsing**

Die doel van die navorsing is om vas te stel wat die waardeoriëntasie van hoërskoolleerders in 'n bepaalde onderwysdistrik in die Noordwes-provinsie is.

### **1.2.2 Sekondêre doelwitte**

Om bogenoemde doel te bereik, is die volgende doelstellings nagestreef:

- Om duidelik te omskryf wat met waardes, waardestelsels en waardeoriëntering bedoel word.
- Om 'n instrument te ontwikkel waarmee die waardeoriëntasie van sekondêre skoolleerders bepaal kan word.
- Om die algemene waardeoriëntasie van leerders aan sekondêre skole in die Klerksdorpdistrik te bepaal en te beskryf.
- Om die spesifieke waardeoriëntasie van leerders aan sekondêre skole in die Klerksdorpdistrik ten opsigte van hul onderwys en opleiding te bepaal.
- Om die wyses te beskryf wat waardeopvoeding in die skool meer tot sy reg sal laat kom.

- Om didaktiese riglyne te formuleer waarvolgens waardeopvoeding tot sy reg kan kom.

## 1.3 NAVORSINGSMETODOLOGIE

### 1.3.1 Literatuurstudie

Om doelstellings 1.2.1 en 1.2.2 van die ondersoek te bereik, is 'n literatuurstudie gedoen. 'n Literatuursoektog is met behulp van die personeel van die Ferdinand Postma-biblioteek gedoen. Die volgende databasisse is geraadpleeg: **NEXUS, EBSCO host, Repertorium vir S A tydskrifte, ERIC, Education Index, Psychlit, Biblioteek-katalogus, Internet en S. A. Media.** Die volgende trefwoorde is gebruik in die soektog:

| Waardes                  | Values                 |
|--------------------------|------------------------|
| Norme                    | Norms                  |
| Sekondêre skole          | Secondary schools      |
| Hoërskole                | High schools           |
| Alkohol-en dwelmmisbruik | Alcohol and drug abuse |
| VIGS / MIV               | AIDS / HIV             |
| Vanadalisme              | Vandalism              |
| Seksualiteit             | Sexuality              |
| Geweld                   | Violence               |
| Korrupsie                | Corruption             |
| Onderwys en opleiding    | Education and training |

## **1.3.2 Vraelysondersoek**

### **1.3.2.1 Ontwikkeling van 'n vraelys**

Op grond van die literatuurstudie en die insette van kundiges is 'n vraelys ontwikkel om die waardeoriëntering van sekondêre skoolleerders te bepaal (doelstelling 1.2.2)

### **1.3.2.2 Prosedure**

'n Loodsondersoek is eers gedoen om die geldigheid en betroubaarheid van die vraelys te bepaal waarna 'n finale vraelys opgestel kon word. 'n Vraelysondersoek is gedoen om die algemene waardeoriëntasie van die leerders aan die sekondêre skool te bepaal (doelstelling 1.2.2).

### **1.3.2.3 Populasie**

Om praktiese redes is al die graad 9- en 11-leerders van 10 skole uit die 50 sekondêre skole in die Klerksdorp-onderwysdistrik waarvan 46 staats- en 4 privaatskole is, as bereikbare populasie geneem. Uit die studiepopulasie is 'n verteenwoordigende steekproef uit die graad 9- en 11-leerders uit elke skool geneem.

### **1.3.2.4 Statistiese tegnieke**

Beskrywende statistiek soos gemiddeldes en inferensiële statistiek waaronder t-toetse, is gebruik.

## **1.3.3 Onderhoude**

Semigestruktureerde onderhoude is met 'n verteenwoordigende steekproef van 10 skoolhoofde gevoer.

Daarna is ook e-posonderhoude gevoer met koördineerders van die **Living values education projects** en kundiges op die gebied van waardeopvoeding in die verskillende lande waar dit reeds toegepas word. Aangesien daar in die literatuurstudie ook ander soortgelyke programme geïdentifiseer is, is daar gepoog om ook e-posonderhoude met die koördineerders van hierdie programme te voer (doelstelling 1.2.2).

## **1.4 HOOFSTUKINDELING**

- Hoofstuk 1: Inleiding, oriëntering en probleemstelling.
- Hoofstuk 2: Waardes en waardeopvoeding.
- Hoofstuk 3: Waardeopvoedingsprogramme.
- Hoofstuk 4: Didaktiese riglyne vir waardeopvoeding.
- Hoofstuk 5: 'n Empiriese ondersoek na waardeopvoeding in sekondêre skole.
- Hoofstuk 6: Samevatting, gevolgtrekkings en aanbevelings.

## HOOFSTUK 2

---

### WAARDES EN WAARDEOPVOEDING

#### 2.1 INLEIDING

In Mei 2000 het die Minister van Nasionale Onderwys 'n taakspan saamgestel om waardes vir die onderwys te bepaal en hoe dit in die nuwe politieke bedeling van die RSA nagestreef moet word (DoE, 2000a) maar die ses kernwaardes van die verslag spreek hoofsaaklik die nasionale, politieke en sosiale waardes aan. Dit sou egter nie regverdig wees om tydens die opvoeding van kinders slegs aandag te skenk aan een of geselekteerde waardes nie want die kind is 'n totale mens en die ontwikkeling van die kind moet in die geheel plaasvind.

Daar is verskillende begripsomskrywings vir die terme waardes, norme, beginsels en waardeoriëntering. In hierdie hoofstuk sal die begrippe bespreek word soos dit in die literatuur gevind is. Daar sal ook gekyk word na die vorming van waardes by die adolessent omdat daar ook didaktiese riglyne vir waardeopvoeding in hoofstuk 4 geformuleer moet word wat moontlik aan sekondêre skole geïmplementeer kan word.

#### 2.2 DEFINISIES EN BEGRIPSOMSKRYWINGS

Dit is van belang dat die volgende begrippe omskryf moet word: beginsel, norm, waardes, waardeopvoeding en waardeoriëntasie want sodoende word verwarring uitgeskakel en kan elke begrip in konteks gesien word.

##### 2.2.1 Beginsel

In Grieks sowel as in Latyn het die begrip beginsel drie betekenisse, naamlik begin of oorsprong, leiding en ryk, gebied of geldend vir 'n bepaalde terrein (Stoker, 1961:32, 33).

In die **Tweetalige woordeboek** (Bosman, *et. al.*, 2003:1107) beteken beginsel grondslag, bestanddeel, rigsgnoer, stelreël of prinsipe. Volgens die **New Oxford Thesaurus of English** (Hanks, 2000:1038) word die begrip beginsel verduidelik as "... truth propo-

sition, idea, theory, assumption, basis, fundamental and essence". Na aanleiding van die verskillende betekenisse hierbo kan die begrip beginsel geformuleer word as die vaste, onveranderlike uitgangspunt of vertrekpunt wat die mens in alle opsigte lei en rig.

### 2.2.2 Norm

In Rens (2005:11-12) word die begrip norm gebruik as maatstaf, om te meet of om te beoordeel en word norm as sinoniem met kriterium gesien. Van Rensburg en Landman (1992:136) beaam die siening van 'n norm as maatstaf of kriterium en voeg daarby ook die betekenis wat die saak het, of die waarde van 'n bepaalde saak. Samevattend kan gesê word dat die begrip norm die maatstaf is wat die mens gebruik in die handeling of proses van waarde gee aan iets.

### 2.2.3 Waarde

Die begrip waarde is ontleen van die Latynse woord "valere" wat beteken "om sterk en kragtig te wees". Volgens De Klerk (2004:3) beteken waardes "dit wat werklik waardevol is, wat nastrewingswaardig is en dit wat werklik die lewe die moeite werd maak". Die **Handwoordeboek van die Afrikaanse taal** (Odendal, 1994:1257) dui waarde op die volgende: "Hoedanigheid wat iets wenslik of nuttig maak; betekenis deur gehalte, 'n bedrag waarmee iets betaal word of 'n geldigheid, krag, betekenis." Die **Oxford advanced learner's dictionary of current English** (Crowther, 1995:1319) definieer die begrip waarde soos volg: "the quality of being useful or important, or moral or professional standards of behaviour". Die **New Oxford thesaurus of English** (Hanks, 2000:1038) gee die volgende woorde as sinonieme van die begrip waarde: moral principles, ethics, moral code, moral values, standards, moral standards, code of behaviour, rules of conduct, standards of behaviour. Hierdie is ook 'n voorbeeld van waar waarde en beginsel as sinoniem gebruik word. Volgens Gouws *et al.* (1982:329) dui die woord waarde op 'n gesindheid waardeur 'n persoon of 'n groep se voorkeure en gedrag gerig word, die mate van voortreflikheid, bruikbaarheid of deugde wat aan 'n objek of persoon toegeskryf kan word. Manstead en Hewstone (1995:665-667) meen dat waardes dien as riglyne vir beginsels en dat waardes dien as standarde vir die beoordeling van gedrag en gebeure rondom die mense (die individu inkluise), ten opsigte van uitdruke van houdings en die seleksie van rasionele handeling.

Uit die voorafgaande bespreking is dit duidelik dat daar verskillende perspektiewe is oor die begrip waardes. Vir die skrywer is die bes moontlike beskrywing dat waardes algemeen van aard kan wees en dat dit deur verskillende mense, groepe, kulture gedeel kan word wat dien as standaard om te kan besluit wat reg of verkeerd is.

Samevattend kan waardes soos volg gesien word:

- waardes word bepaal deur 'n mens se lewensvisie;
- dit word verwar met beginsels;
- dit het met oortuigings te make;
- is persoonlik van aard;
- dit het 'n universele karakter;
- dit is subjektief maar kan ook objektief wees;
- dit is rigtinggewend;
- dit kan idealisties wees;
- dit het 'n multidimensionele samestelling;
- verder is dit bepalend in en vir besluitneming, en word
- deur kultuur beïnvloed (Rens, 2005:14-21).

Waardes, beginsels en norme behoort dus nie as sinonieme gebruik te word nie. Waardes is ook nie 'n vertrekpunt vir die mens se beginsels nie; die omgekeerde is eerder die geval. Die mens se beginsels rig sy waardes.

## **2.2.4 Waardestelsel**

Bagarette (1995:32-33) verwys na waardesisteem in plaas van 'n waardestelsel. Wanneer 'n waarde toegeëien word, word dit op een of ander wyse in 'n geordende stelsel geïntegreer. Die waardes word dus spontaan gerangskik in orde van belangrikheid. Hierdie stel waardes wat dan deur die individu of groep gehuldig word en bewustelik of onbewustelik gedrag rig, vorm die persoon se waardestelsel. Die stelsel van 'n samelewing bestaan dus uit 'n ordelike rangskikking van 'n aantal waardes.

'n Waardestelsel beïnvloed die mens se persepsie van feite en as sodanig die mens se houdings en oortuigings. Dus kan 'n mens aflei dat waardes en waardestelsels geskei kan word omdat waardes elemente van die stelsel is en vandaar die sentrale waardestelsel beoordeel en die mens se nuwe waardes integreer.

### **2.2.5 Waardeoriëntering**

Volgens Bosman, Van der Merwe en Hiemstra (2003:1059) (vergelyk ook HAT) beteken die begrip oriëntasie 'n handeling wat jou oriënteer, óf jou op hoogte stel, óf bepaal waar jy jou bevind. Persepsies, denke, houdings, norme en 'n bepaalde lewens-en-wêreldbeskouing rig die individu se waardes.

Samevattend kan gesê word dat waardes dit is waarmee die individu kan onderskei tussen reg en verkeerd, goed en sleg, mooi en lelik wat dien as kriteria vir die handeling of aktiwiteit wat deur die individu uitgevoer moet word.

## **2.3 Tipes Waardes (Klassifikasie van Waardes)**

In die volgende gedeelte gaan die klassifikasie van waardes genoem en kortliks bespreek word. Die klassifikasiemodel van Bagarette (1995) sal in die studie gebruik word, omdat die verskillende waardes geklassifiseer is volgens 'n bepaalde beginsel. Dit hou ook verband met die verslag van die taakspan van die Ministerie van Onderwys (vergelyk paragraaf 2.1).

Hattingh (1991) (vergelyk ook Llaie (2003), Phiri (2003) en Bagarette (1995:45-53)) meen dat die mens se waardes die vertrekpunt is van waaruit hy na die wêreld en mense om hom kyk. Bagarette (1995) en Hattingh (1991) klassifiseer 20 hoofsoorte waardes. Elke hoofsoort is saamgestel uit moontlike subsoorte of waarde-indikatore. Hierdie indikatore is bloot ook eksemplaries en is nie bedoel om volledig te wees nie. Hattingh se klassifikasie sal vervolgens uiteengesit word (Hattingh, 1991).

### **2.3.1 Religieuse ingesteldheid/Geloofswaardes**

Die religie het betrekking op die individu se mens- en wêreldbeskouing wat sy godsdiensbeskouing insluit.

Waarde-indikatore: Mens- en lewensbeskouing, godsdiensbeoefening, menswaardigheid, vryheid, waaragtigheid, verlossing, bestaanswyses(leefwyses) van die mens, aanbidding, saligheid, sekerheid, geloof, vertrouwe, toewyding, oorgawe, verering en vroomheid.

### **2.3.2 Morele waardes**

Morele waardes hou verband met die waardeskatting of evaluering van gewilde of bedoelde gedrag. Dit is van toepassing op persoonlike gesindhede en optrede teenoor ander mense. Die waardes hou dus sterk verband met sedelike karaktervorming.

Waarde-indikatore: Reg en verkeerd, feitlikheid, aanvaarbaar/onaanvaarbaar, waarheid, gevoelsoordele, voorkeure, deugsamheid, kuisheid, reinheid, gewetenskeuses, geestelike krag, sedelikheid, goeie gedragsvorme, normebewustheid, omkoopbaarheid, onskendbaarheid, reëls, rigsoere, maatstawwe, verkieslikheid, wesenlikheid, liefde, trou, getrouheid, integriteit, eerlikheid, nederigheid, vergewengesindheid en lojaliteit.

### **2.3.3 Politieke waardes**

Politiek verwys na gedragstyl, beleid en plan van 'n staatkundige groep. Die waardes in die verband is maatstawwe wat geld in die beoefening van politiek.

Waarde-indikatore: Stemreg, lidmaatskap van 'n politieke party, mag, regering, landsake, verhoudinge, gelykheid, vryheid, vrede, patriotisme, staatkunde, beleid, prestige, openbare optredes, vergaderings, toesprake, oorleg en taktiek.

### **2.3.4 Estetiese waardes**

Esteties verwys na die waarneming en beoordeling van skoonheid. In die verband is die waardes op dit wat mooi en aantreklik is gerig.

Waarde-indikatore: Skoonheid, harmonie, kuns, musiek, uitdrukkingsvermoë, mooiheid, kreatiwiteit, sinlikheid, skoonheidsgevoel, skeppingsvermoë, kleur, klank, bewegings, smaak, vorm, seggingskrag, suggestiwiteit en harmonie.

### **2.3.5 Ekonomiese waardes**

Ekonomie verwys na 'n strewe na welvaart, dus is die waardes op materiële, sowel as dit wat nuttig en prakties is, gerig.

Waarde-indikatore: Rentmeesterskap, soberheid, spaarsaamheid, bewoënheid/deernis vir armes, nuttigheidsevaluering, praktiese ingesteldheid, kwantiteit, spaarsin, rykdom, geld, verdienste, bemarking, materiële gewin, gerief, hoë lewenstandaard, arbeidsverrigtinge, welvaart, produktiwiteit, handel, koop, verkoop, wins, belegging, besparing, waarde-afweging, bruikbaarheid, dienslewering en voortuitgang.

### **2.3.6 Verhoudingswaardes**

'n Verhouding verwys na die onderlinge betrekking (relasie) tussen twee of meer mense, dit wil sê, die sinwaarde wat aan die verhouding met die medemens geheg word.

Waarde-indikatore: Respek vir ander, samewerking, onselfsugtigheid, welwillenheid, vriendelikheid, lojaliteit, betroubaarheid, naasteliefde, empatie, hulpvaardigheid, onselfsugtigheid, samewerking, egtheid, medemenslikheid, liefde, gevoel vir ander, vergewensgesindheid, begrip, interpersoonlike verhoudinge, aanvaarding, ware vriendskap, simpatie, diensbaarheid, gelywaardigheid, intimiteit, besorgdheid, dienslewering, geselligheid, verkeer met mekaar, ruimtegunning, respek en vertroue.

### **2.3.7 Intellektuele waardes**

Intellek verwys na verstandelike vermoë. Die intellektuele waardes verwys na die waarde wat aan die gebruik van vermoëns geheg word.

Waarde-indikatore: Onderskeiding, geldigheid, oortuigingskrag, helderheid, duidelikheid, prestasie, bevoegdheid, vermoëns, aanlegte, vaardighede, wysheid, ambisie, bekwaamheid, verbeeldingsrykheid, logika, analitiese denke, oop denke, kennis, waarnemingsvermoë, vlugheid om te leer, om verhoudinge te begryp, ondervindinge, eksperimentering, skrandeheid, ruimdenkendheid, kreatiwiteit en tegnologiese uitvindings.

### **2.3.8 Gemoedswaardes**

Die gemoed van 'n mens verwys na sy innerlike gesindheid (stemming). Die waardes in die verband is op die affektiewe of emosionele aspekte van die mens gerig.

Waarde-indikatore: Gevoel, innerlike gesindheid, neiging, opgeruimdheid, vriendelikhed, informaliteit, geduld, waarheid, erns, oortuigings, gewaarwordings, menings, emosie, nederigheid, oriëntasie, stabiliteit, emosies en kontrole oor emosies, gebalanseerdheid, sensitiwiteit, selfbeheersing, dapperheid en volharding.

### **2.3.9 Liggaamlike waardes**

Liggaam verwys na die fisieke struktuur met inbegrip van alle liggaamsdele van die mens. Die liggaamlike waardes dui op die uiterlike voorkoms (liggaamlikheid) van die mens.

Waarde-indikatore: Waardering en respek vir die fisieke dinge, voorkoms, netheid, liggaamshouding, gesondheid, aantreklikheid, welgeskapenheid, skoonheid, liggaamsbou, liggaamsleer, liggaamsoefeninge, liggaamsopvoeding, mooiheid, fierheid, bekoorlikheid, ontwikkeling en versorging.

### **2.3.10 Nasionale waardes**

Nasionaliteit verwys na 'n hoedanigheid wat tot 'n bepaalde volk of nasie behoort, dus waardes wat op 'n eie vaderland gerig is.

Waarde-indikatore: Demokrasie, broederskap, nasionale sekuriteit, burgerskap, uniekheid van 'n nasie, diplomatieke betrekkings, differensiasie, vaderlandsgesindheid, vrye meningsuiting, persoonlike vryheid, vaderlandstrou/-liefde, tradisiegebondenheid, identiteitsbehoud, getrouheid, lojaliteit en trots.

### **2.3.11 Selfwaardes**

Selfwaardes is die waardes van 'n betrokke persoon wat op selfkennis, selfaktualisering en selfhandhawing gerig is.

Waarde-indikatore: Selfdissipline, selfrespek, eie gevoelens, singewing, verwagtinge, individualiteit, selfstandigheid, selfbeheersing, selfverwesenliking, selfontwikkeling, opgeruimdheid, volwassenheid, stiptelikheid, selfkennis, selfbepaling, goeie maniere,

verantwoordelikheid, hoflikheid, vasberadenheid, geduld, selfvervulling, gevoelens van behoort aan, aanvaarding, privaatheid, eie behoeftes, geluk, gesindhede en houdings.

### **2.3.12 Ontspanningswaardes**

Ontspanning verwys na afleiding. Daarom is die waardes in dié verband op afleiding gerig.

Waarde-indikatore: Plesier, genot, gemak, opwinding, geluk, feestelikheid, sosiale omgang, vermaak, afleiding, ontspanningslektuur, sportdeelname, sosiale aanvaarbaarheid, benutting van vrye tyd, stokperdjies, rus en geluk.

### **2.3.13 Veiligheidswaardes**

Veiligheid verwys na 'n toestand van vry wees van en om buite gevaar te wees. Dié waardes is op 'n veilige voortbestaan van die mens gerig.

Waarde-indikatore: Sekuriteit, geborgenheid, voortbestaan, versekering, beskerming, sekerheid, veiligheidswaarborg, versorging en beveiliging.

### **2.3.14 Outoriteitswaardes**

Outoriteit verwys na gesag en dié waardes is op die verkryging van mag en beheer gerig.

Waarde-indikatore: Mag, roem, prestige, beheer, regering, oorheersing, selfliefde, voorskrytelikheid, sosiale aansien, persoonlike outoriteit, bestuur, outonomie, onafhanklikheid, gesag en leierskap.

### **2.3.15 Omgewingswaardes**

Omgewing verwys na die ruimte waarin die mens hom/haar bevind. Omgewingswaardes is op die omgewing en die waardering daarvan gerig.

Waarde-indikatore: Liefde vir die natuur, bodembewaring, liefde vir diere, bewaringsbewustheid, natuurskoon, liefde vir plante, buitelig, ontdekking, rondreis, uitkamp, geografie, geologie en navorsing.

### **2.3.16 Lewenswaardes**

Dié waardes verwys na die biologiese, fisiologiese en vitale waardes van die mens. Die waardes wat aan die voortbestaan van lewe geheg word.

Waarde-indikatore: Oorlewing, kleding, voeding, beskutting, gesondheid, veiligheid, geborgenheid, versorging, lewenskragtigheid, respek vir die lewe, beweging, slaap (rus) en seksualiteit.

### **2.3.17 Tydruimtelike waardes**

Tyd en ruimte verwys hier na geleefde en beleefde tyd en ruimte. Die waardes in hierdie verband is op die betekenis van menslike tyd en ruimte gerig.

Waarde-indikatore: Verlede, hede, toekoms, verhoudinge, leefruimte, sinvolheid, betekenisvolheid van lewe, gebeurtenisse, tydbepanning, orde, ruimtegunning, toekoms-perspektief, verganklikheid, privaatheid en ervaringe.

### **2.3.18 Kultuurwaardes**

Kultuur verwys na die ganse geestelike besitting van 'n volk of ander groepering op elke terrein (Odendal, 1994:592). Die kultuurwaardes sluit dit in wat geskep is, beleef en bewaar word vir die volgende geslag.

Waarde-indikatore: Skepping, historiese bewaring, tradisies, etnisiteit, taal, belewinge, lewenstyl, gewoontes, gebruike, gemeenskapsvorme, beskawing, geesteslewe, oorgelewerde opvattinge, helde, geskiedkundige gebeure, bewaring, versamelinge en oudhede.

### **2.3.19 Beroepswaardes**

'n Beroep is 'n middel om 'n bestaan te voer en die waardes in hierdie verband is op beroepsbevrediging gerig.

Waarde-indikatore: Onafhanklikheid, sekuriteit, verdienste, medemenslikheid, kreatiwiteit, status, lojaliteit, werktrots, werkomgewing, bevordering, werkgeluk, arbeid, hardwerkendheid, dienslewering, intellektuele stimulering, estetiese prestasie, mag, werkverhoudinge, wedywering, selfverwesening, erkenning, materiële sukses, interessante

werk, veiligheid, gerief, leierskap, regte beroepskeuse, beroepskennis, vakkundigheid, tegnologiese bemeestering en houdings.

### **2.3.20 Regswaardes**

Die reg verwys na regverdigheid en geregtigheid. Die regswaardes dien as normatiewe beginsels in die uitoefening van die reg.

Waarde-indikatore: Regverdigheid, reg en geregtigheid, rigsnoere vir optrede, pligte, wetsgehoorsaamheid, instel van wette, regsleer, ooreenkomstigheid, regsgevoel, regsadvies, vervolging, regsweë, onpartydigheid, billikheid, deugsamheid, regskennis en vergelding.

Na aanleiding van die tipes waardes wat genoem is, behoort die kind of mens in sy totaliteit ontwikkel te word. Die waardes is nie eksklusief Christelik nie, maar algemeen menslike waardes wat vir mense van ander godsdienstige en kulturele oortuigings ook aanvaarbaar behoort te wees. Waardes is nie afdwingbaar nie dit moet eerder deur mense aanvaar, hul eie gemaak en geïnternaliseer word. 'n Belangrike vraag wat uit die voorafgaande ontstaan, is: Hoe word sulke waardes oorgedra of aangeleer?

Omdat in die ondersoek gepoog gaan word om 'n didaktiese perspektief weer te gee oor die waardeopvoeding aan leerders van die sekondêre skool, gaan daar in die volgende gedeelte gekyk word na hoe die waardes by leerders ontwikkel of gevorm word.

## **2.4 VORMING VAN WAARDES**

### **2.4.1 Ontwikkelingsfase van die adolessent**

#### **2.4.1.1 Ontwikkelingstake wat bemeester moet word**

Uit die voorafgaande paragrafe is dit duidelik dat elke mens 'n waardestelsel het. In hierdie paragraaf sal daar gepoog word om die vorming van waardes te beskryf deur na die opvoeding en die ontwikkeling van die adolessent te kyk, omdat in die onderhawige navorsing gepoog gaan word om die waardeoriëntasie van leerders van die sekondêre skool te bepaal. Daar sal na die ligamlike, kognitiewe, emosionele, persoonlike,

sosiale en morele ontwikkeling van die adolessent gekyk word. Kennis van die ontwikkelingsfase sal help om die waardes van dié leerder te verstaan en hoe dit gevorm word.

Volgens Monteith et al (1988:37-38) is die aanvangsouderdom van die adolessent is volgens Erikson (in Monteith *et al.* 1988: 37-38) 'n periode wat strek vanaf die ouderom van ongeveer twaalf tot en met volwassenheid. Tydens hierdie fase beleef die adolessent konflik en krisistye wat opgelos moet word. Rossouw (2002: 24) verwys na Zastrow en Kisrt-Ashman (1994:241) wat meen dat adolessensie se aanvangsouderom is tussen 11 en 13 jaar en strek tot tussen 17 en 21 jaar. Hierdie fase van groei en ontwikkeling lei tot verwarring by die leerder van die sekondêre skool wat sy waardestelsel of waardeoriëntasie ingrypend kan verander.

In Louw, Van Ede en Louw (2002:388) word die ontwikkelingstake van die adolessent uiteengesit omdat die ontwikkelingsfase belangrik is om die adolessent te lei tot volwassewording. In die Westerse samelewing moet die adolessent die volgende ontwikkelingstake bemeester om as 'n volwassene gereken te kan word:

- aanvaarding van sy/haar veranderde liggaamlike voorkoms;
- ontwikkeling van 'n manlike of vroulike geslagsrolidentiteit;
- aanknoop van heteroseksuele verhoudings;
- ontwikkeling van 'n sterk emosionele band met 'n ander persoon;
- voorbereiding vir die huwelik en gesinsverantwoordelikhede;
- ontwikkeling van onafhanklikheid van ouers en ander volwassenes;
- aanvaarding van die self as 'n persoon met waarde en die ontwikkeling van 'n eie identiteit;
- ontwikkeling van sosiaalverantwoordelike gedrag;
- aanvaarding van en aanpassing by sekere groepe;
- ontwikkeling van intellektuele vaardighede en begrippe sodat die individu mettertyd in staat kan wees om die verantwoordelikhede van die volwassene te kan hanteer;
- keuse van en voorbereiding vir 'n beroep;

- versekering van ekonomiese onafhanklikheid;
- ontwikkeling van 'n waardestelsel wat verband hou met 'n realistiese en wetenskaplike wêreldbeskouing;
- ontwikkeling van morele begrippe en waardes wat as riglyne vir gedrag kan dien, en
- die ontwikkeling van 'n lewensfilosofie.

Die ontwikkelingstake wat genoem is, gaan gepaard met die adolessent se ontwikkeling van waardes. Vervolgens sal daar na die verskillende aspekte van die ontwikkelingsfase gekyk word want elk van hierdie aspekte hou verband met die bepaalde waardes wat daarmee saam ontwikkel.

#### **2.4.1.2 LIGGAAMLIKE ONTWIKKELING**

Monteith *et al.* (1988 :48-66) en Mwamwendu (1995:40-47) wys daarop dat adolessente tydens die tydperk van ontwikkeling baie bewus is van hulle liggaam en dat dié vinnige ontwikkeling moeilik aanvaarbaar is vir die adolessent. Hulle bekommer hulle onder andere of hul liggaam normaal is en aanvaarbaar sal ontwikkel, of hulle mooi gebou gaan wees, ensovoorts. Al hierdie dinge werk mee tot 'n positiewe of 'n negatiewe selfkonsep. Die verskil in die tempo van groei van individue lei ook daartoe dat hulle soms nie sosiaal so goed by mekaar aanpas nie.

Die uiterlike liggaamsbeeld van die adolessent is belangrik vir sy selfkonsep. Sou sy liggaam nie inpas by die normale groei van die groep nie, kan sy persoonlikheidsontwikkeling ook gestrem word. Berk (1997:182) en Mwamwendu (1995: 44-45) noem dat indien die adolessent sy fisieke en seksuele ontwikkeling as negatief, of as traumaties ervaar, kan dit aanleiding gee tot 'n swak selfbeeld en probleme veroorsaak met die uitklaring van hul identiteit. Sy emosionele en sosiale gedrag kan ook hierdeur beïnvloed word. Dit word algemeen aanvaar dat daar 'n verband is tussen adolessent se buierige geaardheid asook die ontwikkeling van 'n onafhanklike gevoel teenoor sy ouers en puberteitsveranderinge. Die invloed van die seksuele ryping van die adolessent verskil ook van individu tot individu en van kultuur tot kultuur. Die rigting waarin die seksuele gedrag van die adolessent ontwikkel, hang af van sy opvoeding, die geslags-

rol waarmee hy identifiseer en die verwagting van die gemeenskap. Hierdie gedrag hou dus ook verband met die adolessent se sosiale ontwikkeling.

Louw *et al.* (2002:388-399); Turner en Helms (1995:361-370); Monteith *et al.* (1988:64) en Rogers (1981:61-95) noem dat die adolessent soos volg gelei moet word:

- om sy eie liggaam te aanvaar;
- om sy liggaam effektief te gebruik;
- om die verantwoordelikheid wat geslagsrypwording meebring te aanvaar;
- om nie buite verhouding te veel aandag aan sy fisieke voorkoms te bestee nie;
- om 'n gesonde siening van die seksuele te ontwikkel, en
- om gesonde liggaamlike higiëne te beoefen.

Die adolessent moet die verantwoordelikheid van hierdie aspekte van ontwikkeling aanvaar, anders lei dit tot 'n lae selfbeeld en 'n negatiewe identiteit.

Die goeie ontwikkeling van die liggaamlike waardes is dus belangrik vir die adolessent, want die waarde wat die individu aan sy/haar liggaam stel, gaan bepaal watter reaksie of besluit hy/sy gaan neem, of watter gedrag hulle gaan openbaar. Hierdie liggaamlike waardes word na my mening aangekweek wanneer die adolessent die volgende vrae wat tot voordeel gaan strek van sy/haar liggaam daaglik in gedagte moet hou:

- Gaan ek my liggaam reinig deur te bad of 'n stort te neem en hoe gereeld?
- Hoe gereeld gaan ek liggaamlike oefeninge doen?
- Watter goeie voedselsoorte gaan ek eet om 'n gesonde liggaam te bevorder?
- Gaan ek my liggaam versier of mooi maak?

Die mens is geskape deur God (Gen. 2; vgl. Ps. 8) en na sy beeld. Die mens is juis uniek geskape, wesenlik anders as die res van die skepping juis omdat hy na God se beeld geskape is. Die liggaam wat Hy aan ons gegee het (1 Kor. 3:16) noem Paulus: "Weet julle nie dat julle die tempel van God is en dat die gees van God in julle woon nie?". Met hierdie verwysing uit die Skrif word ons daarop gewys hoe belangrik dit is om die adolessent daarop te wys om sy/haar liggaam te vertroetel en te waardeer en

waardes aan te leer om die liggaam wat aan ons geskenk is, tot diens van God te stel en nie as werktuie van die sonde nie, want skend ons ons liggaam, skend ons die tempel van God.

Na aanleiding van Coetzee (1965:240-267) moet die opvoeder die onsekerhede wat tussen die biologiese en fisiologiese vraagstukke ontstaan, die kind kan lei deur hom/haar te laat verstaan dat die mens as lewende wese, sy ontstaan, wording en dood, die oorerwing, en wesensverskil tussen mens en dier, die aanpassing en opvoedbaarheid van die mens as fatsoenlike handelende wese is. Dat die menslike liggaam deur God so geskape is dat dit wonderlik geskik is vir groei, ontwikkeling en opvoeding.

## **2.4.2 Kognitiewe ontwikkeling**

### **2.4.2.1 Inleiding**

Die belangrikste eienskap van die adolessent se kognitiewe vermoë is die ontwikkeling van 'n meer logiese, buigsame en insiggewende begrip van sy leefwêreld ook ten opsigte van die evaluering en verandering van 'n ontwikkelende waardestelsel (Lane & Miller, 1992:62; Berk, 1997:259). Volgens Monteith *et al.* (1988:126) en Mwamwendu (1995:61-73) onderskei Piaget vier kwalitatief verskillende stadia in die kognitiewe ontwikkeling van die kind naamlik:

- die sensories-motoriese stadium (0-2 jaar);
- die voor-operasionele stadium (2-7 jaar);
- die konkreet-operasionele stadium (7-11 jaar), en
- die formeel-operasionele stadium (11-15 jaar).

Omdat die studie oor die leerder van die sekondêre skool gaan sal die formeel-operasionele stadium (11-15 jaar) bespreek word. Volgens Monteith *et al.* (1988:134-140) en Mwamwendu (1995:68) is die formeel-operasionele denke die finale denkstadium wat met kognitiewe ontwikkeling bereik word. Ouderdomsgrense is relatief in die verband en verskil van kultuur tot kultuur. Tydens adolessensie ontwikkel individue die abstrakte vermoë om te dink aan die moontlikhede wat hulle inherent aan 'n situasie het. Wanneer hulle met 'n probleemsituasie te doen kry, ontleed hulle dit eers, daarna ontwikkel hulle 'n hipotese omtrent moontlike oplossings vir die probleem. Hulle

eksperimenteer graag met hipoteses wat hulle vorm en hierdie eksperimentering bevestig sekere hipoteses en verwerp ander (Berk, 1997:245).

Uit die bespreking hierbo kan bepaalde kenmerke van formeel-operasionele denke afgelei word.

#### ■ Wetenskaplike en logiese denke

Louw *et al.* (2002:415-416) en Rossouw (2002: 37) meen dat adolessente, kinders en volwassenes die kennis wat hulle opdoen in verstandmodelle organiseer. Die verstandmodelle dien as verwysingsraamwerk wanneer hulle blootgestel word aan nuwe ervaring. Op hierdie wyse word nuwe inligting verwerk. Die adolessent se kognitiewe vaardighede sal bepaal hoe hy die werklikheid sien en verklaar en hoe hy op sy waarneming reageer.

#### ■ Absolute denke

Kramer *et al.* (1992:180-189) is van mening dat die adolessent se denkwyse gekenmerk word deur absolute denke en klassifiseer hulle inligting volgens onveranderbare denke. Volgens hulle is die wêreld inherent stabiel en indien daar veranderinge plaasvind is dit die gevolg van eksterne kragte. In verhouding tot omgewingsinvloede word individue as passief beskou, en die omgewing oefen 'n groter invloed uit as die individu self. Oorsaak word beskou as liniêr en deterministies, met ander woorde daar is slegs een oorsaak wat die resultaat bepaal. Absolute en universele waardes (beginsels) word gevolg, naamlik dat daar geen uitsondering op die reël is nie. Die adolessent meen dat huidige kennis nie teenstrydig kan wees met toekomstige kennis nie.

Teenstrydighede word as verkeerd of as ongewens beskou word, met ander woorde, iets is net reg of verkeerd, waar of vals, swak of sterk, ensovoorts. Persone of persepsies word in onveranderde klasse gegroepeer en al sou toekomstige inligting hierdie klassifikasie verkeerd bewys, sal daar by die eerste opvattinge gehou word.

#### ■ Egosentrisme

Louw *et al.* (2002:418-420) en Monteith *et al.* (1988:138-139) meen dat die formeel-operasionele denke van die adolessent hom nie net help om oor sy eie denke na die dink nie maar ook om ander se denke in ag te neem. Die vermoë om oor ander te dink,

lei die adolessent tot egosentrisme. Die adolessent se egosentrisme word geopenbaar in sy/haar se denkbeeldige gehoor en sy persoonlike fabel.

#### ■ **Denkbeeldige gehoor**

Adolessente verkeer dikwels in 'n wêreld van hul eie waar hulle die hoofrol vertolk. Hulle is die middelpunt van hul besluite en is bewus dat ander mense ook na hulle kyk. Alhoewel hulle dikwels selfkrities is, is hulle ook selfbewonderend en juis op dié tydstip is die denkbeeldige gehoor baie positief. Die resultaat van so 'n denkbeeldige gehoor kan duidelik waargeneem word deur die fisieke voorkoms deur dat baie aandag geskenk word aan modes, kleredrag en haarstyle.

#### ■ **Die persoonlike fabel**

Die persoonlike fabel het 'n nou verband met die denkbeeldige gehoor. Persoonlike fabels ontstaan omdat adolessente glo hulle is uniek en daarom is hulle persoonlike ervarings anders as die van ander. Die persoonlike fabel kom tot uiting in die adolessent wat glo dat niks met hulle sal verkeerd loop nie en daarom eksperimenteer hulle met alkohol, dwelms of seks (Louw *et al.* 2002:419-420).

### **2.4.2.2 Ander faktore wat bydra tot die kognitiewe ontwikkeling van die adolessent**

Die kenmerke, wat genoem is, is nie alleenlik verantwoordelik vir die kognitiewe ontwikkeling van die adolessent nie. Vervolgens word nog 'n paar faktore genoem wat ook 'n bydrae lewer:

- die ouer-kindverhouding;
- beoordeling van sosiale, politieke en religieuse stelsels;
- adolessente idealisme;
- akademiese prestasie;
- toenemende introspeksie;
- kreatiwiteit, en
- soeke na sin in die lewe.

### **2.4.2.3 Take wat ontwikkeling van die adolessent ten opsigte van sy kognitiewe ontwikkeling komplementeer**

Volgens Monteith *et al.* (1988:142) is die volgende take belangrik vir die kognitiewe ontwikkeling van die adolessent, naamlik:

- Die adolessent wat nog in die konkreet-operasionele stadium verkeer, moet hom/haar so spoedig moontlik losmaak daarvan en moet leer wat die moontlike gevolge van sy optrede sal wees.
- Die ouer adolessent wat reeds die vermoë ontwikkel het, moet leer dat sy optrede nie net sefligesentreerd moet wees nie maar sal ook moet leer om ander in konsiderasie te neem.
- Wanneer die adolessent die vermoë ontwikkel het om te onderskei tussen die moontlike en die werklike moet hy ook kan leer om op grond van 'n goed gefundeerde stel kriteria of waardes te evalueer.
- Die adolessent moet leer dat hy nie die enigste belangrike persoon is wat die middelpunt van almal se belangstelling is nie, dat daar nie so iets soos 'n denkbeeldige gehoor is nie en dat hy maar natuurlik kan optree en ontspan.
- Die adolessent moet leer om outonoom en krities te dink, om self na antwoorde op vrae en probleme te soek. Hy sal dus moet leer om op sy eie denke te kan staatmaak, om verantwoordelikheid vir sy daade te aanvaar.

Coetzee (1953:174-183) beklemtoon die ontwikkeling van denke as die belangrikste taak van die skoolopvoeding omdat die denkvermoë van die adolessent die vernaamste gawe van God is wat die mens besit. Onderwys en opvoeding moet die kind leer om reg en juis te dink. Vir doeltreffende opvoeding is dit belangrik om noukeurig kennis te dra van die wetenskaplike stand van sake en die belangrike plek van waardeopvoeding en hoe dit in die algemeen en in die besonder gestalte vind. Daarom is dit belangrik om te weet dat ons denke gehoorsaam moet wees aan die norme wat God stel.

God het aan die mens die gawe gegee om te kan dink. Die mens beskik nie net oor die vermoë om sintuiglik waar te neem en te begeer nie, maar om ook te ken. Omdat die mens die kroon van sy skepping is (Gen. 3:15) het die mens 'n bepaalde doel in die skepping en 'n rol om te vervul. Die kennis wat die adolessent bekom, moet nie

destrukties van aard wees nie maar dat die kennis so aangewend word dat God daarmee verheerlik word. Omdat die adolessent 'n verantwoordelikheid teenoor sy Skepper het, moet hy/sy weet dat die kognitiewe ontwikkeling van soveel belang is om goeie en sinvolle besluite te neem rakende waardes wat uitgeleef moet word. Die besluite wat geneem word of argumente wat aangevoer word, sal afhang van die vlak van ontwikkeling van die intellektuele waardes want dié waarde bepaal die gebruik van die verstandelike vermoëns in elke situasie. Die hoogste vorm van ons denke is dan die gedagtestelsel; ons hele lewe is daarom gesentreer; ons wil die lewe dinkend ken en verstaan.

In die volgende bespreking sal daar gekyk word na die emosionele ontwikkeling van die adolessent en hoe emosionele waardes gevestig moet word in die adolessent se lewe.

### **2.4.3 Emosionele ontwikkeling**

Mwamwendu (1995:50), Louw *et al.* (2002:434) sowel as Newman en Newman (1991:381-383) is van mening dat die mens se emosionele ontwikkeling vanaf geboorte tot die dood strek. Emosionele ontwikkeling word sterk beïnvloed deur kognitiewe en sosiale ontwikkeling, asook deur die ontwikkeling van die selfkonsep. In hul navorsing toon hulle aan dat die adolessent deur sy/haar ouers, onderwysers, portuurgroep en die gemeenskap 'n groot bydrae lewer tot die emosionele ontwikkeling van die adolessent.

Newman en Newman (1991:381-383) en Boshoff (1982:26-28) noem dat die gevoel 'n skakel is tussen die mens en sy wêreld. As 'n mens van hierdie veronderstelling uitgaan, dan het die onderwyser die grootste belang dat die gesonde gevoelsontwikkeling van die adolessent.

Die adolessent se gevoelslewe is baie gekompliseerd deurdat dit gekenmerk word deur groot wisseling, intensiteit, buierigheid en algemene onsekerheid. Daar is ook verdere kenmerke soos rusteloosheid, emosionele ervarings wat lank duur, oormatige ingetoënheid wat afgewissel word met rebelse emosionele uitbarstings (Van der Westhuizen & Duvenage, 1979:88).

Uit die vorige paragrawe kan dus afgelei word dat indien die adolessent 'n sterk identiteit ontwikkel, hy die veranderinge binne en buite hom beter sal kan aanvaar en ook sy eie persoonlike standpunt kan inneem ten opsigte van die waardes wat deur die gemeenskap geformuleer word. Dit bring noodwendig die aanvaarding van verantwoor-

delikheid vir sy eie gedrag mee (Woolfolk, 1998:71). Volgens Bandura in Berk (1997:382) gebruik die adolessent sekere leerprosesse wat lei tot die uitklaring van eie waardes, houdings en sosiale gedragspatrone.

Volgens Izard *et al.* (1988:5-6) is die meeste ontwikkelingssielkundiges dit eens dat die verband tussen kognisie en emosie drieledig is, naamlik:

- Kognitiewe ontwikkeling berei die weg vir emosionele ontwikkeling aangesien 'n meer gevorderde kognitiewe vlak nodig is alvorens emosies soos empatie en skuld werklik verstaan word.
- Emosionele ontwikkeling motiveer en vergemaklik weer kognitiewe ontwikkeling. 'n Kind wat veilig en geborge voel, sal makliker 'n waaghouding ten opsigte van nuwe ervarings openbaar en sal meer kognitiewe stimulering ervaar.
- Die twee prosesse is geheel interaktief en kan nie geskei word nie.

Die gevolgtrekking waartoe die skrywer kom is dat indien die adolessent se emosies nie voldoende ontwikkel is nie, hy nie enige emosionele waardes sal koester nie. Hierdie waardeopvoeding kan ook nie slegs deur die onderwyser behartig word nie maar die ouerhuis speel 'n primêre rol hierin. Seifert en Hoffnung (1991:581) identifiseer vier aspekte wat belangrik is vir die ouer-adolessent-verhouding, naamlik:

- belangstelling en betrokkenheid van ouers;
- emosionele intensiteit van gesinsinteraksies;
- ouerleiding, en
- die outoriteit van die ouers.

Waar die ouers 'n kwaliteitverhouding met hul kind het sal die kind bewus wees van sy uniekheid, bekwaamheid, eiewaarde en onafhanklikheid om hom vir die volwasse wêreld voor te berei.

In 2.3.8 word die gemoedswaardes uiteengesit wat verwys na die innerlike gesindheid van die mens en word beklemtoon dat die waardes 'n verband lê tussen die emosionele aspekte van die mens en in die verband die adolessent. Francis (2005) meen dat indien die kind emosioneel stabiel is, sal die kind emosioneel aangetrokke voel tot ander

sonder om sy/haar eie vryheid prys te gee. Die kind sal ook 'n nee antwoord aanvaar sonder om te ervaar dat daar liefdeloos teenoor hom/haar opgetree word, of hom om/haar van andere te onttrek. Daar word ook algemeen aanvaar dat indien die ouer konsekwent optree, gesonde strukture voorsien en dissipline handhaaf (vgl. De Klerk en Rens 2003) in die vestiging van waardes bevorder word. Die verantwoordelike onderwyser sal in sy opvoedingstaak ook die emosionele ontwikkeling van die adolessent insluit deur verhoudinge te bou deur empatie, begrip en aanvaarding en veral by verwaarloosde leerders. Omdat die mens uit siel, gees en liggaam bestaan, vestig die gees die aandag op die motiverende, rigtinggewende krag van sy/haar bestaan (Rens, 2003:33). As die innerlike van die mens nie na wense is nie, lei dit tot 'n persoon wat nie in die samelewing goed sal funksioneer nie. Volgens Romeine 12 moet die verandering in die gemoed plaasvind om dus goed te kan funksioneer.

In die volgende paragraaf sal aandag geskenk word aan die persoonlikheidsontwikkeling van die adolessent wat ook as 'n belangrike fase beskou word in die adolessent se waardeopvoeding.

#### **2.4.4 Persoonlike ontwikkeling**

In hierdie gedeelte gaan die aandag gevestig word op enkele aspekte van die persoonlikheidsontwikkeling van die adolessent met verwysing na die volgende aspekte, naamlik:

- identiteit;
- die struktuur van die selfkonsep;
- emosie en gevoelens, en
- beroepskeuse.

##### **2.4.4.1 Identiteitsvorming**

Identiteitsvorming vind lewenslank plaas. Dit begin by geboorte en duur voort tot in die ouderdom. Plug *et al.* (1997) definieer identiteitsvorming as die individu se bewustheid van homself as 'n unieke, onafhanklike persoon met 'n bepaalde plek in die samelewing. Dit is dus belangrik vir die adolessent dat sy identiteit goed gevorm word om 'n eie staanplek in die samelewing te vind. Tydens hierdie fase poog die adolessent om 'n

selfstandige identiteit te verkry wat soms lei tot konflik met ouers, onderwysers en selfs hul portuurgroep. Konflik in hierdie stadium is gewoonlik onvermydelik.

In hierdie stadium vind ingrypende fisieke, sosiale, seksuele, kognitiewe en morele ontwikkeling plaas. Volgens Erikson (1963) is hierdie ontwikkeling onvermydelik maar verskil tog in 'n mate van kultuur tot kultuur.

Omdat die omgewing van die adolessent vol teenoorgestelde en botsende moontlikhede is, kan dit sy keuse bemoeilik wanneer hy/sy keuses oor waardes moet uitoefen. Innerlik is die adolessent nog onseker oor wie hy/sy is, wat hy/sy wil wees, watter indruk hulle op ander maak en of hulle in staat is om belangrike besluite te neem. Woolfolk (1998:70), Berk (1997:438) en Miller (1993:159) is van mening dat indien die adolessent onopgeloste konflik ervaar dit kan lei tot identiteitsverwarring.

Terwyl adolessente besig is om 'n eie identiteit te ontwikkel, word daar die volgende eise aan hulle gestel (Louw *et al.* 2002:426-427, Turner & Helms (1995:378-379):

- Alhoewel hulle agterkom dat hulle identiteit ontwikkel moet hulle poog om steeds dieselfde bly.
- Hulle moet aan hul kultuurgroep se verwagtinge voldoen.
- Hulle moet geslagrolle of geslagsidentifikasie aanvaar.
- Hulle moet 'n keuse kan uitoefen oor hul toekomstige beroep.
- Hulle moet 'n eie waardestelsel kan ontwikkel wat as anker vir die lewe kan dien.

Een van die redes waarom die adolessent in konflik verkeer gedurende identiteitsontwikkeling en gevolglik identiteitskrisisse beleef, is ontoereikende kommunikasie met die wêreld rondom hom/haar. Indien kommunikasie met die adolessent ontoereikend is, lei dit tot eensaaamheid, die adolessent raak verward en die lewe word sinloos. Hierdie krisis sal lei tot verwarring in die internalisering van positiewe lewenswaardes.

Vervolgens sal die belangrike faktore wat identiteitsontwikkeling beïnvloed kortliks bespreek word.

## ■ Kognitiewe vermoëns

Kreatiewe denke en eksperimentering speel 'n deurslaggewende rol in die vorming van identiteit van die adolessent. Abstrakte denke help hulle om 'n eie waardestelsel te vorm sowel as deurdagte beroepskeuses te maak.

## ■ Die invloed van ouers

Die adolessent is deurgaans afhanklik van ouerlike ondersteuning. Die verskillende ouerskapstyle dra ook by tot die persoonlike ontwikkeling van die kind. Ouers wat outokraties optree met hulle kinders is geneig om die gedrag van hulle kinders te beheer, hulle is besitlik en die kind neem nie self besluite nie. Die probleem van hierdie ouerskapstyl is dat die adolessent moeilik selfstandig raak. Kinders wie se ouers 'n permissiewe ouerskapstyl beoefen, is dikwels onbetrokke en verwerpend by die opvoeding van die kind. Hierdie opvoedingstyl is net so gevaarlik veral as daar gedink word aan die vorming van goeie waardes in die adolessent se lewe.

Hierdie opvoedingstyle het 'n invloed op die adolessent se persoonlikheidsvorming. 'n Kombinasie van ouerondersteuning, liefde en dissipline sal 'n positiewe invloed op die adolessent se identiteitsontwikkeling hê (Woolfolk, 1998:71, Seifert & Hoffnung, 1991:354).

Combrinck (2002a en 2002b) poneer dat ouers eerder 'n begrensde ruimte vir kinders moet skep. Die ruimte moet nie te beperk wees nie sodat kinders wel deel kan wees van besluitneming of sy/haar eie besluite kan neem.

## ■ Gemeenskap en kulturele invloed

Die tydsgewrig waarin adolessente leef, het ook 'n groot invloed op hulle identiteitsontwikkeling. 'n Adolessent uit 'n vorige era sou miskien nie gebeure en handeling bevaagteken het nie, maar die eietydse generasie adolessent aanvaar nie maar net nie. Hulle eksperimenteer en vrae bevaagteken. Rossouw (2002:44) verwys na Roazen (1976) wat beweer dat identiteitsontwikkeling makliker sal verloop indien die adolessent oor die volgende eienskappe sal beskik:

- Verdraagsaamheid teenoor ander en hulself.
- Die vermoë tot besluitneming en die uitvoering daarvan.

- Sekerheid het oor 'n toekomstige beroep.
- Die vermoë om onafhanklik te wees.
- 'n Visie vir die toekoms te hê.
- Die vermoë om ten volle mens te wees.

Uit die voorafgaande bespreking is dit duidelik dat indien die adolessent probleme ervaar in sy persoonlike ontwikkeling hy groter probleme sal ervaar wanneer hy moet oorskakel na 'n volgende ontwikkelingsfase. Die adolessent moet volgens Monteith *et al.* (1988:194) die volgende bereik om sekerheid te kry oor sy/haar identiteit:

- Die adolessent moet 'n aktiewe deelnemer wees aan lewensgebeure soos sy studies, sport, kulturele bedrywighede, gesins-, kerk- en gemeenskapslewe.
- Die adolessent moet met verskillende rolle kan eksperimenteer ten einde daardie rolle te identifiseer wat by hom pas. So ontwikkel sy selfkennis oor wat belangrik is om bevredigende antwoorde te verskaf op lewensbelangrike vrae en situasies waarin hy mag verkeer.
- Die adolessent moet 'n realistiese ideaalbeeld as identifikasiemodel vorm.
- Dit is belangrik dat 'n toepaslike geslagrol aangeleer word.
- Die adolessent moet ook 'n positiewe selfkonsep ontwikkel.

#### **2.4.4.2 Die struktuur van die selfkonsep**

Gouws, Kruger en Burger (2000:82-83) verwys na Vrey (1979) wat die selfkonsep beskryf as die konfigurasie van oortuigings omtrent die self en houdinge teenoor die self wat dinamies is en waarvan ek gewoonlik bewus is of bewus kan word. Hierdie oortuigings kan deurgaans wissel soos wat die identiteitsontwikkeling plaasvind.

##### **2.4.4.2.1 Karaktertrekke van die selfkonsep**

Die volgende is tipiese karaktertrekke van die selfkonsep kan onderskei word:

- Die selfkonsep is kompleks omdat die self in verhouding staan met die liggaam, psigiese reaksies, familieverhoudinge, sosiale verhouding en ook ten opsigte van selfwaardes.

- Die selfkonsep is dinamies omdat dit verander van tyd tot tyd en dit beïnvloed die gedrag van die adolessent. Elke ervaring van die adolessent hetsy aangenaam of onaangenaam, het 'n invloed op die ontwikkeling van die selfkonsep en laasgenoemde speel 'n dinamiese rol in die vorming van die selfkonsep.
- Die selfkonsep is georganiseerd. In die selfkonsep is daar aspekte wat van belang is en ander minder belangrik. Die adolessent sal dus aan dit wat kern belangrik is meer waarde heg soos in Gouws, Kruger en Burger (200:82-83).

Die ontwikkeling van 'n positiewe selfkonsep is belangrik vir die adolessent omdat sy selfkonsep 'n bydrae sal lewer ten opsigte van sy waardestelsel. Die volgende is kenmerkend van 'n adolessent met 'n positiewe selfkonsep:

- Verantwoordelikheid in die sin dat die adolessent weet wat van hom verwag word indien daar 'n ooreenkoms aangegaan is.
- Eerlikheid, integriteit en kongruensie en dat hy rekenskap kan gee oor sy waardestelsel, gedagtes en menings.
- Persoonlike groei deurdat hy soek vir geleenthede om te groei, te leer en te beseef wat sy potensiaal en sy kreatiwiteit is.
- 'n Positiewe houding om optimisties te wees oor homself en andere rondom hom.
- Gevoelsuitdrukking wat beteken dat die adolessent sonder vrees vir verwerping uiting gee aan sy gevoel.
- Waaghalsig in die sin dat hy nuwe geleenthede en uitdagings aanvaar.
- Loferkenning deurdat die adolessent komplimente aanvaar sonder enige negatiewe konnotasies daaraan verbonde.
- Vertroue in hulself en ander se vaardighede en bevoegdhede (Napoli *et al.* soos verwys in Gouws, Kruger & Burger, 2000:88).

Om 'n positiewe selfkonsep te hê, is dit van groot waarde as die adolessent suksesvolle waardeopvoeding in sy ouerhuis, skool, gemeenskap en ander opvoedingsinstellings ontvang het. Cole en Cole (2001: 374-375) meen dat die selfkonsep 'n groot skakel is tussen die ontwikkeling van persoonlikheid- en sosiale ontwikkeling.

Volgens Monteith *et al.* (1988:188-192) beskik 'n persoon nie slegs oor een selfkonsep nie maar oor 'n paar, onder andere 'n akademiese, fisieke en sosiale selfkonsep. Alle konsepte is nie noodwendig positief nie, byvoorbeeld die adolessent kan 'n positiewe selfkonsep hê van sy akademiese prestasie terwyl hy 'n negatiewe konsep het oor sy fisieke voorkoms.

Daarom is dit belangrik dat die adolessent ten opsigte van die evaluering van elke selfkonsep oor deeglike kennis beskik sodat die selfevaluering kan lei tot 'n gevoel van selfagting: "Selfesteen seems to imply that the individual feels he is a person of worth, respecting himself for what he is, not condemning himself for what he is not, and the extent to which he feels positively about himself" (Burns, 1979:55).

#### **2.4.4.3 Emosies en gevoelens**

Louw *et al.* (2002:434) en ook Vrey (1979:180) meen dat 'n goeie selfkonsep en angs in 'n omgekeerde verhouding tot mekaar staan. Hoe swakker die selfkonsep hoe meer angs beleef die adolessent. Daarom sal iemand met 'n swak selfkonsep nie angs en spanning kan hanteer nie. Terselfdertyd is hierdie fase ook die tyd waar die adolessent as emosioneel onstabiel beskryf kan word. Ligaamlike veranderinge is meestal verantwoordelik vir hierdie onstabiele emosies en gevoelens wat by die adolessent aanwesig is.

#### **2.4.4.4 Beroepskeuse**

Vir die meeste sekondêreskoolleerders is dit 'n probleem om die regte beroepskeuse te maak. Hierdie keuse word beskou as die belangrikste keuse vir 'n adolessent omdat 'n groot gedeelte van die mens se lewe gewy aan 'n werk of 'n beroep gewy word. Gerdes, *et al.* (1988) in Louw *et al.* (2002:435-436) meen dat die volgende belangrik is om 'n realistiese keuse vir 'n beroep te maak:

- die individu se vermoëns, belangstellings, waardes en persoonlikheidskenmerke;
- inligting oor verskillende beroepe asook kwalifikasies wat vereis word, moet ingewin word;
- die kenmerke van die beroep moet kongruent wees aan die kenmerke van die individu, en

- behalwe die beroep wat gekies word, moet daar ook aan ander alternatiewe gedink word.

Daar is ook ander faktore wat 'n belangrike rol speel ten opsigte van 'n beroepskeuse, naamlik:

- sosiale verandering en die samelewing;
- geslagsverskille;
- invloed van ouers;
- portuurgroep op skool, en die
- massamedia.

Die beroepskeuse moet dus deeglik deurdink word sodat 'n goeie besluit gemaak kan word. Daar moet steeds in gedagte gehou word dat baie adolessente self na skoolverlating steeds besluiteloos is rondom die beroep wat hulle moet volg en dit kan aanleiding daartoe gee dat hulle nie werktevredenheid sal ervaar nie.

Persoonlike ontwikkeling vir die adolessent is van kardinale belang om goed aan te pas in die samelewing en sodoende goeie persoonwaardes aan te kweek.

#### **2.4.4.5 Samevatting en gevolgtrekking**

Die mens in die eerste plek deur God geskape en is gelyk aan die beeld van God (Coetzee, 1953: 292-296, 312-321). Met die sondeval het die mens 'n gebroke wese in die skepping geword en die mens wat God oorspronklik in gedagte gehad het, het gefaal. As gevolg van die sondeval is die mens se hele verstand bedorwe maar deur die soenverdienste van Christus word die mens regverdig. Omdat die mens nie in staat is tot die ken en doen van die goeie nie het die mens 'n behoefte aan opvoeding. Die ervaringe wat deur adolessente opgedoen word kan van onskatbare waarde vir die vorming van hul persoonlikheid wees. Die persoonlikheidsontwikkeling van die adolessent sowel as die emosionele ontwikkeling raak al hoe meer kompleks. Behalwe die ontwikkeling van 'n eie persoonlikheid moet die adolessent ook nog sy seksrol, beroepskeuse en ander aspekte van sy lewe behartig. Sou die adolessent

nie slaag om sy persoonlikheid behoorlik te ontwikkel nie sal hy werklik probleme ervaar in die daarstelling van goeie persoonswaardes. Dit bly nog altyd noodsaaklik dat ouers en opvoeders alle pogings aanwend deur die persoonlikheid, selfrespek, opvoeding van selfvertroue en die gevoel van eie waarde, privaatheid, selfkennis, volwassenheid van die adolessent te bevorder om goeie persoonwaardes te kan hê. Vir die gelowige is die hoogste vorm van persoonlikheid die Godvresende Christen.

Sosiale ontwikkeling sal nou bespreek word want die adolessent moet vir hom/haar 'n plek verwerf in die samelewing en daarvoor moet hy/sy die nodige sosiale waardes aanleer.

## **2.4.5 Sosiale ontwikkeling**

Die sosiale ontwikkeling van die adolessent moet in samehang met sy kognitiewe, fisieke en persoonlike ontwikkeling gesien word. Sosialisering vind nie plaas in isolasie nie, want vanaf geboorte is die mens met ander mense in aanraking. Hy word deur hulle opgevoed om sy plek in die samelewing in te neem.

Eerstens sal daar na die ontwikkelingstake gekyk word waarmee die adolessent hom moet van vergewis en dan sal die aspekte rondom ouerskap, intimiteit en die portuurgroep se invloed op sosiale ontwikkeling, bespreek word.

### **2.4.5.1 Ontwikkelingstake van die adolessent**

Volgens Kimmel en Weiner (1995:15-17) en Monteith *et al.* (1988:113) moet die adolessent homself van die volgende take vergewis:

- Die adolessent moet leer om in die verhouding met sy/haar ouers wedersydse respek te handhaaf.
- Die adolessent moet sonder die ondersteuning van sy/haar portuurgroep onafhanklik kan funksioneer en steeds 'n gelukkige persoon wees.
- Hy moet ontwikkelingsgeleenthede binne sy/haar portuurgroep benut.
- Die adolessent moet hom-/haarself voorberei vir die huwelik en gesinsituasie.

- Hy/sy moet sy/haar rol ken ten opsigte van die manlike en vroulike rolle in sosiale verband.
- Die adolessent moet ook leer om lede van die teenoorgestelde geslag te respekteer en te verstaan.
- Die adolessent moet sosiaal verantwoordelike gedrag aanleer.

#### **2.4.5.2 Die invloed van ouers ten opsigte van sosiale ontwikkeling**

Volgens Louw *et al.* (2002:444-446) en Monteith *et al.* (1988:97-98) is die verhouding tussen ouers en die adolessent 'n belangrike faktor vir sosiale ontwikkeling. Die wyse waarop hy opgevoed word sal grotendeels bydra tot die emancipasie van die adolessent. Deur liefde, warmte en beskerming word voldoen aan die kind se basiese behoeftes. Deur die nodige ontwikkeling van selfvertroue en die vermoë om self besluite te kan maak, help die ouers om die adolessent sosiaal aanpasbaar te maak.

Vervolgens gaan 'n paar opvoedingstyle bespreek word soos dit in Monteith *et al.* (1988: 191-192) en Louw *et al.* 2002:447 - 448) beskryf word. Hierdie ouerskapstyle kan 'n positiewe of 'n negatiewe invloed hê op kinders veral wanneer dit gaan oor die vestiging van die sosiale waardes van die adolessent.

##### **■ Outokraties**

Die adolessent word nie deur sy ouers geleentheid gebied om êrens leiding te neem om selfstandigheid te ontwikkel, of om 'n eie siening of mening te vorm ten opsigte van sosiale verantwoordelikhede nie.

##### **■ Outoritêr**

Alhoewel die adolessent deur outoritêre ouers die geleentheid gebied word om 'n eie bydrae te lewer tot die oplossing van probleme óf om keuses óf besluite te neem, het die ouers steeds die finale besluit.

##### **■ Demokraties**

Die adolessent het 'n vrye aandeel in elke bespreking wat hom raak en hy mag selfstandige besluite neem terwyl dit die goedkeuring van die ouers geniet.

## ■ **Gelykwaardigheid**

Met hierdie opvoedingstyl is beide ouers en adolessente in dieselfde mate betrokke in besluite wat die adolessent raak.

## ■ **Permissief**

Die adolessent het 'n meer aktiewe en invloedryke rol in die neem van besluite wat homself raak. Ouers het meer 'n ondergeskikte rol.

## ■ **Laissez-faire**

In hierdie tipe verhouding het die adolessent die keuse om in te val by die wense van die ouers, of om sodanige wense te ignoreer. Hierdie opvoedingstyl kan ook problematies wees indien die adolessent nie bevestiging het oor die self of eie identiteit nie.

## ■ **Ignorerend**

Hier distansieer die ouers hulleself van die optrede van die adolessent. Hy beskik oor algehele vryheid en kan sy eie kop volg. Hierdie styl kan heeltemal afbrekend wees vir die vorming van goeie sosiale waardes van die adolessent.

Laastens kan genoem word dat die ouer deurgaans positief betrokke behoort te wees by die opvoeding van die adolessent omdat indien daar gapings ontstaan dit 'n bydrae kan lewer tot die verbrokkeling van sosiale waardes. Juis op die sekondêre skool waar die adolessent reeds baie betrokke raak by sosiale aangeleenthede, kan 'n goeie basis van sosiale waardes tot die voordeel van die adolessent strek.

### **2.4.5.3 Die rol van die portuurgroep ten opsigte van sosiale ontwikkeling**

Turner en Helms (1995:387-388) noem dat die adolessent deurgaans met sy portuurgroep inraking is en dat die portuurgroep 'n belangrike agent vir sosialisering is. Vir adolessente is dit belangrik om deel te wees van 'n groep vriende wat ondersteunend is. Die invloed van die portuur is soms sterker as die van die ouers. Om hierdie rede moet die adolessent se sosiale waardes in die gesin so gevestig word dat hy as individu nie in die groep opgeslurp word nie maar ook nie sukkel om by die groep in te pas nie.

Vervolgens gaan kortliks gekyk word na die rol van die portuurgroep ten opsigte van die adolessent se ontwikkeling:

## **Emansipasie**

Die portuurgroep speel 'n belangrike rol in die emansipasie van die adolessent. Ten opsigte van emosionele onafhanklikheid speel die groep 'n sterk rol. Die portuurgroep se eise en verantwoordelikheid is nie so groot soos die volwassene se wêreld nie. Omdat die portuurgroep so 'n groot invloed op die adolessent het, moet die ouer nie onnodige beperkinge plaas wat daartoe kan lei dat die adolessent negatief reageer nie.

## **Sosiale aanvaarbaarheid**

Sosiale aanvaarbaarheid en populariteit is vir die adolessent 'n belangrike saak, want hulle vrees eensaamheid en verwerping, veral deur die portuurgroep. Hier word die selfkonsep sterk beïnvloed deur hoe hy deur sy maats gesien word. Hierdie sosiale aanvaarbaarheid geskied deur byvoorbeeld sportdeelname, musiekkeuse, kleredrag, skoolprestasie, sosio-ekonomiese groepe en persoonlikhede. Sekuriteit in die groep is vir die adolessent belangrik en daarom konformeer hy maklik. Sou die gesin egter vaste waardes en norme hê, sal die adolessent nie so maklik konformeer nie. Daarom is die ontwikkeling van uniekheid en individualiteit belangrik.

## **Eksperimentering**

In die groep kan die adolessent eksperimenteer sonder om te vrees oor wat ouers of ander volwassenes sal sê nie. Soms is dit beter om dinge self te leer en foute te maak om daaruit te leer. Die portuurgroep bied sulke ervarings en ideale geleenthede. Hy leer om sosiale strategieë toe te pas en te sien of dit suksesvol is al dan nie. Die geleentheid word ook gebied om met die manlike en vroulike rol in 'n heteroseksuele verhouding te eksperimenteer. Dit is nog nie so permanent soos in 'n huwelik nie. Die belangrikheid hier is dat waardes en norme deur die gemeenskap 'n belangrike rol speel wanneer die adolessent die geslagrolle moet aanvaar.

## **Kompetisie**

Vir die adolessent is kompetisie van meer belang as vir die jong kind omdat dit 'n groot rol speel by die ontwikkeling van die selfkonsep. Kompetisie moet nie oordryf word nie anders kan dit 'n negatiewe konnotasie kry wat afbreuk aan die adolessent doen. Kompetisie is veral belangrik vir die volwasse wêreld waar dit grootliks voorkom op verskillende terreine soos die beroepswêreld, besittings, liefde, prestige, ensovoorts.

## **Sosiale mobiliteit**

Die portuurgroep bied die adolessent die geleentheid om in aanraking te kom met mense met verskillende agtergronde. Dit help hulle om in aanraking te kom met die tipiese middelklaswaardes en -norme van 'n laer sosio-ekonomiese groep. Dit kan adolessente motiveer om beter posisies in die lewe te bekom en ook om ander mense uit 'n laer sosio-ekonomiese groep te respekteer en te aanvaar, want uit laasgenoemde groep is daar ook gesinne met sterk waardes en norme.

### **2.4.5.4 Gevolgtrekking**

Volgens Coetzee (1953:203-222) is die mens na sy aard 'n sosiale wese en moet dus opgevoed word vir die menslike samelewing. Die sosiale ontwikkeling van die adolessent hou dus verband met al die vraagstukke in die opvoeding. Die oordraging van die sosiale erfenis van die ouer na die jonger geslag is inderdaad een van die belangrikste sosiale doeleindes van die opvoeding. As ons deur die opvoeding deugvolle, goeie landsburgers wil vorm, moet ons dus inhoud kies wat sosiaal van aard is en ooreenkomstige betekenis inhou. Volgens laasgenoemde moet die individu so opgevoed word as 'n selfstandige lid van die kultuurgemeenskap waartoe hy behoort en sal behoort. Die sosiale taak van die opvoeding is dus om by die mens 'n sosiale persoonlikheid te vorm en te ontwikkel.

Sosiale en persoonlikheidsontwikkeling is onafskeidbaar, die een vereis die ander noodwendig. Vir die gelowige is die hoogste vorm van persoonlikheid die Godvresende Christen. Die Christen het die opdrag sy naaste lief te hê soos homself; om aan andere te gee wat hy van hulle verwag; en te vergeef. Elkeen moet nie net sy eie pak dra nie, maar ook mekaar se laste sodat die Wet van Christus vervul mag word. In die Christelike liefdesgemeenskap lê die hoogste sintese van individu en gemeenskap. Omdat die skool 'n sosiale doel het, is dit belangrik om die kind voor te berei as goeie landsburger en voortdurend in diens van die gemeenskap te wees.

Baie faktore speel 'n rol by die vorming van sosiale ontwikkeling waarvan die ouers 'n deurslaggewende rol speel, terwyl die rol van die portuurgroep slegs aanvullend is. Goeie kommunikasie is belangrik vir die adolessent se sosiale ontwikkeling en omdat die ouer hier 'n groot bydrae kan lewer, moet die ouer poog om 'n veilige klimaat vir die adolessent te skep, sodat indien hy sosiale probleme ervaar, hy eerstens die huis as heenkome sal sien.

Laastens gaan die morele ontwikkeling van die adolessente bespreek word as deel van die vorming van waardes in die kind se lewe.

## **2.4.6 Morele ontwikkeling**

### **2.4.6.1 Inleidend**

Aanvaarbare gedrag, die erkenning van ander se regte en behoeftes is noodsaaklik vir die mens se voortbestaan. Volgens Berk (1997:461) bestaan die determinante van moraliteit uit verskillende vlakke. Moraliteit vorm deel van elke aspek van die mens se psigologiese samestelling. Vrey (1979:194-195) sowel as skrywers soos Zastrow en Kirst-Ashman (1994:287-290) is van mening dat daar 'n duidelike kognitiewe komponent is ten opsigte van morele ontwikkeling en dat daarna gestreef word om persoonlike morele waardes te vorm. Laasgenoemde skrywers noem dat morele waardes bestaan uit 'n aantal riglyne wat aandui wat reg of verkeerd is.

Tydens adolessensie is die kind toenemend in staat om morele norme te konseptualiseer en te veralgemeen. Voordat die morele ontwikkeling van die adolessent bespreek gaan word, sal dit belangrik wees om die ontwikkelingstake vir die adolessent volgens Louw *et al.* (2002:459) en Monteith *et al.* (1988:168) voor te hou want daardeur word morele volwassenheid bereik.

Die volgende aspekte is na my mening vir die adolessent belangrik om volwassenheid te bereik:

- die verwerwing van emosionele onafhanklikheid van die ouers en ander volwassenes;
- die ontwikkeling van 'n sosiaal-verantwoordelike gedrag;
- die identifisering en verwerwing van sy/haar geslagsrol;
- die ontwikkeling van 'n waardesisteem as riglyn vir gedrag; en
- die ontwikkeling van 'n eie lewensfilosofie waarin waardes ingebed kan word.

Monteith *et al.* (1988:146-147) haal Dekker (1975) aan wat noem dat die norm vir sedelikheid vir die Christen in die Wet van God lê. Dit sluit alle dwang uit en beklemtoon 'n vrywillige keuse wat voortspruit uit die religieuse ingesteldheid van die mens. Norme vorm die toetssteen vir gedrag wanneer jy voor keuses te staan kom. Wanneer die adolessent te staan kom voor die druk van die portuurgroep moet hulle ook keuses maak ten opsigte van sake soos drank- of dwelmmisbruik, seksuele verhoudings en uitdaging van gesag.

#### **2.4.6.2 Teorieë oor morele ontwikkeling**

Vervolgens sal daar kortliks na drie teorieë gekyk word wat morele ontwikkeling beskryf.

##### **■ Die psigo-analitiese teorie**

Hierdie teorie dui daarop dat morele ontwikkeling onbewustelik plaasvind deur identifikasieproses van ouers se kulturele en morele waardes wat aan kinders oorgedra word (Adams, 1980).

##### **■ Sosiale leerteorie**

Clarke-Steward en Friedman (1987:13) dui aan dat wetenskaplikes soos Bandura, Walters en Mischel glo dat kinders leer deur nabootsing en waarneming van rolmodelle waarvan ouers die meeste nageboots word.

##### **■ Kognitiewe teorie**

In Louw *et al.* (2002:459-464), Clarke-Steward en Friedman (1987:440-441), Halonen en Santrock (1996: 345-346), Cole en Cole (2001:563) sowel as in Smart en Smart (1978:189-190), Crain (1985:118-136) en Woolfolk (1998:81-82), word Kohlberg se model vir morele ontwikkeling bespreek.

##### **Kohlberg se teorie**

Lawrence Kohlberg se teorie toon ooreenstemming met die teorie van Piaget deurdat hy ook aantoon dat morele ontwikkeling deur verskillende fases gaan en gebaseer is op kognitiewe ontwikkeling. 'n Belangrike verskil is dat Kohlberg (1984:492) daarop wys dat die kind in die middeljare nog geensins volwasse moraliteit bereik het nie.

Drie vlakke van morele ontwikkeling word deur Kohlberg (1984:172) onderskei, naamlik die prekonvensionele, konvensionele en postkonvensionele vlakke. Elkeen van hierdie vlakke word in twee stadia verdeel, dit wil sê, in totaal ses stadia. Die volgorde van die vlakke en stadia is volgens Kohlberg (Berk 1997:472) invariant, wat beteken dat die volgorde van die vlakke en stadia nie kan verander nie. Elke nuwe stadium word op die redenasies van die voorafgaande stadiums gebou sodat 'n logiese, konstante en moreel bevoegde konsep van regverdigheid ontwikkel. In die werk van Kohlberg is hy nie werklik geïnterees in 'n "ja" of "nee" antwoord nie maar eerder hoe daar geredeneer of geargumenteer word.

In die bespreking gaan die skrywer die eerste twee vlakke nie so breedvoerig bespreek nie maar veral vlakke drie en vier omdat die vlakke veral betrekking het op die adolescent en vir die studie veral gekonsentreer word op die morele ontwikkeling van die adolescent.

### **Vlak 1:       Prekonvensionele vlak**

Volgens Kohlberg is die vlak van morele ontwikkeling veral kenmerkend van die middelkinderjare. Kinders konformeer nou met reëls ten einde straf te vermy en beloning te verkry.

#### ***Stadium 1: Die straf en gehoorsaamheidsoriëntasie***

Kohlberg se stadium 1 oor morele denke is ooreenstemmend met die van Piaget se eerste stadium. Omdat kinders in hierdie stadium dit moeilik vind om 'n morele dilemma vanuit verskillende gesigspunte te benader, evalueer hulle gedrag slegs op die basis van die gevolge daarvan. Die motiewe van die dader word dus nie in aanmerking geneem nie. Hulle is nou gehoorsaam ter wille van gehoorsaamheid en sal dus die regte gedrag uitvoer ten einde straf te vermy, maar sal gedrag nie as verkeerd beskou, indien dit nie agtergekom en gestraf word nie.

#### ***Stadium 2: Individualistiese moraliteit – instrumentele doel en uitruiling***

Tydens die stadium tree bewuswording na vore dat persone verskillende standpunte ten opsigte van die morele situasie kan handhaaf, maar die besef is aanvanklik baie konkreet. Vir kinders is dit nou reg om reëls na te kom indien dit in iemand se onmiddellike belang is. Dit is dus reg om tot eie voordeel en in eie belang op te tree. Die verwagting bestaan ook dat indien die volgende persoon vir my iets doen, laasge-

noemde in die toekoms ook iets vir my sal doen. Die ek-help-jou-en-jy-help-my-beginsel is dus prominent van die beginsel. Gehoorsaamheid aan reëls het primêr ten doel om beloning te verkry en om persoonlike behoeftes te bevredig wat kenmerkend van morele ontwikkeling tydens die fase is.

## **Vlak 2: Konvensioneel**

Vlak 1 van moraliteit word bereik tydens die kinderjare. Vlak 2 word ook die konvensionele reëlkonformerings genoem. Die meeste adolessente en volwassenes ontwikkel nie verder as vlak 2 nie, terwyl 'n geringe aantal volwassenes vlak 3, die postkonvensionele moraliteit bereik. Dit beteken dat die individu met die sosiale orde en die verwagtinge van ander konformeer. Dit impliseer dat die individu se morele standaarde ekstern beheer word. Individue op hierdie vlak van morele redenering is gewoonlik lojaal teenoor die sosiale orde en ondersteun en regverdig dit. Die verwagtinge van die individu se groep, gesin of volk word dus nie net gehandhaaf en ondersteun nie, maar daar word ook daarmee gekonformeer, ongeag die onmiddellike gevolge. Individue beskou die handhawing van gevestigde norme as hul morele plig om sodoende positiewe menseverhoudings in 'n ordelike samelewing te verseker. Gedrag word nou beoordeel volgens die persoon se motief. Die volgende twee stadia is kenmerkend van die vlak van morele ontwikkeling.

### ***Stadium 3: Goeie seun-en-dogteroriëntasie***

Individue in die ontwikkelingsstadium beskou goeie gedrag as dit wat deur ander goedgekeur moet word. Persone in die stadium is daarop ingestel om die goedkeuring van ander te wen en kritiek te vermy. Daarom sal hulle poog om die goedgesindheid van vriende, familieleden en ander belangrike persone soos onderwysers te behou deur 'n "goeie persoon" te wees.

### ***Stadium 4: Wet-en-orde-oriëntasie***

In hierdie stadium word korrekte gedrag geassosieer met pligsvervulling, respek vir outoriteit en handhawing van die bestaande sosiale wet en orde. Die wette van die samelewing mag in geen omstandighede verbreek word nie, omdat die wette uiters belangrik is vir die handhawing van orde in die samelewing. Persone in hierdie stadium is van mening dat die wette van die samelewing vir almal geld en dat dit streng toegepas moet word. Wanneer 'n morele oordeel gevel moet word, word die same-

lewingswette dus in ag geneem. Gedrag word as verkeerd beskou indien dit die wette of reëls van die samelewing oortree, of wanneer iemand benadeel word.

### **Vlak 3: Postkonvensioneel**

Hierdie is die hoogste vlak van morele ontwikkeling. Dit word ook die moraliteit van selfaanvaarde of outonome morele beginsels genoem. Baie min mense bereik die vlak van morele redenering. Tydens die vlak van morele redenering definieer en internaliseer die individu morele waardes en beginsels onafhanklik van die persone of groep wat hierdie beginsels handhaaf. Die individu kan ook abstrakte morele beginsels wat universeel toepasbaar is en nie slegs vir een sosiale groep geld nie, oorweeg. Bestaande sosiale en politieke waardes word nie onvoorwaardelik aanvaar nie en alternatiewe morele beginsels word erken. Alle moontlikhede word ondersoek en individue besluit self wat hulle eie morele kode vir hul waardes of gedrag moet wees. Alhoewel die persone bewus is van hul persoonlike waardes en menings, sal hul wel konformeer met die vasgestelde sosiale norme indien dit die welsyn van ander bevorder.

### ***Stadium 5: Sosiale ooreenkomsoriëntasie***

Tydens hierdie stadium word morele of immorele gedrag gedefinieer met verwysing na wette of vasgestelde reëls wat betrekking het op algemene regte en standaarde. Hierdie reëls berus op 'n rasonale basis en bevorde die welsyn van die samelewing en is noodsaaklik vir die optimale funksionering van die gemeenskap.

### ***Stadium 6: Die universele etiese beginseloriëntasie***

Volgens Kohlberg beoordeel die individu nie net gedrag volgens bestaande norme nie, maar ook volgens hulle eie gewete of eie geïnternaliseerde abstrakte morele reëls. Hierdie beginsels is nie konkrete morele reëls nie, maar eerder universele beginsels van geregtigheid, gelykheid van menseregte en respek vir die waardigheid van 'n ander persoon. Persone wat hierdie morele oordeel bereik, tree volgens hulle beginsels op, ongeag ander se reaksies. Persone wat nie so optree nie, ervaar skuldgevoelens en veroordeel hulself oor hul optrede.

### **'n Evaluering van Kohlberg se benadering tot morele ontwikkeling**

Dit is duidelik dat Kohlberg se benadering algemene riglyne bied ten opsigte van die verskeie stadia vanaf geboorte tot volwassenheid. Kennis oor die stadia is nie voldoende

de vir sedelike opvoeding alleen nie maar moet aangevul word met norme, reëls en waardes.

### **2.4.6.3 Faktore wat morele ontwikkeling beïnvloed**

Rossouw (2002:57-58) noem dat die volgende faktore die morele ontwikkeling van die adolessent beïnvloed, naamlik:

#### **2.4.6.3.1 Kognisie**

Die formeel-operasionele denke is belangrik om 'n persoonlike waardestelsel te ontwikkel. Sodoende kan adolessente hipotese vorm, alternatiewe waardes ondersoek en oorweeg asook om die sosiale omgewing en moraliteit op andersoortige maniere te ondersoek en te interpreteer (Dusek, 1987) soos in Rossouw (2002:57).

#### **2.4.6.3.2 Ouerlike houdings en optrede**

Die verhouding van ouers teenoor adolessente het 'n groot invloed op die morele rypwording. Ouers wie liefdevol is en omgee se kinders is geneig om gouer moreel opgewasse te wees as by kinders waar daar 'n swak ouerverhouding heers (Berk, 1994a, Hoffman, 1980).

#### **2.4.6.3.3 Interaksie met die portuurgroep**

Die skakeling van adolessente onderling bevorder morele ontwikkeling. Hulle is ook beter in staat om morele kwessies te bespreek en kan op 'n hoër vlakke moreel redeneer (Berkowitz & Gibbs, 1983).

#### **2.4.6.3.4 Godsdienst**

Monteith *et al.* (1988:167) verwys na godsdienstige adolessente as meer moreel verantwoordbaar as niegodsdienstige jeugdiges. Hulle is meer optimisties oor hulle toekoms, ervaar ook meer sekuriteit en aanvaar hul ouers se waardes, houdings en gedrag.

#### **2.4.6.3.5 Sosio-ekonomiese status**

Middelklasadolessente is meer geneig om hoër vlakke van morele redenering te besit as adolessente uit laer sosio-ekonomiese klasse (Snarey, 1985). 'n Moontlike verklaring mag wees dat adolessente in die middel-sosio-ekonomiese klas meer blootgestel is aan

politieke en sosiale kompleksiteite as adolessente uit laer sosio-ekonomiese klasse (Rossouw, 2002:58).

#### **2.4.6.4 Gevolgtrekking**

Opsommend kan gesê word dat omdat die adolessent 'n groot gedeelte van sy skool-loopbaan aan die sekondêre skool deurbring, is dit belangrik vir die onderwyser om kennis te hê van die verskillende ontwikkelingsfasette van die adolessent se lewe. Uit die literatuurstudie oor die verskillende ontwikkelingsfasette in die adolessente se lewe is dit duidelik dat die adolessent gebalanseerde opvoeding moet kry want sou slegs een faset nie tot sy reg kom nie sal die adolessent met verskriklike aanpassingsprobleme sit al word hy 'n volwassene.

Vervolgens in die bespreking sal daar gekyk word na waardeopvoeding en opvoeding.

## **2.5 WAARDEOPVOEDING**

### **2.5.1 Wat is opvoeding?**

Coetzee(1965: 80 - 99) sien opvoeding as die daad of werksaamheid van mense met mense. In dié daad is daar twee groepe mense betrokke, naamlik die groep wat opvoeders of leraars is en die groep wat bestaan uit die opvoedeling of die leerder. In die algemeen kan opvoeding gedefinieer word as die proses van groei, ontwikkeling, onafhanklikheid, selfstandigheid, rypheid, sedelike vryheid in die fisieke, psigologiese, sosiale en religieuse lefwêreld.

Kohnstamn in Coetzee (1965) beskryf opvoeding as die hoogste lewensdoel van die mens op aarde en die bereiking van innerlike vrede.

Duminy en Söhnge (1985:3) beskryf opvoedende onderrig as 'n handeling wat nie net die onderrig van kennis beteken nie, maar waardeur ook die opvoeding van die kind beoog word. Dit kan omskryf word as die handeling waardeur die werklikheid ontsluit word. Die skrywer is van mening dat die onderwysstelsel hom daartoe leen dat die kind meer feitlike kennis aanleer maar die basiese opvoeding in die leerproses verwaarloos, soos die aanleer van goeie waardes. Sommige ouers verval ook in dieselfde patroon deur kinders net materialisties op te voed en opvoeding in die ware sin van die woord na te laat.

De Vries (1991:34-37) beskryf opvoeding as die proses waardeur die kind betekenisvol grootgemaak word deur die kind te help, te steun, te begelei en te onderrig. De Wet *et al.* (1981:6-7) is van mening dat sonder leer opvoeding nie kan plaasvind nie en dat opvoeding toekomsgerig is. Opvoeding impliseer dus 'n verandering van ontoerekenbaarheid, afhanklikheid, roepingloosheid, onverantwoordlikheid en onmondigheid tot 'n toestand van toerekenbaarheid, selfstandigheid, roepingsbesef, verantwoordelikheid en mondigheid.

In die volgende subparagraaf gaan die skrywer poog om die begrip waardeopvoeding te omskryf.

## **2.5.2 Wat is waardeopvoeding?**

Reber (1995:835) omskryf waardeopvoeding as 'n gedeelte van die opvoedingsfokus met spesifieke instruksies vir morele en etiese waardes in die gemeenskap. Volgens Edington (2002:113) is karakteropvoeding sinoniem met waardeopvoeding terwyl Lickona (1999:23) karakteropvoeding definieer as die doelbewuste poging om deugde te ontwikkel. Hierdie deugde moet die kernwaardes of waardes wees waarop 'n gemeenskap moet bou en voortbou. Voorbeelde van dié kernwaardes is omgee, uithouvermoë, hoflikheid, eerlikheid, lojaliteit, respek en verantwoordelikheid. Hoge (2002:103) stel ook karakter- naas waardeopvoeding en dit bevorder die kwaliteite van die individu en definieer die individu se posisie in 'n demokratiese gemeenskap.

Volgens Taylor (1994:6) word waardeopvoeding omskryf as die wyse waarop betekenis gegee kan word aan die sosiale orde in die vinnige veranderende moderne wêreld. Volgens Carl en De Klerk (2001:21-32) moet waardeopvoeding deel wees van die kurrikulum in die onderwysstelsel om sodoende konsidererend te wees teenoor ander.

## **2.5.3 Rolspelers in waardeopvoeding**

### **2.5.3.1 Gesin**

Pretorius (1998:41-77) sien die gesin as die sentrum van opvoeding. Die gesin en die skool het afsonderlike maar aanvullende rolle ten opsigte van die opvoeding van die kind. Ouers dra die eerste verantwoordelikheid vir die liggaamlike, psigiese, geestelike en sosiale welsyn van die kind. Gesinsopvoeding is die basis van alle latere sosiale

verhouding. Die gesin is die primêre plek waar opvoeding plaasvind en waardes en norme aangeleer word. Gesinsvorming is noodsaaklik vir die persoonlike ontwikkeling van die kind, en die gehalte van die persoonsontwikkeling word bepaal deur die verhoudinge in die gesin. Volgens Louw *et al.* (2003:29:30) is die gesin as 'n sosiale sisteem ook 'n belangrike determinant van ontwikkeling. In die proses van opvoeding kan ouers kinders se gedrag op verskeie wyses beïnvloed. Kinders se gevoel van eiewaarde en hul selfkonsep word beïnvloed deur die optrede van hul ouers.

Pretorius (1998:41-42) beskryf die rol van die gesin soos volg:

- dit bied die ervaring van persoonswarme, liefdevolle, intieme en konsekwent-betroubare verhoudinge;
- dit verseker die fisiese en materiële voorsiening en versorging, gesondheid en veiligheid van lede;
- dit erken die taak met betrekking tot die sosialisering van die kinders, die bevordering van hul persoonlikheidsontwikkeling en vermoëns, die begeleiding van hul gedrag en die beïnvloeding van hulle waardes en norme;
- dit bied die samewerking aan die skool en die wyer gemeenskap in die voorsiening van onderwys- en leerervaringe, en
- dit bied ondersteuning aan die kinders by hul verwerwing van onafhanklikheid en hul vestiging van 'n eie huwelik en gesinslewe.

Opsommend kan gesê word dat die gesin 'n groot rol speel in die waardeopvoeding van kind. God gee ook aan ouers die opdrag om ten alle tye hul verantwoordelikhede teenoor hulle kinders na te kom omdat hulle beskou word as medeskeppers.

### **2.5.3.2 Kerk**

Louw *et al.* (2002:467) is van mening dat godsdiens en die kerk 'n ingrypende invloed uitoefen op die sosialiseringproses, omdat sekere fundamentele beginsels, waardes en norme voorgeskryf word. Godsdiens werk soos suurdeeg deur alle fasette van die lewe, selfs ook in die geval van die mindergelowige, of die niekerkganger omdat dit so

'n integrale deel van die samelewing is. Die adolessent is geneig om baie oor basiese waardes, geloof en godsdiens na te dink, te twyfel en te eksperimenteer.

Haydon (1997:44-49) glo dat elke mens se godsdiens 'n integrale deel van sy lewe is. Godsdiens gaan nie net oor die bestaan van God nie maar dit is ook toewyding tot sekere waardes. Loggerenberg en Jooste (1978:45) noem dat die religieuse is altyd die onderliggende grondmotief by alle aspekte van 'n mens se lewe is. Lickona (1999:21-27) bepleit die saak dat Godsdiensonderrig deel moet wees van karakteropvoeding in die kurrikulum omdat dit tot die beste belang van die gemeenskap sal wees.

### **2.5.3.3 Gemeenskap**

Bagarette (1995:42) noem dat daar in die gemeenskap basiese elemente van kultuur is wat bestaan uit voorskrifte en aanbevelings wat 'n gemeenskap as waardevol en wenslik ag. Die individu bevind hom in 'n situasie waar gemeenskaplike waardes geld. Die gemeenskap het 'n belangrike invloed by die vorming van waardes.

### **2.5.3.4 Kultuur**

Vir baie mense word kultuur geassosieer met die kunste, soos opera, ballet of musiek maar volgens Wallace en Wallace (1989:32-51) sluit kultuur waardes, norme, taal en ander gedeelde produkte van die gemeenskap in wat voorsiening maak vir 'n sosiale lewe wat oorgedra word van een generasie na 'n ander. Coetzee (1965:10) noem dat die mens kultuur skep en juis daarom hou kultuur verband met byna alle terreine van menswees, byvoorbeeld taal, gebruike, geloof, waardes, waardeoriëntasies en opvoeding. Daarom sê Coertze (1980:19) dat elke kind wat opgroei, volgens sy kultuur wat eie is aan sy volk waarin hy gebore is en waarin hy opgroei, opgevoed moet word. Volgens hom dien die waardes van die kultuurgroep wat deur die individu as innerlike rigsgaande beskou word, omdat dit sy persepsie, optrede, doelwitte, motivering en prestasies beïnvloed.

Pretorius (1998:108) verduidelik kultuur as die universele, onderskeidende karaktertrekke, produkte, waardes tradisionele gebruike, simbole en aangeleerde aspekte van 'n bepaalde menslike samelewing. Hy noem ook dat nadat die RSA in 1993 uit 'n monokulturele na 'n multikulturele onderwysstelsel beweeg het, dit baie veranderinge in die waardestelsel van die onderwysbeleid teweeg gebring. Die genoemde outeur is ook van mening dat kultuur betrekking het op die geestelike en sedelike lewe van die mens

en omvat gebiede soos wetenskap en kuns, kunsnywerheid en spel, moraal, lewens- en wêreldsbeskouing en godsdienst.

### **2.5.3.5 Portuurgroep**

Bagarette (1995:43) sowel as Monteith *et al.* (1988:99-101) is van mening dat die portuurgroep waarin die adolessent hom bevind 'n kragtige invloed het op sy waardeontwikkeling het. Dit gee aan die kind 'n geleentheid om sy waardes te oriënteer. Daarom sal die kind heel dikwels gewoontes en waardes wat in die portuurgroep gehuldig word, aanvaar, al is dit ook botsend met die waardes en gewoontes van die ouerhuis.

### **2.5.3.6 Skool**

Die skool is 'n samelewingsinstituut en daarom is dit belangrik dat die skool waardes aan die kind moet oordra, en moet by die kind 'n eerbied vir waardes gewek word. Ook moet die kind opgevoed word tot bereidheid om volgens die waardes te lewe. Die aanleer van gesonde waardes sal die kind help om gehoorsaam te wees aan die leefreëls van die gesin, skool, die optrede teenoor sy medemens, die natuur, eiendom, billikheid, eerlikheid, samewerking, sosiale betroubaarheid, sportmangees, ensovoorts (Pretorius 1998:86).

### **2.5.3.7 Onderwyser**

Omdat die kind 'n groot gedeelte van sy dag by die skool deurbring, is die skool mede verantwoordelik vir die opvoeding van die kind. Dié taak word weer spesifiek aan die onderwysers oorgedra omdat hulle in wisselwerking met die kinders is binne sowel as buite die klaskamer. Conradie (1989:101) noem dat onderwysers invloedryke dominante waardedraers is en dat hulle die waardes en norme van die ouerhuis en sameleving aan die leerders moet oordra.

Bagarette (1995:72) noem dat die kind gelei moet word om die heersende waardes aan te leer en te internaliseer, sodat hy 'n aanvaarbare lid van die gemeenskap kan word en in die gemeenskap kan funksioneer. Van der Westhuizen *et al.* (1992:56-57) beskou die onderwyser in die plek van die ouer naamlik die "locus parentis". 'n Mens kan dus aflei dat die onderwyser altyd die voorbeeld moet stel sodat die leerder dit kan navolg. Volgens Fraser *et al.* (1993:14-15) moet die onderwyser bewus wees van waardes,

norme en beginsels van die gemeenskap sodat dit die onderrigleersituasie kan ondersteun.

### **2.5.3.8 Samevatting**

Samevattend kan gesê word dat indien die waardes van die rolspelers bots, waardeopvoeding nie werklik tot sy reg sal kom nie. In die volgende gedeelte gaan hindernisse wat waardeopvoeding kan belemmer, bespreek word.

## **2.6 HINDERNISSE WAT WAARDEOPVOEDING KAN BELEMMER**

### **2.6.1 Gesinsverbrokkeling**

Pretorius (1998:59) wys daarop dat die Industriële Revolusie die funksie van die gesin grotendeels verander het. Die rolle van die ouers het verander deurdat die vader meer oor sy beroep behep geraak het. As gevolg van ekonomiese druk moes die moeder ook die huis verlaat en gaan werk. Sy moet nou die kinders alleen agterlaat en die waardes wat vroeër deur die ouers oorgedra is, lei skipbreuk. Nie slegs het ekonomiese druk die gesinsopset verander nie maar egskeidings, enkelouers, kerkvervreemding en selfs die MIV/VIGS- probleem het die gesin geaffekteer.

Die kwesbaarheid van die gesin het aanleiding gegee tot 'n algemene ontaarding van die gesinslewe. Hoffman (1978:171-197) verduidelik dat die ontaarding ten opsigte van die volgende fasette plaasgevind het:

- invloed van die liberale lewensbeskouing;
- verkeerde tuguitoefening;
- gebrekkige moedersorg en die emansipasie van die vrou;
- die invloed van vriendskappe en heldeverering;
- vryetydsbesteding, en
- behoefte aan 'n lewens- en wêreldsbeskouing.

## **2.6.2 Die onderwys**

Die inligting in hoofstuk 1 waar die Minister van Onderwys 'n taakspan saamgestel het om die waardes vir die onderwys saam te stel, het daarop gedui dat slegs ses kernwaardes uitgesonder is as van primêre belang. Die twintig hoofwaardes van Bagarette (1995) dui egter daarop dat die onderwys nie die kind in sy totaliteit waardeopvoeding aanbied nie dus sal die opvoeding lei tot 'n wanbalans in die kind se skoolloopbaan.

## **2.6.3 Media**

Louw *et al.* (2002:448-449) en Kimmel en Weiner (1995:204-210) meen dat die media, literatuur, televisie en ander invloede soos radio, internet en musiek 'n negatiewe uitwerking het op die waardeopvoeding van kinders en veral die adolessent. Omdat al die genoemde dinge so vrylik bekombaar is en ouers in sommige gevalle nie eens ingelig is oor hoe kinders met hierdie dinge in aanraking kom nie, vererger dit net die probleem.

## **2.6.4 Portuurgroep**

Gouws *et al.* (2000: 109-110) is van mening dat die portuurgroep 'n groot invloed op die adolessente het en dat die invloed baie keer 'n nadelige invloed het. Omdat die adolessent in meeste gevalle konformeer met die groep en in opstand kom teen die waarde en norme van die gesin, skool, kerk en ander samelewingsinstellings het dit 'n nadelige effek en kan dit lei tot die verbroekeling van goeie waardestelsels in die adolessent se lewe.

## **2.6.5 Menseregte**

Die Wet op Menseregte (Wet 108 van 1996) het volgens die navorser 'n negatiewe uitwerking op die waardeopvoeding van die kind en veral die adolessent. Die situasie in skole vir beide die kind en onderwyser het problematies geword, omdat werklike opvoeding nie in die skool tot sy reg kom nie. Die onderwyser moet as volwassene die kind lei, sodat hy/sy hulle regte gebruik om nie die slagoffer van omstandighede te word nie. 'n Mens kan ook die afleiding maak dat menseregte nie die probleem is nie maar hoe mense dit interpreteer.

Volgens die Skrif gee God aan die ouer en onderwyser die reg om kinders in sy vrese groot te maak en dat die Skrif nuttig is vir die opvoeding van die mens (Coetzee, 1953:98-100). Hierdie opvoeding van die mens word gesien as vorming. Die vorming is die taak van die opvoeder soos uiteengesit in 2 Timoteus 3:16-17.

## **2.7 SAMEVATTING EN GEVOLGTREKKING**

In hierdie hoofstuk is tot die gevolgtrekking gekom dat waardes, waardeoriëntasie en waardeopvoeding betekenisvolle verbande het en dat dit die gedrag van die mens op een of ander wyse beïnvloed. Waardes vergestalt alles wat 'n mens doen. Dit dien as rigsgaander vir elke menslike handeling en kan ook soms voorskriftelik wees. Verder dien waardes ook om jou medemens te beoordeel en in die geval van die sekondêre-skoolleerder sal dit wenslik wees dat die onderwyser en almal wat met hom in aanraking kom eers kennis van sy waardes en waardeoriëntasie sal bekom. Sonder die inligting sal die persoon nie werklik geken word nie.

Die ontwikkeling van die adolessent ten opsigte van sy liggaamlike, kognitiewe, emosionele, persoonlike, sosiale en morele ontwikkelingsfasies is bespreek en daar is aangedui hoe dit 'n rol speel in die waardeopvoeding van die adolessent as sekondêre-skoolleerder is.

Die teorie van Kohlberg is kortliks bespreek ten opsigte van morele ontwikkeling wat 'n fenomenale rol speel in die vestiging van waardes by die adolessent. Volgens Coetzee (1953:98) is die ware opvoeding van die mens nie net die biologiese en sosiale aanpassing, die groei en ontwikkeling van die liggaam en die gees, die verskaffing en verwerwing van kennis, die vorming en ontwikkeling van die verstand en waarheid, van die wil tot die goeie en van die smaak nie. Dit moet die hele mens insluit, die gemeenskap, liggaam en gees, kennis en verstand, wil en smaak, en dit moet deurdring en die persoonlikheid self probeer vorm tot die mens van God wat vir elke goeie werk volkome toegerus is. Die hoogste, finale en ewigdurende bepaling van die opvoeding lê vir die Christelike denker in die grondgedagte van die heilige Skrif soos dit in 2 Timoteus 3:16 en 17 geformuleer is.

Terseldertyd het die skrywer ook gepoog om die rol van die verskillende rolspelers by die vestiging van waardes te identifiseer, sowel as algemene hindernisse wat die waardeopvoedingsproses van die adolessent kan skaad.

In hoofstuk 3 sal die verskillende waardeopvoedingsprogramme bespreek word. Eerstens sal die begrip karakteropvoeding kortliks beskryf word en ook vergelyk word met waardeopvoeding. Deur middel van 'n literatuurstudie sal daar gekyk word na die Departement van Onderwys se inisiatiewe ten opsigte van waardeopvoeding en ook moontlike programme vir waardeopvoeding. Die hoofstuk sal afgesluit word met 'n dieptebespreking van die John Heenan-model vir waardeopvoeding.

## HOOFSTUK 3

---

### WAARDEOPVOEDINGPROGRAMME

#### 3.1 INLEIDING

In die vorige hoofstuk is die begrippe waardes, waardeopvoeding en waardeoriëntasie gedefinieer en die tipologie van 20 leefwaardes is uiteengesit. Die ontwikkeling van die adolessent en vorming van waardes is ook volledig bespreek sowel as die rolspelers in die proses van waardeopvoeding.

In hierdie hoofstuk sal die begrip karakteropvoeding kortliks omskryf word en vergelyk word met die begrip waardeopvoeding wat alreeds in hoofstuk 2 beskryf is. Verder sal die verband tussen die twee begrippe aangedui word en 'n saak uitgemaak word waarom die pad van karakteropvoeding eerder gevolg moet word. Daar sal ook deur middel van 'n literatuurstudie gekyk word na die Departement van Onderwys se inisiatief ten opsigte van waardeopvoeding, moontlike programme vir waardeopvoeding en 'n diepte-bespreking van John Heenan se model vir waardeopvoeding.

#### 3.2 BEGRIPSOMSKRYWING

Uit die literatuurondersoek wat in hierdie hoofstuk gedoen is, is dit duidelik dat die begrip karakteropvoeding sowel as waardeopvoeding reeds in bronne uit die veertigerjare gekom het en dat dit weer in die huidige tyd baie aandag kry.

In die werk van Roux (1949: 6-37) word karakter gesien as 'n handeling, houding en geaardheid. Hy noem ook dat by karakteropvoeding die klem lê op die sosiale situasies en dat daar 'n wisselwerking is tussen karakter en persoonlikheid. Karakter is dus volgens sy mening 'n eienskap van die hele persoonlikheid van die mens en die aard van sy verhouding met ander. As 'n mens ander gunstig beïnvloed, sê ons dat hy 'n goeie karakter het. 'n Mens met goeie karakter voldoen nie net aan morele kodes nie, maar is 'n inspirerende persoonlikheid wat op wenslike wyse in elke situasie reageer, karakter is 'n waardebegrip en dit moet met die ideale van die gemeenskap ooreenstem.

Volgens Symonds soos aangehaal in Nash (1948) soos in Roux (1949:6 – 37) word die volgende omskrywings gegee van karakter:

- Karakter hou verband met die fasette van 'n mens se gedrag buite en behalwe die intellektuele.
- Karakter kan waargeneem word in die kristallisering van bepaalde eienskappe.
- Karakter is verwant aan gedrag, dus is karakter die somtotaal van gedrag.
- Karakter as beperkte begrip beteken morele karakter, dit wil sê, gedrag in ooreenstemming met die konvensies en standaarde van die gemeenskap.
- Karakter is die resultaat van 'n waardebeoordeling dus is karakter nie net 'n versameling van eienskappe nie maar besit dit ook 'n dinamiese aspek; dit is die verhouding en balans en integrasie van hierdie eienskappe.

Deur die vorming van karakter is daar fundamentele eienskappe van persoonlikheid, aangebore en aangekweek, wat die individu onderskei as persoon en dit moontlik maak om in 'n mate te voorspel wat 'n persoon se reaksie in 'n gegewe situasie sal wees.

Waterink (1964:13-15; 79-137) beskou karakteropvoeding as die wyse waarop die persoonlikheid van die mens ingekleur word. Hy is van mening dat dit ondenkbaar is om 'n persoonlikheid te hê sonder karakter. Heath (1994:113) noem ook dat akademiese prestasie geen betekenis het indien karakteropvoeding nie daarin geïntegreer is nie.

Die North Carolina Center for Character Education (2002) omskryf karakteropvoeding as die proses waardeur sterk karaktertrekke ontwikkel word in kinders om hul toe te rus om wyse besluite te neem en goeie landsburgers te word. In die proses moet die gesin, kerk en die gemeenskap deelneem om 'n vry en demokratiese gemeenskap te bevorder. Die skool moet ook nie karakteropvoeding as afsonderlike kursus in die skoolprogram hê nie maar dit moet eerder geïntegreer wees in die skoolkurrikulum.

Volgens Oakes en Lipton (2003:280) word karakteropvoeding gedefinieer as die wyse waardeur die kind leer om die foute wat begaan is reg te stel deur self die fout te ondersoek en dit dan met selfvertroue te korrigeer.

Tydens 'n e-posonderhoud met John Heenan (2004) verduidelik hy dat die verskil tussen waardeopvoeding en karakteropvoeding op die volgende neerkom, naamlik dat

waardeopvoeding te doen het met die denke van die kind terwyl karakteropvoeding te make het met die kind se gedrag, dus is karakteropvoeding volgens hom intrinsiek gekoppel aan gedrag. Dit is dus die proses om die karakter van die individue te ontwikkel om goeie mense en landsburgers te wees.

Volgens Lundstrom, (1999:25), Hymowitz, (2003:104-110) en Hoge (2002:103-108) word daar tans teruggekeer na karakteropvoeding. Dit is die fondament vir die voortbou van waardes en die persoonlikheid en akademiese prestasie van die persoon is dus nie na wense indien karakteropvoeding nie deel is van die proses is nie. Die skrywer wil homself vereenslewig met die definisie van Heenan (2004) oor karakteropvoeding omdat die model van Heenan ook volledig bespreek gaan word en dit 'n goeie program blyk te wees vir waardeopvoeding in skole.

In die volgende paragraaf gaan daar gekyk word na die waardeopvoedingsinisiatief van Departement van Onderwys.

### **3.3 DIE WAARDEOPVOEDINGSINISIATIEF VAN DIE DEPARTEMENT VAN ONDERWYS**

Vervolgens gaan die waardeopvoedingsinisiatiewe van die Departement van Onderwys bespreek word deur te verwys na die *Manifesto on values, education and democracy* (DoE, 2001b).

#### **3.3.1 Inleiding**

In 2000 het die Minister van Onderwys 'n taakspan saamgestel onder die leiding van professor J. Willmot om te kyk hoe waardeopvoeding in primêre sowel as sekondêre opvoedkundige instellings plaasvind. Na sy mening moet skole, kolleges en opvoedkundige sentrums sowel as hoër onderwysinstellings soos universiteite 'n belangrike rol speel om waardes in ons gemeenskappe te vestig, veral in 'n demokratiese land. Die vestiging van waardes moet dus geïntergreer wees met die verskillende taalgroepe, kulture en religieuse tradisies van die verskillende bevolkingsgroepe om sodoende 'n nuwe identiteit tot stand te bring wat ons definieer as 'n nuwe nasie. Hierdie waardes behoort almal saam te bind as Suid-Afrikaners. Daar is dus in die konstitusie 10 grondwetlike waardes vir die land geformuleer wat in die onderwys bevorder moet word. Hierdie waardes sal vervolgens bespreek word.

### 3.3.2 Tien grondwetlike waardes uit die konstitusie en die relevansie daarvan vir die onderwys

In die vestiging van die waardes is dit belangrik om te weet dat dit nie in 'n vakuum kan plaasvind nie, maar in die nuwe demokrasie wat in 1994 tot stand gekom het na dekades van apartheid waar die menswaardigheid van landsburgers aangetas is deur middel van diskriminasie en rassisme. Dis ook gebaseer op die opvoedkundige filosofie van die nuwe regering. Daar is drie belangrike elemente soos uiteengesit in die **Values, education and democracy** dokument (DoE, 2000b:11-12) wat in die opvoedkundige filosofie uitgelig word, naamlik:

- Die ontwikkeling van intellektuele en kritiese vaardighede by kinders en jongmense in ons skole.
- Die beklemtoning van inklusiwiteit wat diskriminasie sal hokslaan en respek en toleransie vir mekaar sal ontwikkel.
- Dat leerders die nodige toerusting sal kry om probleme te kan oplos wat deel is van menswees en dit lewenslank kan toepas.

Hierdie drie elemente speel 'n belangrike rol in 'n demokratiese opset en sal moet help om die waardes in die land te bevorder. Die tien konstitusionele waardes gaan vervolgens kortliks beskryf word soos dit in die ***Manifesto on values, education and democracy*** (DoE, 2001b) vervat is.

#### 3.3.2.1 Demokrasie

Die RSA word beskou as 'n soewereine demokratiese staat waar die gemeenskap gebou is op demokratiese waardes, sosiale geregtigheid en fundamentele menseregte. Die land word regeer op die grondslag van "*the will of the people*" waardeur die landsburgers verantwoordelik is vir hul eie bestemming wat geskied deur verkiesingsprosesse. Opvoeding en onderwys is dus die sleutel om landsburgers te bewapen om hul demokratiese regte uit te oefen, hul bestemming te bepaal deur deelname aan die prosesse en deur krities en verantwoordelik op te tree.

### **3.3.2.2 Sosiale geregtigheid en billikheid**

Die mens se gees en gedagtes kan alleenlik bevry word deur armoede te oorkom. Sonder dat sosiale geregtigheid en billikheid geïmplementeer word om dit wat verkeerd was in die verlede reg te stel, sal nie versoening nie bewerkstellig kan word nie. Die reg op vryheid van keuses soos vervat in die konstitusie verwys na die voorsiening van behuising, gesondheidsdienste, genoegsame voedsel, water en basiese onderwys. Die meeste kinders word deur dié fundamentele waarde ondersteun en die skool is die plek waar die regering moet verseker dat daar in elke kind se behoeftes voorsien word.

### **3.3.2.3 Gelykheid**

Een van die grootste uitdagings in Suid-Afrika is dat gelykheid in alle opsigte moet geskied. Die Suid-Afrikaanse Skolewet van 1998 maak dit moontlik dat elke kind in die land toegang het tot 'n skool. Die konstitusie van die land noem dat almal gelyk is voor die wet en daar mag nie gediskrimineer word teen enige landsburger ongeag, ras, geslag, huwelikstatus, etniese of sosiale herkoms, kleur, seksuele oriëntasie, ouderdom, gestremdheid, religie, geloofsoortuiging, kultuur, taal en geboorte nie. Hierdie fundamentele waarde is nie net gerig op die regering alleen nie maar op elke landsburger waar die waarde vir gelykheid bevorder word deur respek en verdraagsaamheid teenoor mekaar. Wat die onderwys en onderrig betref, moet geen kind die reg ontsê word as gevolg van sy/haar finansiële status nie.

### **3.3.2.4 Nierassigheid en nieseksisme**

Dit is uit hierdie waarde waar die beleid van regstellende aksie voortvloei. Die toepassing van waardes van nierassigheid en nieseksisme in opvoeding beteken dat agtergeblewe landsburgers dieselfde geleenthede sal hê. Met nieseksisme word ook bedoel dat vroulike onderwysers en leerders wat slagoffers was van seksuele mishandeling en teistering in skole dus veilig moet voel en weet dat daar nie verder teen hulle gediskrimineer mag word nie.

### **3.3.2.5 Ubuntu (menswaardigheid)**

Uit die geskiedenis van die land is dit belangrik om die waarde van menswaardigheid te beklemtoon want hieruit vloei praktyke soos omgee, respek en altruïsme wat die kern van elke skool moet wees sodat daar 'n kultuur van leer en onderrig bevorder sal word eerder as konflik en haat. Aan hierdie waarde sluit die waarde van gelykheid aan. Ubuntu vereis kennis van en respek vir jouself en ook vir ander in 'n multikulturele samelewing.

### **3.3.2.6 'n Oop samelewing**

In 'n oop samelewing behoort daar nie plek vir vrees te wees nie. In die RSA is demokrasie en openheid aanvullend tot mekaar want in so 'n waarde word die vryheid tot uitdrukking gebring en geloofsbeoefening, kreatiwiteit, navorsing en assosiasie bevorder. Hierdie waarde gaan dus ook hand aan hand met die waarde van rekenskap gee en verantwoordelikheid. In die skoolkurrikulum moet kritiese denke bevorder word deur debatvoering en klas- en groepbesprekings sodat daar verstaan kan word hoe andere dink. Praat en luister is deel van die onderrigleersituasie wat dus beteken dat verskillende kulture dialoog moet voer sodat dit hierdie waarde van 'n oop samelewing kan bevorder.

### **3.3.2.7 Rekenskap gee en verantwoordelikheid**

Die konstitusie van die land beklemtoon dat die publieke administrasie, wat ook die publieke skoolstelsel insluit, die waardes en beginsels van professionalisme, effektiwiteit, gelykheid, deursigtigheid, verantwoordelikheid en rekenskap moet bevorder. Met rekenskap gee word bedoel dat die onderwysstelsel 'n gedragskode in plek moet hê sodat sekere verwagtinge deur die leerders, onderwysers, beheerliggame van skole sowel as die onderwysowerhede nagekom moet word in die nuwe breë demokratiese gemeenskap. Regte gaan hand aan hand met verantwoordelikhede óf dit nou die ouer, onderwysers, leerders óf die onderwysowerheid is.

### **3.3.2.8 Regstaat "The rule of law"**

Dit beteken letterlik 'n staat waarin wette, veral die Grondwet oppergesag het. Daar is met ander woorde wette en reëls wat gehoorsaam en toegepas moet word en sou die

wette verbreek en reëls oortree word, is dit strafbaar. In die onderwys is die sisteem ook gebonde aan die wette van die land. Administrateurs van die onderwysdepartement mag nie bedrog pleeg met finansiële begrotings van die skool vir eie gewin nie, onderwysers mag nie fisiek of seksuele teistering van leerders laat plaasvind nie, leerders mag geen onwettige wapens, dwelms in besit hê nie, ook nie die eiendomme van die skool beskadig nie of onderwysers dreig nie.

In die skool as instelling is daar ook eie gedragskodes waaraan onderwysers en leerders hulself ondergeskik moet stel sodat 'n kultuur van leer en effektiewe onderrig bevorder kan word, Indien dit nie gebeur nie kan die wet dus toegepas word.

### 3.3.2.9 Respek

Alhoewel die waarde nie eksplisiet in die konstitusie omskryf word nie maar implisiet in die **Handves van menseregte**. Respek staan nie net in verhouding tot die regering nie maar ook teenoor landsburgers onderling: *"How can I respect you if you do not respect me?"*

Respek is 'n belangrike voorvereiste vir kommunikasie, spanwerk en produktiwiteit. Skole kan dus nie effektief funksioneer indien daar geen wedersydse respek tussen onderwysers, ouers en leerders is nie. Hierdie respek kring wyer uit deurdat die skool en ouers die kind moet leer en ontwikkel om hom/haar eie kulturele identiteit, taal en waardes te verstaan teenoor die nasionale waardes wat daar gestel is.

Na aanleiding van **The universal declaration of human rights** word die onderwys en opvoeding gerig op die volle ontwikkeling van die menslike persoonlikheid en verstewiging van respek vir menseregte en fundamentele vryheid. Die onderwys moet dus die kind voorberei vir 'n verantwoordbare lewe in 'n vry of oop samelewing, in die gees van begrip, vrede, toleransie, gelykheid van geslag en vriendskap tussen alle mense, etnies, nasionaal en religieuse groepe en mense van inheemse oorsprong.

### 3.3.2.10 Versoening

Versoening ten opsigte van die verlede van die RSA is 'n groot uitdaging vir die land. Versoening kan slegs plaasvind indien Suid-Afrikaanse landsburgers op 'n vreedsame wyse versoening bewerkstellig. Die amptelike motto van Suid-Afrika ***"Unity in diversity"*** beteken dat ons mekaar moet aanvaar deur van mekaar te leer deur middel van inter-

aksie. Die aanvaarding van alle Suid-Afrikaners van mekaar moet plaasvind afgesien van die verskillende kulture en tradisies. Versoening is dus nie bereikbaar indien ons ook nie deel met die ryke geskiedenis van die land nie en herkonstruksie en transformasie van samelewings nie, want die waarde vir versoening is intrinsiek verweef in waarde van gelykheid

### **3.3.2.11 Samevattende opmerkings ten opsigte van die konstitusionele waardes**

Samevattend kan gesê word dat die fundamentele waardes soos vervat in die ***Manifesto on values, education and democracy*** hoofsaaklik die nasionale, politieke en sosiale waardes aanspreek. Volgens die twintig lewenswaardes soos dit in hoofstuk 2 bespreek is, is dit van kardinale belang dat die mens ten volle ontwikkel moet word en dat al twintig lewenswaardes aandag moet ontvang. Die skrywer is van mening dat sou die Departement van Onderwys van voorneme wees om waardes te hervestig in skole sowel as in hoërondewysinstellings sal daar holisties gekyk moet word na waardes en daar kan nie slegs op die konstitusionele waardes klem gelê word nie.

### **3.3.3 Die Departement van Onderwys se voorgestelde strategieë vir waardeopvoeding in skole**

In die volgende bespreking gaan daar gekyk word na die 16 opvoedkundige strategieë oor hoe waardeopvoeding geïmplementeer kan word in skole en veral in die klaskamer. Hierdie strategieë spruit voort uit die ***Manifesto on values, education and democracy*** (DoE, 2001b:11-78). Die strategieë is geformuleer sodat die voorgestelde waardes nie net teorie bly nie. Die strategieë sal kortliks genoem en bespreek word.

#### **3.3.3.1 Om 'n kultuur van kommunikasie te vestig sodat skole kan deelneem**

Tydens die Saamtrekkonferensie (DoE, 2001) het professor Kader Asmal die opmerking gemaak dat waardes nie gehandhaaf kan word indien dit nie op die tafel geplaas word en daaroor dialoog gevoer word of gedebatteer word nie. Dialoog en gesprekvoering ontbreek in Suid-Afrikaanse skole tussen ouers, onderwysers en leerders. As daar goeie kommunikasie plaasvind, sal daar beter skakeling tussen die onderwysowerheid en opvoeders wees, skoolhoofde sal hulle personeel ook effektief kan mobiliseer en die

onderwysers deur middel van hulle vaardigheid in die klaskamer as fasiliteerder na die leerders kan luister. Dit sal ook die leerders bewus maak van hul vryheid ten opsigte van uitdrukking en spraak, maar ook van die verantwoordelikheid wat aan die vryheid verbonde is.

Hierdie vryheid van spraak sal ook die leerders bewus maak van hoe hul, hulself uitdruk en ook nie ander se basiese regte verskans nie. Dit is dus nie moontlik vir enige demokratiese bestel om te funksioneer sonder goeie kommunikasie wat vergesel word met rekenskap gee, verantwoordelikheid en respek nie.

### **3.3.3.2 Rolmodellering deur toegewyde en bevoegde onderwysers**

Een van die kragtigste maniere hoe waardes aan kinders oorgedra word, is deur die voorbeeld en rol wat deur onderwysers, ouers, politici en godsdienstige leiers gestel word soos gesien deur Mandela in die Saamtrekdocument "***Values, education and democracy***" (DoE, 2001a:55). In die dokument "***The norms and standards for educators***" (DoE, 2002) is daar sewe spesifieke rolle wat deur die aspirantonderwyser vervul moet word om as bevoeg vir sy professie verklaar te word as pastor. Die gedragskode van die Suid-Afrikaanse Onderwysraad is ook 'n liggaam waar die beeld van die opvoeder duidelik uitgespel word. Onderwysers kan dus nie rolmodelle wees as hulle nie 'n voorbeeld stel in hul gemeenskappe nie en die edelheid van die professie uitdra nie. Dus moet die standarde en norme landwyd gestel word in onderwyskringe.

### **3.3.3.3 Om te verseker dat elke Suid-Afrikaner oor die vermoë beskik om te kan lees, tel , skryf en te kan dink**

Said (DoE, 2001a:61) noem by die Saamtrekkonferensie dat: "*The main business of education is the activation rather than the stuffing of the mind.*" Indien landsburger nie oor die vermoë beskik om te kan lees, skryf, tel en te kan dink nie is 'n demokratiese samelewing nie haalbaar nie, want daarsonder is effektiewe deelname aan landsbesluite en die uitleef van waardes van die konstitusie nie moontlik nie. Dus het die regering geletterdheidsprogramme selfs vir volwasse leerders en dat die gedagte van lewenslange leer bemark word. Onderwysers moet ook hul eie kwalifikasies verbeter sodat hulle ook gespesialiseerde en kwaliteitwerk kan lewer aan die skoolgemeenskap.

### **3.3.3.4 Om 'n kultuur in die klaskamer te skep waarin menseregte floreer**

Uit navorsing het volgens die Departement van Onderwys (2001) 78,4% onderwysers getoon dat waardes en demokrasie in skole nie tot volle reg kom nie omdat menseregte oorbeklemtoon word, wat lei tot dissiplinêre en ander probleme in die klaskamer. Hierdie regte van die kind lei daartoe dat kinders die gesag van die onderwyser en selfs sy ouer afkraak wat daartoe lei dat waardeopvoeding nie tot sy reg kom nie.

Die waarde van respek moet daaraan gekoppel word dat beide leerders en opvoeders hulle rolle duidelik ken en die verantwoordelikheid ten opsigte van menseregte deeglik verstaan. Ook sal die onderwyser 'n klimaat moet skep waarin menseregte in 'n ander lig gesien word wat deur middel van die "hidden curriculum" bevorder kan word. Ook sal leerders deur middel van menseregte moet kennis neem daarvan dat alle vorme van diskriminasie verwerp moet word, veral as dit oor die daaglikse omgang met mekaar gaan.

### **3.3.3.5 Om kuns en kultuur deel te laat vorm van die kurrikulum**

Wanneer leerders bemagtig word deur kuns en kultuur gee dit betekenis in die vorm van musiek, drama, dans en visuele kuns want slegs in 'n taal is dit nie altyd moontlik is nie. Om kuns en kultuur te bevorder kan dit in samewerking met die ander konstitusionele waardes geïntegreer word. Dus moet die diverse kulture in die RSA dieselfde aandag geniet en leerders ook moet bewus wees van hul eie kulture.

### **3.3.3.6 Om Geskiedenis weer te laat herleef in die kurrikulum.**

Die taakspan wat deur die Minister van Onderwys aangestel was, het duidelik aangetoon dat bevordering van Geskiedenis in skole aangemoedig moet word om waardes in die samelewing te vestig. Geskiedenis is 'n vak wat waardes en norme kan vorm, want deur begrip vir die verlede te ontwikkel of die geskiedenis van alle landsburgers voor te hou, kan die prent van diversiteit net verbeter en ook waardering en respek vir mekaar huisves. Deur die bestudering van Geskiedenis leer leerders nie net die verstaan van kronologie en dinamiese verandering van tyd nie, maar deur krities en evaluerend die leerinhoud te bestudeer, kan hulle onderskei tussen goed of sleg en reg en verkeerd.

### **3.3.3.7 Die infasering van Godsdiensoonderrig in skole**

Volgens die skolebeleid is daar nie plek in die klaskamer om een godsdien te bevorder nie omdat daar diversiteit in die klaskamer heers. Wat die skool wel moet doen is om leerders kennis te laat inwin oor die verskillende religieë wat daar in die Suid-Afrikaans konteks is. Deur Godsdiensoonderrig is dit moontlik om waardes soos diversiteit, toleransie, respek, geregtigheid, passie en toewyding te bevorder.

Ook in die verskillende religieë is daar religieuse waardes soos geregtigheid, genade, liefde en omgee, toegewytheid en samewerking wat gemeenskaplik is.

### **3.3.3.8 Die vestiging van veeltaligheid**

In die RSA is daar elf amptelike landstale wat met respek erken word en daar mag nie op grond van taal gediskrimineer word nie. Huidig is dit slegs die Afrikaans- en Engels-sprekende leerders wat in hul moedertaal onderrig ontvang, wat die onderrig en leerproses moeilik maak. Alhoewel 'n groot groep van die bevolking gebruik maak van Engels is dit nie die moedertaal van die meeste leerders nie. Dus moet skole programme aanbied waar ander tale ook aangeleer kan word wat daartoe sal lei dat Suid-Afrikaners groter begrip en respek vir mekaar sal hê.

### **3.3.3.9 Om deur middel van sportbeoefening sosiale verhoudinge te bou om sodoende nasiebou in skole te bevorder**

Sport bevorder die fisieke welstand van die individu sowel as die van die groep. Dit bevorder ook toleransie, vertroue en respek tussen gemeenskappe wat deur apartheid mense van mekaar verwyder het. Dit leer ook kinders die waarde en waardering vir mekaar se talente en gawes wat aan hulle toevertrou is. Sportbeoefening bevorder ook self-dissipline, nasiebou en ontwikkel ook trots en welwillendheid; dit stimuleer ook optimisme en toewyding.

### **3.3.3.10 Sekerheid dat almal gelyke toegang het tot die onderwys**

Met die lansering van die Tirisano-program in 2000 (DoE, 2000) is die probleem ontdek van ongelykhede in die onderwysstelsel en die feit dat armoede in 'n gemeenskap 'n aandeel het in die ongelykheid tot toegang tot die onderwys. Sommige skole beskik nie oor voldoende en effektiewe fasiliteite nie. Daar is leerders wat lang afstande moet aflê

voordat hulle by skole kan uitkom. Hierdie probleme maak dit moeilik om in die demokratiese samelewing die opvoedkundige aspirasies van kinders tegemoet te kom. Indien kinders nie kwaliteitonderrig ontvang nie, is hul ekonomiese suksesse vir die toekoms daarmee heen. Die onderwysdepartement het met die kwintaalstelsel besluit om arm skole met 35% te befonds en gegoede skole slegs met 20%. As die probleme tot gelyke toegang in die onderwys aangespreek word, sal die waarde van geregtigheid en gelykheid ook tot sy reg kom.

#### **3.3.3.11 Om nierassigheid in skole te bevorder**

Nierassige skole is nie slegs die antwoord op die probleem nie maar dat verskille en geskille oorbrug moet deur kulture en taal in 'n demokratiese samelewing te respekteer. Indien rassisme nie in skole beveg word nie sal menswaardigheid as waarde nooit herstel word nie. Alle skole sal beleide en programme in plek moet bring om nierassigheid te bevorder deur 'n gedragskode daar te stel. Dit sal waardes bevorder soos om lojaal aan die skool te wees, goedheid, aanvaarding van diversiteit, openheid vir andere se idees en menings. Skole sal in hul leerlingrade en beheerliggame meer verteenwoordigend moet wees.

#### **3.3.3.12 Om die potensiaal van dogters en seuns te ontplooi**

Deur hierdie waarde te bevorder, kry seuns sowel as dogters dieselfde geleenthede ten opsigte van sekere beroepe, vakdissiplines en ambisie. In die skool moet geleenthede geskep word sodat dogters hulle self kan bewys. Seksuele aanranding en teistering moet gestaak word omdat dit vrese inburger by dogters wat daartoe kan lei dat die vroulike geslag 'n minimum bydrae lewer om die ekonomiese ontwikkeling van die land te bevorder. Dus moet dogters sowel as seuns gelyke toegang hê tot die onderwys en skoolwette en reëls moet effektief toegepas word in die verband.

#### **3.3.3.13 Om die probleem van MIV en VIGS te hanteer en 'n kultuur te vestig waarin seksuele en sosiale verantwoordelikheid prioriteit geniet**

In die Tirisano-program word die MIV/VIGS-pandemie sterk aangespreek. Deur kennis, vaardighede en waardes aan ons leerders oor te dra, asook 'n bewusmaking van die gevolge van die verspreiding van die siekte kan die houding van leerders verander en

die verspreiding van MIV/VIGS verminder. Die Tirisano-program is juis daarop gemik om bewustheid van MIV/VIGS te beklemtoon, die verstaan daarvan en die nodige kennis sowel as die sensitiwiteit oor die gevolge van MIV/VIGS te bevorder. Die leerder moet weet watter impak dit op die individu en gemeenskappe in die algemeen het. Tirisano en die Nasionale kurrikulumverklaringsmandaat is voorstanders dat inligting oor MIV/VIGS en seksualiteit in die kurrikulum geïntegreer moet word.

#### **3.3.3.14 Om skole te beveilig sodat onderrig en leer effektief kan plaasvind deur wette en reëls toe te pas**

In 'n omgewing waar daar geen veiligheid bestaan nie kan onderrig en leer nie effektief plaasvind nie, gevolglik kan die waardes wat deur die konstitusie voorgeskryf word nie bevorder word nie. Die implementering van wette en beleid is nie moontlik indien mense nie veilig voel nie. Leerders moet daarom geleer word om nie negatiewe konfrontasie te gebruik om sy/haar stem te laat hoor nie, maar eerder deur besprekings en dialoogvoering kan ons leer bevorder en dusdoende verseker om die wette en beleid toe te pas wat ons veiligheid kan bevorder. Deur wetsgehoorsame landsburgers kan misdaad verminder en die kwaliteit van ons lewens verhoog.

Om wetstoepassings te bevorder, beteken nie om op 'n outoritêre wyse die skool te beheer nie, maar om eerder 'n sisteem daar te stel waarin rekenskap en verantwoordelikheid duidelik uitgespel is. Dissipline en geregtigheid moet met 'n gemeenskaplike doel bestuur word. Die Tirisano-program is ook daarop gemik om skoolgeboue en persele op te knap en om die veiligheid van die leerders en onderwysers by skole te verseker.

#### **3.3.3.15 Etiek en die omgewing**

Net soos Suid-Afrikaanse landsburgers 'n verantwoordelikheid het om demokrasie te bevorder ten einde die voordele daarvan te geniet, is daar ook 'n verantwoordelikheid teenoor die omgewing om dit te bewaar om sodoende gesondheid te bevorder en te verseker. As beide die omgewing en die mens nie goed versorg word nie sal beide in die slag bly.

Daar moet goeie besluitneming geneem word om te verseker dat dit wel gebeur. Die bewuswording van die verhouding van die mens tot die aarde en omgewing word

gevestig in die waardes van sosiale regverdigheid en gelykheid. Programme moet geïmplementeer word om landsburger daarvan bewus te maak.

### **3.3.3.16 Die vestiging van 'n nuwe patriotisme en die opleiding van goeie landsburgers**

In die nuwe demokratiese samelewing beteken nuwe patriotisme om trots te wees op jou land en volk as 'n Suid-Afrikaner. Daar moet 'n gemeenskaplike erkenning wees vir die transformasieproses vir 'n nierassige, nie-seksistiese en 'n voorspoedige land. Trots is die sleutel tot gesonde gemeenskappe en hierdie trots word vervat in die simbole in die algemeen, lojaliteit teenoor ons skole, waardes, landsburgers, sportdeelname en die welvaart van die land.

In die breë sin van die woord meen patriotisme om lojaal teenoor jou land te wees, die waardes van die land te koester, simbole en die volkslied te eer en ons plek in Afrika en vervolgens die vooruitgang vir die toekoms en goeie welsyn van die land te bevorder.

Die kern van die strategie is om lojaal teenoor skole, die samelewing en land te wees. Hierdie nuwe patriotisme het 'n algemene respek vir die konstitusionele waardes van demokrasie, gelykheid, sosiale geregtigheid, nie-seksisme, rekenskap gee, openheid, ubuntu (menswaardigheid), respek, versoening, "rule of law". Daar is ook erkenning van die feit dat waardes slegs gevestig kan word deur openheid, besprekings, debat, dialoog en die erkenning van verskeidenheid.

Deur middel van die Tirisano-program word die strategie bevorder deur die gebruik van die landswapen, die hysing van die landsvlag, die sing van die nasionale lied en slag-spreuke op die amptelike dokumente van die onderwysdepartement.

### **3.3.4 Resultate van die Tirisano-program**

In 'n toespraak deur die Minister van Onderwys (DoE, 2002) het hy die positiewe resultate uitgewys wat deur die Tirisano-program gelewer is. Dié resultate is soos volg:

- Ouers, leerders en onderwysers werk saam en het eienaarskap aanvaar van skole en die klaskamer.
- Leerders word al minder op straat gesien tydens skooltye en selfs na skool as gevolg van buitemuurse aktiwiteite.

- Skole verbeter elke jaar ten opsigte van matriekuitslae.
- Die werksomgewing is meer vreedsaam.
- Gemeenskappe neem verantwoordelikheid vir die instandhouding van skoolgeboue, eiendomme en persele.
- Provinsies is besig met herstelwerk aan bestaande skoolgeboue.
- Ondersteunende materiaal word voorsien om leerders se kennisvlak te verhoog.
- Toelatingsgetalle by hoërondewysinstellings van leerders wat hulle studie wil voortsit, het gestyg.

Die voorafgaande inligting beteken nie dat probleme in die onderwys opgelos is nie maar dat daar harder gewerk sal moet word om die situasie in die onderwys ten volle op te los. As waardeopvoeding in die onderwysstelsel tot sy reg kom, kan dit die meeste van die probleme aanspreek en selfs verminder. 'n Volgende stap in die hoofstuk is om kortliks na moontlike programme te kyk wat vir waardeopvoeding beskikbaar is.

### **3.4 PROGRAMME VIR WAARDEOPVOEDING EN KARAKTERBOU WAT OORSEE TOEGEPAS WORD**

#### **3.4.1 Inleiding**

Rens (2005:25-40) vra die vraag "Wie se waardes?" As 'n skool besluit om waardeopvoeding aan te bied, sal dit wenslik wees om met die verskillende rolspelers in die onderwys gesprek te voer. In die bespreking gaan gekyk word na moontlike waarde- en karakteropvoedingsprogramme wat vir skole beskikbaar is. Volgens die Suid-Afrikaanse Nasionale Onderwysdepartement is daar 'n ***Manifesto on values, education and democracy*** uitgereik (DoE, 2001b:iv-v) waar die regering duidelik uiteengesit het watter waardes belangrik is en in skole en hoërondewysinstellings geïmplementeer moet word.

#### **3.4.2 Die Canadian olympic values education program**

Die Canadian olympic values education program (2005) is 'n program wat op sewe Canadian olympic values gebaseer is. Hierdie program word ingeskakel by studente in

---

Hoofstuk 3 67

hul daaglikse lewenservaringe. Hierdie program is gebaseer op die volgende waardes, naamlik: uitnemendheid, plesier, regverdigheid, respek, menslike ontwikkeling, leierskap en vrede.

Die waardes wat in die program aangebied word is nie net beperk tot vakke soos Sport- en Bewegingskunde nie, maar word eerder in vakke soos Aardrykskunde, Geskiedenis, Tale, Wiskunde en Natuur- en Skeikunde geïntegreer.

### **3.4.3 National association of elementary school principals values programme.**

Million (2005:5-6) noem dat die organisasie **National association of elementary school principals** in Amerika deur 'n program **Champion your school's values** waardeopvoeding doen. In die program word daar gefokus op waardes soos:

- Verantwoordelikheid,
- respekvolle gedrag,
- eerlikheid, en
- goeie burgerskap.

Die program bied die waardes soos volg aan:

- **Modelling van gedrag:** Leerders volg volwassenes se voorbeeld dus moet onderwysers seker maak dat hulle die regte gedrag openbaar..
- **Gesproke woord :** Dit is belangrik om waardes op verskillende wyses aan leerders, ouers, onderwysers en die gemeenskap te kommunikeer.
- **Publikasie:** 'n Basiese boek kan saamgestel word, webwerwe kan ontwikkel word, televisieprogramme ontwikkel word.
- **Beloning:** – Die beloning van positiewe gedrag as gevolg van waardeopvoeding by 'n skool kan slegs lei tot sukses.

Sommige skole het elke maand 'n waarde wat by die skool gepropageer word in nuusbriewe en aksies wat by die skool geloods word.

### 3.4.4 National character education centre

**National character education center** (2005) is 'n organisasie in Amerika wat fokus op respek en verantwoordelikheid as twee belangrike waardes vir die samelewing. Hulle voorsien aan die onderwyser strategieë oor hoe hierdie waardes geïmplementeer kan word 'n nuusbrief "**Values in action**". Daar is tans 7000 skole wat deel is van die program in Noord-Amerika. Elke jaar word daar ook toekennings aan onderwysers gemaak wat hul goed van hul taak gekwyd het om die program by die skool te laat slaag en wat uitstaan as 'n inspirerende leier op die gebied.

### 3.4.5 Centre for the fourth and fifth R's

Die **Center for the fourth and fifth R's** (2004) is van mening dat daar algemene aanvaarbare waardes bestaan wat belangrik is vir karakterbou en ook wêreldwyd erken word. Vervolgens 'n aanduiding van die algemene waardes:

- ☐ Respek
- ☐ Verantwoordelikheid
- ☐ Betroubaarheid
- ☐ Regverdigheid
- ☐ Sorg vir andere
- ☐ Om dapper te wees
- ☐ Selfbeheersing en
- ☐ Ywer

Volgens Lickona (1996:93) is die karakterbouprogramme van bogenoemde sentrum '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. Schaeffer (1998:14 - 17) en Lickona (1996:93 – 95) is van mening dat die programme op die volgende boustene gebou is:

- ☐ Basiese etiese waardes dien as die basis vir goeie karakter.

- Die woord karakter sluit die volgende in: Om te dink, te voel en ook hoe om op te tree.
- Die program moet 'n doelbewuste, proaktiewe en omvattende aanslag hê wat alle waardes bevorder.
- Die skool moet 'n omgee-omgewing wees, waar die kind die regte voorbeeld daaglik ervaar.
- Geleenthede moet geskep word vir leerders om "moral action" te neem.
- Daar moet 'n betekenisvolle en uitdagende akademiese kurrikulum wees wat alle leerders respekteer en hulle help om welslae te behaal. Karakter en leer is onafskeidbaar.
- Daar moet gestreef word om leerders se intrinsieke motivering te ontwikkel sodat hulle weet wat reg en verkeerd is. Belonings en straf sal dan nie die aandag aftrek van ware redes om verantwoordelik te wees nie.
- Personeel by die skool moet almal na dieselfde doel streef en die gedeelde verantwoordelikheid vir die opvoeding van die leerders besef.
- Daar is kampioenleiers nodig by die personeel en die leerders wat die pogings kan lei.
- Die ouers en die gemeenskap moet vennote wees in hierdie waardeopvoedingspoging.
- Pogings moet op 'n deurlopende basis gemeet, geëvalueer en verbeter word.

### **3.4.6 Living values educational programme**

Die **Living values educational programme** (Living values, 2005) is een van die rykste bronne vir waardeopvoeding. Hierdie program verskaf 'n verskeidenheid waardeaktiwiteite en praktiese metodes waardeur onderwysers, ouers en kinders 'n ontdekking kan maak. In die program word twaalf universele waardes uitgespel, naamlik:

- Samewerking
- Vryheid
- Geluk

- Eerlikheid
- Nederigheid
- Liefde
- Vrede
- Respek
- Verantwoordelikheid
- Eenvoudigheid
- Toleransie
- Eenheid

**Living values educational program** word alreeds deur 66 lande gebruik. Skole reageer deur te sê dat kinders neem deel aan die program as gevolg van die aktiwiteite. Die doel van die program is om riglyne en toerusting daar te stel wat die hele mens ontwikkel en erken dat die mens fisieke, intellektuele, emosionele en geestelike dimensies het.

### **3.4.7 Character counts coalition**

Die **Character counts coalition** (Character counts, 2003) is 'n projek wat deur die Josephson Institute wat in samewerking met ander organisasies ontwikkel is. Hierdie program fokus op die gesamentlike ontwikkeling van jong Amerikaners gebaseer op etiese waardes wat genoem word "**Six pillars of character**" naamlik:

- Betroubaarheid
- Respek
- Verantwoordelikheid
- Regverdigheid
- Omgee
- Burgerskap

Die doel van die program is om geweld, oneerlikheid en onregverdigheid te beveg, en sodoende 'n gesonde generasie vir die toekoms voor te berei.

### 3.4.8 Samevatting

Uit al die moontlike programme wat kortliks hierbo bespreek is, is dit kenmerkend dat respek die een waarde wat as die belangrikste beskou word. Daar is nie werklik groot verskille in die waardes wat in die programme bevorder word nie. Die hoofdoel van al die programme is om elke landsburger op te lei om 'n positiewe bydrae te lewer tot die sinvolheid van die lewe en veral die gemeenskap en samelewing waarin die individu hom/haar bevind.

## 3.5 DIE JOHN HEENAN-MODEL VIR WAARDEOPVOEDING – CORNERSTONE-WAARDES

### 3.5.1 Inleiding

Volgens die skrywer se mening gaan die John Heenan-model – ***Building character through Cornerstone-waardes*** die mees geskikte model wees vir Suid-Afrika omdat dit 'n benadering tot waardeopvoeding is en nie noodwendig 'n program nie. Die metode gaan nie om die aanbied van lesings, die moralisering van kinders nie, maar die skep van 'n kultuur by die skool, huis en gemeenskap sodat die waardes gekommunikeer kan word. Vervolgens sal die model meer breedvoerig bespreek word.

“**Building character through Cornerstone-waardes**” is 'n inheems Nieu-Seelandse benadering van karakteropvoeding. Hierdie benadering het sy wortels in die werk van C.S. Lewis en is vir die eerste keer toegepas by die Waihopai-skool, Invercargill. Die metode tot waardeopvoeding is nie 'n program nie maar eerder 'n benadering wat gevolg moet word. Die onderrighoud is beperk tot die agt Cornerstone-waardes, die wet van gevolge en rasionele besluitneming. Hierdie benadering vind sy sukses in die daarstelling van goeie verhoudinge wat nie slegs 'n toevoeging tot die kurrikulum is nie maar wat deur elke aspek van die skool, die kurrikulum, die kultuur en bestuur karakter bevorder.

Hierdie benadering het so 'n groot impak op al die gebeure van die skool, die skoolhoof se kantoor, elke personeelvergadering, skoolbyeenkomste en selfs die speelgrond. In die benadering word ook 'n balans tussen kennis, houdings en gedrag gehandhaaf.

Die implementering van Cornerstone-waardes kan slegs om twee redes deur 'n skool gedoen word naamlik:

- om die skool in ere te herstel oor dit wat verlore gegaan het by die skool, en
- dat die skool deur middel van die benadering waardes behou wat deel is van die skooltradisie.

Samevattend kan gesê word dat Cornerstone-waardes is dit wat skole en gemeenskappe kan lei tot wat dit behoort te wees. Dit toon wat belangrik is en plaas dit wat prioriteit is eerste.

### **3.5.2 Wat is Cornerstone-waardes?**

Cornerstone-waardes is 'n stel waardes wat konsekwente, universele en interkulturele beginsels bevat wat elke mens se koers en handeling kan rig en hierdie waardes kan oorgedra word na volgende generasies.

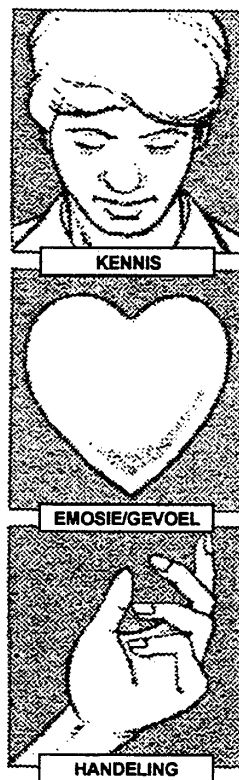
Die agt Cornerstone-waardes wat uit die navorsing van C.S.Lewis geneem is, is:

- Eerlikheid en waarheidliewendheid
- Welwillendheid
- Bedagsaamheid
- Omgee
- Gehoorsaamheid
- Verantwoordelikheid
- Respek
- Pligsgetrouheid

Die agt Cornerstone-waardes wat geïdentifiseer is, vind dus neerslag in die samestelling van die kurrikulum en hoe dit opereer, want dit is die sleutel tot goeie karakter. Elke waarde bestaan uit die volgende dele, naamlik:

- Morele kennis
- Morele gevoel/emosie
- Morele gedrag

Indien 'n waarde toegepas word, moet die morele kennis, emosie en gedrag daarvan aktief ter sprake kom. 'n Voorbeeld wat ontwerp is, kan hier toegepas word. Veronderstel dat die Cornerstone-waarde **omgee** uitgeleef moet word, moet die individueers verstaan wat met omgee bedoel word en wat jou verhouding tot andere is. Dus moet daar eers **morele kennis** wees, maar kennis alleen is nie sinvol nie. **Morele gevoel** moet ook aanwesig wees, want dit lei daartoe dat 'n mens 'n skuldgevoel beleef as gevolg van 'n bepaalde emosionele gevoel. Dit op eie been is ook nie genoeg nie want omgee vind plaas in die **handeling en aktiwiteit** (kyk illustrasie).



**Illustrasie 1**

Die individu moet dus die handeling uitvoer deur om te gee vir sy medelandsburger om dus 'n gemeenskap te bou waar die waarde bevorder word. Hierdie drie dele of komponente van Cornerstone-waardes kan vertolk word as interaksie wat plaasvind tussen die kop, hart en hand.

Cornerstone-waardes bou karakter en bring gedrag na vore wat tot voordeel van die individu en die gemeenskap strek. Dit voorkom ook dat die individu en die gemeenskap nie benadeel word deur onaanvaarbare gedrag nie maar, bevorder eerder gesonde verhoudinge en gemeenskaplikheid en goeie welstand vir almal.

'n Cornerstone-waardes soos omgee, bedagsaamheid, verantwoordelikheid en respek word vergoed deur positiewe en opbouende uitkomst (Kyk illustrasie). Veronderstel dat iemand eerlik is, dan word hy/sy vergoed deur vertroue, respek en lojaliteit wat ander in hom/haar stel.



**Illustrasie 2**

Die waardes van Cornerstone is universeel aanvaarbaar en kan bevestig word dat dit karakter bou en kultiveer wat dus meebring dat dit nie iets is om te hê nie maar eerder om te wees.

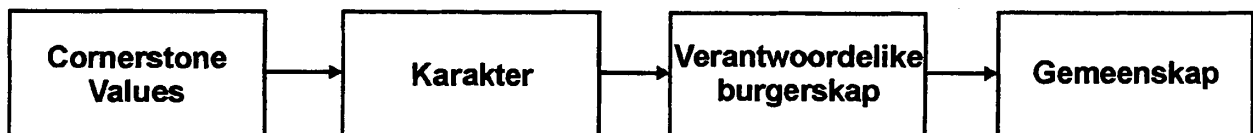


**Diagram 1**

Samevattend kan gesê word dat Cornerstone-waardes vestig menswaardigheid en bevorder die goeie in elke mens sowel as die gemeenskap en is ook die basis vir goeie karakter en verantwoordelike landsburgers en gemeenskappe. Die uitkomst kan opgesom word soos dit in die diagram hierbo aangetoon is.

### **3.5.3 Die grondreëls vir Cornerstone-waardes**

#### **3.5.3.1 Inleiding**

In die vorige bespreking is daar gekyk na wat Cornerstone-waardes is. Die agt universele waardes is kortliks genoem en die drie belangrike dele/ komponente wat die basis vorm vir die agt waardes is ook beskryf. Vervolgens gaan daar na die grondreëls van Cornerstone-waardes gekyk word. Dit is onmoontlik om die Cornerstone-waardes te implementeer indien die grondreëls vir karakterbou nie verstaan word en wat daarmee bedoel word nie.

Elke waarde is konsekwent, universeel en interkultureel. Om 'n voorbeeld in die verband te noem: Wat eerlikheid 'n 1000 jaar gelede was, het nog dieselfde betekenis vandag en sal so wees 'n 1000 jaar hierna. Dit beteken dat die waardes in die Cornerstone-benadering in elke land dieselfde betekenis het. Die beleving in verskillende kulture mag verskil maar in prinsiep bly dit dieselfde.

In die volgende subparagrafe gaan die verskillende waardes bespreek word wat dien as grondreëls van die Cornerstone-waardes.

#### **3.5.3.2 Eerlikheid en waarheidliewendheid**

Heenan (2003:33-35) verduidelik dat om eerlik te wees en die waarheid lief te hê, is om oorspronklik en eg te wees terwyl om oneerlik te wees bedrieglik en onwerklik is. Eerlikheid toon respek vir die self sowel as vir ander en oneerlikheid is nadelig vir beide. Om eerlik te wees, lei dus tot openheid, betroubaarheid en opregtheid terwyl oneerlikheid lei tot valsheid en bedrieglikheid. Eerlikheid is 'n voorvereiste vir alle menslike interaksies, verhoudings vir vriendskappe en vir sosiale aktiwiteite in die gemeenskap. Eerlikheid en om die waarheid lief te hê, bepaal watter tipe mens jy is.

'n Paar negatiewe gevolge van oneerlikheid is volgens Heenan (2003:34) die volgende:

- Oneerlikheid bedrieg mense deurdat hulle leuens glo.
- Oneerlikheid raak 'n maklike uitweg wanneer die waarheid moet seëvier.
- Oneerlikheid verhinder goeie kommunikasie.
- Oneerlikheid vernietig persoonlike integriteit.
- Leuens bedrieg die self.

Dit is dus beter indien onderwysers liever eerlik is in hulle handeling as wat hulle lesse sou aanbied oor eerlikheid. Leerders weet ook wanneer onderwysers wegstroom van die waarheid en nie die noodsaaklikheid insien om die waarheid te propageer nie.

Eerlikheid en die waarheid speel 'n kardinale rol in skool- en klaskamerbestuur. Daar is 'n groot vraagteken wat hang oor oneerlikheid, of om te kul (cheating) om die volgende redes:

- Dit verlaag die individu se selfrespek omdat hy/sy geen trots het oor dit wat hy/sy verdien het nie.
- Dit bedrieg ander oor wat hulle van jou dink terwyl jy weet dat dit nie die waarheid is nie.
- Dit lei daartoe dat die onderwyser jou nie meer vertrou nie.
- Dit is onregverdig teenoor hulle wat jou eerlik behandel het.
- Dit gee daartoe aanleiding dat die individu reg deur die lewe in elke situasie oneerlik gaan wees.

Ten opsigte van 'n hoërskool waar adolessente gevorm word, sal dit belangrik wees vir die skool om sy filosofie so te rig dat die leerders bewus moet wees dat hulle rekenskap moet gee van die gedrag wat hulle openbaar, of wanneer die reëls verbreek word. Die siening dat die mens oneerlik kan wees solank jy nie gevang word nie, is bedrieglik en toon dat die drie komponente van morele kennis, emosies/gevoel en morele gedrag geskei is van mekaar en dat die waarde nie tot sy reg kom nie.

Die volgende waarde wat bespreek gaan word, is welwillendheid.

### **3.5.3.3 Goedhartigheid/welwillendheid**

Om goedhartig te wees beteken om om te sien na die welstand van ander. Dit is 'n praktiese manier om ander te help en hulle lewens te vergemaklik. Dit word uitgedruk deur vriendelik en weldeurdag op te tree. Goeie maniere en menslikheid is vorme van goedhartigheid. Deur goed te wees, beteken om te voorsien in die basiese menslike behoeftes en aanvaarding daarvan. Eenvoudige handeling soos 'n glimlag, 'n gebaar van erkenning dui op welwillendheid. In die skool waar leerders afbrekende gedrag openbaar, soos afknouery en 'n terggees openbaar kan dit oorkom word wanneer leerders leer om goedhartig teenoor mekaar op te tree.

Net soos die ander Cornerstone-waardes kan jy slegs goedhartigheid verdien indien jy dit bewys aan ander (Heenan, 2003:35-36).

### **3.5.3.4 Bedagsaamheid**

Heenan (2003:36-37) is van mening dat bedagsaamheid gelyk is aan goedhartigheid. Bedagsaamheid strek egter verder, naamlik om uit te reik na diegene wat jy nie persoonlik ken nie en veral in afgeleë plekke bly. Hierdie waarde word beliggaam veral waar daar na 'n populasie uitgereik word tydens en na 'n noodtoestand wat 'n land of streek oorval het en mense in nood gehelp moet word. Hierdie waarde funksioneer ook nie in isolasie nie, dit hang saam met waardes soos goedhartigheid, omgee, empatie en welwillendheid. Hierdie waardes sluit die volgende in, naamlik:

- Laat die volgende persoon net so belangrik voel soos wat jy dit graag wou gehad het;
- wees sensitief en gee aandag aan persone wat eensaam is, of slagoffers is van oorloë, hongersnood, siektes, misdaad, diskriminasie en vooroordele;
- dink na oor hoe jou woorde en handeling ander kan affekteer;
- lewer 'n bydrae tot die goeie welstand van jou bure en gemeenskap, en
- vermy aksies wat ander kan benadeel.

Om bedagsaam te wees, beteken om aktief betrokke te wees in die gemeenskap sonder om beloning of erkenning daarvoor te verwag.

### **3.5.3.5 Omgee**

Volgens Heenan (2003:37-38) beteken omgee om ander te help en die las wat verband hou met hul emosies, pyn, onderdrukking en hul fisiese omstandighede te help dra. Dit gaan dieper as slegs 'n welwillendheidsdaad of om goeiehartig te wees; dit is 'n ingebore aanvoeling om met ander hul pyn en leed te dra. Die karaktereienskap van om te gee, definieer 'n goeie mens. Deur om te gee toon 'n mens respek aan ander en aanvaar jy/sy sekere verantwoordelikhede vir hul goeie welstand. Dit is 'n kragtige handeling wat nie net hoop gee nie maar dat die persoon weet dat iemand empatie/begrip toon vir hom/haar.

### **3.5.3.6 Gehoorsaamheid**

Heenan (2003:38-39) gebruik 'n aanhaling van C.S Lewis, naamlik dat om gehoorsaam te wees nie tirannie of slawerny beteken nie. Om gehoorsaam te wees beteken om jou te onderwerp aan regverdige gesag, wat lei tot sosiale kohesie en 'n geordende gemeenskap. Om gehoorsaam te wees, het positiewe karaktertrekke terwyl ongehoorsaamheid lei tot negatiwiteit.

Die volgende is fasette van gehoorsaamheid, naamlik:

- Deur te luister en jou gewete te volg;
- om te doen wat reg is;
- om op die nood van ander te reageer;
- om geloofwaardig en betroubaar te wees;
- om rekenskap te kan gee en verpligtinge na te kom;
- om regverdige gesag te aanvaar;
- om gehoorsaam te wees aan die landswette, en
- om by die reëls en regulasies (wetstoepassings) te hou.

Gehoorsaamheid is 'n vorm van respek en is 'n belangrike komponent van verantwoordelik te wees.

### **3.5.3.7 Verantwoordelikheid**

Heenan (2003:39-40) se model van Cornerstone-waardes omskryf verantwoordelikheid as 'n bereidwilligheid om rekenskap te gee en antwoorde te verskaf oor die gedrag wat die individu geopenbaar het. Dit sluit in verantwoordelikheid teenoor jouself, jou medemens, die gemeenskap, ouers, grootouers, kinders en kleinkinders. Om verantwoordelik te wees, vind nie plaas binne 'n vakuum nie maar moet daaglik toegepas word. Hoe daarop gereageer word, bepaal jou persoonlike identiteit.

Om verantwoordelik te wees, is 'n kenmerk van volwassenheid en hang saam met 'n bereidheid om antwoorde van jou daad te gee en van die besluite wat geneem is. Die volgende aspekte verklaar wat met verantwoordelikheid bedoel word:

- Bereid wees om rekenskap te gee;
- om 'n belofte te kan hou en toegewyd te wees;
- om foute te erken;
- om rekenskap te gee oor besluitneming;
- om te erken dat die verkeerde besluit geneem is, en
- om te aanvaar dat regverdigde gesag tot gehoorsaamheid bydra

Samevattend kan gesê word dat daar 'n noue verband is ten opsigte van besluitneming en die houding teenoor verantwoordelikheid.

### **3.5.3.8 Respek**

Respek en verantwoordelikheid het 'n noue verbintenis met mekaar. Respek is 'n vorm van verantwoordelikheid en 'n essensiële aspek van 'n verantwoordelike persoon. Respek word bevorder deur beleefdheid en vriendelikheid en deur konsidererend te wees en om te gee vir andere.

Heenan (2003:40-41) verwys na Lickona se werk oor karakteropvoeding, naamlik dat verantwoordelikheid en respek die twee primêre waardes is wat deur skole aan kinders oorgedra moet word. Volgens Lickona is respek en verantwoordelikheid gebaseer op die volgende:

- Gesonde persoonlike ontwikkeling;
- menswaardigheid en 'n demokratiese samelewing, en

- 'n regverdige en vreedsame wêreld.

Respek word dus slegs verdien indien die gesag regverdig gehandhaaf word. Gesag moet dus ook konsekwent uitgevoer en gehandhaaf word om sodoende respek te verdien. Gesag behoort dus nie aan die individu nie maar in die konteks waarin die persoon hom/haar bevind. Gesag word slegs aanvaar indien dit op 'n eerlike, regverdige en fatsoenlike wyse uitgeoefen word.

### **3.5.3.9 Pligsgetrouheid**

Net soos met die gehoorsaamheid as grondreël het die post-moderniste ook 'n probleem met pligsgetrouheid. Om pligsgetrou te wees, beteken om lojaal te wees teenoor diegene wat bo jou aangestel is sowel as diegene ondergeskik aan jou teenoor wie jy 'n verpligting het. Om verpligtinge na te kom, is nie blinde gehoorsaamheid nie maar is om te doen wat van jou verwag word. Dit beteken om diegene wat in 'n gesagsposisie oor ons aangestel is ook behulpsaam te wees. Pligsgetrouheid is die handeling wat ander se welstand bevorder. Dit beteken om die regte ding te doen. Dit gaan eerder oor ander as oor die self. Heenan (2003:41-43) haal Wilson aan wat pligsgetrouheid definieer as 'n eervolle handeling sonder hoopvolle verwagtinge op óf beloning, vrees óf straf.

Pligsgetrouheid is intrinsiek en vervleg met goeie karakter. 'n Persoon met 'n goeie karakter is pligsgetrou in alle opsigte en veral ook aan die waardes soos eerlikheid, welwillendheid, bedagsaamheid, omgee, gehoorsaamheid, verantwoordelikheid en respek.

### **3.5.3.10 Samevatting**

Effektiewe karakteropvoeding is gebou op waardes as grondreëls en elkeen van die waardes lewer 'n sinvolle bydrae tot karakterbou. Hierdie grondreëls is slegs uitvoerbaar wanneer die drie komponente toegepas word soos verduidelik in 3.5.2. Vervolgens gaan die Cornerstone-waardes as 'n benadering bespreek word.

### **3.5.4 Die implementering van die Cornerstone-waardes as 'n benadering en nie 'n program nie**

Na aanleiding van die sekondêre doelstelling (par. 2.2.5) gaan daar gekyk word na die Cornerstone-waardesbenadering om waardeopvoeding aan hoërskole aan te bied. Na die skrywer se mening is die Cornerstone-waardesbenadering die effektiwste vir die opset in Suid-Afrikaanse skole omdat karakterbou op alle vlakke en enige tipe skool toegepas kan word. Alle beginsels tot die benadering bly dieselfde hetsy dit voor-, primêre- of hoërskool is. Slegs die metodologie en bronne verskil, in ooreenstemming met die leerders se kennis- en ouderdomsvlak.

Omdat die Cornerstone-waardesbenadering konsekwent, universeel en interkultureel is, gee dit rigting aan al die gebeure aan die skool of instelling. Toepassings van die benadering strek dus verder as slegs die skool want die gesin, gemeenskap organisasies, publieke instellings, handel en besighede, die professie, kunste, sport en rekreasie is almal rolspelers in die verband. Terwyl Cornerstone-waardes in die primêre skoolfase klem lê op die opleiding van leerders se waardeopvoeding, is die klem verskuif in die hoërskool na die uitkomst van gedrag deur die handeling ("practice") van goeie karakter.

Cornerstone-waardes kan baie maklik in hoërskole toegepas word en bied die moontlikheid om die probleme ten opsigte van die karakterbou van leerders op te los. As 'n skool van die benadering gebruik wil maak om karakteropvoeding te implementeer, hoef dit nie addisioneel tot die skoolprogram toegevoeg te word nie, maar dit kan verweef word in alle aspekte en terreine van die skool, naamlik die kurrikulum, die beheer en bestuur, verhoudinge, onderrig- en leerproses, die klaskamer, die skoolhoof se kantoor en self die speelterrein. Waardeopvoeding vereis 'n skool waar die klimaat van so 'n aard is dat karakterbou kan plaasvind.

In die toepassing van die benadering moet daar genoeg tyd wees sodat die skoolhoof, onderwysers en beheerliggaam van die skool 'n deeglike kennis het van die beginsels, implementeringstrategie en kommunikasielyn met die ouers. Hierdie kommunikasielyn moet deurgaans oop wees sodat almal ingelig kan wees oor die benadering, die belangrikheid van die implementeringsproses en kritiese kommentaar wat nie uit die oog verloor mag word nie. Daar sal deurgaans gereageer moet word op eerlike evaluering en response van die skoolgemeenskap en dit sal die model wees waarvolgens mense

gerespekteer sal word omdat respek in die Cornerstone-waardesbenadering 'n sentrale plek het.

In die volgende bespreking sal 'n diagrammatiese voorstelling gegee word vir moontlike implementering vir waardeopvoeding.

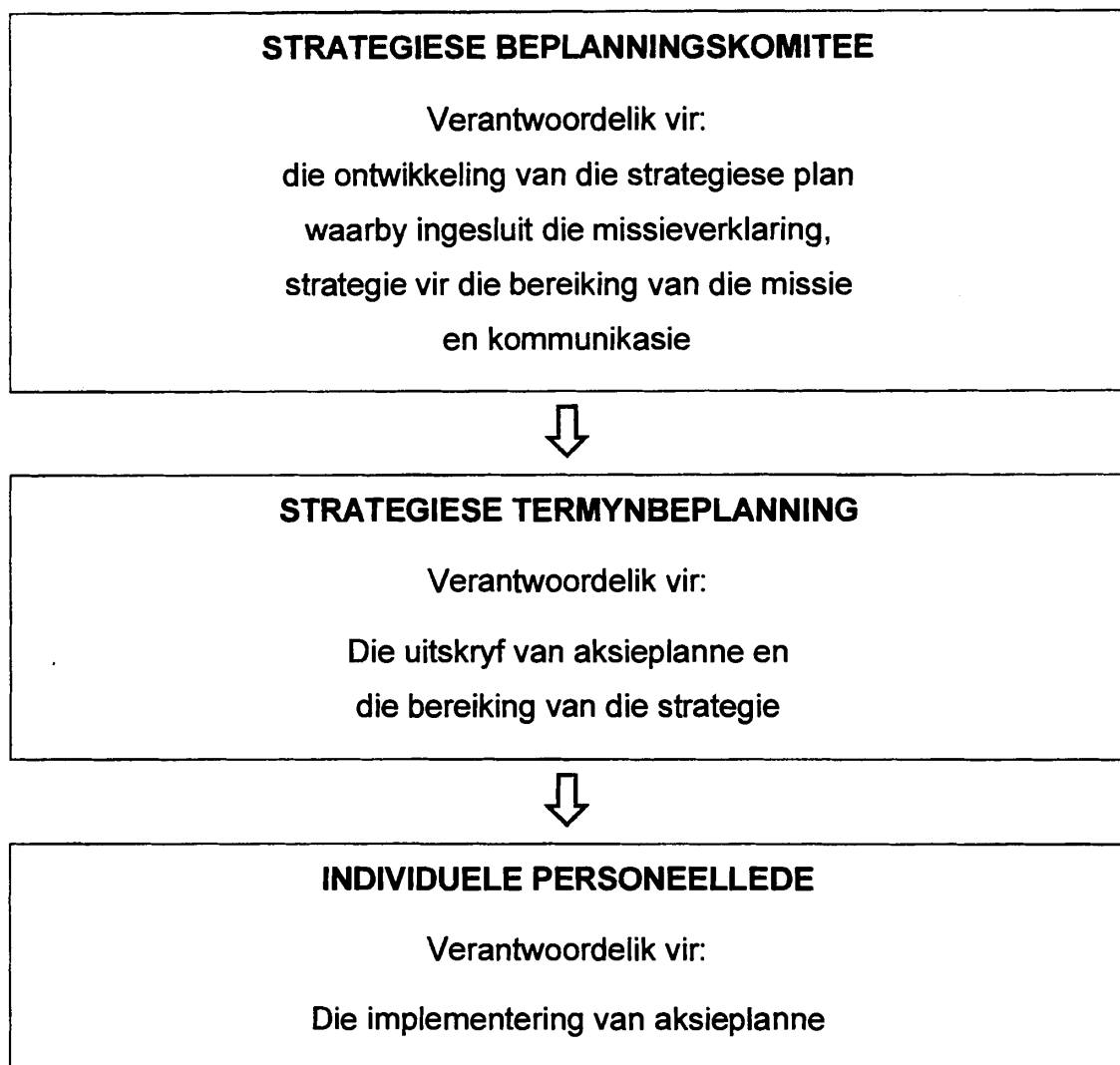


**Diagram 2**

Die implementering van die benadering is gevestig in die houdings, waardes, kennis en vaardighede as integrale deel van die kurrikulum met die kernwaardes in gedagte. Die implementering van die proses sal impak hê op die volgende, naamlik:

- Die skool se waardes;
- die gedragskode van die skool ten opsigte van die benadering;
- die onderrigleermetodes;
- die rol van die onderwyser, en

- die seleksie van die leermateriaal of leerbronne.

Vervolgens sal daar gekyk word na belangrike faktore wat 'n rol speel in die benadering en toepassing van Cornerstone-waardes.

### **3.5.4.1 Belangrike elemente wat 'n rol speel in die Cornerstone-waardesbenadering**

#### **■ Die einddoel**

Indien Cornerstone-waardes by 'n skool geïmplementeer moet word, is dit belangrik om die einddoel in gedagte te hê. Dus is dit betekenisvol vir die skoolhoof, onderwysers en alle belanghebbendes om in die missieverklaring van die skool die einddoel van waardeopvoeding wat betekenis het vir die skoolgemeenskap in te skryf.

#### **■ Werkwinkels**

Elke skool wat streef na ouerbetrokkenheid, gemeenskapontwikkeling en ondersteuning moet weet dat karakteropvoeding alleenlik gedy deur die onderrig, bemagtiging en modellering van die 8 waardes van Cornerstone-waardes, die wet van oorsaak en gevolg en die rasionele besluitnemingsproses. Dit kan slegs plaasvind indien die volgende vrae in ag geneem word, naamlik:

- Watter dokumentasie en verklarings is belangrik om die skool se karakteropvoedingsmissie te omskryf?
- Watter soort leierskap is van belang om karakteropvoeding te bevorder?
- Wat moet binne en buite die skool waargeneem word om die missie van karakteropvoeding te ondersteun?
- Watter karakteropvoedingsprojekte of -programme sal by die skool aanwesig wees?
- Watter bydrae word van die onderwyspersoneel verwag om van karakteropvoeding by die skool 'n sukses te maak?
- Watter aktiwiteite en vorm van gedrag sal aanwesig wees by die leerders wat die karakteropvoedingmissie van die skool ondersteun en bevorder?

- Watter ouer- en gemeenskapbetrokkenheid moet aanwesig wees om die skool se missie van karakteropvoeding te ondersteun?

## ■ Skoolklimaat

Die opvoedingsklimaat wat by die skool heers, is nie die primêre doel om karakteropvoeding te laat gebeur nie maar is 'n belangrike uitkoms. Die gees, kultuur en etos van die skool is belangrik vir waardeopvoeding. Cornerstone-waardes kan slegs tot sy reg kom indien die klimaat van die skool bestaan uit kwaliteitverhoudinge wat lei tot goeie karakterbou en kommunikasie.

Indien daar nie 'n positiewe klimaat heers by die skool nie is dit teenstrydig met karakteropvoeding. Die karaktertrekke wat kenmerkend is van 'n skool met 'n positiewe klimaat is 'n skool waar onderwysers en leerders wedersydse respek vir mekaar het, duidelike standaarde en verwagtinge, omgee vir 'n persoon se goeie welstand, aanvaarding en verantwoordelikheid vir gedrag, kwaliteitonderrig en leer. So 'n klimaat genereer vertroue, inspirasie en bowenal hoop.

## ■ Verhoudinge

*"Teachers teach by what they are."* Die verhouding wat onderwysers en volwassenes met leerders het, is 'n wyse waarop waardes met hulle gekommunikeer en gemodelleer word. Daar is vier wyses waarop onderwysers invloed kan uitoefen om leerders se karakter te bou as gevolg van die verhouding wat daar is, naamlik:

- Onderwysers kan dien as etiese rolmodelle wat deur eerlikheid en waarheid-liewendheid, welwillendheid, bedagsaamheid, omgee, gehoorsaamheid, verantwoordelikheid, respek en pligsgetrouheid op die hoogste vlak binne en buite die klaskamer 'n voorbeeld stel.
- Hulle kan op grond van hul morele argumente en standpunte 'n verskil in die skool en gemeenskap maak.
- Onderwysers kan optree as mentors deur middel van hulle instruksies en begeleiding wat hulle verskaf deur verduidelikings, klasbesprekings, storievertellings, persoonlike aanmoedigings en korrigerende terugvoer indien leerders ander benadeel het of hulself.

- Onderwysers kan dien as pastors “care givers” deur om te gee en respek te toon vir die leerders sowel as om hulle te ondersteun om sukses te bereik in die skool en vertrou op te bou en te kan ervaar hoe onderwysers hulle op ‘n moreel etiese wyse behandel.

Verhoudinge is van kardinale belang vir waardeopvoeding dus word daar ‘n hoë premie daarop geplaas. Daar moet kwaliteit in die verhouding tussen die onderwysers en leerders wees en tussen leerders onderling. As waardes soos omgee, respek vir my medemens, verantwoordelikheid, bedagsaamheid en regverdigheid verontagsaam word kan dit die potensiaal van karakterbou by ‘n skool skaad.

#### ■ Gedragskode vir leerders

Dit is belangrik dat die skool ‘n gedragskode vir leerders ontwikkel waarin die skool se karakteropvoedingsdoelwitte en grondreëls vervat is, sodat die leerders hul verantwoordelikheid kan besef teenoor die skool en die gemeenskap en dus kan bepaal of hul gedrag wenslik of aanvaarbaar is. Sodra die gedragskode aanvaar is, moet dit gepubliseer en prominent op kennisgewingsborde vertoon word.

#### ■ ‘n Etiese gedragskode vir onderwysers

Net soos wat daar ‘n gedragskode vir die leerders opgestel is, moet daar ook een ontwikkel word vir onderwysers sodat onderwysers, volwassenes en leerders bewus kan wees van hulle verantwoordelikheid teenoor karakteropvoeding. Die gedragskode moet ook gepubliseer word sodat almal ‘n eksemplaar kan ontvang.

Die faktore soos vooraf bespreek speel ‘n belangrike rol speel in die implementering van waardeopvoeding in ‘n skool. Deurgaans word die interaksie van die verskillende rolspelers duidelik uitgespel. In par. 3.5.5 gaan die plek van Cornerstone-waardes in die kurrikulum van die skool bespreek word.

### 3.5.5 Cornerstone-waardes en die kurrikulum

Die Cornerstone-waardesbenadering vir karakteropvoeding is nie ‘n program wat slegs tot die kurrikulum toegevoeg kan word nie, maar moet verweef word by alle aspekte van die skoolprogram hetsy die geskrewe of ongeskrewe kurrikulum. Daar is vakke soos tale, sosiale studies, geskiedenis en wetenskap wat hul daartoe leen om die

Cornerstone-waardes, sowel as die grondreëls en wesenstrekke van karakteropvoeding te onderrig. Karakteropvoeding kan plaasvind na gelang van die wyse waarop aktiwiteite beplan is vir die onderrig-leergeleentheid. Volgens die Cornerstone-waardes-benadering gee alle onderwysers onderrig in karakteropvoeding ongeag wat die vak of die leerarea is.

Alle vakke in die kurrikulum moet karakteropvoedingsdoelwitte soos volg omlyn:

- dit moet die behoeftes vir die ontwikkeling van die leerder aanspreek;
- karakteropvoeding moet geïntegreer word, en
- die geleenthede moet geskep word om karakteropvoeding te onderrig.

Die aangeleentheid kan slegs aangespreek word deur die twee eenvoudige vrae te beantwoord, naamlik:

- Watter skoolvakke kan die beste aangewend word vir die grondreëls van Cornerstone-waardes?
- Hoe word die grondreëls beklemtoon in die skoolvak?

Onderwerpe kan in die skoolvakke geselekteer word wat karakter kan bou. Die volgende vrae kan karakteropvoeding identifiseer, naamlik:

- Wat is die grondreël of etiese vrae in die onderwerp?
- Hoe relevant is die onderwerp?
- Waar is die moontlikhede om etiese en karakterbouvrae te stel?

Na aanleiding van die vorige vrae kan die volgende wyses aangewend word om Cornerstone-waardes toe te pas, naamlik deur groot etiese vraagstukke of kwessies te bespreek, deur scenarios te skep, elk van die agt Cornerstone-waardes moet afsonderlik aangebied word deur middel van 'n Cornerstone-waardeslessenaarbeplanner, aktiwiteitswerkkaarte, die bestudering van helde, gemeenskapdienslewering, liefdadigheidsprojekte en saalbyeenkomste van die skool.

Hierdie metodes sal vervolgens bespreek word.

### ■ **Groot etiese vraagstukke of kwessies**

Die Cornerstone-waardesbenadering van karakteropvoeding fokus nie op etiese kwessies nie maar op die vestiging van 'n basis van waardes en deugde voordat die jong kind oor etiese vraagstukke kan redeneer of gedagtes wissel. Leerders moet dus hierdie waardes aangeleer word om te voorkom dat hulle verward raak en dan eers moet die etiese kwessies bespreek word.

### ■ **Deur 'n scenario te skep**

Dit is moontlik om scenario's te skep waar kinders in 'n bepaalde situasie keuses moet maak om sodoende waardes aan te leer. In die Cornerstone-waardesbenadering kan die waardeuitklaringsmodel waar kinders keuses maak oor reg en verkeerd op grond van hul gevoel, nie geld nie. Kinders is nie in 'n posisie om werklik te kan onderskei tussen reg en verkeerd nie. Daar is interessante dilemmas wat geskets kan word en daarvolgens kan hulle 'n waardeoordeel maak. Wat wel ter sprake is, is dat daar altyd 'n doel moet wees oor hoe kinders oor die kernwaardes moet dink en hoe dit geïntegreer moet word om aanvaarbare gedrag te toon.

### ■ **Elke Cornerstone waarde moet een op 'n slag aangebied word**

Wanneer 'n skool die Cornerstone-benadering gebruik, is dit wenslik om een waarde op 'n keer in die skoolkurrikulum te gebruik. Hiermee word bedoel dat een waarde vir een maand of een kwartaal toegepas moet word; tydens die maand kan die agt grondreëls geïnkorporeer word in die een waarde. Deur slegs een waarde op 'n slag aan te bied, lei daartoe dat die een waarde regoor die kurrikulum vervleg is vir alle moontlike leer-vakke sowel as alle grade of vlakke in 'n skool.

Die volgende elemente is ingesluit wanneer een waarde behandel word, naamlik:

- Definieer die Cornerstone-waardegrondreël;
- kyk na 'n uitgebreide terminologie vir die spesifieke Cornerstone-waarde;
- verstaan die Cornerstone-waarde;
- die Cornerstone-waarde moet gekonsidereer word;

- die praktiese toepassing van die Cornerstone-waarde, en
- inoefening van die Cornerstone-waarde is van belang.

### ■ **Die Cornerstone-waardeslessenaarbeplanner**

Die Cornerstone-waardeslessenaarbeplanner is 'n wyse van voorbereiding van hoe een Cornerstone-waardeslessenaarbeplanner op 'n slag aangebied kan word. Deur middel van die beplanner is dit moontlik om 'n positiewe kultuur en wedersydse respek teweeg te bring. Deur een waarde op 'n slag te behandel, lei daartoe dat met ouers ook gekommunikeer kan word en hoe die aktiwiteite wat by die huis voltooi moet word ook daar deurslag kan vind.

### ■ **Aktiwiteitswerkkaarte,**

As leerders karakteropvoeding ernstig opneem, sal skole en ouers ook hul verantwoordelijkheid in die verband moet nakom. Dus is samewerking van uiterste belang. Die skool moet die ouers voorsien met materiaal wat tot hul beskikking is en gevolglik kan hulle huisaktiwiteite aangenaam, leersaam en sinvol ervaar. Die skool kan deur middel van 'n nuusbrief ouers betrek by die aktiwiteite. Die volgende is belangrik wanneer aktiwiteite beplan word:

- 'n Beskrywing van die Cornerstone-waardesgrondreël;
- aktiwiteite;
- 'n storie of verhaal;
- voorgestelde leesboeke of stories, en
- voorgestelde onderwerpe wat deur die gesin bespreek kan word.

### ■ **Die bestudering van helde**

Die studie oor ware helde gee aan leerders rolmodelle of karaktertrekke wat 'n invloed op hul persoonlike vorming kan hê deurdat die persone in werklike lewensituasies betrokke was en die uitdagings getrotseer het. Dit is juis in moeilike tye waar die ware karakter van die persoon na vore kom.

Verhale van die helde is nie net inspirerend nie maar demonstreer ook grondreëls soos waarheid, geregtigheid, genade, lojaliteit, moed en opoffering. Daar moet ook duidelik

onderskei word tussen beroemdheid en 'n held, omdat jongmense oordonder word met beroemdheid deur middel van die media en vermaaklikheidswêreld deur beelde van musikante, sangers, akteurs, modelle en sportpersoonlikhede wat in die vorm van helde gesien word maar eintlik 'n ander boodskap uitdra.

'n Held word gesien as 'n persoon wat 'n heldedaad verrig het wat 'n leeftyd en tot ver in die toekoms as 'n edele of belangrike persoon gesien sal word. 'n Held kan dus gedefinieer word as iemand wat goeie dade verrig het terwyl die gemiddelde persoon deur vrees, dreigemente en eie belang dit nie sou waag nie.

In 'n studie van helde en hul heldedade kom die volgende sterk na vore:

- Talente en gawes wat aan die mens toevertrou is, is baie verskillend;
- om gedetermineerd te wees, is kragtig in enige uitdaging;
- 'n mens kan niks bereik indien daar geen poging aangewend word nie;
- een mens kan 'n verskil maak, en
- elke mens het die potensiaal om 'n held te wees.

Die verhale van ware helde is tydloos en kan oorgedra word van een geslag na die ander. Daar is baie verhale wat op skoolvlak van toepassing is en ouderdom plaas ook geen beperking om 'n held te wees nie.

### ■ Dienslewering in die gemeenskap

Karakter kan omskryf word as kennis van die goeie, 'n begeerte of gevoel vir die goeie en om goed te doen. Effektiewe karakteropvoeding moet dus aan die leerder die geleentheid gun om aan al drie aspekte aandag te skenk. Hierdie aspekte word aangeraak wanneer aksies en projekte aangepak word in die gemeenskap deur leerders en selfs die ouergemeenskap deur om te gee en verantwoordelikheid jeens die gemeenskap waarin hulle leef te, aanvaar.

Om 'n etos aan te kweek van dienslewering kan slegs gebeur as die woord by die daad gevoeg word. Hier kom die handeling sterk na vore. Waardes soos empatie en omgee word ontwikkel en kan dus goeie karakter propageer.

Skole kan betrokke wees by groot projekte soos:

- Hulp te bied aan lande wat deur hongersnood getref is;

- MIV/VIGS-programme;
- donasies vir honger kinders in Afrika;
- hulp aan rampgeteisterde gebiede, en
- hulp aanbied by vlugtelingskampe.

Ook kan die skool as 'n gemeenskap ook medeleerders ondersteun en hulp aanbied soos:

- “Buddy”-programme waar ouer leerders toesig hou oor jonger leerders;
- mentore wat verantwoordelikheid aanvaar om sekere pligte uit te voer;
- portuurhelpergroepe, en
- omgee vir leerders met spesiale behoeftes.

Dus is dit belangrik vir die skoolhoof en die onderwysers om 'n gesindheid van omgee vir die leerders van die skool te toon sodat die gedrag vir leerders gemodelleer kan word. Hulle sal nie sulke gedrag openbaar van omgee indien hulle nie seker is dat daar vir hulle omgee word nie.

In die breëre gemeenskap kan leerders ook diens lewer soos die volgende:

- Natuurbewaringsprojekte.
- “Hou ons gemeenskap skoon”.
- Besoek bejaardes, kinderhuise en hospitale.
- “Adopt a cop”-projek.

Die belangrikheid van die aspek is dat skole moet bepaal wat die behoeftes van die gemeenskap is en self betrokke raak of inskakel by organisasies en op so 'n wyse diens aan die gemeenskap lewer.

### ■ **Liefdadigheidsprojekte**

'n Uitstekende manier om leerders te laat deelneem aan liefdadigheidsprojekte sonder om vergoeding te verwag is om dit in die kurrikulum te integreer deur 'n liefdadigheids-

joernaal by te hou. Dit sal leerders help en ook aanmoedig om 'n goeie daad te doen sonder dat dit gaan oor persoonlike wins. Dit kan gebeur deur slegs 'n telefoonoproep aan 'n siek skoolvriend te gee, minderbevoorregte mense te help of om betrokke te wees by die herwinningsprogram van die skool. Die grootte van die daad is nie van belang nie, wat wel belangrik is, is dat iemand 'n verskil aan iemand se lewe gemaak het.

'n Liefdadigheidsjoernaal sal die volgende insluit:

- 'n Omskrywing van die goeie daad;
- vertel hoe het dit 'n verskil aan iemand anders se lewe gemaak het, en
- hoe die goeie daad 'n impak op die dader gemaak het.

Die gebruik van 'n liefdadigheidsjoernaal is van toepassing op alle grade in die skool en kan geïntegreer word by taallesse.

#### ■ Saalbyeenkomste van die skool

Die saalbyeenkoms van elke skool het groot potensiaal om 'n bydrae tot alle aspekte van karakteropvoeding te lewer. Hier ontmoet die skool as 'n gemeenskap en 'n geleentheid word geskep om goeie karakter te vorm. Hierdie byeenkoms is die refleksie van die skool se etos, die skoolhoof se leierskap en vertoon ook die skool se dissipline, dus moet die byeenkoms goed en deeglik beplan word. Sang speel 'n belangrike rol tydens saalopeninge. Voorlesings, dramas, gassprekers en ander aanbiedinge het 'n groot invloed op goeie karaktervorming en tot verantwoordelike burgerskap. 'n Effektiewe skool misbruik nie saalbyeenkoms om leerders by te kom nie maar om eerder waardigheid en egtheid te laat gedy wat waardeopvoeding by die skool bevorder.

### 3.5.6 Evaluering van Cornerstone-waardes

Die evaluering van die Cornerstone-waardesbenadering kan slegs gedoen word wanneer die waarde en karaktertrekke weerspieël word deur 'n goeie netwerk van verhoudinge, tussen die ouergemeenskap, die skool en die samelewing.

Die volgende strategieë stel die skool in staat tot betekenisvolle evaluering:

- Die vestiging van 'n databasis wat insidente rakende karakteropvoeding dokumenteer;
- die waarneming van die praktiese implementering en uitvoering van Cornerstone-waardes, en
- die samestelling van profiele.

### **3.5.6.1 Databasis vir insidente wat goeie gedrag bevorder**

Die rekord van insidente wat 'n invloed op karakteropvoeding het, stel die skool in staat om gedrag te monitor. Om dit te kan doen, moet daar gedragindikatore wees. Hierdie indikatore kan verskil van skool tot skool na gelang van die skool se grootte. Hierdie databasis kan die volgende insluit:

- Leerderbywoning
- Gebruik van kru taal.
- Teenpraterij.
- Kullery.
- Diefstal.
- Dissiplineverhoor.
- Detensie.
- Afknouery en intimidasie.
- Insidente van geweld.
- Klagtes van ouers uit die gemeenskap.
- Graffiti.
- Vandalisme.
- Stokkiesdraai.
- Misbruik van alkohol en dwelms.
- Skorsing.

- Uitsetting.
- Betrokke by die polisie.
- Tienerswangerskappe.
- Bywoning van ouervergaderings.
- Ouerbetrokkenheid.
- Personeelafwesighede.
- Personeelverandering.
- Leerderinskrywings.
- Onttrekking van leerders.
- Betroubare psigometriese toetse.
- Prestasievlakke.
- Eksamenuitslae.
- Akademiese prestasie.

### **3.5.6.2 Die waarneming (observering) van die Cornerstone-waardesprojek**

Die waarneming van die Cornerstone-waardesprojek in die skool is 'n effektiewe manier om te assesser of karakteropvoeding 'n invloed het op die alledaagse lewe van die skool. Dit kan gedoen word met 'n oorsiglyk deur op 'n informele manier te monitor hoe onderwysers hul van hul taak kwyd ten opsigte van karakteropvoeding. Dit sou ook wensliker wees om 'n buitepersoon te gebruik om die waarneming te doen omdat dit meer objektief sou wees.

Die waarnemer moet op die volgende fokus:

- Wat is die voorkoms en gevoel van welwillendheid by die skool?
- Wat is die voorkoms en gevoel van respek en verantwoordelikheid by die skool?
- Watter gedrag openbaar die leerders sonder enige toesig van onderwysers of seniors?

Die term “gevoel” word gebruik omdat dit wat gehoor “gevoel” aansluiting vind deur en meer betekenisvol is wanneer ‘n mens waarnemings moet doen ten opsigte van waardes en karakteropvoeding.

Ander indikatore wat ook gebruik kan word tydens die informele waarneming is, is die volgende:

□ Gedrag van leerders

Die gedrag van leerders met betrekking tot waardeopvoeding kan op die volgende plekke en gepaardgaande situasies gemonitor word:

- In die klaskamer
- Op die speelterrein
- Buite die skoolomgewing
- Houding ten opsigte van skoolgeboue, tuine en ameublement
- Houding teenoor die onderwysers
- Houding teenoor besoekers

□ Klaskamer- en skoolklimaat

Die vrae wat ten opsigte van klaskamer- en skoolklimaat gevra kan word, is die volgende:

- Is dit verwelkomend?
- Is dit bevorderlik vir onderrig en leer?
- Watter indrukke laat die omgewing?

□ Moraal van die onderwysers

Die moraal van onderwysers behels die volgende:

- Houding
- Toewyding
- Betrokkenheid
- Werksbevrediging

□ Akademiese prestasie van leerders

- Standaard van onderrig
- Houdings van ouers
- Gemeenskapbetrokkenheid
- Persepsies van die gemeenskap oor die skool

### **3.5.6.3 Terugvoering van die onderwysers ten opsigte van karakter-opvoeding**

Die volgende vrae kan deur onderwysers gebruik word wanneer hulle terugvoering moet gee van die effektiwiteit van die skool se benadering tot karakteropvoeding.

- Watter positiewe bydrae voorsien die skool tot die bevordering van karakteropvoeding by leerders?
- Watter negatiewe ervarings word nog nie deur die skool aangespreek nie soos diefstal, afknouery, kullery, ensovoorts?
- Watter belangrike geleenthede soos dienslewering in die gemeenskap, interaksie met persone van verskillende rasse, etniese en sosio-ekonomiese agtergronde verwaarloos die skool wat karakteropvoeding by die skool skaad?
- Watter praktyke by die skool is in stryd met die kernwaardes van die skool?

### **3.5.6.4 Samestelling van profiele**

Vir die samestelling van die profiel vir 'n skool se waardeopvoedingsprogram is die elf beginsels van Lickona (1996) soos bespreek in 3.4.5 'n goeie riglyn. Die gebruik daarvan is maklik. Dit kan gebruik word voor die begin en aan die einde van so 'n program om te monitor óf waardeopvoeding effektief in die skool plaasgevind het en óf dit tot sy reg gekom het.

Deur bogenoemde drie strategieë van evaluering te gebruik, sal die skool se benadering tot karakteropvoeding konstant geëvalueer kan word. Dit gee ook 'n aanduiding van die suksesse en tekortkominge van die benadering en waar daar nog aanpassings en verbeteringe aangebring kan word.

### 3.6 SLOT

In hierdie hoofstuk is daar aandag geskenk aan die begrip karakterbou of -opvoeding en hoe dit onderskei kan word van die begrip waardeopvoeding maar ook hoe dit na my mening nie afsonderlik van mekaar hanteer kan word nie.

Die waardeopvoedingsinisiatiewe van die Departement van Onderwys in die RSA is bespreek sowel as die Tirisano-projek wat in samewerking met die onderwysdepartement die waardeopvoedingsprogram ondersteun. Daar is ook gekyk na verskillende programme in oorsese lande want die doel van die bespreking is om te kyk of die pad van waardeopvoeding of karakteropvoeding gevolg moet word.

Nadat etlike programme kortliks bespreek is, het dit sterk na vore gekom uit die literatuur dat die John Heenan-model, naamlik die Cornerstone-waardes vir karakteropvoeding baie moontlikhede bied vir Suid-Afrikaanse skole en die waardeopvoedingsprogram wat reeds deur die regering voorgestel is. Vreken (2003) noem ook dat skole in Nieu-Seeland net soos in die RSA neutraal moet wees en geen Christelike (of ander godsdienstige) programme in skole aangebied mag word nie. Hierdie program is dus aanvaar vir skole in Nieu-Seeland omdat Heenan se vertrekpunt dat die benadering universele waardes propageer.

Aangesien die RSA die Uitkomsgebaseerde onderrigbenadering (UGO) gebruik, sal die Cornerstone-waardes-benadering na my mening sy doel bereik omdat die benadering ook die verskillende leerareas (skoolvakke) verweef met mekaar, en omdat die assessering van leerders nie slegs kennisgebonde is nie maar kennis sowel as vaardighede, houdings en waardes geassesseer word.

Sou skole van die benadering gebruik maak, sal dit wenslik wees dat skoolhoofde, onderwysers en ouers in die verband opleiding en inligting moet kry om die implementering suksesvol te maak.

In hoofstuk 4 sal die kurrikuleringsproses bespreek word waarna didaktiese riglyne voorgestel sal word vir waardeopvoeding aan sekondêre skole.

### DIDAKTIESE RIGLYNE VIR WAARDEOPVOEDING

#### 4.1 INLEIDING

In die vorige hoofstuk is daar gekyk na die begripsomskrywings van karakteropvoeding en hoe dit vergelyk met die begrip waardeopvoeding. Die verskillende inisiatiewe van die Departement van Onderwys ten opsigte van waardeopvoeding is bespreek sowel as die strategieë wat deur die Departement van Onderwys voorgestel word. Die **Manifesto** oor waardeopvoeding wat aansluiting vind by die Tirisano-projek is ook bespreek.

Verskillende waardeopvoedingsprogramme is kortliks bespreek soos wat dit uit die literatuurstudie na vore gekom het en die kernwaardes is in elke program uitgewys. Uit die bespreking van die programme het dit na vore gekom dat in die meeste gevalle daar verkies word om van karakterbouprogramme te praat en dat daar slegs op sekere waardes gefokus word. Die Cornerstone-waardes-benadering van John Heenan is breedvoerig bespreek omdat die benadering gemaklik in die Suid-Afrikaanse onderwysmodel gebruik kan word (Rens,2005:49-50).

In hierdie hoofstuk sal didaktiese riglyne voorgestel word oor hoe die onderwyser waardeopvoeding in die klaskamer kan doen. Om by die riglyne uit te kom sal die kurrikuleringsproses uiteengesit word en van toepassing gemaak word op waardeopvoeding. In elke faset van die kurrikuleringsiklus sal besin word oor watter didaktiese riglyne vir waardeopvoeding gestel kan word ten einde effektiewe waardevorming te laat plaasvind.

#### 4.2 DIE KURRIKULERINGSPROSES

##### 4.2.1 Begripsomskrywing

Omdat die kurrikuleringsproses hier uiteengesit gaan word, is dit belangrik om eers die begrip "kurrikulum" te verduidelik. Carl (2002:26) asook Lewy (1991:4,19) is van mening dat die begrip breed is en nie behoorlik gedefinieer kan word nie. Volgens hulle hou die

begrip kurrikulum 'n verskeidenheid moontlike betekenis in. Die verskillende beskrywings van die begrip sal vervolgens bespreek word.

Volgens Pratt (1994:5) is die oorspronklike herkoms van die woord kurrikulum afkomstig van die Latynse werkwoord "currere" wat "hardloop" beteken. Hy meen voorts dat die verkleiningsvorm van hierdie woord na 'n "racing chariot" (strydwa, segekar, ligte rytuig) of 'n "track" (renbaan) verwys. Ook Fraser *et al.* (1993:91) meen dat die letterlike vertaling van "currere" op 'n reisesbaan dui. Lewy (1991:15) bevestig dit wanneer hy na die kurrikulum as 'n "racecourse" (reisesbaan) verwys. Pratt (1994:5) sien die kurrikulum as die bloudruk vir onderrig. Fraser *et al.* (1993:91) se definisie van 'n kurrikulum volg logies uit bogenoemde aangesien hulle dit beskryf as 'n vasgestelde baan of terrein (leerinhoud) wat deur die deelnemer (leerder) bemeester moet word sodat hy/sy die wenpaal (leerresultaat) kan bereik.

Uit die oorsprong van die begrip blyk dit dat die leerder na die persoon verwys wat dus hardloop. Hardloop word gesien as die leerproses en die vasgestelde baan of terrein dui op die bepaalde temas/inhoud wat die leerder moet bemeester om die leeruitkoms te bemeester.

Daar is egter ook ander betekenis wat kundiges op hierdie gebied aan die begrip kurrikulum heg. Uit die woordeboekverklaring word dit duidelik.

In die Verklarende Handwoordeboek van die Afrikaanse Taal (1994:594) en die Verklarende Afrikaanse Woordeboek (1993:422) word "kurrikulum" byvoorbeeld aangedui as 'n studiekursus, leerplan, studieskema of leergang. Elkeen van hierdie sogenaamde sinonieme kan egter iets anders beteken. Dit word verder bevestig deur na die volgende drie omskrywings te kyk.

Olivia (1988:5,6) verwys soos volg na 'n kurrikulum:

- 'n Studieprogram;
- dit wat in die skool geleer word;
- 'n reeks opeenvolgende skoolvakke/studiekursusse;
- die totale pakket studiemateriaal, en
- inhoud.

Du Prée en Eksteen (1995:175) handhaaf ook bogenoemde beskrywings deur na die kurrikulum te verwys as 'n kursus, kursusuiteensetting, leergang, leerplan, lesingreeks, studiekursus of studieskema.

Drotské (1999:15) lys 'n aantal eienskappe van 'n kurrikulum wat ooreenstem met die voorafgaande verwysings soos:

- 'n Program bestaande uit bepaalde aktiwiteite;
- inhoud;
- spesifieke leerresultate, en
- ervaring en aktiwiteite wat tot leer lei.

In die lig van die voorafgaande is dit duidelik dat daar dus nie 'n vasgestelde algemeen aanvaarde begripsomskrywing vir kurrikulum is nie. Vir die doel van hierdie studie sal 'n kurrikulum beskou word as 'n skoolprogram wat deur weldeurdagte beplanning tot stand gekom het en die totale spektrum tersaaklike en die relevante studiemateriaal en leerinhoud wat leerders gedurende 'n skoolfase/graad/kursus moet bemeester.

#### **4.2.2 Die kurrikuleringsproses – verskillende modelle**

In Drotské (1999:94-96) en Vermeulen (2003:1-14) word Tyler as die vader van kurrikulumstudies beskou en navorsers soos Taba, Wheeler en Nicholls gestimuleer is deur sy navorsingswerk.

Wanneer Tyler (in Mostert, 1985:15, Mostert 1986b:65, Kielbard, 1992:163) verwys na die vier stappe in sy model is dit duidelik sigbaar dat hy nie ruimte laat vir die aanvanklike situasieanalise nie. Hy begin dus by die doelformulering van doelstellings en meld dat wanneer kurrikulumkundiges hulle hiermee besig hou data uit drie bronne ingewin behoort te word, naamlik die leerders, die gemeenskap en die vakwetenskap self.

Oliva (1988:173) dui daarop dat die kurrikulummodel aanvanklik met drie oogpunte in gedagte ontwikkel is, naamlik dat dit eenvoudig, omvattend en sistematies moet wees. Hierdie model verteenwoordig slegs die mees essensiële komponente en toon ook potensiaal om deur middel van addisionele besonderhede en prosesse uit te brei.

Die kurrikuleringsfases in die model van Oliva is gedetailleerd en komprehensief. As die model van Tyler met die Oliva-model vergelyk word, is dit duidelik dat laasgenoemde model baie meer uitgebreid is. Daar is egter raakpunte in beide modelle in die ontwerp van die kurrikulum.

Calitz *et al.* (1982:6), Fraser *et al.* (1993:93-94) en du Plessis (1993:57) beweer dat antwoorde op die volgende vrae rigtinggewend kan wees in die vasstelling van watter elemente in die kurrikulum hoort, naamlik:

■ **Wie word onderrig?**

Die antwoord hierop dui op 'n situasieanalise van die persone vir wie die kurrikulum ontwerp word.

■ **Wat word onderrig?**

Watter leerinhoud moet geselekteer word? Die seleksie en organisasie van die leerinhoud is hier ter sprake.

■ **Waarom word die bepaalde leerinhoud onderrig?**

Spesifieke doelstellings tree nou op die voorgrond.

■ **Hoe word die bepaalde leerinhoud onderrig?**

Dit hou verband met die bepaalde onderrigleerervarings, -handelinge en -geleenthede.

■ **Watter resultaat volg?**

Hierdie vraag verwys na die assesserings- en evalueringskomponent om te bepaal hoe suksesvol leer en die kurrikulumverloop plaasgevind het.

In die vorige bespreking is daar baie oorsigtelik gekyk na van die verskillende kurrikulummodelle wat in die literatuur beskryf word. Die skrywer gaan in die volgende bespreking die kurrikulumontwerpsiklus wat deur Calitz *et al.* (1982:6) voorgestel is, naamlik die situasieanalise, doelstellings en doelwitte, leerinhoudkeuse en -ordening, leergeleenthede, ervarings, strategië en evaluering kortliks bespreek. Daarvolgens sal

didaktiese riglyne gestel word vir die implemetering van waardeopvoeding in die sekondêreskoolprogram of kurrikulum.

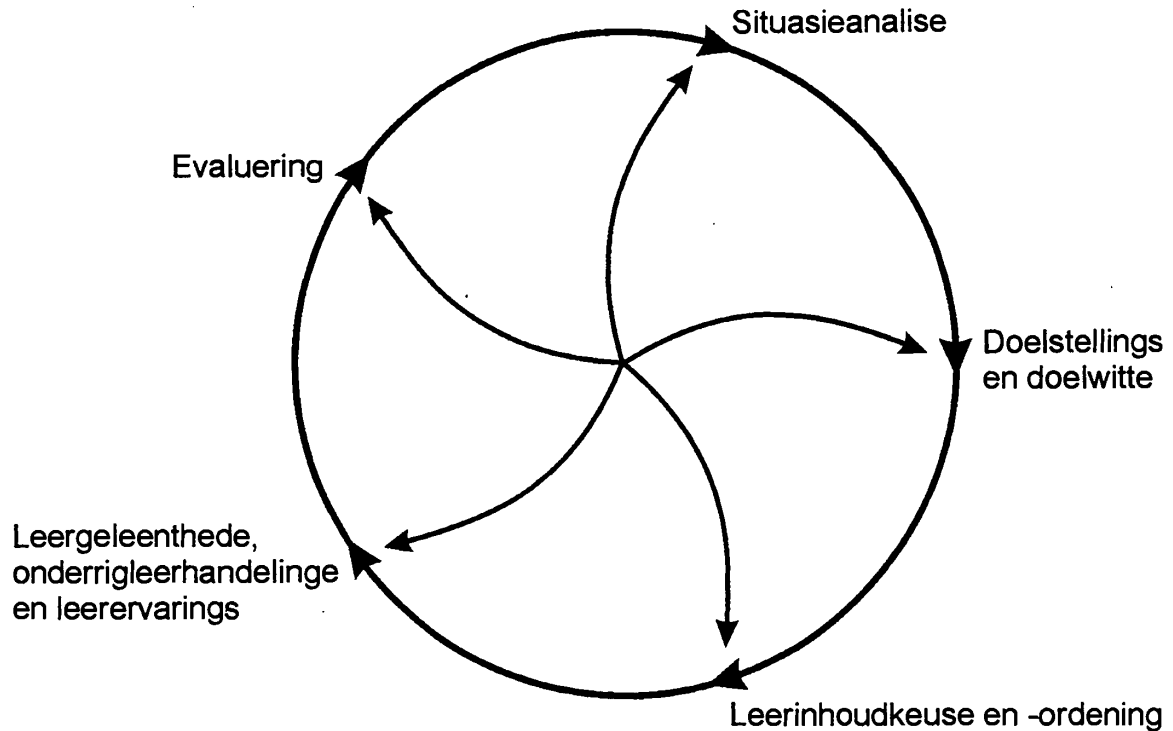


**Diagram 3: Die kurrikulumproses**

## **4.3 STAPPE IN DIE KURRIKULERINGSPROSES VIR VOOR- GESTELDE RIGLYNE OM WAARDEOPVOEDING TOE TE PAS**

### **4.3.1 Situasieanalise: Moontlike riglyne**

Volgens Vermeulen (2003:22) is dit nie korrek om 'n ander land se kurrikulum net so oor te neem nie. Daar moet altyd eers 'n deeglike situasieanalise gedoen word. By so 'n analise behoort inligting ingewin te word ten opsigte van die leerders en onderwysers wat betrokke is, die vereiste leerinhoud (kennis, vaardighede en gesindhede) wat geskep moet word, die betrokke samelewing wat insluit die behoeftes van die land, provinsie, gemeenskap en arbeidsmark en die aard van die bestaande instellings.

Om 'n waardeopvoedingsprogram vir 'n bepaalde skool te kan ontwerp of te selekteer, sal daar eers 'n deeglike situasieanalise gedoen moet word. Volgens Rens (2005:33) en Tyree en Vance (1997) word die vraag gestel: "Wie se waardes?". By die onafhanklike skole is dit maklik om sekere waardes te bevorder maar in staatskole is die situasie anders. Die skrywer het in hoofstuk twee ook die kwessie van die rolspelers aange-

spreek wat 'n aandeel in die vorming van waardes by die adolessent moet hê wat dus daardeur bewys dat die regering nie net hul eie waardes kan voorskryf nie maar dat alle rolspelers in die verband 'n bydrae moet lewer. Die volgende vrae kan rigtinggewend wees in so 'n situasieanalise:

- Wat is die waardes van die ouers, leerders, onderwysers van die skoolgemeenskap?
- Watter waardes word deur die ouers as belangrik beskou?
- Wat is die persepsies van die ouers, leerders en onderwysers se waardes van mekaar?
- Watter waardes word deur die Departement van Onderwys voorgestel?
- Watter waardes is opgeneem in die visie en missie van die skool?
- Wie is die leerders vir wie die waardeopvoedingsprogram geskryf word?
- Watter rol speel die onderwysers in waardeopvoeding?
- Wat is die betrokkenheid van die gesin of ouergemeenskap ten opsigte van waardeopvoeding?

Deur middel van 'n goed gestruktureerde vraelys en onderhoudvoering kan antwoorde op die vrae gevind word. Volgens Heenan (2003:85) is dit van kardinale belang om die ouergemeenskap by so 'n ondersoek te betrek. Steyn (1985a:143) sluit hierby aan en meen dat ouers hulle kinders stuur na skole wat aansluit by hul eie leëwêreld en lewensbeskouing waarby waardes ingesluit word. Ook sou die skool van onafhanklike persone gebruik kan maak om die opnames en ontledings te doen. Eers nadat die inligting ingesamel en ontleed is, kan die skool bepaal watter waardes deur hulle bevorder behoort te word.

#### **4.3.2 Doelstellings en doelwitte : Moontlike riglyne**

In die voorafgaande bespreking kom dit na vore dat die situasieanalise die voorloper is en lei tot die identifisering, seleksie en formulering van doelstellings (Fraser *et al.*, 1993:118). Die situasieanalise word dus as die fondament gesien waarop doelwitformulering geplaas word. Volgens Vreken (1980: 35-36) kan die term doelstelling veler-

lei betekenisse hê. Hy noem dat 'n doel 'n eindpunt (mikpunt) of eindsituasie het waarna gestreef moet word en wat in die meeste gevalle binne 'n bepaalde periode bereik kan word. Du Plessis (1993:64) is ook van mening dat eers nadat die situasieanalise plaasgevind het, kan doelstellings geformuleer word.

Daar is ook verskillende tipes doelstellings wat in die literatuur voorkom. In kurrikulumkunde word daar hoofsaaklik tussen drie verwante begrippe onderskei, naamlik oorkoepelende onderwysdoelstellings ("aims") (Van der Merwe & Smith, 1991:59), onderwysdoelstellings ("goals") en doelwitte ("objectives") soos omskryf deur Mostert (1985:95). Vir die doel van die studie kan vakdoelstellings bygevoeg word aangesien dit gaan oor 'n kurrikulum vir waardeopvoeding in sekondêre skole. Fraser *et al.* (1993:120-121) beskryf die begrip doelstellings as die formulering van die volgende, naamlik 'n aktiwiteit, spesifieke leerinhoud, die omstandighede waaronder doelstellings in terme van die leerinhoud gerealiseer word en die kriteria vir die suksesvolle verwesenliking van doelstellings.

Vreken (1980:38-41) en Fraser *et al.* (1993:99-11) noem dat onderrigdoelstellings 'n funksie het om te vervul naamlik:

- Dit gee betekenis aan die onderrighandeling;
- dit verskaf riglyne, aanknopingspunte en kriteria vir besluite wat geneem moet word oor sake soos die inhoud van die sillabusse, metodes van onderrig, hulpmiddels, ensovoorts;
- om die onderrigprogram te evalueer, en
- om die leerders in hul studie te rig.
- Om medebepalend in die eise te wees wat aan die vakwetenskaplike en -didaktiese kennis en vaardigheid van die onderwyser (dosent) in die onderrig van die vak gestel word.

Vrae wat moontlik gestel kan word om die doelwitte en doelstellings vir waardeopvoeding te bepaal:

- Stem die doelstellings wat geformuleer is vir waardeopvoeding ooreen met die leeruitkomst?
- Sluit die doelstellings die ontwikkeling van kritiese denke in wat vir waardeopvoeding onontbeerlik is?

- Bevat die doelwitte die gepaste werkwoorde wat gebruik word in die kurrikulum vir waardeopvoeding?
- Sluit die doelstellings vir die integrering van waardeopvoeding se leerinhoud al die didaktiese aktiwiteite in, naamlik kennis, begrip, analise, sintese, toepassing en evaluering?
- Is die doelstellings op grond van die teikengroep en die onderwyser se beginsituasie bereikbaar?
- Word daar rekening gehou met individuele verskille tussen leerders?
- Is dit duidelik of die leerder in die bepaalde periode die leerresultaat sal bereik?

Om vas te stel of die doelstellings en doelwitte in die leerinhoud vervat is, kan alleenlik gekontroleer word aan die leerinhoud wat deur die skool of die onderwyser gebruik gaan word. In die verskillende vakke of leerareas van die skool sal die onderwyser kan bepaal watter doelstellings en doelwitte belangrik sou wees om waardeopvoeding in die skool te bevorder. Aan die einde van die tydperk waarin elke waarde deur middel van lesse aangebied is, sal onderwysers sowel as ouers aan die gedrag wat leerders openbaar kan waarneem of die doelstellings en doelwitte wel bereik is. Volgens die uitkomsgebaseerde onderwysbenadering is waardes een van die komponente in die **Nasionale kurrikulumverklarings vir grade 10-12 (Algemeen) (2004:6)**. Dus sal elke leergeleentheid lesdoelwitte moet bevat wat waardes tydens die onderrigproses bevorder.

### **4.3.3 Leerinhoudkeuse en ordening: Moontlike riglyne**

Dit is belangrik dat die leerinhoud wat op skool onderrig moet word ook aan die onderwyser voorsien moet word sodat doeltreffende onderrig kan plaasvind. Nieuwoudt (1998:146) is van mening dat ten einde aan daardie hoë eise te kan voldoen, dit noodsaaklik is dat onderrig- en leerinhoud doelgerig geselekteer en georden moet word in die kurrikulum, sowel as met die oog op die onderrigleersituasie. Uit die vorige bespreking oor doelstellings en doelwitformulering is Kruger (1980:114) se benoeming naamlik "eksplisiete stuurinstrument" baie doelmatig en kan die onderrigleergebeure binne onderrig en opvoeding nie kan plaasvind nie.

Van der Merwe en Smith (1991:60) meen dat die leerinhoud volgens die analise van die beginsituasie geselekteer moet word. Leerinhoudeseleksie en ordening is immers 'n

sentrale handeling in die kurrikulumontwerpproses en vorm 'n integrale deel van die siklusse gebeure wat op die situasieanalise berus. Hiervolgens word ook veronderstel dat leerinhoudseleksie en ordening nie eenmalig kan plaasvind nie maar dat geselekteerde kurrikuluminhoude gereeld hersien moet word (Mostert, 1986:23-24).

'n Ander rede vir die gereelde hersiening van die geselekteerde leerinhoud berus op die uitgangspunt dat leerinhoudseleksie en ordening deur verskillende faktore beïnvloed word. Du Plooy (1986:43-44) noem onder meer die kompleksiteit van die leerinhoud, die leefwêreld van die leerders asook die behoeftes van die betrokke gemeenskap. Die invloed van 'n gemeenskap wat gestagneer het, sal in wese verskil van die invloed van 'n dinamiese, gesofistikeerde gemeenskap.

In die kurrikuleringsproses volg die fase van leerinhoudkeuse en ordening na die formulering van doelstellings en doelwitte. As laasgenoemde bepaal is, gee dit rigting oor hoe die leerinhoud in die geval van die vak waardeopvoeding geselekteer moet word. Die volgende moontlike vrae kan gestel word oor die seleksie van leerinhoud in die verband, naamlik:

- Is die leerinhoud in ooreenstemming met die doelstellings en doelwitte?
- Is die behoeftes en vermoëns van die leerders in aanmerking geneem?
- Is die leerinhoud funksioneel vir die leerders?
- Is die kennis verteenwoordigend van die spesifieke vakterrein?
- Het die leerinhoud enige maatskaplike relevansie vir die opvoeding van die kind tot volwassenheid?
- Word die ordeningsbeginsel van leerinhoud toegepas?

Die leerinhoud en ordening moet toelaat dat die doelstellings en doelwitte realiseer in die onderrigsituasie. Dit moet realisties, hanteerbaar en toeganklik wees. Die inhoud moet ook die leerders stimuleer en moet kan voorsien in die behoeftes van die leerders, skool, breë gemeenskap, die land en die wêreld.

Die seleksie van die leerinhoud moet die leerder stimuleer sodat hy/sy 'n beter verstaan van die werklikheid ervaar en om sinvol in die samelewing in te pas.

#### 4.3.4 Leergeleenthede, onderrighandelinge en leerervarings

In die voorafgaande paragrafe is daar reeds na die siklusse verloop van die kurrikulum verwys. Interafhanklikheid van die verskillende kurrikuleringskomponente is belangrik. Steyn (1985:80) verwys na die “dinamiese samehang” tussen die onderdele van ‘n kurrikulum, te wete die situasieanalise, doelstellings en doelwitte, leerinhoud en -ordening, leergeleenthede en aktiwiteite sowel as evaluering of assessering. Hierdie samehang van die elemente het dus ‘n invloed op mekaar en hierdie interaksie tussen kurrikulumelemente geld ook ten opsigte van leergeleenthede, ervarings, metodes en strategieë.

Drotské (1999:75) (vgl. ook Kruger, 1980:81, Fraser *et al.*, 1993:100, Du Plooy, 1986:51, Steyn, 1983:81 & Du Plessis, 1993:106-107) verwys na die leergeleenthede as die kurrikuleringsfase waartydens die onderwyser hoofsaaklik self vir kurrikulering verantwoordelik is. Tydens leerinhoudseleksie en ordening neem die selekteerder besluite aangaande kerninhoud wat ten beste tot die doelbereiking sal bydra. Dit is dus die onderwyser se verantwoordelikheid om te sorg dat die seleksie van onderrigmetodes juis daartoe sal bydra dat die leerders die leerinhoud as leefinhoud ervaar.

Hier word dus van die onderwyser verwag om deeglik kennis te dra van die totale kurrikuleringproses wat onder meer inhou dat leergeleenthede op grond van die situasie-analise, doelformulering en in ooreenstemming met die verwagte leeruitkoms geselekteer word (Steyn, 1984b:1). Drotské (1999:75-76) verwys na die begrip leergeleentheid en na beplande aksiestappe in die onderrigproses. Onderrighandelinge lei tot die skep van “leergeleenthede” wat dui op geleenthede wat deur die onderwyser aan die hand van die kurrikula geskep word tydens die onderrigsituasie.

“Leergeleenthede” verwys na die somtotaal van onderwysstrategieë, vaardighede en metodes. Onderrigleer kom in hierdie verband ter sprake. Steyn (1985:8) meen dat onderrig geen betekenis het indien leer nie plaasvind nie. Dieselfde toepassing kan in terme van die ander twee begrippe wat bespreek is, gemaak word, naamlik dat leergeleenthede verkry sin en betekenis in die aanwesigheid van leerervarings.

Volgens Bank (1991:205) (vgl. Tyler, 1991:331 & Kruger 1980:70) word ‘n leerervaring gedefinieer as die proses van leer waar die leerder direk in aanraking met realiteite gebring word. Dit word dus ‘n leefervaring waar begrippe soos ontdekkende leer, lewenslange leer en eksperimentele leer ter sprake kom. In dié verband is dit die onder-

wyser se plig om toe te sien dat die leermateriaal, onderrigmetodes en media wat gebruik moet word om die leerders te motiveer om te leer sowel as om hul leerervarings te interpreteer en ook aktief betrokke by die leergeleentheid te kry, beskikbaar is.

In die voorafgaande bespreking is dit duidelik dat die onderwyser deurgaans verantwoordelik is vir die beplanning en skep van leergeleenthede wat dus lei tot leerervarings en ook getaak is om die leerinhoud so te ontsluit dat die leerder daarmee wil identifiseer. Na my mening is dit die plig van die onderwyser om dit tot die beste van sy vermoë te doen sodat effektiewe leer tot sy reg kan kom.

Tydens die implemetering van leergeleenthede, onderrighandelinge en leerervarings van waardeopvoeding in die skool sal die volgende vrae as belangrik beskou word wat kan dien as riglyne in die fase van hierdie kurrikuleringproses:

- Is die leerders aktief betrokke tydens die onderrigleerproses?
- Hoe beïnvloed die onderwysers se waardes die leersituasie?
- Is daar kognitiewe terugvoer tydens die onderrigsituasie?
- Word verskille in situasies uitgelig en vergelyk?
- Word daar besef dat individuele verskille leer beïnvloed?
- Word daar van 'n wye verskeidenheid strategieë gebruik gemaak?
- Kan leerders sonder enige vrese hulle standpunte stel oor waardevraagstukke in die klaskamer?
- Word daar gebruik gemaak van groep- en klasbesprekings om menings te lig in waardeopvoeding?
- Is daar 'n neutrale manier van hoe waardeopvoeding kan plaasvind in die klaskamer?

Om aan leergeleenthede, onderrighandelinge en leerervarings reg te laat geskied, sal dit belangrik wees om 'n klimaat van vertroue en wedersydse respek te skep om te verseker dat leer effektief plaasvind. Die onderwyser is ook getaak om te sorg dat dit wel gebeur. Daar moet gereeld vrae gestel word en bespreking plaasvind om die leergeleentheid sinvol te laat verloop.

### 4.3.5 Evaluering

Richard (2001:286) noem dat al sou 'n kurrikulum in plek wees, sal daar steeds belangrike vrae nodig wees om beantwoord te word, byvoorbeeld:

- Bereik die leerders die doelstellings en doelwitte?
- Wat gebeur in klaskamers en skole waar die kurrikulum geïmplementeer word?
- Is diegene wat deur die kurrikulum geïmpak word soos onderwysers, skoolhoofde, ouers en leerders met die kurrikulum tevrede?
- Is diegene wat betrokke was by die ontwerp van die vak of program in voeling met die leerinhoud en het hulle goeie werk gelewer?
- Vergelyk die kurrikulum genoegsaam met ander soorte kurrikula?

Volgens Du Plooy (1986:61) en Eash (1991:69) dui die vrae dus daarop dat evaluering 'n integrale deel vorm van die kurrikulumverloop en die ander elemente word deurgaans samehangend geëvalueer. Ter staving hiervan meen Pratt (1994:101) dat enige kurrikulumplan onderworpe is aan evaluering. Fraser *et al.* (1993:100-101) omskryf dit as die proses waar daar bepaal word in watter mate die doelstellings en ideale met die kurrikulum bereik is. Evaluering beïnvloed bepaal derhalwe die kwaliteit en effektiwiteit van nie net die kurrikulum nie, maar ook die didaktiese situasie.

In die fase van evaluering is dit belangrik om die strategieë wat gebruik word in waardeopvoeding van tyd tot tyd te evalueer. Dit is belangrik om in gedagte te hou dat die wenslike gedrag van die individu nie slegs bepaal kan word deur kwalitatiewe of kwantitatiewe metodes nie, of deur 'n toets of eksamen nie.

## **4.4 SAMEVATTENDE RIGLYNE VIR WAARDEOPVOEDING IN SEKONDÊRE SKOLE**

Vervolgens word 'n aantal riglyne wat onderwysers ten opsigte van waardeopvoeding kan volg, gestel. Onderwysers moet rolmodelle en voorlewers van morele wees. Dusdoende kan die onderwysers se voorbeeld help om die leerder se waardes te vorm.

- Van tyd tot tyd kan intellektuele, sosiale, morele en emosionele dilemmas aan leerders voorgehou word om waardes aan te leer.
- Onderwysers behoort kennis te bekom oor die leerders se verskillende kulturele, gesins- en sosiale agtergronde.
- Onderwysers behoort 'n voorbeeld aan kinders te stel deur goeie taal te gebruik, respek teenoor kollegas sowel as die leerders te openbaar, om deurgaans professioneel in situasies op te tree en deur hulle navolgingswaardige kleredrag.
- Christenonderwysers behoort die voorbeeld wat deur Christus gestel is in hul waardeopvoeding te weerspieël.
- Onderwysers kan op 'n gereelde basis leerders aanmoedig om deurgaans na te dink oor dit wat hulle as waardevol beskou.
- Onderwysers moet op 'n gereelde basis leerders evalueer om vas te stel of hulle wel die uitkomst bereik het van die waardeopvoedingsprogram op skool.
- Onderwysers moet deurgaans kontroleer of waardes in die onderrig van 'n spesifieke vak tot sy reg kom en of die uitkomst tydens die lesaanbieding wel bereik is.
- Onderwysers moet leerders laat veilig voel deur hulle toe te laat om eie standpunte te kan stel, maar ook om foute te maak.
- Indien die onderwyser die kind as individu sien en wat na die beeld van God geskape is (Gen.1:27) en die sondeval en gebrokenheid besef, moet die kind nie met 'n skuldgevoel belas word nie. As die kind se optrede nie aanvaarbaar is nie, moet gepoog word om die fout reg te stel.

- Onderwysers moet waar moontlik deur die gebruik van media en moderne tegnologiese hulpmiddels leerders blootstel aan voorbeelde waar positiewe waardes uitgeleef word.
- Onderwysers kan leerders help om die vaardigheid aan te leer om negatiewe portuurdruk te weerstaan indien dit hulle waardes in gedrang bring. Dit is so dat adolessente 'n impak op mekaar se lewens het; daarom moet daar in die klaskamer situasies geskep word wat die vaardigheid ontwikkel om portuurdruk te weerstaan.
- Die onderwyser behoort leerders te betrek by die opstel van klasreëls waar kernwaardes soos hoflikheid, regverdigheid, eerlikheid, lojaliteit en respek bevorder word.
- Onderwysers kan van leerders verwag om betrokke te raak by gemeenskapsprojekte waarin waardes gereflekteer word.
- Onderwysers moet duidelike verwagtinge aan leerders stel sodat hulle weet wat van hulle verwag word deur hulle optredes en aksies.
- Stel probleemspesifieke vrae wat reflektiewe denke of besprekings in die klaskamer kan genereer wat as uitdaging vir leerders kan dien om waardes te vestig.
- Die onderwyser moet 'n klimaat in die klaskamer skep waarin positiewe waardes gereflekteer word.
- Die onderwyser behoort as pastor 'n versorgingsplan hê waar leerders ondersteunende verhoudings kan bou.
- Onderwysers kan tydens die onderrig van waardes situasies skep waar leerders hul menings en standpunte stel.
- Onderwysers sou in die klaskamer positiewe beloning kon gee aan leerders wat deur hul optrede in die klaskamer waardeopvoeding bevorder.
- ~~Analiseer op 'n gereelde basis die klaskamersituasie se verloop ten opsigte van waardeopvoeding om sodoende te kan bepaal of waardeopvoeding tot sy reg kom.~~
- Onderwysers moet deur middel van goeie kommunikasie op 'n formele sowel as informele wyse waardes met leerders bespreek.

- Onderwysers moet konsekwent optree in die klaskamer omdat dit die onderrig van waardes bevorder.

## **4.5 SAMEVATTING**

In hierdie hoofstuk is daar 'n oorsigtelike studie gedoen van die proses van kurrikulering deur te verwys na 'n verskeidenheid van kurrikulumontwerpmodelle sowel as onderrigmodelle ten opsigte van waardeopvoeding en hoe dit tot sy reg kan kom in die klaskamer. Ook is daar moontlike riglyne voorgestel uit die kurrikuleringsiklus om waardeopvoeding by skole te implementeer. Aan die einde van die hoofstuk is samevattende riglyne voorgestel aan die onderwyser oor hoe waardeopvoeding gedoen kan word in die klaskamer.

In die volgende hoofstuk sal 'n empiriese ondersoek geloods word waar die waardeoriëntering van skoolhoofde, onderwysers en leerders aan bepaalde sekondêre skole in die Noordwes-provinsie bespreek word. In die ondersoek sal die skrywer gebruik maak van vraelyste en onderhoude as meetinstrumente vir waardeopvoeding. Daar sal ook e-posonderhoude met enkele internasionale respondente gevoer word wat in die veld van waardeopvoeding reeds groot bydraes gelewer het.

## **HOOFSTUK 5**

---

### **'N EMPIRIESE ONDERSOEK NA WAARDEORIËTERING IN SEKONDÊRE SKOLE**

#### **5.1 INLEIDING**

In die vorige hoofstuk is die kurrikuleringsproses en verskillende onderrigmodelle bespreek. Daar is ook didaktiese riglyne vir waardeopvoeding geïdentifiseer en voorgestel. In hierdie hoofstuk sal daar verslag gedoen word van die ondersoek wat gedoen is na die waardeoriëntering van leerders, onderwysers en skoolhoofde asook van e-posonderhoude wat met internasionale kundiges gevoer is.

Die metode van ondersoek, die meetinstrument om waardeoriëntering te bepaal, die navorsingsontwerp, die studiepopulasie, die uitvoering van die ondersoek en die statistiese tegnieke wat gebruik is in die verwerking van die inligting sal beskryf word. Die resultate van die empiriese ondersoek sal weergegee, bespreek en geïnterpreteer word.

#### **5.2 DIE DOEL VAN DIE EMPIRIESE ONDERSOEK**

Die empiriese ondersoek het die volgende ten doel:

- Om die waardeoriëntering van sekondêreskoolleerders te bepaal;
- om vas te stel hoe leerders hul medeleerders se waardes sien
- om die waardeoriëntering van onderwysers en skoolhoofde te bepaal, en
- om hul mening oor waardeopvoeding aan sekondêre skole in te win.

#### **5.3 ONDERSOEKMETODES**

Die metode van ondersoek het op drie wyses geskied, naamlik deur vraelyste, aan leerders, onderwysers en skoolhoofde, deur onderhoude met skoolhoofde wat by die ondersoek betrek is, te voer en om e-posonderhoude met internasionale kundiges op die gebied te voer. Die vraelys wat in die ondersoek gebruik is, is 'n vraelys wat

oorspronklik deur Vreken en Rens (2001) ontwerp is en gebruik is in 'n ondersoek na die waardeoriëntering van studente aan die Potchefstroomse Universiteit vir Christelike Hoër Onderwys. Die navorser het ook semigestruktureerde onderhoude met skoolhoofde gevoer om 'n meningspeiling oor waardeopvoeding in skole te doen.

Die rede vir die metodes van ondersoek is volgens die navorser se mening die gewenste wyses omdat die waardeoriëntering van mense gemeet moet word en hierdie metodes nie so tydrowend is nie. Die metodologie van die ondersoek is hoofsaaklik kwantitatief met 'n kwalitatiewe komponent soos onderhoude.

## **5.4 MEETINSTRUMENTE WAT IN DIE ONDERSOEK GEBRUIK IS**

### **5.4.1 Vraelyste**

Daar is drie vraelyste gebruik, naamlik 'n vraelys vir die leerders waar hulle die belangrikheid van hul waardes sowel as hul siening van hul medeleerders se waardes moes stel op 'n vyfpuntskaal.

Dan was daar ook 'n vraelys vir onderwysers waar hulle die belangrikheid van hul eie waardes, sowel as hul siening van die leerders se waardes moes stel. Laastens was daar 'n vraelys vir die skoolhoofde waarin hulle die belangrikheid van hul eie waardes sowel as die leerders se waardes moes aandui.

Die vraelys wat deur Vreken en Rens (2001) ontwerp is, is deur die navorser aangepas om by die studiepopulasie te pas.

Die vraelys vir die leerders het twee afdelings gehad wat bestaan het uit afdeling A wat oor die biografiese inligting gehandel het en afdeling B wat gehandel het oor die 20 hoofwaardes wat afgebreek is in 5 waarde-indikatore vir elke hoofwaarde. Daar was dus 100 waarde-indikatore in die vraelys. Hierdie indikatore is ook ewekansig oor die vraelys versprei sodat die respondente nie bewus kon wees oor watter waarde die indikator handel nie. Die indikatore se belangrikheid word geweeg met 'n punteskaal van 1-4, (1 = onbelangrik, 2 = minder belangrik; 3 = belangrik en 4 = van die grootste belang).

Die vraelys vir die onderwysers en skoolhoofde het elk drie afdelings. Afdeling A en B is soortgelyk aan dié van die leerders. In afdeling C moes hulle standpunt inneem ten opsigte van 6 stellings oor waardeopvoeding aan die hand van 'n vierpuntskaal (1 = geensins, 2 = in 'n mate, 3 = redelike mate en 4 = algeheel of ten volle. Dan was daar

ook 'n vraag oor hoe dikwels hulle waardeopvoeding in die klas doen en watter metodes en tegnieke deur hulle gebruik word. In tabel 5.1 word die 20 hoofwaardes weergegee met 'n voorbeeld van een indikator en ook die nommers van elke waarde se indikatore soos uiteengesit in die vraelys (Vgl bylaag B).

**Tabel 5.1: Hoofwaardes met 'n ooreenstemmende indikator**

| <b>Hoofwaarde</b>     | <b>Voorbeeld van 'n waarde-indikator</b>               | <b>Ooreenstemmende nommers van waarde-indikatore</b> |
|-----------------------|--------------------------------------------------------|------------------------------------------------------|
| Religieuse waardes    | Om 'n godsdienstige lewe te lei                        | 1, 21, 41, 61, 81                                    |
| Verhoudingswaardes    | Om in liefde met almal te leef                         | 2, 22, 42, 62, 82                                    |
| Morele waardes        | Om altyd die regte ding te doen                        | 3, 23, 43, 63, 83                                    |
| Estetiese waardes     | Om 'n gevoel op 'n kunstige wyse te kan uitdruk        | 4, 24, 44, 64, 84                                    |
| Ekonomiese waardes    | Om (eendag) ryk te kan wees (baie geld te kan hê)      | 5, 25, 45, 65, 85                                    |
| Kultuurwaardes        | Om nuwe kultuurgoedere (kuns en musiek) te skep        | 6, 26, 46, 66, 86                                    |
| Politieke waardes     | Om vir 'n politieke party te kan stem                  | 7, 27, 47, 67, 87                                    |
| Regswaardes           | Om reg en geregtigheid te laat geskied                 | 8, 28, 48, 68, 88                                    |
| Nasionale waardes     | Om 'n verenigde nasie te wees.                         | 9, 29, 49, 69, 89                                    |
| Intellektuele waardes | Om te presteer                                         | 10, 30, 50, 70, 90                                   |
| Liggaamlike waardes   | Om altyd netjies te wees                               | 11, 31, 51, 71, 91                                   |
| Selfwaarde            | Om altyd goeie dissipline (selfbeheersing) te handhaaf | 12, 32, 52, 72, 92                                   |
| Gemoedswaarde         | Om altyd vriendelik en opgeruimd te wees               | 13, 33, 53, 73, 93                                   |
| Beroepswaarde         | Om werktrots te hê                                     | 14, 34, 54, 74, 94                                   |
| Ontspanningswaarde    | Om plesier te hê                                       | 15, 35, 55, 75, 95                                   |
| Veiligheidswaarde     | Om genoeg sekuriteit te hê                             | 16, 36, 56, 76, 96;                                  |
| Outoriteitswaarde     | Om (eendag) beroemd te wees                            | 17, 37, 57, 77, 97                                   |
| Omgewingswaardes      | Om rond te reis en die omgewing (wêreld) te sien       | 18, 38, 58, 78, 98                                   |
| Lewenswaardes         | Om 'n fisiek gesonde mens te wees                      | 19, 39, 59, 79, 99                                   |
| Tydruimtelike waardes | Om sinvol en doelgerig te lewe                         | 20, 40, 60, 80, 100                                  |

## **5.4.2 Onderhoudskedules**

Semigestruktureerde onderhoude is gevoer met die 10 skoolhoofde wat betrokke was by die ondersoek. Die veertien vrae wat aan hulle gestel is, kan in bylaag E beskou word. Daar is ook e-posonderhoude gevoer met internasionale kundiges op die gebied van waardeopvoeding. Die navorser het via die Internet en konferensies wat deur hom bygewoon is van die kundiges te hore gekom. Waar respondente nie werklik op die gebied betrokke was nie het hulle my verwys na kundiges op die gebied (Vgl. bylaag F vir die name en e-posadresse van respondente). Die menings van die respondente sal breedvoerig in die hoofstuk bespreek word.

## **5.5 DIE STUDIEPOPULASIES WAT GEBRUIK IS IN DIE ONDER- SOEK**

### **5.5.1 Studiepopulasie van die leerders (Vraelysondersoek)**

Die studiepulasie bestaan uit al die sekondêre skole in die RSA, onderwysers sowel as skoolhoofde. As gevolg van logistieke redes is slegs 10 sekondêre skole in die Klerksdorpdistrik betrokke by die navorsing. As gevolg van finansiële implikasies is slegs die graad 9- en 11- leerders van die skole in die navorsing gebruik. Die rede vir die twee groepe leerders aan die sekondêre skole is omdat die graad 9- leerder nog in baie gevalle bepaalde waardekeuses moet maak in vergelyking met die graad 11- leerder waarvan sekere waardes alreeds sterk gevestig behoort te wees volgens die ontwikkelingsfases wat in hoofstuk 2 (2.4.1) bespreek is.

Om 'n verteenwoordigende steekproef te maak van die skole in die Klerksdorpdistrik is daar uit elke soort skool een skool gekies. Waar daar meer as een van dieselfde skool in die area is, is die name van die skole in 'n hoed gegooi en dan slegs een skool se naam getrek.

Die skole in die distrik is in 10 bepaalde groepe verdeel soos in Drinkwater (2002:145-146) en uit elke groep is een skool op ewekansige wyse gekies. Die volgende tipe skole was dus verteenwoordig in die steekproef:

- 'n Historiese Kleurlingskool (Afrikaans en Engels is die onderrigmedium)
- 'n Moslemskool met Engels as onderrigtaal en Arabies as moedertaal.

- 'n Historiese swartskool, hoofsaaklik Setswana as moedertaal.
- 'n Engelsmedium skool met 'n Katolieke kultuur en etos.
- 'n Engelsmedium Christenskool met 'n multikulturele samestelling.
- 'n Historiese blanke skool (Afrikaansmedium)
- 'n Historiese Indiërskool maar wat tans 'n multikulturele samestelling het (Engelsmedium).
- 'n Afrikaanse Christenskool met 'n multikulturele samestelling.
- 'n Historiese tegniese blanke skool wat tans 'n multikulturele samestelling het (Afrikaans en Engels as onderrigmedium).
- 'n Historiese blanke skool wat tans 'n multikulturele samestelling het (Engelsmedium).

### **5.5.2 Studiepopulasie van die leerders (Vraelysonderzoek)**

Die bereikbare studiepulasie wat deelgeneem het aan die ondersoek is soos volg:

Graad 9-leerders N=176

Graad 11-leerders N=169

In totaal dus 345 leerders.

### **5.5.3 Studiepopulasie van onderwysers en skoolhoofde (Vraelysonderzoek)**

Die onderwysers wat aan die ondersoek deelgeneem het is soos volg:

Manlike onderwysers N = 38

Vroulike onderwyseresse N = 101

Terwyl die skoolhoofde soos volg was:

Manlike skoolhoofde N = 9 en slegs 1 vroulike skoolhoof.

Wat interessant is van die gegewens is dat daar meer vroulike onderwysers in die professie is as manlike onderwysers maar aan die topbestuur van die skool is meer manlike personeel. Tydens die ondersoek was al die onderwysers van die skole in par. 5.5.1 betrek in die ondersoek.

#### **5.5.4 Studiepopulasie van skoolhoofde (Onderhoude)**

Omdat slegs 10 skole by die ondersoek betrek is, is die skoolhoofde van die skole ondervra. Die 14 vrae in die onderhoud is in bylaag E. Die resultate sal later in die hoofstuk volledig bespreek word.

#### **5.5.5 Studiepopulasie van Internasionale kundiges (e-posonderhoude)**

Tydens internasionale konferensies en kongresse wat die navorser bygewoon het, is daar kontakte opgebou met kundiges op die gebied van waarde- en karakteropvoeding. Alhoewel baie meer gekontak is in dié verband het slegs die volgende respondente reageer op die onderhoude, die name en e-posadresse van die respondente is in bylaag F te vind, sowel as die 8 vrae wat tydens die onderhoude gevra is. Die bereikbare populasie het soos volg uitgesien, naamlik:

Verenigde State van Amerika N = 3

Verenigde Koninkryk N = 2

Nederland N = 1, en

Nieu-Seeland N = 2

In totaal was daar 7 respondente wat op die vraelys gereageer het. 3 Respondente het nie gereageer nie weens verpligtinge. In hierdie hoofstuk sal 'n volledige bespreking gegee word rakende die reaksie op die vrae.

### **5.6 PROSEDURE WAT GEVOLG IS MET DIE ONDERSOEK**

Die volgende prosedure is gevolg met die ondersoek:

- Eerstens het die navorser 'n skrywe gerig aan die distriksbestuurder met die versoek om die ondersoek te loods by die skole soos die in par. 5.5.1. beskryf (vgl. bylaag A).
- Nadat toestemming deur die distriksbestuurder verleen is (vgl. bylaag A), is daar 'n volledige adreslys van die skole in die distrik aan die navorser oorhandig en kon die steekproef van die skole gedoen word.
- Afsprake is met die verskillende skoolhoofde gereël om hulle in te lig oor die ondersoek sowel as die doel van die studie. Daar is tydens die afsprake baie

positief gereageer deur skoolhoofde en hulle het die wens uitgespreek dat hulle die resultate van hul betrokke skool wou sien.

- Die navorser het self op die afgespreekte tyd die vraelyste na elke skool geneem en dit na die tyd weer gaan haal.
- Afsprake is ook gereël met skoolhoofde vir die semigestructureerde onderhoude.
- E-posonderhoude is gevoer met internasionale kundiges op die terrein van karakterbou (meer inligting hieroor in par. 5.9.2).

## **5.7 DIE VERWERKING VAN INLIGTING (DATA)**

Al die inligting wat deur middel van die die vraelyste ingesamel is, is deur die Statistiese Konsultasiediens van die Noordwes-Universiteit (Potchefstroomkampus) verwerk. Die semigestructureerde onderhoude met die skoolhoofde sowel as die e-posonderhoude met internasionale kundiges was deur die navorser self ontleed en sal volledig bespreek word.

## **5.8 STATISTIESE TEGNIEKE WAT GEBRUIK IS**

Die volgende statistiese tegnieke is gebruik tydens die verwerking van die inligting wat met die vraelyste ingesamel is.

Die SAS-program Windows Release 6.12 (SAS Institute, 1996) is gebruik vir die verwerking van die data. Die volgende tegnieke is gebruik:

- Om 'n vergelyking te tref tussen die 20 waardes wat in die vraelys gebruik is ten opsigte van die verskillende groepe deur middel van rekenkundige gemiddeldes.
- T-toetse is gebruik om te bepaal of daar enige statistiese betekenisvolle verskille is tussen geloofsgroepe, geslagte, waardes, ensovoorts.
- Verder is daar deur die berekening van die d-waarde bepaal hoe prakties betekenisvol die verskille is. As algemene riglyn (Steyn:2000:1-3) geld die volgende:

d = 0.2      klein effek

d = 0.5      medium effek

d = 0.8      groot effek en ook prakties betekenisvol

Die d-waarde word slegs bereken waar  $p > 0.05$  is, met ander woorde waar daar statisties betekenisvolle verskille bestaan, aangesien dit nie sinvol is om 'n d-waarde te bereken as die verskille nie statisties betekenisvol is nie.

Die verskil tussen die gemiddelde gewigte (uit 4) wat deur twee verskillende groepe (bv. seuns en dogters) aan 'n bepaalde waarde toegeken is, sal byvoorbeeld prakties betekenisvol wees indien d gelyk aan of groter as 0.8 is.

## **5.9 RESULTATE, BESPREEKINGS EN SAMEVATTING TEN OPSIGTE VAN DIE EMPIRIESE ONDERSOEK**

### **5.9.1 Analise van data ten opsigte van waardeoriëntering van leerders aan sekondêre skole**

Vervolgens word die resultate van die vraelysondersoek (leerders) weergegee, geïnterpreteer en bespreek; hierdie resultate is ook aangebied tydens 'n nasionale en 'n internasionale konferensie (Abdool & Vreken, 2004 en 2005).

#### **5.9.1.1 Biografiese inligting van die studiepopulasie (leerders) (Afd. A van die vraelys)**

Vrae 2-6 in die vraelys handel oor biografiese inligting van die leerders in die ondersoekgroep. Die vrae handel oor die verskillende geslagte, bevolkingsgroepe, grade op skool en ook die verskillende geloofsgroepe.

**Tabel 5.2: Geslag**

| Geslag  | Graad 9<br>N | Graad 11<br>N | %     |
|---------|--------------|---------------|-------|
| Manlik  | 88           | 86            | 51.16 |
| Vroulik | 89           | 83            | 48.84 |
| Totaal  | 177          | 169           | 100   |
|         | 346          |               |       |

Uit tabel 5.2 blyk dat daar naastenby 'n gelyke verdeling van seuns en dogters in die ondersoekgroep was. Die verdeling tussen graad 9- en 11-leerders was ook naastenby dieselfde.

**Tabel 5.3: Bevolkingsgroepe**

| <b>Groep</b>  | <b>N</b>   | <b>% van totale groep</b> |
|---------------|------------|---------------------------|
| 1. Kleurling  | 68         | 19.71                     |
| 2. Tswana     | 63         | 18.26                     |
| 3. Sotho      | 35         | 10.14                     |
| 4. Xhosa      | 18         | 5.22                      |
| 5. Blank      | 94         | 27.25                     |
| 6. Zoeloe     | 9          | 2.61                      |
| 7. Indiër     | 42         | 12.17                     |
| 8. Ander      | 16         | 4.64                      |
| <b>Totaal</b> | <b>345</b> | <b>100</b>                |

Die groepe soos dit in tabel 5.3 uiteengesit is, verteenwoordig die diversiteit van die deelnemende sekondêre skole in die Klerksdorpdistrik. Dit blyk uit die verhouding ten opsigte van getalle dat die verskillende groepe nie eweredig versprei was nie maar die

samestelling van die studiepopulasie soos in par. 5.5.1 het aanleiding gegee tot die soort verspreiding.

**Tabel 5.4: Godsdiensgroepe**

| <b>Groep</b>                    | <b>N</b>   | <b>% van totale groep</b> |
|---------------------------------|------------|---------------------------|
| 1. Christendom                  | 280        | 81.40                     |
| 2. Islam                        | 40         | 11.63                     |
| 3. Hindoeïsme                   | 2          | 0.58                      |
| 4. Boeddhisme                   | 0          | 0                         |
| 5. Tradisionele Afrikagodsdiens | 16         | 4.65                      |
| 6. Geen                         | 3          | 0.87                      |
| 7. Ander                        | 3          | 0.87                      |
| <b>Totaal</b>                   | <b>344</b> | <b>100%</b>               |

Volgens tabel 5.4 behoort 81.40% graad 9- en 11-leerders aan die Christendom terwyl 11.63% leerders aan die Islamgeloof behoort en die ander gelowe in 'n mindere mate verteenwoordigend is in studiepopulasie.

#### **5.9.1.2 Waardeoriëntering (leerders se mening)**

In die subparagraaf gaan daar gekyk word na afdeling B van die vraelys van die leerders wat handel oor hul eie waardeoriëntering en hulle siening van hul medeleerders se waardes.

### 5.9.1.2.1 Hele studiepopulasie (leerders): mening oor eie en mede-leerders se waardes

**Tabel 5.5 Waardeoriëntering (leerders se menings)**

| Waarde          | Leerder se eie waardes |          | Medeleerders se waardes |          | Beduidende verskil: t-toets | Verskil: d-waarde |
|-----------------|------------------------|----------|-------------------------|----------|-----------------------------|-------------------|
|                 | Gemid. gewig uit 4     | Rangorde | Gemid. gewig uit 4      | Rangorde |                             |                   |
| 1. Religieus    | 3.43                   | 9        | 3.10                    | 15       | *                           | 0.55              |
| 2. Verhouding   | 3.46                   | 6        | 3.23                    | 8        | *                           | 0.52              |
| 3. Moreel       | 3.43                   | 8        | 3.12                    | 13       | *                           | 0.61              |
| 4. Esteties     | 3.21                   | 16       | 2.99                    | 17       | *                           | 0.42              |
| 5. Ekonomies    | 3.40                   | 10       | 3.33                    | 3        |                             | 0.13              |
| 6. Kultuur      | 2.99                   | 18       | 2.86                    | 19       | *                           | 0.26              |
| 7. Politiek     | 2.65                   | 20       | 2.70                    | 20       |                             |                   |
| 8. Reg          | 3.27                   | 14       | 3.10                    | 14       | *                           | 0.41              |
| 9. Nasionaal    | 3.37                   | 12       | 3.22                    | 9        | *                           | 0.39              |
| 10. Intellek    | 3.61                   | 2        | 3.35                    | 2        | *                           | 0.60              |
| 11. Liggaam     | 3.25                   | 15       | 3.27                    | 6        |                             |                   |
| 12. Self        | 3.67                   | 1        | 3.40                    | 1        | *                           | 0.64              |
| 13. Gemoed      | 3.44                   | 7        | 3.14                    | 12       | *                           | 0.58              |
| 14. Beroep      | 3.31                   | 13       | 3.19                    | 11       | *                           | 0.29              |
| 15. Ontspanning | 3.37                   | 11       | 3.28                    | 5        | *                           | 0.23              |
| 16. Veiligheid  | 3.47                   | 4        | 3.31                    | 4        | *                           | 0.42              |
| 17. Outoriteit  | 2.84                   | 19       | 2.99                    | 16       | *                           | 0.22              |
| 18. Omgewing    | 3.19                   | 17       | 2.96                    | 18       | *                           | 0.51              |
| 19. Lewe        | 3.47                   | 5        | 3.25                    | 7        | *                           | 0.51              |
| 20. Tyd-ruimte  | 3.49                   | 3        | 3.22                    | 10       | *                           | 0.59              |

\* Statisties beduidend op 1% vlak

Na aanleiding van tabel 5.5 is dit interessant hoe in beide gevalle die volgende waardes in dieselfde rangorde geplaas is: die politieke, regs-, intellektuele-, self- en veiligheidswaarde. In beide gevalle is selfwaarde die belangrikste en die intellektuele waarde word tweede geplaas. Waardes wat in beide gevalle as van minder belang is gesien kan word, is die politieke, kultuur-, omgewing- en estetiese waardes soos dit in tabel 5.5 aangedui is.

Alhoewel daar mediumeffek praktiese verskille is tussen leerders se menings oor hulle eie waardes en dié van hulle medeleerders, is daar geen verskille wat van groot praktiese beduidendheid (d groter as 0,8) is nie. In die rangordes is daar egter verskeie interessante verskille soos bv. die religieuse, morele, ekonomiese, liggaamlike, gemoeds-, ontspannings- en tydruimtelike waardes. Ten opsigte van hierdie waardes is daar dus 'n aansienlike verskil in die belangrikheid soos gesien vir hulle self en soos gesien vir medeleerders.

Samevattend kan gesê word; alhoewel die Department van Onderwys die politieke, nasionale en sosiale waardes hoog aanspreek in die ***Manifesto on values , education and democracy (2001)***, is die leerders anders ingestel. In 'n mondelinge mededeling tydens 'n kongres het De Klerk (2005) bevestig dat in 'n ondersoek wat in die Wes-Kaapse provinsie geloods is, die leerders ook politieke waardes nie as belangrik beskou het nie.

Vervolgens sal daar na die verskil in waardes ten opsigte van bevolkingsgroepe gekyk word.

### 5.9.1.2.2 Verskil tussen bevolkingsgroepe (leerders) se waardes

**Tabel 5.6: Verskil tussen bevolkingsgroepe (leerders) se waardes**

| Religieuse waarde  |                                |          |
|--------------------|--------------------------------|----------|
| Bevolkingsgroepe   | Statisties beduidend (5% vlak) | d-waarde |
| *Blank – Indiër    | *                              | 0.9      |
| Blank - Swart      | *                              | 1.3      |
| Kleurling - Indiër | *                              | 0.9      |
| Kleurling - Swart  | *                              | 1.2      |
| Ander - Indiër     | *                              | 0.6      |
| Ander - Swart      | *                              | 0.9      |

| Verhoudingswaarde |                                |          |
|-------------------|--------------------------------|----------|
| Bevolkingsgroep   | Statisties beduidend (5% vlak) | d-waarde |
| Indiër - Ander    | *                              | 0.7      |
| Indiër - Swart    | *                              | 0.8      |

| Morele waarde   |                                |          |
|-----------------|--------------------------------|----------|
| Bevolkingsgroep | Statisties beduidend (5% vlak) | d-waarde |
| Indiër - Swart  | *                              | 1.1      |

| Estetiese waarde  |                                |          |
|-------------------|--------------------------------|----------|
| Bevolkingsgroep   | Statisties beduidend (5% vlak) | d-waarde |
| Kleurling - Swart | *                              | 0.7      |

---

\* In alle gevalle word die groep wat die hoogste gemiddelde punt vir die waarde toegeken het eerste genoem.

|                                      |
|--------------------------------------|
| <b>Ekonomiese waarde</b>             |
| Geen statisties beduidende verskille |

|                                      |
|--------------------------------------|
| <b>Kultuurwaarde</b>                 |
| Geen statisties beduidende verskille |

|                                      |
|--------------------------------------|
| <b>Politiese waarde</b>              |
| Geen statisties beduidende verskille |

| <b>Regswaarde</b>      |                                       |                 |
|------------------------|---------------------------------------|-----------------|
| <b>Bevolkingsgroep</b> | <b>Statisties beduidend (5% vlak)</b> | <b>d-waarde</b> |
| Indiër - Swart         | *                                     | 0.8             |

| <b>Nasionale waarde</b> |                                       |                 |
|-------------------------|---------------------------------------|-----------------|
| <b>Bevolkingsgroepe</b> | <b>Statisties beduidend (5% vlak)</b> | <b>d-waarde</b> |
| Indiër - Swart          | *                                     | 0.6             |
| Indiër - Ander          | *                                     | 0.6             |
| Indiër - Kleurling      | *                                     | 0.6             |
| Indiër - Blanke         | *                                     | 0.8             |

|                                      |
|--------------------------------------|
| <b>Intellektuele waarde</b>          |
| Geen statisties beduidende verskille |

|                                      |
|--------------------------------------|
| <b>Liggaamlike waarde</b>            |
| Geen statisties beduidende verskille |

|                                      |
|--------------------------------------|
| <b>Selfwaarde</b>                    |
| Geen statisties beduidende verskille |

| <b>Gemoedswaarde</b>    |                                       |                 |
|-------------------------|---------------------------------------|-----------------|
| <b>Bevolkingsgroepe</b> | <b>Statisties beduidend (5% vlak)</b> | <b>d-waarde</b> |
| Indiër - Blanke         | *                                     | 0.7             |
| Indiër – Kleurling      | *                                     | 0.8             |
| Indiër - Ander          | *                                     | 0.8             |
| Indiër - Swart          | *                                     | 1.0             |

| <b>Beroepswaarde</b>    |                                       |                 |
|-------------------------|---------------------------------------|-----------------|
| <b>Bevolkingsgroepe</b> | <b>Statisties beduidend (5% vlak)</b> | <b>d-waarde</b> |
| Indiër - Swart          | *                                     | 0.8             |
| Ander - Swart           | *                                     | 0.7             |

| <b>Ontspanningswaarde</b> |                                       |                 |
|---------------------------|---------------------------------------|-----------------|
| <b>Bevolkingsgroepe</b>   | <b>Statisties beduidend (5% vlak)</b> | <b>d-waarde</b> |
| Blanke - Swart            | *                                     | 0.8             |
| Indiër - Swart            | *                                     | 0.8             |

| <b>Veiligheidswaarde</b>             |  |  |
|--------------------------------------|--|--|
| Geen statisties beduidende verskille |  |  |

| <b>Outoriteitswaarde</b>             |  |  |
|--------------------------------------|--|--|
| Geen statisties beduidende verskille |  |  |

| <b>Omgewingswaarde</b> |                                       |                 |
|------------------------|---------------------------------------|-----------------|
| <b>Bevolkingsgroep</b> | <b>Statisties beduidend (5% vlak)</b> | <b>d-waarde</b> |
| Kleurling - Swart      | *                                     | 0.8             |

| <b>Lewenswaarde</b>     |                                       |                 |
|-------------------------|---------------------------------------|-----------------|
| <b>Bevolkingsgroepe</b> | <b>Statisties beduidend (5% vlak)</b> | <b>d-waarde</b> |
| Indiër - Swart          | *                                     | 0.8             |
| Kleurling - Swart       | *                                     | 0.6             |

| <b>Tyd-ruimtelike waarde</b> |                                       |                 |
|------------------------------|---------------------------------------|-----------------|
| <b>Bevolkingsgroepe</b>      | <b>Statisties beduidend (5% vlak)</b> | <b>d-waarde</b> |
| Indiër - Swart               | *                                     | 1.0             |
| Ander - Swart                | *                                     | 0.6             |

## **ALGEMEEN**

Na aanleiding van tabel 5.6 blyk dit dat daar geen prakties beduidende verskille tussen die bevolkingsgroepe in die ondersoek is rakende die ekonomiese, kulturele, politieke, intellektuele, liggaamlike, self-, veiligheids- en outoriteitswaarde nie.

### **Religieuse waarde**

Volgens tabel 5.6 is die d-waarde ten opsigte van die religieuse waarde tussen die Blank- en Swart-, Kleurling- en Swart-, Blank- en Indiër- sowel as Kleurling- en Indiër-leerders prakties betekenisvol.

### **Verhoudingswaarde**

Die d-waarde vir die verhoudingswaarde tussen die Indiër- en Swartleerders is prakties betekenisvol en in 'n mindere mate die Indiër- en ander-leerders.

### **Morele waarde**

Die morele waarde tussen Indiër- en Swartleerders is prakties betekenisvol.

### **Estetiese waarde**

Die estetiese waarde tussen Kleurling- en Swartleerders se d-waarde is prakties betekenisvol.

## **Regswaarde**

Die regswaarde volgens tabel 5.6 toon dat die Indiër-en Swartleerders se d-waarde ook prakties betekenisvol is.

## **Nasionale waarde**

Die Indiër- teenoor die Swart-, ander- en Kleurlingleerders se d-waarde toon 'n medium effekgrootte maar die Indiër- en Blanke leerders toon dat daar 'n praktiese beduidende verskil is ten opsigte van hul nasionale waarde.

## **Gemoedswaarde**

'n Praktiese beduidende verskil bestaan ten opsigte van die gemoedswaarde tussen die Indiër- en Swart-, Kleurling- en ander leerders met 'n medium effekgrootte tussen die Indiër- en Blanke leerders.

## **Beroepswaarde**

Vir die beroepswaarde is daar tussen die Indiër- en Swartleerders sowel as die ander- en Swartleerders praktiese beduidende verskille.

## **Ontspanningswaarde**

Vir die waarde vir ontspanning is daar tussen Blanke- en Swart- en Indiër- en Swartleerders 'n praktiese beduidende verskil.

## **Omgewingswaarde**

Ten opsigte van die omgewingswaarde is daar 'n praktiese beduidende verskil tussen die Kleurling- en Swartleerders.

## **Lewenswaarde**

Tussen die Indiër- en Swartleerders is daar 'n praktiese beduidende verskil sowel as tussen die Kleurling- en Swartleerders wat betref die lewenswaarde.

## **Tyd-ruimtelike waarde**

In tabel 5.6 is daar 'n praktiese beduiende verskil tussen die Indiër- en Swartleerders ten opsigte van hul tyd-ruimtelike waarde.

In die volgende bespreking gaan die verskille tussen die geloofsgroepe van die leerders se waardes bespreek word.

### 5.9.1.2.3 Verskil tussen geloofsgroepe (leerders) se waardes

**Tabel 5.7: Verskil tussen geloofsgroepe (leerders) se waardes**

| <b>Religieuse waarde</b> |                                       |                 |
|--------------------------|---------------------------------------|-----------------|
| <b>Bevolkingsgroep</b>   | <b>Statisties beduidend (5% vlak)</b> | <b>d-waarde</b> |
| Christen - ander         | *                                     | 0.7             |

| <b>Verhoudingswaarde</b> |                                       |                 |
|--------------------------|---------------------------------------|-----------------|
| <b>Bevolkingsgroepe</b>  | <b>Statisties beduidend (5% vlak)</b> | <b>d-waarde</b> |
| Islam – ander            | *                                     | 0.3             |
| Islam - Christen         | *                                     | 0.4             |

| <b>Morele waarde</b>    |                                       |                 |
|-------------------------|---------------------------------------|-----------------|
| <b>Bevolkingsgroepe</b> | <b>Statisties beduidend (5% vlak)</b> | <b>d-waarde</b> |
| Islam – ander           | *                                     | 0.8             |
| Islam - Christen        | *                                     | 0.9             |

| <b>Estetiese waarde</b>               |  |  |
|---------------------------------------|--|--|
| Geen statistiese beduidende verskille |  |  |

| <b>Ekonomiese waarde</b>              |  |  |
|---------------------------------------|--|--|
| Geen statistiese beduidende verskille |  |  |

| <b>Kultuurwaarde</b>                  |  |  |
|---------------------------------------|--|--|
| Geen statistiese beduidende verskille |  |  |

| <b>Politiese waarde</b>               |  |  |
|---------------------------------------|--|--|
| Geen statistiese beduidende verskille |  |  |

| <b>Regswaarde</b>       |                                       |                 |
|-------------------------|---------------------------------------|-----------------|
| <b>Bevolkingsgroepe</b> | <b>Statisties beduidend (5% vlak)</b> | <b>d-waarde</b> |
| Islam – ander           | *                                     | 0.7             |
| Islam - Christen        | *                                     | 0.6             |

| <b>Nasionale waarde</b> |                                       |                 |
|-------------------------|---------------------------------------|-----------------|
| <b>Bevolkingsgroepe</b> | <b>Statisties beduidend (5% vlak)</b> | <b>d-waarde</b> |
| Islam – Christen        | *                                     | 0.7             |
| Islam - ander           | *                                     | 0.9             |

| <b>Intellektuele waarde</b> |                                       |                 |
|-----------------------------|---------------------------------------|-----------------|
| <b>Bevolkingsgroepe</b>     | <b>Statisties beduidend (5% vlak)</b> | <b>d-waarde</b> |
| Islam – ander               | *                                     | 0.7             |

| <b>Liggaamlike waarde</b>             |
|---------------------------------------|
| Geen statistiese beduidende verskille |

| <b>Selfwaarde</b>                     |
|---------------------------------------|
| Geen statistiese beduidende verskille |

| <b>Gemoedswaarde</b>    |                                       |                 |
|-------------------------|---------------------------------------|-----------------|
| <b>Bevolkingsgroepe</b> | <b>Statisties beduidend (5% vlak)</b> | <b>d-waarde</b> |
| Islam – Christen        | *                                     | 0.8             |
| Islam - ander           | *                                     | 0.9             |

| <b>Beroepswaarde</b>    |                                       |                 |
|-------------------------|---------------------------------------|-----------------|
| <b>Bevolkingsgroepe</b> | <b>Statisties beduidend (5% vlak)</b> | <b>d-waarde</b> |
| Islam - ander           | *                                     | 0.6             |

| <b>Ontspanningswaarde</b>             |
|---------------------------------------|
| Geen statistiese beduidende verskille |

| <b>Veiligheidswaarde</b>              |
|---------------------------------------|
| Geen statistiese beduidende verskille |

| <b>Outoriteitswaarde</b>              |
|---------------------------------------|
| Geen statistiese beduidende verskille |

| <b>Omgewingswaarde</b>                |
|---------------------------------------|
| Geen statistiese beduidende verskille |

| <b>Lewenswaarde</b>     |                                       |                 |
|-------------------------|---------------------------------------|-----------------|
| <b>Bevolkingsgroepe</b> | <b>Statisties beduidend (5% vlak)</b> | <b>d-waarde</b> |
| Islam - ander           | *                                     | 0.7             |

| <b>Tyd-ruimtelike waarde</b> |                                       |                 |
|------------------------------|---------------------------------------|-----------------|
| <b>Bevolkingsgroepe</b>      | <b>Statisties beduidend (5% vlak)</b> | <b>d-waarde</b> |
| Islam - Christen             | *                                     | 0.7             |
| Islam - ander                | *                                     | 0.1             |
| Christen - ander             | *                                     | 0.5             |

## **ALGEMEEN**

Volgens tabel 5.7 is daar geen prakties beduidende verskille tussen die geloofsgroepe in die ondersoek ten opsigte van die volgende waardes nie: etiese, ekonomiese, kulturele, politieke, liggaamlike, self-, ontspannings-, veiligheids-, outoriteits- en omgewingswaardes.

### **Religieuse waarde**

Tussen die Christen- en ander leerders is daar 'n statisties beduidende verskil ten opsigte van hul religieuse waarde maar dit is nie prakties beduidend nie.

### **Verhoudingswaarde**

Die verhoudingswaarde tussen Islam- en ander- en Christenleerders is daar ook 'n statisties beduidende verskil maar dit is nie prakties beduidend nie.

### **Morele waarde**

Daar is 'n prakties beduidende verskil tussen die Islam- en ander leerders sowel as tussen Islam- en Christenleerders.

### **Regswaarde**

Tussen Islam- ander- en Christenleerders is daar 'n statisties beduidende verskil tussen die geloofsgroepe rakende hul regswaarde maar dit is nie prakties beduidend nie.

### **Nasionale waarde**

Tussen die Islam- en ander leerders is daar 'n prakties beduidende verskil ten opsigte hul nasionale waarde.

### **Intellektuele waarde**

Daar is 'n statisties beduidende verskil tussen Islam- en anderleerders ten opsigte intellektuele waarde, maar dit is nie prakties beduidend nie.

### **Gemoedswaarde**

Daar is 'n prakties beduidende verskil tussen Islam- en Christen- en Islam- en ander leerders rakende hul gemoedswaarde.

### **Beroepswaarde**

Tussen die Islam- en ander leerders is daar 'n statisties maar nie prakties beduidende verskil ten opsigte van hul beroepswaarde nie.

## Lewenswaarde

Tussen die Islam- en ander leerders is 'n statisties maar nie 'n prakties beduidende verskil ten opsigte van hul beroepswaarde nie.

## Tyd-ruimtelike waarde

In tabel 5.7 is daar 'n statisties beduidende verskil tussen Islam- en Christenleerders, Islam- en ander leerders sowel as tussen Christen- en anderleerders ten opsigte van hul tyd-ruimtelike waarde. Die verskil is egter nie prakties beduidend nie.

In die tabel 5.8 gaan die verskil tussen die geslagte se waardes bespreek word.

### 5.9.1.2.4 Vergelyking van geslagte (leerders) se waardes (op 1% vlak)

**Tabel 5.8: Vergelyking van geslagte (leerders) se waardes**

| Waarde          | Leerders se eie waardes |                        | Verskil tussen seuns en dogters: t-toets | Verskil d-waarde |
|-----------------|-------------------------|------------------------|------------------------------------------|------------------|
|                 | Seuns se eie waardes    | Dogters se eie waardes |                                          |                  |
| 1. Religieus    | 0.53                    | 0.52                   | 0.036                                    | 0.069            |
| 2. Verhouding   | 0.40                    | 0.40                   | -0.103                                   | -0.258           |
| 3. Moreel       | 0.38                    | 0.40                   | -0.119                                   | -0.298           |
| 4. Esteties     | 0.41                    | 0.46                   | -0.088                                   | -0.191           |
| 5. Ekonomies    | 0.43                    | 0.45                   | 0.079                                    | 0.176            |
| 6. Kultuur      | 0.49                    | 0.50                   | -0.046                                   | -0.092           |
| 7. Politiek     | 0.50                    | 0.52                   | 0.033                                    | 0.063            |
| 8. Reg          | 0.42                    | 0.46                   | -0.004                                   | -0.009           |
| 9. Nasionaal    | 0.40                    | 0.46                   | -0.025                                   | -0.054           |
| 10. Intellek    | 0.33                    | 0.36                   | -0.035                                   | -0.097           |
| 11. Liggaam     | 0.50                    | 0.55                   | 0.019                                    | 0.035            |
| 12. Self        | 0.33                    | 0.35                   | -0.095                                   | -0.271           |
| 13. Gemoed      | 0.37                    | 0.42                   | -0.091                                   | -0.217           |
| 14. Beroep      | 0.38                    | 0.45                   | 0.120                                    | 0.267            |
| 15. Ontspanning | 0.40                    | 0.44                   | 0.142                                    | 0.323            |
| 16. Veiligheid  | 0.38                    | 0.40                   | -0.015                                   | -0.038           |
| 17. Outoriteit  | 0.53                    | 0.56                   | 0.171                                    | 0.3053           |
| 18. Omgewing    | 0.48                    | 0.53                   | 0.062                                    | 0.117            |
| 19. Lewe        | 0.39                    | 0.43                   | 0.066                                    | 0.153            |
| 20. Tyd-ruimte  | 0.38                    | 0.40                   | 0.013                                    | 0.0323           |

\* Statisties beduidend op 1% vlak

Na aanleiding van tabel 5.8 is daar wel enkele statisties beduidende verskille maar geen prakties beduidende verskille tussen die twee geslagte nie. Dit wil dus voorkom asof die seuns en dogters se waardeoriëntering naastenby dieselfde is.

In die volgende bespreking gaan daar gekyk word na die vergelyking tussen die twee grade se leerders wat by die ondersoek betrek is en wat hul waardeoriëntering is.

#### 5.9.1.2.5 Vergelyking van grade (leerders) se waardes (op 1% vlak)

**Tabel 5.9: Vergelyking van grade (leerders) se waardes**

| Waarde          | Leerders se eiewaardes          |                                  | Verskil tussen seuns en dogters: t-toets | Verskil d-waarde |
|-----------------|---------------------------------|----------------------------------|------------------------------------------|------------------|
|                 | Graad 9-leerders se eie waardes | Graad 11-leerders se eie waardes |                                          |                  |
| 1. Religieus    | 0.50                            | 0.50                             | -0.019                                   | -0.038           |
| 2. Verhouding   | 0.38                            | 0.42                             | 0.083                                    | 0.198            |
| 3. Moreel       | 0.38                            | 0.40                             | 0.101                                    | 0.253            |
| 4. Esteties     | 0.42                            | 0.45                             | 0.105                                    | 0.233            |
| 5. Ekonomies    | 0.43                            | 0.45                             | 0.087                                    | 0.193            |
| 6. Kultuur      | 0.44                            | 0.53                             | 0.191                                    | 0.360            |
| 7. Politiek     | 0.50                            | 0.51                             | 0.150                                    | 0.294            |
| 8. Reg          | 0.43                            | 0.44                             | 0.076                                    | 0.173            |
| 9. Nasionaal    | 0.41                            | 0.45                             | 0.100                                    | 0.222            |
| 10. Intellek    | 0.33                            | 0.36                             | 0.071                                    | 0.197            |
| 11. Liggaam     | 0.51                            | 0.54                             | 0.110                                    | 0.204            |
| 12. Self        | 0.35                            | 0.34                             | 0.019                                    | 0.543            |
| 13. Gemoed      | 0.40                            | 0.40                             | -0.013                                   | -0.033           |
| 14. Beroep      | 0.41                            | 0.43                             | 0.091                                    | 0.212            |
| 15. Ontspanning | 0.41                            | 0.44                             | 0.123                                    | 0.280            |
| 16. Veiligheid  | 0.35                            | 0.42                             | 0.156                                    | 0.371            |
| 17. Outoriteit  | 0.54                            | 0.55                             | 0.198                                    | 0.360            |
| 18. Omgewing    | 0.46                            | 0.54                             | 0.146                                    | 0.270            |
| 19. Lewe        | 0.38                            | 0.44                             | 0.047                                    | 0.107            |
| 20. Tyd-ruimte  | 0.38                            | 0.40                             | 0.065                                    | 0.163            |

\* Statisties beduidend op 1% vlak

Volgens tabel 5.8 is daar in al die gevalle statisties beduidende verskille maar in geen geval is die verskille prakties beduidend nie. Dit wil dus voorkom asof die graad 9- en die graad 11-leerders se waardeoriëntering nie baie verskil nie.

In die volgende bespreking gaan daar gekyk word na die analise van data ten opsigte van onderwysers en skoolhoofde se waardeoriëntering.

## **5.9.2 Analise van data ten opsigte van waardeoriëntering van onderwysers en skoolhoofde aan sekondêre skole.**

Vervolgens word die resultate van die vraelysondersoek (onderwysers en skoolhoofde) weergegee, geïnterpreteer en bespreek.

### **5.9.2.1 Biografiese inligting van die studiepopulasie (onderwysers en skoolhoofde) afdeling A van die vraelys**

Vrae 2-6 in die vraelys handel oor biografiese inligting van die onderwysers en skoolhoofde in die ondersoek. Die vrae handel oor die verskillende geslagte, bevolkingsgroepe en ook die verskillende geloofsgroepe.

**Tabel 5.10: Geslag ten opsigte van onderwysers en skoolhoofde**

| <b>Geslag</b> | <b>N</b> | <b>%</b> |
|---------------|----------|----------|
| Manlik        | 38       | 27.34    |
| Vroulik       | 101      | 72.66    |
| Totaal        | 139      | 100      |

Uit tabel 5.10 blyk dit dat daar meer vroulike as mansonderwysers is in die ondersoekgroep.

**Tabel 5.11: Bevolkingsgroepe ten opsigte van onderwysers en skoolhoofde**

| <b>Groep</b>  | <b>N</b>   | <b>% van totale groep</b> |
|---------------|------------|---------------------------|
| 1. Kleurling  | 12         | 8.70                      |
| 2. Tswana     | 4          | 2.90                      |
| 3. Sotho      | 5          | 3.62                      |
| 4. Xhosa      | 1          | 0.72                      |
| 5. Blank      | 101        | 73.19                     |
| 6. Zoeloe     | 3          | 2.17                      |
| 7. Indiër     | 9          | 6.52                      |
| 8. Ander      | 3          | 2.17                      |
| <b>Totaal</b> | <b>139</b> | <b>100</b>                |

Die bevolkingsgroepe soos dit in tabel 5.11 uiteengesit is, verteenwoordig die diversiteit in die skole wat betrek was by die ondersoek behalwe dat die blanke onderwysers ver in die meerderheid was. Dit blyk uit die verhouding ten opsigte van die getalle hierbo asof die verskillende groepe nie eweredig versprei is nie maar die samestelling van die studiepopulasie soos in par. 5.5.1 bespreek, het aanleiding gegee tot die verdeling.

**Tabel 5.12: Godsdiensgroepe ten opsigte van skoolonderwysers en skoolhoofde**

| <b>Groep</b>                    | <b>N</b>   | <b>% van Totale groep</b> |
|---------------------------------|------------|---------------------------|
| 1. Christendom                  | 125        | 89.93                     |
| 2. Islam                        | 6          | 4.32                      |
| 3. Hindoeïsme                   | 4          | 2.88                      |
| 4. Boeddhisme                   | 0          | 0                         |
| 5. Tradisionele Afrikagodsdiens | 1          | 0.72                      |
| 6. Geen                         | 1          | 0.72                      |
| 7. Ander                        | 2          | 1.44                      |
| <b>Totaal</b>                   | <b>139</b> | <b>100%</b>               |

In tabel 5.12 is 89.93% van die onderwysers Christene en die ander geloofsgroepe in 'n mindere mate verteenwoordig in die skole.

In die volgende paragraaf gaan die waardeoriëntering van die onderwysers en skoolhoofde bespreek word.

### 5.9.2.2 Waardeoriëntering (onderwysers en skoolhoofde se menings)

In die subparagraaf gaan daar gekyk word na afdeling B van die vraelys van die onderwysers en skoolhoofde se eie waardeoriëntering en hul siening oor die leerders se waardes.

#### 5.9.2.2.1 Hele studiepopulasie (onderwysers en skoolhoofde): eie menings oor hul waardes en die leerders se waardes

**Tabel 5.13: Waardeoriëntering (onderwysers en skoolhoofde se menings)**

| Waarde          | Eie waardes onderwysers en skoolhoofde |           | Leerder se waardes (menings van onderwysers en skoolhoofde) |           | Beduidende verskil: t-toets | Verskil d-waarde |
|-----------------|----------------------------------------|-----------|-------------------------------------------------------------|-----------|-----------------------------|------------------|
|                 | Gemiddelde gewig uit 4                 | Rang-orde | Gemiddelde gewig uit 4                                      | Rang-orde |                             |                  |
| 1. Religieus    | 3.78                                   | 2         | 3.03                                                        | 9         | *                           | 0.92             |
| 2. Verhouding   | 3.74                                   | 4         | 3.12                                                        | 4         | *                           | 0.95             |
| 3. Moreel       | 3.77                                   | 3         | 2.86                                                        | 14        | *                           | 1.04             |
| 4. Esteties     | 3.43                                   | 13        | 2.76                                                        | 17        | *                           | 1.03             |
| 5. Ekonomies    | 3.28                                   | 16        | 3.04                                                        | 8         | *                           | 0.44             |
| 6. Kultuur      | 3.22                                   | 17        | 2.63                                                        | 20        | *                           | 0.89             |
| 7. Politiek     | 2.83                                   | 19        | 2.69                                                        | 19        |                             |                  |
| 8. Reg          | 3.68                                   | 7         | 2.96                                                        | 12        | *                           | 1.01             |
| 9. Nasionaal    | 3.51                                   | 11        | 3.18                                                        | 3         | *                           | 0.61             |
| 10. Intellek    | 3.64                                   | 9         | 2.99                                                        | 11        | *                           | 0.95             |
| 11. Liggaam     | 3.06                                   | 18        | 3.11                                                        | 5         |                             |                  |
| 12. Self        | 3.79                                   | 1         | 3.01                                                        | 10        | *                           | 1.12             |
| 13. Gemoed      | 3.68                                   | 8         | 2.84                                                        | 15        | *                           | 1.16             |
| 14. Beroep      | 3.45                                   | 12        | 2.93                                                        | 13        | *                           | 0.74             |
| 15. Ontspanning | 3.32                                   | 15        | 3.30                                                        | 1         |                             |                  |
| 16. Veiligheid  | 3.70                                   | 6         | 3.27                                                        | 2         | *                           | 0.79             |
| 17. Outoriteit  | 2.60                                   | 20        | 3.07                                                        | 7         | *                           | 0.65             |
| 18. Omgewing    | 3.32                                   | 14        | 2.69                                                        | 18        | *                           | 0.90             |
| 19. Lewe        | 3.52                                   | 10        | 3.10                                                        | 6         | *                           | 0.61             |
| 20. Tyd-ruimte  | 3.74                                   | 5         | 2.82                                                        | 16        | *                           | 1.11             |

\* Statisties beduidend op 1% vlak

Na aanleiding van tabel 5.13 is dit interessant hoe die onderwysers en skoolhoofde se rangorde verskil van hoe hulle oor hul eie waardes voel en wat hul mening is oor die waardes van die leerders. Daar is ook 'n duidelike verskil tussen die mening van die onderwysers oor die leerders se waardes en hoe die leerders oor hulle eie waardes voel (vgl. tabel 5.5).

Waardes wat vir die onderwysers self en volgens hulle mening ook vir die leerders van minder belang is, is die politieke-, liggaamlike- en ontspanningswaarde. Interessant is ook dat die onderwysers selfwaarde eerste plaas. Volgens hul mening is die ontspanningswaarde die belangrikste vir die leerders maar in tabel 5.5 plaas die leerders dit elfde op die rangordelys.

Vervolgens sal daar na die verskil in waardes ten opsigte van bevolkingsgroepe (onderwysers en skoolhoofde) gekyk word

#### 5.9.2.2 Verskil tussen bevolkingsgroepe (onderwysers en skoolhoofde) se waardes (op 5% vlak)

**Tabel 5.14 Verskil tussen bevolkingsgroepe (onderwysers en skoolhoofde) se waardes**

| <b>Religieuse waarde</b> |                                       |                 |
|--------------------------|---------------------------------------|-----------------|
| <b>Bevolkingsgroepe</b>  | <b>Statisties beduidend (5% vlak)</b> | <b>d-waarde</b> |
| Blanke - ander           | *                                     | 2.2             |
| Kleurling - ander        | *                                     | 1.9             |
| Swart - ander            | *                                     | 1.7             |

| <b>Verhoudingswaarde</b>              |
|---------------------------------------|
| Geen statistiese beduidende verskille |

| <b>Morele waarde</b>    |                                       |                 |
|-------------------------|---------------------------------------|-----------------|
| <b>Bevolkingsgroepe</b> | <b>Statisties beduidend (5% vlak)</b> | <b>d-waarde</b> |
| Indiër - ander          | *                                     | 1.7             |
| Blanke - ander          | *                                     | 1.6             |

|                                       |  |  |
|---------------------------------------|--|--|
| <b>Estetiese waarde</b>               |  |  |
| Geen statistiese beduidende verskille |  |  |

|                                       |  |  |
|---------------------------------------|--|--|
| <b>Ekonomiese waarde</b>              |  |  |
| Geen statistiese beduidende verskille |  |  |

|                                       |  |  |
|---------------------------------------|--|--|
| <b>Kultuur waarde</b>                 |  |  |
| Geen statistiese beduidende verskille |  |  |

|                         |                                       |                 |
|-------------------------|---------------------------------------|-----------------|
| <b>Politieke waarde</b> |                                       |                 |
| <b>Bevolkingsgroepe</b> | <b>Statisties beduidend (5% vlak)</b> | <b>d-waarde</b> |
| Swart - ander           | *                                     | 1.9             |
| Kleurling - ander       | *                                     | 1.8             |
| Indiër - ander          | *                                     | 1.6             |

|                         |                                       |                 |
|-------------------------|---------------------------------------|-----------------|
| <b>Regswaarde</b>       |                                       |                 |
| <b>Bevolkingsgroepe</b> | <b>Statisties beduidend (5% vlak)</b> | <b>d-waarde</b> |
| Indiër - ander          | *                                     | 2.2             |
| Swart - ander           | *                                     | 2.1             |
| Blanke - ander          | *                                     | 1.9             |

|                                       |  |  |
|---------------------------------------|--|--|
| <b>Nasionale waarde</b>               |  |  |
| Geen statistiese beduidende verskille |  |  |

|                                       |  |  |
|---------------------------------------|--|--|
| <b>Intellektuele waarde</b>           |  |  |
| Geen statistiese beduidende verskille |  |  |

|                                       |  |  |
|---------------------------------------|--|--|
| <b>Liggaamswaarde</b>                 |  |  |
| Geen statistiese beduidende verskille |  |  |

|                                       |
|---------------------------------------|
| <b>Selfwaarde</b>                     |
| Geen statistiese beduidende verskille |

|                                       |
|---------------------------------------|
| <b>Gemoedswaarde</b>                  |
| Geen statistiese beduidende verskille |

|                                       |
|---------------------------------------|
| <b>Beroepswaarde</b>                  |
| Geen statistiese beduidende verskille |

|                                       |
|---------------------------------------|
| <b>Ontspanningswaarde</b>             |
| Geen statistiese beduidende verskille |

|                                       |
|---------------------------------------|
| <b>Veiligheidswaarde</b>              |
| Geen statistiese beduidende verskille |

|                                       |
|---------------------------------------|
| <b>Outoriteitswaarde</b>              |
| Geen statistiese beduidende verskille |

|                                       |
|---------------------------------------|
| <b>Omgewingswaarde</b>                |
| Geen statistiese beduidende verskille |

|                                       |
|---------------------------------------|
| <b>Lewenswaarde</b>                   |
| Geen statistiese beduidende verskille |

|                                       |
|---------------------------------------|
| <b>Tyd-ruimtelike waarde</b>          |
| Geen statistiese beduidende verskille |

## ALGEMEEN

Daar moet in gedagte gehou word dat die bevolkingsgroepe baie klein was behalwe die blanke groep. Daar sal dus moeilik veralgemeen kan word. Die statistiese ontleding is ter wille van volledigheid tog gedoen.

Na aanleiding van tabel 5.14 blyk dit dat daar geen prakties beduidende verskilleis tussen die bevolkingsgroepe in die ondersoek nie ten opsigte van die verhoudings-, estetiese, ekonomiese, kulturele, nasionale, intellektuele, liggaamlike, self-, gemoeds-, beroeps-, ontspannings-, veiligheids-, outoriteits-, omgewings-, lewens-, en tyd-ruimtelike waardes nie.

### **Religieuse waarde**

Na aanleiding van tabel 5.14 is die d-waarde tussen die Blank- en ander-, Kleurling-en ander-; Swart- en ander onderwysers en skoolhoofde prakties betekenisvol.

### **Morele waarde**

Tussen die Indiër- en ander sowel as die Blank- en ander onderwysers is daar 'n praktiese beduidende verskil.

### **Politiese waarde**

Volgens tabel 5.14 is daar ook 'n praktiese beduidende verskil tussen Swart- en ander-, Kleurling- en ander-, sowel as Indiër- en ander onderwysers.

### **Regswaarde**

Daar is 'n prakties beduidende verskil tussen Indiër- en ander-, Swart- en ander-, en Blanke- en ander onderwysers rakende die regswaarde.

Vervolgens gaan die verskille tussen die geloofsgroepe van die onderwysers en skoolhoofde bespreek word.

#### **5.9.2.2.3 Verskil tussen geloofsgroepe (onderwysers en skoolhoofde) se waardes (op 5% vlak)**

**Tabel 5.15: Verskil tussen geloofsgroepe (onderwysers en skoolhoofde) se waardes**

| <b>Religieuse waarde</b> |                                       |                 |
|--------------------------|---------------------------------------|-----------------|
| <b>Bevolkingsgroepe</b>  | <b>Statisties beduidend (5% vlak)</b> | <b>d-waarde</b> |
| Christen - Islam         | *                                     | 1.4             |

| <b>Verhoudingswaarde</b>              |
|---------------------------------------|
| Geen statistiese beduidende verskille |

|                                       |
|---------------------------------------|
| <b>Morele waarde</b>                  |
| Geen statistiese beduidende verskille |

|                                       |
|---------------------------------------|
| <b>Estetiese waarde</b>               |
| Geen statistiese beduidende verskille |

|                                       |
|---------------------------------------|
| <b>Ekonomiese waarde</b>              |
| Geen statistiese beduidende verskille |

|                                       |
|---------------------------------------|
| <b>Kultuurwaarde</b>                  |
| Geen statistiese beduidende verskille |

| <b>Politiese waarde</b> |                                       |                 |
|-------------------------|---------------------------------------|-----------------|
| <b>Bevolkingsgroepe</b> | <b>Statisties beduidend (5% vlak)</b> | <b>d-waarde</b> |
| Ander - Islam           | *                                     | 1.0             |

|                                       |
|---------------------------------------|
| <b>Regswaarde</b>                     |
| Geen statistiese beduidende verskille |

|                                       |
|---------------------------------------|
| <b>Nasionale waarde</b>               |
| Geen statistiese beduidende verskille |

|                                       |
|---------------------------------------|
| <b>Intellektuele waarde</b>           |
| Geen statistiese beduidende verskille |

| <b>Liggaamswaarde</b>   |                                       |                 |
|-------------------------|---------------------------------------|-----------------|
| <b>Bevolkingsgroepe</b> | <b>Statisties beduidend (5% vlak)</b> | <b>d-waarde</b> |
| Islam - Christen        | *                                     | 1.1             |

|                                       |
|---------------------------------------|
| <b>Selfwaarde</b>                     |
| Geen statistiese beduidende verskille |

|                                       |
|---------------------------------------|
| <b>Gemoedswaarde</b>                  |
| Geen statistiese beduidende verskille |

|                                       |
|---------------------------------------|
| <b>Beroepswaarde</b>                  |
| Geen statistiese beduidende verskille |

|                                       |
|---------------------------------------|
| <b>Ontspanningswaarde</b>             |
| Geen statistiese beduidende verskille |

|                                       |
|---------------------------------------|
| <b>Veiligheidswaarde</b>              |
| Geen statistiese beduidende verskille |

|                                       |
|---------------------------------------|
| <b>Outoriteitswaarde</b>              |
| Geen statistiese beduidende verskille |

|                                       |
|---------------------------------------|
| <b>Omgewingswaarde</b>                |
| Geen statistiese beduidende verskille |

|                                       |
|---------------------------------------|
| <b>Lewenswaarde</b>                   |
| Geen statistiese beduidende verskille |

|                                       |
|---------------------------------------|
| <b>Tyd-ruimtelike waarde</b>          |
| Geen statistiese beduidende verskille |

## ALGEMEEN

Ook in hierdie geval was, behalwe die Christenonderwyser, die ander groepe baie klein en kan moeilik algemene afleidings gemaak word. Volledigheidshalwe is die statistiese ontleding tog wel gedoen.

Na aanleiding van tabel 5.15 blyk daar in die ondersoek geen prakties beduidende verskille tussen die geloofsgroepe nie ten opsigte van die verhoudings-, morele-, estetiese-, ekonomiese-, kulturele-, regs-, nasionale-, intellektuele-, self-, gemoeds-, beroeps-, ontspannings-, veiligheids-, outoriteits-, omgewings-, lewens-, en tyd-ruimtelike waardes nie.

### **Religieuse waardes**

Na aanleiding van tabel 5.15 is die verskil tussen die Christendom en Islam prakties betekenisvol.

### **Politieke waardes**

Vir die politieke waarde is daar tussen ander- en Islamonderwysers 'n prakties beduidende verskil.

### **Liggaamlike waardes**

Tussen die Islam- en Christenonderwysers is daar 'n praktiese beduidende verskil rakende hul liggaamlike waarde.

#### 5.9.2.2.4 Vergelyking van geslagte van onderwysers en skoolhoofde oor hulle eie waardes (op 1% vlak)

**Tabel 5.16: Vergelyking tussen manlike en vroulike onderwysers en skoolhoofde se waardes**

| Waarde          | Onderwysers se eie waardes |                      | Verskil tussen mans en dames: t-toets | Verskil d-waarde |
|-----------------|----------------------------|----------------------|---------------------------------------|------------------|
|                 | Mans se eie waardes        | Dames se eie waardes |                                       |                  |
| 1. Religieus    | 0.462                      | 0.462                | -0.048                                | -0.104           |
| 2. Verhouding   | 0.451                      | 0.371                | 0.011                                 | 0.024            |
| 3. Moreel       | 0.421                      | 0.405                | 0.038                                 | 0.090            |
| 4. Esteties     | 0.479                      | 0.422                | 0.069                                 | 0.144            |
| 5. Ekonomies    | 0.478                      | 0.396                | 0.153                                 | 0.320            |
| 6. Kultuur      | 0.579                      | 0.508                | 0.062                                 | 0.107            |
| 7. Politiek     | 0.651                      | 0.481                | 0.034                                 | 0.052            |
| 8. Reg          | 0.463                      | 0.404                | 0.050                                 | 0.108            |
| 9. Nasionaal    | 0.530                      | 0.417                | -0.031                                | -0.058           |
| 10. Intellek    | 0.414                      | 0.405                | 0.143                                 | 0.345            |
| 11. Liggaam     | 0.657                      | 0.492                | 0.083                                 | 0.126            |
| 12. Self        | 0.400                      | 0.333                | 0.066                                 | 0.165            |
| 13. Gemoed      | 0.425                      | 0.392                | 0.011                                 | 0.026            |
| 14. Beroep      | 0.492                      | 0.393                | 0.216                                 | 0.439            |
| 15. Ontspanning | 0.578                      | 0.500                | -0.019                                | -0.033           |
| 16. Veiligheid  | 0.465                      | 0.378                | -0.080                                | -0.172           |
| 17. Outoriteit  | 0.703                      | 0.530                | 0.342                                 | 0.486            |
| 18. Omgewing    | 0.516                      | 0.524                | 0.203                                 | 0.393            |
| 19. Lewe        | 0.384                      | 0.397                | 0.119                                 | 0.308            |
| 20. Tyd-ruimte  | 0.350                      | 0.379                | 0.049                                 | 0.160            |

\* Statisties beduidend op 1% vlak

Na aanleiding van tabel 5.16 is daar geen prakties beduidende verskille tussen manlike en vroulike onderwysers ten opsigte van die onderwysers en skoolhoofde se mening oor hul eie waardes nie. Dit blyk dus dat hulle in 'n groot mate dieselfde waarde-oriëntering het.

### 5.9.2.2.5 Vergelyking tussen die leerders, onderwysers (en skoolhoofde) oor hulle eiewaardes (op 1% vlak)

**Tabel 5.17: Vergelyking tussen leerders, onderwysers (en skoolhoofde) se menings oor hul eie waardes**

| Waarde          | Leerders en onderwysers se menings oor hulle eie waardes |                            | Verskil tussen leerders en onderwysers: t-toets | Verskil d-waarde |
|-----------------|----------------------------------------------------------|----------------------------|-------------------------------------------------|------------------|
|                 | Leerders se eie waardes                                  | Onderwysers se eie waardes |                                                 |                  |
| 1. Religieus    | 0.551                                                    | 0.458                      | -0.351                                          | -0.637           |
| 2. Verhouding   | 0.442                                                    | 0.390                      | -0.288                                          | -0.651           |
| 3. Moreel       | 0.431                                                    | 0.406                      | -0.342                                          | -0.793           |
| 4. Esteties     | 0.483                                                    | 0.436                      | -0.226                                          | -0.468           |
| 5. Ekonomies    | 0.487                                                    | 0.423                      | 0.112                                           | 0.230            |
| 6. Kultuur      | 0.546                                                    | 0.527                      | -0.235                                          | -0.430           |
| 7. Politiek     | 0.565                                                    | 0.534                      | -0.176                                          | -0.311           |
| 8. Reg          | 0.482                                                    | 0.418                      | -0.409                                          | -0.848           |
| 9. Nasionaal    | 0.476                                                    | 0.451                      | -0.141                                          | -0.296           |
| 10. Intellek    | 0.382                                                    | 0.409                      | -0.026                                          | -0.064           |
| 11. Liggaam     | 0.583                                                    | 0.550                      | 0.189                                           | 0.324            |
| 12. Self        | 0.378                                                    | 0.351                      | -0.114                                          | -0.302           |
| 13. Gemoed      | 0.441                                                    | 0.399                      | -0.237                                          | -0.537           |
| 14. Beroep      | 0.466                                                    | 0.432                      | -0.142                                          | -0.305           |
| 15. Ontspanning | 0.473                                                    | 0.471                      | 0.057                                           | 0.121            |
| 16. Veiligheid  | 0.431                                                    | 0.402                      | -0.222                                          | -0.515           |
| 17. Outoriteit  | 0.612                                                    | 0.606                      | 0.234                                           | 0.382            |
| 18. Omgewing    | 0.560                                                    | 0.528                      | -0.127                                          | -0.227           |
| 19. Lewe        | 0.458                                                    | 0.409                      | -0.047                                          | -0.103           |
| 20. Tyd-ruimte  | 0.433                                                    | 0.372                      | -0.251                                          | -0.579           |

\* Statisties beduidend op 1% vlak

Na aanleiding van tabel 5.17 is daar 'n medium praktiese verskil tussen die leerders en onderwysers ten opsigte van religieuse, verhoudings-, gemoeds-, veiligheids-, en tyd-ruimtelike waarde. In al hierdie gevalle ken die onderwysers 'n groter gewig toe aan hierdie waardes.

Dis belangrik om daarop te let dat daar 'n prakties beduidende verskil is tussen die gewig wat die onderwysers en leerders toeken aan die morele en regs waarde. In beide gevalle ken die onderwysers 'n beduidende groter gewig toe.

### 5.9.3 Standpunte van onderwysers oor waardeopvoeding en hoe gereeld dit in die klaskamer plaasvind in sekondêre skole

In tabel 5.18 word 'n uiteensetting gegee van die standpunte wat onderwysers (en skoolhoofde) gee oor waardeopvoeding in skole en hoe hulle hul daarmee vereenselwig. In die vraelys (vgl. bylaag C en D) is ses standpunte geformuleer waar die onderwysers en skoolhoofde op 'n vierpuntskaal hul keuse kon maak (1 = geensins tot 4 = ten volle).

**Tabel 5.18: Standpunte van onderwysers en skoolhoofde oor waardeopvoeding in die klaskamer**

| Stelling                                      | 1               | 2     | 3  | 4       |
|-----------------------------------------------|-----------------|-------|----|---------|
| 1                                             | 1               | 5     | 18 | 122     |
| 2                                             | 64              | 34    | 23 | 14      |
| 3                                             | 65              | 36    | 19 | 20      |
| 4                                             | 96              | 13    | 18 | 12      |
| 5                                             | 100             | 16    | 1  | 4       |
| 6                                             | Vgl. opmerkings |       |    |         |
| Hoe gereeld doen u waardeopvoeding in u klas? |                 |       |    |         |
| Nooit                                         |                 | Selde |    | Gereeld |
| 1                                             |                 | 23    |    | 104     |

Opsommend is dit duidelik dat onderwysers waardeopvoeding in skole as belangrik beskou (stelling 1) en daar is 'n groot groep wat voel dat dit deur die vakonderwyser gedoen moet word (stelling 4). Uit die 20 hoofwaardes soos dit in hoofstuk 2 bespreek is en ook die integrasie van leerareas soos in dit hoofstuk 3 gevind word, is dit moontlik vir die vakonderwyser om waardes te onderrig op grond van die UGO – benadering in Suid-Afrikaanse skole.

Op stelling 6 het van die onderwysers soos volg gereageer:

- Dat die skool slegs 'n verlengstuk is van die huisgesin en dat ouers eerder hul pligte moet nakom en self waardeopvoeding moet doen met hul eie kinders, omdat elke gesin sy eie milieu het, veral ten opsigte van godsdienstige agtergrond.
- Onderwysers is die beste persone om waardeopvoeding te kan doen.
- Waardeopvoeding behoort in die klaskamer plaas te vind.
- Die skoolprogram en rooster moet so opgestel word dat waardeopvoeding as skoolvak aangebied moet word.
- Christelike waardes is belangrik en is die plig van die onderwyser om deur middel van die Heilige Skrif hierdie waardes aan die kinders oor te dra.
- Onderwysers huldig ook die standpunt dat tyd 'n faktor is tydens lesaanbiedinge gevolglik sal waardeopvoeding nie tot sy reg kom nie. Dit kan alleenlik plaasvind soos dit alreeds vermeld is dat die skoolprogram hom daartoe moet leen, of dat leerarea lewensoriëntering sterk na vore moet kom.

Op die vraag oor hoe gereeld onderwysers waardeopvoeding in die skole doen, word in die voorafgaande tabel getoon dat 'n groot aantal onderwysers op een of ander manier besig is met waardeopvoeding in die klaskamer.

#### **5.9.4 Menings van onderwysers oor hoe hulle waardeopvoeding toepas in die klaskamer**

In tabel 5.19 is die onderwysers se reaksie op die vraag oor op watter wyse hulle waardeopvoeding in hulle klaskamers toepas (Afdeling C van die vraelys).

**Tabel 5.19: Metodes hoe waardeopvoeding in die klaskamer plaasvind**

| <b>Metode (wyse)</b>       | <b>Onderwysers<br/>N</b> |
|----------------------------|--------------------------|
| Klasbesprekings            | 46                       |
| Geen waardeopvoeding       | 34                       |
| Tydens lesaanbieding       | 21                       |
| Christenskap uit te leef   | 21                       |
| Gebeurtenisse by die skool | 12                       |
| Debatte                    | 12                       |
| Rolspel                    | 6                        |
| Gebruik van media          | 5                        |
| Preke                      | 3                        |
| Onderhoudvoering           | 3                        |
| Nooi sprekers van buite    | 2                        |
| Informele gesprekvoering   | 1                        |
| Skoolkampe                 | 1                        |
| Lyfstraf                   | 1                        |

Die tabel hierbo gee 'n aanduiding hoe onderwysers in die klaskamer waardeopvoeding doen. In tabel 5.18 is daar 21 onderwysers wat (in 'n mate tot ten volle) gekant is teen waardeopvoeding terwyl daar in die tabel 5.19 34 onderwysers is wat geen waardeopvoeding in die klaskamer doen nie. Daar is dus 13 onderwysers in die ondersoekgroep wat dit nie doen nie maar ook nie daarteen gekant is nie.

### **5.9.5 Samevattende terugvoer oor onderhoude met skoolhoofde**

Tydens die onderhoude met skoolhoofde is daar 14 vrae aan hulle gestel waaroor hulle hul persoonlike menings kon lig.

#### **Vraag 1:**

**Is u as skoolhoof ten gunste van waardeopvoeding?**

Alle skoolhoofde het slegs “Ja” geantwoord op die vraag.

#### **Vraag 2:**

**Kan u motiveer waarom u so sê?**

In hierdie vraag het skoolhoofde hulle antwoord gemotiveer deur dit soos volg te stel: Opvoeding is primêr ons taak om kinders tot volwassenheid te begelei. Ook is die mening uitgespreek dat die inligting wat aan kinders oorgedra word nie noodwendig deur hulle aanvaar word nie, maar steeds het die onderwys 'n verantwoordelikheid. Die aanleer van waardes lei ook daartoe dat daar respek en waardering vir mekaar sal wees.

#### **Vraag 3:**

**Is daar waardes in u skool se visie en missie vervat?**

Ten opsigte van die vraag het alle skoolhoofde “Ja” geantwoord en dat waardes wel in hulle visie en missie van hul skole ingebou is.

#### **Vraag 4:**

**Dink u dat die waardes in die visie en missie realiseer in u skool?**

Vir die vraag het 4 skoolhoofde uit die 10 geantwoord dat hulle dink dat die waardes wat vervat is in die visie en missie van hulle skole nie realiseer nie. Een skoolhoof het gesê dat rasseaangeleenthede, sosio-ekonomiese klasse en selfs invloed van buite by die skool stremmend inwerk.

#### **Vraag 5:**

**Wat verwag u van u onderwysers ten opsigte van waardeopvoeding?**

Alle skoolhoofde het die algemene opmerking gemaak dat elke onderwyser op die personeel 'n verantwoordelikheid het teenoor die kinders en dat waardes slegs gevestig

kan word deur die voorbeeld te stel. Twee skoolhoofde het die vestiging van Christelike waardes sterk beklemtoon.

**Vraag 6:**

**Dink u dat onderwysers opgelei moet word op een of ander manier ten opsigte van waardeopvoeding?**

Alle skoolhoofde het "Ja" geantwoord en volkome saamgestem dat onderwyser wel opleiding sal moet ontvang om waardeopvoeding in skole te onderrig.

**Vraag 7:**

**Watter metodes gebruik u onderwysers wanneer hulle besig is met waardeopvoeding?**

Skoolhoofde het die volgende metodes opgenoem wat hulle dink onderwysers gebruik in hul onderrig van waardes in die klaskamer, naamlik: klasbesprekings, in spesifieke skoolvakke soos skoolvoorligting en lewensoriëntering, sprekers word van buite uitgenooi, ouervergaderings en ook dilemmas wat by die skool voorkom.

**Vraag 8:**

**Dink u dat ouers ook 'n bydrae moet lewer tot waardeopvoeding in skole?**

Alle skoolhoofde het "Ja" geantwoord op die vraag of ouerbetrokkenheid van kardinale belang is vir waardeopvoeding in skole.

**Vraag 9:**

**Watter rol speel die Departement van Onderwys ten opsigte van waardeopvoeding?**

Al die skoolhoofde is van mening dat die Nasionale Onderwysdepartement hulself sterk oor waardeopvoeding in skole uitspreek, maar die implementering daarvan vind nie plaas nie en word ook nie gemonitor nie of skole wel waardeopvoeding laat realiseer nie.

**Vraag 10:**

**In die literatuur word waarde- of karakteropvoeding in die skool se kurrikulum bygevoeg as skoolvak. Dink u as skoolhoof dat so 'n vak moontlik kan wees in sekondêre skole?**

Sewe van die skoolhoofde het hul mening uitgespreek dat waardeopvoeding as skoolvak in die kurrikulum van die skool bygevoeg kan word, indien dit moontlik sou wees.

**Vraag 11:**

**Wat is u bydrae ten opsigte van waardeopvoeding by die skool?**

Persoonlik poog hulle om die voorbeeld te stel as leiersfigure by die skole, daar is ook gereelde gesprekke met die onderwysers, leerders sowel as die ouers. Twee skoolhoofde het getoon dat hulle nie betrokke is by waardeopvoeding in die skool nie.

**Vraag 12:**

**Dink u dat skole genoeg doen om die waardes in ons gemeenskap op te hef?**

Ten opsigte van die vraag het 7 skoolhoofde genoem dat skole baie min doen om waardeopvoeding tot sy reg te laat kom en 3 ander is van mening dat skole op een of ander wyse sterk betrokke is by waardeopvoeding.

**Vraag 13:**

**Sou u sê dat die uitkomsgebaseerde onderwysbenadering dit moontlik maak om waardeopvoeding in die skole te doen?**

Alle die respondente het "Ja" geantwoord maar bygevoeg dat dit slegs moontlik is indien dit reg gedoen word in die klaskamer, en ook bygevoeg dat dit ook sal afhang van die verskillende leerareas. Een skoolhoof het die mening uitgespreek dat assessering in UGO soveel tyd in beslag neem dat dit werklik moeilik is om te doen wat hulle veronderstel is om te doen.

#### **Vraag 14:**

**Watter didaktiese riglyne sou u voorstel vir waardeopvoeding in die onderrig-situasie? (m.a.w. hoe dink u moet dit onderrig word?)**

Daar was slegs een skoolhoof wat geen riglyne gegee het nie terwyl die ander 9 skoolhoofde die volgende didaktiese riglyne voorgestel oor hoe onderrig in die waardeopvoeding kan plaasvind, naamlik:

- ☐ Om te verseker dat onderwysers opleiding ontvang het;
- ☐ dit moet deel uitmaak van akademiese, sport en kulturele aktiwiteite;
- ☐ oop gesprekke, debatte en klasbesprekings;
- ☐ formele lesaanbiedinge;
- ☐ rolspel;
- ☐ groepwerk en groepbesprekings;
- ☐ dit moet sentraal in elke skoolvak ingebou word;
- ☐ religieuse beoefening by skole, en
- ☐ persoonlike voorligting.

Samevattend kan gesê word dat die belangrikheid van waardeopvoeding tydens die onderhoude sterk deur die respondente beklemtoon is.

### **5.9.6 Samevattende terugvoer van e-posonderhoude met internasionale respondente.**

Die skrywer het met 'n aantal kundiges uit vier verskillende lande e-posonderhoude gevoer. Nie almal het terugvoer gegee nie maar uit elke land was daar minstens een persoon wat wel gerespondeer het. Die lande wat betrek is, was die Verenigde State van Amerika, Verenigde Koninkryk, Nederland en Nieu-Seeland.

Agt vrae is aan die respondente gerig waarop hulle moes reageer (kyk bylaag F). Vervolgens word elke vraag en 'n samevatting van die response daarop gegee.

#### **Vraag 1:**

##### **Hoe sou u die begrip of konsep waardes omskryf of verduidelik?**

Verskillende menings is in die verband gegee. Waardes is 'n abstrakte konsep en uit die waarde kom die norm na vore. Waardes kan ook voorkeure of beginsels wees. Indien 'n waarde 'n voorkeur is, is dit subjektief en as dit 'n beginsel is, kan die waarde objektief wees. Objektiewe waardes in dié sin is dus die basis vir karakterbou. 'n Ander mening is dat waardes is soos mense elke dag leef en besluite maak wat ook sal bepaal watter gedrag die mens sal openbaar in die publiek of privaatlewe. Jackson (2004) en Glanzer (2003) verwys na literatuur waar hulle die konsep breedvoerig bespreek.

#### **Vraag 2:**

##### **Is waardeopvoeding belangrik vir skole en waarom?**

Op hierdie vraag het alle respondente "Ja" geantwoord dat waardeopvoeding belangrik is by skole, maar verskeie menings is ook gegee soos dat die skool 'n kultuurtaak of opdrag het. 'n Ander mening was dat daar 'n verskil is tussen waardeopvoeding en karakteropvoeding, sekere lande verkies eerder karakteropvoeding as waardeopvoeding want anders ontstaan die vraag: "Wie se waardes en wie besluit daaroor?". Waardeopvoeding is meer gerig op die denke van die leerder terwyl karakteropvoeding eerder fokus op die gedrag van die leerder. Volgens die een respondent sien hy dat waardeopvoeding 'n proses is waar die leerder verantwoordelike houdings en vaardighede ontwikkel om te kan oordeel tussen "reg" en "verkeerd" terwyl karakteropvoeding 'n proses is waar die individu se karakter gevorm word tot 'n goeie mens en goeie landsburger.

### **Vraag 3:**

#### **Hoe ontwikkel kinders waardes?**

Alle respondente meen dat vanaf geboorte word waardes gevorm. Dit vind plaas in sosiale verhoudings, die gesin (ouers), skool, kerk en die gemeenskap. Traumatiese ervarings het ook 'n plek in waardeopvoeding. Dus vind waardeopvoeding implisiet en eksplisiet plaas.

### **Vraag 4:**

#### **Watter waardes beskou u as belangrik?**

Verskillende waardes is as belangrik beskou deur die respondente. Een respondent het verwys na die Tien Geboorte as basis vir waardeopvoeding. 'n Ander het agt belangrike waardes geïdentifiseer en dit ook gesien as "hoeksteenwaardes". Ander menings is ook gelug, naamlik dat waardes soos menswaardigheid en vryheid die basis is vir ander waardes. Uit die onderhoude het daar ook 'n antwoord gekom wat sê dat uit 'n ondersoek in 24 lande daar slegs een gemeenskaplike waarde was naamlik respek.

### **Vraag 5:**

#### **Hoe sou u 'n vak soos waardeopvoeding implementeer in 'n skool?**

In antwoord op die vraag was daar 'n gevoel dat dit afsonderlik aangebied kan word terwyl ander respondente van mening was dat dit geïntegreerd aangebied moet word en dat daar na programme gekyk moet word wat suksesvol was by die implementering van waardeopvoeding in skole. Ouers moet geraadpleeg word en in die verband was die algehele gevoel by die respondente dat skole 'n klimaat moet vestig om goeie waardes aan te leer wat in die gemeenskap bevorder kan word.

### **Vraag 6:**

#### **Weet u van enige spesifieke kurrikulum vir waardeopvoeding wat effektief gebruik en geïmplementeer kan word in sekondêre skole?**

Respondente het daarop gewys dat daar wel programme, literatuur en projekte is maar dat elke skool dus 'n behoeftebepaling sou moet doen en al die moontlike rolspelers moet nader oor wat die effektiefste gaan werk by 'n spesifieke skool.

### **Vraag 7:**

**Watter didaktiese riglyne sou u voorstel wat die onderwyser kan gebruik in die klaskamer tydens die onderrig van waardeopvoeding aan sekondêre skole?**

- ☐ Die gebruik van morele dilemmas en situasies.
- ☐ 'n Holistiese opvoedingsmodel van die leerder.
- ☐ Goeie kommunikasie deur duidelik te wees, konsekwente optrede en die stel van hoë verwagtinge aan almal betrokke in die proses.
- ☐ Die onderwyspersoneel moet positiewe rolmodelle wees.
- ☐ Respekvolle taalgebruik.
- ☐ Ontwikkel 'n gedragskode wat die waardes van die skool reflekteer.
- ☐ Betrokkenheid van ouers in die programme.
- ☐ Moedig leerderbetrokkenheid in die gemeenskap aan.
- ☐ Die geïntegreerde aanbieding in die klaskamer ten opsigte van waardeopvoeding.

### **Vraag 8:**

**Wat is u algemene mening oor waardeopvoeding vanuit 'n Christelike perspektief?**

Verskillende menings is geopper deur die respondente wat kortliks soos volg saamgevat word: Die lande wat betrek is in die onderhoud is almal demokraties van aard en daar bestaan geloofsvryheid. Die Christelike geloof is dus nie die enigste geloof nie en elke geloof het sy eie besondere manier om waardes te bevorder.

Waardeopvoeding moet volgens die respondente geen negatiewe invloed op die leerders hê nie. Een respondent haal die woorde van Paulus aan "Alles wat waar is, alles wat edel is, alles wat reg is, alles wat rein is, alles wat mooi is, alles wat prysenswaardig is – watter deug of lofwaardige saak daar ook mag wees – daarop moet julle julle gedagtes rig" (Fil. 4:8).

## **5.9.7 Samevattende bevindings**

Na aanleiding van die riglyne vir waardeopvoeding wat in 4.4 en die voorgestelde strategieë van die Departement van Onderwys, het dit in die empiriese ondersoek geblyk dat die onderwysers sowel as die skoolhoofde se menings in lyn is met die

samevattende riglyne soos wat dit voorkom in 5.9.5. Die internasionale respondente het riglyne voorgestel wat die onderwyser sou kon gebruik sodat waardeopvoeding tot sy reg kan kom in die klaskamer. Van die riglyne/voorstelle wat prominent uitgestaan het, is die holistiese benadering tot waardeopvoeding sowel as die geïntegreerde aanbieding van waardes in die klaskamer. Die voorstel ten opsigte van die geïntegreerde aanbieding sou maklik in Suid-Afrika toegepas kon word binne die UGO-benadering. In die beleidsdokument van die verskillende leerareas is daar ook reeds waardes opgeneem wat op 'n geïntegreerde wyse bevorder moet word. Die ander riglyne en voorstelle van die internasionale respondente strook met dit wat Heenan in sy Cornerstone-waardesprogram doen.

Dit blyk dus uit al die bevindings dat Heenan se program met vrug aangepas sou kon word vir Suid-Afrikaanse sekondêre skole.

## **5.10 SAMEVATTING**

Uit die empiriese ondersoek het dit geblyk dat leerders, onderwysers en skoolhoofde die noodsaaklikheid van waardeopvoeding in skole gesien het. 'n Sterk drang na die selfwaarde by die leerders, onderwysers en skoolhoofde was oorheersend. Dit is duidelik dat as die selfwaarde van die verskillende rolspelers die nodige aandag kry, dit ook as basis kan dien om die ander 19 leefwaardes te integreer. Opleiding is sterk beklemtoon deur skoolhoofde en dat die onderwyserkorps deurgaans die voorbeeld moet stel en nie die ouergemeenskap buite rekening moet laat nie. Met die onderhoude wat gevoer is met internasionale kundiges is die belangrike rol van die ouer beklemtoon ten opsigte van waardeopvoeding in skole.

Die empiriese ondersoek van die waardeoriëntering van leerders aan die sekondêre skole wat tydens die ondersoek betrek is, kon suksesvol uitgevoer word.

In die slothoofstuk sal daar 'n samevatting van die studie gemaak word sowel as gevolgtrekkings en aanbevelings na aanleiding van die ondersoek.

### SAMEVATTING, GEVOLGTREKKINGS EN AANBEVELINGS

#### 6.1 INLEIDING

In hierdie hoofstuk word 'n opsomming van die navorsing wat gedoen is gegee om te bepaal of die navorsingsdoelwitte bereik is. Gevolgtrekkings uit die literatuurstudie en die empiriese ondersoek word ook gerapporteer. Aan die einde van die hoofstuk word die tekortkominge wat tydens die studie ervaar is kortliks bespreek en word 'n aantal aanbevelings gemaak.

#### 6.2 SAMEVATTING

Vervolgens word 'n samevatting gegee van die navorsing wat gedoen is.

In hoofstuk 1 is die probleem van waardes wat verval in alle gemeenskappe, wat ook 'n wêreldwye verskynsel is, uit die literatuur in konteks bespreek. Die situasie in die RSA is veral in diepte bespreek en begrond deur internasionale literatuur. As vertrekpunt vir die Suid-Afrikaanse opset is die opdrag van die Minister van Nasionale onderwys as verwysing gebruik wat 'n taakspan saamgestel het om die waardes in die onderwys te ondersoek en ook om aanbevelings te maak. Op grond van die verslag is ses kernwaardes geïdentifiseer maar hulle spreek slegs nasionale, politieke en sosiale waardes aan.

Die primêre doel van die studie was om vas te stel wat die waardeoriëntasie van sekondêreskoolleerders is van 'n bepaalde onderwysdistrik in die Noordwes-provinsie. Uit die primêre doel is sekondêre doelwitte geformuleer, naamlik:

- Om waardes, waardestelsels en waardeoriëntering te omskryf;
- om 'n instrument te ontwikkel waarmee die waardeoriëntasie van sekondêreskoolleerders bepaal kan word;
- om die algemene waardeoriëntasie van sekondêreskoolleerders te bepaal en te beskryf;

- ❑ om waardeopvoedingsprogramme te evalueer om sodoende 'n geskikte program vir die Suid-Afrikaanse situasie te kan bepaal en voor te skryf, en
- ❑ om didaktiese riglyne te formuleer waarvolgens waardeopvoeding tot sy reg in skole kan kom.

In hoofstuk 2 is 'n literatuurstudie gedoen om van bogenoemde doelstellings van hoofstuk 1 te bereik. Omdat daar in die studie na die waardeopvoeding van sekondêreskoolleerders gekyk word het dit geblyk dat dit belangrik is om die vorming van waardes by adolessente te beskryf deur na die verskillende ontwikkelingsfases van die adolessente te kyk, naamlik hul liggaamlike, kognitiewe, emosionele, persoonlikheids-, sosiale en morele ontwikkeling. Die morele ontwikkelingsteorie van Kohlberg is kortliks bespreek. Daar is ook kortliks gekyk na faktore en hindernisse wat 'n bydrae lewer ten opsigte van waardeopvoeding by sekondêreskoolleerders.

Hoofstuk 3 gee 'n literatuuroorsig van enkele waarde- en karakteropvoedingsprogramme en daar is tot die slotsom gekom dat John Heenan se Cornerstone-waardesprogram maklik aangepas kan word vir Suid-Afrikaanse skole. Uit die literatuursoektog is dit interessant dat dit blyk of die pad van karakteropvoeding eerder gevolg moet word as dié van waardeopvoeding omdat die vraag ontstaan: "Wie se waardes?"

In hoofstuk 4 is didaktiese riglyne voorgestel vir waardeopvoeding binne die kurrikulum van die skool. Om die riglyne te kon voorstel is elke faset van die kurrikuleringsiklus gevolg sodat effektiewe waardeopvoeding in die klaskamer kan plaasvind. Die begrip kurrikulering is kortliks bespreek sowel as moontlike kurrikuleringsmodelle. Moontlike riglyne is voorgestel in die hoofstuk.

Hoofstuk 5 lewer verslag van die empiriese ondersoek wat geloods is by 10 sekondêre skole in die Noordwes-provinsie. In die empiriese ondersoek is kwantitatiewe sowel as kwalitatiewe metodes gebruik. 'n Vraelys wat reeds ontwikkel was, is aangepas vir die studiepopulasie. Vraelyste is aan leerders, onderwysers en skoolhoofde gegee waarin respondente hul eie waardes beoordeel het uit twintig leefwaardes met vyf waarde-indikatore. Leerders moes ook medeleerders se waardes beoordeel en onderwysers en skoolhoofde is ook gevra om die leerders se waardes te beoordeel. Onderhoude is gevoer met die skoolhoofde van die betrokke skole in die studiepopulasie. Daar is ook

e-posonderhoude met enkele internasionale kundiges op die terrein van waardeopvoeding gevoer. Hierdie onderhoude is breedvoerig in hoofstuk 5 bespreek.

Uit die resultate van die ondersoek het dit geblyk dat die leerders 'n hoë strewe het na selfwaarde en dat die politieke en nasionale waardes by leerders sowel as by onderwysers nie hoog aangeslaan word nie. Uit die ondersoek het dit ook geblyk dat dit van kardinale belang is dat die ouergemeenskap by die waardeopvoeding van hul kinders betrek word. Die regering moet nie alleenreg op waardeopvoeding van leerders hê nie.

### **6.3 TEKORTKOMINGE VAN DIE ONDERSOEK**

Ten opsigte van die studie was daar ook sekere leemtes wat in moontlike toekomstige studies aangespreek kan word. Die studie wat geloods is, was slegs beperk tot een distrik van die Noordwes-provinsie omdat dit die bereikbaarste populasie vir die navorser was.

'n Ander leemte is dat die ouergemeenskap se waardeoriëntering nie bepaal is nie aangesien die ouergemeenskap 'n groot bydrae tot so 'n ondersoek kan lewer.

Ook sou dit waardevol wees om te bepaal wat die waardeoriëntering van laerskoolleerders is omdat dit belangrik is om waardes in die vroeë kinderjare te vestig.

### **6.4 GEVOLGTREKKING EN AANBEVELINGS**

Uit die resultate van die studie kan die volgende gevolgtrekking gemaak word, naamlik dat waardeopvoeding belangrik is vir die onderwys, omdat nie net onderwysers en skole die behoefte ervaar nie maar ook ouers, gemeenskappe en die regering die noodsaaklikheid daarvan insien. Die studie het ook getoon dat die mens 'n holistiese wese is en dat nie net enkele waardes bevorder moet word nie.

Die empiriese ondersoek het ook getoon dat die waardes wat deur die regering aangespreek word deur die leerders sowel as die onderwysers nie as belangrik beskou word nie. Omdat waardeopvoeding baie belangrik is in die onderwys word die volgende aanbevelings gemaak om sekondêre skole in die land te hê wat verantwoordbare lands- sowel as wêreldburgers kan oplei.

Die volgende aanbevelings vir verdere navorsing spruit voort uit die navorsing:

- Die waardeoriëntasie van sekondêreskoolleerders in al nege provinsies moet bepaal word om sodoende 'n algemene profiel te kan vorm.
- 'n Onderzoek moet geloods word waar ouers betrek word om te bepaal wat hul waardeoriëntering is en wat hulle mening van hul kinders se waardes is.
- Waardeopvoedingprogramme moet ontwikkel word vir Suid-Afrikaanse sekondêre skole.
- Die invloed wat Christenskole het op waardeopvoeding moet nagevors word.
- Die opleiding van onderwysers moet waardeopvoeding insluit.

## **6.5 TEN SLOTTE**

In hierdie hoofstuk is 'n samevatting van die navorsing uiteengesit. 'Na my mening is die probleemvrae in die studie aangespreek en didaktiese riglyne kan gestel word waarvolgens waardeopvoeding kan plaasvind in Suid-Afrikaanse skole.

Die literatuurstudie oor enkele waardeopvoedingprogramme het getoon dat daar 'n moontlike program is wat sou aanklank vind vir die Suid-Afrikaanse opset in die onderwys.

Ten slotte wil ek die hoop uitspreek dat die studie 'n bydrae sal lewer tot die waardeopvoeding van sekondêreskoolleerders sowel as vir die onderwyskorps in ons land wat waardeopvoeding moontlik moet maak. Ek vertrou ook dat moontlike studies wat hierop sal volg 'n raamwerk sal vind om die probleem van waardeverval in ons gemeenskappe op te los.

## BIBLIOGRAFIE

---

- ABDOOL, A.D. & VREKEN, N.J. 2004. The values orientation of secondary school principals, teachers and learners in South Africa. (Paper presented at the 6th International Conference on Education, 21-23 May 2004, Athens, Greece.) Published.
- ABDOOL, A.D. & VREKEN, N.J. 2005. Waardeopvoeding vir veranderde skole in Suid-Afrika. (Referaat gelewer tydens die Opvoedkundige Vereniging van Suid-Afrika (OVSA) se Nasionale kongres by die Noordwes-Universiteit, Potchefstroomkampus, 12-14 Januarie 2005.) Ongepubliseerd.
- ADAMS, J.E. 1980. Understanding adolescence: current developments in adolescent psychology. Boston, Mass.: Allyn & Bacon.
- ANON. 2001. NCES: more than half the nation's schools report criminal incidents. *Curriculum administrator*, 37(4):16-17, April.
- BAGARETTE, N. 1995. Die taksering van voornemende skoolhoofde se waardeoriëntasies deur bestuursliggame. Bloemfontein: Universiteit van die Oranje-Vrystaat. (Proefskrif - PhD.) 229 p.
- BANK, A. 1991. Focus on learning activities. (In Lewy, A., ed. The international encyclopedia of curriculum. Oxford : Pergamon. p. 205-207.)
- BERK, L.E. 1994. Child development. 2<sup>nd</sup> ed. Boston, Mass.: Allyn & Bacon. 679 p.
- BERK, L.E. 1997. Child development. 3<sup>rd</sup> ed. Boston, Mass.: Allyn & Bacon.
- BERKOWITZ, M.W. & GIBBS, J.C. 1983. Measuring the development features of moral discussion. *Merrill-Palmer quarterly*, 29:399-410.
- BOSHOFF, B. 1982. Die adolessent: sy ontwikkeling en ontwikkelingstake. Stellenbosch: Universiteitsuitgewers en -boekhandelaars. 134 p.
- BOSMAN, D.B., VAN DER MERWE, I.W. & HIEMSTRA, L.W. 2003. Tweektalige woordeboek. Paarl: Pharos. 1351 p.
- BURNS, R.B. 1979. The self-concept: theory, measurement, development and behaviour. New York: Longman. 341 p.

- BYBEL. 1990. Die Bybel: nuwe vertaling (met herformulerings). Kaapstad: Bybelgenootskap van Suid-Afrika. 343 p.
- CALITZ, L.P., DU PLESSIS, S.J.P. & STEYN, I.N. 1982. Die kurrikulum: 'n handleiding vir dosente en onderwysers. Durban: Butterworths. 85 p.
- CANADIAN OLYMPIC COMMITTEE. 2005. The Canadian Olympic values education program. [Web:] <http://www.olympic.ca/EN/education/values-education.shtml> [Datum van gebruik: 15 Februarie 2005].
- CARL, A.E. 2002. Teacher empowerment through curriculum development: theory into practice. Cape Town: Juta. 275 p.
- CARL, A.E. & DE KLERK, J. 2001. Waarde-opvoeding in 'n jong demokrasie en kurrikulum 2005: panasee of mynveld. *Tydskrif vir geesteswetenskappe*, 41(1):21-23.
- CHARACTER COUNTS. 2003. Ideas for celebrating Character Counts Week. [Web:] <http://www.charactercounts.org/> [Datum van gebruik: 10 Julie 2003].
- CLARKE-STEWART, A. & FRIEDMAN, S. 1987. Child development: infancy through adolescence. New York: Wiley. 623 p.
- COERTZE, P.J. 1980. Menseverhouding binne en buite volksverband. *Tydskrif vir rasse-aangeleenthede*, 31(1):9-20, Januarie.
- COETZEE, J.C. 1953. Inleiding tot die algemene teoretiese opvoedkunde. Pretoria: Van Schaik. 418 p.
- COETZEE, J.C. 1965. Inleiding tot die algemene teoretiese opvoedkunde. Pretoria: Van Schaik. 325 p.
- COLE, M. & COLE, S.R. 2001. The development of children. 4<sup>th</sup> ed. New York: Worth Publishers. 697 p.
- COMBRINCK, A.L. 2002a. Values and norms in education. *NUE comment*, 6:14-17, February.
- COMBRINCK, A.L. 2002b. Mondelinge medeling aan outeur.
- CONRADIE, A. 1989. Die sosialiseringsfunksie van die skool as sosiale instelling. *Tydskrif vir Christelike wetenskap*, 25(3):89-105.
- CRAIN, W.C. 1985. Theories of development: concepts and applications. Englewood Cliffs, N.J. : Prentice-Hall. 306 p.

- CROWTHER, J., *ed.* 1995. Oxford advanced learner's dictionary of current English. 5<sup>th</sup> ed. Oxford : Oxford University Press. 1428 p.
- DE KLERK, J. 2004. Waardes in die onderwys. 'n Mondelinge mededeling tydens 'n radiogesprek, 2 Junie 2004.
- DE KLERK, J. 2005. 'n Mondelinge mededeling tydens die OVSA-kongres aan die Noordwes-Universiteit, Potchefstroomkampus.
- DE KLERK, J. & RENS, J.A. 2003. The role of values in school discipline. *Koers*, 68(4):353-371.
- DE NYSSCHEN, L. 2001. Vigs kan binne 10 jaar 300 000 skoliere eis. *Beeld*:3, Februarie 27.
- DE VRIES, C.G. 1991. Aspekte van die waardeproblematiek in die opvoedkunde: Opvoedkundige studies. *Die Unie*, 87(11):315-317, Junie.
- DE WET, P.R. 1981 Inleiding tot onderwysbestuur. Kaapstad: Rex Patria. 230 p.
- DoE **kyk** SUID-AFRIKA. Department of Education.
- DRINKWATER, M. 2002. Didactical guidelines for creating a favourable classroom climate in outcomes-based physical science classrooms. Potchefstroom: Potchefstroom University for Christian Higher Education. (Thesis - PhD.) 267 p.
- DROTSKÉ, L. ~ 1999. 'n Kernkurrikulum vir verkeersveiligheidsopvoeding. Potchefstroom : Potchefstroomse Universiteit vir Christelike Hoër Onderwys. (Proefskrif - PhD.) 473 p.
- DU PLESSIS, S.J.P. 1993. Handboek vir dosente. Potchefstroom: Potchefstroomse Universiteit vir Christelike Hoër Onderwys. Buro vir Onderwys. 187 p.
- DU PLOOY, H.G. 1986. Die opvoeding en onderrig van verkeersveiligheid in skoolverband. Pretoria : UNISA. (Proefskrif - DEd.)
- DU PREÉ, I. & EKSTEEN, L., *reds.* 1995. Groot Afrikaanse sinoniemwoordeboek. Goodwood: Van Schaik. 476 p.
- DUMINY, P.A. & SHONGE, W.F. 1985. Didaktiek: teorie en praktyk. Kaapstad: Maskew Miller Longman. 232 p.
- DUSEK, J.B. 1987. Adolescent development behaviour. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall.

- EASH, M.J. 1991. Syllabus. (In Lewy, A., ed. The international encyclopedia of curriculum. Oxford: Pergamon. p. 71-73.)
- EDGINGTON, W.D. 2002. To promote character education, use literature for children and adolescents. *Social studies*, 93(3):113-116, May/June.
- ENGELBRECHT, T. 2001. Van ashoop na hoop: is waarde-onderig die antwoord op Suid-Afrika se morele verval? *De Kat*, 16(7):32-34, Januarie.
- ERICKSON, E.H. 1963. *Childhood and society*. 2nd ed. New York: Norton.
- FRANCIS, B. 2005. Growing kids God's way? A critique of growing families international. [Web:] <http://www.ezzo.info/Francis/emotional.htm> [Datum van gebruik: 22 Maart 2005].
- FRASER, W.J., LOUBSER, C.P. & VAN ROOY, M.P. 1993. *Didactics for the undergraduate student*. 2<sup>nd</sup> ed. Cape Town: Butterworth. 219 p.
- GLANZER, P.L. 2003. Did the moral of education establishment kill character? An autopsy of the death of character. *Journal of moral education*, 32(3):1-17, September.
- GOUWS, E., KRUGER, N. & BURGER, S. 2000. *The adolescent*. 2<sup>nd</sup> ed. Cape Town: Heinemann. 204 p.
- GOUWS, L.A., LOUW, D.A., MEYER, D.F. & PLUG, C. 1982. *Psigologiese woordeboek*. Johannesburg: McGraw-Hill. 484 p.
- HALONEN, J.S. & SANTROCK, J.W. 1996. *Psychology: context of behaviour*. Boston, Mass.: McGraw-Hill. 810 p.
- HANKS, P., ed. 2000. *The new Oxford thesaurus of English*. Oxford: Oxford University Press. 1087 p.
- HATTINGH, L. 1991. 'n Teorie van waardes. Johannesburg: Randse Afrikaanse Universiteit. (Proefskrif - DEd.) 377 p.
- HAYDON, G. 1997. *Teaching about values: a new approach*. London: Cassell. 177 p.
- HEATH, D.H. 1994. *Schools of hope: developing mind and character in today's youth*. San Francisco, Calif. : Jossey-Bass.
- HEENAN, J. 2001. Cornerstone-waardes: a New Zealand values education initiative. [Web:] <http://cornerstonevalues.org/education.htm> [Datum gebruik: 30 April 2002]. – –

- HEENAN, J. 2003. Building character through cornerstone-waardes: How schools can teach Attitudes and values. Invercargill: New Zealand Foundation for Character Education Inc. 272 p.
- HEENAN, J. ([john.heenan@cornerstonevalues.org](mailto:john.heenan@cornerstonevalues.org)) 2004. A discussion of Values Education. [E-mail to:] Abdool, A. D. ([sooada@puk.ac.za](mailto:sooada@puk.ac.za)) October 25.
- HOFFMAN, M.L. 1980. Moral development in adolescence. (*In* Andelson, J., ed. *Handbook of adolescent psychology*.) New York: Wiley. p.295-343.
- HOFFMAN, P.A.E. 1978. Inleiding tot die sosiopedagogiek. Bloemfontein: SACUM. 321 p.
- HOGE, J.D. 2002. Character education, citizenship education, and the social studies. *Social studies*, 93(3):103-108, May/June.
- HUMM, A. & KUNREUTHER, F. 1991. The invisible epidemic: teenagers and AIDS. *Social policy*, 21(4):40-47, Spring.
- HYMOWITZ, K.S. 2003. The return of character education. *Public interest*, 151:104-109, Spring.
- IZARD, C.E. 1988. Emotion-cognition and behaviour. Cambridge: Cambridge University Press. 620 p.
- JACKSON, R. 2004. Rethinking religious education and plurality: issues in diversity and pedagogy. London: Routledge Falmer. 221 p.
- KIELBARD, H.M. 1992. Forging the American curriculum. New York: Routledge.
- KIMMEL, D.C. & WEINER, I.B. 1995. Adolescence: A developmental transition. 2<sup>nd</sup> ed. New York: Wiley. 620 p.
- KOHLBERG, L. 1984. Essays on moral development. Vol. 1: Philosophy of moral development. San Francisco, Calif.: Harper & Row. 491 p.
- KRAMER, D.A., KAHLBAUGH, P.E. & GOLDSTONE, R.B. 1992. A measure of paradigm beliefs about the social world. *Journal of gerontology: Psychological sciences*, 47(3):189-189.
- KRUGER, R.A. 1980. Beginsels en kriteria vir kurrikulumontwerp. Pretoria: HAUM. 165 p.

- LABUSCHAGNE, F.J. & EKSTEEN, L.C., reds. 1993. Verklarende Afrikaanse woordeboek. 8ste uitg. Pretoria: Van Schaik. 1117 p.
- LANE, D.A. & MILLER, A. 1992. Child and adolescent therapy: a handbook. Philadelphia, Pa.: Open University Press. 260 p.
- LEWY, A., ed. 1991. The international encyclopedia of curriculum. Oxford: Pergamon. 1064 p.
- 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, September.
- LIVING VALUES. 2005. An educational program, 1995-2005. [Web:] <http://www.livingvalues.net> [Datum gebruik: 22 Februarie 2005].
- LLALE, M. 2003. The values of secondary school learners and teachers towards traffic and traffic education. Potchefstroom: PU vir CHO. (Skripsie - MEd.) 131 p.
- LOUW, D.A., VAN EDE, D.M. & LOUW, A.E. 2002. Human development. 2<sup>nd</sup> ed. Cape Town : Kagiso Tertiary. 754 p.
- LOUW, D.A., VAN EDE, D.M. & LOUW, A.E. 2003 Menslike ontwikkeling. 3de uitg. Kaapstad : Kagiso Tersiêr. 764 p.
- LUNDSTROM, M. 1999. Character makes a comeback. *Instructor*, 109(3):25-29, October.
- MANSTEAD, A.S.R. & HEWSTONE, M. 1995. The Blackwell encyclopedia of social psychology. Oxford: Blackwell. 694 p.
- MILLION, J. 2005. Champion your school's values. *Communicator, PR Primer*, 28(5):5-6, January.
- MONTEITH, J.L. de K., POSTMA, F. & SCOTT, M. 1988. Die opvoeding en ontwikkeling van die adolessent. Pretoria: Academia. 239 p.
- MOSTERT, J.M. 1985. Situasie-analise en die bepaling van doelstellings vir vakkurrikula. Pretoria: RGN. 237 p.
- MOSTERT, J.M. 1986. Riglyne vir kurrikulumontwikkeling: kort verslag. Pretoria: RGN. 47 p.

- MWAMWENDU, T.S. 1995. Educational psychology: an African perspective. 2<sup>nd</sup> ed. Durban: Butterworths. 564 p.
- NASH, J.B. 1948. Character education through physical education. New York: Barnes. 288 p.
- NATIONAL CHARACTER EDUCATION CENTER. 2004. Developing respectful & responsible people. [Web:] <http://www.ethicsusa.com/> [Datum van gebruik: 02 Januarie 2004].
- NEWMAN, B.M. & NEWMAN, P.R. 1991. Development through life: a psychological approach. 5<sup>th</sup> ed. Grove, Calif.: Brooks/Cole. 692 p.
- NIEUWOUDT, H.D. 1998. Beskouing oor onderrig: implikasies vir die didaktiese skoling van wiskundeonderwysers. Potchefstroom: Potchefstroomse Universiteit vir Christelike Hoër Onderwys. (Proefskrif – PhD.) 396 p.
- NORTH CAROLINA CENTER OF CHARACTER EDUCATION. 2002. Frequently asked questions [Web:] [http://www.nccharacter.org/faq\\_g.html](http://www.nccharacter.org/faq_g.html) [Datum van gebruik: 28 Januarie 2005].
- OAKES, J. & LIPTON, M. 2003. Teaching to change the world. 2<sup>nd</sup> ed. New York: McGraw-Hill. 448 p.
- ODENDAL, F.F. & GOUWS, R.H., red. 1994. Verklarende handwoordeboek van die Afrikaanse taal (HAT). Midrand: Perskor. 1295 p.
- OLIVA, P.F. 1988. Developing the curriculum. London : Scott, Foresman. 585 p.
- OLSEN, K. 1998. "Groot gevare in die nuwe onderwystelsel". *Landbouweekblad*, 1045:18-19, Mei 15.
- PHIRI, M.K. 2003. Values and attitudes of primary school learners towards traffic safety and traffic safety education. Potchefstroom: PU vir CHO. (Skripsie - MEd.) 89 p.
- PLUG, C., LOUW, D.A., GOUWS, L.A. & MEYER, W.F. 1997. Verklarende en vertalende sielkundewoordeboek. 3de uitg. Johannesburg: Heinemann. 520 p.
- PRATT, D. 1994. Curriculum planning: a handbook for professionals. Philadelphia, Pa. : Harcourt Brace. 487 p.
- PRETORIUS, J.W.M. 1998. Sosiopedagogiek 2000. Pretoria: Van Schaik . 417 p.

- REBER, A.S. 1995. The Penguin dictionary of psychology. 2<sup>nd</sup> ed. London: Penguin Books. 880 p.
- RENS, J.A. 2003. Filosofie van die opvoeding en onderwys. Noordbrug: Keurkopie. 61 p.
- RENS, J.A. 2005. Riglyne vir waarde-opvoeding in Suid-Afrikaanse skole. Potchefstroom: Noordwes-Universiteit, Potchefstroomkampus. (Proefskrif - PhD.) 119 p.
- RICHARD, J.C. 2001. Curriculum development in language teaching. Cambridge: Cambridge University Press. 321 p.
- ROGERS, D. 1981. Adolescents & youth. 4<sup>th</sup> ed. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall. 476 p.
- ROSSOUW, D.P. 2002. 'n Struktureel-funksionele analise van korrekiewe toesig as alternatiewe vonnisopsie vir jeugoortreders: 'n maatskaplike werk perspektief. Potchefstroom: Potchefstroomse Universiteit vir Christelike Hoër Onderwys. (Proefskrif - PhD.) 330 p.
- ROUX, C.J. 1949. Die samestelling van 'n metode in die liggaamlike opvoeding vir die beoordeling van karakter. Pretoria: Universiteit van Suid-Afrika. (Verhandeling - MEd.) 117 p.
- SAS INSTITUTE. 1996. The SAS System for Windows. 6<sup>th</sup> ed. Cary: SAS Institute Inc.
- SCHAEFFER, E.F. 1998. Character crisis and the classroom. *Thrust for educational leadership*, 28(1):14-17, Sep/Oct. [In EBSCOHost : Academic Search Elite, Full display: <http://www-sa.ebsco.com>] [Datum van gebruik: 10 Desember 2004].
- SCHOEDER, K. 1994. Teens and drugs. *Education digest*, 59(6):1-4, February.
- SEIFERT, K.L. & HOFFNUNG, R.J. 1991. Educational psychology. 2<sup>nd</sup> ed. Boston, Mass.: Houghton Mifflin. 120 p.
- SMART, M.S. & SMART, R.C. 1978. Adolescents: developments and relationships. 2<sup>nd</sup> ed. New York: Macmillan. 316 p.
- SNAREY, J.R. 1985. Cross cultural universality of social-moral development: a critical review of Kolbergian research. *Psychological bulletin*, 97:202-232.

- SPEAKER, K.M. & PETERSEN, G.J. 2000. School violence and adolescent suicide: strategies for effective intervention. *Educational review*, 52(1):65-73.
- STEYN, H.S. 2000. Practical significance of the difference in means. *Journal of industrial psychology*, 26(3):1-3.
- STEYN, I.N. 1985a. Onderrig-leer as wyse van opvoeding. Durban: Butterworths. 125 p.
- STEYN, I.N. 1985b Kurrikulumontwikkeling en verkeersveiligheidsopvoeding. (In Steyn, I.N. Onderzoek na die wenslikheid van 'n verkeersveiligheidsopvoeding-kurrikulum in die RSA. Potchefstroom: PU vir CHO. p. 1-14.)
- STEYN, I.N. 1984. Kurrikulumontwikkeling en verkeersveiligheidsopvoeding. (In Steyn, I.N. Onderzoek na die wenslikheid van 'n verkeersveiligheidsopvoeding in die RSA. Potchefstroom: PU vir CHO. p. 1-18.)
- STOKER, H.G. 1961. Beginsels en metodes in die wetenskap. Potchefstroom: Pro Rege Pers. 304 p.
- SUID-AFRIKA. Department of Education. (DoE). 2000a. History/archeology panel to the minister of Education. [Web:] <http://www.gov.za/reports/2000/hapanelr.pdf>. [Datum gebruik: 23 Augustus 2001].
- SUID-AFRIKA. Department of Education. (DoE). 2000b. Values, education and democracy - School-based research report. Pretoria: Department of Education.
- SUID-AFRIKA. Department of Education. (DoE). 2000c. Implementation plan for Tirisano. Working together to build an education and training plan for South Africa. Pretoria: Department of Education.
- SUID-AFRIKA. Department of Education. (DoE) 2001a. Saamtrek: Values, education and democracy in the 21<sup>st</sup> Century. Conference report.
- SUID-AFRIKA. Department of Education. (DoE). 2001b. Manifesto on values, education and democracy 2001. Cape Town: Cape Argus Teach Fund for the Department of Education.
- SUID-AFRIKA. Department of Education. (DoE). 2002. Norms and Standards for Educators. Pretoria: Department of Education.

- SUID-AFRIKA. Department of Education. (DoE). 2004. National Curriculum Statement for grades 10-12. (General.) Pretoria:Department of Education.
- SUID-AFRIKA. 1996. The Constitution of the Republic of South Africa, Act 108 of 1996. Pretoria: Government Printer. 187 p.
- TAYLOR, M.J. 1994. Values education in Europe: a comparative overview of a survey of 26 countries in 1993. (Published by Consortium of Institutions for development and Research in Education in Europe and UNESCO. United Kingdom.) 207 p.
- TOBARI, M. R., CROWE, J.W., RHINE, S., DANIELS, D.E. & JENG, I. 2000. Evaluation of HIV/AIDS education in Russia: using a video approach. *Journal of school health*, 70(6):229-233, August.
- TURNER, J.S. & HELMS, D.B. 1995. Lifespan development. 5th ed. New York: Harcourt Brace. 760 p.
- TYLER, R.W. 1991. Curriculum resources. (In Lewy, A., ed. The international encyclopedia of curriculum. Oxford: Pergamon. p. 291-293.)
- TYREE, C. & VANCE, M. 1997. Teaching values to promote a more caring world. *Journal for just & caring education*, 3(2):215-229, Apr. [In EBSCOHost: Academic Search Elite, Full display : <http://www-sa.ebsco.com>] [Datum van gebruik: 25 Februarie 2005].
- VAN DER MERWE, E.L. & SMITH, S.J. 1991. Die ontwikkeling van kurrikula in verkeersveiligheid vir die opleiding in verkeersveiligheidsberoep. Potchefstroom: Potchefstroomse Universiteit vir Christelike Hoër Onderwys. 262 p.
- VAN DER WESTHUIZEN, P.C. & DUVENHAGE, D.C. 1979. Handleiding vir godsdiensonderrig in die sekondêre skool. Potchefstroom: Interkerklike Uitgewerstrust. 257 p
- VAN DER WESTHUIZEN, P.C., LOOTS, Z.B., MENTZ, P.J., OOSTHUIZEN, I.J. & THERON, A.M.C. 1992. Die beginneronderwyser: 'n bestuursmatig-juridiese perspektief. Durban: Butterworths. 205 p.
- VAN LOGGERENBERG, N.T. & JOOSTE, A.J.C. 1978. Verantwoordelike opvoeding. Bloemfontein: Nasionale Boekhandel. 627 p.

- VAN RENSBURG, C.J.J. & LANDMAN, W.A. 1992. Fundamenteel-pedagogiese begripsverklaringe/Notes on fundamental-pedagogic concepts. Pretoria: N.G. Kerkboekhandel. 561 p.
- VAN WYK, W.C. 1996. Christelike norme en waardes in die onderwys en opleiding. *Hervormende teologiese studies*, 52(2/3):532-545.
- VERMEULEN, L.M. 2003. Curriculum development: a guide for students and teachers. Vanderbijlpark: School of Educational Sciences. 163 p.
- VREKEN, N.J. 1980. 'n Ondersoek na die huidige praktyk in die onderrig van Fisika aan voorgraadse studente. Potchefstroom: Potchefstroomse Universiteit vir Christelike Hoër Onderwys. (Proefskrif - DEd.) 358 p.
- VREKEN, N.J. 2003. Persoonlike mededeling na onderhoud met John Heenan.
- 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.
- VRYE, J.D. 1979. Die opvoeding in sy selfaktualisering. Pretoria: Universiteit van Suid-Afrika. 358 p.
- WALLACE, R.C. & WALLACE, W.D. 1989. Sociology. 2<sup>nd</sup> ed. Boston, Mass.: Allyn and Bacon. 610 p.
- WATERINK, J. 1964. Opvoeding tot persoonlikheid: de praktijk van de opvoeding. Kampen : Kok. 139 p.
- WOODBIDGE, N.B. & BARNARD, F. 1990. Values education: highly suspect or highly significant? *Educare*, 19(1):54-63.
- WOOLFOLK, A. 1998. Educational psychology. 7<sup>th</sup> ed. Boston.: Prentice Hall. 593 p.
- ZASTROW, C. & KIRST-ASHMAN, K.K. 1994. Understand human behaviour and the social environment. Chicago, Ill.: Nelson-Hall. 697 p.

BYLAAG A: BRIEWE



Potchefstroomse Universiteit  
vir Christelike Hoër Onderwys

Potchefstroom University  
for Christian Higher Education

Private bag X6001 Potchefstroom 2520  
Tel (018) 299 1111 Fax (018) 299 2799  
cell: 0822331411/22 (cell to cell)  
<http://www.puk.ac.za>  
Faculty of Educational Sciences -  
School for Education and Training

Tel (018) 018-299 1852  
Fax (018) 018-299 1909

Dear Principal

22 May 2003

**PERMISSION FOR THE COMPLETEING OF QUESTIONNAIRE AND AN  
INTERVIEW**

I am currently busy with doctoral studies at the above-named university. The subject of my study is: *Didactical guidelines for value education at secondary schools*.

Your school has been identified for the research where you, as principal, the staff and 20 learners from Grade 9 and 11 will be involved.

I refer to our telephone discussion and am requesting in writing to commence the survey. Attached please find a letter from Mr. J.C.Motaung, Klerksdorp Education District Manager, who has granted me permission to conduct the survey.

All information provided by your school will be treated as **STRICTLY CONFIDENTIAL**.

Your co-operation is highly appreciated.

Kind regards

Mr. A. D. Abdool

Prof. N. J. Vreken

Promotor

c:\my documents\permission for the completeing of questionnaire and an interview.doc



**Department of Education**  
**Lefapha la Thuto**  
*Departement van Onderwys*

NORTH WEST PROVINCE

---

**KLERKSDORP DISTRICT OFFICE**

ENQUIRIES/NAVRAE: J.C. MOTAUNG  
Tel. No. : 018 - 4627523  
Fax No. : 018 - 4627529  
E-Mail : CMotaung@nwpg.org.za  
Ref. No:

Private Bag A23  
KLERKSDORP.  
2570

**TO: MR. A.D. ABDOOL**  
**P.O. BOX 299**  
**KLERKSDORP.**  
**2570**

**FROM: DISTRICT MANAGER**  
**KLERKSDORP DISTRICT**

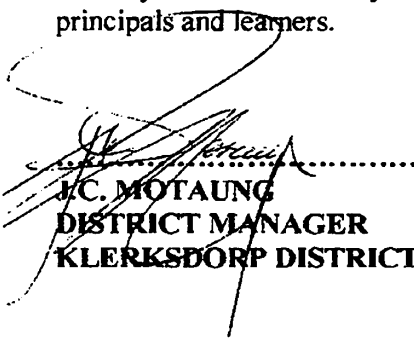
**DATE: 16 MAY 2002**

**SUBJECT: PERMISSION TO CONDUCT RESEARCH: PhD: THE VALUE**  
**ORIENTATION OF SECONDARY SCHOOL LEARNERS – A**  
**DIDACTICAL PERSPECTIVE:**

Permission is hereby granted to conduct research at secondary schools in the Klerksdorp district.

However, care must be taken that the programmes of the schools are not disrupted by this exercise.

I wish you all the best in your studies, I am confident that you will enjoy the cooperation of the principals and learners.

  
.....  
**J.C. MOTAUNG**  
**DISTRICT MANAGER**  
**KLERKSDORP DISTRICT**

## BYLAAG B: VRAELYS OOR WAARDEORIËTERING AAN SEKONDÊRESKOOLLEERDERS

Geagte leerder

In hierdie vraelys gaan waarde-indikatore aan jou gegee word waar jy jou eerlike antwoord moet verskaf oor hoe jy daaroor voel en hoe jy dink jou medeleerders daaroor voel.

Evalueer die stellings soos volg:

1. Onbelangrik
2. Minder belangrik
3. Belangrik
4. Van die grootste belang

Ek wil jou verseker dat jou naam op geen wyse aan die vraelys gekoppel sal word nie.

Daar is nie "regte" of "verkeerde" antwoorde nie, jy sê net hoe jy oor die vraag voel.

Dankie vir jou samewerking.

### AFDELING A: BIOGRAFIESE INLIGTING

|               |  |  |  |  |  |  |
|---------------|--|--|--|--|--|--|
| Vraelysnommer |  |  |  |  |  |  |
|---------------|--|--|--|--|--|--|

|            |         |   |
|------------|---------|---|
| Jou geslag | Manlik  | 1 |
|            | Vroulik | 2 |

|                          |  |  |
|--------------------------|--|--|
| Hoe oud is jy? (in jare) |  |  |
|--------------------------|--|--|

|                                       |             |   |
|---------------------------------------|-------------|---|
| Aan watter populasiegroep behoort jy? | Kleurling   | 1 |
|                                       | Tswana      | 2 |
|                                       | Sotho       | 3 |
|                                       | Xhosa       | 4 |
|                                       | Blank       | 5 |
|                                       | Zoeloe      | 6 |
|                                       | Indiër      | 7 |
|                                       | Ander ..... | 8 |

|                           |          |   |
|---------------------------|----------|---|
| Wat is jou huidige graad? | Graad 9  | 1 |
|                           | Graad 11 | 2 |

|                                                     |                 |   |
|-----------------------------------------------------|-----------------|---|
| Aan watter godsdienstige groep (geloof) behoort jy? | Christendom     | 1 |
|                                                     | Islam           | 2 |
|                                                     | Hindoeïsme      | 3 |
|                                                     | Boeddhisme      | 4 |
|                                                     | Afrikagodsdiens | 5 |
|                                                     | Geen            | 6 |
|                                                     | Ander .....     | 7 |

## AFDELING B

Hoe belangrik beskou jy elk van die onderstaande waardes wat volgens jou mening tans uitgeleef word deur jouself en hoe jou medeleerders op skool dit uitleef?

| No. | JOUSELF |   |   |   | WAARDE-INDIKATORE                                      | MEDE-LEERDER |   |   |   |
|-----|---------|---|---|---|--------------------------------------------------------|--------------|---|---|---|
|     | 1       | 2 | 3 | 4 |                                                        | 1            | 2 | 3 | 4 |
| 1   |         |   |   |   | Om 'n godsdienstige lewe te lei                        |              |   |   |   |
| 2   |         |   |   |   | Om in liefde met almal te leef                         |              |   |   |   |
| 3   |         |   |   |   | Om altyd die regte dinge te doen                       |              |   |   |   |
| 4   |         |   |   |   | Om 'n gevoel op 'n kunstige wyse te kan uitdruk        |              |   |   |   |
| 5   |         |   |   |   | Om (eendag) ryk te wees (baie geld te hê)              |              |   |   |   |
| 6   |         |   |   |   | Om nuwe kultuurgoedere (kuns en musiek) te skep        |              |   |   |   |
| 7   |         |   |   |   | Om vir 'n politieke party te kan stem                  |              |   |   |   |
| 8   |         |   |   |   | Om reg en geregtigheid te laat geskied                 |              |   |   |   |
| 9   |         |   |   |   | Om 'n verenigde nasie te wees                          |              |   |   |   |
| 10  |         |   |   |   | Om te presteer                                         |              |   |   |   |
| 11  |         |   |   |   | Om altyd netjies te wees                               |              |   |   |   |
| 12  |         |   |   |   | Om altyd goeie dissipline (selfbeheersing) te handhaaf |              |   |   |   |
| 13  |         |   |   |   | Om altyd vriendelik en opgeruimd te wees               |              |   |   |   |
| 14  |         |   |   |   | Om werktrots te hê                                     |              |   |   |   |
| 15  |         |   |   |   | Om plesier te hê                                       |              |   |   |   |
| 16  |         |   |   |   | Om genoeg sekuriteit te hê                             |              |   |   |   |
| 17  |         |   |   |   | Om (eendag) beroemd te wees                            |              |   |   |   |
| 18  |         |   |   |   | Om rond te reis en die omgewing (wêreld) te sien       |              |   |   |   |
| 19  |         |   |   |   | Om 'n fisiek gesonde mens te wees                      |              |   |   |   |
| 20  |         |   |   |   | Om sinvol en doelgerig te lewe                         |              |   |   |   |
| 21  |         |   |   |   | Om godsdienste te beoefen                              |              |   |   |   |
| 22  |         |   |   |   | Om alle mense gelykwaardig te behandel                 |              |   |   |   |
| 23  |         |   |   |   | Om met integriteit op te tree                          |              |   |   |   |
| 24  |         |   |   |   | Om die geluk in die lewe/wêreld raak te sien           |              |   |   |   |
| 25  |         |   |   |   | Om iets nuttigs te doen in die lewe                    |              |   |   |   |

|    |  |  |  |  |                                                            |  |  |  |  |
|----|--|--|--|--|------------------------------------------------------------|--|--|--|--|
| 26 |  |  |  |  | Om dinge van historiese (geskiedkundige) belang te bewaar  |  |  |  |  |
| 27 |  |  |  |  | Om lid te kan wees van 'n politieke party                  |  |  |  |  |
| 28 |  |  |  |  | Om regverdig behandel te word                              |  |  |  |  |
| 29 |  |  |  |  | Om in 'n demokratiese land te leef                         |  |  |  |  |
| 30 |  |  |  |  | Om tot volle potensiaal te ontwikkel                       |  |  |  |  |
| 31 |  |  |  |  | Om mooi/aantreklik vir ander mense te wees                 |  |  |  |  |
| 32 |  |  |  |  | Om selfvervullend te wees (lewensgeluk)                    |  |  |  |  |
| 33 |  |  |  |  | Om geduldig te wees                                        |  |  |  |  |
| 34 |  |  |  |  | Om lojaal teenoor jou vriende en skool te wees             |  |  |  |  |
| 35 |  |  |  |  | Om sosiale omgang met mense (vriende) te hê                |  |  |  |  |
| 36 |  |  |  |  | Om geborge te voel (innerlike gevoel van veiligheid)       |  |  |  |  |
| 37 |  |  |  |  | Om onafhanklik van ander mense te wees                     |  |  |  |  |
| 38 |  |  |  |  | Om die natuur te geniet                                    |  |  |  |  |
| 39 |  |  |  |  | Om lewenskrag (energie) te hê                              |  |  |  |  |
| 40 |  |  |  |  | Om (my) tyd reg te gebruik                                 |  |  |  |  |
| 41 |  |  |  |  | Om geloofsekerheid te hê                                   |  |  |  |  |
| 42 |  |  |  |  | Om 'n paar intieme vriende te hê                           |  |  |  |  |
| 43 |  |  |  |  | Om eerlik (opreg) te wees                                  |  |  |  |  |
| 44 |  |  |  |  | Om kreatief/skeppend te kan wees                           |  |  |  |  |
| 45 |  |  |  |  | Om 'n hoë lewenstandaard te hê                             |  |  |  |  |
| 46 |  |  |  |  | Om my volksgroep se tradisies te bewaar en uit te leef     |  |  |  |  |
| 47 |  |  |  |  | Om die politieke mag te besit                              |  |  |  |  |
| 48 |  |  |  |  | Om wetsgehoorsaam te wees                                  |  |  |  |  |
| 49 |  |  |  |  | Om 'n vrye meningsuiting te kan gee                        |  |  |  |  |
| 50 |  |  |  |  | Om denkvaardighede te ontwikkel en te gebruik (te studeer) |  |  |  |  |
| 51 |  |  |  |  | Om 'n mooi liggaam te hê                                   |  |  |  |  |
| 52 |  |  |  |  | Om selfverantwoordelik op te tree                          |  |  |  |  |
| 53 |  |  |  |  | Om beheer oor my emosies te hê (stabiliteit)               |  |  |  |  |
| 54 |  |  |  |  | Om beroepsonafhanklik te wees (om my eie ding te doen)     |  |  |  |  |
| 55 |  |  |  |  | Om genoeg vryetydsbesteding te kan hê (ontspanning)        |  |  |  |  |

|    |  |  |  |  |                                                             |  |  |  |  |
|----|--|--|--|--|-------------------------------------------------------------|--|--|--|--|
| 56 |  |  |  |  | Om te kan voortbestaan                                      |  |  |  |  |
| 57 |  |  |  |  | Om aansien in die gemeenskap te hê                          |  |  |  |  |
| 58 |  |  |  |  | Om die omgewing te bewaar                                   |  |  |  |  |
| 59 |  |  |  |  | Om genoeg slaap te kry                                      |  |  |  |  |
| 60 |  |  |  |  | Om 'n toekomspektief te hê                                  |  |  |  |  |
| 61 |  |  |  |  | Om geloofsvryheid te hê                                     |  |  |  |  |
| 62 |  |  |  |  | Om mekaar onderling te kan vertrou                          |  |  |  |  |
| 63 |  |  |  |  | Om rein en kuis te lewe                                     |  |  |  |  |
| 64 |  |  |  |  | Om die skoonheid van klank, kleur, beweging, ens. te geniet |  |  |  |  |
| 65 |  |  |  |  | Om vooruitgang in 'n beroep te maak                         |  |  |  |  |
| 66 |  |  |  |  | Om my taal te beskerm                                       |  |  |  |  |
| 67 |  |  |  |  | Om in vrede in die land te leef                             |  |  |  |  |
| 68 |  |  |  |  | Om onpartydig te wees                                       |  |  |  |  |
| 69 |  |  |  |  | Om vryheid van beweging te hê                               |  |  |  |  |
| 70 |  |  |  |  | Om oop te wees vir nuwe idees                               |  |  |  |  |
| 71 |  |  |  |  | Om 'n mooi liggaamsbou te hê                                |  |  |  |  |
| 72 |  |  |  |  | Om 'n goeie selfbeeld (-respek) te hê                       |  |  |  |  |
| 73 |  |  |  |  | Om nederig te wees                                          |  |  |  |  |
| 74 |  |  |  |  | Om werksgelek (-bevrediging) te hê                          |  |  |  |  |
| 75 |  |  |  |  | Om stokperdjies te beoefen                                  |  |  |  |  |
| 76 |  |  |  |  | Om 'n veilige leefomgewing te hê                            |  |  |  |  |
| 77 |  |  |  |  | Om populêr te wees                                          |  |  |  |  |
| 78 |  |  |  |  | Om in die natuur (buitelug) te stap en/of te kamp           |  |  |  |  |
| 79 |  |  |  |  | Om 'n 'n seksuele verhouding te kan hê                      |  |  |  |  |
| 80 |  |  |  |  | Om privaatheid te hê                                        |  |  |  |  |
| 81 |  |  |  |  | Om 'n Christelike leefwyse te hê                            |  |  |  |  |
| 82 |  |  |  |  | Om mekaar onderling te respekteer                           |  |  |  |  |
| 83 |  |  |  |  | Om beginselvas te leef                                      |  |  |  |  |
| 84 |  |  |  |  | Om die wonder van die skepping raak te sien en te waardeer  |  |  |  |  |
| 85 |  |  |  |  | Om 'n diens aan die gemeenskap te lewer                     |  |  |  |  |
| 86 |  |  |  |  | Om 'n hoë beskawingspeil te handhaaf                        |  |  |  |  |
| 87 |  |  |  |  | Om vry van politieke onderdrukking te wees                  |  |  |  |  |

|     |  |  |  |  |                                                                        |  |  |  |  |
|-----|--|--|--|--|------------------------------------------------------------------------|--|--|--|--|
| 88  |  |  |  |  | Om reëls en regulasies na te kom (bv. skoolreëls, verkeersreëls, ens.) |  |  |  |  |
| 89  |  |  |  |  | Om vaderlandsliefde en –trou uit te leef                               |  |  |  |  |
| 90  |  |  |  |  | Om skeppend/kreatief te kan dink en werk                               |  |  |  |  |
| 91  |  |  |  |  | Om goeie persoonlike higiëne te beoefen                                |  |  |  |  |
| 92  |  |  |  |  | Om selfstandig te wees                                                 |  |  |  |  |
| 93  |  |  |  |  | Om sensitief te wees teenoor myself en ander                           |  |  |  |  |
| 94  |  |  |  |  | Om met ander te kompeteer                                              |  |  |  |  |
| 95  |  |  |  |  | Om genoeg rus te kry                                                   |  |  |  |  |
| 96  |  |  |  |  | Om persoonlike veiligheid te hê                                        |  |  |  |  |
| 97  |  |  |  |  | Om 'n leier te wees                                                    |  |  |  |  |
| 98  |  |  |  |  | Om my liefde vir diere uit te leef                                     |  |  |  |  |
| 99  |  |  |  |  | Om genoeg fisieke oefeninge te kry                                     |  |  |  |  |
| 100 |  |  |  |  | Om stiptelik te wees.                                                  |  |  |  |  |

## **BYLAAG C: VRAELYS OOR DIE WAARDEORIËTERING AAN ONDERWYSERS BY SEKONDÊRE SKOLE**

Geagte kollega

In hierdie vraelys gaan waarde-indikatore aan jou gegee word waar jy jou eerlike antwoord moet verskaf oor hoe jy daaroor voel en hoe jy dink jou leerders daaroor voel.

Evalueer die stellings soos volg:

1. Onbelangrik
2. Minder belangrik
3. Belangrik
4. Van die grootste belang

Ek wil jou verseker dat jou naam op geen wyse aan die vraelys gekoppel sal word nie.

Daar is nie regte of verkeerde antwoorde nie, jy sê net hoe jy oor die vraag voel.

Dankie vir jou samewerking.

## AFDELING A: BIOGRAFIESE INLIGTING

|               |  |  |  |  |  |  |
|---------------|--|--|--|--|--|--|
| Vraelysnommer |  |  |  |  |  |  |
|---------------|--|--|--|--|--|--|

|            |         |   |
|------------|---------|---|
| Jou geslag | Manlik  | 1 |
|            | Vroulik | 2 |

|                                 |       |       |       |       |       |     |
|---------------------------------|-------|-------|-------|-------|-------|-----|
| In watter ouderdomsgroep val u? | 20-25 | 26-34 | 35-44 | 45-54 | 55-60 | 61+ |
|                                 | 1     | 2     | 3     | 4     | 5     | 6   |

|                                      |            |   |
|--------------------------------------|------------|---|
| Aan watter populasiegroep behoort u? | Kleurling  | 1 |
|                                      | Tswana     | 2 |
|                                      | Sotho      | 3 |
|                                      | Xhosa      | 4 |
|                                      | Blank      | 5 |
|                                      | Zoeloe     | 6 |
|                                      | Indiër     | 7 |
|                                      | Ander..... | 8 |

|                                                    |                 |   |
|----------------------------------------------------|-----------------|---|
| Aan watter godsdienstige groep (geloof) behoort u? | Christendom     | 1 |
|                                                    | Islam           | 2 |
|                                                    | Hindoeïsme      | 3 |
|                                                    | Boeddhisme      | 4 |
|                                                    | Afrikagodsdiens | 5 |
|                                                    | Geen            | 6 |
|                                                    | Ander .....     | 7 |

|                           |            |                  |            |
|---------------------------|------------|------------------|------------|
| Wat is u huidige posvlak? | Onderwyser | Departementshoof | Adjunkhoof |
|                           | 1          | 2                | 3          |

|                                              |  |  |
|----------------------------------------------|--|--|
| Hoeveel jare ervaring het u in die onderwys? |  |  |
|----------------------------------------------|--|--|

## AFDELING B

Hoe belangrik beskou u elk van die onderstaande waardes wat volgens u mening tans uitgeleef word deur uself en hoe leerders op skool dit uitleef.

| No. | JOUSELF |   |   |   | WAARDE-INDIKATORE                                         | LEERDERS |   |   |   |
|-----|---------|---|---|---|-----------------------------------------------------------|----------|---|---|---|
|     | 1       | 2 | 3 | 4 |                                                           | 1        | 2 | 3 | 4 |
| 1   |         |   |   |   | Om 'n godsdienstige lewe te lei                           |          |   |   |   |
| 2   |         |   |   |   | Om in liefde met almal te leef                            |          |   |   |   |
| 3   |         |   |   |   | Om altyd die regte dinge te doen                          |          |   |   |   |
| 4   |         |   |   |   | Om 'n gevoel op 'n kunstige wyse te kan uitdruk           |          |   |   |   |
| 5   |         |   |   |   | Om (eendag) ryk te wees (baie geld te hê)                 |          |   |   |   |
| 6   |         |   |   |   | Om nuwe kultuurgoedere (kuns en musiek) te skep           |          |   |   |   |
| 7   |         |   |   |   | Om vir 'n politieke party te kan stem                     |          |   |   |   |
| 8   |         |   |   |   | Om reg en geregtigheid te laat geskied                    |          |   |   |   |
| 9   |         |   |   |   | Om 'n verenigde nasie te wees                             |          |   |   |   |
| 10  |         |   |   |   | Om te presteer                                            |          |   |   |   |
| 11  |         |   |   |   | Om altyd netjies te wees                                  |          |   |   |   |
| 12  |         |   |   |   | Om altyd goeie dissipline (selfbeheersing) te handhaaf    |          |   |   |   |
| 13  |         |   |   |   | Om altyd vriendelik en opgeruimd te wees                  |          |   |   |   |
| 14  |         |   |   |   | Om werktrots te hê                                        |          |   |   |   |
| 15  |         |   |   |   | Om plesier te hê                                          |          |   |   |   |
| 16  |         |   |   |   | Om genoeg sekuriteit te hê                                |          |   |   |   |
| 17  |         |   |   |   | Om (eendag) beroemd te wees                               |          |   |   |   |
| 18  |         |   |   |   | Om rond te reis en die omgewing (wêreld) te sien          |          |   |   |   |
| 19  |         |   |   |   | Om 'n fisiek gesonde mens te wees                         |          |   |   |   |
| 20  |         |   |   |   | Om sinvol en doelgerig te lewe                            |          |   |   |   |
| 21  |         |   |   |   | Om godsdiens te beoefen                                   |          |   |   |   |
| 22  |         |   |   |   | Om alle mense gelykwaardig te behandel                    |          |   |   |   |
| 23  |         |   |   |   | Om met integriteit op te tree                             |          |   |   |   |
| 24  |         |   |   |   | Om die geluk in die lewe/wêreld raak te sien              |          |   |   |   |
| 25  |         |   |   |   | Om iets nuttigs te doen in die lewe                       |          |   |   |   |
| 26  |         |   |   |   | Om dinge van historiese (geskiedkundige) belang te bewaar |          |   |   |   |

|    |  |  |  |  |                                                            |  |  |  |  |
|----|--|--|--|--|------------------------------------------------------------|--|--|--|--|
| 27 |  |  |  |  | Om lid te kan wees van 'n politieke party                  |  |  |  |  |
| 28 |  |  |  |  | Om regverdig behandel te word                              |  |  |  |  |
| 29 |  |  |  |  | Om in 'n demokratiese land te leef                         |  |  |  |  |
| 30 |  |  |  |  | Om tot volle potensiaal te ontwikkel                       |  |  |  |  |
| 31 |  |  |  |  | Om mooi/aantreklik vir ander mense te wees                 |  |  |  |  |
| 32 |  |  |  |  | Om selfvervullend te wees (lewensgeluk)                    |  |  |  |  |
| 33 |  |  |  |  | Om geduldig te wees                                        |  |  |  |  |
| 34 |  |  |  |  | Om lojaal teenoor jou vriende en skool te wees             |  |  |  |  |
| 35 |  |  |  |  | Om sosiale omgang met mense (vriende) te hê                |  |  |  |  |
| 36 |  |  |  |  | Om geborge te voel (innerlike gevoel van veiligheid)       |  |  |  |  |
| 37 |  |  |  |  | Om onafhanklik van ander mense te wees                     |  |  |  |  |
| 38 |  |  |  |  | Om die natuur te geniet                                    |  |  |  |  |
| 39 |  |  |  |  | Om lewenskrag (energie) te hê                              |  |  |  |  |
| 40 |  |  |  |  | Om (my) tyd reg te gebruik                                 |  |  |  |  |
| 41 |  |  |  |  | Om geloofsekerheid te hê                                   |  |  |  |  |
| 42 |  |  |  |  | Om 'n paar intieme vriende te hê                           |  |  |  |  |
| 43 |  |  |  |  | Om eerlik (opreg) te wees                                  |  |  |  |  |
| 44 |  |  |  |  | Om kreatief/skeppend te kan wees                           |  |  |  |  |
| 45 |  |  |  |  | Om 'n hoë lewenstandaard te hê                             |  |  |  |  |
| 46 |  |  |  |  | Om my volksgroep se tradisies te bewaar en uit te leef     |  |  |  |  |
| 47 |  |  |  |  | Om die politieke mag te besit                              |  |  |  |  |
| 48 |  |  |  |  | Om wetsgehoorsaam te wees                                  |  |  |  |  |
| 49 |  |  |  |  | Om 'n vrye meningsuiting te kan gee                        |  |  |  |  |
| 50 |  |  |  |  | Om denkvaardighede te ontwikkel en te gebruik (te studeer) |  |  |  |  |
| 51 |  |  |  |  | Om 'n mooi liggaam te hê                                   |  |  |  |  |
| 52 |  |  |  |  | Om selfverantwoordelik op te tree                          |  |  |  |  |
| 53 |  |  |  |  | Om beheer oor my emosies te hê (stabiliteit)               |  |  |  |  |
| 54 |  |  |  |  | Om beroepsonafhanklik te wees (om my eie ding te doen)     |  |  |  |  |
| 55 |  |  |  |  | Om genoeg vryetydsbesteding te kan hê (ontspanning)        |  |  |  |  |
| 56 |  |  |  |  | Om te kan voortbestaan                                     |  |  |  |  |
| 57 |  |  |  |  | Om aansien in die gemeenskap te hê                         |  |  |  |  |

|    |  |  |  |  |                                                                           |  |  |  |  |
|----|--|--|--|--|---------------------------------------------------------------------------|--|--|--|--|
| 58 |  |  |  |  | Om die omgewing te bewaar                                                 |  |  |  |  |
| 59 |  |  |  |  | Om genoeg slaap te kry                                                    |  |  |  |  |
| 60 |  |  |  |  | Om toekomspektief te hê                                                   |  |  |  |  |
| 61 |  |  |  |  | Om geloofsvryheid te hê                                                   |  |  |  |  |
| 62 |  |  |  |  | Om mekaar onderling te kan vertrou                                        |  |  |  |  |
| 63 |  |  |  |  | Om rein en kuis te lewe                                                   |  |  |  |  |
| 64 |  |  |  |  | Om die skoonheid van klanke, kleur, beweging<br>ens. te geniet            |  |  |  |  |
| 65 |  |  |  |  | Om vooruitgang te maak in 'n beroep                                       |  |  |  |  |
| 66 |  |  |  |  | Om my taal te beskerm                                                     |  |  |  |  |
| 67 |  |  |  |  | Om in vrede in die land te leef                                           |  |  |  |  |
| 68 |  |  |  |  | Om onpartydig te wees                                                     |  |  |  |  |
| 69 |  |  |  |  | Om vryheid van beweging te hê                                             |  |  |  |  |
| 70 |  |  |  |  | Om oop te wees vir nuwe idees                                             |  |  |  |  |
| 71 |  |  |  |  | Om 'n mooi liggaamsbou te hê                                              |  |  |  |  |
| 72 |  |  |  |  | Om 'n goeie selfbeeld (-respek) te hê                                     |  |  |  |  |
| 73 |  |  |  |  | Om nederig te wees                                                        |  |  |  |  |
| 74 |  |  |  |  | Om werksgeluk (-bevrediging) te hê                                        |  |  |  |  |
| 75 |  |  |  |  | Om stokperdjies te beoefen                                                |  |  |  |  |
| 76 |  |  |  |  | Om 'n veilige leefomgewing te hê                                          |  |  |  |  |
| 77 |  |  |  |  | Om populêr te wees                                                        |  |  |  |  |
| 78 |  |  |  |  | Om in die natuur (buitelug) te stap en/of te<br>kamp                      |  |  |  |  |
| 79 |  |  |  |  | Om 'n seksuele verhouding te kan hê                                       |  |  |  |  |
| 80 |  |  |  |  | Om privaatheid te hê                                                      |  |  |  |  |
| 81 |  |  |  |  | Om 'n Christelike leefwyse te hê                                          |  |  |  |  |
| 82 |  |  |  |  | Om mekaar onderling te respekteer                                         |  |  |  |  |
| 83 |  |  |  |  | Om beginsel vas te leef                                                   |  |  |  |  |
| 84 |  |  |  |  | Om die wonder van die skepping raak te sien<br>en te waardeer             |  |  |  |  |
| 85 |  |  |  |  | Om 'n diens aan die gemeenskap te lewer                                   |  |  |  |  |
| 86 |  |  |  |  | Om 'n hoë beskawingspeil te handhaaf                                      |  |  |  |  |
| 87 |  |  |  |  | Om vry van politieke onderdrukking te wees                                |  |  |  |  |
| 88 |  |  |  |  | Om reëls en regulasies na te kom (bv.<br>skoolreëls, verkeersreëls, ens.) |  |  |  |  |

|     |  |  |  |  |                                              |  |  |  |  |
|-----|--|--|--|--|----------------------------------------------|--|--|--|--|
| 89  |  |  |  |  | Om vaderlandsliefde en –trou uit te leef     |  |  |  |  |
| 90  |  |  |  |  | Om skeppend/kreatief te kan dink en werk     |  |  |  |  |
| 91  |  |  |  |  | Om goeie persoonlike higiëne te beoefen      |  |  |  |  |
| 92  |  |  |  |  | Om selfstandig te wees                       |  |  |  |  |
| 93  |  |  |  |  | Om sensitief te wees teenoor myself en ander |  |  |  |  |
| 94  |  |  |  |  | Om met ander te kompeteer                    |  |  |  |  |
| 95  |  |  |  |  | Om genoeg rus te kry                         |  |  |  |  |
| 96  |  |  |  |  | Om persoonlik veiligheid te kan hê           |  |  |  |  |
| 97  |  |  |  |  | Om 'n leier te wees                          |  |  |  |  |
| 98  |  |  |  |  | Om my liefde vir diere uit te leef           |  |  |  |  |
| 99  |  |  |  |  | Om genoeg fisieke oefeninge te kry           |  |  |  |  |
| 100 |  |  |  |  | Om stiptelik te wees.                        |  |  |  |  |

## AFDELING C

Alle onderwysers/skole doen op een of ander wyse waardeopvoeding. Omgewings-opvoeding leer die leerders byvoorbeeld om die omgewing as belangrik te beskou en dit nie te besoedel nie. Wanneer dit gaan oor politieke, religieuse of morele waardes soos voorhuwelikse seks, dwelms, aborsie, vloektaal, ens. dan wonder ons of ons as onderwysers ons standpunte teenoor die leerders mag stel of nie.

Waardeopvoeding kan op verskillende maniere gedoen word en elke skool en onderwyser het sy eie bepaalde standpunt hieroor. Ons wil graag u standpunt hoor en vra dus dat u die volgende vrae beantwoord.

IN WATTER MATE KAN JY JOUSELF VEREENSELWIG MET DIE STANDPUNTE HIERONDER?

1. Geensins
2. In 'n mate
3. Redelike mate
4. Algeheel / Ten volle

| Nr. | STELLINGS                                                                                                                                                                                        | 1 | 2 | 3 | 4 |
|-----|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---|---|---|---|
| 1.  | Ek is ten gunste van waardeopvoeding en ek glo dat dit my plig is om positiewe waardes by die leerders in my klas te kweek. Ek maak dus tyd daarvoor om die regte waardes aan hulle voor te hou. |   |   |   |   |
| 2.  | Ek is ten gunste van waardeopvoeding maar ek sien dit nie as my taak om dit in my klasse te doen nie.                                                                                            |   |   |   |   |
| 3   | Ek is ten gunste van waardeopvoeding maar ek bly altyd neutraal. Die leerders moet leer om self waardeoordele te maak.                                                                           |   |   |   |   |
| 4   | Ek is gekant daarteen dat ek as vakonderwyser waardeopvoeding in my klas moet onderrig.                                                                                                          |   |   |   |   |
| 5.  | Ek is gekant daarteen dat 'n skool waardeopvoeding onderrig. Dit is nie die skool se taak nie.                                                                                                   |   |   |   |   |
| 6.  | Nie een van bogenoemde nie. Spesifiseer asseblief u eie standpunt.....<br>.....                                                                                                                  |   |   |   |   |

|                                               |       |       |         |
|-----------------------------------------------|-------|-------|---------|
| Hoe gereeld doen u waardeopvoeding in u klas? | Nooit | Selde | Gereeld |
|                                               | 1     | 2     | 3       |

Indien u waardeopvoeding in u klas onderrig, verduidelik asseblief kortliks hoe u dit doen (met ander woorde, hou u klasbesprekings, debatte, ensovoorts)

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

# **BYLAAG D: VRAELYS OOR WAARDEORIËTERING AAN SKOOLHOOFDE VAN SEKONDÊRE SKOLE**

## **AFDELING A: BIOGRAFIESE INLIGTING**

|               |  |  |  |  |  |  |
|---------------|--|--|--|--|--|--|
| Vraelysnummer |  |  |  |  |  |  |
|---------------|--|--|--|--|--|--|

|            |         |   |
|------------|---------|---|
| Jou geslag | Manlik  | 1 |
|            | Vroulik | 2 |

|                                 |       |       |       |       |       |     |
|---------------------------------|-------|-------|-------|-------|-------|-----|
| In watter ouderdomsgroep val u? | 20-25 | 26-34 | 35-44 | 45-54 | 55-60 | 61+ |
|                                 | 1     | 2     | 3     | 4     | 5     | 6   |

|                                      |            |   |
|--------------------------------------|------------|---|
| Aan watter populasiegroep behoort u? | Kleurling  | 1 |
|                                      | Tswana     | 2 |
|                                      | Sotho      | 3 |
|                                      | Xhosa      | 4 |
|                                      | Blank      | 5 |
|                                      | Zoeloe     | 6 |
|                                      | Indiër     | 7 |
|                                      | Ander..... | 8 |

|                                                    |                 |   |
|----------------------------------------------------|-----------------|---|
| Aan watter godsdienstige groep (geloof) behoort u? | Christendom     | 1 |
|                                                    | Islam           | 2 |
|                                                    | Hindoeïsme      | 3 |
|                                                    | Boeddhisme      | 4 |
|                                                    | Afrikagodsdiens | 5 |
|                                                    | Geen            | 6 |
|                                                    | Ander .....     | 7 |

|                                              |  |  |
|----------------------------------------------|--|--|
| Hoeveel jare ervaring het u in die onderwys? |  |  |
|----------------------------------------------|--|--|

## AFDELING B

Hoe belangrik beskou u elk van die onderstaande waardes wat volgens u mening tans uitgeleef word deur uself en hoe leerders op skool dit uitleef.

| No. | USELF |   |   |   | WAARDE-INDIKATORE                                         | LEERDERS |   |   |   |
|-----|-------|---|---|---|-----------------------------------------------------------|----------|---|---|---|
|     | 1     | 2 | 3 | 4 |                                                           | 1        | 2 | 3 | 4 |
| 1   |       |   |   |   | Om 'n godsdienstige lewe te lei                           |          |   |   |   |
| 2   |       |   |   |   | Om in liefde met almal te leef                            |          |   |   |   |
| 3   |       |   |   |   | Om altyd die regte dinge te doen                          |          |   |   |   |
| 4   |       |   |   |   | Om 'n gevoel op 'n kunstige wyse te kan uitdruk           |          |   |   |   |
| 5   |       |   |   |   | Om (eendag) ryk te wees (baie geld te hê)                 |          |   |   |   |
| 6   |       |   |   |   | Om nuwe kultuurgoedere (kuns en musiek) te skep           |          |   |   |   |
| 7   |       |   |   |   | Om vir 'n politieke party te kan stem                     |          |   |   |   |
| 8   |       |   |   |   | Om reg en geregtigheid te laat geskied                    |          |   |   |   |
| 9   |       |   |   |   | Om 'n verenigde nasie te wees                             |          |   |   |   |
| 10  |       |   |   |   | Om te presteer                                            |          |   |   |   |
| 11  |       |   |   |   | Om altyd netjies te wees                                  |          |   |   |   |
| 12  |       |   |   |   | Om altyd goeie dissipline (selfbeheersing) te handhaaf    |          |   |   |   |
| 13  |       |   |   |   | Om altyd vriendelik en opgeruimd te wees                  |          |   |   |   |
| 14  |       |   |   |   | Om werktrots te hê                                        |          |   |   |   |
| 15  |       |   |   |   | Om plesier te hê                                          |          |   |   |   |
| 16  |       |   |   |   | Om genoeg sekuriteit te hê                                |          |   |   |   |
| 17  |       |   |   |   | Om (eendag) beroemd te wees                               |          |   |   |   |
| 18  |       |   |   |   | Om rond te reis en die omgewing (wêreld) te sien          |          |   |   |   |
| 19  |       |   |   |   | Om 'n fisiek gesonde mens te wees                         |          |   |   |   |
| 20  |       |   |   |   | Om sinvol en doelgerig te lewe                            |          |   |   |   |
| 21  |       |   |   |   | Om godsdienste te beoefen                                 |          |   |   |   |
| 22  |       |   |   |   | Om alle mense gelykwaardig te behandel                    |          |   |   |   |
| 23  |       |   |   |   | Om met integriteit op te tree                             |          |   |   |   |
| 24  |       |   |   |   | Om die geluk in die lewe/wêreld raak te sien              |          |   |   |   |
| 25  |       |   |   |   | Om iets nuttigs te doen in die lewe                       |          |   |   |   |
| 26  |       |   |   |   | Om dinge van historiese (geskiedkundige) belang te bewaar |          |   |   |   |

|    |  |  |  |  |                                                            |  |  |  |  |
|----|--|--|--|--|------------------------------------------------------------|--|--|--|--|
| 27 |  |  |  |  | Om lid te kan wees van 'n politieke party                  |  |  |  |  |
| 28 |  |  |  |  | Om regverdig behandel te word                              |  |  |  |  |
| 29 |  |  |  |  | Om in 'n demokratiese land te leef                         |  |  |  |  |
| 30 |  |  |  |  | Om tot volle potensiaal te ontwikkel                       |  |  |  |  |
| 31 |  |  |  |  | Om mooi/aantreklik vir ander mense te wees                 |  |  |  |  |
| 32 |  |  |  |  | Om selfvervullend te wees (lewensgeluk)                    |  |  |  |  |
| 33 |  |  |  |  | Om geduldig te wees                                        |  |  |  |  |
| 34 |  |  |  |  | Om lojaal teenoor jou vriende en skool te wees             |  |  |  |  |
| 35 |  |  |  |  | Om sosiale omgang met mense (vriende) te hê                |  |  |  |  |
| 36 |  |  |  |  | Om geborge te voel (innerlike gevoel van veiligheid)       |  |  |  |  |
| 37 |  |  |  |  | Om onafhanklik van ander mense te wees                     |  |  |  |  |
| 38 |  |  |  |  | Om die natuur te geniet                                    |  |  |  |  |
| 39 |  |  |  |  | Om lewenskrag (energie) te hê                              |  |  |  |  |
| 40 |  |  |  |  | Om my tyd reg te gebruik                                   |  |  |  |  |
| 41 |  |  |  |  | Om geloofsekerheid te hê                                   |  |  |  |  |
| 42 |  |  |  |  | Om 'n paar intieme vriende te hê                           |  |  |  |  |
| 43 |  |  |  |  | Om eerlik (opreg) te wees                                  |  |  |  |  |
| 44 |  |  |  |  | Om kreatief/skeppend te kan wees                           |  |  |  |  |
| 45 |  |  |  |  | Om 'n hoë lewenstandaard te hê                             |  |  |  |  |
| 46 |  |  |  |  | Om my volksgroep se tradisies te bewaar en uit te leef     |  |  |  |  |
| 47 |  |  |  |  | Om die politieke mag te besit                              |  |  |  |  |
| 48 |  |  |  |  | Om wetsgehoorsaam te wees                                  |  |  |  |  |
| 49 |  |  |  |  | Om 'n vrye meningsuiting te kan gee                        |  |  |  |  |
| 50 |  |  |  |  | Om denkvaardighede te ontwikkel en te gebruik (te studeer) |  |  |  |  |
| 51 |  |  |  |  | Om 'n mooi liggaam te hê                                   |  |  |  |  |
| 52 |  |  |  |  | Om selfverantwoordelik op te tree                          |  |  |  |  |
| 53 |  |  |  |  | Om beheer oor my emosies te hê (stabiliteit)               |  |  |  |  |
| 54 |  |  |  |  | Om beroepsonafhanklik te wees (om my eie ding te doen)     |  |  |  |  |
| 55 |  |  |  |  | Om genoeg vryetydsbesteding te kan hê (ontspanning)        |  |  |  |  |
| 56 |  |  |  |  | Om te kan voortbestaan                                     |  |  |  |  |
| 57 |  |  |  |  | Om aansien in die gemeenskap te hê                         |  |  |  |  |

|    |  |  |  |  |                                                                           |  |  |  |  |
|----|--|--|--|--|---------------------------------------------------------------------------|--|--|--|--|
| 58 |  |  |  |  | Om die omgewing te bewaar                                                 |  |  |  |  |
| 59 |  |  |  |  | Om genoeg slaap te kry                                                    |  |  |  |  |
| 60 |  |  |  |  | Om toekomspektief te hê                                                   |  |  |  |  |
| 61 |  |  |  |  | Om geloofsvryheid te hê                                                   |  |  |  |  |
| 62 |  |  |  |  | Om mekaar onderling te kan vertrou                                        |  |  |  |  |
| 63 |  |  |  |  | Om rein en kuis te lewe                                                   |  |  |  |  |
| 64 |  |  |  |  | Om die skoonheid van klank, kleur, beweging<br>ens. te geniet             |  |  |  |  |
| 65 |  |  |  |  | Om vooruitgang in 'n beroep te maak                                       |  |  |  |  |
| 66 |  |  |  |  | Om my taal te beskerm                                                     |  |  |  |  |
| 67 |  |  |  |  | Om in vrede in die land te leef                                           |  |  |  |  |
| 68 |  |  |  |  | Om onpartydig te wees                                                     |  |  |  |  |
| 69 |  |  |  |  | Om vryheid van beweging te hê                                             |  |  |  |  |
| 70 |  |  |  |  | Om oop te wees vir nuwe idees                                             |  |  |  |  |
| 71 |  |  |  |  | Om 'n mooi liggaamsbou te hê                                              |  |  |  |  |
| 72 |  |  |  |  | Om 'n goeie selfbeeld (-respek) te hê                                     |  |  |  |  |
| 73 |  |  |  |  | Om nederig te wees                                                        |  |  |  |  |
| 74 |  |  |  |  | Om werksgeluk (-bevrediging) te hê                                        |  |  |  |  |
| 75 |  |  |  |  | Om stokperdjies te beoefen                                                |  |  |  |  |
| 76 |  |  |  |  | Om 'n veilige leefomgewing te hê                                          |  |  |  |  |
| 77 |  |  |  |  | Om populêr te wees                                                        |  |  |  |  |
| 78 |  |  |  |  | Om in die natuur (buitelug) te stap en/of te kamp                         |  |  |  |  |
| 79 |  |  |  |  | Om 'n seksuele verhouding te kan hê                                       |  |  |  |  |
| 80 |  |  |  |  | Om privaatheid te hê                                                      |  |  |  |  |
| 81 |  |  |  |  | Om 'n Christelike leefwyse te hê                                          |  |  |  |  |
| 82 |  |  |  |  | Om mekaar onderling te respekteer                                         |  |  |  |  |
| 83 |  |  |  |  | Om beginselvas te leef                                                    |  |  |  |  |
| 84 |  |  |  |  | Om die wonder van die skepping raak te sien en<br>te waardeer             |  |  |  |  |
| 85 |  |  |  |  | Om 'n diens aan die gemeenskap te lewer                                   |  |  |  |  |
| 86 |  |  |  |  | Om 'n hoë beskawingspeil te handhaaf                                      |  |  |  |  |
| 87 |  |  |  |  | Om vry van politieke onderdrukking te wees                                |  |  |  |  |
| 88 |  |  |  |  | Om reëls en regulasies na te kom (bv.<br>skoolreëls, verkeersreëls, ens.) |  |  |  |  |
| 89 |  |  |  |  | Om vaderlandsliefde en -trou uit te leef                                  |  |  |  |  |

|     |  |  |  |  |                                              |  |  |  |  |
|-----|--|--|--|--|----------------------------------------------|--|--|--|--|
| 90  |  |  |  |  | Om skeppend/kreatief te kan dink en werk     |  |  |  |  |
| 91  |  |  |  |  | Om goeie persoonlike higiëne te beoefen      |  |  |  |  |
| 92  |  |  |  |  | Om selfstandig te wees                       |  |  |  |  |
| 93  |  |  |  |  | Om sensitief te wees teenoor myself en ander |  |  |  |  |
| 94  |  |  |  |  | Om met ander te kompeteer                    |  |  |  |  |
| 95  |  |  |  |  | Om genoeg rus te kry                         |  |  |  |  |
| 96  |  |  |  |  | Om persoonlik veiligheid te kan hê           |  |  |  |  |
| 97  |  |  |  |  | Om 'n leier te wees                          |  |  |  |  |
| 98  |  |  |  |  | Om my liefde vir diere uit te leef           |  |  |  |  |
| 99  |  |  |  |  | Om genoeg fisieke oefeninge te kry           |  |  |  |  |
| 100 |  |  |  |  | Om stiptelik te wees.                        |  |  |  |  |

## AFDELING C

Alle onderwysers/skole doen op een of ander wyse waardeopvoeding. Omgewings-opvoeding leer die leerders byvoorbeeld om die omgewing as belangrik te beskou en dit nie te besoedel nie. Wanneer dit gaan oor politieke, religieuse of morele waardes soos voorhuwelikse seks, dwelms, aborsie, vloektaal, ens. dan wonder ons of ons as onderwysers ons standpunte teenoor die leerders mag stel of nie.

waardeopvoeding kan op verskillende maniere gedoen word en elke skool en onderwyser het sy eie bepaalde standpunt hieroor. Ons wil graag u standpunt hoor en vra dus dat u die volgende vrae beantwoord.

IN WATTER MATE KAN JY JOUSELF VEREENSELWIG MET DIE STANDPUNTE  
HIERONDER?

1. Geensins
2. In 'n mate
3. Redelike mate
4. Algeheel/ten volle

| Nr. | STELLINGS                                                                                                                                                                                                         | 1 | 2 | 3 | 4 |
|-----|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---|---|---|---|
| 1.  | Ek is ten gunste van waardeopvoeding en ek glo dat dit my plig is om toe te sien dat positiewe waardes by die leerders in my skool te kweek. Ek maak dus tyd daarvoor om die regte waardes aan hulle voor te hou. |   |   |   |   |
| 2.  | Ek is ten gunste van waardeopvoeding maar ek sien dit nie as my taak om dit in my skool te laat doen nie.                                                                                                         |   |   |   |   |
| 3   | Ek is ten gunste van waardeopvoeding maar die skool moet altyd neutraal bly. Die leerders moet leer om self waardeoordele te maak.                                                                                |   |   |   |   |
| 4   | Ek is gekant daarteen dat die vakonderwyser waardeopvoeding in sy/haar klas moet onderrig.                                                                                                                        |   |   |   |   |
| 5.  | Ek is gekant daarteen dat 'n skool waardeopvoeding onderrig. Dit is nie die skool se taak nie.                                                                                                                    |   |   |   |   |
| 6.  | Nie een van bogenoemde nie. Spesifiseer asseblief u eie standpunt.<br>.....<br>.....                                                                                                                              |   |   |   |   |

## **BYLAAG E: SKEDULE VIR 'N SEMI-GESTRUKTUREERDE ONDERHOUD MET SKOOLHOOFDE**

Vrae aan die skoolhoof in verband met waardeopvoeding in skole.

1. Is u as skoolhoof ten gunste van waardeopvoeding?
2. Kan u motiveer waarom u so sê?
3. Is daar waardes in u skool se visie en missie vervat?
4. Dink u dat waardes in die visie en missie in u skool realiseer?
5. Wat verwag u van u onderwysers ten opsigte Waardeopvoeding?
6. Na u mening dink u dat onderwysers opgelei moet word in 'n aspek van waardeopvoeding?
7. Watter metodes gebruik u onderwysers wanneer hulle besig is met waardeopvoeding?
8. Dink u dat ouers ook 'n bydrae moet lewer tot waardeopvoeding in die skole?
9. Watter rol speel die Nasionale Onderwysdepartement ten opsigte van waardeopvoeding?
10. In die literatuur word waardeopvoeding of karakteropvoeding in die skool se kurrikulum bygevoeg as skoolvak. Dink u as skoolhoof dat so 'n vak moontlik kan wees in die skool?
11. Wat is u bydrae ten opsigte van waardeopvoeding?
12. Dink u dat skole genoeg doen om die waardes in ons gemeenskap op te hef?
13. Sou u sê dat die Uitkomsgebaseerde Onderwys-model dit moontlik maak om waardeopvoeding in die skole te doen?
14. Watter didaktiese riglyne sou u voorstel vir waardeopvoeding in die onderrigsituasie? (m.a.w. hoe dink u sou dit onderrig kan word?)

## BYLAAG F: SKEDULE VIR DIE E-POSONDERHOUE MET INTERNASIONALE KUNDIGES

1. Hoe sou u die begrip of konsep waardes omskryf of verduidelik?
2. Is waardeopvoeding belangrik vir skole en waarom?
3. Hoe waarde by kinders ontwikkel kan word?
4. Watter waardes beskou u as belangrik?
5. Hoe sou u 'n vak soos waardeopvoeding implementeer in 'n skool?
6. Weet u van enige spesifieke kurrikulum vir waardeopvoeding wat effektief gebruik en geïmplementeer kan word in sekondêre skole?
7. Watter didaktiese riglyne sou u voorstel wat die onderwyser kan gebruik in die klaskamer tydens die onderrig van waardeopvoeding aan sekondêre skole?
8. Wat is u mening oor waardeopvoeding vanuit 'n Christelike perspektief?

### E-POSADRESSE

- |     |                         |                                                                                          |
|-----|-------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1.  | Dr. A. De Muynck        | <a href="mailto:A.deMuynck@driestar.nl">A.deMuynck@driestar.nl</a>                       |
| 2.  | Prof. P. King-Sears     | <a href="mailto:kingsear@jhu.edu">kingsear@jhu.edu</a>                                   |
| 3.  | Prof. M. Taylor         | <a href="mailto:mtaylor@uottwa.ca">mtaylor@uottwa.ca</a>                                 |
| 4.  | Dr. C. McGlynn          | <a href="mailto:c.mcglynn@stran.ac.uk">c.mcglynn@stran.ac.uk</a>                         |
| 5.  | Prof. R. M. Romano      | <a href="mailto:romano@ohio.edu">romano@ohio.edu</a>                                     |
| 6.  | Prof. S. S. Hasseler    | <a href="mailto:shassele@calvin.edu">shassele@calvin.edu</a>                             |
| 7.  | Prof. R Jackson         | <a href="mailto:r.jackson@warwick.ac.uk">r.jackson@warwick.ac.uk</a>                     |
| 8.  | Dr. J. Heenan           | <a href="mailto:john.heenan@cornerstonevalues.org">john.heenan@cornerstonevalues.org</a> |
| 9.  | Dr. K. Wylie            | <a href="mailto:k.wylie@stran.ac.uk">k.wylie@stran.ac.uk</a>                             |
| 10. | Prof. P. Glanzer        | <a href="mailto:Perry_Glanzer@baylor.edu">Perry_Glanzer@baylor.edu</a>                   |
| 11. | Dr. R. E. Deakin-Crick  | <a href="mailto:Ruth.Deakin-crick@bristol.ac.uk">Ruth.Deakin-crick@bristol.ac.uk</a>     |
| 12. | Living Values Education | <a href="http://www.livingvalues.net/">http://www.livingvalues.net/</a>                  |