

Skoolfase/Leerderouderdom as Faktor in Leerderdisipline in Suid-Afrikaanse Skole

*Prof. C.C. Wolhuter**

*Fakulteit Opvoedingswetenskappe
Noordwes-Universiteit
Potchefstroomkampus
Charl.wolhuter@nwu.ac.za*

Prof. I.J. Oosthuizen

*Fakulteit Opvoedingswetenskappe
Noordwes-Universiteit
Potchefstroomkampus
Izak.oosthuizen@nwu.ac.za*

Prof. J.G. van Staden

*Fakulteit Opvoedkunde
Universiteit van die Vrystaat
Bloemfontein
vstadjg@ufs.ac.za*

Synopsis

School phase/Learner Age as Factor in Learner Discipline in South African Schools

The aim of this article is to investigate the interrelationships between learner age/phase and learner discipline problems. A sample of 271 educators in three provinces completed a questionnaire on learner discipline in their classes. With respect to each of the four school phases: foundation phase, intermediate phase, senior phase and further education and training phase, the state of the discipline, typical forms of learner discipline problems, as well as to maintain discipline used

* Aan wie korrespondensie gerig moet word.

by educators, and the efficiency of these methods were determined. Piaget's model of cognitive development, Erikson's model of psychosocial development, and Kohlberg's model of moral development were used as theoretical framework to interpret these results. Based on this analysis as well as one from a Christian-pedagogic-normative perspective some recommendations are made in order to improve the learner discipline situation in South African schools.

1. Inleiding

Leerderfase/ouderdom word in die literatuur aangedui as een van die bepalende faktore vir die effektiewe hantering van leerderwangedrag. Tog is die presiese verband, sover vasgestel kan word, nog nie aan grondige navorsing onderwerp nie.

Die doel van dié artikel is om die verband tussen die metodes vir die hantering van leerderwangedrag en die leerders se ouderdomsfases te ondersoek. Die artikel begin met 'n oorsig oor die verbandhoudende literatuur, naamlik faktore wat leerderdisipline bepaal; die stand van leerderdisipline in Suid-Afrikaanse skole en die fases van leerders. Dit word gevolg deur 'n uiteensetting van die navorsingsmetode. Dan word die resultate aangebied, naamlik die samehang tussen leerderouderdom/fase aan die een kant, en aan die ander kant die metodes wat opvoeders gebruik om dissipline te handhaaf en die doeltreffendheid van dié metodes. Laastens word dié resultate bespreek.

1.1. Die voorkoms van wangedrag in skole

Volgens die internasionale literatuur kan die oorsake of korrelate van leerderdisiplineprobleme in vyf kategorieë verdeel word: leerder-, opvoeder-, skool-, ouer- en samelewingsfaktore. Leerderverwante faktore sluit die ouderdom/skoolfase van die leerder in.

Die opvoeder en sy/haar bekwaamheid is ook 'n determinant van leerderdisipline. Daar bestaan eenstemmigheid dat, ten einde dissipline doeltreffend te handhaaf, die opvoeder drie stappe vaardighede benodig: kennis van die vak; die vermoë om dié kennis oor te dra deur middel van 'n les wat glad vloei en wat die leerders se aandag behou, en groepsbestuursvaardighede (vgl. Hartzell, 1992:70-72; Bear, 1998). Die opvoeder se geslag is 'n determinant: manlike en vroulike opvoeders verskil ten opsigte van die metodes wat hulle aanwend om dissipline te handhaaf (vgl. Wolhuter & Van Staden, 2009).

Skoolverwante faktore sluit in die leierskap van die skoolhoof en sy/haar bestuurstyl, organisatoriese reëlins, veiligheidsmaatreëls, organisasiekultuur, estetiese benadering, standaarde en klasgrootte (vgl. Department of Education and Science

and the Welsh Office, 1989:115-122; Johnson, 1983; Oosthuizen, Van der Westhuizen en Wolhuter, 2008).

As die primêre opvoeders van hulle kinders het ouers ook 'n sterk invloed op hulle kinders se gedrag en dissipline by die skool (Steyn, Wolhuter, Oosthuizen en Van der Walt, 2003:229). Twee belangrike aspekte in dié verband is ouer-leiding en -voorbeeld, en ouer-skool verhoudings. Goeie dissipline volg wanneer ouers, in hulle lewens en gedrag, 'n positiewe voorbeeld aan hulle kinders stel en leiding aan hulle kinders gee. Verskeie studies het 'n positiewe korrelasie tussen ouerbetrokkenheid by skool-aktiwiteite en die gedissiplineerde gedrag van hulle kinders by die skool blootgelê (Department of Education and Science and the Welsh Office, 1989:124-127).

Samelewingsverwante faktore sluit in onder andere geweld, rassisme en ander vorme van anti-sosiale gedrag wat kinders in die massamedia (veral televisie en videoprogramme) sien, en wat wangedrag en dissiplineprobleme by hulle kan veroorsaak (McHenry, 2000).

Wat die hantering van dissiplineprobleme en die handhawing van dissipline betref, is daar volgens die literatuur twee stelle metodes of benaderings tot dissipline, te wete voorkomende en reaktiewe metodes (Oosthuizen, Wolhuter & Du Toit., 2003:457-479). Voorkomende metodes sluit in sekuriteitsmaatreëls, estetiese oorwegings, organisatoriese reëlins, die toepassing van 'n gedragskode en positiewe dissipline. Reaktiewe metodes, aan die ander kant, sluit in verwysing na die skoolhoof, skorsing, detensie en kriminalisering. Na 'n oorsig van hierdie twee benaderings kom Oosthuizen *et al.* (2003:475-476) tot die gevolgtrekking dat voorkeur verleen behoort te word aan eersgenoemde, maar dat die betrokke omstandighede van elke geval eintlik bepaal watter benadering gevolg behoort te word.

Rogers (in Joubert & Prinsloo, 2009:107) onderskei drie stelle metodes of benaderings tot dissipline, naamlik voorkomende, regstellende en ondersteunende dissipline. Hy postuleer dat voorkomende dissipline te make het met basiese regte sowel as duidelike reëls en die uitvloeisel daarvan. Regstellende dissipline verwys na die opvoeder se optrede om ontwrigtende, anti-sosiale en afwykende gedrag reg te stel. Ondersteunende dissipline streef om te verseker dat regstelling billik ontvang word en dat 'n positiewe werkverhouding met die gedissiplineerde leerders verseker word. Laasgenoemde metode sal in elke skoolfase verskillend deur opvoeders hanteer moet word, omdat die kind se ontvanklikheid van fase tot fase verskil (vgl. Tabel 3).

1.2 Navorsing oor leerderwangedrag in Suid-Afrikaanse skole

Gedurende die afgelope aantal jare is leerderwangedrag in Suid-Afrikaanse skole vanuit die perspektiewe van skoolhoofde, leerders en opvoeders ondersoek en nagevors.

Mentz, Wolhuter en Steyn, (2003) het in 'n empiriese ondersoek, waarin die ervaring van 76 hoofde van Afrikaansmediumskole deur middel van vraelyste ondersoek is, bevind dat die oorgrote meerderheid van dié hoofde die dissiplinesituasie in hulle skole as gemiddeld of as goed beskou, en dat 'n gevoel van moedeloosheid en défaitisme ten opsigte van dissipline nie bestaan nie. Hulle het ooreenkomstig die grense van die ná-1994 onderwysbeleid, nuwe prosedures in werking gestel ten einde dissiplineprobleme te hanteer. Die voorkoms van dissiplineprobleme is nie groter in multikulturele skole nie, maar 'n onrusbarende bevinding was die volgehoue voorkoms van lyfstraf in skole, gesien in die lig daarvan dat lyfstraf al sedert 1996 wetlik in skole verbied is.

Wolhuter en Oosthuizen (2003) het leerders aan Afrikaansmedium primêre skole se belewenis van dissipline aan hulle skole ondersoek. Hul bevinding was dat leerders die noodsaaklikheid van dissipline besef en dat hulle mening berus op praktiese (voorvereiste vir leer) en godsdienstige gronde. Die meeste leerders meen dat die stand van dissipline by hulle skole goed is. Dié wangedrag wat wel voorkom, is van 'n minder ernstige aard (dit wil sê, dit is nie kriminele wangedrag nie). Wolhuter en Meyer (2007) het leerders aan historiese swart sekondêre skole se belewenis van dissipline aan hulle skole ondersoek. Hierdie leerders het ook die noodsaak van leerderdisipline besef. Die oorwegende mening was egter dat dissipline in hulle skole nie goed is nie. Vorme van wangedrag waarvoor leerders gekla het was laatkommery, afwesigheid, geraas, ontwrigtende gedrag, rook, en gebrek aan respek vir opvoeders.

Wolhuter en Van Staden (2008:397) het opvoeders se belewenis van leerderdisipline in hulle klasse en skole ondersoek. Alhoewel bevind is dat daar nie juis 'n dissiplinekrisis bestaan nie, is daar egter ook rede tot kommer. Onder 85% van opvoeders veroorsaak dissiplineprobleme byvoorbeeld dat hulle gereeld of soms ongelukkig is in hulle werk, onder 58% van hulle veroorsaak leerderdisiplineprobleme gereeld of soms spanning in hulle gesinslewe, en by 54% van hulle het leerderdisiplineprobleme al gesondheidsprobleme veroorsaak.

Ten einde te bepaal wat die samehang van leerderfase/ouderdom en leerderdisipline in Suid-Afrikaanse skole is, sal dit eers nodig wees om enkele ontwikkelingsielkunde modelle te ontleed.

2. Leerderfases

'n Ontleding van die toepaslike literatuur van die afgelope twee dekades bevestig dat leerderwangedrag meer onder sekondêre- as onder primêre skoolleerders voorkom (Department of Education and Science and the Welsh Office, 1989:G2; Fields, 2000; National Center for Educational Statistics, 2002). Die Eltonkommissie van Ondersoek na dissipline in skole in Engeland het byvoorbeeld gevind dat een uit elke tien

primêreskoolonderwysers en een uit elke ses sekondêreskoolonderwysers meen dat die dissiplineprobleme in hulle skole “ernstig” is (Department of Education and Science and the Welsh Office, 1989:62).

Vergelykbare plaaslike navorsing bevestig hierdie tendens. In die Kaunda-streek van Noordwes waarin pertinent aangetoon is dat ’n gesonde dissiplineklimaat in primêre skole veel beter daaraan toe is, as wat die geval in sekondêre skole is (Oosthuizen, 2007:13). In dié ondersoek is onder andere bevind dat afwesigheid meer by die primêre skole as by die hoërskole voorkom; dat oneerlikheid, afknouery, geweld, vandalisme, leerderdisrespek teenoor opvoeders, ongeskiktheid, ontwrigtende gedrag in die klas, uittartende gedrag teenoor opvoeders, pligsversaking van leerders en voorvalle van diefstal, meer dikwels by sekondêre skole as by primêre skole voorkom.

Vervolgens word ’n oorsig van die drie bekendste ontwikkelingsielkunde modelle gegee: Erik Erikson se psigososiale stadia in die lewe van die mens, Jean Piaget se teorie oor die kognitiewe ontwikkeling van die mens en Lawrence Kohlberg se teorie van die morele ontwikkeling van die mens. Net die fases wat betrekking het op die skooltydperk van die kind word betrek.

Erik Erikson onderskei tussen agt psigososiale fases in die ontwikkeling van die mens. In elke fase staan die mens voor die taak om ’n bepaalde konflik op te los. Die fases gedurende die skooltydperk word in tabel 1 aangedui.

2.1 Die psigososiale fases

Tabel 1: Erikson se psigososiale fases van die ontwikkeling van ’n persoon

| Fase | Konflik | Beskrywing |
|--|---------------------------------|---|
| 5 ¹ / ₂ -12 jaar | Industrie vs. minderwaardigheid | Die kind moet leer om kompetend te wees, veral in sy omgang met die portuur-groep. Indien hy misluk, sal gevoelens van minderwaardigheid volg |
| Puberteit | Identiteit vs. rol verwarring | Rol-identiteit moet ontwikkel, veral ten opsigte van die keuse van ’n beroep en loopbaan |
| Vroeë volwassenheid | Intimiteit | Die sluit van intieme vriendskappe en verhoudings met die teenoorgestelde geslag is van kardinale belang vir gesonde ontwikkeling |

(Dworetzky, 1981:42)

2.2 Fases van kognitiewe ontwikkeling

Jean Piaget onderskei tussen fases in die kognitiewe ontwikkeling van die mens. Die fases word in tabel 2 uiteengesit.

Tabel 2 Piaget se stadia van kognitiewe ontwikkeling

| | |
|--|--|
| Pre-operasionele Periode (2-7 jaar) | |
| Fase (4-7 jaar): Sentreer rondom een aspek op 'n keer, egosentrisme | |
| Periode van Konkrete Operasies (7-11 jaar) | |
| Logiese denkoperasies word toegepas op konkrete probleme | |
| Konservasie en Omkeerbaarheid word begryp | |
| Periode van Formele Operasies (11+ jaar) | |
| Hipotetiese probleme kan opgelos word, en die toets van gevorderde hipoteses is moontlik | |
| Die geldigheid van verskillende wyses van redenering kan geanaliseer word | |

(Dworetzky, 1981:53)

2.3 Fases van morele ontwikkeling

Lawrence Kohlberg het 'n model vir die morele ontwikkeling van die mens ontwikkel. Dié model bestaan uit ses fases, en word in tabel 3 uiteengesit.

Tabel 3: Kohlberg se stadia in die morele ontwikkeling van die mens

| | |
|---------------------------|--|
| Voor-konvensioneel | Fase 1: Gehoorsaamheid en straf oriëntasie. Gevolge bepaal wat is goed en sleg. Die kind konformeer aan die eise van gesagsfigure bloot omdat verkeerd-doen gestraf word en goed-doen beloon word. |
| | Fase 2: Instrumentele relativistiese oriëntasie. Bevrediging van eie behoeftes is goed. Die kind glo wat sy eie behoeftes bevredig is goed en reg, en wat nie sy eie behoeftes bevredig nie, is nie goed en nie reg nie. |
| Konvensioneel | Fase 3: Interpersoonlike konkordansie of “goeie seun/meisie”. Wat ander mense help of plesier gee is goed. Die kind glo in die handhawing van goeie verhoudinge met ander en dit bepaal ook sy moraliteit. |

| | | |
|-------------------------|---------|---|
| Na-konvensioneel | Fase 4: | Wet en orde oriëntasie. Handhawing van maatskaplike orde, doen van jou plig is goed. Gedurende hierdie fase glo die kind hy moet sy plig doen, respek vir gesagsfigure toon en sosiale orde handhaaf. Die individu is ook in staat om die beskouinge van ander te begryp en hy glo dat deug beloon behoort te word. |
| | Fase 5: | Sosiale kontrak legalistiese oriëntasie. Waardes waarop samelewing ooreenkom, insluitende individuele regte, is goed. Die norme van reg en verkeerd word gedefinieer in terme van wette en geïnstitusionele reëls, wat geglo word redelik is, die wil van die meerderheid van die bevolking verteenwoordig, en wat bydra tot die welsyn van die samelewing. Selfs wette wat as arbitrêr en feilbaar is word nogtans aanvaar as die kriterium van wat reg is. Verpligtinge word beskou in terme van kontrak en nie meer die bevrediging van persoonlike behoeftes nie. Wanneer daar 'n konflik is tussen die individu se persoonlike behoefte en die vervulling van 'n kontrak of gehoorsaamheid aan 'n wet, sal die kontrak of wet voorkeur geniet omdat dit beskou word as tot voordeel van die hele samelewing. |
| | Fase 6: | Universele etiese-beginsel oriëntasie. Wat reg is, is 'n saak van gewete en in ooreenstemming met universele beginsels. Die individu beskou moraliteit nie net meer in terme van sosiale reëls nie, maar ook in terme van gewete, onderlinge respek en vertroue. Morele oordele word gebaseer op logiese universaliteit en konsekwentheid (universele beginsels). |

(Dworetzky, 1981:466)

Dit dien vermeld te word dat Kohlberg nie spesifieke, universele ouderdomsfases aan die fases gekoppel het nie, behalwe om te vermeld dat die finale fase, fase 6, eers in die volwasse stadium van die lewe bereik word. Ander navorsers het egter beweer dat konkrete denkoperasies (soos deur Piaget) omskryf 'n voorwaarde is vir fase 2 van Kohlberg se morele ontwikkelingsfases, en dat die aanbreek van formele denkoperasies (soos in Piaget se model van die kognitiewe ontwikkeling van die kind) 'n voorwaarde is vir fase 3 van Kohlberg se morele ontwikkelingsmodel.

3. Navorsingsontwerp

3.1 Navorsingsmetodes

Die navorsingsmetodes wat vir hierdie studie gebruik is bestaan uit 'n literatuurstudie en 'n kwantitatiewe empiriese ondersoek:

- **Literatuurstudie**

Toepaslike primêre en sekondêre bronne is gebruik ten einde vas te stel watter faktore leerderdissipline bepaal; wat die stand van leerderdissipline in Suid-Afrikaanse skole is en te bepaal wat die samehang van leerderfase/ouderdom en leerderdissipline in Suid-Afrikaanse skole is. Gevolglik is na enkele ontwikkelingsielkunde-modelle gekyk.

- **Empiriese ondersoek**

Gegronnd op die literatuurstudie is 'n vraelys opgestel om te bepaal watter dissiplineprobleme in skole voorkom, wat die frekwensie is van dissiplinêre probleme en wat opvoeders se persoonlike belewenis van die toepassing van dissipline is.

'n Kwantitatiewe ondersoek is met behulp van 'n geslote vraelys geloods ten einde die persepsies van opvoeders in dele van die Vrystaat, Gauteng en Noordwes ten opsigte van leerderwangedrag te kon vasstel. Dié drie provinsies is gekies omdat hulle ten opsigte van afstand binne maklike bereik van die navorsers was.

3.2. Populasie

Die navorsingspopulasie het bestaan uit openbare skole in die Vrystaat, Gauteng en Noordwes-provinsie. 'n Gerieflikheidsteekproef is geneem bestaande uit ingeskrewe B.Ed.(Hons) onderwysstudente van die Fakulteit Opvoedkunde aan die Universiteit van die Vrystaat wat opvoeders is aan skole in drie distrikte van die Vrystaat, opvoeders in twee distrikte in Gauteng en in twee distrikte in die Noordwes-provinsie. 271 van die vraelyste wat versprei is, is terugontvang. Dit verteenwoordig 'n respons van 71.4%.

3.3 Statistiese tegnieke

Die statistiese tegnieke is gekies in oorleg met die Statistiese Konsultasiediens van die Noordwes-Universiteit (Potchefstroomkampus). Met behulp van die SAS- (Statistical Analysis System) rekenaarpakket (SAS Institute Inc., 1996) is individuele response en gemiddeldes van response bepaal. Ten einde die betroubaarheid van die vraelys te bepaal, is die Cronbach-alfakoëffisiënt bereken van die metodes wat opvoeders gebruik om dissipline te handhaaf. 'n Faktoranalise het drie faktore geïdentifiseer. Die Cronbach-alfa het getoon dat die betroubaarheidskoëffisiënt van die onderskeie faktore soos volg is: faktor 1: 0.80; faktor 2: 0.76 en faktor 3: 0.67. Oor die algemeen word 'n betroubaarheidskoëffisiënt van 0.70 as norm gestel. Faktor 3 se betroubaarheidskoëffisiënt is laer as 0.70.

Neunally *et al.*, soos aangehaal deur Van der Walt (2007), toon egter aan dat 'n betroubaarheidskoëffisiënt van selfs so laag as 0.60 waardevolle inligting kan lewer.

Aangesien die vraelys respondente vra in watter skoolfase hulle die meeste van die tyd werk (grondslagfase, grade 1-3; intermediêre fase, grade 4-6; senior fase, grade 7-9; of verdere onderwys- en opleidingsfase, grade 10-12) was dit moontlik om te bepaal of skoolfase 'n faktor in leerderdisipline is. Vir dié doel is variansie-analise (in die geval van parametriese data) en die Chi-kwadraattoets (in dié geval van nie-parametriese data) aangewend. 'n Beduidendheidspeil van 95% ($p \leq 0.05$) is geneem.

4. Bevindinge

4.1 Biografiese besonderhede

Respondente was gemiddeld 15.2 jaar as opvoeders werksaam met 'n standaard-afwyking van 8.3; dus het die steekproef die totale spektrum ingesluit vanaf opvoeders wat pas die professie betree het tot diegene wat al amper 'n hele werkende leeftyd daarin deurgebring het. Die geslagsverspreiding van die respondente was 43% vroulik en 56.9% manlik. Die posvlakverspreiding van respondente was soos volg: posvlak 1: 59.7%; posvlak 2: 21.0%; posvlak 3: 2.7% en posvlak 4: 6.5%.

Van die respondente was 12.3% werksaam in die grondslagfase (grade 1 tot 3), 20.3% in die intermediêre fase (grade 4 tot 6), 23.3% in die senior fase (grade 6 tot 9) en 43.2% in die verdere onderwys- en opleidingsfase (grade 10 tot 12). Hulle het die hoofleerareas (vakke) waarby hulle werksaam is, soos volg aangedui: 33% by tale, geletterdheid en kommunikasie; 15.2% by wiskundige geletterdheid; 8.0% by natuurwetenskappe; 5.9% by tegnologie; 11.4% by ekonomiese- en bestuurswetenskappe; en 2.1% by kuns en kultuur. Die meerderheid respondente (72.5%) is werksaam by historiese Swart skole; 25.4% by historiese Blankeskele; 0.4% by historiese Indiërskele en 1.8% by historiese Kleurlingskele.

Bovermelde geslag- en posvlakverspreiding van respondente, die kategorie skole, fase en leerarea waarbinne hulle werksaam is, asook die verspreiding van volle jare wat hulle reeds in die onderwysprofessie deurgebring het, dui daarop dat die steekproef die totale spektrum skole en opvoeders in Suid-Afrika insluit.

4.2 Stand van leerderdisipliene

Respondente is gevra om aan die hand van die volgende 4-punt Likertskaal, die stand van dissipline in hulle klasse te beoordeel: 1: baie swak, 2: swak, 3: goed en 4: baie goed. Ooreenkomstig die konvensionele metode (Aldbridge & Levine, 2001:112) is 'n 5-punt skaal vermy, om respondente te ontmoedig om 'n neutrale middelpunt te kies, dit wil sê, hulle is gedwing om te besluit of die dissiplinesituasie óf goed óf swak is. Die resultate word in tabel 4 aangedui.

Tabel 4: Opvoeders se beoordeling van die stand van leerderdisipliene in hulle klasse

| Fase | Gemiddelde op 4-punt Likertskaal: 1: baie swak, 2: swak, 3: goed en 4: baie goed. | |
|-------------------------------|---|------------------------------|
| Grondslag | 2.83 (standaard afwyking 0.77) | ANOVA: F: 2.01 P: 0.11 |
| Intermediêr | 2.64 (standaard afwyking 0.60) | |
| Senior | 2.67 (standaard afwyking 0.77) | |
| Verdere Onderwys en Opleiding | 2.88 (standaard afwyking 0.65) | |

Dit blyk dus dat volgens die gemiddeldes in tabel 4, opvoeders in alle skoolfasies die dissipline in hulle klasse as redelik tot goed beskou. Volgens dié resultate is leerderdisipliene in die verdere onderwys- en opleidingfase die beste, gevolg deur die grondslagfase, dan die senior fase, en die intermediêre fase die swakste. Die verskille is egter nie groot genoeg om statisties beduidend te wees nie. 'n Moontlike verklaring hiervoor is die feit dat die ontwikkelings van die leerders op die verdere onderwys- en opleidingsfase reeds in of besig is om in te beweeg in universele etiese beginsels van ontwikkeling van Kohlberg (vgl. Tabel 3). In hierdie fase geniet die gewete en beginsels die voorrang in die mens se keuse van gedrag. Beweegredes vir gedrag en optredes is dus inherent, wat 'n veel sterker beweegrede is vir gedrag as eksterne beweegredes soos wette en reëls.

4.3 Frekwensie van dissiplineprobleme

Respondente is gevra om aan te dui hoe dikwels hulle sekere dissiplineprobleme beleef. Hulle is gevra om op die volgende skaal aan te dui hoe dikwels hulle elkeen van 'n lys van 27 dissiplineprobleme beleef: 1: nooit; 2: jaarliks (gemiddeld een keer per jaar); 3: maandeliks (gemiddeld een keer per maand); 4: weekliks (gemiddeld een keer per week); en 5: daaglik (gemiddeld een keer per dag). Die resultate word in tabel 5 aangedui.

Tabel 5: Frekwensie van voorkoms van dissiplineprobleme volgens opvoeder-respondente

| Probleem | Gemiddelde respons op skaal: 1: nooit; 2: jaarliks; 3: maandeliks; 4: weekliks; en 5: daagliks | | | | ANOVA | | |
|---|--|------------------------------|-------------------|---|-------|---------|---|
| | Grondslag- fase: A | Inter- mediêre fase: B | Senior Fase: C | Verdere onderwys- en opleiding fase: D | F | P | Tukey toets: beduidende verskille |
| Ontwrigtende gedrag | 4.45 | 4.38 | 4.38 | 3.90 | 4.76 | 0.003 | A-D |
| Ongemanierdheid | 3.88 | 3.92 | 4.27 | 3.70 | 3.22 | 0.02 | C-D |
| Oneerlikheid | 3.78 | 3.98 | 3.94 | 3.74 | 0.82 | 0.49 | |
| Onwelvoeglike taal | 4.06 | 4.00 | 4.12 | 3.89 | 0.81 | 0.49 | |
| Buierigheid | 3.66 | 3.92 | 3.76 | 3.66 | 0.70 | 0.55 | |
| Parmantigheid | 3.42 | 4.13 | 3.93 | 3.77 | 3.13 | 0.02 | A-B |
| Uittartende gedrag | 3.23 | 3.94 | 3.98 | 3.80 | 3.07 | 0.03 | A-C |
| Disrespekvolle gedrag teenoor opvoeders | 2.88 | 3.83 | 3.96 | 3.85 | 6.50 | 0.0003 | A-(B,C,D) |
| Onnet/verkeerde kleredrag | 3.82 | 4.10 | 4.44 | 4.20 | 2.99 | 0.03 | A-C |
| Nalatigheid | 4.26 | 4.19 | 4.46 | 4.28 | 0.83 | 0.48 | |
| Vertel van leuens | 3.69 | 4.02 | 3.95 | 3.88 | 0.52 | 0.67 | |
| Traagheid | 3.48 | 3.74 | 3.69 | 3.24 | 2.22 | 0.09 | |
| Afwesigheid | 3.57 | 3.84 | 3.92 | 3.64 | 1.04 | 0.38 | |
| Crimen injuria teenoor medeleerders | 2.28 | 2.82 | 2.71 | 2.73 | 1.29 | 0.28 | |
| Crimen injuria teenoor opvoeders | 2.14 | 2.20 | 2.29 | 2.56 | 1.36 | 0.26 | |
| Graffiti | 2.68 | 3.08 | 3.10 | 3.15 | 0.78 | 0.51 | |
| Vandalisme | 2.35 | 2.88 | 2.83 | 2.75 | 1.39 | 0.25 | |
| Diefstal | 2.50 | 3.20 | 2.98 | 2.67 | 3.00 | 0.03 | A-B |
| Afknoery | 3.45 | 3.86 | 3.34 | 2.95 | 5.86 | 0.0007 | B-D |
| Geweld | 2.83 | 3.28 | 3.27 | 3.03 | 1.00 | 0.39 | |
| Bende aktiwiteite | 2.00 | 1.90 | 2.00 | 2.29 | 1.67 | 0.17 | |
| Pornografie | 1.62 | 1.60 | 1.69 | 1.76 | 0.38 | 0.76 | |
| Rook | 2.16 | 2.25 | 3.31 | 3.50 | 13.10 | <0.0001 | (A,B)-(C,D) |
| Alkohol misbruik by skool | 1.63 | 1.58 | 1.84 | 1.95 | 1.88 | 0.13 | |
| Dwelmmisbruik by skool | 1.70 | 1.76 | 2.47 | 2.79 | 7.93 | <0.0001 | (A-B)-C-D |
| Seksuele teistering van medeleerders | 1.76 | 1.59 | 1.68 | 1.99 | 1.67 | 0.17 | |
| Seksuele teistering van opvoeders | 1.35 | 1.18 | 1.16 | 1.34 | 0.63 | 0.60 | |

Die volgende vorme van leerderdisiplineprobleme het die grootste frekwensie in die grondslagfase (grade 1-3):

–Ontwrigtende gedrag (beduidend meer as in die verdere onderwys- en opleidingsfase).

Die volgende vorme van leerderdisiplineprobleme het die grootste frekwensie in die intermediêre fase (grade 4-6):

–Oneerlikheid

–Buierigheid

–Parmantigheid (beduidend meer as in die grondslagfase)

–Vertel van leuens

–Traagheid

–Crimen injuria teenoor mede-leerders

–Vandalisme

–Diefstal (beduidend meer as in die grondslagfase)

–Afkouery (beduidend meer as in verdere onderwys- en opleidingsfase)

–Geweld

–Seksuele teistering van opvoeders (ofskoon die voorkoms ook in dié fase baie min is).

Die volgende vorme van leerderdisiplineprobleme toon die grootste frekwensie in die seniorfase (grade 7-9):

–Ongemanierdheid (beduidend meer as in die verder onderwys- en opleidingsfase)

–Onweloweglike taal

–Uittartende gedrag (beduidend meer as in die grondslagfase)

–Disrespekvol teenoor opvoeder (in dié fase en intermediêre en verdere onderwys- en opleidingsfases beduidend meer as in grondslagfase)

–Onnet/verkeerde kleredrag (beduidend meer as in die grondslagfase)

–Nalatigheid

–Traagheid

–Afwesigheid

Die volgende vorme van leerderdisiplineprobleme toon die grootste frekwensie in die verdere onderwys- en opleidingsfase (grade 10-12):

–Crimen injuria teenoor opvoeders

–Bende aktiwiteite

–Pornografie

–Rook (in senior en verdere onderwysfases beduidend meer as in eerste twee fases)

–Alkoholmisbruik by skool

–Dwelmmisbruik by die skool (beduidend meer as in ander fases)

–Seksuele teistering van mede-leerders

4.4 Metodes om dissipline te handhaaf en die doeltreffendheid daarvan

Respondente is gevra om aan te dui van watter metodes hulle gebruik maak om dissipline te handhaaf en, indien hulle wel van 'n bepaalde metode gebruik maak, om die doeltreffendheid van dié metode te evalueer. Die resultate verskyn in tabel 6.

Tabel 6: Metodes wat opvoeders aanwend om dissipline te handhaaf en opvoeders se evaluering van die doeltreffendheid daarvan

| % opvoederrespondente wat metode gebruik | | | | | | Metode | Opvoederrespondente wat metode gebruik se evaluering van die doeltreffendheid daarvan. Gemiddelde evaluering op 4-punt skaal: 1: baie ondoeltreffend; 2: ondoeltreffend; 3: doeltreffend; 4: baie doeltreffend | | | | | | |
|--|-------------------|-------------|---------------------------|---------------------|--------|--|--|-------------------|-------------|---------------------------|-------|--------------------------------------|---------|
| Grondslagfase | Intermediêre fase | Senior fase | Voortgesette onderwysfase | Chi-kwadraat toets | | | Grondslagfase | Intermediêre fase | Senior fase | Voortgesette onderwysfase | ANOVA | | |
| | | | | Chi-kwadraat waarde | P | F | | | | | P | Tukey toets be- duidelike verskil | |
| 100 | 74 | 86 | 98 | 15.10 | 0.002 | Berispe | 2.33 | 2.57 | 2.39 | 2.69 | 1.80 | 0.15 | C-(A,D) |
| 31 | 33 | 53 | 50 | 4.09 | 0.25 | Isolasie binne klaskamer | 2.48 | 2.49 | 2.38 | 2.31 | 0.36 | 0.78 | |
| 62 | 40 | 59 | 60 | 3.4 | 0.34 | Isolasie buite klaskamer | 2.48 | 2.27 | 2.08 | 2.55 | 2.12 | 0.10 | |
| 27 | 44 | 41 | 40 | 1.3 | 0.73 | Meriete-demeriete punte stelsel | 2.33 | 2.51 | 2.17 | 2.33 | 0.63 | 0.60 | |
| 88 | 92 | 84 | 89 | 1.0 | 0.80 | Stelsel van waskamerreëls | 3.26 | 2.98 | 2.80 | 2.93 | 1.53 | 0.24 | |
| 47 | 72 | 75 | 91 | 14.5 | 0.002 | Positiewe dissipline | 3.10 | 3.11 | 3.25 | 3.15 | 0.27 | 0.85 | |
| 53 | 43 | 64 | 83 | 11.8 | 0.008 | Leerder deelname aan opstel van gedragskode | 2.97 | 2.51 | 2.67 | 2.83 | 1.76 | 0.16 | |
| 53 | 38 | 52 | 93 | 26.4 | <0.001 | Aanmoediging van trots onder leerders | 2.72 | 2.80 | 2.64 | 2.96 | 1.52 | 0.21 | |
| 40 | 25 | 41 | 84 | 23.3 | <0.001 | Aanmoediging van tradisies | 2.65 | 2.66 | 2.69 | 2.87 | 0.74 | 0.53 | |
| 47 | 76 | 57 | 80 | 8.2 | 0.04 | Verwysing na skoolbeheerraad se dissiplinêre komitee | 2.71 | 2.74 | 2.93 | 2.83 | 0.36 | 0.79 | |
| 94 | 92 | 83 | 98 | 5.7 | 0.13 | Gesprekvoering met ouers van leerders | 3.33 | 3.27 | 3.15 | 3.33 | 0.51 | 0.67 | |
| 47 | 46 | 54 | 96 | 28.1 | <0.001 | Beklemtoning van waardes | 2.97 | 2.98 | 2.69 | 3.03 | 1.50 | 0.22 | |
| 29 | 42 | 41 | 76 | 15.2 | 0.002 | Gereelde gebed deur opvoeder | 3.03 | 2.78 | 2.41 | 3.05 | 4.26 | 0.006 | |
| 80 | 88 | 93 | 98 | 5.4 | 0.14 | Behoorlike voorbereiding deur opvoeder | 3.27 | 3.44 | 3.37 | 3.39 | 0.29 | 0.83 | |

| | | | | | | | | | | | | | |
|----|----|----|----|------|------|-------------------------------|------|------|------|------|------|-------|---------|
| 80 | 71 | 93 | 95 | 9.5 | 0.02 | Deeglike kennis deur opvoeder | 3.12 | 3.22 | 3.31 | 3.47 | 2.32 | 0.08 | |
| 53 | 54 | 46 | 56 | 0.6 | 0.88 | Beloning | 2.86 | 2.63 | 2.73 | 2.90 | 0.93 | 0.43 | |
| 44 | 36 | 58 | 65 | 5.7 | 0.12 | Ontneming van voorregte | 2.31 | 2.45 | 2.60 | 2.58 | 0.75 | 0.53 | |
| 21 | 35 | 35 | 29 | 1.0 | 0.00 | Gemeenskapsdiens | 2.52 | 2.33 | 2.42 | 2.45 | 0.18 | 0.91 | |
| 21 | 35 | 59 | 68 | 13.1 | 0.01 | Ekstra werk | 2.31 | 2.48 | 2.62 | 2.71 | 1.36 | 0.26 | A-(B,D) |
| 57 | 58 | 52 | 56 | 0.32 | 0.97 | Detensie | 2.85 | 2.28 | 2.63 | 2.08 | 5.47 | 0.001 | |
| 14 | 9 | 10 | 18 | 1.4 | 0.70 | Lyfstraf | 1.84 | 2.08 | 2.03 | 2.05 | 0.23 | 0.87 | |
| 64 | 78 | 62 | 75 | 2.4 | 0.50 | Verwys na hoof | 2.19 | 2.98 | 2.48 | 2.83 | 5.32 | 0.002 | A-(B,D) |

Betekenisvolle verskille in metodes wat opvoeders aanwend om dissipline te handhaaf, bestaan in die gevalle van sommige metodes. Berisping het die hoogste voorkoms by grondslagfase opvoeders en die laagste voorkoms by intermediêre fase. Die volgende metodes het die hoogste voorkoms in die verdere onderwys- en opleidingsfase, en die voorkoms neig om af te neem namate na laer grade beweeg word: positiewe dissipline, leerder deelname aan die opstel van gedragsreëls, aanmoediging van trots onder leerders, verwysing na skoolbeheerraad se dissiplinêre komitee, beklemtoning van waardes, gereelde gebed deur opvoeder, deeglike kennis deur opvoeder en ekstra werk.

Wat die doeltreffendheid van metodes betref, kan slegs drie geïdentifiseer word waar die doeltreffendheid, volgens die belewenis van opvoeders, betekenisvol tussen die verskillende fases verskil. Gereelde gebed deur opvoeder bereik sy maksimale doeltreffendheid in die grondslagfase en dan weer in die verdere onderwys- en opleidingsfase; beduidend meer as in die senior fase, wanneer die doeltreffendheid van dié metode op sy laagste punt is. Detensie en verwys na hoof bereik onderskeidelik 'n hoogtepunt en 'n laagtepunt gedurende die grondslagfase.

'n Moontlike verklaring vir die positiewe invloed wat gebed op die gedrag van die grondslagfase van leerders het is waarskynlik geleë in die feit dat hierdie leerders in die vroeë fases van Kohlberg se interpersoonlike konkordansie of "goeie seunmeisie" fase verkeer. In hierdie fase glo die kind in die handhawing van goeie verhoudinge met ander (wat waarskynlik ook sy Skepper insluit) wat tegelykertyd dan ook sy moraliteit bepaal.

Die positiewe invloed wat gebed het op die gedrag van leerders in die voortgesette onderwysfase, moet waarskynlik gesien word in die lig van die feit dat hierdie leerders besig is om Kohlberg se universele etiese-beginsel oriëntasie fase (fase 6) van ontwikkeling te betree waar wat reg is volgens die gewete en universele beginsels die deurslaggewende bewegegrede vir optrede is

In die senior onderwysfase bevind die leerders hulself waarskynlik in die vroeë fases van Kohlberg se vyfde ontwikkelingsfase: die sogenaamde sosiale kontrak en legalistiese oriëntasie. Hiervolgens is die waardes waarop die samelewing

ooreenkom, insluitende individuele regte, goed. Die norme van reg en verkeerd word gedefinieer in terme van wette en geïstitutionaliseerde reëls, wat geglo word redelik is, die wil van die meerderheid van die bevolking verteenwoordig, en wat bydra tot die welsyn van die samelewing. In hierdie ontwikkelingsfase van die kind word groepsdruk die norm eerder as die eie oortuiging en eie gewete (wat onlosmaaklik gekoppel is aan die godsdiensoortuiging en gebed). Met ander woorde, wat vir die groep aanvaarbaar is word nagevolg eerder as dat die eie gewetensoortuiging die norm vir aanvaarbare gedrag is.

'n Moontlike verklaring vir die feit dat verwysings van leerders na die skoolhoof as metode selde gebruik word in die grondslagfase moet waarskynlik gevind word in Erikson se psigososiale fases van die ontwikkeling (vgl. Tabel 1). In hierdie ouderdomsfase is die leerder kwesbaar vir gevoelens van minderwaardigheid en wil homself voor sy portuurgroep handhaaf. Optredes wat gevolglik sy selfbeeld kan skaad soos verwysings na die senior gesagfiguur in die skool (die skoolhoof) word in die lig hiervan waarskynlik as te intimiderend vir die selfbeeld van die leerder in die grondslagfase beskou en word gevolglik waarskynlik nie toegepas deur die onderwyser nie.

5. Bespreking

Uit die resultate van dié studie blyk dit dat leederdissipline in Suid-Afrikaanse skole in elkeen van die vier skoolfases as redelik tot goed, ofskoon nie baie goed nie, beskou kan word. Leerderdissipline is die beste in die verdere onderwys- en opleidingsfase, gevolg deur die grondslagfase. In die twee middel skoolfases is die toestand swakker, en bereik dit 'n laagtepunt in die intermedieë skoolfase, iets wat dalk verband kan hou met die aktiwiteit van industrie van die lewensfase (cf. Erikson se model van psigososiale ontwikkeling), en dat die leerder dan nog op 'n kognitiewe ontwikkelingsvlak is wat hom nog nie toelaat om op die hoër vlakke van morele ontwikkeling te wees nie.

Die differensiële patrone van voorkoms van verskillende vorme van leederdissiplineprobleme gedurende die verskillende skoolfases kan ook met die verskillende stadia in die leerder se psigososiale, kognitiewe en morele ontwikkeling in verband gebring word. Die ontwrigtende gedrag wat sy maksimum bereik gedurende die grondslagfase kan verbind word met die egosentrisme tipies van die leerder se kognitiewe ontwikkelingstand gedurende dié tyd (cf. Finale fase in Piaget se model hierbo en die vorme van leederdissiplineprobleme van die intermedieë fase (vandalisme, diefstal, geweld, afknouery) van ontspoorde industrie (cf. Erikson se model) in 'n stadium wanneer die morele ontwikkeling van die individu nog nie voltooi is nie.

Die leerderdisiplineprobleme van die senior fase (uittartende gedrag, onnet/verkeerde kleredrag, ongemaniertheid, onweloweglike taal, disrespekvol teenoor opvoeder) kan verbind word met probleme en eksesse in die leerder se strewe na identiteitsvorming – sy lewenstaak in dié stadium (cf. Erikson se model). Die vermoë van leerderdisiplineprobleme van die verdere onderwys en ontwikkelingsfase (rook, alkoholmisbruik, bende aktiwiteite) kan laastens verbind word met skeefgeloopte vroeë volwassenheidslewenstake in Erikson se model: intimiteit – sluit van vriendskappe.

Wat die hantering van leerderdisiplineprobleme betref, is dit kommerwekkend dat opvoederrespondente nie oor een metode beskik wat hulle as baie goed beleef nie (cf. Tabel 6). Verder is dit opvallend (cf. tabel 6) dat hulle voorkomende metodes as meer doeltreffend as reaktiewe metodes in alle skoolfasen beleef. Dit is duidelik dat die groot taak tans die ontwikkeling van metodes is om die leerderdisiplineprobleme van die verskillende fasen doeltreffend aan te spreek. Sulke metodes moet verkieslik voorkomend wees, en rekening hou met die leerder se posisionele, kognitiewe en morele ontwikkelingspeil in die betrokke fase.

Vanuit Christelik-normatiewe gesigspunt kan enkele waarderende opmerkings gemaak word oor hierdie studie en die bevindings wat daaruit voortvloei. In die eerste instansie is die teoretiese beoordelingsraamwerk wat toegepas is veralgemend van aard, juis omdat dit gefundeer is in veralgemenende ontwikkelingsteoretiese insigte van Erikson, Piaget en Kohlberg. Die resultate van die toepassing van so 'n beoordelingsmodel is dan uiteraard ook veralgemenend. Die enkeling (byvoorbeeld die bepaalde leerder met die naam X in skoolfase Y in skool Z) kom nie in sig nie. Hoewel veralgemening 'n eienskap van die wetenskap is, lei dit in 'n ondersoek soos hierdie tot kennis wat nie noodwendig bruikbaar is vir die opvoeding van 'n bepaalde individu nie. Na die disseminering van hierdie bevindinge sal die leser vir hom-/haarself moet bepaal hoedat hierdie veralgemenings omgesit kan word tot werklike pedagogiese ingrepe in konkrete situasies met werklike leerders.

Die tweede evaluerende opmerking vanuit Christelik-normatiewe oriëntasie hou verband met die respondente in hierdie studie. Dit is belangrik om in gedagte te hou dat hierdie studie slegs die menings of persepsies van die respondente toets, en dat die resultate van die opname gevolglik nie normatief aangewend kan word nie. Dit is, soos Rohman (2002:199) op voetspoor van die filosoof David Hume aantoon, nie aanvaarbaar om vanuit 'n bepaalde feitstelling (of 'n empiriese opname soos hierdie) sonder meer oor te gly na waardeoordele, en dan op grond van laasgenoemde sekere pedagogiese imperatiewe te formuleer nie. Hierdie opname bly 'n empiriese opname oor die menings van 'n gerieflikheidsteekproef van respondente, en daar kan geen behorensiese uit afgelei word nie.

Hierdie *caveat* ontnem 'n mens egter nie van die geleentheid om met waardering kennis te neem van bevindinge wat strook met sekere aanvaarde pedagogiese insigte nie. Hierdie studie het een duidelike voorbeeld hiervan uitgelig, naamlik die groter doeltreffendheid van voorkomende metodes (in teenstelling met reaktiewe of vergeldende of retributiewe metodes). Pedagogie is per slot van rekening die leiding (agein) van die kind (pais – seun/kind). Die toepassing van voorkomende metodes strook dus beter met die inherent-pedagogiese gedagte van positiewe leiding as wat reaktiewe of vergeldende metodes daarmee strook. Met hierdie opmerking is dan meteen ook aangetoon hoedat 'n bepaalde waarde verband kan hou met, byvoorbeeld, 'n empiriese bevinding. Waardes kan – volgens die 'naturalistic fallacy'-redenasië (Blackburn, 1996:255) – nie uit feite of empiriese bevindinge afgelei word nie. Waardes kom langs 'n ander weg tot stand, onder meer deur wat Hume na verwys het as 'moral sense' of uit 'n mens se lewens- en wereldbeskouing. In hierdie geval kom die waarde voort uit 'n struktureienskap van opvoeding: omdat pedagogie dui op leiding en begeleiding kan dit nie anders nie as positief van aard te wees. Soos Scott en Marshall (2009:205) aantoon, het opvoeding/pedagogie te doen met die 'inculcation and management of knowledge and the social reproduction of personalities and cultures'. Hierdie positiewe struktureienskap van die pedagogiese word ook vanuit Christelike lewensbeskoulike perspektief versterk (vgl. Deut 6:6-8).

In die lig van voorgaande uiteensetting kan gebruik gemaak word van die bevindinge van hierdie studie. In soverre hulle versoenbaar is met die positiewe grondtoon van die pedagogiese kan hulle van toepassing in die opvoedende onderwys gemaak word. Op grond van dieselfde redenasië moet ook die minder gunstige bevindinge wat gemaak word – ten minste voorlopig – as pedagogies bedenklik geag word. Davies (1993:137) verwys tereg na die 'waarde-boodskap' wat uit empiriese bevindinge na die waarnemer kom. Verdere navorsing is nodig om die pedagogiese betekenis en impak van al die bevindinge van hierdie studie te bepaal en te omskryf.

Bibliografie

- BEAR, G.G. 1998. School Discipline in the United States of America: prevention, correction and long term social development. *School psychology review*, 27(1):14-19 (in: EBSCO Host: Academic Search Elite, Full Display: <http://www.sa.ebsco.com>) [Date of Access: 17 April 2002]).
- BLACKBURN, S. 1996. *Oxford dictionary of philosophy*. Oxford: University Press.
- DAVIES, P. 1993. *The Mind of God*. London: Penguin.
- Department of Education and Science and The Welsh Office (United Kingdom). 1989. Discipline in Schools: Report of the Committee of Inquiry Chaired by Lord Elton. (London: HMS.
- DWORETZKY, J.P. 1981. *Introduction to child development*. St. Paul: West Publishing Company.

- FIELDS, B.A. 2000. School discipline: Is there a crisis in our schools? *Australian journal of social issues*, 35(1):73-78. [In: EBSCO Host Academic Search Elite, Full Display: <http://www.sa.ebsco.com>] [Datum van toegang: 17 April 2002].
- HARTZELL, G.N. 1992. The Principal and School Discipline: Working with school structures, teachers and students. *The clearing house*, 65(6):376-381.
- JOHNSON, B.O.M. 1993. Discipline in South Australian primary schools. *Educational Studies*, (Carfax Publishing) 19(4):289-306 (In EBSCO Host: Academic Search Elite, Full Display: <http://www-sa.ebsco.com>) [Datum van Toegang: 5 November 2002].
- JOUBERT, Rika & PRINSLOO, S. 2009. *The law of education in South Africa*. Pretoria: Van Schaik Publishers.
- MCHENRY, I. 2000. Conflict in schools. Fertile Ground for Moral Growth. *Phi Delta Kappan*, 18(3):223-227.
- MENTZ, P.J., WOLHUTER, C.C. & STEYN, S.C. 2003. 'n Perspektief op die voorkoms van dissiplineprobleme in Afrikaanse skole. *Koers*, 68(4):457-479.
- NATIONAL CENTER FOR EDUCATIONAL STATISTICS (United States of America). 2002. Violence and discipline problems in U.S Public Schools: 1996-1997. (In: EBSCO Host: Academic Search Elite, Full Display: <http://www.ebsco.com>) [Datum van toegang: 23 April 2002]).
- OOSTHUIZEN, I.J. 2007. Report on learner discipline in the Southern Region. Potchefstroom: NWU.
- OOSTHUIZEN, I.J.; VAN DER WESTHUIZEN, P.C. & WOLHUTER, C.C. 2008. The Relationship Between an Effective Organizational Culture and Student Discipline in a Boarding School. *Education and urban society*, 40(2):205-225.
- OOSTHUIZEN, I.J., WOLHUTER, C.C. & DU TOIT, P. 2003. Preventure or positieve disciplinary measures in South African schools: which should be favoured? *Koers*, 68(4):413-435.
- ROHMAN, C. 2002. The dictionary of important ideas and thinkers. London: Arrow Books.
- SAS. 1996. *The SAS system for Windows Release 6.12*. Cary: Institute Inc.
- STEYN, S.C., WOLHUTER, C.C., OOSTHUIZEN, I.J. & VAN DER WALT, J.L. 2003. An international perspective on learner discipline in schools. *South African journal of education*, 23(3):225-232.
- SCOTT, J. & MARSHALL, G. 2009. *Oxford dictionary of sociology*. Oxford: University Press.
- VAN DER WALT, M.S. 2007. Onderhoud gevoer 8 Junie, Noordwes-Universiteit, Potchefstroom-kampus.
- WOLHUTER, C.C. & OOSTHUIZEN, I.J. 2003. 'n Leerderperspektief op dissipline: 'n kwalitatiewe ontleding. *Koers*, 68(4): 437-456.
- WOLHUTER, C.C. & VAN STADEN, J.G. 2008. Bestaan daar 'n dissiplinekrisis binne Suid-Afrikaanse skole? Belewenis van opvoeders. *Tydskrif vir geesteswetenskappe*, 48(3): 389-398.
- WOLHUTER, C.C. & VAN STADEN, J.G. 2009. Gender Differences in South African Educator's Experience and Handling of Discipline Problems at School. *Journal of educational studies*, 8(2):91-114.