

# **RIGLYNE VIR WAARDE-OPVOEDING IN SUID-AFRIKAANSE SKOLE**

**JULIA ALET RENS**

M.Ed., B.Ed., H.O.D., BA.

Proefskrif voorgelê vir die graad Philosophiae Doctor in Filosofie van die Opvoeding aan die Noordwes-Universiteit (Potchefstroomkampus)

Promotor: Prof. N.J. Vreken

Hulppromotor: Prof. J.L. van der Walt

2005

Potchefstroom

# **BEDANKINGS**

---

Met die volgende wil ek my opregte dank en waardering uitspreek teenoor:

- Prof. N.J. Vreken wat as promotor opgetree het. Baie dankie vir die waardevolle leiding in hierdie studie, die motivering en die geduld sowel as die mentor wat hy vir my was en steeds is.
- Prof. J.L. van der Walt wat as hulp-promotor opgetree het. Die noukeurige vakkundige hulp word opreg waardeer.
- Mev. Rinske Vreken van Grafiese Dienste van die Potchefstroomkampus van die Noordwes-Universiteit vir die noukeurige tegniese versorging.
- Mev. Wilma Breytenbach van die Statistiese Konsultasiediens van die Potchefstroomkampus vir die statistiese verwerking van die data en die hulp en raad daarmee.
- Dr. Charl Nel vir die taalkundige versorging van die "Abstracts".
- Die Nagraadse Skool vir Opvoedkunde vir die finansiële ondersteuning.
- Die NGOS-studente van 2003 wat gehelp het om die vraelyste te laat invul.
- My man, Johan, vir sy liefde, ondersteuning en geduld terwyl hy ook met sy eie studie besig is.
- My dogters, Adél en Sané, vir die geduld met 'n besige ma en vir al die liefde en aanmoediging.
- My ouers en skoonouers wat elkeen op sy/haar manier vir my liefde en geleentheid gegee het en in my geglo het.
- My kollegas, vriende en familie vir die voortdurende belangstelling en ondersteuning.

**SOLI DEO GLORIA**

# OPSOMMING

---

## RIGLYNE VIR WAARDE-OPVOEDING IN SUID-AFRIKAANSE SKOLE

Alhoewel die debat oor waardes en waarde-opvoeding reeds baie jare aan die gang is, blyk dit uit die literatuur dat daar nie eenstemmigheid bestaan oor wat presies bedoel word met die begrip 'waardes' nie. Hoofstuk 2 (artikel 1) poog om die verwarring wat daar bestaan tussen waarde-opvoedingsverwante begrippe op te klaar, die verskynsel waardes vanuit 'n ontologiese hoek te beskryf en om aan te toon dat 'n mens se keuse van terminologie berus op sekere (voor-) teoretiese aannames.

Die vraagstuk is vanuit 'n reformatoriese denkraamwerk ondersoek, met as uitgangspunt die motief van skepping, sondeval, verlossing en herstel. Op grond hiervan is aangetoon dat die mens as waardewese geskep is en dat sy/haar waardes deur religieuse vertrekpunte en die lewensvisie wat daaruit vloei, gerig en "ingekleur" word. Verder is getoon dat beginsels en waardes nie dieselfde dinge is nie, maar dat beginsels vaste, onveranderlike dinge is waaruit die waardes van die mens voortspruit, en wat grootliks bepaal word deur die situasie waarin die mens hom/haar bevind.

Daar is in Suid-Afrika en ook in die res van die wêreld 'n waarde-dilemma, wat veral na vore tree in die prioritering van waardes deur verskillende mense en groeperinge. Dat waardes en waarde-opvoeding wel belangrik is, word nie ontken nie en regoor die wêreld word waarde-opvoedingsprogramme ontwikkel. In hoofstuk 3 (artikel 2) is gepoog om twee vrae te beantwoord, naamlik of waarde-opvoeding enigsins die skool se taak is en indien wel, wie se waardes in die skool onderrig of bevorder moet word.

Bogenoemde vrae is vanuit 'n reformatories-opvoedkundige vertrekpunt beskou. Daar is aange- toon dat waardes en opvoeding onlosmaaklik deel is van mekaar en dat opvoeding nie waarde- loos kan plaasvind nie. Die skool as opvoedingsinstansie het dus ook die taak om waarde- opvoeding te verskaf. Op die vraag na wie se waardes onderrig moet word, is verskeie programme ontleed en tot die slotsom gekom dat alhoewel daar in baie van die programme vanuit universele waardes gewerk word, die religieuse waarde steeds die waarde is wat waarde-oriënterings van mense rig en waaroor min mense 'n kompromie wil tref. Waardes kan egter nooit werklik lewensbeskoulik neutraal wees nie en enige waarde-oriëntering sal altyd religieus "ingekleur" wees.

Die wêreldwye versugting na 'n samelewing wat die huidige verval in waardes kan teëwerk, kry veral gestalte in verskeie waarde-opvoedings- of karakterbouprogramme in skole wat deur beleidmakers en beplanners in die onderwys ontwikkel word. Die probleem met die ontwikkeling

van sodanige programme is die vraag na wie se waardes onderrig en bevorder moet word. Om die vraag te beantwoord, word daar wêreldwyd op karakterbouprogramme gefokus wat bepaalde morele waardes, soos eerlikheid, respek en ander eksplisiet probeer bevorder.

Hoofstuk 4 (artikel 3) poog om vir Christenouers wat kinders in openbare skole het, 'n karakterbouprogram voor te stel wat aanvaarbaar sou wees. Waarde-opvoeding is eers ontleed om enkele uitgangspunte vanuit die reformatoriese denkraamwerk saam te stel waarmee ander waarde-opvoedings-/karakterbouprogramme krities ontleed kon word. Nadat dit gedoen is, is daar gevind dat die "Cornerstone Values"-program wat deur John Heenan in Nieu-Seeland ontwikkel is, 'n moontlike oplossing bied vir waarde-opvoeding in Suid-Afrikaanse openbare skole.

Nieteenstaande die feit dat die Grondwet van Suid-Afrika taal gebruik wat as "waarde-taal" beskryf kan word, ondervind ons land 'n intense morele krisis. Daar is 'n dringende behoefte om antwoorde op die waardekrisis in ons land te vind. Moraliteit is en was altyd 'n deel van opvoeding. In hoofstuk 5 (artikel 4) word die verhouding tussen waardes, opvoeding en dissipline vanuit 'n Bybelse (in hierdie geval: reformatoriese) denkraamwerk ondersoek. Die onderwyser as sekondêre opvoeder speel 'n belangrike rol in die vestiging van waardes by leerders. Die Departement van Onderwys het sy voorneme om waardes in skole te vestig duidelik gemaak in sy publikasie Manifesto on Values, Education and Democracy. Die waardes wat in hierdie dokument beklemtoon word, stem ooreen met die gedagte van nasiebou in die nuwe demokratiese Suid-Afrika. Ongelukkig veroorsaak die afwesigheid van dissipline en selfdissipline onder leerders en onderwysers dat hierdie ideale nie bereik kan word nie. Die oorsprong van dissiplinêre probleme kan moontlik toegeskryf word aan die afwesigheid van 'n waardestelsel as 'n deel van 'n besondere lewens- en wêreldbeskouing, want daarsonder bly die hantering van dissiplinêre probleme slegs simptomaties.

Die gebrek aan dissipline in Suid-Afrikaanse skole en die morele verval van die samelewing is reeds in verskeie publikasies beklemtoon. Wat egter nog weinig aandag gekry het, is die mate waarin waardes 'n rol speel in klaskamerdissipline. Hoofstuk 6 (artikel 5) doen verslag van 'n empiriese ondersoek wat geloods is om vas te stel in watter mate waardes 'n rol speel wanneer leerders besluit om klasreëls te gehoorsaam of te verontagsaam. Daar het 1357 sekondêre skoolleerders in die Potchefstroomse skooldistrik aan die ondersoek deelgeneem.

Daar is bevind dat die indikatore van die selfwaarde, soos selfdissipline, goeie maniere, selfbeheersing, volwassenheid en selfverantwoordelikheid die vernaamste rol speel in die gehoorsaming van klasreëls, terwyl dieselfde waarde ook die vernaamste rol speel in die verontagsaming van klasreëls, veral as daar nie gehoor gegee word aan die leerder se drang na selfstandigheid en selfverantwoordelikheid nie.

Trefwoorde: waardes, beginsels, norme, opvoeding, waarde-opvoeding, karakterbou-program, dissipline, klaskamerdissipline, Suid-Afrikaanse skole.

# ABSTRACT

---

## **Guidelines for values-education in South African Schools**

Although the debate on values and values-education has been going on for several years, it is evident from literature that there is, as yet, no unanimity on what is meant by the concept 'values'. Chapter 2 (Article 1) is an attempt to clarify the confusion between various value-education related concepts, to analyse the phenomenon from an ontological perspective and to demonstrate that man's choice of terminology depends on presuppositions.

Chapter 2 (Article 1) was written from a reformational perspective, based on the ground motive of creation, the fall of man, redemption and restoration. From this perspective, man was created as a value driven being and his/her values are guided by religious convictions and world view. It is then argued that principles and values are not synonymous or the same: principles are fixed, unchanged points of departure whereas values emanate from principles and their application is determined by the demands of the contingent situation.

In South Africa and in the rest of the world there is a value-dilemma, which is obvious in the prioritising of values by different people and groups of people. The importance of values and values-education are not being ignored and throughout the world values-education programmes are being developed. Chapter 3 (Article 2) focuses on two questions, firstly the question whether values-education is the task of the school, and secondly if so, whose values should be taught/instilled at school.

The above-mentioned questions are addressed in chapter 3 from a reformational-educational perspective. It has already been stated that values and education are inseparable bound to each other. The school as educational institution has the task to provide values-education. In order to address the question of whose values should be taught, several programmes were analysed and the conclusion was made that although universal values are being taught the religious values are still the values that determine all the other values and that few people will compromise their religious convictions. There cannot be neutral values and any value-orientation will be religiously "coloured"

The world wide outcry for a society where the decline in values can be stopped, is evident in the development of several values-education or character-building-programmes in schools by policymakers and educational planners. To address the issue of whose values should be taught, the focus is on character-building-programmes that concentrate explicitly on honesty, respect for example.

Chapter 4 (Article 3) proposes a programme that will be acceptable for Christian parents whose children attend public schools. Firstly, values-education is analysed to compile a few points of departure from a reformational perspective to analyse other values-education or character-building-programmes. Results indicate that the "Cornerstone Values"-programme of John Heenan presents a possible solution for values-education in South African public schools.

Despite the fact that the Constitution of South Africa uses language that could be described as "value-language", our country is experiencing an intense moral crisis. There is an urgent need to establish ways of finding answers to the value crisis in South Africa. Morality has been and is part of education. In chapter 5 (Article 4) the relationship between values, education and discipline is addressed from a Biblically-based (in this case, reformational) perspective. The teacher as secondary educator plays an important role in the establishment of values among learners. The Department of Education has made clear its intention to establish values in schools in its Manifesto on Values, Education and Democracy. The values emphasised in this document concur with the ideals of nation-building in the new democratic South Africa. Unfortunately, the absence of discipline and self-discipline among learners and educators implies that these ideals cannot be realised. The main cause of discipline problems can possibly be ascribed to the absence of a value system rooted in a specific life and worldview, for without such a perspective the management of discipline problems can only be symptomatic.

The lack of discipline in South African schools and the moral decay of the society are stressed in several publications. However, the way values influence the discipline in the classroom, is not given much attention. An empirical investigation was conducted to determine the extent to which values play a role in learners obeying or disobeying class rules. Secondary school learners (N=1357) of the Potchefstroom school district participated in this investigation.

It was found in Chapter 6 (Article 5) that indicators of self-values such as self-discipline, good manners, self-control, maturity and self-responsibility are the main factors that play a role when learners obey class rules. It is, however, the same value, self-value, that is the main influence when learners do not obey class rules, especially when their urge to be independent and self-responsible are not being met.

Key concepts: Values, principles, norms, education, values-education, character building programme, discipline, classroom discipline

# INHOUDSOPGAWE

---

<b>Opsomming</b>	.....	<b>iii</b>
<b>Abstract</b>	.....	<b>v</b>
<b>Inhoudsopgawe</b>	.....	<b>vii</b>
<b>Hoofstuk 1</b>	<b>Agtergrond van die probleem, probleemstelling en aktualiteit van die navorsing</b>	<b>1</b>
1.1	Inleiding	1
1.2	Navorsingsdoelstelling en doelwitte	4
1.2.1	Uiteindelijke navorsingsdoel	4
1.2.2	Navorsingsdoelwitte	4
1.3	Navorsingsontwerp en metode van ondersoek	4
1.3.1	Literatuurstudie	4
1.3.2	Empiriese ondersoek	5
1.4	Verwerking van die data	5
1.5	Hoofstukindeling	6
Bibliografie	.....	6
<b>Hoofstuk 2</b>	<b>Waardes in die opvoeding en onderwys: 'n Babelse verwarring</b>	<b>8</b>
Opsomming	Waardes in die opvoeding en onderwys: 'n Babelse verwarring	8
Abstract	Values in education and teaching: a Babylonian confusion	8
2.1	Inleiding en probleemstelling	9
2.2	Reformatoriese vertrekpunt	11
2.3	Begripsverheldering	11
2.4	Waardes – 'n ontologiese analise	13
2.5	Gevolgtrekking en samevatting	21
Bibliografie	.....	21
<b>Hoofstuk 3</b>	<b>Waarde-opvoeding in skole: Kan dit? Moet dit?</b>	<b>25</b>
Opsomming	Waarde-opvoeding in skole: Kan dit? Moet dit?	25
Abstract	Values-education in schools: May it? Should it?	25
3.1	Inleiding en probleemstelling	26
3.2	Reformatoriese perspektief	27
3.3	Begripsverheldering en klassifikasie van waardes	27
3.4	Is waarde-opvoeding die skool se taak?	30
3.5	Wie se waardes?	33
3.6	Gevolgtrekking	37

Bibliografie .....	37
<b>Hoofstuk 4 'n Voorstel rakende die aard en aanbieding van waarde-opvoeding in Suid-Afrikaanse skole .....</b>	<b>41</b>
Opsomming 'n Voorstel rakende die aard en aanbieding van waarde-opvoeding in Suid-Afrikaanse skole .....	41
Abstract A proposal for the nature and presentation of values-education in South-African schools .....	41
4.1 Inleiding en probleemstelling .....	42
4.2 Die reformatoriese denkraamwerk .....	43
4.3 Wat is waarde-opvoeding? .....	44
4.4 Waarde-opvoeding vanuit reformatoriese denkraamwerk .....	45
4.5 Kritiese beoordeling van enkele waarde-opvoedings-/karakterbou-programme .....	48
4.6 Gevolgtrekking en slot .....	50
Bibliografie .....	52
<b>Hoofstuk 5 The role of values in school discipline .....</b>	<b>56</b>
Abstract The role of values in school discipline .....	56
Opsomming Die rol van waardes in dissipline in skole .....	56
5.1 Introduction .....	57
5.2 Principles, values and education .....	58
5.3 The relationship between values and discipline .....	60
5.4 The instilling of values .....	64
5.5 The consideration-model .....	65
5.6 Stages of moral development .....	65
5.7 The social-action model .....	66
5.8 Value clarification .....	66
5.9 Character education .....	67
5.10 The role of the school in values-education .....	68
5.11 Conclusion .....	70
Bibliography .....	71
<b>Hoofstuk 6 Die rol van waardes in klaskamerdissipline – resultate van 'n empiriese ondersoek .....</b>	<b>74</b>
Opsomming Die rol van waardes in klaskamerdissipline – resultate van 'n empiriese ondersoek .....	74
Abstract The role of values in classroom discipline – results of an empirical study .....	74
6.1 Inleiding en probleemstelling .....	75
6.2 Konseptuele raamwerk .....	76

6.2.1	Enkele kernbegrippe.....	76
6.2.2	Waardes wat 'n rol kan speel in klaskamerdisipline.....	76
6.3	Empiriese ondersoek na die waardes wat 'n positiewe of negatiewe rol speel in klaskamerdisipline .....	79
6.3.1	Doel van die ondersoek.....	79
6.3.2	Metode .....	79
6.3.3	Resultate .....	81
6.4	Bespreking.....	86
6.5	Gevolgtrekkings en aanbevelings .....	88
Bibliografie .....		89
<b>Hoofstuk 7</b>	<b>Samevatting, gevolgtrekkings en aanbevelings.....</b>	<b>92</b>
7.1	Inleiding .....	92
7.2	Samevatting en gevolgtrekkings .....	92
7.3	Aanbevelings .....	94
7.4	Ten slotte.....	94
<b>Bibliografie .....</b>		<b>95</b>
<b>Bylae .....</b>		<b>104</b>
Bylaag A: Toestemmingsbrief van KOERS .....		104
Bylaag B: KOERS se voorskrifte aan skrywers .....		105
Bylaag C: Acta Academica se voorskrifte aan skrywers.....		109
Bylaag D: Afrikaanse vraelys .....		110
Bylaag E: Engelse vraelys .....		115
Bylaag F: Toestemmingsbrief van dr. J. de Klerk.....		120

## Lys van tabelle

Tabel 1.	Totale groep leerders.....	81
Tabel 2.	Verskille tussen seuns en meisies .....	82
Tabel 3.	Seuns: verskille tussen taalgroepe .....	83
Tabel 4.	Meisies: verskille tussen taalgroepe.....	84
Tabel 5.	Seuns: verskille tussen grade .....	85
Tabel 6.	Meisies: verskille tussen grade .....	86

# HOOFSTUK 1

## AGTERGROND VAN DIE PROBLEEM, PROBLEEMSTELLING EN AKTUALITEIT VAN DIE NAVORSING

---

### 1.1 INLEIDING

Die kommunikasiemedie, in al sy vorme, is daagliks vol van die tekens van 'n vervlakking en selfs algehele ineenstorting van die menslike en samelewingwaardes (Carr, 2000:49). Die vervlakking kan waargeneem word in die hoë misdaadsyfer wat gepaard gaan met geweld, hoë verkragtingsyfers, die hoë padsterftesyfer, die twyfelagtige eer wat Suid-Afrika toekom as een van die lande ter wêreld met die hoogste getalle van MIV/VIGS-besmetting (een uit elke 9 Suid-Afrikaners) en die oënskynlike gebrek aan bedagsaamheid vir die medemens by Suid-Afrikaners (Jansen, 2001:2). Hierdie tendense kom wêreldwyd voor en kan moontlik dui op die vervlakking van waardes in die samelewing (Tyree & Vance, 1997; Townsend, 1992:29; Kirschenbaum, 1992). Volgens Carr (1997:133) is dit veral basiese morele waardes in die samelewing wat weggekalwe word. Na sy oordeel is die tradisionele instellings, veral die gesin, wat die vestiging van waardes by die jeug moes doen ook aan die verbrokkel. Ook ander instellings wat bydraes kan lewer soos die kerk, skool en wetstoepassers word toenemend met minder respek en agting bejeën.

Hierdie verval en agteruitgang in waardes is die duidelikste te bespeur by die jeug (Townsend, 1992:29-30). 'n Artikel in *De Kat* (Engelbrecht, 2001:32-34) berig dat gebeure soos "gang-rape", "rave"-partytjies waar dwelms en vrye seks aan die orde van die dag is, vir die hedendaagse jeug aanvaarbare praktyke geword het. Dit lyk asof die hedendaagse jeug gedesensitiseer geraak het deur die algemene voorkoms van geweld in die samelewing. Dit wil ook voorkom asof diegene wat nie daarmee saamstem nie, nie meer die vrymoedigheid het om hulle ouderdomsgenote daarvoor aan te spreek nie. Carr (2000) beweer dat 'n afname in die dissipline onder jongmense duidelik geword het in die beklemtoning van die ontspanningswaarde. Dwelmmisbruik en jeugmisdad en die uitbreek van moord en wanorde, het hierdie verval in waardes duidelik laat blyk.

Die vraag ontstaan waarom die samelewing tans in so 'n waarde-dilemma is? Opvoeding en onderwys was nog altyd as die instrumente beskou wat aan die opvoeders die geleentheid gee om die jeug te vorm en op te voed sodat hulle verantwoordelike en volwasse landsburgers/

volwassenes kan wees. Heenan (2000) skryf dat opvoeding deur die eeue twee belangrike doelwitte wou bereik, naamlik om jong mense te help om die vaardighede van geletterdheid en syferkennis te bemeester en om 'n goeie karakter te bou. Sou die probleme in die samelewing aan 'n gebrek aan goeie waarde-opvoeding toegeskryf kan word? Is die skool die plek waar daar pertinent aan waarde-opvoeding aandag gegee moet word? Het waarde-opvoeding in die ouerhuis en/of skool misluk?

In die afgelope paar jaar is daar reeds in talle lande, soos Australië, Nieu-Seeland, die Verenigde State van Amerika, Verenigde Koninkryk, Nederland en België oor die waardes in die onderwys gedebatteer, veral omdat daar geredeneer word dat die hedendaagse jeug nie oor die vermoë beskik om oor belangrike sake in die samelewing 'n waarde-oordeel uit te spreek nie. Heenan (2000) maak die volgende stelling: " While we New Zealanders can be justly proud of many of our achievements, the reality is that over recent decades we have not been teaching and replenishing those attributes of character that are essential for social cohesion, the maintenance of a civil society and the preservation of a liberal democracy". Kirschenbaum (1992) sê op sy beurt dat "some administrators today would rather be accused of having asbestos in their ceilings than of using values clarification in their classrooms".

Suid-Afrika het ook in die persone van die president Thabo Mbeki, en die vorige minister van Onderwys, Kader Asmal aan die waarde-kwessie aandag begin gee. Mbeki het met sy Afrika Renaissance-gedagte reeds 'n waarde-uitspraak gemaak (Mangcu, 1999:9) en aan die Minister van Onderwys opdrag gegee om die onderwys in Suid-Afrika so te hervorm dat die Afrika Renaissance-gedagte 'n werklikheid in die Suid-Afrikaanse samelewing kan word. Asmal het derhalwe in Februarie 2000 versoek dat 'n werkgroep gevorm moet word om aan die waardes in die onderwys aandag te gee. Hierdie werkgroep onder voorsitterskap van prof. Wilmot James, het tot die slotsom gekom dat die volgende waardes belangrik is vir die ontwikkeling van die skoolgaande bevolking in Suid-Afrika: regverdigheid, verdraagsaamheid, veeltaligheid, openheid, verantwoordelikheid en eerbaarheid (honour). Die keuse van hierdie waardes word gedra deur die volgende filosofie: " Firstly, it is to develop the intellectual abilities and critical faculties of learners in our schools. Secondly, the approach is to include the rich variety and diversity in culture, language and mores of our citizenry. Thirdly, it should equip learners with the skills to deal with the many challenges of the cycle of life." (James, 2000:1).

Dit is belangrik om daarop te let dat bogenoemde waardes op die oog af hoofsaaklik gaan om politieke/demokratiese en nasionale (een nasie) waardes, en derhalwe aansluit by die waardes uitgespel in die Grondwet van die land (1996: Hoofstuk 2, Die Handves van Fundamentele Regte). Hierdie fundamentele waardes ("constitutional values") is die volgende tien waardes: "democracy, social justice and equity, equality, non-racism and non-sexism, ubuntu (human dignity), an open society, accountability (responsibility), the rule of law, respect, reconciliation"

Dit is dus duidelik dat hierdie waardes ontstaan of afgelei is uit die Grondwet en die Handves van Fundamentele Regte en daarom het die "Manifesto on values, education and democracy" (Department of Education, 2001: 4) ook sestiën strategieë uitgespel vir die inprenting/onderrig ("instilling") van demokratiese waardes vir jong Suid-Afrikanners in hulle leeromgewing. Navorsers is egter van mening dat waarde-opvoeding oor meer as net bogenoemde waardes behoort te gaan. In waarde-opvoeding moet aandag gegee word aan morele, etiese, estetiese, ekonomiese, en nog vele ander waardes. Zern (1997:506) noem byvoorbeeld verantwoordelikheid, respek, eerlikheid, regverdigheid en geregtigheid, omgee en vertrouwe, die waarde van kulturele verskeidenheid, burgerskap en die waarde van religieuse verskeidenheid as waardes wat in die skool behoort onderrig te word.

Hierdie proefskrif handel derhalwe oor meer as net politieke en nasionale waardes en wel oor al die waardes oor die brêe spektrum van die mens se bestaan. Daar moet na waarde-opvoeding in hierdie omvattende sin van die woord gekyk word ten einde dit in opvoeding en onderwys weer 'n regmatige plek te gee. In 'n loodsondersoek wat gedoen is onder finalejaar onderwysstudente het dit geblyk dat daar 'n groot diskrepans bestaan tussen die prioritisering van die waardes van die onderwysstudente vir hulleself en die persepsie wat hulle het van hulle medestudente se waardes. Aan die Potchefstroomkampus van die Noordwes-Universiteit word daar pertinent in verpligte kursusse aandag gegee aan die waardes wat vir die Christelike lewens- en wêreldbeskouing belangrik is. Verder word die verkryging van professionele waardes en norme as een van die algemene onderrigdoelstellings van genoemde instansie in sy *Jaarboek* genoem. Die opleiding van onderwysers behoort 'n geleentheid te wees waar waarde-opvoeding bevorder kan word. Daar sal in hierdie studie dus gepoog word om enkele uitgangspunte en riglyne daar te stel vir waarde-opvoeding in Suid-Afrikaanse skole.

Die waarde-oriëntasie van alle mense is nie dieselfde nie; daar bestaan verskillende waardestelsels soos die Christelike, die humanistiese, sosialistiese, post-modernistiese, die demokratiese waardestelsel en vele andere waar die klem telkens op sekere waardes gelê word. Die kernwaarde in 'n bepaalde waardestelsel bepaal die aard, orde en belangrikheid van die ander waardes wat daarmee saamhang.

Hierdie studie fokus op 'n waardestelsel wat gegrond is in die reformatoriese perspektief. Daar is dus ondersoek ingestel na wat 'n Bybelse beginsel-, norm- en waardestelsel behels, wat dit beteken om op te voed in waardes vanuit 'n Bybelse perspektief. Aangesien skool- en klaskamerdisipline besig is om 'n groot probleem te word, is dit nodig gevind om as toepassing van bogenoemde, die rol van waardes in skool- en klaskamerdisipline na te vors. Laastens gaan hierdie navorsing poog om by die wêreldgesprek oor waarde-opvoeding aan te sluit en deur middel van die eksheretiese kritiek vas te stel watter aspekte van huidige waarde-opvoedingsprogramme nuttig kan wees vir die Suid-Afrikaanse situasie.

Die volgende probleemvrae het uit bogenoemde na vore getree:

1. Wat is die beginselgrondslag van waardes?
2. Is waarde-opvoeding binne die skoolopset moontlik en indien wel, vanuit watter vertrekpunt moet waardes onderrig word?
3. Hoe gaan daar vanuit 'n Bybelse perspektief oor waarde-opvoeding by die wêreldgesprek aangesluit kan word ten einde by 'n voorstel te kom vir die aard en aanbieding van waarde-opvoeding in Suid-Afrikaanse skole?
4. Wat is die rol wat waardes speel in skool- en klaskamerdisipline?

## **1.2 NAVORSINGSDOELSTELLING EN DOELWITTE**

### **1.2.1 Uiteindelijke navorsingsdoel**

Die uiteindelijke doel met die navorsing was om 'n voorstel te maak en enkele riglyne daar te stel vir waarde-opvoeding in Suid-Afrikaanse skole.

### **1.2.2 Navorsingsdoelwitte**

Daar is gepoog om beginselgegronde antwoorde op die probleemvrae in paragraaf 1.1 gemeld, te vind.

## **1.3 NAVORSINGSONTWERP EN METODE VAN ONDERSOEK**

### **1.3.1 Literatuurstudie**

Die navorsing gaan in artikelvorm gerapporteer word. Dit het 5 artikels opgelewer wat aan vak-kundige tydskrifte voorgelê is. In vier van die artikels is van omvattende literatuurstudies gebruik gemaak om vas te stel watter navorsing reeds op die gebied van waardes en waarde-opvoeding gedoen is. Die navorsing is in die vorm van konseptueel-analitiese ontleding van die begrippe wat gebruik word, asook 'n ontologiese ontleding van waardes. 'n ERIC-soektog, internet-soektogte, DIALOG-soektog en INEG-soektog is uitgevoer.

In elk van die vier artikels word daar gerapporteer vanuit watter vertrekpunt gewerk word en watter metodologie gevolg is. Daarom gaan daar nie nou in besonderhede verslag gedoen word oor die metodologie van elke artikel nie.

In die eerste artikel word die beginselgrondslag van waardes ondersoek. Met die literatuurstudie is gepoog om in die eerste plek die begrip "waardes", asook alle verbandhoudende begrippe soos byvoorbeeld norme en beginsels te omskryf. Verder is 'n ontologiese ontleding van waardes gedoen.

Die tweede artikel poog om die vraag te antwoord of waarde-opvoeding moontlik is, veral vanuit 'n reformatoriese denkraamwerk soos dit in die eerste artikel reeds duidelik gestel is. Vervolgens is aandag geskenk aan die vraag na wie se waardes onderrig moet word

Die derde artikel is 'n poging om vanuit die beginselgrondslag wat reeds in die vorige artikels bevestig is, by die wêreldgesprek oor waardes en waarde-opvoeding aan te sluit. 'n Voorstel word gemaak en enkele riglyne vir waarde-opvoeding in Suid-Afrikaanse skole word in hierdie artikel gestel.

Artikel 4 is geskryf vanuit die vertrekpunt dat waardes 'n rol speel op alle lewensterreine en dat waarde-opvoeding ook in skooldissipline 'n rol speel. Hierdie artikel is dus 'n eksemplaar van die rol wat waardes speel in die opvoedingsproses of onderwyspraktyk. In hierdie artikel word die verband aangedui tussen waardes, opvoeding en dissipline en dat die kernprobleem van die gebrek aan dissipline in die skool, maar ook in die samelewing as geheel, daarin lê dat daar nie 'n goedgevestigde waardestelsel bestaan wat gefundeer is in 'n bepaalde lewensvisie nie. Die aandag word op dissipline gefokus wat 'n steeds groter wordende probleem in Suid-Afrikaanse skole is. Hierdie artikel het reeds in Koers (2003) verskyn.

### **1.3.2 Empiriese ondersoek**

Die vyfde artikel doen verslag van die empiriese ondersoek wat handel oor klaskamerdissipline en waardes. 'n Gestruktureerde vraelys is aan die studente in die NGOS (Nagraadse onderwysertifikaat) -program gegee om aan leerders te gee vir voltooiing tydens praktiese onderwys. Die vraelys probeer vasstel in watter mate sekere waardes 'n rol speel by leerders wanneer skool- en/of klasreëls gehoorsaam word en ook wanneer sodanige reëls oortree of verontagsaam word. Die resultate van hierdie vraelyste word in die vyfde artikel bespreek.

## **1.4 VERWERKING VAN DIE DATA**

Die Statistiese Konsultasiediens van die Potchefstroomkampus van die Noordwes-Universiteit het gehelp om die inligting van die vraelyste sinvol te verwerk en te interpreteer. Daar is hoofsaaklik van beskrywende statistiek gebruik gemaak. Die metodologie is in besonderhede in hoofstuk 6 (artikel 5) bespreek.

## 1.5 HOOFSTUKINDELING

1. Agtergrond van die probleem, probleemstelling en aktualiteit van die navorsing.
2. Waardes in die opvoeding en onderwys: 'n Babelse verwarring (Artikel 1).
3. Waarde-opvoeding in skole: Kan dit? Moet dit? (Artikel 2).
4. Voorstel rakende die aard en aanbieding van waarde-opvoeding in Suid-Afrikaanse skole (Artikel 3).
5. The role of values in school discipline (Artikel 4).
6. Die rol van waardes in klaskamerdisipline: resultate van 'n empiriese ondersoek (Artikel 5).
7. Samevatting, gevolgtrekkings en aanbevelings.

## BIBLIOGRAFIE

CARR, D. 1997. Educational values and values education: some recent work. *British journal of sociology of education*, 18(1) : 133-144, Mar97.

CARR, D. 2000. Moral formation, cultural attachment or social control: What's the point of Values Education? *Educational Theory*, 50(1) : 49-63. [In EBSCOHost : Academic Search Elite, Full display : <http://www-sa.ebsco.com>] [Datum van gebruik : 28-03-2003].

DEPARTMENT of EDUCATION. 2001. Manifesto on values, education and democracy. Report of the Working Group on Values in Education. Pretoria : DoE.

ENGELBREGHT, T. 2001. Van ashoop na hoop. *De Kat*, Januarie: 32-34.

HEENAN, J. 2000. Making sense of values. The New Zealand Foundation for Values Education Homepage. [Web:] <http://www.es.co.nz/~cstone/sense.htm> [datum van gebruik : 05-09-2000].

JAMES, W., ed. 2000. Values, education and democracy - Report of the working group on values in education. Pretoria : Department of Education.

JANSEN, H. 2001. SA steeds die 'misdaadkampioen'. *Die Beeld* : 2, Junie.4.

KIRSCHENBAUM, H. 1992. A comprehensive model for values education and moral education. *Clearing House*, 73 (10) : 77176-77185. [In EBSCOHost:Academic Search Elit, Full display : <http://www.hi-ho.ne.jp/taku77/refer/kirsch.htm>] [datum van gebruik : 03-05-2003].

MANGCU, X. 1999. Will he who strikes the presidential pose add body to democracy's slight frame?. *The Sunday Independent* : 27, June.9.

TOWNSEND, K.K. 1992. Why Johnny can't tell right from wrong. *Washington Monthly*, 24(12): 29-33, Dec92.

TYREE, C. & VANCE, M. 1997. Teaching values to promote a more caring world. *Journal for a just & caring education*, 3 (2) : 215-227, Apr97. [In EBSCOHost : Academic Search Elite, Full display : <http://www-sa.ebsco.com>] [Datum van gebruik : 27-07-2000].

ZERN, D. 1997. The attitudes of present and future teachers to the teaching of values (in general) and of certain values (in particular). *Journal of genetic psychology*, 158 (4) : 505-508, Dec97.

## HOOFSTUK 2

# WAARDES IN DIE OPVOEDING EN ONDERWYS: 'N BABELSE VERWARRING<sup>1</sup>

---

### OPSOMMING

#### WAARDES IN DIE OPVOEDING EN ONDERWYS: 'N BABELSE VERWARRING

*Alhoewel die debat oor waardes en waarde-opvoeding reeds baie jare aan die gang is, blyk dit uit die literatuur dat daar nie eenstemmigheid bestaan oor wat presies bedoel word met die begrip 'waardes' nie. Die outeurs poog om die verwarring wat daar bestaan tussen waarde-opvoedingsverwante begrippe op te klaar, die verskynsel waardes vanuit 'n ontologiese hoek te beskryf en om aan te toon dat 'n mens se keuse van terminologie berus op sekere (voor-) teoretiese aannames.*

*Die vraagstuk word vanuit 'n reformatoriese denkraamwerk ondersoek, met as uitgangspunt die motief van skepping, sondeval, verlossing en herstel. Op grond hiervan word aangetoon dat die mens as waardewese geskep is en dat sy/haar waardes deur religieuse vertrekpunte en die lewensvisie wat daaruit vloei, gerig en "ingekleur" word. Verder word getoon dat beginsels en waardes nie dieselfde dinge is nie, maar dat beginsels vas, onveranderlike dinge is waaruit die waardes van die mens voortspruit, en wat grootliks bepaal word deur die situasie waarin die mens hom/haar bevind.*

### ABSTRACT

#### VALUES IN EDUCATION AND TEACHING: A BABYLONIAN CONFUSION

*In South Africa and in the rest of the world there is a value-dilemma, which is obvious in the prioritising of values by different people and groups of people. The importance of values and values-education are not being ignored and throughout the world values-education programmes are being developed. Chapter 3 (Article 2) focuses on two questions, firstly the question whether values-education is the task of the school, and secondly if so, whose values should be taught/instilled at school.*

---

<sup>1</sup> Hierdie hoofstuk gaan as artikel voorgelê word aan KOERS en die bronverwysings is volgens die voorskrifte van KOERS. Die voorskrifte aan skrywers van KOERS word as bylaag B weergegee.

*The above-mentioned questions are addressed in this article from a reformativ-educational perspective. It has already been stated that values and education are inseparable bound to each other. The school as educational institution has the task to provide values-education. In order to address the question of whose values should be taught, several programmes were analysed and the conclusion was made that although universal values are being taught the religious values are still the values that determine all the other values and that few people will compromise their religious convictions. There cannot be neutral values and any value-orientation will be religiously "coloured"*

## **2.1 INLEIDING EN PROBLEEMSTELLING**

In die alledaagse omgang word daar dikwels opmerkings gemaak oor waardeverlies, -vervlakking en selfs van 'n waarde-'inpluffing'. Op akademiese kongresse en in opvoedkundige tydskrifte kom die onderwerp al hoe meer ter sprake. Tydens die Opvoedkundevereniging van Suid-Afrika se konferensie in 2003 is daar selfs 'n pleidooi deur 'n respondent gelewer vir 'n nuwe belangegroep wat oor waardes en waarde-opvoeding moet besin (Vreken, 2004).

Die debat oor waardes en waarde-opvoeding is egter al vir baie jare aan die gang, te oordeel aan wat die literatuur en die internet bied. Dit is egter ook duidelik dat daar nie eenstemmigheid is oor wat presies bedoel word met waardes nie, oor watter waardes daar bestaan, of waarde-opvoeding moontlik is en, indien wel, presies hoe dit gedoen behoort te word nie. Die huidige onderwysowerheid se dokument oor waardes (DoE, 2001:iv-v) het nie juis gehelp om die verwarring uit die weg te ruim nie, maar intendeel dit eerder verdiep. Die onderwysowerheid en baie ander instansies en skrywers oor waardes in die onderwys laat na om te sê presies wat hulle onder waardes verstaan. Omdat hulle dit nie doen nie praat hulle soms by mekaar verby en/of verstaan mekaar heeltemal verkeerd. Om enkele voorbeelde te noem: Rademeyer (2004:2) omskryf 'die gehalte van matrikulante' in terme van die waarde om vakke op hoër graad te neem en deur te kom. Daarteenoor omskryf Krog (2004:11) die gehalte van die onderwys in terme van die waarde dat 'leerders in die proses van opvoeding gelei moet word om uitmuntende akademici en unieke denkers te word tot voordeel van die gemeenskap'. Dit is duidelik dat sy 'gehalte' hier in terme van ander waardes as bloot 'neem' en 'deurkom' beskryf.

Daar word ook soms van waardes gepraat asof hulle eerste kom en norme en beginsels daaruit volg en waarvolgens die mens sy lewe kan inrig. Beckmann en Nieuwenhuis (2004:55) skryf byvoorbeeld: "Omdat die groep belangrikheid toesê aan daardie dinge waaraan waarde geheg

word, is dit dan ook moontlik om bepaalde beginsels uit die waardes af te lei wat besluite rig en bepaal hoe die groep sal lewe”.

Beller (2002:1) praat ook van sosiale waardes wat die werklike lewe weerspieël en hoe die samelewing die belangrikheid van sosiale karakter sien en dan eers van “moral values ...as first principles, meaning that they stand by themselves”. Sosiale waardes is die “positive assets” wat deur morele waardes getemper word.

Egan (1990:60) gee die volgende ter illustrasie van die waarneming dat begrippe verwarrend gebruik word:

- “Belief: I believe that people are free, that they can determine much of what they do.
- Value: I prize self-responsibility, both in myself and in my clients.
- Norm: I will not make decisions for clients; rather, I will do what I can to help them find their own-solutions to their problems.” (1990:60)

Hy sê dat al drie bogenoemde begrippe in die praktyk gebruik word om die betekenis van die begrip ‘waarde’ te verduidelik.

‘Waardes’ en ‘beginsels’ word ook dikwels as sinonieme gebruik. Halstead en Taylor (2000) beskryf byvoorbeeld ‘waardes’ as “the principles and fundamental convictions which act as general guidelines to behaviour, the standards by which particular actions are judged to be good or desirable”. Hulle noem liefde, gelykheid, vryheid, geregtigheid, geluk, vrede en waarheid as voorbeelde van waardes. Heenan (2002:17) verwys ook na ‘waardes’ as voorkeure maar in bepaalde gevalle ook as beginsels.

Covey (1992:35) sê hierteenoor dat waardes nie beginsels is nie. Volgens hom moet beginsels beskou word as universeel en tydloos, terwyl waardes die waarde of prioriteit verteenwoordig wat ‘n mens aan dinge, idees of beginsels heg.

Die sentrale teoretiese argument wat in die res van hierdie bespreking gevoer word, is dat hierdie verwarring tussen al die waarde-opvoedingsverwante begrippe opgeklaar moet word en dat aangedui moet word op watter teoretiese en voor-teoretiese aannames ‘n mens se keuse van begrippe berus. Hierdie doelstelling noodsaak die gebruik van die volgende metodes: Die eerste stap is ‘n verheldering van enkele kernbegrippe; die tweede is ‘n ontologiese ontleding en beskrywing van die verskynsel *waardes*; die derde is om aan te toon hoedat ‘n mens se keuse van terminologie berus op sekere (voor-)teoretiese aannames.

## 2.2 REFORMATORIESE VERTREK PUNT

Hierdie ondersoek word vanuit 'n reformatoriese denkraamwerk gedoen, wat impliseer dat 'n mens jou afhanklikheid van God erken en die Bybel as die enigste bron van waarheid aanvaar. Die denkraamwerk berus op die volgende vier uitgangspunte:

- dat die mens vrae het na sy/haar oorsprong (skepping)
- dat daar iets verkeerd gegaan het met die mensdom (sondeval)
- dat die mens derhalwe vrae het rondom die soeke na 'n oplossing vir die dilemma waarin hy/sy hom/haar bevind (verlossing)
- dat die mens vrae het rondom die manier waarop daar na die werklikheid gekyk en verstaan word vanuit sy/haar lewensvisie (herstel) (Middleton & Walsh, 1995:19, Wolters, 1992:10)

Die kwessie van die vermeende verwarring rondom beginsels en waardes in die onderwys word vanuit hierdie raamwerk benader.

## 2.3 BEGRIPSVERHELDING

Om te kan ontkom aan die verwarring wat daar dusver rondom 'waardes' in die konteks van waarde-opvoeding bestaan, en om 'n goeie grondslag te lê vir die res van die bespreking, is 'n verheldering van enkele sentrale begrippe, soos hulle in hierdie artikel gebruik word, noodsaaklik.

### 'BEGINSEL'

In die Grieks sowel as in Latyn het die woord 'beginsel' drie kernbetekenisse, naamlik begin (of oorsprong), leiding (dit wat lei of bepaal), en laastens ryk of gebied (beperk tot 'n bepaalde gebied of geldend vir 'n bepaalde terrein) (Stoker, 1961:32,33). Volgens die New Oxford Thesaurus of English (Patrick, 2000:1038) dui 'beginsel' onder andere ook op die volgende: "truth proposition, idea, theory, assumption, basis, fundamental, essence". In die hieropvolgende uiteensetting word met 'beginsel' die volgende betekenis bedoel: 'n beginsel is die vaste, onveranderlike uitgangspunt of vertrekpunt wat die mens in al sy doen en late lei en rig.

### 'NORM'

Die begrip 'norm' word gebruik met die betekenis van maatstaf, om te meet of te beoordeel en daarom is die begrip sinoniem met 'kriterium'. Hierdie begrip dui op die betekenis wat 'n sekere

saak het; anders gestel, die waarde van 'n bepaalde saak (Van Rensburg & Landman, 1992:136). 'n 'Norm' is dus die maatstaf wat die mens gebruik in die handeling of proses van waarde-gee aan iets.

#### **'LEWENSVISIE'**

Volgens Van Rensburg en Landman (1992:114) dui 'lebensbeskouing' op vrae na die dieper sin en betekenis, doel en waarde van die lewe en die antwoorde hierop is verskillend vir verskillende mense. 'Lewensbeskouing' dui op iets wat besondere rigting gee aan die opvoedingsgebeure sowel as aan voorwetenskaplike en wetenskaplike gebeure. Van der Walt (1999(b):47) maak gebruik van die verbandhoudende woord 'lebensvisie' en gee die volgende definisie daarvan: "n Lewensvisie is geïntegreerde, interpreterende, normatiewe geloofperspektiewe op die werklikheid wat menslike aktiwiteite grond, vorm, motiveer, daaraan rigting en sin gee en so die mens se roeping in die wêreld uitspel". Hierdie definisie is in die res van hierdie besinning van toepassing.

#### **'RELIGIE'**

Die begrip 'religie' is afgelei uit die Latynse woorde "re" en "ligare". Laasgenoemde beteken "binding". Die begrip 'religie' dui derhalwe op "herbinding" of "terugbinding" (Van der Walt & Dekker, 1983:2; Collins Concise Dictionary, 1999). Religie is die terugbinding van die hart van die mens aan God of aan 'n afgod. Volgens Van Rensburg en Landman (1992:189) is religiositeit een van die grondvorme van menswees. Daar word verderaan met hierdie omskrywing van 'religie' gewerk.

#### **'WAARDE'**

Die begrip 'waarde' is ontleen aan die Latynse woord 'valere' wat beteken 'om sterk en kragtig te wees'. Volgens 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' (value) soos volg: "the quality of being useful or important, or moral or professional standards of behaviour". Die "New Oxford Thesaurus of English" (Patrick, 2000:1038) gee die volgende woorde of sinsnedes as sinonieme vir 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 sinonieme gebruik word.

Volgens die Psigologiese Woordeboek (Gouws, Louw, Meyer & Plug, 1982: 329) dui '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 word.

Dit is duidelik dat die begrip 'waarde' hoofsaaklik twee verskillende dinge kan beteken naamlik die waarde van 'n item soos 'n motorvoertuig of 'n huis of die kwaliteit of die bruikbaarheid daarvan en 'n waarde, soos byvoorbeeld die houding en gesindheid waarmee 'n persoon se gedrag gerig word. Vir die doel van hierdie artikel word met laasgenoemde betekenis gewerk, omdat die opvoeder (onderwyser) werk met houdings en gesindhede van mense.

## **2.4 WAARDES – 'N ONTOLOGIESE ANALISE**

'n Ontologiese ontleding van waardes is onvolledig sonder 'n kort besinning oor die mens as waardewese. Vanuit 'n reformatoriese denkraamwerk word die mens gesien as deur God geskape met 'n bepaalde doel, bestemming en verantwoordelikheid om in die skepping na te kom (Genesis 3:15). Die mens is deur God as die hoof of die kroon, die rentmeester, stadhouer van die hele skepping aangestel om met Hom mee te werk aan die verdere ontplooiing daarvan (deur kultuurbeoefening, waaronder die beoefening van die wetenskap en die ontwikkeling van tegnologie). Hierdie handeling van die mens moet in verantwoordelikheid teenoor God en medemens, en in diens van God en medemens, uitgevoer word (Van der Walt, 1999(a):7,8). Verantwoordelikheid in hierdie sin dui letterlik op 'antwoord' gee of respondeer op die mens se roeping deur God. Wanneer die mens so antwoord of respondeer, doen hy dit aan die hand van riglyne. Daar is, soos in die voorgaande uiteensetting aangetoon is, verskillende soorte riglyne, waaronder beginsels, of eerste uitgangspunte en vertrekpunte; waardes, as uitdrukkings van dit wat die mens waardevol in die lewe beskou; norme, wat uitdrukkings is van die maatstawwe wat die mens in sy lewe en op sy gedrag toepas.

Die reformatoriese uitgangspunt dat God die mens as 'n waardewese geskep het, het belangrike implikasies vir opvoeding en onderwys. Opvoeding is naamlik 'n proses of handeling waarmee minder volwasse mense (in die reël kinders) toegerus word met die vermoë om God en die medemens in verantwoordelikheid te dien, en om die mens se opdrag in die skepping uit te voer. Opvoeders moet hulle dus daarop toelê om die opvoedeling se potensiaal om tot volwasse en verantwoordelike waardewese te ontwikkel en te laat ontplooi.

Om 'n greep op waarde as ontisiteit te kry, is dit nodig om die waardeverskynsel van verskeie kante te ondersoek. Die mens is in sy wese ingestel op waardes; hy of sy takseer die werklikheid waarmee hy/sy daaglik te doen kry aan die hand van sekere waardes. Waardes het bepaalde kenmerke soos die volgende:

- **Waardes word bepaal deur die mens se lewensvisie**

Omdat waardes met die mens en die menslike lewe verband hou en die mens die enigste wese is wat oor 'n lewensvisie beskik, het waardes met lewensvisie te doen. 'n Lewensvisie is volgens Van der Walt (1999(b):49) 'n ordelike samehang van oortuigings wat vir die mens 'n eenheid toon. Waardes het te doen met oortuigings en daarom kan 'n mens met reg sê dat waardes ook met lewensvisie te doen het. Die begripsomskrywing van 'lewensvisie' maak dit duidelik dat 'n mens se waarde-oriëntering voortvloei uit sy/haar lewensvisie en dat die uitlewing van 'n mens se waardes 'n tentoonstelling is van so 'n persoon se lewensvisie. Die lewensvisie sluit idees oor God, die werklikheid of die skepping en die mens in en daarom vergestalt dit in die waardes wat 'n individu aanhang.

Volgens Van der Walt (1999(a):7,8) gee ontologiese veronderstellings aan ons verdere riglyne in die gesprek oor waardes. God is die Wetgewer; in sy soewereiniteit gee Hy die wette vir die hele skepping. Hy regeer oor alles wat Hy geskape het deur hierdie wette. Die mens is deur God geskape en moet soos alle geskape dinge aan die wette van God gehoorsaam wees. Van der Walt (1999(a):24-25) stel voorts dat die Woord van God sy wil of wet vir die skepping bevat. Daarin word die mens beveel om in alles sy naaste lief te hê; anders gestel, die opdrag van God is saamgevat in die sentrale liefdesgebod van liefde tot God en tot die naaste (Matt. 22:36-40). Die mens se antwoord daarop word in die eerste plek gerealiseer in die vorm van beginsels vir die verskillende terreine waarop die mens hom/haar bevind, soos byvoorbeeld trou, sorg, rentmeesterskap en geregtigheid. In die tweede plek voer die mens 'n lewe wat hierdie beginsels vergestalt in die vorm van die waardes wat hy of sy verwerklik deur in ooreenstemming met beginsels te lewe.

Die mens is 'n religieuse wese, wat beteken dat alle mense in 'n afhanklikheidsverhouding staan teenoor iets wat hulle as goddelik of transendent beskou. Vir die Christen is die religieuse verhouding tot die God van die Bybel totaal (iets wat die hele lewe omvat), sentraal (in alles wat die mens doen is sy/haar diepste wese by betrokke) en integraal (die binding van die mens se hart moet geïntegreerd wees met alles wat hy/sy doen) (Van der Walt, 1999(b):334).

Van der Walt (1999(c):26-27) vat Kuyper (in sy tweede Stone-lesing) se visie op religie soos volg saam:

- \* God is nóg deel van die skepping nóg apart daarvan; God is net totaal verskillend van sy skepping.
- \* Religie bestaan nie ter wille van die mens nie, maar sodat God verheerlik kan word.
- \* Religie behoort nie onregstreeks te werk nie, maar direk.

- \* Religie is nie slegs 'n deel van die mens nie, maar omvat die hele wese en lewe van die mens.
- \* Religie is nie normaal nie, maar abnormaal as gevolg van die sonde, want die mens het die verlossing van God nodig om te verander om in die lig van God se openbaring te lewe.

“... educational values are grounded in life values developed in the context of a world view at the heart of which is a religious commitment of one kind or another”, meen Fowler, Van Brummelen en Van Dyk ( 1990:52; vgl. Gousmett, 1996). Fowler *et al.* oordeel ook dat waardes nie gevorm word deur die een of ander objektiewe proses waar die religieuse vrae uitgesluit is nie, maar dat waardes gevorm word in konteks met die lewensvisie wat die mens aanhang en wat spruit uit die religieuse oortuigings of “commitment” (eksistensiële verbintenis) van daardie mens (Fowler *et al.*, 1990:53). Die religieuse vorm die kern / oorsprong vir die samehang van waardes vir die mens (Badenhorst, 1992:1). Die hoogste modaliteit van die mens is die pistiese, die een wat die al die ander ‘stempel’ of ‘inkleur’. Dieselfde geld vir die waardes wat in die onderskeie modaliteite van die werklikheid gestalte kry. Met ander woorde, die religieuse ‘commitment’ of verbintenis stempel of bepaal alle waardes wat 'n persoon mag huldig.

- **Waardes word soms verwar met beginsels**

Dit is reeds duidelik dat waardes vir sommige persone ooreenkom of verwar word met beginsels omdat albei te doen het met die mens se basiese oortuigings aangaande die lewe. Mense redeneer in die reël nie oor beginsels nie, maar oefen 'n bewustelike en oorwoë keuse uit oor die waardes wat hulle huldig en toepas. Beginsels sou in 'n sekere sin beskou kon word as die ‘religieuse waardes’ wat 'n mens huldig. Dit rig al die ander waardes omdat dit 'n vaste vertrekpunt verteenwoordig. Waardes word hierteenoor dikwels deur die hedendaagse mens in die plek van alle goddelike bevele gestel en word as 'n blote voortsetting of verlenging van natuurwette en norme beskou. Die gevolg hiervan is 'n verwarring tussen feite en waardes en 'n vermenging van “is” en “behoort”, aldus Wolters (1992:15). Veral die postmoderne denkraamwerk, wat 'n reaksie was op die modernistiese denke, het die waarde-gesprek 'n postmoderne gesprek gemaak met sy klem op relativisme. “The outcome (of a so-called neutral approach - eie byvoeging) has been that students regardless of their social, racial and economic background, have absorbed the unmistakable message that right and wrong are relative, that they must not be judgmental, that what is right for one person may be wrong for another. Right and

wrong are personal preferences, never objective and always dependent upon time, place and circumstance.” (Heenan, 2000(a)).

- **Waardes het te doen met oortuigings**

Reeds in die vorige paragraaf is gemeld van waardes (en beginsels) as (voortvloeiend uit) oortuigings van die mens. Tyree en Vance (1997) verwys na Thomas (1993) se beskrywing van waardes as “opinions about the desirability or importance or rightness of something. The “something” may be objects, events, people's actions, policies, processes, or ideas. Formulated statements relating to values tell whether something is good or bad, better or worse, well done or poorly done, suitable or unsuitable.” Dit is dus duidelik dat waardes tot uiting kom deur mense se oortuigings aangaande dinge in die werklikheid (ten opsigte van ander mense, dinge of gebeure (Hattingh, 1991:93) en dui verder op die mate van belangrikheid van daardie spesifieke iets vir die mens.

Rokeach (1973:5) beskryf 'n waarde as “...an enduring belief that a specific mode of conduct or end-state of existence is personally or socially preferable to an opposite or converse mode of conduct or end-state of existence. A value system is an enduring organization of beliefs concerning preferable modes of conduct or end-states of existence along a continuum of relative importance”. Hier word waardes dus gekoppel aan die oortuigings ('beliefs') wat die mens se gedrag bepaal. Waardes help die mens om te besluit oor sy gedrag in terme van persoonlike en sosiale oogmerke (soos eensgesindheid en vrede in die samelewing) en verder ten aansien van morele gedrag (soos eerlikheid).

Oortuigings is uitgangspunte wat kan wissel van die sogenaamde feitelike (ek glo dat om vars vrugte en groente te eet jou gesondheid kan verbeter) tot die intiem-persoonlike (ek glo dat ek suksesvol in my lewe gaan wees). Oortuigings word dikwels deur houdings versterk en gee betekenis aan die ervarings in die mens se lewe (Collings, 1996:3). Rossouw (1996) meen dat waardes as oortuigings gesien kan word as hy sê dat waardes relatief stabiele oortuigings is van wat belangrik is vir alle mense.

- **Waardes is persoonlik**

Waardes word net op personale vlak aangetref. As waardewese word die mens met die potensiaal tot 'n waardebewussyn gebore en nie met waardes as sodanig nie (Hattingh, 1991:94). Dit is dus net die mens wat die persoonlike vermoë het om onder andere met die begeleiding van ander mense 'n waardebewussyn te ontwikkel. Waardes is ook persoonlik in die sin dat hulle 'n bydrae lewer tot die sin van die lewe van elke mens.

Beck (1990:2) bring waardes in verband met basiese "human wellbeing". Met ander woorde, dinge wat die menslike bestaan die moeite werd maak, soos geluk, vrede, gesondheid, vervulling, vryheid, om ander te help, 'n gesondheidsbevorderende omgewing en so meer.

Waardes het ook te doen met hoe die mens oor sekere dinge voel en wat sy/haar houding daarvoor is. Baie van die mens se houdings word deur dit wat vir die samelewing aanvaarbaar is, bepaal, sowel as deur die individu se persoonlike geaardheid en geskiedenis. Waardes is dus ook gemoedsgesteldhede, omdat die individu of groep 'n sterk gevoel daarvoor openbaar (Hattingh, 1991:93). Die mens hoef homself/haarself nie altyd verbaal uit te spreek oor sy/haar waardes nie; waardes blyk soms uit nie-verbale optrede. Waardes is derhalwe nie altyd direk waarneembaar nie en is bewustelik of onbewustelik van aard; verbaal of nie-verbaal.

Waardes word in 'n waardesisteen op 'n kontinuum van belangrik na minder belangrik gerangskik en wissel van dié waaraan 'n hoër prioriteit verleen word tot dié waaraan 'n laer prioriteit verleen word (Hattingh, 1991:94). Omdat so 'n waardesisteen 'n bepaalde rangorde van waardes bevat, beteken dit dat waardesisteme van individu tot individu mag verskil, omdat waardes so persoonlik is. Dit is juis hierdie rangorde van waardes wat soms nie in ag geneem word nie. Die Waarde-Manifes van die onderwysowerheid is 'n voorbeeld hiervan: slegs waardes is gekies (soos geformuleer in die Grondwet en die Handves op Menseregte) wat duidelik gerig is op die bevordering van die nasionale waardes van nasiebou en demokrasie (James, 2000:6).

- **Waardes het 'n universele karakter**

Waardes dra 'n universele karakter, waarmee bedoel word dat sekere waardes soos verhoudingswaardes universeel voorkom. Heenan (2002:33) sê dat "each cornerstone value is consistent, universal and transcultural". Hy gaan van die standpunt uit dat daar 'n "core of universal moral values and precepts" is (Heenan, 2000(b)). Maar selfs aan sulke universele waardes gee elke groep en individu 'n eie betekenis (Hattingh, 1991:95). Eerlikheid, verantwoordelikheid en integriteit kan waardes wees wat wêreldwyd hoog aangeslaan word, maar dit is belangrik om daarop te let dat hulle nie absoluut is nie, steeds vloei uit religieuse voorveronderstellings of aannames en slegs in daardie konteks betekenis kry (Gousmett, 1996). Die tekortkoming in die redenasie ten gunste van universele waardes is dat daar nie ag gegee word aan die hele tipologie van waardes soos wat Hattingh (1991:200-209) dit beskryf nie, maar slegs aan enkele waardes. 'n Voorbeeld hiervan is die veiligheidswaarde, wat dui op die veilige voortbestaan van die

mens. Hieraan word min aandag gegee, terwyl 'n waarde soos die morele, wat dui op sedelike, weer baie aandag geniet.

- **Waardes is subjektief, maar kan ook objektief wees.**

Om waardes as subjektief te beskryf, sluit baie nou aan by die waarneming dat waardes persoonlik van aard is. Collings (1996: 12, 13) beskryf 'n waarde as iets wat die mens persoonlik voel of hoe iets volgens die individu behoort te wees, soos wat dit in 'n ideale wêreld kan wees. As iemand dus 'n waarde-oordeel maak, maak die persoon 'n subjektiewe vergelyking, waar die een ding bo 'n ander geplaas word, volgens sy/haar persoonlike waardevoorkeure.

Waardes dien as subjektiewe kriteria vir die mens se evaluering en beoordeling van ander, van objekte, van situasies en van handeling en word verder deur die eise van die situasie waarin die mens hom bevind, beïnvloed. Die subjektiewe waarde-prioriteite van die mens word deur sy situasie beïnvloed en bepaal, wat weer die mens se waarde-oriëntasies beïnvloed (Hattingh, 1991:94).

Waardes kan egter ook tegelyk objektief en subjektief van aard wees. Objektief in die sin dat waardes onafhanklik van mense en hul besluite kan bestaan; subjektief in die opsig dat waardes persoonlike besluite, keuses en belewinge weerspieël (Hattingh, 1991:95). 'n Voorbeeld van objektiewe waardes is eerlikheid en geregtigheid as waardes wat deur 'n objektiewe mening van alle mense aanvaar word. Objektiewe waardes is waardes wat tipies wêreldwyd deur mense as goed aanvaar word en waarby die persoonlike, subjektiewe idees van die individu nie noodwendig dieselfde status het nie.

Heenan (2002:17) onderskei tussen waardes as voorkeure en waardes as 'beginsels'<sup>1</sup>. Voorkeur-waardes sluit aan by die situasie-etiek, want waardes word dan gerelativeer deur stellings te maak soos "My values are as good as yours". Waardes is dan subjektief en "something to have". Heenan (2002:18) beweer egter dat sekere waardes as 'beginsels' wel objektief is en iets is om te wees ("something to be"). Hierdie uitgangspunt is gegrond op die veronderstelling of aanname dat daar universele waardes is soos eerlikheid, bedagsaamheid en respek.

---

<sup>1</sup> Hier is nog 'n voorbeeld van terminologiese verwarring. Dit is duidelik dat Heenan die begrippe 'waardes' en 'beginsels' verwarrend gebruik, want – soos hierbo aangetoon – kan waardes nie as beginsels beskou word nie; waardes word gerig deur beginsels, wat dui op 'n oorsprong of uitgangspunt. In die lig van die definisies van waardes en beginsels sou dit beter wees as Heenan eerder van die subjektiewe en objektiewe waardes praat en nie van waardes en beginsels praat nie.

- **Waardes is rigtinggewend**

Waardes dien as rigsgoere vir die mens se gedrag; dit beïnvloed en bepaal die besluite wat hy/sy neem. Hulle bepaal dus sy/haar gedrag. Hulle is rigtinggewend en dien as basis vir individuele en kollektiewe optredes. Waardes skryf nie noodwendig gedrag voor nie, maar bied riglyne oor wat as wenslik, goed, reg en aanvaarbaar in sekere situasies en omgewings beskou kan word (Moller, 1992:4).

Pilch en Malina (1993: xiii) versterk hierdie gedagte met hulle siening dat waardes die kwaliteit en koers beskryf wat verwag word om te vergestalt in die gedrag van die individu. 'n Waarde is dus 'n algemene, normatiewe oriëntering van gedrag binne 'n sosiale struktuur wat emosioneel geanker is in die soeke en ondersteuning van die optrede van die mens. Waardes het te doen met die sin, rigting en betekenis van 'n mens se bestaan en wat aan hom/haar 'n bepaalde lewensuitkyk gee. Hierdie eienskap van 'n waarde sluit nou aan by die een wat hierbo bespreek is, naamlik dat waardes verband hou met die lewensvisie van die individu, omdat waardes en lewensvisie albei die mens se rigting in die lewe bepaal.

- **Waardes is ideale**

Waardes is ideale, omdat hulle sieninge vergestalt oor die werklikheid en daarmee saam 'n ideaal verteenwoordig van hoe die mens graag wil wees (Moller, 1992:4). Moller is verder van mening dat waardes, soos prestasies, vryheid en demokrasie idees of sienswyses is wat deur mense gedeel word oor wat goed en sleg, reg en verkeerd, aanvaarbaar en onaanvaarbaar, wenslik en ongewens is en behoort te wees. Waardes het dus ten nouste te make met norme, maatstawwe vir optrede of gedrag.

Gorman (1974: 365) stel 'n aantal vrae waarmee hy aandui hoe waardes verband hou met dit wat vir 'n persoon belangrik is. Hy vra byvoorbeeld: "Hoe belangrik is die geniet van musiek en kuns in jou lewe?, Wat is jou opinie oor die werk van die humanitêre groep soos "Peace Corps"?, Watter plek neem 'n Opperwese in jou lewe in?, Wat dink jy van mense wat finansiële gewin voor eerlikheid en integriteit plaas?". Volgens hom het al hierdie vrae te doen met die relatiewe belangrikheid wat die mens gee aan ideale, mense, aspekte van die lewe en gedrag. 'n Waarde bepaal dus hoeveel betekenis die mens vir hom/haarself heg aan voorgenoemde aspekte om 'n betekenisvolle lewe te kan lei.

- **Waardes het 'n multi-dimensionele samestelling**

Daar kan van 'n tipologie van waardes gepraat word, aldus Hattingh (1991:93). Daar is 'n vergelyking te tref tussen die modaliteite van die mens wat deur Dooyeweerd verwoord is en die genoemde tipologie van waardes. Albei het te doen met die multi-dimensionaliteit van die mens, wat aan elke modaliteit of funksieveld van sy of haar lewe 'n bepaalde waarde heg. Dit is juis hierdie kenmerk van waardes wat die grootse verwarring veroorsaak ten opsigte van die gebruik van die begrip 'waarde', omdat mense soms net een van die dimensies of modaliteite van die mens, soos byvoorbeeld die morele, in die waarde-gesprek wil gebruik wanneer hulle oor waardes praat. Wat egter van belang is, is dat die mens oor 'n bepaalde waarde-oriëntasie beskik. Die modaliteite van menswees is in 'n bepaalde rangorde van kompleksiteit gerangskik (Van der Walt & Dekker, 1983:81-82); hierdie rangorde bepaal ook die tipologie, samestelling en rangorde van die waardes wat gehuldig word (Hattingh, 1991:94). Die konkrete situasie waarin 'n betrokke individu hom of haar bevind, bepaal egter die prioriteit by die toepassing van bepaalde waardes in hierdie universele rangorde van modaliteite en geassosieerde waardes.

Die situasie-bepaaldheid van hierdie multi-dimensionele eienskap van die mens se waardes sluit aan by die gedagte dat waardes bepalend is in en vir besluitneming.

- **Waardes is bepalend in en vir besluitneming**

Egan (1990: 60) beskou waardes nie bloot as ideale nie, maar ook as 'n stel kriteria vir besluitneming. Vir Inlow (1972: 2) is waardes bepaalde faktore in die mens wat sy/haar keuses in die lewe beïnvloed en daarom sy gedrag bepaal. Hattingh (1991:93) sluit hierby aan: waardes is voorkeurgesindhede wat uitdrukking gee aan wat begeerlik, wenslik, verkieslik, betekenisvol en waardevol is. Waardes mede-beïnvloed en mede-bepaal mense se behoeftes, houdings, belangstellings, keuses, wilskrag, selfbeeld, denke, persepsies en die beslissings wat hulle daarvoor neem. Omgekeerd kan veral behoeftes waardes mede-bepaal (Hattingh, 1991:95).

Die mens kies altyd wat vir hom/haar op 'n gegewe oomblik, op 'n bepaalde plek en onder sekere omstandighede die hoogste waarde het. Wanneer hy/sy gekies het, hang die uitvoering daarvan af van sy/haar keuse om gehoorsaam te wees aan die eise van waardes in 'n rangorde van voorkeur; dit hang ten nouste saam met sy/haar lewensvisie (Du Plooy, Griessel & Oberholzer, 1985:332-333). Al die waardes wat Hattingh in haar tipologie noem, speel op die een of ander tyd 'n rol by besluitneming.

- **Waardes word deur kultuur beïnvloed**

'n Individu se waardes (waarde-oriëntering) word medebepaal deur sy/haar etniese, volks-, geslags-, taal- (en dies meer) kultuur. Die mens se waardes is met ander woorde kultuur-gedrewe (Inlow, 1972:2). Die individu kan hom moeilik distansieer van die invloed van kultuur op sy waardes. 'n Persoon se waarde-oriëntering word in 'n groot mate deur sy kultuur voorgeskryf. Dit beteken nie dat die individu hom ten volle daarmee hoef te vereenselwig nie, maar sou hy nie, is daar die potensiaal dat daar konflik in die individu kan ontstaan of dat hy in konflik met sy kultuurgroep kom (Hattingh, 1991:95). Kluckhorn (1951:86) ondersteun hierdie siening met 'n stelling wat hy al in 1951 gemaak het, naamlik dat "each distinctive culture has its own values and the essential core of culture consists of traditional ideas and their attached values". Etniese groepe interpreteer en evalueer waardes nie eners nie (Moller, 1992:4). Omdat kultuur en die waardes wat uit kultuurgebondenheid vloeï van etniese groep tot groep kan verskil, kan waardes ook tot konflik tussen verskillende kulture aanleiding gee.

## **2.5 GEVOLGTREKKING EN SAMEVATTING**

Die religieuse verbintenis ('commitment') van die mens vorm die uitgangspunt van al die waardes wat gehuldig word. Die lewensvisie word deur die individu se religie gerig en die waardes wat die persoon aanhang word daardeur beïnvloed. Alle waardes wat die mens huldig en onderhou ten opsigte van die verskillende lewensterreine, byvoorbeeld die ekonomiese, nasionale of ontspanning, word deur die religieuse bepaal en "ingekleur".

Waardes, beginsels en norme behoort dus nie as sinonieme gebruik te word nie. Waardes is ook nie die ontstaanspunt vir 'n mens se beginsels nie; die omgekeerde is eerder die geval. Die mens se beginsels rig sy/haar waardes. Die kerngevolgtrekking is dat God die mens as waardewese geskep het; die mens is geskep met die moontlikheid (potensiaal) om waardes te skep en waardes in 'n rangorde van belangrikheid of wenslikheid te plaas. Die feit van die mens se skepping as waardewese plaas opvoeders voor 'n groot verantwoordelikheid ten aansien van die ontplooiing van die opvoedeling se potensiaal tot waardekeuses en –besluite.

### **BIBLIOGRAFIE**

BADENHORST, D.C. 1992. The limitations and possibilities of the South African education system in the inculcation of values. *Scriptura*, 41: 1-12.

BECK, C. 1990. Better schools: A values perspective. New York : The Falmer Press.

- BECKMANN, J. & NIEUWENHUIS, J. 2004. Die onderwysmanifes oor waardes en demokrasie in die onderwys: 'n fundering en flirtasie met waardes? *South African Journal of Education*, 24(1):55-63.
- BELLER, J. 2002. Positive character development in school sport programs. Washington DC: ERIC clearinghouse on Teaching and Teacher Education.
- COLLINS CONCISE DICTIONARY. 1999. Glasgow : HarperCollins Publishers.
- COLLINGS, L. ed. 1996. Mindpower - Take control of your life. Amsterdam : Life-time books.
- COVEY, S.R. 1992. The seven habits of highly effective people. London : Simon and Schuster.
- CROWTHER, J., ed. 1995. Oxford advanced learner's dictionary of current English. 5<sup>th</sup> ed. Oxford : Oxford University Press.
- DEPARTMENT OF EDUCATION (DoE). 2001. Manifesto on Values, Education and Democracy 2001. Cape Argus Teach Fund for the Department of Education. DoE.
- DoE kyk DEPARTMENT OF EDUCATION
- DU PLOOY, J.L., GRIESSEL, G.A.J. & OBERHOLZER, M.O. 1985. Fundamentele pedagogiek vir gevorderde studente. Pretoria : HAUM
- EGAN, G. 1990. The skilled helper – a systematic approach to effective helping. Pacific Grove, California : Brooks/Cole Publishing Company.
- FOWLER, S., VAN BRUMMELEN, H.W. & VAN DYK, J. 1990. Christian Schooling: Education for freedom. Potchefstroom : IRS. (Instituut vir Reformatoriese Studies, Studiestuk 39).
- GORMAN, R.M. 1974. The psychology of classroom learning. Ohio : Charles E. Merrill Publishing Company.
- GOUSMETT, C. 1996. "Cornerstone Values" – a critical review from a Christian perspective. <http://homepage.ihug.ca.nz/~faithact/study.htm>. [Datum van gebruik : 06-10-2004].
- GOUWS, L.A., LOUW, D.D., MEYER, D.F. & PLUG, C. 1982. Psigologiese woordeboek. Eerste uitgawe. Johannesburg : McGraw-Hill.
- HALSTEAD, J. & TAYLOR, M. 2000. Learning and teaching about values: A review of recent research. *Cambridge Journal of Education*, Jun. 30(2):169-223. [In EBSCOHost : Academic Search Elite, Full display : <http://www-sa.ebsco.com>] [Datum van gebruik : 06-09-2000].
- HATTINGH, L. 1991. 'n Teorie van waardes. Johannesburg: Randse Afrikaanse Universiteit. (D.Ed.-proefskrif.)

- HEEHAN, J. 2000(a). Cornerstone Values – A New Zealand values education initiative. The New Zealand Foundation for Values in Education. [Web:] <http://www.es.co.nz/~cstone/sense.htm> [datum van gebruik : 5 Sept. 2000].
- HEENAN, J. 2000(b). Making sense of values. The New Zealand Foundation for Values in Education. [Web:] <http://www.es.co.nz/~cstone/sense.htm> [datum van gebruik : 5 Sept. 2000].
- HEENAN, J. 2002. Building character through Cornerstone values. Invercargill: The New Zealand Foundation for Values in Education.
- INLOW, G.M. 1972. Values in transition – a handbook. New York : John Wiley & Sons, inc.
- JAMES, W., ed. 2000. Values, education and democracy: Report of the working group on values in education. Pretoria : Department of Education.
- KLUCKHORN, C. 1951. The study of culture in the political sciences. Toronto : Stanford University Press.
- KROG, A. 2004. Soektog na onderrig van hoë gehalte. *Die Burger* :11, Maart: 11.
- MIDDLETON, J.R. & WALSH, B.J. 1995. Truth is stranger than it use to be – Biblical faith in a postmodern age. Downers Grove : InterVarsity.
- MOLLER, P.H. 1992. Multi-kulturalisme. Ongepubliseerde besprekingsdokument. Potchefstroom.
- ODENDAL, F.F. ed. 1994. Verklarende handwoordeboek van die Afrikaanse taal. Midrand : Perskor Uitgewery.
- PATRICK, H., ed. 2000. The new Oxford thesaurus of English. Oxford : Oxford University Press.
- PILCH, J.J. & MALINA, B.J. 1993. Biblical social values and their meaning: a handbook. Peabody : Hendrickson.
- STOKER, H.G. 1961. Beginsels en metodes in die wetenskap. Potchefstroom : Pro Rege Pers Beperk.
- RADEMEYER, A. 2004. Gehalte van matrikulante 'nie in oogwenk verbeter'. *Die Burger* :24, Sept.2.
- ROKEACH, M. 1973. The nature of human values. New York : Free Press.
- ROSSOUW, D. 1996. Waardes wat werk. [Web:] <http://general.rau.ac.za/aambeeld/november1996/waardes.htm>. [Datum van gebruik : 26-09-2002].

TYREE, C. & VANCE, M. 1997. Teaching values to promote a more caring world. *Journal for a Just & Caring Education*, 3(2):215-227. [In EBSCOHost : Academic Search Elite, Full display : <http://www-sa.ebsco.com>] [Datum van gebruik : 27-07-2000].

VAN DER WALT, B.J. 1999(a). Die oorsprong van ons waardekrise en hoe ons weer duidelike, positiewe Christelike waardes kan terugvind. Potchefstroom : IRS. (Instituut vir Reformatoriese Studies, Studiestuk 381.)

VAN DER WALT, B.J. 1999(b). Visie op die werklikheid – die bevrydende krag van 'n Christelike lewensbeskouing en filosofie. Potchefstroom : Instituut vir Reformatoriese Studie.

VAN DER WALT, B.J. 1999(c). Religion and society – Christian involvement in the public square. Potchefstroom : IRS. (Instituut vir Reformatoriese Studies, Studiestuk 50.)

VAN DER WALT, J.L. & DEKKER, E. I. 1983. Fundamentele Opvoedkunde vir onderwysstudente. Silverton : Promedia publikasies.

VAN RENSBURG, C.J.J. & LANDMAN, W.A. 1992. Fundamenteel-pedagogiese begripsverklarings/ Notes on fundamental-pedagogic concepts. Pretoria : N.G Kerkboekhandel.

VREKEN, N. J. 2004. Persoonlike mededeling.

WOLTERS, A.M. 1992. Die skepping herwin – Bybelse grondslae vir 'n Reformatoriese lewensbeskouing. Potchefstroom : IRS. (Instituut vir Reformatoriese Studies, Studiestuk 52.)

#### **KERNBEGRIPE:**

Waardes

Beginsels

Norme

#### **KEY CONCEPTS:**

Values

Principles

Norms

## HOOFSTUK 3

### WAARDE-OPVOEDING IN SKOLE: KAN DIT? MOET DIT?<sup>1</sup>

---

#### OPSOMMING

#### WAARDE-OPVOEDING IN SKOLE: KAN DIT? MOET DIT?

*Daar is in Suid-Afrika en ook in die res van die wêreld 'n waarde-dilemma, wat veral na vore tree in die prioritisering van waardes deur verskillende mense en groeperinge. Dat waardes en waarde-opvoeding wel belangrik is, word nie ontken nie en regoor die wêreld word waarde-opvoedingsprogramme ontwikkel. Hierdie artikel poog om twee vrae te beantwoord, naamlik of waarde-opvoeding enigsins die skool se taak is en indien wel, wie se waardes in die skool onderrig of bevorder moet word.*

*Bogenoemde vrae word in hierdie artikel vanuit 'n reformatories-opvoedkundige vertrekpunt beskou. Daar word aangetoon dat waardes en opvoeding onlosmaaklik deel is van mekaar en dat opvoeding nie waardeloos kan plaasvind nie. Die skool as opvoedingsinstansie het dus ook die taak om waarde-opvoeding te verskaf. Op die vraag na wie se waardes onderrig moet word, is daar verskeie programme ontleed en tot die slotsom gekom dat alhoewel daar in baie van die programme vanuit universele waardes gewerk word, die religieuse waarde steeds die waarde is wat waarde-oriënterings van mense rig en waaroor min mense 'n kompromie wil tref. Waardes kan egter nooit werklik lewensbeskoulik neutraal wees nie en enige waarde-oriëntering sal altyd religieus "ingekleur" wees.*

#### ABSTRACT

#### VALUES-EDUCATION IN SCHOOLS: MAY IT? SHOULD IT?

*In South Africa and in the rest of the world there is a value-dilemma, which is obvious in the prioritising of values by different people and groups of people. The importance of values and values-education are not being ignored and throughout the world value-education programmes are being developed. This article focuses on two questions, firstly the question whether values-education is the task of the school and secondly if so, whose values should be taught/instilled at school.*

---

<sup>1</sup> Hierdie hoofstuk gaan as artikel voorgelê word aan KOERS en die bronverwysings is volgens die voorskrifte van KOERS. Die voorskrifte aan skrywers van KOERS word as bylaag B weergegee.

*Above-mentioned questions are being addressed in this article from a reformational-educational perspective. It is already been stated that values and education are inseparable bound to each other. The school as educational institution has the task to provide values-education. In order to address the question of whose values should be taught, several programmes were analysed and the conclusion was made that although universal values are being taught the religious values still are the values that determine all the other and that few people will compromise their religious convictions. There cannot be neutral values and any value-orientation will be religiously "coloured".*

### **3.1 INLEIDING EN PROBLEEMSTELLING**

Die huidige situasie in ons land en in die wêreld dui in sommige kringe op 'n 'waardekrisis' (Van der Walt, 1999:6). Die morele agteruitgang wat duidelik blyk uit die hoë misdaadsyfer en losse morele en sedelike lewenstyle wat in sommige kringe al as norm beskou word, is 'n voorbeeld hiervan. Waardes wat vir die een belangrik is, is egter nie noodwendig vir 'n ander belangrik nie. Die nasiebou-, demokratiese en verdraagsaamheidswaardes wat tans vir die regering en die onderwysdepartement belangrik is, is nie noodwendig net so belangrik vir ander mense of groepe nie (Carl & De Klerk, 2001:21). Mense wat bekommerd is oor al die misdaad in die land sal vra waarom *morele* waardes en die onderrig daarvan in skole, nie belangriker is as hierdie demokratiese waardes nie. Omgewingsgroepe sal weer wil hê dat omgewingswaardes belangriker geag moet word. Mense wat bekommerd is oor die MIV/VIGS-pandemie verwag op hulle beurt dat kuisheid en gesondheidswaardes prioriteit moet kry. Die kerk en Christenouers verwag weer dat godsdienstige waardes die belangrikste moet wees.

Uit voorgaande is dit duidelik dat daar in Suid-Afrika en die res van die wêreld 'n waarde-dilemma bestaan en dat mense nie saamstem oor waardes en waarde-opvoeding nie. Waaroor die meeste mense wel saamstem, is dat waardes en waarde-opvoeding belangriker as ooit geword het. Salholz en Clifton (1992) onderstreep hierdie siening met die volgende stelling: "Even educators who welcome the return of values believe there is a limit to what classrooms can accomplish – and no end to what's expected of them. In the face of poverty, family instability and social disorganization, parents want schools to fill a values vacuum". Om hierdie rede word die hele wêreld oor waarde-opvoedingsprogramme ontwikkel en in skole geïmplementeer. Die eerste vraag is egter of waarde-opvoeding enigsins die skool se taak is. Die tweede vraag is indien dit wel sy taak is, wie se waardes moet deur die skool onderrig of

bevorder word. In wat hierna volg, word gepoog om hierdie vrae vanuit 'n reformatories-opvoedkundige denkraamwerk te benader.

### **3.2 REFORMATORIESE PERSPEKTIEF**

Die reformatoriese perspektief gaan van die standpunt uit dat die Woord van God die enigste waarheid is. Op grond van hierdie worteloortuiging is die volgende stel vrae ontwikkel aan die hand waarvan 'n probleem – soos hierdie, oor waardes en waarde-opvoeding - benader kan word:

- Waar is ek? Wat is die aard van die mens, sy taak en betekenis op aarde? Die wie?-vraag moet beantwoord word. (skepping)
- Waar is ek? Waarom het daar soveel in die wêreld skeefgeloop en watter dilemma het dit vir die mens geskep? (sondeval)
- Wat kan gedoen word om hierdie probleme van die wêreld reg te stel? (verlossing)
- Wat is die oplossing? Hoe kan die mens sy lewensvisie uitleef en op daardie manier die probleme van die wêreld aanspreek? (herstel) (Gousmett, 1997, Middleton & Walsh, 1995:19)

Hierdie vrae en hulle antwoorde verskaf 'n denkraamwerk of -instrument na aanleiding waarvan 'n vraag of probleemstelling in die lig van die Skrifwoord van God bekyk kan word, en op grond waarvan 'n Skrifgefundeerde perspektief ontwikkel kan word.

### **3.3 BEGRIPSVERHELDING EN KLASSIFIKASIE VAN WAARDES**

Om by antwoorde op die twee probleemvrae hierbo gestel, uit te kom, moet daar eers duidelikheid verkry word oor presies wat met waarde-opvoeding bedoel word. 'n Begripsanalise van die term 'waardes' word gedoen, en daarna word 'n klassifikasie van waardes gedoen. Die begrip 'opvoeding' word daarna verduidelik.

#### **WAARDES**

Volgens die Handwoordeboek van die Afrikaanse Taal (Odendal, 1994:1257) is 'n 'waarde' die volgende: "hoedanigheid wat iets wenslik of nuttig maak; betekenis deur gehalte, 'n bedrag waarmee iets betaal word of 'n geldigheid, krag, betekenis." Die "New Oxford Thesaurus of English" (Patrick, 2000:1038) gee onder andere die volgende woorde of sinsnedes as sinon-

ieme vir die begrip 'waarde': "ethics, moral code, moral values, standards, moral standards, code of behaviour, rules of conduct, standards of behaviour". Alhoewel daar baie verskillende betekenisse aan die begrip 'waarde' geheg word, word daar vir die doel van hierdie bespreking gewerk met die uitgangspunt dat 'n waarde die houding, gesindheid of oortuiging is waarmee 'n persoon se gedrag gerig word (Rens, Van der Walt & Vreken, 2004: in publikasie). Die volgende eienskappe van waardes is reeds elders (Rens *et al.*, 2004) bespreek, en kom op die volgende neer: waardes is persoonlik, het 'n universele karakter, is subjektief (maar kan ook soms objektief wees), is rigtinggewend, is ideale, het te doen met oortuigings, het 'n multi-dimensionele samestelling, is bepalend vir besluitneming, word deur kultuur beïnvloed en word bepaal deur die mens se lewensvisie.

### **KLASSIFIKASIE VAN WAARDES**

Hattingh (1991:211) gee in haar werk 'n klassifikasie of tipologie van waardes wat vir die doel van hierdie gesprek belangrik is. Sy onderskei 20 verskillende lewenswaardes en formuleer by elk 'n aantal indikatore. In kort kom die 20 waardes op die volgende neer:

- **Religieuse waardes** – dui op die mens se godsdienstbeskouing, sy/haar mensbeskouing, lewensvisie. In Rens *et al.* (2004) word aangedui wat die rol is wat religie en lewensvisie in die mens se waardes speel.
- **Verhoudingswaardes** – dui op die verhoudings wat daar tussen mense bestaan en die waarde wat daaraan geheg word.
- **Morele waardes** – dui op die waardeskating van die mens ten opsigte van wat reg of verkeerd is en hou verband met die mens se sedelike ontwikkeling.
- **Estetiese waarde** – dui op die waarneming van dit wat mooi en skoon is.
- **Ekonomiese waardes** – dui op die materiële, sowel as dit wat nuttig en prakties is vir die mens.
- **Kultuurwaardes** – dui op dit wat deur die mens geskep is en wat deur die mens bewaar moet word vir die toekoms.
- **Politieke waardes** – dui op die beoefening van politiek deur die mens.
- **Regswaardes** – dui op regverdigheid en geregtigheid en die uitoefening van die reg.
- **Nasionale waardes** – dui op die waarde wat die mens heg om aan 'n bepaalde nasie te behoort.

- Intellektuele waardes – dui op die verstandelike vermoë van die mens en hoe die mens dit gebruik.
- Liggaamlik waardes – dui op die liggaamlike of uiterlike voorkoms van die mens.
- Ontspanningswaardes – dui op die afleiding of ontspanning wat die mens beoefen.
- Veiligheidswaardes – dui op die veilige voortbestaan van die mens.
- Outoritêre waardes – dui op die verkryging van mag en beheer, verwys dus na gesag.
- Selfwaardes – dui op die behoefte van die mens om tot selfkennis te kom, selfstandig te wees, selfverweseniiking te bereik en homself te handhaaf.
- Gemoedswaardes – dui op die affektiewe en emosionele aspekte van die mens.
- Beroepswaardes – dui op die mens se beroepsbevrediging.
- Omgewingswaardes – dui op die omgewing en die waardering daarvan deur die mens.
- Lewenswaardes – dui op die biologiese van die mens en die waarde wat aan voortbestaan geheg word.
- Tyd-ruimtelike waardes – dui op die betekenis van menslike tyd en ruimte (Hattingh, 1991:200-210).

Bogenoemde waardes is altyd teenwoordig, maar word op verskillende wyses en in verskillende omstandighede geprioritiseer. Die vertrekpunt van hierdie prioritisering is gegrond in die religieuse, wat vir elke mens 'n vaste en onveranderlike ankerpunt is. Volgens die reformatoriese perspektief hierbo beskryf, word al die waardes deur die standpunt gerig dat God, soos Hy Hom openbaar in sy Woord, die Skepper is van alle dinge, en dat Jesus Christus die enigste Saligmaker van die mens is. Uit die Woord van God is daar bepaalde riglyne van hoe die verlore mens aan elkeen van die 20 lewenswaardes betekenis sal gee of hulle sal "inkleur".

## **OPVOEDING**

Coetzee het reeds in 1973 'n uitgebreide en volledige beskrywing van die begrip "opvoeding" gegee, naamlik dat dit die mens begelei en toerus vir elke goeie werk en dit sluit in die ontwikkeling van die liggaam en gees, asook die ontsluiting van kennis en verstand (1973:71-78). Opvoeding is 'n proses of handeling waarmee die minder volwasse mens (in die reël die kind) toegerus word met die vermoë om God en die medemens in verantwoordelikheid te dien,

en om die mens se opdrag in die skepping uit te voer. Heenan (2002:15) gee die volgende siening van opvoeding: die doel van opvoeding is tweeledig, naamlik om die jongmens te help om die vaardighede van gesyferdheid en geletterdheid te bemeester en om hom/haar te help om goeie karakter te bou. Die reformatoriese uitgangspunt dat God die mens onder meer as 'n waardewese geskep het, het belangrike implikasies vir opvoeding en onderwys. Opvoeders moet hulle dus daarop toelê om die potensiaal van die opvoedeling om tot volwasse en verantwoordelike waardewese te ontwikkel, te laat ontplooi (Van der Walt, 1983:31).

### **3.4 IS WAARDE-OPVOEDING DIE SKOOL SE TAAK?**

Uit die definisies van 'opvoeding' is dit reeds duidelik dat opvoeding die ontwikkeling van die waardes van die opvoedeling insluit; die omskrywing van 'waardes' dui daarop dat dit in opvoeding gaan oor rigtinggewing, ideale en oortuigings wat 'n rol speel tydens besluitneming. Vir die Christen het opvoeding te doen met vaste waardes wat uit 'n Bybelse mens- en lewensvisie gevorm is. Volgens Coetzee (1973:78) is die allesomvattende doel van opvoeding wat op elke lewensterrein moet geld goed saamgevat in 2 Tim. 3:16,17, naamlik "die hele Skrif is deur God ingegee en is nuttig tot lering, tot wederkering, tot teregwysing, tot onderwysing in die geregtigheid, sodat die mens van God volkome kan wees, vir elke goeie werk volkome toegerus".

Die doel van opvoeding is, behalwe die onmiddellike doel van die bemeestering van kennis, vaardighede, gesindhede en waardes (aldus die Onderwysdepartement se dokumente (Dept. van Onderwys, 2002-2004:14)) ook die bereiking van volwassenheid, dus ook waarde-volwassenheid. Waarde-volwassenheid word gekenmerk deur die huldiging van 'n vaste waarde-sisteem of waarde-oriëntering waarvolgens keuses gemaak word en/of besluite geneem word.

Du Plooy, Griessel en Oberholzer(1985:175) is van mening dat die doel van opvoeding gerig en gebou moet wees op waardes wat blywend en onverganklik is en wat vir die mens as 'n vaste anker in die lewe dien. Geen mens vind blywende rus en geluk in verbygaande, veranderende waardes nie. 'n Persoon se waardes moet sekerheid en 'n vaste staanplek verskaf. (Daarom kan die relativisme, wat net die veranderende en die nie-konstante waardes erken, slegs die onsekerheid en onbestendigheid by die mens verhoog). Hierdie standpunt bring ons by die vraag wie se taak dit is om aan die jongmens leiding te verskaf op die pad na volwassenheid.

Die vraag wat by ouers en onderwysers opkom is of die taak van die skool net is om onderrig te gee en of die skool nie ook 'n opvoedingstaak het nie. Die skool is die plek waar jongmense baie tyd deurbring en kennis en vaardighede opdoen. Moet die skool dus net onderrig gee of moet daar ook opvoeding plaasvind? Sommiges is van mening dat die optrede van die leerders buite skoolverband en dus buite die skoolterrein niks te doen het met die onderwyser se taak

nie en ook dat die onderwyser buite die skoolterrein geen invloed behoort te hê op wat binne skoolverband plaasvind nie. Schalekamp (2001:2) meen dat die voordiens- en indiensopleiding van onderwysers in Suid-Afrika gebrek ly aan die morele vorming of karakterontwikkeling van die onderwyser. Die onderwyser as sekondêre opvoeder behoort volgens haar (Schalekamp, 2001:2) toegerus te wees om ook rolmodel, voorlewer, en die oordraer van waardes, houdings en ingesteldhede te wees, benewens die feit dat hy/sy 'n vakkundige moet wees – dus ook buite die skool om. Die vraag na waardes en houdings is ter sprake wanneer daar onderwysers is wat deelneem aan stakings, hulle werksure beperk tot 7 ure per dag, nie buitemuurse aktiwiteite van die skool wil bevorder nie, aan depressie en stres lei as gevolg van 'n vergrote werklading of hulle eie professionele groei ten opsigte van hulle onderrigtaak verwaarloos. Dit is nie vir onderwysers moontlik om goedgevormde waardes te modelleer as hulle nie self daarvoor beskik nie. De Wet (2003(a):36-37) dui ook hierop in haar breedvoerige besinning oor misdaad in die onderwys, veral ook oor sommige onderwysers wat betrokke is by wangedrag en ander misdadige optredes in die onderwysopset. Aangesien bogenoemde die realiteit is vir baie onderwysers, kan daar met goeie reg gewonder word oor die rol van waardes in die opvoedingsproses in skole.

Waardes en opvoeding is onlosmaaklik deel van mekaar. Die oordrag van waardes kan nie geskei word van opvoeding nie en opvoeding kan ook nie geskei word van waardes nie (De Klerk & Rens, 2003: 357). Daar is uiteenlopende beskrywings van wat waarde-opvoeding is. Verskillende woorde (benaminge) word gebruik om opvoeding of onderrig in waardes te beskryf, soos byvoorbeeld karakteropvoeding of morele opvoeding. Alle opvoeding is egter gerig op die ontwikkeling van bepaalde waardes, wat nie religieus of lewensbeskoulik neutraal kan plaasvind nie. Carbone (1991:290) onderstreep hierdie standpunt met die volgende stelling: "Education, after all, is a purposive activity, one in which normative considerations are paramount. What we consider "good" or "bad", "right" and "wrong", "important" and "unimportant" constantly guides our practice." Bevraagtekening van die standpunt dat skole lewensbeskoulik neutraal kan funksioneer kom van Romanowski en Oldenski (1998) wat beweer dat skole die prooi geword het van die mening (mite?) dat "... the teaching process (is) a neutral, apolitical and amoral endeavour". Die gevolg van 'n sogenaamde neutrale uitgangspunt is dat onderwysers nie die vrymoedigheid het om kontroversiële kwessies en morele dilemmas (wat waarde-uitsprake vereis) aanspreek nie. Die vraag ontstaan derhalwe of daar enigsins sprake kan wees van opvoeding as daar geen begeleiding ten opsigte van sulke kwessies (kan) plaasvind nie.

'n Ander standpunt kom ook in die literatuur na vore. Halstead en Taylor (2000) meen dat die skool se rol tweeledig is, naamlik "to build on and supplement the values children have already

begun to develop by offering further exposure to a range of values that are current in society and to help children to reflect on, make sense of and apply their own developing values”.

Beck (1990:28) kritiseer die gangbare skoolopset deur te beweer dat die skool die neiging het om die leerders se waardes te verwar. “Students become preoccupied with trying to please... . Gradually they lose their curiosity, resourcefulness and confidence. We teach them that learning is separate from living and that they cannot be trusted to learn and are good at it ....The greatest paradox of all, for an educational institution, is that in teaching children to read, we teach them to hate reading; in teaching them to learn, we teach them to regard study as a chore”.

In sulke gevalle skyn dit of daar nie ware opvoeding plaasvind nie, want die kind word nie in al sy/haar dimensies begelei en toegerus nie. Positiewe waarde-opvoeding vind nie plaas nie, want die kind is nie staat om dit wat hy/sy by die skool leer as waarde-toevoeging te ervaar nie.

Die reformatoriese perspektief gee riglyne vir waarde-opvoeding. God het die mens as waarde-wese geskep. Die mens is byvoorbeeld met analitiese of kognitiewe vermoë geskape om te kan ontleed en uiteen te stel. Hy kan (en moet) sy eie handeling en optrede ontleed en op sekere handeling of optredes in bepaalde situasies besluit. Sulke besluite word geneem op grond van vaste vertrekpunte (wat aangedui word as beginsels, gegrond in 'n bepaalde religie en lewensvisie (Rens, *et al.*, 2004) en op grond van sekere waardes (oordele oor wat reg en goed, waardevol of nie, aanvaarbaar of nie is). Hoewel die modaliteite van menswees in 'n bepaalde vaste rangorde in die mens ingeskape is, met die getalsfunksie as die mins gekompliseerde menslike funksie tot die pistiese of die geloofsfunksie as die mees gekompliseerde, is die mens deur God toegerus met die vermoë om die waardes wat met die verskillende modaliteite of funksies van menswees in verband staan, te prioritiseer en toe te pas. God stel die mens dus in staat tot besluitneming op grond van beginseluitgangspunte en waarde-oordele. Die mens bly teenoor God en medemens verantwoordelik vir waardebesluite.

Dit blyk dus onmoontlik vir onderwysers te wees om 'n neutrale skool te bedryf en om jongmense sogenaamd op te voed sonder dat daar vanuit 'n bepaalde vertrekpunt gewerk word. Onderwysers se vertrekpunte lewer 'n uitspraak ten opsigte van die waarde-prioritisering wat daar van tyd tot tyd in hulle eie lewens en in dié van hulle leerders in die skool gaan plaasvind. Carr (2000) meen ook dat die mens sy waardes prioritiseer en dat die menslike kultuur 'n rol hierin speel. Hierdie rangskikking van die mens se waardes kan nie universeel wees nie, omdat die omstandighede waarbinne dit plaasvind verskil. Hy sê voorts dat waardevrye feite en waarnemings nie moontlik is nie.

Vanuit 'n Reformatories-opvoedkundige hoek gesien, is die antwoord op die vraag of waarde-opvoeding wel die taak van die skool is, dus 'n duidelike “ja” – waarde-opvoeding is die taak van

die skool. Alle onderrig en opvoeding (waaronder ook waarde-opvoeding) is gerig op die omvattende doel van opvoeding soos dit hoërop beskryf is. Vir die Christen sal waardes dus ook vaste onveranderlike rigtinggewers wees wanneer enige besluit geneem en prioriteite gestel moet word. In die literatuur oor hierdie onderwerp kan vasgestel word dat daar 'n terugryp is na waardes in die onderwys en dat sekere waardes uitgelig word as die manier om terug te keer na waardegedrewe onderwys (De Wet, 2003(b):86). Uit voorgaande is dit duidelik dat die skool, as opvoedingsinstansie, ook 'n taak het om waarde-opvoeding te verskaf. Hierdie taak plaas 'n groot verantwoordelikheid op die skouers van die onderwysers weens die belangrike rol wat hulle te speel het in die lewens van hulle leerders. Die volgende vraag wat op die voorgrond tree, is wie se waardes moet in die skool onderrig en bevorder word?

### **3.5 WIE SE WAARDES?**

In die Inleiding en probleemstelling hierbo is verwys na die feit dat mense verskil oor watter waarde(s) (vir hulle) die belangrikste is en dus in waarde-opvoeding die klem sou moet kry. Wêreldwyd, oral waar daar kommer is en was oor die waardes van mense, is daar programme ontwikkel vir waarde-opvoeding in skole. Die vraag waarmee hulle almal gekonfronteer was en steeds is, is "wie se waardes moet onderrig word?" (Tyree & Vance, 1997). In Suid-Afrika word ook 'n versugting uitgespreek na goeie en gesonde waardes in 'n poging om die morele agteruitgang van die samelewing te probeer keer. Die huidige Minister van Onderwys, me Naledi Pandor, het onlangs gevra vir " 'n nuwe etiek, 'n nuwe waarde-oriëntering" (Mkhabala & Malan, 2004: 2). Met reg kan dus gevra word na watter waardes en watter waarde-oriëntering die minister verwys.

Vir onafhanklike skole is die vraag oor wie se waardes tuisgebring moet word meestal nie 'n probleem nie, want die waardes wat onderrig of bevorder moet word, word gewoonlik deur die skool se visie en missie bepaal solank dit aanvaarbaar is vir die staat/onderwysdepartement. Vir openbare skole bly dit egter 'n groot probleem, want in die meeste lande word sekulêre, neutrale onderwys deur wetgewing voorgeskryf. Volgens die Waarde-manifes van die Onderwysdepartement in Suid-Afrika (DoE, 2001:iv-v) is dit duidelik dat die regering (en die onderwysdepartement) besluit het watter waardes bevorder moet word. Die reg van die ouer om hieroor te besluit word dus misken. In die buiteland het voorstanders van waarde-opvoeding hulle gewend tot sogenaamde karakterbou-programme. De Klerk (2003:47-60) bespreek enkele programme vir morele opvoeding soos wat dit al in die wêreld vergestalt het. In elkeen van hierdie programme is daar op die een of ander voorafbepaalde waarde(s) besluit deur die programontwikkelaars. Die antwoord op die vraag na wie se waardes in hierdie gevalle bevorder moet word, is dus deur die programontwikkelaars bepaal.

Daar is uiteenlopende opinies oor die vraag na wie se waardes. Ashton en Watson (1998) meen dat waarde-opvoeding kan wissel vanaf 'n moontlike skending van die kinders se demokratiese reg (deur moontlike misbruik van die feit dat hulle nog onvolwasse is deur 'n sogenaamde "traditional authoritarian instilling of acceptable ideas and behaviour") tot by die gedagte dat kinders nie geïndoktrineer moet word nie en dat alles as relatief voorgestel moet word. Hulle sê verder dat die gevaar altyd bestaan dat die onderwyser se waardes in botsing kan wees met die waardes van die ouers en daarom was daar 'n beweging in die rigting van "procedural neutrality", wat gepoog het om ouers gerus te stel dat kinders nie in die skool gekontamineer sal word deur die opvattinge of waardes van die onderwysers nie. Die vraag na wie se waardes word dus in hierdie geval nie regtig beantwoord nie, omdat die skool op 'n sogenaamde neutrale vlak moet funksioneer. Dit is reeds in die vorige afdeling gestel dat sulke neutraliteit nie moontlik is nie. Die klem in bogenoemde benadering van "procedural neutrality" word gelê op die uitgangspunt dat dit die ouers is wat 'n belangrike rol behoort te speel in die waarde-opvoeding van die kind en dat die skool neutraal behoort te bly.

Die 'waarde-uitklaringsmodel' kan 'n manier wees om antwoord te gee op die vraag "wie se waardes?". 'n Wyse van waarde-opvoeding wat in die VSA sterk gepropageer word, is dat waardes vanuit 'n algemene en neutrale waardesstelsel onderrig moet word en dat leerders dan toegelaat word om self inhoud aan elke waarde te gee. Volgens die waarde-uitklaringsmodel word leerders aangemoedig om hulle eie waardes te kies. Die onderwyser is veronderstel om geen rol te speel in die keuse van waardes nie, slegs die kognitiewe proses van evaluering en besluitneming te begelei (keuse te maak) is hier van toepassing (Raths, Harmin & Simon, 1978:8,9). Volgens hierdie model word leerders aangemoedig om dialoog te voer oor waardes en dan 'n eie keuse te maak. Die beswaar wat egter hierteen ingebring kan word, is dat waardes reeds op 'n baie vroeë ouderdom begin ontwikkel en dat 'n kind eers op 'n later stadium "waarde-volwassenheid" bereik (Woolfolk, 1998:81-82). In die meeste gevalle is 'n kind dus nie gereed om self oor waardes te besluit nie.

Volgens die "Center for the Fourth and Fifth Rs" (Cortland, 2004) is daar wêreldwyd eenstemmigheid oor watter waardes goeie karakter bou, naamlik respek, verantwoordelikheid, betroubaarheid, regverdigheid, sorg vir ander, dapperheid/moed, self-beheersing en ywer. As daar eenstemmigheid hieroor is, dan is die vraag oor wie se waardes onderrig moet word nie meer relevant nie. Karakterbouprogramme van bogenoemde sentrum in die VSA is volgens Lickona (1996:93) 'n doelbewuste poging van die hele gemeenskap, wat die ouerhuis en skole insluit, om die jongmense kernwaardes te laat verstaan, daarvoor om te gee en daarvolgens op te tree.

Volgens Schaeffer (1998) word hierdie programme op die volgende 11 boustene (hulle noem dit "principles") van effektiewe karakteropvoeding/waarde-opvoeding soos Lickona dit beskryf het, gebou:

- Kern etiese waardes dien as die basis vir goeie karakter.
- "Karakter" behoort in te sluit hoe om te dink, te voel en ook hoe om op te tree.
- Die program moet 'n doelbewuste, pro-aktiewe en omvattende aanslag hê wat alle waardes bevorder.
- Die skool moet 'n omgee-omgewing wees, waar die kind die voorbeeld daagliks ervaar.
- Geleentheid 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 die ware redes om verantwoordelik te wees nie.
- Personeel by die skool moet almal na dieselfde doel streef, en die gedeelde verantwoordelikheid besef vir die opvoeding van die leerders.
- Daar is "kampioene"/leiers nodig onder die personeel en die leerders wat hierdie pogings kan lei.
- Die ouers en die gemeenskap moet vennote wees in hierdie waarde-opvoedingspoging.
- Pogings moet op 'n deurlopende basis gemeet, geëvalueer en verbeter word.

'n Ander voorbeeld van 'n karakterbouprogram is die "Living Values"-program. Dis 'n opvoedingsprogram wat gebaseer op die uitgangspunt dat "values can and should be taught and caught" (Living Values, 2004). Die uitgangspunt van hierdie program is dat daar op die leerder se optrede gefokus moet word en ook op die onderwyser as die potensiële en noodsaaklike rolmodel. Hierdie program bied aan onderwysers en fasiliteerders die geleentheid om deur 'n verskeidenheid waarde-aktiwiteite en praktiese maniere kinders en jong volwassenes 12 universele waardes (sameswering, vryheid, geluk, eerlikheid, nederigheid, liefde, vrede, respek, verantwoordelikheid, eenvoud, verdraagsaamheid en eenheid) te laat ontdek en te laat ontwikkel en terselfdertyd intra-persoonlike en sosiale vaardighede aan te leer (Living Values,

2004). Daar word wêreldwyd werksinkels in die "Living Values"-program in samewerking met UNESCO aangebied. Die doel van die program is vierledig:

- om mense te help om te dink en te reflekteer oor verskillende waardes en die invloed daarvan op die lewe,
- om mense te help om die verantwoordelikheid en motivering van die neem van persoonlike besluite te verstaan,
- om mense te inspireer om hulle eie persoonlike, sosiale, morele en spirituele waardes te kies en bewus te wees van maniere om dit te ontwikkel en te versterk, en
- om onderwysers en sorggewers ("caregivers") aan te moedig om na opvoeding/onderwys te kyk as 'n manier om 'n persoonlike filosofie te ontwikkel en om die verantwoordelikheid daarvan met respek en selfvertroue in die samelewing te handhaaf ten einde te groei as mense.

In Nieu-Seeland het John Heenan 'n karakterbouprogram ontwikkel wat tans in verskeie skole geïmplementeer word. Hy gaan van die standpunt uit dat daar wel universele waardes is wat vir die mensdom deur die eeue aanvaarbaar was en steeds sal bly. Hierdie waardes is die volgende: "honesty and truthfulness, kindness, consideration and concern for others, compassion, obedience, responsibility, respect, duty" (Heenan, 2002:27). 'n Ander metode, volgens Heenan, om by 'n stel "aanvaarbare" waardes uit te kom, is om die ouers van 'n skool self te laat bepaal watter waardes onderrig of bevorder moet word deur die skool.

Nie een van bogenoemde modelle of programme gee 'n klinkklare antwoord op die vraag na wie se waardes in die opvoedingsproses aandag behoort te kry nie. Probleme met al die standpunte is in die eerste plek dat onderwysers sterk rolmodelle vir leerders is en dat onderwysers wat ander waarde-oriëntasies het as wat die ouers bevorder wil hê, dit moeilik vind om die voorgeskrewe waardes te onderrig of te bevorder en voor te leef. In die tweede plek verskil ouers se waardes ook en daarom gaan hulle onderling verskil oor watter waardes onderrig of bevorder moet word. Oor religieuse waardes, byvoorbeeld, is min mense bereid om kompromieë te maak, omdat dit al die ander waardes (Hattingh se tipologie van 20 lewenswaardes) rig en "inkleur". Die religie en lewensvisie van elke mens gee aan hom/haar die instrument waarmee hy/sy waardes prioritiseer en persoonlike betekenis en inhoud daaraan heg. Gousmett (1996) onderstreep hierdie siening as hy sê dat die mens is: "... inescapably committed to various religious perspectives that guide and shape us in everyday life".

Vir die Christenouer wat met sy doopbelofte onderneem het om sy kind in die leer van die Christelike geloof (en dus ook in die Christelike waardes) te onderrig of te laat onderrig, is

waarde-opvoeding sonder die "inkleuring" vanuit die Christelike perspektief dus ook nie beste oplossing nie.

### 3.6 GEVOLGTREKKING

Dit is duidelik dat die taak van die skool wel wesenlik met waardes te doen het, maar dat daar deeglik besin moet word ook hoe waarde-opvoeding in die skole behoort te geskied. Dat waardes implisiet deel vorm van die onderrig van alle leerinhoude kan nie ontken word nie. Die inkleuring van hierdie waardes deur program- en handboekskrywers sowel as onderwysers is egter waar die probleem lê. Daar bestaan nie iets soos 'n waarde-vrye kurrikulum en onderrig nie. Dit word verder nie ontken dat daar sekere universele waardes is wat vir alle mense belangrik is nie. Die religieus-lewensbeskoulike inkleuring van hierdie waardes is egter nie vir alle mense dieselfde nie. Almal sal byvoorbeeld saamstem dat respek 'n belangrike waarde is, maar wat respek presies beteken en hoe dit tot uitdrukking kom verskil van mens tot mens. Die betekenis en toepassing daarvan word enersyds deur die kontingente situasie bepaal, en andersyds deur die religieuse verbintenis ('commitment') en oortuigingsraamwerk van die opvoeder.

Dit lyk dus of die gesprek oor "wie se waardes moet onderrig word?" nog nie verby is nie. Dit is ook nog nie 'n uitgemaakte saak dat daar nie ander opsies is met behulp waarvan die 'wie se waardes?'-vraag omseil kan word nie. Nadere ondersoek moet ook na sulke opsies gedoen word.

### BIBLIOGRAFIE

- ASHTON, E. & WATSON, B. 1998. Values education: a fresh look at procedural neutrality. *Educational Studies* (Carfax Publishing), 24(2):183-194. [In EBSCOHost : Academic Search Elite, Full display : <http://www-sa.ebsco.com>] [Datum van gebruik : 30-03-2003].
- BECK, C. 1990. Better schools: a values perspective. New York : The Falmer Press.
- CARBONE Jr, P.F. 1991. Perspectives in Values Education. *Clearing House*, 64(5):290-292. May/Jun.
- CARL, A.E. & DE KLERK, J. 2001. Waarde-opvoeding in 'n jong demokrasie en Kurrikulum 2005: panasee of mynveld. *Tydskrif vir Geesteswetenskappe*, 41(1): 21-32.
- CARR, D. 2000. Moral formation, cultural attachment or social control: what's the point of values education? *Educational Theory*, 50(1):49-62. Winter. [In EBSCOHost : Academic Search Elite, Full display : <http://www-sa.ebsco.com>] [Datum van gebruik : 28-03-2003].

- COETZEE, J.C. 1973. Inleiding tot die Algemene Teoretiese Opvoedkunde. Pretoria : J.L. van Schaik Beperk.
- CORTLAND STATE UNIVERSITY OF NEW YORK COLLEGE. 2004(a). Summer institute in Character Education. [Web:] <http://cortland.edu/c4n5rs/brochure.asp> [Datum van gebruik: 02-01-2004].
- DE KLERK, J. 2003. Die kompleksiteit van morele opvoeding in Suid-Afrikaanse skole. *Nederduits Gereformeerde Teologiese Tydskrif*, 44(1,2):47-60.
- DE KLERK, J. & RENS, J.A. 2003. The role of values in school discipline. *Koers*, 68(4):353-371.
- DEPARTEMENT VAN ONDERWYS. 2000-2004. Implementation plan for Tirisano. Working together to build an education and training plan for South Africa. Pretoria : Department of Education.
- DEPARTMENT OF EDUCATION (DoE). 2001. Manifesto on Values, Education and Democracy 2001. Cape Argus Teach Fund for the Department of Education. DoE.
- DoE kyk DEPARTMENT OF EDUCATION
- DE WET, C. 2003(a). 'n Media-analise oor misdaad in die Suid-Afrikaanse onderwys. *South African Journal of Education*, 23(1):36-44.
- DE WET, C. 2003(b). Skoolveiligheid en misdaadbekamping: die siening van 'n groep Vrystaatse leerders en opvoeders. *South African Journal of Education*, 23(2):85-93.
- DU PLOOY, J.L., GRIESSEL, G.A.J. & OBERHOLZER, M.O. 1985. Fundamentele pedagogiek vir gevorderde studente. Pretoria : HAUM
- GOUSMETT, C. 1997. So you want to go to university? ~part 1~. Christian Faith and Action Trust. [Web:] <http://homepage.ihug.co.nz/~faithact/think2.htm>. [Datum van gebruik: 06-10-2004]
- GOUSMETT, C. 1998. A critical review of the "Cornerstone Values Curriculum". [Web:] <http://homepage.ihug.ca.nz/~faithact/study.htm>. [Datum van gebruik : 06-10-2004]
- HALSTEAD, J. & TAYLOR, M. 2000. Learning and teaching about values: A review of recent research. *Cambridge Journal of Education*, Jun, 30(2), 169-223. [In EBSCOHost : Academic Search Elite, Full display : <http://www-sa.ebsco.com>] [Datum van gebruik: 06-09-2000].
- HATTINGH, L. 1991. Die teorie van waardes. Johannesburg : Randse Afrikaanse Universiteit. (Ph. D.-proefskrif).

- HEENAN, J. 2002. Building character through Cornerstone values. Invercargill: The New Zealand Foundation for Values in Education.
- LICKONA, T. 1996. Eleven principles of effective character education. *Journal of Moral Education*, 25(1):93-95.
- LIVING VALUES. 2004. [Web:] <http://www.livingvalues.net/values/index.html>. [Datum van gebruik : 23-10-2004].
- MIDDLETON, J.R. & WALSH, B.J. 1995. Truth is stranger than it use to be – Biblical faith in a postmodern age. Downers Grove : InterVarsity.
- MKHABALA, M. & MALAN, M. 2004. Skoksyfers kos belastingbetales R1 miljard per jaar – by die 40% eerstejaars druij. *Rapport* :35(38),2.
- ODENDAL, F.F., ed. 1994. Verklarende handwoordeboek van die Afrikaanse taal. Midrand : Perskor Uitgewery.
- PATRICK, H., ed. 2000. The new Oxford thesaurus of English. Oxford : Oxford University Press.
- RATHS, L.E., HARMIN, M. & SIMON, S. 1978. Values and teaching. Ohio : Merril.
- RENS, J.A., VAN DER WALT, J.L. & VREKEN, N.J. 2004. Waardes in die opvoeding en onderwys: 'n Babelse verwarring. In publikasie.
- ROMANOWSKI, M.H. & OLDENSKI, T.E. 1998. Challenging the status quo of teacher education programs. *Clearing House*, 72(2): 111-114. Nov/Dec. [In EBSCOHost : Academic Search Elite, Full display : <http://www-sa.elsevier.com>] [Datum van gebruik : 04-02-2003].
- SALHOLZ , E. & CLIFTON,T. 1992. Values in the classroom. *Newsweek*, 119(23):26-27. [In EBSCOHost : Academic Search Elite, Full display : <http://www-sa.elsevier.com>] [Datum van gebruik : 06-09-2003].
- SCHAEFFER, E.F. 1998. Character crisis and the classroom. *Thrust for educational leadership*, Sep/Oct, 28(1), 14-17. [In EBSCOHost : Academic Search Elite, Full display : <http://www-sa.elsevier.com>] [Datum van gebruik : 30-03-2003].
- SCHALEKAMP, A.S. 2001. Die bydrae van persoonlike leierskap tot die professionele ontwikkeling van onderwysers. Johannesburg : Randse Afrikaanse Universiteit. (D.Ed.-proefskrif.)
- TYREE, C. & VANCE,M. 1997. Teaching values to promote a more caring world. *Journal for a Just & Caring Education*, 3(2):215-229. Apr. [In EBSCOHost : Academic Search Elite, Full display : <http://www-sa.elsevier.com>] [Datum van gebruik : 27-07-2000].

VAN DER WALT, B.J. 1999. Die oorsprong van ons waardekrisis en hoe ons weer duidelike, positiewe Christelike waardes kan terugvind. Potchefstroom : IRS. (Instituut vir Reformatoriese Studies, Studiestuk 381.)

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

WOOLFOLK, A. 1998. Educational psychology. Boston : Allyn and Bacon.

**KERNBEGRIPPE:**

Waardes

Opvoeding

Waarde-opvoeding

**KEY CONCEPTS:**

Values

Education

Values-education

## HOOFSTUK 4

# 'N VOORSTEL RAKENDE DIE AARD EN AANBIEDING VAN WAARDE-OPVOEDING IN SUID-AFRIKAANSE SKOLE<sup>1</sup>

---

### OPSOMMING

#### 'N VOORSTEL RAKENDE DIE AARD EN AANBIEDING VAN WAARDE-OPVOEDING IN SUID-AFRIKAANSE SKOLE

*Die wêreldwye versugting na 'n samelewing wat die huidige verval in waardes kan teëwerk, kry veral gestalte in verskeie waarde-opvoedings- of karakterbouprogramme in skole wat deur beleidmakers en beplanners in die onderwys ontwikkel word. Die probleem met die ontwikkeling van sodanige programme is die vraag na wie se waardes onderrig en bevorder moet word. Om die vraag te beantwoord, word daar wêreldwyd op karakterbouprogramme gefokus wat bepaalde morele waardes, soos eerlikheid, respek en ander eksplisiet probeer bevorder.*

*Hierdie artikel poog om vir Christenouers wat kinders in openbare skole het, 'n karakterbou-program voor te stel wat aanvaarbaar sou wees. Waarde-opvoeding is eers ontleed om enkele uitgangspunte vanuit die reformatoriese denkraamwerk saam te stel waarmee ander waarde-opvoedings-/karakterbou-programme krities ontleed kon word. Nadat dit gedoen is, is daar gevind dat die "Cornerstone Values"-program wat deur John Heenan in Nieu-Seeland ontwikkel is, 'n moontlike oplossing bied vir waarde-opvoeding in Suid-Afrikaanse openbare skole.*

### ABSTRACT

#### A PROPOSAL FOR THE NATURE AND PRESENTATION OF VALUES-EDUCATION IN SOUTH-AFRICAN SCHOOLS

*The world wide outcry for a society where the decline in values can be stopped, is evident in the development of several values-education or character-building-programmes in schools by policymakers and educational planners. To address the issue of whose values should be taught, the focus is on character-building-programmes that concentrate explicitly on honesty, respect and other values.*

---

<sup>1</sup> Hierdie hoofstuk gaan as artikel voorgelê word aan KOERS en die bronverwysings is volgens die voorskrifte van KOERS. Die voorskrifte aan skrywers van KOERS word as bylaag B weergegee.

*This article proposes a programme that will be acceptable for Christian parents whose children attend public schools. Firstly, values-education is analysed to compile a few points of departure from a reformative perspective to analyse other values-education or character-building-programmes. Results indicate that the "Cornerstone Values"-programme of John Heenan presents a possible solution for values-education in South African public schools.*

## **4.1 INLEIDING EN PROBLEEMSTELLING**

Die MIV/VIGS-pandemie, wat deel is van die probleme wat duisende Suid-Afrikaners daagliks moet hanteer, word op nasionale vlak in die vorm van verskeie intervensieprogramme gehanteer. Waardes behoort altyd deel te wees van die MIV/VIGS-gesprek. Nie net morele waardes aangaande wat reg en verkeerd is nie, maar ook byvoorbeeld die gesondheidswaarde en verhoudingswaarde moet ter sprake kom in hierdie gesprek. Dieselfde geld vir ander probleemkomplekse waarmee hedendaagse Suid-Afrikaners te doen kry, soos misdaad en geweld, die hoë ongeluksyfer op paaie, die toenemende dissiplinêre probleme in skole, die hoë egskeidingsyfer, ensovoorts. Waardeoordele speel in al hierdie sake 'n belangrike rol (Liale, 2003:131; Phiri, 2003:89) en daarom behoort waardes deel te wees van die soektog na oplossings. Dit wil egter voorkom asof daar steeds 'n agteruitgang in Suid-Afrika is in die nalewing van gesonde waardes. Trouens as na die nuusmedia gekyk en geluister word, wil dit voorkom of daar 'n waarde-ineenstorting besig is om plaas te vind (De Wet, 2003:38).

Dit is nie net in Suid-Afrika waar die probleme voorkom nie, maar oral oor in die wêreld is daar berigte van 'n gebrek aan gesonde waardes (Cortland, 2004(a)). Om die agteruitgang van waardes teen te werk, het sekere lande hulle gewend tot waarde-opvoeding in hulle skole. 'n Probleem waarvoor beleidmakers en onderwysbeplanners in die onderskeie lande te staan gekom het, was egter die vraag oor wie se waardes as die regte waardes voorgehou moet word (Tyree & Vance, 1997). Om hierdie probleem te omseil, het hulle hulle gewend tot sogenaamde karakterbou-programme waar daar op bepaalde morele waardes soos eerlikheid, respek, liefde en ander gefokus word. Die resultaat van hierdie programme is baie positief en al hoe meer skole implementeer nou sulke karakterbou-programme (Jacobs, 2002, Halstead & Taylor, 2000, Cortland, 2004(b)).

In Suid-Afrika het die nasionale onderwysdepartement ook 'n waarde-dokument gepubliseer (DoE, 2001:iv-v) wat in die onderwys ingefaseer sal word. Die waardes wat in hierdie dokument voorgestaan word, is hoofsaaklik daarop gemik om 'n nuwe nasie in Suid-Afrika te bou. Hiermee is nie fout te vind nie, maar dit los nie die probleem van 'n gebrek aan goeie morele waardes

(en daarmee saam die bou van goeie karakter) op nie. Karakter word gesien as die 'merk' wat gesonde waardes op die mens laat (Collins, 1999). Mense oor die hele wêreld stem maklik saam oor watter waardes goeie karakter kenmerk, maar oor die vraag van wie se waardes in waarde-opvoeding bevorder moet word, is daar verskillende opinies. In die literatuur word dus eerder van karakterbou gepraat as van waarde-opvoeding.

In die res van hierdie besinning word gepoog om 'n voorstel te maak oor 'n karakterbouprogram wat vir Suid-Afrika oorweeg sou kon word en wat van so 'n aard is dat dit ook vir Christenouers en -onderwysers aanvaarbaar is. Uit die aard van die saak sou Christenouers en -onderwysers graag 'n waarde-opvoedingsprogram in skole wou sien waar al die lewenswaardes gevorm kan word vanuit 'n Christelike perspektief, maar aangesien die onderrig in Suid-Afrikaanse skole vanuit 'n lewensbeskoulik neutrale perspektief gedoen moet word, soos in die meeste ander lande, moet programme ontwikkel word wat vir almal aanvaarbaar is.

In die eerste plek sal daar vanuit 'n reformatoriese denkraamwerk oor opvoeding en waarde-opvoeding sekere minimum voorwaardes gestel word waaraan so 'n karakterbou-program moet voldoen om vir Christenouers en -onderwysers aanvaarbaar te wees. Daarna sal verskeie programme wat in die buiteland geïmplementeer word kortliks bespreek word waarna een van die programme meer breedvoerig en krities bespreek word.

In die bespreking sal die transendentiaal-kritiese metode toegepas word. Met hierdie metode kan deurgedring word na die (voor-) teoretiese grondslae van die program en kan bepaal word wat wel in die program bruikbaar is vanuit 'n reformatoriese perspektief (Van der Walt, 1982:41-43). In die laaste stadium, naamlik die eksheretiese stadium van die ondersoek, sal die transformasionele metode ook toegepas word (Klapwijk, 1986:150-152)

## **4.2 DIE REFORMATORIESE DENKRAAMWERK**

In die ontwikkeling van 'n reformatoriese denkraamwerk gaan 'n mens uit van die perspektief dat God die Skepper is van alles op aarde, wat die mens as waardewese insluit. As gevolg van die sondeval het daar 'n dilemma vir die mens op aarde ontstaan omdat daar soveel dinge in die werklikheid verkeerd geloop het. Deur die soenverdienste van Jesus Christus het daar egter ook verlossing gekom vir die mens. Christus se verlossingswerk het belangrike implikasies vir die herstel van die mens se verhouding met God asook vir die kulturele omgewing waarbinne die mens hom/haar bevind (Middleton & Walsh, 1995:11; Wolterstorff, 2004:7).

Die mens word as gevolg van die sondeval in sonde ontvang en gebore en het dus die geneigdheid om sonde ("kwaad") te doen. Deur middel van die doopbelofte het gelowige ouers hulself verbind om hulle kinders op te voed/ te laat opvoed in die waarhede van die geloof en

dus ook in die waardes wat uit die Woord van God na vore tree vir elke terrein van die lewe (Fowler, Van Brummelen & Van Dyk, 1990:55).

Vanuit hierdie Bybelgefundeerde perspektief op die mens se verhouding met God, die gebrokenheid van die menslike lewe en bestaan, en die herstel van die mens en die skepping se verhouding met God in Christus, word die problematiek van waarde-opvoeding in skole, nie net in Suid-Afrika nie maar ook elders ter wêreld benader. Hierdie perspektief is grondliggend aan 'n normatiewe beoordelingsraamwerk by die ontleding van oplossings en programme wat rondom die probleem van waarde-opvoeding in skole tot stand gekom het.

### **4.3 WAT IS WAARDE-OPVOEDING?**

Opvoeding is, volgens die breë reformatoriese tradisie, 'n proses of handeling waar minder volwasse mense (in die reël kinders) toegerus word met die vermoë om God en die medemens in verantwoordelikheid te dien, en om die mens te help om sy opdrag in die skepping uit te voer (Van der Walt & Dekker, 1983:25; Fowler *et al.*, 1990:53). Opvoeders moet hulle dus onder meer daarop toelê om die opvoedeling se potensiaal tot volwasse en verantwoordelike waardewese te ontwikkel en te laat ontplooi (Kohn, 1997:432). Die feit dat God die mens onder meer as 'n waardewese geskep het, het implikasies vir die mens se opvoeding en onderwys. Die volgende stelling van Fowler *et al.* (1990:51) bevestig bogenoemde: "Discussions about values in education often ignore the most fundamental issues by treating values as something added to the basic pattern of schooling, usually with an emphasis on moral, or ethical, values. Schooling, however, is not a value-added activity but is value-governed."

Opvoeding kan nie los gesien word van waardes nie (Rens, Van der Walt & Vreken, 2004:in publikasie). Kohn (1997:432) beklemtoon die verband tussen waardes en opvoeding met die stelling: "Whether or not we deliberately adopt a character or moral educational program, we are always teaching values. Even people who insist that they are opposed to values in school usually mean that they are opposed to values other than their own".

Hattingh (1991:200-210) onderskei 20 lewenswaardes waarin die opvoedeling begelei/opgevoed moet word. Sy ontwikkel hierdie tipologie van lewenswaardes op grond van die modaliteite of bestaanswyses van die mens soos onderskei deur die eksponente van die wys-begeerte van die wetsidee. In terme van hierdie tipologie kan geredeneer word dat die mens met die analitiese of kognitiewe vermoë geskape is om te kan ontleed en uiteen te sit. Hy het die vermoë om sy eie handeling en optrede te ontleed en om op sekere handeling of optredes in bepaalde situasies te besluit. Sulke besluite word geneem vanuit vaste vertrekpunte (beginsels) en op grond van sekere waardes (oordele oor wat reg en goed, waardevol of nie, aanvaarbaar of nie, is). Hoewel die modaliteite van menswees in 'n vaste rangorde gegee is,

met die aritmetiese as die mins gekompliseerde menslike funksie tot die pistiese of die geloofsfunksie as die mees gekompliseerde, is die mens deur God toegerus met die vermoë om die waardes wat met die verskillende modaliteite of funksies van menswees in verband staan, te prioritiseer en toe te pas (die sogenaamde modale ante- en retrosipasies). God stel die mens dus in staat tot besluitneming op grond van beginseluitgangspunte en waardeoordele wat, in die geval van 'n Christen, in die Woord van God gefundeer is. Die mens bly in laaste instansie teenoor God en medemens verantwoordelik vir die waardebesluite wat hy neem.

Waarde-opvoeding kan dus beskou word as die begeleiding van die onvolwassene in al sy/haar dimensies, waaraan daar deur die mens as waarde-wese 'n bepaalde prioriteit toegeken word. Vir al die keuses en besluite wat gemaak word vanuit sy/haar waarde-oriëntasie moet die mens aan sy Skepper verantwoording doen.

#### **4.4 WAARDE-OPVOEDING VANUIT REFORMATORIESE DENK- RAAMWERK**

Vervolgens word enkele uitgangspunte van waarde-opvoeding behandel vanuit 'n reformatoriese denkraamwerk. Die vertrek- of ankerpunt van hierdie denkraamwerk is daardie punt waarin die Christelike lewensvisie geanker is, naamlik 'n Bybelsgefundeerde religieuse verbintenis ("commitment"). Fowler *et al.* (1990:53) stel hierdie vertrekpunt soos volg: "Life values are not formed by some objective process from which religious questions are excluded. ...they are formed in the context of a world view that gains its coherence from a religious commitment, a belief in some ultimate source of order and meaning".

- Die eerste uitgangspunt vir waarde-opvoeding vanuit 'n reformatoriese denkraamwerk volg uit dit wat in die vorige paragraaf gestel is, naamlik dat opvoeding 'n omvattende proses is wat **al 20 lewenswaardes** soos Hattingh (1991:200-210) hulle onderskei, behoort te omvat en te ontsluit. Opvoeding is die begeleiding van die jongmens in terme van al sy modale funksies (dus: op alle lewensterreine); aan elke een word bepaalde waardes gekoppel. Waarde-opvoeding beteken dus dat 'n mens byvoorbeeld nie slegs aan die intellektuele aandag kan of behoort te gee nie, maar ook aan al die ander lewenswaardes om waarlik opgevoed te wees.
- Aansluitend by bogenoemde uitgangspunt van waarde-opvoeding vanuit 'n reformatoriese perspektief, is dat al die lewenswaardes deur die opvoedingsproses ontwikkel moet word en **geen enkele waarde oorbeklemtoon** mag word nie. Van der Walt (1999:16) waarsku dat as die een of die ander waarde oordryf word of verabsoluteer word, die gevaar bestaan dat allerlei -ismes (verabsolutterings) ontstaan. Hy noem 'n voorbeeld: as die

genot- of die ontspanningswaarde as hoogste waarde vir die lewe aangesien word, ontstaan hedonisme as lewensfilosofie. Vir die Christen is die religieuse verbintenis van die mens aan God die rigtinggewende vertrekpunt en al die ander waardes moet daarvolgens “ingekleur” word.

- Om al die lewenswaardes te ontplooi is **begeleiding** deur hetsy die onderwysers of die ouers nodig. Kohn (1996) rig 'n waarskuwing in dié verband en sê dat om leerders te help om mense te word wat kan onderskei tussen reg en verkeerd, daar nie slegs vir hulle voorgeskryf moet nie. Onderwysers en ouers moet hulle help om te verstaan hoe hulle behoort op te tree. Die 'behoort' dui op begeleiding. Om begeleiding te kan doen is dit belangrik vir die onderwyser om sy/haar waardes self ook eers uit te klaar. Schalekamp (2001:65) is van mening dat persoonlike waarde-uitklaring nodig is omdat dit in 'n mens se lewe tot uitdrukking kom in keuses en besluite. Om die eie denke en gedrag te verstaan is dit nodig om te weet watter waardes 'n rol gespeel het in 'n keuse of besluit. Maar vir die jongmense wat nog deel is van die opvoedingsproses en nie noodwendig al waarde-volwassenheid bereik het nie, is begeleiding deur ouers of onderwysers belangrik. Kohn (1996) stel die begeleiding van die opvoeding in die bou van 'n eie waardestelsel soos volg: “We have to help them figure out, for themselves and with each other, how one ought to act”. Die normatiewe karakter van waardes impliseer dat die norme of standaarde vir 'n bepaalde gemeenskap deur waardes bepaal word, aangesien norme afgelei word uit die waardes wat aangehang word.
- Ook die **modellering van gesonde waardes** deur volwassenes, hetsy die onderwysers of die ouers, is van belang in die opvoeding van jong mense. Gunter, Estes en Schwab (2003:249) is van mening dat ouers, onderwysers en gemeenskapsleiers van skole verwag om betrokke te wees om jongmense te begelei ten opsigte van waardes. Elke onderwyser het 'n rol om te speel; hierdie rol word gemodelleer deur wat daar vir leerders gesê word, deur hoe daar in konfliktsituasies opgetree word en hoe daar gereageer word ten opsigte van wat jongmense sê en die vrae wat hulle vra. Daar word dus 'n hoë premie geplaas op die voorbeeld wat die onderwyser en ook die ouer, die primêre opvoeder, aan die onvolwassene stel. Hierdie gedagte sluit ook aan by die oproep van die breë gemeenskap dat onderwysers wat glo dat die onderwys vir hulle 'n roeping is, in hul gebrokenheid steeds poog om hoë waardes te hê en voor te leef. Die sukses van waarde-opvoeding hang af van die mate waarin die onderwyser sy/haar rol as rolmodel vervul en hoe belangrik hy/sy die roeping sien. Opvoeding is dus baie meer as blote oordrag van akademiese kennis en vaardighede. Alhoewel die mens in sy gebrokenheid as volwassene 'n rolmodel probeer wees, is dit volgens die reformatoriese standpunt deel van die herstel van die mens om sy lewensvisie ten volle uit te leef en sy roeping as

opvoeder na te kom. Daarom is dit steeds belangrik om te erken dat gesonde waardes dikwels (wat die mens in opvoeding tot voordeel sal strek) nagevolg word as daar 'n goeie rolmodel daarvoor was.

- Opvoeding (en dus ook waarde-opvoeding) kan **nooit lewensbeskoulik neutraal** plaasvind nie. Die rol wat die mens se religieuse en lewensbeskoulike oortuigings speel, sal opvoeding (waarde-opvoeding) altyd beïnvloed en rig. Vanuit die reformatoriese perspektief is neutrale opvoeding en dus ook neutrale waarde-opvoeding nie moontlik nie. Daar is talle skrywers in die literatuur wat met hierdie stelling saamstem (vgl. Salholz & Clifton, 1992; Kirschenbaum, 1992). Die dilemma vir staatsonderwys wêreldwyd is egter dat die staatsowerhede nie kan of wil kies vir die een of die ander groep se waarde-oriëntering en dit ook nie wil bevorder nie en daarom word in baie modelle of programme “neutrale waardes” voorgestel. Veugelers (2000) benadruk hierdie dilemma met die volgende stelling: “...the effect (of values education – eie byvoeging) is that students learn that viewpoints are valuebound, but because of the “neutral” position of the teacher, they obtain no indications about what is ‘good’ and what is ‘bad’”. Waarde-opvoeding kan dus nie neutraal plaasvind nie.
- Aansluitend by die vorige uitgangspunt is die vereiste dat waarde-opvoeding **begron**d moet wees in ‘n lewensvisie. Veugelers (2000) oordeel dat dit belangrik is vir die onderwyser om sy/haar eie vertrekpunt te ken sodat ‘n waarde-neutrale standpunt vermy kan word. Dit is volgens hom wel moontlik om ‘n waarde-neutrale posisie in te neem, maar dit kan nooit verweselik word nie want onderwysers sal altyd op die een of ander wyse hulle waardes uitdruk. Mense met verskillende religieuse vertrekpunte en lewensbeskoulike oortuigings kan egter wel saamstem oor watter waardes vir almal belangrik is, maar dit moet beklemtoon word dat elke mens hierdie waardes lewensbeskoulik “inkleur” en ‘n eie betekenis daaraan gee.
- Waarde-opvoeding moet voorts nie die jongmens ontnem om kritiese denke te ontwikkel nie. Dit moet die leerder lei en aanspoor om ander waardes **krities te ondersoek**; waardes moet dus nie aan die jongmense voorgehou word as dogma nie. Foute is al in die geskiedenis begaan deurdat sekere waardes voorgehou is as dogma. Die apartheidsbeleid kan as ‘n voorbeeld genoem word waar nasionale en kulturele waardes belangriker geag is as byvoorbeeld morele waardes as grondslag vir optrede teenoor ander bevolkingsgroepe. Om kritiese denke en konstruktiewe konflik te ondersteun, moet daar ‘n klimaat in die klaskamer geskep word wat gekenmerk word deur sterk verhoudings (Lee, Menkardt & Okazawa-Rey, 1998:53). Die riglyn vir waarde-opvoeding behoort dus te wees om verder te gaan as die stelling van Sokrates: “Ek kan iemand nie iets leer nie; ek

kan hom slegs leer dink". As jongmense geleer kan word om krities met die werklikheid om te gaan en in die proses deur 'n volwasse persoon begelei word, kan daar inderdaad gepraat word van waarde-opvoeding as deel van die pad na volwassenheid.

- Die **betrokkenheid van die ouergemeenskap en die kerk of geloofsgemeenskap** is onontbeerlik vir waarde-opvoeding. Die idee van 'n driehoeksverhouding tussen die skool, kerk en die ouerhuis wat daar behoort te bestaan ter bevordering van waarde-opvoeding, is nie nuut nie - miskien net 'n bietjie vergete. Salholz en Clifton (1992) sê dat "from ancient Greece ... educators felt comfortable making distinctions between right and wrong; family, church and school were considered a triangle of moral education, with each corner pulling equal weight. Then came the social revolutions of the '60's. After that if you even mentioned teaching values, people immediately saw it as indoctrination". Dit lei geen twyfel dat die skool waarde-opvoeding nie alleen kan doen nie, daarom is die rol wat die ouers en die kerk en die gemeenskap hierin speel van groot belang en moet hierdie rolle weer die nodige aandag kry.

#### **4.5 KRITIESE BEOORDELING VAN ENKELE WAARDE-OPVOEDINGS-/KARAKTERBOU-PROGRAMME**

Daar is reeds wêreldwyd verskeie waarde-opvoedings- en karakterbouprogramme ontwikkel om die vraag na waarde-opvoeding of morele opvoeding soos dit soms in die literatuur genoem word, te beantwoord. Die volgende programme is met 'n literatuurstudie na vore gebring, die waarde-uitklaringsbenadering (Raths, Harmin & Simon, 1978:8,9), die sogenaamde konsiderasiebenadering van Mc Phail (McPhail, Thomas & Chapman, 1975:2), die sosiale-aksiebenadering van Newman (Newman, Bertocci & Landsness, 1977:4), die waarde-opvoedingsprogram wat in Delaware in die Verenigde State van Amerika geloods is (Townsend, 1992:32), die "Character Counts Coalition" (Gunter, *et al.*, 2003:248), en die "Living Values"-program wat wêreldwyd aangebied word (Living Values, 2004).

Na ontleding van hierdie waarde-opvoedings-/karakterbouprogramme blyk dit dat almal die een of ander waarde as uitgangspunt neem en dit beklemtoon. Dit is meestal die morele waarde wat voorrang geniet. Daar is egter nie een program waar 'n religieuse vertrekpunt die grondslag vorm wat al die ander waardes lei en rig nie. Dit is te verstane, omdat die programme in die openbare skole aangebied moet word en dit moet voldoen aan die eise wat die staat stel aan die openbare onderwys, naamlik dat dit vanuit 'n neutrale perspektief aangebied moet word. Al die programme staan 'n vorm van waarde-uitklaring voor waar die onderwyser slegs die rol van fasiliteerder speel en die program op die een of ander stel universeel aanvaarbare waardes gebou is. Die programme steun ook sterk op Kohlberg se ondersoek na die waarde-ont-

wikkeling van die kind. Kohlberg (1978) het met sy teorie oor morele ontwikkeling die mens (kind) se vermoë om 'n waarde-oordeel uit te spreek gekoppel aan die stadium van morele ontwikkeling waarin die mens(kind) hom/haar bevind. Kohlberg se bevindings het as 'n basis gedien vir die morele opvoedingsprogramme in die VSA waar onderwysers leerders help deur konfliktsituasies te skep en te verseker dat gesprek gevoer word waardeur morele ontwikkeling plaasvind (Titus, 1994:2). Kohlberg se navorsing het aan die lig gebring dat daar ontwikkeling plaasvind ten opsigte van waardes. Al bogenoemde programme skiet om verskeie redes te kort, veral omdat daar nie vanuit 'n vaste religieuse vertrekpunt gewerk word nie en die waardes wat gekies word vir so 'n karakterbou-program relatief van aard is.

Vervolgens kom die "Cornerstone Values"-program van Heenan in meer besonderhede aan die orde. Hierdie program is in Nieu-Seeland deur John Heenan ontwikkel as 'n karakterbou-program en is gegrond in die volgende waardes: eerlikheid en betroubaarheid, vriendelikheid-/goedhartigheid (kindness), inagneming en omgee vir ander, deernis, gehoorsaamheid, respek en plig (Heenan, 2002:27). Die program word gekenmerk deur die aanmoediging van 'n oop gesprek waar alle alternatiewe opgeweeg word, die realistiese evaluering van die gevolge van al die alternatiewe en die erkenning of aanvaarding dat leerders hulle eie besluit neem. Daar word onderskei tussen drie aspekte van morele opvoeding, naamlik die ontwikkeling van "moral knowledge, moral feeling and moral behaviour".

Gousmett (1996) toon dat daar nie 'n etiese kode bestaan wat op sy eie voete kan staan sonder begroning in 'n religieuse vertrekpunt nie, daarom kan daar kwalik van universele waardes gepraat word. Oor die grondslae of vertrepunte waarop die Heenan-benadering gefundeer is, skryf hy dat Heenan die vertrekpunt van sy benadering vind in die "Natural Law, that there is a universal, objective, external set of moral precepts which is inherent in the order of reality, and which can be accessed by all rational people and articulate in a rational way" (Gousmett, 1996). Om die vraag te beantwoord waarom die program nie uitgesproke gefundeer is in Christelike uitgangspunte nie, stel hy dat, hoewel die "Cornerstone Values"-program deur Christene ontwikkel is, dit nie 'n eksplisiete Christelike program is nie. Die rede hiervoor is dat skole in Nieu-Seeland lewensbeskoulik neutraal moet wees en geen Christelike programme in skole toegelaat word nie (Vreken, 2003). Daar is egter onder Christenouers 'n sterk gevoel dat die skool se ouergemeenskap moet kan besluit oor watter waardes in die skool bevorder moet word. Tans word "Cornerstone Values" wel in 'n hele aantal skole in Nieu-Seeland aangebied en dit word toegelaat op grond van onder andere Heenan se vertrekpunt dat daar universele waardes/karakterkenmerke is waaroor alle mense ongeag geloof, sal saamstem as synde "goeie" waardes. Laastens word die rol van die onderwyser in hierdie program ook beklemtoon as die persoon wat leerders daarop moet wys wat die objektiewe voorskrifte is en wat hulle nodig het vir 'n gesonde samelewing en selfvervulling (Heenan, 2002:71-72). Heenan sou graag

wou hê dat ouers en onderwysers sterk begeleiding gee aan hulle kinders/leerders in die vorming en "inkleuring" van die waardes wat in sy program beliggaam word (Vreken, 2003).

Alhoewel Heenan se program nie voldoen aan die eise van 'n (reformatoriese) religieuse vertrekpunt en al die uitgangspunte vir waardeopvoeding soos hierbo gestel is nie, lyk dit tog of Heenan se program aangepas sou kon word om aan die meeste uitgangspunte soos dit hierbo gestel is, te kan voldoen. Met die begeleiding van ouers kan die waardes wat met die skool se karakterbouprogram bevorder word, tuis verder toegelig word vanuit 'n Christelike perpektief. Begeleidingsmateriaal, soos handboeke, werkboeke en ander onderrigmateriaal sou vir Christenouers ontwikkel kon word sodat hulle op 'n georganiseerde en gestruktureerde wyse hulle kinders kan begelei in die vorming van waardes.

## **4.6 GEVOLGTREKKING EN SLOT**

Baie van die programme wat nagegaan is, fokus net op 'n aantal morele waardes terwyl al die ander waardes ook op neutrale wyse benader word, soos byvoorbeeld die intellektuele waarde waar wetenskap beoefen word of die omgewingswaarde, waar dit bloot gaan om die oorlewing van die mens.

Alhoewel al die programme op grond van die norme voortspruitend uit 'n reformatoriese denkraamwerk oor waarde-opvoeding van die hand gewys kan word, moet daar gewaak word om nie die spreekwoordelike kind saam met die badwater uit te gooi nie. Al die programme verteenwoordig tog ook pogings om die waarde-verval van die samelewing teen te werk. Daar moet ook onderskei word tussen waarde-opvoeding en karakterbouprogramme. 'n Waarde-opvoedingsprogram sal 'n program wees wat aan al die 20 lewenswaardes ewewigtig aandag gee, terwyl 'n karakterbouprogram slegs sekere ooreengekome morele waardes wat goeie karakter kenmerk, beklemtoon. As daar volgens die Heenan-model vir die ouers van 'n privaatskool, wat onafhanklik van die regering funksioneer, die geleentheid gegee word om self te besluit oor die program wat ten opsigte van waarde-opvoeding gevolg moet word, kan die skole 'n volwaardige waarde-opvoedingsprogram ontwikkel. So 'n program sal aan al die uitgangspunte wat gestel word volgens die reformatoriese benadering tot waarde-opvoeding, kan voldoen. Privaatskole sal dus eksplisiet Christelik kan wees. Die realiteit in Suid-Afrika is dat daar tans baie Christenkinders in openbare skole is – ongeveer 96 persent van alle skoolgaande kinders. Dit sal gevolglik baie moeilik wees om die 20 lewenswaardes vanuit 'n Christelike perpektief in staatskole by die leerders tuis te bring deur opvoeding. Die ouerhuis en die kerk of geloofsgemeenskappe sal dus 'n baie groter rol moet speel in die opvoeding van die jeug van Suid-Afrika om die sogenaamde neutrale waardes wat in skole onderrig word 'n Christelike betekenis te gee ("in te kleur").

In openbare skole sou 'n karakterbouprogram soos dié van Heenan egter met groot vrug toegepas kon word. So 'n karakterbouprogram behoort op 'n geïntegreerde wyse aangebied te word in die skole waar waardes wat in die program voorgestaan word in elke vak of leerarea geïntegreer moet word. Die materiaal vir die program kan ontwikkel word aan die hand van bestaande karakterbouprogramme. Die volgende stap sal die implementering van die program op 'n proefbasis wees by enkele projekskole.

'n Verdere komponent van die implementering van sodanige program is die indiensopleiding van onderwysers en ook die voordiensopleiding van voornemende onderwysers. Daar sal spesifiek aandag gegee moet word aan die integrering van die program in die konteks van vak- of leerareaonderrig. Met hierdie standpunt word nie toegegee aan die standpunt dat alle religieë en lewensvisies dieselfde is nie. Dit is slegs 'n poging om die realiteit van die situasie waarin Suid-Afrikaners hulle bevind te akkommodeer.

Die uitkomstgerigte onderwysbenadering wat die nasionale onderwysdepartement ontwikkel het, leen hom tot waarde-opvoeding, omdat dit 'n benadering is wat dialoog aanmoedig en 'n neutrale uitgangspunt inneem wat nie een of ander religieuse groepering wil bevoordeel of benadeel nie. Die geleentheid word dus aan onderwysers gebied om in die openbare skool van begeleide uitklaring van waardes gebruik te maak. Vir die Christenouer en -onderwyser gee hierdie onderwysbenadering die geleentheid om die jongmens te help en te begelei om gesonde waardes te vestig en 'n sterk karakter te bou. Die swakpunt van die waarde-uitklaringsbenadering is egter dat die kind nie noodwendig in staat is om op sy/haar eie die uitklaring van waardes te doen nie. Daarom is dit so belangrik dat daar ferm begeleiding moet wees en in hierdie proses van begeleiding moet die ouers, die skool en die kerk stewig hande vat.

Die Nasionale Onderwysdepartement behoort skole toe te laat om self te kan besluit watter waardes hulle wil beklemtoon. Openbare skole moet toegelaat word om self te besluit watter religieus-lewensbeskouwlike ("commitment" of verbintenis) vertrekpunt hulle gaan inneem as grondslag van waarde-opvoeding. Die staat moet dus nie die karakter en aard van waarde-opvoeding op skole afdwing of voorskryf nie, maar moet slegs toesien dat geen ekstreme vorme van waarde-opvoeding, wat byvoorbeeld net politieke waardes beklemtoon, toegepas word nie.

## BIBLIOGRAFIE

COLLINS CONCISE DICTIONARY. 1999. Glasgow : HarperCollins.

CORTLAND STATE UNIVERSITY OF NEW YORK COLLEGE. 2004(a). Crisis of a national crisis of character. [Web:] [http://cortland.edu/c4n5rs/sighs\\_iv.asp](http://cortland.edu/c4n5rs/sighs_iv.asp) [Datum van gebruik: 02-01-2004].

CORTLAND STATE UNIVERSITY OF NEW YORK COLLEGE. 2004(b). Summer institute in Character Education. [Web:] <http://cortland.edu/c4n5rs/brochure.asp> [Datum van gebruik: 02-01-2004].

DEPARTMENT OF EDUCATION (DoE). 2001. Manifesto on Values, Education and Democracy 2001. Cape Argus Teach Fund for the Department of Education. DoE.

DoE kyk DEPARTMENT OF EDUCATION.

DE WET, C. 2003. 'n Media-analise oor misdaad in die Suid-Afrikaanse onderwys. *South African Journal of Education*, 23(1):36-44.

FOWLER, S., VAN BRUMMELEN, H.W. & VAN DYK, J. 1990. Christian schooling: Education for Freedom. Potchefstroom : IRS. (Instituut vir Reformatoriese Studies, Studiestuk 39)

GOUSMETT, C. 1996. A critical review of the "Cornerstone Values Curriculum". <http://homepage.ihug.ca.nz/~faithact/study.htm>. [Datum van gebruik : 06-10-2004].

GUNTER, M.A., ESTES, T.H. & SCHWAB, J. 2003. Instruction – A models approach. Boston: Pearson Education, Inc.

HALSTEAD, J. & TAYLOR, M. 2000. Learning and teaching about values: A review of recent research. *Cambridge Journal of Education*, Jun, 30(2), 169-223. [In EBSCOHost : Academic Search Elite, Full display : <http://www-sa.ebsco.com>] [Datum van gebruik: 06-09-2000].

HATTINGH, L. 1991. Die teorie van waardes. Johannesburg : Randse Afrikaanse Universiteit. (Ph. D.-proefskrif).

HEENAN, J. 2002. Building character through Cornerstone values. Invercargill: The New Zealand Foundation for Values in Education.

JACOBS, J. 2002. Starfish values program. *Camping magazine*, 75(5):44, Sep/Oct. [In EBSCOHost: Academic Search Elite, Full display: <http://www-sa.ebsco.com>] [Datum van gebruik : 28-03-2003].

- KIRSCHENBAUM, H. 1992. A comprehensive model for values education and moral education. *Phi Delta Kappan*, 73(10). 77176, Jun. [In EBSCOHost: Academic Search Elit, Full display : <http://www.hi-ho.ne.jp/taku77/refer/kirsch.htm>] [datum van gebruik : 03-05-2003].
- KLAPWIJK, J. 1986. Antitheses, synthesis, and the idea of transformational philosophy. *Philosophia Reformata*, 51: 138-152.
- KOHLBERG, L. 1978. Moral education reapraised. *The Humanist*: 12-18, Nov/Dec.
- KOHN, A. 1996. Beyond Discipline. Education Week, November 20. <http://www.alfiekohn.org/teaching/edweek/discipline.htm>. [datum van gebruik: 14-09-2004].
- KOHN, A. 1997. How not to teach values: A critical look at Character Education. *Phi Delta Kappan*, Feb. 429-440.
- LEE, E., MENKARDT, D. & OKAZAWA-REY, M. (Eds). 1998. Beyond heroes and holidays: A practical guide to K-12 anti-racist, multicultural education and staff development. Washington, D.C. : Network of Educators on the Americas.
- LIVING VALUES. 2004. [Web:] <http://www.livingvalues.net/values/index.html>. [Datum van gebruik: 23-10-2004].
- LLALE, M. 2003. The values of secondary school learners and teachers towards traffic and traffic education. Potchefstroom : PU vir CHO. (M.Ed-dissertation.)
- MCPAIL, P.J.R., THOMAS, U. & CHAPMAN, H. 1975. Learning to care. Niles: Argus Communications.
- MIDDLETON, J.R. & WALSH, B.J. 1995. Truth is stranger than it use to be – Biblical faith in a postmodern age. Downers Grove: InterVarsity.
- NEWMAN, F.M., BERTOCCI, T. & LANDSNESS, R.M. 1977. Skills in citizen action – an English-social studies program for secondary schools. Wisconsin: University of Wisconsin Publications.
- PHIRI, M.K. 2003. Values and attitudes of primary school learners towards traffic safety and traffic safety education. Potchefstroom: PU vir CHO. (M.Ed.-dissertation.)
- RATHS, L.E., HARMIN, M. & SIMON, S. 1978. Values and teaching. Ohio: Merrill.
- RENS, J.A., VAN DER WALT, J.L. & VREKEN, N.J. 2004. Waarde-opvoeding in skole: Kan dit? Moet dit? In publikasie.

- SALHOLZ , E. & CLIFTON,T. 1992. Values in the classroom. *Newsweek*, 119(23):26-27. [In EBSCOHost : Academic Search Elite, Full display : <http://www-sa.ebsco.com>] [Datum van gebruik : 06-09-2003].
- SCHALEKAMP, A.S. 2001. Die bydrae van persoonlike leierskap tot die professionele ontwikkeling van onderwysers. Johannesburg : Randse Afrikaanse Universiteit. (D.Ed.-proefskrif)
- TITUS, D.N. 1994. Values education in American Secondary schools. Paper presented at the Kutztown University Education Conference.
- TOWNSEND, K.K. 1992. Why Johnny can't tell right from wrong. *Washington Monthly*, 24(12): 29-32.Dec.
- TYREE, C & VANCE, M. 1997. Teaching values tp promote a more caring world. *Journal for a just and caring education*, 3(2):215-227. [In EBSCOHost : Academic Search Elite, Full display : <http://www-sa.ebsco.com>] [Datum van gebruik : 27-07-2000].
- VAN DER WALT, B.J. 1999. Die oorsprong van ons waardekrisis en hoe ons weer duidelike, positiewe Christelike waardes kan terugvind. Potchefstroom : IRS. (Instituut vir Reformatoriese Studies, Studiestuk 381.)
- VAN DER WALT, J.L. 1982. Die navorsingsmetode van die Fundamentele Opvoedkunde. *KOERS*, 47(1): 28-44.
- VAN DER WALT, J.L. & DEKKER, E. I. 1983. Fundamentele Opvoedkunde vir onderwysstudente. Silverton : Promedia publikasies.
- VEUGELERS, W. 2000. Different ways of teaching values. *Educational Review*, 52(1):37-47. Feb. [In EBSCOHost : Academic Search Elite, Full display : <http://www-sa.ebsco.com>] [Datum van gebruik : 28-03-2003].
- VREKEN, N.J. 2003. Persoonlike mededeling na onderhoud met John Heenan.
- WOLTERSTORFF, N. 2004. Educating for Shalom – Essays on Christian Higher Education. Grand Rapids, Michigan : Wm. B. Eerdmans Publishing Co.
- WOOLFOLK, A. 1998. Educational psychology. Boston : Allyn and Bacon.

**TREFWOORDE:**

Waardes

Opvoeding

Karakterbou-program

Waarde-opvoeding

Suid-Afrikaanse skole

**KEY CONCEPTS:**

Values

Education

Character-building-programme

Values-education

South African schools

## HOOFSTUK 5

### THE ROLE OF VALUES IN SCHOOL DISCIPLINE<sup>1,2,3</sup>

---

#### ABSTRACT

#### THE ROLE OF VALUES IN SCHOOL DISCIPLINE

*Despite the fact that the Constitution of South Africa uses language that could be described as "value-language", our country is experiencing an intense moral crisis. There is an urgent need to establish ways of finding answers to the value crisis in South Africa. Morality has been and is part of education. In this article the relationship between values, education and discipline is addressed from a Biblically-based (in this case, reformational) perspective. The teacher as secondary educator plays an important role in the establishment of values among learners. The Department of Education has made clear its intention to establish values in schools in its **Manifesto on Values, Education and Democracy**. The values emphasised in this document concur with the ideals of nation-building in the new democratic South Africa. Unfortunately, the absence of discipline and self-discipline among learners and educators implies that these ideals cannot be realised. The main cause of discipline problems can possibly be ascribed to the absence of a value system rooted in a specific life and worldview, for without such a perspective the management of discipline problems can only be symptomatic.*

#### OPSOMMING

#### DIE ROL VAN WAARDES IN DISSIPLINE IN SKOLE

*Nieteenstaande die feit dat die Grondwet van Suid-Afrika taal gebruik wat as "waarde-taal" beskryf kan word, ondervind ons land 'n intense morele krisis. Daar is 'n dringende behoefte om antwoorde op die waardekrisis in ons land te vind. Moraliteit is en was altyd 'n deel van opvoeding. In hierdie artikel word die verhouding tussen waardes, opvoeding en dissipline vanuit 'n Bybelse (in hierdie geval: reformatoriese) denkraamwerk ondersoek. Die onderwyser as sekondêre opvoeder speel 'n belangrike rol in die vestiging van waardes by leerders. Die Departement van Onderwys het sy voorneme om waardes in skole te vestig duidelik gemaak in*

---

<sup>1</sup> Hierdie artikel het reeds in KOERS verskyn in Volume 68(4) gedurende 2003. Die toestemming om die artikel in hierdie proefskrif te gebruik, verskyn in bylaag A.

<sup>2</sup> Die voorskrifte aan skrywers is gevolg en word in bylaag B weergegee.

<sup>3</sup> Die medeskrywer van die artikel is dr. J. de Klerk. Haar toestemming om die artikel in die proefskrif op te neem, verskyn in bylaag F.

*sy publikasie **Manifesto on Values, Education and Democracy**. Die waardes wat in hierdie dokument beklemtoon word, stem ooreen met die gedagte van nasiebou in die nuwe demokratiese Suid-Afrika. Ongelukkig veroorsaak die afwesigheid van dissipline en selfdissipline onder leerders en onderwysers dat hierdie ideale nie bereik kan word nie. Die oorsprong van dissiplinêre probleme kan moontlik toegeskryf word aan die afwesigheid van 'n waardestelsel as 'n deel van 'n besondere lewens- en wêreldbeskouing, want daarsonder bly die hantering van dissiplinêre probleme slegs simptomaties.*

## **5.1 INTRODUCTION**

When looking at reports on the lack of discipline in South African schools, the absence of consideration for one another in society, the high crime rate and incidences of violence, one realises that currently a lack of values conducive to a healthy society and a well-disciplined school community is evident. In a study undertaken by De Wet (2003:36-44) it transpired that crime in schools was indeed a problem. The lack of discipline as indicated by the behaviour of both learners and educators seems to be the primary cause of the erosion of a learning and educational culture in South African schools. The decline of discipline is not unique to South Africa, however. It is a world-wide phenomenon (Steyn *et al.*, 2003:225). The problems underlying the moral decay and lack of discipline are not only problems specific to South Africa, but also occur in other countries such as the United States of America (Antes & Nardini, 1994:215-216). Constructive discipline, which includes self-discipline and the acceptance of discipline, is widely regarded as the most important element of a positive learning culture (see De Beer, 1992:15). Therefore, what is necessary in schools is not new policy, more programmes or better projects, but virtuous people who live according to a specific value system. What leads to a lack of discipline or lies at the root of a lack of discipline, can possibly be ascribed to the absence of a value system grounded in a specific lifeview perspective. We should, therefore, perhaps rather speak of a value or virtue crisis in schools than of a discipline crisis.

Long hours are spent on incentives to raise the level of discipline and good behaviour in schools. Many of these attempts may only be the treatment of symptoms since the underlying issue of all disciplinary problems may be a lack of a sound value system. In the case of Christians, a sound value system implies a life and worldview grounded on Biblically-based principles. Unfortunately, at this point in time, the instilling and developing of discipline as a value does not seem to receive priority; the focus seems to be on the development of democratic values for nation-building. It is not necessarily wrong to prioritise nation-building

values, but it is unacceptable not to stress disciplined behaviour as well. The rights of individuals are regarded as important in nation-building values that are expounded in official documents and policymaking. Attention to the inculcation of values such as equity, tolerance, multi-lingualism, openness, accountability and social honour (James, 2000:1) is not necessarily a problem; the problem is rather that these values are currently over-emphasised.

Two issues arise in discussions concerning discipline. The first pertains to values such as respect, honesty, responsibility and self-discipline that are not emphasised sufficiently and therefore can have little impact on schools. The second issue pertains to those values that presently should be regarded as important for South Africa. The ideals of OBE (Outcomes-Based Education), featuring notions of child-centredness and strategies such as group work, will not succeed if a lack of discipline, including self-discipline, exists. The reasons why the South African society has not succeeded in eradicating the problem of a lack of self-discipline include the over-emphasis of individual rights, the negligence of personal responsibility, the lack of a fully-fledged public value system, failure by learners to be self-disciplined, failure of the system to guide learners to think and judge for themselves, and the absence of self-disciplined role-models. By discussing the relation between values and discipline, we aim to emphasise the role that values can play in restoring order and discipline in especially our schools, but also in society. The return of order, discipline and values is significant in the context of a reformational view of the learner, education, values and discipline.

## **5.2 PRINCIPLES, VALUES AND EDUCATION**

What is the origin of values? The answer to this question will explain the role that values play in the life of human beings. Values are, in the first place, the result of the application of a person's principles which he or she obtains from his/her worldview grounded in his/her religion. According to Fowler *et al.* (1990:52): "... educational values are grounded in life values developed in the context of a world view at the heart of which is a religious commitment of one kind or another". Although values and principles are closely related, they are not the same. Both are human related and give direction to man's existence on earth, but "principles are deep fundamental truths that have universal application. ... Principles are not values. A gang of thieves can share values, but they are in violation of the fundamental principles", according to Covey (1992:35). From a Biblically-based perspective, principles are the primary source and acting in accordance with principles people obtain or decide on their values.

To define the concept *values* and other related concepts such as *norms* and *principles* is no easy task and has been attempted by many academics and educators. Joubert (1986:2) sees the concept *values* as an important point of departure for a discussion of norms, order and

desirability in the society. A norm is a way of measuring a criterion for desired behaviour (Van Rensburg & Landman, 1992: 413). Values form the basis for the acceptance or rejection of norms.

Each person's way of thinking and acting is controlled by his/her values. A definition of values that is often quoted in relevant subject-related literature, even though the source is rather old, is that of Kluckhohn (1954:395). According to him, a value is an opinion or view, explicit or implicit, characteristic of an individual or a group, to which preference is given; in other words, a value implies opinions or views that are enticing, desirable, preferable and influence the choice of possible actions, intentions and end-behaviour. Plunkett (1990:9) deems values to be relatively stable choices or preferences about how to be or to behave and, in relation to education, concern for what education is considered to achieve. Values are directive when an individual has to make choices. In every choice, a certain group of values will influence his/her decision, for example, to be obedient to the instructions of the educator in the classroom. Values that will play a role in this decision can be self-value, authority value, social value and moral value. Halstead and Taylor (2000:169) describe values as "... the fundamental convictions which act as general guidelines to behaviour, the standards by which particular actions are to be good or desirable". For the Christian, values are determined by a life and worldview grounded in the Bible and this view will be the point of departure in every decision and action.

According to Van der Walt (1999:7, 8) the Bible gives a clear explanation of the origin of values. God created heaven and earth, and therefore the whole creation is a reality. God rules creation through the laws of creation; these laws are valid and binding for all created beings. A distinction exists between natural things that do not have a choice but to obey the laws of creation, and the human beings who should obey these laws because laws outline the basic principles for man's existence on earth. A person allocates a specific value to the laws that he/she is supposed to obey. Man is not born with values, but only with the ability to allocate value to things in creation. The totality of the ways in which human beings value things in creation develops into a life and worldview. In other words, the realisation of values is the manifestation of a person's life and worldview in reality. Values are thus "... the standards of our actions and the attitudes of our hearts and minds that shape who we are, how we live, and how we treat other people" (Eyre & Eyre, 1993:15). According to Bloom (1987:201) "authentic values are those by which a life can be lived, which can form a people that produces great deeds and thoughts".

Values and education are inseparable. Since ancient times the concept *education* has been defined to be much more than the mere transferring of knowledge. *Education* can briefly be described as the raising of an immature child towards a higher level of maturity. Education also implies the leading and direction given by the utilisation of certain norms and values grounded

in the Bible so that the child can increasingly develop a mature view of life (Van der Walt, 1983:19). Values have, therefore, to be interpreted from the vantage point of a Biblical worldview and cannot be separated from education, because to educate from a Biblically-based perspective is to guide a child towards God.

The teaching of values cannot be separated from education, and education cannot be separated from values. Education at home or at school will always take place, if not in a formal way, then in an informal way or in accordance with the so-called hidden curriculum (Smith & Montgomery, 1997:83). The transferring and teaching of values have been key functions of education throughout the ages. Hagerty (1995:77) concurs with this statement by saying that the goals of education are to develop knowledge and character. There can never be enough people to guard society from ill-disciplined individuals and, therefore, one of the main aims of education is to develop character, and to form people with healthy values.

### **5.3 THE RELATIONSHIP BETWEEN VALUES AND DISCIPLINE**

According to Van Rensburg and Landman (1992:326) pedagogic discipline implies the child's voluntary acceptance of the influence and teaching of the normed adult educator, and the child's personal appropriation of the knowledge, dispositions and ideals of the educator. In a narrower sense, pedagogic discipline denotes order, governance and the keeping of order so that the activity or work will not only continue smoothly but will also show progress in order to reach the desired aim. In a broader sense, discipline connotes not only external discipline, but also a personal or inner discipline prompted by the inner acceptance of being obedient to rules and regulations.

From a Biblical perspective, God has set boundaries and the person endowed with authority (in the classroom this will be the educator) must remain within these boundaries. The educator is called being with the authority given to him/her by God and who has the duty to use that authority responsibly and with respect (Van der Walt, 1983:74-75). Learners on the other hand, have the responsibility to be obedient towards the order and structure in the classroom. The over-emphasis of human rights (the self-value) leads to neglect of the values of order and discipline (i.e. of obedience towards rules and regulations of other people rather than of the self). As a result, learners often do things that suit themselves; they do not want to be prescribed by an adult or educator, and reject the discipline of the educator, parent or community.

The problem in South Africa is not that we have a new dispensation based on a new Constitution, but rather that there is a problem with understanding the concepts that are often applied. A greater emphasis on respect and responsibility in a new democracy does exist, but it

is not clear whether all people understand the responsibilities of having basic human rights. If we wish to actualise the moral vision of the Constitution, that is a future founded on the recognition of human rights, democracy, peaceful co-existence and the development of opportunities for all South Africans, the vision will have to be interpreted and empowered by corresponding basic principles (De Klerk, 1998:20). From a reformational perspective those values amount to the realisation of a worldview based on Biblical principles.

Durkheim (1973:148) emphasises the strong link existing between discipline and values. He regards classroom discipline as the very extension of the morality in the class: "Discipline is not a simple device for securing superficial peace in the classroom; it is the morality of the classroom as a small society." The ultimate goal of discipline is self-discipline – "... the kind of self-control that underlies voluntary compliance with just rules and laws, that is the mark of mature character, and that a civilized society expects of its citizens" (Hagerty, 1995:86). According to Hagerty (1995:70) "values represent the emotional rules by which a society ... organizes and disciplines itself. And values are the precious reminder that individuals obey to bring order and meaning into their personal and social lives". In view of these definitions, the importance of values-education as the foundation of discipline cannot be emphasised enough.

It is clear that discipline involves much more than the good organisation or management of the classroom and the school. It also includes an inner or personal discipline in both teachers and learners. The three concepts, namely education, values and discipline, have to be intrinsically bound together if there is to be any true education in the lives of children.

The moral crisis in schools boils down to learners who do not respect one another, their teachers, or property. The absence of a work ethics in both educators and learners, dishonesty, the absence of responsibility on all levels coincides with increasing self-centredness; growing ethical illiteracy, vandalism and the increase of violence also add to this moral crisis. The spirit of poor discipline in schools does not only manifest in ill-disciplined learners, but is also exhibited by undisciplined educators who are not serious about and committed to their task and calling. There are many reports of educators abusing their authority and committing serious crimes (De Wet, 2003:39). Together with this seeming unmotivatedness of some educators, the levels of crime – even in schools – are proof of a sick society. One of the results of this culture of crime and violence in schools is the conclusion that justice will not prevail, and this in turn leads to a spirit of despair in the South African educational situation. All of these conditions contribute to poor discipline in our society as well as in our schools, and also to the disintegration of values such as honesty, integrity, tolerance, work diligence, sympathy, justice and respect (De Wet, 2003:38).

In a democracy the man in the street is responsible for ensuring a free and just society. People at grass roots level should therefore understand and be committed to the moral foundations of democracy, e.g. respect for the rights of the individual, concern for the common good, regard for the law and a willingness to assume the responsibilities of democratic citizenship. The instilling of healthy values by means of value-education is therefore essential for the success of a democracy. The concept *healthy values* has a pertinent meaning in a Biblically-based context.

The concept of democratic values does not mean that there should be no guidelines on how to behave, and that everyone can do as he or she pleases in such a “democratic” dispensation. In a democratic classroom, learners should have freedom within the boundaries set by the educator. These boundaries should neither be too narrow nor too wide and should give learners a degree of freedom of choice. This freedom of choice should be just enough to enable learners to apply it responsibly.

The teacher’s job is to guide the learning process by providing clear limits, acceptable choices, and instructive consequences that hold children accountable for their actions. No threats or detective work. No lecturing or cajoling. No flip-flopping back and forth. And no power struggles. Children are simply provided with the information they need to make acceptable choices about their behaviour, then allowed to experience the consequences of those choices (Mackenzie, 1996:47).

This could be the current problem in South Africa, namely that the consequences of ill-disciplined behaviour are not brought home to the transgressors. Learners should learn that they have freedom of choice, but not freedom from the consequences of their choices.

All the above-mentioned statements give evidence to the tension that exists between different opinions about how the lack of discipline should be dealt with in South African schools. To reinstate something like corporal punishment is obviously not the solution to the problem, especially in view of the current emphasis on human rights. One of the problems seems to be that the maintaining of strict discipline is associated with the previous dispensation. On the other hand, the success of OBE (Outcomes-Based Education) has been jeopardised in the process, because an obvious lack of efficient structure and discipline exists in schools. All the ideals of child-centredness and strategies such as group work will come to nothing if there is no discipline in the classroom. We have to look for solutions in which discipline (in the sense of followership) is valued as a priority (cf. 4.4 of the introductory article to this volume entitled “n Beginselgrondslag vir gesag, vryheid, orde en dissipline in die onderwysopset van die 21ste eeu”).

“Encourage self-discipline through cooperative interaction between persons in the learning environment. There should be role modelling of the discipline code by faculty and staff and an

emphasis on positive feedback and cooperation”, say Antes and Nardini (1994: 218.) Their opinion underscores the importance of the development of self-discipline in learners as well as the very important role the educator has to play in the development thereof by setting a positive example.

“It is often assumed that all that is needed to replace authoritarian approaches to conveying values, is to teach children to think for themselves. Reason will safely show the way to a civilised society. But is this so?” (Ashton & Watson, 1998:183.) Unfortunately, it is not acceptable to leave a child to decide for himself/herself in every instance. The immature child needs guidance to obtain healthy values. It is desirable that children learn to think for themselves, but they should be able to do that in accordance with a Biblically-based life and worldview. This life and worldview can guide a child to the acceptance of worth-while values.

The values that play a role in the establishment and maintaining of discipline in the classroom include the following:

- In the first place, the value or relationship will play a role in discipline, because of indicators such as the acceptance of one another, equivalence and respect.
- The next value that has relevance is the value of morality, with indicators such as right/wrong, integrity, honesty, choices of conscience, good behaviour, etc.
- Juridical values will influence the view of man on discipline with indicators such as justice and equity, obedience, etc.
- A very important value for the issue of discipline is the value of self with indicators such as self-discipline and self-respect.
- Another value basic to promoting discipline is the value of authority with indicators such as power, personal authority and independence (Bagarette, 1995:46-52). These are the paramount values that need attention for influencing and improving the situation in the classroom, although the other values are also important.

Democracy sets very high demands on the moral fabric of people; democracy in our country will, however, not succeed if the people are not able to discipline themselves. OBE (Outcomes-based Education) will not succeed either, because it presupposes self-activity and self-discipline. What is lacking in our schools is what Hagerty (1995:86) calls moral discipline which “seeks to develop students’ reasoned respect for rules, the rights of others, and the teacher’s legitimate authority; students’ sense of responsibility for their own behaviour; and their responsibility to the moral community of the classroom”.

## 5.4 THE INSTILLING OF VALUES

The next issue after clarifying the origin of values is the question how values are taught or instilled, and who should be responsible for this facet of education. It is agreed that parents, as the primary educators, are the first or primary sources of values for children. They have the responsibility to educate their offspring in all the values, as Bagarette (1997) classifies them, in order to guide well-balanced individuals to maturity. Unfortunately parents often fail to do so. Research already undertaken indicates that our present society is a broken one as a result of the devastating presence of sin in creation. Children return to empty homes after school (Codrington, 2000:31); there is no role-model to help children with issues that they have experienced during the day and also no authority figure to discipline them if necessary. This situation leads to poorly disciplined children/learners who are apathetic towards authority (Codrington, 2000:31).

Value education is the product of not only the interaction between learner and teacher/educator, but of many "significant others" inside and outside the school. Society plays a central role in the development of moral and other values and it is from society that children absorb most of their values and attitudes. There are also other sources of values-education outside the school, of which the media is an important one. The media, especially television-characters and actors, are becoming the youth's role models. It is via the media that the youth encounter the examples of ill-disciplined people whom they perceive to be role models to look up to (Codrington, 2000:32, 34-35).

The school, and more specifically the educator, are faced with the very important task of instilling values in learners. The role of the educator as moral agent is of utmost importance. Because ethical issues are complex and multi-dimensional, values-education will not be a simple one-dimensional issue. It involves reflection, decision-making, purposeful conduct, the moulding of good habits over time and the building of character. The morality of learners is the product of affective or emotive, conative and social powers that lead to a growing moral consciousness (De Klerk, 2003:48). According to Hersh *et al.* (1980:2) morality is not a choice between good motives, right reason or resolute action; morality comprises all three together.

For more clarity on different models or approaches of values or moral education, five models or approaches are discussed briefly. (The concept *values education* is used because some of the models of the past referred to moral education rather than to values-education). The objective is not to give a comprehensive discussion, but only to outline the different approaches to values or moral education. They cannot be exhaustively evaluated.

## **5.5 THE CONSIDERATION-MODEL**

The first is the consideration-model of McPail *et al.* (1975). The aim of moral education is the development of mature social judgement, behaviour and moral maturity (McPail *et al.*, 1975:2). Learners should learn to consider other people and help others in need through the example of the educator.

Behaviour and attitudes are 'contagious', in a psychological sense and there is much truth in the maxim that morals are caught, not taught. But an example is a form of education, perhaps its highest form (McPail *et al.*, 1975:3).

The viewpoint of McPail *et al.* is connected to the perspective of the ethics of virtue where moral shaping takes place within the context of community. This approach is in accordance with the instruction in Scripture to consider other people. Christians are cautioned as follows: "Do unto others as you would have them do unto you". The harshness of the broken reality after the fall of man is seen in the fact that exactly the opposite tends to occur. In a study by the Medical Research Council regarding the rape of women, it became apparent that most women have been raped between the ages of 10 and 14 years and that in 37.7% of the cases the culprits were educators (Anon., 2001:3).

## **5.6 STAGES OF MORAL DEVELOPMENT**

The second model is Kohlberg's (1978) stages of moral development. The relationship between "values" and "morals" is often explained by means of the theory of Kohlberg (1978), who defined the levels and stages of moral development and the ability of moral reasoning in the life of the man in the street.

- The first level of morality consists of obeying laws to avoid punishment and gain reward (the level of pre-conventional moral reasoning).
- The second level of morality consists of doing one's duty out of a sense of conscience and group identity (conventional moral reasoning).
- The third and final level of morality consists of a conscious choice of values, based upon one's perception of who one is and what life is about (the post-conventional moral reasoning) (Woolfolk, 1998:81-82).

The task of the educator is to be a facilitator of the learner's cognitive development by creating opportunities for the learner to reflect on moral dilemmas. Kohlberg's idea was to develop a

programme for moral education where the educator should only be a neutral facilitator, but he later changed his view by saying "... my notion was mistaken ... the educator must be a socialiser, teaching value content and behaviour, and not only a Socratic or Rogerian process-facilitator of development" (Kohlberg, 1978:14). From a Christian perspective, the most important criticism against Kohlberg is that the educator, according to Kohlberg's original stance, should be a neutral facilitator who assists learners to reflect on moral dilemmas in an ever developing way. A Christian educator cannot educate neutrally, because in the first place the learner is a child of God who, because of the fall of man, leans towards wrong-doing. The educator's task requires much more than mere cognitive argumentation; he/she has to educate and exemplify the values from Scripture. Kohlberg's approach also follows the assumption that values such as honesty, integrity, regard for life, and respect, already form part of the learner's equipment, and that a distinction should only be made among the different values. The assumption is unfortunately often not true of learners in South African schools. This approach furthermore capitalises on a Western luxury, in the sense that is only possible because it can live off the deposited social capital from the Christian era.

## **5.7 THE SOCIAL-ACTION MODEL**

The third is the social-action model of Newman *et al.* (1977). According to this model, education should lead to responsible citizenship and environmental awareness. The objective of this model is to empower learners to influence issues of common interest and policy-making. According to Newman *et al.* (1977:4) learners should learn that a feeling of environment-competence is a part of moral responsibility. The model has already played a role in the restoration of human dignity in South Africa and can still contribute to the changing of society into a more humane one. Scripture is very clear about the fact that Christians have a responsibility to be involved and to let positive changes take place, not only in broken communities and lives, but also with regard to the surrounding creation.

## **5.8 VALUE CLARIFICATION**

The fourth model is value clarification by means of which learners are encouraged to choose their own values without any interference from the educator. According to this model the individual is the only source for the determining of values and there should be no other influence (Raths *et al.*, 1978:8). According to Raths *et al.* (1978:9) "there is an assumption in our value theory and the teaching strategies that grow from it, that humans can arrive at values by an intelligent process of choosing, prizing and behaving". Because this view represents a neutral value approach, the educator does not need to teach the learner values or set an example to

emulate. As neutral facilitator he/she should only help the learner to choose his/her own values and act accordingly. The point of departure of the humanistic movement, on which the value-clarification model is based, is irreconcilable with Christian convictions – for several reasons. To the Christian, man with his emotions and desires is not the final criterion of good and bad, and right and wrong is not merely a matter of personal taste. The egocentric individualism that is a consequence of this approach should be subordinated to the interpretation of the will of God. The instruction in Proverbs 22:6 "Train a child in the way he should go, and when he is old he will not turn from it" is in direct contrast with the notion of a neutral facilitator that is a basic tenet of both Kohlberg's first position and of the value-clarification model. In terms of the Christian framework, education cannot be neutral. Education is always norm-orientated and is about the inculcation of Christian norms and values. The value-clarification model with its foundation of moral relativism encourages selfishness and is not in accordance with a Christian life-view.

## **5.9 CHARACTER EDUCATION**

The last model to be discussed is character education, which is an attempt by schools, families and communities to help young people to understand core values, to care for them and to act according to them (Lickona, 1996:93). Lickona (1996:95) postulates that

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

Character education is a comprehensive approach and the educator acts as moral mentor who should instill values by means of the curriculum and other school rituals and also exercise discipline with the support of the parents. This model can thus be used to instill Biblical values in schools. The danger that it can degenerate into indoctrination can, however, be part of this approach.

The above-mentioned models are not the only ones that can be applied to obtain values-education. In order to avoid the two dilemmas of values-education, namely indoctrination and relativism, the above-mentioned approaches need to be combined. Whether the emphasis will be stronger on child-centred values-clarification or on the instilling of values through character education, will depend on the child's level of maturity. The more mature the child the more

he/she will be able to think and reason independently, but then the basic principles should already have been established.

## **5.10 THE ROLE OF THE SCHOOL IN VALUES-EDUCATION**

According to the *Manifesto on Values, Education and Democracy* (DoE 2001; iv-v), the ten values which are of paramount importance in South African schools are the following: democracy, social justice and equity, equality, non-racism and non-sexism, human dignity (*ubuntu*), an open society, accountability, the rule of law, respect and reconciliation. This list of values sounds very promising on paper, but to bring about real change in South African schools the following should also figure prominently:

- An understanding of these principles;
- a willingness to live accordingly,
- a civilised degree of moral literacy, accompanied by
- a culture of learning and teaching.

The above-mentioned ten values are the values important to the Government. They are the values on which educators should focus according to the Department of Education. The values concern themselves with all the children in our multi-cultural society and the aim of these values is nation-building in the context of this diversity.

Since Kader Asmal's appointment as Minister of Education, it has become quite evident that he has been entrusted with the task of "cleaning up" the South African education system so that President Mbeki's dream of an African Renaissance can become a reality. In February 2000, the Minister of Education requested that a work group be formed to work on values in education, in particular values relating to equity, tolerance, multi-lingualism, openness, accountability and social respect in schools. In the work group's report it is stated that they also consider the values mentioned previously as important for young people and would encourage the schooling system to actively promote them (James, 2000:1-12). The work group further stated three more reasons for the promotion of the above-mentioned values: Firstly, to develop the intellectual abilities and critical faculties of learners; secondly, to include the rich variety and diversity in culture, language and mores of our citizenry; thirdly, to equip learners with the skills to deal with the many challenges of the circle of life (James, 2000:1).

The following citation is proof of the intention to focus on the changes that should take place in classrooms as well as of the fact that the Government is serious about changing the wrongs of the past. "The value of 'accountability' focus ... on shifting schools from places of authoritarian discipline to those of orderly child-centred learning, and highlight ... the importance of teachers as role-models ..." (Asmal, 2001:8.) In research on values undertaken on behalf of the Department of Education in South African schools in, educators responded by saying that they experience a "... need for old-style authoritarian discipline and control in the classroom" (Asmal, 2001:61). Educators want a structured and orderly environment in the classroom as well as in the school. The researchers further concluded that "... until educators experience the concept of 'child-centred' learning as a mechanism to gain (rather than to lose) respect and discipline in their classrooms, the tension between repressive and rights-centred interpretations of values is likely to continue" (Asmal, 2001:61). Tension exists between the "authoritarian discipline" of the dispensation where the child had little say in the learning process and in the classroom as well, and the new child-centred approach. There is tension between the concepts of rights and responsibilities because having rights in a society also means that the individual has some responsibilities. To act responsibly implies that individuals must possess self-discipline, for without self-discipline and discipline all the wonderful ideas and ideals for this young democracy will come to nothing.

In his address at the *Saamtrek* on "Values, education and democracy in the 21st century" Mandela (2001:55) said that "... the approach to nation-building was not only reflected in the conduct of individuals and national leadership, but also in the institutions we created. The Constitution is the highest expression of the values of nation-building ...". He furthermore stressed the importance of the example adults must set in the acquisition of values. "Parents or educators or politicians or priests who say one thing and do another send mixed messages to those in their charge who then learn not to trust them" (Mandela, 2001:56).

The Government with its value system focused on nation-building and redress is imprinting it on education, but the problem is that these values are socially constructed by politicians and anchored in a human rights-philosophy.

The question of how to root values in firmer soil has been addressed in a different way through the language of human rights. This is now one of the most favoured means of expressing agreed moral imperatives, and has the great advantage that the language is international and entails no explicit reference to belief (Habgood, 1990:109).

This approach, however, has certain implicit weaknesses, because it is "dependent on a political process" and "historically (based) on an implicit morality, itself derived from religious beliefs, despite the fact that the early protagonists of human rights often had to fight for them

against religious authorities" (Habgood, 1990:110). He further states that "when we ask what it is which undergirds such assertions as the equality of all people or the dignity of the individual, it is difficult to avoid tracing the connections back to traditional Protestants' ideas about a personal relationship with God" (Habgood, 1990:110). He thus grounds democratic values also in a Christian life view. A person's values in life are the realisation of his/her worldview.

The focus on values prescribed by the Department of Education centres in the building of a democratic society. However, a democratic society requires disciplined citizens. It is, therefore, important that our youth will be self-disciplined individuals with a healthy set of values grounded in their worldview, which will guide them through life. From a reformational view of values and education, the values contained in the *Manifesto* and in other official documents have to be re-interpreted in the light of Biblically-based perspectives. For such values to have any significant effect in society, they also have to be re-interpreted for the purpose of transforming them into guiding lights and norms for education. Education in this sense will have greater meaning and impact than applications of the "content-lacking" values currently encapsulated in official documentation. Values acquire meaning only when filled with life-view contents.

## **5.11 CONCLUSION**

The educational situation is a normative one, in the sense that it is supported and directed by norms and values, preferably – in our opinion – from a reformational (Biblically-based) perspective. The absence of discipline in schools, self-discipline among learners and educators, as well as the overemphasis of individual rights, are causing negativity in schools because good quality education cannot take place and the ideals of OBE cannot be realised. The absence of internalised values based on a specific life-view perspective (for example, one based on Biblical principles) can be seen as one of the root causes of discipline problems in South African schools. Any attempt, therefore, to address discipline problems will have to start with the instilling of values based on specific life-view perspectives in schools. The government's emphasis on nation building values – also in schools – is in itself not contradictory to values embedded in the fibre of the Bible. This emphasis is, however, not sufficient to ensure true education in the most profound sense of the word. Not only nation-building, but also character-building should be emphasized. Christian educators regard this as their duty and tend to relate character-building and discipline directly to perspectives implicit in the Bible. A person's existence on earth should be in accordance with the principles of the Bible, which is the guide for his or her life and also for the choices he or she will make. Society has to realise that it is not only the work and responsibility of the school to instil values but also of the parents and other stakeholders such as the church and the media. It is not only the task of the school to help

young people to make wise choices and to act with self-discipline, but also of the broader society.

## **BIBLIOGRAPHY**

ANON. 2001. Onderwysers skuldig aan verkragting. *Die Burger*. 11, Maart. 3.

ANTES, R.L. & NARDINI, M.L. 1994. Another view of school reform values and ethics. *Counselling & Values*, 38(3):215-223.

ASHTON, E. & WATSON, B. 1998. Values education: a fresh look at procedural neutrality. *Educational Studies* (Carfax Publishing), 24(2):183-194.

ASMAL, K. 2001. Pride vs. arrogance: The new patriotism. Saamtrek: Values, education and democracy in the 21st Century. Conference Report. National Conference. Kirstenbosch, 22-24 February.

BAGARETTE, N. 1995. Die taksering van voornemende skoolhoofde se waarde-oriëntasies deur bestuursliggame. Bloemfontein : Universiteit van die Oranje-Vrystaat. (Ph.D.-proefskrif.)

BLOOM, A. 1987. Closing of the American mind. London : Penguin Books.

CODRINGTON, G.T. 2000. Multi-generational ministries in the context of a local church. Pretoria : University of South Africa. (Master of Diaconologia-dissertation.)

COVEY, S.R. 1992. The seven habits of highly effective people. London : Simon & Schuster.

DE BEER, S. 1992. Back to learning. SACHED. The National Education Conference. Johannesburg : Ravan.

DE KLERK, J. 1998. A reappraisal of character education in a progressive postmodernist era. *South African Journal of Education*, 18(1):19-24.

DE KLERK, J. 2003. Die kompleksiteit van morele opvoeding in Suid-Afrikaanse skole. *Nederduitse Gereformeerde Teologiese Tydskrif*, 44(1, 2):47-60.

DE WET, C. 2003. 'n Media-analise oor misdaad in die Suid-Afrikaanse onderwys. *South African Journal of Education*, 23(1):36-44.

Department of Education (DoE). 2001. Manifesto on Values, Education and Democracy 2001. Cape Argus Teach Fund for the Department of Education.

DoE see Department of Education

DURKHEIM, E. 1973. Moral education. New York : Free Press.

- EYRE, L. & EYRE, R. 1993. Teaching our children values. New York : Simon & Schuster.
- FOWLER, S., VAN BRUMMELEN, H.W. & VAN DYK, J. 1990. Christian schooling education for freedom. Potchefstroom : Potchefstroom University for CHE.
- HAGERTY, R. 1995. The crisis of confidence in American education: a blueprint for fixing what is wrong and restoring America's confidence in the public schools. Springfield, Illinois : Thomas.
- HABGOOD, J. 1990. Are moral values enough? *British Journal of Educational Studies*, 38:106-115.
- HALSTEAD, J. & TAYLOR, M. 2000. Learning and teaching about values: A review of recent research. *Cambridge Journal of Education*, 30(2):169-223, Jun.
- HERSH, R.H., MILLER, J.P. & FIELDING, G.D. 1980. Models of moral education. New York : Education Longman.
- JAMES, W., ed. 2000. Values, education and democracy – Report of the Working Group on Values in Education. Pretoria : Department of Education.
- JOUBERT, D. 1986. Waardes: navorsing, metodologie en teorie. RGN-onderzoek en navorsingsmetodologie. Navorsingsverslaereeks: 2. Pretoria : Raad vir Geesteswetenskaplike Navorsing.
- KLUCKHORN, C. 1954. Values and value orientations in the theory of action. (*In* Parsons, T. & Shils, E.A., ed. *Toward a general theory of action*. Cambridge : Harvard University Press. p. 388-433.)
- KOHLBERG, L. 1978. Moral education reapraised. *The Humanist*: 12-18, Nov./Dec.
- LICKONA, T. 1996. Eleven principles of effective character education. *Journal of Moral Education*, 25(1):93-95.
- MACKENZIE, R.J. 1996. Setting limits in the classroom. Rocklin : Prima.
- MANDELA, N. 2001. Address at *Saamtrek: Values, Education and Democracy in the 21st Century*. Conference Report. National Conference. Kirstenbosch, 22-24 February.
- MCPAIL, P.J.R., THOMAS, U. & CHAPMAN, H. 1975. Learning to care. Niles : Argus Communications.
- NEWMAN, F.M., BERTOCCI, T. & LANDSNESS, R.M. 1977. Skills in citizen action – an English social studies program for secondary schools. Wisconsin : University of Wisconsin Publications.

PLUNKETT, D. 1990. *Secular and spiritual values – grounds for hope in education*. London : Routledge.

RATHS, L.E., HARMIN, M. & SIMON, S. 1978. *Values and teaching*. Ohio : Merrill.

SMITH, A. & MONTGOMERY, A. 1997. *Values in education in Northern Ireland*. Belfast : Northern Ireland Council for the Curriculum, Examinations and Assessment.

STEYN, S.C., WOLHUTER, C.C., OOSTHUIZEN, I.J. & VAN DER WALT, J.L. 2003. 'n Internasionale perspektief op leerderdisipline in skole. *South African Journal of Education*, 23(3):225-232.

VAN DER WALT, B.J. 1999. *Die oorsprong van ons waarde krisis en hoe ons weer duidelike, positiewe Christelike waardes kan terugvind*. Potchefstroom : IRS. (Instituut vir Reformatoriese Studies, Studiestuk 381.)

VAN DER WALT, J.L. 1983. *Oor opvoeding in 'n neutedop*. Silverton : Promedia Publikasies.

VAN RENSBURG, C.J.J. & LANDMAN, W.A. 1992. *Fundamenteel-pedagogiese begripsverklarings/Notes on fundamental-pedagogic concepts*. Pretoria : N.G Kerkboekhandel.

WOOLFOLK, A. 1998. *Educational psychology*. Boston : Allyn & Bacon.

#### **KEY CONCEPTS:**

discipline

education

principles

values

#### **KERNBEGRIPE:**

beginsels

disipline

opvoeding

waardes

## HOOFSTUK 6

### DIE ROL VAN WAARDES IN KLASKAMERDISCIPLINE – RESULTATE VAN 'N EMPIRIESE ONDERSOEK<sup>1</sup>

---

#### OPSOMMING

#### DIE ROL VAN WAARDES IN KLASKAMERDISCIPLINE – RESULTATE VAN 'N EMPIRIESE ONDERSOEK

*Die gebrek aan dissipline in Suid-Afrikaanse skole en die morele verval van die samelewing is reeds in verskeie publikasies beklemtoon. Wat egter nog weinig aandag gekry het, is die mate waarin waardes 'n rol speel in klaskamerdissipline. Hierdie artikel poog om verslag te doen van 'n empiriese ondersoek wat geloods is om vas te stel in watter mate waardes 'n rol speel wanneer leerders besluit om klasreëls te gehoorsaam of te verontagsaam. Daar het 1357 sekondêre skoolleerders in die Potchefstroomse skooldistrik aan die ondersoek deelgeneem.*

*Daar is bevind dat die indikatore van die selfwaarde, soos selfdissipline, goeie maniere, selfbeheersing, volwassenheid en selfverantwoordelikheid die vernaamste rol speel in die gehoorsaming van klasreëls, terwyl dieselfde waarde ook die vernaamste rol speel in die verontagsaming van klasreëls, veral as daar nie gehoor gegee word aan die leerder se drang na selfstandigheid en selfverantwoordelikheid nie.*

#### ABSTRACT

#### THE ROLE OF VALUES IN CLASSROOM DISCIPLINE – RESULTS OF AN EMPIRICAL STUDY

*The lack of discipline in South African schools and the moral decay of the society are stressed in several publications. However, the way values influence the discipline in the classroom, is not given much attention. An empirical investigation was conducted to determine the extent to which values play a role in learners obeying or disobeying class rules. Secondary school learners (N=1357) of the Potchefstroom school district participated in this investigation.*

---

<sup>1</sup> Hierdie hoofstuk is as artikel voorberei vir maandelike plasing in ACTA ACADEMICA. Die bibliografie verskil van die res van die proefskrif omdat die voorskrifte aan skrywers vir ACTA ACADEMICA gevolg is en die voorskrifte word weergegee in bylaag C.

*It was found that indicators of self-values such as self-discipline, good manners, self-control, maturity and self-responsibility are the main factors that play a role when learners obey class rules. It is, however, the same value, self-value, that is the main influence when learners do not obey class rules, especially when their urge to be independent and self-responsible are not being met.*

## **6.1 INLEIDING EN PROBLEEMSTELLING**

Daar word deesdae toenemend klem gelê op waardes in die samelewing, maar ook in die onderwys, veral met die gesprek wat gevoer word oor die morele verval van die samelewing (Zuma, 2001: 50). Die gesprek oor die gebrek aan dissipline in Suid-Afrikaanse skole en die morele krisis waarmee die onderwys gekonfronteer word, hou hiermee verband (Rossouw, 2003:416). Uit verskeie ondersoeke blyk dit dat dissiplinêre probleme in skole 'n werklikheid is. Volgens De Wet (2003:91) kom misdaad soos byvoorbeeld diefstal op skoolterreine algemeen voor. Van Wyk (2001:197) het bevind dat leerders, onderwysers en ouers kla oor ernstige dissiplinêre probleme by skole. Die volgende sake het ook in van Wyk se ondersoek na vore gekom: dat onderwysers lyfstraf steeds sien as 'n oplossing vir leerderwangedrag, dat onderwysers beperkte kennis het van dissipline-strategieë, dat eksterne faktore (byvoorbeeld huislike omstandighede) as oorsake gesien word vir dissiplinêre probleme en dat onderwysers in baie gevalle swak rolmodelle is vir hulle leerders.

Verskeie navorsers rapporteer oor pogings en/of maatreëls om dissiplinêre probleme in die onderwys te bekamp (Halstead & Taylor, 2000). Die fokus van sulke projekte was veral op die verbetering van die onderrigvaardighede van die onderwyser, die skep van 'n gunstige klas-klimaat en die regsposisie van die onderwyser. Daar kon tydens 'n literatuursoektog geen navorsing opgespoor word oor die mate waarin leerders se waardes hulle klaskamergedrag bepaal nie.

'n Empiriese ondersoek met die hulp van finalejaar-onderwysstudente is derhalwe gedoen om vas te stel in watter mate bepaalde waardes 'n rol speel wanneer leerders besluit om klasreëls te gehoorsaam en ook wanneer klasreëls verontagsaam/oortree word.

## **6.2 KONSEPTUELE RAAMWERK**

### **6.2.1 Enkele kernbegrippe**

Die begrippe waaroor dit in hierdie bespreking gaan, is die volgende: waardes, dissipline en meer spesifiek klaskamerdissipline.

Die "New Oxford Thesaurus of English" (Patrick, 2000:1038) gee onder andere die volgende sinonieme vir die begrip 'waarde': "ethics, moral code, moral values, standards, moral standards, code of behaviour, rules of conduct, standards of behaviour". Alhoewel daar baie verskillende betekenisse aan die begrip 'waarde' geheg word, is vir die doel van die empiriese ondersoek gewerk met die beskrywing dat 'n waarde die houding, gesindheid of oortuiging is waardeur 'n persoon se gedrag gerig word (Rens, Van der Walt & Vreken, 2004: in publikasie).

Die begrip 'dissipline' word volgens die Oxford Advanced Learner's Dictionary (1995) beskryf as opleiding of beheer, dikwels geassosieer met die gebruik van 'n stelsel van straf of tugtiging. Die doel daarvan is om gehoorsaamheid aan reëls te kweek of fisiese mag en selfbeheer te bevorder. Die Collins Concise Dictionary (1999) gee die volgende verklarings: 'n metode waar opleiding gegee word, stelselmatige opleiding in gehoorsaamheid, 'n stel gedragsreëls.

Klaskamerdissipline is dus 'n stelsel van beheer, reëls en orde in die klaskamersituasie. Van Rensburg en Landman (1992:38) verbind dissipline met opvoeding deur te sê dat dissipline die vrywillige gehoorsaming is van die kind aan die invloed en leiding van die behoorlike volwasse opvoeder en sy/haar (die kind) persoonlike toe-eiening van die opvoeder se kennis, gesindhede, ideale, dissipline. Klaskamerdissipline dui verder op die handhawing van orde sodat die aktiwiteite in die klas glad kan verloop. In 'n dieper betekenis het dit betrekking op innerlike gedragshouinge en die geestelike ingesteldheid van die leerder.

Vir die doel van hierdie artikel word klaskamerdissipline gesien as die mate waarin leerders klasreëls aanvaar en navolg. Die reëls is daar om te sorg dat die onderrig ordelik verloop en dat effektiewe leer plaasvind. Dissiplinêre probleme ontstaan wanneer 'n leerder van hierdie reëls oortree. Voorbeelde van sulke oortredings kan wees om uit jou beurt te praat, ander leerders se aandag af te trek, nalaat om opdragte uit te voer, tyd te verspil en om nie op te let nie. Daar kan ook meer ernstige oortredings wees soos om beledigend te wees, fisiese geweld te gebruik, diefstal te pleeg en vandalisties op te tree.

### **6.2.2 Waardes wat 'n rol kan speel in klaskamerdissipline**

De Klerk en Rens (2003:357) het aangetoon dat waardes en opvoeding onafskeidbaar verbind is aan mekaar. Daar is ook al heelwat geskryf oor die rol wat waardes speel in die klaskamer

(Halstead & Taylor, 2000). Omdat die skool, en dus ook die klaskamer, as 'n plek gesien word waar opvoeding kan en behoort plaas te vind, moet die rol van waardes in die opvoedingsproses en ook in die handhawing van dissipline nie onderskat word nie. Hodgkin (2001:9) meld dat studies getoon het dat leerders wat aan 'n karakterbou-opvoedingsprogram deelgeneem het waar bepaalde waardes beklemtoon word, na die tyd die volgende eienskappe getoon het: meer positiewe interpersoonlike verhoudings in die klaskamer, beter konflikthanteringsvaardighede, meer omgee vir ander, kleiner betrokkenheid by hoë risiko misdadige gedrag, minder geneigdheid om skoolreëls (klasreëls) te verontagsaam en meer respek vir onderwysers en mede-leerders. Dat waarde-opvoeding dus 'n positiewe effek het op leerders se gedrag kan nie betwyfel word nie.

Vir die doel van die ondersoek is die tipologie van waardes van Hattingh (1991:200-210) as basis gebruik vir 'n seleksie van die waardes wat klaskamerdissipline moontlik kan beïnvloed. Die navorsers het intuïtief-analities te werk gegaan en nie vanuit een of ander denkraamwerk besluit watter waardes belangrik is vir klaskamerdissipline nie. Die 20 lewenswaardes is ontleed en daar is op 'n intuïtiewe wyse besluit op moontlike waardes wat klaskamerdissipline sou kon beïnvloed. Om die geldigheid van hierdie werkswyse te verhoog is dit voorgelê aan en gekontroleer deur kundiges wat op die gebied van klaskamerdissipline werk. Uit die 20 lewenswaardes is om praktiese redes die waardes weggelaat wat ooglopend nie 'n groot invloed sal hê op die besluit wat die leerder moet neem of hy 'n klasreël gehoorsaam of nie (byvoorbeeld die estetiese of die ekonomiese waarde). Daar is op 'n aantal waardes besluit wat moontlik 'n positiewe rol kan speel in klaskamerdissipline, dit wil sê waardes wat die leerders kan motiveer in hulle besluite om klasreëls te gehoorsaam. Daar is ook op waardes besluit wat vir leerders belangrik kan wees, maar wat moontlik 'n negatiewe invloed kan hê op klaskamerdissipline, dit wil sê waardes wat leerders sal beïnvloed om te besluit om klasreëls te verontagsaam. Die waardes wat moontlik 'n positiewe invloed kan hê, is (in geen voorkeurvolgorde) die volgende:

- **Religieuse waarde:** dit het betrekking op die belangrikheid van gesagsaanvaarding, gehoorsaamheid, respek teenoor die onderwysers en mede-leerdes, goeie selfbeheersing en naasteliefde.
- **Verhoudingswaarde:** dit verwys na die belangrikheid van die volgende dinge in die verhouding met die onderwyser en mede-leerders: goeie samewerking, lojaliteit, omgee vir mekaar, vriendelikheid en samehorigheid.
- **Morele waarde:** dit is die belangrikheid om altyd eerlik en opreg op te tree, die waarheid te praat, goeie gedrag te openbaar, 'n skoon/rein lewe te lei, nie beledigend te wees en kru taal te gebruik nie.

- **Regswaarde:** dit verwys na die belangrikheid om reëls te gehoorsaam, dat reg en geregtigheid sal geskied en dat oortreders op 'n gepaste wyse gestraf word.
- **Intellektuele waarde:** dit dui op die belangrikheid om kennis en insig te verbreed sowel as die behoefte om te leer.
- **Selfwaarde:** dit is die waarde wat op selfdisipline, goeie maniere, selfbeheersing, volwassenheid en verantwoordelikheid gerig is.
- **Emosionele waarde (gemoedswaarde):** dit dui op die belangrikheid daarvan om altyd goed te voel oor alles wat gedoen word en dat daar 'n aangename atmosfeer in die klaskamer heers.
- **Beroepswaarde:** dit verwys na die waarde wat werksbevreëdiging vir die leerders kan hê, om trots te wees op hulle werk en om hulleself voor te berei vir hulle beroepstoeikoms.
- **Tyd-ruimtelike waarde:** dui op die betekenis en belangrikheid van tyd en ruimte vir elke leerder en om onderrigtyd goed en effektief te gebruik sonder om tyd te mors.

Die volgende waardes is gekies wat moontlik 'n rol kan speel wanneer leerders besluit om klasreëls nie te gehoorsaam nie:

- **Sosiale waarde:** dit verwys daarna dat die leerder 'n sosiale persoon is wat daarvan hou om ander se aandag te trek en wat maklik toegee aan groepsdruk.
- **Kulturele waarde:** die invloed wat verskillende kulture sou kon hê op individue se gedrag in die klaskamer, wat kan beteken dat leerders reëls wat nie hulle kultuur en gewoontes in ag neem nie, maklik oortree.
- **Ontspanningswaarde:** dit dui op die hoë premie wat deur die leerders geplaas word op die soeke na avontuur, wat daartoe kan lei dat klasreëls maklik oortree word.
- **Outoriteits- of gesagswaarde:** dit dui daarop dat die leerders hulle nie graag wil laat voorskryf nie.
- **Tyd-ruimtelike waarde:** dit dui daarop dat leerders voel dat daar tyd gemors word in die klaskamer en dat hulle verveeld raak.
- **Liggaamlike of fisiese waarde:** dit dui op die belangrikheid van die fisiese voorkoms, maar ook die fisiese ontwikkeling van die leerders wat kan veroorsaak dat klasreëls oortree word. Vir seuns is dit byvoorbeeld belangrik om met mekaar kragte te meet deur te stamp en te stoei. Vir meisies aan die ander kant is dit weer belangrik om goed te lyk.

- Beroepswaarde: dit dui daarop dat die leerders nie werksbevrediging kry nie en dat hulle eerder iets anders sal wil doen.
- Selfwaarde: dit dui op die mate waarin die leerders graag selfstandig wil wees en eie besluite neem en daarom nie graag deur reëls voorgeskryf wil word nie.
- Verhoudingswaarde: dit dui daarop dat die leerder verkies om alleen gelaat te wees en nie deel van 'n groep wil wees nie.

## **6.3 EMPIRIESE ONDERSOEK NA DIE WAARDES WAT 'N POSITIEWE OF NEGATIEWE ROL SPEEL IN KLASKAMER-DISSIPLINE**

### **6.3.1 Doel van die ondersoek**

Die doel van die ondersoek was om vas te stel in watter mate bepaalde waardes 'n rol speel wanneer sekondêre skoolleerders besluit om klasreëls te gehoorsaam of om dit te oortree/verontagsaam. Die doel was verder om te kyk of daar beduidende verskille is tussen die antwoorde van seuns en dogters, die verskillende moedertaalgroepe en tussen die leerders in verskillende grade.

### **6.3.2 Metode**

- **Vraelys<sup>1</sup>**

In die eerste plek is die lys van waardes wat heel waarskynlik 'n invloed op leerders sou kon uitoefen wanneer hulle besluit om klasreëls te gehoorsaam aan die leerders voorgedhou. Leerders is versoek om op 'n Likert-tipe 5-puntskaal (vanaf "glad nie"(1) tot "in 'n groot mate"(5)) aan te dui in watter mate elkeen van die bepaalde waardes hulle beïnvloed/n rol speel wanneer hulle besluit om klasreëls te gehoorsaam. Vir elkeen van die waardes wat aan die leerders gestel is, is 'n verduideliking gegee oor wat presies daarmee bedoel word. In die tweede plek is die lys van waardes wat leerders moontlik kan beïnvloed om klasreëls te oortree aan hulle voorgedhou met die versoek om aan te dui in watter mate hierdie waardes hulle beïnvloed in besluite om klasreëls te oortree. Verder is daar ook 'n oop afdeling in die vraelys ingesluit waar leerders enige kommentaar kon

---

<sup>1</sup> Die Afrikaanse en Engelse weergawes van die vraelys verskyn in bylaag D en E respektiewelik

skryf. Die biografiese afdeling wat by die vraelys ingesluit is, was daarop gerig om geslag, moedertaal en die graad waarin die leerder is, te bepaal.

- **Populasie en steekproef**

Die empiriese ondersoek was in 'n sekere sin 'n gevallestudie vir die Fakulteit Opvoedingswetenskappe van die Noordwes-Universiteit (Potchefstroomkampus). Die ondersoekgroep is so gekies dat die resultate van die ondersoek toegepas sou kon word in die opleiding van die finalejaar-onderwysstudente.

Die ondersoekpopulasie is soos volg bepaal: Studente in die Nagraadse Onderwys-sertifikaat-program (NGOS) van die Noordwes-Universiteit se Potchefstroomkampus is versoek om tydens Praktiese Onderwys waar hulle by verskillende sekondêre skole in die Potchefstroom Onderwysdistrik uitgeplaas is, op 'n ewekansige wyse 20 leerders uit die klas waarby die skool hulle geplaas het, te kies en hulle te vra om die vraelys anoniem in te vul (geskatte grootte van die populasie  $N = 2800$ ). Die 70 studente het op hierdie wyse 'n ewekansige steekproef van 1400 getrek (50%) van die bereikbare populasie, wat as verteenwoordigend van die bereikbare populasie beskou kan word (De Wet, Monteith, Steyn & Venter, 1988:117). 'n Beskikbaarheidssteekproef is dus geneem, maar die seleksie van die leerders is ewekansig gedoen. Volgens die Statistiese Konsultasiediens van die Noordwes-Universiteit kan inferensiële statistiese verwerkings in so 'n geval gedoen word. Weens die afwesigheid van sommige leerders op die betrokke dag waarop die vraelys ingevul is, is 1 357 ingevulde vraelyste terug ontvang. Dit is 97% van die steekproef.

Die ondersoek was saamgestel uit 49% seuns en 51% dogters. Wat moedertaal betref het 80% Afrikaans, 4,3% Engels en 12,1% een van die Afrikatale as moedertaal aangedui. Wat grade betref was 22,8% leerders in Graad 8, 8,8% leerders in Graad 9, 35,1% leerders in Graad 10 en 33,2% leerders in Graad 11. Geen Graad 12-leerders is in die ondersoekgroep verteenwoordig nie as gevolg van die feit dat geen NGOS-student by Graad 12-leerders geplaas was nie.

- **Geldigheid en betroubaarheid**

Om die geldigheid en betroubaarheid van die instrument te verhoog is, is elke waarde se betekenis in die vraelys kortliks omskryf. Die kommentaar en advies van kundiges op die terrein van klaskamerdisipline asook van die Statistiese Konsultasiediens van die Noordwes-Universiteit is ingewin voordat die vraelys gefinaliseer is. Die vertaling is gekontroleer deur 'n bedrewe vertaalkundige van die Noordwes-Universiteit. Wat die ondersoekgeldigheid betref, kan gestel word dat die resultate slegs veralgemenings-

geldigheid het vir die populasie wat deur die NGOS-onderwysstudente van die Noordwes-Universiteit bedien word tydens Praktiese Onderwys. Die resultate van die ondersoek sou dus toepasbaar wees vir die opleiding van hierdie studente.

### 6.3.3 Resultate

Die resultate soos bereken vir die hele ondersoekgroep, word saamgevat in tabel 1. Die gemiddelde gewig wat die groep leerders toegeken het aan die mate waarin elk van die betrokke waardes 'n rol speel in die gehoorsaming en in die oortreding van klasreëls, is bereken. Die rangorde van die waardes is ook bepaal en in die tabel aangedui. Die rangorde van 1-10 dui aan watter waarde die leerders die grootste gemiddelde gewig uit 5 (1= glad nie; 5= in 'n groot mate) toegeken het tot by die waarde waaraan die kleinste gewig toegeken is.

**TABEL 1. TOTALE GROEP LEERDERS**

**a) Mate waarin bepaalde waardes leerders beïnvloed tot positiewe klaskamerdisipline**

Waarde	Gewig uit 5	Rangorde
1. Religieuse waarde	4.39	4
2. Verhoudings/sosiale waardes	4.31	6
3. Morele waardes	4.30	7
4. Regswaardes	4.16	8
5. Intellektuele waardes	4.41	2
6. Selfwaardes	4.53	1
7. Gemoedswaardes/emosie	4.35	5
8. Werksbevreëdiging	4.39	3
9. Tydswaardes	3.90	9

**b) Mate waarin bepaalde waardes leerders beïnvloed tot die oortreding van klasreëls**

Waarde	Gewig	Rangorde
1. Sosiale waardes	3.03	5
2. Kulturele waardes	3.11	4
3. Ontspanningswaardes	3.18	3
4. Outoritêre waardes	3.30	2
5. Tydswaardes	2.56	8
6. Liggaamlike of fisiese waardes	2.92	6
7. Werksbevreëdigings of beroepswaardes	2.65	7
8. Verhoudingswaardes	2.36	9
9. Selfwaardes	3.32	1

In tabel 2 is dieselfde gedoen vir seuns en dogters afsonderlik. Die statistiese sowel as praktiese beduidenheid (d-waarde) (Cohen, 1988, Ellis & Steyn, 2003) van die verskil tussen die seuns en dogters se antwoorde is bepaal en in die tabel aangedui.

**TABEL 2.    VERSKILLE TUSSEN SEUNS EN MEISIES**

**a)    Klasreëls gehoorsaam**

Waarde	Seuns	RO	RO	Meisies	Stat. bed*	d**
1.    Religieuse waarde	4.25	4	3	4.52	*	0.3
2.    Verhoudingswaardes	4.18	6	7	4.43	*	0.3
3.    Morele waardes	4.11	7	4	4.49	*	0.4
4.    Regswaardes	4.08	8	8	4.24	*	0.2
5.    Intellektuele waardes	4.35	2	6	4.46	*	0.1
6.    Selfwaardes	4.43	1	1	4.63	*	0.3
7.    Gemoedswaardes	4.21	5	5	4.49	*	0.3
8.    Werksbevreëdiging	4.26	3	2	4.52	*	0.3
9.    Tydswaardes	3.80	9	9	3.99	*	0.2

\* p<0,0001

\*\*d =  $\frac{\text{gem1} - \text{gem2}}{\text{gem. standaardafwyking}}$

**b)    Klasreëls oortree**

Waarde	Seuns	RO	RO	Meisies	Stat. bed	d
1.    Sosiale waarde	3.08	5	4	2.97		
2.    Kulturele waardes	3.27	4	5	2.96	*	0.2
3.    Ontspanningswaardes	3.34	3	3	3.02	*	0.2
4.    Outoritêre waardes	3.35	1	2	3.26		
5.    Tydswaardes	2.67	7	8	2.46	*	0.2
6.    Fisiese waardes	2.94	6	6	2.91		
7.    Werksbevreëdigingswaardes	2.79	8	7	2.52	*	0.2
8.    Verhoudingswaardes	2.45	9	9	2.27	*	0.1
9.    Selfwaardes	3.34	2	1	3.29		

Aangesien daar vir byna al die waardes 'n statisties beduidende verskil is tussen die gewigte wat die seuns en die dogters aan die onderskeie waardes toegeken het, is die res van die berekeninge (taalgroepe en grade) vir die seuns en die dogters apart gedoen (Statistiese Konsultasiedienste, 2004). In tabel 3 word die resultate vir die taalgroepe by die seuns en in tabel 4 vir die taalgroepe by die meisies weergegee.

**TABEL 3. SEUNS: VERSKILLE TUSSEN TAALGROEPE**

**a) Klasreëls gehoorsaam**

Waarde	Afrikatale	Engels	Afrikaans
	RO	RO	RO
1. Religieuse waarde	5	5	3
2. Verhoudingswaardes	7	3	6
3. Morele waardes	6	6	8
4. Regswaardes	9	4	7
5. Intellektuele waardes	2	2	2
6. Selfwaardes	1	1	1
7. Gemoedswaardes	4	8	5
8. Werksbevrediging	3	7	4
9. Tydswaardes	8	9	9

**b) Klasreëls oortree**

Waarde	Afrikatale	Engels	Afrikaans
	RO	RO	RO
1. Sosiale waarde	4	2	5
2. Kulturele waardes	2	5	4
3. Ontspanningswaardes	5	3	1
4. Outoritêre waardes	3	1	2
5. Tydswaardes	9	9	8
6. Fisiese waardes	7	6	6
7. Werksbevredigingswaardes	8	7	7
8. Verhoudingswaardes	6	8	9
9. Selfwaardes	1	4	3

**TABEL 4. MEISIES: VERSKILLE TUSSEN TAALGROEPE****a) Klasreëls gehoorsaam**

Waarde	Afrikatale	Engels	Afrikaans
	RO	RO	RO
1. Religieuse waarde	6	6	2
2. Verhoudingswaardes	7	1	7
3. Morele waardes	5	5	4
4. Regswaardes	9	8	8
5. Intellektuele waardes	3	4	6
6. Selfwaardes	2	2	1
7. Gemoedswaardes	4	3	5
8. Werksbevreëdiging	1	7	3
9. Tydswaardes	8	9	9

**b) Klasreëls oortree**

Waarde	Afrikatale	Engels	Afrikaans
	RO	RO	RO
1. Sosiale waarde	2	1	6
2. Kulturele waardes	3	6	5
3. Ontspanningswaardes	5	4	3
4. Outoritêre waardes	4	3	1
5. Tydswaardes	9	8	7
6. Fisiese waardes	8	5	4
7. Werksbevreëdigingswaardes	6	7	8
8. Verhoudingswaardes	7	9	9
9. Selfwaardes	1	2	2

In tabel 5 word die resultate vir die verskillende grade se seuns en in tabel 6 vir die dogters weergegee.

**TABEL 5. SEUNS: VERSKILLE TUSSEN GRADE**

**a) Klasreëls gehoorsaam**

Waarde	8	9	10	11
	RO	RO	RO	RO
1. Religieuse waarde	5	6	3	2
2. Verhoudingswaardes	7	7	6	5
3. Morele waardes	8	8	7	4
4. Regswaardes	6	3	8	8
5. Intellektuele waardes	1	2	2	3
6. Selfwaardes	2	1	1	1
7. Gemoedswaardes	4	4	5	7
8. Werksbevrediging	3	5	4	6
9. Tydswaardes	9	9	9	9

**b) Klasreëls oortree**

Waarde	8	9	10	11
	RO	RO	RO	RO
1. Sosiale waarde	6	5	5	5
2. Kulturele waardes	3	3	3	3
3. Ontspanningswaardes	2	4	2	2
4. Outoritêre waardes	1	1	1	4
5. Tydswaardes	8	8	8	8
6. Fisiese waardes	4	6	6	6
7. Werksbevredigingswaardes	7	7	7	7
8. Verhoudingswaardes	9	9	9	9
9. Selfwaardes	5	2	4	1

**TABEL 6. MEISIES: VERSKILLE TUSSEN GRADE****a) Klasreëls gehoorsaam**

Waarde	8	9	10	11
	RO	RO	RO	RO
1. Religieuse waarde	6	2	3	2
2. Verhoudingswaardes	7	7	7	5
3. Morele waardes	5	4	2	7
4. Regswaardes	8	8	8	8
5. Intellektuele waardes	4	5	5	6
6. Selfwaardes	1	1	1	1
7. Gemoedswaardes	3	6	6	3
8. Werksbevrediging	2	3	4	4
9. Tydswaardes	9	9	9	9

**b) Klasreëls oortree**

Waarde	8	9	10	11
	RO	RO	RO	RO
1. Sosiale waarde	5	2	5	4
2. Kulturele waardes	6	5	3	5
3. Ontspanningswaardes	4	3	6	3
4. Outoritêre waardes	1	1	2	2
5. Tydswaardes	7	7	8	8
6. Fisiese waardes	3	4	4	7
7. Werksbevredigingswaardes	8	8	7	6
8. Verhoudingswaardes	9	9	9	9
9. Selfwaardes	2	6	1	1

**6.4 BESPREKING**

Uit tabel 1(a) blyk dit dat die leerders "selfwaarde" as die belangrikste waarde aangee vir die gehoorsaming van klasreëls. Volgens die betrokke item in die vraelys beteken dit dat self-dissipline, goeie maniere, selfbeheer, selfstandigheid, verantwoordelikheid en volwassenheid 'n belangrike rol speel in die gehoorsaming van klasreëls. Uit tabel 1(b) blyk dit egter dat "self-waarde" ook die belangrikste waarde is wanneer dit kom by die oortreding van klasreëls. Op die

oog af mag dit na 'n kontradiksie lyk, maar as na die betrokke item in die vraelys gekyk word, handel dit in laasgenoemde geval oor die leerder se behoefte om selfstandig te wees. Dit blyk dus dat die leerders nie daarvan hou om deur allerhande reëls en regulasies voorgeskryf te word en, soos blyk uit die ope afdeling, veral nie wanneer die reëls en regulasies vir hulle onbillik of sinloos skyn te wees nie. Hierdie bevinding sluit aan by wat in die literatuur gerapporteer is oor die belangrikheid van die erkenning van die selfwaarde vir leerders. Kohn (1993) beweer dat leerders se gedragsoortredings 'n gevolg is van die feit dat hulle min of geen seggenskap het oor wat die hele dag met hulle gebeur in die klaskamer nie. Hulle word verplig om 'n kurrikulum te volg waarin hulle geen seggenskap gehad het met die opstel daarvan nie. Hulle word ook verplig om reëls te volg waarin hulle geen rol gespeel het met die opstel daarvan nie. Kohn sê tereg dat leerders minder geneig is om reëls te aanvaar as hulle geen rol gehad het in die ontwikkeling of bespreking van sodanige reëls nie (Kohn, 1993).

Bogenoemde uitsprake klop met die bevinding dat die outoriteits-/gesagswaarde ("hou nie daarvan om deur iemand anders voorgeskryf te word nie") die tweede belangrikste rede is waarom klasreëls oortree word. Hierdie rede figureer veral sterk by die seuns (kyk tabel 3(b) en 5(b)).

Die tweede belangrikste waarde by die gehoorsaming van klasreëls is die intellektuele waarde. Dit beteken (volgens die item in die vraelys) dat dit vir die respondente belangrik is om hulle kennis en insig te verbreed en om nuwe dinge te leer. Uit tabel 2(a) blyk dit egter dat hierdie waarde vir die meisies heelwat laer lê op die rangordelys as vir die seuns. Dieselfde tendens kom voor wanneer die seuns en dogters in die verskillende taalgroepe en die verskillende grade vergelyk word (tabel 3(a), 4(a) en 5(a)).

Uit tabel 2 blyk dit dat daar 'n beduidende verskil is tussen die gewig wat die meisies en die seuns respektiewelik toeken aan die verskillende waardes. Wat die rangorde van die waardes betref is daar oor die algemeen min verskil tussen die seuns en die dogters (behalwe vir die intellektuele waarde waarna reeds verwys is). Alhoewel daar statisties beduidende verskille is, is dit nie prakties beduidend nie, want al die d-waardes is  $<0,8$  (Ellis & Steyn, 2003). Wat die verskillende taalgroepe betref, stem die seuns (al 3 taalgroepe) saam dat selfwaardes en intellektuele waardes die belangrikste rol speel by die gehoorsaming van klasreëls (tabel 3(a)). Wat die ander waardes betref, is daar egter aansienlike verskille tussen die taalgroepe. Ook by die dogters is daar groot verskille tussen die 3 taalgroepe (tabel 4). Dis is opvallend dat die intellektuele waarde vir Afrikaanssprekende dogters sesde op die ranglys lê. Die religieuse waarde speel by hulle 'n belangrike rol.

Die verskille tussen die verskillende grade is oor die algemeen nie groot nie (kyk tabel 5 en 6). Wat egter wel opmerklik is by die seuns (tabel 5), is dat by die gehoorsaming van klasreëls, die

rangorde van religieuse waardes toegeneem het en dat morele waardes van die agtste plek na die vierde plek opgeskuif het. By die oortreding van klasreëls is dit by die seuns opmerklik dat gesagswaardes (om nie graag voorgeskryf te wil word nie) van 'n eerste plek in Graad 8, 9, 10 gedaal het na die vierde plek in Graad 11 en dat, aan die anderkant, selfwaardes (wil selfstandig wees) opgeskuif het na die eerste plek.

Wat die dogters betref, is daar ook 'n paar opvallende tendense. Wat die gehoorsaming van klasreëls betref, val dit op dat die Graad 11-dogters morele waardes nie meer so belangrik ag soos die ander grade se dogters nie. Wat die oortreding van klasreëls betref, val dit op dat liggaamlike/fisiese voorkoms waardes in die laer grade nog belangrik is (derde of vierde plek), maar dat dit in Graad 11 gedaal het na die sewende plek op die rangordelys. Selfwaardes (selfstandigheid) speel in al die grade 'n belangrike rol behalwe in Graad 9 waar dit slegs 'n sesde plek inneem. Vir die Graad 9-dogters speel sosiale waardes (tweede plek) 'n heelwat belangriker rol as vir die ander grade se dogters (vierde of vyfde plek).

## **6.5 GEVOLGTREKKINGS EN AANBEVELINGS**

Dit blyk dat die leerders wat betrokke was by die ondersoek se drang na selfstandigheid 'n oorheersende rol speel in klaskamerdisipline. Dit blyk dat die indikatore van selfwaarde wat in die vraelys voorgehou is, soos selfdisipline, goeie maniere, selfbeheersing, volwassenheid en selfverantwoordelikheid by leerders 'n baie belangrike rol speel in die gehoorsaming sowel as in die oortreding van klasreëls. In 'n klaskamer waar daar gehoor gegee word aan hierdie drang na selfstandigheid en selfverantwoordelikheid en dit aangemoedig word, behoort daar baie minder disiplinêre probleme te wees. Word hierdie drang nie geakkommodeer nie, sal die onderwyser deurentyd te kampe hê met disiplinêre probleme.

Dit word dus sterk aanbeveel dat onderwysers 'n klasklimaat moet skep waar leerders se selfwaardes, selfstandigheid en selfverantwoordelikheid tot volle ontplooiing kan kom. 'n Klasklimaat waar aan bogenoemde aspekte aandag gegee word sou ook een wees waar daar 'n atmosfeer van openheid heers, sodat die leerder die vrymoedigheid sal hê om oor sake van belang met die onderwyser te kan praat en selfs te kan verskil.

Die populasie waarop hierdie ondersoek gedoen is, was die leerders wat bereikbaar was vir die NGOS-studente van die Noordwes-Universiteit (Potchefstroomkampus). Om hierdie rede kan daar dus nie veralgemeen word vir alle leerders nie. Dit word aanbeveel dat 'n soortgelyke ondersoek gedoen word met 'n ewekansige steekproef van alle leerders in die Suid-Afrikaanse skole.

## BIBLIOGRAFIE

COLLINS CONCISE DICTIONARY.

1999. Glasgow : Harper-Collins.

COHEN J

1988. Statistical power analysis for the behavioral sciences. Hillsdale, N.J. : Erlbaum.

DE WET C

2003. Skoolveiligheid en misdaadbekamping: die sieninge van 'n groep Vrystaatse leerders en opvoeders. *South African Journal of Education*, 23(2):85-93.

DE WET J, J L de K MONTEITH, H S STEYN & P A VENTER

1988. Navorsingsmetodes in die Opvoedkunde. Durban : Butterworths.

DE KLERK J & J A RENS

2003. The role of values in school discipline. *Koers*, 68(4):353-371.

DEPARTMENT OF EDUCATION (DoE).

2002. Values, Education and Democracy – School-based Research Report. Department of Education.

ELLIS S M & H S STEYN

2003. Practical significance (effect sizes) versus or in combination with statistical significance (p-values). *Management Dynamics*, 12(4): 52-53.

HALSTEAD J M & M J TAYLOR

2000. Learning and teaching about values: A review of recent research. *Cambridge Journal of Education*, 30(2): 169-203. Jun. [In EBSCOHost : Academic Search Elite, Full display : <http://www-sa.elsevier.com>] [Datum van gebruik : 06-09-2000].

HATTINGH L

1991. Die teorie van waardes. Johannesburg : Randse Afrikaanse Universiteit. (Ph. D.-proefskrif).

HODGIN D

2001. Building safe schools through Character Education. *Inside School Safety*, 5(12): 8-9.

KOHN A

1993. Choices for children – Why and how to let students decide.  
<http://www.alfiekohn.org/teaching/cfc.htm>. [Datum van gebruik : 14-09-2004].

OXFORD ADVANCED LEARNER'S DICTIONARY.

1995. London : Oxford University Press.

PATRICK H (ed)

2000. The new Oxford thesaurus of English. Oxford : Oxford University Press.

RENS JA, J L VAN DER WALT & N J VREKEN

2004. Waardes in die opvoeding en onderwys: 'n Babelse verwarring. Ongepubliseerde artikel.

ROSSOUW J P

2003. Learner discipline in South African public schools – a qualitative study., 68(4):  
*KOERS* 413-435.

STATISTIESE KONSULTASIEDIENSTE

2004. Persoonlike konsultasie. Potchefstroom : Noordwes-Universiteit

VAN RENSBURG C J J & W A LANDMAN

1992. Fundamenteel-pedagogiese begripsverklarings/ Notes on fundamental-pedagogic concepts. Pretoria : N.G Kerkboekhandel.

VAN WYK N

2001. Perceptions and practices of discipline in urban schools in South Africa. *South African Journal of Education*, 21(3), 195-201.

ZUMA J

2001. Opening keynote address at SAAMTREK: Values, education and democracy in the 21st century. Conference report. National Conference. Kirstenbosch, 22-24 February.

**KERNBEGRIPE:**

Waardes

Dissipline

Klaskamerdissipline

**KEY CONCEPTS:**

Values

Discipline

Classroom discipline

# HOOFSTUK 7

## SAMEVATTING, GEVOLGTREKKINGS EN AANBEVELINGS

---

### 7.1 INLEIDING

In die begin van hierdie studie is gemeld dat Suid-Afrika en die res van die wêreld 'n waarde-dilemma beleef. Die samelewing word gekenmerk deur 'n hoë misdaadsyfer en allerhande ander maatskaplike euwels soos dwelmmisbruik, 'n hoë verkragtingsyfer en egskeidingsyfer. Al die bogenoemde sake dui op 'n morele verval en 'n verval in die waardes van mense. Die vraag het ontstaan oor wat die rede kan wees vir hierdie waarde-dilemma. Daar is al in verskeie oorsese lande waarde-opvoedingsprogramme en karakterbouprogramme ontwikkel wat die waardes van leerders op skoolvlak moet help bou. Die uiteindelige navorsingsdoel van hierdie studie was om 'n voorstel te maak en enkele riglyne daar te stel vir waarde-opvoeding in Suid-Afrikaanse skole.

In hierdie hoofstuk gaan daar 'n samevatting gegee word van die verloop van die studie en hoe die navorsingsdoelstellings bereik is. Daarna sal sekere algemene gevolgtrekkings gemaak word en in die laaste plek sal enkele aanbevelings wat uit die studie voortvloei asook voorstelle vir verdere navorsing op hierdie terrein gemaak word.

### 7.2 SAMEVATTING EN GEVOLGTREKKINGS

In hoofstuk 1 is die agtergrond van die probleem, die probleemstelling, die navorsingsdoelwitte, die navorsingsontwerp en die metode van ondersoek bespreek. Die hoofstukindeling van die studie is ook daarin uiteengesit.

In hoofstuk 2, wat die eerste artikel is, is die verwarring wat bestaan oor die begrippe 'waardes', 'norme', 'beginsels', 'religie' en 'lewensvisie' uitgeklaar en daar is aangetoon hoe die begrippe met mekaar verband hou. Verder is daar 'n ontologiese ontleding gedoen van waardes.

Hoofstuk 3 (artikel 2) ontleed waarde-opvoeding in 'n poging om die vraag te antwoord of waarde-opvoeding enigsins moontlik is vanuit 'n reformatoriese denkraamwerk. Die volgende vraag wat in hierdie hoofstuk beantwoord is, is dat indien waarde-opvoeding moontlik is, wie se waardes dan onderrig moet word op skoolvlak.

In hoofstuk 4 (artikel 3) word 'n voorstel gemaak vir die aard en aanbieding van waarde-opvoeding vir Suid-Afrikaanse openbare skole. Met hierdie artikel is gepoog om vanuit die beginselgrondslag wat in die vorige hoofstukke (artikels) bevestig is, by die wêreldgesprek oor waardes en waarde-opvoeding aan te sluit. Enkele waarde-opvoedings-/karakterbouprogramme is krities ontleed en tot die slotsom gekom dat die "Cornerstone Values"-program van John Heenan in Nieu-Seeland aangepas sou kon word om 'n moontlike oplossing te bied vir waarde-opvoeding in Suid-Afrikaanse openbare skole.

In hoofstuk 5 (artikel 4) is skooldisipline as 'n eksemplaar gebruik om aan te toon hoe waardes daarin verreken moet word. Die verband tussen opvoeding, waardes en disipline is in hierdie hoofstuk bespreek. Die rol wat 'n goedgevestigde waardesisteem wat geanker is in 'n bepaalde religieuse ingesteldheid en lewensvisie wat daarmee gepaard gaan, word geskets as 'n belangrike element in die aanspreek van die gebrek aan disipline in Suid-Afrikaanse skole. Hierdie artikel het reeds in KOERS(2003) verskyn en wel in Engels, vandaar die Engelse weergawe van die hoofstuk.

Hoofstuk 6 (artikel 5) het verslag gedoen oor die empiriese ondersoek wat geloods is om vas te stel wat die rol is wat waardes speel in klaskamerdisipline. Dit het geblyk dat die leerders se drang na selfstandigheid, soos aangedui deur die indikatore van die selfwaarde naamlik selfdisipline, goeie maniere, selfbeheersing, volwassenheid en selfverantwoordelikheid 'n belangrike rol speel in die gehoorsaming van klasreëls, sowel as in die verontagsaming van klasreëls.

Uit bostaande blyk dit dat die navorsingsdoelstellings bereik is deurdat die verwarring wat bestaan het rondom die begrippe uitgeklaar is en vanuit 'n reformatoriese perspektief antwoorde gevind is op die vraag op waarde-opvoeding werklik moontlik is. Die vraag oor wie se waardes aan leerders onderrig moet word, sal altyd relevant bly vir mense, maar vanuit bogenoemde denkraamwerk is dit duidelik dat waarde-opvoeding nooit lewensbeskoulik neutraal aangebied kan word nie en dat waarde-opvoeding deur die een of ander religieuse verbintenis ("commitment") gerig of 'ingekleur' sal word. Daar is ook op 'n positiewe wyse 'n voorstel gemaak vir waarde-opvoeding in Suid-Afrikaanse skole deur die program van John Heenan te gebruik met enkele aanpassings vir die Suid-Afrikaanse situasie. Dit het ook duidelik geword dat waardes op alle lewensterreine 'n rol speel en dat waardes ook in die disipline in die skool en meer spesifiek die klaskamer nie genegeer moet word nie.

### **7.3 AANBEVELINGS**

Daar word aanbeveel dat daar 'n waarde-opvoedingsprogram vir enkele projekskole ontwikkel word. Die program van Heenan kan effens aangepas word vir die Suid-Afrikaanse situasie en kan in die projekskole getoets word. Dit is verder belangrik dat die projekskole gekies word uit alle groeperings van die Suid-Afrikaanse samelewing.

Tweedens moet onderwysersopleidingsprogramme (van die Potchefstroomkampus van die Noordwes-Universiteit) aangepas word om aan waarde-opvoeding of karakterbou meer spesifiek aandag te gee.

In die derde plek word aanbeveel dat die empiriese ondersoek ook uitgebrei word na ander onderwysdistrikte en selfs landswyd om 'n meer volledige prentjie te verkry van die rol wat waardes speel in klaskamerdisipline.

Vierdens kan verdere navorsing gedoen word om vas te stel wat die rol van waardes is in ander lewensterreine, soos byvoorbeeld die MIV/VIGS-pandemie of hoe die onderwyser gesonde waardes binne vakonderrig kan bevorder.

In die vyfde plek behoort daar navorsing gedoen word om vas te stel wat die invloed is wat die onderwysers het op die waarde-oriëntering van die leerders.

Daar kan ook 'n toepassing gemaak word van die vlakke van morele ontwikkeling van Kohlberg op die Suid-Afrikaanse situasie met inagneming van die multi-kulturele samestelling van die Suid-Afrikaanse samelewing.

### **7.4 TEN SLOTTE**

Die doel van hierdie studie is bereik deurdat die probleemvrae wat in die begin van studie gestel is, beantwoord kon word en dat daar 'n voorstel gemaak kon word en enkele riglyne gestel kon word vir waarde-opvoeding in Suid-Afrikaanse skole.

Uit die teorie van waardes en waarde-opvoeding kon 'n instrument saamgestel word om op 'n kwantitatiewe wyse die rol van waardes in 'n terrein soos skool- en klaskamerdisipline te meet.

Die hoop word uitgespreek dat hierdie studie 'n bydrae kon lewer in die waarde-gesprek in Suid-Afrika en veral vir Christenouers 'n moontlike oplossing kon bied vir die dilemma wat hulle beleef ten opsigte van neutrale onderwys.

## BIBLIOGRAFIE

---

- ANON. 2001. Onderwysers skuldig aan verkragting. *Die Burger*: 11, Maart. 3.
- ANTES, R.L. & NARDINI, M.L. 1994. Another view of school reform values and ethics. *Counselling & Values*, 38(3): 215-223.
- ASHTON, E. & WATSON, B. 1998. Values education: a fresh look at procedural neutrality. *Educational Studies* (Carfax Publishing), 24(2):183-194. [In EBSCOHost : Academic Search Elite, Full display : <http://www-sa.ebsco.com>] [Datum van gebruik : 30-03-2003].
- ASMAL, K. 2001. Pride vs. arrogance: The new patriotism. SAAMTREK: Values, education and democracy in the 21<sup>st</sup> Century. Conference Report. National Conference. Kirstenbosch, 22-24 February.
- BADENHORST, D.C. 1992. The limitations and possibilities of the South African education system in the inculcation of values. *Scriptura*, 41: 1-12.
- BAGARETTE, N. 1995. Die taksering van voornemende skoolhoofde se waarde-oriëntasies deur bestuursliggame. Bloemfontein : Universiteit van die Oranje-Vrystaat. ( Ph.D.-proefskrif.)
- BECK, C. 1990. Better schools: A values perspective. New York : The Falmer Press.
- BECKMANN, J. & NIEUWENHUIS, J. 2004. Die onderwysmanifes oor waardes en demokrasie in die onderwys: 'n fundering en flirtasie met waardes? *South African Journal of Education*, 24(1):55-63.
- BELLER, J. 2002. Positive character development in school sport programs. Washington DC: ERIC clearinghouse on Teaching and Teacher Education.
- BLOOM, A. 1987. Closing of the American mind. London : Penguin Books.
- CARBONE Jr, P.F. 1991. Perspectives in Values Education. *Clearing House*, 64(5):290-292. May/Jun.
- CARL, A.E. & DE KLERK, J. 2001. Waarde-opvoeding in 'n jong demokrasie en Kurrikulum 2005: panasee of mynveld. *Tydskrif vir Geesteswetenskappe*, 41(1), 21-32.
- CARR, D. 1997. Educational values and values education: some recent work. *British journal of sociology of education*, 18(1) : 133-144, Mar97.

- CARR, D. 2000. Moral formation, cultural attachment or social control: What's the point of Values Education? *Educational Theory*, 50(1) : 49-63. [In EBSCOHost : Academic Search Elite, Full display : <http://www-sa.ebsco.com>] [Datum van gebruik : 28-03-2003].
- CODRINGTON, G.T. 2000. Multi-generational ministries in the context of a local church. Pretoria : University of South Africa. (Master of Diaconiologia-dissertation.)
- COETZEE, J.C. 1973. Inleiding tot die Algemene Teoretiese Opvoedkunde. Pretoria : J.L. van Schaik Beperk.
- COHEN, J. 1988. Statistical power analysis for the behavioral sciences. Hillsdale, N.J. : Erlbaum.
- COLLINGS, L. ed. 1996. Mindpower - Take control of your life. Amsterdam : Life-time books.
- COLLINS CONCISE DICTIONARY. 1999. Glasgow : HarperCollins Publishers.
- CORTLAND STATE UNIVERSITY OF NEW YORK COLLEGE. 2004(a). Crisis of a national crisis of character. [Web:] [http.cortland.edu/c4n5rs/sighs\\_iv.asp](http.cortland.edu/c4n5rs/sighs_iv.asp) [Datum van gebruik : 02-01-2004].
- CORTLAND STATE UNIVERSITY OF NEW YORK COLLEGE. 2004(b). Summer institute in Character Education. [Web:] <http.cortland.edu/c4n5rs/brochure.asp> [Datum van gebruik : 02-01-2004].
- COVEY, S.R. 1992. The seven habits of highly effective people. London : Simon and Schuster.
- CROWTHER, J. ed. 1995. Oxford advanced learner's dictionary of current English. 5<sup>th</sup> ed. Oxford : Oxford University Press.
- DE BEER, S. 1992. Back to learning. SACHED. The National Education Conference. Johannesburg : Ravan Press.
- DE KLERK, J. 1998. A reappraisal of character education in a progressive postmodernist era. *South African Journal of Education*, 18(1):19-24.
- DE KLERK, J. 2003. Die kompleksiteit van morele opvoeding in Suid-Afrikaanse skole. *Nederduits Gereformeerde Teologiese Tydskrif*, 44(1,2):47-60.
- DE KLERK, J. & RENS, J.A. 2003. The role of values in school discipline. *Koers*, 68(4):353-371.
- DEPARTEMENT VAN ONDERWYS. 2000-2004. Implementation plan for Tirisano. Working together to build an education and training plan for South Africa. Pretoria : Department of Education.

DEPARTMENT OF EDUCATION (DoE). 2002. Values, Education and Democracy – School-based research report. Pretoria : Department of Education.

DEPARTMENT OF EDUCATION (DoE). 2001. Manifesto on Values, Education and Democracy 2001. Cape Argus Teach Fund for the Department of Education. DoE.

DoE kyk DEPARTMENT OF EDUCATION

DE WET, C. 2003(a). 'n Media-analise oor misdaad in die Suid-Afrikaanse onderwys. *South African Journal of Education*, 23(1):36-44.

DE WET, C. 2003(b). Skoolveiligheid en misdaadbekamping: die siening van 'n groep Vrystaatse leerders en opvoeders. *South African Journal of Education*, 23(2):85-93.

DE WET, J., MONTEITH, J.L. de K., STEYN, H.S. & VENTER, P.S. 1988. Navorsingsmetodes in die Opvoedkunde. Durban : Butterworths.

DU PLOOY, J.L., GRIESSEL, G.A.J. & OBERHOLZER, M.O. 1985. Fundamentele pedagogiek vir gevorderde studente. Pretoria : HAUM.

DURKHEIM, E. 1973. Moral education . New York : Free Press.

EGAN, G. 1990. The skilled helper – a systematic approach to effective helping. Pacific Grove, California : Brooks/Cole Publishing Company.

ENGELBREGHT, T. 2001. Van ashoop na hoop. *De Kat*, Januarie: 32-34.

ELLIS, S. M. & STEYN, H.S. 2003. Practical significance (effect sizes) versus or in combination with statistical significance (p-values). *Management Dynamics*, 12(4): 52-53.

EYRE, L. & EYRE, R. 1993. Teaching our children values. New York : Simon & Schuster.

FOWLER, S., VAN BRUMMELEN, H.W. & VAN DYK, J. 1990. Christian Schooling: Education for freedom. Potchefstroom : IRS. (Instituut vir Reformatoriese Studies, Studiestuk 39.)

GORMAN, R.M. 1974. The psychology of classroom learning. Ohio : Charles E. Merrill Publishing Company.

GOUSMETT, C. 1996. A critical review of the "Cornerstone Values Curriculum". <http://homepage.ihug.ca.nz/~faithact/study.htm>. [Datum van gebruik : 06-10-2004].

GOUSMETT, C. 1997. So you want to go to university? ~part 1~. Christian Faith and Action Trust. [Web:] <http://homepage.ihug.co.nz/~faithact/think2.htm>. [Datum van gebruik : 06-10-2004].

GOUWS, L.A., LOUW, D.D., MEYER, D.F. & PLUG, C. 1982. Psigologiese woordeboek. Eerste uitgawe. Johannesburg : McGraw-Hill.

GUNTER, M.A., ESTES, T.H. & SCHWAB, J. 2003. Instruction – A models approach. Boston : Pearson Education, Inc.

HABGOOD, J. 1990. Are moral values enough? *British journal of educational studies*, 38:106-115.

HAGERTY, R. 1995. The crisis of confidence in American education: a blueprint for fixing what is wrong and restoring America's confidence in the public schools. Springfield, Illinois : Charles C. Thomas.

HALSTEAD, J. & TAYLOR, M. 2000. Learning and teaching about values: A review of recent research. *Cambridge Journal of Education*, Jun, 30(2), 169-223. [In EBSCOHost : Academic Search Elite, Full display : <http://www-sa.ebsco.com>] [Datum van gebruik : 06-09-2000].

HATTINGH, L. 1991. 'n Teorie van waardes. Johannesburg: Randse Afrikaanse Universiteit. (D.Ed.-proefskrif.)

HEEHAN, J. 2000(a). Cornerstone Values – A New Zealand values education initiative. The New Zealand Foundation for Values in Education.

HEENAN, J. 2000(b). Making sense of values. The New Zealand Foundation for Values in Education.

HEENAN, J. 2002. Building character through Cornerstone values. Invercargill: The New Zealand Foundation for Values in Education.

HERSH, R.H., MILLER, J.P. & FIELDING, G.D. 1980. Models of moral education. New York : Education Longman Inc.

HODGIN, D. 2001. Building safe schools through Character Education. *Inside School Safety*, 5(12): 8-9.

INLOW, G.M. 1972. Values in transition – a handbook. New York : John Wiley & Sons, inc.

JACOBS, J. 2002. Starfish values program. *Camping magazine*, 75(5):44, Sep/Oct. [In EBSCOHost: Academic Search Elite, Full display: <http://www-sa.ebsco.com>] ]Datum van gebruik: 28-03-2003].

JAMES, W., ed. 2000. Values, education and democracy - Report of the working group on values in education. Pretoria : Department of Education.

JANSEN, H. 2001. SA steeds die 'misdadkampioen'. *Die Beeld* :2, Junie.4.

- JOUBERT, D. 1986. Waardes: navorsing, metodologie en teorie. RGN-onderzoek en navorsingsmetodologie. Navorsingsverslaereeks: 2. Pretoria : Raad vir Geesteswetenskaplike Navorsing.
- KIRSCHENBAUM, H. 1992. A comprehensive model for values education and moral education. *Phi Delta Kappan*, 73(10). 77176, Jun. [In EBSCOHost: Academic Search Elite, Full display : <http://www.hi-ho.ne.jp/taku77/refer/kirsch.htm>] [datum van gebruik : 03-05-2003].
- KLAPWIJK, J. 1986. Antitheses, synthesis, and the idea of transformational philosophy. *Philosophia Reformata*, 51: 138-152.
- KOHLBERG, L. 1978. Moral education reapraised. *The Humanist*, 12-18, Nov/Dec.
- KOHN, A. 1993. Choices for children – Why and how to let students decide. <http://www.alfiekohn.org/teaching/cfc.htm>. [Datum van gebruik : 14-09-2004].
- KOHN, A. 1996. Beyond Discipline. *Education Week*, November 20. <http://www.alfiekohn.org/teaching/edweek/discipline.htm>. [datum van gebruik : 14-09-2004].
- KOHN, A. 1997. How not to teach values: A critical look at Character Education. *Phi Delta Kappan*, Feb. 429-440.
- KLUCKHORN, C. 1951. The study of culture in the political sciences. Toronto : Stanford University Press.
- KLUCKHORN, C. 1954. Values and value orientations in the theory of action. (In Parsons, T. & Shils, E.A. ed. *Toward a general theory of action*. Cambridge : Harvard University Press. P26.)
- KROG, A. 2004. Soektog na onderrig van hoë gehalte. *Die Burger* : 11, Maart. 11.
- LEE, E., MENKARDT, D. & OKAZAWA-REY, M. (Eds). 1998. Beyond heroes and holidays: A practical guide to K-12 anti-racist, multicultural education and staff development. Washington, D.C. : Network of Educators on the Americas.
- LICKONA, T. 1996. Eleven principles of effective character education. *Journal of Moral Education*, 25(1):93-95.
- LIVING VALUES. 2004. [Web:] <http://www.livingvalues.net/values/index.html>. [Datum van gebruik : 23-10-2004].
- LLALE, M. 2003. The values of secondary school learners and teachers towards traffic and traffic education. Potchefstroom : PU vir CHO. (M.Ed-dissertation.)
- MACKENZIE, R.J. 1996. Setting limits in the classroom. Rocklin : Prima Publishing.

- MANDELA, N. 2001. Address at SAAMTREK: Values, Education and Democracy in the 21<sup>st</sup> Century. Conference Report. National Conference. Kirstenbosch, 22-24 February.
- MANGCU, X. 1999. Will he who strikes the presidential pose add body to democracy's slight frame?. *The Sunday Independent* :27, June.9.
- MCPAIL, P.J.R., THOMAS, U. & CHAPMAN, H. 1975. Learning to care. Niles : Argus Communications.
- MIDDLETON, J.R. & WALSH, B.J. 1995. Truth is stranger than it use to be – Biblical faith in a postmodern age. Downers Grove : InterVarsity.
- MKHABALA, M. & MALAN, M. 2004. Skoksyfers kos belastingbetales R1 miljard per jaar – by die 40% eerstejaars druij. *Rapport* :35(38),2.
- MOLLER, P.H. 1992. Multi-kulturalisme. Ongepubliseerde besprekingsdokument. Potchefstroom.
- NEWMAN, F.M., BERTOCCI, T. & LANDSNESS, R.M. 1977. Skills in citizen action – an English-social studies program for secondary schools. Wisconsin : University of Wisconsin Publications.
- ODENDAL, F.F., ed. 1994. Verklarende handwoordeboek van die Afrikaanse taal. Midrand : Perskor Uitgewery.
- OXFORD ADVANCED LEARNER'S DICTIONARY. 1995. London : Oxford University Press.
- PATRICK, H., ed. 2000. The new Oxford thesaurus of English. Oxford : Oxford University Press.
- PHIRI, M.K. 2003. Values and attitudes of primary school learners towards traffic safety and traffic safety education. Potchefstroom : PU vir CHO. (M.Ed.-dissertation.)
- PILCH, J.J. & MALINA, B.J. 1993. Biblical social values and their meaning: a handbook. Peabody : Hendrickson.
- PLUNKETT, D. 1990. Secular and spiritual values – grounds for hope in education. London : Routledge.
- RADEMEYER, A. 2004. Gehalte van matrikulante 'nie in oogwenk verbeter'. *Die Burger*.24, Sept. 2.
- RATHS, L.E., HARMIN, M. & SIMON, S. 1978. Values and teaching. Ohio : Merril.
- RENS, J.A., VAN DER WALT, J.L. & VREKEN, N.J. 2004(a). Waardes in die opvoeding en onderwys: 'n Babelse verwarring. In publikasie

- RENS, J.A., VAN DER WALT, J.L. & VREKEN, N.J. 2004(b). Waarde-opvoeding in skole: Kan dit? Moet dit? In publikasie.
- ROKEACH, M. 1973. The nature of human values. New York : Free Press.
- ROMANOWSKI, M.H. & OLDENSKI, T.E. 1998. Challenging the status quo of teacher education programs. *Clearing House*, 72(2): 111-114. Nov/Dec. [In EBSCOHost : Academic Search Elite, Full display : <http://www-sa.ebsco.com>] [Datum van gebruik : 04-02-2003].
- ROSSOUW, D. 1996. Waardes wat werk. [Web:] <http://general.rau.ac.za/aambeeld/november1996/waardes.htm>. [Datum van gebruik : 26-09-2002].
- ROSSOUW, J.P. 2003. Learner discipline in South African public schools – a qualitative study., *KOERS* , 68(4): 413-435.
- SALHOLZ , E. & CLIFTON,T. 1992. Values in the classroom. *Newsweek*, 119(23):26-27. [In EBSCOHost : Academic Search Elite, Full display : <http://www-sa.ebsco.com>] [Datum van gebruik : 06-09-2003].
- SCHAEFFER, E.F. 1998. Character crisis and the classroom. *Thrust for educational leadership*, Sep/Oct, 28(1), 14-17. [In EBSCOHost : Academic Search Elite, Full display : <http://www-sa.ebsco.com>] [Datum van gebruik : 30-03-2003].
- SCHALEKAMP, A.S. 2001. Die bydrae van persoonlike leierskap tot die professionele ontwikkeling van onderwysers. Johannesburg : Randse Afrikaanse Universiteit. (D.Ed.-proefskrif.)
- SMITH, A. & MONTGOMERY, A. 1997. Values in education in Northern Ireland. Belfast : Northern Ireland Council for the Curriculum, Examinations and Assessment.
- STATISTIESE KONSULTASIEDIENSTE. 2004. Persoonlike konsultasie. Potchefstroom : Noordwes-Universiteit.
- STEYN, S.C., WOLHUTER, C.C., OOSTHUIZEN, I.J. & VAN DER WALT, J.L. 2003. 'n Internasionale perspektief op leerderdisipline in skole. *South African Journal of Education*, 23(3):225-232.
- STOKER, H.G. 1961. Beginsels en metodes in die wetenskap. Potchefstroom : Pro Rege Pers Beperk.
- TITUS, D.N. 1994. Values education in American Secondary schools. Paper presented at the Kutztown University Education Conference.

- TOWNSEND, K.K. 1992. Why Johnny can't tell right from wrong. *Washington Monthly*, 24(12): 29-33, Dec92.
- TYREE, C & VANCE, M. 1997. Teaching values to promote a more caring world. *Journal for a Just & Caring Education*, 3(2):215-227. . [In EBSCOHost : Academic Search Elite, Full display : <http://www-sa.ebsco.com>] [Datum van gebruik : 27-07-2000].
- VAN DER WALT, B.J. 1999(a). Die oorsprong van ons waardekrise en hoe ons weer duidelike, positiewe Christelike waardes kan terugvind. Potchefstroom : IRS. (Instituut vir Reformatoriese Studies, Studiestuk 381.)
- VAN DER WALT, B.J. 1999(b). Visie op die werklikheid – die bevrydende krag van 'n Christelike lewensbeskouing en filosofie. Potchefstroom : Instituut vir Reformatoriese Studie.
- VAN DER WALT, B.J. 1999(c). Religion and society – Christian involvement in the public square. Potchefstroom : IRS. (Instituut vir Reformatoriese Studies, Studiestuk 50.)
- VAN DER WALT, J.L. 1982. Die navorsingsmetode van die Fundamentele Opvoedkunde. *KOERS*, 47(1): 28-44.
- VAN DER WALT, J.L. 1983. Oor opvoeding in 'n neutedop. Bailliepark : Mediapublikasies.
- VAN DER WALT, J.L. & DEKKER, E. I. 1983. Fundamentele Opvoedkunde vir onderwysstudente. Silverton : Promedia publikasies.
- VAN RENSBURG, C.J.J. & LANDMAN, W.A. 1992. Fundamenteel-pedagogiese begripsverklarings/ Notes on fundamental-pedagogic concepts. Pretoria : N.G Kerkboekhandel.
- VAN WYK, N. 2001. Perceptions and practices of discipline in urban schools in South Africa. *South African Journal of Education*, 21(3): 195-201.
- VEUGELERS, W. 2000. Different ways of teaching values. *Educational Review*, 52(1):37-47. Feb. [In EBSCOHost : Academic Search Elite, Full display : <http://www-sa.ebsco.com>] [Datum van gebruik : 28-03-2003].
- VREKEN, N.J. 2003. Persoonlike mededeling na onderhoud met John Heenan.
- VREKEN, N. J. 2004. Persoonlike mededeling.
- WOLTERS, A.M. 1992. Die skepping herwin. – Bybelse grondslae vir 'n Reformatoriese lewensbeskouing. Potchefstroom : IRS. (Instituut vir Reformatoriese Studies, Studiestuk 52.)
- WOLTERSTORFF, N. 2004. Educating for Shalom – Essays on Christian Higher Education. Grand Rapids, Michigan : Wm. B. Eerdmans Publishing Co.
- WOOLFOLK, A. 1998. Educational psychology. Boston : Allyn and Bacon.

ZUMA, J. 2001. Opening keynote address at SAAMTREK: Values, education and democracy in the 21st century. Conference report. National Conference. Kirstenbosch, 22-24 February.

ZERN, D. 1997. The attitudes of present and future teachers to the teaching of values (in general) and of certain values (in particular). *Journal of genetic psychology*, 158 (4) : 505-508, Dec97.

## Bylaag A: Toestemmingsbrief van KOERS

### BURO VIR WETENSKAPLIKE TYDSKRIFTE

### BUREAU FOR SCHOLARLY JOURNALS

Privaatsak/Private Bag X6001  
Faks./Fax.: (018) 299 1562  
E-pos:/ E-mail: bwtscl@puknet.puk.ac.za

Tel.: (018) 299 4081  
Privaatsak/Private Bag X6001  
Potchefstroom 2520  
Suid-Afrika/South Africa

---

## Koers

2004-10-14

Mev. J.A. Rens  
Skool vir Opvoedkunde en Opleiding  
Fakulteit Opvoedingswetenskappe  
Potchefstroomkampus  
Noordwes-Universiteit  
POTCHEFSTROOM

Beste mev. Rens

Hiermee gee die Redaksie van *Koers* u toestemming om onderstaande artikel in te bind in u proefskrif op voorwaarde dat u die finale weergawe van die artikel soos dit deur *Koers* geredigeer en geformateer is, sal inbind en ook erkenning gee aan *Koers* in u proefskrif:

**Artikel:**

Jeannette de Klerk & Julialet Rens. The role of values in school discipline.  
Gepubliseer in *Koers* 68 (4) 2003.

Groetend



Prof. A.L. Combrink  
Hoofredakteur: *Koers*

## Bylaag B: KOERS se voorskrifte aan skrywers

### Voorskrifte vir skrywers

#### Aard van artikels wat aan KOERS voorgelê word

By die aanbieding van artikels wat aan KOERS voorgelê word, moet die aard van KOERS-artikels beslis in ag geneem word wat die invalshoek, vertrekpunte, aanbiedingswyse, gevolgtrekkings, ensovoorts betref.

- **Tipiese Koers-artikels het 'n geïntegreerde prinsipiële/lewensbeskoulige begroning en is hoofsaaklik besinnend van aard. Die artikels behoort dus nie net die aanbieding van feitlike of (empiriese) navorsing te wees nie, maar moet in 'n wyer (filosofies-) besinnende raamwerk ingebed wees.**
- Prinsipiële/lewensbeskoulige besinning impliseer 'n kritiese beoordeling van gestelde standpunte. Die outeur se eie vertrekpunte en uiteindelijke standpunt-inname behoort duidelik uit onder andere sy gevolgtrekkings of invalshoek te blyk.
- Relevante en onderliggende (vak)filosofiese, etiese of morele kwessies wat verbandhou met die onderwerp van die artikel kan dus in die argumentasielyn geïntegreer en aangesny word.
- Die subttel van KOERS is "Bulletin vir Christelike Wetenskap". KOERS se grondslag is Christelik, maar ruimte word gelaat vir gemotiveerde meningsverskil en diskussie.
- KOERS is 'n geakkrediteerde interdisiplinêre tydskrif wat navorsingsartikels uit alle vakgebiede publiseer. Artikels moet dus vakgerig wees, maar ook toeganklik vir 'n wyer teikengroep, d.w.s. 'n leserpubliek wat nie noodwendig op hoogte is met die spesifieke vakjargon en tendense binne 'n spesifieke vakdisipline nie. Artikels moet egter steeds voldoen aan wetenskaplike gehalte en die standaard vir navorsingsartikels wat in 'n geakkrediteerde tydskrif gepubliseer word.

#### 1. Ooreenkoms met skrywers

**Alleenreg op publikasie:** Die voorlegging van 'n artikel aan *Koers* impliseer dat *Koers* alleenreg op die publikasie van die artikel het – sowel in drukmedia as in elektroniese en ander media.

#### 2. Aard van bydraes: *Koers* is 'n interdisiplinêre blad; daarom word artikels uit alle vakgebiede verwelkom. Artikels moet egter 'n prinsipiële begroning of standpuntinname bevat (wat nie noodwendig dié van die Redaksie hoef te wees nie).

#### 3. Keuring: Alle voorleggings sal deur minstens twee keurders beoordeel word. Keuring word in algehele vertroulikheid gedoen, en die identiteit van die skrywer en keurders word nie bekendgemaak nie. Outeurs moet hulself **nie in artikels identifiseer** deur onder andere hul voorletters, van of universiteit in voetnote of gedeeltes tussen hakies te verstrek nie.

#### 4. Formele vereistes:

- **Taalmedium:** Manuskripte kan in Afrikaans of Engels voorgelê word.
- **Die manuskrip** moet in A4-formaat wees, in dubbelspasiëring, met ruim kantlynspasies en slegs op een kant van die bladsy afgedruk. Die manuskripte moet taalversorg en finaal geredigeer wees.
- **Vier kopieë** van die artikel word by voorlegging verlang. Slegs op **één titelblad van die vier kopieë** moet die outeur se voorletters en van, departement, universiteit en persoonlike e-posadres verskyn. Verstrek ook 'n privaat posadres, telefoon- en faksnommer.

- Die titelblad van die ander drie kopieë moet slegs die titel, *abstract* en die teks van die artikel bevat.
- **Nadat die keurproses afgehandel is**, en die outeur die kommentaar verwerk het, moet 'n **rekenaarkopie** en 'n **papierkopie** aan die Redaksie gestuur word:
  - \* Stuur een kopie op **rekenaardisket** in die lêer-formaat van die woordverwerkingsprogram wat u gebruik – skryf asseblief op die disket se etiket watter **woordverwerkingsprogram en weergawe** u gebruik asook die lêernaam (byvoorbeeld. WinWord 6.0a: Steyn.doc).
  - \* Die **papierkopie** moet voldoen aan dieselfde vereistes as hierbo genoem.

**Lengte:** Vyftien (15) gedrukte A4-bladsye (±6 000 woorde) word as algemene riglyn gestel.

**Stylfasette:**

- \* Die **titel** moet so kort en bondig as moontlik wees. Genommerde opskrifte en subopskrifte moet met Arabiese syfers met punte genommer word, byvoorbeeld 3 word gevolg deur 3.1, 3.1.1 en 3.1.1.1 (tot hoogstens die vierde vlak).
  - \* Artikels moet verkieslik verdeel word in **subparagrafe** met gepaste opskrifte.
  - Afkortings en akronieme in die normale teks is nie aanvaarbaar nie. Akronieme wat algemeen gebruik word, byvoorbeeld VSA, is egter aanvaarbaar.
  - \* Kursivering word slegs as aanduiding van beklemtoning of vir 'n woord of uitdrukking uit 'n ander taal gebruik.
  - **Grafiese voorstellings, sketse, diagramme, tabelle** kan in enige rekenaarpakket voorberei wees, maar moet in 'n **wmf-, pcx, tif- of bmp-**formaat gestuur wees.
  - \* Grafika moet **reeds rekenaarmatig voorberei wees en deel vorm van die finale dokument** waarin die res van die artikel is.
  - Die lettertipe wat in die grafika gebruik word, moet aanpas by die lettertipe wat *Koers* gebruik (Arial).
5. **Abstract:** Alle artikels moet van 'n taalversorgde *abstract* ('n opsomming in Engels) van ongeveer 200 woorde voorsien word. Direk hierna moet die Afrikaanse vertaling hiervan ingevoeg word.
  6. **Kernbegrippe:** Aan die einde van die artikel – voeg 3-4 kernbegrippe/baie kort frases in waaronder die artikel geïndekseer kan word. Gee ook onder *Key concepts* die Engelse vertalings hiervan.
  7. **Bladgeld:** By die voorlegging van 'n navorsingsartikel ondemeem outeurs verbonde aan tersiêre inrigtings om, indien die artikel aanvaar word vir publikasie, die voorgeskrewe bladgeldfooi (R80 per bladsy) te betaal. Outeurs kan gewoonlik die bladgeld van hul inrigtings of navorsingsinstansies verhaal.
  8. **Mede-outeurskap:** Artikels wat voorspruit uit verhandelings of proefskrifte: Voor die voorlegging van die artikel moet die skrywer oorleg pleeg met die studieleier/promotor.

9. **Proefdruk:** 'n Proefdruk word vooraf aan die artikelskrywer gestuur om te proeflees en te teken. Indien dit nie gebeur nie, kan die Redaksie sy artikel terughou of publikasie weier. Neem ook kennis dat die wagtyd tussen voorlegging en plasing normaalweg 3-9 maande is.
10. **Verwysingsmetode:** Die verkorte Harvard-verwysingsmetode moet gebruik word. Verwysings in die teks word soos volg aangebring: Anderson (1982:305), of (Anderson, 1982:305). By verwysing na werke van Klassieke en Middeleeuse outeurs word die naam van die outeur, die Latynse/Griekse titel van die werk (kursief), en die boek, hoofstuk, paragraaf of reëlverwysing (in Arabiese syfers met punte tussenin) vermeld, byvoorbeeld:

Vergilius (*Aeneis* 12.601); of  
Cicero (*De Officiis* 1.13.2).

11. **Voetnote:** Die gebruik van voetnote moet so ver moontlik beperk word. As dit egter noodsaaklik is om van voetnote gebruik te maak, dui die voetnootnommer op die tersaaklike bladsy in die teks aan en verstrek ook die volledige teks van die voetnote onder aan die betrokke bladsye.

## 12. Bibliografie

- 12.1 **Bibliografiese besonderhede word in die literatuurlys verskaf, en nie by wyse van voetnote nie. Slegs werke waarna in die artikel self verwys word, moet in die literatuurlys opgeneem word en alfabeties gerangskik word, byvoorbeeld:**

ANDERSON, H.W. 1982. *Stylistics*. London : Macmillan.

DU PLESSIS, W. 1982. Die regsetiese implikasies van buite-egtelikheid. *Koers*, 50(3):218-223.

MASSIMO, J.L. 1970. Psychology and the gymnast. (*In* George, G., ed. *The magic of gymnastics*. Santa Monica, Calif. : Sundby Publications. p. 31-33.)

- 12.2 Verwysings na bronne wat in 'n voetnoot gegee moet word, word net soos in die hoofteks gedoen. **Geen voetnoot moet egter uitsluitlik vir bibliografiese besonderhede gebruik word nie.**
- 12.3 In die bibliografie moet die plek van uitgawe en uitgewer van 'n publikasie vermeld word.
- 12.4 Titels van tydskrifte word kursief geskryf. Geen aanhalingstekens word gebruik by titels van tydskrifartikels nie.
- 12.5 By tydskrifartikels, koerantartikels en bydraes in versamelbundels moet die **tersaaklike bladsynommers** vermeld word.
- 12.6 In die geval van aanhalings uit (anonieme) koerantberigte kan net die naam van die koerant en die verskyningsdatum vermeld word, byvoorbeeld: "Politieke geweld eskaleer in hierdie gebied", het die minister gestel (*Die Volksblad*, 1992-01-16).

## 13. Bladuitleg:

- \* Titel van artikel en paragraafopskrifte (nie hoofletters nie, behalwe waar hoofletters noodsaaklik is.

*Voorskrifte vir skrywers*

---

14. **Menings en kopiereg:** Menings wat in die artikels uitgespreek word, is telkens dié van die betrokke outeur en word nie noodwendig deur die Redaksie of die *Koersvereniging van Suid-Afrika* onderskryf nie. Kopiereg berus by die outeurs.
15. **Bydraes en korrespondensie en intekengeld:** Alle bydraes en korrespondensie kan gerig word aan: Die Redakteur, *Koers* (251), Buro vir Wetenskaplike Tydskrifte, Privaatsak X6001, Potchefstroom 2520. Intekengeld beloop R80/\$35 per jaar. Los eksemplare word verkoop teen R35 stuk. Faks no.: 018-299-4084; e-posadres: [bwtscl@puknet.puk.ac.za](mailto:bwtscl@puknet.puk.ac.za)

## Bylaag C: Acta academica se voorskrifte aan skrywers

### Instructions to authors

1. *Acta Academica* publishes articles in Afrikaans or English. The preferred length is about 7000 words; 4500 words is regarded as a minimum and 11 000 as a maximum.

2. Two printouts of the text as well as a file on computer disc, in WordPerfect or MS-Word, should be submitted. Articles may also be submitted by e-mail to murray.bib@mail.uovs.ac.za.

3. Articles are to be submitted ready for the press: finally edited, stylistically polished and carefully proofread. Readability, fluency of style and clarity of exposition are essential. In the case of articles deemed by the editorial staff to require extensive language editing, the page fees payable by authors will be doubled.

4. The Editor reserves the right to make such alterations as he sees fit to accommodate the style and presentation of articles to the house style. Where major changes are necessary the text may be returned to the author for correction or approval. Copyright is transferred to *Acta Academica* on acceptance for publication.

5. Titles should be short and concise. Suitable headings and subheadings should be provided, with sections and subsections indicated by means of Arabic figures and full stops, i.e. 3. being followed by 3.1 and 3.1.1 (at most).

6. Source references in the text should be in the Harvard style, using the author's surname only, e.g.: (Coetzee 1986: 234-45).

7. Only genuine footnotes should be used, i.e. notes containing relevant elucidation of the text. Footnotes should be kept to a minimum. Footnotes should appear on a separate page, consecutively numbered and in double spacing. The position of the note should be indicated in the text in superscript Arabic figures without brackets.

8. A complete bibliography in the Harvard style must be provided, giving all relevant details. All sources must be listed alphabetically by authors' surnames, in the following format:  
Coetzee H J

1977. Inflation in South Africa. *Acta Economica* 27(3): 17-36.

Snyman A L

1986. Human rights in political reform. Van Rensburg (ed) 1986: 1-34.

Van Rensburg C D (ed)

1986. *Human rights in South Africa*. 2nd ed. Pretoria: HAUM.

9. Abbreviations and acronyms should be avoided (except where an acronym, e.g. SABC, is current parlance).

10. Italics should not be over-used for emphasis. Latin phrases such as *per se* must be italicised. Words in languages other than that of the manuscript should be given in quotation marks.

11. Statistical and other tables should be labelled. Tables, as well as mathematical or similar symbols and expressions should be kept to a minimum.

12. Diagrams, sketches and graphs must be submitted in camera-ready copy on separate sheets of paper. Laser-printed computer graphics are also acceptable. Each diagram must have a short explanatory label.

13. If applicable, full details of the origin of the article must be provided (e.g. a paper delivered at a congress).

14. Two summaries of between 100 and 120 words, in English and Afrikaans, must be included.

15. Refereeing is always anonymous. Authors are invited to submit the names and addresses of up to three persons (from institutions other than their own) as referees. Where possible, at least one of them will be used.

16. Articles will only be refereed if accompanied by a declaration that the text has not been published or submitted for publication elsewhere.

17. The author of a published article will receive one free copy of the relevant issue of the journal and 10 reprints.

18. More detailed instructions and advice to authors are available from the Editor on application. If a specific field of study requires a style of reference other than the Harvard style, a special request may be addressed to the Editor.

19. Address for submissions: The Editor, *Acta Academica*, UFS-SASOL Library, P O Box 301, Bloemfontein 9300.

## Bylaag D: Afrikaanse vraelys

### Vraelys: Klaskamerdisipline en waardes

Nommer van vraelys:

--	--	--	--	--

Vir kantoorgebruik

#### Lees asseblief noukeurig deur:

In enige klaskamer is dit belangrik dat daar 'n sekere mate van orde en dissipline is want anders kan daar nie effektiewe onderrig en leer plaasvind nie. Vir hierdie doel word daar gewoonlik 'n aantal reëls opgestel. Maar ons weet almal dat hierdie reëls van tyd tot tyd oortree word! Elke keer wanneer 'n mens 'n reël gehoorsaam of oortree, doen jy dit op grond van 'n besluit wat jy geneem het – soms onbewustelik. 'n Besluit word egter altyd geneem op grond van waardes en oortuigings wat jy huldig.

Met hierdie vraelys wil ons graag probeer vasstel watter waardes 'n belangrike rol speel in jou besluite om reëls te gehoorsaam of wanneer jy dit oortree. Hierdie inligting sal ons help om ons onderwysstudente beter te kan oplei vir die onderwyspraktyk.

Dankie vir jou deelname aan die ondersoek.

Mev. J.A. Rens

Prof. N.J. Vreken

#### Afdeling 1. Algemene inligting

Maak asb. 'n kruisie in die blokkie van jou keuse of vul die verlangde inligting in.

Naam en van: .....

Jou onderwysstudent se naam en van: .....

Skool se naam: .....

*Opmerking: Bogenoemde inligting sal nie aan die ondersoek gekoppel word nie.*

#### Vraag 1.1

In watter graad is jy?

7	8	9	10	11	12
---	---	---	----	----	----

#### Vraag 1.2

Wat is jou moedertaal?

Tswana	Sesotho	Engels	Afrikaans	Ander
--------	---------	--------	-----------	-------

#### Vraag 1.3

Wat is jou geslag?

Manlik	Vroulik
--------	---------

## Afdeling 2: Waardes wat positief inwerk op klaskamerdisipline

### Vooraf:

Klaskamerdisipline gaan oor die aanvaarding en navolging van klasreëls. Die reëls is daar om te sorg dat die onderrig ordelik verloop en dat effektiewe leer kan plaasvind. Dissiplinêre probleme ontstaan wanneer 'n leerder van hierdie reëls oortree. Voorbeelde van sulke oortredings is soos volg:

- om uit jou beurt te praat;
- om ander leerders se aandag af te trek;
- om na te laat om opdragte uit te voer;
- om tyd te verspil;
- om nie op te let nie, ens.

Dan is daar ook nog meer ernstige oortredings soos om beledigend te wees, fisiese geweld te gebruik, diefstal te pleeg, vandalisties op te tree, ens.

### Instruksies

- Lees eers die vraag wat gestel word deeglik deur.
- By elke waarde is daar (tussen hakies) 'n kort verduideliking van wat die waarde beteken.
- Besluit dan in watter mate die betrokke waarde jou beïnvloed om reëls te gehoorsaam (afd. 2) of te oortree (afd. 3).
- Kies die gepaste blokkie op die skaal en merk dit met 'n kruisie.

### Opmerking:

Op die skaal (van 1 tot 5) dui 1 aan dat die betrokke waarde glad nie 'n invloed op jou besluite het nie en 5 dui aan dat dit 'n baie groot invloed op jou besluite het.

Glad nie → Baie groot mate

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

### Vraag

In watter mate beïnvloed elk van die onderstaande waardes jou wanneer jy besluit om klasreëls te gehoorsaam en ten volle deel te neem aan die onderrigleerproses?

#### 2.1 Religieuse waardes/Geloofswaardes

('n Hoë telling sou beteken dat die volgende dinge vir jou baie belangrik is: gesagsaanvaarding, gehoorsaamheid, respek teenoor jou onderwysers en klasmaats, goeie selfbeheersing en naasteliefde)

1	2	3	4	5	2.1
---	---	---	---	---	-----

**2.2 Verhoudingswaardes/Sosiale waardes**

(’n Hoë telling sou beteken dat die volgende dinge in jou verhouding met jou onderwyser en klasmaats vir jou belangrik is: goeie samewerking, lojaliteit, omgee vir mekaar, vriendelikheid en samehorigheid)

1	2	3	4	5	2.2
---	---	---	---	---	-----

**2.3 Morele waardes**

(’n Hoë telling sou beteken dat dit vir jou belangrik is om altyd eerlik en opreg op te tree, die waarheid te praat, jou goed te gedra, ’n skoon/rein lewe te lei, nie beledigend te wees/kru taal te gebruik nie.)

1	2	3	4	5	2.3
---	---	---	---	---	-----

**2.4 Regswaarde**

(’n Hoë telling sou beteken dat dit vir jou belangrik is dat reëls gehoorsaam word en dat oortreders op ’n gepaste wyse gestraf word.)

1	2	3	4	5	2.4
---	---	---	---	---	-----

**2.5 Intellektuele waardes**

(’n Hoë telling sou beteken dat dit vir jou baie belangrik is om jou kennis en insig te verbreed en dat jy graag wil leer.)

1	2	3	4	5	2.5
---	---	---	---	---	-----

**2.6 Selfwaardes**

(’n Hoë telling sou beteken dat die volgende dinge vir jou baie belangrik is: self-dissipline, goeie maniere, selfbeheersing, volwassenheid en verantwoordelikheid.)

1	2	3	4	5	2.6
---	---	---	---	---	-----

**2.7 Gemoedswaardes/Emosies**

(’n Hoë telling sou beteken dat dit vir jou baie belangrik is om altyd goed te voel oor dit wat jy doen en dat daar ’n aangename atmosfeer/gees in die klas moet heers.)

1	2	3	4	5	2.7
---	---	---	---	---	-----

**2.8 Werksbevrediging**

(’n Hoë telling sou beteken dat dit vir jou baie belangrik is om bevrediging uit jou werk te kry en om trots te wees op jou werk.)

1	2	3	4	5	2.8
---	---	---	---	---	-----

**2.9 Tydswaarde**

(’n Hoë telling sou beteken dat jy daarvan hou dat onderrigtyd goed gebruik word en dat daar nie tyd verspeel/vermors word nie.)

1	2	3	4	5	2.9
---	---	---	---	---	-----

### Afdeling 3: Waardes wat moontlik 'n negatiewe invloed op klasdissipline het

Elkeen van ons oortree van tyd tot tyd reëls of het ten minste die begeerte om sekere reëls te oortree. Lees nou die volgende vraag en antwoord dit dan op dieselfde wyse as in Afdeling 2.

#### Vraag

In watter mate beïnvloed elk van die onderstaande waardes jou wanneer jy klasreëls oortree of wanneer jy nie jou volle samewerking in die klas gee nie?

#### 3.1 Sosiale waardes

('n Hoë telling sou beteken dat jy 'n baie sosiale persoon is en daarvan hou om ander se aandag te trek, graag gesels en maklik toegee aan groepsdruk.)

1	2	3	4	5	3.1
---	---	---	---	---	-----

#### 3.2 Kulturele waardes

(Kulture verskil van mekaar. 'n Hoë telling sou beteken dat jy baie sterk voel oor jou kultuur en dat dit jou gedrag in die klas beïnvloed. Jy sal bv. reëls wat nie jou kultuur/gewoontes in ag neem nie, maklik oortree.)

1	2	3	4	5	3.2
---	---	---	---	---	-----

#### 3.3 Ontspanningswaardes

(Hierdie waardes hou verband met pret, plesier, humor en selfs luiheid. Dit hou ook verband met die soeke na avontuur. 'n Hoë telling sou beteken dat hierdie ontspanningswaardes vir jou baie belangrik is en daartoe lei dat jy klasreëls oortree.)

1	2	3	4	5	3.3
---	---	---	---	---	-----

#### 3.4 Outoriteits-/gesagswaardes (negatief)

('n Hoë telling sou in hierdie geval beteken dat jy jou nie graag laat voorskryf deur iemand anders nie.)

1	2	3	4	5	3.4
---	---	---	---	---	-----

#### 3.5 Tydswaardes (negatief)

('n Hoë telling sou in hierdie geval beteken dat jy voel dat jou tyd in die klas gemors word en dat jy verveeld raak.)

1	2	3	4	5	3.5
---	---	---	---	---	-----

3.6 Ligaamlike/Fisiese waardes

(Hier gaan dit oor jou voorkoms, maar ook oor jou fisiese ontwikkeling. Vir seuns is dit bv. belangrik om met mekaar kragte te meet, te stamp en te stoei. Vir meisies is dit bv. belangrik om goed te lyk. 'n Hoë telling sou beteken dat hierdie tipe dinge vir jou belangrik is en soms veroorsaak dat jy klasreëls oortree.)

1	2	3	4	5	3.6
---	---	---	---	---	-----

3.7 Werksbevrediging (negatief)

('n Hoë telling sou in hierdie geval beteken dat jy nie werksbevrediging uit jou studies kry nie en dat jy baie eerder iets anders sou wou doen.)

1	2	3	4	5	3.7
---	---	---	---	---	-----

3.8 Verhoudingswaardes (negatief)

('n Hoë telling sou beteken dat jy nie daarvan hou om deel van 'n groep te wees nie en eerder alleen gelaat wil wees.)

1	2	3	4	5	3.8
---	---	---	---	---	-----

3.9 Selfwaardes

('n Hoë telling sou in hierdie geval beteken dat jy baie graag selfstandig wil wees en jou eie besluite wil neem. Jy hou nie daarvan om deur reëls voorgeskryf te word nie.)

1	2	3	4	5	3.9
---	---	---	---	---	-----

Indien jy enige kommentaar op die vraelys het of iets wil byvoeg, kan jy dit met vrymoedigheid hier doen.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

**Baie dankie vir jou samewerking!**

## Bylaag E: Engelse vraelys

### Questionnaire: Classroom discipline and values

Number of questionnaire:

--	--	--	--	--

For office purposes

**Please read the following before you answer the questions:**

In any classroom it is important that there is a certain degree of order and discipline otherwise effective teaching and learning cannot take place. For this reason there is usually a set of rules. But we all know that from time to time these rules are disobeyed. Every time when you obey or disobey a rule you do it on the grounds of a discision you've made. A discision though is always made on the grounds of values and convictions that you hold.

With this questionnaire we want to determine which values play an important role in the discisions you made when obeying or disobeying class rules. We need this information to help us improve the education and training of our student teachers.

Thank you for taking part in this project.

Mrs. J.A. Rens

Prof. N.J. Vreken

#### Section 1. General information

Please answer (or complete) the following questions:

Your name and surname: .....

Your student teacher's name and surname:.....

Name of school:.....

*Remark: This information will not be linked with the rest of the survey.*

#### Question 1.1

In which grade are you?

7	8	9	10	11	12
---	---	---	----	----	----

#### Question 1.2

What is your mother tongue?

Tswana	Sesotho	Engels	Afrikaans	Other
--------	---------	--------	-----------	-------

#### Question 1.3

What is your gender?

Male	Female
------	--------

2.2 Social values

(A high score would mean that the following aspects of your relation with your teacher and classmates are important to you: loyalty, caring for each other, friendliness and co-operativeness).

1	2	3	4	5	2.2
---	---	---	---	---	-----

2.3 Moral values

(A high score would mean that it is important to you to be truthful, to speak the truth, to behave properly, to live a clean life, not to be rude or speak foul language).

1	2	3	4	5	2.3
---	---	---	---	---	-----

2.4 Legal values

(A high score would mean that it is important to you that rules are obeyed and that trespassers receive appropriate punishment).

1	2	3	4	5	2.4
---	---	---	---	---	-----

2.5 Intellectual values

(A high score would mean that it is important to you to expand your knowledge and to learn new things).

1	2	3	4	5	2.5
---	---	---	---	---	-----

2.6 Self values

(A high score would mean that the following things are important to you: self discipline, good manners, self-controll, responsibility, to behave in an adult manner).

1	2	3	4	5	2.6
---	---	---	---	---	-----

2.7 Emotional values

(A high score would mean that it is important to you to always feel good about yourself and your behaviour and that you would like to experience a positive/healthy classroom climate (environment)).

1	2	3	4	5	2.7
---	---	---	---	---	-----

2.8 Task satisfaction

(A high score would mean that it is important to you to find satisfaction in your studies/work and to be proud of your work).

1	2	3	4	5	2.8
---	---	---	---	---	-----

2.9 Time values

(A high score would mean that you love it when teaching time is used well and that no time is wasted in class).

1	2	3	4	5	2.9
---	---	---	---	---	-----

### Section 3: Values that can have a negative influence on class discipline

#### Question

To what extent do each of the following values influence you when you disobey class rules and don't want to co-operate during lessons?

#### 3.1 Social values

(A high score would mean that you are a very social person and love to draw other learners' attention, talk to them and go with the group).

1	2	3	4	5	3.1
---	---	---	---	---	-----

#### 3.2 Cultural values

(Cultures differ. A high score would mean that you feel strong about your culture and that it has an influence on your behaviour in class. For example: you will disobey rules that are not friendly to your culture/habits).

1	2	3	4	5	3.2
---	---	---	---	---	-----

#### 3.3 Recreational values

(These values are about fun, pleasure, humour and even laziness. It is also about adventure. A high score would mean that these values are important to you and that it would lead you to disobey class rules.)

1	2	3	4	5	3.3
---	---	---	---	---	-----

#### 3.4 Authority values (negative)

(A high score would mean that you don't like to be ordered around by somebody else).

1	2	3	4	5	3.4
---	---	---	---	---	-----

#### 3.5 Time values (negative)

(A high score in this case would mean that you feel that you are wasting your time and get bored in class).

1	2	3	4	5	3.5
---	---	---	---	---	-----

#### 3.6 Physical values

(These values are about your physical attractiveness and development. Boys love it to bump into each other, wrestle, etc. Girls are very concerned about their looks. A high score would mean that these values are important to you and that it can lead to disobedience of class rules).

1	2	3	4	5	3.6
---	---	---	---	---	-----

3.7 Task satisfaction (negative)

(A high score would mean that you don't experience satisfaction in your studies and that you would prefer to rather do something else).

1	2	3	4	5	3.7
---	---	---	---	---	-----

3.8 Social values (negative)

(A high score would mean that you're not a group person and would like to be left alone/work on your own).

1	2	3	4	5	3.8
---	---	---	---	---	-----

3.9 Self values

(A high score would mean that you are a very independent type of person that wants to make your own decisions).

1	2	3	4	5	3.9
---	---	---	---	---	-----

If you have any comments on the questionnaire or want to add something, please feel free to do so:

.....

.....

.....

.....

.....

***Thank you very much for your co-operation!***

Mrs JA Rens

Prof NJ Vreken

## Bylaag F: Toestemmingsbrief van dr. J. de Klerk

**From:** "De Klerk J <jdkl@sun.ac.za>" <JDKL@sun.ac.za>  
**To:** "Julialet Rens" <SOOJAR@puknet.puk.ac.za>  
**Date:** 8/31/04 3:37PM  
**Subject:** RE: Versoek

Julialet

Dit is goed om weer van jou te hoor. Ek het juis aan jou gedink toe die uitnodigings vir referate by OVSA daar in Potchefstroom te stuur.

Natuurlik dra dit my goedkeuring weg as jy ons artikel vir jou PhD kan gebruik. Dit was regstig lekker om saam met jou te werk en hoop ons sal dit in die toekoms weer kan doen.

Baie sterkte met die afronding van jou werk

Groete uit die mooi Kaap

Ek is more op pad Europa toe! Gaan vir 'n maand in Leuven en dan twee weke in Salzburg werk!!

Jeanette

-----Original Message-----

From: Julialet Rens [mailto:SOOJAR@puknet.puk.ac.za]  
Sent: 31 August 2004 14:19  
To: De Klerk J <jdkl@sun.ac.za>  
Subject: Versoek

Jeannette,

Dit is werklik lanklaas dat ons van mekaar gehoor het, maar ek het van ons nuwe kollega, Ansie Kitching, jou groete ontvang. Die jaar het behoorlik gevlieg en ek kan nie glo dis al September nie. Ons artikel het toe verskyn, maar jy het darem ook seker die kopieë ontvang. Dit is juis oor die artikel wat ek nou skryf. Jy sal seker kan onthou dat ek vir jou gesê het dat die artikel deel vorm van my Ph.D-studies. Ek het besluit om dit in die artikelformaat te doen. Ek wil nou jou vra of dit jou amptelike goedkeuring wegdra en of jy dit vir my skriftelik kan bevestig. Ek is vreeslik hard aan die spook om dit nou af te handel voor die einde van die jaar. Ek sal dit baie waardeer as jy dit vir my kan doen. Groete, Julialet

Vriendelike groete,

mev JA Rens

Lektor: Skool vir Opvoedkunde en Opleiding

Fakulteit Opvoedingswetenskappe

Noordwes Universiteit

POTCHEFSTROOM 2520

SUID-ARIKA

e-pos: soojar@puk.ac.za

tel: 018 2991893

faks: 018 2991909

-----  
Mrs Lecturer: School for Education and Training

Faculty of Education Sciences

North West Universiteit

POTCHEFSROOM 2520

e-mail: soojar@puk.ac.za

tel: 018 2991893

fax: 018 2991909