

**DIE HANTERING VAN LEERDERWANGEDRAG
IN
SEKONDÊRE SKOLE**

**CECILE ELOFF
HOD (PU vir CHO), BEd Honneurs (NWU)**

**Verhandeling vir die nakoming van die vereistes vir die graad
Magister Educationis in Onderwysreg
in die Skool vir Opvoedkunde
aan die
Noordwes-Universiteit
(Potchefstroomkampus)**

Studieleier : PROF IJ OOSTHUIZEN

**POTCHEFSTROOM
2009**

VERKLARING DEUR KANDIDAAT



NORTH-WEST UNIVERSITY
YUNIBESITI YA BOKONE-BOPHIRIMA
NOORDWES-UNIVERSITEIT
POTCHEFSTROOMKAMPUS

Akademiese Administrasie

PLEGTIGE VERKLARING

Plegtige verklaring deur student

Hiermee verklaar ek, Georg Eloff die ondergetekende dat die skripsie verhandeling/proefskrif getite is,

De kontekst van berdeiwangelding in bekondere slae
wat ek aan die Noordwes-Universiteit ter voldoening/gedeeltelike voldoening aan die vereiste van die M.Ed-graad, hiermee inhandig, my eie werk is, dit volgens die vereistes taalversorg is en dat dit nie reeds aan 'n ander universiteit ingehandig is nie.

Ek verstaan en aanvaar dat die eksemplare wat vir eksaminering ingehandig word, die eiendom van die universiteit is.

Handtekening van student Glof Universiteitsnomer RE/100000000000000000
Geteken te Potchefstroom hierdie 5de dag van Januari 2009

Verklaar voor my hierdie 5 dag van JUNI 2011 20.09

Kommissaris van Ede:

RAIMUND GREGORY ROBERTS
Kommissaris van Ede en
Professionele Rekenmeester(SA)
Commissioner of Oaths and
Professional Accountant(SA)
Noordwes-Universiteit,
Privaatsak/Private Bag X6001,
Potchefstroom, 2520

VERKLARING STATISTIEK



NORTH-WEST UNIVERSITY
YUNIBESITI YA BOKONE-BOPHIRIMA
NOORDWES-UNIVERSITEIT
POTCHEFSTROOMKAMPUS

Privaatsak X6001 Potchefstroom 2520
Tel (018) 299 1111 Faks (018) 299 2799
<http://www.puk.ac.za>

Statistiese Konsultasiediens
Tel: (018) 299 2550

Faks: (018) 299 2557

23 September 2008

Re: Verhandeling Mej. C.H. Eloff, studentenommer: 12365408

Hiermee word bevestig dat die data-analise deur die Statistiese Konsultasiediens van die Noordwes-Universiteit (Potchefstroomkampus) gedoen is en dat hulp verleen is met die statistiese interpretasie van die resultate. Die betrokke hoofstuk se manuskrip is ook deur ons gerедigeer.

Vriendelike groete

PROF. H S. STEYN (Ph D, Pr. Sci. Nat)
Hoof

VERKLARING TAALVERSORGING

9 Desember 2008

Hiermee verklaar ek, me Cecilia van der Walt, dat ek die taalversorging van die skripsie van me C Eloff, getitel **DIE HANTERING VAN LEERDERWANGEDRAG IN SEKONDËRE SKOLE**, behartig het.

ME CECILIA VAN DER WALT

HOD, BA

Plus Taalversorging en vertaling op Hons-vlak,

Plus Akkreditering by SAVI vir Afrikaans

Registrasienommer by SAVI: 1000228

Epos-adres: ceciliavdw@lantic.net

Telefoonnummers: 018-290 7367 (H)

083-406 1419 (S)

BEDANKINGS

My ouers, wat my nie net daagliks bygestaan het met raad oor my verhandeling en daagliks aktiwiteite nie, maar ook al die literatuur, statistiek en hofsake met geduld moes aanhoor.

Famile en vriende wat my daagliks ondersteun het met gebede en motiverende gesprekke. Ek sou nie in my alledaagse aktiwiteite kon funksioneer sonder julle belangstelling en liefde nie.

Prof Izak Oosthuizen: Baie dankie vir u woorde in my vierde jaar op universiteit:

"Doen wat jou hart sing om te doen"

Hierdie woorde het my lief gemaak vir Onderwysreg en my loopbaan in lewenslange navorsing begin. Dankie vir al die motivering en gesprekke in ons sessies.

Aan die volgende mense wat deel was van die navorsingsproses van 3 jaar:

- Deelnemende skole wat dit moontlik gemaak het;
- Sam (my persoonlike taxibestuurder vir die besoeke na skole in lkageng);
- Statistiese Konsultasiedienste:
 - Wilma Breytenbach;
 - Prof Faans Steyn;
 - Christa Rautenbach (die inlees van die data -740 vraelyste);
- Persoonlike statistiese ondersteuningspan:
Annelize Venter, Magriet van der Merwe en Pieter du Plessis.
- Taalversorging: Cecilia Van Der Walt.
- Graphikos: Susan Van Biljon en Marijke Reyneke vir die professionele uitleg.

- Prof Casper Lessing wat die bibliografie deurgegaan het.
- Ander dienste: Nasua, Minolta (Estelle Van der Walt) en Blue Tek.

Baie dankie vir die samewerking, die kundigheid wat u met my gedeel het en u harde werk. Ek waardeer dit ongelooflik.

All the glory to God.

Intelligence plus character: that is the true goal of education

Martin Luther King Jnr.

OPSOMMING

DIE HANTERING VAN LEERDERWANGEDRAG IN SEKONDÊRE SKOLE

Sleutelwoorde: leerderwangedrag; leerders; leerderdissipline; onderwys; menseregte; klaskamerbestuur.

As gevolg van die omvang van die huige dissiplineprobleme in Suid-Afrikaanse sekondêre skole, is daar 'n groeiende behoefte by al die rolspelers in die skool om die faktore wat tot leerderwangedrag bydra, te begryp met die doel om effektiewe hanteringsmetodes kan vind en in skole te gebruik. Ingevolge die literatuur is daar 5 verwante faktore wat tot leerderwangedrag bydra. Hierdie faktore sluit die volgende in:

- samelewingsverwante faktore;
- ouerverwante faktore;
- skoolverwante faktore;
- opvoederverwante faktore; en
- leererverwante faktore.

Hierdie studie gebruik 'n holistiese benadering om die aard, en die bydraende faktore tot leerderwangedrag te verstaan ten einde die verband tussen die leerder- en opvoeders se persepsies ten opsigte van die volgende te ondersoek:

- die verskeie vorme van leerderwangedrag in sekondêre skole;
- die verskeie faktore wat tot leerderwangedrag bydra; en
- die doeltreffendheid van die metodes vir die hantering van leerderwangedrag wat tans in skole gebruik word.

Genoemde aspekte as bydraende faktore word volgens die 5 verwante faktore van leerderwangedrag bespreek.

Hierdie studie is in 14 sekondêre skole in die Potchefstroom-distrik voltrek.. Leerder-respondente ($n = 735$) sowel as opvoederrespondente ($n = 29$) het dieselfde vrae in die vraelys geantwoord, sodat die persepsies van die leerders en die opvoeders ten opsigte van leerderwangedrag vergelyk kon word.

Die volgende bevindings het vanuit die empiriese ondersoek uitgevloeи:

- Volgens die literatuur asook die empiriese ondersoek word daar aangetoon dat Suid-Afrikaanse opvoeders se kwalifikasies nie op standaard is nie.
- Dit blyk dat die opvoeders wat oor meer onderwyservaring beskik, nie noodwendig kennis oor of die kurrikulum of die kontemporêre benadering tot die hantering van leerderwangedrag het nie en wat gevolglik leerderwangedrag bevorder.
- Volgens die response van die groepe respondentе wil dit voorkom of die rolspelers in die onderwys nie van hul invloed op mekaar ten opsigte van leerderwangedrag bewus is nie:
 - volwassenes (i.c. opvoeders) ouers blyk nie bewus te wees van die negatiewe effek van egskeiding op leerdergedrag in die skool nie;
 - leerders blyk nie van die ouers se invloed op hul gedrag in die klas bewus te wees nie;
 - opvoeders blyk nie van die leerder se leefwêreld bewus te wees nie;
 - opvoeders blyk nie bewus te wees van die invloed moontlike spanning wat leerders daaglikс ervaar nie.

Uit die bevindinge blyk dit dat opvoeders se onsekerhede oor moontlike aspekte soos hul onbevoegdheid om dissipline toe te pas, die kurrikulum en probleme met die opvoeder-leerderverhouding leerderwangedrag kan bevorder.

Die navorsing het aangetoon dat van die kritieke probleme met die hantering van leerderwangedrag die integrasie van die 5 verwante faktore, die diskrepans tussen die persepsies van die leerder-en opvoederrespondente asook die konflikterende behoeftes van die leerder en opvoeder in 'n wêreld met baie uitdagings insluit.

Spesifieke aanbevelings asook aanbevelings vir verdere navorsing is ten opsigte van die 5 verwante faktore wat tot leerderwangedrag bydra, gemaak.

SUMMARY

Key words: misconduct; learners school discipline; learner discipline; education; human rights, classroom management.

Due to the extent of disciplinary problems in South African schools today, there is a growing need among all shareholders in education to understand which factors influence learner misconduct so as to find effective disciplinary methods that can be applied in South African schools. The literature indicates 5 factors which contribute to learner misconduct, being:

- socially related factors;
- parent-related factors;
- school-related factors;
- educator-related factors; and
- learner-related factors.

This study follows a holistic approach in order to understand the nature of and contributing factors to learner misconduct so as to examine the relationship between the learners' and the educators' perceptions regarding:

- the various forms of learner misconduct in secondary schools;
- the various factors which have a negative influence on learner conduct;
- the effectiveness of methods that are currently applied by secondary schools.

The contribution of the above-mentioned aspects was discussed in accordance with the different factors that relate to learner misconduct.

This study was conducted at 14 secondary schools in the Potchefstroom district. Learner respondents ($n = 735$) as well as educator respondents ($n = 29$) were selected to answer the same questions on learner misconduct so as to enable comparison of learners' and educators' perceptions of learner misconduct.

The empirical study led to the following findings:

- According to the literature as well as the empirical study, the quality of South African educators is not up to standard.
- According to the study it appears that educators with more experience than the average educator do not necessarily have command of knowledge of either the new curriculum or the contemporary approach to dealing with learner misconduct. The lack of knowledge regarding the new curriculum and regarding experience may contribute to learner misconduct.
- According to the responses of the participants, it seems that none of the role-players are aware of their influence on one another in terms of learner misconduct:
 - Parents are not aware of the negative effect of divorce on learners.
 - Learners are not aware of the parents' role in their behaviour in the classroom.
 - Educators are not aware of the learners' living environment).
 - Educators do not seem to realise that learners may experience stress in their daily lives.

The findings reveal that educators' uncertainty regarding certain aspects promote learner misconduct, for instance their incapability to maintain discipline, regarding the curriculum and problems with the educator-learner relationship.

The research has indicated that some of the critical issues with regard to dealing with learner misconduct are situated in the integration of the 5 related factors for maintaining discipline, the wide gap between the perceptions of learners and educators regarding learner misconduct, as well as the conflicting needs of learners and educators in a challenging society.

Specific recommendations were made for further study in accordance with the 5 relevant factors that contribute to learner misconduct.

INHOUDSOPGawe

VERKLARING DEUR KANDIDAAT	ii
VERKLARING STATISTIEK.....	iii
VERKLARING TAALVERSORGING.....	iv
BEDANKINGS	v
OPSOMMING	viii
SUMMARY	x
LYS VAN TABELLE	xviii
HOOFTUK 1 DIE PROBLEEMSTELLING EN ORIËNTERING	1
1.1 INLEIDING	1
1.2 LITERATUROORSIG	1
1.3 NAVORSINGSDOELSTELLING EN -DOELWITTE.....	3
1.4 NAVORSINGSMETODE.....	4
1.4.1 Literatuurstudie	4
1.4.2 Empiriese ondersoek	4
1.4.2.1 Studiepopulasie	5
1.4.2.2 Meetinstrumente	5
1.4.2.3 Data-analise.....	5
1.4.2.4 Etiese aspekte	5
1.4.2.5 Prosedure	6
1.4.2.6 Statistiese tegnieke	6
1.4.2.7 Geldigheid en betroubaarheid	7
1.5 HOOFTUKINDELING	7
1.6 BYDRAE VAN DIE STUDIE	8
1.7 SAMEVATTING	8
HOOFTUK 2 DIE WESENSAARD VAN DISSIPLINE.....	9
2.1 INLEIDING	9
2.2 DIE HISTORISITEIT VAN DISSIPLINE.....	9
2.2.1 Die primitiewe tydperk.....	9
2.2.1.1 Israeliete	10
2.2.1.2 Die Griekse (800-338 v.C.)	10
2.2.1.3 Die Romeine	12
2.2.1.4 Die Vroeë Christendom.....	12
2.2.1.5 Die Middeleeue	13
2.2.1.6 Die Renaissance en die Humanisme	15

2.2.1.7	Die Reformasie (16de eeu)	15
2.2.1.8	Die Eeu van Verligting (17de eeu).....	16
2.2.2	Die Moderne opvoeding	17
2.2.2.1	Die 18de eeu	17
2.2.2.2	Die 19de eeu	20
2.2.3	Eietydse benadering	21
2.2.3.1	Die 20ste eeu.....	21
2.2.3.2	Die 21ste eeu.....	22
2.3	DIE WESENSAARD VAN DISSIPYLINNE.....	24
2.3.1	Begripsomskrywing	24
2.3.2	Onderwysregtelike perspektief	25
2.3.2.1	Verband tussen fundamentele regte en dissipline	26
2.3.2.2	Regte van opvoeders en leerders	26
2.4	SAMEVATTING	28
HOOFTUK 3	DIE MANIFESTASIES VAN LEERDERWANGEDRAG IN SEKONDÊRE SKOLE	29
3.1	INLEIDING.....	29
3.2	VORME VAN WANGEDRAG.....	29
3.2.1	Niegewelddadige ontwrigtende gedrag	30
3.2.2	Gewelddadige ontwrigtende gedrag	30
3.2.3	Minder ernstige wangedrag en ernstige wangedrag.....	31
3.2.3.1	Minder ernstige leerderwangedrag.....	32
3.2.3.2	Ernstige leerderwangedrag	33
3.3	BYDRAENDE FAKTORE TOT LEERDERWANGEDRAG IN SUID-AFRIKAANSE SKOLE.....	35
3.3.1	Eksterne determinante	35
3.3.1.1	Samelewingsverwante faktore	36
3.3.1.2	Ouerverwante faktore.....	37
3.3.1.3	Skoolverwante faktore.....	40
3.3.2	Interne determinante van leerderwangedrag	40
3.3.2.1	Leerderverwante faktore	41
3.3.2.2	Opvoederverwante faktore	43
3.4	SAMEVATTING	47
HOOFTUK 4	ONDERWYSREGTELIKE DETERMINANTE VIR DIE HANTERING VAN LEERDERWANGEDRAG.....	48
4.1	INLEIDING.....	48
4.2	MENSEREGTEKULTUUR IN SKOLE	48
4.3	VOLKEREGTELIKE DETERMINANTE	49
4.3.1	Universele Deklarasie van Menseregte (1948).....	50

4.3.2	Deklarasie van die Regte van die Kind van 1959	50
4.3.3	Konvensie van die Regte van die Kind van 1989	51
4.4	DIE SUID-AFRIKAANSE GRONDWET AS DETERMINANT.....	52
4.5	WETGEWING AS DETERMINANT.....	66
4.5.1	Oorspronklike wetgewing	66
4.5.2	Onderwyswetgewing: Suid-Afrikaanse Skolewet, 84 van 1996	66
4.5.3	Algemene wetgewing	72
4.6	GEMEENREGTELIKE DETERMINANTE.....	73
4.6.1	Privaatregtelike status.....	73
4.6.2	Reëls van natuurlike geregtigheid	74
HOOFTUK 5	EMPIRIESE ONDERSOEK	78
5.1	INLEIDING	78
5.2	NAVORSINGSONTWERP	78
5.2.1	Die vraelys as meetinstrument.....	78
5.2.2	Samestelling van die vraelys.....	79
5.2.2.1	Afdeling A: Biografiese inligting	79
5.2.2.2	Afdeling B: Die aard en frekwensie van leerderwangedrag	80
5.2.2.3	Afdeling C: Faktore wat bydra tot leerderwangedrag	81
5.2.2.4	Afdeling D: Die hantering van leerderwangedrag	84
5.2.2.5	Afdeling E: Die behoeftes van die leerder / opvoeder	84
5.2.3	Loodsvraelys.....	84
5.2.4	Finale vraelyste.....	85
5.2.5	Administratiewe prosedure	85
5.2.6	Studiepopulasie	85
5.2.7	Statistiese tegnieke	86
5.2.8	Interpretasie van data	86
5.3	AFDELING A: INTERPRETASIE VAN BIOGRAFIESE INLIGTING.....	87
5.3.1	Biografiese inligting van die leerderrespondente	87
5.3.2	Biografiese- en demografiese inligting van die opvoederrespondente	90
5.3.3	Sinopsis	95
5.4	AFDELING B: DIE AARD EN FREKWENSIE VAN LEERDERWANGEDRAG	95
5.4.1	Frekwensies.....	95
5.4.2	Faktoranalise	96
5.4.3	Die aard en frekwensie van leerderwangedrag	99
5.4.4	Sinopsis	112

5.5	AFDELING C: FAKTORE WAT BYDRA TOT LEERDERWANGEDRAG.....	114
5.5.1	KATEGORIE 1: Tendense in die gemeenskap as bydraers tot leerderwangedrag	115
5.5.1.1	Frekwensies.....	115
5.5.1.2	Faktoranalise	116
5.5.1.3	Tendense in die gemeenskap as bydraende faktor	119
5.5.1.4	SINOPSIS.....	128
5.5.2	KATEGORIE 2: Skoolbestuur as bydraende faktor tot leerderwangedrag	132
5.5.2.1	Frekwensies.....	132
5.5.2.2	Faktoranalise	133
5.5.2.3	Skoolbestuur as bydraende faktor van leerderwangedrag.....	135
5.5.2.4	SINOPSIS.....	142
5.5.3	KATEGORIE 3: Gesag van die opvoeder as invloed op leerderwangedrag	146
5.5.3.1	Frekwensies.....	146
5.5.3.2	Faktoranalise	146
5.5.3.3	Die opvoeder as gesagspersoon as bydraende faktor tot leerderwangedrag	148
5.5.3.4	SINOPSIS.....	155
5.5.4	KATEGORIE 4: Die kenmerke van die leerder wat tot leerderwangedrag bydra	158
5.5.4.1	Frekwensies.....	159
5.5.4.2	Faktoranalise	159
5.5.4.3	Die kenmerke van die leerder as bydraende faktor tot leerderwangedrag	162
5.5.4.4	SINOPSIS.....	170
5.6	AFDELING D: METODES VIR DIE HANTERING VAN LEERDERWANGEDRAG ...	174
5.6.1	Frekwensies.....	174
5.6.2	Faktoranalise	175
5.6.3	Die doeltreffendheid van hanteringmetodes van leerderwangedrag ...	178
5.6.4	Effekgroottes van die persepsies van die leerder- en opvoederres- pondente ten opsigte van die hanteringmetodes van leerderwangedrag	196
5.6.4.1	Effekgroottes van Faktor 1	197
5.6.4.2	Effekgroottes van Faktor 2: Leerder – isolering	199
5.6.4.3	Effekgroottes van Faktor 3: Meedoënlose optrede van die opvoeder.....	200
5.6.5	SINOPSIS.....	205
5.6.5.1	Inleidend	205

5.6.5.2	Motivering	207
5.6.5.3	Behoorlike voorbereiding deur die opvoeders	208
5.6.5.4	Klasreëls-stelsel.....	208
5.6.5.5	Privaatgesprekke	209
5.6.5.6	Versorging van skoolgronde.....	209
5.6.5.7	Beloning.....	209
5.6.5.8	Bespreking van leerderwangedrag met ouers	210
5.6.5.9	Gemeenskapsdiens	211
5.6.5.10	Lyfstraf.....	211
5.6.5.11	Samevatting.....	211
HOOFTUK 6	SAMEVATTING, GEVOLGTREKKINGS EN AANBEVELINGS	212
6.1	INLEIDING	212
6.2	BEGRIPSVERHELDERING	212
6.3	LITERATUUROORSIG	213
6.4	BEVINDINGE.....	214
6.4.1	Biografiese inligting van die leerder- en opvoederrespondente	215
6.4.2	Aard en frekwensie van leerderwangedrag	216
6.4.3	Faktore wat bydra tot leerderwangedrag	216
6.4.3.1	Samelewings- en ouerverwante faktore	216
6.4.3.2	Skoolverwante faktore.....	220
6.4.3.3	Opvoederverwante faktore	222
6.4.3.4	Leerderverwante faktore	227
6.4.4	Die doeltreffendheid van huidige hanteringsmetodes vir leerderwangedrag	230
6.5	AANBEVELINGS	237
6.5.1	Samelewing en ouerverwante faktore	237
6.5.1.1	Aanbeveling 1:	237
6.5.1.2	Aanbeveling 2:	240
6.5.2	Skoolverwante faktore.....	240
6.5.2.1	Aanbeveling 3	240
6.5.2.2	Aanbeveling 4	242
6.5.2.3	Aanbeveling 5	242
6.5.3	Leerderverwante faktore	243
6.5.3.1	Aanbeveling 6	243
6.5.4	Opvoederverwante faktore.....	244
6.5.4.1	Aanbeveling 7	244
6.5.4.2	Aanbeveling 8	247
6.5.4.3	Aanbeveling 9	247

6.5.4.4	Aanbeveling 10	248
6.6	AANBEVELINGS VIR VERDERE NAVORSING	250
6.7	SLOTSOM	251
BIBLIOGRAFIE.....		252
BYLAE	263
BRIEF VAN ONDERWYSDEPARTEMENT.....		264
LEERDER VRAELYS		265
OPVOEDER VRAELYS		275

LYS VAN TABELLE

TABEL 5.1	Biografiese inligting van die leerderrespondente	87
TABEL 5.2	Biografiese en demografiese inligting van die opvoederresponde.....	91
TABEL A1	Afdeling B: Faktoranalise: Die aard en frekwensie van leerderwangedrag	98
TABEL 5.3(a)	Leerderresponse: Faktor 1 : Vorme van ernstige leerderwangedrag	101
TABEL 5.3(b)	Opvoederresponse: Faktor 1: Vorme van ernstige leerderwangedrag	101
TABEL 5.4(a)	Leerderresponse: Faktor 2: Vorme van minder ernstige leerderwangedrag.....	106
TABEL 5.4(b)	Opvoederresponse: Faktor 2: Vorme van minder ernstige leerderwangedrag.....	106
TABEL 5.5(a)	Leerderresponse: Faktor 3: Agressie by leerders	110
TABEL 5.5(b)	Opvoederresponse: Faktor 3: Aggressie by leerders	111
TABEL A2	Faktoranalise: Tendense in die gemeenskap	118
TABEL 5.6(a)	Leerderresponse: Faktor 1: Sosiale probleme in die gemeenskap.....	120
TABEL 5.6(b)	Opvoederresponse: Faktor 1: Sosiale probleme in die gemeenskap.....	121
TABEL 5.7(a):	Leerderresponse: Faktor 2: Ouers se invloed op leerderwangedrag.....	125
TABEL 5.7(b):	Opvoederresponse: Faktor 2: Ouers se invloed op leerderwangedrag.....	126
TABEL A3	Faktoranalise : Skoolbestuur as oorsaak van leerderwangedrag	134
TABEL 5.8(a)	Leerderresponse: Faktor 1 : Demokratiese deelname van rolspelers	137
TABEL 5.8(b)	Opvoederresponse: Faktor 1 : Demokratiese deelname van rolspelers	137
TABEL 5.9(a)	Leerderresponse: Faktor 2 : Skoolstrukture as 'n bydraende faktor tot leerderwangedrag	140
TABEL 5.9(b)	Opvoederresponse: Faktor 2 : Skoolstrukture as 'n bydraende faktor tot leerderwangedrag	140
TABEL A4	Faktor-analise : Die gesag van die opvoeder as bydraende faktor tot leerderwanwangedrag.....	148
TABEL 5.10(a)	Leerderresponse: Faktor 1 : Die gesag van die opvoeder as bydraende faktor	150
TABEL 5.10(b)	Opvoederresponse: Faktor 1 : Die gesag van die opvoeder as bydraende faktor	151

TABEL A5	Faktoranalise : Leerderkenmerke as bydraende faktor tot leerderwangedrag	161
TABEL 5.11(a):	Leerderresponse Faktor 1 : Leerhindernisse as bydraende faktor	163
TABEL 5.11(b)	Opvoederresponse: Faktor 1 : Leerhindernisse as bydraende faktor	163
TABEL 5.12(a)	Leerderresponse: Faktor 2 : Fisiese geremd-en gestremdhede as bydraende faktor.....	168
TABEL 5.12(b)	Opvoederresponse: Faktor 2 : Fisiese geremd-en gestremdhede wat tot leerderwangedrag bydra ...	168
TABEL A6	Faktoranalise : Hanteringsmetodes van leerderwangedrag.....	177
TABEL 5.13(a)	Leerderresponse: Faktor 1: Handhawing van opvoeder-leerderverhouding	180
TABEL 5.13(b)	Opvoederresponse: Faktor 1: Handhawing van opvoeder- leerderverhouding	180
TABEL 5.14(a)	Leerderresponse: Leerder-isolering as hanteringsmetode	184
TABEL 5.14(b)	Opvoederresponse: Leerder-isolering as hanteringsmetode	184
TABEL 5.15(a)	Leerderresponse: Meedoënlose optrede van die opvoeder.....	187
TABEL 5.15(b)	Opvoederresponse: Meedoënlose optrede van die opvoeder	187
TABEL 5.16(a)	Leerderresponse: Ontneming van leerderregte as hanteringsmetode.....	190
TABEL 5.16(b)	Opvoederresponse: Ontneming van leerderregte as hanteringsmetode.....	191
TABEL 5.17(a)	Leerdeŕepsonse: Oneffektiewe metodes van die opvoeder.....	193
TABEL 5.17(b)	Opvoederresponse: Oneffektiewe metodes van die opvoeder	193
TABEL 5.18(a)	Leerdeŕesponse: Dreigemente van die opvoeder.....	195
TABEL 5.18(b):	Dreigemente van die opvoeder	195
TABEL 5.19	Effekgrootte : Faktor 1: Handhawing van die opvoeder-leerderverhouding	197
TABEL 5.20	Effekgrootte :Faktor 2: Leerdeŕ-isolering as hanteringsmetode van leerderwangedrag	199
TABEL 5.21	Effekgrootte van Faktor 3: Meedoënlose optrede van die opvoeder	201
TABEL 5.22	Effekgrootte : Faktor 4: Ontneming van leerderregte.....	203
TABEL 5.23	Effekgrootte : Faktor 5: Oneffektiewe metodes	204
TABEL 5.24	Effekgrootte : Faktor 6: Dreigemente van die opvoeder	205
TABEL 5.25	Die pro-aktiewe en reaktiewe benadering in die hantering van leerderwangedrag	236

HOOFSTUK 1

PROBLEEMSTELLING EN ORIËNTERING

1.1 INLEIDING

Suid-Afrikaanse skole ondervind tans probleme met dissiplines, met die gevolg dat ondoeltreffende onderrig en leer in baie gevalle nie kan plaasvind nie. Een van die redes hiervan is dat leerders deur middel van wangedrag verhoed dat die klas en die opvoeder in 'n veilige leer-/skoolomgewing kan funksioneer. Die effek, volgens Steyn *et al.* (2003:225), is dat die verskynsel toenemend voorkom dat opvoeders nie oor die vermoë beskik om ongedissiplineerde leerders te hanteer nie. Die vraag ontstaan watter faktore word deur die rolspelers in ag geneem wanneer hul leerderwangedrag in die klas hanteer.

1.2 LITERATUROORSIG

Leerderwangedrag in skole neem verskeie vorme aan. Voorbeelde van die voorkoms van ernstige leerderwangedrag waарoor in die Suid-Afrikaanse skole al gerapporteer is, is die volgende:

- 'n gestamp en gevloekery tussen klaswisseling tussen graad 9 leerlinge ontaard in 'n spieël-stekery (Jordaan, 2006:4);
- 'n graad 11-klas moet berading ontvang nadat n bende rowers in die Biologieklas 'n vuurwapen teen die opvoeder se kop gehou het en die klas van selfone, horlosies en kontant beroof het (Roos: 2006:9);
- twee tieners rand hul vriend aan omdat hy nie saam met hulle wil gaan visvang nie (Fourie, 2007:4);
- 'n graad 8 – leerder slaan sy opvoeder met sy vuis in die gesig omdat hy nie op sy plek wou sit nie (Philips, 2008:1);
- drie seuns versprei 'n gemanipuleerde foto van die hoof en onderhoof se koppie op kaal lywe deur die skool (Versluis, 2008:2);
- Twee matriekseuns is met messe by die skool gesteek (Keppler, 2008:8);
- 'n 18 jarige seun met 'n gru-masker wat n 16-jarige seun met 'n samoerai swaard doodkap (du Plessis en Roestoff, 2008:1)

Die Minister van Onderwys, Me Naledi Pandor, het in reaksie op skolegeweld in Suid-Afrika die volgende gesê: "misdade soos aanranding, seksuele geweld en oortredings wat verband hou met vuurwapens, het die afgelope vier jaar by skole die hoogte ingeskiet" (Joubert, 2004:4).

Faktore wat tot leerderwangedrag bydra, kan volgens die literatuur in die volgende faktore geklassifiseer en bespreek word:

- die rol wat leerders, ouers en opvoeders speel;
- die rol van die leer-/skoolomgewing; en
- die rol van die leerder se huislike en sosiale omgewing.

Ten opsigte van die rol wat leerders, ouers en opvoeders speel wat bydra tot leerderwangedrag, kom die volgende in die literatuur voor:

Leerders as rolspelers rebelleer moontlik teen vorme van gesag uit reaksie op die apartheidjare (Morell, 2001:292). Gevolglik lei leerders se persepsies volgens Mabeba en Prinsloo (2000:35) tot vervreemding en konflik tussen leerders en opvoeders in die skoolsituasie.

Opvoeders kan volgens artikel 10 van die SA Skolewet (SA,1996(c)) nie meer lyfstraf toepas nie, en kan dus moontlik 'n gevoel van onmag ervaar. Van Wyk (2001:198) het bevind dat opvoeders nie oor genoeg kennis van verskillende metodes rakende leerderdissipline beskik nie. Die meeste hanteringsmetodes wat deur opvoeders gebruik word, is reaktief, vergeldend en vernederend.

Wat betref die rol van die leer-/skoolomgewing het Burton (2008: 33) bevind dat skole gevaaarlike en gevreesde plekke is waar enige iemand wat nie wil deelneem aan gewelddadige optrede nie, 'n slagoffer word van leerders wat bereid is om skade aan te rig en ander leerders seer te maak. Volgens die Menseregtekommisie-verslag (MRK, 2008:1) word leerders aan geweld by die skool blootgestel. Die skoolomgewing kan volgens die genoemde verslag deur middel van die gewelddadige aktiwiteite moontlik die leerder leer hoe om geweldadig op te tree.

Rakende die huislike en sosiale omgewing van die leerder, word dit as die algemeenste rede vir leerderwangedrag aanvaar. Masitsa (2007:172) voer aan dat leerderwangedrag in skole soms die sosiale probleme van die gemeenskap waarvandaan die leerders kom, weerspieël. Leerders wat in informele nedersettings woon, tree moontlik vroeg reeds aggressief op as geweld in die informele nedersettings voorkom. Sekere gemeenskappe, aldus die MRK-verslag (2008:1), beskou aggressiewe gedrag, wat bakleiery insluit, as

minder ernstige wangedrag en laat dit toe. Stavrou (1993:3) meen dat antisosiale gedrag en agressie teen medeleerders in die klaskamer plaasvind uit reaksie op geweld. Intimidasie van medeleerders, oortreding van reëls, ongehoorsaamheid aan die opvoeder en beskadiging van eiendom kan ook in die klaskamer voorkom weens die geweldkultuur waaraan die leerlinge daagliks in hul tuisomgewing blootgestel is.

Met betrekking tot die leerder se huislike omstandighede meen Rossouw (2003:426) dat ouers deur middel van hul opvoedingsmetodes 'n negatiewe uitwerking op die dissiplinering van hulle kinders kan hê. Party skole het in die studie (Rossouw, 2003:426) aangetoon dat die ouers nie die leerders by die huis dissiplineer nie. Sommige ouers aanvaar dus nie verantwoordelikheid vir hul kinders se opvoeding nie en verwag dat die skool die leerders moet opvoed.

Gegrond op bogenoemde problematiek is die volgende probleemvrae in hierdie studie ondersoek:

- Wat is die verband tussen die historiteit van dissipline en die kontemporêre benadering van die hantering van leerderdissipline?
- Wat word met die konsep van leerderwangedrag bedoel?
- Watter is die algemeenste vorme van leerderwangedrag wat in Suid-Afrikaanse skole in die algemeen en in die Potchefstroom-distrik in die besonder voorkom?
- Wat is die bydraende faktore wat 'n rol speel tot leerderwangedrag in Suid-Afrikaanse skole in die algemeen en in die Potchefstroom-distrik in die besonder?
- Hoe doeltreffend is die toepassing van metodes vir die hantering van leerderwangedrag in die Suid-Afrikaanse sekondêre skool in die algemeen en die sekondêre skole in die Potchefstroom-distrik in die besonder?

1.3 NAVORSINGSDOELSTELLING EN -DOELWITTE

Die doel met die navorsing is om antwoorde op bogenoemde probleemvrae te kry.

Daar is gepoog om:

- die verband tussen die historisiteit van dissipline en die kontemporêre benadering van die hantering van leerderdissipline te verduidelik;

- die konsep *leerderwangedrag* vanuit die literatuur te verduidelik;
- met behulp van 'n literatuurstudie die algemeenste vorme van leerder-wangedrag wat in Suid-Afrikaanse sekondêre skole voorkom, aan te toon;
- aan die hand van 'n empiriese ondersoek die algemeenste vorme van leerderwangedrag in sekondêre skole in die Potchefstroom-distrik aan te toon;
- met behulp van 'n literatuurstudie die bydraende faktore wat 'n rol speel by leerderwangedrag in Suid-Afrikaanse sekondêre skole te bepaal;
- aan die hand van 'n empiriese ondersoek die bydraende faktore wat 'n rol speel by leerderwangedrag in sekondêre skole in die Potchefstroom-distrik te bepaal;
- met behulp van 'n literatuurstudie die doeltreffendheid van die metodes vir die hantering van leerderwangedrag in Suid-Afrikaanse sekondêre skole te bepaal;
- aan die hand van 'n empiriese ondersoek die doeltreffendheid van die metodes vir die hantering van leerderwangedrag in die sekondêre skole in die Potchefstroom-distrik te bepaal.

1.4 NAVORSINGSMETODE

'n Literatuurstudie was onderneem en 'n empiriese ondersoek geloods.

1.4.1 Literatuurstudie

Primêre en sekondêreregsbronne is benut om aan die navorsingsdoelstellings te voldoen. Nasionale en internasionale literatuur en wetgewing is geraadpleeg. Die volgende databasisse is gebruik: EBSCHO-Host en Eric met die volgende trefwoorde: misconduct; children; school discipline; learner discipline; education; human rights, classroom management.

1.4.2 Empiriese ondersoek

Die empiriese ondersoek is kwantitatief van aard. Gelyklopend met die kwantitatiewe ondersoek is daar ook van kwalitatiewe inligting gebruik gemaak.

1.4.2.1 Studiepopulasie

Die teikenpopulasie het uit alle leerders en opvoeders aan die sekondêre skole in die Potchefstroom-distrik ($n = 14$ skole) in die Noordwes-Provincie bestaan. 'n Ewekansige waarskynlikheidssteekproef van leerders ($n = 735$) en opvoeders ($n = 29$) is uit die populasie getrek. 'n Vraelys is persoonlik na die leerders en opvoeders van die deelnemende skole geneem om beantwoord te word.

1.4.2.2 Meetinstrumente

'n Gestruktureerde vraelys is ontwikkel om die vorme en bydraende faktore tot leerderwangedrag, sowel as die doeltreffendheid van die metodes van die hantering van leerderwangedrag te bepaal. Die groepe respondentie moes die vrae met behulp van 'n vierpunt-Likert-skaal beantwoord.

1.4.2.3 Data-analise

Vraelysdata is grootliks deur middel van frekwensie en gemiddeldes per Likertskaalwaarde bepaal; faktoranalise van elke afdeling is uitgevoer en die effekgrootte is deur middel van Cohen se d -waarde in Afdeling D bepaal. Die effekgroottemeting het ten doel om die statistiese betekenisvolheid van die persepsieverskille tussen die twee groepe ten opsigte van die doeltreffendheid van hanteringsmetodes aan te toon.

1.4.2.4 Etiese aspekte

Toestemming is van die Onderwysdepartement en die hoofde van die onderskeie deelnemende skole verkry om met die studie voort te gaan. Elke skoolhoof van die deelnemende skole is persoonlik gekontak om toestemming en 'n afspraak te kry om die ondersoek by hul skole te doen. Elke skoolhoof het 'n kopie van 'n opsomming oor die studie asook die toestemmingsbrief van die Onderwysdepartement ontvang (vgl. Bylaag B). Geen persoon is gedwing om aan die studie deel te neem nie. Die anonimitet van die respondentie en die vertroulikheid van die inligting is deurentyd behou.

1.4.2.5 Prosedure

Die volgende prosedure is gevolg:

- Twee stelle ooreenstemmende vraelyste vir leerders en opvoeders is in Engels en Afrikaans opgestel.
- Die vraelys het bestaan uit 4 afdelings. Daar is ook 'n kwalitatiewe afdeling waar die respondentie deur middel van 'n oopeinde vraag hul gedagtes oor die hantering van leerderwangedrag kon neerskryf indien hul sou wou.
- 'n Loodsondersoek is by skole wat nie aan die studie sou deelneem nie, gedoen om te bepaal of die vraelys verstaanbaar en betroubaar is. Opvoeders van dié skole kon kommentaar oor die moeilikhedsgraad, verstaanbaarheid en die tydsduur van die vraelys lewer. Na aanleiding van die inligting is die vraelys gefinaliseer.
- Toestemming is by die Onderwysdepartement verkry en skoolhoofde van die deelnemende skole is persoonlik gekontak vir afsprake wanneer die studie by die onderskeie skole sou plaasvind.
- Die vraelyste is persoonlik by die skole afgelewer en na afloop van die proses weer by die skole gaan haal.
- Data van die vraelyste is met behulp van die Statistiese Konsultasiediens van die Noordwes- Universiteit en die Statistical Analysis System (SAS) verkry. Hierdie rekenaarprogram kan individuele response na verskeie kategorieë en gemiddeldes verwerk.

1.4.2.6 Statistiese tegnieke

- Bepaling van gemiddeldes op Likertskaal van alle vroe aan die groep respondentie met die oog op die daarstelling van 'n maatstaf ten opsigte van die resultate van die response van die groep respondentie.
- Uitvoer van die faktoranalises van elke afdeling in die vraelys met die oog op die identifisering van korrelasies en verbande met een of meer veranderlikes in die vraelys.
- Bepaling van die betroubaarheid van die afdelings in die vraelys deur die berekening van die Cronbach-alphakoëffisiënt;
- Bepaling van die konstrukgeldigheid van die faktore deur middel van die Kaiser-kriterium;

- Bepaling van die effekgroottes met behulp van Cohen se *d*-waarde om die leerder- en opvoederrespondente ten opsigte van die hanteringsmetodes van leerderwangedrag in Afdeling D te vergelyk.

1.4.2.7 Geldigheid en betroubaarheid

Volgens Leedy en Ormrod (2001:103) is een van die vereistes van geldigheid dat daar genoegsame kontrole oor die navorsingsproses is wat die bevindinge van die studie steun. Die volgende stappe met betrekking tot kontrole oor die navorsingsproses is geneem:

Die vraelys is deur ander opvoeders van ander skole wat nie aan die studie deelgeneem het, beantwoord om die geldigheid van die vraelys te evalueer. Na die opvoeders se terugvoering is aanpassings gemaak om die helderheid en verstaanbaarheid van die vraelys te verseker. Tydens die besoeke aan die deelnemende skole is daar 'n opsomming van die studie aan die hoofde gegee ter inligting van die ondersoek. Die vrae is aan die leerders en opvoeders verduidelik om misverstande te voorkom. Die versekering is aan die hoofde, opvoeders en leerders gegee dat die inligting vertroulik hanteer sal word.

Met die verwerking van die data is die Kaiser-kriterium en die Cronbach-alphakoëffisiënt as meetinstrumente gebruik. Met betrekking tot geldigheid is daar op die konstrukgeldheid van die faktore gefokus. Konstrukgeldigheid word volgens Monteith, Van der Westhuizen en Nieuwoudt (2004: 86) gebruik om konstrukte wat nie direk meetbaar is nie, maar waarneembare gevolge het, te verduidelik. In hierdie geval is die Kaiser-kriterium gebruik om die konstrukgeldigheid te bereken.

Met betrekking tot betroubaarheid noem Field (2005:666) dat 'n meetinstrument die konstruk konsekwent moet reflekteer wat hy meet. Die Cronbach-alphakoëffisiënt wat in hierdie studie gebruik is, is aldus Field (2005:666) die algemeenste meetinstrument wat die betroubaarheid van meetinstrumente bepaal.

1.5 HOOFTUKINDELING

Hoofstuk 1: Probleemstelling en oriëntering

Hoofstuk 2: Die wesensaard van dissipline

Hoofstuk 3: Die manifestasies van leerderwangedrag in sekondêre skole

Hoofstuk 4: Onderwysregtelike determinante as hanteringsmetode van leerderwangedrag in sekondêre skole

Hoofstuk 5: Empiriese ondersoek

Hoofstuk 6: Samevatting, gevolgtrekking en aanbevelings

1.6 BYDRAE VAN DIE STUDIE

Die navorsing het gepoog om die wyse te bepaal waarop die wangedrag van leerders doeltreffende hantering van dissipline in die leer- en/of skoolomgewing beïnvloed. Verskillende onderwysregtelike en ander hanteringsmetodes sal ondersoek word om vas te stel watter metode die mees doeltreffende onderwysregtelike en ander metode vir die hantering van wangedrag is.

1.7 SAMEVATTING

Die oriëntering tot die studie sowel as die probleembenadering van die studie is in die voorafgaande hoofstuk hanteer.

In Hoofstuk 2 word die wese en die historisiteit van leerderdissipline bestudeer.

HOOFSTUK 2

DIE WESENSAARD VAN DISSIPLINE

2.1 INLEIDING

Die vorige hoofstuk het die probleemberedenering en die oriëntering van leerderwangedrag bespreek.

In hierdie hoofstuk word die historiteit van dissipline bespreek om die verband tussen die hanteringsmetodes deur die eeu en kontemporêre hanteringsmetodes te verduidelik. 'n Begripsverklaring van die begrip *dissipline* word ook gedoen.

2.2 DIE HISTORISITEIT VAN DISSIPLINE

Om die wese van dissipline in die Westerse verlede te begryp, is dit nodig om die Historiese Opvoedkunde ten opsigte van die opvoedingsdoel en die wyse waarop dissipline deur die eeu heen gehandhaaf is, te bestudeer.

Dewey (1993:138) verklaar dat dit noodsaaklik is om kennis te dra van sosiale omstandighede en die huidige toestand in die samelewing. Sonder hierdie kennis sal die opvoeder nie die kind se gedragswyses korrek kan interpreteer nie. Volgens Dewey (1993:138) het die kind 'n eie instink en neigings wat via sy/haar omstandighede in die verlede geïnterpreteer moet word. Die opvoeder moet ook oor die vermoë beskik om die omstandighede in die toekoms te kan projekteer om die uitkoms te kan bepaal.

Die antieke tye, bedoelende die klassieke benadering tot opvoedkunde, die moderne opvoeding en die eietydse benadering, waaronder die 20ste en 21ste eeu ingesluit is, word vervolgens bestudeer.

2.2.1 Die primitiewe tydperk

Kinders is in primitiewe tye geslaan omdat dit deel uitgemaak het van hul opvoeding – 'n wyse om hul manlikheid te bewys. McCole Wilson (1997) wys daarop dat daar baie oor liggaamstraf geskryf is, maar min oor die regverdiging vir lyfstraf. Talle van die volke het deur die eeu die toepas van lyfstraf sonder meer aanvaar.

2.2.1.1 Israeliete

Die Israeliete se bydrae tot opvoeding word deur Wilds en Lottich (1970:67) opgesom as die ontstaan van monoteïsme, die konsep van een God, die Tien geboorie, algemene riglyne vir etiese optrede; en die Bybel, as die belangrikste oorsprong van Westerse tradisie en literatuur. Die Hebreeuse sosiale, godsdienstige en opvoedkundige denke het 'n belangrike grondslag vir die moderne menslike en pedagogiese ontwikkeling gevorm.

Volgens Mayer (1973:10) was die opvoedingsdoel godsdienstig van aard. Deur middel van opvoeding het die leerder God leer ken, en van fundamentele, beginsels, geskiedenis, voedingswette en rituele geleer. Wilds en Lottich (1970:70) dui aan dat kinders tot gelowige, gehoorsame dienaars van die persoonlike en lewende God moes ontwikkel om harmonie en samewerking in die aardse lewe en 'n wonderlike toekoms vir God se uitverkore volk te bewerkstellig. Die volk moes dus voorberei word op hul bestemming. Die hoofdoel van die Hebreeuse opvoeding was om hul God elke dag te eer.

Die ou Israelitiese geloof is, ooreenkomsdig McCole Wilson (1997) se mening, van die min gelowe wat straf motiveer en telkemale aanbeveel het.

My son, do not despise the chastening of the Lord, nor detest His correction; for whom the Lord loves, he corrects, just as a father the son in whom He delights.
(Spreuke 3:11,NKJV:1982)

He who spares his rod hates his son, but he who loves him, disciplines him promptly. (Spreuke 13:24, NKJV:1982)

Die Israelitiese houding jeens straf het bepaal dat die kind en die volwasse man gestraf moet word om hom van die verdoemenis te red: 'n Mens se aardse lewe kan nie met die ewige verdoemenis vergelyk word nie. Liggaamlike straf as die algemene vorm van straf, was streng maar sagmoedig. Die Israeliete het volgens Wilds en Lottich (1970:81) die volgende gesegde uitgeleef:

straf met die een hand en troos met albei hande

2.2.1.2 Die Grieke (800-338 v.C.)

Van die antieke Griekse tye (800-338 v.C.) af tot en met die 18de eeu is leerders deur middel van gereelde en soms wrede lyfstraf gedissiplineer. Die Griekse state Sparta en Athene het ten opsigte van opvoedingsdoel en dissiplineringsmetodes verskil.

In Sparta was die leerders, volgens Kirstein (2000:14) eiendom van die staat, en is hulle fisies voorberei om as staatsburgers altyd militêr gereed te wees om hul staat te verdedig indien oorlog sou uitbreek. Sparta wou, aldus Wild en Lottich (1970:91) 'n onoorwonne staat wees met burgers wat hongerte, dors, mishandeling en selfs die dood kon verduur as dit van hulle vereis sou word. Wolhuter en Middleton (2007:375) stel dit dat die soldaat as opvoedkundige ideaal aan die leerders voorgehou is. As eiendom van die staat, merk Wolhuter *et. al.* (2007:375) op dat leerders geen individuele vryheid geniet het nie, maar moes voorberei om in 'n geharde soldaat te ontwikkel. Wilds en Lottich (1970:94) noem dat kinders van geboorte af reeds geleer is om selfdissipline toe te pas. 'n Kind is byvoorbeeld snags alleen gelaat om sy vrees te oorwin. Kinders is van jongs af van stilte, gehoorsaamheid en respek vir sy meerderes geleer. Straf was uiterst streng en wreed om hierdie doel te bereik. Liggaamstraf is toegepas vir morele oortredings, onoplettendheid en 'n gebrek aan waaksaamheid. Daar is selfs van enige persoon verwag om 'n kind te straf as hy hom op 'n oortreding sou betrapp.

Volgens Brubacher (1966:4) was die opvoedingsdoel in Athene ook die ontwikkeling van die staatsburger. Brubacher (1966:4) stel dit soos volg:

A good citizen was the one who had the harmonious development of all his capacities. He aimed to learn the virtues of good citizenship, to be temperate and brave, magnanimous and just.

Die verskil vir Wolhuter en Middleton (2007:375) tussen die staatburger van Sparta en Athene is die feit dat die individu in Athene meer vryheid geniet het. Met die oog op die welstand van die gemeenskap, het die opvoeding in Athene ook eerder op die individuele talente van die leerder gefokus. Ellis *et al.* (1991:67) noem dat die ouers, goewernante en leermeester van die leerder bygedra het tot die leerder se opvoeding deur hom/haar te leer van wat regverdig, eerbaar en heilig is deur hom/haar te vermaan as hy/sy verkeerd optree. Met betrekking tot straf wat volgens Wolhuter en Middleton (2007:375) baie streng was, noem Ellis *et al.* (1991:67) die volgende:

And if he obeys, well and good; if not, he is straightened by threats and blows, like a piece of bent or warped wood.

Alhoewel die opvoedingsdoel van Sparta en Athene van mekaar verskil het, blyk dit uit die bespreking dat die strafmetodes van beide Griekse state streng was ten einde hul opvoedingsdoel te bereik.

2.2.1.3 Die Romeine

In die vroeë Romeinse kultuur was die opvoedingsdoelwit deur die burgerskapideaal bepaal. Brubacher (1966:5) wys daarop dat burgerskap in die volgende komponente ingedeel is: standvastigheid, dapperheid, eerbied vir die gode, selfbeheersing, waardigheid, wysheid, geregtigheid. Wilds en Lottich (1970:120) beskou die Romeinse opvoedingsdoelwit as die beperking van die individu se vryheid in belang van die staat. Die fokus was op die tot standkoming van 'n dapper en gehoorsame nasie. Mayer (1973:113) skryf van die Romeinse ideaal as die ontwikkeling van manlikheid en selfdissipline.

Verskillende vorme van lyfstraf is toegepas om kinders te dissiplineer. Die *scutia* ('n leerband), die *ferula* ('n stok) en die *flagellum* ('n sweep wat aan die een kant geknoop is) is volgens McCole Wilson (1997) van die instrumente wat aangewend is om mee te straf. Die tugmiddel wat toegepas is, is deur die erns van die oortreding bepaal. Leerders is op die agterkant van die hand geslaan vir minder ernstige oortredings. Die sweep is vir ernstige oortredings aangewend.

Al is lyfstraf oor die hele Europa in die Middeleeue as korrektiewe maatreël toegepas, was Quintilianus (35-95 A.D.) gekant teen die toepas van liggaamstraf. Mayer (1973:119) meld dat Quintilianus geglo het dat liggaamstraf vrees en 'n houding van onderdanigheid by kinders gekweek het. Quintilianus se redes, volgens McCole Wilson (1997), was:

- Liggaamstraf is as gepaste straf vir slawe beskou.
- as 'n seun 'n gemene streek het, sal liggaamstraf hom nie regsiën nie, maar die gemene streek net versterk:

... after you have coerced a boy with stripes, how will you treat him when he becomes a young man, to whom such terror cannot be held out, and by whom more difficult studies must be pursued?

- geen straf sal ook nodig wees as die opvoeder se opdragte duidelik oorgedra word nie. Quintilianus het ook gemeen dat die toepas van dié strafmetode 'n teken is daarvan dat die opvoeder as sodanig misluk het, aldus Mayer (1973:119).

2.2.1.4 Die Vroeë Christendom

Brubacher (1966:111) skryf dat die Christelike doelwit teosentries van aard is en dat die Christelike opvoeding uit 'n uiteindelike doelwit en 'n onmiddellike doelwit bestaan. Die uiteindelike opvoedingsdoel het die voorbereiding op die Ewige Lewe behels. Die

onmiddellike doelwit het gefokus op burgerskap en die mens se roeping, gesondheid en nasionalisme. Die waardes *geloof*, *hoop* en *liefde* is ook aan die leerders oorgedra sodat hulle die waardes elke dag kon uitleef. Hierdie waardes is in Jesus verpersoonlik. Volgens Brubacher (1966:6) het die Christelike opvoeding daarna gestreef om die mens te leer om soos Christus op te tree.

Wilds en Lottich (1970:140) noem dat 'n kombinasie van Griekse en Romeinse beginsels ontstaan het. Eerstens was daar die moralistiese ideaal wat waardes soos eerlikheid, opregtheid en waarheid voorgestaan het. Tweedens was daar die ideaal wat die sosiale verantwoordelikheid beklemtoon het. Gevolglik is regte, pligte en verantwoordelikhede as beginsels aanvaar.

Jesus se opvoeding van mense het ten doel gehad om die Koninkryk van God op aarde deur middel van die beginsels wat Hy aan Sy dissipels geleer het, uit te bou: respek vir die mens asook die regte van die individu; en die aanleer van die bestuur van menseverhoudings.

2.2.1.5 Die Middeleeue

Die Middeleeue (c. 476-1453) was volgens Wilds en Lottich (1970:158) die produk van die integrasie van drie deurslaggewende elemente van daardie era:

- die agteruitgang van sosiale en morele toestande weens die Romeinse regering en ten gevolge van die ekonomiese strukture van die latere keisers;
- die individualistiese feudalisme van die Germane wat geleidelik die mag van die Romeinse Ryk ondermy het; en
- die totstandkoming van die geformaliseerde en ordegedrewe Christelike Kerk.

Al drie deurslaggewende elemente het ook 'n rol gespeel in die onderwys (monastiese, skolastiese, feodale en gildestelsel). Elke stelsel het ook volgens Wilds en Lottich (1970:160) sy eie besondere opvoedingsdoel en strafmetode gehad.

- Die monastiese stelsel

In die vroeë Middeleeue, van die 5de tot die 14de eeu, is daar gestreef na moraliteit. Die onmiddellike doelwit van die opvoeding van destyds was fisiese asook morele dissipline. Die voorbereiding op die ewige lewe is veral beklemtoon. Die saligheid van die mens en die gehoorsaamheid aan kloosterreëls op skool is sinoniem aan mekaar gestel en was die hoogste eis waaraan die kinders moes voldoen.

Liggaamstraf was nie net 'n tugmaatreël nie, maar ook 'n aansporing tot prestasie. Kirstein (2000:53) noem dat kinders ouer as 7 jaar op dieselfde wyse as volwassenes gestraf is. Vir minder ernstige oortredings is die lat aangewend.

- Die skolastiese stelsel

Die skolastiese stelsel was eerder afgestem op verdere onderwys en het hom beperk tot godsdienstige en intellektuele onderrig. Volgens Brubacher het die geleerde nie meer die manuskripte net gekopieer nie, maar dit ook begin bestudeer. Griekse filosofie het die Christelike leer ondersteun, wat die opvoedingsdoel uitgebrei het. Die ontwikkeling van dissiplines van die verstand en die liggaam was die hoofdoelwit van opvoeding. Soos met die monastiese stelsel was liggaamstraf nie net 'n tugmaatreël nie, maar ook aansporing tot prestasie.

- Die feodale skoolstelsel

Die feodale stelsel was bedoel vir die kinders van die adelstand. Die stelsel het uit die behoeftes van die Middeleeuse feudalisme voortgevloei en het hoflikheid as opvoedingsdoel gehad. Volgens Wilds en Lottich (1970:174) beteken die term *hoflikheid* om iets goeds uit 'n brutale, selfsugtige, immorele en veggende samelewing ooreenkomstig die Christelike standaarde te skep. Daar is gestreef na die skep van 'n mengsel tussen 'n barbaar en 'n heilige. Kinders is dus geleer om die swakkes te beskerm, galant teenoor vroue op te tree en in alles eerlik te wees.

Dissipline is aan die hand van die ideale van gehoorsaamheid en diens aan hierdie erekodes toegepas. Soms is die dissipline deur dreigemente met gevegte versterk.

- Die gildestelsel

Die stelsel het in die laat-Middeleeue na die Kruistogte gefigureer toe die middelklas, dorpies en die Gilde tot stand gekom het. Die onderrig was eerder prakties van aard. Kinders is opgelei vir bepaalde beroepe in die handel en industrie. Dissipline was net so wreed soos in ander Middeleeuse skole. Die meesters het hardhandig met hul leerjonges gewerk om hulle goed voor te berei vir hul ambag.

McCole Wilson (1997) redeneer dat dit moeilik is om die beweegredes vir lyfstraf te identifiseer. Redes wat aangevoer is om te motiveer waarom kinders geslaan is, sluit die gebruik van daardie tyd, godsdienstige afwassing, seksuele stimulering, die algemene geweld van daardie tye en die onderrigmedium in. Verandering was onwaarskynlik totdat

'n gesofistikeerde manier van onderrig ontdek sou word waardeur die bewuswording dat 'n kind 'n ander "geaardheid" het as 'n volwassene en ook regte het.

2.2.1.6 Die Renaissance en die Humanisme

Die sosiale en ekonomiese omstandighede van die Middeleeue en die soeket na kennis was verantwoordelik vir die Renaissance-tydperk in die 14de en 15de eeu. Mayer (1973:173) toon aan dat dié tydperk 'n nuwe periode vir die menslike kultuur ingelei het.

Gruber (1973:45) beskryf die doel van die Renaissance-tydperk as die bevryding van die mens se gees en die ontwikkeling van die allesomvattende en gekultiveerde mens wat sy plek as skrywer, kunstenaar, diplomaat, soldaat en gasheer kan volstaan.

Brubacher (1966:7) verduidelik die verandering in denke: mense het moeg geword vir die voortdurende voorbereiding op die Ewige Lewe en was oorgehaal om die huidige lewe weer te geniet. Die opvoeding wat al die energieë ontketen het, het bekendgestaan as die Humanisme. Die konkrete beliggaming van die Humanisme was die adellike heer. Onderrig en opvoeding was een van die vereistes vir 'n adellike omdat die Renaissance-ideaal 'n gebalanseerde mens en die ontwikkeling van die kunste en die wetenskap vereis het.

Strafmetodes van die Renaissance-tydperk het van dié van die Middeleeue verskil. Volgens Mayer (1973:173) was die kastyding en die vernedering van die liggaam in die Middeleeue belangrik. Die status van die mens het in die Renaissance-tydperk verander en menswaardigheid het 'n rol in die samelewing begin speel. Volgens Venter (1986:44) is die erns van die strafmetodes deur die aard van die leerder bepaal. Strafmetodes, aldus Venter (1986:44), het gepaard gegaan met aanmoediging, die wek van belangstelling, lof, gesonde kompetisie, goeie voorbeeld of waarskuwings.

Die Italiaanse opvoeder Da Feltre het verkies om die leerder eerder nader aan hom te trek en die seun se waardigheid en vryheid te respekteer, as om hom weg te dryf. Venter (1986:44) noem dat die vaderlike verhouding tussen opvoeder en leerder en die respek vir die waardigheid en vryheid van die leerder beskou is as faktore wat tot die sukses van die Renaissance-Humanistiese opvoeding gelei het.

2.2.1.7 Die Reformasie (16de eeu)

Ellis et al. (1991:71) wys daarop dat die Reformasie eers in die 16de eeu met die publisering van Luther se 95 stellings in werking getree het. Ekonomiese, politieke en

godsdiestige faktore in daardie eeu is volgens Wilds en Lottich (1970:230) die beweegredes vir die Reformasie en ook die verandering in die opvoedkundige praktyke. Die doel van die Protestantse opvoeding was die bereiking van 'n waardevolle lewe op aarde as 'n waarborg vir 'n glorieryke lewe in die hiernamaals.

Die kerngedagte van die opvoedingsdoel van die Reformasie, aldus Venter (1986:45), is die hunkering van die mens na versoening met God, na sielevrede en die vryheid van sy gewete. Volgens Venter (1986:46) het Luther beweer dat die mens se hoogste vryheid in die ervaring van saligheid wat geleë is in die mens se siel. Daar is met betrekking tot alle aspekte in die opvoeding teruggekeer na die gesag van die Bybel – selfs ten opsigte van aspekte soos straf.

Die persepsie van dissipline tydens die Reformasie was dat kinders gestraf moes word as hulle oortree het. Mayer (1973:192) noem dat opvoeding vir Luther bepaal moes word deur die soort onderrig wat die kind ontvang het. Die fokus was op die eerste gebod wat bepaal het dat elkeen sy moeder en vader moet eer:

A wayward child had to be disciplined; otherwise Satanic impulses would find expression and complete delinquency would result.

Die implikasie was dat die lat nie konstant gebruik moes word nie.

2.2.1.8 Die Eeu van Verligting (17de eeu)

Die Eeu van Verligting was volgens Gruber (1973:87) 'n kritieke periode in die geskiedenis van die Westerse denke. Die mens het hom probeer bevry van die Middeleeuse denke. Godsdiens, filosofie en deduktiewe denke is met geskiedenis, wetenskap en induktiewe denke vervang. Cooney *et al.* (1993:64) skryf dat die denkers van die Eeu van Verligting rede en wetenskap in plaas van geloof bepleit het. Die denkrikting wat in die 17de eeu geheers het, was dus die Realisme.

Die Realisme van die 17de eeu was volgens Kirstein (2000:74) 'n drang na 'n opvoeding wat meer met die eise van die werklikheid rekening sou hou. Die drang het ontstaan, volgens Wilds en Lottich (1970:254), uit protes teen die Humanistiese en Reformatoriese denke. Die begrip *Realisme* verwys na die standpunt dat onderrig hom moes bepaal by die werklikhede van die lewe. Die opvoedingsdoel, aldus Coetzee (1962:214), was dus die voorbereiding van jongmense op die werklike lewe en die terugkeer na formele studie van die werklikhede van die natuur- en mensewêreld. In hierdie denkrikting het wetenskaplike ontdekings en ondersoeke 'n groot rol gespeel. 'n Nuwe waardering vir die natuur,

natuurwetenskappe, empiriese metodeleer en erkenning van die individu het in die onderrig posgevat.

Opvoeders het ook met nuwe oë na opvoeding en die rol van dissipline gekyk. Daar is veral op onderrigmetodes en alternatiewe vir streng dissipline gefokus. Ellis *et al.* (1991:72) het van Comenius (1592-1670) geskryf dat hy geglo het dat skole aangename plekke moet wees waar die kind begelei word om die wêreld waarin hy/sy leef, te begryp en te benut. Mayer (1973:221) noem dat Comenius die kind met 'n groeiende plant vergelyk het, wat beteken dat die kind se ontwikkeling gemonitor en begelei moet word.

McCole Wilson (1997) beweer dat straf net toegepas moes word in omstandighede soos wanneer teen God se wil opgetree is; dus in gevalle van ongehoorsaamheid, hard-koppigheid, voorbedagte wangedrag; bewuste nalatigheid; trots; naywer; luiheid en wanneer geweier word om 'n medeleerde te help as hy/sy daarom vra. McCole Wilson (1997) het wel opgemerk dat die alternatiewe vir lyfstraf wat Comenius voorgestel het, kritiek uitgelok het. Comenius het openbare vernedering vir die stadige leerder voorgestel. Vir hom was psigiese vernedering 'n goeie alternatief vir fisiese vernedering.

Wolhuter en Middleton.(2007:380) is van mening dat die denkers en filosowe van die 16de en die vroeë 17de eeu die basis verskaf het vir die ernstige teenkanting van lyfstraf wat in Britse skole toegepas is.

2.2.2 Die Moderne opvoeding

2.2.2.1 Die 18de eeu

Die eerste helfte van die 18de eeu, volgens Wilds en Lottich (1970:283), word deur twee denkriktings gekenmerk: die ontwikkeling van formele dissipline en die verdediging van die rede, ook genoem Rasionalisme.

- **Formele Dissipline**

Formele dissipline het ontstaan om die klassieke Humanisme teen die Realisme te verdedig. Die uiteindelike doel, naamlik die ontwikkeling van persoonlikheid is volgens Wilds en Lottich (1970:287) in breë trekke omskryf. Die kultivering van die hele mens het die morele, fisies en psigiese vlakke ingesluit. Die doelwit van die formele dissipline was die tot stand bring van oefeninge en dissipline om die verstand te ontwikkel, die liggaam fisies te oefen en selfbeheersing te ontwikkel. Brubacher (1966:11) som die opvoedings-

doel op as verstandelike dissipline waardeur die fokus op die inwin van kennis in plaas van op die inhoud self geplaas is.

John Locke (1632-1704), 'n teenstander van die Rasionalisme, het volgens Cooney, Cross en Trunk (1993:51) 'n groot bydrae gelewer tot persepsies oor straf. Locke voer aan:

Of all the men we meet with, nine parts of ten are good or evil, useful or not, by their education. The little, or almost insensible, impressions on our tender infancies, have very important and lasting consequences.

Mayer (1973:232) noem dat Locke redenering bo liggaamstraf vir leerders gekies het. Volgens Locke moet hulle dit nie ontsê word om foute te begaan nie, maar moet daar op 'n eenvoudige wyse wat by hul ouderdom pas, aan hulle verduidelik word dat hulle verkeerd opgetree het.

Daarteenoor beskryf Wilds en Lottich (1970:293) die nadel van die beweging ten opsigte van die dissipline wat toegepas is. Die opvoeders het op 'n streng en gebiedende wyse gesag uitgeoefen. Lyfstraf is gereeld vir die kleinste oortreding en tekortkomming toegepas.

- ***Die Rasionalisme***

'n Elite-minderheidsgroep het ontstaan wat Rasionalisme as opvoedingsdoel aangehang het. Die doelstelling van die Rasionalisme was om die emansipasie van die mens finaal te verseker deur hom/haar te onthef van alle gesag - die staat, samelewing en kerk asook op alle lewensterreine waar die menslike verstand as die enigste gesag beskou is. Hierdie Rasionalistiese beweging het gelei tot 'n reaksie teen demokrasie en universelle opvoeding. Rossouw (1983:2829) omskryf dié rigting as die opvatting dat die rede die hoogste bron van insig is en dat die hele werklikheid met die hulp van redelike beginsels begryp en verklaar kan word.

Die opvoedingsdoel van die Rasionaliste was, aldus Wilds en Lottich (1970:295), om die mense wat kon redeneer, op te lei:

so that they could throw off the binding shackles of religious, political, and social authority which they maintained restricted their intellectual freedom.

Ten opsigte van straf en onderrigmetodes is die leer van die Formele dissipline egter steeds nagevolg, en lyfstraf was ook gereeld en sonder rede toegepas.

- ***Die Naturalisme***

Die Naturalisme in die 18de eeu was die susterbeweging van die Rasionalisme en het bekendgestaan as opstand teen die godsdiens, staatkunde en opvoedkunde. Venter (1986:49) dui aan dat laasgenoemde twee bewegings die rewolusiebeginsel en die opstand teen gesag finaal gevestig het. Jean Jacques Rousseau, die grondlegger van die Naturalisme in die opvoeding, het volgens Cooney *et al.* (1993:64) geglo dat die samelewing en veral instellings die mens korrum maak. Die redes wat hy aangevoer het, was eerstens dat die mens vrygebore is maar oral aan bande gelê word. Tweedens skep die samelewing kunsmatigheid en oneerlikheid:

We no longer dare to seem what we really are, but lie under perpetual restraint.

“Terug na die natuur”, was die slagspreuk van die tyd, en die beginsel dat alle mense van nature gelyk, vry en goed is, was die bepalende faktor in die reg. Dewey (1919) redeneer dat:

. . . education in accord with nature, furnishes the goal and the method of instruction and discipline.

Wilds en Lottich (1970:301) is van mening dat die Naturalisme histories- en filosofiesgesproke as die invloedrykste opvoekundige beweging in die 18de eeu beskou moet word.

Naturalisme, aldus Rousseau, fokus op die bewaring van die natuurlike goedheid en deug in die individu en die ontwikkeling van die samelewing deurdat dit die natuurregte van die individu erken. Volgens McCole Wilson (1997) het Rousseau nie soos sy tydgenote die klem op die voorbereiding van die kind op volwassenheid geplaas nie, maar op die kind self, sy aard en behoeftes.

Ten opsigte van straf het Rousseau die ingebore menslike goedheid asook vryheid in opvoeding beklemtoon. As gevolg van die ingebore menslike goedheid moes ouers en opvoeders nie hulle eie gewoontes en straf op die kind afdwing nie. Die natuurlike gevolge van die foute wat die kind begaan, moes die enigste straf wees wat as 'n noodsaaklike deel van onderrig beskou word en wat die kind ontvang. Rousseau sê self volgens Wilds en Lottich (1970:313):

Discipline, the restraining or curbing of the natural impulses, is what confuses, degrades and blasts human nature.

Daarteenoor het Immanuel Kant (1724-1804) aan die einde van die 18de eeu die mees geïntegreerde analyse oor die kompleksiteit van die probleem van straf gepubliseer. Volgens McCole Wilson (1997) het Kant bevind dat die konsep *straf* as die natuurlike gevolg van verkeerde optrede onvolledig is. Die gevolg van 'n handeling is onvoorsiene omstandighede; die moraliteit berus op motief wat die handeling voortgedryf het. Volgens Kant is alle afwykings van 'n opdrag 'n gebrek aan gehoorsaamheid wat op 'n fisiese of morele wyse gestraf moet word.

Wolhuter en Middleton (2007: 382) merk op dat alternatiewe benaderings tot dissipline nie die opinies oor lyfstraf verander het nie. Volgens Wolhuter et al. (2007: 382) was daar in die begin van die 19de eeu al hoe meer teenkanting teen lyfstraf, maar die rolspelers in die onderwys het gesukkel om alternatiewe oplossings vir lyfstraf te kry.

2.2.2.2 Die 19de eeu

Die 19de eeu word deur McCole Wilson (1997) as 'n intellektuele revolusie beskou. 'n Nuwe denkriëting het in genoemde eeu ontstaan, naamlik dat geen oppergesag die volk kon onderdruk sonder enige protes nie en dat geen godsdienstige leier se slenig as wet aanvaar hoef te word nie. Meer intellektuele leiers het geglo dat 'n beter lewe bereik kon word deur die samelewing te verander "by changing man's whole character and outlook". Gevolglik, aldus McCole Wilson (1997), moes doelwitte en onderrigmetodes verander. Twee bewegings in die onderwys wat in die 19de eeu na vore getree het, sal vervolgens bespreek word, naamlik Nasionalisme en Psigologie in die onderwys.

- **Nasionalisme**

Die 19de eeu, volgens Wilds en Lottich (1970:319), was die era waarin 'n nasionale onderwysstelsel in gebruik geneem is. Nasionalisme het vroeg in die 19de eeu die onderwys beïnvloed. Nasionale skole het ontwikkel om die nasionale aspirasies uit te bou. Die doelstelling van nasionalisme was die verheerliking en bewaring van die staat. Die staat moes sy lede teen eksterne gevare en interne disintegrasie beskerm. Opvoeding was 'n doeltreffende instrument om die staat met sy verantwoordelikheid by te staan. Volgens Wolhuter en Middleton (2007:382) is wetgewing ten opsigte van verpligte skoolbywoning ingestel om die nasionale onderwysstelsel te ondersteun. Onderrig vir die massa het volgens Wolhuter en Middleton (2007:382) ten doel gehad om radikale verandering in dissiplinepraktyke te bevorder. Die verandering in wetgewing het ten opsigte van die dissiplinepraktyke, aldus Wolhuter en Middleton (2007:383), nie die toepassing van lyfstraf gestop nie.

McCole Wilson (1997) verskaf die volgende redes waarom lyfstraf so lank in Engeland voortgeduur het:

- lyfstraf was een van die gebruikte van daardie tyd;
- mense het ook verwag dat lyfstraf toegepas sou word;
- kinders uit die werkersklas het in moeilike omstandighede grootgeword en, soos hul ouers, geen ontsag vir gesag gehad nie;
- klasse was te groot en onbeheerbaar.

- ***Psigologie in die onderwys***

'n Nuwe impuls wat in dieselfde tyd as die Nasionalisme ontstaan het, het soos Wilds en Lottich (1970:358) dit stel, die nuwe denkrikting van daardie tyd deurgetrek na die wette van menslike ontwikkelingsprosesse, ook deur genoem die psigologiese beweging. Wolhuter en Middleton (2007:382) noem dat sielkunde saam met onderwys as onafhanklike wetenskappe ontwikkel het, en ook by universiteite aangebied is.

Gedurende die negentiende eeu was strawwe uiters wrede. Onderskeid is ook nie getref tussen kinders en volwassenes se oortredings nie. Lyfstraf was as die mees universele straf vir oortreding beskou. Tugtiging of géseling is toegepas om instellings soos die ouerhuis, weermag en die skool in stand te hou.

2.2.3 Eietydse benadering

Die eietydse benadering fokus op die 20ste en 21ste eeu en word daarvolgens bespreek. Die heersende denkriktigs van die betrokke tydperke word bespreek.

2.2.3.1 Die 20ste eeu

Die filosofie van die opvoedkunde in die 20ste eeu was sosialisties van aard. Opvoeders wat die denkriktig ondersteun het, het op twee aspekte gefokus:

- die individu en sy/haar verhouding met die sosiale strukture; en
- die bydraes wat die opvoedkunde vir die samelewing kon lewer.

Sosiologiese opvoeders het volgens Wilds en Lottich (1970:431) dus klem gelê op die sosiale doelwit van die skool eerder as om die individu voor te berei sodat hy/sy eie sekuriteit, geluk en mag kan vind. Brubacher (1966:131) skryf dat die denkriktig onder verskeie benaminge bekendgestaan het, naamlik pragmatisme, instrumentalisme en eksperimentalisme.

Een denkriktig van die 20ste eeu, naamlik die Humanisme, het veral gefokus op eenvoudige oplossings vir algemeen- menslike probleme. In die Opvoedkunde is die Humanisme in die behoeftehiërargie van Maslow en Carl Rogers as vertrekpunt gesetel.

Rossouw (1983:2828) beskryf die Positivisme as 'n teenstander van die Rasionalisme wat alle metafisiese idees verwerp het. Auguste Comte (1789-1857), een van die ontwerpers van die Positivisme, het dié denkriktig opgesom as liefde, orde en ontwikkeling. Die fokus van die Positivisme op opvoedkundige gebied was eerder gerig op suiwer wetenskaplike ontwikkeling as op kulturele ontwikkeling. Die persepsie met betrekking tot straf het aangesluit by die Naturalisme wat bepaal het dat dissipline gegrond is op 'n wetenskaplike studie van die kindernatuur. Die Positiviste het geredeneer dat gesag prinsipieel anders as Christelike opvoeding manifesteer. Gesag, gesien vanuit 'n Positivistiese oogpunt, word uit die mens gebore en is aards en tydelik en beïnvloed dissipline. McCole Wilson (1997) se werk oor persepsies ten opsigte van straf, voer aan dat al het daar nuwe redenasies oor gesag en straf na vore getree, kinders wat oortree het, nog steeds op 'n wrede manier gestraf is. Die onderwysmetode wat in die 18de eeu en ook in die Middeleeue toegepas is om die kind te beheer en te motiveer, naamlik houe met die lat, het nie verdwyn nie.

Wolhuter en Middleton (2007:384) meld dat die tweede helfte van die eeu gekenmerk word as die tydperk waarin deklarasies vir menseregte totstand gekom het. Deklarasies soos die United Nations Declaration of the Rights of the Child (UN, 1959) het die 176 lidlande van die Verenigde Nasies regtens verbind om mense se regte te respekteer. Genoemde navorser meld dat die bepalings van die deklarasies teenstrydig was met dissiplineprakteke soos lyfstraf in die 19de eeu. Dit blyk uit Wolhuter *et al.* (2007:384) dat lyfstraf in Brittanje eers in die 1980's aangespreek is nadat die grootste vakbond in Brittanje, die National Union Teachers opgehou het om lyfstraf te ondersteun.

2.2.3.2 Die 21ste eeu

Bluestein (1998:21) het dissipline in die kontemporêre eeu omskryf deur die volgende aspekte wat dissipline beïnvloed, uit te lig:

- waardes, prioriteite en dryfvere in die onderwys;
- vaardighede: leerdergedrag wat aangemoedig of versterk word;
- gesagsverhouding; en
- dissiplineringsdoelwit.

Die waardes, prioriteite en dryfvere by die 21ste eeu se leerder behels persoonlike groei en ontwikkeling en diversiteit. 'n Meer vloeibare atmosfeer in die klaskamer bied aan die leerder geleentheid om eie keuses en eie beheer in die leersituasie uit te oefen. Die gevolg is dat daar samewerking in die klas is. Die leerder se samewerking is gegrond op sy/haar verwagtings van persoonlike motivering, persoonlike bevrediging, positiewe gevolge en nuuskierigheid.

Die leerder van die 21ste eeu word toegelaat om eie initiatief te neem en ook besluite binne perke te neem en die verantwoordelikhede vir sy/haar keuses te aanvaar. Kommunikasie tussen leerder en onderwyser is nou van belang wanneer die leerder met die onderwyser onderhandel. Al is die klem nou op die leerder, word die gesagsposisie van die onderwyser nog gerespekteer.

Die verhouding tussen leerder en opvoerder is meer proaktief en voorkomend van aard. Die klem val op doel- en uitkomsgeoriënteerde handelinge van die leerder of opvoeder, wat positiewe of negatiewe gevolge kan hê. Gewoonlik verlang die onderwyser same-werking van die leerder sodat dit altyd op 'n wen-wensituasie kan uitloop. Dus word daar meer opsies aan die leerder voorgehou gepaard met die nadele van spesifieke handelinge. Op dié manier word selfdissipline bevorder.

Oosthuizen (2006:19) skryf dat positiewe, voorkomende dissipline in die internasionale literatuur voorgehou word as die metode wat vir die 21ste-eeuse eise van menswaardigheid en wedersydse agting vir onaantastbare regte van die mens geskik is. Positiewe dissipline word omskryf as metodes wat nie skade aanrig nie, maar die leerder se selfbeeld opbou. Verder laat dit die leerder belangrik en gewaardeer voel. Dit moedig die leerder ook aan om deel te neem en saam te werk.

Die eietydse benadering word veral gekenmerk deur 'n bewuswording van menseregte. Oosthuizen en Rossouw (2003:56) voer aan dat onderrig met 'n menseregtekultuur die leerder toerus met basiese kennis en vaardighede vir 'n betekenisvolle beroep en ook 'n instrument is om die sleutelaspekte van 'n menseregtekultuur oor te dra met die doel om

die jonger generasie te ontwikkel. 'n Menseregtekultuur in skole fokus op die wisselwerking tussen die regte en verantwoordelikhede van die opvoeders en leerders.

2.3 DIE WESENSAARD VAN DISSIPLE

Die wesensaard van dissipline gaan vanuit twee perspektiewe bespreek word:

- die algemene begripsomskrywing; en
- 'n onderwysregtelike perspektief.

2.3.1 Begripsomskrywing

Die begrip dissipline word deur Labuscagne en Eksteen (1993:141) onder andere verklaar as: gehoorsaamheid aan owerhede; selfbeheersing; ordelike gedrag; en bestrafning. Joubert en Prinsloo (2001:119) noem dat die woord afkomstig is van die Latynse woorde "*disco*" wat beteken om te leer en "*disciplina*" wat na die oordrag van kennis na die leerder verwys. Volgens Fernhout (1997: 88) word die woord ook afgelei van *dissipel* wat volgeling beteken. Van der Walt (2003:349) verduidelik dat dissipline in die klaskamer neerkom op:

...die opvoeder wat leerders op die regte pad lei en hou. Dissipline is dus altyd herstellend en korrigerend van aard (en vereis selde dat straf uitgedeel word).

Vir Van der Walt (2007: 296) val die klem van die hantering van dissipline dus nie op straf of vergelding nie, maar beklemtoon die navolgbare voorbeeld van die opvoeder:

Onderrig moet ook bestaan deur opvoeders wat leerders lei om die werklikheid om hulle te verstaan en hulle eie plek en taak daarin te vind

Uit bogenoemde bespreking oor die begripsverheldering van die konsep *dissipline* kan dit soos volg gedefinieer word – 'n omskrywing wat die kandidaat voortaan sal navolg:

Dissipline verwys na die beïnvloeding van 'n kind en die ingryping op sy/haar gedrag terwyl hy/sy fisies, psigies en intellektueel ontwikkel met die oog op selfverwesenliking en volwasewording.

Die beïnvloeding van die kind dui op die positiewe resultaat van die pedagogiese ontmoeting tussen die opvoeder en die leerder. 'n Geslaagde pedagogiese ontmoeting, volgens Kirstein (2000:8), vind plaas wanneer die kind geborgenheid beleef en die opvoeder se bereidwilligheid om hom te help, kan aanvoel. Die pedagogiese atmosfeer kan lei tot opvoedingsmomente ten opsigte van fisiese, psigiese en intellektuele ontwikkeling. Die uiteindelike doelwit is om die leerder te begelei om as individu, maar meer nog, as individu wat in 'n demokratiese samelewing funksioneer, te ontwikkel. Gesien vanuit 'n opvoederperspektief verwys beïnvloeding na die taak van die opvoeder wat die kind tot persoonlikheidsontwikkeling behoort te lei. McCole Wilson (1997) is van mening dat die opvoeder 'n verantwoordelikheid het om die kind se persoonlike groei op 'n bepaalde manier te rig en te lei.

Die ingryping op die gedrag van 'n kind vind plaas wanneer die opvoeder soos Van der Walt aandui (2003:350) vanuit 'n onderwysregtelike benadering die leerder se wangedrag herstel. Die grondwetlike determinante as 'n benadering tot die hantering van leerderwangedrag word breedvoerig in Hoofstuk 4 bespreek.

2.3.2 Onderwysregtelike perspektief

Om dissipline vanuit 'n onderwysregtelike oogpunt te verstaan, moet Onderwysreg as spesialiserveld eerstens bespreek word.

Coetzee (2008:183) beweer dat Onderwysreg onderwys reguleer soos wat die reg die samelewing beheer. Reëls met betrekking tot aanvaarbare gedrag word deur die samelewing as bindend beskou en wat deur die samelewing gehoorsaam moet word en wat deur die staat afgedwing word. In die opvoekundige konteks beskryf Coetzee (2008:184) reëls wat noodsaaklik is vir die harmonie in die verhoudinge tussen leerders en opvoeders, opvoeders en kollegas, en opvoeders en ouers.

Onderwysreg fokus volgens Oosthuizen (2003:4) op die daarstelling van 'n geborgenheidsomgewing sodat 'n leerder die geleentheid kry om te kan groei. Funksies van onderwysreg wat daaruit voortvloeи en deur Squelch (1997:385) opgesom word, is die volgende:

- dit fasiliteer en reguleer gedrag;
- dit skep harmonie in die verhoudinge tussen die rolspelers;
- dit bepaal die magsverdeling en die verantwoordelikhede van die rolspelers;

- dit definieer die werkstrukture van opvoedkundige aktiwiteite;
- dit bepaal die vereistes vir onderrig, die bestuur en die finansiering van onderwys; en
- dit beskerm die regte van individuee en die rolspelers in onderwys.

2.3.2.1 Verband tussen fundamentele regte en dissipline

Coetzee (2008:215) waarsku dat alhoewel die reg opvoeders se reg tot die dissiplinering van leerders erken, daar 'n balans moet wees tussen die behoefté vir 'n geborge en ordelike omgewing en die leerders se reg tot vryheid van onbillike dissiplinepraktyke. Mangena (2002:8) noem dat daar met die afskaffing van lyfstraf nuwe dissiplineringsmaatreëls deur die Onderwysdepartement ingestel is wat die fundamentele regte van leerders in ag neem. Die doel daarmee, aldus Mangena (2002:8), is om alle rolspelers in die onderwys (die leerders, die opvoeders en die ouers) bewus te maak van menseregte soos bepaal in die Handves van Menseregte (SA, 1996(a)) wanneer daar teen leerders opgetree word. Daar mag byvoorbeeld nie op die volgende regte van die leerders inbreuk gemaak word nie:

- die reg op menswaardigheid;
- die reg op godsdiens, mening en geloofsoortuiging;
- die reg op onderrig;
- die reg op gelykheid; en
- die reg op vryheid en sekerheid van die persoon.

2.3.2.2 Regte van opvoeders en leerders

Oosthuizen (2005:72) voer aan en beskryf hoe die fundamentele regte wat in die Grondwet van 1996 (SA, 1996(a)) voorkom, in die klassituasie uitgeleef kan word. Die leerder moet volgens Oosthuizen (2005:72) bereid wees om die verantwoordelikhede in samehang met die reg na te kom soos in artikel 8(2) in die Handves van Menseregte (SA, 1996(a)) vervat:

A provision of the Bill of Rights binds a natural or a juristic person if, and to the extent that, it is applicable, taking into account the nature of the right and the nature of any duty imposed by that right.

Die balans tussen die aard van die reg en die aard van die verantwoordelikheid van die opvoeder teenoor die leerder word deur Oosthuizen (2005:59) op die volgende wyse beskryf:

Enkele van 'n leerder se regte en verpligte is om:

- deur onderwysers en medeleerders gerespekteer te word, maar leerders word verplig om die opvoeder te gehoorsaam en te respekteer;
- in 'n positiewe klimaat onderrig te word, maar behoort soveel moontlik aan klasaktiwiteite deel te neem;
- hulp en ondersteuning te vra, maar daar word van die leerder verwag om positief op redelike versoekte te reageer;
- aanspraak te maak op sinvolle onderrig, maar daar word van die leerder verwag om dit waaroor hy/sy nog onsekerheid het, direk en duidelik aan die onderwyser te verduidelik.

Van die opvoeders se regte en pligte sluit in:

- om deur leerders, kollegas, bestuurders en ouers gerespekteer te word, maar daar word van die opvoeder verwag om regverdig, voorspelbaar en konsekwent te wees en verskoning te vra vir sy/haar eie moontlike ongedissiplineerde gedrag.
- om in 'n ordelike klimaat, waarin daar aandag gegee kan word, te onderrig - maar die opvoeder moet positief maar ferm wees as leerders hulle nie goed gedra nie;
- dat daar op 'n duidelike en direkte wyse met hom/haar gekommunikeer moet word met die voorvereiste dat a hy/sy sal poog om ten alle tye kalm en ontspanne te wees. en altyd goed voorbereid te wees vir 'n les;
- om enige behoeftte of beswaar op paslike wyse uit te spreek, met die vereiste dat die opvoeder altyd seker sal maak dat onderrig en leer op 'n positiewe wyse ervaar sal word.

2.4 SAMEVATTING

In hoofstuk 2 is die opvoedingsdoel saam met die dissiplinemetodes van die verlede tot en met die 21ste eeu bespreek. Die wesensaard van discipline is vanuit die kontemporäre benadering van leerderdiscipline gedefinieer. 'n Algemene begripsomskrywing van leerderdiscipline asook 'n onderwysregtelike perspektief van discipline wat die verband van fundamentele regte en leerderdiscipline beklemtoon, is weergegee.

In hoofstuk 3 word die voorkoms van leerderwangedrag in skole bespreek. Die vyf faktore wat volgens die literatuur tot leerderwangedrag bydra, word ook beskryf.

HOOFSTUK 3

DIE MANIFESTASIES VAN LEERDER-WANGEDRAG IN SEKONDÊRE SKOLE

3.1 INLEIDING

Die wesensaard van dissipline, asook die historisiteit van die hantering van dissipline is in Hoofstuk 2 bespreek. Hoofstuk 3 handel oor die huidige dissiplinesituasie in Suid-Afrikaanse skole. Die onderskeid tussen verskillende vorme van leerderwangedrag in die Suid-Afrikaanse konteks en hoedat dit in skole manifesteer, word in dié hoofstuk ondersoek. Daar word ook aandag geskenk aan dié faktore wat tot leerderwangedrag in skole bydra. Die ingesteldheid en bevoegdheid van die opvoeders ten opsigte van die hantering van leerderwangedrag sal ondersoek word.

3.2 VORME VAN WANGEDRAG

Om die verskillende vorme van leerderwangedrag te kan begryp, is dit noodsaaklik dat die begrip wangedrag gedefinieer word. Crowther (1995:744) omskryf wangedrag as willekeurige gedrag van 'n persoon wat as onaanvaarbaar beskou word.

Volgens Cangelosi (2004:355) is die oorsake van genoemde willekeurige gedrag van 'n persoon die gevolg van verskeie meewerkende faktore wat meebring dat leerders nie betrokke is by hulle eie leerproses nie. Sodra 'n leerder se onbetrokkenheid by sy eie leerproses sy medeleerders se leerproses versteur, word dié gedrag as ontwrigtend bestempel en kan dit by implikasie, ook soos in genoemde definisie van wangedrag volgens Crowther (1995:744), as onaanvaarbaar beskou word.

In die lig van die feit dat die Suid-Afrikaanse Skolewet, artikel 8 (1) en (2) (SA 1996(c)) van skole vereis om 'n gedragskode op te stel (wat per implikasie die leerproses moet instandhou en bevorder), kan die gevolg trekking gemaak word dat enige leerdergedrag wat die bepalings van die gedragskode oortree, as leerderwangedrag beskou kan word.

Cangelosi (2004:355) verdeel ontwrigtende gedrag in 2 kategorieë:

- niegewelddadige ontwrigtende gedrag; en
- gewelddadige ontwrigtende gedrag

3.2.1 Niegewelddadige ontwrigtende gedrag

Niegewelddadige ontwrigtende gedrag vind volgens Cangelosi (2004:329) by die onbetrokke leerder plaas wat tot gevolg het dat hy self sy eie leerproses negatief beïnvloed. Aktiwiteite soos dagdromery; die weiering om aan klasaktiwiteite deel te neem, die versuim om huiswerk te doen of deur laat by die klas op te daag is vorme van niegewelddadige ontwrigtende gedrag.

Cangelosi (2004:356) noem ook ander vorme van niegewelddaddadige ontwrigtende gedrag waar leerders verder gaan en die hele klas se leerproses versteur en en die ander leerders hulle reg op onderrig ontnem deur die volgende te doen:

- voer gesprekke of maak opmerkings wat die hele klas ontwrig;
- val gereeld die opvoeder in die rede;
- maak gedurig grappe tydens lesse; en
- respekteer nie die opvoeder en ander leerders nie.

3.2.2 Gewelddadige ontwrigtende gedrag

Cangelosi (2004:356) dui aan dat sommige leerders hulle skuldig maak aan gewelddadige ontwrigtende gedrag deur:

- bullebakery en afknouery van leerders;
- bakteiery met medeleerders;
- aanvalle op opvoeders; en
- vandalisme op die skoolgronde.

3.2.3 Minder ernstige wangedrag en ernstige wangedrag

Die onderwysregtelike perspektief ten opsigte van die onderskeid tussen wangedrag en ernstige wangedrag stem ooreen met die definisie van Du Pré en Eksteen (1995:461). .

Suid-Afrikaanse wetgewing soos die Suid-Afrikaanse Skolewet (SA, 1996(c)) maak melding van die volgende begrippe:

- ernstige wangedrag;
- minder ernstige wangedrag.

Dié twee begrippe fokus eerder op die erns van die spesifieke vorm van leerderwangedrag as op Cangelosi (2004:356) se norm, naamlik "die aantal leerders wat daardeur geraak word".

Alhoewel daar nie 'n artikel rakende wangedrag en ernstige wangedrag in die Suid-Afrikaanse Skolewet (SA, 1996(c)) voorkom wat die konsep *wangedrag* bespreek nie, word die noodsaaklikheid van 'n gedragskode in artikel 8 van die Skolewet (SA, 1996(c)) wel bespreek.

Volgens artikel 8(2) het 'n gedragskode die volgende ten doel:

... establishing a disciplined and purposeful school environment,
dedicated to the improvement and maintenance of the quality of the
learning process.

Die gedragskode soos vervat in die Suid-Afrikaane Skolewet (SA, 1996(c)) bestaan uit skoolreëls en klasreëls wat die daaglikse aktiwiteite en die verhouding tussen die opvoeder en die leerder reguleer. Die beginsels van 'n gedragskode behels respek en die handhawing van die regte soos vervat in die Grondwet (SA, 1996(a)), veral die reg op menswaardigheid, vryheid en gelykheid. 'n Gedragskode moet die verantwoordelikhede van die leerders weerspieël. Artikel 8(4) van die Skolewet (SA, 1996(a)) bepaal dat geen bepaling in die wet die kind toelaat om die verantwoordelikhede van hierdie wet vry te spring nie. Artikel 8(4) van hierdie wet lui:

A code of conduct must contain provisions of due process safeguarding the interests of the learner and any other party involved in disciplinary proceedings.

'n Gedagskode moet ook duidelikheid gee oor die volgende:

what constitutes misconduct of a lesser nature and should refer to serious misconduct contemplated in section 9(3) of the Act.

Die verskillende voorkoms van leerwangedrag in skole, dit wil sê minder ernstige leerderwangedrag en ernstige leerderwangedrag, word vervolgens bespreek.

3.2.3.1 Minder ernstige leerderwangedrag

Charlton en David (1993:7) definieer wangedrag oor die algemeen as gedrag wat verbaal of nieverbaal manifesteer met die doel om die gesag van die opvoeder teen te staan. Dié gedrag word gewoonlik omskryf as minder ernstige leerderwangedrag wat die opvoeder van sy tyd en energie beroof. Rossouw (2003:422), rapporteer dat 'n gebrek aan respek vir opvoeders in verskillende vorme as minder ernstige leerderwangedrag manifesteer. Opvoeders, aldus Rossouw (2003:422), klassifiseer die volgende vorme as leerderwangedrag:

- ongehoorsaamheid;
- traagheid om werk te doen;
- luidrugtigheid;
- huiswerk wat nie gedoen word nie;
- 'n weiering om stil te bly wanneer die opvoeder aan die woord is.

Oosthuizen (2008:5) het bevind dat vyf uit die ses algemene vorme van leerderwangedrag wat in sekondêre skole in die Suidelike streek van die Noordwes Provinsie voorkom, as vorme van minder ernstige leerderwangedrag geklassifiseer kan word. Hierdie vorme van leerderwangedrag bestaan uit die volgende:

- vloekery (1ste rangordepositie);
- huiswerwerk wat nie gedoen word nie (2de rangordepositie);
- slordigheid (3de rangordepositie);

- afwesigheid (4de rangordepositie);
- vertel van leuens (5de rangordepositie).

De Klerk-Luttig en Heystek (2007:1) het bevind dat die mees algemene probleme van leerderwangedrag toegeskryf kan word aan klassteurnisse met die doel om die klas te ontwrig of die aandag op sekere leerders te vestig. Die doel word bereik deur middel van onderlangse geselsery en grapsmakery, rondloopy in die klas terwyl die opvoeder probeer klasgee en selfs deur selfone tydens lesse te gebruik.

Die resultaat van klasversteuring is dat opvoeders in argumente met leerders betrokke raak wat meer skade aanrig as die leerder se optrede self. Lessing en Dreyer (2007:120) noem dat onderwysers dit moeilik vind om leerders se gebrek aan respek en verantwoordelikheid, hulle ongehoorsaamheid en hulle verwerping van gesag te hanteer, wat sake dan vererger.

3.2.3.2 Ernstige leerderwangedrag

De Wet (2003: 168) klassifiseer vorme van ernstige leerderwangedrag in die volgende groepe oortredings:

- gewelddadige oortredings;
- eiendomverwante oortredings;
- oortredings wat plaasvind sonder 'n ander persoon as slagoffer (pornografie, dwelmmisbruik en alkoholgebruik);
- oortredings teenoor die menswaardigheid en die goeie naam van 'n ander persoon.

Sekere vorme van ernstige leerderwangedrag word in artikel 11 van die Riglyne vir Beheerliggame vir die daarstelling van 'n gedragskode (SA, 1998, hierna genoem "Riglyne vir Beheerliggame) weergegee wat tot skorsing van die oortreder mag lei:

- conduct which endangers the safety and violates the rights of others;
- possession, threat or use of a dangerous weapon;
- fighting, assault or battery;

- disrespect, objectionable behaviour and verbal abuse directed at educators, or other school employees or learners;
- repeated violations of the school rules or the Code of Conduct;
- criminal and oppressive behaviour such as rape and gender based harrassment; and
- victimisation, bullying and intimidation of other learners .

Volgens artikel 14 van die Riglyne vir Beheerliggame (SA,1998) moet ernstige leerderwangedrag wat oortredings van die wet insluit, deur die polisie ondersoek word en na die Hof verwys word indien nodig.

Volgens die Burton-verslag (Burton, 2008:15) is die volgende vorme van ernstige leerderwangedrag deur hoofde van sekondêre skole gerapporteer:

- 85.60% gevalle van skeldtaal deur leerders;
- 85.60% van gevallen van fisiese aanranding;
- 32.00% gevallen van seksuele teistering en diefstal;
- 54.70% rapporterings van geweld met wapens;
- 74.80% rapporterings van gevallen met betrekking tot dwelms en alkohol.

Bakleery kom volgens Burton (2008:17) algemeen by skole voor. Leerders word fisies aangerand deur individue of groepe leerders. In sommige gevallen is daar bende-aktiwiteite by skole wat dwelms verkoop of met ander leerders baklei wat hul aktiwiteite bedreig. Wapens soos pistole en messe is ook soms by hierdie aktiwiteite betrokke.

Die implikasie wat geweld in skole vir leerders inhou, aldus Repetti *et al.* (2002:330), is dat leerders nie meer 'n gesonde en veilige leer-en skoolomgewing het waarin hulle emosionele sekuriteit en sosiale integrasie kan ervaar nie. Die afwesigheid van sodanige sekuriteit is nie bevorderlik vir die kind se ontwikkeling tot volwassenheid nie.

Oosthuizen (2003:2) stel dit dat die leerder geborgenheid oftewel 'n "staat van veiligheid" by die skool moet ervaar voordat opvoedende onderwys kan gedy. Hy voeg by dat die volgende faktore die gevoel van ongeborgenheid by die leerder tot gevolg kan hê:

- ongedissiplineerde of wanordelike gedrag deur leerders;
- 'n onveilige opvoedende onderwysomgewing;
- 'n staat van disharmonie tussen deelnemende partye soos die leerder, die opvoeder en die ouer.

Deur eksterne en interne bydraende faktore van leerderwangedrag in skole wat tans die onderwysstelsel negatief beïnvloed, te bestudeer, kan 'n verklaring gevind word vir leerderwangedrag wat by ongeborgte leerders voorkom. Die algemene bydraende faktore van leerderwangedrag in Suid-Afrikaanse skole word vervolgens ontleed.

3.3 BYDRAENDE FAKTORE TOT LEERDER-WANGEDRAG IN SUID-AFRIKAANSE SKOLE

Die bydraende faktore tot leerderwangedrag in Suid-Afrikaanse skole bestaan uit eksterne en interne determinante wat volgens Wolhuter *et al.* (2006:5) soos volg ingedeel word:

Eksterne determinante bestaan uit die volgende faktore:

- samelewingsverwante faktore;
- ouerverwante faktore.

Interne determinante bestaan uit die volgende faktore:

- skoolverwante faktore;
- leerderverwante faktore;
- opvoederverwante faktore.

Die interne en eksterne determinante wat tot leerderwangedrag bydra, word vervolgens bespreek.

3.3.1 Eksterne determinante

Vir doeleindes van hierdie studie word die volgende faktore as vorme van die eksterne determinante bespreek.

- samelewingsverwante faktore;
- skoolverwante faktore; en
- ouerverwante faktore.

3.3.1.1 Samelewingsverwante faktore

Samelewingsverwante faktore, dit wil sê politieke, ekonomiese en maatskaplike toestande in die Suid-Afrikaanse samelewing, speel 'n groot rol in die manifestering van leerderwangedrag in skole.

Toestande in die samelewing wat leerders moontlik eerstehands kan ervaar en wat vervolgens bespreek word, is die volgende:

- politieke toestande in die samelewing; en
- ekonomiese en maatskaplike toestande.

Politieke toestande in die samelewing

Curwin en Mendler (1988:2) voer aan dat geweld in die samelewing een van die eksterne faktore is wat tot leerderwangedrag in die skool kan lei. Van Rensburg (1999:6) voer aan dat Suid-Afrika uit politieke geweld gebore is. Deelname aan oorloë en opstande soos die twee Wêreldoorloë, die Anglo-Boereoorlog (1899-1902) en Sharpeville (1960) is 'n bewys hiervan. Suid-Afrika was ook by die politieke stryd van Zimbabwe (die destydse Rhodesië), Angola, Mosambiek betrokke, wat 'n groot invloed op Suid-Afrikaners gehad het. Suid-Afrikaanse skole is met die Soweto-opstande in 1976 as 'n instrument gebruik om in opstand te kom teen die politieke toestande van daardie tyd.

Volgens De Villiers (1997:76) blyk dit dat die historiese kultuur van geweld tot gevolg gehad het dat leerders geleer het om hul probleme deur middel van aggressie en geweld in die skool te hanteer. Stravrou (1993:3) meen dat leerders wat in hul gemeenskappe aan geweld blootgestel word, hulle ook in die skool tot geweld sal wend. Die implikasie van sodanige situasie op die leer-/skoolomgewing behels dat leerders hul medeleerders die reg op sekuriteit en vryheid (volgens artikel 12 van die Grondwet (SA, 1996(a))) asook hulle reg op onderwys (volgens artikel 29 van die Grondwet (SA, 1996(a)) ontsê.

Ekonomiese en maatskaplike toestande

Ekonomiese-maatskaplike tendense wat pertinent in Suid-Afrika voorkom en tot leerderwangedrag kan bydra, is onder meer armoede en ongelyke behandeling in histories-benadeelde gemeenskappe.

Armoede word volgens Woolard (2002:2) beskryf as: voedselgebrek, werkloosheid, uitbuiting, gebrek aan toegang tot water, sanitasie, gesondheidsdienste en skole. Burton (2006:2) meld dat een uit elke twee Suid-Afrikaners onder die broodlyn leef en dat 26,7% van die Suid-Afrikaanse bevolking werkloos is. Vyf en veertig tot nege en veertig persent van die Suid-Afrikaanse bevolking verdien volgens Steyn, et al. (2003:59) 'n inkomste van R353 per volwassene per maand. Moeilike ekonomiese omstandighede kan 'n effek op leerders hê.

Burnett (1998:789) stel dat leerders wat in armoedige gemeenskappe bly, dikwels geweld as laaste uitweg sien:

People that are exposed to chronic poverty often have less resources or mechanisms which could be employed to exercise control over their lives, while violence seems to be effective and one of the few options.

Winkley (1996:3) noem dat leerders emosionele probleme kan ervaar as gevolg van werkloosheid by die ouers, die gaping tussen mense van die voorheen benadeelde en voorheen bevoordeelde gemeenskappe, asook dakloosheid. Ten opsigte van die leerders se fisiese behoeftes meen Porteus et al. (2002:93), dat hongerte en dors en 'n gebrek aan genoeg rus by leerders kan meebring dat hulle in die klas onverantwoordelik optree.

Mwamwenda (2004:275) voer aan dat die ouers se ekonomiese omstandighede gevolglik kan meebring dat leerders moontlik van die skool af wegblý om te werk ten einde die gesin te onderhou.

3.3.1.2 Ouerverwante faktore

Ouerverwante faktore duif op alle aspekte wat van toepassing is op die ouer en wat 'n groot rol in die lewe van die leerder speel. Steyn, et al. (2003:229) verklaar dat die ouers die primêre rol in 'n kind se opvoeding speel. Die volgende aspekte waarin die ouer 'n rol speel, is volgens Gouws et al. (2000:69) belangrik vir die ontwikkeling van die kind:

- die omgewing wat die ouer vir die kind skep;
- die ouer as 'n persoon;
- die interaksie tussen die ouer en die kind; en
- die wyse waarop die ouer die kind dissiplineer.

Vir Mentz *et al.* (2003:398) speel die ouer op die volgende twee terreine 'n rol in die kind se lewe:

- die ouerhuis, waar die ouer die kind moet begelei; en
- die skool, waar die ouer deur betrokkenheid by die skool, die kind van doeltreffende onderrig kan voorsien.

Die ouerhuis

Rossouw (2003:426) het bevind dat ouers indirek op die volgende wyses tot leerderwangedrag bydra:

- disfunksiionele huise (dit wil sê faktore soos armoede, ongeletterde ouers wat nie belang stel nie en HIV/Vigs);
- gebrekkige sorg oor die sosio-ekonomiese grense heen veroorsaak dat leerders aandag soek deur hulle skuldig te maak aan wangedrag (vgl. par. 3.3.1.1).

Winkley (1996:93) se verklaring vir leerderwangedrag sluit ook die feit in dat die meeste leerders wat hulle aan leerderwangedrag skuldig maak, leerders is wat vanuit gebroke en disfunksiionele huise kom en moontlik gekenmerk word deur:

- afwesige ouers (in die meeste gevalle afwesige pa's);
- egskeidings;
- 'n gebrek aan liefde in die gesin;
- inkonsekwente opvoeding; of
- 'n gebrek aan rolmodelle.

Mabitla (2006:19) beweer dat die leerders wat van gebroke en disfunksonale families kom en wat die kwesbaarste is, deel is van enkelouergesinne waar sterfte of egskeiding voorgekom het, en 'n ongetroude enkelouer het. Hierdie leerders is volgens Mabitla (2006:19) 'n risiko ten opsigte van aggressie omdat hulle meer verwerp, onverskilligheid en vyandigheid ervaar.

Genoemde kenmerke kan nie anders as om die familieverhoudinge óf negatief óf positief te beïnvloed. Die negatiewe vorme wat die ouers se interaksie met die kind met betrekking tot dissipline kan aanneem, word deur Winkley (1996:92) beskryf as hoë aggressievlekke of 'n apatiese en onbetrokke houding teenoor die kind. Die negatiewe interaksie tussen ouer en kind kan die kind se fisiese en geestelike gesondheid beïnvloed en, volgens Repetti *et al.* (2002:332), 'n negatiewe effek op die kind se gedrag in die skool hê. Mabitla (2006:19) voeg by dat streng dissiplinepraktyke aggressiewe gedrag by die leerder kan ontwikkel.

Mwamwenda (2004:275) toon aan dat kinders wat nie liefde en sorg ontvang nie, hul respek vir hul ouers sal verloor. Dié gebrek aan respek word op ander vorme van gesag wat oor hulle aangestel is, oorgedra, met die gevolg dat leerders klasreëls maklik sal ignoreer en dit selfs sal oortree. Sommige leerders, aldus Mabitla (2006: 22), sal hul pa as hul rolmodel en voorbeeld gebruik en ook alkohol en dwelms by die skool gebruik en dogters by die skool mishandel of rebelleer teen gesag ter wille van erkenning of uit vrees van ander leerders.

Die skool en die ouer se betrokkenheid.

Pienaar (2003:8) het bevind dat die ouers e betrokkenheid by die leerder by die huis sowel as die skool 'n noodsaaklike skakel in die ketting is wanneer dit neerkom op die hantering van dissipline en die leerhandeling in die klaskamer. Moontlike aktiwiteite by die skool waar 'n ouer betrokke kan raak is:

- die opstel van die skool se gedragskode;
- die bywoning van oueraande;
- die leerder se huiswerk, opdragte en projekte; en
- aktiwiteite van die Beheerliggaam van die skool en daardeur ook by die dissiplinêre procedures van leerderwangedrag.

Mestry en Grobler (2007:177) voer aan dat daar nog steeds ouers in Suid-Afrikaanse skole is wat nie aktief betrokke by hul kinders se opvoeding is nie. Hierdie feit word ondersteun

in die swak opkoms by oueraande, beperkte betrokkenheid by insamelingsprojekte, weerstand om skoolfonds te betaal en gebrek aan belangstelling by die leerders se skoolwerk. Addisionele faktore wat volgens Mestry en Grobler (2007:177) die ouer-betrokkenheid verder kortwiek, is die negatiewe kommunikasie van die skool met die ouers en onopgeleide opvoeders wat nie weet hoe om na die ouers uit te reik nie.

3.3.1.3 Skoolverwante faktore

Skoolverwante faktore behels die bestuur van 'n skool as 'n organisasie. Gesien vanuit 'n regsperspektief, dui Roos (2003(a):509) aan dat die skool as 'n staatsorgaan 'n openbare funksie ingevolge wetgewing verrig. Verantwoordelikhede van die beheerliggaam, aldus Roos (2003(a):509) sluit die volgende in:

- bevordering van die beste belang van die skool;
- voorsiening van effektiewe onderrig;
- ondersteuning aan die hoof, opvoeders en personeel in hul professionele hoedanigheid;
- die administrasie en beheer van die skool se eiendom; en
- die ingebruikneming van die gedragskode.

Maboe (2005:65) verklaar dat wetgewing in die vorm van die Suid-Afrikaanse Grondwet (SA, 1996(a)) die beheerliggaam bemagtig om die dissipline by die skool te handhaaf. Een van die funksies van die beheerliggaam volgens art. 8(1) van die Suid-Afrikaanse Skolewet (SA, 1996(c)) is om 'n gedragskode op te stel en toe te pas, nadat daar met die leerders en ouers gekonsulteer is.

As 'n Beheerliggaam nie hulle plig in hierdie opsig nakom nie, word daardie pligversuum 'n skoolverwante determinant van leerderwangedrag.

3.3.2 Interne determinante van leerderwangedrag

Interne determinante word volgens Curwin en Mandler (1988:2) beskou as faktore binne die leer- en skoolomgewing wat tot leerderwangedrag bydra. Die faktore wat bespreek gaan word, sluit die volgende in:

- leerderverwante faktore; en
- opvoederverwante faktore.

3.3.2.1 Leerderverwante faktore

Leerderverwante faktore behels, aldus Gouws *et al.* (2004:4), aspekte van die leerder in die geheel as individu wat sy/haar fisiese, kognitiewe, affektiewe en sosiale ontwikkeling asook die invloed van eksterne omstandighede buite hom/haar insluit. Hierdie aspekte kan die leerder se gedrag in die klaskamer beïnvloed. Vir die doeleindes van hierdie studie is daar op die adolescent se ontwikkeling ten opsigte van genoemde aspekte gefokus.

Du Toit (2007:26) voer aan dat die negatiewe rol wat leerderverwante aspekte speel, vanuit 'n ortopedagogiese oogpunt gesien, verdeel kan word in die volgende:

- ontwikkelingsprobleme;
- gedragsprobleme; en
- leerprobleme of leerhindernisse.

Hierdie probleme kan lei tot leerderwangedrag in die klas. Du Toit (2007:26) onderskei onder andere ook tussen twee aspekte ten gevolge waarvan die kind hom aan leerderwangedrag kan skuldig maak, naamlik geremdheid en gestremdhede.

Geremdheid ontstaan volgens Du Toit (2007:26) wanneer eksterne faktore buite die kind, byvoorbeeld gebreke in die kind se omgewing, opvoeding of onderrig hom daarvan weerhou om sy optimale potensiaal te bereik. Die effek van geremdheid is nie noodwendig permanent van aard nie; dit kan met hulp verbeter word. Gestremdhede verwys na 'n sensoriese, neurale, intellektuele of fisiese agterstand wat permanent van aard is en die onderrig van die leerder vir die opvoeder kompliseer.

Volgens Gouws *et al.* (2000:4) kom leerdergedrag tot uiting weens gestremdhede op die fisiese, kognitiewe, affektiewe en sosiale vlak van die leerder.

Vervolgens word elkeen van genoemde faktore bespreek:

- fisiese faktore, soos die fisiese toestand en ontwikkeling van die kind;
- kognitiewe faktore, byvoorbeeld die kognitiewe ontwikkeling van die kind;

- affektiewe faktore, soos die affektiewe ontwikkeling van die kind;
- sosiale faktore wat leerderwangedrag kan beïnvloed.

Fisiese toestand en ontwikkeling

Volgens Gouws *et al.* (2000:5) bestaan die fisiese ontwikkeling van die leerder uit die ontwikkeling van die liggaam, die verandering van die interne struktuur van die liggaam en die funksionering van die liggaam. Daar word gemeld dat die liggaamlike veranderinge by die adolescent van so 'n aard is dat beide seuns en meisies sensitief is oor hul fisiese voor-koms en ontwikkeling. Sommige leerders het die volgende gestremdhede wat die ontwikkelingsproses kan vertraag en leerderwangedrag tot gevolg hê:

- epilepsie;
- Down-sindroom;
- Disleksie;
- Hiperaktiwiteit.

Kapp (2007:315) toon aan dat leerders met bogenoemde toestande gedragsprobleme soos aggressie, onttrekking, hiperaktiwiteit en self-mutulasie in die klas mag toon.

Kognitiewe ontwikkeling

Kognitiewe vermoëns, aldus Gouws *et al.* (2000:5), hou verband met 'n leerder se sensoriese persepsie, kommunikasievermoë en algemene vermoë om inligting in te neem. Leerders wat met betrekking tot genoemde vermoëns gestremd is, kan moontlik stadiger as hul medeleerders vorder en daarvoor kompenseer met nie-ernstige, ontwrigtende gedrag. Leerders wat weer begaafd is, kan vinnig verveeld raak met wat hulle doen en dan ander leerders pla en die onderrigleeromgewing versteur.

Affektiewe ontwikkeling

Affektiewe ontwikkeling word deur Gouws *et al.* (2000:6) beskryf as die ontwikkeling van afhanklikheid, vertroue, sekuriteit, liefde asook verskillende gevoelens en temperamente van die leerder. Volgens Gouws *et al.* (2000:96) beïnvloed emosies onder andere mense se gedrag in hul verhoudings met ander. Die invloed van die samelewing en spesifieke individue kan ook 'n rol in die ontwikkelingsproses speel.

Porteus et al. (2001:39) voer aan dat kindersielkundiges wat gedrag in die skool bestudeer, meen dat gedragsprobleme voortvloei uit praktiese probleme met betrekking tot die kind se lewensomstandighede en waarmee die kind gekonfronteer word. Probleme wat 'n rol in die kind se gedrag kan speel, sluit in:

- leerprobleme;
- probleme by die huis;
- viktimisering en trauma; en
- kinders wat voel dat hulle nie verstaan word nie.

Garfield en Bester (2000:255) toon aan dat leerders stressors ten opsigte van onder ander die volgende kan ervaar wat tot leerderwangedrag in die klas kan lei:

- spanning as gevolg van sekere vakke;
- konflik met opvoeders en/of leerders;
- leerprobleme;
- druk van ouers af om te presteer; en
- aanpassing ten opsigte van die opvoeders en leerders.

Sosiale ontwikkeling

Gouws et al. (2000:5) noem dat adolessente se sosiale ontwikkeling die veranderinge in verhoudings met hul ouers, broers en susters, onderwysers en ook ander volwassenes insluit. Mwamwenda (2004:65) vul aan dat leerders in adolessensie wegbeweeg van die invloedsfeer van die ouers en die gewoontes, kleredrag en die tipe haarstyl van hul portuurgroep navolg. Die behoeft om deel te wees van 'n groep is, aldus Mwamwenda (2004:65), uiters belangrik. McManus (1993:117) is van mening dat leerders hul aan leerderwangedrag skuldig maak sodat die leerder sy posisie in sy portuurgroep kan vestig. Hierdie behoeft tot assosiëring met hul portuurgroep mag lei tot groepsdruk wat tot onaanvaarbare gedrag soos dwelmmisbruik, kriminele aktiwiteite, alkoholmisbruik en ben-de-aktiwiteite lei. Die effek van groepsdruk in skole rus dus dus baie swaar op adolessente.

3.3.2.2 Opvoederverwante faktore

Opvoederverwante faktore sentreer om die rol wat die opvoeder ten opsigte van die hantering van leerderwangedrag speel. Vanuit 'n onderwysregtelike oogpunt het die opvoeder die gesag om die leerder vanuit sy/haar in loco parentis-posisie te dissiplineer.

Mestry *et al.* (2007:181) beklemtoon die feit dat dié gesagsposisie op 'n redelike en regverdigbare wyse volgens regtelike procedures bekratig word.

Mentz *et al.* (2003:398) beklemtoon dat die bevoegdheid van die opvoeder en die ingesteldheid van die opvoeder sy/haar gesagsposisie kan beïnvloed, wat weer 'n impak op die wyse van die hantering van leerderwangedrag kan hê.

Bevoegdheid van die opvoeder

Vir Miller en Pedro (2006:295) is 'n opvoeder bevoeg wanneer hy/sy wydbelese is en situasies vanuit 'n kennisbasis en begrip kan benader. In hierdie geval moet die opvoeder dus ook bevoeg wees in die hantering van leerderwangedrag.

Mukhumo (2002:28) dui die volgende alternatiewe metodes vir die hantering van leerderwangedrag aan:

- detensie;
- boetes (in die vorm van repeterende werk);
- merietestsel;
- die wegneem van voorregte;
- gemeenskapswerk;
- kommunikasie;
- die formulering van klasreëls; en
- beloning.

Van Wyk (2001:198) het bevind dat opvoeders as gevolg van beperkte kennis rakende hanteringsmetodes eerder selfgeldende, reaktiewe en vernederende metodes as korrektiewe en opbouende hanteringsmetodes aanwend. Ferreira *et al.* (2007:73) het bevind dat detensie, intimidasie, lyfstraf, verbale aanranding en vernedering vorme is wat in skole gebruik word vir die hantering van leerderwangedrag. Badenhorst *et al.* (2007:313) beweer dat jong, beginner-onderwysers nie oor die vaardighede beskik om dissipline by skole te handhaaf nie. De Klerk-Luttig en Heystek (2007:6) voer aan dat studenteonderwysers se vermoë om leerderwangedrag in die klaskamer op 'n effektiewe en volwasse wyse te hanteer, moontlik kan verbeter as onderwysstudente seker van hulself is.

Oosthuizen (2008:56) se sleutelbevindinge rakende die opvoeder se rol met betrekking tot die hantering van leerderwangedrag het onder ander aangetoon dat opvoeders se kwalifikasies op nasionalevlak nie op standaard is nie. Aan die een kant is daar 30 000 opvoeders by skole wat ongekwalifiseerd is (Human Rights Commission, 2008). Aan die ander kant is daar 20 000 opvoeders wat jaarliks die onderwysprofessie verlaat as gevolg van onder ander dissplineprobleme. Oosthuizen (2008:57) voer aan dat 'n opvoeder 'n deskundige op sy/haar vakgebied moet wees en altyd voorbereid moet wees om die werk op verskillende wyses te verduidelik indien nodig en om die leerders in die klassikamersituasie te betrek om sodoende leerderwangedrag te voorkom.

Ingesteldheid van die opvoeder ten opsigte van leerderdissipline

Die ingesteldheid van die opvoeder word deur Butroyd (1997:3) beskryf as interne invloede, byvoorbeeld persoonlike waardes wat individue se persepsies, interpretering en evaluering van hul ervaringe van gebeure in die klas (insluitend die hantering van leerderwangedrag) kan beïnvloed. De Klerk-Luttig en Heystek (2007:4) dui aan dat die opvoeder die waardes wat hy/sy propageer, self moet uitleef. Hierdie waardes moet die basis vorm in die modellering van die leerder:

If the relationship between the teacher and the learner is not characterized by mutual respect, support and understanding, flowing from internalized values, and if teachers are poor role models and they themselves are guilty of misconduct, they will impact negatively on discipline in schools.

Grey (1999:112) meen dat een van die redes waarom leerders hulle aan leerderwangedrag skuldig maak, is om te bepaal hoe die opvoeder op die vorm van leerderwangedrag gaan reageer.

Rogers (2006:31) beskryf die hele proses van leerders wat deur wangedrag wil bepaal hoe die opvoeders daarop gaan reageer soos volg:

Students hear and see the teacher's intention in a teacher's discipline and management of behaviour. If the intention read is one where the teacher is perceived as wanting to merely control, embarrass, shame or "hurt" the child then the acceptance of such discipline will be (naturally) resented and often lead to an unworkable teacher-student relationship.

Masutha en Ackerman (1999:247) ondersteun bogenoemde stelling deur aan te dui dat die gedrag van die opvoeder leerders se persepsie van die opvoeders en van hulself asook hul persepsie van die skool ten diepste beïnvloed. Masutha en Ackerman (1999:247) dui

gevolglik aan dat opvoeders bewus moet wees van die boodskappe wat hul aan die leerders oordra.

Volgens Oosthuizen et al. (2003:469) is daar twee benaderings tot die hantering van discipline, naamlik die reaktiewe benadering en die pro-aktiewe benadering.

Die Reaktiewe benadering:

Oosthuizen en Van Staden (2007:363) beskou die volgende metodes as reaktiewe metodes vir die hantering van leerderwangedrag:

- lyfstraf;
- detensie;
- dissiplinêre verhore deur die Beheerliggaam;
- skorsing en uitsetting.

Die laaste twee hanteringsmetodes, naamlik die verwysing van die saak van die skuldige na die beheerliggaam en skorsing en uitsetting word in Hoofstuk 4 volledig bespreek.

Die reaktiewe benadering het, aldus Oosthuizen et al. (2003:469), ten doel om die leerder te straf of die leerderwangedrag in toom te hou. Grey (1999:103) dui aan dat straf deur die geskiedenis heen toegepas is om die persoon te beheer en te rehabiliteer. Du Plessis en Loock (2007:1) verduidelik dat daar van die opvoeder verwag is om die rol van die ouer te vervul. Daarmee saam is dit vir die opvoeder moontlik om dieselfde dissiplineringsmetodes as dié van die ouer toe te pas. In die praktyk beteken dit dat lyfstraf teenoor die leerders gebruik kan word. Lyfstraf word nog steeds beskou as die antwoord op leerderwangedrag. Ferreira et al. (2007:68) het bevind dat voornemende opvoeders of opvoeders-in-opleiding lyfstraf as aanvaarbaar beskou, omdat die praktyk in hulle eie opvoeding toegepas is.

Die Pro-aktiewe benadering:

Die volgende hanteringsmetodes is, aldus Oosthuizen en Van Staden (2007:363), onder andere vorme van die pro-aktiewe benadering tot leerderwangedrag:

- die opstel van klaskamerreëls;
- die vlak van voorbereiding en vakkundigheid van die opvoeder; en
- positiewe dissipline.

Die pro-aktiewe benadering in die vorm van positiewe dissipline is gerig op die ontwikkeling van aanvaarbare gedrag wat onderrig en leer bevorder. Hanteringsmetodes is eerder gerig op die ontwikkeling van die leerder se selfbeeld en positiewe gedrag as op die gevolge van die leerder se negatiewe gedrag. Du Plessis en Loock (2007:10) beklemtoon die belangrikheid van positiewe verandering in 'n leerder se leer-/skoolomgewing wat sy/haar gedrag kan verbeter. Voorbeeld van positiewe verandering sluit positiewe onder-skraging, modellering, ondersteunende opvoeder-leererverhoudings, gesinsondersteuning en ander ondersteuningspesialiste in. Die Departement van Onderwys (2000:9) definieer hierdie benadering as 'n konstruktiewe benadering waardeur leerders van selfdissipline, respek en die gevolge van hul optrede leer.

Die invloed wat positiewe dissipline op die opvoeder-leererverhouding het, word deur Rogers (2006:31) soos volg omskryf:

If it is our intention to enable a student to take responsibility for his or her behaviour and to actively consider others' rights, and if our discipline has that as its aim, the child will more likely see that intention in the kind of language and manner we use. The degree of cooperation, even compliance, in student behaviour, also depends on the kind of relationship existing between teacher and student.

3.4 SAMEVATTING

In die voorafgaande hoofstuk is die konsep leerderwangedrag verduidelik. Die verskillende vorme van leerderwangedrag wat in skole voorkom is ook bespreek. Bydraende faktore tot leerderwangedrag soos in die literatuur beskryf, is ondersoek.

In Hoofstuk 4 gaan die onderwysregtelike determinante as reaktiewe benadering tot die hantering van leerderwangedrag bespreek word.

HOOFSTUK 4

ONDERWYSREGTELIKE DETERMINANTE VIR DIE HANTERING VAN LEERDERWANGEDRAG

4.1 INLEIDING

In hoofstuk 3 is die konsep asook die voorkoms van leerderwangedrag Suid-Afrikaanse sekondêre skole bespreek. Die faktore wat tot leerderwangedrag in skole kan bydra is ook behandel.

In Hoofstuk 4 word die menseregtekultuur in skole ten opsigte van die hantering van leerderwangedrag bespreek. Die verband tussen die onderwysregtelike determinante en die hanteringmetodes van leerderwangedrag sal ondersoek word. Daar word ten opsigte van die hantering van leerderwangedrag geonderskei tussen minder ernstige leerderwangedrag en ernstige leerderwangedrag.

4.2 MENSEREGTEKULTUUR IN SKOLE

Die Handves van Menseregte, Hoofstuk 2 van die Suid-Afrikaanse Grondwet (SA, 1996(a)), bestaan uit 'n lys internasionaal - erkende fundamentele regte waarop elke mens geregtig is. Dit bevat 33 afdelings wat in verskillende vryhede en regte ingedeel word. Bekink en Brand (2000:169) beskou die vryhede en regte nie net as ideale nie. Volgens genoemde skrywers rus daar 'n verpligting op die staat om die regte vryhede te promoveer..

Roos (2003(a): 506) noem dat die skool wat volgens die Grondwet 'n status het van 'n orgaan van die staat, pro-aktief daarna moet streef om die fundamentele regte van leerders te bevorder. Met betrekking tot die hantering van leerderwangedrag, verklaar Roos (2003(a):494) dat dissiplinemaatreëls nie op die volgende fundamentele regte van leerders mag inbreuk maak nie:

- Geen dissiplinêre maatreëls mag inbreuk maak op 'n leerder se menswaardigheid nie (artikel 10 van die Grondwet (SA,1996(a));
- Leerders het die reg tot vryheid en sekuriteit van hul persoon wat impliseer dat hul nie gestraf mag word op 'n wrede, onmenslike en vernederende wyse nie (artikel 12 van die Grondwet (SA, 1996(a)))
- Die reg tot privaatheid (artikel 14 van die Grondwet (SA,1996(a))) impliseer dat opvoeders die leerders se persoon of besittings nie mag deursoek as daar nie 'n redelike vermoede van skuld bestaan en dat die metodes van deursoeking op 'n redelike basis plaasvind nie;
- Die beskerming van die leerder se regte wat gevestig is in artikel 28 van die Grondwet (SA,1996(a)) impliseer dat die hof altyd die beste belang van die kind in aanmerking sal neem in enige regsgeleentheid wat die kind raak.

Oosthuizen (2006:1) merk op dat die samelewing meer gedemokratiseer is en dat daar meer klem op menseregte in die skole gelê word:

Die beklemtoning van hierdie leerderregte het onder andere die gevolg dat die leerders baie meer van hul regte bewus is en nie sonder meer die gesag van die opvoeder aanvaar nie.

De Waal, Theron en Robinson (2001:153) verduidelik die huidige persepsie rakende die opvoeder-leerderverhouding deur aan te dui dat daar 'n wanbalans ten opsigte van die persepsie oor die individuele regte en vryhede en die verantwoordelikhede wat in artikel (8)(2) van die Grondwet (SA,1996(a)) genoem word, bestaan. Vervolgens word die volkeregteleke en internasionale reg wat die menseregtekultuur in skole tot stand bring het, bespreek.

4.3 VOLKEREGTELIKE DETERMINANTE

Met betrekking tot die interpretering van die Suid-Afrikaanse Grondwet, bepaal artikel 39 (1) (b) van die Suid-Afrikaanse Grondwet (SA, 1996(a)):

... 'n hof, tribunaal of forum moet die Volkereg in ag neem met die doel om die Suid-Afrikaanse Grondwet te interpreteer.

Die volkereg handel onder ander oor internasionale konvensies en deklarasies wat gesluit is en bygedra het tot die totstandkoming van 'n menseregtekultuur in Suid-Afrika. Omrede leerders in die verlede op wrede maniere gstraf is (vgl. par. 2.2.1), het mense-

regte, aldus Wolhuter en Middleton (2007:384) deur middel van internasionale konvensies in die 20ste eeu tot stand gekom. Die volgende internasionale konvensies en deklarasies oftewel Volkeregeltlike determinante is van toepassing:

4.3.1 Universele Deklarasie van Menseregte (1948)

Die Universele Deklarasie van Menseregte (UN, 1948) word deur Barrie (1995:70) as die eerste omvattende menseregte-instrument beskou wat deur 'n internasionale organisasie aanvaar is. Artikels 1 en 28 van dié Deklarasie bepaal dat alle mense vry en gelyk gebore is met betrekking tot waardigheid en regte. Voorbeeld van regte wat in die dokument voorkom, is:

- die reg op vryheid van spraak en vryheid van godsdiens (volgens die aanhef van die Deklarasie); en
- die reg op lewe en die reg op vryheid en sekuriteit van die persoon (volgens artikel 3 van die Deklarasie).

In ooreenstemming met Artikel 3 bevestig Artikel 5 dat:

no one shall be subjected to torture, or to cruel, inhuman or degrading treatment or punishment.

Bogenoemde regte kom ook in die Suid-Afrikaanse Grondwet (SA, 1996(a)) voor en kan van toepassing gemaak word op die hantering van leerderwangedrag in skole. Leerders kan volgens artikel 12 van die Grondwet (SA, 1996(a)) nie op 'n wreedaardige, degraderende en vernederende wyse gestraf word nie. Lyfstraf, wat in die verlede as 'n aanvaarbare straf in skole toegepas is, word volgens die Suid-Afrikaanse Skolewet as (SA, 1996(c)) 'n degraderende disciplineringsmetode beskou en mag nie in skole toegepas word nie.

4.3.2 Deklarasie van die Regte van die Kind van 1959

Die Deklarasie van die Regte van die Kind (UN, 1959) wat deur die Verenigde Nasies aanvaar is fokus volgens Bainham (2005:733) op die kind se ekonomiese, sosiale en kulturele regte. Die verskil tussen dié Deklarasie en die Deklarasie van Menseregte (UN, 1948) is die weglatting van die regte op lewe, vryheid en "vryheid van wrede, onmenslike

en vernederende behandeling van straf". Beginsel 2 van die Deklarasie (UN, 1959) bepaal dat:

- die kind spesiale beskerming sal geniet;
- fasiliteite en geleenthede gebied sal word om die kind fisies, verstandelik, geestelik, moreel en sosiaal op 'n gesonde en normale manier te ontwikkel; en
- hierdie ontwikkeling in 'n vrye en menswaardige omgewing moet plaasvind.

Die volgende dokument wat op kinders gefokus het, was die Konvensie van die Regte van die Kind wat dertig jaar later in 1989 tot stand gekom het.

4.3.3 Konvensie van die Regte van die Kind van 1989

Die Konvensie van die Regte van die Kind (UN, 1989) is 'n ooreenkoms tussen die Verenigde Nasies met sy ledestate wat volgens Barrie (1995:78) kinders teen diskriminasie beskerm en hulle help om hul burgerlike, politieke, ekonomiese, sosiale en kulturele regte te handhaaf.

Volgens Beckmann *et al.* (1995:62) is die Konvensie van die Regte van die Kind (UN, 1989) die eerste dokument wat 'n universele, wetlik bindende kode is waar regte van kinders in 54 kategorieë aangedui word. Die dokument onderskei tussen vier hoofgroepe regte.

- Oorlewingsregte: dit dui op die kind se reg op lewe en die mees basiese behoeftes soos huisvesting, voeding en toegang tot mediese dienste wat die kind sal help met selfverwesenliking.
- Ontwikkelingsregte: dit omvat alle aspekte wat die kind nodig het om sy/haar volle potensiaal te bereik. Die reg op onderwys, spel en ontspanning, kulturele aktiwiteite, toegang tot inligting, asook vryheid van denke, gewete en godsdiens word hierby ingesluit.
- Beskermingsregte: dit vereis dat kinders teen alle vorme van misbruik, verwaarlozing en uitbuiting beskerm moet word en sluit aspekte soos betrokkenheid by gewapende konflik, dwelmmisbruik en seksuele uitbuiting in.

- Deelnemingsregte: dit gee die kind 'n geleentheid om aktief aan sy gemeenskap deel te neem deur seggenskap in sake te hê wat hom raak, byvoorbeeld by die aansluiting by verenigings en deelname aan vreedsame vergaderings. Sodoende sal kinders voorberei word op verantwoordelike volwassenheid.

Die "beste belang van die kind" is een van die onderliggende beginsels in dié Konvensie. Die beginsel word in artikel 3(1) van dié Konvensie beskryf:

In all actions concerning children whether undertaken by public, or private social welfare institutions, courts of law, administrative authorities or legislative bodies the best interests of the child shall be primary consideration.

Die beginsel van "die beste belang van die kind" kom ook in artikel 28 van die Suid-Afrikaanse Grondwet (SA:1996(a)) voor (vgl. par. 4.3) waar daar aangedui:

die beste belang van die kind (is) van deurslaggewende belang met betrekking tot elke aspek van die kind.

Artikel 28 impliseer dat belangrike besluite rakende kinders goed deurdink moet word. Faktore wat volgens Van Bueren (2000:203) 'n rol in die beste belang van die kind speel, sluit die menings van die kind en sy familie, 'n kind se begrip van tyd, die behoeftes aan kontinuïteit, die risiko van gevaar, en die kind se behoeftes in. Die gevolg trekking wat gemaak kan word is dat die opvoeder die leerder se belang altyd eerstelik sal stel tydens die onderrig, die interaksie met die leerder asook die hantering van leerderwangedrag van die leerder.

4.4 DIE SUID-AFRIKAANSE GRONDWET AS DETERMINANT

Bray (2000:267) meen dat Suid-Afrikaners van die nuwe bedeling die Grondwet van 1996 in 'n gees van rekonsiliaasie en samewerking aanvaar het. In sy aanhef verklaar artikel 1 van die Grondwet (SA, 1996(a)) dat dit strewe na:

- die herstel van die verdeeldheid van die verlede en die skep van 'n samelewing wat gebou word op die grondslag van demokratiese waardes, sosiale geregtigheid en menseregte;
- die bevordering van 'n demokratiese en oop samelewing waar die fokus op die wil van die bevolking gerig is;

- die verhoging van die lewensgehalte van alle burgers, asook die ontsluiting van elke mens se potensiaal; en
- die bou van 'n verenigde en demokratiese Suid-Afrika wat sy regmatige plek as 'n soewereine staat in die gemeenskap van nasies kan inneem.

Grondwetlike oppergesag

Artikel 2 van die Grondwet van Suid-Afrika van 1996 (SA, 1996(a)) verklaar dat die Grondwet die hoogste gesag van Suid-Afrika is. Hoofstuk 2 van die Grondwet, ook genoem die Handves van Menseregte, omskryf en waarborg elke Suid-Afrikaanse burger se fundamentele regte. Die Grondwet maak nie alleen voorsiening vir die vertikale toepassing van regte (dit wil sê die verhouding tussen die Staat en die individu) nie, maar ook vir die toepassing tussen private individueë op horizontale vlak.

Die Grondwet (SA, 1996(a)) bind volgens artikel 8(2) natuurlike en regspersone, in soverre die reg toegepas kan word, ingevolge die aard van die reg asook die aard van die verpligting wat op die persoon rus. Met betrekking tot leerderwangedrag beteken dit dat daar 'n verpligting saam met elke fundamentele reg bestaan.

Beste belang van die kind

Vanuit 'n onderwysregtelike perspektief is artikel 28 van die Grondwet (SA, 1996(a)) oor die kind, een van die grondslae van Onderwysreg:

28. (1) Every child has the right—
- (a) to a name and a nationality from birth;
 - (b) to family care or parental care, or to appropriate alternative care when removed from the family environment;
 - (c) to basic nutrition, shelter, basic health care services and social services;
 - (d) to be protected from maltreatment, neglect, abuse or degradation;
 - (e) to be protected from exploitative labour practices;
 - (f) not to be required or permitted to perform work or provide services that—
 - (i) are inappropriate for a person of that child's age; or
 - (ii) place at risk the child's well-being, education, physical or mental health or spiritual, moral or social development;

- (g) not to be detained except as a measure of last resort, in which case, in addition to the rights a child enjoys under sections 12;
 - (h) and 35, the child may be detained only for the shortest appropriate period of time, and has the right to be—
 - (i) kept separately from detained persons over the age of 18 years;
- (2) A child's best interests are of paramount importance in every matter concerning the child.
- (3) In this section "child" means a person under the age of 18 years.

Bogenoemde artikel vestig sekere addisionele regte ter beskerming van leerders saam met die regte wat reeds in die Grondwet vervat is. De Waal, Currie en Erasmus. (2001:456) stel dit duidelik dat kinders dieselfde regte as volwassenes geniet, maar dat artikel 28 ten doel het om kinders in situasies te beskerm waarin hulle kwesbaar is.

Die bepaling wat deurslaggewend is by opvoedende onderwys, is artikel 28(2) van die Grondwet (SA, 1996(a)) wat vereis dat alles "in die beste belang van die kind moet geskied." Hierdie artikel het belangrike implikasies vir die opvoeder-leerderverhouding en die leerder in die leer-/skoolomgewing. Uit bogenoemde artikel blyk dit ook dat daar van die opvoeder vereis word om elke kind teen mishandeling, verwaarlozing, misbruik of vernedering te beskerm. Hierdie bepaling moet dus gevvolglik in aanmerking geneem word wanneer daar teen leerderwangedrag in die klaskamer opgetree word.

Die reg op menswaardigheid

Artikel 10 van die Grondwet (SA, 1996(a)) bepaal soos volg:

Everyone has inherent dignity and the right to have their dignity respected and protected.

Hierdie reg op menswaardigheid bevestig dat elke mens met waardigheid gebore is en dat hierdie waardigheid deur die staat en burgers gerespekteer en beskerm moet word. Venter (2004:34) verwys na menswaardigheid as die kernwaarde van die Grondwet (SA, 1996(a)). Die Konstitusionele Hof bevestig Venter (2004:34) se standpunt met die uitspraak van *S v Makwanyane* 1995 (3) SA 391 (CC) wat bevind dat die reg op lewe en die reg op menswaardigheid die belangrikste fundamentele regte is en dat dit ook verband hou met die ander regte van die Grondwet:

Recognising a right to dignity is an acknowledgement of the intrinsic worth of human beings: human beings are entitled to be treated as worthy of respect and concern. This right therefore is the foundation of many other rights that are specifically entrenched in. [the Bill of Rights]

In die saak van *S v Williams* 1995 (3) SA 632 (CC) moes die Konstitusionele Hof oor die grondwetlikheid van lyfstraf vir jeugmisdadigers beslis. Die Hof het beslis dat respek vir menswaardigheid een van die waardes is wat beskerm moet word. Die regter het aangewys dat die erkenning van menswaardigheid ook die aanvaarding dat selfs kriminele die reg op waardigheid besit, insluit.

Reg op vryheid en sekuriteit van die persoon

Artikel 12 van die Grondwet (SA: 1996(a)) bepaal soos volg:

- (1) Everyone has the right to freedom and security of the person, which includes the right—
 - (a) not to be deprived of freedom arbitrarily or without just cause;
 - (b) not to be detained without trial;
 - (c) to be free from all forms of violence from either public or private sources;
 - (d) not to be tortured in any way; and
 - (e) not to be treated or punished in a cruel, inhuman or degrading way.

Artikel 12(1) van die Grondwet (1996(a)) wat onder andere bepaal dat elkeen die reg het om " nie op 'n wrede, onmenslike of vernederende wyse behandel of gestraf te word nie", was volgens Oosthuizen et al. (2003:24) een van bepalings wat daartoe bygedra het dat die Konstitusionele Hof in *S v Williams* 1995 3 SA 632 (CC) bevind het dat lyfstraf aan jeugmisdadigers ongrondwetlik is.

Bogenoemde impliseer dat wanneer die opvoeder teen 'n leerder optree as gevolg van leerderwangedrag, daar van die opvoeder vereis word om te sorg dat die leerder se menswaardigheid nie deur die hanteringsmetode wat gebruik word, aangetas word nie. Joubert en Prinsloo (2001:121) beskou byvoorbeeld verkleinering en vernedering van leerders voor medeleerders as vorme van die aantasting van menswaardigheid. Coetzee

(2008:194) noem dat optrede teen leerderwangedrag onder andere onredelik, wreed en vernederend sal wees indien:

- die optrede oorbodig en nalatig aangewend word;
- die optrede in fisiese en sielkundige skade ontaard;
- die optrede nie toepaslik tot die vorm van leerderwangedrag is nie;
- die optrede onregverdig is.

Reg op gelykheid

Die idee van gelykheid, een van die ondersteunende kernwaardes van die Grondwet (SA, 1996(a)), is van die Universele Deklarasie van Menseregte (UN, 1948) afkomstig. In artikel 1 word dit só gestel:

Alle mense is vry gebore en gelyk in menswaardigheid en regte. Hulle is met rede en gewete bedeel en behoort in 'n gees van broederskap teenoor mekaar op te tree.

Artikel 9 van die Grondwet (SA, 1996(a)) bepaal soos volg:

- (1) Everyone is equal before the law and has the right to equal protection and benefit of the law.
- (2) Equality includes the full and equal enjoyment of all rights and freedoms. To promote the achievement of equality, legislative and other measures designed to protect or advance persons, or categories of persons, disadvantaged by unfair discrimination may be taken.
- (3) The state may not unfairly discriminate directly or indirectly against anyone on one or more grounds, including race, gender, sex, pregnancy, marital status, ethnic or social origin, colour, sexual orientation, age, disability, religion, conscience, belief, culture, language and birth.
- (4) No person may unfairly discriminate directly or indirectly against anyone on one or more grounds in terms of subsection (3). National legislation must be enacted to prevent or prohibit unfair discrimination.
- (5) Discrimination on one or more of the grounds listed in subsection (3) is unfair unless it is established that the discrimination is fair.

Elke Suid-Afrikaanse burger is volgens artikel 9 (SA, 1996(a)) gelyk voor die reg en geregtig op gelyke beskerming en voordeel. Die bepaling impliseer dat elkeen gelyke regte en vryhede besit. Volgens artikel 9(3) van die Grondwet (SA, 1996(a)) mag niemand diskrimineer op grond van ras, geslagtelikheid, geslag, swangerskap, huwelikstaat, etniese of sosiale herkoms, kleur, seksuele georiënteerdheid, ouderdom, gestremdheid, godsdiens, gewete, oortuiging, kultuur, taal en geboorte nie. Teen geen persoon mag direk of indirek op grond van die lys wat in art. 9(3) genoem word, gediskrimineer word nie. In art. 9(5) word alle diskriminasie op grond van die aspekte wat in art. 9(3) genoem word, as onregverdig beskou tensy die diskriminasie as regverdig bewys word.

De Waal, Currie en Erasmus (2001:198) se definisie van gelykheid kom neer op 'n morele idee wat bepaal dat mense wat in dieselfde omstandighede verkeer, dieselfde behandel moet word. In die onderwysreg kom die begrippe *differensiasie* (om mense verskillend te behandel) en *onregverdige diskriminasie* voor. Ten opsigte van differensiasie gebruik Coetzee (2008:192) die voorbeeld van 'n leerder met swak sig wat voor in die klas moet gaan sit. Onregverdige diskriminasie, aldus Coetzee (2008:192) is wanneer tussen leerders ten opsigte van die gronde wat in art. 9(3) in die Grondwet (SA, 1996(a)) gelys is, gedifferensieer word. Opvoeders kan volgens Coetzee (2008:192) nie rassistiese of seksuele opmerkings in die klas maak nie. In die skoolsituasie is leerders dus geregtig op gelyke behandeling - ook ten opsigte van die optrede teen leerderwangedrag.

Die opstel en implementering van 'n gedragskode maak voorsiening vir eenvormige optrede vir bepaalde vorme van wangedrag. Oosthuizen (2003:38) is van mening dat konsekwente optrede teen leerders wat hul aan leerderwangedrag skuldigmaak, eenvormigheid in die hanteringsmetode van leerderwangedrag mag teweegbring indien goed gedefinieerde skoolreëls bestaan wat wat op 'n redelike wyse toegepas word.

Reg op vryheid van godsdiens, oortuiging en mening

Artikel 15 van die Grondwet (SA, 1996(a)) bepaal soos volg:

- (1) Everyone has the right to freedom of conscience, religion, thought, belief and opinion.
- (2) Religious observances may be conducted at state or state-aided institutions, provided that—
 - (a) those observances follow rules made by the appropriate public authorities;
 - (b) they are conducted on an equitable basis; and

- (c) attendance at them is free and voluntary.

Die reg tot vryheid van godsdiens impliseer die volgende:

- elkeen het die reg om 'n godsdiens te beoefen en uit te leef;
- elkeen het ook die reg om sy eie morele oortuiging te huldig, hetsy dit gegrund is op 'n godsbeskouing of 'n wêrldbeskouing. Daar word dus ook voorsiening gemaak vir diegene wat nie 'n bepaalde godsdiens of siening wil beoefen nie;
- elkeen het die reg om sy/haar rasionele denke ten opsigte van hul godsdiens of oortuiging te benut.

'n Voorbeeld van waar 'n leerder se reg op godsdiens kan lei tot dissiplinêre probleme, word in die gevallestudie van Layla Cassim gevind (Van Vollenhoven & Glen, 2004) 'n Moslem-leerder het in Oktober 1998 haar opstel oor haar siening van die konflik tussen Israel en Palestina op die skool se aansteekbord aangebring. Die meerderheid leerders van die skool was van Joodse afkoms. Layla is vir 'n maand geskors omdat sy, volgens die skool, "bygedra het tot die gedragsprobleme in die skool." Die Cassims het die saak by die Menseregtekommisie aangegee en aangevoer dat daar inbreuk gemaak is op 'n paar van Layla se regte.

Na 'n ondersoek het die Menseregtekommisie bevind dat Layla se stellings nie rassisties van aard was nie en dat daar wel inbreuk gemaak is op die haar reg op uitdrukking (wat in die volgende afdeling bespreek word). Van Vollenhoven en Glenn (2004:1510) voer aan dat daar in die bespreekte gevallestudie 'n verhouding was tussen die reg op vryheid van godsdiens, oortuiging en mening en die reg op vryheid van uitdrukking.

Vryheid van uitdrukking

Artikel 16 van die Grondwet (SA, 1996(a)) bepaal soos volg:

- (1) Everyone has the right to freedom of expression, which includes—
 - (a) freedom of the press and other media;
 - (b) freedom to receive or impart information or ideas;
 - (c) freedom of artistic creativity; and
 - (d) academic freedom and freedom of scientific research.

Die reg op vryheid van uitdrukking behels dat elkeen die reg het om hul gedagtes en idees deur middel van die media, die kunste, akademie en navorsing oor te dra. De Waal, Currie en Erasmus (2001:310) meen dat elke optrede wat 'n emosie, oortuiging of grief oordra, in beginsel grondwetlik toelaatbaar is. Die reg kan wel in artikel 16 (SA, 1996(a)) beperk word, soos aangedui in artikel 16(2).

- (2) The right in subsection (1) does not extend to—
- (a) propaganda for war;
 - (b) incitement of imminent violence; or
 - (c) advocacy of hatred that is based on race, ethnicity, gender or religion, and that constitutes incitement to cause harm.

Artikel 16(2) van die Grondwet (SA, 1996(a)) noem dus die verskillende handelinge wat ook die leerder se reg tot vryheid van uitdrukking kan beperk. Die handelinge sluit die volgende in: propaganda vir oorlog, aanstigting van dreigende geweld en haatspraak ten opsigte van ras, etnisiteit, geslagtelikheid en godsdiens met die doel om mense leed aan te doen.

Volgens die Riglyne vir Beheerliggame (SA, 1998) kan uitdrukking ook in leerders se kleredrag en haarstyle tot uiting kom. In *Antonie v Governing Body, Settlers High School, and others, 2002 (4) SA 739(C)* wou 'n Gr.10-leerder, met 'n bedekking oor haar lang "dreadlocks" ooreenkomsdig die Rastefarian-gebruike, skool toe gaan. Die leerder het met die ondersteuning van haar moeder verskeie kere vir die hoof toestemming gaan vra, maar die versoek is telkens teengestaan. Met haar geloof as dryfveer het die leerder met haar "dreadlocks" en 'n swart hoed met die skool se kleure daarop skool toe gegaan. Sy is vyf dae lank weens ernstige leerderwangedrag geskors.

Die hof het beslis dat, alhoewel die dra van "dreadlocks" indirek in die gedragskode verbied was, die reël teenstrydig was met die waardes en beginsels van die Riglyne vir Beheerliggame (SA, 1998).

When the expression leads to a material and substantial disruption in school operations, activities of the rights of others, this right can be limited, as the disruption of schools is unacceptable.

Hierdie bepaling in die Riglyne vir die Beheerliggame (SA, 1998) bemagtig die skool dus om 'n leerder se reg tot vryheid van uitdrukking in te perk as dit ten koste is van die onderrig- en leerproses.

'n Hofsaak waar die regter ook in die guns van die leerder beslis het, is *MEC for Education: Kwa-Zulu Natal v. Pillay and Others* (CC), CCT 51/06. Een van die leerders van die Durban Girls High School het na die vakansie skool toe gaan met 'n goue neusring. Die gedragskode het net voorsiening gemaak vir eenvoudige oorringe as juwele wat by die skool gedra kon word. Mev Pillay het aan die skoolhoof gesê dat die dra van neusringe op 'n sekere ouderdom deel is van hul kultuur. Die Beheerliggaam het in Februarie 2005 besluit dat Pillay nie die neusring mag dra nie. 'n Brief is aan die MEC van Onderwys in Kwa-Zulu-Natal geskryf waar Mev. Pillay die volgende aangevoer het :

- die Beheerliggaam se besluit het inbreuk op haar dogter se grondwetlike reg op die uitoefening van haar godsdienstelike en kultuurrechte; en
- hierdie reg voorkeur geniet bo 'n skool se gedragskode - veral as die reg nie verband hou met die wyse, houding en gedrag van die leerder by die skool nie.

In die finale saak in die Grondwetlike Hof (2008) waarheen die MEC geappelleer het, is daar bewys dat die beoefening van die Hindu kultuur met die beoefening van godsdiensprakteke geïntegreerd is. Die Hof moes onder andere oor die volgende regsvrae beslis :

- Het die diskriminasie wat deur Mev Pillay verklaar is, voortgevloeи uit die bepalings van die skool se gedragskode?
- Was die diskriminasie 'n vorm van onbilikke diskriminasie?
- Hoe word diskriminasie in artikel 20 van die Gelykheidswet omskryf?

Die Hof het bevind dat volgens artikel 6 van die Gelykheidswet Act (SA, 2000(b)) teen Pillay se godsdiens en kultuur gediskrimineer is. Volgens die Hof het die dra van die neusring nie veroorsaak dat Pillay aan leerderwangedrag skuldig bevind is nie.

Verder het die Hof verklaar dat die dispuut by die skool se gedragskode begin het. Eers tens is daar nie 'n proses in plek waar toegewings vir bepalings in die gedragskode geïdentifiseer kan word nie. Tweedens was die bepaling oor juwele in die gedragskode nie buigsaam genoeg nie. Pillay moes ander kanale gebruik vir toegewing om 'n neusring te dra.

Oosthuizen en Rossouw (2008:129) beweer dat die bevindinge van hierdie hofsaak insiggewend is in die huidige ontwikkeling van 'n menseregtekultuur in Suid-Afrikaanse skole. Genoemde skrywers voeg by dat 'n bewustheid asook sensitiwiteit ten opsigte van diversiteit by al die rolspelers in die Onderwys ontwikkel word.

Die reg op privaatheid

Artikel 14 van die Grondwet (SA, 1996(a)) bepaal soos volg:

Everyone has the right to privacy, which includes the right not to have—

- (a) their person or home searched;
- (b) their property searched;
- (c) their possessions seized; or
- (d) the privacy of their communications infringed.

De Waal, Currie en Erasmus (2001:269) toon aan dat die reg op privaatheid van toepassing is op die aspekte van 'n persoon se lewe waar redelike verwagting ter sprake is en wat deur die samelewing as billik en redelik beskou word. Genoemde skrywers (2001:269) voer aan dat dié regte in die volgende omstandighede deur die samelewing as redelik beskou word:

- dit beskerm die reg van 'n persoon om met rus gelaat te word in terme van sy/haar liggaam, huis, en/of verhoudings;
- dit beskerm 'n persoon se geleenthede om homself/haarself te ontwikkel;
- dit beskerm individueë se vermoë ten opsigte van die beheer van persoonlike inligting.

Die reg op onderrig

Artikel 29 van die Grondwet (SA, 1996(a)) bepaal soos volg:

- (1) Everyone has the right—
 - (a) to a basic education, including adult basic education; and
 - (b) to further education, which the state, through reasonable measures, must make progressively available and accessible.
- (2) Everyone has the right to receive education in the official language or languages of their choice in public educational institutions where that education is reasonably practicable. In order to ensure the effective access to, and implementation of, this right, the state must consider all reasonable educational alternatives, including single medium institutions, taking into account—

- (a) equity;
 - (b) practicability; and
 - (c) the need to redress the results of past racially discriminatory laws and practices.
- (3) Everyone has the right to establish and maintain, at their own expense, independent educational institutions that—
- (a) do not discriminate on the basis of race;
 - (b) are registered with the state; and
 - (c) maintain standards that are not inferior to standards at comparable public educational institutions.
- (4) Subsection (3) does not preclude state subsidies for independent educational institutions.

In artikel 29 van die Grondwet (SA, 1996(a)) kom drie sake na vore: wie geregtig is op onderrig, die onderrigtaal en die verantwoordelikheid ten opsigte van die onderhouding van opvoedkundige instellings. Vir die doeleindes van die studie gaan die reg op basiese onderrig bespreek word.

Kragtens artikel 29(1) is elke Suid-Afrikaanse burger geregtig op *basiese onderwys* of volwasse basiese onderrig. Oosthuizen en Rossouw (2003:62) definieer die begrip *basiese onderwys* soos volg:

educative education which a learner receives and which equips him with the basic skills of functional literacy.

Coetzee (2008: 200) voer aan dat die opvoeder die leerder wat hom skuldig maak aan leerderwangedrag nie uit die klaskamer kan stuur en daardeur sy reg tot onderrig van hom weerhou nie.

Dit wil voorkom of die reg op onderrig (art. 29 van die Grondwet) nie noodwendig sekere voorregte insluit nie. In die saak van *Western Cape Residents' Association obo Williams and Another v. Parow High School* (2006)(3), SA 542(C) is 'n Graad 12 leerder verbied om na haar matriekafskeid te gaan weens die dissiplinêre probleme wat sy veroorsaak het vandat sy in die skool was. Een van haar probleme was aggressiewe optrede teenoor gesagsfigure. As gevolg van haar akkumulerende rekord van leerderwangedrag, het die Beheerliggaam besluit om haar nie na die matriekafskeid toe te nooi nie. Williams het

aangevoer dat daar inbreuk op haar grondwetlike reg op menswaardigheid, gelykheid en vryheid van spraak gemaak is.

Regter Mitchell het bevind dat daar geen grondwetlike rede bestaan om voorregte van leerders wat hul skuldig maak aan leerderwangedrag van leerders te weerhou nie. Die regter stel dat die belangrikste lesse wat 'n skool vir leerders kan leer, dissipline en respek vir gesag is. Om voorregte as beloning vir goeie gedrag aan leerders te gee, is 'n bruikbare middel om leerders dié twee lesse te leer. Weerhouding van voorregte kan nie beskou word as iets wat inbreuk maak op die reg op gelykheid en menswaardigheid nie. Die teendeel is vir Regter Mitchell waar en hy het aangedui dat die toekenning van voorregte aan diegene wat dit nie verdien nie, eerder op ander se reg op gelykheid en menswaardigheid wat dit wel verdien het nie, inbreuk maak. Die regter het opgemerk dat die reg op vryheid van uitdrukking nie gelyk aan die reg om ongedissiplineerd op te tree en ongeskik te wees nie. Beloning vir goeie werke word in baie van die aspekte in die verloop van die lewe gevind en hoe vroeër leerders daarvan leer, hoe meer gaan hul daarby baat.

Ten slotte word die sogenaamde beperkingsklousule, wat op al die voorgenoemde regte van toepassing is, bespreek.

Beperkingsklousule

Met betrekking tot die hantering van leerderwangedrag moet die opvoeder nog steeds die oortreding van die leerder wat hom/haar aan wangedrag skuldig maak, teen die beginsel van die beste belang van die kind opweeg. Ewewigtigheid as 'n Grondwetlike ondertoon behels die mate waarin die regte van die kind in sekere gevalle opgeweeg kan word en speel 'n rol by die uitleg van die regte van 'n kind. Die ewewigtigheidbeginsel kom in artikel 36 voor, ook genoem die beperkingsklousule van die Grondwet (SA, 1996(a)):

- (1) The rights in the Bill of Rights may be limited only in terms of law of general application to the extent that the limitation is reasonable and justifiable in an open and democratic society based on human dignity, equality and freedom, taking into account all relevant factors, including—
 - (a) the nature of the right;
 - (b) the importance of the purpose of the limitation;
 - (c) the nature and extent of the limitation;
 - (d) the relation between the limitation and its purpose; and
 - (e) less restrictive means to achieve the purpose.

(2) Except as provided in subsection (1) or in any other provision of the Constitution, no law may limit any right entrenched in the Bill of Rights.

Volgens die beperkingsklousule mag sekere regte dus beperk word as sodanige beperking ten opsigte van 'n demokratiese samelewing as redelik en regverdigbaar verklaar kan word. Artikel 36(1) bepaal dat die beperking van 'n fundamentele reg op menswaardigheid, gelykheid en vryheid gebaseer moet wees. Daarmee saam mag daar nie op ander regte inbreuk gemaak word om die doel van die beperking van 'n fundamentele reg te bereik nie.

Rautenbach en Malherbe (1999:360) vestig die aandag op die belangrikheid van die doel met die inperking van 'n persoon se reg op privaatheid:

Die persoon of instelling wat 'n reg moet beperk, moet 'n geoorloofde of wettige openbare belang beskerm of bevorder. Indien daar geen doel bestaan nie, is die beperking ongeldig en hoef die ander faktore nie verder ondersoek te word nie.

Rautenbach en Malherbe (1999:359) duif verder aan dat 'n reg beperk kan word as die onderstaande faktore in ag geneem word:

- die aard van die reg;
- die aard en omvang van die beperking;
- die verband tussen die beperking en die doel daarmee; en
- 'n minder beperkende manier wyse om die doel te bereik.

Met betrekking tot die aard van die reg, is die vraag wat deur die reg beskerm word en hoe belangrik die gedrag en belang wat beskerm moet word, is?

In hierdie verband meen De Waal, Currie en Erasmus (2001:158) dat daar 'n balans tussen die inbreukmaak op 'n reg en die doel van die beperking van 'n reg verkry moet word. Sekere regte weeg swaarder as ander. Die reg op menswaardigheid, gelykheid en vryheid sal in die skoolsituasie swaarder weeg as byvoorbeeld die reg op privaatheid (artikel 14 van die Grondwet, SA, 1996(a)).

Met betrekking tot die aard en omvang van die beperking, is die vraag hoe ernstig die reg aangetas is. Die beperking van 'n fundamentele reg moet 'n doel dien wat tot die oop, demokratiese samelewing kan bydra en wat deur elke burger as billik aanvaar word. De Waal, Currie en Erasmus (2001:158) verstrek voorbeeld van legitieme doelwitte wat op die skoolsituasie van toepassing is: eerstens die voorkoming, deursoeking en optrede teen

geweld en dwelmmisbruik en tweedens die beskerming van kinders teen vernedering, geweld en onmenswaardigheid.

Wat die verband tussen die beperking en die doel daarmee betref, is die vrae of die doel van die beperking hoegenaamd deur die beperking bevorder word en wat gedoen moet word om 'n doeltreffede beperking te verkry.

'n Redelike beperking van 'n fundamentele reg vereis dat die wet redelik en regverdigbaar moet wees. Twee vereistes vir die billikheid en regverdigbaarheid van die wet behels:

- (i) 'n goeie rede vir die beperking;
- (ii) 'n balans tussen die skade nadat die reg oortree is enersyds, en die rede waarom die reg beperk behoort te word andersyds. Daar moet dus 'n kousale verband tussen die wet en die doel met die beperking wees.

Met betrekking tot die moontlikheid van 'n minder beperkende wyse om die doel te bereik, kan gestel word dat 'n billike beperking van 'n fundamentele reg 'n voordeel moet inhoud wat in verhouding staan met die koste van die beperking. Daar moet eers gevra word of daar nie ander maniere is waarop die doel bereik kan word sonder om die reg te beperk. Die beperking van die reg sal, aldus De Waal, Currie en Erasmus (2001:162), nie proporsioneel wees as 'n doeltreffende, maar minder beperkende, alternatiewe metode alreeds bestaan nie.

Die volgende voorbeeld maak die beperkingsklousule konkreet. Eerstens, alhoewel artikel 14(a)-(c) bepaal dat elke persoon die reg het op die beskerming van sy liggaam, woning en besittings, mag leerders se tasse deursoek word, indien daar 'n vermoede bestaan dat leerders in besit van dwelms is en dit in die skool inbring. Russo *et al.* (2003:552) noem dat inligting wat deur 'n betroubare leerder, ouer of opvoeder van die skool verstrek is, genoegsame getuenis vir 'n skoolhoof behoort te wees om 'n leerder se besittings te deursoek. Ingevolge artikel 34 van die Wet op Misbruik van Afhanglikheidsvormende Stowwe en Rehabilitasiesentrums 41 van 1971 (SA, 1977) mag daar beslag op dwelms gelê word en is die besit en die verkoop van dwelms 'n misdryf en moet daar teen die vermeende beskuldigde opgetree word.

Tweedens voer Joubert en Prinsloo (2001:59) aan dat dit noodsaaklik is om 'n kind se regte in sekere omstandighede te beperk omdat kinders 'n gebrek aan oordeel toon. Kinders toon soms 'n gebrek aan diskresie en rasionele denke weens hul onvolwassenheid en weens 'n gebrek aan ervaring. Die reg is daarvoor verantwoordelik om die kinders teen hulself en ander te beskerm sodat hulle nie byvoorbeeld die onderrig-leeromgewing versteur nie. Die beperking van hul regte asook die toepassing van die

skool se gedragskode is instrumente wat benut kan word om kinders teen mekaar te beskerm. So is sekere veiligheidsmaatreëls deur die SA Skolewet (SA, 1996(c), soos gemaandeer op 20 Julie 2004) van toepassing gemaak op die sogenaamde onafhanklike skole.

4.5 WETGEWING AS DETERMINANT

Alle wetgewing is ondergesik aan die Grondwet. Wetgewing word volgens Van Heerden (1996:3) ingedeel in oorspronklike wetgewing en ondergesikte wetgewing.

4.5.1 Oorspronklike wetgewing

Oosthuizen (2003:28) dui aan dat oorspronklike wetgewing na wetgewing verwys wat deur die oorspronklike gesag van die wetgewende liggaam soos die Parlement uitgevaardig is. Die Grondwet van Suid-Afrika vereis in artikel 43 van die Parlement om nasionale wetgewing in te stel. Oosthuizen en Rossouw (2003:28) onderskei tussen onderwyswetgewing, wat op onderwyssake fokus, en algemene wetgewing, wat die stand van onderwys beïnvloed.

4.5.2 Onderwyswetgewing: Suid-Afrikaanse Skolewet, 84 van 1996

Een van die doelwitte in die Suid-Afrikaanse Skolewet (SA, 1996(c)) (van nou af genoem SA Skolewet) is die ontwerp van 'n eenvormige sisteem ten opsigte van die organisasie, bestuur en befondsing van skole. Die vestiging van 'n menseregtekultuur by skole is volgens Shaba et al. (2003:23) een van die doelwitte van die SA Skolewet. Hoofstuk 3 (SA, 1996(c)) stel dat die SA Skolewet met die oog op die doelstellings van die Grondwet, poog om 'n kultuur te skep waarin elke mens respek vir fundamentele regte het. Met betrekking tot die hantering van dissipline word die gedragskode en die hantering van ernstige leerderwangedrag bespreek.

Gedragskode

Joubert en Prinsloo (2001:119) definieer 'n gedragskode as 'n standaard van gedrag waar mee alle rolspelers in die skolgemeenskap moet identifiseer. Artikel 8 van die SA Skolewet (SA, 1996(c)) bepaal die volgende oor die gedragskode:

8 (1) Subject to any applicable provincial law, a governing body of a public school must adopt a code of conduct for the learners after consultation with the learners, parents and educators of the school.

(2) A code of conduct referred to in subsection (1) must be aimed at establishing a disciplined and purposeful school environment, dedicated to the improvement and maintenance of the quality of the learning process.

(3) The Minister may, after consultation with the Council of Education Ministers, determine guidelines for the consideration of governing bodies in adopting a code of conduct for learners.

(4) Nothing contained in this Act exempts a learner from the obligation to comply with the code of conduct of the school attended by such learner.

(5) A code of conduct must contain provisions of due process safeguarding the interests of the learner and any other party involved in disciplinary proceedings.

Artikel 8 bepaal dat Beheerliggame met die hulp van leerders, ouers en opvoeders 'n gedragskode moet aanvaar. Die doel met 'n gedragskode is om 'n gedissiplineerde en doelgerigte omgewing tot stand te bring sodat onderrig en leer kan plaasvind. Die gedragskode bevat skoolreëls en klaskamerreëls wat die daaglikse verhouding tussen die opvoeder en die leerder reguleer. Beginsels soos menswaardigheid, vryheid, en gelykheid soos vervat in die Handves van Menseregte (SA, 1996(a)) word in die gedragskode onder-skryf.

Die Riglyne vir Beheerliggame (SA, 1998) is 'n uitvloesel van Artikel 8 van die Skolewet (SA, 1996(c)), en het ten doel om riglyne vir skole te gee oor hoe om dissipline in skole te bewerkstellig:

The Code of Conduct must inform the learners of the way in which they should conduct themselves at school in preparation for their conduct and safety in civil society. It must set a standard of moral behaviour for learners and equip them with the expertise, knowledge and skills they would be expected to evince as worthy and responsible citizens.

'n Gedragskode moet volgens die Die Riglyne vir Beheerliggame (SA, 1998) hom ten doel stel om positiewe dissipline, selfdissipline en voorbeeldige gedrag te bevorder. Ten einde

die doel te bereik moet 'n gedragskode verduidelik hoe die leerders moet optree in 'n spesifieke omgewing as voorbereiding vir hul gedrag as burgers in die samelewing.

Oosthuizen (2003:35) noem dat die skoolreëls saam met die regsbeginsel van regsekerheid vereis dat 'n wettige reël op só 'n wyse geformuleer moet word dat alle regsubjekte, in die geval die leerders en die opvoeders presies weet wat hul regsvoegdheid en regte en verpligtinge is.

Ingevolge art. 5 van die Riglyne vir Beheerliggame, (SA, 1998) is die volgende belangrik met betrekking tot skoolreëls

- die skoolreëls moet inlyn wees met die gedragskode van die skool, duidelik uiteengesit word en voorsiening maak vir regverdig waarskuwing teen leerderwangedrag;
- elke leerder moet 'n kopie van die skoolreëls aan die begin van die jaar ontvang, en jonger leerders in laerskole moet mondeling in kennis gestel word van die skooreëls;
- klasreëls met die gevolge van die oortredings moet in die klaskamer opgeplak wees. Die hantering van leerderwangedrag moet by die vorm van leerderwangedrag pas. Voorsiening moet ook gemaak word vir herhalende oortredings.

Artikel 5(f) beklemtoon dat daar van die leerders verwag moet word om die skool- en klasreëls te ken en te gehoorsaam. Daar word uitgespel dat onkunde van die reëls nie as 'n aanvaarbare verskoning beskou word nie.

Die praktiese toepassing van die bepalings van die Skolewet (SA, 1996(c)) word vervolgens bespreek.

Minder ernstige vorme van leerderwangedrag en die hantering daarvan

Minder ernstige vorme van leerderwangedrag word as as gedrag gedefinieer wat verbaal of nieverbaal manifesteer met die doel om die gesag van die opvoeder teen te staan. Dié gedrag word gewoonlik omskryf as minder ernstige leerderwangedrag wat die opvoeder hom van sy tyd en energie beroof. (vgl. par. 3.2.3.1).

Coetzee (2008:221) voer aan dat dit noodsaaklik vir opvoeders is om te verseker dat hanteringsmetodes van leerderwangedrag regverdig is, toepaslik vir die oortreding en nie

inbreukmaak op 'n leerder se regte maak nie. Sy onderskei onder ander die volgende drie vlakke van leerderwangedrag en dui relevante hanteringsmetodes aan:

- Vlak 1

Vorme van leerderwangedrag van vlak 1 sluit in: laatkommery vir klas, huiswerk wat nie gedoen word nie en oneerlikheid.

Hanteringsmetodes wat vir bogenoemde vorme van leerderwangedrag gebruik kan word, sluit die volgende in:

- verbale waarskuwing;
- wegneem van voorregte;
- nieverbale boodskappe;
- ekstra huiswerk; en
- detensie

- Vlak 2

Vorme van leerderwangedrag in vlak 2 behels onder ander aanhoudende oortredings wat in vlak 1 geklassifiseer word: vloekery, ontwigting van lesse, disrespek vir die opvoeder/mede-leerders. Hierdie vorme van leerderwangedrag kan, aldus Coetze (2008:222) op die volgende wyse hanteer word:

- enige metodes wat in vlak 1 gebruik is;
- privaat gesprekke met die leerder;
- gesprekke met die ouers;
- geskrewe waarskuwings
- versorging van die skoolgronde.

Vlak 3

Die volgende vorme van leerderwangedrag word in vlak 3 gekategoriseer:

- herhaalde oortredings van vlak 2;
- ernstige ontwigting in die klaskamer;
- die besit van pornografiese materiaal;
- oneerlikheid in toetse en eksamens.

Hanteringsmetodes wat vir hierdie vorme van leerderwangedrag gebruik kan word is:

- enige hanteringsmetodes wat in vlak 1 en 2 gebruik word.
- 'n geskrewe waarskuwing om die leerder van moontlike skorsing in te lig;
- verwysing na berader of maatskaplike werker
- gemeenskapsdiens (met die goedkeuring van die departementshoof).

Ernstige vorme van leerderwangedrag

Ernstige leerderwangedrag word volgens De Wet (2003:168) in die volgende groepe oortredings ingedeel (vgl. par. 3.2.3.1):

- gewelddadige oortredings;
- eiendomverwante oortredings;
- oortredings wat plaasvind sonder 'n ander persoon as slagoffer (pornografie, dwelmmisbruik en alkoholgebruik); en
- oortredings teenoor die menswaardigheid en die goeie naam van 'n persoon.

Die volgende vorme van ernstige leerderwangedrag wat in artikel 11 van die Riglyne vir Beheerliggame (SA, 1998) weergegee word, mag tot die skorsing van die leerder lei:

- conduct which endangers the safety and violates the rights of others;
- possession, threat or use of a dangerous weapon;
- fighting, assault or battery;
- disrespect, objectionable behaviour and verbal abuse directed at educators, or other school employees or learners;
- repeated violations of the school rules or the Code of Conduct;
- criminal and oppressive behaviour such as rape and gender based harrassment;
- victimisation, bullying and intimidation of other learners.

Volgens artikel 14 van Die Riglyne vir Beheerliggame (SA, 1998) moet ernstige leerderwangedrag wat oortredings van die wet insluit, deur die polisie ondersoek word en na die Hof verwys word indien nodig.

Lyfstraf

Selfs vir ernstige vorme van leerderwangedrag mag lyfstraf nie in Suid-Afrikaanse skole gebruik word nie.

In die saak *State v Williams and others* 1995(3) SA 632 (CC) moes die Konstitusionele Hof met behulp van artikels 10 en 11 van die Interim Grondwet van 1993 besluit of lyfstraf aan jeugmisdadigers grondwetlik was. Die Hof het beslis dat die omstandighede waarin die jeugmisdadigers fisies geslaan is (insluitend die bedoeling om pyn te veroorsaak), teenstrydig is met respek en die beskerming van menswaardigheid van die persoon wat gestraf word.

Hierdie hofsaak het 'n sterk invloed op onderwyswetgewing, naamlik die SA Skolewet (SA, 1996(c)) met betrekking tot die afskaffing van lyfstraf by skole gehad.

Ingevolge artikel 10 van die SA Skolewet (SA, 1996(c)) word die volgende oor die hantering van leerderwangedrag deur middel van lyfstraf, bepaal:

- (1) No person may administer corporal punishment at a school to a learner.
- (2) Any person who contravenes subsection (1) is guilty of an offence and liable on conviction to a sentence which could be imposed for assault.

Artikel 10 van die SA Skolewet maak lyfstraf op leerders dus onwettig en enige persoon wat hom aan artikel 10 (1) skuldig maak, maak hom skuldig aan aanranding.

Skorsing en uitsetting

Dit beteken egter nie dat opvoeders en skole sonder enige wettige metodes vir die hantering van vir ernstige leerderwangedrag is nie. Metodes vir die hantering van ernstige leerderwangedrag wat in die SA Skolewet (SA, 1996(c)) voorkom is skorsing en uitsetting. Ingevolge artikel 10(2) van die Riglyne vir Beheerliggame (SA, 1998) mag 'n leerder slegs geskors word as alle pogings aangewend is om die leerder se gedrag te verbeter. Ten opsigte van skorsing bepaal artikel 9 die volgende:

- (1) The governing body may, on reasonable grounds and as a precautionary measure, suspend a learner who is suspected of serious misconduct from attending school, but may only enforce such suspension after the learner has been granted a reasonable opportunity to make representations to it in relation to such suspension.

Leerders mag dus ingevolge die SA Skolewet (SA, 1996(d)) vir ernstige leerderwangedrag geskors word. Skorsing van 'n leerder mag eerstens plaasvind as daar 'n moontlikheid is dat die leerder se teenwoordigheid by die skool sal lei tot ontwigting, nadeel van ander leerders en skade aan eiendom. Tweedens mag 'n leerder geskors word as daar op die uitslag van die Departement gewag word na die leerder se dissiplinêre verhoor. 'n Leerder wat geskors is, is ingevolge die SA Skolewet (SA, 1996(d)) nog nie skuldig bevind aan oortredings van ernstige leerderwangedrag nie en is volgens artikel 8 (SA, 1996d) geregtig op 'n dissiplinêre verhoor.

Met betrekking tot uitsetting bepaal artikel 9(2)(1) van die SA Skolewet (SA, 1996(c)) dat 'n leerder deur die departementshoof uit die skool gesit kan word as die leerder skuldig aan ernstige leerderwangedrag deur die dissiplinêre verhoor bevind word.

Skorsing is dus 'n eerste voorlopige stap. Uitsetting volg ná skuldigbevinding in 'n dissiplinêre verhoor.

4.5.3 Algemene wetgewing

Algemene wetgewing is wetgewing wat nie op die onderwys gerig is nie, maar wat wel die onderwys beïnvloed. Die Promotion of Administrative Justice Act 3 van 2000 (SA, 2000) is een van die wette wat van toepassing is op alle administratiewe procedures teen 'n persoon wat reëls en regulasies oortree het. Die administratiewe procedures verwys na besluite van gesagsliggame met die doel om wetgewing te implementeer. Die besluite kan 'n ongunstige uitwerking op die opvoeder of leerder in die skoolsituasie hê. Die volgende gevalle word deur Oosthuizen en Rosssouw (2003:25) as administratiewe handelinge in die onderwys geklassifiseer:

- verplasing van opvoeders;
- dissiplinêre optrede teen opvoeders;
- ontwerp van skoolreëls; en
- implementering van skoolreëls.

Met betrekking tot die implementering van skoolreëls gee dié wet riglyne aan enige persoon wat reëls en regulasies oortree het en wat geregtig is op 'n dissiplinêre verhoor. Die doelstellings van die wet is om billike procedures in 'n administratiewe optrede te verseker. Die wet strek veral tot voordeel van leerders wat ingevolge die gemenerg nie

die geleentheid gegun is om hul kant van die saak te stel nie. Alle administratiewe handelinge moet ooreenkomsdig die betrokke wet en artikel 33 van die Grondwet wees.

4.6 GEMEENREGTELIKE DETERMINANTE

Die gemenerg oefen ook 'n invloed uit op opvoeders se hantering van leerderwangedrag. Shaba *et al.* (2002:9) beskryf gemenerg as gewoontes wat as regsbeginsels erken word, omdat die samelewing die gewoontes as wetlik bindend aanvaar en wat dus dwarsoor die land afdwingbaar is.

4.6.1 Privaatregtelike status

Oosthuizen (2003:74) wys daarop dat ouderdom een van die faktore is wat die kind se regstatus bepaal. 'n Kind het van geboorte af regbevoegdheid omdat hy die draer is van regte en verantwoordelikhede. Die regbevoegdhede behels die volgende:

- handelingsbevoegdheid: dit is die bevoegdheid wat deur die reg aan 'n persoon toegeken word om regshandelinge, soos die ondertekening van 'n kontrak, uit te voer.
- verskyningsbevoegdheid: dit verwys na die ouderdom waarop 'n persoon bevoeg is om as eiser of verweerde voor die hof te kan verskyn.
- toerekeningsvatbaarheid: dit is die vermoë om verantwoordelik gehou te word vir onregmatige dade. Ouderdom, volwassenheid en insig beïnvloed 'n kind se regbevoegdhede.

Die graad van mense se handelingsbevoegdheid, verskyningsbevoegdheid en toerekeningsvatbaarheid word aan die hand van drie ouderdomsgroepe bepaal wat die graad van hul regbevoegdhede onderskei, naamlik die *infans* (0-7 jaar); die minderjarige (7-21 jaar) en die meerderjarige (21 jaar en ouer).

Davel (2000:1) meen dat die privaatregtelike status van kinders in die samelewing voortdurend verander. Deesdae word daar nie meer net op die kind se vermoëns en verantwoordelikhede as regsubjek gefokus om 'n beslissing rakende 'n hofsaak met betrekking op kinders te maak nie. Onderskeid tussen kinders as slagoffers of misdadigers en die verhoor van misdadigers word deur Davel (2000:14) as faktore vir die bepaling van kinders se regbevoegdhede ingesluit.

4.6.2 Reëls van natuurlike geregtigheid

Die mees algemene gemeenregtelike beginsels wat die belang van die kind raak, is die reëls van natuurlike geregtigheid. Die doel van reëls van natuurlike geregtigheid is dat geregtigheid tussen twee subjekte of 'n subjek en die staat geskied. Die onderwyser, met sy gesagsposisie oor die leerder, word byvoorbeeld verplig om op billike en regverdige wyse teenoor die leerder wat hom aan leerderwangedrag skuldig maak, op te tree. Coetzee (2008:208) definieer administratiewe handeling as gedrag van mense wat in gesagsposisies staan. Artikel 1 van die Promotion of Administrative Justice Act (SA, 2000) bepaal dat die volgende instansies of persone administratiewe regshandelinge verrig:

(a) an organ of state, when

exercising a power in terms of the Constitution or a provincial constitution; or exercising a public power or performing a public function in terms of any legislation, or

(b) a natural or juristic person other than an organ of state, when exercising a public power or performing a public function in terms of an empowering provision, which adversely affects the rights of any person and which has a direct legal effect.

Coetzee (2008:208) kom tot die volgende konklusie:

- skole word volgens artikel 239 van die Grondwet (SA, 1996(a)) as staatsorgane beskou;
- dus verrig skole administratiewe handelinge wanneer hulle 'n openbare funksie vervul;
- opvoeders as natuurlike regspersone verrig dus ook administratiewe handelinge in die klaskamer.

Administratiewe handelinge word in Artikel 33 van die Grondwet (SA, 1996(a)) soos volg beskryf:

33. (1) Everyone has the right to administrative action that is lawful, reasonable and procedurally fair.
- (2) Everyone whose rights have been adversely affected by administrative action has the right to be given written reasons.

- (3) National legislation must be enacted to give effect to these rights, and must—
- (a) provide for the review of administrative action by a court or, where appropriate, an independent and impartial tribunal;
 - (b) impose a duty on the state to give effect to the rights in subsections (1) and (2); and
 - (c) promote an efficient administration.

Rossouw (2004:20) bring hierdie bepaling in verband met die reëls van natuurlike geregtigheid. Daarom moet die leerder se gedrag ooreenkomsdig die omstandighede waaronder hy opgetree het, voortdurend in aanmerking geneem word. Met behulp van die *audi alteram partem-beginsel* ("hoor die ander kant aan") poog die opvoeder om tydens en na wangedrag met billikheid en regverdigheid op te tree. Deur die toepassing van hierdie reël word die dissiplinêre optrede teen wangedrag korrek hanteer.

Oosthuizen (2003:52) som die vereistes van natuurlike geregtigheid só op:

- die persoon moet in kennis gestel word van die dissiplinêre optrede wat teen hom beoog word;
- 'n redelike tyd moet aan die persoon toegestaan word om voor te berei;
- die persoon kan sy saak skriftelik uiteensit in plaas daarvan om voor die dissiplinêre komitee te verskyn;
- die Grondwet (SA, 1996(a)) maak voorsiening daarvoor dat die persoon regsverteenwoordiging kan kry indien hy dit so verkies;
- die Grondwet (SA, 1996(a)) laat ruimte toe vir kruisondervraging;
- ingevolge die Suid-Afrikaanse gemenereg bestaan daar nie die reg op 'n openbare verhoor nie; en
- die aanhoor van 'n minderjarige geskied *in camera*, behalwe in gevalle waar wetgewing anders besluit.

Vervolgens word daar twee hofsake bespreek waar partye se reg op billike administratiewe optrede ter sprake gekom het.

Van Biljon v. Crawford and Others

'n Voorbeeld van waar 'n leerder die hoof aangekla het vir onbillike administratiewe optrede is in die saak van *Francois Van Biljon v. Neil R. Crawford, Grey Boys High School, MEC for Education, Eastern Cape Provincial Government, Minister of Education South Eastern Cape* (Case No. 475/2007).

Francois van Biljon het 'n saak aanhangig teen die hoof gemaak nadat die hoof sy prefektebalkie en skooldas van hom weggenem het. Die leerder het saam met 'n medeleerder "kripnotas" in die eksamenlokaal ingeneem en is op heterdaad betrapp. Van Biljon en die medeleerder sou die volgende jaar (2006) prefekte wees. In 'n brief aan Van Biljon se pa het die hoof aangevoer dat hy die prefektebalkie en das van die leerder gaan wegneem, omdat oneerlikheid in 'n eksamen nie by die hoë morele standarde van 'n prefek pas nie.

Die regter het in die guns van die hoof beslis en aangevoer dat die hoof volgens die SA Skolwet (SA, 1996(c) en sy diskresionêre gesag mag besluit of hy 'n persoon gaan aanstel om die saak te ondersoek en op so 'n wyse 'n dissiplinêre proses in werking laat tree. Waarnemende regter Van der Byl se laaste woorde oor die saak was:

It is in my view quite apparent from the foregoing that certain offences which do not require suspension or expulsion, may be dealt with in an informal manner as has been done in this case.

Volgens Oosthuizen en Rossouw (2008:123) hou hierdie hofsaak die volgende implikasies vir die hantering leerderwangedrag in:

- dit is onmoontlik om dissiplinêre verhore vir elke soort vorm van leerderwangedrag waaraan die leerders hul skuldig maak, te hou;
- 'n leerder se reg op onderrig is in die geval moontlike skorsing of uitsetting in die weegskaal;
- in die geval van moontlike skorsing en uitsetting is 'n volledige dissplinêre ondersoek van uiterste belang; en
- daar moet in aanmerking geneem word dat openbare funksie wat die hoof moet vervul, hom die gesag gee om besluite met betrekking tot die hantering van leerderwangedrag te neem.

Governing Body, Tafelberg School v. Head of Cape Education Department

Die Beheerliggaam van Tafelbergskool (applikant) het 'n saak teen die Hoof van die Departement van Onderwys in die Kaap (respondent) gemaak in *Governing Body, Tafel-*

berg School v. Head of Cape Education Department 2000(1) SA 1209 C. Die Onderwysdepartement het 'n besluit oor moontlike uitsetting geneem sonder om die Beheerliggaam se kant van die saak aan te hoor.

'n Veertienjarige leerder van n remediërende skool het die hardeskyf van die skool se rekenaar gesteel. Die leerder het die volgende dag erken dat dit hy was wat die rekenaar gesteel het en dat hy ook verstaan dat dit diefstal en dus onwettig. Met die dissiplinêre verhoor is daar op uitsetting van die leerder besluit. n Voorstel van uitsetting is volgens Artikel 9 van die SA Skolewet (SA, 1996(c)) aan die hoof van die Onderwysdepartement deurgegee. In hierdie geval het die pa van die leerder n brief aan die Onderwysdepartement geskryf om sy seun se saak te stel. Die hoof van die Onderwysdepartement het die leerder op grond van die pa se brief voorwaardelike toestemming gekry om weer terug skool toe te gaan.

Volgens die Beheerliggaam is die hoof van die Onderwysdepartement se besluit deur die brief beïnvloed sonder dat die Beheerliggaam sy kant van die saak kon stel. Die Hof het in die guns van die applikant beslis op grond van die volgende redes:

- die respondent is moontlik deur die brief beïnvloed;
- die besluit van die respondent soos uiteengesit in die brief aan die applikant is tersyde gestel;
- die saak word terug na die respondent verwys sodat hy sy beluit rakende uitsetting kan hoorweeg; en
- die respondent moes die onkostes van die saak dra.

Ten opsigte van hierdie saak stel Oosthuizen en Rossouw (2008:127) dat dit dus belangrik vir skoolhoofde is om ingelig te wees oor skorsing en uitsetting asook die identifisering van verkeie vorme van kriminele oortredings en die verloop van die dissiplinêre proses.

4.7 SAMEVATTING

Hoofstuk 4 het op die Onderwysregtelike determinante as grondslag in die menseregtekultuur by skole gefokus. Die volkeregeltlike determinante, die Grondwet, wetgewing en die gemenereg wat van toepassing is op die onderwys en in besonder die hantering van leerderwangedrag, is bespreek en met regspraak (hofsake) toegepas.

Hoofstuk 5 verduidelik die navorsingsproses van hierdie studie en bespreek die bevindinge van die empiriese ondersoek

HOOFSTUK 5

EMPIRIESE ONDERSOEK

5.1 INLEIDING

Die voorafgaande literatuurstudie het in Hoofstuk 2 die wesensaard van dissipline en die wyse waarop leerderwangedrag in die verlede hanteer is, bespreek. Hoofstuk 3 het gehandel oor oorsake van die voorkoms van leerderwangedrag asook die huidige metodes wat tans in sekondêre skole toegepas word. Die onderwysregtelike determinante met betrekking tot die hantering van leerderwangedrag is in Hoofstuk 4 bespreek.

In hierdie hoofstuk word deur kwantitatiewe empiriese sowel as toepaslike kwalitatiewe inligting die volgende bevindinge van die empiriese ondersoek by sekondêre skole aangevoer:

- die algemeenste vorme van leerderwangedrag in sekondêre skole in die Potchefstroom-distrik;
- die bydraende faktore wat leerderwangedrag die sterkste in sekondêre skole in die Potchefstroom-distrik beïnvloed; en
- die effek van die hanteringsmetodes vir leerderwangedrag wat tans in sekondêre skole in die Potchefstroom-distrik toegepas word.

Die kwalitatiewe inligting van die deelnemende leerder- en opvoederrespondente in die afdeling wat oor die hanteringsmetodes van leerderwangedrag handel, is gebruik om die kwantitatiewe data aan te vul.

5.2 NAVORSINGSONTWERP

'n Gestruktureerde vraelys is as meetinstrument gebruik. Vervolgens word die samestelling van die vraelys en die prosedure vir die verwerking van die data bespreek.

5.2.1 Die vraelys as meetinstrument

'n Tweetalige, gestruktureerde vraelys (in Afrikaans en Engels) is ontwikkel om die voorkoms, oorsake en die effektiwiteit van die hanteringsmetodes van leerderwangedrag te bepaal. Die vraelys is aan die teikenpopulasie, wat uit enersyds die leerders ($n = 735$) en

andersyds die opvoeders ($n = 29$ opvoeders) aan 14 sekondêre skole in die Potchefstroom-distrik uitgedeel. Die gestruktureerde vraelys, wat telkens alternatiewe antwoorde op die vrae met behulp van 'n vierpunt-Likert-skaal verskaf het en waaruit die respondent sy/haar keuse moes aandui, was 'n gesikte meetinstrument wat by die probleem van die navorsingstudie gepas het.

5.2.2 Samestelling van die vraelys

Die vraelyste van albei groepe respondente, naamlik dié van die leerders en dié van opvoeders, is elk in 5 afdelings gekategoriseer:

- biografiese inligting;
- die aard en frekwensie van leerderwangedrag;
- faktore wat leerderwangedrag beïnvloed;
- die hantering van wangedrag;
- die behoeftes van die leerder/opvoeder.

5.2.2.1 Afdeling A: Biografiese inligting

Afdeling A van die vraelys het ten doel gehad om sekere biografiese inligting van die leerder en die opvoeder te bekom. Die vrae vir die leerderrespondente en dié vir die opvoederrespondente het in hierdie afdeling van mekaar verskil.

Die leerervraelys is in twee temas ingedeel. Hierdie temas is ook in die literatuurstudie beskryf as die faktore wat bydra tot leerderwangedrag.

- Tema 1: Die biografiese inligting van die leerder (vrae 1- 4):
 - geslag;
 - graad;
 - ouderdom; en
 - moedertaal.

- Tema 2: Sosio-ekonomiese omstandighede (vrae 5-8):
 - woongebied;
 - die afstand vanaf die leerder se huis tot by sy skool;
 - die samestelling van sy familie; en
 - die broodwinner in die gesin.

Die temas wat in die vraelys van die opvoeders voorkom, is:

- Tema 1: Die biografiese inligting van die opvoeder (vrae 2- 4):
 - geslag;
 - ouerdom; en
 - moedertaal.
- Tema 2: Beroepsverwante inligting (vrae 1, 5-8):
 - onderwyservaring;
 - hoogste kwalifikasie van die opvoeder;
 - by watter tipe skool die opvoeder tans onderrig gee;
 - die taal wat deur die meerderheid leerders gepraat word;
 - die graad wat die opvoeder tans onderrig.

5.2.2.2 Afdeling B: Die aard en frekwensie van leerderwangedrag

Die vroeë van Afdeling B (vrae 9.1-9.18) het ten doel gehad om die vorme van leerderwangedrag, en hoe dikwels dié vorme van leerderwangedrag in die klas voorkom, te bepaal. Die vorme van leerderwangedrag is dié wat volgens die literatuurstudie in minder ernstige leerderwangedrag en ernstige leerderwangedrag ingedeel kan word (vgl. par. 3.2.3). Agtien vorme van wangedrag en ernstige wangedrag is in die literatuurstudie geïdentifiseer en is aan die groepe respondentte voorgehou vir hulle kommentaar. Die vorme van leerderwangedrag waarop die groepe respondentte kommentaar moes lewer, het onder andere uit die volgende bestaan:

- Vorme van ernstige leerderwangedrag:
 - bullebakery en bakteery buite die klaskamer;
 - aggressie teenoor medeleerders en/of opvoeders;
 - gewapende aanvalle op leerders en/of opvoeders;
 - dwelmmisbruik;
 - bende – aktiwiteit;
 - pornografie; en
 - seksuele teistering van medeleerders.
- Vorme van miner ernstige leerderwangedrag:
 - afwesigheid en laat by die skool en klasse opdaag;
 - oneerlikheid in toetse en eksamens;
 - disrespek vir die opvoeder;
 - klasontwrigting;
 - huiswerk wat nie gedoen word nie;
 - om die klas sonder toestemming te verlaat;
 - om boeke en skryfbehoeftes gedurig te laat wegraak;
 - om sonder boeke by die skool op te daag; en
 - vloekery.

Die leerder- en opvoederresponse ten opsigte van die aard en die frekwensie van die vorme van leerderwangedrag is vervolgens met mekaar vergelyk en bespreek.

5.2.2.3 Afdeling C: Faktore wat bydra tot leerderwangedrag

Afdeling C, wat handel oor die faktore wat tot leerderwangedrag bydra, is in 4 kategorieë verdeel en bestaan uit die volgende:

- tendense in die gemeenskap as bydraers tot leerderwangedrag;
- die skoolbestuur as bydraer tot leerderwangedrag;
- die gesag van die opvoeder as bydraer tot leerderwangedrag; en
- kenmerke van leerders as bydraers tot leerderwangedrag.

- **Kategorie 1: Tendense in die gemeenskap wat bydra tot leerderwangedrag**

Kategorie 1 fokus op die bydrae wat die gemeenskap in die breë tot die ontstaan van leerderwangedrag in die klas lewer. Vrae oor tendense in die gemeenskap wat tot leerderwangedrag bydra, moes beantwoord word. Die kernaspekte waarop gefokus is, is die volgende:

- Die fisiese omgewing van die leerder:
 - gewelddadige gemeenskappe waarin die leerders woon;
 - armoedige omstandighede waarin die leerders leef; en
 - bende-aktiwiteite waaraan leerders as slagoffers blootgestel word.
- Die rol wat die ouers in die leerders se omgewing speel:
 - beide ouers van leerders moet lang ure werk;
 - ouers skenk nie genoeg aandag aan die leerders nie;
 - die ouers toon 'n gebrek aan respek vir gesag;;
 - die leerders word in enkelouergesinne groot;
 - die ouers van die leerders is geskei;
- **Kategorie 2: Skoolbestuur wat bydra tot leerderwangedrag**

In hierdie kategorie is bepaal of en hoedat die skoolorganisasie (en veral die manier waarop die skool bestuur word) 'n rol speel in die voorkoming en hantering van leerderwangedrag. Leerder- en opvoederrespondente moes in die tweede kategorie aandui of die volgende aspekte in hul skoolorganisasie toegepas word:

- die gebruik van 'n gedragskode;
- voldoende verteenwoordiging van erkende skoolliggame soos die skoolbeheerliggaam en die leerlingraad;
- voldoende kommunikasie tussen die skool en die ouers;
- die afwesigheid van toepassing van lyfstraf in die skool.

- **Kategorie 3: Die gesag van die opvoeder as bydraer tot leerderwangedrag**

Hierdie kategorie fokus op die wyse waarop die opvoeder gesag in die klas handhaaf met die oog op die bekamping van leerderwangedrag. Vrae oor sekere eienskappe wat by opvoeders opgemerk word en wat die gesag van die opvoeder as bydraer tot leerderwangedrag beskryf, is hier ingesluit.

Die vroeë wat die respondentie in Kategorie 3 moes beantwoord, is in die twee temas wat Mentz et al. (2003:398) noem, ingedeel:

- Tema 1: bevoegdheid van die opvoeder:
 - die stel van grense vir leerders (Vraag 12.1);
 - invloed van lesvoorbereiding (Vraag 12.2); en
 - opvoeders wat as rolmodelle vir die leerders kan optree (Vraag 12.3);
 - die toepas van dissiplineringsmetodes (Vraag 12.4 en 12.6); en
 - opvoeders wat probleme met die kurrikulum ondervind (Vraag 12.5).
- Tema 2: Ingesteldheid van die opvoeder
 - opvoeder wat probleme met die opvoeder-leererverhouding ondervind (Vraag 12.7);
 - opvoeders wat hulle skuldig maak aan opvoederwangedrag (Vraag 12.8); en
 - rol van onseker opvoeders op die leerders (Vraag 12.9).

- **Kategorie 4: Kenmerke van die leerders wat tot leerderwangedrag bydra**

Hierdie kategorie fokus op leerderhindernisse wat tot leerderwangedrag bydra. Vrae oor onder andere die volgende verskynsels is beantwoord:

- spanning;
- verveeldheid;
- aandagafleibaarheidsindroom;
- basiese behoeftes ten opsigte van voeding;
- stadige akademiese vordering; en
- portuurgroepinvloede.

5.2.2.4 Afdeling D: Die hantering van leerderwangedrag

Dié afdeling het 'n aantal dissiplinemetodes gelys wat opvoeders tans gebruik. Die groepe respondentie moes met behulp van 'n Likert-skaal die frekwensie van sekere vorme van leerderwangedrag aantoon deur een van die volgende afleiers te kies:

- 1 = baie ondoeltreffend
- 2 = ondoeltreffend
- 3 = doeltreffend
- 4 = baie doeltreffend

5.2.2.5 Afdeling E: Die behoeftes van die leerder / opvoeder

Afdeling E het op die kwalitatiewe inligting van die leerder- en opvoederrespondente gefokus. Dié afdeling het die onderskeie respondentie se behoeftes ten opsigte van die hantering van leerderwangedrag beklemtoon.

Die leerderrespondente moes in die leerderresponse in 'n oop-einde vraag hul mening oor die leerder se behoeftes wat 'n positiewe uitwerking op die hantering van leerderwangedrag kan hê, gee. In die opvoederresponse het die opvoederrespondente op 'n Likertskaal van 1 tot 4 hul behoeftes aangedui en kon daarop kommentaar lewer.

Die behoeftes van die leerder- en opvoederrespondente is nie afsonderlik in die bevindinge bespreek soos wat dit in die vraelys voorkom nie, maar is met die bespreking oor die vergelyking tussen die persepsies van die leerder- en opvoederrespondente rakende die mees doeltreffende hanteringsmetodes van leerderwangedrag in sekondêre skole in Afdeling D geïntegreer.

5.2.3 Loodsvraelys

'n Voorlopige vraelys is aan opvoeders van twee intermediêre skole in die Potchefstroomdistrik wat nie deel uitgemaak het van die populasie wat aan die finale studie deelgeneem het nie, gegee om vrywilliglik in te vul met die doel om opvoeders se mening te kry ten opsigte van die volgende aspekte:

- die verstaanbaarheid van die vraelys;
- die moeilikheidsgraad van die vraelys; en
- die tydsduur nodig vir die invul van vraelyste.

5.2.4 Finale vraelyste

Die vraelyste is gefinaliseer nadat al die opvoeders wat aan die loodsondersoek deelgeneem het, kommentaar daarop gelewer het en aanbevelings aan die hand gedoen het.

5.2.5 Administratiewe prosedure

'n Toestemmingsbrief is aan die Potchefstroomse Projekkantoor van die Onderwysdepartement van Noordwes gerig met die oog daarop om toestemming te verkry om 14 skole in die Potchefstroom-distrik te besoek (kyk Bylaag A). Nadat toestemming van die kantoor ontvang is (kyk Bylaag B), is kontak opgeneem met die 14 skoolhoofde om toestemming te vra om vraelyste aan hul leerders en opvoeders uit te deel. Geen skool is gedwing om aan die studie deel te neem nie. Slegs die opvoeders en leerders wat bereid was om die vraelyste in te vul, het aan die studie deelgeneem.

5.2.6 Studiepopulasie

Die studiepopulasie het uit die Graad 9 leerders en hulle opvoeders by die sekondêre skole in die Potchefstroom-distrik ($n = 14$ skole) bestaan. Die 14 skole is verkry uit 'n lys waarop al die sekondêre skole in die Potchefstroom-gebied aangedui is wat deur 'n verteenwoordiger van die Departement van Onderwys van Noordwes aan die navorsing gestuur is. Al die skole op die lys is eers geskakel om toestemming te verkry vir die empiriese ondersoek. Slegs die 14 skole wat ingestem het, het aan die ondersoek deelgeneem. 'n Waarskynlikheidssteekproef is by die skole gedoen. Die ondersoek het bestaan uit 'n vraelys wat aan die volgende respondenten gegee is om in te vul:

- twee Graad 9-klasse wat ewekansig gekies is in elke deelnemende skool ($n = 735$);
- twee of meer Graad 9-opvoeders van elke deelnemende skool wat bereid was om die vraelys in te vul ($n = 29$).

By die leerderrespondente is dus 'n trossteekproef by elke skool, wat as stratum beskou kan word, gekies, terwyl alle Graad 9 opvoeders wat beskikbaar was by elke skool geteiken is.

5.2.7 Statistiese tegnieke

In hierdie studie is daar van beskrywende statistiek gebruik gemaak wat met behulp van die Statistiese Konsultasiediens van die Noordwes-Universiteit en die Statistical Analysis System (SAS) verkry is. Deur middel van genoemde rekenaarprogram is individuele response en gemiddeldes na verskeie kategorieë verwerk. Die volgende statistiese tegnieke is in die studie benut:

- bepalings van die frekwensies per Likert-skaalwaarde van al die afdelings in die vraelys van die groep respondent;
- bepaling van gemiddeldes op Likert-skaal van alle vrae aan die groep respondent;
- uitvoer van die faktoranalises van elke afdeling in die vraelys;
- bepaling van die betroubaarheid van die afdelings in die vraelys deur die berekening van die Cronbach-alphakoëffisiënt;
- bepaling van die effekgroottes met behulp van Cohen se d-waarde om die leerder en opvoederrespondente ten opsigte van die hanteringsmetodes van leerderwangedrag in Afdeling D te vergelyk.

5.2.8 Interpretasie van data

Die bevindinge rakende die leerderresponse en opvoederresponse is aan die hand van die literatuurstudie en die statistiese tegnieke bespreek. 'n Basiese vergelyking tussen die ses mees algemene vorme- en bydraende faktore van leerwangedrag en die response van die opvoederrespondente oor dié faktore is getref. 'n Statistiese vergelyking van die groep respondent se persepsies rakende hanteringmetodes vir leerderwangedrag is met behulp van effekgroottes in Afdeling D aangetoon en bespreek.

5.3 AFDELING A: INTERPRETASIE VAN BIOGRAFIESE INLIGTING

5.3.1 Biografiese inligting van die leerderrespondente

Die biografiese inligting in Afdeling A het ten doel gehad om inligting soos geslag, moedertaal en die leerderrespondent se huislike omstandighede, te bepaal. Die data wat in Afdeling A ingesamel is, word aan die hand van Tabel 5.1 bespreek.

TABEL 5.1 Biografiese inligting van die leerderrespondente

NR	VRAAG	RESPONS	f	%	RANGORDE
1	Geslag	Manlik	341	46.91	2
		Vroulik	384	52.82	1
2	Graad	Graad 9	735	100	n.v.t
3	Ouderdom	13 Jaar	16	2.20	7
		14 Jaar	166	22.83	2
		15 Jaar	250	34.39	1
		16 Jaar	131	18.02	3
		17 Jaar	85	11.69	4
		18 Jaar	38	5.23	5
		19 Jaar	24	3.30	6
		20 Jaar	14	1.93	8
		21 Jaar	3	0.41	9
4	Moedertaal	Afrikaans	196	27.96	2
		Engels	25	3.57	5
		Setswana	334	47.65	1
		Xhosa	113	16.12	3
		Ander	33	4.71	4
5	Woongebied	Landelike gebied	185	26.77	2
		Dorp	364	52.68	1
		Stad	141	20.41	3
6	Afstand tussen skool en huis	Naby(< 5 km)	304	41.19	2
		Ver (>5km)	434	58.81	1

NR	VRAAG	RESPONS	f	%	RANGORDE
7	Samestelling van familie	Beide ouers, broer(s) / suster(s)	314	48.31	1
		Beide ouers, geen broer(s) / suster(s)	94	14.46	3
		Ma, en broer(s) / suster(s)	172	26.46	2
		Pa, en broer(s) / suster(s)	45	6.92	4
		Leerder as ouer vir broer(s) en/suster(s)	25	3.85	5
8	Broodwinner (s) in die huis	Pa het 'n werk JA	459	72.86	1
		Pa het 'n werk NEE	171	27.14	6
		Ma het 'n werk JA	424	63.28	2
		Ma het 'n werk NEE	246	36.72	5
		Beide ouers werk JA	319	55.96	3
		Beide ouers werk NEE	251	44.04	4

f = frekwensie (getal respondente in betrokke kategorie)

% = persentasie uit getal respondente wat vraag beantwoord het.

Die bevindinge soos vervat in Tabel 5.1 word vervolgens bespreek.

- Tema 1: Biografiese inligting van die leerderrespondent**

- Geslag:**

Volgens Tabel 5.1 het 52.82% dogters (384 leerderrespondente) en 46.91% seuns (341 leerderrespondente) aan die studie deelgeneem. Meer dogters as seuns was dus by die studie betrokke.

- Graad en ouderdom:**

Die leerderrespondente wat aan die studie deelgeneem het, was almal in Graad 9, alhoewel hulle ouderdomsgewys van mekaar verskil het (vgl. Vraag 3). Net 34.39% leerders wat aan die studie deelgeneem het, is op die normale ouderdom van 15 jaar in Graad 9. 'n Moontlike rede vir die verskil van ouderdomme kan moontlik die stadige akademiese vordering van die leerders wat aan die studie deelgeneem het, toegeskryf word (vgl. Vraag 3 van Tabel 5.1(a)).

Die feit dat daar Graad 9-leerders is wat tussen 17-21 jaar oud is (vgl. Vraag 3), kan kommerwekkend wees. Volgens die rangorde van Tabel 5.1(a) is 40% van die populasie ouer as 15 jaar. Uit dié syfers kan afgelei word dat leerders die kurrikulum oor en oor herhaal. 'n Moontlike rede vir hierdie verskynsel is die feit dat leerders se kognitiewe

vermoëns nie op die verlangde vlak van 'n gemiddelde Graad 9-leerder is nie (vgl. par. 3.3.2.1)

- **Moedertaal:**

Aangesien moedertaalonderrig (vgl. Vraag 4) 'n aktuele kwessie in Suid-Afrika is, is daar gepoog om die mees algemene taal wat by die huis gepraat word, te bepaal. 'n Opmerklike verskynsel met betrekking tot moedertaal van die leerderrespondente wat in die studie voorgekom het, is die diskrepansie tussen die tale wat by die huis gepraat word en die taal waarin die kinders onderrig ontvang. Alhoewel die oorgrote meerderheid leerderrespondente se moedertaal volgens Tabel 5.1 onderskeidelik Setswana en Afrikaans is, word Engels by die meeste leerderrespondente se skole as amptelike taal aangewend (vgl. Tabel 5.1). Soos Tabel 5.3 aandui, was slegs 3,57% van die leerderrespondente se moedertaal Engels.

- **Tema 2: sosio-ekonomiese omstandighede van die leerder:**

Die sosio-ekonomiese omstandighede word in die volgende aspekte ingedeel:

- die ligging van die leerder se woonplek(vraag 5-6);
- die leerder se huislike omstandighede.(vraag 7-8).

Ligging:

Met betrekking tot die woongebied waarin die leerderrespondente bly (vgl. Vraag 5 van Tabel 5.1), kan mens die leerderrespondente in twee groepe indeel. Die eerste groep bestaan uit die leerderrespondente wat in die dorp en stad woon. 'n Persentasie van 73.09 respondente het aangedui dat hulle in die stedelike gebied (voorstedelik ingesluit) woon. Die tweede groep bestaan uit die leerderrespondente wat in die landelike gebied woon. Dit sluit 'n informele nedersetting in en waarskynlik het sekere leerderrespondente hulle voorheen benadeelde woongebied (Promosa, Mohadin en Ikageng) as "landelik" geïnterpreteer (vgl. Vraag 5). 'n Persentasie van 26.77 van die leerderrespondente het aangedui dat hulle in bogenoemde gebiede woon.

Die woongebiede in die landelike gebied is soms ver van die skole geleë. Leerderrespondente moes in Vraag 6 van Tabel 5.1 aandui of hulle naby (dit wil sê 5 km of nader) of ver (5 km of verder) van die skool af woon. 'n Persentasie van 58.81 van die leerderrespondente woon ver van die skool af. Die minderheid (41.19% leerderrespondente) het aangetoon dat hulle 5 km of nader aan die skool woon. Uit die gegewens van Tabel 5.1

blyk dit dat daar meer leerderrespondente in die Potchefstroom-distrik wat ver van hul skole af woon as dié wat in die dorp en die stad bly.

Die afstand tussen die leerder se huis en die skool is 'n moontlike rede waarom leerderrespondente laat opdaag by die skool (vgl. Tabel 5.1) Die meeste skole in die landelike gebied word as voorheen benadeelde skole beskou. Die rede waarom ingegaan is op die huislike omstandighede was om die rol van die ouer in die leerder se lewe en die implikasie daarvan vir leerderdissipline te ondersoek. Die vrae in die vraelys het veral op die volgende gekonsentreer:

- samestelling van die familie (Vraag 7); en
- wie in die gesin die broodwinner is (Vraag 8)

Vanuit Tabel 5.1 blyk dit dat 62.77% van die leerderrespondente nog albei hul ouers het wat vir hulle sorg. 'n Persentasie van 14.46 van die leerderrespondente het geen broers of susters nie. Met betrekking tot enkelouergesinne het 33.38% van die leerderrespondente aangetoon dat hulle deel van 'n enkelouergesin uitmaak. 'n Persentasie van 26.46 van die leerderrespondente het aangedui dat hulle by hul moeder en broers/susters woon. Daaruit kan afgelei word dat hierdie groep leerderrespondente nie 'n vader-figuur in hul lewe het nie. Tabel 5.1 het ook uitgewys dat daar wel leerderrespondente is wat as die "ouer" met hul broer(s)/suster(s) saamwoon.

Met betrekking tot die bepaling van wie die broodwinner in die huisgesin is, blyk dit uit Tabel 5.1 dat daar gevalle is waar beide ouers van leerders tot laat werk, en wel in die geval van gemiddeld 55.96% van die leerderrespondente. Wat moontlik 'n negatiewe effek op leerders kan hê, is die feit dat ouers waarskynlik nie geleentheid het om betrokke te raak by die leerder se skoollewe nie (vgl. par.3.3..1.2).

5.3.2 Biografiese- en demografiese inligting van die opvoederrespondente

Afdeling A van die vraelys vir die opvoederrespondente het ten doel om die biografiese inligting van die opvoederrespondente te bepaal. Die volgende temas kom in die opvoederresponse voor:

- Tema 1: Die biografiese inligting van die opvoeder (Vrae 2-4):
 - geslag;
 - ouderdom;en
 - moedertaal.
- Tema 2: Beroepsverwante inligting (Vrae 1, 5-8):
 - onderwyservaring;
 - hoogste kwalifikasie van die opvoeder;
 - by watter tipe skool die opvoeder tans onderrig gee;
 - die taal wat deur die meerderheid leerders gepraat word; en
 - die graad wat die opvoeder tans onderrig.

Biografiese inligting wat van die opvoederrespondente verkry is, word in Tabel 5.2 weergegee.

TABEL 5.2 Biografiese en demografiese inligting van die opvoederresopente

NR	VRAAG	RESPONS	f	%	RANGORDE
1	Onderwyservaring	0-5 jaar	3	10.34	3
		6-10 jaar	3	10.34	3
		11-15 jaar	6	20.69	2
		16-20 jaar	6	20.69	2
		21+ jaar	11	37.93	1
2	Geslag	Manlik	17	58.62	1
	Ouderdom	Vroulik	12	41.38	2
		22 en jonger	0	0	0
		23 – 30	1	3.57	4
		31 – 40	9	32.14	2
		41 – 50	10	35.71	1
		51 – 60	8	28.57	3
		61 – 65	0	0	0
4.	Moedertaal	Afrikaans	8	28.57	2
		English	6	21.43	3
		Setswana	10	35.71	1
		isiXhosa	4	14.29	4

NR	VRAAG	RESPONS	f	%	RANGORDE
5	Hoogste kwalifikasie	Matriek	0	0	0
		Diploma	14	50.00	1
		B-graad	7	25.00	2
		Honneurs	7	25.00	2
		M-graad	0	0	0
		D – graad / PhD	0	0	0
6	Tipe skool waar daar onderrig gegee word	Voorheen Model – C skool	11	42.31	2
		Voorheen benadeelde skool	15	57.69	1
7	Taal wat die meerderheid leerders by die skool praat.	Afrikaans	5	18.52	2
		English	3	11.11	3
		Setswana	18	66.67	1
		isiXhosa	1	3.70	4

Nota: Dit is duidelik dat die vraag oor die taal wat die meerderheid van leerders by die skool praat, deur die respondent verkeerd verstaan is, aangesien die aantal leerders wat die onderskeie tale praat, nie so laag kan wees soos wat hier aangedui is nie.

Die bevindinge van Tabel 5.2 word kortliks bespreek.

- Tema 1: biografiese inligting van die opvoederrespondent
 - Onderwysservaring:

Die opvoederresponse (vgl. Tabel 5.2) duï 'n redelike verspreiding ten opsigte van die opvoeders se onderwysservaring aan. (vgl. Vraag 1). Die meeste opvoeders ('n persentasie van 37.93%) het reeds 21 jaar en langer ervaring in die onderwys. Opvoeders wat oor die 2de meeste onderwysservaring beskik ('n persentasie van 20.69%), is opvoeders wat tussen 11 en 20 jaar in die onderwys staan. Die vraag wat gestel moet word, is of die eerste twee genoemde groepe opvoeders bygehou het met die verandering in die nasionale onderwyskrikulum- en kontemporêre benadering tot die hantering van leerderdissipline.

Die twee groepe wat die 3de posisie op die ranglys ten opsigte van onderwysservaring deel (vgl. Vraag 1), is opvoeders met 0-5 jaar en 6-10 jaar wat albei 'n persentasie van 10.34% uitmaak. Dié groepe onderwysers het moontlik diens aanvaar toe die nasionale krikulum na Kurrikulum 2005 verander is. Die implikasie van laasgenoemde waarneming is moontlik dat die laaste twee groepe wat die meeste kennis dra van die huidige krikulum, in die minderheid is. 'n Moontlike gevolg vir hierdie verskynsel is dat opvoeders wat oor gebrekke kennis beskik met betrekking tot die huidige krikulum, probleme kan ondervind

met dissipline in hul klasse. Wat betref ervaring met die nuwe onderwyskrikulum (vgl. Vraag 2 van Tabel 5.2) is die persentasie van die ouderdomsgroep 23 tot 30 jaar 3.57%).

- **Geslag:**

Met betrekking tot geslag (vgl. Vraag 2) blyk dit uit Tabel 5.2 dat 58.62% manlike opvoederrespondente aan die studie deelgeneem het. Die vroulike opvoederrespondente is in die 2de posisie in die rangordetabel met 41.38% (vgl. Tabel 5.2).

- **Ouderdom:**

Die afdeling oor die ouerdom van opvoeders (vgl. Vraag 3) het vasgestel dat die opvoeders wat deel van die studiepopulasie uitgemaak het, tussen 23 jaar en 60 jaar oud is. Die grootste groep opvoeders, of 35.71% van die opvoeders, is tussen 41 en 50 jaar oud. Die tweede grootste groep, of 32.14%, was tussen die ouerdomme 31 en 40 jaar. Die groep met 'n persentasie van 28.57% wat 3de in die rangordetabel geplaas is, is opvoederrespondente tussen die ouerdomme van 51 en 60 jaar.

Die afleiding wat oor die ouerdom van opvoeders wat tans skool hou, gemaak kan word en ook korreleer met die vraag oor onderwyservaring (kyk na Vraag 1) is eerstens dat die minderheid van die opvoederrespondente (3.57%) tussen die ouerdom van 23-30 jaar is. Die opvoederrespondente tussen genoemde ouerdom dui op 'n tekort in jong opvoeders wat in die professie staan. Tweedens is die meerderheid opvoederrespondente tussen 41en 50 jaar met die meeste onderwyservaring, maar met minder ervaring in die nuwe onderwyskrikulum. Hulle kan moontlik probleme met die hantering van leerderwangedrag ondervind (vgl. Vraag 1).

- **Moedertaal:**

Volgens Tabel 5.2 kan die verdeling van die moedertaal van die opvoederrespondente (vgl. Vraag 4) soos volg opgesom word, en word dit telkens met met die verdeling van die moedertaal van die leerderrespondente vergelyk:

In die 1ste rangordepositie is die Setswana-sprekende opvoederrespondente met 'n persentasie van 35.71% (vgl. Tabel 5.2) vergeleke met die persentasie van 47.65 Setswana-sprekende leerders (vgl. Tabel 5.1). Afrikaans wat deur 28.57% van die opvoederrespondente as moedertaal gebruik word, is in die 2de rangordepositie (vgl. Tabel 5.2). In die geval van die leerderrespondente, lê dit ook in die 2de rangordepositie waar 27.96% leerderrespondente Afrikaans as moedertaal geïdentifiseer (vgl. Tabel 5.1). Die 3de rangordepositie behoort aan die Engelssprekende opvoederrespondente met 'n persentasie van 21.43% (vgl. Tabel 5.2). Daarteenoor het 3.57% leerderrespondente

aangedui dat hulle moedertaal Engels is. Engels is ook laaste (die 5de rangordepositie) in die leerderresponse aangedui (vgl. Tabel 5.1). Ten opsigte van IsiXhosa, het 14.29% van die opvoederrespondente aangedui dat dit hul moedertaal is (vgl. Tabel 5.2), terwyl 16.12% leerderrespondente hierdie taal as hul moedertaal geïdentifiseer het (vgl. Tabel 5.1).

Vanuit die gegewens van Tabel 5.1 en Tabel 5.2 blyk dit dat daar nie genoeg opvoeder-respondente is wat die leerders se moedertaal kan praat nie. Die kommunikasie tussen die leerder en opvoederrespondente mag 'n rol in die onderrig en die hantering van leerderwagedrag speel.

- Tema 2: Beroepsverwante inligting (Vrae 5-8):
 - hoogste kwalifikasie van die opvoeder;
 - by watter tipe skool die opvoeder tans onderrig gee;
 - die taal wat deur die meerderheid leerders gepraat word; en
 - die graad wat die opvoeder tans onderrig.

Die beroepsverwante inligting het ten doel om die doeltreffendheid van die opvoeder se hantering van die leerder te bepaal.

- Hoogste kwalifikasie

Opvoeders wat aan die studie deelgeneem het, moes hulle hoogste kwalifikasie op die vraelys aandui (vgl. Vraag 5). Vyftig persent (50%) van die opvoeders beskik oor 'n Onderwysdiploma. 'n Persentasie van 25.00 van die opvoederrespondente besit 'n Baccalaureus-graad en die ander 25% opvoederrespondente 'n Honneursgraad. Nie een van die opvoederrespondente wat deelgeneem het, besit 'n Meestersgraad of 'n Doktorsgraad nie. Uit die statistiek kan die afleiding gemaak word dat daar in Suid-Afrika nie heeltemal genoeg opvoeders is wat gekwalificeerd genoeg is om doeltreffend onderrig te gee nie.

- Tipe skool waar daar onderrig gegee word

Vraag 6 het ten doel gehad om die demografie van die skole wat aan die studie deelgeneem het, te bepaal. Die opsies rakende die tipe skole waar onderrig gegee word, wat aan die opvoeders voorgehou is, is:

- voorheen benadeelde skool
- voorheen model C-skool.

Daar het 57.69% opvoeders van voorheen benadeelde skole aan die studie deelgeneem. Opvoeders van die voorheen Model C-skole het uit 'n persentasie van 42.31% bestaan. Uit die statistiek kan aangelei word dat die populasie verteenwoordigend is van alle skoolgroeperinge in Suid-Afrika.

- Taal waarin daar onderrig gegee word:

Soos wat in die nota hierbo gesê is, is hierdie vraag deur die respondenten verkeerd verstaan en is die response dus nie betroubaar nie.

5.3.3 Sinopsis

In Afdeling A is die biografiese inligting van die leerder- en opvoederrespondente beskryf. Die algemene inligting asook die lewensomstandighede van die leerders wat tot leerderwangedrag kan bydra, is in die leerderresponse bespreek (vgl. par. 5.3.1).

In die opvoederresponse is daar op algemene inligting, soos onderwyservaring, en beoopsverwante inligting, soos die hoogste kwalifikasie van die opvoeder, wat 'n effek op die hantering van leerderwangedrag kan hê, gekonsentreer (vgl. par. 5.3.2).

5.4 AFDELING B: DIE AARD EN FREKWENSIE VAN LEERDERWANGEDRAG

Afdeling B van die empiriese studie het ten doel gehad om die voorkoms en frekwensie van leerderwangedrag by sekondêre skole te bepaal. Daar is van die volgende meetinstrumente gebruik gemaak:

- frekwensies;
- faktoranalise.

5.4.1 Frekwensies

Labuschagne en Eksteen (1995: 191) definieer frekwensies as die herhaaldeleike voorkoms van 'n optrede. Die frekwensie van 18 vorme van leerderwangedrag in skole is in hierdie studie deur middel van 'n vierpunt-Likert-skaal in die vraelys ondersoek. Likert-skale as

metinginstrumente word volgens Leedy en Ormrod (2004: 196) gebruik om gedrag, houdings of enige interessante verskynsel op 'n kontinuum te evalueer.

Die afleiers wat in die Likert-skaal van hierdie ondersoek gebruik is, is die volgende:

- 1 = nooit
- 2 = amper nooit
- 3 = dikwels
- 4 = omtrent altyd

Die data van die vraelyste is verwerk met die doel om 'n oorsigtelike beeld te kry van die groepe respondent se positiewe en negatiewe response op die vroeë ten opsigte van die aarde en frekwensie van leerderwangedrag.

Met die oog op verdere interpretasie van die data vir hierdie afdeling word afleiers 1 ("nooit") en 2 ("amper nooit") van Tabel 5.3(a) saamgevoeg om die nuwe afleier "selde" te word en afleiers 3 ("dikwels") en 4 ("omtrent altyd") van Tabel 5.3(a) saamgevoeg om die nuwe afleier "gereeld" te vorm. Afleiers 1 en 2 van Tabel 5.3(a) verteenwoordig dus gesamentlik 'n negatiewe respons terwyl afleiers 3 en 4 saam 'n positiewe respons voorstel. Die negatiewe en positiewe response word gebruik om die bevindinge van die frekwensie-analise uit te lig. Die prosedure word ook met Tabel 5.4 en Tabel 5.5 gevolg.

5.4.2 Faktoranalise

Field (2005:676) omskryf faktoranalise as die identifisering van verwante groepe veranderlikes of faktore. Die items in die vraelys word in faktore gegroepeer wat 'n samehangende verband tussen die vorme van leerderwangedrag aantoon.

In hierdie studie is daar die volgende faktore verkry (vgl. Tabel A1):

- Faktor 1: Vorme van ernstige leerderwangedrag;
- Faktor 2: Vorme van minder ernstige leerderwangedrag;
- Faktor 3: Aggressie van die leerder as vorm van leerderwangedrag.

Oosthuizen en Van Staden (2007:369) dui aan dat die graad van die onderlinge verwantskap tussen elke item en leerderwangedrag deur middel van die item se belettings aangedui word. Field (2005:731) wys daarop dat die belading van 'n item groter as 0.70

moet wees om 'n sinvolle onderlinge verwantskap tussen die veranderlike en leerderwangedrag aan te toon (vgl.Tabel 5.3).

- Kaiser-kriterium

Field (2005:734) definieer die Kaiser-kriterium as 'n statistiese tegniek wat onttrekking van faktore behels met die doel om die eiewaardes van faktore wat groter as 1 is, te behou. Faktore met 'n eiewaarde groter as 1, word as geldig beskou.

In hierdie studie is die Kaiser-kriterium gebruik om die konstrukgeldigheid van elke faktor wat deur die faktoranalise geïdentifiseer is, te bepaal. Leedy en Ormrod (2001: 98) voer aan dat konstrukgeldigheid persoonlikheidseienkappe meet wat nie direk sigbaar is nie, maar wat uit mense se gedragspatrone waargeneem kan word. In hierdie afdeling word die geldigheid van die frekwensie van die vorme van leerder-wangedrag met die die Kaiser-kriterium gemeet.

Die konstrukgeldigheid van die volgende faktore is gemeet:

- Faktor 1: vorme van ernstige leerderwangedrag ('n eiewaarde van 7.587; 42.15% variansie is verklaar);
- Faktor 2: vorme van minder ernstige leerderwangedrag ('n eiewaarde van 1.361; 7.56% variansie is verklaar);
- Faktor 3: aggressie van die leerder as vorm van wangedrag ('n eiewaarde van 1.188; 6.60% variansie is verklaar).

Hieruit is dit duidelik dat Faktore 2 en 3 heelwat minder variansie verklaar en dus minder inligting bevat.

In die studie is daar 3 faktore uit 18 vorme van leerderwangedrag onttrek en wat 56% van die totale variansie van die faktor omvat. Die eiewaarde van elke faktor in Afdeling B besit 'n waarde groter as 1 en is dus geldige faktore. Die communaliteite van die faktore wissel in waarde tussen 0.490 en 0,669.

Ten einde die data volgens die faktoranalise te interpreteer, word elke vorm van leerderwangedrag onder die faktor waarin dit gegroepeer is, bespreek. Tabel A1 toon die faktorindeling van die vorme van leerderwangedrag vervolgens aan.

TABEL A1 Afdeling B: Faktoranalise: Die aard en frekwensie van leerderwangedrag

Faktore	Item Nr.	Vorm	Bela-dings	Eiewaardes	% Variansie deur faktor verklaar
FAKTOR 1 Vorme van ernstige leerderwa-n gedrag	9.4	Bullebakery	0.48	7.587%	95%
	9.5	Oneerlikheid: toetse, eksamens	0.51		
	9.9	Dwelmmisbruik	0.73		
	9.10	Bakleiry buite die klas	0.68		
	9.11	Bende-aktiwiteite	0.58		
	9.15	Pornografie	0.60		
	9.16	Seksuele teistering	0.77		
	9.17	Sonder boeke	0.54		
FAKTOR 2 Vorme van minder ernstige leerderwa-n gedrag	9.1	Afwezigheid	0.48	1.361%	17%
	9.6	Laatkommy by die skool en /of klas	0.67		
	9.7	Disrespek vir die opvoeder	0.73		
	9.8	Klasontwrigting	0.68		
	9.12	Huiswerk nie gedoen nie	0.58		
	9.13	Verlaat klas sonder toestemming	0.60		
	9.14	Wegraak van skryfbehoeftes	0.77		
	9.18	Vloekery	0.54		
FAKTOR 3 Aggressie-vlakte by leerders as vorm van leerderwa-n gedrag.	9.2	Aggressie	0.77	1.88	0.59%
	9.3	Gewapende aanvalle	0.75		

- Cronbach-alphakoëffisiënt

Field (2005:666) noem dat wanneer daar van faktoranalise gebruik gemaak word, die betroubaarheid van die data getoets moet word. In hierdie studie is die betroubaarheidskoëffisiënt, die Cronbach-alphawaarde gebruik. Die Cronbach-alpakoëffisiënt vereis

volgens Field (2005:734) dat die waarde groter as, of gelyk aan 0.7 moet wees om die betroubaarheid van 'n veranderlike aan te dui. Die betroubaarheid van die faktore van Afdeling B is soos volg:

- Faktor 1 bestaan uit 8 items (Vraag 9.4; 9.5; 9.9; 9.10; 9.11; 9.15; 9.16; 9.17) met 'n Cronbach-alphakoëffisiënt van 0.86 en is dus betroubaar.
- Faktor 2 bestaan uit 8 items (Vraag 9.1; 9.6; 9.7; 9.8; 9.12; 9.13; 9.14; 9.18) met 'n Cronbach-alphakoëffisiënt van 0.85 en is dus betroubaar.
- Faktor 3 bestaan uit 2 items (Vraag 9.2; 9.3) met 'n Cronbach-alphakoëffisiënt van 0.61 en is dus nie betroubaar nie.

Die gevolgtrekking wat met behulp van die Cronbach-alphakoëffisiënt van Afdeling B gemaak kan word is dat die data van Faktor 1 (naamlik die ernstige vorme van leerderwangedrag) en Faktor 2 (naamlik die vorme van leerderwangedrag) betroubaar is. Alhoewel die data in Faktor 3 volgens die Cronbach-alphawaarde nie betroubaar is nie, is daar ten opsigte van die hoë eiewaardes 'n sinvolle verwantskap tussen die items van Faktor 3 en die voorkoms van leerderwangedrag (vgl. Tabel A1). Dit dien ook genoem te word dat Faktor 1 baie meer variansie verklaar as die ander twee faktore.

5.4.3 Die aard en frekwensie van leerderwangedrag

Die frekwensie van elke vorm van leerderwangedrag van die leerder- en opvoeder-response word vervolgens aan die hand van die faktore, soos verkry uit die faktoranalise (vgl. Tabel A1), bespreek en vergelyk.

- *Faktor 1: Vorme van ernstige leerderwangedrag*

In die literatuurstudie word vorme van leerderwangedrag volgens die graad van erns daarvan geklassifiseer in ernstige leerderwangedrag en minder ernstige wangedrag (vgl. par. 3.2.3). Na aanleiding van die faktoranalise-ontleding is die sekere vorme van ernstige leerderwangedrag volgens die leerder- en opvoederresponse in Faktor 1 saamgevoeg (vgl. Tabelle 5.4(a) en (b)). Tabel 5.4(a) toon die persepsies rakende die vorme van ernstige leerderwangedrag van die leerderrespondente aan, terwyl die persepsies van die opvoederrespondente in Tabel 5.4 aangedui word.

Die gemiddelde skaalwaarde (die Likert-skaal van 1-4) vir die vorme van ernstige leerderwangedrag word in die leerderresponse (vgl. Tabel 5.3(a)) soos volg aangedui:

- bakleiery buite die klaskamer ('n gemiddelde skaalwaarde van 1.68);
- bende-aktiwiteite ('n gemiddelde skaalwaarde van 1.67);
- bullebakery ('n gemiddelde skaalwaarde van 1.66);
- pornografie ('n gemiddelde skaalwaarde van 1.59);
- leerders wat sonder boeke by die skool opdaag ('n gemiddelde skaalwaarde van 1.53);
- oneerlikheid in toetse en eksamens ('n gemiddelde skaalwaarde van 1.52);
- dwelmmisbruik ('n gemiddelde skaalwaarde van 1.45); en
- seksuele teistering ('n gemiddelde skaalwaarde van 1.38).

Alhoewel die vorme van ernstige leerderwangedrag in die leerder-en opvoederresponse in dieselfde faktore ingedeel is, verskil die gemiddelde skaalwaarde (die Likertskaal van 1-4) vir die leerder- en opvoederresponse (vgl Tabel 5.3(b)).

Die opvoederresponse (vgl. Tabel 5.3(b)) se gemiddelde skaalwaarde vir die onderskeie vorme van ernstige leerderwangedrag is soos volg:

- bullebakery ('n gemiddelde skaalwaarde van 2.46);
- oneerlikheid in toetse en eksamens ('n gemiddelde skaalwaarde van 2.41);
- bakleiery buite die klaskamer ('n gemiddelde skaalwaarde van 2.17);
- leerders wat sonder boeke by die skool opdaag ('n gemiddelde skaalwaarde van 2.14);
- dwelmmisbruik ('n gemiddeld skaalwaarde van 1.83);
- bende-aktiwiteite ('n gemiddelde skaalwaarde van 1.65);
- seksuele teistering ('n gemiddelde skaalwaarde van 1.52);
- pornografie ('n gemiddelde skaalwaarde van 1.45).

TABEL 5.3(a) Leerderresponse: Faktor 1 : Vorme van ernstige leerderwangedrag

FAK-TOR 1	ITEM	VRAAG	SKAALWAARDE	RANG-ORDE	PERSENTASIES					
					1-NOoit	2-AMPER NOoit	SELDE-1+2	3-DIKWELS	4-OMTRENT ALTYD	GEREELD-3+4
9.4	Bullebakery	1.66	12	62.67	17.20	79.88	11.83	8.29	20.12	
9.5	Oneerlikheid: toetse, eksamens	1.52	15	68.99	16.77	85.76	7.12	7.12	14.24	
9.9	Dwelmmisbruik	1.45	17	75.95	10.64	86.59	6.12	7.29	13.41	
9.10	Bakleiery buite die klaskamer	1.68	10	60.09	20.80	80.89	10.55	8.56	19.11	
9.11	Bende-aktiwiteite	1.67	11	61.21	18.94	80.15	11.82	8.03	19.85	
9.15	Pornografie	1.59	13	66.72	15.10	81.82	10.94	7.24	18.18	
9.16	Seksuele teistering	1.38	18	76.52	13.22	89.75	5.94	4.31	10.25	
9.17	Daag sonder boeke by die skool op	1.53	14	67.47	18.53	86.00	7.36	6.65	14.01	

TABEL 5.3(b) Opvoederresponse: Faktor 1: Vorme van ernstige leerderwangedrag

FAK-TOR 1	ITEM	VRAAG	SKAAL-WAARDE	RANG-ORDE	PERSENTASIES					
					1-NOoit	2-AMPER NOoit	SELDE-1+2	3-DIKWELS	4-OMTRENT ALTYD	GEREELD-3+4
9.4	Bullebakkeny	2.46	7	21.43	32.14	53.57	25.00	21.43	46.43	
9.5	Oneerlikheid: toetse, eksamens	2.41	8	18.18	36.36	54.54	31.82	13.64	45.46	
9.9	Dwelmmisbruik	1.83	14	37.93	48.28	86.21	6.90	6.90	13.80	
9.10	Bakleiery buite die klas	2.17	12	21.74	47.83	69.57	21.74	8.70	30.44	
9.11	Bende-aktiwiteite	1.65	15	53.85	30.77	84.62	11.54	3.85	15.39	
9.15	Pornografie	1.45	17	62.07	31.03	93.10	6.90	0.00	6.90	
9.16	Seksuele teistering	1.52	16	56.00	36.00	92.00	8.00	0.00	8.00	
9.17	Daag sonder boeke by die skool op	2.14	13	24.14	41.38	65.52	31.03	3.45	34.48	

Vervolgens word die frekwensies van die leerderwangedrag soos in Tabel 5.3(a) en Tabel 5.3(b) weergegee, bespreek.

Bullebakery

'n Persentasie van 79.87% leerderrespondente het aangedui dat bullebakery as vorm van leerderwangedrag selde voorkom, terwyl 20.12% leerderrespondente gemeen het dat leerders hulle aan bullebakery skuldig maak. In Tabel 5.3(a) beklee bullebakery die 12de rangordepositie in die leerderresponse.

Volgens Tabel 5.3(b) van die opvoederresponse is bullebakery in die 7de posisie van die rangorde geplaas. 'n Meerderheid van 53.57% van die opvoederrespondente het aangedui dat bullebakery selde by skole aangetref word. Daarteenoor het 46.43% van die opvoederrespondente verklaar dat bullebakery gereeld in skole voorkom.

Oneerlikheid in toetse en eksamens

Leerderrespondente (vgl. Tabel 5.3(a)) het met 'n meerderheid van 85.76% aangedui dat oneerlikheid in toetse en eksamens as 'n vorm van leerderwangedrag selde in hul skool voorkom. Hierdie vorm van leerderwangedrag (vgl. Tabel 5.3(a)) beklee die 15de posisie op die ranglys.

In Tabel 5.3(b) van die opvoederresponse word oneerlikheid in toetse en eksamens as vorm van ernstige leerderwangedrag 8ste in die rangorde geplaas (vgl. Tabel 5.3(b)). 'n Persentasie van 54.54% van die opvoederrespondente het aangedui dat leerders selde oneerlik in toetse en eksamen is, terwyl 45.46% opvoederrespondente aangetoon het dat leerders in hul skool gereeld oneerlik is tydens toetse en eksamens.

Dwelmmisbruik

Dwelmmisbruik by leerders as 'n vorm van leerderwangedrag het in die leerderresponse die 17de posisie in die rangorde ingeneem (vgl. Tabel 5.3(a)). 'n Persentasie van 86.59% van die leerderrespondente het aangevoer dat dwelmmisbruik selde in hul skole voorkom. Die minderheid leerderrespondente (3.41%) het verklaar dat leerders gereeld dwelms gebruik.

In die opvoederresponse is dwelmmisbruik as 'n vorm van leerderwangedrag in die 14de posisie in die rangorde aangewys. Tabel 5.3(b) toon aan dat 'n meerderheid van 86.21% van die opvoederrespondente meen dat dwelmmisbruik selde by hul skool voorkom, terwyl 'n minderheid van 13.80% aangetoon het dat dit gereeld die geval is (vgl. Tabel 5.3(b)).

Bakleiery buite die klaskamer

Bakleiery as 'n vorm van leerderwangedrag beklee die 10de rangordepositie in die leerderresponse (vgl. Tabel 5.3(a)). Die meerderheid leerderrespondente het met 'n persentasie van 80.89% grootliks saamgestem dat daar selde bakleiery buite die klaskamer plaasvind, terwyl 19.11% van die leerderrespondente aangedui het dat leerders gereeld buite die klaskamer baklei (vgl. Tabel 5.3(a)).

Wat die opvoederresponse betref, kom bakleiery buite die klaskamer in die 12de rangordepositie voor (vgl. Tabel 5.3(b)) . 'n Meerderheid van opvoederrespondente (69.57%) het gemeen dat bakleiery buite die klaskamer selde plaasvind teenoor die 30.44% wat ten opsigte van hierdie stelling verskil het (vgl. Tabel 5.3(b)).

Bende-aktiwiteit

Ten opsigte van die leerderresponse (vgl. Tabel 5.3(a)) het 80.15% van die leerderrespondente aangevoer dat bende-aktiwiteit selde by hulle skole voorkom. 'n Minderheid van 19.85% leerderrespondente het gemeen dat bende-aktiwiteit gereeld in hulle skole plaasvind. Hierdie kategorie beklee die 11de rangordepositie.

Bende-aktiwiteit kom, volgens 84.62% van die opvoederrespondente, selde in hul skole voor. 'n Minderheid van 15.39% van die opvoederrespondente het gemeen dat bende-aktiwiteit gereeld voorkom. Volgens die rangordetabel (vgl. Tabel 5.3(b)) neem hierdie aktiwiteit die 15de rangordepositie in die opvoederresponse in.

Pornografie

In die leerderresponse beklee pornografie as vorm van leerderwangedrag die 13de rangordepositie (vgl. Tabel 5.3(a)), terwyl die opvoederrespondente dié vorm van leerderwangedrag 17de in die rangorde toegewys het (vgl. Tabel 5.3(b)). Beide die opvoeders (93.10% van die opvoederrespondente) en die leerders (81.82% van die leerderrespondente) het aangevoer dat pornografie selde in hul skole voorkom.

Seksuele teistering

Volgens die leerderresponse het 89.74% van die leerderrespondente (vgl. Tabel 5.3(a)) aangedui dat seksuele teistering as 'n vorm van leerderwangedrag selde in hul skole voorkom. 'n Persentasie van 10.25 van die leerderrespondente het aangevoer dat seksuele teistering gereeld voorkom. Seksuele teistering lê 18de in die rangordetabel in die opvoederresponse.

Die opvoederresponse (vgl. Tabel 5.3(b)) dui aan dat seksuele teistering as 'n vorm van leerderwangedrag die 16de rangordepositie inneem. Opvoederrespondente het met 'n meerderheid van 92% gestel dat seksuele teistering selde by hul skool voorkom, terwyl 8% van die opvoederrespondente aangedui het dat dit gereeld voorkom.

Leerders wat sonder boeke by die skool opdaag

Leerders wat sonder boeke by die skool opdaag as 'n vorm van ernstige leerderwangedrag word in die leerderresponse 14de in die rangorde geplaas. Die meerderheid leerderrespondente (86.00%) het aangetoon dat leerders selde sonder boeke by die skool opdaag (vgl. Tabel 5.3(a)). Daarenteen het 'n persentasie van 14.01 leerderrespondente bevestig dat leerders gereeld sonder boeke by die skool opdaag (vgl. Tabel 5.3(a)).

Volgens die opvoederresponse is leerders wat sonder boeke by die skool opdaag as vorm van ernstige leerderwangedrag, 13de plek in die rangorde (vgl. Tabel 5.3(b)). In Tabel 5.3(b) is daar aangedui dat 65.52% van die opvoederrespondente meen dat leerders selde sonder boeke by die skool opdaag. 'n Minderheid (34.43%) van die opvoederrespondente het gemeen dat leerders gereeld sonder boeke skool toe kom.

- *Faktor 2: Vorme van minder ernstige leerderwangedrag*

Faktor 2 beskryf die vorme van minder ernstige wangedrag soos dit in die literatuurstudie aangedui word (vgl par. 3.2.3.1). Tabel 5.4(a) toon die response rakende die vorme van minder ernstige leerderwangedrag van die leerderrespondente aan, terwyl die persepsies van die opvoederrespondente in Tabel 5.4(b) aangedui word.

Uit die leerderresponse word die volgende vorme van minder ernstige wangedrag in Faktor 2 saamgevoeg (vgl. Tabel 5.4(a)):

- vloekery ('n gemiddelde skaalwaarde van 2.19);
- huiswerk wat nie gedoen word nie ('n gemiddelde skaalwaarde van 2.10);
- leerders wat boeke en skryfbehoeftes laat wegraak ('n gemiddelde skaalwaarde van 2.08);
- laatkommerby die skool en vir klasse ('n gemiddelde skaalwaarde van 2.02);
- afwesigheid ('n gemiddelde skaalwaarde van 1.95);

- klasontwrigting ('n gemiddelde skaalwaarde van 1.80); en
- leerders wat die klaskamer sonder toestemming verlaat ('n gemiddelde skaalwaarde van 1.73).

Alhoewel die vorme van leerderwangedrag in die leerder- en opvoederresponse in dieselfde faktore ingedeel is, verskil die gemiddelde skaalwaarde (dit is die Likert-skaal van 1-4) vir die leerder- en opvoederresponse (vgl Tabel 5.4(a) en Tabel 5.4(b)).

In die opvoederresponse (vgl. Tabel 5.4(b)) word die volgende vorme van minder ernstige leerderwangedrag in Faktor 2 gegroepeer:

- huiswerk wat nie gedoen word nie ('n gemiddelde skaalwaarde van 3.04);
- vloekery ('n algemene gemiddeld van 2.90);
- klasontwrigting ('n gemiddelde skaalwaarde van 2.75);
- laatkommery by die skool en vir klasse ('n gemiddelde skaalwaarde 2.62);
- afwesigheid ('n gemiddelde skaalwaarde van 2.52);
- wegraak van boeke en skryfbehoeftes ('n gemiddelde skaalwaarde van 2.48);
- disrespek vir die opvoeder ('n gemiddelde skaalwaarde van 2.32); en
- verlaat die klaskamer sonder toestemming ('n gemiddelde skaalwaarde van 2.28).

Vyf items wat uit die leerderresponse in Faktor 2 saamgegroep is, kom ook volgens Tabel 5.4(a) onder die eerste ses algemene vorme van minder ernstige leerderwangedrag voor.

TABEL 5.4(a) Leerderresponse: Faktor 2: Vorme van minder ernstige leerderwangedrag

FAK-TOR 2	PERSENTASIES									
	VORME VAN MINDER ERNSTIGE LEERDERWANGEDRAG									
ITEM	VRAAG	SKAAL-WAARDE	RANG-ORDE	1- NOoit	2- AMPER NOoit	SELDE-1+2	3- DIKWELS	4- OMTRENT ALTYD	GEREELD-3+4	
9.1	Afwezigheid	1.95	5	40.18	33.43	73.61	17.69	8.70	26.39	
9.6	Laatkommy by die skool/klas	2.02	4	42.22	26.09	68.30	19.64	12.06	31.70	
9.7	Disrespek vir die opvoeder	1.71	9	59.83	18.94	78.77	11.19	10.04	21.23	
9.8	Klasontwrigting	1.80	7	51.83	24.85	76.68	14.63	8.69	23.32	
9.12	Huiswerk nie gedoen nie	2.10	2	36.26	29.87	66.12	21.25	12.63	33.88	
9.13	Verlaat klas sonder toestemming	1.73	8	55.98	23.79	79.77	11.97	8.26	20.23	
9.14	Wegraak van skryfbehoeftes	2.08	3	40.80	25.39	66.19	19.26	14.55	33.81	
9.18	Vloekery	2.19	1	34.49	29.44	63.93	18.47	17.60	36.07	

TABEL 5.4(b) Opvoederresponse: Faktor 2: Vorme van minder ernstige leerderwangedrag

FAK-TOR 2	PERSENTASIES									
	VORME VAN MINDER ERNSTIGE LEERDERWANGEDRAG									
ITEM	VRAAG	SKAAL-WAARDE	RANG-ORDE	1- NOoit	2- AMPER NOoit	SELDE-1+2	3- DIKWELS	4- OMTRENT ALTYD	GEREELD-3+4	
9.1	Afwezigheid	2.52	5	7.41	40.74	48.15	44.44	7.41	51.85	
9.6	Laatkommy vir skool/klasse	2.62	4	13.79	20.69	34.48	55.17	10.34	65.51	
9.7	Disrespek vir die opvoeder	2.32	9	21.43	32.14	53.57	39.29	7.14	46.43	
9.8	Klasontwrigting	2.75	3	10.71	25.00	35.71	42.86	21.43	64.29	
9.12	Huiswerk nie gedoen nie	3.04	1	8.70	8.70	17.40	52.17	30.43	82.60	
9.13	Verlaat klas sonder toestemming	2.28	10	17.24	41.38	58.62	37.93	3.45	41.38	
9.14	Wegraak van skryfbehoeftes	2.48	6	13.79	37.93	51.72	34.48	13.79	48.27	
9.18	Vloekery	2.90	2	10.34	24.14	34.48	31.03	34.48	65.51	

Afwezigheid

Afwezigheid kom volgens die leerderresponse in die 5de rangordepositie voor. Die resultate uit die leerderresponse (vgl. Tabel 5.4(a)) dui aan dat die meerderheid leerderrespondente met 'n persentasie van 73.61 aangedui het dat afwezigheid gereeld voorkom terwyl 26.39% van die leerderrespondente aangedui het dat leerders selde afwezig is.

Afwezigheid beklee volgens die opvoederresponse (vgl. Tabel 5.4(b)) ook die 5de rangordepositie. Die minderheid opvoederrespondente, (48.15%) het bevestig dat afwezigheid by skole selde voorkom, terwyl 51.85% opvoederrespondente aangedui het dat afwezigheid gereeld voorkom (vgl. Tabel 5.4(b)).

Leerders wat laat kom vir skool en klasse

Leerders wat laat by die skool en klasse opdaag, beklee die 4de rangordepositie in die leerderresponse (vgl. Tabel 5.4(a)). Die meerderheid leerderrespondente het met 'n persentasie van 68.30% aangedui dat leerders selde laat by die skool en klasse opdaag (vgl. Tabel 5.4(a)). 'n Minderheid van 31.70% het aangevoer dat hierdie verskynsel gereeld voorkom.

In die opvoederresponse (vgl. Tabel 5.4(b)) is hierdie vorm van minder ernstige leerderwangedrag ook 4de in die rangorde geplaas. Volgens Tabel 5.4(b) van die opvoederresponse was 65.51% van die opvoederrespondente van mening dat leerders gereeld laat by die skool en hul klasse opdaag. 'n Persentasie van 34.48 van die leerderrespondente het aangedui dat leerders selde laat by die skool en klasse opdaag.

Disrespek vir opvoeders

Leerders wat disrespek vir opvoeders toon, is beide in die leerder- en opvoederresponse in die 9de posisie in die rangorde geplaas. Beide leerderrespondente (78.77%) en opvoederrespondente (53.75%) het volgens Tabelle 5.4(a) en (b) onderskeidelik aangetoon dat disrespek teenoor opvoeders selde voorkom. Maar 21.23% van leerderrespondente en 46.43% van opvoederrespondente het gemeen dat disrespek vir opvoeders gereeld voorkom.

Klasontwrigting

Volgens die leerderresponse (vgl. Tabel 5.4(a)) lê klasontwrigting as 'n vorm van leerderwangedrag frekwensiegewys in die 7de plek in die rangorde. Ten opsigte van die

voorkoms van klasontwrigting was 23.32% leerderrespondente van mening dat klasontwrigting gereeld voorkom, terwyl 76.68% gemeen het dat leerders selde 'n klas ontwrig.

Klasontwrigting, 'n vorm van niegewelddadige ontwrigtende gedrag (vgl. par. 3.2.1), is 3de in die rangorde van die opvoederresponse geplaas (vgl. Tabel 5.4(a)). 'n Persentasie van 64.29 van die opvoederrespondente het aangedui dat leerders die klas gereeld ontwrig teenoor 35.71% van die opvoederrespondente wat aangevoer het dat klasontwrigting selde plaasvind.

Huiswerk wat nie gedoen word nie

Hierdie vorm van minder ernstige leerderwangedrag neem by leerderresponse die 2de plek in die rangordetabel in. 'n Meerderheid van 66.12% van die leerderrespondente het aangetoon dat leerders selde nie hulle huiswerk doen nie (vgl. Tabel 5.4(a)). 'n Persentasie van 33.88 van die leerderrespondente het gemeen dat leerders gereeld nie hul huiswerk doen nie.

Die vorm van minder ernstige leerderwangedrag neem die 1ste rangordepositie in die opvoederresponse in (vgl. Tabel 5.4(b)). Tabel 5.4(b) dui aan dat 17.40% van die leerderrespondente aangedui het dat huiswerk selde nie gedoen word nie. Daarteenoor het 'n meerderheid van 82.60% opvoederrespondente saamgestem dat dit gereeld gebeur dat leerders nie hulle huiswerk doen nie.

Leerders wat die klaskamer sonder toestemming verlaat

Volgens Tabel 5.4(a) het 79.77% van die leerderrespondente aangevoer dat leerders selde die klaskamer sonder toestemming verlaat (vgl. Tabel 5.4(a)). 'n Minderheid van 20.23% leerderrespondente het aangedui dat leerders gereeld die klaskamer sonder toestemming verlaat. Volgens die leerderresponse beklee die vorm van leerderwangedrag die 8ste rangordepositie (vgl. Tabel 5.4(a)).

Leerders wat die klaskamer sonder toestemming verlaat as 'n vorm van leerderwangedrag, word volgens die rangordelys van die opvoederresponse (vgl. Tabel 5.4(b)) in die 10de plek geplaas. Tabel 5.4(b) toon aan dat 58.62% van die opvoederrespondente aangedui het dat leerders selde die klaskamer sonder toestemming verlaat. 'n Minderheid, naamlik 41.38% van die opvoederrespondente, het aangevoer dat leerders wel gereeld die klaskamer sonder toestemming verlaat.

Leerders wat hul boeke en skryfbehoeftes laat weggraak

Leerdeerrespondente het met 'n persentasie van 66.19% aangedui dat leerders selde hulle boeke en skryfbehoeftes laat weggraak. Daarteenoor het 33.81% van die leerderrespondente erken dat leerders gereeld hul boeke en skryfbehoeftes laat weggraak. Volgens Tabel 5.4(a) is hierdie vorm van leerderwangedrag in die 3de posisie van die leerderresponse (vgl. Tabel 5.4(a)) geplaas.

Hierdie vorm van leerderwangedrag lê volgens die opvoederresponse 6de in die rangorde. (vgl. Tabel 5.4(b)) 'n Persentasie van 51.72 van die opvoederrespondente het aangedui dat leerders selde hulle boeke en skryfbehoeftes laat weggraak. 'n Minderheid van 48.27% van die opvoederrespondente het gemeen dat leerders gereeld hulle boeke en skryfbehoeftes laat weggraak.

Vloekery

Ingevolge die leerderresponse beklee vloekery as vorm van minder ernstige leerderwangedrag die 1ste rangordepositie (vgl. Tabel 5.4(a)). 'n Persentasie van 63.93 leerderrespondente toon aan dat vloekery selde by die skool voorkom. Daarteenoor noem 36.07% leerderrespondente dat vloekery gereeld voorkom.

Wat die opvoederresponse betref, beklee vloekery as bydraende faktor van leerderwangedrag die 2de rangordepositie (vgl. Tabel 5.4(b)). 'n Meerderheid van 65.51% van die opvoederrespondente het aangetoon dat vloekery gereeld by die skool voorkom, terwyl 34.48% van die opvoederrespondente meen dat leerders selde by die skool vloek.

- *Faktor 3: Aggressie by leerders as vorm van wangedrag.*

Die vorme van oorsake van leerderwangedrag wat in Faktor 3 beskryf word, fokus op die intensiteit van leerders se aggressie by die skool. Ingevolge die leerderresponse word die volgende vorme van aggressie van leerders as vorme van leerderwangedrag in Faktor 3 aangetoon:

- aggressie teenoor die leerder en/of die opvoeder ('n gemiddelde skaalwaarde van 1.86); en
- gewapende aanvalle op leerders en/of opvoeders ('n gemiddelde skaalwaarde frekwensie van 1.48).

Alhoewel aggressie van leerders as vorm van leerderwangedrag in die leerder- en opvoederresponente in dieselfde faktore ingedeel is (vgl. Tabel A1), verskil die gemiddelde skaalwaarde (van die Likert-skaal van 1-4) vir die leerder- en opvoeder-response (vgl. Tabelle 5.5(a) en (b)).

In die opvoederresponse (vgl. Tabel 5.5(b)) word die volgende vorme van leerderwangedrag soos volg in Faktor 3 gegroepeer:

- aggressie teenoor die leerder en/of die opvoeder ('n gemiddelde skaalwaarde van 2.26); en
- gewapende aanvalle op leerders en/of opvoeders ('n gemiddelde skaalwaarde van 1.24).

Die frekwensie van aspekte van aggressie by leerders as vorme van leerderwangedrag word in Tabelle 5.5 (a) en (b) soos volg aangetoon:

TABEL 5.5(a) Leerderresponse: Faktor 3: Aggressie by leerders

FAKTOR 3	VRAAG	PERSENTASIES							
		AGGRESSIE BY LEERDERS							
ITEM		SKAAL-WAARDE	RANG-ORDE	1- NOoit	2- AMPER NOoit	SELDE-1+2	3- DIKWELS	4- OMTRENT ALTYD	GEREELD-3+4
9.2	Aggressie teenoor medeleerders en/of opvoeders	1.86	6	47.87	26.14	74.01	17.80	8.19	25.99
9.3	Gewapende aanvalle op leerders en/of opvoeders	1.48	16	69.04	18.31	87.35	8.43	4.22	12.65

TABEL 5.5(b) Opvoederresponse: Faktor 3: Aggressie by leerders

FAKTOR 3	VRAAG	PERSENTASIES							
		AGGRESSIE BY LEERDERS							
ITEM	GEMID-DELD	RANG-ORDE	1- NOoit	2- AMPER NOoit	SELDE- 1+2	3- DIKWELS	4- OMTRENT ALTYD	GEREELD- 3+4	
9.2	Aggressie teenoor medeleerders en/of opvoeders	2.26	11	14.81	44.44	59.26	40.74	0.00	40.74
9.3	Gewapende aanvalle opleerders en/of opvoeders	1.24	18	79.31	17.24	96.55	3.45	0.00	3.45

Aggressie teenoor medeleerders en/of opvoeders

In die leerderresponse neem aggressie teenoor medeleerders en/of opvoeders as 'n vorm van leerderwangedrag die 6de rangordepositie in (vgl. Tabel 5.5(a)). 'n Persentasie van 74.01 (vgl. Tabel 5.5(a)) van die leerderrespondente meen dat aggressie selde in die klaskamer uiting vind (vgl. Tabel 5.5(a)). Daarteenoor is daar 25.99% leerderrespondente wat aanvoer dat aggressie onder leerders gereeld voorkom. Dit is opmerklik dat 27% van die leerderrespondente nie die vraag beantwoord het nie.

Aggressie teenoor medeleerders en/of opvoeders as 'n vorm van leerderwangedrag, kom 11de in die rangorde van die opvoederresponse voor (vgl. Tabel 5.5(b)). Opvoederrespondente duif met 'n persentasie van 59.26 in Tabel 5.5(b) aan dat aggressie in skole selde plaasvind, terwyl 40.74% opvoederrespondente aanvoer dat aggressie teenoor leerders en/of opvoeders gereeld in hul skole voorkom (vgl. Tabel 5.5(b)).

Gewapende aanvalle op medeleerders en opvoeders

In die leerderrespondente (vgl. Tabel 5.5(a)) is die voorkoms van gewapende aanvalle op medeleerders en/of opvoeders in die 16de rangordepositie geplaas. 'n Persentasie van 87.35 van die leerderrespondente meen dat gewapende aanvalle selde by hul skole voorkom. Die minderheid (12.65% van die leerderrespondente) meld dat gewapende aanvalle gereeld by skole plaasvind (vgl. Tabel 5.5(a)).

Met betrekking tot die opvoederresponse is gewapende aanvalle op medeleerders en/of opvoeders as vorm van leerderwangedrag in die 18de rangordepositie geplaas (vgl. Tabel 5.5(b)). Die meerderheid (96.55% opvoederrespondente) voer aan dat gewapende aanvalle 'n seldsame aktiwiteit by skole is, terwyl 3.45% opvoederrespondente aandui dat daar wel leerders is wat gereeld gewapende aanvalle by skole loods.

5.4.4 Sinopsis

Die vorme van leerderwangedrag wat volgens die faktoranalise (vgl. Tabel A1) in die deelnemende skole voorkom, is in 3 faktore ingedeel:

- ernstige vorme van leerderwangedrag;
- minder ernstige vorme van leerderwangedrag; en
- aggressie by leerders as vorm van leerderwangedrag.

Ernstige vorme van leerderwangedrag word in die literatuur (vgl. par. 3.2) gewelddadige, ontwrigtende gedrag geklassifiseer, terwyl minder ernstige vorme in die literatuur as niegewelddadige, ontwrigtende gedrag gedefinieer word. 'n Opvallende tendens is dat die indeling van die faktore ten opsigte van die faktoranalise korreleer met die vorme van leerderwangedrag in die literatuurstudie (vgl. par. 3.2).

Die leerder- en opvoederresponse het ook aangetoon dat die meeste vorme van leerderwangedrag wat in die deelnemende skole voorkom, in Faktor 2 ingedeel word (vgl. Tabelle 5.4(a) en (b)). Met betrekking tot die vorme wat volgens die faktoranalise as vorme van ernstige leerderwangedrag geklassifiseer is, toon Tabelle 5.3(a) en (b) dat die response van beide die leerder- en opvoederrespondente aandui dat ernstige leerderwangedrag selde in skole voorkom. Daaruit kan afgelei word dat die algemeenste vorme van leerderwangedrag wat in sekondêre skole voorkom, as minder ernstige vorme van leerderwangedrag geklassifiseer kan word.

Oortredings wat in hierdie kategorie val, sluit in vloekery, afwesigheid en laat by die skool en klasse opdaag (vgl. par 3.2.1). Die bevindinge van hierdie studie korreleer met dié van die studie wat in 2008 in die Suidelike streek van Noordwes uitgevoer is (2008:2). Volgens Oosthuizen (2008:2) kom vloekery, huiswerk wat nie gedoen is nie en laat by die skool en klasse opdaag onder die algemeenste vorme van leerderwangedrag voor.

'n Basiese vergelyking word vervolgens getref tussen die response van die leerder- en opvoederrespondente met betrekking tot die rangordeposisies van die vorme van leerderwangedrag.

Volgens die leerderresponse, soos getoon in Tabelle 5.3(a) en (b) tot Tabelle 5.5(a) en (b), beskou die leerderrespondente die volgende as die ses algemeenste vorme van leerderwangedrag:

- vloekery (1ste rangordepositie);
- huiswerk wat nie gedoen word nie (2de rangordepositie);
- boeke en skryfbehoeftes wat gedurig wegraak (3de rangordepositie);
- laat by die skool/klasse opdaag (4de rangordepositie);
- afwesigheid (5de rangordepositie); en
- aggressie teenoor medeleerders/opvoeders (6de rangordepositie).

Die ses algemeenste vorme, soos deur die opvoederrespondente beskou (vgl. Tabelle 5.3(a) en (b) tot Tabelle 5.5(a) en (b), is die volgende:

- huiswerk nie gedoen nie (1ste rangordepositie);
- vloekery (2de rangordepositie);
- klasontwigting (3de rangordepositie);
- laat by die skool/ klasse opdaag (4de rangordepositie),
- afwesigheid (5de rangordepositie); en
- boeke en skryfbehoeftes wat gedurig wegraak (6de rangordepositie).

Die vorme van leerderwangedrag in die leerderresponse wat met die vorme van leerderwangedrag in die opvoederresponse ooreenstem, is benewens twee uitsonderings in Faktor 2 ingedeel (vgl. Tabel A1). Die vorme van leerderwangedrag wat ten opsigte van die rangordetabelle (vgl. Tabelle 5.3(a) en (b) tot Tabelle 5.5(a) en (b)) in beide die leerder- en opvoederresponse voorkom, is die volgende:

- vloekery;
- huiswerk wat nie gedoen word nie;
- boeke en skryfbehoeftes wat gedurig wegraak;
- afwesigheid; en
- laat by die skool / klasse opdaag.

Die uitsondering wat slegs by die leerderresponse voorkom, naamlik aggressie teenoor medeleerders/ opvoeders, word ook as een van die algemeenste bydraers tot leerderwangdrag gereken. Dié tendens word deur al die gevalle van gewelddadige leerdergedrag in sekondêre skole (vgl. par.3.2.3.2) versterk.

Klasontwrigting as vorm van leerderwangedrag wat as uitsondering in die opvoeder-response voorkom (vgl. Tabel 5.4(b)), beklee die 3de rangordepositie van die opvoeders se rangordetabel en korreleer met die literatuurstudie (vgl. par. 3.2.1). Klasseturnisse vind volgens die literatuur plaas om die klas te ontwrig of om aandag op sekere leerders te vestig.

'n Opvallende verskynsel is die feit dat die leerderrespondente aangedui het dat elke vorm van leerderwangedrag wat aan hulle voorgehou is, selde in hul skool voorkom (vgl. Tabelle 5.3(a) en (b) – Tabelle 5.5 (a) en (b)). Volgens die frekwensie-persentasie van die twee groepe respondente was die grootte van die persentasies van die leerderrespondente ook hoër as dié van die opvoederrespondente. Die slotsom waartoe gekom kan word, is dat die leerders moontlik nie die vrae eerlik beantwoord het nie, of dat die leerders moontlik nie tussen reg of verkeerd kan onderskei nie.

In Afdeling C word die faktore wat moontlik tot leerderwangedrag kan bydra, ondersoek en bespreek.

5.5 AFDELING C: FAKTORE WAT BYDRA TOT LEERDERWANGEDRAG

Die doel van Afdeling C is om die mees algemene aspekte wat tot leerderwangedrag bydra, te bepaal. Die twee groepe respondente moes aspekte van die volgende kategorieë aandui wat 'n groot rol in leerderwangedrag kan speel:

- Kategorie 1: tendense in die gemeenskap;
- Kategorie 2: skoolbestuur;
- Kategorie 3: die gesag van die opvoeder; en
- Kategorie 4: kenmerke van die leerder.

Sekere manifestasies van die onderskeie kategorieë is aan die respondenten voorgehou met die oog daarop dat hulle met behulp van 'n vierpunt- Likert-skaal moes aandui of hulle met die stellings met betrekking tot die bydrae van die aspekte op leerderwangedrag saamstem:

- 1 = verskil geheel en al;
- 2 = verskil gedeeltelik;
- 3 = stem in 'n mate saam;
- 4 = stem geheel en al saam.

Daar is van die frekwensies en faktoranalise as meetinstrumente gebruik gemaak om die response van die leerder- en opvoederrespondente met mekaar te vergelyk. Die bevindinge oor die manifestasies wat tot leerderwangedrag bydra, word in die verskillende kategorieë bespreek.

5.5.1 KATEGORIE 1: Tendense in die gemeenskap as bydraers tot leerderwangedrag

Die doel met hierdie kategorie was om sekere tendense in die gemeenskap wat tot leerderwangedrag bydra, te bepaal. Voorbeeld van algemene tendense in die gemeenskap (insluitend geweld en armoede), asook tendense in die familie (insluitend egskeiding en beide ouers wat hard moet werk) word ondersoek (vgl. par. 3.3.1.1; par 3.3.1.2).

5.5.1.1 Frekwensies

Soos vroeër genoem, dui frekwensie volgens Labuschagne en Eksteen (1995:191) die herhaaldelike voorkoms van 'n verskynsel aan. Twaalf verskynsels wat herhaaldelik in die gemeenskap voorkom en tot leerderwangedrag bydra, is aan die twee groepe respondenten voorgehou. Die verskynsels het op die breë gemeenskap en die invloed van die ouers op die omgewing van die leerders gefokus.

Daar is weer van 'n Likert-skaal as meetinstrument gebruik gemaak om die tendense in die gemeenskap as bydraers tot leerderwangedrag op die vraelys aan te dui. Die afleiers, wat die leerder- en opvoederrespondente se persepsie rakende die graad van die invloed van die tendense in die vraelys beskryf het, is:

- 1 = verskil geheel en al;
- 2 = verskil gedeeltelik;
- 3 = stem in 'n mate saam;
- 4 = stem geheel en al saam.

Die data ten opsigte van die tendense in die gemeenskap wat in Tabelle 5.6(a) en (b) aangetoon word, is verfyn met die doel om 'n algemene beeld van die negatiewe en positiewe respons van die leerderrespondente te verkry. Afleiers 1 ("verskil geheel en al") en 2 ("verskil gedeeltelik") wat in Tabel 5.6 gebruik is, is saamgevoeg om die nuwe afleier "verskil grootliks" te vorm, en afleiers 3 ("stem in 'n mate saam") en 4 ("stem geheel en al saam") van Tabel 5.6 is saamgevoeg om die nuwe afleier "stem grootliks saam" te vorm. Afleiers 1 en 2 van Tabel 5.6(a) en (c) verteenwoordig dus gesamentlik 'n negatiewe respons, terwyl afleiers 3 en 4 saam 'n positiewe respons aandui. Dieselfde procedures is met Tabelle 5.7(a) en (b) gevolg.

Die ware frekwensies en die oorsigtelike beeld van die kategorie met die nuwe afleiers word in Tabelle 5.6(a) en (b) en Tabelle 5.7(a) en (b) weergegee en aan die hand van die faktoranalise bespreek.

5.5.1.2 Faktoranalise

Soos vroeër reeds uitgewys, word faktoranalise deur Field (2005:676) omskryf as die identifisering van groepe veranderlikes wat aan mekaar verwant is. Die data in die vraelys word in faktore gegroepeer om 'n samehangende verband tussen die onderskeie data rakende die tendense in die gemeenskap en leerderwangedrag aan te toon.

Die data soos in Tabel 5.7 aangetoon, is in die volgende faktore ingedeel:

- Faktor 1: sosiale probleme in die gemeenskap wat bydra tot leerderwangedrag;
- Faktor 2: ouers se invloed op leerders se gedrag.

Al die items van Afdeling C wat by die faktore ingedeel is, het met die faktoranalise 'n eiewaarde verkry. Dit dui volgens Oosthuizen en Van Staden (2007:369) die graad van die onderlinge verwantskap tussen elke item en leerderwangedrag. Field (2005:731) wys daarop dat die waarde van 'n item se belading groter as 0.70 moet wees om 'n sinvolle onderlinge verwantskap tussen die tendense in die gemeenskap en leerderwangedrag aan te toon.

Met die faktoranalise is die konstrukgeldigheid en die betroubaarheid van die vraelys se data ook ondersoek. Die bevindinge van die Kaiser-kriterium en die Cronbach-alphakoëfisiënt word in Tabel A2 getoon.

Die Kaiser-kriterium is ook hier gebruik om die konstrukgeldigheid van elke faktor wat deur die faktoranalise geïdentifiseer is, te bepaal. Leedy en Ormrod (2001: 98) voer aan dat konstrukgeldigheid persoonlikheidseienskappe meet wat nie direk sigbaar is nie, maar wat uit mense se gedragspatrone waargeneem kan word. In hierdie geval meet die Kaiser-kriterium die geldigheid van die tendense van die gemeenskap as moontlike bydraende faktore tot leerderwangedrag soos in die vraelys uiteengesit.

Field (2005:734) noem dat die eiewardes van elke konstruk groter as 1 moet wees om te bewys dat daar 'n onderlinge verwantskap tussen al die tendense in die faktor is. In Kategorie 1 is daar twee faktore uit 12 items onttrek wat 43% van die totale variansie van die faktor omvat.

Die faktore se konstrukgeldigheid (vgl. Tabel A2) lyk soos volg:

- Faktor 1: sosiale probleme in die gemeenskap wat bydra tot leerderwangedrag ('n eiewaarde van 4.107; 34.22% variansie is verklaar);
- Faktor 2: ouers se invloed op leerders se gedrag ('n eiewaarde van 1.022; 8.51% variansie is verklaar).

Hieruit is dit duidelik dat daar meer variansie in Faktor 1 verklaar is as in Faktor 2. Daar is dus meer inligting uit Faktor 1 verkry.

Die communaliteit van die faktore wissel van 0.474 tot by 0.628. Beide faktore van die kategorie het 'n waarde groter as 1 en is dus geldig.

Tabel A2 dui die faktorindeling aan van tendense in die gemeenskap as bydraende faktor tot leerderwangedrag.

TABEL A2 Faktoranalise: Tendense in die gemeenskap

Faktore	Item- nr.	Vorm	Beladings	Eiewaardes	% Variansie verklaar
FAKTOR 1 Sosiale probleme in die gemeenskap wat tot leerderwangedrag tot gevolg kan hê	10.1	Leef in 'n gewelddadige gemeenskap	0.68	4.107	51% Variansie verklaar
	10.2	Leef in armoede	0.68		
	10.4	Slagoffers van bende-aktiwiteite	0.58		
	10.5	Beleef huislike geweld	0.54		
	10.6	Lede van enkelouergesinne	0.57		
	10.7	Leerder is die ouer in die gesin.	0.63		
	10.10	Leerders is slagoffers van kindermishandeling	0.51		
	10.12	Ouers se gebrek aan respek vir gesag	0.47		
Faktor 2 Ouers se invloed op leerdergedrag	10.3	Beide ouers werk lang ure.	0.52	1.022	25% Variansie verklaar
	10.8	Leerders kry nie genoeg aandag van hul ouers nie.	0.67		
	10.9	Ouers is geskei.	0.50		
	10.11	Ouers dissiplineer nie hulle kinders nie.	0.78		

- Cronbach- alphakoëffisiënt

Field (2005:666) meld dat wanneer daar van faktoranalise gebruikgemaak word, die betroubaarheid van die data getoets moet word. In hierdie studie word die Cronbach-alphawaarde as betroubaarheidskoëffisiënt gebruik. Die betroubaarheidskoëffisiënt vereis dat die koëffisiënt groter as of gelyk aan 0.7 moet wees om die betroubaarheid van 'n veranderlike aan te dui. Die betroubaarheid van die faktore van Afdeling B is soos volg:

- Faktor 1 bestaan uit 8 items (Vraag 10.1; 10.2; 10.4; 10.5; 10.6; 10.7; 10.10; 10.12) met 'n Cronbach-alphakoëffisiënt van 0.76 en is dus betroubaar.
- Faktor 2 bestaan uit 4 items (Vraag 10.3; 10.8; 10.9; 10.11) met 'n Cronbach-alphakoëffisiënt van 0.59 en is dus nie betroubaar nie.

5.5.1.3 Tendense in die gemeenskap as bydraende faktor

Vervolgens word die frekwensies van al die tendense in die gemeenskap wat tot leerderwangedrag bydra aan die hand van Tabelle 5.6(a) en (b) asook Tabelle 5.7(a) en (b) bespreek.

- **Faktor 1: Sosiale probleme in die gemeenskap**

Die volgende sosiale probleme as bydraers tot leerderwangedrag is in faktor 1 in beide die leerder- en opvoederresponse gegroepeer. By die leerderresponse is sosiale probleme (per gemiddelde skaalwaarde aangedui) wat tot leerderwangedrag kan lei, die feit:

- dat leerders lede van enkelouergesinne is ('n gemiddelde skaalwaarde van 2.50);
- dat ouers 'n gebrek aan respek vir gesag ('n gemiddelde skaalwaarde van 2.33);
- dat leerders in 'n gewelddadige gemeenskap woon ('n gemiddelde skaalwaarde van 2.31);
- dat leerders wat in armoede leef ('n gemiddelde skaalwaarde van 2.30);
- dat leerders slagoffers van bende-aktiwiteite is ('n gemiddelde skaalwaarde van 2.20);
- dat leerders slagoffers van huislike geweld is ('n gemiddelde skaalwaarde van 2.16);
- dat leerders slagoffers van kindermishandeling is ('n gemiddelde skaalwaarde van 2.15); en
- dat leerders die ouer is in die gesin ('n gemiddelde skaalwaarde van 2.03).

By die opvoederresponse is die sosiale probleme (per gemiddelde skaalwaarde aangedui) wat tot leerderwangedrag kan lei, die feit:

- dat leerders lede van enkelouergesinne is ('n gemiddelde skaalwaarde van 3.11);
- dat leerders in armoede leef ('n gemiddelde skaalwaarde van 2.89);
- dat leerders in 'n gewelddadige gemeenskap woon ('n gemiddelde skaalwaarde van 2.73);

- dat ouers 'n gebrek aan respek vir gesag toon ('n gemiddelde skaalwaarde van 2.64);
- dat leerders slagoffers van huislike geweld is ('n gemiddelde skaalwaarde van 2.61);
- dat leerders as slagoffers van kindermishandeling is ('n gemiddelde skaalwaarde van 2.29);
- dat leerders slagoffers van bende-aktiwiteite is ('n gemiddelde skaalwaarde van 2.21); en
- dat leerders die die ouer in die gesin is ('n gemiddelde skaalwaarde van 2.14).

TABEL 5.6(a) Leerderresponse: Faktor 1: Sosiale probleme in die gemeenskap

FAK-TOR 1	VRAAG	PERSENTASIES							
		SOSIALE PROBLEME IN DIE GEMEENSKAP							
ITEM	SKAAL WAARDE	RANG-ORDE	VERSIL GEHEEL EN AL	VERSIL GEDEELTELIK	VERSIL GROOTLIKS 1+2	STEM IN 'N MATE SAAM	STEM GEHEEL EN AL SAAM	STEM GROOTLIKS SAAM 3+4	
10.1	Leef in 'n geweldadige gemeenskap.	2.31	5	36.44	21.05	57.49	17.09	25.42	42.51
10.2	Leef in armoede	2.30	6	30.55	28.67	59.22	21.33	19.45	40.78
10.4	Slagoffers van bende-aktiwiteite	2.20	8	40.54	20.20	60.74	18.19	21.06	39.25
10.5	Slagoffers van huislike geweld	2.16	9	38.16	23.97	62.13	21.13	16.74	37.87
10.6	Lede van enkelouer-gesinne	2.50	1	30.97	18.81	49.78	19.10	31.11	50.21
10.7	Leerder is die ouer in die gesin.	2.03	11	49.20	17.85	67.05	13.79	19.16	32.95
10.10	Leerders is slagoffers van kindermishandeling	2.15	10	43.58	17.43	61.01	18.96	20.03	38.99
10.12	Ouers toon 'n gebrek aan respek vir gesag.	2.33	4	35.17	20.20	55.38	20.78	23.84	44.62

TABEL 5.6(b) Opvoederresponse: Faktor 1 : Sosiale probleme in die gemeenskap

FAK-TOR 1	ITEM	VRAAG	PERSENTASIES						
			SOSIALE PROBLEME IN DIE GEMEENSKAP						
		SKAALWAARDE	RANG-ORDE	VERSKIL GEHEEL EN AL	VERSKIL GEDEELTELIK	VERSKIL GROOTLIKS	STEM IN 'N MATE SAAM	STEM GEHEEL EN AL SAAM	STEM GROOTLIKS SAAM 3-4
10.1	Leef in 'n gewelddadige gemeenskap.	2.73	7	19.23	23.08	42.31	23.08	34.62	57.70
10.2	Leef in armoede	2.89	6	10.71	17.86	28.57	42.86	28.57	71.43
10.4	Slagoffers van bende-aktiwiteite	2.21	11	21.43	39.29	60.71	35.71	3.57	39.28
10.5	Slagoffers van huislike geweld	2.61	9	14.29	21.43	35.71	53.57	10.71	64.28
10.6	Lede van enkelouer-gesinne	3.11	4	3.57	25.00	28.57	28.57	42.86	71.43
10.7	Leerder is die ouer in die gesin	2.14	12	21.43	50.00	71.43	21.43	7.14	28.57
10.10	Leerders is slagoffers van kindermishandeling	2.29	10	17.86	42.86	60.71	32.14	7.14	39.29
10.12	Ouers toon n gebrek aan respek vir gesag	2.64	8	14.29	28.57	42.86	35.71	21.43	57.14

Leerders wat in 'n gewelddadige gemeenskap woon

Die tendens dat leerders in gewelddadige gemeenskappe woon, wat tot leerderwangedrag bydra, is in die 5de rangordepositie van die leerderresponse geplaas. Tabel 5.6(a) dui aan dat 57.49% van die leerderrespondente grootliks van mening verskil ten opsigte van die stelling dat gewelddadige gemeenskappe waarin leerders woon, tot leerderwangedrag bydra. 'n Persentasie van 42.51 van die leerderrespondente stem grootliks saam met die stelling dat dit 'n bydrae tot die ontstaan van leerderwangedrag lewer.

In die opvoederresponse kom hierdie manifestasie as bydraer tot leerderwangedrag 7de in die rangorde voor (vgl. Tabel 5.6(b)). Tabel 5.6(b) toon dat 57.70% van die opvoederrespondente grootliks saamstem dat die feit dat leerders in gewelddadige gemeenskappe woon, tot leerderwangedrag bydra. 'n Persentasie van 42.31 van die opvoederrespondente verskil grootliks rakende dié aanname ten opsigte van die bydrae van hierdie manifestasie tot leerderwangedrag.

Leerders leef in armoede

Die opvatting dat leerders wat in armoede leef bydra tot leerderwangedrag, word volgens die leerderresponse in die 6de rangordepositie geplaas (vgl. Tabel 5.6(a)). Tabel 5.6(a)

dui aan dat 'n meerderheid van 59.22% leerderrespondente aangedui het dat hulle grootliks van mening verskil rakende hierdie stelling. 'n Persentasie van 40.78 van die leerderrespondente voer aan dat hulle grootliks saamstem met dié manifestasie as bydraers tot leerderwangedrag in die skool.

In die opvoederresponse neem die feit dat genoemde tendens tot leerderwangedrag bydra, ook die 6de rangordepositie in (vgl. Tabel 5.6(b)). Tabel 5.6(b) toon aan dat 'n meerderheid van 71.43% van die opvoederrespondente grootliks met die stelling saamstem. 'n Persentasie van 28.57 opvoederrespondente verskil grootliks van mening rakende hierdie stelling.

Leerders as slagoffers van bende-aktiwiteit

Die stelling dat leerders, as bydraende faktor van leerderwangedrag, slagoffers van bende-aktiwiteit is, is volgens die leerderresponse 8ste (vgl. Tabel 5.6(a)) in die rangorde geplaas. Uit Tabel 5.6(a) kan afgelei word dat 60.74% van die leerderrespondente grootliks verskil met die stelling dat leerders slagoffers van bende-aktiwiteit is en wat 'n bydrae lewer tot die ontstaan van leerderwangedrag. Die minderheid leerderrespondente (39.25%) stem egter grootliks met hierdie opvatting saam.

Daarteenoor lê hierdie verskynsel volgens die opvoederresponse in die 11de rangordepositie (vgl. Tabel 5.6(b)). Volgens Tabel 5.6(b) verskil 60.72% opvoederrespondente grootliks van mening dat leerders slagoffers van bende-aktiwiteit is, terwyl 39.28% opvoederrespondente grootliks saamstem dat leerders slagoffers van bende-aktiwiteit is en gevvolglik 'n bydrae tot leerderwangedrag kan maak.

Leerders wat huislike geweld beleef

Die sosiale verskynsel van leerders wat slagoffers van huislike geweld is, as bydraer tot leerderwangedrag kom in die 9de rangordepositie by die leerderresponse voor (vgl. Tabel 5.6(a)). 'n Meerderheid van 62.13% leerderrespondente verskil grootliks van hierdie stelling. 'n Kleiner persentasie van 37.87% van die leerderrespondente stem egter grootliks daarmee saam.

In die rangordetabel van die opvoederresponse kom hierdie sosiale tendens as bydraer tot leerderwangedrag ook in die 9de rangordepositie te staan (vgl. Tabel 5.6(b)). 'n Meerderheid van 64.28% van die opvoederrespondente stem grootliks met hierdie opvatting saam, terwyl 'n persentasie van 35.72% opvoederrespondente grootliks van mening verskil rakende die stelling dat die feit dat leerders slagoffers van huislike geweld is, en só 'n bydrae tot die ontstaan van leerderwangedrag lewer.

Leerders wat lede van enkelouergesinne is

Die rangordetabel ten opsigte van tendense in die gemeenskap by die leerderresponse (vgl. Tabel 5.6(a)) dui aan dat die feit dat leerlinge deel uitmaak van enkelouergesinne in die Potchefstroom-gebied, die 1ste plek in die rangorde inneem. Volgens Tabel 5.6(a) stem 'n meerderheid van 50.21% van die leerderrespondente grootliks saam met die stelling dat die feit dat leerders lede van enkelouergesinne is, bydra tot leerderwangedrag, terwyl 49.78% leerderrespondente grootliks van hierdie stelling verskil.

Volgens die opvoederresponse beklee die feit dat leerders deel uitmaak van enkelouergesinne ook die 1ste rangordepositie (vgl. Tabel 5.6(b)). Tabel 5.6(b) laat blyk dat 'n meerderheid van 66.67% van die opvoederrespondente grootliks van hierdie stelling verskil, terwyl 'n persentasie van 33.33% grootliks daarmee saamstem.

Die bevindinge oor die enkelouers ondersteun die bevindinge van Afdeling A rakende die biografiese gegewens van die leerderrespondente. Volgens Vraag 8 van Afdeling A (vgl. par. 5.3.1) is daar 172 moeders (26.46%) met 'n kind of kinders in die skool en 45 vaders (6.92%) met 'n kind of kinders in die skool.

Die leerder is die ouer in die gesin

In die leerderresponse (vgl. Tabel 5.6(a)) word die leerder wat die ouer in die gesin is, as bydraende faktor van leerderwangedrag in die 11de rangordepositie aangeteken. Die meerderheid van die leerderrespondente (67.05%) het aangedui dat hul grootliks met hierdie oorsaak van leerderwangedrag verskil (vgl. Tabel 5.6(a)). 'n Minderheid van 32.95% van leerderrespondente het grootliks saamgestem dat daar leerders is wat die rol van die ouer in die gesin speel en daardeur leerderwangedrag veroorsaak.

Volgens Tabel 5.6(b) word hierdie bydraende faktor tot leerderwangedrag in die 12de rangordepositie in die opvoederresponse geplaas. 'n Meerderheid van 71.43% opvoederrespondente het grootliks verskil dat leerders wat as die ouers in die gesin optree, tot leerderwangedrag by die skool kan bydra (vgl. Tabel 5.6(b)). Daarenteen het 28.57% van die opvoederrespondente volgens Tabel 5.6(b) grootliks saamgestem dat leerders wat die ouer in die gesin is tot leerderwangedrag by die skool kan bydra.

Leerders as slagoffers van kindermishandeling

Die verskynsel dat leerders slagoffers van kindermishandeling is, en dan bydra tot leerderwangedrag, lê in beide die opvoeder- en leerderresponse in die 10de rangordepositie (vgl. Tabel 5.6(a)). In die frekwensie-analise van die leerderresponse het

61.01% van die leerderrespondente aangetoon dat hulle grootliks van dié opvatting verskil. Daarteenoor stem 38.99% van die leerderrespondente saam dat kindermishandeling wel tot leerderwangedrag bydra (vgl. Tabel 5.6(a)).

In die geval van die opvoederresponse (vgl. Tabel 5.6(b)) het 'n meerderheid van 60.72% van die opvoederrespondente aangedui dat hulle grootliks van mening verskil dat hierdie verskynsel 'n bydrae lewer tot die ontstaan van leerderwangedrag. 'n Minderheid van 39.28% van die opvoederrespondente het grootliks met die stelling saamgestem.

Ouers wat 'n gebrek aan respek vir gesag toon

Volgens die leerderresponse lê die feit dat ouers wat 'n gebrek aan respek vir gesag toon, en bydra tot die ontstaan van leerderwangedrag, in die 5de rangordepositie. Die meerderheid leerderrespondente (55.37%) het volgens Tabel 5.6(a) aangedui dat hulle grootliks van mening verskil dat dié verskynsel tot leerderwangedrag bydra. 'n Persentasie van 44.62 van die leerderrespondente het volgens Tabel 5.6(a) grootliks met die verband tussen hierdie item en leerderwangedrag saamgestem.

In teenstelling met die leerderrespondente se mening, is dié tendens as bydraer tot leerderwangedrag in die 8ste plek in die rangorde van die opvoederresponse (vgl. Tabel 5.6(b)) gelys. Die opvoederrespondente het met 'n persentasie van 57.14 grootliks van mening verskil dat die ouers se gebrek aan respek vir gesag tot leerderwangedrag in die klas bydra. 'n Minderheid van 24.86% opvoederrespondente het grootliks saamgestem dat hierdie verskynsel wel tot leerderwangedrag bydra.

- **Faktor 2: Ouers se invloed op leerders se gedrag**

Volgens die literatuur kan familiestrukture en die ouers se interaksie met hul kinders tot leerderwangedrag bydra (vgl. par. 3.3.1.2). In hierdie ondersoek is die volgende aspekte wat tot leerderwangedrag bydra in die leerderresponse (vgl. Tabel 5.7(a)), in Faktor 2 geïdentifiseer:

- die ouers is geskei ('n gemiddelde skaalwaarde van 2.47);
- albei die ouers werk lang ure ('n gemiddelde skaalwaarde van 2.41);
- leerders wat nie genoeg aandag van hul ouers kry nie ('n gemiddelde skaalwaarde van 2.33); en
- die ouers dissiplineer nie hul kinders nie ('n gemiddelde skaalwaarde van 2.22).

Vorme van leerderwangedrag waar die ouers 'n invloed speel, is ten opsigte van die leerder-en opvoederresponse in dieselfde faktore ingedeel maar verskil in die gemiddelde skaalwaarde (van die Likert-skaal van 1-4).

In die opvoederresponse (vgl. Tabel 5.7(b)) sien die gemiddelde skaalwaarde van die aspek soos volg daaruit:

- die ouers dissiplineer nie hul kinders nie ('n gemiddelde skaalwaarde van 3.18);
- albei die ouers werk lang ure ('n gemiddelde skaalwaarde van 3.15);
- leerders wat nie genoeg aandag van hul ouers kry nie ('n gemiddelde skaalwaarde van 3.14); en
- die ouers van leerders is geskei ('n gemiddelde skaalwaarde van 3.07).

TABEL 5.7(a): Leerderresponse: Faktor 2:

Ouers se invloed op leerderwangedrag

		PERSENTASIES							
FAK-TOR 2	ITEM	OUERS SE INVLOED OP LEERDERWANGEDRAG							
		VRAAG	SKAAL WAARDE	RANG-ORDE	VERSKIL GEHEEL EN AL	VERSKIL GEDEELELIK	VERSKIL GROOTLIKS 1+2	STEM IN 'N MATE SAAM	STEM GEHEEL EN AL SAAM
10.3	Beide ouers werk lang ure	2.41	3	33.33	20.47	53.80	17.98	28.22	46.20
10.8	Leerders kry nie genoeg aandag van ouers nie.	2.33	4	34.00	20.66	54.66	23.82	21.52	45.34
10.9	Ouers van leerders is geskei	2.47	2	29.84	21.25	51.09	21.25	27.66	48.91
10.11	Ouers dissiplineer nie hul kinders nie.	2.22	7	38.53	22.08	60.61	18.61	20.78	39.39

TABEL 5.7(b): Opvoederresponse: Faktor 2:
Ouers se invloed op leerderwangedrag

FAK-TOR 2	ITEM	VRAAG	SKAALWAARDE	RANG-ORDE	VERSIL GEHEEL EN AL	VERSIL GEDEELE-TELIK	PERSENTASIES		
							VERSIL GROOTLIKS 1+2	STEM IN 'N MATE SAAM	STEM GEHEEL EN ALSAAM
10.3	Beide ouers werk lang ure	3.15	2	3.70	18.52	22.22	37.04	40.74	77.78
10.8	Leerders kry nie genoeg aandag van ouers nie.	3.14	3	3.57	21.43	25.00	32.14	42.86	75.00
10.9	Ouers van leerders is geskei	3.07	5	25.93	40.74	66.67	33.33	0.00	33.33
10.11	Ouers dissiplineer nie hul kinders nie.	3.18	1	7.14	10.71	17.86	39.29	42.86	82.15

Leerders wie se ouers geskei is

Volgens die frekwensie-analise van die leerderresponse (vgl. Tabel 5.7(a)) is die verskynsel van leerders wie se ouers geskei is in die 2de rangordepositie geplaas. Van die leerderrespondente het 51.09% grootliks hiervan verskil. 'n Persentasie van 48.91% van die leerderrespondente het met die bydrae van dié tendens tot leerderwangedrag saamgestem.

In die opvoederresponse (vgl. Tabel 5.7b)) het 'n meerderheid van 66.67% van die opvoederrespondente grootliks verskil dat egskeiding tot leerderwangedrag bydra, terwyl 'n persentasie van 33.33 van die opvoederrespondente grootliks met hierdie stelling saamstem. Dié verskynsel is in die 5de rangordepositie in die opvoederresponse geplaas (vgl. Tabel 5.7b)).

Beide ouers wat lang ure moet werk

In die leerderresponse behoort die 3de rangordepositie aan die stelling dat die feit dat albei ouers in die gesin lang ure moet werk, 'n bydraer tot leerderwangedrag is (vgl. Tabel 5.7(a)). Die meerderheid leerderrespondente (53.80%) verskil grootliks van hierdie stelling (vgl. Tabel 5.7(a)). Daarteenoor stem 'n minderheid van 46.20% van die leerderrespondente grootliks met die stelling saam.

Volgens die rangordetabel manifesteer dié verskynsel dat beide ouers lang ure moet werk as 'n faktor in leerderwangedrag in die 2de rangordepositie van die opvoederresponse (vgl. Tabel 5.7(b)). Die meerderheid opvoederrespondente (77.78%) stem grootliks hiermee saam. 'n Minderheid van die opvoederrespondente (22.22%) het aangedui dat hulle grootliks van hierdie stelling verskil.

Leerders kry nie genoeg aandag van die ouers nie

'n Aspek wat die bevindinge van die verskynsel van beide ouers wat werk as bydraende faktor tot leerderwangedrag ondersteun (vgl bogenoemde paragraaf), is dat leerders nie genoeg aandag van die ouers kry nie. Hiérdie aspek beklee volgens die die leerderresponse die 4de rangordepositie leerderresponse (vgl Tabel 5.7(a)).

Die meerderheid van die leerderrespondente (54.66%) meen dat leerders wat nie genoeg aandag van die ouers kry, hul nie tot leerderwangedrag wend nie (vgl.Tabel 5.7(a)). Daarteenoor toon 'n minderheid van 45.34% van die leerderrespondente dat hul grootliks met dié aspek as 'n bydraende faktor tot leerderwangedrag saamstem (vgl. Tabel 5.7(a)).

In die rangordetabel van die opvoederresponse beklee die faktor van leerders wat nie genoeg aandag van die ouers kry nie, die 3de rangordepositie (vgl. Tabel 5.7(b)). 'n Meerderheid van 75% van die opvoederrespondente stem grootliks saam met hierdie aspek as bydraende faktor tot leerderwangedrag saam, terwyl 25% van die opvoederrespondente grootliks met eersgenoemde mening verskil (vgl.Tabel 5.7(b)).

Leerders wat nie deur hul ouers gedissiplineer word nie

Die feit dat leerders wat nie deur hulle ouers gedissiplineer word nie hul tot leerderwangedrag wend, neem volgens die rangordetabel die 7de posisie in (vgl. Tabel 5.7(a)). Die meerderheid van leerderrespondente (60.61%) het aangedui dat hulle grootliks van hierdie stelling verskil. Daarteenoor stem slegs 39.39% van die leerderrespondente grootliks saam dat die feit dat ouers hulle kinders nie dissiplineer nie, 'n bydraer tot leerderwangedrag is. 'n Moontlike verklaring is die feit dat beide ouers lang ure werk (vgl. vorige paragraaf).

Volgens die opvoeders word dié bydraer tot leerderwangedrag 1ste in die rangordetabel geplaas (vgl. Tabel 5.7(b)). Die oorgrote meerderheid opvoederrespondente (82.15%) het aangedui dat hulle grootliks saamstem dat die feit dat leerders nie deur hulle ouers gedissiplineer word nie, bydra tot leerderwangedrag. Slegs 17.85% van opvoederrespondente het van hierdie stelling verskil (vgl. Tabel 5.7(b)).

5.5.1.4 SINOPSIS

Die tendense in die gemeenskap as bydraende faktore tot leerderwangedrag is volgens die faktoranalise in die volgende 2 faktore ingedeel:

- sosiale probleme in die gemeenskap wat tot leerderwangedrag bydra; en
- ouers se invloed op leerdergedrag.

'n Basiese vergelyking kan getref word tussen die persepsies van leerder- en opvoeder-respondente rakende tendense in die gemeenskap as bydraers tot leerderwangedrag, en wel met behulp van die rangordes van die ses mees algemene vorme van leerderwangedrag in die leerder- en opvoederresponse.

Volgens die leerderresponse is die sewe algemeenste tendense in die gemeenskap as bydraer tot leerderwangedrag die volgende :

- leerders is lede van enkelouergesinne (1ste rangordepositie);
- ouers is geskei (2de rangordepositie);
- beide ouers werk lang ure (3de rangordepositie);
- ouers se gebrek aan respek vir gesag (gesamentlike 4de rangordepositie);
- leerders wat nie nie genoeg aandag van hul ouers kry nie (gesamentlike 4de rangordepositie);
- leerders woon in gewelddadige gemeenskappe (5de rangordepositie); en
- leerders leef in armoede (6de rangordepositie).

Die leerder- en opvoederresponse het merendeels dieselfde tendense van die gemeenskap as die algemeenste tendense as bydraer tot leerderwangedrag aangedui, alhoewel die rangordeposities van die tendense in die groepe response verskil het (vgl. Tabelle 5.6(a) en (b), asook 5.7(a) en (b)). Die opvoederresponse het die volgende ses tendense as die algemeenste bydraers tot leerderwangedrag aangedui:

- leerders wat nie deur hul ouers gedissiplineer word nie (1ste rangordepositie);
- beide ouers werk lang ure (2de rangordepositie);
- leerders wat nie nie genoeg aandag van hul ouers kry nie (3de rangordepositie);
- leerders is lede van enkelouer-gesinne (4de rangordepositie);
- ouers is geskei (5de rangordepositie); en
- leerders leef in armoede (6de rangordepositie).

Die ondersoek het insiggewende bevindinge opgelewer ten opsigte van die verhouding tussen die rangordeposities van die bydraende faktore en die persepsies van die leerder en opvoederrespondente, soos verkry uit die frekwensies.

Leerders wat lede is van enkelouer-gesinne

In die leerderresponse word die saak van enkelouer-gesinne in die 1ste rangordepositie geplaas (vgl. Tabel 5.6(a)) en in die opvoederresponse in die 4de rangordepositie (vgl. Tabel 5.6(b)). Omdat die meerderheid leerderrespondente (50.21%) en die meerderheid opvoederrespondente (71.43%) met die stelling saamstem, kan tot die slotsom gekom word dat hierdie verskynsel as bydraende aspek en die response van die groepe respondentente ooreenstem. 'n Opvallende feit is dat die tendens 1ste in die rangordepositie van die leerders voorkom, maar dat slegs die helfte van die leerderrespondente hierdie aspek as 'n bydraer tot leerderwangedrag beskou. Die afleiding wat gemaak kan word, is dat meeste leerders nie enkelouer-gesinne as rede vir leerderwangedrag in die klas beskou nie. Die biografiese inligting van die leerderrespondente in Afdeling A (vgl. Tabel 5.1) ondersteun die rangordepositie van die leerderrespondente in Tabel 5.6(a). Volgens Vraag 7 van Afdeling A (vgl. Tabel 5.1) is daar 172 moeders (26.46%) met 'n kind of kinders in die skool en 45 vaders (6.92%) met 'n kind of kinders in die skool. Gevolglik mag dit beteken dat daardie leerders deur middel van leerderwangedrag die opvoeder se aandag op hulle probeer vestig.

Ouers wat 'n gebrek aan respek vir gesag toon

Met betrekking tot faktor van ouers wat 'n gebrek aan respek vir gesag toon (vgl. Tabel 5.6(a)), blyk dit dat die rangorde (4de rangordepositie) van die leerderrespondente nie met hul response rakende die aspek as bydraer tot leerderwangedrag ooreenstem nie. Die minderheid leerderrespondente (44.62%) het volgens Tabel 5.6(a) aangedui dat hulle met

die aspek as bydraende faktor tot leerderwangedrag saamgestem het. Die opvoeder-response, daarenteen, toon dat dié aspek 8ste in die rangorde voorkom, en die meerderheid opvoederrespondente (57.14%) het saamstem dat ouers se gebrek aan respek vir gesag as bydraende faktor tot leerderwangedrag beskou kan word.

'n Moontlike rede waarom die meerderheid leerderrespondente nie saamstem dat ouers se gedrag tot leerderwangedrag in die klaskamer kan lei nie, kan moontlik wees dat die meerderheid leerders nie bewus is daarvan of nie daarvan wil weet dat die ouers se houding teenoor gesag hul eie gedrag teenoor die opvoeders kan beïnvloed nie. Die bevindinge van die aspekte wat in Faktor 2 as moontlike bydraende faktore tot leerderwangedrag gegroepeer is (vgl. Tabel A2), het ook insiggewende resultate opgelewer.

Leerders se ouers is geskei

Geskeide ouers as bydraende faktor tot leerderwangedrag, lê by die leerderresponse in die 2de rangordepositie (vgl. Tabel 5.7(a)), terwyl dié aspek 5de in die rangordetabel van die opvoederresponse voorkom (vgl. Tabel 5.7(b)). In hierdie geval het die frekwensies van die twee groepe respondente ook nie ooreengekom nie. Van die leerderrespondente het 48.91% en van die opvoederrespondente het 33.33% grootliks saamgestem dat die feit dat leerders se ouers geskei is, tot leerderwangedrag in die klas kan bydra. 'n Moontlike verklaring hiervoor mag wees dat veral die volwassene (opvoeder), nie ten volle bewus is van die effek wat egskeidings op leerdergedrag in die klaskamer het nie. Die vraag kan dus ontstaan of die ouer bewus is van die negatiewe effek wat 'n egskeiding op die leerder se gedrag in die klaskamer het.

Beide ouers wat lang ure moet werk

Ouers se werksamstandighede, en in besonder die feit dat beide ouers lang ure moet werk, lê 3de in die rangorde van die leerderresponse, terwyl die opvoederrespondente hierdie aspek 2de in die rangordetabel geplaas het (vgl. Tabelle 5.7(a) en (b)). Alhoewel die rangordepositie van die twee groepe respondente na aanmekaar lê, het die leerderfrekwensie (46.20%) opmerklik verskil van dié van die opvoederfrekwensie (77.88%). Hiervolgens blyk dit dus dat opvoeders in 'n groter mate onder die indruk verkeer dat beide ouers wat lang ure werk 'n negatiewe invloed op leerderwangedrag het as wat die geval is by die leerders.

Afdeling A (vgl. Tabel 5.1) van hierdie studie het aangetoon dat 55.96% van die leerderrespondente aangetoon het dat beide hul ouers werk. Volgens die literatuurstudie mag ouers wat werk dalk onbetrokke wees by die leerder se skoollewe (vgl. par. 3.3.1.2).

Verdere kwalitatiewe navorsing oor die betrokkenheid van die ouer by die leerder wat gepaard gaan met die observasie van leerders se daaglikse gedrag in die klaskamer kan dalk vasstel of die onbetrokkenheid van die ouers wel tot leerderwangedrag in die klaskamer kan bydra.

Leerders wat nie genoeg aandag van hul ouers kry nie

'n Aspek wat wat by die vorige aansluit, is die feit dat leerders nie genoeg aandag van hul ouers ontvang nie (vgl. Tabelle 5.7(a) en (b)). Leerderrespondente het die aspek 4de in die rangorde geplaas, terwyl dit die 3de rangordepositie in die opvoederresponse beklee. Van die leerderrespondente het net 45.34% aangetoon dat die aspek 'n bydraende faktor tot leerderwangedrag kan wees, terwyl 75.00% van opvoederrespondente met hierdie bydraende faktor tot leerderwangedrag, naamlik onvoldoende aandag van die ouers saamgestem het. Dit is opmerklik dat (soos met die faktor van ouers wat lang ure werk, sien hierbo), die meeste leerders die saak nie as 'n probleem sien nie, terwyl die meeste opvoeders wel die feit as 'n bydraende faktor tot leerderwangedrag beskou. Verdere studie hieroor mag dus noodsaaklik wees.

Leerders wat nie deur hul ouers gedissiplineer word nie

Die laaste opvallende aspek wat as bydraende faktor tot leerderwangedrag beskou word, is die feit dat leerders nie deur hul ouers gedissiplineer word nie. Volgens Tabelle 5.7(a) en (b) is daar eerstens 'n definitiewe verskil in die rangordeposities van hierdie aspek as bydraer tot leerderwangedrag. Volgens die opvoederrespondente kom hierdie aspek 1ste op die rangorde voor (vgl. Tabel 5.7(b)), terwyl die tendens die 7de rangordepositie (in effek die 8ste, omdat daar twee faktore is wat die 4de plek deel) van die leerderresponse beklee. Tweedens verskil die frekwensies van die leerderresponse van dié van die opvoeders. Slegs 39.39% van die leerderrespondente stem in 'n mate saam met die stelling dat die feit dat leerders nie deur hul ouers gedissiplineer word nie, tot leerderwangedrag lei, terwyl die oorgrote meerderheid opvoederrespondente (82.15%) van mening is dat hierdie faktor tot leerderwangedrag bydra (vgl Tabel 5.7(b)).

Samevatting

Gesien vanuit 'n frekwensieperspektief blyk dit dat die leerder- en opvoederresponse opmerklik van mekaar verskil. 'n Moontlike rede daarvoor is waarskynlik gegrond op die feit dat die opvoeder selde in 'n posisie verkeer om die tendense objektief vanuit 'n globale perspektief te kan waarneem (bv. die invloed van oueraandag en die invloed van ouerdissiplinering). Dit voorkom of hulle verwyderd staan van die leerder se subjektiewe

negatiewe belewing van egskeiding. Aan die ander kant kan 'n verdere moontlikheid wees dat leerders nie besef wat die invloed van gebrekkige ouerdissipline op hulle eie gedrag by die skool is nie.

Dit is egter ook opmerklik dat daar 'n grote mate van ooreenkomste as verskille is ten opsigte van die rangordeposisies: Faktor 2 se tendense neem die rangordeposisies 2de, 3de, 4de, en 7de by die leerders in, terwyl dit 2de, 3de, 5de en 7de posisies by die opvoeders beklee. Dit wil dus voorkom of daar grootliks eenstemmigheid is dat Faktor 2 (die invloed van die ouer) 'n groter invloed op leerdergedrag het as die sosiale probleme in die gemeenskap. 'n Moontlike verklaring hiervoor mag wees dat leerderrespondente nie objektief was (of kan wees) oor hul lewensomstandighede as moontlike bydraer tot leerderwangedrag nie.

5.5.2 KATEGORIE 2: Skoolbestuur as bydraende faktor tot leerderwangedrag

Die afdeling oor skoolbestuur, as bydraer tot leerderwangedrag, het ten doel om die rol wat manifesterings in die skoolbestuur ten opsigte van skoolstrukture in leerderwangedrag speel, te bepaal.

5.5.2.1 Frekwensies

Die groep respondent moes met behulp van 'n Likert-skaal die frekwensie van sekere aspekte van skoolorganisasie wat tot leerderwangedrag bydra, aandui deur een van die volgende afleiers te kies:

- 1 = verskil geheel en al
- 2 = verskil gedeeltelik
- 3 = stem in 'n mate saam
- 4 = stem geheel en al saam

Die data ten opsigte van die skoolbestuur wat in Tabelle 5.8 (a) en (b) asook Tabelle 5.9(a) en (b) aangedui word, is verwerk met die doel om 'n algehele beeld van die negatiewe en positiewe leerderresponse te verkry rakende die bydrae wat skoolorganisasie lewer tot die ontstaan van leerderwangedrag.

By die verdere interpretasie van die data van Tabelle 5.8(a) en (b) asook Tabelle 5.9(a) en (b) word afleiers 1 ("verskil geheel en al") en 2 ("verskil gedeeltelik") saamgevoeg om die nuwe afleier "verskil grootliks" te vorm en afleiers 3 ("stem in 'n mate saam") en 4 ("stem geheel en al saam") saamgevoeg om die nuwe afleier "stem grootliks saam" te vorm. Afleiers 1 en 2 van Tabelle 5.8 (a) en (b) verteenwoordig gesamentlik 'n negatiewe respons terwyl afleiers 3 en 4 saam 'n positiewe respons voorstel. Dieselfde proses word by Tabelle 5.9 (a) en (b) herhaal.

5.5.2.2 Faktoranalise

Die data van Tabelle 5.8(a) en (b) asook Tabelle 5.9(a) en (b) is vervolgens aan 'n faktoranalise onderwerp, 'n tegniek wat volgens Field (2005:731) gebruik word om korrelasies of verbande met een of meer veranderlikes in die vraelys te identifiseer. In die analise is die data in die vraelys in verskillende faktore ingedeel ten einde 'n samehangende verband tussen die vrae en leerderwangedrag te verkry.

In hierdie kategorie is die volgende faktore vanuit die faktoranalise verkry (vgl.Tabel A3):

- Faktor 1: demokratiese deelname van rolspelers;
- Faktor 2: skoolstrukture as 'n invloed op die hantering van leerderwangedrag.

Al die items wat in die faktore ingedeel is, het met die faktoranalise 'n eiewaarde op die vraelys verkry. Dit dui volgens Oosthuizen en Van Staden (2007:369) die graad van die onderlinge verwantskap tussen elke item en leerderwangedrag aan. Field (2005:731) wys daarop dat die waarde van 'n item se belading groter as 0.70 hê om 'n onderlinge verwantskap aan te toon.

'n Opsomming van die faktore van Kategorie 2 word in Tabel A3 aangetoon.

TABEL A3 Faktoranalise : Skoolbestuur as oorsaak van leerderwangedrag

FAKTORE	ITEMNR	BYDRAENDE FAKTOR	BELADING	EIEWAARDES	% VARIANSIE VERKLAAR
Faktor 1 Demokratiese deelname van die rolspelers	11.3	Ouerverteenwoordiging in die Beheerliggaam	0.65	2.157	(35.95% variansie verklaar)
	11.4	Leerderverteenwoordiging in die Beheerliggaam	0.67		
	11.5	Leerderverteenwoordiging in die Leerlingraad	0.68		
	11.6	Lyfstraf nie toegelaat nie	0.60		
Faktor 2 Skoolstrukture as 'n invloed op die verskynsel van leerderwangedrag.	11.1	Skool het 'n gedragskode	0.81	1.009	(16.81% variansie verklaar)
	11.2	Voldoende kommunikasie tussen ouers en die skool	0.78		

- Kaiser-kriterium

Die Kaiser-kriterium (vgl. Tabel A3) toets die konstrukgeldigheid van elke faktor wat deur die faktoranalise geïdentifiseer is. Met betrekking tot konstrukgeldigheid bepaal Field (2005:633) dat die eiewaardes van elke faktor of konstruk groter as 1 moet wees om te bewys dat die faktor geldig is. In hierdie studie is twee faktore uit 6 items ontrek wat 53% van die totale variansie van die faktor omvat.

Die konstrukgeldigheid van elke faktor van Kategorie 2 (vgl. Tabel A3) kan soos volg beskryf word:

- Faktor 1: demokratiese deelname van rolspelers ('n eiewaarde van 2.157; 35.95% variansie is verklaar);
- Faktor 2: skoolstrukture as 'n invloed op die verskynsel van leerderwangedrag ('n eiewaarde van 1.009; 16.81% variansie is verklaar).

Hieruit blyk dit dat die meeste inligting oor aspekte van skoolorganisasie vanuit Faktor 1 verkry is. In Faktor 1 is 35.95% van die variansie verklaar. Die communaliteit van die faktore wissel van 'n waarde van 0.484 tot 'n waarde van 0,659. Beide faktore van die kategorie het 'n waarde groter as 1 en is dus geldig.

- Cronbach-alphakoëffisiënt

Met betrekking tot die Cronbach-alphakoëffisiënt wat die betroubaarheid van die vraelys as meetinstrument bepaal, noem Fields (2005:668) dat Cronbach-alphawaarde groter as, of gelyk aan 0.7 moet wees om betroubaarheid aan te dui. Elke faktor se betroubaarheid sal aan die hand van die Cronbach-alphawaarde bespreek word.

- Faktor 1 bestaan uit vier items (Vraag 11.3; 11.4; 11.5; 11.6) met 'n Cronbach-alphakoëffisiënt van 0.45 en is dus onbetroubaar.
- Faktor 2 bestaan uit twee items (Vraag 11.1; 11.2) met 'n Cronbach-alphakoëffisiënt van 0.51 en is dus onbetroubaar.

Alhoewel die Cronbach-alphawaarde van die aspekte van skoolbestuur nie gelyk aan of hoër is as 0.70 nie, is die Cronbach-alphawaarde van Faktor 2 ('n 0.51-waarde) steeds hoër in betroubaarheid. Dus kan daar gevolglik aangeneem word dat skoolstrukture meer invloed het op leerderwangedrag as demokratiese deelname van die rolspelers.

'n Moontlike verklaring vir die lae betroubaarheid in die kategorie mag wees dat daar eerstens te min items in hierdie kategorie was om die betroubaarheid van die vraelys te meet. Tweedens kan daar moontlik by die deelnemende skole 'n gebrek aan demokratiese deelname van die rolspelers ten opsigte van skoolbestuur wees. Derdens kan daar 'n gebrek aan skoolstrukture by die deelnemende skole wees.

5.5.2.3 Skoolbestuur as bydraende faktor van leerderwangedrag

Die verskillende faktore met betrekking tot skoolbestuur se invloed op leerderwangedrag, wat met behulp van faktoranalises geïdentifiseer is, word vervolgens bespreek.

- *Faktor 1 : Demokratiese deelname van betrokke partye*

Demokratiese deelname behels die verteenwoordiging van alle betrokkenes in skoolstrukture soos byvoorbeeld die Skoolbeheerliggaam (SA, 1996(d)). Die frekwensie van elke aspek van skoolbestuur as bydraende faktor tot leerderwangedrag van beide die leerder- en opvoederresponse gaan aan die hand van die faktoranalise (vgl. Tabel A3) bespreek en vergelyk word.

Die volgende aspekte van skoolbestuur word in Faktor 1 in die leerderresponse (vgl. Tabel 5.8(a)) soos volg aangedui:

- ouerverteenvoordiging in die Beheerliggaam ('n gemiddelde skaalwaarde van 3.03);
- leerderverteenvoordiging in die Leerlingraad (gemiddelde skaalwaarde van 2.93);
- leerderverteenvoordiging in die Beheerliggaam ('n gemiddelde skaalwaarde van 2.63); en
- lyfstraf word nie toegelaat nie ('n gemiddelde skaalwaarde van 2.54).

Die aspekte van skoolbestuur as bydraende faktor tot leerderwangedrag van Faktor 1 het in die leerder-en opvoederresponse dieselfde gebly, maar die gemiddelde skaalwaardes (van die likertskaal van 1-4) van die leerder-en opvoederresponse het van mekaar verskil. In die opvoederresponse (vgl. Tabel 5.8(b)) lyk die gemiddelde skaalwaardes van die aspekte in faktor 1 só:

- ouerverteenvoordiging in die Beheerliggaam ('n gemiddelde skaalwaarde van 3.82);
- leerderverteenvoordiging in die Leerlingraad (gemiddelde skaalwaarde van 3.52);
- lyfstraf word nie toegelaat nie ('n gemiddelde skaalwaarde van 3.50); en
- leerderverteenvoordiging in die Beheerliggaam ('n gemiddelde skaalwaarde van 3.42).

TABEL 5.8(a) Leerderresponse: Faktor 1 :
Demokratiese deelname van rolspelers

FAK-TOR 1	ITEM	VRAAG	SKAAL-WAARDE	RANG-ORDE	PERSENTASIES				
					1 VERSKIL GEHEEL EN AL	2 VERSKIL GEDEETELIK	VERSKIL GROOTLIKS 1+2	3 STEM IN 'N MATE SAAM	4 STEM GEHEEL EN AL SAAM
11.3	Ouerverteenwoordiging in die Beheerliggaam	3.03	2	17.76	12.17	29.93	19.30	50.77	70.07
11.4	Leerderverteenwoordiging in Beheerliggaam	2.63	5	28.61	16.13	44.74	18.93	36.33	55.26
11.5	Leerderverteenwoordiging in Leerlingraad.	2.93	3	20.03	15.06	35.09	16.96	47.95	64.91
11.6	Lyfstraf as hanteringsmetode word nie in skool toegelaat nie.	2.54	6	33.33	15.28	48.62	15.72	35.66	51.38

TABEL 5.8(b) Opvoederresponse: Faktor 1 :
Demokratiese deelname van rolspelers

FAK-TOR 1	ITEM	VRAAG	SKAAL-WAARDE	RANG-ORDE	PERSENTASIES				
					1 VERSKIL GEHEEL EN AL	2 VERSKIL GEDEETELIK	VERSKIL GROOTLIKS 1+2	3 STEM IN 'N MATE SAAM	4 STEM GEHEEL EN AL SAAM
11.3	Ouerverteenwoordiging in die Beheerliggaam	3.82	1	7.14	3.57	10.71	89.29	0.00	89.29
11.4	Leerderverteenwoordiging in Beheerliggaam	3.42	4	11.54	7.69	19.23	7.69	73.08	80.77
11.5	Leerderverteenwoordiging in Leerlingraad.	3.52	2	11.11	7.41	18.52	81.48	0.00	81.48
11.6	Lyfstraf as hanteringsmetode word nie in skool toegelaat nie.	3.50	3	11.54	3.85	15.38	7.69	76.92	84.61

Ouerverteenwoordiging in die Beheerliggaam

Volgens die rangordetabel van die leerderresponse ten opsigte van ouerverteenwoordiging in die Beheerliggaam as 'n faktor in leerderwangedrag (vgl. Tabel 5.8(a)), beklee dié item die 2de posisie. 'n Meerderheid van 70.07% van die leerderrespondente stem ook grootliks saam dat hierdie aspek van skoolorganisasie in hulle skool voorkom, terwyl 'n minderheid van 29.93% van die leerderrespondente grootliks van mening verskil rakende die bestaan van 'n Beheerliggaam.

In die opvoederresponse word ouervereenwoordiging in die Beheerliggaam as 'n faktor in leerderwangedrag, in die 1ste rangordepositie geplaas (vgl. Tabel 5.8(b)). 'n Persentasie van 89.29 van die opvoederrespondente stem grootliks saam dat ouervereenwoordiging in die Beheerliggaam wel in hulle skool voorkom, terwyl 10.71% van die opvoederrespondente grootliks van mening verskil rakende dié aspek.

Leerdervereenwoordiging in die Beheerliggaam

Volgens die rangordetabel (vgl. Tabel 5.8(a)) lê die aspek van leerdervereenwoordiging in die Beheerliggaam as 'n faktor in leerderwangedrag in die 5de rangordepositie van die leerderresponse. Met betrekking tot die frekwensie-analise van dié aspek stem 55.26% van die leerderrespondente grootliks saam dat leerders in die Beheerliggaam verleenwoordig is (vgl. Tabel 5.8(a)), terwyl 44.74% van die leerderrespondente grootliks hiervan verskil.

In die opvoederresponse is leerdervereenwoordiging in die Beheerliggaam as faktor in leerderwangedrag in die 4de rangordepositie aangeteken (vgl. Tabel 5.8(b)). Met betrekking tot die frekwensie-analise stem 80.77% van die opvoederrespondente grootliks saam dat dit in hulle skool voorkom, terwyl 19.23% van die opvoederrespondente grootliks hiervan verskil (vgl. Tabel 5.8(b)).

Leerdervereenwoordiging in die Leerlingraad

Leerdervereenwoordiging in die Leerlingraad as faktor in leerderwangedrag neem volgens die leerderresponse die 3de rangordepositie in (vgl. Tabel 5.8(a)). 'n Meederheid van leerderresponse (64.91%) (vgl. Tabel 5.8(a)) het aangetoon dat hulle grootliks saamstem dat leerdervereenwoordiging in die Leerlingraad voorkom. 'n Minderheid van die leerderrespondente (35.09%) het grootliks hiervan verskil.

Leerderverteenwoordiging in die Leerlingraad beklee die 2de rangordepositie in die opvoederresponse (vgl. Tabel 5.8(b)). Die meerderheid opvoederrespondente (81.48%) stem saam dat leerlingverteenwoordiging in die leerlingraad by hulle skool voorkom, terwyl 18.52% van die opvoederrespondente grootliks hiervan verskil (vgl. Tabel 5.8(b)).

Lyfstraf

Die afwesigheid van lyfstraf in die skool as 'n bydraende faktor tot leerderwangedrag kom volgens Tabel 5.8(a) in die 6de rangordepositie van die leerderresponse voor. Alhoewel die meerderheid leerderrespondente met 'n persentasie van 51.38% grootliks saamstem dat die afwesigheid van lyfstraf 'n bydraende faktor tot leerderwangedrag in die klaskamer is, is dit opmerklik dat 48.61% - byna die helfte van die leerderrespondente - aangedui het dat hulle grootliks hiervan verskil (vgl. Tabel 5.8(a)).

In die opvoederresponse is die afwesigheid van lyfstraf in die skool wat 'n bydrae lewer tot die ontstaan van leerderwangedrag in die klaskamer in die 3de rangordepositie geplaas (vgl. Tabel 5.8(b)). 'n Meerderheid opvoederrespondente (84.61%) stem grootliks saam dat die afwesigheid van lyfstraf leerderwangedrag in die klaskamer bevorder, terwyl 15.38% van die opvoederrespondente grootliks hiervan verskil (vgl. Tabel 5.8(b)).

- *Faktor 2: Skoolstrukture as 'n invloed op die hantering van leerderwangedrag.*

Ingevolge die leerderresponse (vgl. Tabelle 5.9(a) en (b)) word die volgende aspekte van skoolorganisasie in Faktor 2 hanteer:

- die skool het 'n gedragskode ('n gemiddelde skaalwaarde van 3.20); en
- voldoende kommunikasie tussen ouers / die skool ('n gemiddelde skaalwaarde van 2.78).

Die aspekte van skoolorganisasie as bydraer tot leerderwangedrag het in die leerder-en opvoederrespondente dieselfde gebly, maar die gemiddelde skaalwaarde (die Likert-skaal van 1-4) vir die leerder-en opvoederresponse het verskil. Volgens die opvoederresponse is die gemiddelde skaalwaarde van die aspekte van skoolorganisasie van Faktor 2 die volgende:

- die skool het 'n gedragskode ('n gemiddeld skaalwaarde van 3.36); en
- voldoende kommunikasie tussen ouers / die skool ('n gemiddelde skaalwaarde van 3.32).

TABEL 5.9(a) Leerderresponse: Faktor 2 :

Skoolstrukture as 'n bydraende faktor tot leerderwangedrag

LEERDERRESPONSE				PERSENTASIES					
FAK-TOR 2	SKOOLSTRUKTURE AS 'N BYDRAENDE FAKTOR TOT LEERDERWANGEDRAG								
	ITEM	VRAAG	SKAALWAARDE	RANG-ORDE	1 VERSKIL GEHEEL EN AL	2 VERSKIL GEDEELTELIK	VERSKIL GROOTLIKS 1+2	3 STEM IN 'N MATE SAAM	4 STEM GEHEEL EN AL SAAM
11.1	Die skool het 'n gedragskode	3.20	1	19.53	5.44	24.97	11.02	64.02	75.04
11.2	Voldoende kommunikasie tussen ouers en skool	2.78	4	19.86	18.47	38.33	25.42	36.25	61.67

TABEL 5.9(b) Opvoederresponse: Faktor 2 :

Skoolstrukture as 'n bydraende faktor tot leerderwangedrag

OPVOEDERRESPONSE				PERSENTASIES					
FAK-TOR 2	SKOOLSTRUKTURE AS 'N BYDRAENDE FAKTOR TOT LEERDERWANGEDRAG								
	ITEM	VRAAG	SKAALWAARDE	RANG-ORDE	1 VERSKIL GEHEEL EN AL	2 VERSKIL GEDEELTELIK	VERSKIL GROOTLIKS 1+2	3 STEM IN 'N MATE SAAM	4 STEM GEHEEL EN AL SAAM
11.1	Die skool het 'n gedragskode	3.36	5	14.29	7.14	21.43	7.14	71.43	78.57
11.2	Voldoende kommunikasie tussen ouers en skool	3.32	6	3.57	10.71	14.29	35.71	50.00	85.71

'n Skool het 'n gedragskode

Ingevolge die rangordetabel (vgl. Tabel 5.9(a)) beklee die gebruik van die gedragskode in die skool as 'n faktor in leerderwangedrag die 1ste rangordepositie van die leerderresponse. Die meerderheid leerderrespondente (75.04%) stem grootliks saam dat hulle skool wel 'n gedragskode het. 'n Minderheid van leerderrespondente (24.79%) (vgl. Tabel 5.9(a)) het erken dat daar nie van 'n gedragskode in hul skool gebruik gemaak word nie. Vanuit die leerderresponse kan die gevolgtrekking gemaak word dat 24.79% van die Suid-Afrikaanse skole nie die Suid-Afrikaanse Skolewet (SA: 1996(a)) nakom nie.

Die opvoederresponse dui aan dat die gebruik van die gedragskode in die skool as faktor in leerderwangedrag in die 5de rangordepositie staan (vgl. Tabel 5.9(b)). Met betrekking tot die frekwensie-analise (vgl. Tabel 5.9(b)) het 78.75% van die opvoederrespondente aangedui dat hulle skole 'n gedragskode gebruik. Die minderheid van die opvoederrespondente (21.43%) het erken dat hulle skole nie 'n gedragskode het nie.

Voldoende kommunikasie tussen die ouers en die skool

Volgens die leerderresponse figureer voldoende kommunikasie tussen die ouers en die skool as faktor in leerderwangedrag in die 4de plek op die rangordetabel (vgl. Tabel 5.9(a)). 'n Meerderheid van 61.67% van die leerderrespondente stem grootliks saam dat daar voldoende kommunikasie tussen die ouers en die skool is (vgl. Tabel 5.9(a)). Die minderheid van die leerderrespondente (38.33%) verskil grootliks met die stelling dat daar voldoende kommunikasie tussen ouers en die skool is.

In teenstelling met die leerderrespondente beklee bogenoemde aspek as oorsaak van leerderwangedrag die 6de posisie in die rangorde van die opvoederresponse. In Tabel 5.9(b) kan gesien word dat 85.71% van opvoederrespondente grootliks saamstem dat 'n gebrek aan kommunikasie tussen die betrokke partye in die skool leerderwangedrag kan beïnvloed. Daarteenoor verskil 'n minderheid van 14.28% van die opvoederrespondente grootliks dat voldoende kommunikasie tussen die betrokke partye in die skool leerderwangedrag kan bevorder (vgl. Tabel 5.9(b)).

Die feit dat in die rangordetabel van die opvoederresponse (vgl. Tabel 5.9(b)) hierdie organisatoriese aspek as faktor in leerderwangedrag sesde in die rangorde is, en in die rangordetabel van leerderresponse vierde is, mag impliseer dat die leerders in hierdie opsig 'n groter leemte in die skoolorganisasie waarneem.

5.5.2.4 SINOPSIS

Die volgende faktore is aan die hand van faktoranalise (vgl. Tabel A3) in Kategorie 2 verdeel:

- demokratiese deelname van rolspelers; en
- skoolstrukture as 'n bydraende faktor tot leerderwangedrag.

Die persepsies van die leerder- en opvoederrespondente ten opsigte van die skoolorganisasie as bydraende faktor tot leerderwangedrag word met mekaar vergelyk deur middel van die rangordes van al ses die aspekte binne die skoolorganisasie wat tot leerderwangedrag kan bydra.

Tabelle 5.8(a) en (b), asook Tabelle 5.9(a) en (b) dui die rangorde van die aspekte van skoolorganisasie as bydraende faktor van leerderwangedrag aan soos dit deur die leerderrespondente aangewys is:

- die skool het 'n gedragskode (1ste rangordepositie);
- ouerverteenvoordiging in die Beheerliggaam (2de rangordepositie);
- leerderverteenvoordiging in die Leerlingraad (3de rangordepositie);
- voldoende kommunikasie tussen ouers en die skool (4de rangordepositie);
- leerderverteenvoordiging in die Beheerliggaam (5de rangordepositie); en
- lyfstraf word nie toegelaat nie (6de rangordepositie).

Die rangorde van die opvoederresponse (vgl. Tabel 5.9(b)) is soos volg:

- ouerverteenvoordiging in die Beheerliggaam (1ste rangordepositie);
- leerderverteenvoordiging in die Leerlingraad (2de rangordepositie);
- lyfstraf word nie toegelaat nie (3de rangordepositie);
- leerderverteenvoordiging in die Beheerliggaam (4de rangordepositie);
- die skool het 'n gedragskode (5de rangordepositie); en

- voldoende kommunikasie tussen ouers en die skool (6de rangordepositie).

In Faktor 1, naamlik die demokratiese deelname van rolspelers, het die bevindinge oor die ses algemene aspekte van skoolorganisasie as bydraende faktore tot leerderwangedrag die volgende opgelewer:

Ouerverteenwoordiging in die Beheerliggaam

Met betrekking tot die aspek van ouervereenwoordiging in die Beheerliggaam het die rangordeposities van die leerderrespondente (2de rangordepositie) en die opvoeder-respondente (1ste rangordepositie) na aan mekaar gelê. Gegrond op die feit dat die meerderheid leerderrespondente (70.07%) en die meerderheid opvoederrespondente (89.29%) saamstem dat ouervereenwoordiging in die Beheerliggaam 'n invloed het op leerergedrag in die klaskamer, is dit duidelik dat die rangordepositie van hierdie aspek en die response van die leerders en die opvoeders grootliks met mekaar ooreenstem.

Omdat die meerderheid persentasies van die frekwensies van beide die groepe betreklik hoog is (vgl. Tabelle 5.8(a) en (b)), kan die vraag gestel word waarom leerders en opvoeders meen dat ouervereenwoordiging in die Beheerliggaam tot leerderwangedrag in die klaskamer kan bydra. 'n Moontlike verklaring is dat beide leerder- en opvoeder-respondente nie die vrae oor die bydrae van skoolbestuur tot leerderwangedrag verstaan het nie. Dit wil voorkom of hulle die vrae beantwoord het ooreenkomsdig die voorkoms van bestuursaspekte by hul skole en nie hoe dit tot leerderwangedrag kan bydra nie. Vir duidelike verstaanbaarheid moes die afdeling dalk eers die voorkoms van demokratiese deelname van rolspelers en skoolstrukture vasgestel het voordat daar aan die leerder- en opvoederrespondente gevra is of die onderskeie bestuursaspekte leerderwangedrag kan bevorder.

Leerdervereenwoordiging in die Beheerliggaam

Leerdervereenwoordiging in die Beheerliggaam as bydraende faktor tot leerderwangedrag in die klaskamer beklee die 5de rangordepositie by die leerderresponse terwyl dit 4de in die rangorde van die opvoederresponse voorkom. Die twee groepe respondente stem klaarblyklik saam dat hierdie aspek tot leerderwangedrag in die klaskamer kan bydra. Die vraag kan gevra word hoedat 'n meerderheid van beide die opvoederrespondente (80.77%) en die leerderrespondente (55.26%) so 'n mening kan huldig. 'n Moontlike verklaring hiervoor is dat beide leerder- en opvoederrespondente nie die vrae oor die bydrae van skoolbestuur tot leerderwangedrag verstaan het nie. Dit wil voorkom of hulle die vrae beantwoord het ooreenkomsdig die voorkoms van bestuursaspekte by hul skole

en nie hoe dit tot leerderwangedrag kan bydra nie. Vir duidelike verstaanbaarheid moes die afdeling dalk eers die voorkoms van demokratiese deelname van rolspelers en skoolstrukture vasgestel het voordat daar aan die leerder- en opvoederrespondente gevra is of die onderskeie bestuursaspekte leerderwangedrag kan bevorder.

Die afwesigheid van lyfstraf

Die afwesigheid van lyfstraf as 'n bestuursaspek van skoolstrukture wat ook in Faktor 1 ingedeel is, lê 6de in die rangorde van die leerderresponse, terwyl dit 3de in die rangorde van die opvoederresponse voorkom (vgl Tabelle 5.8(a) en (b)). Die meerderheid leerderrespondente (51,38%), asook die meerderheid opvoederrespondente (84,61%), het saamgestem dat die afwesigheid van lyfstraf bydra tot leerderwangedrag in die klaskamer. Meer as 50% van die leerderrespondente is dus van mening is dat die afwesigheid van lyfstraf 'n bydraende faktor tot leerderwangedrag is. In hierdie geval kan die afleiding gemaak word dat beide leerders en opvoeders die vraag reg verstaan het.

Faktor 2 van Kategorie 2 (vgl. Tabelle 5.9(a) en (b)) fokus op die skoolstrukture as 'n bydraende faktor tot leerderwangedrag:

Die gebruik van 'n gedragskode

In die geval van die gebruik van 'n gedragskode as 'n aspek wat 'n bydrae tot leerderwangedrag kan lewer, is dit opmerklik dat die leerderrespondente die gebruik van die gedragskode in die 1ste rangordepositie plaas en die opvoederresponse dit in die 5de posisie plaas (vgl. Tabelle 5.9(a) en (b)). Met betrekking tot die response van die leerders ('n meerderheid van 75,05%) en die response van die opvoederrespondente ('n meerderheid van 78,57%) is aangetoon dat die groep saamstem dat die gebruik van die gedragskode 'n bydrae lewer tot leerderwangedrag in die klaskamer. In hierdie geval korreleer die onderskeie rangordeposities van die groep respondenten van die response van die groep respondenten ten opsigte van die gebruik van die gedragskode .

Weereens kan die vraag gevra word waarom 'n meerderheid van beide die leerders en die opvoeders meen dat die gebruik van 'n gedragskode tot leerderwangedrag kan lei. 'n Moontlike verklaring hiervoor is dat beide leerder- en opvoederrespondente nie die vrae oor die bydrae van skoolbestuur tot leerderwangedrag verstaan het nie. Dit wil voorkom of hulle die vrae beantwoord het ooreenkomsdig die voorkoms van bestuursaspekte by hul skole en nie hoe dit tot leerderwangedrag kan bydra nie. Vir duidelike verstaanbaarheid moes die afdeling dalk eers die voorkoms van demokratiese deelname van rolspelers en

skoolstrukture vasgestel het voordat daar aan die leerder- en opvoederrespondente gevra is of die onderskeie bestuursaspekte leerderwangedrag kan bevorder.

Leerderverteenwoordiging in die Leerlingraad.

'n Groot meerderheid van beide die groepe respondente (vgl. Tabel 5.9 (a) en (b)) het aangedui dat leerderverteenwoordiging in die Leerlingraad tot leerderwangedrag kan bydra. Uit die response wat leerderrespondente oor die skoolbestuur as bydraende faktor tot leerderwangedrag gegee het, blyk dit dat hulle moontlik nie die vrae oor die bydrae van skoolbestuur tot leerderwangedrag verstaan het nie. Dit wil voorkom of hulle die vrae beantwoord het ooreenkomstig die voorkoms van bestuursaspekte by hul skole en nie hoe dit tot leerderwangedrag kan bydra nie. Vir duidelike verstaanbaarheid moes die afdeling dalk eers die voorkoms van demokratiese deelname van rolspelers en skoolstrukture vasgestel het voordat daar aan die leerder- en opvoederrespondente gevra is of die onderskeie bestuursaspekte leerderwangedrag kan bevorder.

Voldoende kommunikasie tussen ouers en die skool.

'n Groot meerderheid van beide die groepe respondente het ook saamgestem dat voldoende kommunikasie tussen ouers en die skool tot leerderwangedrag kan bydra (vgl. Tabelle 5.9 (a) en (b)). Soos in die ander gevalle van skoolbestuur hierbo genoem, is dit moontlik dat beide leerders en respondente nie die vrae oor die bydrae van skoolbestuur tot leerderwangedrag verstaan het nie. Dit wil voorkom of hulle die vrae beantwoord het ooreenkomstig die voorkoms van bestuursaspekte by hul skole en nie hoe dit tot leerderwangedrag kan bydra nie. Vir duidelike verstaanbaarheid moes die afdeling dalk eers die voorkoms van demokratiese deelname van rolspelers en skoolstrukture vasgestel het voordat daar aan die leerder- en opvoederrespondente gevra is of die onderskeie bestuursaspekte leerderwangedrag kan bevorder.

Samevatting

Uit die response wat leerderrespondente oor die skoolbestuur as bydraende faktor tot leerderwangedrag gegee het, blyk dit dat hulle moontlik nie die vrae oor die bydrae van skoolbestuur tot leerderwangedrag verstaan het nie. Dit wil voorkom of hulle die vrae beantwoord het ooreenkomstig die voorkoms van bestuursaspekte by hul skole en nie hoe dit tot leerderwangedrag kan bydra nie. Vir duidelike verstaanbaarheid moes die afdeling dalk eers die voorkoms van demokratiese deelname van rolspelers en skoolstrukture vasgestel het voordat daar aan die leerder- en opvoederrespondente gevra is of die onderskeie bestuursaspekte leerderwangedrag kan bevorder.

5.5.3 KATEGORIE 3: Gesag van die opvoeder as invloed op leerderwangedrag

Hierdie kategorie oor die gesag van die opvoeder het ten doel om te bepaal hoe eienskappe van opvoeders as 'n aspek van gesag tot leerderwangedrag bydra. Eienskappe wat die bevoegdheid van die opvoeder bepaal, asook eienskappe wat sy/haar ingesteldheid bepaal, is ondersoek.

5.5.3.1 Frekwensies

Die groep respondentie moes met behulp van 'n vierpunt- Likert-skaal die frekwensie van sekere eienskappe van die opvoeder wat 'n effek op leerderwangedrag mag hê, aandui deur een van die volgende afleiers te kies:

- 1 = verskil geheel en al
- 2 = verskil gedeeltelik
- 3 = stem in 'n mate saam
- 4 = stem geheel en al saam

By die verdere interpretasie van die data van hierdie tabel word afleiers 1 ("verskil geheel en al") en 2 ("verskil gedeeltelik") van Tabel 5.10(a) en (b) saamgevoeg om die nuwe afleier "verskil grootliks" te word en afleiers 3 ("stem in 'n mate saam") en 4 (vgl. Tabel 5.10(a) en (b)) ("stem geheel en al saam") saamgevoeg om die nuwe afleier "stem grootliks saam" te word. Afleiers 1 en 2 van Tabel 5.10(a) en (b) verteenwoordig gesamentlik 'n negatiewe respons terwyl afleiers 3 en 4 saam 'n positiewe respons verteenwoordig.

Die data ten opsigte van die eienskappe van die opvoeder, soos in Tabelle 5.10(a) en (b) weergegee, is verder verwerk met die doel om 'n algehele beeld van die negatiewe en positiewe response rakende die gesag van die opvoeder van die leerderrespondente te verkry.

5.5.3.2 Faktoranalise

Die data van die frekwensietafel (vgl. Tabelle 5.10(a) en (b)) is verwerk deur middel van die faktoranalise-tegniek wat volgens Field (2005:731) verbande met een of meer veranderlikes in die vraelys identifiseer. Die vrae in die vraelys is in faktore gegroepeer om

'n samehangende verband tussen die onderskeie data met betrekking tot die aspekte van die gesag van die opvoeder as bydraer tot leerderwangedrag te verkry. Een faktor is deur middel van die faktoranalise geïdentifiseer, naamlik die opvoeder as gesagsfiguur (vgl. Tabel A4).

Die graad van die onderlinge verwantskap tussen die onderskeie items van die vraelys word deur 'n belading wat aan elke item deur middel van faktoranalise toegeken is, bepaal. Field (2005:668) noem dat die aanvaarde belading van 'n item groter as 0.70 moet wees om 'n onderlinge verwantskap met die item en leerderwangedrag in die studie aan te toon.

Met die faktoranalise is die konstrukgeldigheid van die faktore asook die betroubaarheid van die vraelys se data bepaal en word vervolgens bespreek.

- Kaiser-kriterium

Die konstrukgeldigheid van die enkele faktor is getoets na aanleiding van die kaiser-kriterium wat volgens Field (2005:633) bepaal dat die eiewaardes van elke faktor of konstruk groter as 1 moet wees om te bewys dat die faktor geldig is.

Een faktor, naamlik die gesag van die opvoeder (met 'n eiewaarde van 3.150), is met hiérdie ondersoek uit 9 items in die kategorie onttrek wat 35% van die totale variansie van die faktor omvat. Die communaliteit van die faktor wissel van 0.349 tot 0.403. Die faktore in dié kategorie het 'n waarde groter as 1 en is dus geldig (vgl. Tabel A4).

TABEL A4 Faktor-analise : Die gesag van die opvoeder as bydraende faktor tot leerderwangedrag

FAKTORE	ITEMNR	BYDRAENDE FAKTOR	BELADING	EIE WAARDES	% VARIANSIE VERKLAAR
Faktor 1 Die gesag van die opvoeder as bydraende faktor van leerderwangedrag	12.1	Stel nie grense vir leerders nie.	0.56		
	12.2	Kom onvoorbereid skool toe.	0.60		
	12.3	Min opvoeders kan as rolmodelle dien	0.50		
	12.4	Nie toegerus vir die handhawing van dissipline nie.	0.64		
	12.5	Ondervind probleme met kurrikulum.	0.59	3.150	35% variansie is verklaar
	12.6	Onkonsekwent met disciplinemethodes	0.61		
	12.7	Ondervind probleme met opvoeder en-leererverhoudinge	0.62		
	12.8	Maak homself skuldig aan leerderwangedrag.	0.61		
	12.9	Onseker opvoeders het 'n effek op leerderwangedrag	0.59		

- Cronbach-alphakoëffisiënt

Met betrekking tot die Cronbach-alphawaarde wat die betroubaarheid van die vraelys as meetinstrument bepaal, noem Fields (2005:668) dat Cronbach-alphawaarde groter as, of gelyk aan 0.7 moet wees om die betroubaarheid aan te dui. Die betroubaarheid van Kategorie 3 kan soos volg beskryf word:

- Faktor 1 bestaan uit 9 items (Vraag 12.1 tot Vraag 12.9 in die vraelys) met Cronbach-alphakoëffisiënt van 0.77 en die data is dus betroubaar.

5.5.3.3 Die opvoeder as gesagspersoon as bydraende faktor tot leerderwangedrag

- *Faktor 1: Die opvoeder as 'n gesagspersoon*

Faktor 1 kan omskryf word as die eienskappe van die opvoeder wat die opvoeder se gesag affekteer en wat moontlik sodoende leerderwangedrag veroorsaak. Volgens die leerderresponse (vgl.Tabel 5.10(a)) manifesteer die volgende algemeenste eienskappe van die opvoeder in die klaskamer wat die gesag van die opvoeder affekteer:

- daar is baie min opvoeders wat as rolmodelle dien ('n gemiddelde skaalwaarde van 2.59);
- onseker opvoeders het 'n effek op leerders se gedrag ('n gemiddelde skaalwaarde van 2.55);
- opvoeders ondervind probleme met die opvoeder-leerderverhouding ('n gemiddelde skaalwaarde van 2.50);
- opvoeders is inkonsekwent met hul dissiplinemetodes ('n gemiddelde skaalwaarde van 2.38);
- opvoeders ondervind probleme met die kurrikulum ('n gemiddelde skaalwaarde van 2.36); en
- opvoeders maak hul skuldig aan wangedrag ('n gemiddelde skaalwaarde van 2.22).

Alhoewel die aspekte van die opvoeder as gesagspersoon wat tot leerderwangedrag bydra in die leerder- en opvoederrespondente in dieselfde faktore bly, verskil die gemiddelde skaalwaarde (dit is die Likert-skaal van 1-4) vir die leerder- en opvoederresponse. Die frekwensie-analise van die opvoederresponse (vgl. Tabel 5.10(b)) het getoon dat hulle meen dat die volgende eienskappe van die opvoeder tot leerderwangedrag bydra:

- opvoeders ondervind probleme met die kurrikulum ('n gemiddelde skaalwaarde van 2.83);
- onseker opvoeders het 'n effek op leerders se gedrag ('n gemiddelde skaalwaarde van 2.69);
- opvoeders is inkonsekwent met hul dissiplinemetodes ('n gemiddelde skaalwaarde van 2.54);
- opvoeders ondervind probleme met die opvoeder-leerderverhouding ('n gemiddelde skaalwaarde van 2.28);
- opvoeders stel nie vir leerders grense nie ('n gemiddelde skaalwaarde van 2.24);
- opvoeders is nie toegerus om discipline te handhaaf nie ('n gemiddelde skaalwaarde van 1.97); en
- daar is baie min opvoeders wat as rolmodelle dien ('n gemiddelde skaalwaarde van 1.97).

Tabelle 5.10(a) en (b) gee onderskeidelik 'n opsomming van die resultate van die frekwensies van die leerder- en opvoederresponse.

TABEL 5.10(a) Leerderresponse: Faktor 1 :
Die gesag van die opvoeder as bydraende faktor

ITEM	VRAAG	LEERDERRESPONSE			PERSENTASIES				
		SKAAL-WAARDE	RANG-ORDE	VERSKIL GEHEEL EN AL	VERSKIL GEDEETELIK	VERSKIL GROOTLIKS 1+2	STEM IN 'N MATE SAAM	STEM GEHEEL EN AL SAAM	STEM GROOTLIKS SAAM 3+4
12.1	Opvoeders stel nie vir leerders grense nie.	2.21	7	39.86	20.43	60.29	18.42	21.29	39.71
12.2	Opvoeders kom onvoorbereid skool toe	2.07	8	47.89	15.35	63.24	19.01	17.75	36.76
12.3	Daar is baie min opvoeders wat as rolmodelle dien.	2.59	1	26.99	18.89	45.88	22.16	31.96	54.12
12.4	Opvoeders is nie toegerus om dissipline te handhaaf nie.	2.21	7	36.40	25.07	61.47	19.41	19.12	38.53
12.5	Opvoeders ondervind probleme met die kurrikulum.	2.36	5	30.99	25.54	56.53	20.09	23.39	43.48
12.6	Opvoeders is inkonsekwent met dissiplinemethodes.	2.38	4	29.93	24.53	54.45	23.65	21.90	45.55
12.7	Opvoeders ondervind probleme met opvoeder- en leerderverhouding.	2.50	3	29.83	19.32	49.15	21.73	29.12	50.85
12.8	Opvoeders maak hul skuldig aan wangedrag.	2.22	6	37.99	20.67	58.66	22.49	18.84	41.33
12.9	Onseker opvoeders het 'n effek op leerders se gedrag.	2.55	2	24.96	24.38	49.34	21.17	29.49	50.66

TABEL 5.10(b) Opvoederresponse: Faktor 1 :
Die gesag van die opvoeder as bydraende faktor

ITEM	VRAAG	LEERDERRESPONSE			PERSENTASIES				
		SKAALWAARDE	RANG-ORDE	VERSKIL GEHEEL EN AL	VERSKIL GEDEELTELIK	VERSKIL GROOTLIKS 1+2	STEM IN 'N MATE SAAM	STEM GEHEEL EN AL SAAM	STEM GROOTLIKS SAAM 3+4
12.1	Opvoeders stel nie vir leerders grense nie.	2.24	5	37.93	24.14	62.07	13.79	24.14	37.93
12.2	Opvoeders kom onvoorbereid skool toe.	1.55	8	62.07	24.14	86.21	10.34	3.45	13.79
12.3	Daar is baie min opvoeders wat as rolmodelle dien.	1.79	7	55.17	24.14	79.31	6.90	13.79	20.69
12.4	Opvoeders is nie toegerus om dissipline te handhaaf nie.	1.97	6	48.28	20.69	68.97	17.24	13.79	31.03
12.5	Opvoeders ondervind probleme met die kurrikulum.	2.83	1	17.24	17.24	34.48	31.03	34.48	65.51
12.6	Opvoeders is inkonsekwent met dissiplinemetodes nie.	2.54	3	28.57	17.86	46.43	25.00	28.57	53.57
12.7	Opvoeders ondervind probleme met opvoeder-en leerderverhouding.	2.28	4	27.59	27.59	55.17	34.48	10.34	44.82
12.8	Opvoeders maak hul skuldig aan wangedrag.	1.55	8	68.97	13.79	82.76	10.34	6.90	17.24
12.9	Onseker opvoeders het n effek op leerders se gedrag.	2.69	2	24.14	13.79	37.93	31.03	31.03	62.06

Opvoeders wat nie vir hul leerders grense stel nie

Die gesamentlike 7de algemene bydraer tot leerderwangedrag, soos in die leerderresponse se rangorde aangedui (vgl. Tabel 5.10(a)), is die verskynsel dat opvoeders nie vir hulle leerders grense stel nie. In Tabel 5.10(a) van die leerderresponse dui 60.29% van die leerderrespondente aan dat hulle grootliks verskil van die stelling dat die nalaat om grense vir leerders te stel, 'n bydrae tot leerderwangedrag lewer. Daarteenoor stem 39.71% van die leerderrespondente grootliks saam dat 'n gebrek aan grense tot leerderwangedrag bydra.

Met betrekking tot die opvoederresponse lê genoemde bydraer tot leerderwangedrag in die 5de rangordepositie (vgl Tabel 5.10(b)). Die frekwensie-analise wys in Tabel 5.10(b) uit dat 62.07% van die opvoederrespondente grootliks verskil van die stelling dat die nalaat van opvoeders om grense vir leerders te stel, 'n bydrae tot leerderwangedrag lewer, terwyl

37.93% van die opvoederrespondente grootliks saamstem dat die nalaat van opvoeders om grense vir leerders te stel bydra tot leerderwangedrag.

Opvoeders wat onvoorbereid skool toe kom

Die bydraer tot leerderwangedrag in die leerderresponse wat die 8ste posisie in die rangorde inneem, hou verband met opvoeders wat onvoorbereid skool toe kom. Ten opsigte van die frekwensie-analise (vgl. Tabel 5.10(a)) verskil die meerderheid (63.24%) dat hierdie aspek 'n bydraer tot leerderwangedrag is. 'n Minderheid leerderrespondente (36.76%) stem grootliks saam dat die verskynsel dat opvoeders onvoorbereid skool toe kom, 'n bydrae lewer tot leerderwangedrag.

Hierdie bydraer tot leerderwangedrag word in die opvoederresponse volgens Tabel 5.10(b) in die 7de rangordepositie geplaas. Tabel 5.10(b) dui aan dat 86.21% van die opvoederrespondente aantoon dat hulle grootliks verskil dat onvoorbereide opvoeders bydra tot leerderwangedrag. 'n Minderheid van 20.69% van die opvoederrespondente stem grootliks saam oor die bydrae van hierdie aspek tot leerderwangedrag.

Daar is min opvoeders in die skool wat as rolmodelle dien

Die eerste geplaasde bydraende faktor tot leerderwangedrag in die rangordetabel van die leerderresponse, is die feit dat daar min opvoeders in die skool is wat as rolmodelle dien (vgl. Tabel 5.10(a)). 'n Persentasie van 54.12 van die leerderrespondente het aangedui dat hulle grootliks saamstem dat te min rolmodelle in die skool leerderwangedrag kan bevorder (vgl. Tabel 5.10(a)). 'n Minderheid van 45.88% van die leerderrespondente het grootliks met dié oorsaak van leerderwangedrag verskil.

Ingevolge die opvoederresponse (vgl. Tabel 5.10(b)) word die opvoeder as rolmodel in die 7de posisie in die rangorde gelys. Die faktor van die opvoeder as rolmodel word deur 'n meerderheid (79.31%) van die opvoederrespondente van die hand gewys as 'n bydraer tot leerderwangedrag, terwyl 20.69% van die opvoederrespondente grootliks saamgestem het dat te min opvoeders as rolmodelle leerderwangedrag kan beïnvloed (vgl. Tabel 5.10 (b)).

Opvoeders wat nie toegerus is om dissipline te handhaaf nie

Ten opsigte van opvoeders wat nie toegerus is om dissipline te handhaaf nie, het 61.47% van die leerderrespondente aangetoon dat hulle grootliks van hierdie faktor verskil as 'n bydraer tot leerderwangedrag (vgl. Tabel 5.10(a)). 'n Minderheid van die leerderrespondente (38.53%) stem grootliks saam dat 'n gebrek aan disciplinehandhawing tot die ontstaan van leerderwangedrag lei. Ingevolge die leerderresponse deel dié aspek die 7de

rangordepositie met die aspek opvoeders wat nie vir leerders grense stel nie (vgl. Tabel 5.10(a)).

Volgens die opvoederresponse word die aspek van opvoeders wat nie toegerus is om dissipline te handhaaf nie, as 6de in die rangordelys geplaas (vgl. Tabel 5.10(b)). 'n Meerderheid van die opvoederrespondente (68.97%) verskil grootliks van hierdie aspek as 'n bydraer tot leerderwangedrag, terwyl 31.03% van die opvoederrespondente grootliks met die stelling saamstem dat 'n gebrek aan dissipline bydra tot leerderwangedrag.

Opvoeders wat probleme met die kurrikulum ondervind

Die verskynsel dat opvoeders probleme met die kurrikulum ondervind, is in die 5de rangordepositie van die leerderresponse (vgl. Tabel 5.10(a)) geplaas. Ten opsigte van die frekwensie-analise (vgl. Tabel 5.10(a)) is daar aangetoon dat 'n meerderheid van die leerderrespondente (56.53%) grootliks hiervan verskil, teenoor 'n minderheid van 45.55% leerderrespondente wat grootliks van hierdie stelling verskil.

In die opvoederresponse kom die verskynsel dat opvoeders probleme met die kurrikulum as bydraer tot leerderwangedrag ondervind, in die 1ste posisie van die rangordetabel voor. Daar word in Tabel 5.10(b) uitgewys dat 65.51% van die opvoederrespondente grootliks saamstem dat opvoeders wat probleme met die kurrikulum ondervind, bydra tot leerderwangedrag. 'n Persentasie van 34.48 van die opvoederrespondente verskil grootliks van hierdie stelling (vgl. Tabel 5.10(b)).

Inkonsekwente toepassing van dissiplinemethodes deur opvoeders

In die leerderresponse (vgl. Tabel 5.10(a)) beklee opvoeders se inkonsekwente toepassing van dissiplineringsmethodes as bydraer tot leerderwangedrag die 4de rangordepositie. Die meerderheid leerderrespondente (54.46%) het aangetoon dat hulle grootliks verskil dat die inkonsekwente toepassing van dissiplineringsmethodes tot leerderwangedrag lei (vgl. Tabel 5.10(a)). 'n Minderheid van die leerderrespondente (45.46%) stem grootliks saam dat die inkonsekwente toepassing van dissiplineringsmethodes bydra tot leerderwangedrag.

Die opvoederresponse het getoon dat dié aspek as bydraende faktor tot leerderwangedrag frekwensiegewys 3de op die rangorde lê. Volgens Tabel 5.10(b) stem 'n meerderheid van 53.57% van die opvoederrespondente grootliks saam dat inkonsekwente dissiplineringsmethodes tot leerderwangedrag bydra. 'n Minderheid (46.43%) het aangedui dat hulle grootliks verskil dat inkonsekwente dissiplineringsmethodes 'n bydraer tot leerderwangedrag is.

Opvoeders wat probleme met die opvoeder-leererverhouding ondervind

Die opvoeder-leererverhouding as 'n bydraer tot leerderwangedrag in die klas beklee die 3de rangordepositie by die leerderresponse (vgl. Tabel 5.10(a)). Net meer as die helfte (50.85%) van die leerderrespondente het aangetoon dat opvoeders wat probleme met die opvoeder-leererverhouding ondervind, bydra tot leerderwangedrag. Daarenteen het net minder as die helfte (49.15%) van die leerderrespondente grootliks verskil dat hierdie aspek 'n bydraer tot leerderwangedrag is.

Volgens die opvoederresponse word die opvoeder-leererverhouding 4de in die rangordetabel aangetref (vgl. Tabel 5.10(b)). Ten opsigte van die frekwensie-analise verskil 'n meerderheid (55.17%) van die opvoederrespondente grootliks daarvan dat die opvoeder-leererverhouding tot leerderwangedrag bydra. Die minderheid (44.82%) stem grootliks saam met die bydrae van hierdie aspek tot leerderwangedrag saam (vgl. Tabel 5.10(b)).

Opvoeders wat hul aan wangedrag skuldig maak:

Uit die leerderresponse (vgl. Tabel 5.10(a)) is wangedrag van opvoeders as bydraer tot leerderwangedrag op die 6de posisie in die rangorde geplaas. Tabel 5.10(a) dui aan dat 'n persentasie van 58.66 van die leerderrespondente grootliks verskil dat opvoederwangedrag tot leerderwangedrag bydra, terwyl 41.33% van die leerderrespondente grootliks daarmee saamstem.

In die opvoederresponse is daar in die frekwensie-analise bevind dat hierdie bydraer tot leerderwangedrag gesamentlik die 8ste rangordepositie beklee, saam met die verskynsel van opvoeders wat onvoorbereid skool toe kom (vgl. Tabel 5.10(b)). In terme van die frekwensie-analise het 'n meerderheid opvoederrespondente (82.76%) aangedui dat hulle grootliks met die stelling verskil dat opvoederwangedrag tot leerderwangedrag bydra. 'n Minderheid van die opvoederrespondente (17.24%) het grootliks met genoemde bydrae tot leerderwangedrag saamgestem (vgl. Tabel 5.10(b)).

Opvoeders wat as onseker vir die leerders voorkom

Opvoeders wat as onseker vir die leerders voorkom as 'n bydraer tot leerderwangedrag lê in beide die opvoeder- en leerderresponse in die 2de rangordepositie in die rangordetabelle (vgl. Tabelle 5.10(a) en 5.10(b)). Net meer as die helfte van die leerderrespondente (50.66%) stem saam dat onseker opvoeders wel 'n bydrae lewer tot die onstaan van leerderwangedrag, terwyl 49.34% van dieselfde groep respondenten aangedui het dat hulle grootliks van hierdie stelling verskil (vgl. Tabel 5.10(a)).

Die meerderheid van opvoederresponse (62.06%) het daarteenoor gestel dat hulle grootliks met hierdie aspek as bydraer tot leerderwangedrag saamstem (vgl. Tabel 5.10(b)). 'n Persentasie van 37.93 van die opvoeders verskil grootliks dat onseker opvoeders tot leerderwangedrag bydra.

5.5.3.4 SINOPSIS

Die gesag van die opvoeder as bydraende faktor tot leerderwangedrag is volgens die faktoranalise (vgl. Tabel A4) die enigste in hierdie kategorie.

Die verband tussen die rangordeposisies van die ses algemeenste eienskappe van die opvoeder en die frekwensie van die gesag van die opvoeder as bydraer tot leerderwangedrag word aan die hand van die leerder- en opvoederresponse bespreek.

Leerderrespondente dui die volgende ses algemeenste eienskappe van die opvoeder aan wat tot leerderwangedrag bydra (vgl. Tabel 5.10(a)):

- daar is baie min opvoeders wat as rolmodelle kan dien (1ste rangordepositie);
- opvoeders kom vir die leerders as onseker voor (2de rangordepositie);
- opvoeders ondervind probleme met die opvoeder-leerderverhouding (3de rangordepositie);
- opvoeders is inkonsekwent met hul dissiplinemetodes (4de rangordepositie);
- opvoeders ondervind probleme met die kurrikulum (5de rangordepositie); en
- opvoeders maak hul skuldig aan wangedrag (6de rangordepositie).

Die meeste eienskappe wat 'n opvoeder se gesag beïnvloed, het ook in die opvoederresponse voorgekom, maar het in rangorde verskil (vgl. Tabel 5.10(b)). Opvoederrespondente het die volgende ses algemeenste eienskappe van 'n opvoeder wat gesag beïnvloed, soos volg uitgewys:

- opvoeders ondervind probleme met die kurrikulum (1ste posisie van die rangordepositie);
- opvoeders kom vir die leerders as onseker voor (2de rangordepositie);
- opvoeders is inkonsekwent met hul dissiplinemetodes (3de rangordepositie);
- opvoeders ervaar probleme met die opvoeder-leerderverhouding (4de rangordepositie);

- opvoeders stel nie vir leerders grense nie (5de rangordepositie); en
- opvoeders is nie toegerus om dissipline te handhaaf nie (6de rangordepositie).

Opvoeders wat as onseker vir die leerders voorkom

Die eerste opvallende aspek wat as bydraende faktor tot leerderwangedrag wat by beide die leerder- opvoederresponse die 2de rangordepositie beklee (vgl. Tabelle 5.10(a) en (b)), is die feit dat opvoeders vir die leerders onseker voorkom. Die meerderheid leerderrespondente (50.66%) sowel as die meerderheid opvoederrespondente (62.06%) het saamgestem dat onseker opvoeders tot leerderwangedrag bydra. In hierdie geval stem die rangordepositie van die bydraende faktor ooreen met die frekwensie van die leerder- en opvoederresponse ten opsigte van genoemde aspek. 'n Moontlike verklaring vir onseker opvoeders kan wees dat die opvoeders nie toegerus is om leerderdissipline te handhaaf nie, of dat hulle probleme ondervind met die kurrikulum of probleme ondervind met die opvoeder-leerderverhouding (vgl. Tabel 5.10(b)).

Opvoeders wat probleme met die kurrikulum ondervind

In die geval van opvoeders wat probleme met die kurrikulum ondervind as bydraende faktor tot leerderwangedrag, beklee hierdie eienskap van die opvoeder die 1ste rangordepositie in die opvoederresponse (vgl. Tabel 5.10.(b)). Die leerderrespondente het die 5de rangordepositie aan hierdie aspek toegewys (vgl. Tabel 5.10(a)). Leerderrespondente (43.48%) het in 'n geringer mate as die opvoeders (65.51%) saamgestem dat onkunde rakende die kurrikulum tot leerderwangedrag kan bydra. 'n Moontlike rede vir die verskil in menings tussen die leerder- en opvoederrespondente kan wees dat opvoeders opgelei is om binne die kurrikulum te onderrig, en gevolelik bewus is van die leemtes in hul mondering, terwyl die leerders nie weet dat die opvoeders onseker is oor die kurrikulum en gevolelik probleme daarmee ondervind nie.

Opvoeders wat nie toegerus is om dissipline te handhaaf nie

Leerderrespondente het die aspek van opvoeders wat nie toegerus is om dissipline te handhaaf nie, as invloed op leerderwangedrag in die 7de rangordepositie van die leerderresponse geplaas, terwyl die aspek 6de in die rangorde van die opvoederresponse voorkom (vgl. Tabel 5.10(a) en (b)). Die frekwensieresultate van die aspek toon dat die meerderheid leerderrespondente (61.47%) sowel as die opvoederrespondente (68.97%) aandui dat hulle grootliks verskil van die standpunt dat hierdie aspek tot leerderwangedrag kan lei. Die afleiding wat hieruit gemaak kan word, is dat leerder- en opvoederrespondente basies saamstem dat opvoeders in die hantering van dissipline nie 'n groot invloed

uitoefen op leerderwangedrag nie. Dit wil gevvolglik lyk asof die doeltreffende hantering van leerwangedrag veel eerder betrekking het op die persoon van die opvoeder (wat aspekte soos selfvertroue, vakkundigheid, ens insluit).

Opvoeders wat probleme met die opvoeder-leererverhouding ondervind

Met betrekking tot die aspek van opvoeders wat probleme met die opvoeder-leererverhouding ondervind as bydraer tot leerderwangedrag, toon die rangordetabelle aan dat die rangordeposities van die leerderresponse (4de rangordepositie) en dié van die opvoederresponse (3de rangordepositie) ook byna ooreenstem (vgl. Tabelle 5.10(a) en (b)). Die frekwensie van die leerderrespondente het egter van dié van die opvoeder-response verskil. Net meer as die helfte van die leerderrespondente (50.85%) het hierdie aspek beskou as bydraer tot leerderwangedrag, terwyl 'n persentasie van 44.82% van die opvoederrespondente wel saamgestem het dat die opvoeder-leererverhouding 'n rol by leerderwangedrag kan speel. 'n Moontlike verklaring vir die opvoeders se opvatting ten opsigte van die opvoeder-leererverhouding is dat die opvoeders dalk eerder ingestel is op die onderrig van die leerders as op persoonlike verhoudings met die leerders. Terselfertyd kan dit ook impliseer dat die leerders 'n nypende gebrek aan 'n verhouding met die opvoeder aanvoel, en dus 'n sterker behoeftes daaraan het as wat by die opvoeder die geval is.

Afwesigheid van rolmodelle onder opvoeders

Ten opsigte van die afwesigheid van rolmodelle onder opvoeders as bydraende faktor tot leerderwangedrag het die opvoederrespondente dié aspek in die 7de rangordepositie geplaas, terwyl dit bo-aan in die leerderresponse se rangorde staan (vgl. Tabelle 5.10(a) en (b)). Die afleiding kan gemaak word dat daar 'n verskil van mening tussen die 2 groepe respondente is. Volgens Tabelle 5.10(a) en (b) het 54.12% van die leerders oor die bydrae van hierdie aspek saamgestem. Die opvoederrespondente (20.69%) het in 'n geringer mate met hierdie aspek as bydraer tot leerderwangedrag saamgestem. Die rede vir die 2 groepe respondente se persepsies mag wees dat opvoeders moontlik nie besef dat hul gedrag leerders beïnvloed nie, terwyl leerders self baie duidelik aantoon dat dit wel 'n invloed op hul gedrag het.

Die opvoeder se inkonsekwente toepassing van discipline

Die opvoeder se inkonsekwente toepassing van discipline as bydraende faktor tot leerderwangedrag kom 4de in die leerderresponse se rangordetabel voor, terwyl dié aspek die 3de rangordepositie in die opvoederresponse beklee (vgl. Tabelle 5.10(a) en (b)).

Hieruit blyk dit dat die rangordepositie van die groepe respondentte besonder na aan mekaar lê. Die leerderrespondente het met 45.55% aangedui dat die aspek tot leerderwangedrag bydra (vgl. Tabel 5.10(a)), terwyl 53.57% opvoederrespondente met die stelling saamstem (vgl. Tabel 5.10(b)). Hoewel inkonsekwentheid by beide leerder- en opvoederresponse redelik hoog in die rangordetabel voorkom, is die laer frekwensiepersentasie (veral by die leerdergroep) 'n moontlike aanduiding van die feit dat hulle nie ten volle bewus is van die belangrikheid van konsekwente optrede nie. Inkonsekwente optrede is in vele opsigte 'n vorm van onbillike diskriminasie. Billikheid is een van die basiese aspekte van die Grondwetlike bedeling (art. 7 en art. 9 van die Suid-Afrikaanse Grondwet (SA,1996(b)).

Opvoeders wat nie grense vir die leerders stel nie

Die verskynsel van opvoeders wat nie grense vir die leerders stel nie, sluit ook aan by die opvoeder se inkonsekwente toepassing van dissipline. Eersgenoemde eienskap van die opvoeders beklee die 7de rangordepositie in die leerderresponse, terwyl dit 5de in die rangorde van die opvoederresponse voorkom (vgl. Tabelle 5.10(a) en (b)). 'n Opvallende feit is dat beide die leerderrespondente (39.71%) en die opvoederrespondente (37.93%) dus met lae persentasies aantoon dat opvoeders wat nie grense vir leerders stel nie, tot leerderwangedrag kan bydra. Dit is kommerwekkend dat opvoeders as volwassenes en kundiges van opvoeding die belangrikheid van grense vir leerders onderskat.

Opvoeders wat hulle skuldig maak aan wangedrag

Opvoeders wat hulle aan wangedrag skuldig maak as bydraer tot leerderwangedrag, kom 6de in die rangordetabel van die leerderresponse voor, terwyl dit die 8ste rangordepositie in die opvoederresponse beklee (vgl. Tabelle 5.10(a)en (b)). Leerderrespondente het met 41.33% saamgestem dat opvoeders wat self skuldig is aan wangedrag, leerderwangedrag wel kan bevorder. 'n Minderheid van 17.24% van die opvoeders is van mening dat hierdie aspek tot leerderwangedrag kan bydra. Dit is opvallend dat slegs 17.24% van die opvoeders besef dat hul (wan)gedrag en optrede 'n effek op leerdergedrag kan hê.

5.5.4 KATEGORIE 4: Die kenmerke van die leerder wat tot leerderwangedrag bydra

Kategorie 4 het ten doel om te bepaal watter kenmerke van die leerder die sterkste tot leerderwangedrag bydra. In die literatuurstudie word sodanige kenmerke van die leerder aangetoon (vgl. par. 3.3.2.1).

5.5.4.1 Frekwensies

Die leerder-en opvoederrespondente moes vanuit 'n lys kenmerke en met behulp van 'n vierpunt-Likert-skaal die frekwensie van die kenmerke van leerders wat tot leerderwangedrag bydra, in Tabelle 5.11(a) en (b) en Tabelle 5.12(a) en (b) aandui deur een van die volgende afleiers te kies:

- 1 = verskil geheel en al
- 2 = verskil gedeeltelik
- 3 = stem in 'n mate saam
- 4 = stem geheel en al saam

Die data wat in Tabelle 5.11 (a) en (b) en 5.12 (a) en (b) aangedui word, is verder geïnterpreteer met die doel om 'n algehele beeld van die negatiewe en positiewe response rakende die invloed van leerderkenmerke op leerderwangedrag van die leerderrespondente te verkry.

Afleiers 1 ("verskil geheel en al") en 2 ("verskil gedeeltelik") van Tabelle 5.11 (a) en (b) saamgevoeg om die nuwe afleier "verskil grootliks" te word en afleiers 3 ("stem in 'n mate saam") en 4 ("stem geheel en al saam") saamgevoeg om die nuwe afleier "stem grootliks saam" te word. Afleiers 1 en 2 van Tabelle 5.11(a) en (b) verteenwoordig gesamentlik 'n negatiewe respons terwyl afleiers 3 en 4 saam 'n positiewe respons voorstel. Dieselfde proses is met Tabelle 5.12 gevolg.

5.5.4.2 Faktoranalise

Die data (vgl. Tabelle 5.11(a) en (b) en 5.12(a) en (b)) is deur middel van faktoranalise-tegniek wat volgens Field (2005:731) korrelasies of verbande met een of meer veranderlikes in die vraelys geïdentifiseer. Die data in die vraelys is in faktore gegroepeer om 'n samehangende verband tussen die onderskeie data oor die leerderkenmerke as invloed op leerderwangedrag in die klas te bepaal.

Die graad van die onderlinge verwantskap tussen die onderskeie items van die vraelys word deur 'n eiewaarde wat aan elke item toegeken is, bepaal.'n Item se belading moet 'n eiewaarde groter as 0.70 hê om 'n onderlinge verwantskap met die item en leerderwangedrag in die studie aan te toon.

Ingevolge Tabel A5 is die volgende faktore in Kategorie 4 geïdentifiseer:

- Faktor 1: leerhindernisse wat tot leerderwangedrag kan bydra;
- Faktor 2: geremdhede en gestremdhede wat tot leerderwangedrag kan bydra.
- Kaiser-kriterium

In Kategorie 4 is die konstrukgeldigheid van die faktore gemeet om die effek wat die leerders se kenmerke op leerderwangedrag het, te bepaal. Die konstrukgeldigheid van die faktore is getoets na aanleiding van die statistiese tegniek die Kaiser-kriterium wat volgens Field (2005:633) bepaal dat die eiewaardes van elke faktor of konstruk groter as 1 moet wees om te bewys dat die faktor geldig is. Twee faktore is uit 11 items onttrek wat 54% van die totale variansie van die faktor omvat.

Die konstrukgeldigheid van die faktore van Kategorie 4 is soos volg:

- leerhindernisse wat leerderwangedrag negatief beïnvloed ('n eiewaarde van 4.718; 42.89% variansie is verklaar);
- fisiese geremdhede en gestremdhede wat leerderwangedrag negatief beïnvloed ('n eiewaarde van 1.190; 10.81% variansie is verklaar).

Die communaliteite van die faktore wissel van 'n waarde van 0.503 tot 0.710. Die faktore in dié kategorie het 'n waarde groter as 1 en is dus geldig.

TABEL A5 Faktoranalise : Leerderkenmerke as bydraende faktor tot leerderwangedrag

FAKTORE	ITEMNR	BYDRAENDE FAKTOR	BELADING	EIEWAARDES	% Variansie verklaar
Faktor 1 Leerhindernisse wat tot leerderwangedrag by-dra.	C12.1	Aandagafleibaarheids-syndroom	0.47	4.718	67% Variansie verklaar
	C12.2	Verveeldheid	0.63		
	C12.7	Hiperkatiwitel	0.52		
	C12.8	Hongerte	0.69		
	C12.9	Portuurgroep-invloede	0.69		
	C12.10	Stadige akademiese vordering	0.70		
	C12.11	Spanning by die leerder	0.70		
Faktor 2 Fisiese geremd – en gestremde de wat tot leerderwangedrag bydra	C12.3	Chroniese siekte	0.73	1.190	30% Variansie verklaar
	C12.4	Down-syndroom	0.83		
	C12.5	Disleksie	0.79		
	C12.6	Epilepsie	0.73		

- Cronbach-alphakoëfisiënt

Met betrekking tot die betroubaarheid van die vraelys as meetinstrument, word die Cronbach-alphakoëfisiënt gebruik. Field (2005:668) noem dat die Cronbach-alphakoëfisiënt groter as, of gelyk aan 0.7 moet wees om die betroubaarheid aan te dui.

Die betroubaarheid van die faktore is die volgende:

- Faktor 1 bestaan uit 7 items (vrae C12.1; C12.2; C12.7; C12.8; C12.9; C12.10; C12.11 in die vraelys) met 'n Cronbach-alphakoëfisiënt van 0.79 en is dus betroubaar;
- Faktor 2 bestaan uit 4 items (vrae C12.3; C12.4; C12.5; C12.6 in die vraelys) met 'n Cronbach-alphakoëfisiënt van 0.80 en is dus betroubaar.

Vanuit die gegewens van die statistiek kan die gevolgtrekking gemaak word dat die data van beide die faktore van Kategorie 4 betroubaar is.

5.5.4.3 Die kenmerke van die leerder as bydraende faktor tot leerderwangedrag

- *Faktor 1: Leerhindernisse as bydraende faktor tot leerderwangedrag*

Faktor 1 word as leerhindernisse geklassifiseer na aanleiding van Mwamwenda (2004:481) se begripsomskrywing van leerhindernisse as "fisiese, emosionele, kognitiewe agterstande wat veroorsaak dat leerders nie 'n doelwit bereik nie.". In hierdie studie is fisiese, emosionele en kognitiewe kenmerke aan die groep respondenten voorgehou wat moes aandui of hulle met die kenmerke as bydraende faktore tot leerderwangedrag saamstem of verskil.

Die leerderresponse (vgl. Tabel 5.11(a) en Tabel 5.12(a)) dui die algemeenste leerderkenmerke wat tot leerderwangedrag bydra, soos volg aan:

- spanning ('n gemiddelde skaalwaarde van 2.68);
- verveeldheid ('n gemiddelde skaalwaarde van 2.45);
- aandagafleibaarheidsindroom ('n gemiddelde skaalwaarde van 2.35);
- stadige akademiese vordering ('n gemiddelde skaalwaarde van 2.31);
- hongerte ('n gemiddelde skaalwaarde van 2.30);
- portuurgroepinvloede ('n gemiddelde skaalwaarde van 2.28); en
- hiperaktiwiteit ('n gemiddelde skaalwaarde van 2.27).

Daarenteen word die gemiddelde skaalwaarde van die volgende algemeenste leerderkenmerke wat tot leerderwangedrag bydra, soos volg in die opvoederresponse aangedui (vgl. Tabel 5.11(b) en Tabel 5.12(b)):

- portuurgroepinvloede ('n gemiddelde skaalwaarde van 3.23);
- stadige akademiese vordering ('n gemiddelde skaalwaarde van 2.89);
- hiperaktiwiteit ('n gemiddelde skaalwaarde van 2.84);
- hongerte ('n gemiddelde skaalwaarde van 2.50);
- aandagafleibaarheidsindroom ('n gemiddelde skaalwaarde van 2.45); en
- verveeldheid ('n gemiddelde skaalwaarde van 2.39).

TABEL 5.11(a): Leerderresponse Faktor 1 : Leerhindernisse as bydraende faktor

FAK-TOR 1	LEERHINDERNISSE AS BYDRAENDE FAKTOR									PERSENTASIES
	ITEM	VRAAG	SKAAL-WAARDE	RANG-ORDE	1 VERSKIL GEHEEL EN AL	2. VERSKIL GEDEELTELIK	VERSKIL GROOTLIKS 1+2	3 STEM IN 'N MATE SAAM	4 STEM GEHEEL EN AL SAAM	
C12.1	Aandagafleibaarheidsindroom	2.35	3	34.06	23.07	57.13	16.56	26.32	42.88	
C12.2	Verveeldheid	2.45	2	28.76	22.94	51.70	22.46	25.85	48.31	
C12.7	Hiperaktiwiteit	2.27	7	37.73	21.15	58.88	17.77	23.35	41.12	
C12.8	Hongerte	2.30	5	36.79	20.90	57.69	17.79	24.53	42.32	
C12.9	Portuurgroepinvioede	2.28	6	34.43	23.28	57.70	21.80	20.49	42.29	
C12.10	Stadige akademiese vordering.	2.31	4	32.54	23.85	56.39	23.85	19.75	43.60	
C12.11	Spanning	2.68	1	26.65	15.93	42.58	20.67	36.75	57.42	

TABEL 5.11(b) Opvoederresponse: Faktor 1 : Leerhindernisse as bydraende faktor

FAK-TOR 1	OPVOEDERRESPONSE									PERSENTASIES
	ITEM	VRAAG	SKAALWAARDE	RANG-ORDE	1 VERSKIL GEHEEL EN AL	2. VERSKIL GEDEELTELIK	VERSKIL GROOTLIKS 1+2	3 STEM IN 'N MATE SAAM	4 STEM GEHEEL EN AL SAAM	
C12.1	Aandagafleibaarheidsindroom	2.45	5	24.14	27.59	51.72	27.59	20.69	48.28	
C12.2	Verveeldheid	2.39	6	21.43	28.57	50.00	39.29	10.71	50.00	
C12.7	Hiperaktiwiteit	2.84	3	16.00	12.00	28.00	44.00	28.00	72.00	
C12.8	Hongerte	2.50	4	25.00	33.33	58.33	8.33	33.33	41.66	
C12.9	Portuurgroepinvioede	3.23	1	11.54	3.85	15.38	34.62	50.00	84.62	
C12.10	Stadige akademiese vording.	2.89	2	14.81	14.81	29.63	37.04	33.33	70.37	
C12.11	Spanning	0.00	0	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	

Aandagafleibaarheid-sindroom

Aandagafleibaarheid-sindroom figureer in die 3de rangordepositie in die leerderresponse (vgl. Tabel 5.11(a)). Die meerderheid leerderrespondente (57.13%) verskil grootliks dat hierdie kenmerk 'n bydraer tot leerderwangedrag is. 'n Minderheid leerderrespondente (42.88%) stem grootliks saam dat aandagafleibaarheid by leerders tot leerderwangedrag bydra (vgl. Tabel 5.11(a)).

Volgens die opvoederresponse beklee aandagafleibaarheid-sindroom as bydraer tot leerderwangedrag die 5de rangordepositie (vgl. Tabel 5.11(b)). Die opvoederrespondente het met 'n persentasie van 51.72 aangedui dat hulle grootliks van mening verskil rakende dié leerderkenmerk as bydraer tot leerdergedrag. 'n Kleiner persentasie opvoeder-respondente (48.28%) stem grootliks saam dat hierdie sindroom bydra tot leerderwangedrag.

Verveeldheid

Die leerderrespondente het in die rangordetabel (vgl. Tabel 5.14(a)) aangetoon dat verveeldheid die 2de rangordepositie beklee. Met betrekking tot verveeldheid as 'n leerderkenmerk wat bydra tot leerderwangedrag, het 51.70% van leerderrespondente grootliks van hierdie stelling verskil (vgl. Tabel 5.11(a)). 'n Minderheid van 48.31% van die leerderrespondente het grootliks met dié stelling saamgestem.

Verveeldheid by leerders is in die 6de rangordepositie van die opvoederresponse geplaas (vgl. Tabel 5.11b)). Ten opsigte van die frekwensie-analise stem 50% opvoeder-respondente (vgl. Tabel 5.11(b)) grootliks saam dat verveeldheid bydra tot leerderwangedrag. Die ander 50% van die opvoederrespondente verskil grootliks van hierdie stelling.

Hiperaktiwiteit

Die rangordetabel van die leerderresponse het getoon dat hiperaktiwiteit as bydraer tot leerderwangedrag 7de op die rangorde manifesteer (vgl. Tabel 5.11(a)). Hiervolgens verskil 58.88% van die leerderrespondente grootliks dat hiperaktiwiteit 'n bydraer tot leerderwangedrag is, terwyl 41.12% leerderrespondente grootliks saamstem dat hiperaktiwiteit by leerders bydra tot leerderwangedrag in die klas.

Hiperaktiwiteit beklee die 3de rangordepositie van die opvoederresponse (vgl. Tabel 5.11(b)). Die frekwensie-analise dui aan dat 'n groot meerderheid van 72.00% van die opvoederrespondente grootliks met dié bydraer tot leerderwangedrag saamstem. 'n Minderheid van 28.0% opvoederrespondente het volgens Tabel 5.11(b) grootliks ten opsigte hiervan verskil.

Hongerte

In die leerderresponse kom hongerte as bydraer tot leerderwangedrag in die 5de rangordepositie voor (vgl. Tabel 5.11(a)). 'n Minderheid van 42.32% van die leerderrespondente stem grootliks met die stelling saam dat hongerte bydra tot leerderwangedrag. Die meerderheid, 57.69% van die leerderrespondente, verskil volgens Tabel 5.11(a) grootliks van hierdie stelling.

'n Moontlike rede hiervoor is dat leerders se persepsie van hierdie aspek ten opsigte van dissipline beklemtoon dat hongerte deel van hul werklikheid uitmaak en dus nie 'n rol in die voorkoms van leerderwangedrag speel nie. Hierdie stelling kan gestaaf word aan die hand van Tabel 5.6 wat aantoon dat die aspek van leerders wat in armoede leef, die 6de posisie op die ranglys inneem (vgl. Tabel 5.6).

Volgens die opvoederrespondente kom die aanwesigheid van hongerte 4de in die rangorde voor en is ook onder die 6 vernaamste kenmerke wat tot leerderwangedrag bydra (vgl. Tabel 5.11(b)). Met betrekking tot die frekwensie-analise verskil 58.33% van die opvoederrespondente grootliks van die stelling dat honger kinders hulle aan leerderwangedrag sal skuldig maak (vgl. Tabel 5.11(b)), terwyl 41.66% van die opvoederrespondente grootliks saamgestem het dat hongerte leerderwangedrag in die hand kan werk.

Portuurgroepinvloede:

Portuurgroepinvloede as bydraer tot leerderwangedrag lê volgens die leerderresponse in die 6de rangordepositie (vgl. Tabel 5.11(a)). Volgens die frekwensie-analise toon die meerderheid leerderrespondente (57.69%) aan dat hulle grootliks van dié stelling verskil, terwyl 42.88% leerderrespondente grootliks met portuurgroepinvloede as bydraer tot leerderwangedrag saamstem (vgl. Tabel 5.11(a)).

In die opvoederresponse (vgl. Tabel 5.11(b)) word portuurgroepinvloede 1ste in die rangordetabel geplaas en 'n meerderheid van die opvoederrespondente (84.62%) stem grootliks saam dat portuurgroepinvloed bydra tot leerderwangedrag (vgl. Tabel 5.11(b)). 'n Persentasie van 15.39% van die opvoederrespondente dui aan dat hulle grootliks van die

stelling dat portuurgroepinvloede 'n bydrae lewer tot die ontstaan van leerderwangedrag verskil.

Stadige akademiese vordering

Die leerderkenmerk stadige akademiese vordering word in die leerderresponse in die 4de rangordepositie geplaas (vgl. Tabel 5.11(a)). Leerderrespondente het met 'n persentasie van 56.39% (vgl. Tabel 5.11(a)) grootliks van mening verskil dat stadige akademiese vordering tot leerderwangedrag bydra. 'n Persentasie van 43.60 leerderrespondente het grootliks saamgestem dat stadige akademiese vordering tot leerderwangedrag bydra.

'n Moontlike verklaring vir dié bydraer tot leerderwangedrag word in Tabel 5.1 aangetoon, naamlik dat 40.04% van die leerderrespondente ouer is as 15 jaar. Die genoemde tabel toon aan dat 40% van die respondenten Graad 9 reeds 'n paar keer herhaal het.

In die opvoederresponse (vgl. Tabel 5.11(b)) figureer stadige akademiese vordering as bydraer tot leerderwangedrag as die 2de leerderkenmerk in die rangorde. Die meerderheid opvoederrespondente stem ook volgens Tabel 5.11(b) met 'n persentasie van 70.37 grootliks met hierdie stelling saam dat stadige akademiese vordering tot leerderwangedrag bydra, terwyl 'n minderheid van 29.62% van die opvoederrespondente grootliks ten opsigte hiervan verskil.

Spanning by leerders

Die 1ste leerderkenmerk in die rangordetabel van die leerderresponse (vgl. Tabel 5.11(a)) is spanning by leerders. Tabel 5.11(a) toon dat die meerderheid leerderrespondente (57.42%) grootliks saamstem dat spanning by leerders bydra tot leerderwangedrag. Daarteenoor verskil 'n persentasie van 42.58 leerderrespondente grootliks van die siening dat spanning by leerders tot leerderwangedrag bydra.

Die leerderkenmerk spanning by leerders is volgens Tabel 5.11(b) nie deur een van die opvoeders beantwoord nie en het daarom nie eers 'n plek op die rangordetabel nie (vgl. Tabel 5.11(b)). Hieruit kan afgelei word dat opvoeders spanning glad nie as 'n aspek wat tot leerderwangedrag bydra , beskou nie.

'n Moontlike rede vir die feit dat leerders spanning beleef, kan die volgende wees:

- die lewensomstandighede van die kind (vgl. par. 3.3.1.2);
- die leerder wat voel dat niemand hom verstaan nie (vgl. par. 3.31.2).

Die 0.70-belading van spanning by leerders dui aan dat daar wel 'n verband tussen spanning en leerderwangedrag kan wees. Die leerderkenmerk stadige akademiese vordering het dieselfde belading as spanning (vgl. Tabel A5) wat kan impliseer dat daar dalk ook moontlik 'n verband tussen spanning en stadige akademiese vordering bestaan.

- *Faktor 2: Geremd- en gestremdhede wat leerderwangedrag negatief beïnvloed.*

Tabel 5.12(a) dui die persepsies van die leerderrespondente ten opsigte van geremd- en gestremdhede van die leerders as bydraer tot leerderwangedrag aan, terwyl die persepsies van die opvoederrespondente ten opsigte hiervan in Tabel 5.12(b) aangedui word.

Die gemiddelde skaalwaarde van die leerderkenmerke wat in Faktor 2 saamgegroepeer is, word in die leerderresponse soos volg aangedui: (vgl. Tabel 5.12(a)):

- chroniese siekte ('n gemiddelde skaalwaarde van 2.10);
- epilepsie ('n gemiddelde skaalwaarde van 1.96);
- Down-sindroom ('n gemiddelde skaalwaarde van 1.87); en
- disleksie ('n gemiddelde skaalwaarde van 1.81).

Alhoewel die leerderkenmerke as bydraende faktor tot leerderwangedrag in die leerder- en opvoederrespondente in dieselfde faktore ingedeel is, verskil die gemiddelde skaalwaarde vir die leerder- en opvoederresponse.

In die opvoederresponse word die volgende gemiddelde skaalwaarde vir die mees algmene leerderkenmerke in Faktor 2 weergegee (vgl. Tabel 5.12(b)):

- disleksie ('n gemiddelde skaalwaarde van 2.30);
- chroniese siekte ('n gemiddelde skaalwaarde van 2.18);
- epilepsie ('n gemiddelde skaalwaarde van 2.09); en
- Down-sindroom ('n gemiddelde skaalwaarde van 1.91).

TABEL 5.12(a) Leerderresponse: Faktor 2 : Fisiese geremd-en gestremdhede as bydraende faktor

FAKTO R 2	PERSENTASIES								
	FISIESE GEREMD-EN GESTREMDHEDE AS BYDRAENDE FAKTOR								
ITEM	VRAAG	SKAALWAARDE	RANG-ORDE	1 VERSKIL GEHEEL EN AL	2. VERSKIL GEDEELELIK	VERSKIL GROOTLIKS 1+2	3 STEM IN 'N MATE SAAM	4 STEM GEHEEL EN AL SAAM	STEM GROOTLIKS SAAM 3+4
12.3	Chroniese siekte	2.10	8	42.17	22.00	64.17	19.17	16.67	35.84
12.4	Down – sindroom	1.87	10	50.42	23.44	73.86	14.67	11.47	26.14
12.5	Disleksie	1.81	11	54.81	19.93	74.74	14.95	10.31	25.26
12.6	Epilepsie	1.96	9	51.52	18.24	69.76	13.18	17.06	30.24

TABEL 5.12(b) Opvoederresponse: Faktor 2 : Fisiese geremd-en gestremdhede wat tot leerderwangedrag bydra

FAKTO R 2	PERSENTASIES								
	FISIESE GEREMD-EN GESTREMDHEDE AS BYDRAENDE FAKTOR								
ITEM	VRAAG	SKAALWAARDE	RANG-ORDE	1 VERSKIL GEHEEL EN AL	2. VERSKIL GEDEELELIK	VERSKIL GROOTLIKS 1+2	3 STEM IN 'N MATE SAAM	4 STEM GEHEEL EN AL SAAM	STEM GROOTLIKS SAAM 3+4
12.3	Chroniese siekte	2.18	8	32.14	35.71	67.85	14.29	17.86	32.15
12.4	Down-sindroom	1.91	10	50.00	22.73	72.73	13.64	13.64	27.28
12.5	Disleksie	2.30	7	25.93	25.93	51.85	40.74	7.41	48.15
12.6	Epilepsie	2.09	9	39.13	26.09	65.22	21.74	13.04	34.78

Chroniese siekte

Chroniese siekte as bydraer tot leerderwangedrag kom in beide die opvoeder- en leerderresponse 8ste in die rangordetabel voor (vgl. Tabelle 5.12(a) en (b)).

Met betrekking tot die leerderresponse het die leerderrespondente met 'n persentasie van 64.17% grootliks van die stelling verskil dat hierdie kenmerk tot leerderwangedrag bydra

(vgl. Tabel 5.12(a)). 'n Minderheid van die leerderrespondente (35.84%) het grootliks saamgestem dat die feit dat leerders chronies siek is, tot leerderwangedrag bydra.

Met betrekking tot die opvoederresponse (vgl. Tabel 5.12(b)) verskil 67.85% van die opvoederrespondente grootliks van die stelling dat die feit dat leerders chronies siek is, tot leerderwangedrag bydra. 'n Persentasie van 32.15 van die opvoederrespondente stem grootliks met hierdie toestand as bydraer tot leerderwangedrag saam (vgl. Tabel 5.12(b)).

Down-sindroom

Die siektetoestand Down-sindroom by leerders word volgens die leerderrespondente as die 10de leerderkenmerk in die rangorde aangewys (vgl. Tabel 5.12(a)). 'n Meerderheid leerderrespondente (73.86%) verskil grootliks dat hierdie aspek 'n bydraer tot leerderwangedrag is, terwyl 26.14% van die leerderrespondente grootliks met Down-sindroom as 'n bydraende faktor tot leerderwangedrag saamstem.

In die opvoederresponse (vgl. Tabel 5.12(b)) verskil 'n meerderheid van 72.73% van die opvoederrespondente dat Down-sindroom tot leerderwangedrag kan lei. 'n Persentasie van 27.28 van die opvoederrespondente verskil grootliks met hierdie leerderkenmerk as bydraende faktor tot leerderwangedrag. Down-sindroom is ook volgens Tabel 5.12(b) in die 10de rangordepositie van die opvoederresponse geplaas.

Disleksie

Disleksie by leerders as bydraer tot leerderwangedrag kom volgens die leerderresponse in die 11de rangordepositie voor (vgl. Tabel 5.12(a)). Die meerderheid leerderrespondente het met 'n persentasie van 74.74 aangedui dat hulle grootliks verskil dat hierdie toestand tot leerderwangedrag bydra. 'n Persentasie van 25.26 van die leerderrespondente het aangedui dat hulle grootliks saamstem dat disleksie bydra tot leerderwangedrag (vgl. Tabel 5.12(a)).

Disleksie kom in die opvoederresponse in die 7de rangordepositie voor (vgl. Tabel 5.12(b)) en word deur 'n meerderheid van die opvoederrespondente (51.86%) aangedui as 'n aspek waarvan hulle grootliks as 'n bydraer tot leerderwangedrag (vgl. Tabel 5.12(b)) verskil. 'n Persentasie van 48.15 opvoederrespondente stem grootliks met disleksie as bydraer tot leerderwangedrag saam.

Epilepsie:

Epilepsie as bydraer tot leerderwangedrag is volgens die leerderresponse (vgl. Tabel 5.12(a)) 9de in die rangorde geklassifiseer. 'n Meerderheid van 69.76% van die leerder-

respondente verskil grootliks van die stelling dat epilepsie bydra tot leerderwangedrag (vgl. Tabel 5.12(a)), terwyl 30.24% van die leerderrespondente grootliks saamstem dat epilepsie bydra tot leerderwangedrag (vgl. Tabel 5.12(a)).

Volgens die opvoederresponse word epilepsie as bydraer tot leerderwangedrag ook 9de in die rangorde geklassifiseer (vgl. Tabel 5.12(b)). In die frekwensie-analise word daar aangedui dat 65.22% van die opvoederrespondente grootliks verskil dat epilepsie tot leerderwangedrag bydra (vgl. Tabel 5.12(b)). 'n Minderheid opvoederrespondente (34.78%), stem grootliks met hierdie bydraer tot leerderwangedrag saam.

5.5.4.4 SINOPSIS

Aan die hand van die faktoranalise (vgl. Tabel A5) is daar 2 bydraende faktore wat moontlik tot leerderwangedrag kan bydra in kategorie 4 geklassifiseer:

- leerhindernisse wat tot leerderwangedrag bydra;
- fisiese geremd- en gestremdhede.

Die leerder- en opvoederrespondente het aangetoon dat die meeste leerderkenmerke wat tot leerderwangedrag bydra, in Faktor 1, naamlik Leerhindernisse, gegroepeer is. (vgl. Tabel A4).

Die leerderkenmerke wat die leerderrespondente as die algemeenste bydraende faktore tot leerderwangedrag geïdentifiseer het, is die volgende (vgl. Tabel 5.11(a) en Tabel 5.12(a)):

- spanning (1ste rangordepositie);
- verveeldheid (2de rangordepositie);
- aandagafleibaarheidsindroom (3de rangordepositie);
- stadige akademiese vordering (4de rangordepositie);
- hongerte (5de rangordepositie); en
- portuurgroepinvloede (6de rangordepositie).

Daarenteen is die volgende algemeenste leerderkenmerke as bydraende faktore tot leerderwangedrag in die opvoederresponse (vgl. Tabel 5.11(b)) en Tabel 5.12(b)) aangedui:

- portuurgroepinvloede (1ste rangordepositie);
- stadige akademiese vordering (2de rangordepositie);
- hiperaktiwiteit (3de rangordepositie);
- hongerte (4de rangordepositie);
- aandagafleibaarheidsindroom (5de rangordepositie); en
- verveeldheid (6de rangordepositie).

Spanning

Spanning by die leerder as bydraende faktor tot leerderwangedrag beklee volgens die leerderresponse die 1ste rangordepositie en kom net in die leerderresponse (vgl. Tabel 5.11(a)) voor. 'n Persentasie van 57.42 van die leerderrespondente het spanning as 'n bydraende faktor tot leerderwangedrag beskou. Daarteenoor het geeneen van die opvoederrespondente die vraag oor spanning as 'n bydraende faktor tot leerderwangedrag beantwoord nie. Daaruit kan afgelei word dat opvoeders nie bewus is van die leerders se lewensomstandighede of spanning nie of dat hulle nie genoeg insig in die leerders se psige het om te kan waarneem dat spanning 'n negatiewe invloed op die leerders se gedrag uitoeft nie.

Verveeldheid

In die leerderresponse beklee verveeldheid die 2de rangordepositie (vgl. Tabel 5.11(a)). Die meerderheid leerderrespondente (51.70%) het met dié leerderkenmerk as bydraende faktor tot leerderwangedrag saamgestem. Uit die opvoederresponse, wat verveeldheid as die 6de rangordepositie aangedui het, blyk dit dat 50% van die opvoeders met die stelling saamstem (vgl. Tabel 5.11(b)). Die afleiding wat hieruit gemaak kan word, is dat opvoeders verdeeld is oor verveeldheid as bydraende faktor tot leerderwangedrag. Moontlike redes waarom leerders in die klas verveeld kan raak, sluit aspekte in soos die wyse waarop opvoederrespondente die inligting oordra; opvoeders wat onvoorbereid skool toe gaan; en die opvoeder-leerderverhouding (vgl. Tabel 5.11(b)). Die moontlikheid

bestaan ook dat opvoeders onbewus is van die feit dat leerders verveeld is en dat dit gevvolglik 'n groot effek op leerderdissipline kan hê.

Hiperaktiwiteit

Onder die leerderresponse kom hiperaktiwiteit in die 7de rangordepositie voor, terwyl die opvoederresponse hierdie leerderkenmerk in die 3de rangordepositie geplaas het (vgl. Tabelle 5.11(a) en (b)). Die leerderrespondente het met 41.12% aangetoon dat hulle met hiperaktiwiteit as bydraende faktor tot leerderwangedrag saamstem, terwyl 72% opvoederrespondente hierdie leerderkenmerk as bydraende faktor tot leerderwangedrag beskou. 'n Moontlike verklaring vir die feit dat hierdie leerderkenmerk in die 7de posisie van die leerderresponse voorkom, kan wees dat die leerders moontlik nie ingelig is oor die toestand nie en dus nie besef hoe ontwrigtend dit inderwaarheid vir die onderrig- en leerproses is nie.

Portuurgroepinvloede

Daar is ook 'n groot verskil tussen die persepsies van leerders en opvoeders rakende portuurgroepinvloede as 'n faktor wat bydra tot leerderwangedrag. Opvoederrespondente het portuurgroepinvloede as die algemeenste leerderkenmerk bestempel (1ste rangordepositie), terwyl leerderrespondente hierdie leerderkenmerk 6de in die rangorde geplaas het (vgl. Tabelle 5.11(a) en (b)). Volgens die frekwensie-analise het die leerderrespondente (42.29%) in 'n geringe mate saamgestem dat portuurgroepe tot leerderwangedrag kan bydra (vgl. Tabelle 5.11(a)). In die opvoederresponse het 84.62% opvoederrespondente hierdie leerderkenmerk as 'n bydraende faktor tot leerderwangedrag beskou (vgl. Tabel 5.11(b)). 'n Moontlike verklaring hiervoor is dat die leerder subjektief staan binne die invloedsfeer van sy portuurgroep sonder dat hy/sy die intensiteit van die invloede besef.

Stadige akademiese vordering

Stadige akademiese vordering is in die 4de plek deur die leerderrespondente geplaas, terwyl die opvoederrespondente die 2de posisie daaraan toegeken het (vgl. Tabelle 5.11(a) en (b)). Persepsies rakende die vraag of hierdie leerderkenmerk tot leerderwangedrag bydra, het tussen die groepe respondente verskil. 'n Persentasie van 43.60 leerderrespondente het aangedui dat dit wel as 'n bydraende faktor tot leerderwangedrag beskou kan word. Daarteenoor het 'n meerderheid van 70.37% van die opvoederrespondente met die stelling saamgestem (vgl. Tabelle 5.11(a) en (b)). Die feit dat daar in Tabel 5.1 aangedui is dat 40.04% van die leerderrespondente ouer is as 15 jaar en

gevolglik graad 9 (of vroeër) moes herhaal het, kan die opvoeders se persepsie rakende stadige akademiese vordering verklaar.

Aandagafleibaarheid

Aandagafleibaarheid as leerderkenmerk wat tot leerderwangedrag bydra, beklee die 3de rangordepositie van die leerderresponse en kom 5de in die rangorde van die opvoederresponse voor (vgl. Tabelle 5.11(a) en (b)). Leerderrespondente (42.88%) sowel as opvoederrespondente (48.28%) het aangedui dat hulle grootliks met aandagafleibaarheidsindroom as bydraer tot leerderwangedrag saamstem. Die lae frekwensie kan moontlik weereens daarop dui dat beide leerder- en opvoederrespondente nie oor die nodige kennis van die fisiese toestand beskik nie.

Hongerte

In die geval van hongerte het beide die leerder- en opvoederrespondente hongerte by leerders as een van die 6 mees algemene leerderkenmerke wat tot leerderwangedrag kan bydra, geklassifiseer (vgl. Tabel A5). In die leerderresponse kom dit 5de in die rangorde voor (vgl. Tabel 5.11(a)), terwyl die opvoederrespondente dit in die 4de posisie van die rangorde geplaas het (vgl. Tabel 5.11(b)). Die leerderrespondente (42.32%) sowel as die opvoederrespondente (41.66%) het aangedui dat hulle met hongerte as bydraende faktor tot leerderwangedrag saamstem. In die literatuurstudie is aangedui dat mense wat aan chroniese armoede blootgestel is, soms minder bronse en hulpmiddele het wat hulle kan aanwend om beheer oor hul eie lewens uit te oefen (vgl. par. 3.3.1.1). Armoede, as een van die tendense in die gemeenskap (vgl. Tabel 5.6(a) en b)) is ook deur beide die leerder- en opvoederresponse in die 6de rangordepositie geplaas.'n Moontlike rede waarom hongerte (wat 'n direkte gevolg van armoede is) as een van die mees algemene bydraende faktore tot leerderwangedrag geklassifiseer is, mag moontlik wees dat honger leerders nie kan konsentreer of aandag gee nie, en dat hierdie frustrasie tot uiting kom in vorme van wangedrag.

Dit is insiggewend dat al 6 algemeenste aspekte as bydraers tot leerderwangedrag in die hoogste rangordepositie uit Faktor 1 afkomstig is en nie 'n enkele een uit Faktor 2 (geremd- en gestremdhede) nie (vgl. Tabel A5).

In Afdeling D word die leerder- en opvoederrespondente se persepsies rakende die doeltreffendheid van hanteringsmetodes met behulp van die effekgrootte as meetinstrument bepaal en met mekaar vergelyk.

5.6 AFDELING D: METODES VIR DIE HANTERING VAN LEERDERWANGEDRAG

In Afdeling D is die doeltreffendheid van dissiplinemetodes wat tans in skole deur opvoeders gebruik word, ondersoek.

5.6.1 Frekwensies

Verskillende dissiplinemetodes wat in die literatuur voorkom, is aan die leerder- en opvoederrespondente voorgehou. Die twee groepe respondentie moes met behulp van 'n vierpunt-Likert-skaal die frekwensie van die graad van die doeltreffendheid van dissiplinemetodes aandui deur een van die volgende afleiers te kies:

- 1 = baie ondoeltreffend
- 2 = ondoeltreffend
- 3 = doeltreffend
- 4 = baie doeltreffend

Die data wat in Tabelle 5.13(a) en (b) aangedui word, is verder geïnterpreteer met die doel om 'n algehele beeld van die negatiewe en positiewe response rakende die invloed van die hantering van leerderwangedrag van die leerderrespondente te verkry. Afleiers 1 ("verskil geheel en al") en 2 ("verskil gedeeltelik") van) saamgevoeg om die nuwe afleier "verskil grootliks" te word en afleiers 3 ("stem in 'n mate saam") en 4 ("stem geheel en al saam") saamgevoeg om die nuwe afleier "stem grootliks saam" te word. Afleiers 1 en 2 van Tabelle 5.13 (a) verteenwoordig gesamentlik 'n negatiewe respons terwyl afleiers 3 en 4 gesamentlik 'n positiewe respons verteenwoordig. Dieselfde procedures is met Tabelle 5.14 tot Tabelle 5.18 gevolg.

Die resultate van die frekwensie ten opsigte van die effektiwiteit van dissiplinemetodes van die leerder-en opvoederresponse word in Tabelle 5.13 (a) en (b) –5.18 (a) en (b) aangetoon.

5.6.2 Faktoranalise

Die data van die rangordetabel (vgl. Tabelle 5.13 (a) en (b) – 5.18 (a) en (b)) is deur middel van die faktoranalise-tegniek wat volgens Field (2005:731) verbande met een of meer veranderlikes in die vraelys identifiseer. Die data in die vraelys is in faktore gegroepeer om 'n samehangende verband tussen die onderskeie data oor die effektiwiteit van die onderskeie hanteringsmetodes van leerderwangedrag en leerderwangedrag te bepaal.

Die resultate van die faktoranalise (vgl. Tabel A6) toon aan dat die verskillende hanteringsmetodes in 6 faktore ingedeel kan word:

- Faktor 1: handhawing van die opvoeder-leererverhouding;
- Faktor 2: leerder-isolering;
- Faktor 3: meedoënlose optrede van die opvoeder;
- Faktor 4: ontneming van leerderregte;
- Faktor 5: oneffektiewe metodes; en
- Faktor 6: dreigemente.

Die graad van die onderlinge verwantskap tussen die onderskeie items in die vraelys word deur 'n belading wat aan elke hanteringsmetode van leerderwangedrag toegeken is, bepaal. Volgens Field (2005: 731) moet elke hanteringsmetode se belading groter as 0.70 wees om 'n onderlinge verwantskap met die spesifieke metode en leerderwangedrag in die studie aan te toon.

Die meetinstrumente wat die konstrukgeldigheid van die faktore en die betroubaarheid van die data bepaal, word vervolgens bespreek.

- Kaiser-kriterium

Die konstrukgeldigheid van die hanteringsmetodes vir leerderwangedrag is deur middel van die Kaiser-kriterium gemeet. Die Kaiser-kriterium bepaal volgens Field (2005:35) dat die eiewaardes van elke faktor of konstruk groter as 1 moet wees voordat die faktor konstrukgeldig is.

Ses faktore is uit 21 items onttrek wat 57% van die totale variansie van die faktor omvat. Die eiewaardes van elke faktor bestaan uit 'n waarde wat groter is as 1 en is dus geldig. Die communaliteite van die faktore wissel van 0.476 tot 0.656.

Die konstrukgeldigheid van die volgende faktore is gemeet:

- Faktor 1: handhawing van die opvoeder-leerderverhouding ('n eiewaarde van 5.054; 24% variansie is verklaar);
- Faktor 2: leerder-isolering ('n eiewaarde van 2.261; 10.76% variansie is verklaar);
- Faktor 3: meedoënlose optrede van die opvoeder ('n eiewaarde van 1.218; 5.8% variansie is verklaar);
- Faktor 4: ontneming van leerderregte ('n eiewaarde van 1.197; 5.8% variansie is verklaar);
- Faktor 5: oneffektiewe metodes ('n eiewaarde van 1.096; 5.21% variansie is verklaar); en
- Faktor 6: dreigemente ('n eiewaarde van 1.050; 5% variansie is verklaar).

Hieruit is dit duidelik dat daar in Faktore 2 tot 6 minder variansie of die inligting vanuit die faktore verklaar is as in Faktor 1. Die gevolgtrekking wat gemaak kan word is dat die hanteringsmetodes van Faktor 1 meer betroubaar is as die ander faktore.

TABEL A6 Faktoranalise : Hanteringsmetodes van leerderwangedrag

FAKTORE	ITEM-NOMMER	HANTERINGS-METODE	BELADING	EIE-WAARDES	% VARIANSIE VERKLAAR
Faktor 1 Handhawing van opvoeder-leerderverhouding	13.10	Leerder-deelname in opstel van gedragsskode	0.51	5.054	72% Variansie verklaar
	13.11	Motivering	0.70		
	13.13	Behoorlike voorbereiding deur die opvoeder	0.59		
	13.17	Klasreëls-stelsel	0.51		
	13.18	Privaat gesprekke met leerders	0.60		
	13.19	Leer konflikhantering aan leerders	0.76		
	13.20	Versorging van skoolgronde	0.58		
Faktor 2 Leerder-isolering as hanteringsmetode vir leerderwangedrag	13.7	Ekstra huiswerk	0.70	2.261	75% variansie verklaar
	13.8	Ignoreer die leerder	0.68		
	13.9	Leerder moet na die muur kyk	0.71		
Faktor 3 Meedoënlose optrede van die opvoeder as hanteringsmetode van leerderwangedrag	13.1	Strenghed by die opvoeder	0.64	1.218	24% variansie is verklaar
	13.2	Gemeenskapsdiens	0.67		
	13.6	Bespreking met die ouers	0.46		
	13.14	Teken misstap in 'n boek aan	0.38		
	13.15	Beloning	0.38		
Faktor 4 Ontneming van leerderregte as hanteringsmetode van leerderwangedrag	13.5	Detensie	0.74	1.197	60% variansie is verklaar
	13.4	Ontneming van voorregte	0.70		
Faktor 5 Oneffektiewe metodes as hanteringsmetode van leerderwangedrag	13.3	Lyfstraf	0.65	1.096	37% variansie is verklaar
	13.12	Nieverbale boodskappe	0.45		
	13.16	Sarkasme	0.71		
Faktor 6 Dreigemente as hanteringsmetode van leerderwangedrag	13.21	Dreigemente	0.63	1.050	5% variansie is verklaar.

- Cronbach-alphakoëfisiënt

Met betrekking tot die betrouwbaarheid van die vraelys as meetinstrument, word die Cronbach-alphakoeffisiënt gebruik. Field (2005:668) noem dat die Cronbach-alphawaarde

groter as, of gelyk aan 0.7 moet wees om die betroubaarheid aan te dui. Elke faktor van dié kategorie se betroubaarheid sal deur middel van die Cronbach-alphawaarde bespreek word.

Volgens die Cronbach-alphawaarde lyk die volgende faktore se betroubaarheidskoëffisiënt soos volg:

- Faktor 1 bestaan uit 7 items (vrae 13.10; 13.11; 13.13; 13.17; 13.18; 13.19; 13.20 in die vraelys) en met 'n Cronbach-alphakoëffisiënt van 0.77. Faktor 1 se data is dus betroubaar;
- Faktor 2 bestaan uit 3 items (vrae 13.7; 13.8; 13.9 in die vraelys) en met 'n Cronbach- alphakoëffisiënt van 0.56. Die data van Faktor 2 is dus onbetroubaar;
- Faktor 3 bestaan uit 5 items (vrae 13.1; 13.2; 13.6; 13.14; 13.15 in die vraelys) en het 'n Cronbach-alphakoëffisiënt van 0.61. Die data van Faktor 3 is dus onbetroubaar;
- Faktor 4 bestaan uit 2 items (vrae 13.4; 13.5; in die vraelys) en het 'n Cronbach- alphakoëffisiënt van 0.45. Die data van Faktor 4 is dus onbetroubaar;
- Faktor 5 bestaan uit 3 items (vrae 13.3; 13.12; 13.16 in die vraelys) en het 'n Cronbach-alphakoëffisiënt van 0.50. Faktor 5 se data is dus onbetroubaar; en
- Faktor 6 bestaan uit 1 item (vraag 13.21 in die vraelys) en het 'n Cronbach- alphakoëffisiënt van 0.32. Faktor 6 se data is dus onbetroubaar.

Die afleiding wat vanuit bogenoemde bespreking gemaak kan word is dat slegs die data van Faktor 1 as betroubaar beskou kan word.

5.6.3 Die doeltreffendheid van hanteringmetodes van leerderwangedrag

- *Faktor 1: die handhawing van die opvoeder-leererverhouding*

Die konsep handhawing van die opvoeder-leererverhouding duï op die daarstelling en die instandhouding van die opvoeder-leererverhouding. Die persepsies ten opsigte van die hanteringsmetodes van leerderwangedrag van die leerder- en opvoederrespondente word onderskeidelik in Tabel 5.13(a) en Tabel 5.13 (b) aangetoon.

Ingevolge die leerderresponse (vgl. Tabel 5.13(a)) is die volgende hanteringmetodes wat 'n invloed op leerderwangedrag mag uitoefen, by Faktor 1 ingedeel:

- behoorlike voorbereiding deur die opvoeder ('n gemiddelde skaalwaarde van 2.74);
- klasreëls-stelsel ('n gemiddelde skaalwaarde van 2.71);
- leerders leer hoe om konflik te hanteer ('n gemiddelde skaalwaarde van 2.69);
- privaat gesprekke met leerders ('n gemiddelde skaalwaarde van 2.62);
- leerder-deelname in die opstel van 'n gedragskode ('n gemiddelde skaalwaarde van 2.60);
- motivering ('n gemiddelde skaalwaarde van 2.59); en
- die versorging van die skoolgronde ('n gemiddelde skaalwaarde van 2.56).

Alhoewel die hanteringsmetodes van leerderwangedrag in die leerder- en opvoeder-response in dieselfde faktore bly, verskil die gemiddelde skaalwaarde vir die leerder- en opvoederresponse van mekaar. Die opvoederresponse (vgl. Tabel 5.13(b)) se gemiddelde skaalwaarde van die onderskeie hanteringsmetodes van leerderwangedrag soos gegroepeer in Faktor 1 is soos volg:

- behoorlike voorbereiding deur die opvoeder ('n gemiddelde skaalwaarde van 3.55);
- motivering ('n gemiddelde skaalwaarde van 3.55);
- klasreëls-stelsel ('n gemiddelde skaalwaarde van 3.30);
- leerders leer hoe om konflik te hanteer ('n gemiddelde skaalwaarde van 3.18);
- die versorging van die skoolgronde ('n gemiddelde skaalwaarde van 3.18);
- privaat gesprekke met leerders ('n gemiddelde skaalwaarde van 2.90); en
- leerder-deelname in die opstel van die gedragskode ('n gemiddelde skaalwaarde van 2.89).

TABEL 5.13(a) Leerderresponse: Faktor 1:
Handhawing van opvoeder-leererverhouding

FAK-TOR 1	ITEM	VRAAG	PERSENTASIES						
			SKAAL- WAARDE	RANG- ORDE	BAIE ONDOEL- TREFFEND	ONDOEL- TREFFEND	ONEFFECTIEF 1+2	DOEL TREFFEND	BAIE DOEL TREFFEND
13.10	Leerder-deelname in die opstel van die gedragsskode.	2.60	6	27.23	17.53	44.76	23.63	31.61	55.24
13.11	Motivering.	2.59	7	24.60	19.52	44.13	28.10	27.78	55.88
13.13	Behoorlike voorbereiding deur die opvoeder.	2.74	2	19.36	20.16	39.52	27.84	32.64	60.48
13.17	Klasreëls-stelsel.	2.71	3	20.30	20.47	40.78	26.73	32.49	59.22
13.18	Privaat gesprekke met leerders.	2.62	5	25.86	18.18	44.04	24.14	31.82	55.96
13.19	Leer leerders hoe om konflik te hanteer.	2.69	4	21.98	18.68	40.66	27.94	31.40	59.34
13.20	Versorging van skoolgronde.	2.56	9	26.50	19.09	45.58	26.50	27.92	54.42

TABEL 5.13(b) Opvoederresponse: Faktor 1:
Handhawing van opvoeder- leererverhouding

FAK-TOR 1	ITEM	VRAAG	PERSENTASIES						
			SKAALWAARDE	RANG-ORDE	BAIE ONDOEL-TRAFFEND	ONDOEL-TRAFFEND	ONEFFECTIEF 1+2	DOEL-TRAFFEND	BAIE DOEL-TRAFFEND
13.10	Leerder-deelname in die opstel van die gedragsskode	2.89	10	3.57	28.57	32.14	42.86	25.00	67.86
13.11	Motivering.	3.55	1	0.00	0.00	0.00	44.83	55.17	100.00
13.13	Behoorlike voorbereiding deur die opvoeder.	3.55	1	0.00	6.90	6.90	31.03	62.07	93.10
13.17	Klasreëls-stelsel.	3.30	3	0.00	11.11	11.11	48.15	40.74	88.89
13.18	Privaat gesprekke met leerders.	2.90	9	13.79	17.24	31.03	34.48	34.48	68.96
13.19	Leer leerders hoe om konflik te hanteer.	3.18	5	7.14	7.14	14.28	46.43	39.29	85.72
13.20	Versorging van skoolgronde.	3.18	5	3.57	25.00	28.57	21.43	50.00	71.43

Leerder-deelname in die opstel van die gedragskode

Leerder-deelname in die opstel van 'n gedragskode beklee volgens die leerderresponse die 6de rangordeposie (vgl. Tabel 5.13(a)). 'n Meerderheid leerderrespondente (55.24%) duï aan dat hierdie hanteringsmetode vir leerderwangedrag effektief is (vgl. Tabel 5.13(a)), terwyl die minderheid (44.76%) dit as oneffektief beskou.

In die opvoederresponse lê leerder-deelname in die opstel van 'n gedragskode as hanteringsmetode vir leerderwangedrag in die 10de rangordepositie (vgl. Tabel 5.13(b)). Ten opsigte van die frekwensie-analise het 67.86% van die opvoederrespondente aangedui dat die metode effektief is vir die hantering van leerderwangedrag, terwyl 32.14% dit as oneffektief beskou (vgl. Tabel 5.13(b)).

Die klasreëlstelsel as hanteringsmetode vir leerderwangedrag het volgens die faktoranalyse dieselfde 0.51-belading (vgl. Tabel A6), waaruit afgelei kan word dat daar moontlik 'n verband bestaan tussen 'n klasreëlstelsel en leerder-deelname in die opstel van 'n gedragskode.

Motivering

Die metode wat volgens die leerderresponse 7de in die rangorde voorkom, is die motivering van die leerder (vgl. Tabel 5.13(a)). 'n Persentasie van 55.88 van die leerderrespondente het motivering as hanteringsmetode effektief gevind, terwyl 44.13% dit as oneffektief beskou het.

Opvoeders plaas motivering van leerders as hanteringsmetode vir leerderwangedrag in die 1ste rangordepositie (vgl. Tabel 5.13(b)). Ten opsigte van die frekwensie-analise stem die opvoederrespondente volkome saam (100%) dat motivering van leerders 'n baie effektiewe wyse is om leerderwangedrag teë te werk (vgl. Tabel 5.13(b)).

Behoorlike voorbereiding deur die opvoeder

Die hanteringsmetode wat volgens die leerderresponse (vgl. Tabel 5.13(a)) die 2de posisie in die rangorde inneem, is behoorlike voorbereiding deur die opvoeder. Met betrekking tot die frekwensie-analise het die meerderheid leerderrespondente (60.48%) lesvoorbereiding as 'n effektiewe hanteringsmetode vir leerderwangedrag beskou (vgl. Tabel 5.13(a)). 'n Minderheid (39.52%) van die leerderrespondente het die metode as oneffektief beskou (vgl. Tabel 5.13(a)).

Behoorlike voorbereiding deur die opvoeder lê, saam met motivering deur die opvoeder, as 'n hanteringsmetode vir leerderwangedrag in die 1ste posisie in die rangorde van die

opvoederresponse (vgl. Tabel 5.13(b)). Die frekwensie-analise dui aan dat die meerderheid opvoederrespondente (93.10%) dit as 'n effektiewe hanteringsmetode beskou (vgl. Tabel 5.13b). 'n Minderheid (6.90%) van die opvoederrespondente het hierdie metode as oneffektief geklassifiseer.

Klasreëls-stelsel

Die leerderresponse toon dat 'n stelsel van klasreëls die 3de rangordepositie beklee as 'n hanteringsmetode vir leerderwangedrag (vgl. Tabel 5.13(a)). Met betrekking tot die frekwensie-analise (vgl. Tabel 5.13(a)) het 59.22% van die leerderrespondente gemeen dat 'n klasreëlstelsel effektief is vir die hantering van leerderwangedrag. 'n Minderheid van 40.78% leerderrespondente beskou die metode as oneffektief.

In die opvoederresponse word die klasreëlstelsel as hanteringsmetode vir leerderwangedrag (vgl. Tabel 5.13(b)) ook in die 3de posisie van die rangorde aangetref. Dié metode is deur die meerderheid (88.89%) opvoederrespondente as effektief aangewys. Daarteenoor het die minderheid opvoederrespondente (11.11%) die klasreëlstelsel as 'n oneffektiewe hanteringsmetode vir leerderwangedrag beskou (vgl. Tabel 5.13(b)).

Privaat gesprekke met leerders

Volgens die leerderresponse kom privaat gesprekke met leerders as 'n hanteringsmetode vir leerderwangedrag 5de in die rangorde voor (vgl. Tabel 5.13(a)). Die leerderrespondente het met 'n persentasie van 55.96 aangevoer dat privaat gesprekke oor leerderwangedrag 'n effektiewe hanteringsmetode daarvoor is. 'n Minderheid van 44.04% leerderrespondente het die hanteringsmetode as oneffektief geklassifiseer (vgl. Tabel 5.13(a)).

In die opvoederresponse figureer privaat gesprekke met leerders as 'n hanteringsmetode vir leerderwangedrag 9de in die rangordetabel (vgl. Tabel 5.13(b)). 'n Persentasie van 68.96 van die opvoederrespondente is van mening dat hierdie optrede van die opvoeder 'n effektiewe hanteringsmetode is, terwyl 31.03% van die opvoederrespondente die metode as oneffektief beskou.

Deur leerders te leer hoe om konflik te hanteer

Om leerders te leer hoe om konflik te hanteer is volgens die leerderresponse in die 4de rangordepositie geplaas (vgl. Tabel 5.13(a)). 'n Meerderheid (59.34%) van die leerderrespondente stem met die effektiwiteit van die metode saam, terwyl 40.66% van die leerderrespondente meen dat dit oneffektief is as hanteringsmetode vir leerderwangedrag (vgl. Tabel 5.13(a)).

Om leerders te leer hoe om konflik te hanteer kom in die opvoederresponse in die 5de rangordepositie voor (vgl. Tabel 5.13(b)). 'n Persentasie van 85.72 van die opvoederrespondente het die effektiwiteit van die metode bevestig, terwyl 14.28% van die opvoederrespondente die metode as oneffektief vir die hantering van leerderwangedrag bestempel het (vgl. Tabel 5.13(b)).

Versorging van skoolgronde

Tabel 5.13(a) toon aan dat versorging van skoolgronde as hanteringsmetode vir leerderwangedrag 9de in die rangorde van leerderrespondente voorkom. Ten opsigte van frekwensie-analise beskou 54.42% van die leerderrespondente die metode as effektief, terwyl 45.58% van die leerderrespondente meen dat dié metode oneffektief is vir die hantering van leerderwangedrag (vgl. Tabel 5.13(a)).

In die opvoederresponse (vgl. Tabel 5.13(b)) word versorging van skoolgronde as hanteringsmetode vir leerderwangedrag 5de in die rangorde geplaas. Die frekwensie-analise het aangedui dat 71.43% van die opvoederrespondente van mening is dat dié metode effektief is vir die hantering van leerderwangedrag (vgl. Tabel 5.13(b)). Die res van die opvoederrespondente (28.57%) het die versorging van skoolgronde as oneffektief vir die hantering van leerderwangedrag beskou.

- *Faktor 2: Leerder – isolering*

Die begrip *leerder-isolering* beskryf die handeling wat ten doel het om die leerder van sy omgewing en behoeftes te isoleer.

Hanteringsmetodes wat volgens die leerderresponse (vgl. Tabel 5.14(a)) leerder-isolering ten doel het, is die volgende:

- ekstra huiswerk ('n gemiddelde skaalwaarde van 2.58);
- om die leerder te ignoreer ('n gemiddelde skaalwaarde van 2.23); en
- leerder moet na die muur kyk ('n gemiddelde skaalwaarde van 2.08).

Die hanteringsmetodes van leerderwangedrag het in die leerder-en opvoederresponse in dieselfde faktore gebly, maar die gemiddelde skaalwaarde van die leerderresponse verskil van die opvoederresponse. Volgens die opvoederresponse (vgl. Tabel 5.14(b)) is die gemiddelde van die hanteringsmetodes van Faktor 2 soos volg:

- ekstra huiswerk ('n gemiddelde skaalwaarde van 3.07);
- om die leerder te ignoreer ('n gemiddelde skaalwaarde van 1.87); en
- leerder moet na die muur kyk ('n gemiddelde skaalwaarde van 1.69).

TABEL 5.14(a) Leerderresponse: Leerder-isolering as hanteringsmetode

FAK-TOR 2	ITEM	VRAAG	LEERDER-ISOLERING						PERSENTASIES	
			SKAAL-WAARDE	RANG-ORDE	1 BAIE ONDOEL-TRAFFEND	2 ONDOEL-TRAFFEND	ONEFFEKTIFF 1+2	3 DOEL TREFFEND	4 BAIE DOEL TREFFEND	EFFECTIEF 3+4
	13.7	Ekstra huiswerk	2.58	8	31.79	13.10	44.89	20.77	34.35	55.12
	13.8	Om die leerder te ignoreer	2.23	17	40.00	18.61	58.61	19.48	21.91	41.39
	13.9	Leerder moet na die muur kyk	2.08	18	41.63	25.20	66.82	16.59	16.59	33.18

TABEL 5.14(b) Opvoederresponse: Leerder-isolering as hanteringsmetode

FAK-TOR 2	ITEM	VRAAG	LEERDER-ISOLERING						PERSENTASIES	
			SKAAL-WAARDE	RANG-ORDE	1 BAIE ONDOEL-TRAFFEND	2 ONDOEL-TRAFFEND	ONEFFEKTIFF 1+2	3 DOEL TREFFEND	4 BAIE DOEL TREFFEND	EFFECTIEF 3+4
	13.7	Ekstra huiswerk.	3.07	8	3.45	24.14	27.59	34.48	37.93	72.41
	13.8	Om die leerder te ignoreer	1.87	17	43.48	39.13	82.61	4.35	13.04	17.39
	13.9	Leerder moet na die muur kyk	1.69	18	50.00	38.46	88.46	3.85	7.69	11.54

Ekstra huiswerk

Ekstra huiswerk as hanteringsmetode vir leerderwangedrag kom volgens die leerderresponse in die 8ste rangordepositie voor (vgl. Tabel 5.14(a)). Leerderrespondente het met 'n persentasie van 55.12 aangetoon dat ekstra huiswerk 'n effektiewe hanteringsmetode is, terwyl die minderheid (44.89%) van leerderrespondente die metode as oneffektief beskou het (vgl. Tabel 5.14(a)).

Ingevolge die opvoederresponse (vgl. Tabel 5.14(b)) is ekstra huiswerk as 'n hanteringsmetode vir leerderwangedrag ook in die 8ste rangordepositie geplaas. 'n Meer-

derheid van 72.41% opvoederresponente was ten gunste van die effektiwiteit van dié metode (vgl. Tabel 5.14(b)), terwyl 'n persentasie van 27.59 van opvoeders aangedui het dat hierdie metode oneffektief is vir die hantering van leerderwangedrag.

Om die leerder te ignoreer

Tabel 5.14(a) dui dat volgens die leerderresponse die metode om die leerder in die klaskamer te ignoreer as optrede teen leerderwangedrag, 17de in die rangorde voorkom. In die frekwensie-analise (vgl. Tabel 5.14(a)) het 'n persentasie van 58.61% van die leerderresponente met die effektiwiteit van dié hanteringsmetode verskil. 'n Minderheid van 41.37% van die leerderresponente het gemeen dat hierdie optrede effektief is (vgl. Tabel 5.14(a)).

Met betrekking tot die opvoederresponse (vgl. Tabel 5.14(b)) is die metode waarvolgens opvoeders leerders in die klaskamer ignoreer ook in die 17de rangordepositie aangewys. 'n Meerderheid (82.61%) van die opvoederresponente beskou hierdie optrede as 'n oneffektiewe hanteringsmetode vir leerderwangedrag. Daarteenoor het 'n persentasie van 17.75 van die opvoederresponente aangedui dat dié optrede 'n effektiewe hanteringsmetode vir leerderwangedrag is (vgl. Tabel 5.14(b)).

Dit is insiggewend dat beide leerders en opvoeders meen dat om die leerder te ignoreer, nie 'n effektiewe manier is om leerderwangedrag te hanteer nie. Nie net word dit laag in die rangorde geplaas nie (17de), maar 'n meerderheid van elke groep stem saam dat dit oneffektief is.

Leerder moet na die muur kyk

Die hanteringsmetode waarvolgens leerders na die muur moet kyk, word in die leerder-response in die 18de rangordepositie geplaas (vgl. Tabel 5.14(a)). In die frekwensie-analise het die leerderresponente met 'n persentasie van 66.83 aangedui dat dié metode oneffektief is (vgl. Tabel 5.14(a)). Slegs 33.18% van die leerderresponente het aangetoon dat dié metode effektief is.

In die opvoederresponse word die hanteringsmetode vir leerderwangedrag waarvolgens leerders na die muur moet kyk, ook in die 18de rangordepositie geplaas (vgl. Tabel 5.14(b)). 'n Persentasie van 88.46 van die opvoederresponente meen dat die metode oneffektief is vir die bekamping van leerderwangedrag. Daarenteen beskou 'n minderheid van die opvoederresponente (11.54%) die metode as effektief (vgl. Tabel 5.14(b)).

Dit is opmerklik dat ook hierdie metode deur beide leerders en opvoeders met 'n meerderheid verwerp word.

- *Faktor 3: Meedoënlose optrede van die opvoeder*

Volgens die Afrikaanse Verklarende Woordeboek (1993:493) word meedoënlose optrede verklaar as "optrede sonder medelye." In hierdie kategorie is hanteringsmetodes onder dié spesifieke begrip geklassifiseer. Hanteringsmetodes wat in die leerderresponse (vgl. Tabel 5.15(a)) volgens die faktor-analise in Faktor 3 gedeel is, is die volgende:

- bespreking met die ouers oor leerderwangedrag ('n gemiddelde skaalwaarde van 2.84);
- strengheid van die opvoeder ('n gemiddelde skaalwaarde van 2.56);
- teken misstappe in 'n boek aan ('n gemiddelde skaalwaarde van 2.54);
- beloning ('n gemiddelde skaalwaarde van 2.54); en
- gemeenskapsdiens ('n gemiddelde skaalwaarde van 2.48).

Alhoewel die hanteringsmetodes van leerderwangedrag in die leerder- en opvoeder-response in dieselfde faktore bly, verskil die gemiddelde skaalwaarde vir die leerder- en opvoederresponse. Ingevolge die opvoederresponse (vgl. Tabel 5.15(b)) lyk die gemiddelde skaalwaarde van die hanteringsmetodes wat in Faktor 3 gegroepeer is, soos volg:

- bespreking met die ouers oor leerderwangedrag ('n gemiddelde skaalwaarde van 2.84);
- strengheid van die opvoeder ('n gemiddelde skaalwaarde van 2.56);
- beloning ('n gemiddelde skaalwaarde van 2.54); en
- gemeenskapsdiens ('n gemiddelde skaalwaarde van 2.48).

TABEL 5.15(a) Leerderresponse: Meedoënlose optrede van die opvoeder

FAK-TOR 3	PERSENTASIES								
	-ITEM	VRAAG	GEMID-DELD	RANG-ORDE	1 BAIE ONDOEL-TRAFFEND	2 ONDOEL TREFFEND	ONDOEL TREFFEND 1+2	3 DOEL TREFFEND	4 BAIE DOEL TREFFEND
13.1	Stregheid by die opvoeder.	2.56	9	29.54	16.00	45.54	22.92	31.54	54.46
13.2	Gemeenskapsdiens.	2.48	11	24.02	26.68	50.70	26.52	22.78	49.30
13.6	Bespreking met ouers.	2.84	1	21.68	14.56	36.25	21.36	42.39	63.75
13.14	Teken misstap in boek aan.	2.54	10	24.24	23.60	47.84	26.48	25.68	52.16
13.15	Beloning	2.54	10	27.51	19.28	46.79	24.55	28.67	53.22

TABEL 5.15(b) Opvoederresponse: Meedoënlose optrede van die opvoeder

FAK-TOR 3	PERSENTASIES								
	ITEM	VRAAG	SKAAL WAARDE	RANG-ORDE	1 BAIE ONDOEL-TRAFFEND	2 ONDOEL TREFFEND	ONEFFEKTIJF 1+2	3 DOEL TREFFEND	4 BAIE DOEL TREFFEND
13.1	Stregheid by die opvoeder.	3.11	7	7.14	14.29	21.43	39.29	39.29	78.58
13.2	Gemeenskapsdiens.	2.84	11	10.53	15.79	26.32	52.63	21.05	73.68
13.6	Bespreking met die ouers.	3.12	6	4.00	24.00	28.00	28.00	44.00	72.00
13.14	Teken misstappe in boek aan.	3.19	4	3.70	11.11	14.81	48.15	37.04	85.19
13.15	Beloning	3.50	2	0.00	0.00	0.00	50.00	50.00	100.00

Strengheid by die opvoeder

Strengheid by die opvoeder as 'n hanteringsmetode vir leerderwangedrag het volgens die leerderresponse 9de in die rangorde voorgekom (vgl. Tabel 5.15(a)). Met betrekking tot die frekwensie-analise het 'n meerderheid van 54.46% van die leerderrespondente aangedui dat hierdie metode effektief is vir die hantering van leerderwangedrag. 'n Persentasie van 45.54 van die leerderrespondente het saamgestem dat strengheid by die opvoeder 'n ondoeltreffende hanteringsmetode vir leerderwangedrag is (vgl. Tabel 5.15(a)).

Daarteenoor lê strengheid by die opvoeder as 'n hanteringsmetode vir leerderwangedrag in die 7de rangordeposisie van die opvoederresponse (vgl. Tabel 5.15(b)). In die frekwensie-analise van die opvoederresponse (vgl. Tabel 5.15(b)) stem 78.58% van die opvoederrespondente saam dat streng optrede van die opvoeder 'n effektiewe hanteringsmetode vir leerderwangedrag is. 'n Minderheid van 21.43% van die opvoederrespondente is van mening dat strengheid by die opvoeder 'n oneffektiewe hanteringsmetode van leerderwangedrag is (vgl. Tabel 5.15(b)).

Gemeenskapsdiens

Gemeenskapsdiens as optrede teen leerderwangedrag is in beide die leerder- en opvoederresponse in die 11de rangordeposisie aangewys (vgl. Tabel 5.15(a) en Tabel 5.15(b)). Leerderrespondete het met 50.70% aangedui dat gemeenskapsdiens 'n oneffektiewe hanteringsmetode is om leerderwangedrag te bekamp. Daarteenoor toon 49.30% van die leerderrespondente aan dat gemeenskapdiens 'n effektiewe hanteringsmetode van leerderwangedrag is (vgl. Tabel 5.15(a)).

In die frekwensie-analise (vgl. Tabel 5.15(b)) het 'n persentasie van 73.68 van die opvoederrespondente dié metode as 'n effektiewe hanteringsmetode vir leerderwangedrag aangetoon vgl. Tabel 5.15(b)). Vir 'n minderheid van 26.32% van die opvoederrespondente is gemeenskapsdiens 'n oneffektiewe manier om teen leerderwangedrag op te tree (vgl. Tabel 5.15(b)).

Bespreking met die ouers oor leerderwangedrag

Die hanteringsmetodemetode van leerderwangedrag wat 1ste in die rangordetabel van die leerderresponse gelys is, is die bespreking met die ouers van die leerderwangedrag (vgl. Tabel 5.15(a)). Ten opsigte van die frekwensie-analise (vgl. Tabel 5.15(a)) het die meerderheid (63.75%) van die leerderrespondente aangedui dat 'n bespreking tussen opvoeder en ouers oor leerderwangedrag 'n effektiewe hanteringsmetode daarvan is. 'n Persentasie van 36.24 van die leerderrespondente het aangevoer dat dié metode 'n

oneffektiewe hanteringsmetode vir die hantering van leerderwangedrag is (vgl.Tabel 5.15(a)).

In die rangordetabel van die opvoederresponse lê bespreking met ouers oor leerderwangdrag in die 6de posisie van die rangorde (vgl. Tabel 5.15(b)). Volgens die frekwensie-analise (vgl. Tabel 5.15(b)) het 72.00% van die opvoederrespondente die effektiwiteit van dié optrede as hanteringsmetode vir leerderwangedrag uitgewys. 'n Persentasie van 28.00% van die opvoederrespondente beskou die hanteringsmetode as 'n oneffektiewe manier om teen leerderwangedrag op te tree (vgl.Tabel 5.15(b)).

'n Opmerklike verskynsel is dat bespreking met ouers volgens die frekwensie-analise van die leerderresponse (vgl. Tabel 5.15(a)) 1ste in die rangorde gelys is, maar met betrekking tot die faktoranalise onder die Faktor 3, die meedoënlose opvoeder gegroepeer is. Die afleiding wat gemaak kan word is dat daar vir die leerders 'n negatiewe konnektasie aan dié hanteringsmetode van leerderwangedrag verbonde is, alhoewel hulle tog (waarskynlik teensinnig) die effektiwiteit daarvan insien.

Teken misstappe van leerders aan

Die aanteken van misstappe van leerders, lê in die 10de rangordepositie van die leerderresponse as hanteringmetode vir leerderwangedrag (vgl. Tabel 5.15(a)). Volgens laasgenoemde tabel beskou 52.16% van die leerderrespondente die metode as effektief, terwyl 47.84% van hulle die hanteringsmetode as oneffektief bestempel.

Opvoeders wat leerders se wangedrag aanteken, word volgens die opvoederresponse (vgl. Tabel 5.15(b)) in die 4de rangordepositie geplaas. Die meerderheid opvoederrespondente (85.19%) toon aan dat die optrede effektief is, terwyl 14.81% van die opvoederrespondente hiervan verskil.

Beloning

Die leerderresponse (vgl. Tabel 5.15(a)) dui aan dat beloning as 'n hanteringsmetode van leerderwangedrag 10de in die rangorde voorkom. Dat beloning effektief is vir die hantering van leerderwangedrag, word deur die meerderheid leerderrespondente (53.22%) aangetoon, terwyl die minderheid (46.79% leerderrespondente) meen dat dié hanteringsmetode oneffektief is (vgl. Tabel 5.15(a)).

Die opvoederresponse dui aan dat beloning as 'n hanteringsmetode vir leerderwangedrag 2de in die rangorde voorkom (vgl. Tabel 5.15(b)). Volgens die frekwensie-analise (vgl. Tabel 5.15(b)) het 100% van die opvoederrespondente saamgestem dat beloning 'n

effektiewe hanteringsmetode vir leerderwangedrag is. Nie een opvoeder het aangedui dat beloning as 'n metode vir leerderwangedrag ondoeltreffend is nie (vgl. Tabel 5.15(b)).

Die feit dat beloning volgens die faktoranalise (vgl. Tabel A6) by die meedoënlose optrede van die opvoeder ingedeel is, kan as opmerklik beskou word. Hierdie indeling kan moontlik suggereer dat beloning volgens die groepes respondente 'n nadelige uitwerking op leerdergedrag kan hê.

- *Faktor 4: Otneming van leerderregte*

Die begrip otneming van leerderregte is 'n hanteringsmetode wat fokus op die gevolge van leerderwangedrag. Die faktoranalise het die volgende hanteringsmetodes van Faktor 4 (vgl. Tabel A6) geklassifiseer:

- otneming van voorregte ('n gemiddelde skaalwaarde van 2.43); en
- detensie ('n gemiddelde skaalwaarde van 2.36).

Alhoewel die hanteringsmetodes van leerderwangedrag in die leerder- en opvoeder-response in dieselfde faktore bly, verskil die gemiddelde skaalwaarde van die hanteringsmetode vir die leerder- en opvoederresponse. Die gemiddelde frekwensie van die hanteringsmetodes van Faktor 4 in die opvoederresponse is soos volg:

- otneming van voorregte ('n gemiddelde skaalwaarde van 2.78); en
- detensie ('n gemiddelde skaalwaarde van 2.14).

TABEL 5.16(a) Leerderresponse:

Otneming van leerderregte as hanteringsmetode

PERSENTASIES									
FAK-TOR 4	ONTNEMING VAN LEERDERREGTE								
	ITEM	VRAAG	SKAALWAAARDE	RANG-ORDE	1 BAIE DOEL-TREFFEND	2. ONDOEL-TREFFEND	ONEFFEKTIFF 1+2	3 DOEL-TREFFEND	4 BAIE DOEL-TREFFEND
13.4	Otneming van voorregte	2.43	13	27.43	23.51	50.94	27.99	21.08	49.07
13.5	Detensie	2.36	14	34.46	20.77	55.23	18.84	25.93	44.77

TABEL 5.16(b) Opvoederresponse:
Ontneming van leerderregte as hanteringsmetode

FAK-TOR 4	ITEM	VRAAG	SKAAL WAARDE	RANG-ORDE	PERSENTASIES					
					ONTNEMING VAN LEERDERREGTE	1 BAIE DOEL-TREFFEND	2 ONDOEL-TREFFEND	ONEFFECTIEF 1+2	3 DOEL-TREFFEND	4 BAIE DOEL-TREFFEND
13.4	Ontneming van voorregte	2.78	12	11.11	33.33	44.44	22.22	33.33	55.55	
13.5	Detensie	2.14	15	39.39	14.29	53.57	39.29	7.14	46.43	

Ontneming van voorregte

Met betrekking tot die ontneming van voorregte as 'n hanteringsmetode vir leerderwangedrag is daar in Tabel 5.16(a) aangetoon dat dié metode die 13de rangordepositie beklee. Die leerderrespondente het met 'n meerderheid van 50.94% aangedui dat dié hanteringsmetode oneffektief is vir die hantering van leerderwangedrag (vgl. Tabel 5.16(a)). Leerderrespondente wat met die effektiwiteit grootliks saamgestem het, het uit 49.07% bestaan (vgl. Tabel 5.16(a)).

In die opvoederresponse (vgl. Tabel 5.16(b)) word daar aangetoon dat die hanteringsmetode ontneming van voorregte die 12de rangordepositie van die opvoederresponse beklee. In die frekwensie-analise (vgl. Tabel 5.16(b)) het 'n meerderheid van 55.55% van die opvoederrespondente aangedui dat hierdie metode effektief is. 'n Persentasie van 44.44 van die opvoederrespondente het die hanteringsmetode as oneffektief vir die hantering van leerderwangedrag beskou (vgl. Tabel 5.16(b)).

Detensie

Volgens die leerderresponse lê detensie in die 14de rangordepositie (vgl. Tabel 5.16(a)). 'n Persentasie van 55.23 van die leerderrespondente het die hanteringsmetode vir leerderwangedrag as oneffektief beskou (vgl. Tabel 5.16(a)), terwyl 'n minderheid van 44.77% van die leerderrespondente dié metode as effektief beskryf het (vgl. Tabel 5.16(a)).

Detensie as hanteringsmetode vir leerderwangedrag word in die opvoederresponse (vgl. Tabel 5.16(b)) 15de in die rangordertabel aangetoon. Volgens die frekwensie-analise (vgl. Tabel 5.16(b)) het die meerderheid opvoederrespondente (53.57%) aangedui dat detensie 'n oneffektiewe metode vir die teëwerk van leerderwangedrag is. Daarteenoor het 'n persentasie van 46.43% van die opvoederrespondente detensie as hanteringsmetode as effektief beskou (vgl. Tabel 16(b)).

- *Faktor 5: Oneffektiewe metodes*

Uit die gegewens soos in Tabel 5.17 vervat, word die volgende metodes as oneffektiewe metodes gedefinieer.

- lyfstraf ('n gemiddelde skaalwaarde van 2.46);
- nie-verbale boodskappe ('n gemiddelde skaalwaarde van 2.33); en
- sarkasme ('n gemiddelde skaalwaarde van 2.29).

Afhoewel die hanteringsmetodes van leerderwangedrag in die leerder- en opvoeder-response in dieselfde faktore ingedeel is, verskil die gemiddelde skaalwaarde vir die leerder- en opvoederresponse. In die opvoederresponse (vgl. Tabel 5.17(b)) word die gemiddelde skaalwaarde van die hanteringsmetodes wat in faktor 5 ingedeel is, soos volg aangedui:

- nie- verbale boodskappe ('n gemiddelde skaalwaarde van 2.40);
- lyfstraf ('n gemiddelde skaalwaarde van 2.26); en
- sarkasme ('n gemiddelde skaalwaarde van 2.00).

TABEL 5.17(a)

Leerderresponse: Oneffektiewe metodes van die opvoeder

FAK-TOR 5	ITEM	VRAAG	PERSENTASIES							
			SKAALWAARDE	RANG-ORDE	1 BAIE DOEL-TREFFEND	2. ONDOEL-TREFFEND	ONEFFEKTIEF 1+2	3 DOEL-TREFFEND	4 BAIE DOEL-TREFFEND	EFFECTIEF 3+4
	13.3	Lyfstraf	2.46	12	34.13	16.99	51.12	17.15	31.73	48.88
	13.12	Nieverbale boodskappe	2.33	15	31.53	23.69	55.23	24.56	20.21	44.77
	13.16	Sarkasme	2.29	16	33.21	25.42	58.63	20.59	20.78	41.37

TABEL 5.17(b)

Opvoederresponse: Oneffektiewe metodes van die opvoeder

FAK-TOR 5	ITEM	VRAAG	PERSENTASIES							
			SKAAL-WAARDE	RANG-ORDE	1 BAIE DOEL-TREFFEND	2. ONDOEL-TREFFEND	ONEFFEKTIEF 1+2	3 DOEL-TREFFEND	4 BAIE DOEL-TREFFEND	EFFECTIEF 3+4
	13.3	Lyfstraf	2.26	14	44.44	14.81	59.26	11.11	29.63	40.74
	13.12	Nieverbale boodskappe	2.40	13	16.00	32.00	48.00	48.00	4.00	52.00
	13.16	Sarkasme	2.00	16	37.04	37.04	74.08	14.81	11.11	25.92

Lyfstraf :

Lyfstraf as hanteringsmetode vir leerderwangedrag kom volgens die leerderresponse in die 12de rangordepositie voor (vgl. Tabel 17(a)). Met betrekking tot die frekwensie-analise (vgl. Tabel 17(a)) het 'n persentasie van 51.12% leerderrespondente aangedui dat hulle lyfstraf as 'n oneffektiewe hanteringsmetode van leerderwangedrag beskou. 'n Minderheid van 48.88% van die leerderrespondente stem wel saam dat dié metode 'n effektiewe hanteringsmetode vir leerderwangedrag is (vgl. Tabel 17(a)).

In die opvoederresponse (vgl. Tabel 5.17(b)) word die hanteringsmetode lyfstraf in die 14de rangordepositie aangewys. Die meerderheid opvoederrespondente duif met 59.26% aan dat lyfstraf 'n oneffektiewe wyse van hantering van leerderwangedrag is (vgl. Tabel

5.17(b)). 'n Minderheid van opvoederrespondente (40.74%) beskou dié metode as effektief vir die hantering van leerderwangedrag (vgl. Tabel 5.17(b)).

Nieverbale boodskappe

Nieverbale boodskappe van die opvoeder as hanteringsmetode vir leerderwangedrag word in die rangordetabel van die leerderresponse in die 15de rangordepositie aangedui (vgl. Tabel 5.17(a)). In die frekwensie-analise bestempel 55.23% van die leerderrespondente die metode as ondoeltreffend (vgl. Tabel 5.17(a)), terwyl 44.77% van die leerderrespondente aanvoer dat dit effektiel is vir die hantering van leerderwangedrag.

Die hanteringsmetode *nieverbale boodskappe* van die opvoeder is volgens die opvoederresponse in die 13de rangordepositie geplaas (vgl. Tabel 5.17(b)). In die frekwensie-analise (vgl. Tabel 5.17(b)) beskou 48.00% van die opvoederrespondente die metode as oneffektief. Die meerderheid opvoederrespondente (52.00%) meen egter dat nieverbale boodskappe as hanteringsmetode vir leerderwangedrag effektiel aangewend kan word.

Sarkasme

Die hanteringsmetode sarkasme lê volgens die leerderresponse 16de in die rangordetabel (vgl. Tabel 5.17(a)). Die gegewens van Tabel 5.17(a) dui aan dat sarkasme deur die meerderheid leerderrespondente (58.63%) as 'n oneffektiewe hanteringsmetode aangedui is. 'n Persentasie van 41.37 van die leerderrespondente voer aan dat sarkasme effektiel in die hantering van leerderwangedrag is (vgl. Tabel 5.17(a)).

Sarkasme as 'n hanteringsmetode figureer in die opvoederresponse ook in die 16de rangordepositie (vgl. Tabel 5.17(b)). Volgens die frekwensie-analise (vgl. Tabel 5.17(b)) dui 74.08% van die opvoederrespondente aan dat dié metode oneffektief is vir die hantering van leerderwangedrag, terwyl 25.92% van die opvoederrespondente sarkasme as 'n effektielke hanteringsmetode vir leerderwangedrag beskou (vgl. Tabel 5.17(b)).

- *Faktor 6: Dreigemente*

Dreigemente is die enigste hanteringmetodes wat volgens die leerder- en opvoeder-response in Faktor 6 (vgl. Tabel A6) gegroepeer is. Die gemiddelde skaalwaarde van dreigemente in die leerderresponse ('n gemiddelde skaalwaarde van 2.36) verskil van dié van die opvoederresponse ('n gemiddelde skaalwaarde van 1.89).

TABEL 5.18(a) Leerderresponse: Dreigemente van die opvoeder

FAK-TOR 6	ITEM	VRAAG	SKAALWAARDE	RANG-ORDE	DREIGEMENTE VAN DIE OPVOEDER					PERSENTASIES
					1 BAIE DOEL-TREFFEND	2. ONDOEL-TREFFEND	ONEFFECTIEF 1+2	3 DOEL-TREFFEND	4 BAIE DOEL-TREFFEND	
	13.21	Dreigemente	2.36	14	35.24	18.10	53.34	21.90	24.76	46.66

TABEL 5.18(b): Dreigemente van die opvoeder

FAK-TOR 6	ITEM	VRAAG	SKAAL-WAARDE	RANG-ORDE	DREIGEMENTE VAN DIE OPVOEDER					PERSENTASIES
					1 BAIE DOEL-TREFFEND	2. ONDOEL-TREFFEND	ONEFFECTIEF 1+2	3 DOEL-TREFFEND	4 BAIE DOEL-TREFFEND	
	13.21	Dreigemente	1.89	16	42.86	32.14	75.00	17.86	7.14	25.00

Dreigemente van die opvoeder

Die hanteringsmetode *dreigemente* is volgens die leerderresponse 14de in die rangorde-tabel geplaas (vgl. Tabel 5.18(a)). Leerderrespondente meen met 'n persentasie van 53.34 dat dreigemente oneffektief is. 'n Minderheid van 46.66% van die leerderrespondente het gemeen dat dreigemente 'n effektiewe manier vir opvoeders is om leerderwangedrag te hanteer (vgl. Tabel 5.18(a)).

In die geval van opvoederresponse (vgl. Tabel 5.18(b)) beklee dreigemente as hanterings-metode die 16de rangordepositie. 'n Meerderheid van 75.00% van die opvoeder-respondente beskou dreigemente as 'n oneffektiewe instrument vir die hantering van leerderwangedrag. Volgens die frekwensie-analise (vgl. Tabel 5.18(b)) meen 25.00% van die opvoederrespondente dat die gebruik van dreigemente teen leerders 'n effektiewe wyse is om leerderwangedrag te bekamp.

5.6.4 Effekgroottes van die persepsies van die leerder- en opvoederres- pondente ten opsigte van die hanteringmetodes van leerderwangedrag.

Die effekgrootte as meetinstrument is in hierdie studie gebruik om die leerders en die opvoeders se persepsies rakende die effektiwiteit van die huidige hanteringsmetodes van leerderwangedrag te ondersoek en met mekaar te vergelyk. Volgens Gall *et al.* (2007:143) is effekgrootte 'n berekening van die omvang van 'n verskil, 'n verhouding of effek in die populasie wat ondersoek word. Steyn en Ellis (2006: 173) meld die volgende gevalle wanneer effekgrootte-indekse funksioneel is en wat ook in hierdie ondersoek van toepassing is:

- die skaal waarop verskille in gemiddeldes gemeet word en onbekend is, soos byvoorbeeld 'n ongestandaardiseerde vraelys waar vrae op 'n vierpunt-Likert-skaal gevra word; en
- waarskynlikheidssteekproewe (soos ewekansige of gestratifiseerde steekproewe) wat uit populasies getrek en 'n statistiese betekenisvolle resultaat verkry is, maar waar onsekerheid oor die belangrikheid van verskille of verbande bestaan.

Die onderhawige ondersoek het die omvang van die verskil in perspesies tussen die leerders en opvoeders met behulp van Cohen se d-waarde bereken. Volgens Steyn en Ellis (2006:173) bepaal Cohen se riglynwaardes die afsnypunkt van die effekgroottes op die volgende wyse:

- effekgrootte: $d = 0.2$ ('n klein effek word aangedui);
- effekgrootte: $d = 0.5$ ('n medium effek word aangedui); en
- effekgrootte: $d = 0.8$ ('n groot effek word aangedui).

Ellis en Steyn (2003:51) wys daarop dat die effekgrootte onafhanklik is van die grootte van die steekproef en dat dit dien as maatstaf vir die praktiese beduidenheid van die verskil in die verhouding van die teikenpopulasie. Volgens Steyn en Ellis (2006:173) is die resultaat van die verskil in die verhouding van die teikenpopulasie wat ondersoek word prakties beduidend as die effekgrootte-indeks groot genoeg is. In hierdie ondersoek word die praktiese beduidenheid van die persepsies van die leerder-en opvoederrespondente met

betrekking tot die hanteringsmetodes van leerderwangedrag telkens in Tabelle 5.19 tot Tabelle 5.24 aangedui.

5.6.4.1 Effekgroottes van Faktor 1

Die effekgroottes van Faktor 1, naamlik die handhawing van die opvoeder-leerder-verhouding word in Tabel 5.19 aangetoon en daarna bespreek.

TABEL 5.19 Effekgrootte : Faktor 1:
Handhawing van die opvoeder-leererverhouding

NR	VRAAG	RANGORDE		EFFEKGROOTTE		GEMIDDELD	
		LEERDER	OPVOEDER	d-waarde	GRAAD VAN EFFEKGROOTTE	LEERDER	OPVOEDER
13.10	Leerder-deelname in die opstel van die gedragskode	6	10	0.25	Klein	2.60	2.89
13.11	Motivering	7	1	0.85	Groot	2.59	3.55
13.13	Behoorlike voorbereiding deur opvoeder	2	1	0.73	Medium	2.74	3.55
13.17	Klasreëls-stelsel	3	3	0.52	Medium	2.71	3.30
13.18	Privaat gesprekke met leerders	5	9	0.24	Klein	2.62	2.90
13.19	Leer leerders hoe om konflik te hanteer	4	5	0.43	Klein	2.69	3.18
13.20	Versorging van skoolgronde	9	5	0.54	Medium	2.56	3.18

- Leerder-deelname in die opstel van die gedragskode

Die effekgrootte-meting van die leerder- en opvoederresponse (vgl.Tabel 5.19) oor leererdeelname in die opstel van die gedragskode as hanteringsmetode om leerderwangedrag te bekamp, toon 'n klein prakties beduidende verskil ($d = 0.25$) tussen die twee groepe respondentie aan (vgl Tabel 5.19). Leerderrespondente (2.60-gemiddeld) verskil dus in 'n mate van die opvoederrespondente (gemiddeld 2.89) oor die doelmatigheid van die metode om leerderwangedrag te hanteer.

- Motivering deur die opvoeder

'n Groot prakties beduidende verskil ($d = 0.85$) word ten opsigte van die doelmatigheid van die opvoeder se motivering van die leerders tussen die leerder- en opvoederrespondente aangetoon (vgl. Tabel 5.19). Met 'n gemiddeld van 3.55 stem die opvoederrespondente in 'n meerdere mate saam dat motivering 'n doelmatige hanteringsmetode is in vergelyking met die leerder-respondente se 2.59-gemiddeld (vgl. Tabel 5.19).

- Behoorlike voorbereiding deur die opvoeder

Die statistiese vergelyking van die beskouing tussen die leerder- en opvoederrespondente rakende die behoorlike voorbereiding deur opvoeders as hanteringsmetode (vgl. Tabel 5.19), duï 'n medium prakties beduidende verskil ($d = 0.73$) aan. Opvoederrespondente se hoër gemiddelde (3.55) wat swaarder as die leerderrespondente se gemiddeld (2.74) weeg, impliseer dat die opvoederrespondente meer daarvan oortuig is dat behoorlike voorbereiding 'n doelmatige hanteringsmetode kan wees vir die bekamping van leerderwangedrag in die klas.

- Klasreëls-stelsel

Met betrekking tot die effekgrootte tussen die leerder- en opvoederrespondente rakende die doelmatigheid van 'n klasreëls-stelsel as 'n hanteringsmetode vir leerderwangedrag, is 'n medium prakties beduidende verskil ($d = 0.52$) gerapporteer (vgl. Tabel 5.19). Leerderrespondente (2.71-gemiddeld) sowel as opvoederrespondente (3.30-gemiddeld) het grootliks met die doelmatigheid van die klasreëls-stelsel as 'n hanteringsmetode vir leerderwangedrag saamgestem.

- Privaat gesprekke met leerders

Met betrekking tot die bepaling van die effekgrootte van die leerder- en opvoederrespondente se mening rakende privaat gesprekke met leerders om leerderwangedrag te hanteer, word 'n klein prakties beduidende effekgrootte ($d = 0.24$) gerapporteer (vgl. Tabel 5.19). Die opvoederrespondente se gemiddeld (2.90) weeg swaarder as die leerderrespondente se 2.62-gemiddeld, wat impliseer dat die opvoederrespondente meer daarvan oortuig is dat privaat gesprekke met leerders 'n doelmatige wyse is om leerderwangedrag te bekamp (vgl. Tabel 5.19).

Leer leerders hoe om konflik te hanteer

Met betrekking tot die vergelyking tussen die persepsies van leerder- en opvoeder-respondente rakende die doelmatigheid daarvan om leerders te leer hoe om konflik te hanteer as hanteringsmetode vir leerderwangedrag, blyk dit dat die opvoederrespondente meer van die doelmatigheid van hierdie hanteringsmetode oortuig is as wat dit die geval by die leerderrespondente is (vgl. Tabel 5.19). Die leerderrespondente toon 'n gemiddeld van 2.69, terwyl die opvoederrespondente se gemiddeld op 3.18 lê (vgl. Tabel 5.19). 'n Effekgrootte van 0.43 is verkry wat 'n medium prakties beduidende verskil tussen die 2 groepe aandui (vgl. Tabel 5.19).

- Versorging van skoolgronde

'n Medium prakties beduidende verskil ($d = 0.54$) word in die effekgroottes rakende die beskouings van die leerder- en opvoederrespondente oor die versorging van skoolgronde as 'n hanteringsmetode vir leerderwangedrag getoon (vgl. Tabel 5.19). Die opvoeder-respondente (met 'n 3.18-gemiddeld) glo meer in die versorging van die skoolgronde as optrede teen leerderwangedrag as wat dit die geval by die leerderrespondente (2.56-gemiddeld) is.

5.6.4.2 Effekgroottes van Faktor 2: Leerder – isolering

Die effekgroottes van die faktor leerder-isolering word in Tabel 5.20 aangedui en vervolgens bespreek.

**TABEL 5.20 Effekgrootte :Faktor 2:
Leerder-isolering as hanteringsmetode van leerderwangedrag**

NR	VRAAG	RANGORDE		EFFEKGROOTES		GEMIDDELD	
		LEERDER	OPVOEDER	<i>d</i> -waarde	GRAAD VAN EFFEKGROOTTE	LEERDER	OPVOEDER
13.7	Ekstra huiswerk	8	8	0.39	Klein	2.58	3.07
13.8	Om die leerder te ignoreer	17	17	0.31	Klein	2.23	1.87
13.9	Leerder moet na die muur kyk.	18	18	0.35	Klein	2.08	1.69

Ekstra huiswerk:

In die vergelyking tussen die menings van die twee groepe respondenten ten opsigte van ekstra huiswerk as 'n hanteringsmetode vir leerderwangedrag, is 'n klein prakties beduidende verskil ($d = 0.39$) in die effekgrootte aangedui (vgl. Tabel 5.20). Volgens die opvoederrespondente se gemiddelde (3.07) is hulle meer positief oor die doelmatigheid van ekstra huiswerk as optrede teen leerderwangedrag as wat die leerderrespondente daaroor is ('n gemiddeld van 2.58).

- Om die leerder te ignoreer:

Met betrekking tot die effekgrootte-meting van die leerder- en opvoederrespondente se mening oor die metode waarvolgens die leerder in die klaskamer geïgnoreer word (vgl. Tabel 5.20), word 'n klein prakties beduidende effekgrootte ($d = 0.31$) gerapporteer. Albei groepe het met 'n meerderheid aangetoon dat hulle hierdie metode nie as effektief beskou om leerderwangedrag te hanteer nie. In hierdie geval het die leerderrespondente 'n hoër gemiddeld (2.23) as die opvoederrespondente (gemiddeld van 1.87) getoon, wat impliseer dat die opvoederrespondente (nog) minder oortuig is van die doelmatigheid van hierdie metode as die opvoederrespondente (vgl. Tabel 5.20).

- Leerder moet na die muur kyk:

Die statistiese vergelyking (vgl. Tabel 5.20) van die beskouing tussen die leerder- en opvoederrespondente oor die hanteringsmetode waarvolgens die leerder na die muur moet kyk, toon 'n klein prakties beduidende effekgrootte ($d = 0.35$) aan. Albei groepe het met 'n meerderheid aangetoon dat hulle hierdie metode nie as 'n effektiewe metode beskou om leerderwangedrag te hanteer nie. Leerderrespondente se hoër gemiddeld (2.08) wat swaarder as die opvoederrespondente se gemiddeld (1.69) weeg, impliseer dat die opvoederrespondente (nog) minder daarvan oortuig is dat hierdie optrede teen leerderwangedrag effektief kan wees.

5.6.4.3 Effekgroottes van Faktor 3: Meedoënlose optrede van die opvoeder

Die effekgroottes van die persepsies van die leerder- en opvoederrespondente oor die meedoënlose optrede van die opvoeder as hanteringsmetode van leerderwangedrag word in Tabel 5.21(a) en (b) uitgewys en daarna kortliks bespreek.

TABEL 5.21 Effekgrootte van Faktor 3: Meedoënlose optrede van die opvoeder

NR	VRAAG	RANGORDE		EFFEKGROOTTE		GEMIDDELD	
		LEERDER	OPVOEDER	d-waarde	GRAAD VAN EFFEKGROOTTE	LEERDER	OPVOEDER
13.1	Strenghed by die opvoeder	9	7	0.45	Klein tot Medium	2.56	3.11
13.2	Gemeenskapsdiens	11	11	0.33	Klein	2.48	2.84
13.6	Bespreking met ouers.	1	6	0.23	Klein	2.84	3.12
13.14	Teken misstappe in 'n boek aan	10	4	0.58	Medium	2.54	3.19
13.15	Beloning	10	2	0.82	Groot	2.54	3.50

- Strenghed by die opvoeder

In die vergelyking tussen die beskouing van die opvoederrespondente en dié van die leerderrespondente soos deur die effekgrootte aangedui, is getoon dat daar 'n klein tot medium prakties beduidende verskil ($d = 0.45$) tussen die twee groepe ten opsigte van strenghed by die opvoeder as 'n hanteringsmetode ter voorkoming van leerderwangedrag bestaan. Volgens die gemiddelde vir die groepe respondente is albei groepe ten gunste van hierdie hanteringsmetode. Die gemiddeld van die opvoederrespondente ('n gemiddeld van 3.11) dui aan dat hulle ten sterkste oortuig is daarvan dat streng optrede teenoor leerders (2.56-gemiddeld) 'n doelmatige metode vir leerderwangedrag is .

- Gemeenskapsdiens

Met betrekking tot die beskouing van die leerder- en opvoederrespondente rakende gemeenskapsdiens as hanteringsmetode vir leerderwangedrag, toon die effekgrootte 'n klein prakties beduidende verskil ($d = 0.33$) aan. Die mening van die opvoederrespondente (gemiddeld van 2.84) het ten opsigte van hierdie metode swaarder geweeg as dié van die leerderrespondente ('n gemiddeld van 2.48). Die gevolgtrekking is dat die opvoederrespondente effens meer daarvan oortuig is dat gemeenskapsdiens as 'n hanteringsmetode 'n doelmatige optrede is om leerderwangedrag te voorkom.

- Bespreking met ouers oor leerderwangedrag

'n Statistiese vergelyking tussen die persepsie van die opvoeder- en leerderrespondente rakende die bespreking met die ouers oor leerderwangedrag as metode om leerderwangedrag te bekamp, toon aan dat die opvoederrespondente ('n 3.12-gemiddeld) meer as die leerderrespondente (gemiddeld van 2.84) daarvan oortuig is dat kommunikasie met die ouers leerderwangedrag kan teëwerk. Volgens die effekgrootte-meting ($d = 0.23$) is daar 'n klein prakties beduidende verskil tussen die leerders en opvoeders se persepsie rakende hierdie metode.

- Teken misstappe van die leerder in 'n boek aan

In die vergelyking tussen die opvoeders en leerders se mening oor die doelmatigheid van die aanteken van leerders se misstappe, blyk dit dat die opvoeders en die leerders oor die doelmatigheid van die metode van mekaar verskil. Die gemiddeld van die opvoederrespondente (3.19), is hoër as die leerderrespondente se 2.54-gemiddeld. Volgens die effekgrootte (vgl.Tabel 5.21) word 'n medium prakties beduidende verskil ($d = 0.58$) aangetoon.

- Beloning

Die vergelyking van die effekgrootte tussen die opvoeder- en leerderrespondente se beskouing oor die doelmatigheid van beloning as hanteringsmetode, het aangetoon dat daar 'n groot prakties beduidende verskil ($d = 0.82$) tussen die opvoederrespondente en die leerderrespondente se menings voorkom. Die gemiddeld van die opvoederrespondente (3.50) het aangedui dat hulle vas glo dat beloning 'n uiters doelmatige wyse is om leerderwangedrag teë te werk. Daarteenoor het die leerderrespondente se gemiddeld veel laer op 2.54 gelê (vgl. Tabel 5.21).

5.6.4.4 Effekgroottes van Faktor 4: Otneming van leerderregte

Die effekgroottes van die opvoeder- en leerderresponse van Faktor 4 met betrekking tot die ontneming van leerderregte as hanteringsmetode van leerderwangedrag word in Tabel 5.22 aangetoon en daarna kortliks bespreek.

TABEL 5.22 Effekgrootte : Faktor 4: Otneming van leerderregte

NR	VRAAG	RANGORDE		EFFEKGROOTTE		GEMIDDELD	
		LEERDER	OPVOEDER	d-waarde	GRAAD VAN EFFEKGROOTES	LEERDER	OPVOEDER
13.4	Otneming van voorregte	13	12	0.32	Klein	2.43	2.78
13.5	Detensie	14	15	0.18	Klein	2.36	2.14

- Otneming van voorregte

Met betrekking tot die otneming van voorregte as hanteringsmetode vir leerderwangedrag (vgl. Tabel 5.22) is daar 'n gemiddeld van 2.78 by die opvoederrespondente en 'n gemiddeld van 2.43 by die leerderrespondente gerapporteer. Dit blyk dus dat die twee groepe respondente tot 'n mate van mekaar verskil het. Die opvoeders was meer ten gunste van die doelmatigheid van die metode terwyl die leerders van hierdie opvatting van mening verskil het (vgl. Tabel 5.22). Die effekgrootte ($d = 0.32$) tussen die persepsies van die groepe respondente (vgl.Tabel 5.22) duï 'n klein prakties beduidende verskil ten opsigte van die persepsies tussen die opvoeder- en leerderresponse aan.

- Detensie

Die leerderrespondente het met 'n gemiddeld van 2.36 bevind dat die hanteringsmetode detensie 'n doelmatige manier is om leerders vir leerderwangedrag te straf (vgl.Tabel 5.22). Die opvoederrespondente het met 'n 2.14-gemiddeld in 'n mindere mate dieselfde oortuiging as die leerderrespondente gehad. 'n Effekgrootte van 'n klein prakties beduidende verskil ($d = 0.18$) is tussen die twee groepe met hierdie hanteringsmetode van leerderwangedrag verkry (vgl.Tabel 5.22).

5.6.4.5 Effekgroottes van Faktor 5 : Oneffektiewe metodes

Tabel 5.23 toon die effekgroottes van die persepsies tussen die leerder- en opvoederrespondente met betrekking tot oneffektiewe metodes as hanteringsmetodes vir leerderwangedrag aan:

TABEL 5.23 Effekgrootte : Faktor 5: Oneffektiewe metodes

NR	VRAAG	RANGORDE		EFFEKGROOTTE		GEMIDDELD	
		LEERDER	OPVOEDER	d-waarde	GRAAD VAN EFFEKGROOTES	LEERDER	OPVOEDER
13.3	Lyfstraf	12	14	0.16	Geen tot klein	2.46	2.26
13.12	Nieverbale boodskappe	15	13	0.06	Geen	2.33	2.40
13.16	Sarkasme	16	16	0.26	Klein	2.29	2.00

- *Lyfstraf*

Geen tot 'n klein prakties beduidende verskil word in die effekgrootte ($d = 0.16$) tussen die opvoeder en die leerderrespondente aangetoon (vgl. Tabel 5.23). Die gevolgtrekking wat gemaak kan word, is dat die groepe respondente dieselfde persepsies huldig ten opsigte van lyfstraf as 'n hanteringsmetode van leerderwangedrag.

- *Nieverbale boodskappe*

Die vergelyking tussen die leerder- en opvoederrespondente ten opsigte van nieverbale boodskappe as 'n hanteringsmetode van leerderwangedrag het getoon dat die leerderrespondente ('n 2.33-gemiddeld) van die opvoeders ('n 2.40-gemiddeld) in 'n meerdere mate saamgestem het oor die ondoelmatigheid van nieverbale boodskappe as hanteringsmetode vir leerderwangedrag (vgl. Tabel 5.23). Volgens die effekgrootte van hierdie hanteringsmetode ($d = 0.06$) is daar geen prakties beduidende verskil tussen die twee groepe aangedui nie.

- *Sarkasme*

Met betrekking tot die doelmanigheid van sarkasme as hanteringsmetode vir leerderwangedrag, word daar 'n klein prakties beduidende verskil ($d = 0.26$) tussen die leerder- en opvoederresponse aangedui (vgl. Tabel 5.23). Sowel die leerderrespondente (2.29-gemiddeld) en opvoederrespondente (2.00-gemiddeld) beskou sarkasme as 'n ondoelmanige manier om leerderwangedrag teë te werk (vgl. Tabel 5.23).

5.6.4.6 Effekgroottes van Faktor 6: Dreigemente van die opvoeder

Die effekgroottes van die persepsies van die leerder- en opvoederrespondente met betrekking tot Faktor 6 (dreigemente) word in Tabel 5.24 aangedui en vervolgens bespreek.

TABEL 5.24 Effekgrootte : Faktor 6: Dreigemente van die opvoeder

NR	VRAAG	RANGORDERS		EFFEKGROOTES		GEMIDDELD	
		LEERDER	OPVOEDER	d-waarde	GRAAD VAN EFFEKGROOTTE	LEERDER	OPVOEDER
13.21	Dreigemente	14	16	0.39	Klein	2.36	1.89

- *Dreigemente*

Die leerderrespondente se 2.36-gemiddeld met betrekking tot dreigemente as hanteringsmetode vir leerderwangedrag was hoër as die opvoeders se 1.89-gemiddeld. In hierdie geval was die leerders in 'n meerder mate as die opvoeders daarvan oortuig dat dreigemente ondoelmatig is, terwyl die opvoederrespondente ietwat meer positief hieroor was. 'n Klein prakties beduidende verskil ($d = 0.39$) is tussen die opvoeder- en leerderresponse deur middel van die effekgrootte uitgewys.

5.6.4.7 Samevatting

Volgens die resultate van die effekgroottes van die leerder- en opvoederresponse ten opsigte van die doelmanigheid van die hanteringmetodes vir leerderwangedrag word daar aangetoon dat die gemiddeldes van opvoederrepsondente ten opsigte van die meeste hanteringsmetodes groter is as dié van die gemiddelde van die leerderrespondente. Hieruit kan afgelei word dat opvoeders die meeste van die huidige hanteringmetodes wat in sekondêre skole gebruik word, as meer doelmanig beskou as wat dit in die geval by die leerders is.

5.6.5 SINOPSIS

5.6.5.1 Inleidend

Die rangordes, frekwensie en effekgroottes van die leerder- en opvoederrespondente asook die kwalitatiewe response van die leerder- en opvoederrespondente word vervolgens bespreek om die persepsies van die groepe respondente rakende doeltref-

fende hanteringsmetodes met mekaar te vergelyk. Volgens die rangordeposisies van die leerderresponse (vgl. Tabel 5.13(a) – Tabel 5.18(a)) beskou die leerderrespondente die volgende hanteringsmetodes as die doeltreffendste vir die hantering van leerderwangedrag:

- bespreking van leerderwangedrag met ouers (1ste rangordepositie);
- behoorlike voorbereiding deur die opvoeder (2de rangordepositie);
- klasreëls-stelsel (3de rangordepositie);
- leer leerders hoe om konflik te hanteer (4de rangordepositie);
- privaatgesprekke met leerders (5de rangordepositie); en
- leerders neem deel aan die opstel van die gedragskode (6de rangordepositie).

Hoewel die onderskeie items wat in die toporde (top ses) by die leerderresponse voorkom, feitlik net so in die opvoederresponse se toplys van ses herhaal word, is daar tog 'n verskil in die rangordeposisies wanneer die opvoeders se rangordes met dié van die leerders vergelyk word. Hanteringsmetodes wat in die rangorde van die opvoederresponse (vgl. Tabel 5.13(b) – Tabel 5.18(b)) voorgekom het, is:

- motivering (gesamentlike 1ste rangordepositie);
- behoorlike voorbereiding deur die opvoeder (gesamentlike 1ste rangordepositie);
- beloning (2de rangordepositie);
- 'n klasreëls-stelsel (3de rangordepositie);
- teken misstappe van 'n leerder aan (4de rangordepositie);
- versorging van skoolgronde (5de rangordepositie);
- leer leerders hoe om konflik te hanteer (5 de rangordepositie); en
- bespreking van leerderwangedrag met ouers (6de rangordepositie).

Doeltreffende hanteringsmetodes wat uit die kwalitatiewe inligting van die leererdeelnemers blyk, is:

- motivering;
- privaatgesprekke met leerders;
- leererdeelname in die opstel van die gedragskode;

- ekstra huiswerk;
- opvoeders wat leerders ignoreer;
- bespreking van leerderwangedrag met ouers;
- beloning;
- strenger opvoeders;
- ontneming van voorregte;
- detensie; en
- lyfstraf.

5.6.5.2 Motivering

Met betrekking tot die rangorde van motivering in die leerder- en opvoederresponse, beklee hierdie faktor die 7de rangordepositie in die leerderresponse (vgl. Tabel 5.13(a)), terwyl die opvoederrespondente dié metode in die gesamentlike 1ste rangordepositie geplaas het (vgl. 5.13(b)). Die feit dat die effekgrootte 'n groot prakties beduidende verskil tussen die persepsies van die leerderrespondente en dié van die opvoederrespondente rakende die doelmatigheid van motivering getoon het (vgl. Tabel 5.19), verklaar die verskil in die rangordeposities van die groep respondenten. Frekwensiegewys toon Tabel 5.13(b) aan dat 100% van die opvoederrespondente en 'n klein meerderheid leerderrespondente (55.88%) aangedui het dat hulle motivering as 'n effektiewe hanteringsmetode vir leerderwangedrag beskou (vgl. Tabel 5.13(a)).

Alhoewel die leerderrespondente nie motivering as een van die doeltreffendste hanteringsmetodes vir leerderdissipline aangewys het nie (vgl. Tabel 5.13(a)), het 'n groot aantal leerderrespondente in die kwalitatiewe response daarop gewys dat motivering 'n positiewe effek op die hantering van leerderwangedrag sal hê. Opmerkings van sommige leerders in hierdie verband was:

I think learners need to be motivated and being a good example to other schoolmates that there must be a negative effect on handling they misconduct towards their schoolwork (sic).

We need teachers teachers to teach us about positive things so that we can understand how to communicate with other in school the school we need to know what is the positive things in life (sic).

Van die leerders het ook in die kwalitatiewe response aangedui dat motiveringsprekers en berading tot die hantering van leerderwangedrag sal bydra.

5.6.5.3 Behoorlike voorbereiding deur die opvoeders

Behoorlike voorbereiding deur die opvoeders beklee die 2de rangordepositie in die leerderresponse en die 1ste rangordepositie by die opvoeders. Ook met betrekking tot die frekwensie-analise het die meerderheid leerderrespondente (60.48%) en die meerderheid opvoederrespondente (93.10%) aangedui dat behoorlike voorbereiding 'n effektiewe hanteringsmetode vir leerderwangedrag is (vgl. Tabelle 5.13(a) en (b)).

Voorgemelde gegewens word deur die resultate van die frekwensie-analise van Tabel 5.10(b) bevestig. Tabel 5.10(b) dui aan dat 86.21% opvoederrespondente van mening verskil het ten opsigte van die feit dat onvoorbereide opvoeders bydra tot leerderwangedrag. Die logiese afleiding is dat behoorlik voorbereide opvoeders leerderwangedrag kan voorkom. Een van die gevolge van onvoorbereide opvoeders word aangetoon as leerders wat verveeld raak en hulle dan tot leerderwangedrag wend (vgl. par. 3.3.2.1).

5.6.5.4 Klasreëls-stelsel

Die klasreëls-stelsel as hanteringsmetode beklee die 3de rangordepositie in beide die leerder-en opvoederresponse (vgl. Tabelle 5.13 (a) en (b)). Die meerderheid leerderrespondente (59.22%) sowel as die meerderheid opvoederrespondente (88.89%) het klasreëls as 'n effektiewe metode aangedui. Die rangordeposities van die leerder- en opvoederresponse ten opsigte van die klasreëls-stelsel korreleer dus met mekaar. Leerderrespondente het volgens die kwalitatiewe response hulle siening ten opsigte van reëls in die skool gedeel:

the school needs to discuss rules with learners to set up a proper rulesystem (sic).

5.6.5.5 Privaatgesprekke

Privaatgesprekke met leerders as hanteringsmetode vir leerderwangedrag lê 5de in die rangorde van die leerderresponse (vgl. Tabel 5.13 (a)), terwyl dit 9de by die opvoederresponse (vgl. Tabel 5.13 (b)) voorkom. Die meerderheid leerderrespondente (55.96%) sowel as die meerderheid opvoederrespondente (68.96%) het die hanteringsmetode as doeltreffend beskou. 'n Leerderrespondent het in die kwalitatiewe response die volgende kommentaar oor die rangordepositie van die metode in die opvoederresponse gelewer:

praat alleen met die leerder, moet hom nie voor die hele klas verneder nie.

Die lae posisie in die rangorde van die opvoederrespondente rakende privaatgesprekke met leerders kan moontlik verklaar word deur die gepaardgaande feit dat slegs 44.82% van die opvoederrespondente saamstem dat opvoeders wat probleme met die opvoederleerdeerverhouding ondervind (vgl. Tabel 5.10(b)), tot leerderwangedrag kan bydra. Dit blyk uit die kwalitatiewe response van die leerders dat die leerders rusie maak met opvoeders en dié op hul beurt op die leerders skree. Die volgende stelling oor dié hanteringsmetode vir leerderwangedrag is ook gemaak:

die kinder moet met die onderwysers praat oor hulle probleme op die skool om dit 'n beter skool te maak (sic).

5.6.5.6 Versorging van skoolgronde

Die versorging van skoolgronde as hanteringsmetode is volgens die leerderresponse (vgl. Tabel 5.13(a)) 9de in die rangorde, terwyl dit in die 5de posisie by die opvoeders (vgl. Tabel 5.13(b)) voorkom. Beide die leerderrespondente (54.42%) en die opvoederrespondente (71.43%) het die versorging van skoolgronde as hanteringsmetode vir leerderwangedrag as doeltreffend bestempel (vgl. Tabelle 5.13(a) en (b)). Gevolglik stem die rangordeposities van hierdie hanteringsmetode en die response van die leerder- en opvoederrespondente ooreen.

5.6.5.7 Beloning

Beloning is die hanteringsmetode wat volgens die opvoederrespondente 2de in die rangorde voorkom, en volgens die leerderrespondente in die 10de rangordepositie (vgl. Tabelle 5.15(a) en (b)). Die diskrepansie tussen die rangordeposities van die leerder- en

opvoederrespondente word ook deur middel van die effekgrootte ($d = 0.82$) van dié hanteringsmetode ondersteun. Die effekgrootte dui volgens Tabel 5.21 op 'n groot prakties beduidende verskil tussen die persepsies van die groep respondentente. Alle opvoederrespondente (100%, vgl. Tabel 5.15(b)) teenoor 53.22% van die leerderrespondente het aangevoer dat beloning 'n effektiewe metode vir leerderwangedrag is (vgl. Tabel 5.15(a)). Een van die leerders het die volgende kommentaar op beloning gelewer:

teachers should start paying attention and rewarding those who do good work, not only the trouble makers.

5.6.5.8 Bespreking van leerderwangedrag met ouers

Met betrekking tot die bespreking van leerderwangedrag met ouers, het die leerderrespondente dié hanteringmetode 1ste in die rangorde van die leerderresponse aangewys (vgl. Tabel 5.15(a)) en dit kom in die 6de rangordepositie van die opvoederresponse voor. Beide die leerderrespondente (63.75%) en die opvoederrespondente (72.00%) (vgl. Tabel 15(a) en (b)) het bespreking met die ouers as 'n hanteringsmetode effektief gevind. Volgens die kwalitatiewe inligting wat van die leerders verkry is, het baie van die leerderrespondente die behoefté uitgespreek dat die opvoeders met die ouers moet praat en saamwerk om probleme by die skool uit te stryk:

If parents and teachers can meet and talk, we can see that it can change us and we can learn more to them .

Daarteenoor het sommige van die leerderrespondente gevra dat die skool nie die ouers vir elke vorm van leerderwangedrag waaraan die leerder hom skuldig maak, te ontbied nie. Dit blyk uit die twee insette oor die betrokkenheid van die ouer by die hantering van leerderwangedrag dat daar in sekere skole nie genoeg samewerking tussen die verskillende rolspelers (die skool, die opvoeders en die ouers) is nie. Aspekte wat hierdie bevinding ondersteun, is die feit dat die opvoederrespondente aangetoon het dat die ouers nie genoeg aandag aan die leerders skenk nie. Volgens Tabel 5.7(b) beklee dié bydraer tot leerderwangedrag die 3de rangordepositie in die opvoederresponse.

5.6.5.9 Gemeenskapsdiens

Gemeenskapsdiens as hanteringsmetode is die enigste waar daar 'n teenstrydigheid voorkom ten opsigte van die rangordeposities in die leerder- en opvoederresponse. Alhoewel hierdie metode in beide die leerder- en opvoederresponse in die 11de rangordepositie geplaas is (vgl. Tabel 5.15(b)), het 49.30% van leerderrespondente gemeenskapsdiens as doeltreffend beskou, terwyl 73.68% van die opvoederresponse die metode as effektief bestempel het. Die frekwensies van die leerderrespondente dui in 'n mate op verdeeldheid oor die doeltreffendheid van dié metode (vgl. Tabel 15(a)). 'n Moontlike rede kan wees dat leerders voel dat hul menswaardigheid daardeur aangetas word.

5.6.5.10 Lyfstraf

Die enigste hanteringsmetode wat in Faktor 5 ingedeel is (vgl. Tabel A6), en waar daar insiggewende resultate by die frekwensie-analise na vore gekom het, is lyfstraf as 'n hanteringsmetode vir leerderwangedrag. Lyfstraf is by beide die leerderrespondente (in die 12de rangordepositie) en die opvoederrespondente (in die 14de rangordepositie) nie onder die ses doeltreffendste hanteringsmetodes vir leerderwangedrag ingedeel nie. Volgens die frekwensie-analise is dit opmerklik dat 48.88% van die leerderrespondente en 40.74% van die opvoederrespondente hierdie hanteringsmetode tog as doeltreffend beskou. Veelseggend is die feit dat 'n hoër persentasie van die leerders dit as effektief beskou as dié van die opvoederresponse (vgl. Tabelle 5.17(a) en (b)).

5.6.5.11 Samevatting

Uit al die data wat in Afdeling D verkry is, is die 6 hanteringsmetodes waaraan die hoogste rangordepositie toegeken is (vgl. Tabelle 5.13 tot 5.18), merendeels op die handhawing van die opvoeder-leerderverhouding van Faktor 1 van toepassing.

Dit is ook opmerklik dat die leerder- en opvoederrespondente ten opsigte van die doeltreffendheid van die hanteringsmetodes vir leerderwangedrag grootliks met mekaar asook met die rangordeposities ooreengestem het.

In die volgende hoofstuk word die gevolgtrekkings bespreek en aanbevelings aan die hand gedoen vir die effektiewe hantering van leerderwangedrag.

HOOFSTUK 6

SAMEVATTING, GEVOLGTREKKINGS EN AANBEVELINGS

6.1 INLEIDING

In die vorige hoofstuk is die empiriese bevindinge wat uit die data-analise verkry is, gerapporteer. Relevante verwysing is gemaak na die literatuurstudie om die bevindinge van die empiriese ondersoek te staaf.

In Hoofstuk 6 word die begrip *hantering van leerderwangedrag* eers omskryf voordat die empiriese bevindinge kortlik bespreek word. Gevolgtrekkings wat uit die empiriese ondersoek voortgespruit het, word ooreenkomsdig die volgende temas bespreek:

- biografiese inligting van die leerder- en opvoederrespondente;
- aard en frekwensie van leerderwangedrag;
- bydraende faktore tot leerderwangedrag; en
- die doeltreffendheid van hanteringsmetodes wat tans in sekondêre skole toegepas word.

Aanbevelings word aan die hand gedoen na aanleiding van die resultate van die studie en aanbevelings vir verdere navorsing word aan die hand van bydraende faktore tot leerderwangedrag gedoen.

6.2 BEGRIPSVERHELDERING

Die begrip *hantering van leerderwangedrag* kom nie so gereeld in die literatuur voor nie, maar word in die empiriese ondersoek gebruik. In die literatuurstudie word daar meer van die begrip *dissipline* gebruik gemaak. Die woord *dissipline*, soos in die literatuur beskryf (vgl. par. 2.3.1), verwys na "die beïnvloeding en die ingryping op die gedrag en optrede van die leerder terwyl hy/sy fisies, psigies en intellektueel ontwikkel met die oog op selfverwesenliking en volwassewording". Hierdie begrip kan vanuit twee soorte benaderings ten opsigte van discipline beskou word. *Beïnvloeding van die leerder* dui op die positiewe resultaat van die pedagogiese ontmoeting tussen die opvoeder en die leerder (vgl. par 2.3.1). Die pedagogiese proses het ten doel om die leerder te begelei

sodat hy/sy as individu doeltreffend in 'n demokratiese samelewing kan funksioneer. Daaruit kan aangelei word dat daar pro-aktief opgetree (behoort te) word om leerderwangedrag te voorkom.

Die "*ingryping op die leerder se gedrag*" dui op die hantering van leerderwangedrag wat plaasvind wanneer dié tydens sy/haar fisiese, psigiese en intellektuele groeiproses bepaalde leerderwangedrag in die klas openbaar wat deur die opvoeder hanteer moet word.

Die opvoeder sal tydens die ingrypingsproses by die leerder die volgende aspekte in ag moet neem wanneer leerderwangedrag in die klas hanteer moet word:

- onderwysregtelike determinante ten opsigte van die hantering van leerderwangedrag; en
- die doeltreffendheid van eksterne hanteringsmetodes vir leerderwangedrag.

Bogenoemde aspekte is in die empiriese ondersoek bestudeer en bespreek (vgl. par. 5.5 en 5.6).

6.3 LITERATUROORSIG

In Hoofstuk 1 is die omvang van dissiplineprobleme in sekondêre skole bespreek. Faktore wat tot leerderdissipline bydra, is ingedeel soos wat dit voorkom in die rol van leerders, ouers en opvoeders; die rol van die leer- en skoolomgewing en die rol van die leerder se huislike en sosiale omgewing (vgl. par. 1.2). Met bogenoemde in ag genome, is die navorsingsdoelwitte en die doelstellings soos volg beskryf:

- om die konsep *leerderwangedrag* vanuit die literatuur te verduidelik;
- om met behulp van 'n literatuurstudie die bydraende faktore tot leerderwangedrag in Suid-Afrikaanse sekondêre skole aan te toon; en
- om aan die hand van 'n literatuurstudie die voorkoms, bydraende faktore en die uitwerking van leerderwangedrag op die hantering daarvan in sekondêre skole te bepaal.

In Hoofstuk 2 is die historiese grondslag van die dissipline bestudeer om die kontemporêre beskouing oor die hantering van leerderwangedrag te begryp (vgl. par. 2.2). Die opvoedingsdoel met die disciplineringsmetodes van die antieke tye tot die 21ste eeu is

bespreek. Die wesensaard van dissipline en die verband daarvan met menseregte is verduidelik.

In Hoofstuk 3 is die verskillende vorme waarin leerderwangedrag in skole manifesteer, bespreek. Daar is bevind dat vorme van nie-ernstige leerderwangedrag meer voorkom as ernstige vorme van leerderwangedrag (vgl. par. 3.2.3.1). Tog getuig die gevalle van ernstige leerderwangedrag by skole dat geweld toeneem en skole 'n ongeborgleeromgewing vir leerders geword het. In die literatuurstudie word die belangrikheid van 'n geborgleeromgewing in opvoedende onderwys aangetoon (vgl. par. 3.2.3.2). Eksterne en interne bydraende faktore is bespreek om leerderwangedrag by ongeborgleerde leerders by die skool te verklaar.

In Hoofstuk 4 is die onderskeie onderwysregdeterminante wat die hantering van leerderwangedrag reguleer, bespreek. Daar is ook aan die hand van relevante hofsake aangetoon hoe kennis van onderwysregtelike determinante, byvoorbeeld die Suid-Afrikaanse Grondwet, onderwyswetgewing en die gemenerg met die hantering van leerders aangewend moet word. Hierdie hofsake het die onderwysregtelike beginselsprakties toegepas as bepalers vir die hantering van leerderwangedrag.

In Hoofstuk 5 is die resultate van die bevindinge van die empiriese ondersoek gerapporteer. Eerstens is die navorsingsmetode wat vir die ondersoek gebruik is, bespreek. Die vraelys as 'n meetinstrument is ook volledig bespreek. Verder het die bespreking van die loodsondersoek en die administratiewe procedures aan die beurt gekom. Vervolgens is die leerder- en opvoederresponse bespreek. Statistiese tegnieke wat vir die verwerking van data gebruik is, is breedvoerig bespreek. 'n Volledige interpretasie van die data met 'n sinopsis aan die einde van elke afdeling het gevolg. Insiggewende resultate is vir die doel van hierdie studie bekom.

6.4 BEVINDINGE

Vervolgens word die gevolgtrekkings wat uit die sinopsis van elke afdeling in die vraelys voortgevloeи het, volgens tema bespreek.

6.4.1 Biografiese inligting van die leerder- en opvoederrespondente

Die volgende bevindinge is ten opsigte van die biografiese inligting van die groep respondentente gemaak:

- *Ouderdom van die leerders*

Uit die data van die studie blyk dit dat daar 40% graad 9-leerders was wat tussen die ouderdomme 16 en 21 jaar was. Slegs 60% is dus van normale ouderdom vir hulle graad, naamlik 15 jaar. Die gevolgtrekking waartoe gekom kan word, is dat 40% van die populasie die een of ander tyd 'n graad (of meer) moes herhaal het. Redes daarvoor mag leerderverwant wees waar sommige leerders se kognitiewe ontwikkelingsvlak nie op die vlak van die gemiddelde graad 9-leerde is nie (vgl. par. 3.3.2.1).

Probleme met die onderrigtaal kan dalk ook tot stadige akademiese vordering lei. Die meeste leerders in die deelnemende skole word in Engels onderrig, terwyl die oorgrote meerderheid leerders Setswana (47.65%) of Afrikaans (27.96%) by die huis praat.

- *Onderwyservaring van die opvoeder*

Met betrekking tot onderwyservaring blyk dit dat die opvoederrespondente met die meeste onderwyservaring (21 jaar en langer) nie noodwendig ervaring in die nuwe nasionale kurrikulum of in die kontemporêre benadering van die hantering van leerderdissipline besit nie. Hierdie groep opvoederrespondente (tussen 41 en 60) is ook die grootste groep in die populasie (vgl. Tabel 5.2). Die jonger opvoederrespondente (tussen die ouderdomme 23 en 30 jaar) wat tussen 5 en 10 jaar onderwyservaring het, dra meer kennis van die nuwe kurrikulum en moderne hanteringmetodes as die meer ervare opvoeders, maar bly nie noodwendig in die professie aan nie. Wat die bevinding so insiggewend maak, is die feit dat die ouderdom 'n definitiewe rol speel by die persepsies van die opvoeders rakende die hantering van leerderwangedrag. Ouderdom kan ook die verskil in persepsies rakende die bydraende faktore verklaar.

- *Kwalifikasies van die opvoeder*

Uit die statistiek blyk dit dat daar ten opsigte van die kwalifikasies van opvoeders wat tans skool hou, nie genoeg opvoeders is wat toereikend gekwalifiseerd is om te onderrig nie. In hierdie studie het 50% van die opvoederrespondente uitsluitlik 'n onderwysdiploma verwerf (vgl. Tabel 5.2) en het nooit verder studeer nie.

Gesien vanuit die opvoederverwante perspektief kan die gevolgtrekking gemaak word dat opvoeders se gebrekkige opleiding, ouerdom en gebrek aan ervaring van die nuwe kurrikulum tot leerderwangedrag kan bydra.

6.4.2 Aard en frekwensie van leerderwangedrag

Uit die faktoranalise (vgl. Tabel A1) blyk dit dat daardie vorme van leerderwangedrag wat bo-aan die rangordelys voorkom, as minder ernstige vorme van leerderwangedrag geklassifiseer word (vgl. par. 5.4.5). Hierdie analise korreleer ook met die literatuurstudie (vgl. par 3.2.3.1).

Die leerder- en opvoederrespondente stem saam dat vorme van ernstige leerderwangedrag (vgl. Tabelle 5.3(a) en (b)) selde in skole voorkom. Uit die leerderresponse wil dit voorkom of die leerders die vrae in die vraelys nie eerlik beantwoord het nie. Leerderrespondente het naamlik by elke vorm van leerderwangedrag in die vraelys aangetoon dat die vorm selde in die skool voorkom (vgl. Tabelle 5.3(a) en (b)). 'n Voorbeeld daarvan is onder andere die kwessie van aggressie by leerders.

Die vorme van leerderwangedrag wat in skole voorkom, word toenemend gewelddadiger. Dit wil dus voorkom asof die intensiteit van leerderwangedrag toeneem. Mediaberigte getuig op gereeld basis hiervan (vgl. par. 1.2). Aggressie by leerders as bydraende faktor het in die faktoranalise as die 6de algemeenste vorm van leerderwangedrag na vore gekom (vgl. Tabelle 5.5(a) en (b)). Die gevolgtrekking waartoe gekom kan word, is dat leerders al hoe meer aggressief teenoor mekaar en teenoor opvoeders optree.

6.4.3 Faktore wat bydra tot leerderwangedrag

Volgens die literatuurstudie is daar 5 verwante faktore wat tot leerderwangedrag kan bydra (vgl. par. 3.3): samelewingsfaktore; ouerwante faktore; skoolverwante faktore; opvoederverwante faktore; en leerderverwante faktore. Vir die doel van hierdie studie word samelewings- en ouerwante faktore as een groep beskou.

6.4.3.1 Samelewings- en ouerwante faktore

- *Leerders is lede van enkelouer-gesinne*

Uit die literatuurstudie word dit duidelik dat gedragsprobleme voortvloei uit praktiese probleme met betrekking tot die kind se lewensomstandighede. Volgens die literatuurstudie sluit hierdie gedragsprobleme viktimisering en trauma in (vgl. par 3.3.2.1). Die meerderheid leerder- en opvoederrespondente stem in die empiriese bevindinge saam dat die feit dat leerders lede van enkelouer-gesinne is, tot leerderwangedrag bydra (vgl. par. 5.5.1.4). In die leerderresponse word hierdie aspek ten opsigte van die rangordepositie (1ste rangordepositie) as die algemeenste bydraer tot leerderwangedrag beskou, alhoewel net meer as die helfte van die leerderrespondente aangedui het dat hulle dit as 'n bydraer tot leerderwangedrag beskou (vgl. Tabel 5.6(a)). Volgens die literatuur loop leerders wat lede is van enkelouer-gesinne waar sterfte en egskeiding voorgekom het, 'n risiko om aggressief op te tree omdat hulle meer verwerping, onverskilligheid en vyandigheid ervaar (vgl. par. 3.3.1.2)

- *Ouers wat 'n gebrek aan respekte vir gesag toon*

Opvoederrespondente se mening (8ste rangordepositie) ten opsigte van die feit dat ouers wat 'n gebrek aan respekte vir gesag toon, 'n faktor is wat tot leerderwangedrag bydra, verskil van dié van die leerderrespondente (4de rangordepositie) (vgl. Tabel 5.6(a) en (b)).

Daarteenoor word daar in die literatuur (vgl. par. 3.3.1.2) aangedui dat leerders byvoorbeeld hul pa as hul rolmodel en voorbeeld voorhou en dan onder andere dié se voorbeeld volg deur te rebelleer teen gesag. In ander gevalle kan dit geskied ter wille van erkenning of uit vrees vir ander leerders.

Egskeiding

Probleme by die huis en kinders wat voel dat hulle nie verstaan word nie, word ook in die literatuur aangedui as faktore wat 'n rol by 'n leerder se gedrag speel (vgl. par. 3.3.2.1). Egskeidings word in die literatuur genoem as een van die kenmerke van gebroke en disfunkksionele huise wat moontlik leerderwangedrag tot gevolg kan hê (vgl. par. 3.3.1.2).

Met betrekking tot egskeiding as bydraende faktor tot leerderwangedrag blyk dit uit die persentasies van die leerderrespondente (48.91% het grootliks saamgestem) en dié van die opvoederrespondente (33.33% het grootliks saamgestem) dat die leerders en die opvoeders in 'n mate oor die effek wat egskeiding op leerders het, verskil. 'n Moontlike rede wat voorgehou kan word, is dat volwassenes (die ouers en die opvoeder) moontlik onbewus is van die negatiewe effek wat egskeiding op leerdergedrag in die klaskamer het (vgl. par. 5.5.1.4).

- *Beide ouers wat lang ure moet werk*

In die literatuurstudie is daar bevind dat ouerbetrokkenheid by die huis en die skool 'n noodsaaklike skakel in die ketting is wanneer dit neerkom op die hantering van dissipline en die leerhandeling in die klaskamer (par. 3.3.1.2). Dit blyk dat, alhoewel die twee groepe respondentte se rangordepositie vir dié faktor na aan mekaar lê (vgl. Tabel 5.7 (a) en (b)), die leerderrespondente nie dieselfde mening huldig rakende die stelling dat die feit dat beide ouers lang ure werk, bydra tot leerderwangedrag nie. Die opvoederrespondente se hoër frekwensie (77.88% het saamgestem) duï aan dat hulle wel van mening is dat ouers wat lang ure werk 'n negatiewe effek op leerderwangedrag het, terwyl dit blyk dat die leerders (slegs 46.20% het saamgestem) nie dieselfde mening toegedaan is nie (vgl. par. 5.5.1.4).

Die literatuurstudie het aangetoon dat ouers wat werk, moontlik weens 'n gebrek aan tyd onbetrokke is by hul kind(ers) se skoollewe (vgl. par. 3.3.1.2). In die literatuurstudie word onbetrokkenheid by leerders se skoollewe op grond van die volgende tendense gemotiveer :

- die swak opkoms by oueraande;
 - beperkte betrokkenheid by insamelingsprojekte;
 - hul weerstand om skoolfonds te betaal;
 - die negatiewe kommunikasie van die skool met die ouers; en
 - onopgeleide opvoeders wat nie weet hoe om na die ouers uit te reik nie.
-
- *Leerders wat nie genoeg aandag van die ouers kry nie*

Die aspek van leerders wat nie genoeg aandag van die ouers ontvang nie, as bydraer tot leerderwangedrag, hou waarskynlik onder andere verband met beide ouers wat lang ure moet werk (vgl. par. 5.5.1.4). In die literatuur word daar opgemerk dat kinders wat nie liefde en sorg ontvang nie, respek vir hul ouers sal verloor (vgl. par. 3.3.1.2). Dié gebrek aan respek word op ander vorme van gesag wat oor hulle aangestel is, oorgedra, met die gevolg dat sulke leerders klasreëls moontlik sal ignoreer en dit selfs mag oortree (vgl. par. 3.3.1.2).

Beide die leerderresponse en opvoederresponse het die stelling dat leerders nie genoeg aandag van die ouers kry nie as een van die 6 algemeenste bydraende faktore tot leerderwangedrag geklassifiseer (vgl. Tabelle 5.7(a) en (b)). Die leerderrespondente

(45.34%) het opmerklik in 'n geringer mate as die opvoeders (75.00%) hierdie aspek as 'n bydraende faktor beskou. 'n Moontlike rede vir hierdie leerderresponse is dat leerders dalk so subjektief vasgevang is in hul klein wêreldjie dat hulle nie bewus is van die rol wat hulle ouers by hul leerdergedrag speel nie (vgl. par. 5.5.1.4). Die opvoeder, daarenteen, het die geleentheid om vanuit 'n globale perspektief dalk 'n objektiewer oordeel te vel.

Een van die hanteringsmetodes wat deur 63.75% van die leerderrespondente en 72% van die opvoederrespondente as die 6e doeltreffendste hanteringsmetode vir leerderwangedrag aangetoon is, is die bespreking van leerderwangedrag met die ouers. In die kwalitatiewe leerderresponse het een van die leerders opgemerk dat, as ouers en opvoeders bymekaar kan kom en kan praat, sal hulle die kinders verstaan en sal verandering kan intree (vgl. par. 5.6.5.8).

- *Leerders wat nie deur hul ouers gedissiplineer word nie*

Die literatuurstudie dui aan dat negatiewe vorme wat die ouers se interaksie met die kind ten opsigte van discipline kan aanneem, onder ander 'n apatiese en onbetrokke houding teenoor die kind insluit (vgl. par. 3.3.1.2). Inkonsekwente opvoeding word ook as een van die aspekte in die literatuurstudie genoem wat tot leerderwangedrag in die klas lei (vgl. par. 3.3.1.2). Negatiewe interaksie tussen die ouer en die kind kan volgens die literatuur die fisiese en geestelike gesondheid van die kind beïnvloed en 'n negatiewe effek op die leerder se gedrag in die klas hê (vgl. par. 3.3.1.2).

Die empiriese bevindinge het getoon dat 82.15% van die opvoederrespondente meer as die 39.39% leerderrespondente daarvan oortuig is dat leerders nie deur hul ouers gedissiplineer word nie, tot leerderwangedrag kan bydra (vgl. Tabel 5.7(a) en (b)). Hierdie aspek word ook in die opvoederresponse (1ste rangordepositie) as die algemeenste bydraer tot leerderwangedrag geklassifiseer (vgl. par. 5.5.1.4). 'n Faktor wat moontlik die verskynsel kan verklaar, is dat beide ouers werk en weens tyd nie betrokke kan wees by die leerder se doen en late nie (vgl. par. 5.5.1.4).

Met betrekking tot die frekwensies wil dit voorkom of die leerder- en opvoederrespondente oor die algemeen opvallend van mekaar verskil oor die onderskeie tendense van die gemeenskap as bydraende faktor tot leerderwangedrag. 'n Moontlike verklaring vir die verskil in persepsies tussen die leerder- en opvoederrespondente is dat, alhoewel opvoeders heelwat van die tendense globaal objektief kan beoordeel, dit egter wil voorkom of die opvoeder soms verwyderd van die leerder se subjektiewe belewing van sy leefwêreld staan (vgl. par. 5.5.1.4).

Ten opsigte van die rangordeposisies van die aspekte (vgl. par. 5.5.1.4) blyk dit dat daar wel by die gemeenskapsfaktore ooreenkoms is tussen die leerder- en opvoederresponse se klassifisering van die ses algemeenste tendense as bydraers tot leerderwangedrag. Dit blyk uit die groepe se response dat die ouer 'n sterker invloed op leerdergedrag het as wat dit die geval is met sosiale probleme in die gemeenskap.

6.4.3.2 Skoolverwante faktore

Daar het enkele opvallende resultate uit hierdie kategorie voortgekom:

- *Ouerverteenwoordiging in die Beheerliggaam*

Volgens die literatuur is ouerverteenwoordiging op die Beheerliggaam een van die aktiwiteite waardeur die ouers by hul kind(ers) se skoollewe betrokke kan raak (par. 3.3.1.3). Ingevolge die SA Skolewet (SA, 1996(c)) word ouerverteenwoordiging op die Beheerliggaam beklemtoon deur in artikel 23(9) aan te dui dat die aantal ouers op die Beheerliggaam een meer moet wees as die algehele totaal van die Beheerliggamslede wat stemreg het.

Dit is in par. 5.5.2.4 aangetoon dat beide leerder- en opvoederrespondente nie die vrae oor die bydrae van skoolbestuur tot leerderwangedrag verstaan het nie. Dit wil voorkom of hulle die vrae beantwoord het ooreenkomsdig die voorkoms van bestuursaspekte by hul skole en nie hoe dit tot leerderwangedrag kan bydra nie. Vir duidelike verstaanbaarheid moes die afdeling dalk eers die voorkoms van demokratiese deelname van rolspelers en skoolstrukture vasgestel het voordat daar aan die leerder- en opvoederrespondente gevra is of die onderskeie bestuursaspekte leerderwangedrag kan bevorder.

Nogtans kan uit die literatuur afgelei word dat die betrokkenheid by die aktiwiteite van die beheerliggaam as een van die ouers se verantwoordelikhede by die skool beskou word (vgl. par. 5.5.2.4). En dit is hierbo aangetoon dat ouerbetrokkenheid 'n positiewe impak op leerderwangedrag het (vgl. par 6.4.3.1).

- *Leerderverteenwoordiging in die Beheerliggaam*

Ingevolge die SA Skolewet (SA, 1996(c)) behoort daar een of meer leerders van Graad 8 en hoër in die Beheerliggaam te dien.

Dit is in par 5.5.2.4 aangetoon dat beide leerder- en opvoederrespondente nie die vrae oor die bydrae van skoolbestuur tot leerderwangedrag verstaan het nie. 'n Moontlike verklaring is dat beide leerder- en opvoederrespondente nie die vrae oor die bydrae van skoolbestuur

tot leerderwangedrag verstaan het nie. Dit wil voorkom of hulle die vrae beantwoord het ooreenkomsdig die voorkoms van bestuursaspekte by hul skole en nie hoe dit tot leerderwangedrag kan bydra nie. Vir duidelike verstaanbaarheid moes die afdeling dalk eers die voorkoms van demokratiese deelname van rolspelers en skoolstrukture vasgestel het voordat daar aan die leerder- en opvoederrespondente gevra is of die onderskeie bestuursaspekte leerderwangedrag kan bevorder.

Alhoewel beide groepe in die empiriese ondersoek aangedui het dat leerderverteenwoordiging in die Beheerliggaam bestaan, het die leerderrespondente (55.26%) in 'n geringer mate met die stelling saamgestem as die opvoeders (80.77%). Hierdie persepsie rakende leerderverteenvoerdiging in die Beheerliggaam is strydig met die huidige menseregtekultuur wat tans by skole geld en soos vervat is in die Suid-Afrikaanse Skolewet (SA, 1996(c)).

- *Die afwesigheid van lyfstraf*

Dit is belangrik om die afwesigheid van lyfstraf as 'n metode om leerderwangedrag te hanteer, te ontleed. Ingevolge artikel 10 van die SA Skolewet (SA, 1996(c)) mag geen persoon by die skool lyfstraf toedien nie (vgl. par. 4.4.2). Daar word bepaal dat enige persoon wat die bepaling oortree, die wet oortree en vir aanranding aangekla sal word. In die literatuurstudie is daar egter bevind dat voornemende opvoeders en opvoeders-inopleiding lyfstraf as aanvaarbaar beskou omdat die praktyk in hulle eie opvoeding toegepas is (vgl. par. 3.3.2.2).

In die empiriese bevindinge het 84.61% opvoederrespondente met die stelling saamgestem dat die afwesigheid van lyfstraf tot leerderwangedrag in die klaskamer bydra (vgl. Tabel 5.8(b)). Daarteenoor het meer as 50% leerders aangetoon dat die afwesigheid van lyfstraf leerderwangedrag bevorder (vgl. Tabel 5.8(a)). Die gevolgtrekking kan gemaak word dat leerderrespondente ook van mening is dat die afwesigheid van lyfstraf 'n negatiewe effek op leerdergedrag het.

Dit dien egter weer genoem te word dat dit wil voorkom of beide die leerder- en opvoederrespondente nie die vrae oor skoolbestuur verstaan het nie. Dit blyk dat hulle moontlik die vrae beantwoord het soos die bestuursaspekte by hul skool voorgekom het. Vir duidelike verstaanbaarheid moes die afdeling in die vraelys dalk eerder die begrippe demokratiese deelname van rolspelers (Faktor 1) en skoolstrukture (Faktor 2) (vgl. Tabel A3) verduidelik het, voordat die leerder- en opvoederrespondente gevra is of dié aspekte leerderwangedrag kan bevorder.

6.4.3.3 Opvoederverwante faktore

In die literatuur is die eienskappe, ingesteldheid en bevoegdheid van die opvoeder wat sy/haar gesag in die klaskamer kan beïnvloed, bespreek (vgl. par. 3.3.2.2).

Opvoeders wat as onseker vir die leerders voorkom

Die literatuurstudie (vgl. par. 3.3.2.2) het die volgende gevolge van onsekerheid by opvoeders in terme van hanteringsmetodes van leerderwangedrag aangetoon:

- opvoeders pas as gevolg van beperkte kennis rakende hanteringsmetodes eerder selfgeldende, reaktiewe en vernederende metodes as korrektiewe en opbouende hanteringsmetodes toe;
- jong, beginner-onderwysers beskik nie oor die vaardighede om dissipline by skole te handhaaf nie; en
- studenteonderwysers kan hul vermoë om leerderwangedrag in die klaskamer op 'n effektiewe en volwasse wyse te hanteer, moontlik verbeter as hulle seker van hulself is.

Ingevolge die empiriese bevindinge het die leerder- en opvoederrespondente opvoeders wat as onseker vir die leerders voorkom, as die 2de belangrikste bydraende faktor tot leerderwangedrag geklassifiseer. Die meerderheid opvoederrespondente (62.06%) is van mening dat onseker opvoeders leerderwangedrag kan bevorder (vgl. Tabel 5.10(b)), terwyl 50.66% van die leerderrespondente met die stelling saamstem. Moontlike redes vir onsekerheid by die opvoeders as bydraer tot leerderwangedrag sluit die volgende in:

- opvoeders wat nie toegerus is om leerderdissipline te handhaaf nie;
 - opvoeders wat probleme met die kurrikulum ondervind;
 - opvoeders wat probleme met die opvoeder-leerderverhouding ondervind; en
 - opvoeders wat onvoorbereid skool toe kom.
- *Opvoeders wat nie toegerus is in die handhawing van dissipline nie*

In die literatuurstudie (vgl. par. 4.2) word daar gemeld dat die totstandkoming van 'n menseregtekultuur in skole daartoe geleid het dat dissiplinemaatreëls nie op die volgende wyses op die fundamentele regte van leerders mag inbreuk maak nie:

- geen dissiplinêre maatreëls mag inbreuk maak op 'n leerder se menswaardigheid nie (artikel 10 van die Grondwet (SA,1996(a));
- leerders het die reg op vryheid en sekuriteit van hul persoon, wat impliseer dat hulle nie op 'n wrede, onmenslike en vernederende wyse gestraf mag word nie (artikel 12 van die Grondwet (SA,1996(a));
- die reg op privaatheid (art. 14 van die Grondwet, SA. 1996(a)) impliseer dat opvoeders die leerder se persoon of besittings nie mag deursoek as daar nie 'n redelike vermoede van skuld bestaan nie, en dat die metodes van deursoeking op 'n redelike basis moet geskied (vgl. par. 4.2);
- die beskerming van die leerder se regte, wat in artikel 28 van die Grondwet (SA,1996(a)) neergelê is, impliseer dat die hof altyd die beste belang van die kind in enige regsgleentheid wat die kind raak, in aanmerking moet neem.

Die literatuurstudie dui aan dat die meeste hanteringsmetodes wat wel deur opvoeders toegepas word, reaktief, vergeldend en vernederend is (par. 3.3.2.2).

Daarmee saam is lyfstraf afgeskaf en kan opvoeders wat dit nog steeds toepas, volgens artikel 8 van die SA Skolewet (SA, 1996(c)) vir aanranding aangekla word. Gevolglik is daar volgens die literatuurstudie 'n toenemende voorkoms van opvoeders wat nie oor die vermoë beskik om ongedissiplineerde leerders te hanteer nie (vgl. par. 1.2). Ingevolge die literatuurstudie beskik ook jong beginner-onderwysers nie oor die nodige vaardighede beskik om dissiplineringsmetodes toe te pas nie, dra dit gevvolglik tot leerderwangedrag by (vgl. par. 3.3.2.2). Opvoeders vind dit volgens die literatuur soms moeilik om leerders se gebrek aan respek en verantwoordelikheid, hulle ongehoorsaamheid en hulle verwerping van gesag te hanteer, wat sake dan vererger (vgl. par. 3.2.3.1).

'n Aspek wat in ag geneem moet word is dat daar met die totstandkoming van die menseregtekultuur in skole 'n nuwe en alternatiewe kontemporêre benadering tot die hantering van dissipline in skole gevestig is. Uit die opvoederresponse blyk dit dat die meeste opvoederrespondente hul opleiding voor 1994 ontvang het, en dat hulle moontlik nog steeds die dissiplineringsmetodes van daardie tydperk toepas (vgl. par. 5.3.2).

In die geval van die empiriese bevindinge is dit opvallend dat beide die leerder- en opvoederrespondente verskil van die stelling dat die gebrekkige toegerustheid van opvoeders ten opsigte van die handhawing van dissipline beskou kan word as 'n faktor wat bydra tot leerderwangedrag (vgl. Tabelle 5.10(a) en (b)). Dit wil gevvolglik lyk asof die doeltreffende hantering van leerwangedrag veel eerder betrekking het op die persoon van die opvoeder (wat aspekte soos selfvertroue, vakkundigheid, ens insluit) (vgl. par. 5.5.3.4).

Opvoeders wat probleme met die kurrikulum ondervind

Die literatuur meld dat daar tans in Suid-Afrika 30 000 ongekwalifiseerde opvoeders in die beroep staan (vgl. par. 3.3.2.2). Daarmee saam toon die biografiese inligting in die empiriese bevindinge dat 50% van die opvoederrespondente uitsluitlik oor 'n onderwysdiploma beskik (vgl. par. 5.3.2) Met betrekking tot kennis van die nuwe kurrikulum dui die empiriese bevindinge aan dat die groepe respondente wat tussen 0 en 10 jaar onderwyservaring het en gevvolglik meer kennis van die nuwe kurrikulum dra, in die minderheid is (vgl. Tabel 5.1).

In die opvoederresponse is die eienskap van opvoeders wat probleme met die kurrikulum ondervind (1ste rangordepositie) as die algemeenste bydraer tot leerderwangedrag geklassifiseer. Die leerderrespondente (5de rangordepositie) het in 'n geringer mate met die stelling saamgestem (vgl. par. 5.5.3.4). Die response van die twee groepe respondente kan verklaar word deur die feit dat slegs die opvoeders weens hul opleiding die waarde van kennis van die kurrikulum besef. Die leerders mag moontlik onbewus wees van die opvoeders se kennisleemtes en onsekerhede ten opsigte van die kurrikulum.

Opvoeders wat probleme met die opvoeder-leerderverhouding ondervind

Volgens die literatuurstudie bestaan die opvoeder-leerderverhouding uit wedersydse respek, ondersteuning en begrip, gebou op die waardes wat van die opvoeder en leerder vereis word. (vgl. par. 3.3.2.2).

Uit die persentasies blyk dit dat leerderrespondente meer waarde heg aan die opvoeder-leerderverhouding as teenvoeter vir leerderwangedrag as wat dit die geval is by die opvoederrespondente (vgl. Tabelle 5.10 (a) en (b)). 'n Persentasie van slegs 44.82 van die opvoederrespondente het aangedui dat die aspek *opvoeders wat probleme met die opvoeder-leerderverhouding ondervind*, tot leerderwangedrag kan bydra. 'n Moontlike rede daarvoor is dat opvoeders se aandag eerder gerig is op die onderrig van die leerders as op die opvoeder-leerderverhouding (vgl. Tabel 5.5.3.4).

- *Opvoeders wat onvoorbereid skool toe kom*

Volgens die empiriese bevindinge is een van die moontlike redes waarom verveeldheid by leerders voorkom, die feit dat opvoeders onvoorbereid skool toe kom (vgl. par. 5.5.4.4). Alhoewel hierdie faktor nie onder die ses algemeenste vorme val wat tot leerderwangedrag bydra nie, en die meerderheid van beide die leerderrespondente (63.24%) en van die opvoederrespondente (86.21%) nie saamgestem het dat dit tot leerderwangedrag kan

bydra nie (vgl. Tabelle 5.10 (a) en (b)), het 60.48% van leerderrespondente en 93.10% van opvoederrespondente deeglike voorbereiding deur die opvoeders as doeltreffende hanteringsmetode vir leerderwangedrag aangewys (vgl. Tabelle 5.13(a) en (b)).

Ingevolge die literatuurstudie behoort 'n opvoeder 'n deskundige op sy/haar vakgebied wees en altyd voorbereid te wees ten einde die werk op verskillende wyses te kan verduidelik, indien nodig, en om die leerders by die klaskamersituasie te kan betrek om sodoende leerderwangedrag te voorkom (vgl. par. 3.3.2.2).

- *Daar is min opvoeders wat as rolmodelle dien*

In die literatuurstudie is daar bevind dat die gedrag van die opvoeder leerders se persepsie van die opvoeders, van hulleself en hulle persepsie van die skool ten diepste beïnvloed (vgl. par. 3.3.2.2). Die literatuurstudie meld dat opvoeders bewus moet wees van die boodskappe wat hulle aan die leerders "stuur" (vgl. par. 3.3.2.2). In die literatuurstudie word die belangrikheid van opvoeders as rolmodelle beklemtoon: as opvoeders nie goeie rolmodelle vir leerders is nie en hulle daardeur veroorsaak dat leerders hulle wangedra, hul optrede gevvolglik 'n negatiewe uitwerking op dissipline in die skool sal hê (vgl. par. 3.3.2.2).

Dit wil egter uit die empiriese bevindinge voorkom dat die opvoederrespondente rolmodelle as invloed op leerdergedrag nie so hoog ag as die leerderrespondente nie. Die feit dat hierdie aspek as die algemeenste bydraende faktor in die leerderresponse (1ste rangordepositie) en 7de in die opvoederresponse voorkom, dui daarop dat die leerder- en opvoederrespondente van mening verskil oor die afwesigheid van opvoeders as rolmodelle en as 'n invloed op leerdergedrag. Die leerderrespondente (54.12%) het dié mening veel sterker beklemtoon as die opvoederrespondente (20.69%) (vgl. Tabel 5.10(b)). Opvoeders se laer persentasie kan moontlik verklaar word deur die feit dat opvoeders klaarblyklik nie so bewus is van hoe hulle gedrag leerderwangedrag beïnvloed as wat dit die geval by die leerders is nie.

- *Inkonsekwente toepassing van opvoeders se disciplineringsmetodes*

Volgens die empiriese bevindinge was beide leerderrespondente en opvoederrespondente van mening dat inkonsekwente optrede deur die opvoeders tot leerderwangedrag bydra (vgl. Tabelle 5.10 (a) en (b)). Hierdie aspek het die 4de rangordepositie in die leerderresponse beklee, terwyl dit 3de in die opvoederresponse voorgekom het. 'n Persentasie van 53.57 van die opvoederrespondente het met die stelling saamgestem. Die laer frekwensiepersentasie van die leerderrespondente (45.55) dui daarop dat die leerders

moontlik nie ten volle bewus is van die belangrikheid van konsekwente optrede teenoor leerders nie (vgl. par. 5.5.3.4).

Ingevolge artikels 7 en 9 van die Grondwet (SA, 1996(a)) blyk inkonsekwente optrede volgens die literatuur in baie gevalle 'n vorm van onbillike diskriminasie te wees (vgl. par. 5.5.3.4).

- *Opvoeders wat nie grense vir leerders stel nie*

Beide leerderrespondente (39.71%) en opvoederrespondente (37.93%) het met lae frekwensiepersentasies in die empiriese bevindinge aangetoon dat, as grense nie aan leerders gestel word nie, dit tot die bevordering van leerderwangedrag kan bydra (vgl. Tabelle 5.10(a) en (b)).

Dit is veral opvallend dat daar min opvoeders is wat die belangrikheid insien van die stel van grense vir leerder wanneer dit kom by leerderdissipline (vgl. par. 5.5.3.4.).

- *Opvoeders wat hulle aan wangedrag skuldig maak*

In die empiriese bevindinge word dit algemeen aanvaar dat opvoederwangedrag 'n negatiewe effek op 'n skool se dissipline kan hê (vgl. par. 5.5.3.4). Alhoewel hierdie aspek volgens die empiriese bevindinge onder die ses algemeenste bydraende faktore in beide die leerder- en opvoederrespondente voorkom (vgl. Tabel 5.10(a) en (b)), dien dit genoem te word dat leerder en opvoederrespondente lae frekwensie-persentasies aan hierdie aspek as bydraer tot leerderwangedrag toegeken het. 'n Persentasie van 41.33 van die leerderrespondente het saamgestem dat opvoederwangedrag tot leerderwangedrag kan lei, terwyl 17.24% van die opvoederrespondente bewus is van die feit dat hul wangedrag en optrede 'n effek op die leerders se gedrag kan hê. Soos reeds genoem, is dit kommerwekkend dat slegs 17.24% bewus is van die feit dat hul optrede tot leerderwangedrag kan bydra.

Die opvoederrespondente se frekwensie-persentasie korreleer ook met hul lae frekwensie (20.69%) ten opsigte van die gebrek aan opvoeders as rolmodelle as bydraende faktor (vgl. Tabelle 5.10(b)). Soos reeds genoem kan die opvoeders se laer persentasie moontlik verklaar word deur die feit dat opvoeders nie so bewus is van hoe hulle gedrag leerderwangedrag beïnvloed as wat dit die geval by die leerders is nie.

6.4.3.4 Leerderverwante faktore

In die literatuur is die aspekte van die leerder as individu ondersoek en aspekte wat die leerder in die geheel beïnvloed en tot leerderwangedrag bydra (sy fisiese, kognitiewe, affektiewe en sosiale ontwikkeling) geïdentifiseer (vgl. par. 3.3.2.1).

- *Spanning*

Die literatuur meld dat leerders stressors ten opsigte van ondere andere die volgende ervaar: spanning as gevolg van sekere vakke; konflik met opvoeders en ander leerders; leerprobleme; druk van ouers om te presteer; en aanpassing by die opvoeders (vgl. par. 3.3.2.1). Hierdie stressors kan moontlik tot leerderwangedrag in die klas lei.

Met betrekking tot spanning as bydraer tot leerderwangedrag het geen enkele opvoeder-respondent hierdie vraag beantwoord nie (vgl. Tabel 5.11(a) en (b)). Dit wil voorkom of opvoeders moontlik nie bewus is van die leerders se spanningsvlakke nie, óf dat hulle nie bewus is van die negatiewe effek van spanning op leerders nie. Daarteenoor dui die rangordetabel aan dat leerderrespondente spanning as die algemeenste leerderkenmerk (1ste rangordepositie) as bydraende faktor tot leerderwangedrag beskou.

- *Verveeldheid*

In die literatuurstudie word daar genoem dat die oorsaak van verveeldheid by leerders in die eerste plek gesoek moet word by die ontwikkeling van 'n leerder se kognitiewe vermoëns. Kognitieve vermoëns hou verband met die leerder se sensoriese persepsie, kommunikasievermoë en algemene vermoë om inligting te verwerk (vgl. par.3.3.2.1). Leerders wat met betrekking tot hierdie vermoëns gestrem is, kan moontlik stadiger as hul medeleerders vorder en daarvoor kompenseer met nie-ernstige, ontwrigtende gedrag. Leerders wat daarteenoor begaafd is, kan maklik verveeld raak met wat hulle doen en dan ander leerders hinder en die onderrig-leeromgewing versteur (vgl. par. 3.3.2.1).

Volgens die empiriese bevindinge word verveeldheid by leerders deur die leerder-respondente as die 2de algemeenste bydraer tot leerderwangedrag aangedui, terwyl die opvoederrespondente hierdie leerderkenmerk as die 6de algemeenste bydraende faktor klassifiseer. Die helfte van die opvoeders het met die stelling saamgestem (vgl. Tabelle (5.11(a) en (b)). Moontlike redes vir verveeldheid by leerders mag die aanbiedingstyl van die opvoeder, die onvoorbereidheid van die opvoeder, die swak opvoeder-leerdeerverhouding of 'n onbewustheid van die effek van verveeldheid op leerdergedrag insluit.

- *Hiperaktiwiteit*

Die literatuurstudie het aan die lig gebring dat fisiese ontwikkeling bestaan uit die ontwikkeling van die liggaam, die verandering van die interne struktuur van die liggaam en die funksionering van die liggaam (vgl. par. 3.3.2.1). Sommige leerders wat aan hiperaktiwiteit ly, se ontwikkelingsproses kan vertraag word en tot leerderwangedrag lei (vgl. par. 3.3.2.1).

Volgens die frekwensiepersentasies duï die leerderrespondente (51.70%) aan dat hul in 'n geringer mate oortuig is van hiperaktiwiteit as bydraer tot leerderwangedrag as die opvoeders (72.00%) (vgl. Tabelle 5.11(a) en (b)). 'n Moontlike rede vir die leerders se respons mag 'n gebrek aan kennis wees van die toestand van hiperaktiwiteit en die ontwrigtende effek daarvan op die onderrig- en leerproses (vgl. par. 5.5.4.4).

- *Portuurgroepinvloede*

Die literatuurstudie meld ten opsigte van portuurgroepinvloede dat leerders hul aan leerderwangedrag sal skuldig maak sodat die hulle hul posisie in die portuurgroep kan vestig. Volgens die empiriese bevindinge het 82.00% van die opvoederrespondente aangedui dat hul ten sterkste oortuig daarvan is dat portuurgroepinvloede die algemeenste bydraende faktor tot leerderwangedrag (1ste rangordepositie) is (vgl. Tabelle 5.11(a) en (b)).

Die opvoederrespondente se mening stem ooreen met die literatuur (vgl. par. 3.3.2.1). Hierdie behoefté met betrekking tot assosiëring met hul portuurgroep mag lei tot groepsdruk wat onaanvaarbare gedrag soos dwelmmisbruik, kriminele aktiwiteite, alkoholmisbruik en bende-aktiwiteite kan bevorder. Hierdie onaanvaarbare gedrag is alles vorme van ernstige leerderwangedrag en die effek van groepsdruk in skole rus baie swaar op adolessente (vgl. par. 3.3.2.1).

In vergelyking daarmee het die leerderrespondente hierdie aspek in die 6de rangordepositie geplaas, moontlik omdat die leerders self nie bewus is van die invloed van die portuurgroep op hulle nie.

- *Stadige akademiese vordering*

Stadige akademiese vordering hou onder andere verband met die ontwikkeling van 'n leerder se kognitiewe vermoëns. Leerprobleme kan ook volgens die literatuur 'n rol speel by leerdergedrag (vgl. par. 3.3.2.1). Leerders wat stadiger as hul medeleerders vorder, kan

moontlik daarvoor probeer kompenseer en hulle in die proses skuldig maak aan nie-ernstige, ontwrigtende gedrag (vgl. par. 3.3.2.1).

Ten opsigte van hierdie bydraende faktor is daar 'n merkbare verskil in die frekwensie-persentasies tussen die leerder- en opvoederrespondente. Dit blyk dat meerderheid van opvoeders (70.37%) van mening is dat hierdie aspek wel tot leerderwangedrag bydra. Die belangrikheid van die opvoeders se respons word beklemtoon deur die feit dat 40.04% van die leerderrespondente een jaar of meer van hul skoolloopbaan moes herhaal (vgl. Tabel 5.1).

- *Aandagafleibaarheidsindroom*

In die empiriese bevindinge het beide groepe het met lae frekwensie-persentasies ten opsigte van aandagafleibaarheid as bydraer tot leerderwangedrag aangedui dat hierdie aspek leerderwangedrag kan bevorder (vgl. par. 5.5.4.4). Leerderrespondente se laer frekwensie kan weereens moontlik daarop dui dat dit by die leerders aan kennis van die sindroom ontbreek (vgl. par. 5.5.4.4).

- *Hongerte*

Hongerte by leerders is deur beide die leerder- en opvoederrespondente as een van die algemeenste bydraende faktore aangeteken. Volgens die empiriese bevindinge kom hongerte as bydraende faktor tot leerderwangedrag in die 5de rangordepositie van die leerder-response voor en beklee die 4de plek in die opvoederresponse (vgl. Tabelle 5.11 (a) en (b)). Dit korreleer met die literatuurstudie (vgl. par. 3.3.1.1) wat aantoon dat een uit elke twee Suid-Afrikaners onder die broodlyn leef. Volgens die literatuurstudie kom hongerte moontlik by leerders voor wat aan chroniese armoede blootgestel is en nie oor die lewensmiddele beskik om beheer oor hul lewens uit te oefen nie (vgl. par. 3.3.1.1).

Dit is insiggewend dat die ses algemeenste leerderkenmerke as bydraende faktore as leerhindernisse (Faktor 1) ingedeel is en nie geremd- en gestremdhede nie (Faktor 2). 'n Moontlike verklaring is dat leerder- sowel as opvoederrespondente nie genoeg kennis dra van hierdie toestande nie.

6.4.4 Die doeltreffendheid van huidige hanteringsmetodes vir leerderwangedrag

- *Motivering*

In die literatuur word die pro-aktiewe benadering in die vorm van positiewe dissipline bespreek wat neerkom op die ontwikkeling van aanvaarbare gedrag wat onderrig en leer bevorder (vgl. par. 3.3.2.2). By positiewe dissipline is die hanteringsmetodes eerder gerig op die ontwikkeling van die leerder se selfbeeld en positiewe gedrag as op die gevolge van die leerder se negatiewe gedrag. In die kwalitatiewe leerderresponse is daar opgemerk dat leerders gemotiveer behoort te word sodat hulle 'n goeie voorbeeld vir hul medeleerders kan stel (vgl. par. 5.6.5.2).

Al die opvoederrespondente (100%) was daarmee eens dat motivering van leerders 'n doeltreffende metode is om leerderwangedrag te hanteer. Daarby het 'n meerderheid van 55.88% leerderrespondente aangedui dat hulle motivering as 'n doeltreffende metode beskou (vgl. Tabelle 5.13(a) en (b)).

- *Behoorlike voorbereiding*

Volgens die literatuur behoort 'n opvoeder 'n deskundige op sy/haar vakgebied te wees en altyd deeglik voorbereid te wees ten einde die werk op verskillende wyses te kan verduidelik, indien nodig, en die leerders by die klaskamersituasie te kan betrek om sodoende leerderwangedrag te voorkom (vgl. par. 3.3.2.2).

Die effekgrootte-meting ($d = 0.73$) dui 'n medium prakties beduidende verskil tussen die persepsies van die leerder- en opvoederrespondente aan (vgl. Tabel 5.13(b)). Die opvoederrespondente het met 93.10% en die leerderrespondente met 60.48% aangedui dat voorbereiding deur die opvoeder as 'n doeltreffende metode beskou word (vgl. Tabel 5.13). In die literatuur word daarop gewys dat die feit dat opvoeders wat die klas onvoorbereid betree, moontlik tot verveeldheid by sekere leerders kan lei (vgl. par. 3.3.2.1).

- *Klasreëls-stelsel*

Klasreëls en skoolreëls word in die gedragskode wat 'n skool gebruik, opgeneem, met die doel om die daaglikse verhouding tussen die opvoeder en die leerder te reguleer (vgl. par. 4.5.2).

Beide die leerder- en opvoederrespondente het die klasreëls-stelsel as die 3de doeltreffendste hanteringsmetode geklassifiseer (vgl. Tabelle 5.13(a) en (b)). Dit blyk dat die opvoederrespondente (88.89%) meer van die doeltreffendheid van hierdie hanteringsmetode oortuig is as die leerders (59.22%). Leerderrespondente se persepsies kan verduidelik word aan die hand van die kwalitatiewe leerderresponse waar opgemerk is dat die skool die reëls aan die leerders behoort te verduidelik ten einde 'n doeltreffende klasreëls-stelsel te vestig. (vgl. par. 5.6.5.4).

- *Privaat gesprekke met leerders*

Ingevolge artikels 10 en 12 van die Grondwet (SA, 1996(a)) word daar bepaal dat die leerders die reg het op vryheid en sekuriteit van hul persoon, wat impliseer dat hulle onder andere nie op 'n vernederende wyse gestraf mag word nie omrede dit ook hul reg op menswaardigheid aantas (vgl. par. 4.2). In die saak van S vs Makwanyane 1995(3) SA 391 (CC) het die Hof bevind dat enige mens daarop geregtig is om met respek behandel te word (vgl. par. 4.2). In die kwalitatiewe response het die leerders aangedui dat die opvoeder eenkant met die leerder oor sy gedrag moet praat en hom nie voor die klas moet verneder nie (vgl. par. 5.6.5.5). Dit blyk ook dat van die leerders meen dat leerders in die algemeen met die opvoeders moet praat om die skool 'n beter plek te maak (vgl. par. 5.6.5.5).

Die empiriese bevindinge dui aan dat privaat gesprekke die 5de rangordepositie in die leerderresponse beklee (vgl. Tabel 5.13(a)). Die opvoederrespondente se laer rangordepositie (9de) vir privaat gesprekke met leerders as doeltreffende hanteringsmetode vir leerderwangedrag kan verklaar word deur die feit dat slegs 44.82% opvoederrespondente erken dat opvoeders wat probleme met die opvoeder-leerderverhouding ondervind, wel leerderwangedrag bevorder (vgl. Tabel 5.10(b)). 'n Persentasie van 50.85 van die leerderrespondente het probleme in die opvoeder-leerderverhouding as bydraende faktor tot leerderwangedrag beskou (vgl Tabel 5.10 (a)).

- *Versorging van skoolgronde*

Die versorging van skoolgronde kom 9de in die leerderresponse voor en beklee die 5de posisie in die opvoederresponse (vgl. Tabelle 5.13 (a) en (b)). Dit is opvallend dat 71.43% van die opvoeders versorging van skoolgronde as doeltreffende hanteringsmetode bestempel het.

'n Moontlike rede hiervoor mag wees dat van die huidige opvoeders wat voor 1994 begin onderwys gee het, hierdie metode toegepas het en dit steeds voortsit. Die leerder-

respondente (54.42%) het in 'n geringer mate met die doeltreffendheid van dié metode saamgestem (vgl. Tabelle 5.13 (a)).

- *Beloning*

Die persepsies van die leerder- en opvoederrespondente het in die geval van beloning 'n groot prakties beduidende verskil ($d = 0.82$) aangedui (vgl. Tabel 5.21). Hierdie verskil word in die frekwensie-analise, die bepaling van die rangordeposities en die kwalitatiewe response van die leerders aangetoon:

- in die opvoederresponse is hierdie metode as die 2de doeltreffendste metode geklassifiseer, terwyl dit 10de in die leerderresponse se rangorde voorkom (vgl. Tabelle 5.15(a) en (b));
- al die opvoederrespondente (100%) het aangedui dat beloning 'n doeltreffende hanteringsmetode is, terwyl net 53.22% van die leerderrespondente dit as doeltreffend beskou het (vgl. Tabelle 5.15(a) en (b));
- 'n leerderrespondent het in die kwalitatiewe response opgemerk dat die opvoeders net die moeilikheidmakers in die klas beloon, en nie die leerders wat hul werk goed doen nie (vgl. par. 5.6.5.7).

- *Gemeenskapsdiens*

Gemeenskapsdiens as hanteringsmetode vir leerderwangedrag word in die literatuur as een van die alternatiewe metodes geklassifiseer (vgl. par. 3.3.2.2).

Volgens die leerder-en opvoederresponse kom hierdie aspek 11de in die onderskeie rangordeposities voor (vgl. Tabelle 5.15 (a) en (b)). Alhoewel beide die groepe respondenten die metode in die empiriese ondersoek as doeltreffend beskou het, is daar met betrekking tot die frekwensie-persentasie (49.30%) 'n mate van verdeeldheid oor die doeltreffendheid van die metode by die leerderrespondente te bespeur. 'n Moontlike rede hiervoor mag wees dat leerders kan meen dat hul menswaardigheid hierdeur aangetas word (vgl. par. 5.6.5.9).

- *Bespreking van leerderwangedrag met ouers*

Met betrekking tot die leerderrespondente se frekwensiepersentasie (63.75) blyk dit dat hulle in 'n geringer mate oortuig is van die doeltreffendheid van hierdie metode as wat dit die geval is by die opvoeders (72.00%) (vgl. Tabelle 5.15(a) en (b)). Die leerderrespondente se laer frekwensiepersentasie word ondersteun deur die kwalitatiewe

response van die leerders. Enersyds is die leerders van mening dat gesprekvoering tussen ouers en opvoeders belangrik is om probleme by die skool uit te stryk. Andersyds het leerders in die vraelyste gemeld dat die ouers nie oor elke vorm van leerderwangedrag by die leerder na die skool ontbied moet word nie (vgl. par. 5.6.5.8).

Lyfstraf

Ingevolge die literatuurstudie word daar volgens wetgewing en regspraak (hofsake) bepaal dat lyfstraf as 'n onwettige hanteringsmetode vir leerderwangedrag beskou word (vgl. par. 4.4). Ten opsigte van die Grondwet bepaal artikel 12 (SA, 1996(a)) onder andere dat elkeen die reg het om " nie op 'n wrede, onmenslike of vernederende wyse behandel of gestraf te word nie". Hierdie bepaling was volgens die literatuurstudie een van bepalings wat daartoe bygedra het dat die Konstitutionele Hof in *S v Williams* 1995 3 SA 632 (CC) bevind het dat lyfstraf op jeugmisdadigers ongrondwetlik is. Die uitspraak van die hof impliseer dat wanneer die opvoeder teen 'n leerder optree as gevolg van leerderwangedrag, daar van die opvoeder vereis word om te sorg dat die leerder se menswaardigheid nie deur die hanteringsmetode wat gebruik word, aangetas word nie.

Die literatuurstudie toon ook aan dat die Williamssaak 'n sterk invloed op die afskaffing van lyfstraf in skole gehad het (vgl. par. 4.5.2). Ingevolge artikel 10 van die Skolewet (SA, 1996(c)) is lyfstraf op leerders onwettig en enige persoon wat hom aan artikel 10(1) skuldig maak, maak hom skuldig aan aanranding (vgl. par.4.5.2).

In die empiriese bevindinge is lyfstraf een van die hanteringsmetodes wat nie deur die groepe respondentie as een van die ses doeltreffendste metodes geklassifiseer is nie. Vir die doel van hierdie studie word die doeltreffendeheid van lyfstraf as hanteringsmetode wel bespreek. Leerders is effens meer daarvan oortuig (48.88%) as opvoeders (40.74%) dat lyfstraf as 'n doeltreffende hanteringsmetode aangewend kan word (vgl. Tabelle 5.17(a) en (b)).

Wat meer insiggewend is, is dat in Tabelle 5.17 (a) en (b), waar die oneffektiewe hantering van leerderwangedrag deur opvoeders getoets is, 48.88% van leerderrespondente en 40.74% van opvoederrespondente aangedui het dat hulle meen lyfstraf effektief is om leerderwangedrag te hanteer. Dit kan moontlik daarop dui dat vir 'n beduidende persentasie van leerder en opvoeders lyfstraf óf nog 'n realiteit is, óf as wenslik beskou word. Beide hierdie sienings sou egter direk teenstrydig met wetgewing en die kultuur van menseregte in Suid-Afrikaanse skole wees.

Met betrekking tot die afwesigheid van lyfstraf as 'n bestuursaspek (vgl. par. 5.5.2.4) is daarop gewys dat die response nie as betroubaar beskou kan word nie, aangesien beide leerders en opvoeders waarskynlik die vraag verkeerd verstaan het.

- *Samevatting*

Die literatuurstudie het in terme van die hanteringsmetodes van leerderwangedrag op die pro-aktiewe en reaktiewe hanteringsmetodes vir leerderwangedrag gefokus (vgl. par. 3.3.2.2).

Pro-aktiewe benadering

Die pro-aktiewe benadering in die vorm van positiewe dissipline fokus op die ontwikkeling van aanvaarbare gedrag wat onderrig en leer bevorder. Hanteringsmetodes wat in die literatuurstudie genoem word, sluit die opstel van klasreëls, die vlak van voorbereiding en vakkundigheid van die opvoeder en positiewe dissipline in (vgl. par. 3.3.2.2). Die invloed van positiewe dissipline op die opvoeder-leerderverhouding word ook in die literatuur beskryf (vgl. par. 3.3.2.2).

Daarmee saam toon die empiriese bevindinge aan dat die meerderheid van beide die leerder- en opvoederrespondente die hanteringsmetodes wat gerig is op die handhawing van die opvoeder-leerderverhouding as die doeltreffendste hanteringsmetodes aangewys het (vgl. par. 5.6.5.11). Die gevolgtrekking wat gemaak kan word, is dat die opvoeder-leerderverhouding belangrik is wanneer leerderwangedrag hanteer moet word.

Pro-aktiewe hanteringsmetodes wat deur die leerder- en opvoederrespondente as die mees doeltreffende metodes vir leerderwangedrag aangewys is (alhoewel hulle volgens rangordeposisies en effekgroottes verskil (vgl. par. 5.6.5.1), sluit die volgende in:

- behoorlike voorbereiding deur opvoeders (medium prakties beduidende verskil);
- klasreëlstelsel (medium prakties beduidende verskil);
- leer om konflik te hanteer (klein prakties beduidende verskil);
- privaatgesprekke (klein prakties beduidende verskil);
- gedragskode-deelname (klein prakties beduidende verskil);
- motivering (groot prakties beduidende verskil); en

- beloning (groot verskil).

Reaktiewe benadering

Die reaktiewe benadering word in die literatuurstudie beskryf as metodes wat die leerderstraf of metodes wat leerderwangedrag in toom hou (vgl. par. 3.3.2.2). In die verlede is lyfstraf selfs gebruik om leerders te rehabiliteer. Hanteringsmetodes wat in die literatuur genoem is, het detensie, lyfstraf en verbale aanranding en vernedering ingesluit (vgl. par. 3.3.2.2). Reaktiewe metodes is ook in die literatuur as selfgeldend en vernederend beskryf, alhoewel sommige van die metodes wat in hierdie studie getoets word (soos gemeenskapsdiens en ekstra huiswerk), nie in hierdie kategorie val nie.

In die empiriese bevindinge word die verskil in persepsies van die leerder- en opvoederrespondente soos volg aangedui (vgl. Tabel 5.19 – Tabel 5.24):

- skoolgronde versorg (medium prakties beduidende verskil);
- ekstra huiswerk (klein prakties beduidende verskil);
- gemeenskapsdiens (klein prakties beduidende verskil);
- teken misstappe aan (medium prakties beduidende verskil); en
- bespreking van leerderwangedrag met ouers (klein prakties beduidende verskil).

In Tabel 5.25 word 'n opsomming van die verskillende pro-aktiewe en reaktiewe benaderingsmetodes tot leerderwangedrag weergegee.

TABEL 5.25 Die pro-aktiewe en reaktiewe benadering in die hantering van leerderwangedrag

PRO-AKTIEWE BENADERING	LEERDERS RANGORDE	OPVOEDERS RANGORDE	LEERDERS % STEM SAAM	OPVOEDERS % STEM SAAM
Behoorlike voorbereiding	2	1	60.48	93.10
Klasreëls-stelsel	3	3	59.22	88.89
Konflik-hantering	4	5	59.34	85.72
Privaat-gesprekke	5	9	55.96	68.96
Deelname gedragskode	6	10	55.24	67.86
Motivering	7	1	55.88	100
Beloning	10	2	53.22	100
Stregheid by opvoeder	9	7	54.46	78.58

REAKTIEWE BENADERING	LEERDERS RANGORDE	OPVOEDERS RANGORDE	LEERDERS % STEM SAAM	OPVOEDERS % STEM SAAM
Skoolgronde versorg	9	5	54.42	71.43
Ekstra huiswerk	8	8	55.12	72.41
Bespreking met ouers	1	6	63.75	72.00
Gemeenskaps-diens	11	11	49.30 (enigste onder 50%)	73.68
Teken misstappe aan	10	4	52.16	85.19

Die volgende spesifieke gevolgtrekkings kan uit hierdie tabel gemaak word:

- al die hanteringsmetodes wat deur beide leerders en opvoeders in die eerste elf rangordeposisies geplaas is, word hierin gedek, ses pro-aktief en vyf reaktief;
- wat die leerders betref, kom die tweede tot sesde rangordeposisies onder die pro-aktiewe benaderings voor, terwyl nommer een en die laaste vyf onder die reaktiewe benadering geplaas word;
- wat die opvoeders betref, kom nommer een tot drie, vyf, nege, tien en elf in die pro-aktiewe benadering voor, en nommers vier tot ses, agt en elf in die reaktiewe benadering voor;

- met die uitsondering van gemeenskapsdiens (waar slegs 49.30% van leerders saamgestem het), het die meerderheid van beide leerders en opvoeders saamgestem dat al hierdie hanteringsmetodes effektief is;
- beide die leerder- en opvoederrespondente het in hulle keuses van die mees doeltreffende hanteringsmetodes, pro-aktiewe én reaktiewe metodes gekies, alhoewel dit meer die geval is by die opvoeders;
- indien in aanmerking geneem word dat die opvoeders se gesamentlike eerste rangordeposities, en nommers drie en vyf in die pro-aktiewe benadering val, is dit duidelik dat 'n meerderheid van die opvoeders tevreden is met die alternatiewe hanteringsmetodes van leerderwangedrag wat tans in skole toegepas word; en
- indien verder in ag geneem word dat die opvoeders se nommer vier tot ses en agt en elf rangordeposities in die reaktiewe benadering val, is dit duidelik dat 'n meerderheid opvoeders ook verstaan dat daar 'n gepaste plek is vir reaktiewe hanteringsmetodes vir leerderwangedrag, veral as leerderwangedrag reeds plaasgevind het en nie deur die pro-aktiewe benadering voorkom kon word nie.

Die algemene gevolgtrekking wat gemaak kan word, is dat beide die pro-aktiewe en reaktiewe hanteringsmetodes vir leerderwangedrag gebruik behoort te word soos wat die omstandighede vereis.

6.5 AANBEVELINGS

Omdat die bevindinge van die studie met mekaar integreer, word die aanbevelings onder die bydraende faktore tot leerderwangedrag bespreek.

6.5.1 Samelewing en ouerverwante faktore

6.5.1.1 Aanbeveling 1:

Ten einde opvoeders te bemagtig om pro-aktief op te tree voordat die leerder hom aan verdere leerderwangedrag skuldig maak, behoort 'n intervensieprogram in skole gebruik te word om alle rolspelers (insluitend die opvoeders, Beheerliggaam en ouers) bewus te maak van die leerder se lewensomstandighede en die moontlike negatiewe invloed daarvan op hulle gedrag.

Motivering:

In die literatuurstudie word aangetoon dat opvoedende onderwys net by die leerder kan plaasvind as die leerder 'n staat van geborgenheid kan beleef (vgl. par. 3.2.3.2). Faktore wat ingevolge die literatuurstudie (vgl. par. 3.2.3.2). 'n Gevoel van ongeborgenheid by leerders kan skep, sluit onder andere aspekte soos 'n onveilige opvoedende onderwysomgewing en 'n staat van disharmonie tussen deelnemende partye soos die leerder, die opvoeder en die ouer in.

Die literatuurstudie het verder aangetoon dat die politieke en sosio-ekonomiese omstandighede in Suid-Afrika gewelddadige gemeenskappe tot gevolg het en tot geweld in die skole kan lei (vgl. par. 3.3.1.1). Weens Suid-Afrika se historiese kultuur van geweld, het leerders geleer om hul probleme deur middel van aggressie en geweld in skole te hanteer. Met verwysing na armoedige gemeenskappe is daar in die literatuurstudie gestel dat mense wat aan chroniese armoede blootgestel is, dit weens 'n gebrek aan lewensmiddele moeilik vind om beheer oor hul eie lewens uit te oefen; in sommige gevalle wend hulle hulle as enigste uitweg tot geweld (vgl. par. 3.3.1.1). Ingevolge die empiriese bevindinge het die twee groepe respondenten volgens Tabelle 5.6(a) en (b) en Tabelle 5.7(a) en (b) aangedui dat leerders aan hierdie sosiale probleme blootgestel word, wat dus leerderwangedrag tot gevolg kan hê. Die verband tussen die leerder se lewens- en leeromstandighede en die hantering van leerderwangedrag kom daarop neer dat die rolspelers in onderwys 'n geborge leeromgewing vir die leerder daar moet stel.

Die literatuurstudie het na vore gebring dat die ouers van die leerders ook hulle kinders se gedrag in die klaskamer beïnvloed. In die literatuurstudie (vgl. par. 3.3.1.2) is die volgende aspekte wat belangrik is vir 'n kind se ontwikkeling geïdentifiseer:

- die omgewing wat die ouer vir die kind skep;
- die ouer as persoon;
- die interaksie tussen die ouer en die kind; en
- die wyse waarop die ouer die kind dissiplineer.

In die literatuurstudie (vgl. par. 3.3.1.2) word daar verder aangetoon dat die meeste leerders wat hulle aan leerderwangedrag skuldig maak, dié is wat uit gebroke en disfunkisionele huise kom en moontlik gekenmerk word deur:

- afwesige ouers (in die meeste gevalle afwesige pa's);
- egskeidings;
- 'n gebrek aan liefde in die gesin;
- inkonsekwente opvoeding; of
- gebrek aan rolmodelle.

In die empiriese bevindinge het leerder- en opvoederrespondente aangetoon dat bepaalde aspekte rakende die ouers tot leerderwangedrag kan bydra (vgl. par. 5.5.1.4). Hierdie aspekte behels die volgende:

- ouers wat geskei is;
- beide ouers wat lang ure werk;
- ouers wat nie genoeg aandag aan hulle kinders gee nie; en
- ouers wat nie hul kinders dissiplineer nie.

Daarteenoor het die frekwensie-analise tog 'n merkbare verskil tussen die leerder- en opvoederresponse in die meeste van hierdie aspekte aangedui. Moontlike redes vir dié verskil in persepsies tussen die respondenten mag wees dat opvoeders enersyds selde die tendense vanuit 'n globale perspektief beskou. Andersyds mag opvoeders moontlik verwyderd staan van die leerders se subjektiewe belewing van byvoorbeeld egskeiding (vgl. par. 5.5.1.4). Die opvoederrespondente se lae frekwensiepersentasie (33.33%) ten opsigte van egskeiding as bydraer tot leerderwangedrag ondersteun hierdie stelling.

Die ondersoek het ook getoon dat opvoeders onbewus is van die leerders se lewensomstandighede (vgl. par. 5.5.1.4). Opvoederrespondente het byvoorbeeld spanning by leerders nie eens as 'n bydraende faktor erken nie (vgl. Tabel 5.12(b)), terwyl leerders spanning as die algemeenste bydraer (eerste rangordepositie) tot leerderwangedrag aangedui het (vgl. Tabel 5.12(a)). Hierdie stelling is in die empiriese bevindinge verklaar deur die aanname dat opvoeders enersyds moontlik meer gefokus is op hul onderrigtaak en die skoolgebeure as op die leerder se lewensomstandighede, en andersyds nie oor die insig in die leerders se psige beskik om spanning by die leerder te kan opmerk nie (vgl. par. 5.5.4.4).

6.5.1.2 Aanbeveling 2:

Alle rolspelers by die skool behoort deur middel van beter kommunikasie met die ouers hul betrokkenheid by skoolaktiwiteite aan te moedig om daardeur waarskynlike verbetering in leerdergedrag te bewerkstellig.

Motivering:

Die literatuurstudie toon aan dat ouers se betrokkenheid by die leerder, by die huis en by die skool noodsaaklik is vir die hantering van dissipline en die leerhandeling in die klaskamer (vgl. par. 3.3.1.2). Omdat die sosio-ekonomiese omstandighede volgens die literatuur so verander het dat beide ouers moet werk, volg dit dat die ouers dikwels nie so betrokke by hul kinders se skoollewe kan wees as wat gewens is nie (vgl. par. 3.3.1.1). In die studie het 55.96% van die leerderrespondente aangedui dat beide hul ouers moet werk (vgl. par. 5.3.1). Opvoederrespondente (77.88%) het grootliks onder die indruk verkeer dat beide ouers wat lang ure moet werk, 'n negatiewe effek op die leerder mag hê.

Deur die ouer(s) as 'n vennoot(e) met betrekking tot die leerder se leerproses te behandel (veral as die leerder hom aan leerderwangedrag skuldig maak), is daar naas die skool iemand wat vir die leerder se opvoeding en gedragsvorming verantwoordelik gehou kan word.

6.5.2 Skolverwante faktore

6.5.2.1 Aanbeveling 3

Die demokratiese beginsel van leererdeelname in die skoolbeheerliggame en die gevolglike pertinente rol wat hulle behoort te vervul by die opstel van die skool se gedragskode en klasreëls behoort bevorder te word.

Motivering:

Op die basis van die Grondwet (SA, 1996(a) en die SA Skolewet (SA, 1996(c)) word skole bemagtig om die skool volgens wetgewing te bestuur (vgl. par. 3.3.1.3). Volgens die gegewens (vgl. Tabelle 5.8(a) en (b)) blyk dit dat die leerder- en opvoederrespondente nog nie genoegsaam kennis dra van die omvang van die verteenwoordiging van leerders in die Beheerliggaam van 'n skool nie. Ingevolge artikel 23 van die SA Skolewet (SA, 1996(c)) bestaan die Beheerliggaam onder andere uit een of meer leerders in Graad 8 en hoër.

Slegs 55.26% van die leerderrespondente het in die studie leerderverteenwoordiging in die Beheerliggaam as belangrik vir leerdergedrag beskou, terwyl 80.77% van die opvoeders die aspek as 'n bydraer tot die bekamping van leerderwangedrag beskou het. Indien dit waar is dat die leerderrespondente die vraag verkeerd verstaan het, is dit steeds onrusbarend dat 'n relatief klein persentasie leerders bevestig het dat daar leerderverteenwoordiging in die Beheerliggaam is.

In die literatuur word daar ook aangedui dat een van die funksies van die Beheerliggaam is dat hulle 'n gedragskode in gebruik moet neem nadat die ouers en leerders daaroor geraadpleeg is (vgl. par. 3.3.1.3). Deur alle rolspelers (Beheerliggaam, die leerders, ouers en skoolpersoneel) bewus te maak van die funksies, verteenwoordiging en verantwoordelikhede van die Beheerliggaam, is dit makliker om die gedragskode en klasreëls in die skool te implementeer. Met betrekking tot die implementering van die gedragskode en die klasreëls vereis die Riglyne van die Beheerliggame (SA, 1998) die volgende (vgl. par 4.5.2):

- die skoolreëls moet in ooreenstemming met die gedragskode van die skool en duidelik uiteengesit wees en voorsiening maak vir regverdige waarskuwing teen leerderwangedrag;
- elke leerder moet aan die begin van die jaar 'n kopie van die skoolreëls ontvang en jonger leerders in laerskole moet mondeling oor die skoolreëls ingelig word; en
- klasreëls, gepaard met die gevolge van die oortreding daarvan, moet in die klaskamer opgeplak wees. Die hantering van leerderwangedrag moet by die vorm van leerderwangedrag pas. Voorsiening moet ook gemaak word vir herhaalde oortredings van die leerder.

In die empiriese bevindinge het die leerder- en die opvoederrespondente die klasreëlsstelsel as 'n doeltreffende hanteringsmetode bestempel (vgl. par. 5.6.5.4). Die opvoederrespondente het met 'n persentasie van 88.89 aangedui dat klasreëls doeltreffend is vir leerderwangedrag, terwyl 59.22% leerderrespondente die metode as doeltreffend beskou het. Opmerkings oor die aspek wat leerders in die kwalitatiewe response gemaak het, is dat skole die reëls inderdaad met leerders behoort te bespreek ten einde 'n effektiewe reëlstelsel tot stand te bring (vgl. par. 5.6.5.4).

In die onderhawige geval is die afwesigheid van demokratiese leerderdeelname duidelik: as die reëls nie eens met die leerders bespreek word nie, is daar nie sprake van demokratiese deelname by die opstel daarvan nie (vgl. par. 5.6.5.4).

6.5.2.2 Aanbeveling 4

Die Beheerliggaam behoort 'n menseregtekultuur by die skool tot stand te bring waarvolgens wedersydse regte en verantwoordelikhede deur die leerders en opvoeders gerespekteer behoort te word. Die gebruik van die gedragskode, wat gegrond is op die Grondwet (SA, 1996(a)), kan as instrument gebruik word om leerders en opvoeders van hul wedersydse reg op menswaardigheid met die gepaardgaande verpligte te sensitiseer. Die gedragskode wat met elke opvoeder se klasreëls geïntegreer word, kan as wegspringplek dien om leerderwangedrag hok te slaan en te hanteer.

Motivering:

In die literatuurstudie word daar aangedui dat leerders wat nie liefde en sorg ontvang nie, hul respek vir hul ouers sal verloor (vgl. par. 3.3.1.2). Dié gebrek aan respek kan waarskynlik op ander vorme van gesag wat oor hulle aangestel is, oorgedra word en uiting vind deur die klasreëls te ignoreer en dit selfs te oortree (vgl. par. 3.3.1.2). Leerderrespondente het in die kwalitatiewe response aangedui dat leerders rusie maak met die opvoeders en die opvoeders op hul beurt op die leerders skree (vgl. par. 5.6.5.5). Sulke optredes maak volgens die literatuur (vgl. par. 4.2) inbreuk op die leerders en die opvoeders se reg op menswaardigheid (artikel 10 van die Grondwet, SA:1996(a)).

6.5.2.3 Aanbeveling 5

Ondersteuningsdienste (byvoorbeeld maatskaplike werkers, sielkundiges en onderwysregkundiges) kan leerders en opvoeders help met die hantering van ernstige vorme van leerderwangedrag. Die ondersteuningsdienste kan veral met die berading van slagoffers van gewelddadige gedrag by die skool en by die huis help. Dit sluit vorme van ernstige en aggressiewe leerderwangedrag soos bullebakery, aanranding, seksuele teistering en gewapende aanvalle in (vgl. par. 3.2.3.2). Ondersteuningsdienste kan as instrument gebruik word om die skool weer 'n geborge leeromgewing vir onderrig en leer vir die leerders te maak.

Motivering:

Die literatuur beskryf skole as gevreesde plekke waar enigiemand wat nie aan gewelddadige aktiwiteite wil deelneem nie, waarskynlik self 'n slagoffer word van gewelddadige optrede soos bullebakery, aanranding, seksuele teistering en gewapende aanvalle (vgl. par. 1.2). Dit blyk ook dat gewelddadige aktiwiteite by die skool leerders leer om gewelddadig op te tree (vgl. par. 1.2).

Aggressie by leerders as bydraende faktor tot leerderwangedrag is ingevolge die empiriese bevindinge onder die ses algemeenste vorme van leerderwangedrag ingedeel (vgl. par. 5.4.4). Aggressie by leerders word deur die leerderrespondente as 'n bydraende faktor tot leerderwangedrag beskou en hierdie bevinding word deur die literatuur ondersteun deurdat al die gevalle van gewelddadige leerdergedrag daarin gemeld word (vgl. par. 5.4.4).

Ingevolge artikel 8(5)(b) van die Suid-Afrikaanse Skolewet (SA, 1996(c)) moet die gedragskode inderdaad nou ook ondersteuning en beradingsmaatreëls neerlê vir leerders wat hul aan leerderwangedrag skuldig maak en by 'n dissiplinêre verhoor betrokke is. Ondersteuningsdienste soos maatskaplike werkers en sielkundiges kan in samewerking met die onderwysregkundiges hom/haar dus in sy/haar verhoor bystaan.

6.5.3 Leererverwante faktore

6.5.3.1 Aanbeveling 6

Leerders wat stadige akademiese vordering toon en 'n graad moet herhaal (vgl. Tabel 5.1), behoort deur opvoeders geïdentifiseer en ondersteun te word. Verder behoort die vak Leerderondersteuning 'n verpligte vak in die universiteitskurrikulum te wees.

Motivering:

Die studie het getoon dat 40% graad 9-leerderrespondente in die jaar waarin die studie voltrek is, graad 9 moes herhaal (vgl. Tabel 5.1). Volgens die literatuurstudie kan leerders wat moontlik 'n agterstand ten opsigte van sy/haar kognitiewe ontwikkeling toon, ook stadiger as die medeleerders vorder en selfs spanning ervaar ten opsigte van vakke waarin hulle swak presteer en daarvoor kompenseer deur hul skuldig te maak aan nieernstige vorme van leerderwangedrag (vgl. par. 3.3.2.1). Deur probleme soos die

agterstand in die leerder se fisiese, kognitiewe, affektiewe en sosiale ontwikkeling te identifiseer en te remedieer, kan leerderwangedrag in die klas afneem.

Identifisering van probleme by die leerder en leerderondersteuning kan alleenlik plaasvind as die opvoeder geleer is hoe om probleme by 'n leerder te identifiseer en hoe om hom/haar te ondersteun. In die studie blyk dit dat sommige leerders en opvoeder-respondente nie kennis dra van spesifieke geremd- en gestremdhede as bydraers tot leerderwangedrag nie (vgl. Tabelle 5.11 (a) en (b)). In par. 5.4.4 is dit gestel dat die leerderrespondente se lae rangordeposities van hiperaktiwiteit en die lae frekwensie ten opsigte van aandagafleibaarheid moontlik daarop kan dui dat leerderrespondente nie kennis oor dié fisiese toestande beskik nie. Deur probleme by die leerder te identifiseer en aandag daaraan te skenk, behoort leerderwangedrag in die klaskamer af te neem.

6.5.4 Opvoederverwante faktore

6.5.4.1 Aanbeveling 7

Professionele en persoonlike ondersteuningsdienste behoort vir die opvoeders in die skool beskikbaar te wees om hulle te ondersteun as hulle onseker is oor aspekte rakende die kurrikulum, die hantering van leerderwangedrag en die opvoeder-leerderverhouding. Universiteite kan moontlik kortkursusse aanbied wat handel oor die nuwe kontemporêre benadering tot die hantering van dissipline, wat die onderwysregtelike determinante insluit.

Motivering:

In die literatuurstudie word dit gemeld dat opvoeders as gevolg van beperkte kennis rakende hanteringsmetodes vir leerderwangedrag eerder selfgeldende, reaktiewe en vernederende metodes as korrektiewe en opbouende hanteringsmetodes toepas. Vanuit 'n grondwetlike siening word leerders se reg op vryheid en sekuriteit só van hulle ontnem (artikel 12 van die Grondwet (SA, 1996(a)) (vgl. par. 4.5.2). Verder word daar genoem dat jong, beginner-onderwysers nie oor die vaardighede beskik om dissipline by skole te handhaaf nie (vgl. par. 3.3.2.2).

Opvoeders wat onseker voorkom en optree, beklee volgens die empiriese bevindinge die 2de rangordepositie as bydraer tot leerderwangedrag by die leerder- en opvoeder-response. Verder het 62.00% van die opvoederrespondente aangedui dat hulle onsekerheid by opvoeders as 'n bydraer tot leerderwangedrag beskou. Moontlike

verklarings vir genoemde onsekerheid het die volgende ingesluit en word ook vervolgens bespreek:

- *Opvoeders wat nie toegerus is om leerderdissipline te handhaaf nie*

In die literatuur word daar aangevoer dat die verskynsel dat opvoeders nie oor die vermoë beskik om ongedissiplineerde leerders te hanteer nie, toenemend voorkom (vgl. par. 1.1). Die literatuurstudie het bevind dat opvoeders nie oor genoeg kennis van verskillende metodes wat toegepas kan word om leerders te dissiplineer, beskik nie. Die meeste hanteringsmetodes wat opvoeders toepas, is reaktief, vergeldend, en vernederend (vgl. par. 1.2).

Volgens die empiriese bevindinge word aangetoon dat leerders en opvoeders grootliks van die stelling verskil dat hierdie aspek tot leerderwangedrag kan bydra. Dit dien genoem te word dat daar ná 1996 met die totstandkoming van die menseregtekultuur in skole 'n kontemporêre benadering tot die hantering van discipline in skole gevestig is. Uit die opvoederresponse blyk dit dat die meeste opvoederrespondente hul opleiding voor 1994 ontvang het, en dat hulle moontlik nog steeds die disciplineringsmetodes van daardie tydperk toepas (vgl. par. 5.3.2). Alle opvoeders behoort dus toepaslike kursusse wat die kontemporêre, Grondwetlike benadering tot leerderdissipline asook Onderwysreg dek, te volg.

- *Opvoeders wat probleme met die kurrikulum ondervind*

Volgens die literatuur wat bestudeer is, is Suid-Afrikaanse opvoeders se kwalifikasies nie op standaard nie, omdat daar tans 30 000 ongekwalifiseerde opvoeders in die beroep staan (vgl. par. 3.3.2.2). In die empiriese bevindinge is aangetoon dat 50% van die opvoederrespondente slegs 'n onderwysdiploma verwerf het en nooit verder studeer het nie (vgl. par. 5.3.2). Hierdie aspek is ook deur die opvoederresponse as die algemeenste bydraer (1ste rangordepositie) aangewys. 'n Rede vir die opvoeders se rangordepositie mag wees dat hulle opgelei is om binne die kurrikulum te onderrig, en daarom bewus is van moontlike leemtes in hul mondering. Leerderrespondente (43.48%) het in 'n geringer mate met die opvoederrespondente (65.51%) saamgestem dat onkunde rakende die kurrikulum tot leerderwangedrag kan bydra. 'n Moontlike rede vir die leerderresponse is dat die leerders nie weet dat die opvoeders onsekerhede en probleme rakende die kurrikulum ondervind nie (vgl. par. 5.5.3.4.).

- *Opvoeders wat probleme met die opvoeder-leererverhouding ondervind.*

Die literatuurstudie wys daarop dat die opvoeder-leererverhouding wedersydse respek, ondersteuning en begrip van sowel die leerder as die opvoeder vereis (vgl. par 3.3.2.2). In die literatuurstudie word daar ook genoem dat "the degree of cooperation, even compliance, in student behaviour, also depends on the kind of relationship existing between teacher and student" (vgl. par. 3.3.2.2).

In die empiriese bevindinge blyk dit dat die leerderrespondente meer waarde heg aan die opvoeder-leererverhouding as wat dit die geval is by die opvoederrespondente (vgl. par. 5.5.3.4). 'n Persentasie van 44.82 van die opvoederrespondente het aangedui dat die aspek *opvoeders wat probleme met die opvoeder-leererverhouding ondervind*, tot leerderwangedrag kan bydra. 'n Moontlike rede daarvoor is dat opvoeders eerder op die onderrig van die leerders gefokus is as op die opvoeder-leererverhouding (vgl. par. 5.5.3.4).

Met betrekking tot hanteringsmetodes wat die opvoeder-leererverhouding bevorder, het die empiriese bevindinge volgens die faktoranalise 'n paar doeltreffende hanteringsmetodes geklassifiseer wat gerig is op die handhawing van die opvoeder-leererverhouding (vgl. par. 5.6.5.11). Enkele van hierdie metodes word kortliks bespreek:

- *Motivering*

Motivering word in die literatuur omskryf as 'n vorm van die pro-aktiewe benadering in die vorm van positiewe dissipline wat uitloop op die ontwikkeling van aanvaarbare gedrag wat onderrig en leer bevorder (vgl. par. 3.3.2.2). By positiewe dissipline is die hanteringsmetodes eerder gerig op die ontwikkeling van die leerder se selfbeeld en positiewe gedrag as op die gevolge van die leerder se negatiewe gedrag.

Met die empiriese bevindinge het die opvoederrespondente motivering as die belangrikste bydraende faktor (1ste rangordepositie) tot leerderwangedrag in die rangordetabel geplaas (vgl. par. 5.6.5.2). 'n Persentasie van 100 van die opvoeders het die metode vir leerderwangedrag as doeltreffend beskryf terwyl 55.88% van die leerders dit as doeltreffend beskou het (vgl. par. 5.6.5.2). Van die leerderrespondente het in die kwalitatiewe leerderresponse opgemerk dat hulle opvoeders nodig het wat hulle positiewe dinge kan leer sodat hulle met mekaar kan kommunikeer. Die leerders het die behoeftte uitgespreek om meer van die positiewe dinge in die lewe te wete te kom. Een leerder het selfs genoem dat berading en motiveringsprekers positief tot die hantering van leerderwangedrag sal bydra (vgl. par. 5.6.5.2).

Uit die gegewens ten opsigte van onsekerheid in aspekte soos die kurrikulum, die hantering van leerderwangedrag en die opvoeder-leerderverhouding kan tot die gevolgtrekking gekom word dat opvoeders ondersteuning behoort te ontvang sodat die onsekerheid by die opvoeder nie (onbedoeld) leerderwangedrag bevorder nie.

6.5.4.2 Aanbeveling 8

Professionele en persoonlike ondersteuningsdienste behoort vir die onderwysstudent beskikbaar te wees tydens sy/haar indiensopleidingtydperk. Deur die student tydens genoemde tydperk te evalueer en te ondersteun kan moontlike onsekerhede by hom/haar ten opsigte van wat hulle mag en nie mag doen nie ten opsigte van die hantering van leerderwangedrag by die skool waar hulle geplaas is, opgehef word. Sodoende word die onderwysstudent bemagtig om later sy/haar plek ten volle in die onderwys te kan volstaan.

Motivering:

In die literatuurstudie is daar gemeld dat jong beginnerstudente nie oor die nodige vaardighede beskik om dissipline by skole te handhaaf nie (vgl. par. 3.3.2.2). Verder word daar genoem dat studenteonderwysers se vermoë om leerderwangedrag tydens hul indiensopleidingtydperk op 'n effektiewe en volwasse wyse te hanteer moontlik kan verbeter as onderwysstudente seker is van hulself (vgl. par. 3.3.2.2).

6.5.4.3 Aanbeveling 9

'n *Heelskool-benadering* tot die kontemporêre hantering van dissipline behoort gevolg te word. Dit beteken dat al die opvoeders in 'n betrokke skool eenvormig behoort op te tree met betrekking tot verskillende vorme van leerderwangedrag. Die integrering van die gedragskode by die klasreëls is 'n effektiewe instrument om eenvormigheid in die hantering van leerderwangedrag te verkry.

Motivering:

Soos reeds gemeld, toon die bestudeerde literatuur aan dat opvoeders nie oor genoeg kennis van verskillende metodes waarvolgens leerderdissipline toegepas kan word, beskik nie en dat die meeste hanteringsmetodes wat wel deur opvoeders toegepas word, reaktief, vergeldend en vernederend is (vgl. par. 1.2). 'n Aspek wat die kwessie van die hantering van leerderwangedrag vererger, is die inkonsekwente toepassing van dissipline soos aangetoon in die empiriese bevindinge (vgl. par. 5.5.3.4). Alhoewel beide die groepe aangedui het dat hierdie aspek leerderwangedrag bevorder, blyk dit uit die lae frekwensie-

persentasie wat leerders en opvoeders aan die aspek toegeken het, dat beide die leerder- en opvoederrespondente moontlik onbewus is van die belangrikheid van konsekwente optrede teen leerderwangedrag (vgl. par. 5.5.3.4). Dit kan gevvolglik in skole gebeur dat nie al die opvoeders noodwendig ewe konsekwent teen leerderwangedrag optree nie.

'n Aspek wat die bevindinge oor inkonsekwente optrede van die opvoeder ondersteun, is die eienskap van *opvoeders wat nie grense vir leerders stel nie*. In die empiriese bevindinge (vgl. par. 5.5.3.4) word daarop gewys dat beide die leerderrespondente (39.71%) en die opvoederrespondente (37.93%) aangedui het dat 'n gebrek aan grense vir leerders tot leerderwangedrag kan lei.

Met hierdie bevinding in gedagte moet dit genoem word dat die klasreëls-stelsel deur beide die leerder- en opvoederrespondente as die 3de doeltreffendste hanteringsmetode in die rangordetabel geklassifiseer is. Dit blyk dat die opvoederrespondente (88.89%) meer van die doeltreffendheid van hierdie hanteringsmetode oortuig is as die leerders (59.22%) (vgl. par. 5.6.5.4).

Deur die demokratiese beginsel van leererdeelname in die skoolbeheerliggame en hul gevoldlike pertinente rol wat hulle by die opstel van die skool se gedragskode en klasreëls behoort te vervul (vgl. aanbeveling 3) is dit moontlik om die gedragskode in die klasreëls eenvormig te integreer en in die klas te implementeer om sodoende eenvormige hantering van dissipline by alle opvoeders te bewerkstellig. Dit is belangrik dat konsekwent opgetree word teen leerders wat hulle aan leerderwangedrag skuldig maak. Eenvormigheid in die hanteringsmetodes van leerderwangedrag mag tewegebring word indien goed gedefinieerde skoolreëls bestaan wat op 'n redelike wyse toegepas word.

6.5.4.4 Aanbeveling 10

Die aanwending van pro-aktiewe en reaktiewe hanteringsmetodes behoort tot 'n ewewigtingheid van benadering toegepas te word. Verdere navorsing behoort gedoen te word ten opsigte van die gebalanseerde gebruik van beide pro-aktiewe en reaktiewe hanteringsmetodes vir leerderwangedrag soos wat omstandighede dit vereis.

Motivering:

In die literatuurstudie word daar tussen reaktiewe en pro-aktiewe hanteringsmetodes vir leerderwangedrag onderskei (vgl. par. 3.3.2.2). Pro-aktiewe hanteringsmetodes deur die Onderwysdepartement gedefinieer as 'n konstruktiewe benadering waardeur leerders van selfdissipline, respek en die gevolge van hul optrede leer. Hierdie benadering word in die

menseregtekultuur wat in die skole tans heers, bo reaktiewe hanteringsmetodes verkie. Die literatuurstudie meld dat die samelewing meer gedemokratiseer is en dat daar meer klem op menseregte in die skole gelê word. Ingevolge die Grondwet (SA, 1996(a)) mag leerders se menswaardigheid nie aangetas word deur op 'n wrede, onmenslike of vernederende manier gestraf te word nie. Die literatuurstudie (vgl. par. 4.2) noem dat optrede teen leerderwangedrag onder andere onredelik, wreed en vernederend sal wees indien:

- die optrede oorbodig en nalatig aangewend word;
- die optrede in fisiese en sielkundige skade ontaard;
- die optrede nie toepaslik tot die vorm van leerderwangedrag is nie; en
- die optrede onregverdig is.

Volgens die literatuur is reaktiewe metodes gerig op die beheer van die persoon en rehabilitasie van die leerder (bv detensie en lystraf, vgl. par. 3.3.2.2). Ingevolge die kwalitatiewe leerderresponse in die empiriese bevindinge (vgl. par. 5.6.5.5) word leerders ten opsigte van hul wangedrag voor die hele klas verneder, leerders maak rusie met die opvoeders en die opvoeders skreeu op die leerders. Behalwe vir die feit dat hierdie soort optrede strydig met die menswaardigheid van die leerders sowel as dié van opvoeders is, is dit nie opbouend vir die opvoeder-leererverhouding nie. Volgens die literatuurstudie is daar 'n wanbalans ten opsigte van die persepsie wat by die opvoeders oor die individuele regte en vryhede en die verantwoordelikhede wat in artikel 8(2) van die Grondwet genoem, bestaan. Hierdie wanbalans kan ook die opvoeder-leererverhouding beïnvloed (vgl.par. 4.2).

Daarteenoor het die empiriese bevindinge aangetoon dat daar wel reaktiewe metodes bestaan (bv gemeenskapsdiens en versorging van skoolgronde) wat eerder gerig is op die huisbring van die besef by die leerder dat daar vir sy/haar wangedrag gevolge is wat gedra moet word – in sommige gevalle tot voordeel van die groter gemeenskap en in ander gevalle om te voorkom dat die wangedrag weer plaasvind (vgl. Tabel 5.25).

Die hanteringsmetodes wat deur die leerder-opvoederrespondente as die mees doeltreffende metodes vir leerderwangedrag aangewys is, resorteer onder beide proaktiewe en reaktiewe hanteringsmetodes. Tabel 5.25 in die empiriese bevindinge het onder andere die volgende aangetoon:

- die meerderheid van beide leerders en opvoeders saamgestem dat al hierdie hanteringsmetodes effektief is, waarskynlik afhangende van die omstandighede;
- ‘n meerderheid van die opvoeders blyk tevreden te wees met die alternatiewe hanteringsmetodes van leerderwangedrag wat tans in skole toegepas word; en
- ‘n meerderheid opvoeders het ook aangedui dat daar ‘n gepaste plek is vir reaktiewe hanteringsmetodes vir leerderwangedrag is.

Gesien in die lig van die feit dat die literatuurstudie aanvoer dat daar ‘n wanpersepsie by opvoeders met betrekking tot die inagneming van leerderregte by die hantering van leerderwangedrag bestaan (vgl. par. 4.2) en die algemene gevoel in die empiriese bevindinge by opvoeders dat pro-aktiewe sowel as reaktiewe hanteringsmetodes as doeltreffend beskou word (vgl. par. 6.4.4), behoort verdere navorsing in die gebalanseerde gebruik van beide die metodes wat die leerders se menseregte tegelykertyd beskerm, dus gedoen te word.

6.6 AANBEVELINGS VIR VERDERE NAVORSING

Die studie het ten doel gehad om die aard, die bydraende faktore tot leerderwangedrag asook die doeltreffendheid van die huidige hanteringsmetodes by sekondêre skole te ondersoek. Volgens die bevindinge van die studie, kan die volgende aanbevelings vir verdere navorsing oorweeg word:

- die onderwysregtelike kultuur in Suid-Afrikaanse skole met die fokus op die verhoudings tussen die rolspelers by skole;
- indiensopleiding as voorvereiste vir die hantering van leerderwangedrag in skole;
- die implementering van die opvoeder-leererverhouding in skole wat gebaseer is op onderwysregtelike beginsels;
- die rol van ondersteuningsdienste vir die opvoeder by skole;
- die effek van die gedragskode as instrument ten opsigte van die hantering van leerderwangedrag in skole;
- die hantering van aggressie by leerders by Suid-Afrikaanse skole; en

- die gebalanseerde toepassing van beide pro-aktiewe en reaktiewe benaderings vir die hantering van leerderwangedrag.

Omdat die verskillende faktore rakende die hantering van leerderwangedrag in aanmerking geneem word wanneer daar teen leerderwangedrag opgetree word, bied die bestudering van die faktore geleentheid vir interdissiplinêre samewerking van verskillende skole/departemente van die universiteit in die navorsing van leerderwangedrag in skole. Fakulteite/skole/departemente van byvoorbeeld Sosiologie, Opvoedkundige wetenskappe, Dieetkunde, Sielkunde, Politieke wetenskappe, en Ekonomiese Wetenskappe kan almal saamwerk om oplossings te vind vir leerderwangedrag in skole.

6.7 SLOTSOM

Die navorsingstudie het aangetoon dat leerderwangedrag n t so deel uitmaak van die skool as die onderrig- en leergebeure self. Omdat die vier bydraende faktore met mekaar integreer, is dit belangrik om die bydraende faktore van die samelewing, die opvoeder, die skool en die leerder te oorweeg om die voorkoms van leerderwangedrag te verstaan. Die leerder-en opvoederrespondente het oor die meeste aspekte in mindere of meerdere mate van mekaar verskil. Die studie het aangedui dat daar te min gekwalifiseerde opvoeders is wat ingelig is oor die onderwysregtelike kultuur by skole wat aspekte soos die regte en verantwoordelikhede van alle rolspelers insluit. Die begrip van die opvoeder-leerderverhouding in die menseregte-milieu in skole kan dalk die probleem van teenstrydigheid van persepsies ten opsigte van die hanteringsmetodes van leerderwangedrag oplos. Die huidige voorkoms van leerderwangedrag in Suid-Afrikaanse skole het 'n gebalanseerde toepassing van beide pro-aktiewe en (moreel- en grondwetlike regverdigbare) reaktiewe hanteringsmetodes nodig.

BIBLIOGRAFIE

- BADENHORST, J., STEYN, M. & BEUKES, L. 2007. Die dissiplinedilemma in post-apartheid Suid-Afrikaanse hoërskole: 'n kwalitatiewe ontleding. *Tydskrif vir geesteswetenskappe*, 47(3):301-319, Sept.
- BAINHAM, A. 2005. Children: the modern law. 3rd ed. Bristol: Jordan.
- BARRIE, G.N. 1995. International human rights conventions: public international law applicable to the protection of rights. *Tydskrif vir die Suid-Afrikaanse Reg* 1(1):66-80, Jan.
- BECKMANN, J.L., MAREE, L.M., KLOPPER, J.C., ROOS, C.M. & PRINSLOO, J.G. 1995. Skole en die Grondwet. *Die krytstofreeks*. Hatfield: Via Afrika.
- BEKINK, B. & BRAND, D. 2000. Constitutional protection of children. (*In* Davel, C.J., ed. Introduction to child law in South Africa. Lansdowne: Juta. p. 169-196.)
- BESTER, G. & SWANEPOEL, C. 2000. Stress in the learning situation: a multi-variable and developmental approach. *South African journal of education*, 20(4):255-258.
- BLUESTEIN, J. 1998. 21st Century discipline: teaching students responsibility and self-management. 2nd ed. Torrance: Fearon Teacher Aids.
- BRAY, E. 2000. Law, education and the learner. (*In* Davel, C.J., (ed). Introduction to child law in South Africa. Lansdowne: Juta. p. 267-283.)
- BRUBACHER, J.S. 1966. A history of the problems of education. New York: McGraw-Hill.
- BURNETT, C. 1998. School violence in an impoverished South African community. *Child abuse*, 22(8):789-795.
- BURTON, P. 2006. Snapshot results of the 2005 National Youth Victimisation study. *Research Bulletin*. (1), May.
- BURTON, P. 2008. Merchants, skollies & stones: experiences of school violence in SA. Monograph Series no 4. Cape Town: Centre for justice and crime prevention. Apr. 2008.
- CANGELOSI, S. 2004. Classroom management strategies: gaining and maintaining student cooperation. 5th ed. New Jersey: Wiley.

CHARLTON, T. & DAVID, K. 1993. Managing misbehaviour in schools. 2nd ed. London: Routledge.

COETZEE, J.C. 1962. Inleiding tot die historiese opvoedkunde. 4de uitgawe.

COETZEE, S.A., VAN NIEKERK, E.J & WYDEMAN, J.L. 2008. An educator's guide to effective classroom management. Pretoria: Van Schaik.

CONRADIE, H. 2003. Are we failing to deliver the best interest of the child? *Crime research in South Africa*, 5(1). <http://www.crisa.org.za> [Date of access: 22 Jul. 2006].

COONEY, C., CROSS, M. & TRUNK, K. 1993. From Plato to Piaget: the greatest educational theorists from across the centuries and around the world. Boston: University Press.

CROWTHER, J., ed. 1995. Oxford advanced learner's dictionary. Oxford: Oxford University Press.

CURWIN, R.L., & MENDLER, A.N. 1988. Discipline with dignity. Association for supervision and curriculum development.

DAVEL, C.J., ed. 2000. Introduction to child law in South Africa. Lansdowne: Juta.

DE KLERK-LUTTIG, J. & HEYSTEK, J. 2007. Discipline in schools: are our student teachers ready for the challenge? Perspectives on learner conduct: proceedings of the first international conference on learner discipline at the North-West University Potchefstroom Campus. 2-4 April 2007, p 1-13.

DEPARTMENT OF EDUCATION. 2000. Alternatives to corporal punishment: a practical guide for educators to develop and maintain a culture of discipline, dignity and respect in the classroom. Pretoria: Government Printer.

DE VILLIERS, A. P. 1997. Ineffeciency and the demographic realities of the South African school system. *South African journal of education*. 17: 67-80.

DE WAAL, E. & THERON, T. & ROBINSON, R. 2001. An education analysis of "the learner's best interests ". *Perspectives in education*. 19(4): 151-161.

DE WAAL, J., CURRIE, I. & ERASMUS, G. 2001. The bill of rights handbook. 4th ed. Lansdowne: Juta.

- DE WET, C. 2003. Free State educators' perceptions of the scope of learner crime. *South African journal of education*. 23(3): 168-175.
- DEWEY, J. 1919. The "individualistic" ideal of the eighteenth century (*In* Dewey, J. Democracy and education: an introduction to the philosophy of education). Available: Electronic text centre, University of Virginia Library. Date of access: 18 Jun. 2005.
- DU PLESSIS, L & ROESTOFF, A. 2008. 'Satan sê ek moet moor': 18-jarige met gru-masker en swaard kap 16-jarige by skool dood. *Beeld*. 1, Aug, 19.
- DU PLESSIS, P.J. & LOOCK, C. 2007. Learner discipline in crisis – can schools overcome the problem? Paper presented at the International learner discipline conference at the North- West University. 2-4 April 2007. 29 p. (unpublished)
- DU PRÉ, L. & EKSTEEN, L. 1995. Groot Afrikaanse sinoniemwoordeboek. Pretoria: Van Schaik.
- DU TOIT, L. 2007. The child with problems. (*In* Kapp, J.A., ed. Children with problems. 13de uitg. Pretoria: Van Schaik) . p. 3-19.
- ELLIS, A.K., COGAN, J.J. & HOWEY, K.R. 1991. Introduction to the foundations of education. 3rd ed. Boston: Allyn and Bacon.
- ELLIS, S.M. & STEYN, H.S. 2003. Practical significance (effect size) versus or in combination with statistical significance (p-values). *Management dynamics*, 12(4):51-53.
- FERNHOUT, H. 1997. Christian schooling: telling a world view story. (*In* Lambert, I & Mitchell, S. The crumbling walls of certainty. Sydney: Centre for the study of Australian Christianity. p. 75-89.)
- FERREIRA, A., BADENHORST, G. & WILKENSON, A. 2007. Teacher values and the use of punishment in managing learner behaviour: an interpretative perspective. Perspectives on learner conduct: proceedings of the first international conference on learner discipline at the North-West University: Potchefstroom Campus. 2-4 April 2007, p. 60-78.
- FIELD, A. 2005. Discovering statistics using SPSS. 2nd ed. London: Sage.
- FOURIE, H. 2007. Afwentelingsprogram vir 2 tieners wat vriend glo pak. *Beeld*. 4, Okt. 17.

GALL, M.D., GALL, J.P. & BORG, W.R. 2007. Educational research: an introduction. 8th ed. Pearson: Boston.

GOUWS, E., KRUGER, N & BURGER, S. 2000. The adolescent. 2nd ed. Cape Town: Heinemann.

GREY, J. 1999. Men are from Mars, women are from Venus: children are from heaven. London: Vermillion.

GRONDWET (kyk SA)

GRUBER, F.C. 1973. Historical and contemporary philosophies of education. New York: Cromwell.

HUMAN RIGTHS COMMISSION. 2008. Report of the public hearing on school-based violence. Johannesburg.

JORDAAN, P. 2006. Gestamp, gevloek lei tot spieël-stekery by skool. *Beeld*: 4, Okt. 13.

JOUBERT, H.J. & PRINSLOO, I.J. 2001. Education law: a practical guide for educators. Pretoria: Van Schaik.

JOUBERT, J. 2004. Dwelmklopjagte kom vir skole. *Beeld*. 2, Okt 16.

KAPP, J.A. ed. 2007. Children with problems. 13th ed. Pretoria: Van Schaik.

KIRSTEIN, C.F. 2000. Historiese opvoedkunde: verlede-hede-toekoms vir onderwysstudente. Potchefstroom: PU vir CHO.

KEPPLER, V. 2008 Kringtelevisie wys drama by Akasia skool: wys wie steek wie, wie slaan wanneer. *Beeld*. 8, Feb 27.

LABUSCHAGNE, F.J. & EKSTEEN, L.C. 1993. Verklarende Afrikaanse woordeboek. 8ste uitgawe. Pretoria: Van Schaik.

LEEDY, P.D. & ORMROD, J.E. 2001. Practical research: planning and design. 7th ed. Upper Saddle River, NJ: Prentice-Hall.

LESSING, A.C. & DREYER, J. 2007. Every teacher's dream:discipline is no longer a problem in South Africa. . Perspectives on learner conduct: proceedings of the first international conference on learner discipline at the North-West University Potchefstroom Campus. 2-4 April 2007. p. 120-131.

MABEBA, M.Z. & PRINSLOO, E. 2000. Perceptions of discipline and ensuing discipline problems in secondary education. *South African journal of education*, 20(1):34-41.

MABOE, T.P. 2005. Educational law basis for parental involvement in the school system. Potchefstroom: North-West University. (Verhandeling: M.Ed.)

MABITLA, M.A: 2006. Causes and manifestations of aggression among secondary school learners. Pretoria: University of South Africa. (Verhandeling: M.Ed.)

MANGENA, L.T. 2002. The protection of human rights: an analysis of approaches to school discipline. Stellenbosch: University of Stellenbosch (Thesis: M.Phil.)

MASITSA, M.G. 2007. Discipline and punishment in township schools in South Africa: unresolved problems. Perspectives on learner conduct: proceedings of the first international conference on learner discipline at the North-West University Potchefstroom Campus. 2-4 April 2007. p. 155-165.

MASUTHA, M.R. & ACKERMAN, C.J. 1999. Secondary school student's perceptions of their teachers. *South African journal of education*, 19(3): 243-248.

McCOLE WILSON, R. 1997. A study of attitudes towards corporal punishment as an educational procedure from the earliest times to the present. <http://www.soci.kun.nl/ped>. [Date of access: 22 Jun. 2005]

McMANUS, M. 1995. Troublesome behaviour in the classroom. 2nd ed. London: Routledge.

MENTZ, P.J., WOLHUTER, C.C. & STEYN, S.C. 2003. 'n Perspektief op die voorkoms van dissiplineprobleme in Afrikaanse skole. *Koers* 68(4):373-390.

MESTRY, R. & GROBLER, B. 2007. Collaboration and communication as effective strategies for parent involvement in public schools. *Educational research and review*, 2(7):176-185, Jul.

MESTRY, R. & MOLOI, K.C. & MAHOMED, A. 2007. The efficacy of a zero-tolerance approach to managing learner discipline. Perspectives on learner conduct: proceedings of the first international conference on learner discipline at the North-West University Potchefstroom Campus. 2-4 April 200. p179 -195.

MILLER, R. & PEDRO, J. 2006. Creating respectful classroom environment. *Early child education journal*, 33(5):293-299, Apr.

- MONTEITH, JL De K., VAN DER WESTHUIZEN, P.C. & NIEUWOUDT, H.D. 2004. Opvoedkundige navorsing (NAVR 611A) Potchefstroom: PU vir CHO. 149 p. (Studiegids).
- MORELL, R. 2001. Corporal punishment in South African schools: a neglected explanation for its persistence. *South African journal of education*, 21(4): 292-299..
- MUKHUMO, M.M. 2002. The perceptions of educators on the influence of the abolition of corporal punishment on school discipline. Johannesburg:UJ. (Mini-dissertation- M.Ed.)
- MWAMWENDA, T.S. 2004. Educational psychology: an African perspective. 3rd ed. Sandton: Heinemann.
- OOSTHUIZEN, I.J., ed. 2003. Aspects of education law. 3rd ed. Pretoria: Van Schaik.
- OOSTHUIZEN, I.J., red. 2005. Praktiese wenke vir leerderdissipline. Noordwes Potchefstroom: Universiteit.
- OOSTHUIZEN, I.J., red. 2006. Praktiese werke vir leerderdissipline. Pretoria: Van Schaik.
- OOSTHUIZEN, I.J. 2008. Report on learner discipline in the Southern region. Potchefstroom: North-West University.
- OOSTHUIZEN, I.J. & ROSSOUW, J.P. 2003. Fundamentals of education law. Potchefstroom: Azarel .
- OOSTHUIZEN, I.J. & ROSSOUW, J:P: 2008. Student rights and misconduct in South Africa: a balancing act. *International journal of educational reform* 17(2):120-132. Spring, 2008.
- OOSTHUIZEN, I.J. & VAN STADEN, J.G. 2007. Opvoeders se persepsie van die effektiwiteit van dissipline in Vrystaatse, Oos-Kaapse en Vaaldriehoekskole. *Tydskrif vir geesteswetenskappe*. 47(3):359 -371 Sep.
- OOSTHUIZEN, I.J. & WOLHUTER, C.C. & DU TOIT, P. 2003. Preventative or punitive disciplinary measures in South African schools: which should be favoured? *Koers* 68(4):457-479.
- PATEL, E.M. & WATTERS, C. 1994. Human rights: fundamental instruments and documents. Durban: Butterworths.
- PHILIPS, M. 2008. Leerling slaan onnie met vuis in gesig. Beeld. 1. Mrt., 12.

PIENAAR, G. 2006. Involvement as part of great parenting. (*In* You can become a great parent. Pretoria: Kitskopié.)

PORTEUS, K., VALLEY, S & RUTH, T. 2002. Alternatives to corporal punishment: growing discipline and respect in our classrooms. Wits Education Policy Unit.

RAUTENBACH, I.M. & MALHERBE, E.F.J. 1999. Staatsreg. 3de uitgawe. Durban: Juta.

RAVO. 2005. Potential attrition in education. (Report presented to the Labour Relations Council).

REPETTI, L.R., TAYLOR, S.E. & SEEMAN, T.E. 2002. Risky families: family social environments and the mental and physical health of offspring. *Psychological bulletin*. 128(2):330 – 366.

ROGERS, B. 2006. Classroom behaviour: a practical guide to effective teaching, behaviour management, and colleague support. 2nd ed. London: Paul Chapman.

ROOS, E. 2006. Kinders, onnie kry berading ná roof in klas. *Beeld*: 9, Apr., 26

ROOS, R. 2003a. The legal nature of schools, codes of conduct and disciplinary proceedings in schools. *Koers*: 68 (4):499 -520.

ROOS, R: 2003b. Legal requirements for school rules and disciplinary sanctions. *Koers*, 68 (4):481-498.

ROSSOUW, H.W. 1983. Wysbegeerte. (*In*: Kennis-ensiklopedie , 14: 2828 – 2829.)

ROSSOUW, J.P. 2003. Learner discipline in South African public schools: a qualitative study. *Koers*, 68(4):413-435.

ROSSOUW, J.P. 2004. Labour relations in education: a South African perspective. Pretoria: Van Schaik.

RUSSO, C.J., MAWDSLEY, R.D. & OOSTHUIZEN, I.J. 2003. Drug testing in American schools. *Koers*: 68(4) 539-555.

SA kyk South Africa en Suid-Afrika

SAVAGE, T. 1991. Discipline for self control. New Jersey: Prentice Hall. .

SHABA, S.M., CAMPHER, T., DU PREEZ, P., GROBLER, B. & LOOCK, C. 2003. South African law in education. Heinemann. 133 p. (Effective education management series, 2003:4).

SOUTH AFRICA. 1996a. Republic of South Africa Constitution, Act 108 of 1996. Pretoria: Government Printer.

SOUTH AFRICA. 1996b. South African National Policy on the Management of Drug Abuse by Learners of 1996. Pretoria: Government Printer.

SOUTH AFRICA. 1996c. South African Schools Act, 84 of 1996. Pretoria: Government Printer.

SOUTH AFRICA. 1998. Guidelines for the consideration of governing bodies in adopting a code of conduct for learners. Pretoria: Government Printer.

SOUTH AFRICA. 2000. Promotion of Equality and Prevention of Unfair Discrimination Act, No 4 of 2000. Pretoria: Government Printer.

SQUELCH, J.M. 1997. Education and the law (In Lemmer, E.M. & Badenhorst, D.C. (eds.). Introduction to education for South African teachers: an orientation to teaching practice. Cape Town: Juta. p 381-420.

STAVROU, V. 1993. Psychological effect of criminal and political violence on children. <http://www.csvr.org.za>. [Date of access: 1 Apr. 2005]

STEYN, H.S. & ELLIS, S.M. 2006. Die gebruik van effekgrootte-indekse by die bepaling van praktiese betekenisvolheid. *Suid-Afrikaanse tydskrif vir natuurwetenskap en tegnologie*, 25(3)172.

STEYN, H.J., STEYN, S.C., DE WAAL, EAS & WOLHUTER, C.C. 2003. Suid-Afrikaanse onderwysstelsel: kernkenmerke. Potchefstroom: Noordwes Universiteit.

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

SUID-AFRIKA. 1977. Wet op Misbruik van Afhanklikheidsvormende Stowwe en Rehabilitasiesentrums 41 van 1971. Pretoria: Staatsdrukker.

UN kyk UNITED NATIONS

UNITED NATIONS. 1948. Universal Declaration of Human Rights. New York: United Nations.

UNITED NATIONS. 1959. Declaration on the Rights of the Child. New York: United Nations.

UNITED NATIONS. 1989. Convention on the Rights of the Child. New York: United Nations.

VAN BUEREN. 2000. Constitutional protection of children. (*In Davel, C.J., ed. Introduction to child law in South Africa*. Lansdowne: Juta. p. 203-213.)

VAN DER WALT, J.L. 2003. 'n Beginselgrondslag vir gesag, vryheid orde en dissipline in die onderwysopset van die vroeg-21ste eeu. *Koers* 68(4):331-352.

VAN DER WALT, J.L. 2007. Die "dissiplineprobleem" in skole: 'n rentmeesterskapbenadering. *Tydskrif vir geesteswetenskappe* 47(3):288-300, Sept.

VAN HEERDEN, F.J. & CROSBY, A.C. 1996. Uitleg van wette. Durban:Butterworths.

VAN RENSBURG, H. 1999. Nie-geweldadige kinders in 'n geweldadige wêreld: 21 vaardighede vir die 21ste eeu. Lux Verbi .

VAN VOLLENHOVEN, W.J. & GLENN, C.I. 2004. Learner's right to freedom of written expression. *South African journal of education*, 24(2):148-152.

VAN WYK, N. 2001. Perceptions and practices of discipline in urban black schools in South Africa. *South African journal of education*, 21(3):195-201.

VENTER, F. 2004. Menswaardigheid as grondwetlike waarde. Klasaantekeninge oor menswaardigheid. Potchefstroom (In Ferreira, G. 2004. Fundamentele regte. (LLBR) Potchefstroom: Noordwes Universiteit- Potchefstroomkampus. 81 p (Studiegids)).

VENTER, I.S.J. 1986. Vryheid en gesag in die opvoeding. (*In Kruger, E.G., red. 1986. Opvoeding: verlede, hede en toekoms.*) Pretoria: Euro Pub.

VERSLUIS, J. 2008. Foto was die snaakste ding ooit, getuig seun: skoolwapen bygevoeg om dit "minder kras" te maak. Beeld. 2, Okt, 14.

VOGEL, D. 2002. Youth violence: strategies for effective prevention and intervention. *Acta criminologica*, 15 (1):23.

WINKLEY, L. 1996. Emotional problems in children and young people. London: Cassell.

WILDS, E.H. & LOTTICH, K.V. 1970. The foundations of modern education. 4th ed. New York: Holt, Rinehart, and Winston.

WOLHUTER, C.C. & MIDDLETON, J. 2007. Corporal punishment in schools: an historico-educational perspective. Perspectives on learner conduct: proceedings of the first international conference on learner discipline at the North-West University Potchefstroom Campus. 2-4 April 2007. p. 374- 406.

WOLHUTER, C.C. & OOSTHUIZEN, I.J. 2003. 'n Leerderperspektief op dissipline: 'n kwalitatiewe ontleding. *Koers*, 68(4):373-390.

WOLHUTER, C.C., OOSTHUIZEN, I.J & VAN STADEN, J.G. 2006. Die dissiplinesituasie aan die kaleidoskoop van Suid-Afrikaanse skole: belewenis van opvoeders. Referaat gelewer te 2006 OVSA, Opvoedkunde Vereeniging van Suid-Afrika, Kongres, Universiteit van die Vrystaat, Bloemfontein, 18-20 Januarie 2006.

WOMEN OF DESTINY BIBLE. 2000. Women of destiny Bible: a Spirit-filled life Bible Nashville: Thomas Nelson.

WOOLARD, I. 2002. An overview of poverty and inequality in South Africa. Working Paper prepared for DFID (SA) .July 2002.

Hofverslae:

Antonie v Governing Body, Settlers High School, and others, 2002 (4) SA 738.

Francois Van Biljon v. Neil R. Crawford, Grey Boys High School, MEC for Education, Eastern Cape Provincial Government, Minister of Education South Africa, Eastern Cape (Case No. 475/2007).

Governing Body, Tafelberg School v. Head of Cape Education Department, 2000(1) SA 1209.

MEC for Education: Kwa-Zulu Natal v Pillay and Others (CC), CCT 51/06

S vs. Lawrence 1997, (4) SA 1176 (CC)

S vs. Makwanyane 1995, (3) SA 391 (CC) par. 144

S v Williams 1995, (7) BCLR 861 (CC)

Western Cape Residents' Assosiation obo Williams and Another v Parow High School,
(2006)(3), SA 542(C)

BYLAAG A

TOESTEMMING BRIEF

Tel/Fax: 018 299 2599

Cell: 082 323 6693

PO Box 20203

Noordbrug

2522

1 Augustus 2006

The District Manager : Potchefstroom
South District
Northwest Department of Education

Dear Sir/ Madam

PERMISSION TO SUBMIT QUESTIONNAIRES TO GRADE 9- AND 11-LEARNERS AND EDUCATORS

I am at present involved in research that is required for a Masters Degree in Education Law, with the theme ?The handling of learner misconduct in secondary schools in the Potchefstroom-district." My tutor is Prof Izak Oosthuizen of the Faculty of Education of the Northwest -University.

I hereby request permission to enable me to send some questionnaires to Grade 9- and 11 learners of each school in the Potchefstroom-District as well as the educators who teach these learners. The questionnaires are in Afrikaans and English and stamped envelopes are included.

Educators and learners will be asked to complete the forms anonymously and to return them in the envelopes provided. The questionnaires will be sent to the 14 schools in the Potchefstroom-District: 29 questionnaires to educators and 735 questionnaires to learners. The schools will be identified on a scientific basis with the cooperation of my tutor. No school or person will be identified by name in the analysis of these questionnaires

The findings on the reasons of learner misconduct, the manifestation of learner misconduct and the effect of recent discipline methods of learner misconduct in secondary schools will gladly be revealed to the Department of Education.

The questionnaires should be distributed as soon as possible and I would appreciate a speedy reply from you. Enclosed are the copies of the questionnaires to the learners and to the educators and the letter to the principals of the schools.

For any further inquiries, you are welcome to contact me on 082 323 6693.

Thank you for your attention.

Yours sincerely,

CH Elof

BYLAAG B

BRIEF VAN ONDERWYSDEPARTEMENT

21/08 2006 10:12 FAX 0182946094

APO POTCHEFSTROOM

2001



NORTH WEST PROV. CO.

**DEPARTMENT OF EDUCATION
Lefapina La Thuto
Departement van Onderwys**

**POTCHEFSTROOM
AREA PROJECT OFFICE**

Privat: Bag X 919, POTCHEFSTROOM, 2520 TELEPHONE 018-2974201 FAX 018-2946094
e-mail: Dpretorius@nwpg.gov.za

ENQUIRIES: M. M OGAKI
TEL: 018-2974201 X 215
FAX: 018-2946094

TO: MS C. ELOFF
NORTH WEST UNIVERSITY

FROM: MR M. MOGAKI
ACT APO MANAGER
POTCHEFSTROOM

DATE: 15 AUGUST 2006

Dear Ms Eloff

Your letter dated 4 August 2006 has reference.

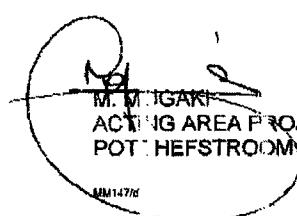
As per your letter about your request for research of the 14 Secondary Schools in Potchefstroom, permission is hereby granted.

I hope that you will share your findings with us. We commend you for the research work you are conducting and wish you well in your studies.

Please present this letter to the principal of the schools as proof of your permission.

I hope that you will find this in order.

Yours faithfully



Re a dira mo di kolong □ Ons werk in ons skole □ We are working in our schools □ Re a sebessa dikolong
Sya sebenz' ezikolweni □ Ha iitha ezwikolweni □ Re a shuma zwikoloni □ Sya sebenta ezikolweni
□ Syassebenz' ezikolweni □ Sya berenga ezikolweni Confidential



BYLAAG C

LEERDER VRAELYS

--	--	--

LEARNER MISCONDUCT IN SECONDARY SCHOOLS QUESTIONNAIRE FOR LEARNERS

LEERDERWANGEDRAG IN SEKONDêRE SKOLE VRAELYS VIR LEERDERS

GENERAL INFORMATION / ALGEMENE INLIGTING

The aim of the study is to determine forms and causes of learner misconduct in order to find effective alternative methods of dealing with learner misconduct. Please answer every question.
Die doel van die studie is om vorme en oorsake van leerderwangedrag te bepaal ten einde alternatiewe metodes te vind om leerderwangedrag te hanter.

The sections consist of questions regarding causes of learner misconduct, the effect of learner discipline on educators and recent methods for dealing with learner misconduct.

Hierdie afdeling bestaan uit vrae betreffende die oorsake van leerderwangedrag, die uitwerking van die hantering van wangedrag en huidige hanteringsmetodes van leerderwangedrag.

Your information will be kept **confidential**. / Jou inligting sal **vertroulik** hanter word

SECTION A: BIOGRAPHICAL INFORMATION **AFDELING A: BIOGRAFIESE INLIGTING**

Please mark the applicable block with a cross (x) or give the requested information.
Merk die toepaslike blokkie met 'n kruisie (x) en verskaf die inligting wat verlang word.

1 Gender/Geslag

male/manlik	1
female/vroulik	2

2 Grade/ Graad:

3 Age/Ouderdom

4 Mother tongue/ Moedertaal

Afrikaans	1
English	2
Setswana	3
Xhosa	4
Ander	5

Other / Ander (specify / spesifiseer)

5 Area where you live / Gebied waar jy woon:

Rural area / Landelike gebied.	1
Suburb / Dorp	2
Town / Stad	3

- 6 Distance from your home to the school / Afstand tussen jou huis en die skool:
 (Closer / further than 5 km / Nader / verder as 5 km)

Near / Naby	1
Far / Ver	2

- 7 Your family consists of / Jou familie bestaan uit:

- 7.1 Both parents and brother (s) / sister (s) / Beide ouers en broer (s) / suster (s)
 7.2 Both parents, no brother (s) /sister (s) / Beide ouers, geen broer (s) /suster (s)
 7.3 Mother and brother (s) / sister (s) / Ma en broer (s) / suster (s)
 7.4 Father and brother (s) / sister (s) / Pa en broer (s) / suster (s)
 7.5 You as the parent and brother (s) / sister(s) / Jy, as ouer en broer (s) / suster (s)

1
2
3
4
5

- 8 Choose the correct answer and mark it with a cross.

- 8.1 My father is employed. / My pa het 'n werk.

Yes / Ja	1
No / Nee	2

- 8.2 My mother is employed. / My ma het 'n werk

Yes / Ja	1
No / Nee	2

- 8.3 Both my parents are employed. / Beide my ouers het 'n werk.

Yes / Ja	1
No / Nee	2

SECTION B: THE NATURE AND FREQUENCY OF LEARNER MISCONDUCT

AFDELING C: DIE AARD EN FREKWENSIE VAN LEERDERWANGEDRAG

Mark one of the following numbers with a cross to indicate the nature and frequency of learner misconduct in your classroom.

Merk een van die volgende nommers met 'n kruisie om die aard en die frekwensie van leerderwangedrag in jou klaskamer aan te dui.

1 = Never / Nooit

3 = Often / Dikwels

2 = Almost never / Amper nooit

4 = Almost always / Omrent altyd

1 = Never / Nooit

2 = Almost never / Amper nooit

3 = Often / Dikwels

4 = Almost always /Omtrent altyd

	NEVER/NOOT	ALMOST NE-	OFTEN/	ALMOST AL-
		VER / AMPER	DIKWELS	WAYS / OM-
		NOOT		TRENT ALTYD
9.1	Absenteeism/Afwezigheid.	1	2	3
9.2	Aggression towards fellow learners and/or educators. <i>Aggressie teenoor mede-leerders en/of opvoeder.</i>	1	2	3
9.3	Armed assault on learners and / or educators. <i>Gewapende aanvalle op leerders en/of opvoeder.</i>	1	2	3
9.4	Bullying / Bullebakery	1	2	3
9.5	Cheating in tests and exams <i>Oneerlikheid in toetse en eksamens.</i>	1	2	3
9.6	Coming to school and class late. <i>Laatkom vir skool en klasse.</i>	1	2	3
9.7	Disrespect towards educator. <i>Disrespek vir die opvoeder</i>	1	2	3
9.8	Disruptive behaviour / Klasontwrigting.	1	2	3
9.9	Drug abuse / Dwelmmisbruik	1	2	3
9.10	Fighting outside the classroom <i>Bakleiery buite die klaskamer</i>	1	2	3
9.11	Gang activities / Bende-aktiwreite	1	2	3
9.12	Homework not done <i>Huiswerk nie gedaan nie</i>	1	2	3
9.13	Leaving class without permission. <i>Klas sonder toestemming verlaat</i>	1	2	3
9.14	Loosing books and pencils etc all the time./ <i>Laat boeke en skryfskryfbehoeftes gedurig wegdraai.</i>	1	2	3
9.15	Pornography / Pornografie	1	2	3
9.16	Sexual harassment of fellow students. / <i>Seksuele teistering van medeleerders.</i>	1	2	3
9.17	Showing up at school without books. / <i>Daag sonder boeke by die skool op.</i>	1	2	3
9.18	Swearing / vloekery	1	2	3
				4

SECTION C: FACTORS THAT CONTRIBUTE TO LEARNER MISCONDUCT

AFDELING C: FAKTORE WAT TOT LEERDERWANGEDRAG BYDRA

Some of the influences in society, the school, the classroom, as well as the characteristics of the educator (and the learner himself) can lead to learner misconduct. *Van die invloede in die gemeenskap, in die skool, die klaskamer sowel as die eienskappe van die opvoeder en (die leerder self) kan tot leerderwangedrag lei.*

CATEGORY 1: SOCIETY AS A CONTRIBUTING FACTOR IN LEARNER DISCIPLINE
KATEGORIE 1: DIE GEMEENSKAP AS BYDRAENDE FAKTOR TOT LEERDERWANGEDRAG

Mark one of the following numbers with a cross to indicate the manifestations of misconduct in **society** that influences learner misconduct in your classroom.

Merk een van die volgende nommers met 'n kruisie om die manifestasies van wangedrag in die gemeenskap wat leerderwangedrag in die klaskamer beïnvloed, aan te duif.

1 = Differ completely / Verskil geheel en al
en al.

3 = Agree to an extent / Stem in 'n mate saam
saam.

2 = Differ partially / Verskil gedeeltelik
en al.

4 = Agree completely / Stem geheel en
al saam.

	DIFFER COMPLETELY / VERSKIL GEHEEL EN AL	DIFFER PARTIALLY / VERSKIL GEDEELTELIK	AGREE TO AN EXTENT / STEM IN 'N MATE SAAM	AGREE COMPLETELY / STEM GEHEEL EN AL SAAM
10.1 Learners live in a violent community. / Leerders woon in 'n gewelddadige gemeenskap.	1	2	3	4
10.2 Learners live in poverty. / Leerders leef in armoede.	1	2	3	4
10.3 Both parents of the learners have to work long hours. / Albei ouers van van die leerder moet lang ure werk.	1	2	3	4
10.4 Learners are victims of gang-activities. / Leerders is slagoffers van bende-aktiwiteite.	1	2	3	4
10.5 Learners experience domestic violence. / Leerders beleef huislike geweld.	1	2	3	4
10.6 Learners are part of a one parent family. / Leerders is lede van enkelouergesinne.	1	2	3	4
10.7 The learner is the parent in the household. / Die leerder is die ouer in die huisgesin.	1	2	3	4
10.8 Learners do not receive enough attention from the parent(s). / Leerders ontvang nie genoeg aandag van die ouer(s) nie.	1	2	3	4
10.9 Learners' parents are separated. / Leerder se ouers is geskei.	1	2	3	4
10.10 Learners are victims of child abuse. / Leerders is slagoffers van kindermishandeling.	1	2	3	4
10.11 Learners are not being disciplined by their parents. / Leerders word nie deur hul ouers gedissiplineer nie.	1	2	3	4
10.12 Parents show a lack of respect towards authority. / Ouers toon 'n gebrek aan respekte vir gesag.	1	2	3	4

CATEGORY 2: SCHOOL MANAGEMENT AS A CONTRIBUTING FACTOR TO LEARNER**MISCONDUCT****KATEGORIE 2: SKOOLBESTUUR AS BYDRAENDE FAKTOR TOT LEERDERWANGEDRAG**

Mark one of the following numbers with a cross to indicate the manifestations in **school management** that contributes to learner misconduct in your classroom.

Merk een van die volgende nommers met 'n kruisie om die manifestasies van wangedrag ten opsigte van skoolbestuur wat tot leerderwangedrag in die klaskamer bydra, aan te dui.

1 = Differ completely / Verskil geheel en al
en al.

3 = Agree to an extent / Stem in 'n mate saam
saam.

2 = Differ partially / Verskil gedeeltelik
en al.

4 = Agree completely / Stem geheel en
al saam.

		DIFFER COMPLETELY / VERSKIL GEHEEL EN AL	DIFFER PARTIALLY / VER- SKIL GEDEELTELIK	AGREE TO AN EXTENT / STEM IN "N MATE SAAM	AGREE COMPLETELY / STEM GEHEEL EN AL SAAM
11.1.	Our school does have a Code of Conduct. / Ons skool het 'n Gedragskode.	1	2	3	4
11.2	There is sufficient communication between the parents and the school. / Daar is voldoende kommunikasie tussen die ouers en die skool.	1	2	3	4
11.3	There is parent representation in the Governing Body. / Daar is ouerverteenwoordiging in die Beheerliggaam.	1	2	3	4
11.4	There is learner representation in the Governing Body. / Daar is leerverteenwoordiging in die Beheerliggaam.	1	2	3	4
11.5	There is a student representative council in our school. / Daar is verteenwoordiging van leerders in ons Leerlingraad.	1	2	3	4
11.6	Corporal punishment is not permitted at our school. / Lyfstraf word nie in ons skool toegelaat nie.	1	2	3	4

CATEGORY 3: EDUCATOR AUTHORITY AS A CONTRIBUTING FACTOR TO LEARNER MISCONDUCT

KATEGORIE 3: GESAG VAN DIE OPVOEDER AS BYDRAENDE FAKTOR TOT LEERDERWANGEDRAG

Mark one of the following numbers with a cross to indicate the following **characteristics** of the educator that contributes to learner misconduct in your classroom.

Merk een van die volgende nommers met 'n kruisie om die volgende eienskappe van die opvoeder wat tot leerderwangedrag in die klaskamer kan bydra, aan te dui.

1 = Differ completely / Verskil geheel en al

2 = Differ partially / Verskil gedeeltelik

3 = Agree to an extent / Stem in 'n mate saam

4 = Agree completely / Stem geheel en al saam.

		DIFFER COMPLETELY / VERSKIL GEHEEL EN AL	DIFFER PARTIALLY / VERSKIL GEDEELTELIK	AGREE TO AN EXTENT / STEM IN 'N MATE SAAM	AGREE COMPLETELY / STEM GEHEEL EN AL SAAM
12.1	Educators do not set boundaries for learners. / Opvoeders stel nie vir leerders grense nie.	1	2	3	4
12.2	The educators come to school unprepared. / Opvoeders kom onvoorbereid skool toe.	1	2	3	4
12.3	There are very few educators that can function as rolemodels. / Daar is baie min opvoeders wat as rolmodelle kan dien.	1	2	3	4
12.4	Educators are not equipped to maintain discipline. / Opvoeders is nie toegerus om dissipline te handhaaf nie.	1	2	3	4
12.5	Educators experience problems with the curriculum. / Opvoeders ondervind probleme met die kurrikulum.	1	2	3	4
12.6	Educators are inconsistent with discipline methods. / Opvoeders is onkonsekwent met hul dissiplineringsmetodes.	1	2	3	4
12.7	Educators have problems with the teacher-learner relationships. / Opvoeders ondervind probleme met die opvoeder-leerderverhouding.	1	2	3	4
12.8	Educators make themselves guilty of misconduct. / Opvoeders maak hul skuldig aan wangedrag.	1	2	3	4
12.9	Waivering (uncertain) educators do have an effect on learner discipline. / Onseker opvoeders het 'n effek op leerders se gedrag.	1	2	3	4

CATEGORY 3: EDUCATOR AUTHORITY AS A CONTRIBUTING FACTOR TO LEARNER MISCONDUCT
KATEGORIE 3: GESAG VAN DIE OPVOEDER AS BYDRAENDE FAKTOR TOT LEERDERWANGEDRAG

Mark one of the following numbers with a cross to indicate the following **characteristics** of the educator that contributes to learner misconduct in your classroom.

Merk een van die volgende nommers met 'n kruisie om die volgende **eienskappe van die opvoeder wat tot leerderwangedrag in die klaskamer kan bydra, aan te dui.**

1 = Differ completely / Verskil geheel en al 2 = Differ partially / Verskil gedeeltelik

3 = Agree to an extent / Stem in 'n mate saam 4 = Agree completely / Stem geheel en al saam.

		DIFFER COMPLETELY / VERSKIL GEHEEL EN AL	DIFFER PARTIALLY / VERSKIL GEDEELTELIK	AGREE TO AN EXTENT / STEM IN 'N MATE SAAM	AGREE COMPLETELY / STEM GEHEEL EN AL SAAM
12.1	Educators do not set boundaries for learners. / Opvoeders stel nie vir leerders grense nie.	1	2	3	4
12.2	The educators come to school unprepared. / Opvoeders kom onvoorbereid skool toe.	1	2	3	4
12.3	There are very few educators that can function as rolemodels. / Daar is baie min opvoeders wat as rolmodelle kan dien.	1	2	3	4
12.4	Educators are not equipped to maintain discipline. / Opvoeders is nie toegerus om dissipline te handhaaf nie.	1	2	3	4
12.5	Educators experience problems with the curriculum. / Opvoeders ondervind probleme met die kurrikulum.	1	2	3	4
12.6	Educators are inconsistent with discipline methods. / Opvoeders is onkonsekwent met hul disciplineringsmetodes.	1	2	3	4
12.7	Educators have problems with the teacher-learner relationships. / Opvoeders ondervind probleme met die opvoeder-leerderverhouding.	1	2	3	4
12.8	Educators make themselves guilty of misconduct. / Opvoeders maak hul skuldig aan wangedrag.	1	2	3	4
12.9	Waivering (uncertain) educators do have an effect on learner discipline. / Onseker opvoeders het 'n effek op leerders se gedrag.	1	2	3	4

1 = Very ineffective / Baie ondoeltreffend
 2 = Ineffective / Ondoeltreffend

3 = Effective / Doeltreffend
 4 = Very effective / Baie doeltreffend

METHODS / METODES		EFFECTIVENESS / DOELTREFFENDHEID			
		VERY INEFFECTIVE / BAIE ONDOELTREF- FEND	INEFFECTIVE / BAIE ONDOELTREF- FEND	EFFECTIVE / DOELTREF- FEND	VERY EFFECTIVE / BAIE TREFFEND
13.1	Being strict with the learners <i>Stregheid by die opvoeder.</i>	1	2	3	4
13.2	Community service / Gemeenskaps- diens	1	2	3	4
13.3	Corporal Punishment/ <i>Lyfstraf</i>	1	2	3	4
13.4	Deny privileges / <i>Ontneming van voorregte</i>	1	2	3	4
13.5	Detention / <i>Detensie</i>	1	2	3	4
13.6	Discussion with parents/ <i>Bespreking met ouers</i>	1	2	3	4
13.7	Extra homework/ <i>Ekstra huiswerk</i>	1	2	3	4
13.8	Ignore the learner / <i>Om die leerder te igno- te ignoreer.</i>	1	2	3	4
13.9	Learner facing the wall / <i>Leerder moet na die muur kyk.</i>	1	2	3	4
13.1	Learner participation in the compila- tion of the Code of Conduct <i>Leerder-deelname aan die opstel van die gedragkode</i>	1	2	3	4
13.11	Motivation/ <i>Motivering</i>	1	2	3	4
13.12	Non-verbal messages / <i>Nieverba- le boodskappe</i>	1	2	3	4
13.13	Proper preparation by the educa- tor / <i>Behoorlike voorbereiding deur die opvoeder</i>	1	2	3	4
13.14	Record misdemeanour in a book/ <i>Teken misstapte in 'n boek aan</i>	1	2	3	4
13.15	Reward / <i>Beloning</i>	1	2	3	4
13.16	Sarcasm / <i>Sarkasme</i>	1	2	3	4
13.17	System of classrules / <i>Klasreëls-stelsel.</i>	1	2	3	4
13.18	Talking to learners privately. / <i>Privaat gesprekke met leerders.</i>	1	2	3	4
13.19	Teaching the handling of conflict in the classroom / <i>Leer leerders hoe om konflik in die klaskamer te hanteer.</i>	1	2	3	4
13.2	Tending school grounds / <i>Versorging van skoolgronde</i>	1	2	3	4
13.21	Threats / <i>Dreigemente</i>	1	2	3	4

**SECTION E: NEEDS OF THE LEARNER THAT CAN HAVE A POSITIVE EFFECT
IN DEALING WITH LEARNER MISCONDUCT / AFDELING E: BEHOEFTES
VAN LEERDERS WAT MOONTLIK 'N POSITIEWE EFFEK OP DIE HANTERING
VAN LEERDERWANGEDRAG KAN HÊ**

Indicate your needs as a learner that can have a positive effect on the dealing with learner leerderwangedrag kan hê.

Dui jou behoeftes as 'n leerder wat moontlik 'n positiewe effek op die hantering van leerderwangedrag kan hê.

Thank you for your participation!/ Dankie vir u deelname!

BYLAAG D

OPVOEDER VRAELYS

--	--	--

**LEARNER MISCONDUCT IN SECONDARY SCHOOLS
QUESTIONNAIRE FOR EDUCATORS**

**LEERDERWANGEDRAG IN SEKONDÈRE SKOLE
VRAELYS VIR OPVOEDERS**

GENERAL INFORMATION / ALGEMENE INLIGTING

The aim of the study is to determine forms and causes of learner misconduct in order to find effective alternative methods of dealing with learner misconduct. Please answer every question.

Die doel van die studie is om vorme en oorsake van leerderwangedrag te bepaal ten einde alternatiewe metodes te vind om leerderwangedrag te hanteer.

The sections consist of questions regarding causes of learner misconduct, the effect of learner discipline on educators and recent methods for dealing with learner misconduct.

Hierdie afdeling bestaan uit vrae betreffende die oorsake van leerderwangedrag, die uitwerking van die hantering van wangedrag en huidige hanteringsmetodes van leerderwangedrag.

Your information will be kept **confidential**. / Jou inligting sal **vertroulik** hanteer word

SECTION A: BIOGRAPHICAL INFORMATION

AFDELING A: BIOGRAFIESE INLIGTING

Please mark the applicable block with a cross (x) or give the requested information.

Merk die toepaslike blokkie met 'n kruisie (x) en verskaf die inligting wat verlang word.

1	How many experience do you have? <i>Hoeveel onderwyservaring het u?</i>	0-5 yrs./jr.	1
		6-10 yrs./jr.	2
		11-15 yrs./jr.	3
		16-20 yrs./jr.	4
		21+ yrs./jr.	5

2	Gender/Geslag	male/manlik	1
		female/vroulik	2

3	Age/Ouderdom	22 and younger	1
		22 en jonger	
		23 -30	2
		31 -40	3
		41 -50	4
		51 - 60	5
		61 -65	6

4	Mother tongue/ Moedertaal	Afrikaans	1
		English	2
		Setswana	3
		Xhosa	4

- 5 Hoogste kwalifikasie/ Hoogste kwalifikasie

Matric/ Matriek	1
Diploma/ Diploma	2
B-degree/ B-graad	3
Honours/ Honneurs	4
M-degree/ M-graad	5
D-degree/ D-degree	6
Ph.D/Ph.D	6

- 6 At what kind of school are you teaching at the moment?
By watter tipe skool gee u tans onderrig?

2

Previously Model-C school	1
Voorheen Model-C skool	
Previously disadvantaged	2
Voorheen benadeelde skool	

- 7 The majority of the learners school speak:
Die meerderheid van die leerders praat:

Afrikaans	1
English	2
Setswana	3
Xhosa	4

- 8 Grade you teach

Graad vir wie u onderrig

Gr 9	1
Gr 11	2
Gr 9/11	3

SECTION B: THE NATURE AND FREQUENCY OF LEARNER MISCONDUCT

AFDELING B: DIE AARD EN FREKWENSIE VAN LEERDERWANGEDRAG

Mark one of the following numbers with a cross to indicate the nature and frequency of learner misconduct in your classroom.

Merk een van die volgende nommers met 'n kruisie om die aard en die frekwensie van leerderwangedrag in jou klaskamer aan te duif.

1 = Never / Nooit

3 = Often / Dikwels

2 = Almost never / Amper nooit

4 = Almost always /Omtrent altyd

3

1 = Never / Noot
 2 = Almost never / Amper nooit

3 = Often / Dikwels
 4 = Almost always / Omrent altyd

	NEVER/NOOT	ALMOST NE- VER / AMPER	OFTEN/ DIKWELS	ALMOST AL- WAYS / OM- RENT ALTYD
	NOOT			
9.1	Absenteeism/Afwezigheid.	1	2	3
9.2	Aggression towards fellow learners and/or educators. <i>Aggressie teenoor mede-leerders en/of opvoeder.</i>	1	2	3
9.3	Armed assault on learners and / or educators. <i>Gewapende aanvalle op leerders en/of opvoeder.</i>	1	2	3
9.4	Bullying / Bullebakery	1	2	3
9.5	Cheating in tests and exams <i>Oneerlikheid in toetse en eksamens.</i>	1	2	3
9.6	Coming to school and class late. <i>Laatkom vir skool en klasse.</i>	1	2	3
9.7	Disrespect towards educator. <i>Disrespek vir die opvoeder</i>	1	2	3
9.8	Disruptive behaviour / Klasontwrig-wrigting.	1	2	3
9.9	Drug abuse / Dwelmmisbruik	1	2	3
9.1	Fighting outside the classroom <i>Bakleiery buite die klaskamer</i>	1	2	3
9.11	Gang activities / Bende-aktiwreite	1	2	3
9.12	Homework not done <i>Huiswerk nie gedoen nie</i>	1	2	3
9.13	Leaving class without permission. <i>Klas sonder toestemming verlaat</i>	1	2	3
9.14	Loosing books and pencils etc all the time. / <i>Laat boeke en skryf-skryfbehoeftes gedurig wegstaan.</i>	1	2	3
9.15	Pornography / Pornografie	1	2	3
9.16	Sexual harassment of fellow students. / <i>Seksuele teistering van medeleerders.</i>	1	2	3
9.17	Showng up at school without books. / <i>Daag sonder boeke by die skool op.</i>	1	2	3
9.18	Swearing / vloekery	1	2	3
				4

CATEGORY 1: SOCIETY AS A CONTRIBUTING FACTOR IN LEARNER DISCIPLINE
KATEGORIE 1: DIE GEMEENSKAP AS BYDRAENDE FAKTOR TOT LEERDERWANGEDRAG

Mark one of the following numbers with a cross to indicate the manifestations of misconduct in **society** that influences learner misconduct in your classroom.

Merk een van die volgende nummers met 'n kruisie om die manifestasies van wangedrag in die **gemeenskap** wat leerderwangedrag in die klaskamer beïnvloed, aan te duif.

1 = Differ completely / Verskil geheel en al en al.

2 = Differ partially / Verskil gedeeltelik en al.

3 = Agree to an extent / Stem in 'n mate saam saam.

4 = Agree completely / Stem geheel en al saam.

		DIFFER COMPLETELY / VERSKIL GEHEEL EN AL	DIFFER PARTIALLY / VERSKIL GEDEELTELIK	AGREE TO AN EXTENT / STEM IN 'N MATE SAAM	AGREE COMPLETELY / STEM GEHEEL EN AL SAAM
10.1	Learners live in a violent community. / Leerders woon in 'n gewelddadige gemeenskap.	1	2	3	4
10.2	Learners live in poverty. / Leerders leef in armoede.	1	2	3	4
10.3	Both parents of the learners have to work long hours. / Albei ouers van van die leerder moet lang ure werk.	1	2	3	4
10.4	Learners are victims of gang-activities. / Leerders is slagoffers van bende-aktiwiteite.	1	2	3	4
10.5	Learners experience domestic violence. / Leerders beleef huislike geweld.	1	2	3	4
10.6	Learners are part of a one parent family. Leerders is lede van enkelouergesinne.	1	2	3	4
10.7	The learner is the parent in the household. / Die leerder is die ouer in die huisgesin.	1	2	3	4
10.8	Learners do not receive enough attention from the parent(s). / Leerders ontvang nie genoeg aandag van die ouer(s) nie.	1	2	3	4
10.9	Learners' parents are separated. Leerder se ouers is geskei.	1	2	3	4
10.10	Learners are victims of child abuse. Leerders is slagoffers van kindermishandeling.	1	2	3	4
10.11	Learners are not being disciplined by their parents. / Leerders word nie deur hul ouers gedissiplineer nie.	1	2	3	4
10.12	Parents show a lack of respect towards authority. / Owers toon 'n gebrek aan respek vir gesag.	1	2	3	4

CATEGORY 2: SCHOOL MANAGEMENT AS A CONTRIBUTING FACTOR TO LEARNER MISCONDUCT
KATEGORIE 2: SKOOLBESTUUR AS BYDRAENDE FAKTOR TOT LEERDERWANGEDRAG

Mark one of the following numbers with a cross to indicate the manifestations in **school management** that contributes to learner misconduct in your classroom.

Merk een van die volgende nommers met 'n kruisie om die manifestasies van wangedrag ten opsigte van skoolbestuur wat tot leerderwangedrag in die klaskamer bydra, aan te dui.

- | | |
|---|--|
| 1 = Differ completely / Verskil geheel en al en al. | 2 = Differ partially / Verskil gedeeltelik |
| 3 = Agree to an extent / Stem in 'n mate saam saam. | 4 = Agree completely / Stem geheel en al saam. |

	DIFFER COMPLETELY / VERSKIL GEHEEL EN AL	DIFFER PARTIALLY / VERSKIL GEDEELTELIK	AGREE TO AN EXTENT / STEM IN "N MATE SAAM	AGREE COMPLETELY / STEM GEHEEL EN AL SAAM
11.1. Our school does have a Code of Conduct. / Ons skool het 'n Gedragskode.	1	2	3	4
11.2 There is sufficient communication between the parents and the school. / Daar is voldoende kommunikasie tussen die ouers en die skool.	1	2	3	4
11.3 There is parent representation in the Governing Body. / Daar is ouerverteenwoordiging in die Beheerliggaam.	1	2	3	4
11.4 There is learner representation in the Governing Body. / Daar is leerverteenwoordiging in die Beheerliggaam.	1	2	3	4
11.5 There is a student representative council in our school. / Daar is verteenwoordiging van leerders in ons Leerlingraad.	1	2	3	4
11.6 Corporal punishment is not permitted at our school. / Lyfstraf word nie in ons skool toegelaat nie.	1	2	3	4

CATEGORY 3: EDUCATOR AUTHORITY AS A CONTRIBUTING FACTOR TO LEARNER MISCONDUCT

KATEGORIE 3: GESAG VAN DIE OPVOEDER AS BYDRAENDE FAKTOR TOT LEERDERWANGEDRAG

Mark one of the following numbers with a cross to indicate the following **characteristics** of the educator that contributes to learner misconduct in your classroom.

Merk een van die volgende nommers met 'n kruisie om die volgende eienskappe van die opvoeder wat tot leerderwangedrag in die klaskamer kan bydra, aan te duif.

1 = Differ completely / Verskil geheel en al 2 = Differ partially / Verskil gedeeltelik

3 = Agree to an extent / Stem in 'n mate saam 4 = Agree completely / Stem geheel en al saam.

		DIFFER COMPLETELY / VERSKIL GEHEEL EN AL	DIFFER PARTIALLY / VERSKIL GEDEELTELIK	AGREE TO AN EXTENT / STEM IN 'N MATE SAAM	AGREE COMPLETELY / STEM GEHEEL EN AL SAAM
12.1	Educators do not set boundaries for learners./ Opvoeders stel nie vir leerders grense nie.	1	2	3	4
12.2	The educators come to school unprepared./ Opvoeders kom onvoorbereid skool toe.	1	2	3	4
12.3	There are very few educators that can function as rolemodels. / Daar is baie min opvoeders wat as rolmodelle kan dien.	1	2	3	4
12.4	Educators are not equipped to maintain discipline. / Opvoeders is nie toegerus om dissipline te handhaaf nie.	1	2	3	4
12.5	Educators experience problems with the curriculum. / Opvoeders ondervind probleme met die kurrikulum.	1	2	3	4
12.6	Educators are inconsistent with discipline methods. / Opvoeders is onkonsekwent met hul dissiplineringsmetodes.	1	2	3	4
12.7	Educators have problems with the teacher-learner relationships. / Opvoeders ondervind probleme met die opvoeder-leerderverhouding.	1	2	3	4
12.8	Educators make themselves guilty of misconduct. / Opvoeders maak hul skuldig aan wangedrag.	1	2	3	4
12.9	Waivering (uncertain) educators do have an effect on learner discipline./ Onseker opvoeders het 'n effek op leerders se gedrag.	1	2	3	4

CATEGORY 4: CHARACTERISTICS OF A LEARNER WHICH CAN LEAD TO MISCONDUCT
KATEGORIE 4: KENMERKE VAN DIE LEERDER WAT TOT LEERDERWANGEDRAG KAN LEI.

Mark one of the following numbers with a cross to indicate the following **characteristics of learners** which can lead to learner misconduct in your classroom.

Merk een van die volgende nommers met 'n kruisie om die volgende kenmerke van leerders wat tot leerderwangedrag in die klaskamer kan lei, aan te duif.

1 = Differ completely / Verskil geheel en al

2 = Differ partially / Verskil gedeeltelik

3 = Agree to an extent / Stem in 'n mate saam

4 = Agree completely / Stem geheel en al saam.

	DIFFER COMPLETELY / VERSKIL GEHEEL EN AL	DIFFER PARTIALLY / VERSKIL GEDEELTELIK	AGREE TO AN EXTENT / STEM IN 'N MATE SAAM	AGREE COMPLETELY / STEM GEHEEL EN AL SAAM
C12.1	Attention Deficit Disorder / Aandagafleibaarheid-syndroom	1	2	3
C12.2	Boredom / Verveeldheid	1	2	3
C12.3	Chronic illness/ Chroniese siekte	1	2	3
C12.4	Down Syndrome/ Down-syndroom	1	2	3
C12.5	Dyslexia / Disleksie	1	2	3
C12.6	Epilepsy / Epilepsie	1	2	3
C12.7	Hyperactivity / Hiperaktiwiteit	1	2	3
C12.8	Hunger / Hongerte	1	2	3
C12.9	Peer group influences / Portuurgroepinvloede	1	2	3
C12.10	Slow academic progress / Stadige akademiese vordering	1	2	3
C12.11	Stress of the learner / Spanning by die leerder.	1	2	3

SECTION D: METHODS OF DEALING WITH LEARNER MISCONDUCT
AFDELING D: HANTERING VAN LEERDERWANGEDRAG

Rate the effectiveness of the following disciplinary methods with a cross (x) in the column of your choice.

Dui die doeltreffendheid van die volgende hanteringsmetodes met 'n kruisie(x) in die kolom van u keuse aan.

1 = Very ineffective / Baie ondoeltreffend
 2 = Ineffective / Ondoeltreffend

3 = Effective / Doeltreffend
 4 = Very effective / Baie doeltreffend

1 = Very ineffective / Baie ondoeltreffend
 2 = Ineffective / Ondoeltreffend

3 = Effective / Doeltreffend
 4 = Very effective / Baie doeltreffend

METHODS / METODES		EFFECTIVENESS / DOELTREFFENDHEID			
		VERY INEFFECTIVE / BAIE ONDOELTREF- FEND	INEFFECTIVE / BAIE ONDOELTREF- FEND	EFFECTIVE / DOELTREF- FEND	VERY EFFECTIVE / BAIE TREFFEND
13.1	Being strict with the learners <i>Stregheid by die opvoeder.</i>	1	2	3	4
13.2	Community service / Gemeenskaps- diens	1	2	3	4
13.3	Corporal Punishment/ <i>Lyfstraf</i>	1	2	3	4
13.4	Deny privileges / <i>Ontneming van voorregte</i>	1	2	3	4
13.5	Detention / <i>Detensie</i>	1	2	3	4
13.6	Discussion with parents/ <i>Besprekking met ouers</i>	1	2	3	4
13.7	Extra homework/ <i>Ekstra huiswerk</i>	1	2	3	4
13.8	Ignore the learner / <i>Om die leerder te ignoreer.</i>	1	2	3	4
13.9	Learner facing the wall / <i>Leerder moet na die muur kyk.</i>	1	2	3	4
13.1	Learner participation in the compilation of the Code of Conduct <i>Leerder-deelname aan die opstel van die gedragskode</i>	1	2	3	4
13.11	Motivation/ <i>Motivering</i>	1	2	3	4
13.12	Non-verbal messages / <i>Nieverbale boodskappe</i>	1	2	3	4
13.13	Proper preparation by the educator / <i>Behoorlike voorbereiding deur die opvoeder</i>	1	2	3	4
13.14	Record misdemeanour in a book/ <i>Teken misstapte in 'n boek aan</i>	1	2	3	4
13.15	Reward / <i>Beloning</i>	1	2	3	4
13.16	Sarcasm / <i>Sarkasme</i>	1	2	3	4
13.17	System of classrules / <i>Klasreëls-stelsel.</i>	1	2	3	4
13.18	Talking to learners privately. / <i>Privaat gesprekke met leerders.</i>	1	2	3	4
13.19	Teaching the handling of conflict in the classroom / <i>Leer leerders hoe om konflik in die klaskamer te hanteer.</i>	1	2	3	4
13.2	Tending school grounds / <i>Versorging van skoolgronde</i>	1	2	3	4
13.21	Threats / <i>Dreigemente</i>	1	2	3	4

SECTION E: NEEDS OF THE LEARNER THAT CAN HAVE A POSITIVE EFFECT IN DEALING WITH LEARNER MISCONDUCT / AFDELING E: BEHOEFTES VAN LEERDERS WAT MOONTLIK 'N POSITIEWE EFFEKT OP DIE HANTERING VAN LEERDERWANGEDRAG KAN HÊ

Mark one of the following numbers with a cross to indicate your needs as an educator in order to handle learner misconduct effectively.

Merk een van die volgende nummers met 'n kruisie om die behoeftie as opvoeder om leerderwangedrag aan te duif.

1 = Differ completely / Verskil geheel en al

2 = Differ partially / Verskil gedeeltelik

3 = Agree to an extent / Stem in 'n mate saam

4 = Agree completely / Stem geheel en al saam.

		DIFFER COMPLETELY / VERSKIL GEHEEL EN AL	DIFFER PARTIALLY / VERSKIL GEDEELTELIK	AGREE TO AN EXTENT / STEM IN 'N MATE SAAM	AGREE COMPLETELY / STEM GEHEEL EN AL SAAM
14.1	Adequate school facilities <i>Voldoende skoolgeriewe</i>	1	2	3	4
14.2	Cooperation from parents <i>Samewerking vanaf ouers</i>	1	2	3	4
14.3	Cooperation from the community <i>Samewerking vanaf gemeenskap</i>	1	2	3	4
14.4	Cooperation from the police <i>Samewerking vanaf die polisie</i>	1	2	3	4
14.5	Cooperation from the Student's Representative Council <i>Samewerking vanaf die Leerlingraad</i>	1	2	3	4
14.6	A clear document on students' responsibilities on managing misconduct <i>n Duidelike dokument oor die verantwoordelikheid van leerders om wangedrag te hanteer.</i>	1	2	3	4
14.7	Expert advice on handling misbehaviour. / Kenners se advies hoe om wangedrag te hanteer.	1	2	3	4
14.8	Educator councilling services Berading vir opvoeders.	1	2	3	4
14.9	Knowledge on the rights and responsibilities on the educator. <i>Kennis van die regte en verantwoordelikhede van die opvoeder.</i>	1	2	3	4
14.10	Learners Councilling. / Berading vir leerders	1	2	3	4
14.11	Pre and in-service -training on class-management. / Voor- en-na-indiensopleiding oor klasbestuur.	1	2	3	4
14.12	Smaller classes. / Kleiner klasse	1	2	3	4

REMARKS

Thank you for your participation! / Dankie vir u deelname!