

# **Karakterbou en Christelike Waardes vir die Bevordering van Gedissiplineerde Klaskamergedrag: 'n Kritiese Beskouing**

**Prof. A.C. Lessing**  
**Departement Opvoedkundestudies**  
**Posbus 392**  
**Unisa 0003**

**lessiac@unisa.ac.za**

**Prof. M.W. de Witt**  
**Departement Onderwysersopleiding**  
**Posbus 392**  
**Unisa 0003**

**dwittmw@unisa.ac.za**

## **Synopsis**

### **Character building and Christian values to improve disciplined classroom behaviour: a critical view**

*This article is a reflection of research conducted at the request of the South African Teachers' Union, which indicated its concern about the decline of discipline in schools. A literature study and questionnaire were used to find answers to the following questions: What are discipline and undisciplined behaviour? What is the occurrence of undisciplined behaviour in the classroom? The contribution of character building, values and Christian values to improve undisciplined behaviour is debated on the basis of the literature.*

*According to the literature, discipline can be regarded as the development of a moral character, control of learners, preventive and restorative actions, self-discipline and even punishment. Various forms of undisciplined behaviour were indicated in a pilot study and confirmed in a literature study. A questionnaire was used to obtain an overview of the occurrence of the identified undisciplined behaviour in the classroom.*

*The following forms of undisciplined behaviour were indicated by more than 15% of the participants: talking-in-between, rudeness, laziness, poor cooperation, disrespect, challenging behaviour, lies, moodiness, dishonesty, truancy, stealing, smoking and violence. This behaviour not only disturbs the order in the classroom, but also shows, according to the Christian perspective, a lack of caring and respect towards teachers and fellow learners. The authors of this article argue that character development and the instilment of Christian values may contribute to better self-discipline and improve discipline in the classroom.*

## 1. Inleiding

Sensasionele artikels oor swak dissipline in Suid-Afrikaanse skole verskyn gereeld in koerante en tydskrifte. Dié ontoereikende dissipline word onder andere toegeskryf aan die talle veranderinge in die onderwysstelsel wat sedert 1994 plaasgevind het en leerders se veranderde siening oor dissipline. Leerders se siening van dissipline word deur die besondere sterk klem wat politici, sosioloë, sielkundiges en opvoedkundiges op menswaardigheid en die regte van die kind plaas, beïnvloed (Landman, s.j.).

Uit inligting wat die navorsers by 'n aantal onderwysers verkry het, blyk dit dat die onderwysers probleme ervaar met leerders wat nie respek toon vir onderwysers nie, nie verantwoordelikheid aanvaar nie, ongehoorsaam is, aggressie toon en gesag verwerp. Sodanige onaanvaarbare gedrag kom nie slegs in die sekondêre skool voor nie, maar word reeds in die grondslagfase getoon. Dit kom voor of die ongedissiplineerde gedrag van leerders en die gevolglike probleme met dissipline in klaskamers 'n bekommernis vir alle betrokkenes is. Die Suid-Afrikaanse Onderwysersunie (SAOU) wou daadwerklik iets aan hierdie bekommernis doen en het die navorsers versoek om 'n indringende ondersoek te doen na die omvang van probleme met dissipline en die invloed van ongedissiplineerde gedrag op die beroepslewe van onderwysers in skole wat by hulle geaffilieer is. Die SAOU is 'n tweetalige professionele onderwysersunie wat verbind is "tot die hoogste Christelike waardes en norme in dienslewering aan sy lede, die beroep en die leerders/studente vir wie se ontwikkeling jy verantwoordelik is" (SAOU, 2009). In die lig van hierdie etos kyk die outeurs na dissipline en ongedissiplineerde gedrag.

Dissipline word dikwels as sinoniem met straf gesien (Butchart & McEwan, 1998:22; Reyna & Weiner, 2001:317; Scarpaci, 2007:111), terwyl dit eerder in 'n breër konteks gesien moet word, naamlik as 'n leerproses wat die behoud van goeie orde vooropstel (Oosthuizen, 2006:48). Van den Aardweg en Van den Aardweg (1988:62) omskryf dissipline as 'n manier om die leerder tot selfbeheersing

en selfrigting te lei, met die uiteindelige doel van selfdissipline (Butchart & McEwan, 1998:22; Donald, Lazarus & Lolwana, 1997:129).

Selfbeheersing, wat begrippe soos selfdissipline en selfrigting ten grondslag lê, is 'n opvoedkundige begrip wat nou aan die Christelike lewenswandel verbonde is, en 'n uitvloeisel van die Christelike leer en die gebod van liefde is. In die Bybel is daar baie verwysings na dissipline en selfbeheersing as karaktereienskappe wat by die mens gekweek moet word (Deuteronomium 8:5, Spreuke 5:23, Spreuke 16:32, Spreuke 23:23, Spreuke 25:28, Spreuke 29:15, Prediker 10:17, Handeling 24:25, 2 Timoteus 1:7, Titus 2:12, 2 Petrus 1:6). Hierdie verwysings word in die leerstuk oor die vrug van die Gees saamgevat, naamlik liefde, vreugde, vrede, geduld, vriendelikheid, goeðhartigheid, getrouheid, nederigheid en selfbeheersing (Galasiërs 5:22).

Ongedissiplineerde klaskamergedrag sinspeel op gedrag wat die orde en leergeleenthede in die klaskamer versteur. Dit is in wese selfsugtige gedrag wat nie liefde en respek vir die medemens in ag neem nie.

Hierdie artikel word geskryf vanuit 'n Christelike lewens- en wêreldbeskouing en reflekteer navorsing waarin besin word oor die volgende vrae: 1) Wat is dissipline en ongedissiplineerde gedrag? 2) Wat is die voorkoms van ongedissiplineerde klaskamergedrag? 3) Wat is die aard van Christelike waardes en karakterbou en hoe kan dit bydra om ongedissiplineerde gedrag by leerders te laat afneem?

Die doel van die artikel is om na te dink oor gedissiplineerde gedrag, 'n situasie-analise van ongedissiplineerde klaskamergedrag te maak en te besin oor die aard van karakterbou en waardes in die lig van die Christelike lewensbeskouing en lewenswandel.

Die navorsingsproses wat in hierdie navorsing gevolg is, behels verskillende vorme van data-insameling. In 'n *verkennde studie* wat die navorsing voorafgegaan het, is die aard van die dissiplineprobleme wat onderwysers ervaar, bepaal. Die verkennde studie is opgevolg met 'n literatuurstudie van die bevindinge van ander navorsers oor dissipline en ongedissiplineerde gedrag, wat die outeurs se insig in die probleem verdiep het. Dié versamelde inligting is gebruik om 'n vraelys op te stel waarmee onder andere 'n *situasie-analise oor die omvang van ongedissiplineerde gedrag in skole* gedoen is en vorm die grondslag van die *kritiese bespreking van karakterbou in die lig van Christelike waardes*.

## 2. Dissipline

### 2.1 Aard van dissipline

*Dissipline* is afgelei van die woord *dissipel* waarvan die letterlike betekenis is *om 'n leier te volg*. In die opvoedingproses het Christelike ouers en onderwysers (wat

op hulle beurt dissipels van Christus is) die rol van leiers ingeneem wat leerders as volgelinge lei na 'n lewe van bruikbaarheid en geluk. Volgens Hurlock (1978:392) is die doel van dissipline om kinders se gedrag te vorm in ooreenstemming met die waardes van die sosiale groep waaraan hulle behoort. Vir Hue (2007:361) gaan dissipline nie net oor dissiplinerings nie, maar ook oor begeleiding. In wese behels dissipline dus begeleiding tot innerlike groei en die ontwikkeling van selfdissipline en -beheer, wat vanuit 'n Christelike perspektief gesien, gehoorsaamheid aan die liefdesgebod (liefde vir God en liefde vir jou naaste – Matheus 22; Markus 12) impliseer.

Joubert en Serekwane (2009:127-128) het in 'n kwalitatiewe studie bevind dat onderwysers dissipline op verskillende maniere interpreteer. Van hulle sienings sluit in: die vorming van 'n morele karakter, die uitoefen van beheer oor leerders, voorkomende en herstellende maatreëls, selfdissipline en selfs 'n eng siening van straf. Ferron (1990:226-227) wys tereg daarop dat die klem van dissipline in die klaskamers van eksterne na interne dissipline verskuif het. Dit is noodsaaklik dat onderwysers wegbeweeg van eksterne dissipline (negatiewe dissipline en die eng siening van straf) waar beheer oor die leerders deur die onderwyser vooropgestel word, na die ontwikkeling van innerlike dissipline (positiewe dissipline) waar leerders bepaalde gedragskodes en maniere om op te tree hulle eie maak. Dissipline is dus 'n leerproses en nie 'n strafproses nie en impliseer volgehoue opleiding met die oog daarop om te leer, te vorm en te bevorder (Ferron, 1990:227; Hurlock, 1978:392; Oosthuizen, 2006:48).

Om die leerder tot innerlike gedissiplineerde gedrag te lei, vereis duidelike reëls wat op beginsels gebaseer is; dit dui die grense aan waarbinne die kind kan beweeg en vorm die grondslag vir die hantering van oortredings (Oosthuizen, 2006:48). Indien die leerders bewus is van die grense vir gedrag kan hulle hul optrede self evalueer en aanpas volgens die verwagtinge wat deur die opvoeder gestel word. Op hierdie wyse word dissipline *die behoud van orde* waar die onderwyser die rol van die leier en die leerder die rol van die volgelinge inneem. Onderwysers is in 'n gesagsposisie (en nie 'n beheerposisie nie) wat so beklee moet word dat hulle deur die leerders aanvaar en gerespekteer word (Ertesvåg & Vaaland, 2007:716). Hierdie beginsel stem ooreen met die bekende *aanvaardingsteorie van gesag* van Chester Barnard (1886-1961), 'n Amerikaanse sakeman en baanbreker-denker oor, en outeur van, bestuursteorieë (Barnard, 1968; Mahoney, 2002; Smith, 1975). Hierdie teorie hang nou saam met Paulus se vermaning in Efesiërs 6:4: "... moenie julle kinders so behandel dat hulle opstandig word nie ..." en in Kolossense 3:21: "... moenie gedurig by julle kinders fout soek dat hulle moedeloos word nie".

Onderwysers het 'n taak en roeping om leerders te begelei om 'intelligente' besluite te neem en om met verantwoordelikheid die gevolge van hulle keuses te aanvaar. Deur keuses te maak en gevolge van keuses te dra, leer en groei leerders en word selfdissipline en verantwoordelike besluitneming en keuses in die hand gewerk. Joubert en Serekwane (2009:134) vat hierdie proses soos volg saam: "When educators teach learners to make valid decisions in the context of free choice and to be held accountable for the decisions they make, responsibility is fostered."

## **2.2 Ongedissiplineerde gedrag**

Wanneer dissipline gelykgestel word aan die handhawing van orde in die klaskamer en selfdissipline ten doel het, dui gedrag wat hierdie *orde* teenwerk op ongedissiplineerde gedrag. Axup en Gersch (2008:145) bevind in hulle studie dat lae-impakgedrag, soos om tussen-in te praat, in die klas rond te loop en opdragte te vermy, die meeste frustrasie en stres by onderwysers veroorsaak. Verdere ongedissiplineerde gedrag sluit soos ongehoorsaamheid, astrantheid, 'n gebrek aan respek, uittarting, onoplettendheid en afknouery in (Donald *et al.*, 1997:12; Ellenwood, 2007:20; Ertesvåg & Vaaland, 2007:713; Oosthuizen, 2006:12). Sodanige gedrag hou verband met ontoereikende betroubaarheid, verantwoordelikheid, respek en omgee vir die onderwyser en medeleerders. 'n Leerder wat ongedissiplineerde gedrag toon en byvoorbeeld 'n opdrag van 'n onderwyser ignoreer, toon nie slegs 'n mate van astrantheid nie, maar sodanige gedrag tas ook die beeld van die onderwyser as gesagdraer aan en dui op oneerbiedigheid teenoor die onderwyser. Dit gebeur ook dikwels dat 'n leerder deur sy ongedissiplineerde gedrag die onderwyser uittart tot 'n emosionele uitbarsting (Oosthuizen, 2006:12) en op die manier die verhouding en atmosfeer in die klaskamer versuur. Hierdie ongedissiplineerde gedrag belemmer onderrig, dra by tot 'n onveilige leeromgewing en bied onnodige uitdagings aan die onderwyser (Ertesvåg *et al.*, 2007:713). 'n Negatiewe emosionele reaksie van die onderwyser op die ongedissiplineerde gedrag van die leerder veroorsaak nie slegs stres by die onderwyser nie, maar het ook 'n negatiewe invloed op die leerders se gedrag (Hasting, 2002:209).

Onderwysers se frustrasies as gevolg van ongedissiplineerde leerdergedrag het 'n vraag oor die *omvang* van ongedissiplineerde gedrag in die klaskamer laat ontstaan. 'n Situasie-analise is gedoen om onderwysers se ervarings ten opsigte van die voorkoms van ongedissiplineerde gedrag te bepaal.

## **3. Situasie-analise van ongedissiplineerde gedrag in klaskamers**

Die situasie-analise van die voorkoms van ongedissiplineerde gedrag in klaskamers is gedoen aan die hand van 'n vraelys wat deur onderwysers voltooi

is. Die vraelys is gegrond op inligting wat uit 'n loodsondersoek en literatuurstudie bekom is en is onder andere gebruik om 'n oorsig oor die omvang van ongedissiplineerde gedrag in die klaskamer en skole te verkry.

### **3.1 Die keuse van skole en deelnemers aan die navorsing**

Tydens die aanvanklike loodsondersoek het twintig onderwysers van verskillende skole 'n lys gemaak van leerders se ongedissiplineerde gedrag in hulle klaskamers en skole. Die onderwysers was nagraadse onderwysstudente aan Unisa wat gewillig was om aan die loodsondersoek deel te neem.

Die vraelys wat ontwikkel en op gepaste wyse getoets is, is na die onderwysers in al nege provinsies van Suid-Afrika versprei. Die verspreiding het elektronies geskied en is deur die Suid-Afrikaanse Onderwysersunie (SAOU) gehanteer nadat die Provinsiale Sekretarisse van SAOU genader is vir die name van skole en die verspreiding van die vraelyste. Die SAOU wou met die verspreiding van die vraelyste 12% van skole van alle kwintielindelings per provinsie by die ondersoek betrek. Aangesien 10% deelname as verteenwoordigend beskou word, is ruimte gelaat vir 2% erodering. Stedelike, sowel as plattelandse multikulturele Engelse, Afrikaanse, parallelmedium- en dubbelmediumhoër- en laerskole is betrek. Die vraelyste is ook na gewone, spesiale, buitengewone, tegniese en landbou-skole versprei. Altesaam 335 skole is by die ondersoek betrek.

Die volgende faktore is oorweeg vir deelname van skole aan die navorsing: van die personelede by die skool moet lede van SAOU wees; die onderwysers moet Afrikaans magtig wees, maar nie noodwendig Afrikaanssprekend nie (aangesien die vraelys in Afrikaans is); die skool moet oor die nodige fasiliteite beskik om die vraelys elektronies af te laai en terug te stuur.

### **3.2 Verwerking van die empiriese data**

Die data is met behulp van die SPSS-program verwerk en beskrywende statistiek word in die aanbieding van die resultate gebruik. Waar moontlik is tabelle gebruik om die leser met een oogopslag 'n oorsig van die data te gee. Die interpretasie van die vraelys vir hierdie spesifieke artikel was nie gerig op die trek van verbande en die berekening van korrelasies nie, maar bloot om die omvang van ongedissiplineerde gedrag, soos in die loodsondersoek na vore gekom het, te bevestig.

### **3.3 Die samestelling van die vraelys**

Afdeling A van die vraelys is gerig op die verkryging van biografiese inligting met betrekking tot die provinsie waarin die skool geleë is, deelnemers se onderwysposisie, die fase van onderrig en die ouderdom van die respondente. Afdeling

B is gerig op die insameling van inligting oor die voorkoms van gedragsprobleme en wangedrag (ongedissiplineerde gedrag) soos wat die deelnemers ervaar het. Ongedissiplineerde gedrag is in vier groepe verdeel, naamlik *lae-impakgedrag* (tussen-in praat, onbeskoftheid, luiheid en swak samewerking), *meer uitdagende gedrag* (*oneerbiedigheid, astrantheid, leuens, buierigheid en oneerlikheid*), *ernstige wangedrag* (stokkiesdraai, diefstal, rook, alkoholgebruik op die skoolgronde, dwelms, vandalisme en pornografie) en *aggressiewe gedrag* (afknouery, geweld, bende-aktiwiteite en seksuele wanpraktyke). Deelnemers het met behulp van 'n vierpuntskaal (*nooit, minder algemeen, algemeen en baie algemeen*) aangedui in watter mate die gedrag in hulle klaskamer/skool voorkom.

### 3.4 Bevindinge verkry uit die vraelys

Tabel 1 reflekteer die deelname deur die verskillende provinsies, terwyl tabel 2 'n aanduiding gee van die onderwysposisie van die deelnemende onderwyser. Tabelle 3 en 4 verskaf inligting met betrekking tot die ouderdom van die onderwysers en die fases waarin hulle onderrig gee.

**Tabel 1: Terugvoer van vraelyste volgens die nege provinsies van Suid-Afrika**

Provinsie	Frekwensie	Persentasie
Gauteng	19	13.8
Limpopo	10	7.2
KwaZulu-Natal	13	9.4
Wes-Kaap	26	18.8
Oos-Kaap	11	8.0
Vrystaat	20	14.5
Mpumalanga	11	8.0
Noordwes	13	9.4
Noord-Kaap	13	9.4
Ongespesifiseerd	2	1.4
Totaal	138	100

Onderwysers uit al nege provinsies het in 'n mindere of meerdere mate aan die navorsing deelgeneem. Lidmaatskap van SAOU en die beskikbaarheid van internetfasiliteite in die verskillende streke kon 'n invloed op die terugvoer van vraelyste gehad het, aangesien die vraelys slegs elektronies voltooi en teruggestuur kon word. Deelname aan die studie is egter wyd en kan 'n goeie oorsig gee oor die probleme wat in skole met dissipline ervaar word.

**Tabel 2: Posisie van deelnemende onderwysers**

<b>Posisie</b>	<b>Frekwensie</b>	<b>Persentasie</b>
Skoolhoof	55	39.9
Senior onderwyser	71	51.4
Junior onderwyser	10	7.2
Ongespesifiseerd	2	1.4
Totaal	138	100

Benewens die 81 klasonderwysers het 55 skoolhoofde die vraelys voltooi. Slegs tien van die deelnemers het aangedui dat hulle nie ervare onderwysers is nie. Op grond van hulle senioriteit en gepaardgaande ervaring sou die onderwysers en skoolhoofde dus 'n goeie oordeel kon uitspreek oor die voorkoms van ongedissiplineerde gedrag in hulle klaskamers/skole.

**Tabel 3: Ouderdom van onderwysers**

<b>Ouderdom</b>	<b>Frekwensie</b>	<b>Persentasie</b>
25-29 jaar	1	0.7
30-39 jaar	37	26.8
40-49 jaar	23	16.7
50-59 jaar	65	47.1
60+ jaar	9	6.5
Ongespesifiseerd	3	2.2
Totaal	138	100

Die meeste van die deelnemende onderwysers is ouer as 30 jaar, met die grootste groep in die ouderdomsgroep 50 tot 59 jaar (47%). Daar word vermoed dat die ouer onderwysers meer ervare is in die hantering van gedragsprobleme en 'n hoër frustrasiedrumpel ten opsigte van ongedissiplineerde gedrag sal toon. Dit kan egter ook wees dat die ouer onderwysers meer rigied is in hulle siening van dissipline en hulleself moontlik eerder in 'n gesagsposisie sien as wat die geval met die jonger onderwysers is. Die ouderdomsverpreiding van die respondente is egter sodanig dat dit verskillende sienings verteenwoordig van gedrag wat as ongedissiplineerde gedrag ervaar word.

**Tabel 4: Fase waarin die onderwyser onderrig gee**

<b>Fase</b>	<b>Frekwensie</b>	<b>Persentasie</b>
Grondslag	14	10.1
Intermediêr	26	18.8



Senior	51	37.0
VOO	25	18.1
Geen fase	20	14.5
Ongespesifiseer	2	1.4
Totaal	138	100

Terugvoer op die vraelys is van onderwysers uit al die onderrigfases ontvang. Die meeste onderwysers (55.1%) onderrig senior leerders (senior fase en verdere onderwys en opleiding [VOO]), terwyl 30% onderrig aan juniorleerders gee (grondslag en intermediêr). Die 20 (14.5%) respondente wat aangedui het dat hulle nie onderrig gee nie, is waarskynlik hoofde van groot sekondêre skole.

Die meeste terugvoer is van onderwysers ontvang wat senior leerders onderrig en die adolessente wat reeds formele denke openbaar, mag meer geneig wees om leerinhoude en onderwysers se lewenservaring en optrede te bevraagteken. Hedendaagse leerders het meer vrymoedigheid om hulle mening uit te spreek selfs al stem hulle siening nie met die sosiaal-aanvaarde wyses ooreen nie. Hierdie vrymoedigheid van leerders behoort egter met respek gepaard te gaan.

In tabel 5 word inligting gegee oor die algemene en baie algemene voorkoms van ongedissiplineerde gedrag soos deur die deelnemende onderwysers ervaar. Die klem van die situasie-analise val op die voorkoms van ongedissiplineerde gedrag, wat beteken dat die response nooit en minder algemeen nie vir die doeleindes van hierdie bespreking benut is nie.

**Tabel 5: Voorkoms van ongedissiplineerde gedrag soos aangedui deur onderwysers (N = 138)**

Gedrag	Algemene voorkoms		Baie algemene voorkoms		Totale voorkoms	
	Frekwensie	Persentasie	Frekwensie	Persentasie	Frekwensie	Persentasie
Lae impak:						
Tussen-in praat	60	43.5	51	37.0	111	80.5
Onbeskoftheid	30	21.7	14	10.2	44	31.9
Luiheid	63	45.7	28	20.3	91	66.0
Swak samewerking	42	30.4	9	6.5	51	36.9
Meer uitdagende gedrag:						
Oneerbiedig	30	21.7	9	6.5	39	28.2
Uittarting	20	14.5	7	5.1	27	19.6
Leuens	45	32.6	23	16.7	68	49.3

Buierigheid	36	26.1	4	2.9	40	29.0
Oneerlikheid	34	24.6	9	6.5	43	31.1
Ernstige wangedrag:						
Stokkiesdraai	18	13.0	6	4.3	24	17.3
Diefstal	25	18.1	6	4.3	31	22.4
Rook	31	22.5	8	5.8	39	28.3
Alkohol-gebruik	11	8.0	2	1.4	13	9.4
Dwelms	2	1.4	1	0.7	3	2.1
Vandalisme	0	0.0	3	2.2	3	2.2
Pornografie	5	3.6	0	0	5	3.6
Aggressiewe gedrag:						
Afknouery	41	29.7	8	5.8	49	35.5
Geweld	18	13.0	3	2.2	21	15.2
Bende-aktiwiteit	1	0.7	0	0	1	0.7
Seksuele wanpraktyke	4	2.9	2	1.4	6	4.3

Uit tabel 5 blyk dat *tussen-in praat* die grootste vorm van ongedissipleneerde gedrag is waarmee onderwysers in klaskamers in hierdie skole gekonfronteer word (80.5%). Die voorkoms van *tussen-in praat* word deur 60 (43.5%) van die 138 onderwysers as algemeen aangetoon en deur 'n verdere 51 (37.0%) as baie algemeen. Alhoewel *tussen-in praat* as lae-impak-ongedispleneerde gedrag geag word, kan dit tot hoë vlakke van frustrasie by onderwysers en selfs medeleerders lei.

'n Totaal van 91 (66.0%) onderwysers toon luiheid as 'n probleem aan: onderwysers ervaar dat *luiheid* algemeen (45.7%) en baie algemeen (20.3%) voorkom. Verder word *onbeskoftheid* (31.9%), *swak samewerking* (36.9%), *oneerbiedigheid* (28.2%), *buierigheid* (29.0%), *oneerlikheid* (31.1%), *rook* (28.3%) en *afknouery* (35.5%) deur meer as 'n kwart van die onderwysers as ongedissipleneerde gedrag aangedui. Hoewel *uittarting* (19.6%), *stokkiesdraai* (17.3%), *alkoholgebruik* (9.4%) en *geweld* (15.2%) nie so 'n hoë persentasievoorkoms het nie, kan die gedrag dissiplinêre probleme in die klaskamer veroorsaak en tot frustrasie by onderwysers en medeleerders lei.

Uit die situasie-analise blyk dat *tussen-in praat*, *onbeskoftheid*, *luiheid*, *swak samewerking*, *oneerbiedigheid*, *uittartende gedrag*, *leuens*, *buierigheid*, *oneerlikheid*, *stokkiesdraai*, *diefstal*, *rook* en *geweld* deur meer as vyftien persent van die deelnemers ervaar is. Die bekommernis van SAOU blyk gegrond te wees, aangesien die oorsig oor ongedissipleneerde gedrag verkry is uit inligting van

ervare onderwysers oor 'n breë spektrum van onderwys en uit 'n verskeidenheid skole. Ongedissiplineerde gedrag van leerders kan die orde in die klaskamer versteur en tot 'n negatiewe atmosfeer lei – gedrag wat herlei kan word na onvoldoende respek vir die self sowel as vir die onderwyser en medeleerders. Hierdie bevindinge noodsaak die navorsers om te kyk na moontlike oplossings vir die dissiplineprobleem. Die navorsers stem saam met Paunder (2005:336) wat vra: “Sou dit 'n feit wees dat 'n goedgeurdagte, beplande en voorkomende benadering sal bydra om dissiplineprobleme in die klaskamer uit te skakel of het dit tyd geword dat gedragsprobleme in skole op 'n nuwe wyse aangespreek word?” Die vraag het die behoefte laat ontstaan om indringend te kyk na die verband tussen waardes, karakterbou, Christelike waardes en dissipline.

#### **4. Waardes, Christelike waardes, karakterbou en leerderdissipline**

Nie alleen is daar 'n noue verband tussen waardes en die ontwikkeling van karakter nie, maar die aard van die verbintenis vorm die grondslag vir dissipline. Joubert en Serakwane (2009:134) sê: “Discipline is not possible without the inculcation of values and the development of learners' character.” Dit waaraan die mens waarde heg, beïnvloed die rigting wat karaktervorming inslaan, terwyl die inskerping van waardes bydra tot die ontwikkeling van karakter. Dit stel die leerder in staat om tussen reg en verkeerd te onderskei en selfdissipline te ontwikkel.

Lickona (2000) omskryf karakter as: “... the constellation of virtues possessed by a person” en karakterbou as: “... the deliberate effort to cultivate virtue”. Die woord ‘*karakter*’ is afgelei van die Griekse woord *kharakter* wat graveer beteken: “Literally, then, character traits are those markings engraved upon us that lead us to behave in specific ways” (O’Sullivan, 2004 in Wilhelm & Firmin, 2008:186). Karakteropvoeding volgens Benninga, Berkowitz, Kuehn en Smith (2006:449) behels die verwerwing van deugde met betrekking tot verhoudings (respek, regverdigheid, beskaafdheid en verdraagsaamheid); asook die verwerwing van deugde wat met die self verband hou (innerlike sterkte, selfdissipline, moeite en deursettingsvermoë).

Biswas-Diener (2006:295) verwys na navorsing wat Peterson and Seligman (2004) gedoen het. Hulle het meer as 200 godsdienstige en filosofiese bronne geraadpleeg en tot die gevolgtrekking gekom dat daar ses gemeenskaplike deugde is, naamlik wysheid, moed, liefde, regverdigheid, matigheid en spiritualiteit. Volgens Ellenwood (2007:43) beteken die ontwikkeling van deugde en karakter nie net 'n opvoeding in gesonde waardes soos respek, verantwoordelikheid, eerlikheid en betroubaarheid nie, maar ook gesonde oordeel wat verder strek as bloot kreatiewe en analitiese denke.

Karakteropvoeding fasiliteer die ontwikkeling van denke, positiewe waardes en optrede wat verantwoordelike gedrag inisieer (Lehr, Katzman, Clinton & Sullivan, 2007:72; Park, Peterson & Seligman, 2004:603) en by die leerder die strewe wek om die goeie na te volg (Oosthuizen, 2006:56; Wilhelm & Firmin, 2008:186). Karakterbou behels die doelgerigte onderrig van deugde (Lickona, 1997:65) wat nie slegs vir die individu van waarde is nie, maar ook vir die gemeenskap. Anders as in die geval van waardes verander deugde nooit nie, omdat dit objektiewe morele standaarde, soos regverdigheid, eerlikheid en geduld behels. Lickona (1997:96) vat karakteropvoeding só saam: “Comprehensive character education asserts that effective character education encompass the total moral life of the classroom and school.”

Positiewe karaktereienskappe vorm die grondslag van gesonde dissipline en goeie verhoudings en bevorder goeie samewerking in die klaskamer. Hierdie samehorigheid toon gehoorsaamheid aan die liefdesgebed en dra by tot 'n positiewe en aangename klaskameratmosfeer wat 'n hoë premie op dissipline plaas. Die onderwyser is nie slegs 'n voorbeeld ten opsigte van dissipline nie, maar het 'n leeu-aandeel in die vorming van leerderdissipline. Onderwysers openbaar selfdissipline op verskillende maniere: hoe hulle met leerders omgaan; hulle kennis van die leerders as individue; hulle humorsin; hul bereidheid om verskoning te vra wanneer 'n fout begaan is; hulle algemene optrede teenoor die leerders; hul afkeuring van negatiewe gedrag; waaksaamheid teen oorreaksie; asook hulle reaksie op ongedissiplineerde gedrag (Oosthuizen, 2006:8-10). In wese hou hierdie gedragswyses verband met selfrespek en respek vir die medemens. Benewens die waarde-ingesteldheid, beklemtoon Donald *et al.* (1997:131-132) asook Sugai en Horner (2008:68) die belangrikheid van 'n positiewe benadering tot probleemoplossing en voorkomende maatreëls en die gebruik van demokrasie in die klaskamer om dissipline te bevorder.

Die literatuur maak melding van verskeie karakterbouprogramme wat selfdissipline in die hand werk, soos die *Waarde-uitklaringsmodel* (VSA), *Living Values-program*, John Heenan se program (Nieu-Seeland), *Character count* (VSA), programme by die *Center for the fourth and fifth Rs* en die *Values in action (VIA) classification*.

Volgens die *Waarde-uitklaringsmodel* moet waardes vanuit 'n algemene en neutrale waardestelsel onderrig word en leerders toegelaat word om hulle eie inhoud en betekenis aan elke waarde te gee (Rens, Van der Walt & Vreken, 2005:224).

Die *Living Values-program* is 'n opvoedingsprogram wat gebaseer is op die uitgangspunt dat “values can and should be taught and caught” (Living Values,

2004). Volgens hierdie program moet daar nie slegs op die leerder se optrede gefokus word nie, maar ook op die onderwyser as die potensiele en noodsaaklike rolmodel. Die program onderskryf twaalf universele waardes, naamlik: samewerking, vryheid, geluk, eerlikheid, nederigheid, liefde, vrede, respek, verantwoordelikheid, eenvoud, verdraagsaamheid en eenheid. Aandag word ook gegee aan die aanleer van intra-persoonlike en sosiale vaardighede (Living Values, 2004, aangehaal deur Rens *et al.*, 2005:225).

*John Heenan* huldig in sy karakterbouprogram die standpunt dat daar universele waardes is wat vir alle mense aanvaarbaar is. Hierdie waardes sluit in: eerlikheid en betroubaarheid, vriendelikheid, inagneming van en bekommernis oor ander, empatie, gehoorsaamheid, verantwoordelikheid, respek en pligsbesef (Heenan, 2002:27, soos aangehaal deur Rens *et al.*, 2005:226).

Die *Character count programme* word deur die Josephson Institute (Center for Youth Ethics) geadmistreer. Hulle onderskei ses pilare van karakterbou, naamlik: betroubaarheid, respek, verantwoordelikheid, regverdigheid, omgee en burgerskap (citizenship) (Josephson Institute, 2009).

Volgens die *Center for the fourth and fifths Rs* (2004) is daar wêreldwyd eenstemmigheid oor watter waardes goeie karakterbou bevorder. Hierdie waardes is respek, verantwoordelikheid, betroubaarheid, regverdigheid, sorg vir ander, dapperheid/moed, selfbeheersing en ywer. Die sentrum bied 'n omvattende karakterontwikkelingsprogram aan waarin aandag aan dertien verskillende deugde gegee word (Lickona, 1997:65).

In die Values in action (VIA) classification word 24 positiewe karakertreкке geïdentifiseer. Die karakertreкке word in die klassifikasie gelykgestel aan waardes en is in verskeie gemeenskappe as aanvaarbare waardes geïdentifiseer (Biswas-Diener, 2006:295).

Vanuit 'n Christelike perspektief het die skool nie net die taak om die leerder intellektueel te stimuleer en te ontwikkel nie, maar is dit ook 'n verlengstuk van die ouer wat die leerder tot volwassenheid moet lei. Volwassenheid impliseer ook waarde-volwassenheid wat gekenmerk word deur “die huldiging van 'n vaste waardesistiem of waarde-oriëntering waarvolgens keuses gemaak word en/of besluite geneem word” (Rens *et al.*, 2005:215).

Wilhelm en Firmin (2008:188) asook Rens *et al.* (2005:215) kom tot die gevolgtrekking dat, alhoewel universele waardes in die skole geleer word, die waardes deur godsdienstige waardes gerig moet word en nie neutraal van aard kan wees nie. Vir die Christen het opvoeding te doen met vaste waardes wat uit 'n Bybelse *mens- en lewensvisie* spruit. Die universele weg tot die ontwikkeling van 'n *goeie persoon* is vasgelê in die deugde vriendelikheid, eerlikheid, regver-

digheid, genade, moed, lojaliteit teenoor ander, verpligting om mense in nood te help en die reg tot privaatsbesit. Volgens Wilhelm en Firmin (2008:188) is deugde afgelei van die Judees-Christelike etiek, al is dit universele *besit*.

Benewens die ouer, speel die onderwyser en portuurgroep ook 'n belangrike rol in die karaktervorming van die leerder (Wilhelm & Firmin, 2008:192). Schalekamp (2001:2) wys daarop dat die onderwyser toegerus moet wees om ook as rolmodel, voorbeeld en die oordraer van waardes, houdings en ingesteldhede op te tree. Lickona (2000) beklemtoon ook die belangrike rol van die onderwyser in karaktervorming. Die verhouding tussen die onderwyser en die kind berus in 'n groot mate op die aard van die betrokkenes se karakters en waardes. Hy onderskei drie maniere waardeur onderwysers karakterontwikkeling by leerders kan bevorder, naamlik respek en liefde vir die leerders, om soos 'n rolmodel te leef en om as morele en spirituele mentors op te tree.

Die onderwyser se taak is nie slegs vakkundig van aard nie, maar Christen-onderwysers moet hulle toelê op die inskerping van 'n Christelike waardestelsel wat tot selfdissipline lei. Die gedissiplineerde kind is 'n kind wat toegerus is om in die moderne samelewing met sy besondere eise en negatiewe invloede te oorleef (Landman, s.j.).

Lickona (2000) wys daarop dat die ontwikkeling van 'n Christelike karakter (Christ-character) die ontwikkeling van morele, spirituele en bonatuurlike deugde insluit en 'n omvattende morele en spirituele betrokkenheid van die skool vra. Lickona (2000) verwys na Isaacs (1976) se indeling van deugde volgens die verskillende ontwikkelingsfasies:

- 1 tot 7 jaar: gehoorsaamheid (respektering van gesag en reëls), opregtheid (eerlikheid, liefdadigheid en verstandigheid), ordelikheid (georganiseerd en benutting van tyd);
- 8 tot 12 jaar: standvastigheid, deursettingsvermoë, arbeidsaamheid, geduld, verantwoordelikheid, regverdigheid en mededeelsaamheid;
- 13 tot 15 jaar: beskeidenheid (respek vir die self en privaatheid van ander), matigheid (selfbeheersing), eenvoudigheid (opregtheid), sosialisering (die vermoë om te kommunikeer en met ander oor die weg te kom), vriendskap, respek en patriotisme; en
- 16 tot 18 jaar: verstandigheid/taktvolheid, buigsamheid, begrip, lojaliteit, waagmoed, selfkennis en optimisme.

Leerders bestee 'n groot deel van die dag tussen hulle maats en hulle beïnvloed en slyp mekaar se karakters. Die portuurgroep speel 'n belangrike rol in die karaktervorming van die leerder. Die portuurgroep kan vir die leerder 'n gevoel van behoort en wedersydse ondersteuning verskaf, maar leerders kan ook

uitgesluit voel en wreedheid deur die portuurgroep ervaar (Lickona, 2000). Wanneer leerders se behoefte om aan die portuurgroep te behoort en deur hulle aanvaar te word bevredig word, is hulle meer bereid om ook na die portuurgroep uit te reik en vir ander om te gee.

Oosthuizen (2006:2) stel voor dat dissiplinêre probleme deur 'n voorkomende benadering aangespreek word. Die ontwikkeling van Christelike waardes en deugde dra by tot die ontwikkeling van selfdissipline, wat leerdergedrag positief beïnvloed. Die skool moet hom daarop toelê om 'n kultuur van orde en dissipline met behulp van die ouers en leerders te ontwikkel, waaraan almal deel het en waarop almal trots is. So 'n kultuur sal daartoe lei dat leerders nie meer **wil** oortree nie. Hy beklemtoon dit ook dat dissiplinerig eerder op die voorkoming en korrigerig van gedrag as op straf gerig moet wees. Skole wat aandag aan karakterbou gee, bied nie slegs 'n skoon en veilige omgewing nie, maar volg ook 'n model van regverdigheid, gelykheid, omgee en respek. Positiewe bydraes van leerders word ook aangemoedig en 'n omgee-gemeenskap en positiewe sosiale verhoudings word bevorder (Benninga *et al.*, 2006:450-451).

## 5. Gevolgtrekking

Dissipline impliseer nie beheer en straf nie, maar die verwerwing van 'n verskeidenheid deugde wat tot selfdissipline lei. Onderwysers moet hulle daarop toelê om weg te doen met beheer-georiënteerde strategieë (beloning en straf) en leerders aanmoedig om aanvaarbare gedrag te toon wat tot voordeel van die self, onderwysers en medeleerders strek. Die outeurs onderskryf die siening van Joubert en Serakwane (2009:135) dat klaskamerdissipline innerlike beheer by die leerders moet bevorder wat in aanvaarbare gedragspatrone tot uiting kom en dat onderwysers se reaksie op insidente in die klaskamer bepaal word deur hulle siening van dissipline (Paunder, 2005:337). 'n Onderwyser moet dus meer doen as om bloot die leerders te onderrig. Die onderwyser dien as rolmodel vir leerders om positiewe karaktertrekke na te streef en aan te leer.

Die riglyne vir 'n waarde-georiënteerde opvoeding soos vervat in die literatuur, sluit aspekte in soos betroubaarheid, verantwoordelikheid, respek, regverdigheid, omgee en burgerskap. Dit sal dus moontlik wees om 'n program saam te stel om die genoemde lewenswaardes te ontwikkel. Die opstellers van sodanige program moet ruimte laat vir die spesifieke ontwikkeling van elk van hierdie waardes, maar ook vir die sinergie tussen hierdie waardes. So 'n doelgerigte program sal nie slegs op 'n Christelike perspektief en Christelike lewenswaardes fokus nie, maar ook voorsiening maak vir die spesifieke behoeftes van die Suid-Afrikaanse samelewing.

In die voorgestelde benadering moet veral op twee sake gefokus word: samewerking tussen onderwysers en leerders, asook die wil van die leerder om gehoorsaam te wees. Daar moet dus wegbeweeg word van 'n eksterne lokus van beheer na 'n interne lokus van beheer (by die leerders self). Dit impliseer die ontwikkeling van selfdisipline en die aanvaarding van verantwoordelikheid vir eie besluite en gedrag, met die inagneming van ander lede van die samelewing. Om dié strewe te verwesenlik, vereis nie net 'n positiewe ingesteldheid teenoor die self nie, maar ook die inagneming van die onderwyser en medeleerders, soos onder meer geopenbaar deur die gedrag in die klaskamer en op die skoolterrein.

Gesonde leerderdisipline wentel om 'n verhouding tussen die leerder en die opvoeder wat op die liefdesgebod gegrond is. Telkens wanneer die opvoeder met die leerder se gedrag te doene kry, tree hy vanuit hierdie verhouding op. Leerders waardeer onderwysers wat nie net na hul akademiese prestasies kyk nie, maar ook persoonlike bemoeienis met hulle maak, verantwoordelikheid met hulle deel, eksterne beheer verminder, leerders se sterkpunte uitlig, effektief met hulle kommunikeer en belangstelling in die leerders se lewens toon (Woolfolk, 2010:434). Alhoewel Woolfolk nie die gedagtes as sodanig uitspreek nie, stem sy voorstelle ooreen met die riglyne wat Paulus in Fillipense 4:8 vir 'n Christelike lewenswandel gee: “alles wat edel is, alles wat reg is, alles wat rein is, alles wat mooi is, alles wat prysenswaardig is – watter deug of lofwaardige saak daar ook mag wees – daarop moet julle jul gedagtes rig”. Die ontwikkeling van die leerder se karakter in ooreenstemming met Christelike waardes kan tot verbeterde gedrag en klaskamerdisipline lei.

## Bibliografie

- AXUP, T. & GERSCH, I. 2008. The impact of challenging student behavior upon teachers' lives in a secondary school: teachers' perceptions. *British journal of special education*, 35(3):145-151.
- BARNARD, C.I. 1968. *Functions of the executive. 30th anniversary edition*. Harvard: Harvard University Press.
- BENNINGA, J., BERKOWITZ, M.W, KUEHN, P. & SMITH, K. 2006. Character and academics: What good schools do. *Phi Delta Kappan*, 87(6):448-457.
- BISWAS-DIENER, R. 2006. From the equator to the North Pole: a study of character strengths. *Journal of happiness studies*, 7:293-310.
- BUTCHART, R.E. & McEWAN, B. 1998. *Classroom discipline in American schools*. New York: State University of New York.
- CENTER FOR THE FOURTH AND FIFTHS Rs. 2004. Respect and responsibility. [Web:] <http://www.cortland.edu/character/default.asp> [Datum van gebruik: 23-10-2009].
- DONALD, D., LAZARUS, S. & LOLWANA, P. 1997. *Educational psychology in social context. Challenges of development, social issues, special needs in southern Africa*. Cape Town: Oxford University Press.



- ELLENWOOD, S. 2007. Resisting character education: from McCuffey to narratives. *Journal of education*, 187(3):20-43.
- ERTESVÅG, S.K. & VAALAND, G.S. 2007. Prevention and reduction of behavioural problems in school: an evaluation of the Respect program. *Educational psychology*, 27(6):713-736.
- FERRON, O.M. *Guidance counselling for tertiary students*. Durban: Butterworths.
- HUE, M. 2007. The relationships between school guidance and discipline: critical contrasts in two Hong Kong secondary schools. *Educational review*, 59(3): 343-361.
- HURLOCK, E.B. 1978. Child development. 6th ed. New York: McGraw-Hill. Josephson Institute. 2009. Character count. [Web:] <http://charactercounts.org/overview/%20about.htm> [Date: 24-10-2009].
- JOUBERT, R. & SERAKWANE, J. 2009. Establishing discipline in the contemporary classroom. *Journal of educational studies*, 8(Special volume):125-137.
- LANDMAN, W.A. s.j. *Dissipline*. Instituut vir Opvoedkundige Navorsing, Universiteit van Suid-Afrika. [Web:] <http://www.landmanwa.co.za/studie05.htm> [Datum: 24-10-2009].
- LEHR, D., KATZMAN, L., CLINTON, L. & SULLIVAN, E.E. 2007. Character education and students with disabilities. *Journal of education*, 187(3):71-83.
- LICKONA, T. 1997. The teacher's role in character education. *Journal of education*, 179(2):63-80.
- LICKONA, T. 2000. A comprehensive approach to character building in Catholic schools. [Web:] K ["http://www.ecs.org.et/Doc/Character\\_Building.htm](http://www.ecs.org.et/Doc/Character_Building.htm) [Date: 19-10-2009].
- MAHONEY, J.T. 2002. The relevance of Chester I Barnard's teachings to contemporary management education: communicating the aesthetics of management. *International journal of organisational theory and behavior*, 5(1&2):159-172.
- OOSTHUIZEN, I. (Red.). 2006. *Praktiese wenke vir leerderdissipline*. Pretoria: Van Schaik.
- PARK, N., PETERSON, C. & SELIGMAN, M.P. 2004. Strengths of character and well-being. *Journal of social and clinical psychology*, 23(5):603-619.
- PSUNDER, M. 2005. Identification of discipline violations and its role in planning corrective and preventive discipline in school. *Educational studies*. 31(3): 335-345.
- RENS, J.A., VAN DER WALT, J.L. & VREKEN, N.J. 2005. Waarde-opvoeding in skole: kan dit? moet dit? *Tydskrif vir Christelike wetenskap*, 41(3&4):215-229. Bloemfontein: Vereniging vir Christelike Hoër Onderwys.
- REYNA, C. & WEINER, B. 2001. Justice and utility in the classroom: an attributional analysis of the goals of teachers' punishment and intervention strategies. *Journal of educational psychology*, 93(2):309-319.
- SAOU: Kyk Suid-Afrikaanse Onderwysersunie.
- SCHALEKAMP, A.S. 2001. *Die bydrae van persoonlike leierskap tot die professionele ontwikkeling van onderwysers*. Johannesburg: Randse Afrikaanse Universiteit.
- SCARPA, R.T. 2007. IOSIE: A method for analysing student behaviour problems. *The clearing house*, 80(3):111-116.
- SMITH, E.B. 1975. Chester Barnard's concept of authority. *Education administration quarterly*, 11(1): 21-37.
- SUGAI, G. & HORNER, R.H. 2008. What we know and need to know about preventing problem behavior in schools. *Exceptionality*, 16:67-77.
- SUID-AFRIKAANSE ONDERWYSERSUNIE. 2009. [Web:] ["http://www.saou.co.za/SAOU/27/%20Registration.htm](http://www.saou.co.za/SAOU/27/%20Registration.htm) [Datum: 19-10-2009].
- VAN DEN AARDWEG, E.M. & VAN DEN AARDWEG, E.D. 1988. *Dictionary of empirical education/educational psychology*. Pretoria: E & E Enterprises.
- WILHELM, G.M. & FIRMIN, M.W. 2008. Character education: Christian education perspectives. *Journal of research on Christian education*, 17: 182-198.
- WOOLFOLK, A. 2010. *Educational psychology*. 11th ed. Upper Saddle River: Pearson Education International.