

Universiteit van Pretoria

**Onderwysers en leerders se perspektiewe op dissipline en regverdigheid in  
skole in die Pretoria-omgewing**

Deur:

**JORINA MORKEL**

Voorgelê vir die vervulling van die graad

**MAGISTER EDUCATIONIS**

In die

**FAKULTEIT OPVOEDKUNDE**

**UNIVERSITEIT VAN PRETORIA**

**2015**

UNIVERSITY OF PRETORIA

DECLARATION OF ORIGINALITY

This document must be signed and submitted with every  
essay, report, project, assignment, dissertation and/or thesis.

Full names of student: Jarina Morkel

Student number: 99173396

Declaration

1. I understand what plagiarism is and am aware of the University's policy in this regard.
2. I declare that this dissertation (eg essay, report, project, assignment, dissertation, thesis, etc) is my own original work. Where other people's work has been used (either from a printed source, Internet or any other source), this has been properly acknowledged and referenced in accordance with departmental requirements.
3. I have not used work previously produced by another student or any other person to hand in as my own.
4. I have not allowed, and will not allow, anyone to copy my work with the intention of passing it off as his or her own work.

SIGNATURE OF STUDENT: JMorkel

SIGNATURE OF SUPERVISOR: AMlegel

## INHOUDSOPGAWE

GELOOF IN 'N REGVERDIGE WÊRELD .....	13
1.1 INLEIDING.....	13
1.2 AGTERGROND TOT DIE STUDIE .....	14
1.2.1 Beskouing van regverdigheid.....	14
1.2.2 Omskrywings van die geloof in regverdigheid.....	14
1.2.3 Geloof in 'n regverdige wêreld in die daaglikse bestaan .....	15
1.2.4 Geloof in 'n regverdige wêreld-hipotese.....	15
1.2.5 Persoonlike geloof in regverdigheid .....	15
1.2.6 Leerders se geloof in regverdigheid .....	16
1.2.7 Sosiale regverdigheid.....	16
1.3 UITEENSETTING VAN BEGRIPPE .....	17
1.3.1 Geloof in 'n regverdige wêreld.....	17
1.3.2 Leerders en kinders .....	18
1.3.3 Onderwysers .....	18
1.3.4 Dissiplinêre probleme .....	18
1.3.5 Dissipline .....	19
1.3.6 Assessering, evaluering en punttoekenning .....	19
1.3.7 Regverdigheid in die klaskamer.....	19
1.3.8 Teacher justice scale (TJS).....	19
1.3.9 Geregtigheidskaalvraelys (GSV) .....	19
1.3.10 Personal belief in a just world scale (PBJW) .....	19
1.3.11 Persoonlike oortuigingsvraelys (POV).....	20
1.3.12 Klaskamergedragvraelys (KGV).....	20
1.4 PROBLEEMSTELLING .....	20
1.5 RASIONAAL VAN DIE STUDIE .....	21

1.6 NAVORSINGSVRAAG .....	21
1.7 METODOLOGIE .....	22
1.7.1 Navorsingsparadigma .....	22
1.7.2 Navorsingsontwerp .....	23
1.8 DATA-INSAMELING .....	23
1.9 DATA-INSAMELINGSINSTRUMENTE.....	23
1.10 DATA-INSAMELINGSPROSES.....	25
1.10.1 Etiese klaring en toestemmings .....	25
1.10.2 Steekproef van die data-insamelingsinstrument.....	26
1.10.3 Deelnemers.....	27
1.12 STUDIEBYDRAE.....	27
1.13 BEPERKINGS VAN DIE STUDIE .....	28
1.14 ETIESE OORWEGINGS .....	29
1.15 OPSOMMING VAN DIE HOOFSTUK.....	30
KONSEP VAN 'N REGVERDIGE WÊRELD .....	31
2.1 INLEIDING.....	31
2.2 PERSOONLIKE GELOOF IN REGVERDIGHEID.....	32
2.2.1 Persoonlike geloofsisteem .....	32
2.2.2 Sterk en swak geloof in regverdigheid .....	33
2.3 GELOOF IN REGVERDIGHEID AS BASIS VIR LEERDERS SE TOEKOMS.....	34
2.3.1 Regverdigheidsbeginsel in die skoolopset .....	34
2.3.2 Ontwikkelingsfases van leerders .....	36
2.4 SOORTE REGVERDIGHEID.....	37
2.4.1 Prosesse van regverdigheid .....	37
2.4.2 Distributiewe regverdigheid .....	37
2.4.3 Prosedure-regverdigheid.....	38

2.4.4	Interpersoonlike regverdigheid .....	38
2.5	FAKTORE WAT REGVERDIGHEID BEÏNVLOED.....	39
2.5.1	Regverdige onderwysers.....	39
2.5.2	Die onregverdige onderwyser.....	39
2.5.3	Persepsie van leerders.....	40
2.6	LEERDERS EN DISSIPLINE .....	42
2.6.1	Dissipline in skole en klaskamers .....	42
2.6.2	Leerdergedrag.....	46
2.7	KLASKAMERBESTUUR.....	46
2.7.1	Effektiewe klaskamerbestuur as deel van die geloof in regverdigheid ...	46
2.8	OPSOMMING VAN DIE HOOFSTUK.....	47
HOOFSTUK 3 .....		49
METHODOLOGIE EN NAVORSINGSONTWERP .....		49
3.1	INLEIDING.....	49
3.2	STUDIE-ONTWERP .....	49
3.2.1	Navorsingsparadigma .....	49
3.2.1.1	Kwantitatiewe benadering.....	49
3.2.1.2	Ontologie.....	50
3.2.1.3	Epistemologie.....	50
3.2.1.4	Metodologie.....	51
3.2.2	Navorsingsontwerp en metodologie .....	51
3.3	STEEKPROEF.....	51
3.3.1	Steekproefneming .....	51
3.3.2	Steekproeftrekking.....	52
3.4	NAVORSINGSVRAE EN HIPOTESES.....	52
3.4.1	Hoofvraag.....	52
3.4.2	Subvrae.....	53

3.4.3	Hipoteses.....	53
3.5	DIE LOODSSTUDIE .....	54
3.5.1	Die doel van die loodsstudie .....	54
3.5.1.1	Ontwikkeling van die nuwe klaskamergedragvraelys .....	55
3.5.1.2	Deelnemers aan die loodsstudie.....	56
3.5.1.3	Terugvoer van leerders oor Geregtigheidskaal-vraelys (GSV) .....	56
3.5.1.4	Terugvoer van onderwysers oor die KGV vir onderwysers.....	57
3.5.2	Betroubaarheid en geldigheid .....	57
3.5.3	Faktoranalise.....	58
3.6	HOOFSTUDIE .....	59
3.6.1	Die doel van die hoofstudie .....	59
3.6.2	Deelnemers aan die hoofstudie .....	59
3.6.3	Opsomming van deelnemers aan die hoofstudie .....	59
3.7	VOORBEREIDING VAN DATASTEL.....	62
3.7.1	Kodering van die data .....	62
3.8	DATA-ANALISE .....	63
3.8.1	Parametriese en nie-parametriese statistiek .....	63
3.8.2	Beskrywende statistiek.....	64
3.8.2.1	Die modus, mediaan en gemiddelde .....	64
3.8.2.2	Standaardafwyking.....	65
3.8.2.4	Skeefheid.....	65
3.8.2.5	Kurtose .....	65
3.8.3	Inferensiële statistiek.....	66
3.8.3.1	T-toets .....	66
3.8.3.2	Chi-square .....	67
3.8.3.3	Wilcoxon-toets .....	68
3.8.3.4	Pearsons korrelasie-analise.....	68
3.9	OPSOMMING VAN DIE HOOFSTUK .....	69

HOOFSTUK 4 .....	70
RESULTATE .....	70
4.1 INLEIDING.....	70
4.2 RESULTATE VAN DIE LOODSSTUDIE.....	70
4.2.1 Demografiese inligting van deelnemers aan die loodsstudie .....	70
4.2.1.1 Leerders .....	70
4.3 INSTRUMENT .....	71
4.3.1 Betroubaarheid van die navorsingsinstrument.....	71
4.3.2 Geregtigheidskaal-vraelys (GSV) vir leerders se betroubaarheid .....	71
4.3.3 Persoonlike Oortuigingsvraelys (POV) vir onderwysers se betroubaarheid .....	71
4.3.4 Klaskamergedragvraelys (KGV) vir onderwysers se betroubaarheid .....	72
4.3.5 Gevolge van die loodsstudie .....	72
4.4 RESULTATE VAN DIE HOOFSTUDIE.....	72
4.4.1 Die betroubaarheid van die Geregtigheidskaal-vraelys (GSV) vir leerders .....	72
4.4.2 Die betroubaarheid van die Persoonlike Oortuigingsvraelys (POV) vir onderwysers.....	72
4.4.3 Die betroubaarheid van die Klaskamergedragvraelys (KGV) vir onderwysers.....	72
4.5 NORMALITEIT VAN DIE GSV, POV EN KGV-SKALE .....	72
4.5.1 Inleiding .....	72
4.5.2 Die normaliteit van die GSV vir leerders .....	72
4.5.3 Die normaliteit van die POV vir onderwysers .....	74
4.5.4 Die normaliteit van die KGV vir onderwysers .....	75
4.6 FAKTORANALISE VAN DIE KGV .....	76
4.6.1 Inleiding.....	76

4.6.2	Resultate van die faktoranalise .....	78
4.7	DEMOGRAFIESE SAMESTELLING VAN DEELNEMERS AAN DIE HOOFSTUDIE .....	91
4.7.1	Leerders.....	91
4.7.2	Onderwysers .....	93
4.8	NAVORSINGSVRAE .....	93
4.8.1	Inleiding.....	93
4.8.2	Subvraag 1.....	93
4.8.3	Subvraag 2.....	102
4.8.4	Subvraag 3.....	106
HOOFSTUK 5	.....	111
BESPREKING VAN RESULTATE, BYDRAE VAN DIE STUDIE, BEPERKINGS EN AANBEVELINGS	.....	111
5.1	INLEIDING.....	111
5.2	OPSOMMING VAN DIE RESULTATE.....	111
5.2.1	Navorsingssubvraag een .....	111
5.2.2	Navorsingssubvraag twee.....	113
5.2.3	Navorsingssubvraag drie .....	114
5.3	BESPREKING VAN DIE RESULTATE .....	114
5.3.1	Inleiding.....	114
5.4	BYDRAE VAN DIE STUDIE .....	119
5.4.1	Teoretiese bydrae .....	119
5.4.2	Metodologiese bydrae.....	120
5.4.3	Praktiese bydrae .....	121
5.5	BEPERKINGS VAN DIE STUDIE .....	123
5.6	AANBEVELINGS.....	124
5.7	SAMEVATTING.....	126
Bronnelys	.....	128



## **ABSTRACT**

Disciplinary problems in the classroom are an integral part of the daily experience of teachers. Poor discipline amongst pupils is often due to the negative perceptions that learners have of their teachers as they often perceive their teachers to act unfair. There is a lack of research on how the interaction between teachers and learners takes place in the classroom; on how the perception of learners in the classroom influences their belief in fairness and which actions of teachers the learners generally consider to be unfair (Chory 2007, p. 89; Dalbert 2013, p. 18). Learners who believe in a just world belief, believe that others will treat them justly when they deserve it. The study used a positivist paradigm and a quantitative approach to data collection and data analysis. The survey method is through structured questionnaires. According to my study the disciplinary problems that teachers encounter the most in the classroom, are the following: students arrive late for class and talk during instruction; learners damage school property; learners disrespect teachers' authority and do not complete homework assignments.

.

## UITEENSETTING VAN SLEUTELBEGRIPPE

**Assessering** - 'n proses wat deurgaans geskied en waar die leerders deurlopend en op alle terreine van die akademiese vordering gemonitor word.

**Data-analise** - organisering van data deur die gebruik van statistiese tegnieke.

**Dissipline** - orde, regulering en handhawing van orde sodat die werk of aktiwiteit wat leerders doen, in so 'n mate kan plaasvind dat leer geskied en hulle die gestelde doel bereik.

**Dissiplinêre probleme** - leerdergedrag wat die akademiese doestellings van onderwysers ontwig, sodat onderrig en leer nie na wense kan geskied nie.

**Geloof in 'n regverdige wêreld** - 'n aanname dat mense in 'n wêreld leef waar hulle op regverdigheid kan staatmaak.

**Klaskamerbestuur** - alle aktiwiteite wat in die klaskamer gebeur om effektiewe onderrig en leer te laat plaasvind, sodat uitkomstebereik kan word.

**Kwantitatiewe benadering** - sistematiese en objektiewe navorsing waar numeriese data van 'n klein geselekteerde groep van 'n groter populasie gebruik word.

**Leerders** - skoolgaande persone.

**Onderwysers** - persone wat leerders onderrig.

**Persoonlike geloof in 'n regverdige wêreldvraelys** - die vraelys meet die geloof waaraan mense vashou dat hulle kry wat hulle verdien en verdien wat hulle kry.

## DANKBETUIGINGS

My opregte dank aan:

- my studieleier dr. S. Human-Vogel vir haar hulp en leiding;
- al die leerders, onderwysers en hoofde van deelnemende skole;
- my familie vir die ondersteuning deur die hele proses;
- my taalversorger;
- my man vir die begrip en geduld;
- my twee seuntjies Franco en Hannes wat tydens die skryf van hierdie verhandeling gebore is.



RESEARCH ETHICS COMMITTEE

**CLEARANCE CERTIFICATE**

**CLEARANCE NUMBER :**

EP 12/01/01

**DEGREE AND PROJECT**

MEd

Onderwysers en leerders se perspektiewe op dissipline en regverdigheid in skole in die Pretoria-omgewing

**INVESTIGATOR(S)**

Jorina Morkel

**DEPARTMENT**

Educational Psychology

**DATE CONSIDERED**

13 May 2015

**DECISION OF THE COMMITTEE**

APPROVED

Please note:

*For Masters applications, ethical clearance is valid for 2 years*

*For PhD applications, ethical clearance is valid for 3 years.*

**CHAIRPERSON OF ETHICS  
COMMITTEE**

Prof Liesel Ebersöhn

**DATE**

13 May 2015

**CC**

Jeannie Beukes

Liesel Ebersöhn

Prof S. Human-Vogel

This ethical clearance certificate is issued subject to the following condition:

1. It remains the students' responsibility to ensure that all the necessary forms for informed consent are kept for future queries.

Please quote the clearance number in all enquiries.

## HOOFSTUK 1

### GELOOF IN 'N REGVERDIGE WÊRELD

#### 1.1 INLEIDING

Onderwysers in die Suid-Afrikaanse skole word toenemend met dissiplinêre probleme gekonfronteer. Die opvoeding van leerders word gerem in gevalle waar onderrig ontwig word as gevolg van dissiplinêre probleme (Steyn, Wolhuter, Oosthuizen & Van der Walt, 2003, p. 224-226). Dissiplinêre probleme kom voor wanneer leerders die handhawing van orde in die klaskamer tot so mate belemmer dat effektiewe leer nie kan geskied nie (Van Rensburg & Landman, 1998, p. 38). Dissiplinêre probleme sluit die oortreding van klas- en skoolreëls in, wanneer daar nie goeie orde en gedrag van leerders in die klas- en skoolsituasie is nie. Leerders beskou dit as onregverdig as die onderwysers nie die klas- en skoolreëls toepas soos die leerders dit interpreteer nie (Dalbert & Stoeber, 2005). Volgens Kanders (2000, p. 125) poog die meeste onderwysers om regverdig op te tree in die hantering van dissipline en straf (Dalbert & Stoeber, 2005, p. 125; Steyn et al, 2003, p. 226) en leerders beskou goeie onderwysers as diegene wat regverdig teenoor leerders optree (Dalbert & Stoeber, 2005, p.124). Eloff, Oosthuizen en Steyn, (2010, p. 141) beskou klaskamerreëls as 'n effektiewe metode vir die handhawing van dissipline.

Vir onderwysers wat elke dag met dissiplinêre en ander probleme in klaskamers te doen kry, is leerders se beoordeling van onderwysers se regverdigheid volgens Dalbert en Stoeber (2005, p. 130) ten opsigte van dissiplinêre probleme, belangrik. Studies wat navorsers in 1999 Hong Kong en die Verenigde Koninkryk gedoen het, wys dat swak gedrag in die klaskamer met tot 65% in vyf jaar gestyg het, wat hulle aan faktore soos groot klasse waar 30 tot 40 leerders in 'n klas is, toeskryf (Fan & Chan, 1999, p. 10). Regverdigheid in die klaskamer is belangrik en leerders wat persepsies het dat onderwysers onregverdig teenoor hulle optree, is gefrustreerd. Leerders en hul optrede is die spieëlbeeld van die gemeenskap en dissipline in skole is 'n groot probleem (Carstens & Zwecker, 2013, p. 4). Leerders moet gepaste en aanvaarbare gedrag leer en volgens Heystek (2010, p. 49-52) is ouers deesdae geneig om die opvoeding van hulle kinders aan die skool oor te laat.

Die Skolewet van Suid-Afrika, Wet 84 van 1996, bepaal dat elke skool 'n gedragskode moet hê om dissipline te handhaaf en toe te sien dat onderrig en leer kan geskied (Republiek van Suid-Afrika, 1996). Ten spyte daarvan blyk dit dat dissiplinêre probleme in skole aan die toeneem is, soos bevestig deur verskeie ondersoeke in Suid-Afrikaanse skole (Rens, Vreken & Van der Walt, 2006, p. 31). Berigte in verskeie koerante bevestig dit: "Hof toe met leerlinge wat monsters word!" (Rademeyer, 2004, p. 6). "Vakbond vra staat se hulp teen verval van leerlingdissipline" (Rademeyer, 2005, p. 6).

Sommige leerders meen dat onderwysers hulle nie regverdig behandel nie en dat almal nie dieselfde straf vir oortredings ontvang nie. Hierdie leerders is kwaad, gespanne en gefrustreerd (Horan, Chory & Goodboy, 2010, p. 468). Wanneer leerders onderwysers as onregverdig beskou, is hulle geneig om meer aggressief teenoor die onderwysers op te tree en minder geneig om opdragte uit te voer (Chory-Assad & Paulsen, 2002, p. 59; Chory-Assad & Paulsen, 2004b, p. 99).

## **1.2 AGTERGROND TOT DIE STUDIE**

### **1.2.1 Beskouing van regverdigheid**

Mense wat in 'n regverdige wêreld glo, glo dat andere hulle regverdig sal behandel as hulle dit verdien (Dalbert, 2001, p. 3). 'n Sterk geloof in regverdigheid motiveer mense om hulle eie optrede en ook dié van ander as regverdig te beskou (Choma, Hafer, Crosby & Foster, 2012, p. 570). As hulle met onregverdigheid te doen kry, probeer mense om regverdigheid te laat geskied (Caputi, 1994, p. 476).

### **1.2.2 Omskrywings van die geloof in regverdigheid**

Correia, Vala en Aguiar (2007, p. 40) beskou die geloof in regverdigheid as 'n persoonlike hulpbron. Dit dien ook volgens Peter, Kloeckner, Dalbert en Radant (2012, pp. 56-57) as 'n belangrike hulpbron in die daaglikse lewe waar mense met onregverdighede te doen kry. Volgens Lerner (1997, p. 10) beoordeel mense onregverdighede wat hulle beleef, soos misdad, op grond van soortgelyke situasies in die verlede. Die geloof in 'n regverdige wêreld is aanpasbaar en mense gebruik hulle eie geloof in 'n regverdige wêreld dikwels om byvoorbeeld geestestoestande

soos spanning, voorvalle van geweld en siektetoestande te verdedig (Dalbert, 1999, p. 13; Dalbert, 2001, p.12).

### **1.2.3 Geloof in 'n regverdige wêreld in die daaglikse bestaan**

Die geloof in 'n regverdige wêreld speel 'n groot rol in die daaglikse bestaan van mense (Rim, 1983, p. 708; Dalbert & Stoeber, 2005, p. 124). Mense beskou nie dié geloof net as 'n persoonlike ervaring nie, maar ook as 'n sosiale ervaring (Furnham, 1993, p. 327). Mense kry byna daagliks met regverdigheid of onregverdigheid te doen – hetsy hulle dit beleef of waarneem (Choma et al, 2012, p. 569). Hoe sterker mense se strewe na regverdigheid is, hoe meer verseker kan mense voel dat hulle uiteindelik sal kry wat hulle verdien en toekom. Die geloof in 'n regverdige wêreld stel mense in staat om onregverdigheide van elke dag beter te beheer (Choma et al, 2012, p. 569).

### **1.2.4 Geloof in 'n regverdige wêreld-hipotese**

Die geloof in 'n regverdige wêreld berus op die hipotese dat mense 'n behoefte het om in 'n wêreld te leef waar hulle glo dat hulle die dinge wat hulle verdien, sal kry en dat die uitkomst konstant sal gebeur (Loo, 2002, p. 1396; Iatridis & Fousiani, 2009, p. 415). Mense beskou die geloof in regverdigheid in hulle eie persoonlike wêreld en nie in dié van ander mense nie (Loo, 2002, p. 1396; Iatridis & Fousiani, 2009, p. 415). Dié geloof word eers bedreig as dit mense se eie geloof in regverdigheid bedreig (Correia, Vala & Aguiar, 2007, p. 33). Volgens Hafer, Bègue, Choma en Dempsey (2005, p. 430) beïnvloed verskeie faktore mense se geloof in 'n regverdige wêreld. Die faktore sluit onder andere kultuur, nasionaliteit, geloof, geslag en sosiale status in (Calhoun et al, 1998, p. 788). Mense het die behoefte om te glo dat almal belonings en strawwe verdien (Iatridis & Fousiani, 2009, p. 415).

### **1.2.5 Persoonlike geloof in regverdigheid**

Regverdigheid verskil van persoon tot persoon volgens elkeen se persoonlike geloof in regverdigheid (Jasso & Resh, 2002, p. 334; Bègue, 2002, p. 379). Dalbert en Filke, (2007, p. 1518) beskryf die geloof in regverdigheid as 'n buffer wat kan verander tydens negatiewe en stresvolle situasies wat tot die vermindering of verkleining van die waargenome onregverdigheid bydra. Hulle koppel dit aan

interpersoonlike vertroue (Dalbert & Peter, 2010, p. 299). Mense glo dat hulle verdien wat hulle persoonlik toekom en dat dit van ander mense se opvattinge kan verskil (Dalbert & Peter, 2010, p. 299).

Volgens Dalbert en Filke (2007, p. 1517) dra die geloof in 'n regverdigde wêreld daartoe by om 'n persoon aan te moedig om die wêreld betekenisvol te sien. Dit versterk mense se gevoel van bekwaamheid en beheer van hulle lewe wat tot 'n positiewe uitkyk op die lewe bydra (Dalbert & Filke, 2007, p. 1517; Dalbert & Stoeber, 2006, p. 201). Die positiewe uitkyk kan moontlik bydra tot 'n stabiele geestestoestand en 'n sterk selfbeeld. Die uitkyk wat mense op die regverdigheid van die wêreld het en wat hulle as regverdig beskou, verskil egter van persoon tot persoon (Jasso & Resh, 2002, p. 334).

### **1.2.6 Leerders se geloof in regverdigheid**

Leerders ontwikkel vroeg reeds 'n persoonlike konsep van regverdigheid (Koenig, 2002, p. 108) en leer uit ervaring van regverdigheid (Thorkildsen, 1989 p. 333), onder andere deur die belonings wat hulle ontvang. Hulle beoordeel dit dan as regverdig of onregverdig (Nisan, 1984, p. 1021). Dit wil voorkom of jonger leerders op die waarheid en regverdigheid van wat hulle kan verwag, fokus (Koenig, 2002, p. 109). In teenstelling hiermee sal ouer leerders en volwassenes eers in regverdigheid glo as daar bewyse van regverdigheid is (Koenig, 2002, p. 109). Leerders leer dat daar 'n verband bestaan tussen oortredings en straf en hulle moet besluit of straf nodig is en of die oortredings die straf regverdig (Oppenheimer, 2005, p. 1794). Voor kinders begin skoolgaan, speel die ouers die rol van reg en regverdigheid in kinders se lewe (Koenig, 2002, p. 109). In die skool is die onderwysers in die klaskamer en formele skoolopset addisionele betekenisvolle persone in die opvoeding en dissiplinerende van leerders. Volgens Dalbert en Peter (2010, p. 297) kan leerders se persoonlike opinie van 'n geloof in 'n regverdigde wêreld in 'n mate by hulle bly totdat hulle volwassenes is.

### **1.2.7 Sosiale regverdigheid**

Young (1990, p. 15) definieer sosiale regverdigheid as die uitwissing van geïnstansionaliseerde oorheersing en onderdrukking. Onregverdigheid en die bedreiging van die geloof in regverdigheid kom dikwels in die samelewing voor soos



in die geval van die vlakke van rykdom, viktimisering en in die onderwysstelsel (Dalbert, 2001, p. 288). Die geloof wat mense in regverdigheid het, help hulle om situasies soos misdaad in hulle daaglikse sosiale omgewing te hanteer (Correira et al, 2001, p. 32 ).

Die skool is die eerste formele sosiale instelling waarmee leerders kennis maak (Molinari, Speltini & Passini, 2013, p. 58). Dit is tydens hierdie blootstelling dat hulle te doen kry met regverdige en onregverdige behandeling (Molinari et al, 2013, p. 58). Die persepsies van leerders ten opsigte van hulle onderwysers se regverdigheid speel 'n groot rol in leerders se sosiale regverdigheid (Dalbert & Stoeber, 2005, p.123).

Die siening van sosiale regverdigheid kan moontlik ook tussen mense van verskillende gelowe, bevolkingsgroepe en politieke agtergronde verskil (Dalbert, 2009, p. 239). Die geskiedenis en kultuur van bevolkingsgroepe is inherent belangrik as 'n mens na die aspek van regverdigheid kyk (Thorkildsen et al, 1994, p. 476). Ons leef in 'n wêreld waar daar verskillende groepe in die samelewing bestaan - die sogenaamde "in-groep" en "uit-groep" (Correira et al, 2007, p. 32). Elke mens is primêr betrokke in 'n eie wêreld wat die omgewing is waarin elkeen funksioneer en leef. Regverdige behandeling op 'n respekvolle wyse in 'n groep dra daartoe by dat persone voel dat hulle waardige lede van die groep is en dat hulle regverdige optrede verdien (Dalbert & Filke, 2007, p. 1516). Hoe meer mense voel dat ander persone hulle regverdig behandel, hoe meer voel hulle verplig om ook regverdig teenoor ander persone op te tree (Oppenheimer, 2005, p. 1794).

### **1.3 UITEENSETTING VAN BEGRIPPE**

#### **1.3.1 Geloof in 'n regverdige wêreld**

Vir die doel van die studie beskou die navorser die geloof in 'n regverdige wêreld soos wat Dalbert dit konseptualiseer, as 'n aanname dat mense in 'n wêreld leef waar hulle op regverdigheid kan staatmaak (Dalbert, 2001, p. 2). Hierdie behoefte motiveer mense om regverdig op te tree, omdat hulle van ander verwag om ook regverdig teenoor hulle op te tree (Furnham, 1993, p. 318).

Die geloof in 'n regverdigde wêreld help mense om situasies wat hulle as onregverdig beskou, byvoorbeeld gevalle van siekte, beter te hanteer (Furnham, 1993, p. 327). Mense deel hulle daaglikse ervarings met ander mense en dit veroorsaak dat mense 'n beeld van realiteit kry en besef andere beleef ook onregverdigheid (Furnham, 1993, p. 327). Die geloof in 'n regverdigde wêreld wat Melvin Lerner in 1970 beskryf het, het hy baseer op die geloof waaraan mense vashou dat hulle kry wat hulle verdien en verdien wat hulle kry (Dalbert & Stoeber, 2005, p. 124). Dit verwys na die vlak van gemotiveerdheid by mense deur die geloof in 'n regverdigde wêreld. Dalbert beskou geloof in 'n regverdigde wêreld as deel van mense se persoonlikheid. Dit verduidelik ook die optrede van een persoon teenoor 'n ander en dit bepaal hoe 'n persoon in daaglikse situasies waar vertrouwe belangrik is, sal optree (Dalbert, 2001, p. 4).

### **1.3.2 Leerders en kinders**

Vir die doel van die studie word “leerder/leerders” vir skoolgaande persone en “kind/kinders” vir voor-skoolgaande persone gebruik.

### **1.3.3 Onderwysers**

Onderwysers of opvoeders onderrig en leer leerders of verskaf opleiding. Onderwysers of opvoeders kan ook betrokke wees by die verskaffing van onderwysdienste, onderwysondersteuningdienste en onderwys hulpdienste by enige instansie of skool (Republiek van Suid-Afrika Wet 27 van 1996). In hierdie studie verwys die woorde “opvoeders” en “onderwysers” na persone wat onderrig in 'n klaskamer in 'n skool gee.

### **1.3.4 Dissiplinêre probleme**

Dissiplinêre probleme word vir die doel van die studie gedefinieer as leerdergedrag wat die akademiese doestellings van onderwysers ontwig, sodat onderrig en leer nie na wense kan geskied nie. Die basiese reg tot onderwys van ander leerders en die fisiese veiligheid in die klas, word daardeur beïnvloed (Marais & Meier, 2010, p.44). Dit sluit probleme in met betrekking tot leerders se verhouding met mekaar, met onderwysers en hulle hantering van die klaskamereïendom en skoolleiersdom.

### **1.3.5 Dissipline**

Navorsers gebruik die woord “dissipline” om te verwys na orde, regulering en handhawing van orde sodat die werk of aktiwiteit wat leerders doen, in so ‘n mate kan plaasvind dat leer geskied en hulle die gestelde doel bereik (Van Rensburg & Landman, 1998, p. 38). Vir die doel van hierdie studie gebruik die navorser die woord “dissipline” vir die toepassing van klas- en skoolreëls en die handhawing van orde en goeie gedrag in ‘n klas- en skoolsituasie. Eloff, Oosthuizen en Steyn (2010, p. 141) beskou klaskamerreëls en gedragskodes as ‘n effektiewe metode vir die handhawing van dissipline in die klaskamer.

### **1.3.6 Assessering, evaluering en punttoekenning**

Vir die doel van die huidige studie gebruik die navorser die begrippe “assessering”, “evaluering” en “punttoekenning” as sinonieme.

### **1.3.7 Regverdigheid in die klaskamer**

Vir die doel van die huidige studie verwys regverdigheid in die klaskamer na die persepsie wat leerders in die klaskamer het oor die uitkoms van die prosesse wat in die klaskamer gebeur (Chory, 2007, p. 89). Leerders kan byvoorbeeld die regverdigheid van onderwysers vergelyk met die punte wat hulle vir 'n assessering verwag het, teenoor die punte wat hulle gekry het (Chory, 2007, p. 90). Leerders kan ook die regverdigheid van onderwysers met in agneming van die gedragsbeleid in die klaskamer, asook die implementering en uitvoering daarvan, meet.

### **1.3.8 Teacher justice scale (TJS)**

Die vraelys wat in Engels is, meet leerders se persepsie van hulle onderwysers se regverdigheid teenoor al die leerders in die klas.

### **1.3.9 Geregtigheidskaalvraelys (GSV)**

Die vraelys wat vanuit Engels na Afrikaans vertaal is, meet leerders se persepsie van hulle onderwysers se regverdigheid teenoor al die leerders in die klas.

### **1.3.10 Personal belief in a just world scale (PBJW)**

Hierdie 6-punt Likert-tipe skaal vraelys in Engels meet die geloof waaraan mense vashou dat hulle kry wat hulle verdien en verdien wat hulle kry. Dit is oorspronklik in 1973 deur Rubin en Peplau gepubliseer (Loo, 2002, p. 1396) en Montada en Schmitt (Dalbert & Stoeber, 2002, p. 26) het die skaal later ontwikkel.

### **1.3.11 Persoonlike oortuigingsvraelys (POV)**

Hierdie 6-punt Likert-tipe skaal vraelys is die Personal belief in a just world scale (PBJW) vraelys wat vertaal is vanuit Engels na Afrikaans.

### **1.3.12 Klaskamergedragvraelys (KGV)**

Dit is 'n klaskamergedragvraelys wat self ontwikkel is en handel oor kinders in klasse se gedrag oor die algemeen en hoe gereeld dissiplinêre probleme voorkom.

## **1.4 PROBLEEMSTELLING**

Navorsers wat empiriese studies doen oor watter gedrag en optrede van onderwysers die leerders as onregverdig beskou, is beperk (Chory, 2007, p. 89). Dalbert (2013, p. 18) is van mening dat te min navorsers tot op die huidige stadium wêreldwyd voldoende navorsing oor die optrede van die onderwyser en dit wat leerders in die klaskamer as regverdig beskou, gedoen het. Thorkildsen, Nolen en Fournier (1994, p. 475) huldig die mening dat onderwysers redelik min van leerders se begrip van regverdigheid weet. Min navorsing is volgens Thorkildsen (1989, p. 333) gedoen om vas te stel hoe die gebeurtenisse, waardes, oortuigings en persepsies wat leerders in die klaskamer leer en gebruik, hulle sosiale ontwikkeling kan beïnvloed. Verdere navorsing op die gebied van regverdigheid kan ons 'n beter begrip gee van hoe leerders die konsep van regverdigheid gebruik om in die wêreld aan te pas (Thorkildsen, 1989, p. 333). Jasso en Resh (2002, p. 384) is van mening dat nog navorsing gedoen kan word oor die verband tussen seuns en dogters se persepsies van die regverdigheid van assessering in die klaskamer. Volgens Sholihin en Pike (2009, p. 399) is daar 'n gebrek in die literatuur en navorsing oor die ondersoek na prosedure-regverdigheid.

Die uitvoer van dissipline berus op onderwysers en leerders se motivering om regverdig op te tree. In Suid-Afrika is 'n gebrek aan navorsing wat navorsers help om te verstaan hoe die interaksie tussen onderwysers en leerders in die klas plaasvind, asook hoe die persepsies van leerders in die klaskamer hulle eie geloof in regverdigheid beïnvloed. Dit is vir die navorser belangrik om vas te stel of die strategie vir handhawing van dissipline in die klaskamer met die gevoel van onregverdigheid by leerders saamhang. Leerders probeer gewoonlik die geloof in 'n

regverdigde wêreld beskerm as hulle met 'n onregverdigde situasie te doen kry. Die sterkte van die geloof in 'n regverdigde wêreld verskil egter van persoon tot persoon (Dalbert & Stoeber, 2005, p. 124). Volgens Wayson (1990, p. 5) beskou sommige onderwysers dissipline en die hantering daarvan as irriterend en steurend in die skoollewe en klaskamer. Dit kom daarop neer dat sommige onderwysers nie noodwendig 'n koherente, verantwoordbare strategie vir die hantering van dissipline in hulle klaskamers het nie. Dit kan moontlik bydra tot optrede in die klas wat leerders as onregverdig beskou (Wayson, 1990, p. 5).

### **1.5 RASIONAAL VAN DIE STUDIE**

Op die stadium wat kinders skoolgereed is, is 'n idee van regverdigheid reeds by hulle teenwoordig en hulle sal gevolglik hul onderwysers volgens hulle persoonlike geloof van die regverdigheidsbeginsel beoordeel (Wayson, 1990, p. 5). Wangedrag van leerders en dissiplinêre probleme in die klaskamer is 'n integrale deel van onderwysers se daaglikse ervaring in die klas. Indien daar 'n verband is tussen die optrede van die onderwysers en leerders se persepsie van regverdigheid, kan meer effektiewe bestuur van dissipline in 'n klaskamer positiewe gevolge inhou. Gebaseer op die huidige kennisbasis, is dit ook moontlik dat leerders met 'n sterk gevoel van regverdigheid, onregverdigde optrede beter sal kan hanteer.

Leerders mag moontlik negatief optree as die optrede van onderwysers teen hulle beginsels van regverdigheid is. In die studie van Sheldon en Firestone (2009, p. 849) toon hy dat mense wat in 'n regverdigde wêreld glo, minder spanning ervaar. Indien leerders voel dat onderwysers hulle onregverdig behandel en dat die inkonsekwente toepassing van reëls onregverdig is, kan dit tot verdere probleme met dissipline in die klas lei.

### **1.6 NAVORSINGSVRAAG**

Wat is onderwysers en leerders se perspektiewe op dissipline en regverdigheid in skole in die Pretoria-omgewing?

**Subvraag 1: Watter dissiplinêre probleme rapporteer onderwysers in hulle klasse?**

**Subvraag 2: Wat is die verband tussen onderwysers se geloof in regverdigheid en hulle persepsie van dissiplinêre probleme in hulle klasse?**

Nulhipotese :  $\rho_{xy} = 0$

Daar is nie 'n statisties beduidende verband tussen onderwysers se geloof in regverdigheid en hulle persepsie van dissiplinêre probleme in hulle klasse nie.

Alternatiewe hipotese :  $\rho_{xy} \neq 0$

Daar is 'n statisties beduidende verband tussen onderwysers se geloof in regverdigheid en hulle persepsie van dissiplinêre probleme in hulle klasse.

**Subvraag 3: Wat is die verband tussen leerders se persepsie van die regverdigheid van hulle onderwysers en onderwysers se persepsie van dissiplinêre probleme onder leerders in skole?**

Nulhipotese :  $\rho_{xy} = 0$

Daar is nie 'n statisties beduidende verband tussen leerders se persepsie van die regverdigheid van hulle onderwysers en onderwysers se persepsie van dissiplinêre probleme onder leerders in skole nie.

Alternatiewe hipotese 3 :  $\rho_{xy} \neq 0$

Daar is 'n statisties beduidende verband tussen leerders se persepsie van die regverdigheid van hulle onderwysers en onderwysers se persepsie van dissiplinêre probleme onder leerders in skole. Statistiese beduidenheid vir alle toetse word gestel op  $p < 0.05$ .

## **1.7 METODOLOGIE**

### **1.7.1 Navorsingsparadigma**

Die studie gebruik 'n postpositivistiese paradigma en 'n kwantitatiewe benadering tot data-insameling en data-analise. Gay en Airasian (2003, p. 10) baseer die kwantitatiewe navorsingsbenadering op die versameling van numeriese data wat navorsers in meetbare toetsing soos vraelyste kan verkry.

'n Kwantitatiewe benadering is 'n proses van sistematiese en objektiewe navorsing waar navorsers numeriese data van 'n klein geselekteerde groep van 'n groter populasie gebruik (Maree & Pietersen, 2007, p. 145). 'n Kwantitatiewe benadering beklemtoon die "wetenskaplike metode" van navorsing. In die metode stel die navorser spesifieke vrae aan die deelnemers. Die navorser analiseer die inligting van die vrae deur gebruik te maak van syfers en statistieke. Die inligting is nie subjektief nie, maar objektief (Creswell, 2003, p. 46).

### **1.7.2 Navorsingsontwerp**

Die opname-metode is gebruik en die navorser het gestruktureerde vraelyste gebruik. Die navorser het gebruik gemaak van statistiese analises om die nulhipoteses te ondersoek.

## **1.8 DATA-INSAMELING**

Navorsing is volgens nie-ewekansige, doelgerigte data-insameling gedoen. Die navorser het openbare laerskole en 'n hoërskool in die Pretoria-omgewing nie-ewekansig gekies, terwyl die navorser ook gepoog het om skole uit diverse sosio-ekonomiese en taalomgewings te nader. Een hoërskool en vier laerskole het aan die studie deelgeneem. Die navorser het leerders in graad 4, 5, 6, 7 en 8 en hulle onderwysers genader om aan die studie deel te neem. Die navorser het Engelse sowel as Afrikaanse skole in die studie gebruik. Leerders wat aan die studie deelgeneem het, bestaan uit verskillende taal- en bevolkingsgroepe. Meer as een graadklas en meer as een skool is geselekteer om deelnemers se privaatheid te beskerm en data-analise kan nie individuele grade of skole identifiseer nie.

## **1.9 DATA-INSAMELINGSINSTRUMENTE**

Vir die doel van die huidige studie is die instrumente wat ek gebruik drie vraelyste: een vraelys vir onderwysers oor persoonlike geloof en een oor dissipline en een vraelys vir leerders oor regverdigheid van onderwysers.

Demografiese inligting is van onderwysers en leerders ingesamel. Die demografiese inligting bestaan uit inligting soos geslag, ouderdom en huistaal. Die Persoonlike oortuigingsvraelys (POV) is 'n vraelys oor persoonlike oortuigings wat Loo (2002, p.1396) oorspronklik in 1973 opgestel het en wat Rubin en Peplau gepubliseer het.

Daarna het Dalbert, Montada en Schmitt (Dalbert & Stoeber, 2002, p. 19) dit tot 'n 6-punt Likert-tipe vraelys ontwikkel. Die vraelys meet die geloof waaraan mense vashou dat 'n mens kry wat jy verdien en verdien wat jy kry. In die klaskamergedragvraelys (KGV) word basiese inligting verkry oor die leerders se dissiplinêre gedrag in die klaskamer, hoe gereeld dit voorkom en of seuns of dogters of beide groepe dissiplinêre probleme in die klaskamer toon. Die klaskamergedragvraelys (KGV) is 'n **nuut saamgestelde** dissipline-vraelys vir die deelnemende onderwysers wat die algemene dissipline-probleme in klaskamers aanspreek.

Vir die deelnemende leerders het ek die geregtigheidskaal-vraelys (GSV) gebruik. Dit is 'n reeds bestaande vraelys wat Dalbert en Stoeber (2005, p.127) in Engels gepubliseer het en wat ek in Afrikaans vertaal het. Die vraelys meet leerders se persepsie van hulle onderwysers se regverdigheid teenoor al die leerders in die klas. Ek het die antwoordopsies vir jonger leerders (11-14 jaar) aangepas deur simbole te gebruik om beantwoording van die vrae makliker te maak.

Tabel 1.1

*Bestaande en die nuut ontwikkelde vraelys*

	Onderwysersvraelys	Leerdervraelys
Bestaande vraelyste	Personal belief in a just world scale (PBJW): Vertaal van Engels na Afrikaans as die Persoonlike oortuigingsvraelys (POV)	Teacher justice scale (TJS): Vertaal van Engels na Afrikaans as die geregtigheidskaalvraelys (GSV)
Nuut ontwikkelde vraelys	Klaskamergedragvraelys (KGV)	

Wanneer navorsers nuwe vraelyste ontwikkel, moet hulle die literatuur raadpleeg om sekere konstrunkte uit te lig (Burton & Mazerolle, 2011, p. 29). In die geval waar navorsers reeds bestaande skale gebruik, moet hulle die geldigheid en



betroubaarheid van die vraelyste vasstel (Burton & Mazerolle, 2011, p. 29). As navorsers nuwe vraelyste ontwikkel, moet hulle van 'n paneel van kundiges in die navorsingsveld gebruik maak (Burton & Mazerolle, 2011, p. 29). Dit kan ook nodig wees om definisies van sekere konstrakte te verskaf (Burton & Mazerolle, 2011, p.29). Die volgende stap in vraelysontwikkeling behels die daarstel van sekere items en die beoordeling van items wat deel van die vraelys moet uitmaak. Ongeag die tipe vrae wat die navorsers stel, is dit van belang om te verseker dat die vrae in 'n logiese volgorde is (Burton & Mazerolle, 2011, p. 29).

Ek het gebruik gemaak van 'n gestruktureerde vraelys om data in te samel en het bestaande instrumente: *Teachers justice scale* en *Justice scale* (Dalbert & Stoeber, 2002, p. 26) gebruik. Die skale en vraelyste bepaal wat leerders se eie begrip van regverdigheid is. Ek het die *teachers justice*-skaal (Dalbert & Stoeber, 2002, p. 26), wat in Engels is, na Afrikaans vertaal. Ongeag die tipe vrae wat die navorsers vra, is dit van belang om te verseker dat die vrae in 'n logiese volgorde is. Die taalgebruik moet neutraal van aard wees en nie aanleiding gee tot 'n moontlike antwoord nie. Die navorsers moet net een vraag op 'n keer vra en moet nie die kennis en insig van die deelnemers onderskat nie (Burton & Mazerolle, 2011, p. 29).

Ek het 'n loodsstudie gedoen met deelnemers wat soortgelyk is aan dié vir die hoofstudie om sodoende enige probleem of onduidelikheid wat met die vertaling van items mag voorkom, uit te lig voordat die hoofstudie 'n aanvang geneem het. Vir die doel van die studie het ek die skole genader om aan die studie deel te neem en die skoolhoof gevra om toestemming te verleen om die studie te onderneem.

Die onderwysers wat aan die studie deelgeneem het, het 'n meegaande brief, ontvang wat die doel van die studie kortliks verduidelik. Ek het onderwysers ingelig oor al die etiese aspekte soos dat die deelname vrywillig en anoniem is. Die onderwysers het een maand tyd gekry om die vraelys te voltooi.

## **1.10 DATA-INSAMELINGSPROSES**

### **1.10.1 Etiese klaring en toestemmings**

Ek het etiese klaring van die Universiteit van Pretoria verkry. Ek het ook toestemming van die Gauteng Departement van Onderwys verkry voordat ek met

enige data-insameling begin het. Nadat ek toestemming verkry het, het ek die hoofde van die skole genader en die besonderhede van die navorsing en die versoeke aan die hoofde bespreek. Die hoofde het die volgende ontvang: 'n brief wat die studie verduidelik (sien bl 154); 'n vorm waarin die hoof ingeligte toestemming tot die studie gee (sien bl. 155); 'n voorbeeld van die data-insamelingsinstrument (sien bl 145-151); 'n brief wat die studie aan die ouers verduidelik (sien bl. 139-140) waarop hulle ingeligte toestemming tot die studie verleen; die etiese klaring van die Universiteit van Pretoria (sien bl. 12); die toestemming van die Gauteng Departement van Onderwys (sien bl 134-144). Al vyf hoofde het geskrewe toestemming vir die studie gegee.

Leerders het toestemmingsbriewe gekry wat hulle ouers/voogde moes lees om die studie te verduidelik (sien bl. 141 en 142). Die ouers moes bewus wees daarvan dat deelname aan die studie deur leerders vrywillig is en dat hulle anoniem sal bly (sien bl. 139-140). Leerders wat nie aan die studie wou deelneem nie, het hulle vraelyste terugbesorg en is nie as deel van die statistiek gebruik nie. Leerders het in die klas die geleentheid gekry om die vraelys te voltooi. Daar was 'n meegaande brief saam met die vraelys wat die studie aan hulle verduidelik het (sien bl 138-142). Ek het onderwysers versoek om hulle eie en leerders se vraelyste in 'n verseelde kartonhouer, wat die navorser aan hulle voorsien het, te plaas nadat hulle dit voltooi het.

### **1.10.2 Steekproef van die data-insamelingsinstrument**

Nadat ek toestemming van die hoofde verkry het, het ek die data-insamelingsinstrument bestaande uit: Demografiese inligtingvraelys, Persoonlike oortuigingsvraelys (POV) en Klaskamergedrag- vraelys (KGV) vir die deelnemende onderwysers en die Geregtighedskaal-vraelys (GSV) vir die deelnemende leerders in 'n kartonhouer by die skole afgelewer. In die kartonhouer het ek elke klas se data-insamelingsinstrument in 'n koevert met die betrokke klas se naam daarop geplaas, asook die onderwyser van die betrokke klas se data-insamelingsinstrument. Die hoofde het aan my toestemming verleen om in 'n pouse die proses aan die onderwysers te verduidelik. Ek het die onderwysers versoek om die data-insamelingsinstrument bestaande uit: Demografiese inligtingvraelys, Persoonlike

oortuigingsvraelys (POV) en Klaskamergedrag-vraelys (KGV) vir die deelnemende onderwysers en die Geregtigheidskaal-vraelys (GSV) vir die deelnemende leerders in die kartonhouer in die kluis te plaas nadat hulle dit voltooi het. Die skole het twee weke tyd gehad om die data-insamelingsinstrument te voltooi. Na afloop van die twee weke het ek die kartonhouer by die skole gaan haal.

### **1.10.3 Deelnemers**

Die populasie waaruit ek die huidige studie se steekproef geneem het, bestaan uit laerskool- en hoërskoolleerders sowel as hulle onderwysers. Een hoërskool en vier laerskole het aan die studie deelgeneem. Ek het leerders in graad 5, 6, 7 en 8 en hulle onderwysers vir die studie gebruik.

### **1.12 STUDIEBYDRAE**

Volgens Chory (2007, p. 89) en Dalbert (2013, p. 18) is daar 'n gebrek aan navorsing oor watter optrede van onderwysers leerders oor die algemeen as onregverdig beskou. Swak dissipline onder leerders in skole is dikwels as gevolg van negatiewe persepsies wat leerders van onderwysers het, omdat hulle die onderwysers gereeld as onregverdig beleef (Oppenheimer, 2005, p. 1794). SAOU (Suid-Afrikaanse Onderwysunie) het vanaf 1994 navorsers gereeld versoek om ondersoek in te stel na die omvang van die dissiplinêre probleme in Suid-Afrika en die invloed wat die probleme op die werkslewe van die onderwysers het (Lessing & De Witt, 2011, p. 406). Lessing en De Witt (2011) is van mening dat verdere navorsing belangrik is, omdat daar ten spyte van reeds bestaande navorsing, steeds 'n behoefte bestaan aan inligting oor die omvang van dissipline in Suid-Afrika. Hierdie bekommernisse is in lyn met die resultate van die huidige navorsing. Die huidige navorsing dui aan dat onderwysers in al die deelnemende skole dissiplinêre probleme ondervind. Volgens Thorkildsen et al (1994, p. 475) weet onderwysers baie min van leerders se begrip van regverdigheid. Navorsers het slegs beperkte navorsing gedoen om vas te stel hoe die gebeurtenisse, waardes, oortuigings en persepsies wat leerders in die klaskamer beleef, leer en gebruik, hulle sosiale ontwikkeling kan beïnvloed (Solomon, Watson, Delucchi, Schaps & Battistich, 1988, p. 526). Navorsers het tot dusver nog baie min navorsing in Suid-Afrika en internasionaal gedoen om vas te stel watter aspekte van die onderwyser se optrede in die klas regverdig is en wat

leerders se persepsie van hulle onderwysers se beoordeling van regverdigheid en onregverdigheid is (Solomon et al, 1988, p. 526). Die studie kan moontlik bydra tot die teoretiese agtergrondskennis van die onderwyser in die klas oor wat leerders se persepsies van regverdigheid en onregverdigheid is. Onderwysers kan kennis wat uit hierdie studie volg, in die klaskamer gebruik om 'n sterker gevoel van regverdigheid by leerders te skep en sodoende moontlik regverdige onderrig, veral ten opsigte van assessering, te bevorder. Die skool is die grootste invloed op leerders ten opsigte van die aanleer van regverdigheid. Indien leerders dan 'n klaskameratmosfeer kry waar regverdigheid seëvier, kan daar moontlik beter leer plaasvind. Skoolhoofde kan die teorie in die praktyk gebruik as moontlike hulpmiddel vir die oplossing van dissiplinêre probleme in die skole.

Die kennis en resultate van die navorsing kan ook moontlik as hulpmiddel dien vir die Gauteng Departement van Onderwys om 'n blik te kry oor die persepsies van leerders in skole. Verskillende dissiplinêre probleme wat in skole plaasvind, kan ook aan die departement uitgewys word. Dit kan potensieel 'n teoretiese bydrae lewer ten opsigte van die dissiplinêre probleme wat in skole voorkom. Die Gauteng Departement van Onderwys kan moontlik werkwinkels hou en as hulle kan bepaal wat leerders se negatiewe persepsies is, kan die onderwysers help om dit positief te verander. Dit kan ook moontlik daartoe bydra dat die onderwysers leerders met meer respek en hoflikheid sal behandel. Na aanleiding van die vraag oor watter dissiplinêre probleme in die klaskamers voorkom, kan betrokkenes bepaal watter probleme in alle skole voorkom. Die probleme kan dan moontlik opgelos word in samewerking met beleidmakers en die Gauteng Departement van Onderwys. Die navorsing kan moontlike leemtes uitwys en kan dien as 'n beginpunt vir verdere navorsing op die gebied van regverdigheid in Suid-Afrikaanse skole.

### **1.13 BEPERKINGS VAN DIE STUDIE**

Die studie is net in die Gautengprovinsie en in die Pretoria-omgewing gedoen en daar kan moontlik ander uitkomstes in van die ander provinsies in die land wees. Die studie se vraelyste is in Afrikaans en Engels en is nie in al die amptelike tale van die land beskikbaar nie. Dit sluit dus leerders wat nie Afrikaans of Engels magtig is nie,

uit. In die studie maak ek van 'n nie-ewekansige steekproef gebruik en die bevindings kan nie veralgemeen word nie.

#### **1.14 ETIESE OORWEGINGS**

Volgens Callahan (1982) is dit belangrik om etiese beginsels in ag te neem, omdat dit 'n platform skep vir die vereistes soos respek en beskerming van identiteit wat nodig is vir effektiewe navorsing (Callahan, 1982, p.336-338). Ek het die volgende etiese beginsels in die studie in ag geneem: Deur die loop van die navorsing toon die navorser die nodige respek teenoor die deelnemers en beskerm die identiteit van die deelnemers. Die navorser deel die vraelyste aan die onderwysers en leerders uit om in te vul. In elke skool vul die onderwysers van graad 5 tot 8 en die leerders in hulle klasse die vraelyste vir die navorsing in. Leerders vul die vraelyste gedurende skooltyd in. Die navorser tref met die skool 'n reëling rakende die tyd vir die terughandiging van die vraelyste. Elke skool kry 'n maand lank geleentheid om die vraelyste op hulle tyd te voltooi. Leerders en onderwysers dui nie hulle name op die vraelyste aan nie. Die navorser voorsien die deelnemende skole slegs van 'n nommer wat net aan die navorser bekend is. Die navorser voorsien die skool van 'n verseëlde houer waarin die onderwysers die vraelyste kan plaas wanneer die vraelyste voltooi is. Deelnemers verleen ingeligte toestemming om aan die studie deel te neem. Die navorser verkry geskrewe toestemming van die Gauteng Departement van Onderwys om die studie in die openbare skole te mag onderneem. Die navorser vra die hoof van die skool om toestemming te gee, sodat die studie in die skool mag plaasvind. Die navorser verkry geskrewe toestemming van die onderwysers om aan die studie deel te neem.

Leerders wat aan die studie deelneem, ontvang toestemmingsbriewe wat hulle vir hulle ouers/voogde moet gee om toestemming te verleen om aan die studie deel te neem. Ouers stuur toestemmingsbriewe aan die skool terug. Indien 'n ouer nie wil hê 'n leerder moet aan die studie deelneem nie, het die ouer die geleentheid om kortliks te meld hoekom die betrokke leerder nie aan die studie mag deelneem nie. Die navorser reël dan met die onderwyser dat die betrokke leerder nie aan die studie mag deelneem nie. Die navorser lig deelnemers in dat die studie vrywillig is en dat

hulle enige tyd hulle deelname aan die studie kan staak as hulle so sou voel. Die deelname aan die studie sal anoniem bly en geen vergoeding word vir deelname aangebied nie.

### **1. 15 OPSOMMING VAN DIE HOOFSTUK**

In Hoofstuk 1 is die navorsingsvraag en hipoteses en die agtergrond tot die studie bespreek. Die probleme waarmee onderwysers daaglik in hulle klasse te doen kry en die regverdigheid of onregverdigheid in klaskamers en opvoeding en onderrig van leerders in Suid-Afrika met toenemende dissiplinêre probleme is bespreek. Die beginsels van regverdigheid en hoe dit mense in staat stel om onregverdigede van elke dag beter te beheer (Choma et al, 2012, p. 570) is bespreek.

## HOOFSTUK 2

### KONSEP VAN 'N REGVERDIGE WÊRELD

#### 2.1 INLEIDING

Mense wil hê ander moet hulle met die nodige waarde, respek en hofflikheid behandel (Dalbert, 2013, p. 15). Vertroue en respek is baie belangrik in die vorming van 'n positiewe verhouding tussen die leerder en die onderwyser (Woolfolk, 2010, p. 434). Die geloof in 'n regverdige wêreld wat Melvin Lerner in 1970 beskryf het, het hy baseer op die geloof waaraan mense vashou dat hulle kry wat hulle verdien en verdien wat hulle kry (Dalbert & Stoeber, 2005, p. 124). Lerner en Simons (1966, p. 204) bevestig hierdie behoefte by mense. Hoe meer mense voel dat ander persone hulle regverdig behandel, hoe meer voel hulle verplig om ook regverdig teenoor ander persone op te tree (Oppenheimer, 2005, p. 1794).

Die skool is die eerste formele sosiale instelling waarmee die leerder kennis maak (Dalbert, 2013, p. 18). Dit is tydens hierdie blootstelling dat leerders te doen kry met regverdige en onregverdige behandeling (Dalbert, 2013, p. 18). Mense beskou andere se optrede as onregverdig as hulle hul nie met waarde, respek en hofflikheid behandel nie (Dalbert, 2013, p. 18). Op die stadium wat kinders skoolgereed is, is daar reeds 'n idee van regverdigheid by hulle teenwoordig en sal hulle gevolglik ook hul onderwysers volgens hulle persoonlike geloof in die regverdigheidsbeginsel, beoordeel. Die behoefte van mense om te kry wat hulle voel hulle verdien, is die sentrale punt waarop hulle daaglikse aktiwiteite berus; dit is die dryfveer en inspirasie agter optrede teenoor andere en die vertroue dat die wêreld regverdig is (Dalbert, 2013, p. 18).

Taylor (1962, p. 259) is van mening dat onderwysers die essensie van regverdigheid aan leerders behoort te leer, want hulle beskou regverdigheid as een van die eienskappe van onderwysers. Uit leerders se perspektief is goeie onderwysers gewoonlik diegene wat regverdig teenoor leerders optree (Dalbert & Stoeber, 2005, p. 123). Leerders beleef onregverdigheid byvoorbeeld as 'n onderwyser sekere leerders gestraf het oor 'n steurnis in die klas, terwyl ander leerders die steurnis

veroorzaak het (Dalbert, 2013, p. 9). Horan en Meyers (2009, p. 91) bevestig Taylor se mening dat regverdigheid in die klaskamer vir leerders baie belangrik is. Leerders wil hê onderwysers moet hulle regverdig behandel en hulle beskou regverdigheid as een van die belangrikste eienskappe van 'n goeie onderwyser (Taylor, 1962, p. 259; Dalbert, 2013, p. 15).

Die geloof in 'n regverdige wêreld help om die persoonlike kontrak, wat hulle met hulself sluit, te behou (Dalbert, 2001, p. 18). Volgens Dalbert (1999, p. 80; 2001, p.18) behels die persoonlike kontrak hierdie langtermyn-uitkoms wat nie op impulsiewe dade berus nie. Volgens Lerner (1980, p. 5) sluit leerders 'n persoonlike kontrak met hulself waarin hulle ooreenkom om op te tree soos wat die onderwysers aan hulle voorskryf en van hulle verwag. Leerders beskou uitkomst as iets wat hulle verdien, omdat hulle die ooreenkomste van die persoonlike kontrak nagekom het (Lerner, 1997, p. 3). Hafer et al (2005, p. 430) bevestig dat leerders 'n persoonlike kontrak met hulself sluit en optree volgens dit wat hulle as aanvaarbare gedrag aangeleer het. Die persepsies van die leerders ten opsigte van hulle onderwysers se regverdigheid speel 'n groot rol in die leerders se persepsie van sosiale regverdigheid. Regverdigheid in die klaskamer is belangrik en leerders wat die persepsie het dat onderwysers onregverdig teenoor hulle optree, raak gefrustreerd. Die moontlikheid bestaan dat mense meer vertrouwe sal plaas in die geloof van 'n regverdige wêreld as hulle op die langtermyn goeie uitkomst sal kry wat volgens hulle regverdig is.

## **2.2 PERSOONLIKE GELOOF IN REGVERDIGHEID**

### **2.2.1 Persoonlike geloofsstelsel**

Die geloof in mense en die wêreld om hulle vorm deel van die basis van elkeen se geloofsstelsel (Bègue, 2002, p. 379). In die geval van 'n persoonlike geloofsstelsel in regverdigheid, speel die "eie ek" 'n rol en die oortuigings van die gemeenskap beïnvloed nie die persoon nie. Mense glo dat hulle verdien wat hulle persoonlik toekom en hulle opvattinge kan van dié van andere verskil (Dalbert & Peter, 2010, p. 299). Mense se geloofsstelsel is net op hulself van toepassing en nie op die mense om hulle nie. Die persoonlike kontrak wat mense sluit, bepaal hoe hulle uitkomst sal beskou (Dalbert & Peter, 2010, p. 299). Die geloofsstelsel bepaal mense se



aanname oor hulle wêreld en gebeure wat in hulle lewens plaasvind (Bègue, 2002, p. 379). Die geloof in regverdigheid dien as 'n buffer wat mense teen verskillende situasies van onregverdigheide kan beskerm (Dalbert & Filke, 2007, p. 1518). Murray, Spadafore en McInosh (2005, p. 41) beskou ook die geloof in 'n regverdige wêreld as deel van elke mens se daaglikse bestaan en mense gebruik hulle geloofsisteem outomaties in onregverdige situasies, byvoorbeeld verkragting. Die reaksie en optrede van mense in situasies beïnvloed hulle persepsie van betroubaarheid en regverdigheid van die wêreld om hulle (Calhoun, Cann, Tendeschi en McMillan, 1998, p. 788). Koenig (2002, p. 107) is van mening dat 'n persoon se geloofsisteem in regverdigheid eers sin maak wanneer hulle dit op hulle eie persoonlike verstaanbare redes kan baseer. In die eerste plek is dit belangrik om die redes te ondersoek waarom mense glo wat hulle glo, en tweedens om na die verskillende aspekte te kyk wat geloof regverdig kan beïnvloed (Koenig, 2002, p. 108). Indien mense 'n persoon regverdig behandel, sal die persoon ook ander mense regverdig behandel (Dalbert & Peter, 2010, p. 299).

### **2.2.2 Sterk en swak geloof in regverdigheid**

Die sterkte van die geloof in die regverdige wêreld verskil van persoon tot persoon (Loo, 2002, p. 1367). Mense met 'n sterker geloof in 'n regverdige wêreld beskik oor die algemeen oor 'n sterker innerlike selfbeheer en kan hulself beter in 'n onregverdige situasie beheer (Loo, 2002, p. 1396). Mense met 'n sterker geloof is ook geneig om te glo dat hulle reg is in hulle beskouing van wat regverdig en onregverdig is (Tanaka, 1999, p. 632-633). Volgens Calhoun et al (1994, p. 788) is mense se geloof in 'n regverdige wêreld sterker ten opsigte van hulle eie wêreldsienings as teenoor dié van die algemene wêreld. Mense se sterkte van geloof in regverdigheid, veroorsaak dat hulle nie dieselfde in alle situasies optree nie (Hafer, 2000, p. 1065). Hulle sal byvoorbeeld iemand help in 'n noodgeval terwyl ander mense sal sê: "As jy nie daar was nie, sou dit nie gebeur het nie". Optredes verskil van mens tot mens (Hafer et al, 2005, p. 440). Emosionele reaksies ten opsigte van onregverdigheide bepaal mense se optrede en dit mag soms vooroordeel insluit, soos in situasies waar andere hulle beskuldig, net omdat hulle reeds voorheen byvoorbeeld aan misdaad skuldig was (Hafer et al, 2005, p. 440). Mense is soms geneig om eksterne faktore buite hulle beheer, soos armoede en

siekte, vir hulle slegte geluk te blameer (Tanaka, 1999, p. 633). Mense met 'n sterk geloof sal probeer om onregverdiges situasies, byvoorbeeld armoede, verkragting en siektes, te regverdig (Dalbert, 2001, p. 35). In teenstelling hiermee is mense met 'n swak geloof in regverdigheid meer geneig om die sodanige situasies te bevraagteken (Peter, Kloeckner, Dalbert, Radant, 2012, p. 56). Rubin en Peplau het in 1973 'n 20-item skaal, *The believe in a Just world scale* (BJWS) ontwikkel om te bepaal wat 'n persoon se sterkte van geloof in 'n regverdige wêreld is en in watter mate mense saamstem met of verskil van die antwoord op 'n vraag wat oor die geloof in 'n regverdige wêreld handel (O'Connor, Morrison & Morrison, 1996, p. 668).

Leerdere met 'n sterk geloof in regverdigheid, beskou hulle onderwysers as meer regverdig en beskou hulle mislukkinge of sukses op skool as uitkomst deur hulle eie toedoen. Hoe sterker leerders in regverdigheid glo, hoe meer voel hulle dat onderwysers hulle regverdig behandel (Peter et al, 2012, p. 57). Leerdere met 'n mindere geloof in regverdigheid, sal die oorsake van sukses of mislukking as uitkomst van die klasklimaat of onderwysers beskryf (Dalbert & Stoeber, 2005, p. 132).

## **2.3 GELOOF IN REGVERDIGHEID AS BASIS VIR LEERDERS SE TOEKOMS**

### **2.3.1 Regverdigheidsbeginsel in die skoolopset**

Die skool is een van die belangrikste instellings wat die lewensverloop van mense beïnvloed. Onderwysers onderrig en leer in die klaskamer, spreek die gedrag van leerders aan en dissiplineer hulle (Peter & Dalbert, 2010, p. 297; Fan & Chan, 1999, p. 34). Chory-Assad en Paulsel (2004b, p. 225) beskou klaskamer-regverdigheid as die persepsie wat onder leerders in die klas bestaan ten opsigte van die uitkomst van prosesse soos reëls en regulasies, regverdigheid en die implementering daarvan. Klaskamer-regverdigheid verwys na die persepsie van regverdigheid aangaande die uitkomst en die prosesse wat in die klaskamer plaasvind (Chory-Assad & Paulsel, 2004b, p. 255; Chory, 2007, p. 91). Die klaskameratmosfeer bepaal die ervarings van leerders op 'n daaglikse basis en sluit ook die algemene wyse van sosiale interaksie tussen klasmaats en onderwysers, asook die algemene manier van onderrig in (Israelashvili, 1997, p. 284; Dalbert & Peter, 2010, p. 298). In

klaskamers beskou leerders onderwysers as onregverdig wanneer hulle sommige leerders laat voel dat hulle die uitkomst bereik het en ander leerders laat voel dat hulle aanhoudend nie die uitkomst bereik nie (Thorkildsen et al, 1994, p. 476). Studies toon dat daar beter en produktiewer uitkomst is in die klasse waar leerders onderwysers as regverdig beskou (Chory, 2007, p. 90). Volgens Dalbert en Peter (2010, p. 297) is leerders se persoonlike ondervinding en belewenis van regverdigheid in die klaskamer gedeeltelik verklaarbaar na aanleiding van hulle belewenis van die klaskameratmosfeer. Hierdie belewenis is veral vir adolessente belangrik, omdat dit vorm gee aan hulle siening van die wêreld om hulle en die sosiale padkaart wat hulle vir hulself skep (Resh, 2009, p. 317).

Dalbert (2013, p. 9) het bevind dat leerders voel hulle word nie almal regverdig behandel nie en almal kry nie dieselfde straf vir oortredings nie. Hulle vertel ook dikwels aan die einde van 'n skooldag vir hulle ouers wie die onderwyser gestraf het, wie dit verdien het en wie dit nie verdien het nie. Volgens Chory (2007, p. 89) streef die meeste onderwysers daarna om regverdig te wees wanneer hulle die nodige dissipline toepas, maar leerdergedrag is dikwels 'n uitdaging. Peter en Dalbert (2010, p. 298) is van mening dat 'n sterk geloof in regverdigheid leerders help om onregverdigheede wat in die klassituasie mag plaasvind, beter te hanteer; daarom is die navorsers Peter et al (2012, p. 58) van mening dat leerders wat vertroue in regverdigheid het, gemotiveer sal wees om beter te presteer.

Onderwysers het 'n idee watter optrede leerders as regverdig beleef; tog het leerders en onderwysers nie noodwendig dieselfde begrip van regverdigheid nie (Horan & Meyers, 2009, p. 485). Die assessering van take, hantering van gedrag soos oneerlikheid tydens toetse, byvoorbeeld afkyk, gesels in rye en in die klas, ontwrigting van klasse en laatkom, is aspekte waar onderwysers kan optree en wat leerders as onregverdig kan beskou (Steyn et al, 2003, p. 226). Fan & Chan (1999, p. 34; Peter & Dalbert, 2010, p. 297) het bevind dat leerders assessering en strawwe vir oortredings waarmee hulle nie saamstem nie, as die algemeenste onregverdigheede beskou. Leerders teken soms protes oor die optrede van onderwysers aan wanneer hulle dink dat hulle nie die punte kry wat hulle voel hulle verdien nie (West, 1994, p. 100). Sommige leerders beskou dit as onregverdig

wanneer onderwysers nie ekstra erkenning aan hulle gee nie as hulle byvoorbeeld 'n groter bydrae met 'n projek gelewer het as die ander leerders in die klas (Dalbert, 2013, p. 31). Leerders kan assessering as onregverdig beleef, selfs al vind dit objektief plaas (Dalbert, 2013, p. 17).

### **2.3.2 Ontwikkelingsfases van leerders**

Leerders leer tydens hulle ontwikkeling en deur hulle verhouding met maats, dat regverdigheid die bousteen vir wedersydse respek en goeie sosiale verhoudings is (Furnham, 1993, p. 319). Hoe ouer leerders word, hoe meer sal die beskouing van reg en verkeerd verander en speel die geloof in 'n regverdige wêreld 'n groter rol (Dalbert, 2001, p. 40). Jonger leerders beskou regverdigheid in die skool as die regverdige toepassing van beloning en regverdige leer, terwyl ouer leerders klem lê op regverdigheid vir hulself, maar hulle verwerp situasies waar almal dieselfde beloning ontvang. Volgens ouer leerders verdien almal wat hulle toekom (Thorkildsen, 1989, p. 324).

Ouer leerders beskou die uitdeel van regverdige beloning, byvoorbeeld goeie punte, as die resultaat van hulle vermoëns en verwerp die praktyk waar alle leerders behandel word asof hulle vermoëns dieselfde is (Thorkildsen, 1989, p. 324). Indien leerders 'n oortreding begaan en onderwysers leerders straf, beskou jonger leerders die straf as regverdig (Gold, Darley, Hilton & Zanna 1984, p. 1753). Dalbert en Stoeber (2006, p. 203) en Dalbert en Stoeber (2013, p. 19) bevestig dat leerders tot op die ouderdom van sewe of agt jaar in immanente of inherente regverdigheid glo en hulle is oortuig daarvan dat iemand hulle verkeerde dade sal straf. Gold et al (1984, p. 1758) het bevind dat ouer leerders meer geneig is om aan alternatiewe vir die oortreding te dink. Ouer leerders glo dat dit wat deur hulle eie toedoen veroorsaak is, meer regverdig is as dit wat ander mense veroorsaak het (Dalbert, 2001, p. 3). Namate leerders ouer word, word die geloof in die immanente regverdigheid stelselmatig minder, namate hulle kognitiewe denke ontwikkel (Dalbert & Stroeber, 2006, p. 200; Dalbert & Stroeber, 2013, p. 20). Navorsers beskou die geloof in 'n regverdige wêreld wat in die laat-leerderfase ontwikkel, as 'n meer gevorderde weergawe van die immanente regverdigheid wat hulle as jonger leerders gehad het (Dalbert & Stroeber, 2006, p. 201).

Die geloof in 'n regverdigte wêreld berus op die hipotese dat mense 'n behoefte het om in 'n wêreld te leef waar hulle glo dat hulle die dinge wat hulle verdien, sal kry (Loo, 2002, p. 1396). Dalbert (2001, p. 18) is van mening dat die geloof wat leerders in reg of verkeerd het, 'n basis vir hulle volwasse geloof in 'n regverdigte wêreld is en dat die regverdigheidsmotief van kleins af reeds by leerders ontwikkel deur interaksie met ouers en ander leerders.

Gedurende die adolessente fase kan waarnemers onderskei tussen die geloof in 'n persoonlike regverdigheid, waar mense ander gewoonlik regverdig behandel en die geloof in algemene regverdigheid waar mense die dinge wat hulle verdien, kry (Dalbert & Stroeber, 2006, p. 201). Ouer leerders glo dat 'n negatiewe uitkoms, byvoorbeeld swak punte, nie noodwendig die resultate van swak of slegte gedrag is nie (Dalbert, 2006, p. 201). 'n Positiewe uitkoms, byvoorbeeld goeie punte, is ook nie noodwendig die resultaat van goeie gedrag nie (Dalbert, 2006, p. 201).

## **2.4 SOORTE REGVERDIGHEID**

### **2.4.1 Prosesse van regverdigheid**

Prosesse van regverdigheid in klaskamers kan in drie groepe verdeel word: distributiewe, prosedure, interaktiewe en interpersoonlike regverdigheid. Alhoewel die regverdigheidsgroepe ooreenkomste met mekaar toon, is dit verskillende konstrakte (Chory, 2007, p. 92). Distributiewe regverdigheid het te doen met leerders se tevredenheid oor die punte wat hulle behaal het; prosedure regverdigheid is in ooreenstemming met die reëls en regulasies in die klas en interaktiewe-regverdigheid is in ooreenstemming met die evaluering deur onderwysers. Onderwysers is die meeste besorg oor die interaktiewe regverdigheid gevolg deur die prosedure-regverdigheid en derdens distributiewe regverdigheid (Horan & Meyers, 2009, p. 491).

### **2.4.2 Distributiewe regverdigheid**

Distributiewe regverdigheid fokus op die regverdigheid van die handeling (Chory, 2007, p. 92) en is volgens Nisan (1984, p. 1020) die regverdigte uitdeel van strawwe en belonings en die regverdigheid van die uitkomst (Sholihin & Pike, 2009, p. 397). Distributiewe regverdigheid verwys na die persepsie wat leerders het dat die uitkomst van 'n opdrag regverdig teenoor hulle is en dat hulle kry wat hulle verdien

en dat hulle regverdig behandel word. Volgens Jasso en Resh (2002, p. 334) gebeur dit in sommige klaskamers dat leerders punte ontvang op grond van hulle gedrag en deelname. Elkeen streef daarna om dieselfde as ander en regverdig behandel te word met die uitdeel van belonings. Indien dit nie regverdig is nie, sal leerders byvoorbeeld swak gedrag openbaar om die onregverdigheid aan te spreek (Nisan, 1984, p. 1021). Leerders sal ook in baie gevalle die uitkoms van hulle assessering meet teen die uitkoms wat hulle verwag het en dink wat hulle verdien, asook dit vergelyk met die punte wat mede-leerders gekry het (Chory-Assad & Paulsel, 2004, p. 254; Chory, 2007, p. 92). Onderwysers evalueer leerders op grond van gelykheid, billikheid en regverdigheid (Molinari et al 2103, p. 61). Leerders kry dieselfde geleentheid en dieselfde omstandighede om take te voltooi wat tot die gelykheid en billikheid bydra (Molinari et al 2103, p.61).

#### **2.4.3 Prosedure-regverdigheid**

Prosedure-regverdigheid bepaal die regverdigheid van die prosedure wat navorsers gebruik om die uitkomst en die verspreiding daarvan te bepaal. Die gevoel dat prosedure-regverdigheid geskied, gee volgens Hafer et al (2005, p. 430) 'n gevoel van tevredenheid by leerders. Sholihin en Pike (2009, p. 397-399) bevestig dié waarneming. Volgens Gold et al (1984, p. 1752) verwys prosedure-regverdigheid na die persepsie wat leerders het oor die metode wat onderwysers gebruik om aan die uitkomst te voldoen. In 'n klaskamer sal dit die metodes van gradering van opdragte vir punte en die beleid vir gedrag van leerders insluit (Chory-Assad & Paulsel, 2004, p. 254). Indien 'n persepsie by leerders bestaan dat onderwysers moontlik die beleid van dissipline en hantering daarvan in die klaskamer onregverdig benader, kan leerders teen onderwysers se beleid optree en kan onderwysers dit dan as wangedrag beskou (Alpert, 1991, p. 351).

#### **2.4.4 Interpersoonlike regverdigheid**

Leerders kan regverdigheid of onregverdigheid in die klaskamer beleef deur die interpersoonlike handeling met onderwysers in die klaskamer (Molinari et al, 2103 p. 61). Die interaktiewe aksie tussen leerders en onderwysers speel 'n groot rol by die persepsie van interaktiewe regverdigheid by leerders (Thorkildsen, 1989, p. 330; Dalbert & Stoeber, 2005, p. 130). Interpersoonlike regverdigheid verwys na die

persepsie van leerders oor die wyse waarop een persoon 'n ander individu behandel. Dit sluit ook die wyse in waarop onderwysers teenoor leerders wat oortree, optree (Chory-Assad & Paulsel, 2004, p. 254).

## **2.5 FAKTORE WAT REGVERDIGHEID BEÏNVLOED**

### **2.5.1 Regverdige onderwysers**

Regverdigheid behoort volgens navorsers Dalbert (2013) en Chory (2007) een van die belangrikste eienskappe en gevolglik een van die belangrikste take van onderwysers te wees. Sodoende leer leerders die essensie van regverdigheid in die klaskamer (Dalbert, 2013, p. 11). Elke leerder in die klas wil graag beloon word en onderwysers wat leerders regverdig beloon, kry gewoonlik beter en meer positiewe uitkomst van leerders in hul klas (Chory, 2007, 90; Thorkildsen, et al, 1994, p. 485). Onderwysers berei leerders voor om verantwoordelike en funksionele lede van die samelewing te word (Solomon et al, 1988, p. 527). Onderwysers is belangrik ten opsigte van die positiewe of negatiewe beïnvloeding van leerders (Dalbert, 2013, p. 9). Dalbert (2013, p. 15) is van mening dat onderwysers moet weet watter optrede leerders as regverdig beleef. Die hoofdoel van dissipline is om leerders selfdissipline te leer. Leerders wat sefdissipline kan toepas, ontwikkel 'n positiewe selfbeeld (Randy & Tana, 2007, p. 2). Die bestuur van dissipline in die klaskamer moet as 'n hulpmiddel tot 'n doel, soos goeie klaskamerdissipline dien. Dissipline los nie net gedragsprobleme op nie, maar is ook belangrik vir leerders se toekoms. Oosthuizen (2006) is van mening dat onderwysers dissipline nie as 'n straf moet sien nie, maar eerder as 'n hulpmiddel en leerproses vir die behoud van orde in die klaskamer (Oosthuizen, 2006, p. 48).

### **2.5.2 Die onregverdige onderwyser**

Volgens Oppenheimer (2005, p.1794) beleef leerders onderwysers dan gereeld as onregverdig. In 'n studie deur Vogel (2004, p. 1) het 49% van die onderwysers wat aan die studie deelgeneem het, gemeld dat leerders hulle al by geleentheid van onregverdige dissiplinering in die klas beskuldig het. Ongeveer 8 uit elke 10 onderwysers is van mening dat sommige leerders aanhoudend probleme in klasse veroorsaak en dat dié leerders uit die klaskamer verwyder moet word. Vogel (2004, p.1) meen verder dat dit soms in skole gebeur dat die meerderheid leerders in die



klas as gevolg van die optrede van gereelde oortreders, akademiese skade ly. Meeste onderwysers (70%) stem saam dat hulle makliker kan onderrig as hulle nie so baie tyd aan leerders wat wangedrag openbaar, moet bestee nie (Vogel, 2004, p 3).

### **2.5.3 Persepsie van leerders**

Uit 'n studie deur Horan en Meyers (2009, p. 494) blyk dit dat leerders sowel as onderwysers regverdigheid as belangrik ag, maar dat die klem op aspekte van regverdigheid verskil. Almal wat met leerders werk, hoor volgens Thorkildsen et al (1994, p. 475) soms die woorde: “Dis onregverdig.” Leerders se persepsie van regverdigheid in die klaskamer verskil ten opsigte van ouderdom en die waardesisteem van leerders (Thorkildsen et al, 1994, p. 488). Die negatiewe optrede van leerders volgens Chory-Assad et al (2002, p. 59) en Chory-Assad en Paulsen (2004b, p. 255) lei dikwels tot verdere dissiplinêre probleme in die klaskamer. Navorsing deur Chory (2007, p. 90) en Chory-Assad (2002, p. 60) wys daarop dat leerders wat regverdige behandeling van onderwysers ontvang, meer positief gemotiveer is. Wanneer leerders onderwysers as onregverdig beleef, kan dit aanleiding gee tot swakker uitkomst, gebrek aan motivering en belangstelling in die skoollewe (Molinari et al, 2013, p 61). Die ervaring van onregverdigheid in die klaskamer kan 'n negatiewe impak op leerders se persoonlikheid hê en dit kan hulle minder gemotiveer maak (Dalbert & Stoeber, 2005, p. 132). Leerders beleef dikwels hulle onderwysers se toekenning van punte, die uitdeel van strawwe en belonings en selfs die interaksie tussen leerders en onderwysers in die klaskamer as onregverdig (Peter, Kloeckner, Dalbert en Radant, 2010, p. 55).

Chory-Assad et al (2002, p. 59) is van mening dat leerders wat voel dat onderwysers onregverdig is in hulle puntetoekenning en instruksies, geneig is tot aanvallende optrede teenoor onderwysers. Leerders beskou toekenning van punte as 'n manier om 'n status-hiërargie in die klaskamer te skep (Chory-Assad et al 2002, p. 59). Jasso en Resh, (2002, p. 333) is van mening dat dit te verstane is waarom leerders onderwysers as onregverdig beskou wanneer leerders voel dat onderwysers die punte onregverdig toeken. Dalbert en Stoeber, (2005, p. 132) het bevind dat leerders dikwels voel dat onderwysers hulle onregverdig straf in vergelyking met leerders wat erger as hulle oortree het en wat ligter daarvan afkom.



Die gevoel van regverdige behandeling wat leerders ervaar, behoort by te dra tot die samewerking in die klas. Dit kan ook 'n positiewe invloed hê op die manier waarop leerders teenoor onderwysers optree en hulle algemene gedrag en dissipline in die klas (Chory-Assad & Paulsen, 2004b, p. 255). Leerders met 'n sterk geloof in regverdigheid, beskou hulle onderwysers as meer regverdig en hulle mislukkings of sukses op skool as die uitkomst deur hulle eie toedoen. Leerders met 'n swak geloof in regverdigheid sal die oorsake van sukses of mislukking beskryf as die uitkomst van die klasklimaat of die rol van die onderwyser (Dalbert & Stoeber, 2005, p. 132). Suksesvolle motiveringstrategieë wat Thorkildsen et al (1994, p. 487) aandui, kan die persepsie, asook die akademiese uitkomst van leerders, beïnvloed. Die motiveringstrategieë sluit aanmoediging en terugvoer ten opsigte van 'n opdrag, lof vir uitstekende werk, beloning vir uitstekende werk en vir moeite gedoen, in (Thorkildsen et al, 1994, p. 487). In baie gevalle leer leerders die beginsel outomaties wanneer hulle 'n oortreding begaan wat straf noodsaak.

Volgens Dalbert en Filke (2007, p. 1517) dra die geloof in 'n regverdige wêreld daartoe by dat persone, leerders ingesluit, aangemoedig word om die wêreld as betekenisvol te sien. Dit versterk persone se gevoel van bekwaamheid en beheer van hulle lewe wat tot 'n positiewe uitkyk op die lewe bydra (Dalbert & Filke, 2007, p. 1517; Dalbert & Stoeber, 2006, p. 201). Die positiewe uitkyk kan moontlik bydra tot 'n stabiele geestestoestand en 'n sterk selfbeeld. Die uitkyk wat mense op die regverdigheid van die wêreld het en wat hulle as regverdig beskou, verskil egter van persoon tot persoon (Jasso & Rech, 2002, p. 334). Volgens Lerner en Miller (1978, p. 1040) speel die gevoel van persoonlike en sosiale kontak 'n rol in die motief wat 'n persoon het ten opsigte van regverdige behandeling. Mense leer om met hulself en met ander 'n verstandhouding, of te wel, sosiale kontrak, aan te gaan. Mense evalueer hulle omgewing op verskillende maniere om die sosiale kontrak te verstaan (Dalbert & Peter, 2010, p. 297).

West (1994, p. 100) se studie oor leerders wat positiewe en negatiewe ervarings van regverdigheid in die klaskamer gehad het, toon dat leerders wat voel dat onderwysers hulle onregverdig behandel, gewoonlik 'n geskiedenis van negatiewe ervarings met onderwysers het. Hierdie ervarings sluit in vernedering voor mede-

leerders, onregverdige optrede teenoor leerders, onderwysers wat leerders onregverdig gedissiplineer het en onderwysers wat onrealistiese en onregverdige verwagtings van leerders gehad het (West 1994, p. 100). Dalbert (2013, p. 18) en Thorkildsen et al (1994, p. 485) beveel aan dat navorsers nog studies kan doen om vas te stel watter aspekte van onderwysers se optrede in die klaskamer leerders as meer of minder regverdig beskou.

## **2.6 LEERDERS EN DISSIPLINE**

### **2.6.1 Dissipline in skole en klaskamers**

Dissiplinêre probleme is volgens navorsing so oud soos die mensdom self (Steyn et al, 2003, p. 225). Goeie dissipline en die geloof in regverdige en goeie onderwysers is nodig vir effektiewe leer in skole (Steyn et al, 2003, p. 226; Oosthuizen, 2006, p.23). 'n Sterk geloof in regverdigheid help leerders om enige onregverdigede wat in die klas mag plaasvind, beter te hanteer. Die opvatting bestaan dat laer-statusgroepe 'n groter kans het om onsuksesvol te wees teenoor hoër-statusgroepe (Iatridis & Fousiani, 2009, p. 415; Furnham, 2003, p. 796). Die geloof in 'n regverdige wêreld beskerm leerders teen spanning, lei tot goeie gedrag en moedig leerders aan om in hulle toekoms te belê (Dalbert, 2001, p. 37).

Volgens Chory-Assad (2002, p. 260) is leerders wat onregverdigheid van hulle onderwysers ten opsigte van puntetoekenning beleef, meer geneig om aanvallend teenoor onderwysers op te tree. Sodanige optrede lei dikwels tot verdere dissiplinêre probleme in die klaskamer. In 'n studie wat Chory-Assad en Paulsen (2004b, p. 256) gedoen het, het leerders van graad 7 tot 9 getoon dat hoe meer hulle glo in regverdigheid, hoe beter is hulle dissipline. 'n Mens kan die sterker geloof ook assosieer met beter akademiese prestasie (Dalbert & Stoeber, 2005, p. 125; Peter et al, 2012, p. 57). Leerders gaan skool om te leer, om geassesseer te word volgens hulle prestasies en om interaksie met maats te beleef. Die hoofdoel van dissipline in die skool is om leerders te leer hoe om in die skool en gemeenskap buite die skool op te tree en in skooltyd aan die skoolreëls gehoor te gee (Boshoff & Morkel, 1999, p. 13). In 'n skool of klasopset waar goeie dissipline heers, kan effektiewe leer en onderrig plaasvind waarby onderwysers en leerders baat (Clark, 1998, p. 291). Dit

bou leerders se karakter en berei hulle vir die toekoms voor (Oppenheimer, 2005, p. 1795).

Die skool se gedragskode moet as hulpmiddel gebruik word sodat effektiewe leer kan plaasvind. Onderwysers moet die reëls van die klaskamer en skool regverdig op leerders toepas, ongeag ras, geloof, geslag en sosio-ekonomiese omstandighede van leerders (Boshoff & Morkel, 1999, p. 18). Dit sal tot 'n stabiele en gedissiplineerde omgewing bydra. Dit is in die belang van die skool om 'n beleid vir gedrag in die skool en klaskamer te hê. Boshoff en Morkel (1999, p. 18) is van mening dat leerders dikwels in 'n klas oortree, omdat hulle nie die reëls ken nie. Volgens Kruger en Van Schalkwyk (1993, p. 102) is die doel van reëls in 'n skool die volgende: Dit help dat al die rolspelers van die skool saamwerk om 'n gedissiplineerde en betekenisvolle omgewing in die skool te vestig; dit leer leerders die nodige vaardighede om verantwoordelike volwassenes van 'n gemeenskap te word en te leer watter gedrag in die gemeenskap aanvaarbaar is.

Deur grense te stel, kan onderwysers 'n sekere mate van struktuur in 'n klaskamer daarstel (Kruger & Van Schalkwyk, 1993, p. 103). Volgens Burner (2003, p. 20) moet die onderwys as 'n opleidingsstelsel vir leerders dien om goeie burgers van die land te word. Op skool moet leerders spesifieke vaardighede aanleer wat hulle nie net in die klaskamer kan gebruik en toepas nie, maar ook in die samelewing (Burner, 2003, p. 23). Volgens navorsing is leerders wat aggressief in die klaskamer optree, meer geneig om 'n situasie as onregverdig te beskou (Bègue & Muller, 2006, p. 379). Hulle is gewoonlik leerders wat deur onderwysers as die moeilikheidmakers beskou word (Bègue & Muller, 2006, p. 380). Teen hierdie agtergrond bestaan die aspek van leerderdissipline-probleme in die Suid-Afrikaanse onderwysstelsel. Ongeveer die helfte van onderwysers in die praktyk het al tydens 'n navorsingstudie opgemerk dat leerders gevoel het dat onderwysers onregverdig teenoor hulle optree (Vogel, 2004, p. 1). Deur onderwysers en leerders se perspektief op dissipline en die regverdigheidsbeginsel in skole te ondersoek, verkry navorsers 'n dieper insig in die denke van leerders. Navorsers grond hulle ondersoek op die beginsels van 'n geloof in 'n regverdige wêreld. Die hantering van dissiplinêre probleme en swak

gedrag is van die aspekte waarmee onderwysers volgens navorsing die meeste in 'n klaskamer te doen kry (Steyn et al, 2003, p. 226).

Alpert (1991, p. 351) verdeel gebrek aan dissipline in skole in twee afdelings, naamlik weerstand teen dissipline en wangedrag. Weerstand vind plaas wanneer leerders byvoorbeeld 'n ander taal- en opvoedingsagtergrond of ander politieke en etiese agtergronde het as die ander leerders in die klaskamer (Alpert 1991, p. 351). Wangedrag is enige gedrag wat leerders in die klaskamer openbaar wat onderwysers as 'n bedreiging vir die aktiwiteit wat in die klaskamer plaasvind, beskou (Alpert 1991, p. 351). Wilson (1971, p.79) is van mening dat dit vir effektiewe dissipline in die klaskamer nodig is dat leerders en onderwysers saamwerk en dat onderwysers nie dissipline moet afdwing nie. Volgens Donald, Lazarus en Lolwana (1997, p. 131-132) moet onderwysers voorkomende maatreëls in plek stel om dissipline in 'n klaskamer te verbeter.

Aggressiewe, misleidende en weerstandige gedrag van leerders kom gereeld in klaskamers voor en onderwysers beskou die gedrag as nie ideaal nie (Horan & Meyers, 2009, p.490). Uit studies van Steyn, Wolhuter, Oosthuizen & Van der Walt, 2003, p. 226, blyk dit dat leerdergedrag vir die meeste onderwysers in Suid-Afrika 'n uitdaging geword het. Wanneer leerders die onderwyser as onregverdig beskou, is hulle geneig om meer aggressief teenoor die onderwyser op te tree en minder geneig om opdragte uit te voer (Chory-Assad, 2002, p.59; Chory-Assad & Paulsen, 2004a, p. 99). Indien persone ander mense onregverdig behandel, kan dit hulle geloof dat regverdigheid in die wêreld sal seëvier, bedreig (Dalbert & Filke, 2007, p.1517). Om leerdergedrag of leerderdissipline in 'n klaskamer te kan handhaaf, moet die onderwyser dikwels stappe teen die leerder neem. Leerders beskou van hierdie stappe as onregverdig, omdat hulle verskillende sienings en doelstellings in die klaskamer het (Horan & Meyers, 2009, p.485).

Sommige leerders beskou die kennis wat hulle opdoen as belangrik, terwyl ander leerders net strewe na 'n goeie uitkoms, byvoorbeeld goeie punte (Horan & Meyers, 2009, p. 491). Die leerder se satisfaksie, uitkoms en beloning in die klaskamer berus op die moeite wat die leerder gedoen het. Die leerder meet satisfaksie ook teen die uitkomst van ander en die standaard wat in die klas gestel word (Chory-Assad &

Paulsel, 2004, p. 257). Leerders en onderwysers het nie noodwendig dieselfde begrip van regverdigheid nie (Horan & Meyers, 2009, p. 485).

Volgens Dalbert en Stoeber (2006, p. 203) gee 'n geloof in 'n regverdige wêreld leerders die versekering dat onderwysers hulle regverdig sal behandel. Navorsing toon dat daar 'n positiewe verband tussen leerders se geloof in 'n regverdige wêreld en goeie akademiese prestasie is. Leerders se regverdigheidsgeloof op skool kan gevolglik tot goeie dissipline lei en hulle prestasies beïnvloed (Dalbert & Stroeber, 2006, p. 201). Die geloof in 'n regverdige wêreld impliseer die verstaan van regverdigheid en kan mense aanmoedig om te doen wat volgens hulle reg is (Oppenheimer, 2005, p. 1795). In 'n klas waar leerders ervaar dat onderwysers hulle regverdig behandel, kan hulle houding teenoor onderwysers tot 'n positiewe klasomgewing bydra (Dalbert & Peter, 2010, p. 297). In 'n klasopset vind interaksie tussen leerders onderling en tussen leerders en onderwysers plaas. Leerders teken soms beswaar oor die optrede van onderwysers aan en voel dat hulle nie die punte kry wat hulle voel hulle verdien nie. Onderwysers is soms nie bewus van die betekenisvolle verhouding tussen leerders se punte, hulle gevoel van regverdigheid en die skoolstelsel nie (Isrealashvili, 1997, p. 14).

Onregverdigheid in die skoolstelsel, waar navorsers leerders se geloof in regverdigheid toets, is dus nie 'n vreemde verskynsel nie. Leerders kan moontlik voel dat onderwysers se beoordeling van hulle assessering hulle straf en dat die ontneming van voorregte onregverdig is (Dalbert & Peter, 2010, p. 297; Isrealashvili, 1999, p. 14). Volgens navorsing kan die ervaring van onregverdigheid in die klaskamer 'n negatiewe impak op leerders se persoonlikheid hê en dit kan hulle minder gemotiveerd maak (Peter & Dalbert, 2010, p. 297).

Die skool is baie belangrik in die lewe van elke kind (Dalbert, 2013, p.11). Kinders is ongeskoold totdat leer in die skool plaasvind (Clark, 1998, p. 290). Die skool en die klaskamer is die plek waar opvoeding plaasvind en dissipline in die skool is belangrik (Rens et al, 2006. p. 33). Leerders wat dink dat onderwysers onregverdig optree, is kwaad, gestres en gefrustreerd (Horan et al, 2010, p. 468).

## **2.6.2 Leerdergedrag**

Uit 'n studie wat Horan et al, in 2010 gedoen het, blyk dit dat die meeste leerders voel onderwysers is onregverdig deur punte toe te ken wat nie volgens leerders aanvaarbaar is nie. Leerders voel dikwels onderwysers erken nie die moeite wat leerders in die werk ingesit het nie. Leerders voel ook dat hulle hul punte kon verbeter deur byvoorbeeld 'n toets wat as gevolg van siekte gemis is, oor te skryf. Leerders voel ook dat dit onregverdig is as onderwysers onsensitiewe en ongevraagde opmerkings maak, as onderwysers nie alles in 'n toets vra wat leerders moes leer nie en as onderwysers reeds vroeg in die kwartaal opmerkings, soos "jy gaan in elk geval swak doen" maak (Horan et al, 2010, p. 467). Onderwysers hanteer nie alle leerders en oortredings altyd konsekwent nie, wat daartoe kan bydra dat leerders die optrede van onderwysers as onregverdig kan beskou (Steyn et al, 2003, p. 226).

In 'n vergadering wat die SAOU (Suid-Afrikaanse Onderwysersunie) in 2009 gehou het om terugvoer te gee oor navorsing oor dissipline by 349 skole regoor Suid-Afrika, het belanghebbendes gepraat oor die verwarring wat onder onderwysers bestaan oor die hantering van probleme in die klaskamer. Uit navorsing wat die SAOU onder sy lede gedoen het, het die SAOU gevind dat swak dissipline in skole heers waar daar nie 'n dissiplineprogram in plek is nie (SAOU, 2009). Volgens die navorsing maak onderwysers in skole die reëls nie duidelik nie en pas dit ook inkonsekwent toe. Leerders voel ook dat hulle geen insae of aandeel in die opstel van reëls in die skole het nie en dat onderwysers nie die reëls ken en dit volgens die gedragskode van die skool toepas nie (Vogel, 2004, p. 4). Leerders wat probleme gee in die skole waar daar wel effektiewe programme is, voel dat onderwysers die hantering en uitvoering van 'n dissiplineprogram op verskillende maniere interpreteer (Clark, 1998, p. 291).

## **2.7 KLASKAMERBESTUUR**

### **2.7.1 Effektiewe klaskamerbestuur as deel van die geloof in regverdigheid**

Volgens Creemers en Kyriakides (2008, p. 15) verwag die gemeenskap dat leerders by die skool moet leer. Die resultate van die leerproses vind by skole in klaskamers plaas. Die klaskameronderrig het egter nie die enigste invloed op die leerproses nie.

Klaskamerdisipline speel 'n groot rol in die effektiewe leerproses van leerders. Hoe beter en meer effektief die bestuur van klaskamerdisipline is, hoe beter sal die resultate van leer wees.

Leerders wat voel dat onderwysers hulle regverdig behandel, toon gewoonlik beter disipline (Bear, 1998, p. 15). Volgens Bear (1998, p. 15) is een van die belangrikste aspekte vir effektiewe klaskamerbestuur en disipline die toepassing van regverdigheid in die klaskamer. Die toepassing en uitbouing van regverdigheid in die klaskamer, kan 'n positiewe effek op leerders se algemene houding teenoor die skool en optrede in die klas hê (Isrealashvili, 1997, p. 5). Onregverdigheid kan tot oneffektiewe klaskamerbestuur bydra.

Kruger en Van Schalkwyk (1993, p. 106) beskou klaskamerbestuur as alle aktiwiteite wat in die klaskamer gebeur om sodoende die hoofdoel van effektiewe onderrig en leer te laat plaasvind, sodat uitkomst bereik kan word. 'n Deel van effektiewe klaskamerbestuur is die geloof wat onderwysers het dat leerders se gedrag in die klaskamer positief kan verander. Onderwysers sal dikwels leerders wat onaanvaarbare gedrag in die klas toon, vra waarom hulle so opgetree het. Sommige leerders verstaan egter nie altyd hoekom hulle optrede sekere reaksies by onderwysers ontlok nie. Onderwysers wat leerders laat glo dat 'n ander optrede beter uitkomst sal oplewer, behaal dikwels meer sukses. Onderwysers se positiewe optrede kan ook leerders se geloof in regverdigheid versterk. Om leerders se geloof in regverdigheid te versterk, moet onderwysers die oortreders reg identifiseer en straf konsekwent toepas (Fan & Chan, 1999, p. 6).

## **2.8 OPSOMMING VAN DIE HOOFSTUK**

Onderwysers in Suid-Afrikaanse skole raak toenemend meer bekommerd en benoud oor die disziplinêre situasie in die skole en die owerhede moet dit aanspreek (Marais & Meier, 2010, p. 41). Goeie disipline in die klaskamer is nodig voordat enige leer kan plaasvind (Clark, 1998, p. 291). Onderwysers moet regverdig in die klaskamer optree (Steyn et al, 2003, p. 226) en leerders beskou goeie onderwysers as diegene wat regverdig teenoor leerders optree (Dalbert & Stoeber, 2005, p. 124). In 'n skool of klas waar goeie disipline heers, kan effektiewe leer en onderrig

plaasvind waarby onderwysers en leerders baat. Klaskamerdisipline speel 'n groot rol in die effektiewe leerproses van leerders. Hoe beter en meer effektief die bestuur van klaskamerdisipline is, hoe beter sal die resultate van leer wees. 'n Deel van effektiewe klaskamerbestuur is die geloof wat onderwysers het dat leerders se gedrag in die klaskamer positief kan verander. Die geloof in 'n regverdige wêreld speel 'n rol in die optrede van leerders in die klaskamer en dissiplinêre probleme. Onderwysers sal dikwels leerders wat onaanvaarbare gedrag in die klas toon, vra waarom hulle so opgetree het. Goeie disipline en die geloof in regverdige en goeie onderwysers is nodig vir effektiewe leer in skole. Leerders wat onregverdigheid van hulle onderwysers ten opsigte van puntetoekenning en opdragte beleef, is meer geneig om aanvallend teenoor onderwysers op te tree. Sodanige optrede lei dikwels tot verdere dissiplinêre probleme in die klaskamer.



## HOOFSTUK 3

### METODOLOGIE EN NAVORSINGSONTWERP

#### 3.1 INLEIDING

Uit die literatuurstudie oor die regverdigheidsaspek in skole, blyk dit dat daar op dié stadium nog nie voldoende navorsing oor die perspektief van onderwysers en leerders se perspektief op dissipline en regverdigheid in skole gedoen is nie. In Hoofstuk 1 in die probleemstelling dui ek aan dat Dalbert (2013, p.18), Thorkildsen et al (1994, p. 475) asook Jasso en Resh (2002, p. 384) van mening is dat te min navorsers oor regverdigheid in die klaskamer navorsing gedoen het. Dalbert (2013, p.15) is verder van mening dat onderwysers moet weet watter optrede leerders as regverdig beleef en of dissipline in korrelasie is met die onderwysers en leerders se motivering om regverdig op te tree. In die afdeling oor my beoogde studiebydrae verwys ek daarna dat min navorsing oor die regverdigheidsaspek in Suid-Afrikaanse skole bestaan. Met die onderhawige studie poog ek om 'n bydrae tot die regverdigheidsaspek in Suid-Afrikaanse skole te lewer. Ek poog om die konstrakte, regverdigheidsopvatting en dissipline van leerders, asook die perspektief van onderwysers en leerders op dissipline en regverdigheid sinvol te meet. Die studie bestaan uit 'n loodsstudie en 'n hoofstudie. Die doel van die loodsstudie is om die instrumente wat ek vir die studie gebruik, se betroubaarheid te toets. Die doel van die hoofstudie is om die navorsingsvrae te beantwoord.

#### 3.2 STUDIE-ONTWERP

##### 3.2.1 Navorsingsparadigma

###### 3.2.1.1 *Kwantitatiewe benadering*

Ek gebruik 'n kwantitatiewe postpositivistiese ontologiese benadering in die onderhawige studie deur gebruik te maak van 'n hipotese-stelling en toetsing om die onderwysers en leerders se perspektief op dissipline en regverdigheid in skole vas te stel. Kwantitatiewe navorsing is die proses waarvolgens navorsers numeriese data insamel, analiseer en interpreteer (Creswell, 2003, p.13). Kwantitatiewe navorsers is verwyderd van die objek wat hulle bestudeer en kan gevolglik objektief wees. Hulle beïnvloed nie die navorsing nie en die navorsing beïnvloed hulle nie (Schurink, 2003, p. 92). Die navorser analiseer die inligting van die vrae deur gebruik te maak van

syfers en statistieke (Creswell, 2009, p. 46). Volgens Steyn et al, (1994, p. 7), Gay en Airasian (2003, p. 54) en Maree en Pietersen (2007, p. 145) baseer hulle die kwantitatiewe navorsingsbenadering op die versameling van numeriese data wat navorsers in meetbare toetsing soos vraelyste kan verkry en waar numeriese data van 'n klein geselekteerde groep van 'n groter populasie gebruik word. Navorsing wat enige kenmerke of eienskappe van 'n persoon of entiteit op 'n numeriese vraelys kan meet, is kwantitatiewe data (Steyn et al, 1994, p. 16). Die kwantitatiewe navorsing opname-metode vir die studie is deur middel van gestruktureerde vraelyste. Vir die deelnemende onderwysers gebruik ek die Demografiese-inligtingvraelys, Persoonlike oortuigingsvraelys (POV) en Klaskamergedrag-vraelys (KGV) en vir die leerders Geregtigheidskaal-vraelys (GSV) met vrae wat die deelnemers moet beantwoord. 'n Navorsingsparadigma omvat volgens Schurink (1998) drie grondbeginsels naamlik ontologie, epistemologie en metodologie.

### **3.2.1.2 Ontologie**

Ontologie handel oor die basiese vrae aangaande die aard van die realiteit of die wêreld en dit wat mense daarvoor weet (Guba & Lincoln, 1994, p. 110). Kwalitatiewe navorsers probeer realiteit verstaan deur die betekenis wat mense in 'n spesifieke konteks aan realiteit gee terwyl die kwantitatiewe navorser gedrag kan verklaar, maar nie voorspel nie (Schurink, 2003, p.124). In hierdie studie word daar 'n postpositivistiese ontologiese stelling ingeneem.

### **3.2.1.3 Epistemologie**

Epistemologie handel oor die aard van die navorser se verhouding met die realiteit of wêreld en hoe navorsers dit kan uitken (Guba & Lincoln, 1994, p. 110). Epistemologie is die soeke na die waarheid en dui op die status, die waarheid, betroubaarheid en sekerheid van die wetenskaplike uitspraak van navorsing (Mouton & Marais, 1988, p.18). Die geskikte epistemologiese benadering vir die huidige navorsing is die kwantitatiewe navorsingsparadigma.

#### **3.2.1.4 Metodologie**

Metodologie is die metodes waarop navorsers inligting oor die realiteit en die wêreld verkry (Guba & Lincoln, 1994, p. 110). Volgens Leedy (1997, p. 104) is metodologie 'n raamwerk waarin navorsers data kan plaas om die betekenis van die ingesamelde data beter en duideliker na vore te bring. Metodologie verwys na die manier waarop die navorser die navorsing moet beplan, struktureer en uitvoer om die navorsingsvraag te beantwoord (Mouton & Marais, 1988, p. 16). Navorsingsmetodologie sluit die ontwerp van 'n ondersoek in om die gegewens te bekom en die betrokke hipotese te ondersoek, die meting van die veranderlikes wat betrekking het op die hipotese en die statistiese ontleding en interpretasie van die gegewens (Huysamen, 1996, p. 10). In die studie maak ek gebruik van die opname-metode deur middel van gestruktureerde skale en statistiese analises om die nul-hipoteses te ondersoek.

#### **3.2.2 Navorsingsontwerp en metodologie**

'n Navorsingsontwerp is die uiteensetting van die studie wat die navorser gaan volg en dit gee aan die navorser 'n raamwerk of vooropgestelde plan vir die insameling van die data wat nodig is vir die studie (Huysamen, 1996, p. 11). Dit verskaf ook 'n raamwerk vir die analise van die ingesamelde data (Bryman, 2001, p. 29). Die doel van 'n navorsingsontwerp is om die navorsingsprojek so te beplan dat dit die uiteindelijke geldigheid van die navorsing verhoog (Mouton & Marais, 1988, p. 34). In die huidige studie gebruik ek 'n nie-ewekansige korrelasie ontwerp. As deel van die metodologiese doel van die studie sal ek spesifiek na die Demografiese inligtingvraelys, Persoonlike oortuigingsvraelys (POV) en Klaskamergedrag-vraelys (KGV) vir die deelnemende onderwysers en die Geregtigheidskaal-vraelys (GSV) vir die deelnemende leerders kyk, omdat navorsers volgens my navorsing, dit nog nie voorheen in 'n Suid-Afrikaanse konteks nagevors het nie.

### **3.3 STEEKPROEF**

#### **3.3.1 Steekproefneming**

Volgens McMillan en Schumacher (2001, p. 193) moet 'n navorser 'n verteenwoordige steekproef doen om die geldigheid van die bevindings te verseker. Die navorser voer die steekproef uit op 'n deelversameling of groep van die

verteenwoordigende populasie (Steyn et al, 1994, p. 16). Op grond van die inligting wat die navorser uit die steekproef verkry het, kan die navorser veralgemeen ten opsigte van die populasie (Steyn et al, 1994, p. 16). Populasie is die totale versameling persone waaroor die navorser 'n gevolgtrekking wil maak (Huysamen, 1986, p. 10).

Ek het data ingesamel oor die verband tussen onderwysers en leerders se perspektief op dissipline en regverdigheid in skole in die Pretoria-omgewing, asook dissiplinêre probleme in die klaskamer. Die data is met behulp van gestruktureerde vraelyste en demografiese inligtingvraelys, POV en KGV vir die deelnemende onderwysers en die GSV vir die deelnemende leerders ingesamel. Ek maak vir die doel van hierdie studie gebruik van nie-ewekansige, doelgerigte data-insameling. Die totale deelnemers aan die loodsstudie was 132 leerders en 6 onderwysers. Daar het 1698 deelnemers (1624 leerders en 74 onderwysers) aan die hoofstudie deelgeneem.

### **3.3.2 Steekproeftrekking**

Ek het nie-ewekansige en doelgerigte data ingesamel. Ek het navorsing gedoen oor onderwysers en leerders in vier openbare laerskole en een hoërskool in die Pretoria-omgewing wat nie-ewekansig gekies is en uit diverse sosio-ekonomiese en taalomgewings bestaan. Ek het leerders in graad 4, 5, 6, 7 en 8 en hulle onderwysers vir die navorsing gebruik. Meer as een graadklas en meer as een skool is in die studie gebruik om deelnemers se privaatheid te beskerm. Ek het skole met Engels, sowel as skole met Afrikaans as voertaal gebruik. Leerders wat aan die studie deelgeneem het, het uit verskillende huistaal- en bevolkingsgroepe bestaan. Slegs die navorser kan die individuele grade of skole identifiseer.

## **3.4 NAVORSINGSVRAE EN HIPOTESES**

### **3.4.1 Hoofvraag**

Die hoofvraag van die huidige studie is die volgende:

Wat is onderwysers en leerders se perspektief op dissipline en regverdigheid in skole in die Pretoria-omgewing?

Hierdie vraag gee aanleiding tot 'n aantal subvrae wat die navorser moet beantwoord.

### 3.4.2 Subvrae

Subvraag 1: Watter dissiplinêre probleme rapporteer onderwysers in hulle klasse?

Subvraag 2: Wat is die verband tussen onderwysers se geloof in regverdigheid en hulle persepsie van dissiplinêre probleme in hulle klasse?

Subvraag 3: Wat is die verband tussen leerders se persepsie van die regverdigheid van hulle onderwysers en onderwysers se persepsie van dissiplinêre probleme onder leerders in skole?

### 3.4.3 Hipoteses

Wat is onderwysers en leerders se perspektief op dissipline en regverdigheid in skole in die Pretoria-omgewing?

Ek het hipoteses geformuleer om verhoudings of verbande tussen veranderlikes te ondersoek.

Subvraag 1: Watter dissiplinêre probleme rapporteer onderwysers in hulle klasse?

Subvraag 2 : Wat is die verband tussen onderwysers se geloof in regverdigheid en hulle persepsie van dissiplinêre probleme in hulle klasse?

Nulhipotese :  $\rho_{xy} = 0$

Daar is nie 'n statisties beduidende verband tussen onderwysers se geloof in regverdigheid en hulle persepsie van dissiplinêre probleme in hulle klasse nie.

Alternatiewe hipotese :  $\rho_{xy} \neq 0$

Daar is 'n statisties beduidende verband tussen onderwysers se geloof in regverdigheid en hulle persepsie van dissiplinêre probleme in hulle klasse.

Subvraag 3: Wat is die verband tussen leerders se persepsie van die regverdigheid van hulle onderwysers en onderwysers se persepsie van dissiplinêre probleme van leerders in skole?

Nulhipotese :  $\rho_{xy} = 0$

Daar is nie 'n statisties beduidende verband tussen leerders se persepsie van die regverdigheid van hulle onderwysers en onderwysers se persepsie van dissiplinêre probleme onder leerders in skole nie.

Alternatiewe hipotese 3 :  $\rho_{xy} \neq 0$

Daar is 'n statisties beduidende verband tussen leerders se persepsie van die regverdigheid van hulle onderwysers en onderwysers se persepsie van dissiplinêre probleme onder leerders in skole. Statistiese beduidenheid vir alle toetse word gestel op  $p < 0.05$ .

### **3.5 DIE LOODSSTUDIE**

#### **3.5.1 Die doel van die loodsstudie**

Die doel van my loodsstudie is om die betroubaarheid van data-insamelingsinstrumente te ondersoek. Indien die navorsers die data-insamelingsinstrumente ontwikkel het en gebruik gemaak het van 'n groep kundiges met die nodige kennis en vaardighede om die instrument na te gaan, kan die instrument 'n loodsstudie-toets ondergaan. Navorsers gebruik 'n loodsstudie onder andere om die items in die data-insamelingsinstrumente te verminder (Burton, 2011, p. 29). 'n Loodsstudie kan ook dien as 'n aanduiding van die deelname aan die navorsing (Johanson & Brooks, 2009, p. 394).

Die doel van my loodsstudie is om die betroubaarheid van die data-insamelingsinstrumente wat ek nuut ontwikkel het en die data-insamelingsinstrumente wat ek vanuit Engels na Afrikaans vertaal het, te ondersoek. Die GSV vir die deelnemende Afrikaanssprekende leerders is vanuit Engels na Afrikaans vertaal. Die Engelssprekende deelnemende leerders het die 'Teacher justice scale' (TSJ) gebruik. Die POV vir deelnemende onderwysers is vanaf die Engelse *Personal belief in a Just World* (PBJW) in Afrikaans vertaal. Die KGV vir deelnemende onderwysers is getoets, omdat dit 'n nuut opgestelde vraelys is.

### **3.5.1.1 Ontwikkeling van die nuwe klaskamergedragvraelys**

Tydens die ontwikkeling van die vraelys oor dissipline vir die deelnemende onderwysers, het ek twee hoofkonstrukte, naamlik regverdigheid en dissipline, geïdentifiseer en daarop gefokus. Indien navorsers nuwe vraelyste ontwikkel, moet hulle die literatuur raadpleeg om sekere konstrukte uit te lig. In die geval waar navorsers reeds bestaande skale gebruik, moet hulle die geldigheid en betroubaarheid van die vraelyste vasstel. As navorsers nuwe vraelyste ontwikkel, moet hulle van 'n paneel van kundiges in die navorsingsveld gebruik maak. Dit kan ook nodig wees om definisies van sekere konstrukte te verskaf. Uit die hoofkonstrukte ontwikkel subkonstrukte (Burton & Mazerolle, 2011, p. 29). Die subkonstrukte sluit die optrede van onderwysers teenoor leerders in die klas; die optrede van leerders teenoor onderwysers en die optrede van leerders teenoor ander leerders in. Ek beskou ouderdom, geslag, taalgroepe en sosio-ekonomiese status as verskillende konstrukte. Die data-analise sal op die metodologiese subvrae fokus waar ek sal kyk of ek die geloof in 'n regverdige wêreldkonstruk sinvol kan meet om te bepaal of daar verskille tussen groepe in die steekproef in terme van vraelysgemiddeldes is.

Ek het met die vraelysontwikkeling probeer om aan die instrument wat ontwikkel is, 'n eenvoudige struktuur te gee. Dit beteken dat die eenvoudige struktuur aandui dat elke item in die opname help om net een konstruk te verduidelik (Burton & Mazerolle, 2011, p.31). In die geval waar 'n navorser 'n nuwe vraelys ontwikkel én in die geval waar 'n navorser 'n bestaande vraelys gebruik, moet die vraelys van duidelike en verstaanbare taal gebruik maak. Daar moet geen ooglopende foute wees nie (Johanson & Brooks, 2009, p. 394). Soos aanbeveel deur Stommels en Wills (2004, p. 254) het ek die volgende stappe gebruik om die nuwe klaskamergedrag-vraelys te ontwikkel: Navorsers doen 'n konseptuele en teoretiese ondersoek van die dimensies van die konstruk; hulle gee 'n oorsig en literatuurstudie oor die onderwerp en konstrukte van die studie; hulle doen 'n seleksie van die populasie wat hulle in die studie gaan gebruik; hulle hou besprekings met fokusgroepe wat verband hou met die onderwerp van die studie, soos persone wat in die navorsingsveld werk; hulle skryf die eerste items vir die vraelys; persone in

die veld en lede van die verkose populasie proeflees die items; die navorsers deel die vraelys vir 'n groep van die verkose populasie uit en volg dit op met faktor-analise; navorsers kies die finale vraelys-indelings nadat hulle betroubaarheid getoets het; hulle voer die toetse uit om die geldigheid van die verhoudings tussen die konstrakte van die vraelys te bepaal. Hierdie deel is dus die loodsstudie indien die steekproef genoeg is, anders is dit 'n betroubaarheidsanalise. Indien die betroubaarheid van die skaal hoog is, beteken dit dat die studie suksesvol in ander skole toegepas kan word en dat die data-insamelingsinstrumente vir meer as net die skole in die huidige studie gebruik kan word (Stommels & Wills, 2004, p. 254). Die betroubaarheid van die data word bepaal deur dit aan die Cronbach Alfa-koeffisiënt te onderwerp.

### **3.5.1.2 Deelnemers aan die loodsstudie**

Die deelnemers aan die loodsstudie word in tabel 3.1 rapporteer. Die persentasie is aanvaarbaar vir die populasie.

Tabel 3.1

#### *Deelnemers aan die loodsstudie*

Graad	Gr 4	Gr 5	Gr 6	Gr 7	Gr 8	Onderwysers
Vraelyste uitgegee	43	47	72	40	34	15
Vraelyste terugontvang	26	22	31	29	18	9
%	60.4%	40.4%	41.6%	70%	50%	66.6%

### **3.5.1.3 Terugvoer van leerders oor Geregtigheidskaal-vraelys (GSV)**

Ek het met die vertaling van die vraelys in gedagte gehou dat daar met leerders uit graad 4-7 gewerk word. Vir die jonger leerders is simbole op die Likert-skaal aangebring om woorde soos "*Ek stem saam*" in simbole te verduidelik (sien tabel 1.1). Uit die loodsstudie het ek tot die gevolgtrekking gekom dat die leerders hulle antwoord van die vraag beter deur die prente as deur die woorde van die vraelys, kan uitdruk. Hierdie vraelys is nie ontwikkel nie, slegs aangepas. Die deelnemers



was van mening dat die taalgebruik op die vertaalde vraelys aanvaarbaar was en dat daar nie oorvleueling tussen die vrae is nie. Die vraelys was vir die deelnemers maklik en vinnig om te voltooi.

#### **3.5.1.4 Terugvoer van onderwysers oor die KGV vir onderwysers**

Ek het die KGV uit die literatuur ontwikkel en dissiplinêre probleme wat ek reeds in die literatuur in Hoofstuk 1 genoem het, in die vraelys gebruik. Ek het van 'n sespunt Likertvraelys gebruik gemaak om die opsie-grootte te verbreed om sodoende meer noukeurige meting-inligting te verkry. Die vraelys oor die gereelde voorkoms van probleme in die klas, sluit die volgende in: *nooit nie, net een keer per jaar, net een keer per kwartaal, maandeliks, weekliks en elke dag*. Die vraag: *Gebruik u klasreëls en bespreek u dit met u klasse?* is ingevoeg om die klaskamerbestuur van die onderwyser te meet. Die onderwysers was van mening dat die taalgebruik op die KGV aanvaarbaar is en dat daar nie oorvleueling tussen die vrae is nie. Die KGV was vir die deelnemers maklik en vinnig om te voltooi. Die deelnemende onderwysers het gevoel dat die navorser eerder by die afdeling oor onderrig slegs 2 antwoord-opsies moet gee en nie 3 nie. Sommige van die onderwysers hou skool vir leerders van graad 4 tot graad 6 en hulle moet dan meer as een opsie kies. Die veranderinge is op die vraelys vir die hoofstudie aangebring.

#### **3.5.2 Betroubaarheid en geldigheid**

Betroubaarheid van 'n gegewe toets is die konsekwentheid waarmee dit meet wat dit moet meet (Huysamen, 1996, p. 26). Die betroubaarheid van die metingvraelys, soos 'n gestruktureerde vraelys, is 'n term wat navorsers gebruik om die verskillende tegnieke te beskryf waarmee die navorser die konsekwentheid van die gegewe telling evalueer (Sax, 1968, p. 220-243). Betroubaarheid van die gestruktureerde vraelys is daarin geleë dat dit bepaalde kriteria binne die vraelys konsekwent van een geleentheid tot die volgende by die respondent meet (David & Sutton, 2004, p. 171). Indien die vraelys nie betroubaar is nie, kan dit die verhouding tussen verskillende veranderlikes en items beïnvloed. Die navorser kan die betroubaarheid toets deur 'n loodsstudie te doen (David & Sutton, 2004, p. 171).

Om die geldigheid van 'n meetinstrument vas te stel, moet daar getuienis bestaan dat die vraelys vir 'n spesifieke doel geldig is. Die geldigheid van die vraelys se konstrukte bepaal of die vraelys regtig toets wat dit moet toets (David & Sutton, 2004, p. 171). Konstrukgeldigheid van 'n toets is die mate waarin die teoretiese konstruk meet wat dit voorgee om te meet (Huysamen, 1986, p. 43). Om konstruksiegeldigheid te toets, moet gegewens versamel word om die hipotese empiries te toets (Huysamen, 1986, p. 43). Volgens David en Sutton (2004, p. 171) word die geldigheid van 'n toets bepaal deur die mate waartoe dit daarin slaag om 'n akkurate, konkrete uitdrukking te gee aan 'n abstrakte konsep. Ek het die interne konsekwentheid-toets in die studie gebruik. Volgens die metode verkry die navorser 'n relatief groot groep proefpersone wat verteenwoordigend is van die populasie waarvoor die toets bedoel is. Die navorser doen dan die toets by twee opeenvolgende geleenthede met die groep en korreleer die tellings van die verskillende geleenthede (Huysamen, 1986, p. 27).

### **3.5.3 Faktoranalise**

Faktoranalise bepaal die verhoudings tussen die verskillende konstrukte, ondersoek die hipoteses, bepaal die geldigheid van die konstrukte en ontleed die korrelasie tussen indikatore (Mouton & Marais 1988, p. 18; Kim ,1978, p. 7). Faktoranalise word vir twee hoofredes gebruik: dit interpreteer die data deur die aantal veranderlikes te verminder en vereenvoudig en verskuif die fokus van die data vanaf spesifieke toetse na algemene faktore (Murphy & Davidshofer, 2001, p. 31). Faktoranalise kan groepe items wat hoë korrelasies tussen hulself en laer korrelasies met items van ander groepe toon, identifiseer (Huysamen, 1986, p. 50). Faktoranalise meet items in die vraelys, identifiseer faktore tussen 'n versameling veranderlikes, identifiseer empiriese verhoudings tussen die items, voeg items of groepe saam wat dieselfde variasie deel en bepaal die verwantskap tussen groepe. Deur groepe saam te voeg, kan die navorsers die konstrukte wat hulle navors, beter verstaan (Burton & Mazerolle, 2011, p. 29). Die navorsers gebruik faktoranalise om die verskillende korrelasies tussen groepe en veranderlikes te identifiseer om sodoende weer subgroepe te kan identifiseer. Die subgroepe staan as faktore bekend. Die doel van die faktoranalise van die vertaalde GSV vir leerders is om die dimensies waaruit die konstruk bestaan, te identifiseer en om deur middel van

statistiese ontleding die basiese onderliggende veranderlikes wat die korrelasie tussen die aantal items verklaar, te identifiseer. Ek sal die hipoteses deur korrelasie-analise ondersoek. Ek sal inferensiële statistiek gebruik om afleidings te maak oor die eienskappe van populasies op grond van die resultate wat ek in die steekproewe verkry het.

In my studie gaan ek faktoranalise gebruik om die data wat ek ingesamel het, te interpreteer deur die aantal veranderlikes te verminder en te vereenvoudig. Deur items in die vraelys te identifiseer en groepe saam te voeg, kan ek faktore tussen die veranderlikes bepaal. Ek kan die verwantskap tussen groepe en verhoudings tussen die items wat dieselfde variasie deel, bepaal en die konstruksie beter verstaan. Ek wil eerstens bepaal of daar 'n verband is tussen onderwysers se geloof in regverdigheid en hulle persepsie van dissiplinêre probleme in hulle klasse. Tweedens wil ek bepaal wat die verband tussen leerders se persepsie van die regverdigheid van hulle onderwysers en dissipline is. Derdens wil ek bepaal wat onderwysers se persepsie van dissiplinêre probleme onder leerders in skole is.

### **3.6 HOOFSTUDIE**

#### **3.6.1 Die doel van die hoofstudie**

Die doel van die hoofstudie is om deur middel van die data-insamelingsinstrumente die vrae van die studie te beantwoord.

#### **3.6.2 Deelnemers aan die hoofstudie**

Vir die doel van die studie het ek die navorsing gedoen by laerskole en hoërskole in die Gautengprovinsie. Die deelnemers is Afrikaans, Engels, sowel as ander Afrika-taalsprekers, seuns en dogters, in Graad 4 tot 8, asook hulle onderwysers in staatskole. Die tabelle toon die aantal respondente per skool en graad, wat aan die hoofstudie deelgeneem het, aan.

#### **3.6.3 Opsomming van deelnemers aan die hoofstudie**

Die deelnemers aan die hoofstudie se voltooiing van die vraelys is 62%. Sien tabel 3.2 vir uiteensetting. Ek het oor die algemeen goeie samewerking van die skole

ontvang. Leerders en onderwysers was baie positief om deel van 'n studie te wees. Die meeste skole se vraelyste was ingevul en gereed vir kolleksie op die datum wat voor die tyd met hulle gereël is. Ek het egter probleme ondervind met Laerskool 4 se reaksie op die vraelyste. Tydens die aanvanklike ontmoeting en verduideliking van die studie aan die hoof en personeel, was hulle baie positief en wou graag aan die studie deelneem.

Weens die besige en druk program van die skool was die medewerking van die hoof en personeel nie na wense nie. Net soos al die ander skole is daar met Laerskool 4 'n datum gereël wat vir hulle geleë sou wees om die vraelyste te kollekteer. Twee dae voordat ek die vraelyste moes gaan haal, is daar met Laerskool 4, net soos met die ander skole, telefonies in verbinding getree om die vordering van die invul van die vraelyste te monitor.

Laerskool 4 het my ingelig dat hulle nog nie begin het nie. Die vraelyste was gevolglik nie voltooi op die datum wat ek met die skool gereël het vir kolleksie nie. Meer tyd is aan die skool 4 gegee om die vraelyste te voltooi. Die skool het my 'n week later gebel om die vraelyste te kom haal. Die leerders en onderwysers van die skool se voltooiing van die vraelyste was slegs 33%. Baie vraelyste is ongebruik teruggestuur of was bedorwe, omdat 'n kruisie by elke opsie gemaak is in plaas daarvan om net een opsie te kies.

Ek het negatiewe ervaringe by die skool oor die deelname aan die studie ervaar. In die groep graad 4 tot graad 7 is 415 vraelyste vir die datastel uitgedeel. In die groep van graad 4 tot 7 is 415 vraelyste terugontvang. Van die vraelyste wat terugontvang is, was 250 vraelyste nie bruikbaar nie. Slegs 165 vraelyste was bruikbaar.

Tabel 3.2

*Die deelnemers aan die hoofstudie se voltooiing van die vraelyste*

Laerskool 1	Gr 4	Gr 5	Gr 6	Gr 7	Onderwysers	Gr 8
Vraelyste uitgedeel	224	208	194	170	30	
Vraelyste terugontvang	151	133	93	88	15	
%	67.4 %	63.9 %	47.9%	51.7 %	50 %	
Laerskool 2						
Vraelyste uitgedeel	96	90	89	110	30	
Vraelyste terugontvang	89	80	51	107	9	
%	92.5 %	88.8%	57.3%	97.2%	30%	
Laerskool 3						
Vraelyste uitgedeel	151	152	155	158	30	
Vraelyste terugontvang	119	127	127	115	23	
%	78.8 %	83.5%	81.9 %	72.7 %	76.6%	
Laerskool 4						
Vraelyste uitgedeel	97	108	110	100	35	
Vraelyste terugontvang	59	40	36	30	10	
%	74.6 %	37.0%	32.7 %	30%	28.5%	
Hoërskool 1	Gr 4	Gr 5	Gr 6	Gr 7	Onderwysers	Gr 8
Vraelyste uitgedeel					20	330
Vraelyste terugontvang					13	169
%					65 %	51.2 %
Totaal vraelyste uitgedeel	568	558	584	538	145	330
Totaal vraelyste terugontvang	418	380	317	340	70	169
%	73.5 %	68.1%	54.2%	63.1%	48.2 %	51.2 %

### 3.7 VOORBEREIDING VAN DATASTEL

#### 3.7.1 Kodering van die data

Navorsers wat gebruik maak van vraelyste, kodeer die data op die vraelys en lees dit dan op 'n rekenaar in (Steyn et al, 1994, p. 4). Nadat die respondente die vraelyste voltooi het en die toesighouers dit opgeneem het, het ek dit vir enige foute of inkonsekwente beantwoording gekontroleer. Ek het alle vraelyste wat ontbrekende antwoorde bevat, uitgelaat. Daarna het ek alle geldige vraelyste gekontroleer voordat ek die data op die rekenaar ingelees het. Ek het die gegewens in Microsoft Excel ingelees en gekodeer om enige foute uit te skakel. Ek het elke skool se resultate in volgorde van grade genommer om sodoende die verskillende grade in die skool te kan saamvoeg. Op dié manier kon ek seker maak dat ek al die vraelyste se inligting korrek oorgedra het. Tabel 3.3 dui die vraelyste wat vir analise gebruik is, aan.

Tabel 3.3

*Vraelyste wat vir analise gebruik is*

	Gr 4	Gr 5	Gr 6	Gr 7	Onderwysers	Gr 8
<b>Laerskool 1</b>						
Vraelyste uitgedeel	224	208	194	170	30	
Vraelyste terugontvang	151	133	93	88	15	
Vraelyste vir analise	151	133	93	88	15	
<b>Laerskool 2</b>						
Vraelyste uitgedeel	96	90	89	110	30	
Vraelyste terugontvang	89	80	51	107	9	
Vraelyste vir analise	89	80	51	107	9	

Vervolg op bl 63

	Gr 4	Gr 5	Gr 6	Gr 7	Onderwysers	Gr 8
Laerskool 3						
Vraelyste uitgedeel	151	152	155	158	30	
Vraelyste terugontvang	119	127	127	115	23	
Vraelyste vir analise	119	127	127	115	23	
Laerskool 4						
Vraelyste uitgedeel	97	108	110	100	35	
Vraelyste terugontvang	97	108	110	100	35	
Vraelyste vir analise	59	40	36	30	5	
Hoërskool 1	Gr 4	Gr 5	Gr 6	Gr 7	Onderwysers	Gr 8
Vraelyste uitgedeel					20	330
Vraelyste terugontvang					13	169
Vraelyste vir analise					13	169

### 3.8 DATA-ANALISE

#### 3.8.1 Parametriese en nie-parametriese statistiek

Parametriese statistiek maak aannames of voorspellings van die parameters van die populasie (Howell, 2011, p. 537). Verskeie statistiese tegnieke kan gebruik word as die navorser bepaalde aannames maak omtrent die aard van die populasie waaruit die steekproef getrek is. Hierdie tegnieke staan as parametriese statistiese tegnieke bekend. Parametriese statistiek vereis dat elke deelnemer aan die studie 'n numeriese waarde moet kry (Gravetter & Wallnau, 2008, p. 192). Met parametriese statistiek maak die navorser een of meer aannames van die onderliggende parameters van die studie en die verspreiding daarvan (Skeskin, 2004, p. 97). Indien geen aannames van die parametriese toets beskuldig is nie, gebruik die navorser parametriese statistiek. Nie-parametriese statistiek maak geen aannames van onderliggende parameters nie (Skeskin, 2004, p. 97). Indien een of meer van die

aannames beskadig is, moet die navorser gebruik maak van nie-parametriese statistiek (Skeskin, 2004, p. 97). Nie-parametriese statistieke maak van die Chi-Square en Wilcoxon-toets gebruik (Jackson, 2012, p. 190).

Vir die doel van die verwerking van die navorsingsdata moet die navorser besluit of parametriese of nie-parametriese tegnieke gebruik gaan word. Die navorser moet let op die aard van die gegewens van die studie en die afhanklike veranderlike. In die huidige studie is die afhanklike veranderlike die leerders se gedrag in die klas. Die parametriese t-toets word gebruik vir die verwerking van hierdie studie. Opvoedkundiges is gemoeid met die ondersoek na funksionele verbande tussen veranderlikes en konstrunkte in die opvoedkunde-gebiede en daarom sal ek in hierdie studie van faktoranalise gebruik maak.

### **3.8.2 Beskrywende statistiek**

Beskrywende statistiek som die data wat ingesamel is op en die navorser bepaal die gemiddelde, mediaan en modus asook die standaardafwyking, variansie, skeefheid en kurtose van die data wat ingesamel is (Jansen, 2008, p. 19-20). Beskrywende statistiek is die beskrywing en/of opsomming van die gegewens wat van 'n groep individue of 'n groep van die populasie verkry is (Huysamen, 1986, p. 12). Navorsers onderneem studies om 'n verskynsel te ondersoek en te bespreek. Die navorser se doel is om die data in te samel en te beskryf sonder enige intervensie (Ravid, 2011, p. 16). Beskrywende statistiek is die opsomming en ordening van die data in die vorm van 'n tabel en grafiese voorstelling en die berekening van beskrywende maatstawwe (Steyn et al, 1994, p. 5; Huysamen, 1986, p. 12). Deur middel van beskrywende statistiek kom die inherente tendense en eienskappe van die data na vore (Steyn et al, 1994, p. 5). Beskrywende statistiek organiseer, som op en vereenvoudig die data wat die navorser ingesamel het (Gravetter & Wallnau, 2008, p. 6). Volgens Huysamen (1986, p. 12) is beskrywende statistiek 'n beskrywing of opsomming van die gegewens wat vir 'n groep individue verkry is.

#### **3.8.2.1 Die modus, mediaan en gemiddelde**

Die modus van 'n versameling tellings is die tellingwaarde wat die meeste voorkom. Die mediaan vir 'n versameling tellings is die tellingwaarde wat die helfte van die



tellings aan die weerskante daarvan het as die tellings volgens toenemende of dalende grootte gerangskik word. Die gemiddelde van 'n versameling tellings is die som van die tellings gedeel deur die getal tellings (Huysamen, 1986, p. 49-51).

### **3.8.2.2 Standaardafwyking**

Die standaardafwyking ( $S^2$ ) is die variansie van 'n versameling tellings van die gemiddelde van die gekwadreerde afwykings (Maree & Pietersen, 2008, p. 188). Volgens Huysamen (1986, p. 60, 64) word die positiewe vierkantswortel van die variansie van 'n versameling tellings die standaardafwyking van daardie tellings genoem. Huysamen (1986, p. 64-65) beskou die standaardafwyking as die betroubaarheid van die gemiddelde en tot watter mate daar op die gemiddelde peil getrek kan word. Hoe kleiner die standaardafwyking, hoe nader is die tellings aan die gemiddelde.

$$S = \sqrt{S^2}$$

### **3.8.2.3 Variansie**

Die variansie van 'n versameling tellings word gedefinieer as die gemiddelde van die gekwadreerde afwykings vanaf die gemiddelde. Die variansie van 'n populasie word aangedui deur die kwadraat van die  $\sigma$  en die variansie van die steekproef deur  $s^2$  (Huysamen, 1986, p. 60; Maree & Pietersen, 2008, p. 188).

$$s^2 = \frac{\text{sum of squared deviations}}{\text{number of values} - 1}$$

### **3.8.2.4 Skeefheid**

Die skeefheid van distribusiekromme verwys na sy graad van simmetrie of assimetrie. Indien die kromme asimmetries is as gevolg van 'n konsentrasie van hoë frekwensie aan die linkerkantse uiteinde en lae frekwensie aan sy regterkantse uiteinde, word gesê dit positief skeef of skeef na regs. Indien dit omgekeerd is en na links is word daar gesê dat die kromme negatief skeef of skeef na links is (Huysamen, 1986, p. 36).

### **3.8.2.5 Kurtose**

Die kurtose van 'n kromme verwys na die relatiewe platheid of spitsheid in die middel. Indien een kromme meer spits as 'n ander is, word dit as meer leptokurties

as die ander beskryf. Indien een kromme minder spits is as 'n ander, word dit as meer platkurties as die ander een beskryf. Die kromme van die normale verspreiding word as mesokurties beskryf (Huysamen, 1986, p. 36). Die kurtose en skeefheid sal gebruik word om te bepaal of parametriese of nie-parametriese statistiek gebruik gaan word.

### **3.8.3 Inferensiële statistiek**

Inferensiële statistiek word gebruik om afleidings te maak oor die eienskappe van populasies op grond van die resultate wat vir toepaslike steekproewe verkry is (Huysamen 1986, p. 10). Nadat die navorser die nodige data ingesamel het, analiseer sy/hy dit deur inferensiële statistiek (Jackson, 2012, p. 190). Die gemiddeld van 'n steekproef kan byvoorbeeld gebruik word as 'n skatting van die gemiddeld van die populasie waaruit die steekproef getrek is (Huysamen, 1986, p. 13). Die navorser maak gebruik van die beskrywende maatstawwe wat hy/sy bereken het (Steyn et al, 1994, p. 5), asook van verskillende prosedures om 'n gevolgtrekking uit die ingesamelde data te maak (Jackson, 2012, p. 190).

#### **3.8.3.1 T-toets**

Die t-toets word gebruik indien daar twee onafhanklike groepe op grond van hulle gemiddelde tellings met mekaar vergelyk word. Die veranderlikes moet 'n nominale waarde hê en beide die groepe moet uit meer as 30 respondente bestaan (Maree & Pietersen, 2008, p. 225-226). Die hipotese bepaal dat die populasie se gemiddeld van die twee groepe gelyk aan mekaar sal wees:

$$H_0: \mu_1 = \mu_2$$

Die alternatiewe hipotese kan een van die volgende drie wees:

$$H_1: \mu_1 \neq \mu_2 \quad \text{of} \quad H_1: \mu_1 < \mu_2 \quad \text{of} \quad H_1: \mu_1 > \mu_2$$

Parametriesse toetse gee gewoonlik 'n sterker uitkoms van die alternatiewe hipotese (Skeskin, 2004, p. 97). Tydens die parametriesse statistieke maak navorsers van die t-toets en z-toets gebruik (Jackson, 2012, p. 190). Die doel van die t-toets is om twee gemiddeldes van twee groepe inligting met mekaar te vergelyk, verskille tussen groepe te meet en om te bepaal of die verskil tussen die gemiddeldes aan toeval

toegeskryf kan word en of daar werklike verskille bestaan. Die veranderlikes binne die groepe wat vergelyk word, moet homogeen wees en nie te veel verskil nie (Johnson, 2002, p. 171). Parametriese tegnieke soos die t-toets kan slegs gebruik word indien daar belangrike aannames omtrent die populasie gemaak kan word. Die t-toets is 'n aanduiding van die hoeveelheid of aantal standaard-afwykings-eenhede. Veranderlikes tussen groepe word ook met die t-toets gemeet. Die t-toets gebruik die nul-hipotese as 'n vertrekpunt om te bepaal of die resultate toevallig verkry is en of dit werklik verskil (Damon, Pedersen & McEvoy, 2011, p. 229). Voordat die parametriese statistiese tegnieke soos die t-toets en variansie-analise gebruik word, moet daar aanvaar word dat die populasie waaruit die steekproef kom, normaal versprei is ten opsigte van die veranderlike wat gemeet is (Johnson, 2002, p. 171).

Die subvraag 2 en subvraag 3 se hipoteses sal moontlik ondersoek word deur gebruik te maak van die t-toets om te bepaal of daar 'n beduidende verskil in die gemiddeldes van die groepe is. Eerstens sal die gemiddelde tussen die onderwysers se geloof in regverdigheid en hulle persepsie van dissiplinêre probleme in hulle klasse ondersoek word. Tweedens sal die gemiddeld tussen leerders se persepsie van die regverdigheid van hulle onderwysers en onderwysers se persepsie van dissiplinêre probleme van leerders in skole bepaal word.

### **3.8.3.2 Chi-square**

Nie-parametriese statistiek maak van die *Chi-square* gebruik om die data te toets (Skeskin, 2004, p. 472). Dié toets word gebruik in gevalle waar die navorser die verhouding of verwantskap tussen twee nominale waardes wil toets (Maree & Pietersen, 2008, p. 246) en om ondersoek in te stel of daar 'n verskil is tussen die veranderlikes is deur die twee veranderlikes se frekwensies te vergelyk (Skeskin, 2004, p. 472).

In die huidige studie sal die *chi-square* moontlik gebruik word om vas te stel of daar 'n verskil is tussen die verwagte frekwensies en die frekwensies wat waargeneem is. Hoe kleiner die verskil tussen die verwagte frekwensies en die frekwensies wat waargeneem is, hoe groter is die kans dat die waarneming aan toeval toegeskryf kan

word (Smithson, 2000, p. 299-307). Die hipotese stellings vir die *chi-square* toets is (Maree & Pietersen , 2008, p. 246):

$H_0$ : Die veranderlikes is onafhanklik

$H_1$ : Die veranderlikes is afhanklik

Volgens die rasionaal van die *chi-square* toets bepaal dit dat daar vir elke sel 'n voorspelde frekwensie bereken word vir  $H_0$  en wat die frekwensie sou wees indien daar geen verband tussen die veranderlikes is nie. Daar word statisties getoets hoe ver die waargenome data, waar geen verband is nie, verskil. Indien die berekende waardes van die toets klein is, beteken dit dat die voorspelde en waargenome data naby aan mekaar is en dat die nul-hipotese nie verwerp word nie. Groot waardes van die statistiese toets bepaal dat die voorspelde en waargenome data verskil en dat die  $H_0$  verwerp word. Die *chi-squared*-toets is slegs geldig as die verwagte selgrootte nie kleiner as 5 is nie (Maree & Pietersen , 2008, p. 246).

### **3.8.3.3 Wilcoxon-toets**

Die nie-parametriese toets word gebruik in gevalle waar die grootte van die navorsingsgroep kleiner as 30 is en daar nie aangeneem kan word dat die verspreiding normaal sal wees nie. Indien die navorsing uiterste waardes het, kan die Wilcoxon- toets in plaas van die t-toets gebruik word. In die geval van die huidige studie sal die Wilcoxon toets slegs vir die loodsstudie gebruik word. Die nul-hipotese in die geval waar die Wilcoxon-toets gebruik word bepaal dat die gemiddeld van die verskillende tellings gelyk is aan nul (Maree & Pietersen , 2008, p. 230).

$H_0$ :  $Me = 0$

Die alternatiewe hipotese, afhangende van die studie, kan een van die volgende wees:

$H_1$ :  $Me \neq 0$                     of                     $H_1$ :  $Me < 0$                     of                     $H_1$ :  $Me > 0$

### **3.8.3.4 Pearsons korrelasie-analise**

Pearsons korrelasie-analise is die meting van die sterkte van die verhouding tussen twee kwantitatiewe veranderlikes. Die korrelasie kan net gebruik word as daar bepaal kan word dat die verhouding tussen die veranderlikes liniêr is (Maree &

Pietersen, 2008, p. 234). Ek sal korrelasie doen deur middel van Pearsons korrelasie-analise. Korrelasie-analise is die analise van twee veranderlikes met mekaar om te bepaal of die veranderlikes met mekaar korreleer en tot watter mate. Die navorser is gemoeid met die manier waarop veranderlikes in een veranderlike met die veranderlike in 'n volgende veranderlike kan korreleer (Bryman 2004, p. 230–233). 'n Korrelasie-analise bepaal hoe sterk die verband tussen die veranderlikes is. As 'n veranderlike se waarde slegs afhanklik is van een veranderlike, sal 'n hoë korrelasie waargeneem word en andersom as die veranderlike glad nie deur die ander veranderlike beïnvloed word nie (Bryman 2004, p. 230–233).

### **3.9 OPSOMMING VAN DIE HOOFSTUK**

In Hoofstuk 3 het ek 'n gedetailleerde uitlegging gegee oordie metodologie wat vir die huidige studie gebruik gaan word. Ek het inligting verskaf oor die deelnemers aan die studie en hoe die ingesamelde data geanaliseer gaan word. Die populasie is aangedui en die metode van insameling is breedvoerig bespreek. Die kwaliteitskriteria en belangrike riglyne vir die studie, asook die data-insamelingsinstrumente wat gebruik word, is in Hoofstuk 3 bespreek.

## HOOFSTUK 4 RESULTATE

### 4.1 INLEIDING

In hierdie hoofstuk word die statistiese analise van die resultate van die vraelys aangebied en bespreek. Ten einde die doel van die studie te bereik, is die navorsing in 'n loodsstudie en 'n hoofstudie gedoen. Die data van die loodsstudie en hoofstudie word in die hoofstuk geanaliseer. Data is deur middel van gestruktureerde vraelyste ingewin. Deur vraelyste as instrument vir data-insameling te gebruik, is dit moontlik om met groot populasies te werk, aangesien 'n groot populasie vir beskrywende sowel as verduidelikende analise belangrik is (Babbie, 2001, p. 34). In Hoofstuk drie is die metodes wat vir data-insameling gebruik is, sowel as die prosedures vir data-analise bespreek. Om die navorsingsvraag sinvol te kon beantwoord, was dit nodig om ingesamelde data numeries te verwerk tot kwantitatiewe, interpreteerbare data wat in hierdie hoofstuk verduidelik en bespreek sal word. 'n Deel van die primêre doel van die studie is om die konstruksiegeldigheid van die meetinstrument te toets. Die meetinstrument is vanuit die literatuurstudie ontwerp en word gemeet op 'n sespunt Likert-skaal.

### 4.2 RESULTATE VAN DIE LOODSSTUDIE

#### 4.2.1 Demografiese inligting van deelnemers aan die loodsstudie

Deelnemers aan die loodsstudie het bestaan uit leerders en onderwysers.

##### 4.2.1.1 *Leerders*

Meer dogters as seuns het aan die loodsstudie deelgeneem. Leerders wat in Pretoria skoolgaan en in verskeie openbare skole is, het aan die studie deelgeneem. Leerders wat in graad vier tot graad agt is, het aan die loodsstudie deelgeneem. Die meeste deelnemers is in graad vier en die minste deelnemers is in graad agt. Uit die 126 leerders praat die meeste leerders Afrikaans.

#### **4.2.1.2 Onderwysers**

Die meeste deelnemers aan die loodsstudie was mans en die gemiddelde ouderdom van die onderwysers was 33 jaar. Die meeste deelnemende onderwysers praat Afrikaans as huistaal. Die meerderheid van die deelnemers aan die loodsstudie het opleiding en het 'n graad- of diplomakursus voltooi. Die meeste van die deelnemende onderwysers hou skool in die intersenfase<sup>1</sup> gevolg deur die Junior fase en die minste onderwysers hou vir die seniors skool.

### **4.3 INSTRUMENT**

#### **4.3.1 Betroubaarheid van die navorsingsinstrument**

Die doel van die loodsstudie was om die betroubaarheid van die data-insamelingsinstrumente wat ek vanuit Engels na Afrikaans vertaal het, te ondersoek. Die betroubaarheid van die navorsingsinstrument in die huidige studie is belangrik, omdat dit aantoon hoe waarskynlik dit kan wees dat die resultate dieselfde in soortgelyke studies by ander skole sal wees.

#### **4.3.2 Geregtigheidskaal-vraelys (GSV) vir leerders se betroubaarheid**

Die betroubaarheid van die GSV data-insamelingsinstrument is aanvaarbaar  $\alpha = .72$  ( $n_{\text{items}}=10$ ). Die Cronbach alfakoëffisiënt van die Afrikaanse vraelys is vergelykbaar met die studies waar die Engelse vraelys gebruik is en die vertaling van die data-insamelingsinstrumente vanuit Engels na Afrikaans, het nie die betroubaarheid beïnvloed nie.

#### **4.3.3 Persoonlike Oortuigingsvraelys (POV) vir onderwysers se betroubaarheid**

Die betroubaarheid van die POV data-insamelingsinstrument is  $\alpha = .92$  ( $n_{\text{items}}=7$ ) en vergelyk goed met vorige studies waarin die skaal gebruik is (Dalbert, 1999). Dit is gevolglik in die hoofstudie gebruik. Die analyses vir die KGV het net betrekking op 24 items (v 17 tot v 40).

---

<sup>1</sup> Intersenfase is graad vier tot graad ses.

#### **4.3.4 Klaskamergedragvraelys (KGV) vir onderwysers se betroubaarheid**

Die betroubaarheid van die KGV is  $\alpha = .97$  ( $n_{\text{items}}=24$ ). Die konstruk-geldigheid sal deur die faktoranalise bepaal word.

#### **4.3.5 Gevolge van die loodsstudie**

Die betroubaarheid van die skale wat in die loodsstudie gebruik is, is aanvaarbaar en daarom het ek besluit om voort te gaan met die hoofstudie om die navorsingsvrae te beantwoord.

### **4.4 RESULTATE VAN DIE HOOFSTUDIE**

#### **4.4.1 Die betroubaarheid van die Geregtigheidskaal-vraelys (GSV) vir leerders**

Die betroubaarheid van die GSV data-insamelingsinstrument is aanvaarbaar  $\alpha = .71$  ( $n_{\text{items}}=10$ ) en vergelykbaar met die loodsstudie  $\alpha = .72$ .

#### **4.4.2 Die betroubaarheid van die Persoonlike Oortuigingsvraelys (POV) vir onderwysers**

Die betroubaarheid van die POV-vraelys vir onderwysers is aanvaarbaar  $\alpha = .88$  ( $n_{\text{items}}=7$ ) en in lyn met die loodsstudie se betroubaarheid  $\alpha = .92$ .

#### **4.4.3 Die betroubaarheid van die Klaskamergedragvraelys (KGV) vir onderwysers**

Die betroubaarheid van die KGV is aanvaarbaar  $\alpha = .95$  ( $n_{\text{items}}=24$ ) en in lyn met die betroubaarheid van die loodsstudie se alfa  $\alpha = .97$ .

### **4.5 NORMALITEIT VAN DIE GSV, POV EN KGV-SKALE**

#### **4.5.1 Inleiding**

Om die normaliteit van die skale te bepaal, moet daar na die normaalverspreiding gekyk word. Indien daar nie 'n normaalverspreiding is nie en een of meer van die aannames oortree is, sal nie-parametriese statistiek gebruik word.

#### **4.5.2 Die normaliteit van die GSV vir leerders**

Om die normaliteit van die GSV vir leerders te bepaal, word daar na die skaalbeskrywing gekyk. In tabel 4.1 word die skaalbeskrywing van die GSV gerapporteer.



Tabel 4.1

*Die skaalbeskrywing van die GSV*

	Statistiek	Std. Fout
Gemiddelde	4.618	0.210
95% vertrouensinterval vir ondergrens	4.577	
Gemiddelde bogrens	4.659	
5 % afwerking van gemiddelde	4.652	
mediaan	4.700	
variansie	.716	
Std. afwyking	.8464	
Geregtigheidskaal- interkwartiel omvang	1.2	
vraelys (GSV) vir skeefheid	-.566	.061
leerders kurtose	-.198	.121

Die gemiddeld van die skaal is 4.61 en vergelyk goed met die afgewerkte gemiddeld van 4.65 wat daarop dui dat enige uitskieters wat in die data voorgekom het, nie 'n beduidende effek op die lokaliteit van die gemiddelde gehad het nie. Die GSV is verder geanaliseer deur die Kolmogorov-Smirnov en Shapiro-Wilk-toets vir normaliteit te gebruik. Resultate word in tabel 4.2 gerapporteer. Beide toetse was betekenisvol, wat daarop dui dat die data skeef is.

Tabel 4.2

*Kolmogorov-Smirnov en Shapiro-Wilk- toets vir normaliteit van die GSV*

	Kolmogorov-Smirnov <sup>a</sup>			Shapiro-Wilk		
	Statistiek	deeln	Sig.	Statistiek	deeln	Sig.
GSV Gemiddeld	.081	1624	.000	.968	1624	.000

\*. Dit is 'n ondergrens van die ware betekenis.

Die resultate van die GSV is betekenisvol skeef en daarom sal die leerders se data met nie-parametriese toetse ondersoek word.

#### 4.5.3 Die normaliteit van die POV vir onderwysers

Om die normaliteit van die POV vir onderwysers te bepaal, moet daar na die skaalbeskrywing gekyk word. In tabel 4.3 word die die skaalbeskrywing van die POV gerapporteer.

Tabel 4.3

##### *Die skaalbeskrywing van die POV*

	Statistiek	Std. fout
Gemiddelde	3.3764	.13792
95% vertrouensinterval vir	3.1016	
ondergrens	3.6513	
Gemiddelde  bogens	3.3539	
5 % afwerking van gemiddelde	3.4286	
mediaan	1.408	
variansie	1.18644	
Std. afwyking	1.75	
Persoonlike		
interkwartiel omvang	277	279
Oortuigingsvraelys		
skeefheid	-.278	.522
(POV) vir		
kurtose		
onderwysers		

Die gemiddeld van die skaal is 3.37 en vergelyk goed met die afgewerkte gemiddeld van 3.35 wat daarop dui dat enige uitskieters wat in die data voorgekom het, nie 'n beduidende effek op die lokaliteit van die gemiddelde gehad het nie. Die data is verder geanaliseer deur die Kolmogrov-Smirnov en Shapiro-Wilk-toets vir normaliteit te gebruik en die resultate word in Tabel 4.4 gerapporteer. Geeneen van die toetse

was betekenisvol nie, wat daarop aandui dat die data nie noemenswaardig skeef is nie .

Tabel: 4.4

*Kolmogorov-Smirnov en Shapiro-Wilk-toets vir normaliteit van die POV*

	Kolmogorov-Smirnov <sup>a</sup>			Shapiro-Wilk		
	Statistiek	deeln	Sig.	Statistiek	deeln	Sig.
POV Gemiddeld	.064	74	.200*	.980	74	.291

\*. Dit is 'n ondergrens van die ware betekenis.

a. Lilliefors beduidende regstelling

#### 4.5.4 Die normaliteit van die KGV vir onderwysers

In tabel 4.5 word die skaalbeskrywing van die KGV vir onderwysers met betrekking tot die 24 items wat geanaliseer is, (v 17 tot v 40) gerapporteer.

Tabel 4.5

*Die skaalbeskrywing van die KGV*

		Statistiek	Std. fout
	<b>Gemiddelde</b>	75.0405	.341336
	95% vertrouensinterval vir ondergrens	368.2377	
	Gemiddelde bogrens	81.8434	
	5 % afwerking van gemiddelde	74.2117	
	mediaan	69.5000	
	variensie	862.176	
	Std. afwyking	29.36284	
KGV Gemiddeld	interkwartiel omvang	47.50	
	skeefheid	.501	.279
	kurtose	-.908	.552

Die gemiddeld van die skaal is 75.04 en is vergelykbaar met die afgewerkte gemiddeld van 74.21 wat daarop dui dat enige uitskieters in die data wat voorgekom het, nie 'n beduidende effek op die lokaliteit van die gemiddelde gehad het nie. Die data is verder geanaliseer deur die Kolmogrov-Smirnov en Shapiro-Wilk toets vir normaliteit te gebruik en die resultate word in Tabel 4.6 gerapporteer. Geeneen van die toetse was betekenisvol nie, wat daarop dui dat die data nie noemenswaardig skeef is nie .

Tabel: 4.6

*Kolmogorov- Smirnov en Shapiro-Wilk-toets vir normaliteit van die KGV*

	Kolmogorov-Smirnov <sup>a</sup>			Shapiro-Wilk		
	Statistiek	deeln	Beduidendheid	Statistiek	deeln	Beduidendheid
KGV_Gem	.107	74	.036	.931	74	.001

a. Lilliefors beduidende regstelling

Hierdie resultate is beduidend, wat beteken dat die onderwysers se data met nie-parametriese toetse ondersoek sal word.

## 4.6 FAKTORANALISE VAN DIE KGV

### 4.6.1 Inleiding

Die doel van faktoranalise is om te bepaal watter items by mekaar pas, omdat hulle op dieselfde manier beantwoord is en dus dieselfde dimensie of faktor meet (Pietersen & Maree, 2007, p. 219). Faktoranalise is met behulp van hoofkomponent-analise gedoen. Hoofkomponent-analise word gebruik om die onderliggende konstrunkte of faktore wat die korrelasies tussen die items verklaar, te identifiseer. Hoofkomponent-analise kombineer baie veranderlikes in kleiner groepies wat onderliggende dimensies deel (Hamilton, 2009, p. 337). Hoofkomponent-analise word gebruik om 'n groot hoeveelheid items op te som en in 'n kleiner hoeveelheid items in te deel, wat faktore genoem word. Om vas te stel wat onderwysers se perspektief op dissipline in skole is, moet 'n betroubare meetinstrument ontwikkel

word. Daar is besluit om faktoranalise op 24 items (v 17 tot v 40) van die KGV te doen. Die 24 items meet die klaskamer gedrag van leerders en is in die analise ingesluit. Om die faktore te identifiseer, is die eiewaardes (*eigen value*) groter as een reël gebruik (Pietersen & Maree, 2007, p. 219). Volgens Field (2009, p. 180) mag slegs faktore met eiewaardes groter as een onttrek word.

Die KMO en Bartlett's-toets is gebruik om vas te stel of die faktormatriks analiseerbaar is. Die Kaiser-Meyer-Olkin-toets (KMO) word gebruik om wetenskaplik te bepaal of die steekproef groot genoeg is en waardes bo 0.60 word as aanvaarbaar beskou, maar hoe meer die waarde na een (1) strewe, hoe beter kan die uitslag van die toets bepaal word (Pallant, 2011, p. 183; Field, 2009, p. 640). Die bolvormigheid van die Bartlett-toets word met faktoranalise geassosieer. Hoe kleiner die waarskynlikheid wat gemeet word, hoe groter is die kans of moontlikheid van interkorrelasie en die ideale waardes strewe na  $p = 0.00$  (Pett, Lackey & Sullivan, 2003, p. 80). Dit is in hierdie geval wenslik om 'n faktoranalise as tegniek te gebruik. Die KMO en Bartlett's toets van bolvormigheid is gebruik om geskiktheid van die data te toets. Tabel 4.7 dui aan dat die KMO waarde vir die KGV 0.89 is wat aandui dat faktoranalise gedoen kan word. Volgens die Bartlett's toets van bolvormigheid was die beduidendheid  $p = 0.00$ .

Tabel 4.7

*Kaiser-Meyer-Olkin en Bartlett's-toets vir steekproef-geskiktheid*

Kaiser-Meyer-Olkin	Steekproef-geskiktheid	.892
Bartlett's-toets van	Chi-Kwadraat	1781.428
bolvormigheid	df	276
	Beduidendheid	.000

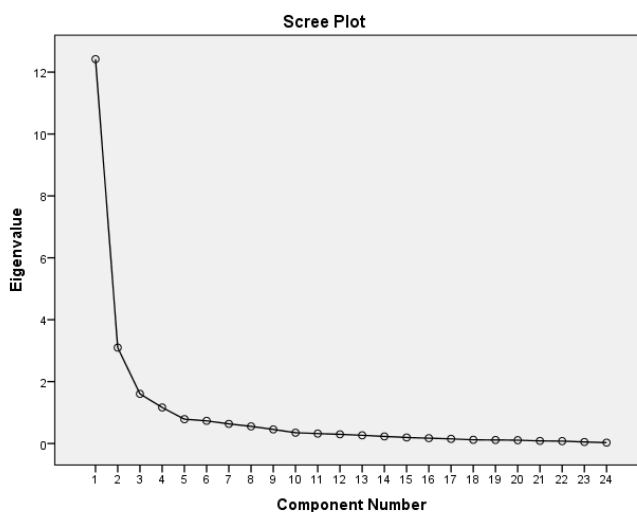
Beide die toetse bevind in al die areas bevredigende resultate. Die KMO se waardes is aanvaarbaar en die Bartlett-toets van bolvormigheid dui aan dat daar korrelasies is. Volgens die riglyne vir KMO en Bartlett was dit aanvaarbaar en betekenisvol. Daar is gekyk na die gemeenskaplikhede tussen die faktore wat groter as 0.70 is. Om die faktore te roteer, is daar van 'n promaks-rotasie gebruik gemaak. 'n Promaks-rotasie is gebruik omdat daar teoreties verwag word dat die onderliggende items of faktore verwantskappe sal toon (Pallant, 2011, p. 185). Die Oblique-metode met 'n promaks-rotasie is gebruik om die variansies van die faktore te verminder of te vereenvoudig (Cohen, 1988, p. 128).

#### 4.6.2 Resultate van die faktoranalise

Volgens Pietersen en Maree, (2007 p. 220), word faktoranalise gebruik om te bepaal wat die onderliggende invloede van 'n hoeveelheid veranderlikes is en om te bevestig dat die veranderlikes tot 'n spesifieke groep of faktor behoort. Die *scree plot* is 'n manier wat gebruik kan word om te besluit hoeveel faktore teenwoordig is. Die *scree plot* kan as 'n gewone lyn beskou word wat die eiewaardes aandui. Die lyn maak gewoonlik 'n buiging en die getal eiewaardes aan die linkerkant van die buiging dui gewoonlik die hoeveelheid faktore aan (Pietersen & Maree, 2007 p. 220). In figuur 4.1 is die buiging by die vyfde eiewaarde wat aandui dat die vier waardes aan die linkerkant vier faktore verteenwoordig.

Figuur 4.1

#### Scree plot



Daar is tydens die faktoranalise van die KGV bevind dat subgroepe geskep kan word om die geldigheid van die data-insamelingsinstrument te bepaal. Die faktoranalise is gedoen om die geldigheid in elke area van die KGV te bepaal. Volgens Pallant (2011, p. 187) word die faktormatriks as bruikbaar vir faktoranalise beskou as die meerderheid van die items  $r = .3$  of groter is. Tabel 4.8 dui die totale variansie van die KGV aan.

Tabel 4.8

*Totale variansie verduidelik*

Komponent	Aanvanklike eiewaardes			Onttrekking van somme en kwadraatbeladings			Rotasie van somme en kwadraatbeladings
	Totaal	% van variansie	Kumulatiewe %	Totaal	% van variansie	Kumulatiewe %	Totaal
1	12.419	51.746	51.746	12.419	51.746	51.746	8.520
2	3.098	12.909	64.655	3.098	12.909	64.655	8.306
3	1.604	6.682	71.338	1.604	6.682	71.338	8.660
4	1.165	4.854	76.192	1.165	4.854	76.192	6.885
5	.787	3.278	79.470				
6	.731	3.048	82.517				
7	.635	2.644	85.162				
8	.553	2.305	87.467				
9	.454	1.892	89.358				
10	.348	1.450	90.809				
11	.320	1.334	92.143				
12	.298	1.243	93.385				

Tabel vervolg op bl 80



Komponent	Aanvanklike eiewaardes		
	Totaal	% van variansie	Kumulatiewe %
13	.265	1.105	94.490
14	.229	.954	95.444
15	.195	.811	96.256
16	.172	.715	96.971
17	.149	.621	97.592
18	.119	.497	98.089
19	.114	.475	98.564
20	.106	.442	99.006
21	.083	.347	99.354
22	.076	.318	99.672
23	.050	.208	99.880
24	.029	.120	100.000

Die patroonmatriks bevat die faktorladings van elke veranderlike ten opsigte van elke faktor. Uit die faktoranalise het vier faktore na vore gekom wat teoreties interpreteerbaar is. Die patroonmatriks gee 'n uiteensetting van items van die faktorontleding met 'n faktorlading van groter as en gelyk aan .3 wat deel is van die vier faktore wat na vore gekom het. Die geroteerde komponente van die patroonmatriks word in tabel 4.9 weergegee.

Tabel 4.9

*Komponente van die patroonmatriks*

	Komponente			
	1	2	3	4
KG 23	<b><u>.951</u></b>	-.185	-.123	.158
KG 40	<b><u>.859</u></b>	-.100	.239	-.074
KG 27	<b><u>.813</u></b>	.201	-.047	-.006
KG 20	<b><u>.664</u></b>	-.115	-.054	.578
KG 18	<b><u>.657</u></b>	-.036	-.122	.594
KG 22	<b><u>.637</u></b>	-.122	.141	.229
KG 33	<b><u>.582</u></b>	.338	.059	-.048
KG 31	<b><u>.568</u></b>	.436	-.060	.123
KG 25	.241	<b><u>.945</u></b>	-.256	-.028
KG 32	-.027	<b><u>.821</u></b>	.056	.060
KG 30	-.186	<b><u>.766</u></b>	.080	.149
KG 26	.281	<b><u>.753</u></b>	.179	-.270
KG 29	-.489	<b><u>.721</u></b>	.177	.254
KG 24	.187	<b><u>.606</u></b>	-.130	.244
KG 36	-.097	-.079	<b><u>.846</u></b>	.203
KG 37	.335	-.061	<b><u>.844</u></b>	-.241

Tabel vervolg

KG 34	-.309	.143	<b><u>.795</u></b>	.124
KG 35	.075	.005	<b><u>.686</u></b>	.188
KG 38	.370	.003	<b><u>.683</u></b>	-.090
KG 39	.422	-.12	<b><u>.655</u></b>	-.017
KG 17	.120	.154	-.070	<b><u>.722</u></b>
KG 19	.345	.001	.181	<b><u>.634</u></b>
KG 28	-.062	.240	.239	<b><u>.554</u></b>
KG 21	.095	.224	.286	<b><u>.465</u></b>

Nadat 'n faktoroplossing verkry is waarin al die faktore 'n beduidende lading het, is die verskillende faktore benoem. Name is gekies om die faktore te beskryf op grond van die onderliggende verbande wat binne die faktormatriks voorkom. Die name vir die faktore is intuïtief deur die navorser ontwikkel op grond van die onderliggende dimensies wat die faktor verteenwoordig. Die beskrywing van die partoonmatriks word in tabel 4.10 weergegee.

Tabel 4.10

*Beskrywing van patroonmatriks*

Faktor	Naam van faktor
<b>Faktor 1:</b> Item	Minagting van gesag
18: Die leerders in my klasse praat nogal parmantig met my	
20: Die leerders in my klasse het nie respek vir my nie	
22: Die leerders in my klasse praat soms agter my rug van my	
23: Die leerders in my klasse het my al gevloek of geskel	
27: Die leerders in my klasse het mekaar al met geweld gedreig	
33: In my klas kan dit by tye nogal chaoties raak.	
31: In my klas is dissipline 'n ernstige probleem	
40: In my klas sal leerders die klas verlaat sonder toestemming	

Tabel vervolg

Faktor	Naam van faktor
<b>Faktor 2: Item</b>	
24: Die leerders in my klasse boelie mekaar van tyd tot tyd	
25: Die leerders in my klasse baklei onder mekaar	
26: Die leerders in my klasse knou mekaar af	Interpersoonlike konflik
29: Die leerders in my klasse moet stilgemaak word sodat ek kan praat	
30: Die leerders in my klasse val my gedurig in die rede	
32: In my klas moet ek meer raas as wat ek wil	
<b>Faktor 3: Item</b>	
34: In my klas doen leerders nie huiswerk nie	
35: In my klas is laatkommery 'n probleem	
36: In my klas is leerders geneig om leuens te vertel	
37: In my klas krap of teken leerders op die skoolbanke en mure	Oortreding van klaskamerreëls
38: In my klas is die leerders geneig om skoolleidendom te beskuldig	
39: In my klas is dit 'n probleem dat leerders goed vat sonder toestemming	
<b>Faktor 4: Item</b>	
17: Die leerders in my klasse daag my gesag uit	
19: Die leerders in my klasse is ongeskik en ongemanierd	
21: Die leerders in my klasse verontagsaam die klasreëls	
28: Die leerders in my klasse versuim om opdragte uit te voer	
	Negatiwiteit van onderwyser

*Minagting van gesag* bestaan uit agt items wat onderliggend met mekaar verband hou. Die naam wat vir die faktor gekies is, is *minagting van gesag*. Respek en vertroue tussen onderwyser en leerder is die hoeksteen van 'n goeie verhouding tussen hulle. Volgens Steyn et al (2003, p. 225) sien leerders dikwels nie meer hulle onderwysers as die draers van gesag nie. Dit lei daartoe dat leerders die gesag van

hulle onderwysers verontagsaam en minag. Die negatiewe persepsie wat leerders van onderwysers het, veroorsaak dikwels swak dissipline onder leerders in die klassituasie.

*Interpersoonlike konflik* bestaan uit ses items wat onderliggend met mekaar verband hou. Die naam wat vir die faktor gekies is, is *interpersoonlike konflik*. Leerders kan interpersoonlike konflik in die klaskamer beleef deur die stappe wat onderwysers teen hulle neem, as onregverdig te beskou. Die leerders se gedrag en dissipline in 'n klaskamer moet deur die onderwyser gehandhaaf word en dikwels word stappe teen die leerder geneem (Steyn et al, 2003, p. 226). Die leerder beskou van hierdie stappe as onregverdig, omdat leerders verskillende sienings en doelstellings in die klaskamer het (Horan & Meyers, 2009, p. 485). Die leerders se ervaring van onregverdigheid in die klaskamer kan 'n negatiewe impak op hulle persoonlikheid hê en dit kan hulle minder gemotiveerd maak (Peter & Dalbert, 2010, p. 297).

*Oortreding van klaskamerreëls* bestaan uit ses items wat onderliggend met mekaar verband hou. Die naam wat vir die faktor gekies is, is *oortreding van klaskamerreëls*. Onderwysers in skole maak die reëls nie altyd duidelik nie en hulle pas dit ook inkonsekwent toe. Volgens Vogel (2004, p. 4) voel leerders dat hulle geen insae of aandeel in die opstel van reëls in die skole het nie en dat onderwysers nie die reëls ken nie en dit nie volgens die gedragskode van die skool toepas nie.

*Negatiwiteit van onderwyser* bestaan uit vier items wat met mekaar verband hou. Die naam wat vir die faktor gekies is, is *negatiwiteit van onderwyser*. Leerders wat voel dat onderwysers hulle nie regverdig behandel nie, toon gewoonlik swakker dissipline (Bear, 1998, p. 15). Die toepassing en uitbouing van regverdigheid in die klaskamer, kan 'n positiewe effek op leerders se algemene houding teenoor die skool en onderwyser en optrede van die leerder in die klas hê (Isrealashvili, 1997, p. 5). Onregverdigheid of negatiwiteit van die onderwyser se kant af kan tot negatiewe gedrag van die leerder af lei. Bear (1998, p.15) is van mening dat onderwysers dikwels die oorsaak van leerders se gedrag is, omdat hulle leerders se vrae ignoreer en vooroordeel toon deur die etikettering van ongedisiplineerde leerders. Negatiewe opmerkings en reaksies van die onderwyser teenoor die leerder kan veroorsaak dat die leerder teen die gesag van die onderwyser rebelleer

(Isrealashvili, 1997, p. 5). Daar is 'n skaalgemiddeld vir elkeen van die 4 faktore bereken. Die faktore sal as subskale in verdere analises gebruik word. In tabel 4.11 word die skaalgemiddeld van al die items van die faktoranalise gerapporteer.

Tabel 4.11

*Die skaalbeskrywing: Totale skale*

		Statistiek	Std. fout
	Gemiddelde	3.1267	.14222
	95% vertrouensinterval vir	2.8432	
	ondergrens	3.4101	
	Gemiddelde	3.0922	
	bogrens	2.8958	
	5 % afwerking van gemiddelde	1.497	
		1.22345	
Gemiddeld	mediaan	1.98	
KGV 17 - KGV 40	variensie	.501	.279
	Std. afwyking	-.908	.552
	interkwartiel omvang		
	skeefheid		
	kurtose		

Die gemiddeld van die skaal is 3.12 en is vergelykend met die afgewerkte gemiddeld van 3.41 wat daarop dui dat enige uitskieters in die data wat voorgekom het, nie 'n beduidende effek op die lokaliteit van die gemiddelde gehad het nie.

Tabel 4.12

*Die skaalbeskrywing van die GSV faktor 1: Minagting van gesag*

		Statistiek	Std. fout
	Gemiddelde	2.9882	.17957
	95% vertrouensinterval vir	2.6303	
	ondergrens	3.3461	
	Gemiddelde bogrens	2.9321	
	5 % afwerking van gemiddelde	2.5000	
		2.386	
	mediaan	1.54473	
Gemiddeld faktor	variansie	2.66	
1	Std. afwyking	.527	.279
	interkwartiel omvang	-1.022	.552
	skeefheid		
	kurtose		

Die gemiddeld van die skaal is 2.98 en vergelyk met die afgewerkte gemiddeld van 2.93 wat daarop dui dat enige uitskieters in die data wat voorgekom het, nie 'n beduidende effek op die lokaliteit van die gemiddelde gehad het nie.

Tabel 4.13

*Die skaalbeskrywing van die GSV faktor 2: Interpersoonlike konflik*

	Statistiek	Std. fout
Gemiddelde	3.1689	.15807
95% vertrouensinterval vir	2.8539	
ondergrens	3.4839	
Gemiddelde bogrens	3.1356	
5 % afwerking van gemiddelde	3.0000	
	1.849	
mediaan	1.35975	
Gemiddeld faktor 2 variansie	2.25	
Std. afwyking	.351	.279
interkwartiel omvang	-1.056	.552
skeefheid		
kurtose		

Die gemiddeld van die skaal in Tabel 4.13 is 19.01 en vergelyk met die afgewerkte gemiddeld van 20.90 wat daarop dui dat enige uitskieters in die data wat voorgekom het, nie 'n beduidende effek op die lokaliteit van die gemiddelde gehad het nie.



Tabel 4.14

*Die skaalbeskrywing van die GSV faktor 3: Oortreding van klaskamerreëls*

		Statistiek	Std. fout
	Gemiddelde	3.2815	.16092
	95% vertrouensinterval vir	2.9608	
	ondergrens	3.6022	
	Gemiddelde	3.2759	
	bogrens	3.0000	
	5 % afwerking van gemiddelde	1.916	
		1.38428	
Gemiddeld faktor	mediaan	2.67	
3	variansie	.136	.279
	Std. afwyking	-1.363	.552
	interkwartielomvang		
	skeefheid		
	kurtose		

Die gemiddeld van die skaal is 19.68 en vergelyk met die afgewerkte gemiddeld van 19.65 wat daarop dui dat enige uitskieters in die data wat voorgekom het, nie 'n beduidende effek op die lokaliteit van die gemiddelde gehad het nie.

Tabel 4.15

*Die skaalbeskrywing van die GSV faktor 4: Negatiwiteit van onderwyser*

	Statistiek	Std. fout
Gemiddelde	3.1081	-16643
95% vertrouensinterval vir	2.7764	
ondergrens	3.4398	
Gemiddelde	3.0646	
bogrens	2.7500	
5 % afwerking van gemiddelde	2.050	
	1.4317	
Gemiddeld faktor 4		
mediaan	2.31	
variensie	.551	.279
Std. afwyking	-1.052	.552
interkwartiel omvang		
skeefheid		
kurtose		

Die gemiddeld van die skaal is 12.43 en vergelyk met die afgewerkte gemiddeld van 12.25 wat daarop dui dat enige uitskieters in die data wat voorgekom het, nie 'n beduidende effek op die lokaliteit van die gemiddelde gehad het nie.

Faktor 1: *Minagting van gesag* beskik oor 'n bevredigende betroubaarheid  $\alpha = .94$  ( $n_{\text{items}} = 8$ ). Faktor 2: *Interpersoonlike konflik* beskik oor 'n bevredigende betroubaarheid  $\alpha = .90$  ( $n_{\text{items}} = 6$ ). Faktor 3: *Oortreding van klaskamerreëls* beskik oor 'n bevredigende betroubaarheid  $\alpha = .91$  ( $n_{\text{items}} = 6$ ). Faktor 4: *Negatiwiteit van onderwyser* beskik oor 'n bevredigende betroubaarheid  $\alpha = .88$  ( $n_{\text{items}} = 4$ ).

## 4.7 DEMOGRAFIESE SAMESTELLING VAN DEELNEMERS AAN DIE HOOFSTUDIE

Deelnemers aan die hoofstudie het uit 'n totaal van 1624 leerders en 74 onderwysers bestaan wat in vyf laerskole en een hoërskool in die Pretoria-omgewing skoolgaan en onderrig gee. Al die skole is publieke skole en is doelgerig gekies vanweë uiteenlopende huistaalsprekers en sosio-ekonomiese omstandighede van die omgewings.

### 4.7.1 Leerders

In die hoofstudie het 774 seuns (48%) en 850 dogters (52%) deelgeneem. Meer dogters as seuns het aan die studie deelgeneem.

Tabel 4.16

*Graad en geslag: Kruistabulering*

		Geslag		
		Manlik	Vroulik	Totaal
Graad 4	Telling	208	210	418
	% van totaal	12.8%	12.9%	25.7%
Graad 5	Telling	179	201	380
	% van totaal	11.0%	12.4%	23.4%
Graad 6	Telling	147	170	317
	% van totaal	9.1%	10.5%	19.5%
Graad 7	Telling	168	172	340
	% van totaal	10.3%	10.6%	20.9%

Tabel vervolg

		Geslag		
		Manlik	Vroulik	Totaal
Graad 8	Telling	72	97	169
	% van totaal	4.4%	6.0%	10.4%
Totaal	Telling	774	850	1624
	% van totaal	47.7%	52.3%	100.0%

Graad vier het die meeste leerders gehad wat deelgeneem het met 'n gelyke verdeling tussen seuns en dogters. Graad agt het die minste deelnemers gehad. Die deelnemende leerders gaan skool in vyf verskillende skole in Pretoria.

Tabel 4.17

*Skole van leerders in die hoofstudie*

	<i>f</i>	%	Geldige %	Kumulatiewe %
Skool 1	465	29	29	29
Skool 2	327	20	20	49
Skool 3	488	30	30	79
Skool 4	175	11	11	90
Skool 5	169	10.4	10.4	100.0

Die leerders se ouderdomme wissel tussen agt en vyftien jaar ( $M=11.29$ ;  $SD=1$ ). Deelnemers in die huidige studie was hoofsaaklik Afrikaanssprekend (69%), gevolg deur sprekers van Engels (4.4%), Sepedi (6.3%), IsiZulu (5.45%), Sesotho (6.7%),

SiSwati (0.5%), IsiXhosa (0.4%), isiNdebele (2.6%), Setswana (3%), Tshivenda (0.6%), Xitsonga (0.8%) en leerders wat 'n ander taal as een van die 11 amptelike landstale as huistaal het (0.3%).

Die meeste van die leerders wat aan die studie deelgeneem het, (89%) het aangedui dat hulle onderwysers van hulle hou. Die minderheid (11%) het aangedui dat hulle onderwysers nie van hulle hou nie. Die meeste van die leerders (67%) het aangedui dat hulle al in die moeilikheid by hulle onderwysers gekom het. Die minderheid (34%) het aangedui dat hulle nog nooit in die moeilikheid by hulle onderwysers gekom het nie. Die meeste leerders het aangedui dat hulle dink hulle onderwysers hou van hulle.

#### **4.7.2 Onderwysers**

Die meerderheid van die onderwysers wat aan die hoofstudie deelgeneem het, was vrouens (73%). Die deelnemers se ouderdomme wissel tussen 21 jaar en 67 jaar ( $M=43$ ;  $SD=1$ ). Van die deelnemers is 95% se huistaal Afrikaans, 4% se huistaal Engels en 1% se huistaal Sesotho. Die meeste deelnemers (77%) het 'n graad of diploma en 19% van die deelnemers het 'n nagraadse kwalifikasie. Uit die deelnemers onderrig 61% van die onderwysers graad vier tot ses-leerders en 39% van die onderwysers onderrig graad 7 tot graad 12 leerders.

### **4.8 NAVORSINGSVRAE**

#### **4.8.1 Inleiding**

Om die navorsingsvrae te beantwoord, gaan die resultate van die studie aan die hand van die navorsingsvrae gerapporteer word. Om 'n beter begrip van die hoofvraag te kry, is die volgende subvrae geformuleer.

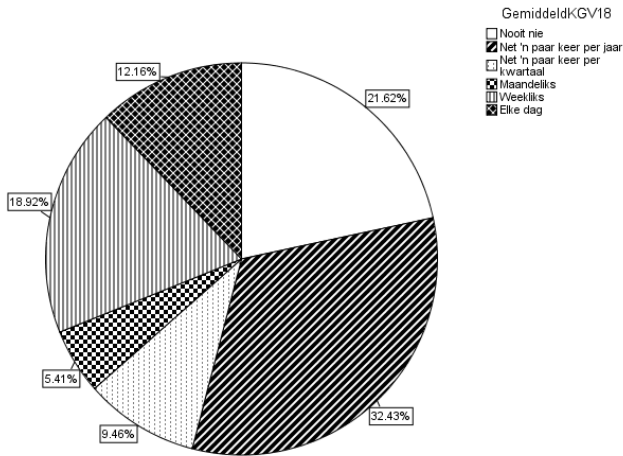
#### **4.8.2 Subvraag 1: Watter dissiplinêre probleme rapporteer onderwysers in hulle klasse?**

Die dissiplinêre probleme wat onderwysers in hulle klasse ondervind, word in die vier faktore van die faktor-analise gerapporteer.

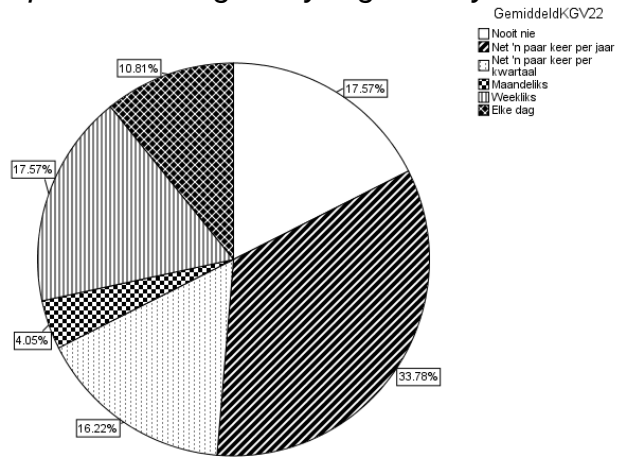
##### **a) Faktor 1: Minagting van gesag**

Faktor 1 sluit **KGV 18, KGV 20, KGV 22, KGV 23, KGV 27, KGV 31, KGV 33 en KGV 40** in.

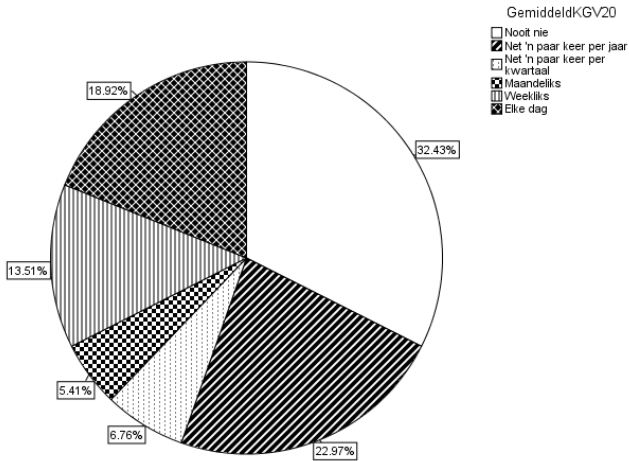
KGV18: Die leerders in my klasse praat nogal parmantig met my



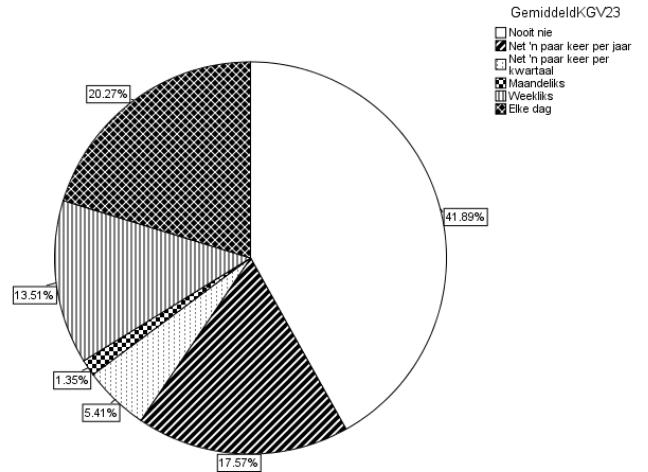
KGV 22: Die leerders in my klasse praat soms agter my rug van my



KGV 20: Die leerders in my klasse het nie respek vir my nie

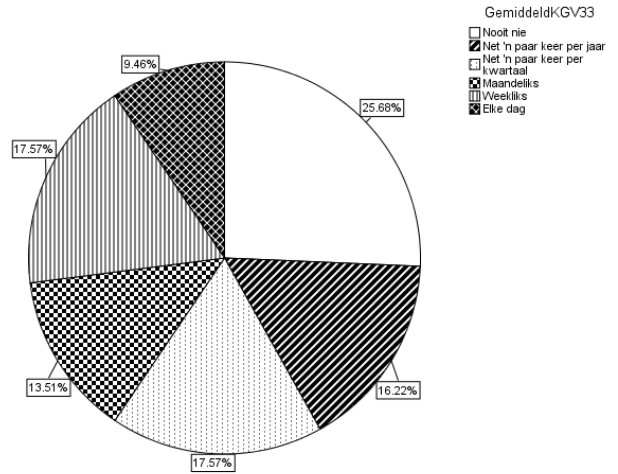
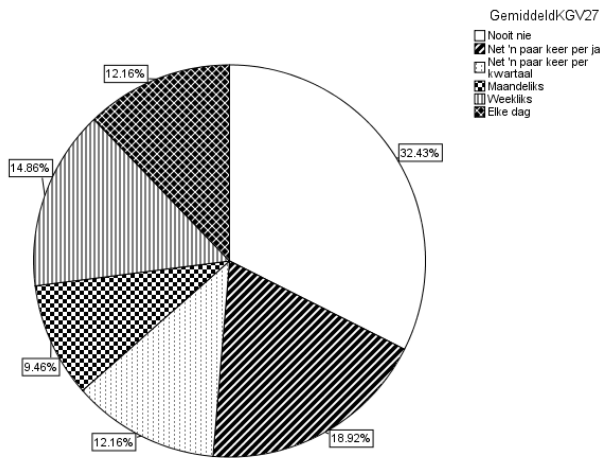


KGV 23: Die leerders in my klasse het my al gevloek of geskel



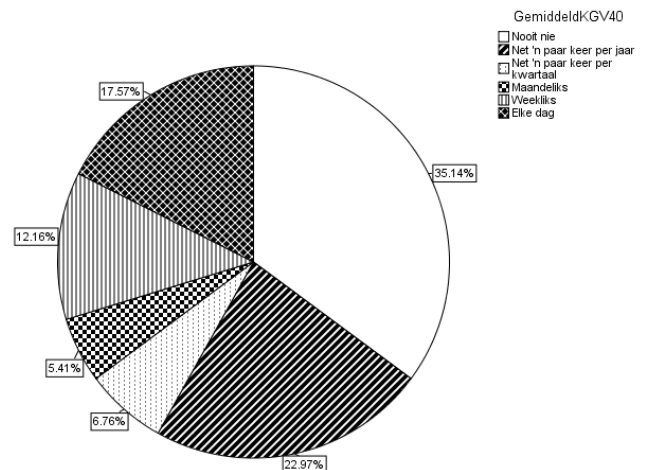
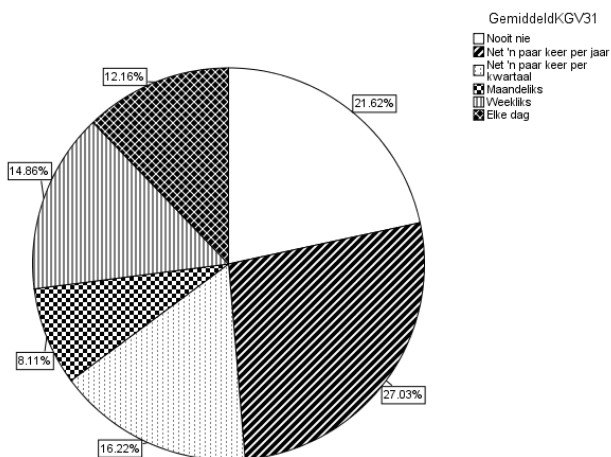
KGV 27: Die leerders in my klasse het mekaar al met geweld gedreig

KGV 33: In my klas kan dit by tye nogal chaoties raak.



KGV 31: In my klas is dissipline 'n ernstige probleem.

KGV 40: In my klas sal leerders die klas verlaat sonder toestemming



In terme van *minagting van gesag*, rapporteer meer as helfte van die onderwysers dat die volgende probleme nooit voorgekom het nie of slegs een keer per jaar in hulle klaskamers voorkom: leerders is parmantig; praat agter die onderwysers se rug van hulle; toon nie respek teenoor die onderwyser nie; het die onderwyser al gevloek of geskel; het mekaar al met geweld gedreig en verlaat die klaskamer

sonder toestemming. Ongeveer helfte van die onderwysers rapporteer dat hulle selde of nooit dissiplinêre probleme ondervind nie, terwyl die ander helfte op gereelde basis dissiplinêre probleme ondervind. Van die onderwysers wat rapporteer dat hulle selde dissiplinêre probleme ondervind, ondervind 13% nooit of net een keer per jaar probleme; 6% ondervind kwartaalliks probleme en 31% ondervind maandeliks die probleme. Van die onderwysers wat rapporteer dat hulle op 'n gereelde basis dissiplinêre probleme ondervind, rapporteer ongeveer 34% dat hulle weekliks met genoemde probleme te kampe het en 17% dat hulle elke dag dissiplinêre probleme ondervind. Dit blyk dat 18% van die onderwysers minagting van gesag slegs sporadies ervaar; 53% van die onderwysers ervaar minagting van gesag selde, terwyl 29% van die onderwysers dit dikwels in die klaskamer ervaar.

Tabel 4.18

*Range van die verskil tussen mans en vroue op die KGV*

	Geslag	N	Gemiddelde rang	Som van rang
Gemiddeld faktor 1	Manlik	20	31.88	637.50
	Vroulik	54	39.58	2137.50
<b>Minagting van gesag</b>	Totaal	74		

Tabel 4.18 dui aan dat daar 'n betekenisvolle verskil tussen mans en vrouens ten opsigte van minagting van gesag is.



Tabel 4.19

*Mann-Whitney toets*

	Gemiddeld faktor 1	Minagting van gesag
Mann-Whitney U		427.500
Wilcoxon W		637.500
Z		-1.370
Asymp. beduidendheid. (2-ledig)		.171

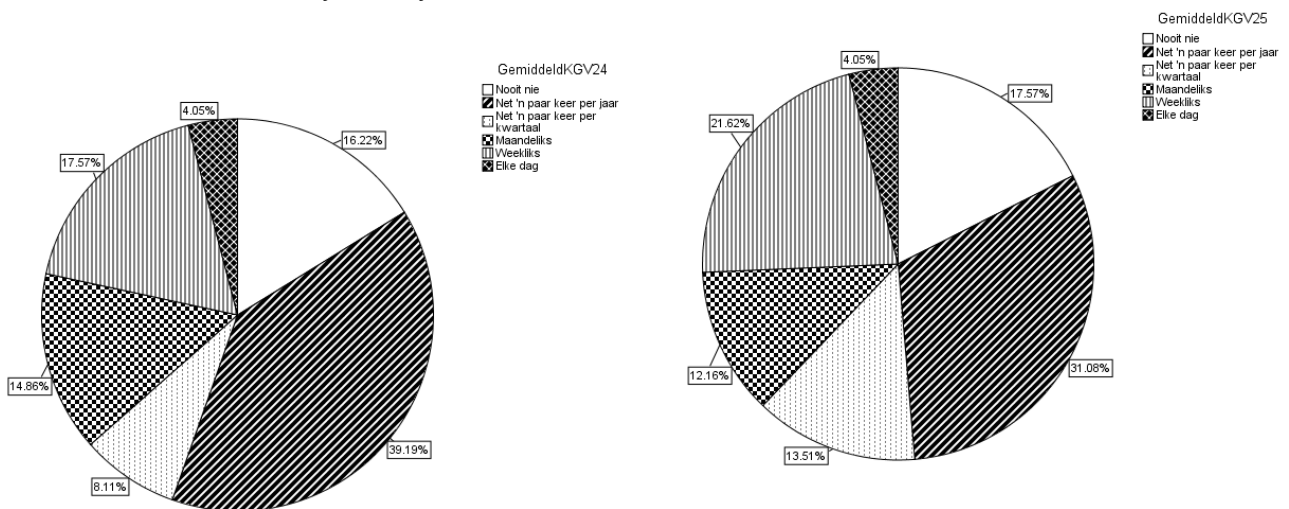
Uit die data kan 'n afleiding gemaak word dat mansonderwysers se rang hoër is wat beteken dat hulle voel die kinders minag hulle gesag meer ( $U=427.500$  en  $p=.171$ ).

**b) Faktor 2: Interpersoonlike konflik**

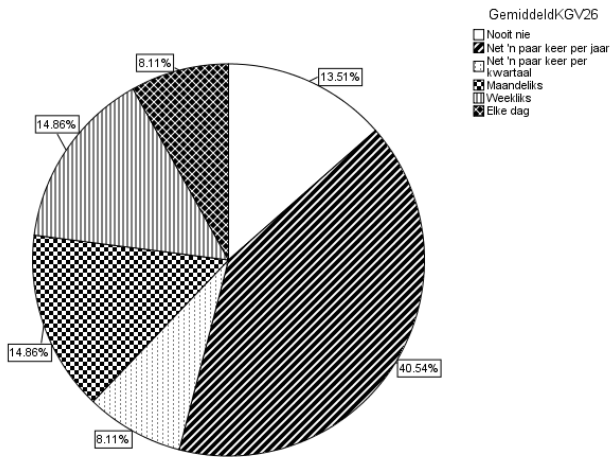
Faktor 2 sluit **KGV 24, KGV 25, KGV 26, KGV 29, KGV 30 en KGV 32** in

KGV 24: Die leerders in my klasse boelie mekaar van tyd tot tyd

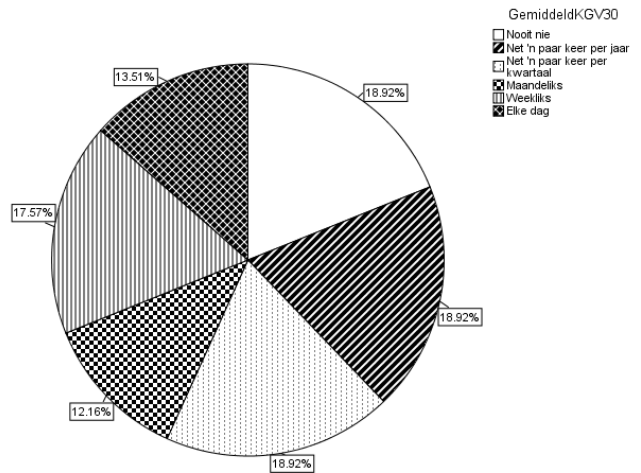
KGV 25: Die leerders in my klasse baklei onder mekaar



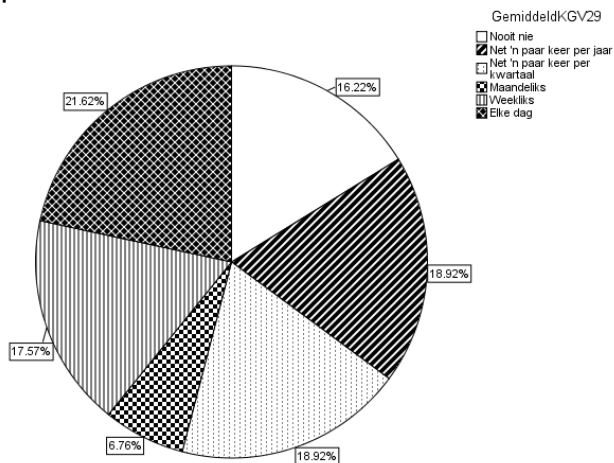
KGV 26: Die leerders in my klasse knou mekaar af



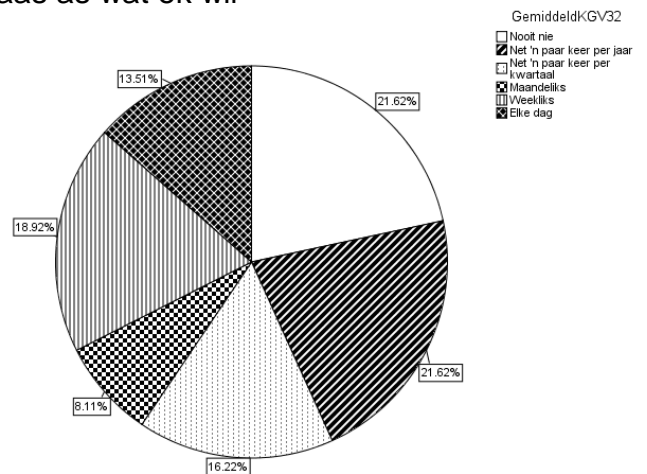
KGV 30: Die leerders in my klasse val my gedurig in die rede



KGV 29: Die leerders in my klasse moet stilgemaak word sodat ek kan praat



KGV 32: In my klas moet ek meer raas as wat ek wil



In terme van *interpersoonlike konflik* dui onderwysers aan dat meer as die helfte nooit nie of net een keer per jaar interpersoonlike konflik in die klaskamer ten opsigte van leerders wat mekaar boelie, afknou of onder mekaar baklei ervaar. Daarbenewens dui minder as helfte van die onderwysers aan dat die gedrag van leerders daagliks of weekliks voorkom.

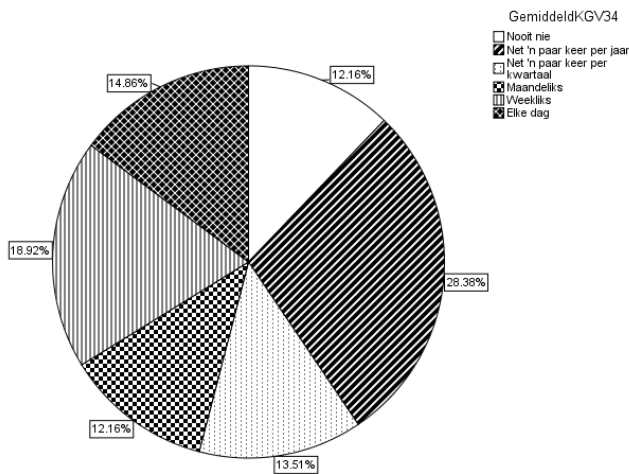
Minder as helfte van die onderwysers rapporteer dat hulle nooit hulle klas hoef stil te maak nie, dat leerders hulle nie in die rede val nie en dat hulle nie nodig het om baie met die leerders te raas nie. Ongeveer dieselfde hoeveelheid onderwysers

rapporteur dat hulle elke dag of weekliks leerders stil moet maak, dat leerders hulle in die rede val of dat hulle meer moet raas as wat hulle wil. Ongeveer 'n kwart van die onderwysers rapporteer dat boelie, afknouery of onder mekaar baklei slegs maandeliks of kwartaalliks voorkom. Ongeveer 'n kwart van die onderwysers rapporteer dat hulle slegs maandeliks of kwartaalliks die leerders moet stilmaak, leerders hulle in die rede val of dat hulle meer moet raas as wat nodig behoort te wees.

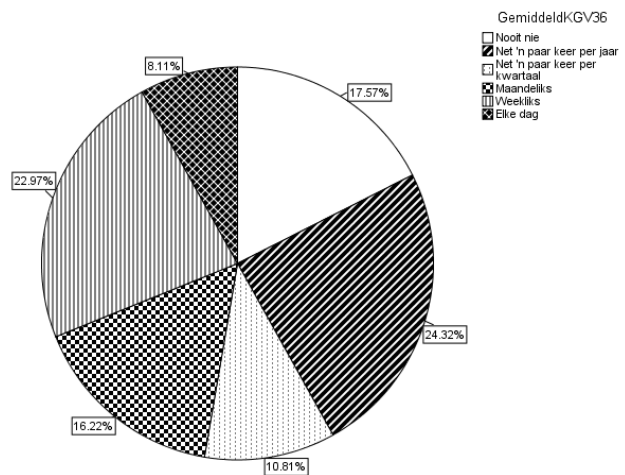
### c) Faktor 3: Oortreding van klaskamerreëls

Faktor 3 sluit **KGV 34, KGV 35, KGV 36, KGV 37, KGV 38 en KGV 39** in.

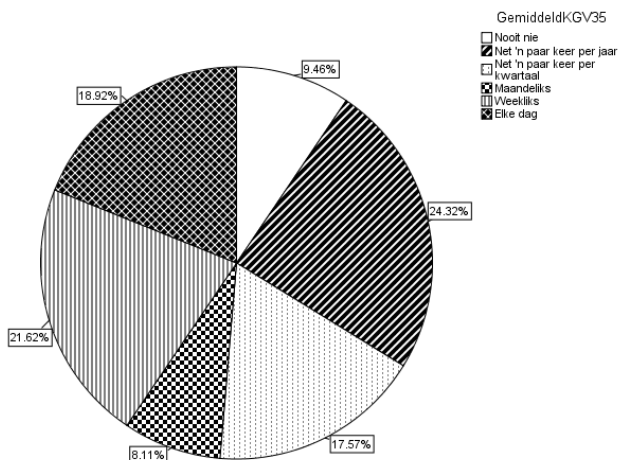
KGV 34: In my klas doen leerders nie huiswerk nie



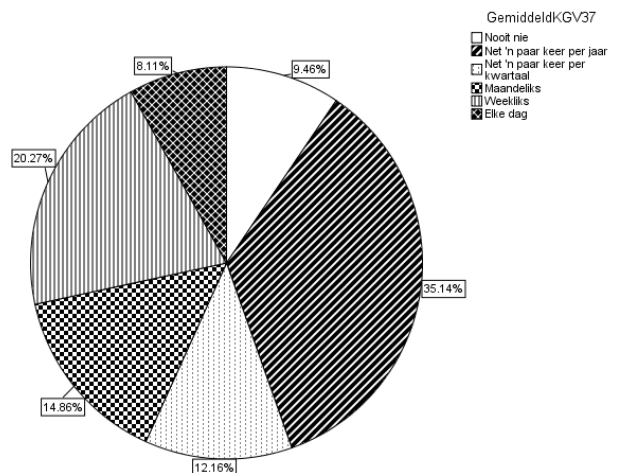
KGV 36: In my klas is leerders geneig om leuens te vertel



KGV 35: In my klas is laatkommery 'n probleem.

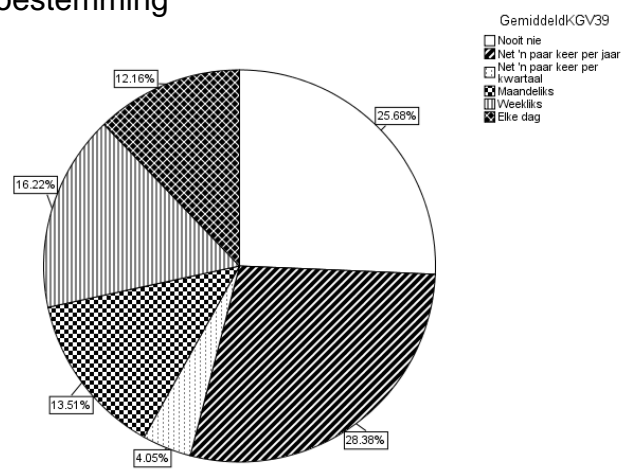
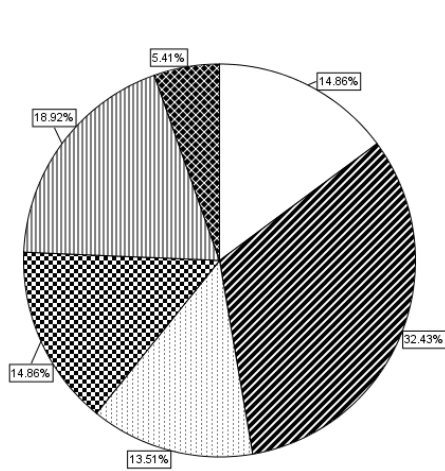


KGV 37: In my klas krap of teken leerders op die skoolbanke en mure



KGV 38: In my klas is die leerders geneig om skoleiendom te beskadig

KGV 39: In my klas is dit 'n probleem dat leerders goed vat sonder toestemming

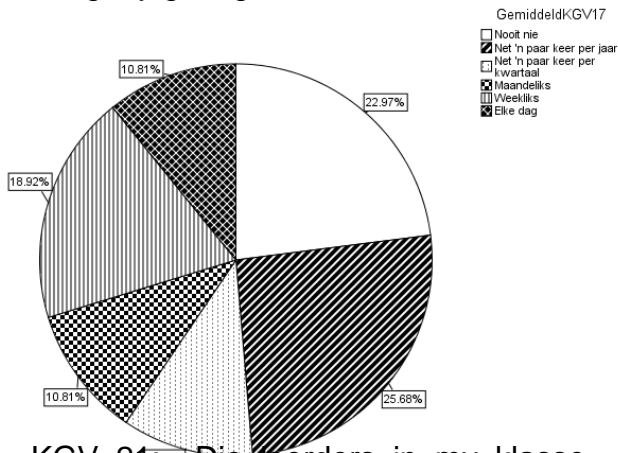


In terme van *oortreding van klaskamerreëls* rapporteer onderwysers dat hulle minder as die helfte van die tyd in die klas probleme ondervind met huiswerk wat nie gereeld gedoen word nie. Laatkommery in die klaskamer blyk een van die grootste probleme te wees gevolg deur: van tyd tot tyd leuens vertel, krap of teken op skoolbanke en mure en beskadig van skoleiendom. Dit is egter kommerwekkend dat onderwysers aandui dat hulle maandeliks, weekliks of daagliks probleme ondervind met voorvalle waar ander se eiendom sonder toestemming gevat word.

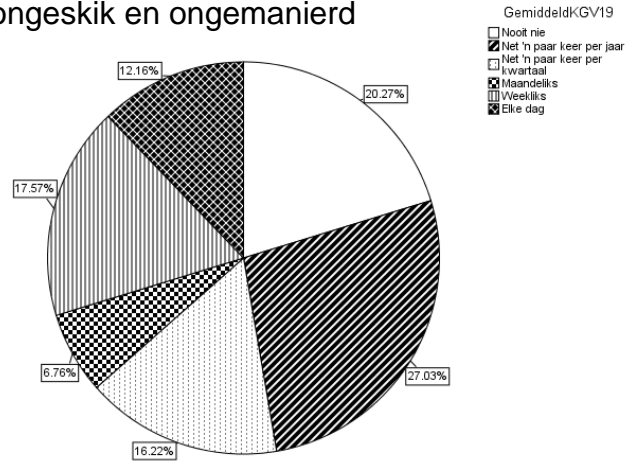
### d) Faktor 4: Negatiwiteit van die onderwyser

Faktor 4 sluit **KGV 17, KGV 19, KGV 21, en KGV 28** in.

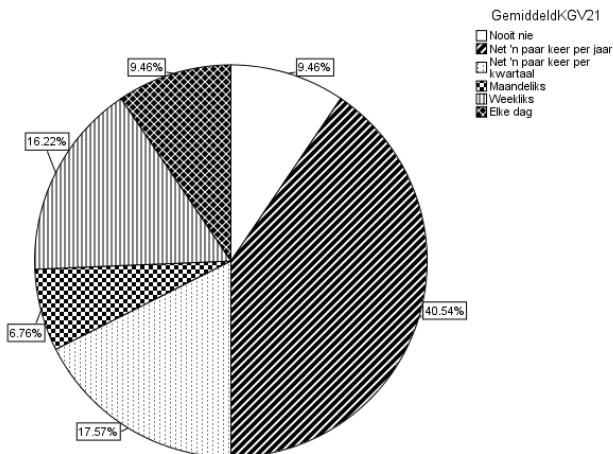
KGV 17: Die leerders in my klasse daag my gesag uit.



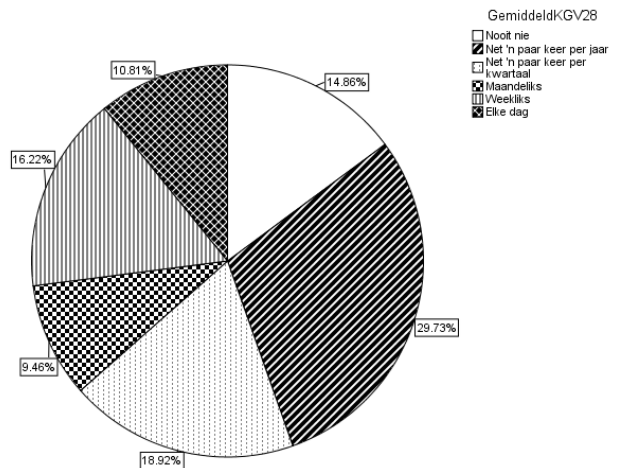
KGV 19: Die leerders in my klasse is ongeskik en ongemanierd



KGV 21: Die leerders in my klasse verontagsaam die klasreëls



KGV 28: Die leerders in my klasse versuim om opdragte uit te voer



In terme van *negatiwiteit van die onderwyser* teenoor die leerders, rapporteer ongeveer die helfte van die onderwysers dat hulle gesag nooit nie of selde uitgedaag word, hulle ongeskiktheid of ongemanierdheid ervaar (47%), hulle klasreëls verontagsaam word (50%) en daar versuim word om hulle opdragte uit te voer (45%).

**4.8.3 Subvraag 2: Wat is die verband tussen die onderwyser se geloof in regverdigheid en hulle persepsie van dissiplinêre probleme in hulle klasse?**

Subvraag 2 se hipotese-stellings is ondersoek deur gebruik te maak van korrelasies tussen die POV en KGV om vas te stel of die twee veranderlikes met mekaar verband hou (sien tabel 4.20). Die nulhipotese is geformuleer as: Daar is nie 'n statisties beduidende verband tussen onderwysers se geloof in regverdigheid en hulle persepsie van dissiplinêre probleme in hulle klasse nie. Die alternatiewe hipotese is geformuleer as: Daar is 'n statisties beduidende verband tussen onderwysers se geloof in regverdigheid en hulle persepsie van dissiplinêre probleme in hulle klasse.



Tabel 4.20

Korrelasie tussen POV en KGV faktore

		Gemiddeld faktor 1	Gemiddeld faktor 2	Gemiddeld faktor 3	Gemiddeld faktor 4	POV	
		<b>Minagting van gesag</b>	<b>Interpersoonlike konflik</b>	<b>Oortreding van klaskamerreëls</b>	<b>Negatiwiteit van onderwyser</b>	gemiddeld	
Spearman's rho	Gemiddeld faktor 1	Korrelasiekoëffisiënt	1.000	1.000**	1.000**	1.000**	.575
	<b>Minagting van gesag</b>	Beduidendheid (2-ledig)					.000
		N	74	74	74	74	74
	Gemiddeld faktor 2	Korrelasiekoëffisiënt	1.000**	1.000	1.000**	1.000**	.221
	<b>Interpersoonlike konflik</b>	Beduidendheid (2-ledig)					.000
		N	74	74	74	74	74
	Gemiddeld faktor 3	Korrelasiekoëffisiënt	1.000**	1.000**	1.000	1.000**	-.306
	<b>Oortreding van klaskamerreëls</b>	Beduidendheid (2-ledig)	.	.	.	.	.000
		N	74	74	74	74	74
	Tabel vervolg op bl 104						

		Gemiddeld faktor 1	Gemiddeld faktor 2	Gemiddeld faktor 3	Gemiddeld faktor 4	POV
		<b>Minagting van gesag</b>	<b>Interpersoonlike konflik</b>	<b>Oortreding van klaskamerreëls</b>	<b>Negatiwiteit van onderwyser</b>	gemiddeld
Gemiddeld faktor 4	Korrelasiekoëffisiënt	1.000**	1.000**	1.000**	1.000	.593
	<b>Negatiwiteit van onderwysers</b>					
	Beduidendheid (2-ledig)	.	.	.	.	.000
	N	74	74	74	74	74
	Korrelasiekoëffisiënt	.713	-.178**	.593**	.685**	.685
POV gemiddeld	Beduidendheid (2-ledig)	.000	.000	.000	.000	.
	N	74	74	74	74	74

\*\* . Korrelasie is beduidend op die 0,01 vlak (2-ledig).



Volgens tabel 4.20 is daar 'n matige korrelasie tussen die onderwysers se geloof in regverdigheid en hulle persepsie van dissiplinêre probleme in hulle klasse. Die bevindings van die Spearman rho soos in tabel 4.20 uiteengesit, dui aan dat al die korrelasies beduidend is op die 0.01 vlak.

Volgens Mulder (1989, p. 74) staan die verband tussen twee stelling inligting of gegewens as korrelasies bekend. Dit word statisties as die korrelasiekoëffisiënt uitgedruk en word soos volg geïnterpreteer.

1.00 -	is 'n perfekte korrelasie
0.80 tot 0.99	is 'n baie hoë korrelasie
0.60 tot 0.79	is 'n hoë korrelasie
0.40 tot 0.59	is 'n matige korrelasie
0.20 tot 0.39	is 'n lae korrelasie
0.01 tot 0.19	is 'n baie lae korrelasie
0.00 -	geen korrelasie

a) Faktor 1: *Minagting van gesag*

Die verband tussen die onderwysers se geloof in regverdigheid en hulle persepsie van dissiplinêre probleme in hulle klasse in faktor 1 *minagting van gesag* is .57 en  $p=.00$  wat 'n matige korrelasie aandui.

b) Faktor 2: *Interpersoonlike konflik*

Die verband tussen die onderwysers se geloof in regverdigheid en hulle persepsie van dissiplinêre probleme in hulle klasse in faktor 2 *interpersoonlike konflik* is .22 en  $p=.00$  wat 'n matige korrelasie aandui.

c) Faktor 3: *Oortreding van klaskamerreëls*

Die verband tussen die onderwysers se geloof in regverdigheid en hulle persepsie van dissiplinêre probleme in hulle klasse in faktor 3 *oortreding van klaskamerreëls* is  $-0.30$  en  $p=0.00$  wat 'n matige korrelasie aandui.

d) Faktor 4: *Negatiwiteit van onderwyser*

Die verband tussen die onderwysers se geloof in regverdigheid en hulle persepsie van dissiplinêre probleme in hulle klasse in faktor 4 *negatiwiteit van onderwyser* is  $0.59$  en  $p=0.00$  wat 'n matige korrelasie aandui.

Daar is dus 'n statisties beduidende verband tussen onderwysers se geloof in regverdigheid en hulle persepsie van dissiplinêre probleme in hulle klasse en die alternatiewe hipotese word aanvaar.

**4.8.4 Subvraag 3: Wat is die verband tussen leerders se persepsie van die regverdigheid van hulle onderwysers en onderwysers se persepsie van dissiplinêre probleme onder leerders in skole?**

Subvraag 3 se hipotese is ondersoek deur gebruik te maak van die korrelasies om te bepaal of daar 'n beduidende verskil in die gemiddeldes van die groepe is. Subvraag 3 se nulhipotese is: Daar is nie 'n statisties beduidende verband tussen leerders se persepsie van die regverdigheid van hulle onderwysers en onderwysers se persepsie van dissiplinêre probleme onder leerders in skole nie. Die alternatiewe hipotese is: Daar is 'n statisties beduidende verband tussen leerders se persepsie van die regverdigheid van hulle onderwysers en onderwysers se persepsie van

Die gemiddeld van die leerders-telling is 4.61. Volgens die Mann-Whitney toets is die dogters se telling hoër, wat beteken dat hulle voel dat onderwysers meer onregverdig teenoor hulle is. Van die deelnemende leerders rapporteer 86% dat hulle voel dat die onderwysers soms nie regverdig teenoor hulle is nie, terwyl slegs 12% van die leerders voel dat hulle onderwysers soms regverdig teenoor hulle optree. Leerders het aangedui dat 50% van hulle voel dat die onregverdigheid teenoor hulle wel nie baie gebeur nie, maar slegs soms voorkom. 'n Groot

meerderheid van leerders (72%) voel dat onderwysers hulle oor die algemeen wel regverdig behandel. Ongeveer die helfte van die leerders (53%) het aangedui dat hulle voel hulle punte het niks met hulle gedrag te doen nie en 80% van die leerders het aangedui dat hulle punte gewoonlik regverdig is. 'n Groot meerderheid van leerders (93%) voel dat hulle nie die punte kry wat hulle verdien nie en 82% het aangedui dat hulle punte nie afhang van hoeveel hulle onderwysers van hulle hou nie. Van die leerders voel 84% dat die besluite wat onderwysers oor hulle, as leerders neem, onregverdig is. Meer as die helfte (56%) van die leerders het aangedui dat onderwysers hulle in vraestelle probeer vasvra. Dit blyk uit die navorsing dat daar soms in die klaskamer gevalle voorkom waar ongeveer die helfte van die leerders in die klas onderwysers as onregverdig beskou. Om die vraag te beantwoord is korrelasies gemaak tussen die geloof in 'n regverdige wêreld van die leerders (GSV) en die persepsie wat die onderwysers het van die dissiplinêre probleme in die klaskamer (KGV).

Tabel 4.21

*Korrelasie tussen GSV en KGV-faktore*

			Gemiddeld faktor 1	Gemiddeld faktor 2	Gemiddeld faktor 3	Gemiddeld faktor 4	GSV gemiddeld	
			<b>Minagting van gesag</b>	<b>Interpersoonlike konflik</b>	<b>Oortreding van klaskamerreëls</b>	<b>Negatiwiteit van onderwyser</b>		
Spearman's rho	Gemiddeld faktor 1	Korrelasiekoëffisiënt	1.000	.398**	.626**	.655**	-.053	
		Beduidendheid (2-ledig)	.	.000	.000	.000	.651	
		N	74	74	74	74	74	
	Gemiddeld faktor 2	Korrelasiekoëffisiënt	.398**	1.000	.604**	.644**	.213	
		Beduidendheid (2-ledig)	.000	.	.000	.000	.069	
		N	74	74	74	74	74	
	Gemiddeld faktor 3	Korrelasiekoëffisiënt	.626**	.604**	1.000	.655**	.134	
		Beduidendheid (2-ledig)	.000	.000	.	.000	.253	
		N	74	74	74	74	74	
	Tabel vervolg op bl 107							

	Gemiddeld faktor 1	Gemiddeld faktor 2	Gemiddeld faktor 3	Gemiddeld faktor 4	GSV gemiddeld	
	<b>Minagting van gesag</b>	<b>Interpersoonlike konflik</b>	<b>Oortreding van klaskamerreëls</b>	<b>Negatiwiteit van onderwyser</b>		
Gemiddeld faktor 4	Korrelasiekoëffisiënt	.655**	.644**	.655**	1.000	.088
<b>Negatiwiteit van onderwyser</b>	Beduidendheid (2-ledig)	.000	.000	.000	.	.455
	N	74	74	74	74	74
GSV gemiddeld	Korrelasiekoëffisiënt	-.053	.213	.134	.088	1.000
	Beduidendheid (2-ledig)	.651	.069	.253	.455	.
	N	74	74	74	74	74

\*\* . Korrelasie is beduidend op die 0,01 vlak (2-ledig).

Die bevindings van die Spearman rho soos in tabel 4.21 uiteengesit, dui aan dat al die korrelasies beduidend is op die 0.01 vlak. Daar is dus geen verband tussen die kinders se GSV en die onderwysers se persepsie van dissipline nie. Die steekproef onder die leerders was baie groter as die steekproef onder die onderwysers en al die data van die leerders is nie in die korrelasie ingesluit nie. Daar is dus nie 'n statisties beduidende verband tussen leerders se persepsie van die regverdigheid van hulle onderwysers en onderwysers se persepsie van dissiplinêre probleme onder leerders in skole nie en die nul-hipotese word dus aanvaar.

#### **4.9 SAMEVATTING**

In hierdie hoofstuk is die statistiese analise van die resultate van die vraelys bespreek. Die resultate van die loodsstudie en die hoofstudie is bespreek. Die probleme wat onderwysers rapporteer is: leerders doen nie gereeld huiswerk nie; laatkommery in die klaskamer; vertel soms leuens; krap of teken op skoolbanke en mure. Ongeveer 53% van die leerders beskuldig van tyd tot tyd skoleiendom. Volgens die navorsing is daar 'n matige korrelasie tussen die onderwysers se geloof in regverdigheid en hulle persepsie van dissiplinêre probleme in hulle klasse. Daar is geen verband tussen die kinders se POV en die onderwysers se persepsie van dissipline nie. Daar is nie 'n statisties beduidende verband tussen leerders se persepsie van die regverdigheid van hulle onderwysers en onderwysers se persepsie van dissiplinêre probleme onder leerders in skole nie.

## HOOFSTUK 5

### BESPREKING VAN RESULTATE, BYDRAE VAN DIE STUDIE, BEPERKINGS EN AANBEVELINGS

#### 5.1 INLEIDING

In Hoofstuk 5 word die gevolgtrekkings wat oor die studie gemaak is, bespreek. Daarna word die resultate van die ondersoek wat in Hoofstuk 4 aangebied is, bespreek. Integrasie van die literatuur en bevindings word uiteengesit en die bevindings van die studie word in terme van die hipoteses wat geformuleer is, gerapporteer. In die huidige studie het ek leerders se perspektiewe op dissipline en regverdigheid in skole in die Pretoria-omgewing ondersoek. Ek het die ondersoek ingestel na die verband tussen onderwysers se geloof in regverdigheid en hulle persepsie van dissiplinêre probleme in hulle klasse en die verband tussen leerders se persepsie van die regverdigheid van hulle onderwysers en onderwysers se persepsie van dissiplinêre probleme onder leerders in skole. Ek het die verband ondersoek om te bepaal of die onderwysers en leerders se geloof in regverdigheid en hulle persepsie van dissiplinêre probleme met mekaar verband hou.

#### 5.2 OPSOMMING VAN DIE RESULTATE

##### 5.2.1 Navorsingssubvraag een

Subvraag 1: Watter dissiplinêre probleme rapporteer onderwysers in hulle klasse?

Die probleme wat die onderwysers in die studie gerapporteer het, word in die volgende vier faktore bespreek.

##### a) Minagting van gesag

Uit die empiriese ondersoek wil dit voorkom asof daar 'n gebrek aan respek van leerders teenoor onderwysers is. Deelnemende onderwysers rapporteer dat minagting van gesag 'n probleem is wat 'n paar keer per jaar in hulle klasse voorkom. Dit blyk uit die navorsing dat ongeveer helfte van die onderwysers nie daagliks dissiplinêre probleme ondervind nie; die ander helfte van die onderwysers ondervind wel op 'n daaglikse basis dissiplinêre probleme. Die diskrepansie kan volgens navorsing bestaan, omdat daar in die klasse waar leerders onderwysers as

regverdig beskou, beter en produktiewer uitkomst is (Chory, 2007, p. 90). Volgens Oppenheimer (2005, p. 1794) is swak dissipline onder leerders in skole dikwels die gevolg van negatiewe persepsies wat leerders van onderwysers het, omdat hulle die onderwysers gereeld as onregverdig beleef (Oppenheimer, 2005, p.1794). Onderwysers is die essensie van regverdigheid en leerders behoort dit by onderwysers te leer (Taylor, 1962, p. 259). Dit kan moontlik wees dat in klasse waar dissiplinêre probleme heers, leerders onderwysers as onregverdig beskou. 'n Sterk geloof in 'n regverdige wêreld help leerders om die persoonlike kontrak, wat hulle met hulself sluit, op die langtermyn te behoewen die leerders maak hulle nie skuldig aan impulsiewe dade nie (Dalbert, 2001, p. 18). Dit kan moontlik wees dat die deelnemende leerders 'n sterk geloof in regverdigheid het en hulle minder aan impulsiewe en onbeheersde gedrag skuldig maak. Hierdie leerders sluit 'n persoonlike kontrak met hulself waarin hulle ooreenkom om op te tree soos wat die onderwysers aan hulle voorskryf en van hulle verwag (Lerner, 1980, p. 5; Hafer et al 2005, p. 430).

Effektiewe opvoeding, onderrig en leer kan nie plaasvind waar swak dissipline in die klaskamer voorkom nie, maar in skole waar goeie dissipline heers, kan effektiewe leer en onderrig plaasvind waarby onderwysers en leerders baat kan vind (Clark, 1998, p. 291). Vir effektiewe dissipline in die klaskamer moet onderwysers en leerders saamwerk en onderwysers nie dissipline afdwing nie (Wilson, 1971, p. 79). Dit kan moontlik wees dat die onderwysers wat net soms gedragsprobleme ondervind, 'n gedragskode gebruik en dit dan tot 'n stabiele en gedissiplineerde omgewing bydra. Gedragskodes moet as hulpmiddels gebruik word sodat effektiewe leer kan plaasvind en regverdig op leerders toegepas word, ongeag leerders se ras, geloof, geslag en sosio-ekonomiese omstandighede (Boshoff & Morkel, 1999, p. 18). Volgens Boshoff en Morkel (1999, p. 18) oortree leerders reëls in die klas, omdat hulle nie die reëls ken nie.

Navorsing het gevind dat swak dissipline in skole heers waar daar nie 'n dissiplineprogram in plek is nie (SAOU, 2009). Onderwysers maak reëls nie duidelik nie en pas dit ook inkonsekwent toe en leerders voel dat hulle geen insae of aandeel



in die opstel van reëls in die skole het nie. Onderwysers moet ook self die reëls ken en dit volgens die gedragskode van die skool toepas (Vogel, 2004, p. 4).

Uit die navorsing blyk dit dat mans-onderwysers voel dat hulle gesag meer as dié van die damesonderwysers geminag word. Die rede hiervoor kan wees dat mans meer rigiede dissipline toepas. Hulle verwag dikwels dat leerders dadelik moet reageer wanneer hulle aangespreek word. Die hantering van onaanvaarbare gedrag neem baie van die onderwysers se tyd in beslag. 'n Mens kan ook nie help om te wonder of die gebrek aan 'n vaderlike figuur by baie ouerhuise en die min mans in die onderwys dalk kan veroorsaak dat leerders mans se gesag uitdaag nie

#### b) Interpersoonlike konflik

Onderwysers rapporteer dat insidente waar leerders mekaar boelie, afknou of onder mekaar baklei, net soms voorkom. Die grootste probleem wat onderwysers rapporteer, is dat leerders eers stilgemaak moet word voordat die onderwyser kan praat. Leerders val die onderwysers in die rede en onderwysers moet meer raas as wat hulle sou wou om orde in 'n klaskamer te kry.

#### c) Oortreding van klaskamerreëls

Onderwysers rapporteer dat leerders geneig is om gereeld klaskamerreëls te oortree, op 'n gereelde basis nie huiswerk doen nie en laat in die klaskamer kom wanneer die les moet begin. Leerders is ook geneig om op 'n gereelde basis leuens te vertel. Leerders beskadig gereeld skoolieendom of krap of teken op die tafels in die klaskamers.

#### d) Negatiewiteit van die onderwyser

Onderwysers rapporteer dat hulle gesag helfte van die tyd uitgedaag word en dat leerders ook soms ongeskik of ongemanierd teenoor hulle optree. Leerders is geneig om opdragte te versuim en klasreëls te verontagsaam.

### **5.2.2 Navorsingsvraag twee**

Subvraag 2 : Wat is die verband tussen onderwysers se geloof in regverdigheid en hulle persepsie van dissiplinêre probleme in hulle klasse?

Ek het by die tweede navorsingsvraag ondersoek ingestel of daar 'n verband is tussen die onderwyser se geloof in regverdigheid en die onderwyser se persepsie van dissiplinêre probleme in die klaskamer. Volgens die navorsing is daar 'n statisties beduidende verband tussen onderwysers se geloof in regverdigheid en hulle persepsie van dissiplinêre probleme in hulle klasse.

### **5.2.3 Navorsingssubvraag drie**

Wat is die verband tussen leerders se persepsie van die regverdigheid van hulle onderwysers en onderwysers se persepsie van dissiplinêre probleme onder leerders in skole?

Met die derde navorsingsvraag is ondersoek ingestel of daar 'n verband is tussen die leerders se persepsie van die regverdigheid van hulle onderwysers en onderwysers se persepsie van dissiplinêre probleme onder leerders in skole. Volgens die navorsing is daar geen statisties beduidende verband nie.

## **5.3 BESPREKING VAN DIE RESULTATE**

### **5.3.1 Inleiding**

Volgens navorsing is swak dissipline in skole die norm en nie die uitsondering op die reël nie (Rens et al, 2006, p. 31; Marais, 2011, p. 41). Steyn et al, (2003, p. 225) spreek hulle bekommernis uit oor die afname van dissipline in die klaskamer. Volgens die SAOU (Suid-Afrikaanse Onderwysunie) het hulle vanaf 1994 navorsers gereeld versoek om ondersoek in te stel na die omvang van die dissiplinêre probleme in Suid-Afrika en die invloed wat die probleme op die werkslewe van die onderwysers het (Lessing & De Witt, 2011, p. 406). Lessing en De Witt (2011) is van mening dat dit belangrik is om verdere navorsing te doen, omdat daar ten spyte van reeds bestaande navorsing, steeds 'n behoefte bestaan aan inligting in dié verband. Hierdie bekommernisse is in lyn met die resultate van die huidige navorsing. Die huidige navorsing dui aan dat onderwysers in al die deelnemende skole dissiplinêre probleme ondervind. Daar is egter 'n groot diskrepansie tussen die deelnemende onderwysers ten opsigte van dissiplinêre probleme in die

klaskamer. Sommige onderwysers in skole ondervind selde dissiplinêre probleme en ander onderwysers in dieselfde skole ondervind daagliks dissiplinêre probleme. Dit blyk uit die huidige studie dat daar faktore is wat 'n invloed op die dissipline van onderwysers in die klaskamer het. Die aggressiewe, misleidende en weerstandige gedrag van leerders kom gereeld in klaskamers voor (Horan & Meyers, 2009, p. 490). Uit studies wat reeds in Suid-Afrika gedoen is, blyk dit dat leerdergedrag vir die meeste onderwysers in Suid-Afrika 'n uitdaging geword het.

Dit blyk dat onderwysers in die huidige studie die dissipline in die klaskamer die meeste van die tyd kan beheer, omdat hulle hulpmiddels soos klaskamerreëls ingestel het. Dit is volgens navorsing in belang van die skool om 'n beleid vir gedrag in die skool en klaskamer te hê. Boshoff en Morkel (1999, p. 18) is van mening dat leerders dikwels in 'n klas oortree, omdat hulle nie die reëls ken nie. Kruger en Van Schalkwyk (1993, p. 102) is van mening dat die doel van reëls in 'n skool is om leerders te leer watter gedrag aanvaarbaar is. In die huidige navorsing het die onderwysers aangedui dat hulle van klasreëls gebruik maak. Onderwysers die reëls van die klaskamer en skool regverdig op leerders toepas (Boshoff & Morkel, 1999, p. 18) en dit sal tot 'n stabiele en gedissiplineerde omgewing bydra. In die huidige navorsing is daar bevind dat die onderwysers klasreëls gebruik en dit dan moontlik bydra tot beter dissipline in die klaskamer. Meeste van die onderwysers het aangedui dat leerders net soms die klasreëls verontagsaam. Klasreëls is 'n baie belangrike hulpmiddel wat tot 'n stabiele gedissiplineerde omgewing in 'n klaskamer bydra.

Onderwysers wat vir die leerders grense stel, kan 'n sekere mate van struktuur in 'n klaskamer daarstel (Kruger & Van Schalkwyk, 1993, p. 103). Uit die huidige navorsing blyk dit dat die meeste onderwysers duidelike grense vir die leerders stel en die leerders oor die algemeen binne hierdie grense hou. Uit die literatuur word die aanname gemaak dat leerders dikwels voel dat die stappe wat onderwysers teen hulle neem, onregverdig is (Steyn et al, 2003, p. 226). Die huidige studie ondersteun die aanname. Onderwysers moet dissipline nie as 'n straf sien nie, maar eerder as

'n hulpmiddel en leerproses vir die behoud van orde in die klaskamer (Oosthuizen, 2006, p. 48).

Volgens navorsing is die hantering van dissiplinêre probleme en swak gedrag die aspekte waarmee onderwysers die meeste in 'n klaskamer te doen kry (Steyn et al, 2003, p. 226) en is die bevindings in die huidige studie in lyn hiermee. Volgens die huidige navorsing het onderwysers aangetoon dat leerders klasreëls oortree en hulle dan skuldig aan dissiplinêre probleme maak. Onderwysers neem stappe teen leerders wat byvoorbeeld in rye en in die klas gesels, klasse ontwrig, klasse sonder toestemming verlaat en laatkom (Steyn et al, 2003, p. 226). Die leerders beskou van hierdie stappe as onregverdig, omdat leerders verskillende sienings en doelstellings in die klaskamer het (Horan & Meyers, 2009, p. 485). Die stelling is in lyn met die huidige studie dat leerders dikwels die onderwysers se optrede as onregverdig beskou en dit kan moontlik gekoppel word aan die feit dat dissipline in baie gevalle as 'n straf gebruik word. Die geloof in 'n regverdige wêreld kan volgens Furnham, (1993, p. 320) die optrede van leerders in die klaskamer bepaal en 'n invloed op dissiplinêre probleme hê. Die meerderheid leerders beskou hulle onderwysers se optrede teenoor hulle as onregverdig en beskou gevolglik die onderwysers as onregverdig. Dit word ondersteun deur Dalbert en Stoeber (2006, p. 203) se aanname dat 'n sterk geloof in 'n regverdige wêreld leerders die versekering gee dat onderwysers hulle regverdig sal behandel.

'n Groot meerderheid van die leerders wat aan die studie deelgeneem het, het aangedui dat hulle voel onderwysers is soms onregverdig teenoor hulle, maar dat leerders oor die algemeen regverdig behandel word. Die huidige navorsing se resultate is in lyn met die resultate van Vogel, (2004, p. 1) waar bevind is dat ongeveer die helfte van onderwysers in die praktyk al tydens 'n navorsingstudie opgemerk het dat leerders gevoel het dat onderwysers onregverdig teenoor hulle optree. Sterk geloof in regverdigheid van leerders op skool kan gevolglik tot goeie dissipline lei en hulle prestasies beïnvloed (Dalbert, 2006, p. 201). Volgens die literatuur kan leerders in die adolessente fase onderskei tussen die geloof in 'n persoonlike regverdigheid, waar mense ander gewoonlik regverdig behandel en die

geloof in algemene regverdigheid waar mense die dinge wat hulle verdien, kry (Dalbert, 2006, p. 201). Hierdie argument word deur die huidige navorsing ondersteun, aangesien die meeste leerders voel dat onderwysers hulle oor die algemeen regverdig behandel, maar dat hulle nie altyd die punte kry wat hulle verdien nie. Volgens Peter et al, (2012, p. 57) beskou leerders met 'n sterk geloof in regverdigheid hulle onderwysers as meer regverdig en beskou hulle mislukkinge of sukses op skool as uitkomst deur hulle eie toedoen. Dit is egter in die huidige navorsing nie die bevinding nie, aangesien leerders swak prestasie beskou as die toedoen van onderwysers wat hulle in vraestelle probeer vasvra of dat hulle nie die punte kry wat hulle dink hulle verdien nie. Leerders teken soms beswaar oor die optrede van onderwysers aan en voel dat hulle nie die punte kry wat hulle voel hulle verdien nie. 'n Baie groot meerderheid van deelnemende leerders aan die studie het aangedui dat onderwysers oor die algemeen regverdig is met die toekenning van punte, maar dat leerders voel hulle kry nie regtig die punte wat hulle voel hulle verdien nie. Isrealashvili, (1997, p. 14) is van mening dat die meeste van die onderwysers soms nie bewus van die betekenisvolle verhouding tussen leerders se punte, hulle gevoel van regverdigheid en die skoolstelsel nie.

Die geloof in 'n regverdige wêreld impliseer die verstaan van regverdigheid en kan mense aanmoedig om te doen wat volgens hulle reg is (Oppenheimer, 2005, p.1795). In 'n klas waar leerders ervaar dat onderwysers hulle regverdig behandel, kan hulle houding teenoor onderwysers tot 'n positiewe klasomgewing bydra (Dalbert & Peter, 2010, p. 297). In 'n klasopset vind interaksie tussen leerders onderling en tussen leerders en onderwysers plaas.

Chory-Assad, (2002, p. 59) en Chory-Assad & Paulsen, (2004a, p. 99) is van mening dat wanneer leerders die onderwyser as onregverdig beskou, hulle minder geneig is om opdragte uit te voer. Die huidige navorsing ondersteun hierdie mening. 'n Groot meerderheid van die leerders wat aan die studie deelgeneem het, het aangedui dat hulle onderwysers soms onregverdig optree. Onderwysers het aangedui dat een van die groot probleme in die klaskamers is dat leerders soms geneig is om opdragte te versuim of nie uit te voer nie.

Leerders kan moontlik voel dat onderwysers se beoordeling van hulle assessering hulle straf en dat die ontneming van voorregte onregverdig is (Dalbert & Peter, 2010, p. 297; Isrealashvili, 1999, p. 14). Die ervaring van onregverdigheid in die klaskamer kan 'n negatiewe impak op leerders se persoonlikheid hê en dit kan hulle minder gemotiveerd maak (Peter & Dalbert, 2010, p. 297). In die resultate van die navorsing is daar geen verband tussen leerders se persepsie van die regverdigheid van hulle onderwysers en onderwysers se persepsie van dissiplinêre probleme onder leerders in skole nie.

Volgens Loo, (2002, p. 1367) verskil die sterkte van die geloof in die regverdige wêreld van persoon tot persoon. Die huidige navorsing in hierdie verband rakende onderwysers se sterkte van geloof in 'n regverdige wêreld ondersteun hierdie stelling. Ongeveer die helfte van die onderwysers het 'n sterk geloof in regverdigheid en glo dat hulle dit wat met hulle gebeur verdien en dat hulle regverdig behandel word. Taylor (1962, p. 259) beweer onderwysers weet wat die essensie van regverdigheid is en hulle behoort dit aan leerders te leer. In die resultate van die huidige studie het slegs die helfte van die onderwysers aangedui dat hulle regverdig behandel word. Onderwysers se geloof in regverdigheid verskil dus en dit is dan ook moontlik dat hierdie onderwysers hulle siening van onregverdigheid op hulle leerders in die klas kan oordra.

## 5.4 BYDRAE VAN DIE STUDIE

### 5.4.1 Teoretiese bydrae

#### (i) Die geloof in regverdigheid

Daar is 'n positiewe verband tussen leerders se geloof in 'n regverdige wêreld en goeie akademiese prestasie. Die regverdigheidsgeloof van leerders op skool kan tot goeie dissipline lei en hulle prestasies beïnvloed (Dalbert, 2006, p. 201). Beter en produktiewer uitkomste is in die klasse teenwoordig waar leerders onderwysers as regverdig beskou (Chory, 2007, p. 90). Dalbert en Peter (2010, p. 297) is van mening dat leerders se persoonlike ondervinding en belewenis van regverdigheid in die klaskamer 'n rol speel in hulle belewenis van die klaskameratmosfeer. Hierdie belewenis is belangrik, omdat dit leerders se siening van die wêreld om hulle vorm (Resh, 2009, p. 317).

Gedurende die adolessente fase kan leerders al onderskei tussen die geloof in 'n persoonlike regverdigheid, dit wat hulle verdien en dit wat hulle kry (Dalbert, 2006, p. 201). Ouer leerders glo dat swak punte nie noodwendig die resultate van swak of slegte gedrag is nie en dat goeie punte ook nie noodwendig die resultaat van goeie gedrag is nie (Dalbert, 2006, p. 201). Leerders wat 'n sterk geloof in regverdigheid het, beskou hulle onderwysers as meer regverdig en hulle mislukkings of sukses op skool as die uitkomste deur hulle eie toedoen. Leerders wat 'n swak geloof in regverdigheid het, sal die oorsake van hulle sukses of mislukking beskryf as die uitkomste van die klasklimaat of die rol wat die onderwyser gespeel het (Dalbert & Stoeber, 2005, p. 132).

Dalbert (2013, p. 18) en Thorkildsen et al (1994, p. 485) beveel aan dat nog studies gedoen moet word om vas te stel wat die aspekte van onderwysers se optrede in die klaskamer is wat leerders as meer of minder regverdig beskou. Chory (2007, p. 89) en Dalbert (2013, p. 18) is van mening dat daar 'n gebrek aan navorsing op die stadium is oor watter optrede van onderwysers leerders oor die algemeen as onregverdig beskou. Thorkildsen et al (1994, p. 475) is van mening dat daar baie min navorsing gedoen is om te bepaal wat leerders se begrip van hulle onderwysers se regverdigheid is en hoe dit tot dissipline bydra.

Volgens die resultate van die huidige studie beskou leerders soms hulle onderwysers se optrede as onregverdig. Slegs die minderheid van leerders voel dat onderwysers op 'n daaglikse basis onregverdig teenoor hulle optree. Volgens die resultate voel helfte van die leerders dat hulle gedrag en optrede in die klaskamer nie verband hou met hulle akademiese prestasie nie. Daar is dus ongeveer 50% van die leerders wat wel voel dat hulle optrede in die klaskamer hulle akademiese prestasie beïnvloed. Volgens die resultate voel die meerderheid van die leerders dat hulle oor die algemeen nie die punte verdien wat die onderwysers vir hulle gee nie en dat onderwysers hulle in vraestelle probeer vasvra. Volgens die resultate van die huidige studie beskou leerders oor die algemeen die optrede van hulle onderwysers ten opsigte van puntetoekenning as onregverdig. Hulle voel ook dat onderwysers hulle in eksamens probeer vasvra.

#### (ii) Klaskamerdisipline

Die literatuurstudie het lig gewerp op die situasie van disipline in skole in Suid-Afrika. Die huidige studie toon die potensiaal om 'n bydrae te lewer sodat onderwysers beter kan verstaan wat die leerder in die klaskamer motiveer om gedragsprobleme te veroorsaak. Dit is belangrik vir onderwysers in die klaskamer om te verstaan wat die leerder se persepsie van geloof in regverdigheid is om sodoende moontlik 'n positiewe bydrae te lewer tot die begrip van die disziplinêre situasie in Suid-Afrika se skole. Volgens navorsing wat reeds in skole gedoen is, is daar groot disziplinêre probleme in die skole. Volgens die resultate van die huidige studie is die grootste disziplinêre probleme wat onderwysers in die klaskamer ondervind, leerders wat te veel uit hulle beurt praat, leerders wat onderwysers in die rede val, leerders wat laat kom en leerders wat klaskamer- en skoleiendom beskadig. Volgens die resultate van die navorsing, het onderwysers wat klaskamerreëls gebruik, dit aan die leerders verduidelik en die reëls konsekwent toepas, minder probleme met klaskamerdisipline.

#### **5.4.2 Metodologiese bydrae**

Die huidige studie lewer 'n metodologiese bydrae op grond van die ontwerp van 'n nuwe vraelys vir onderwysers om klaskamergedrag te meet. Die klaskamergedragvraelys is 'n nuwe gestruktureerde vraelys wat vir die doel van die



huidige studie ontwikkel is. Die vraelys is in geen ander studies gebruik nie. Die vraelys gee 'n oorsig oor die aard en omvang van klaskamergedrag. Die vraelys kan moontlik aan die onderwysers beter insig gee ten opsigte van die probleme wat hulle in klaskamers ondervind. Indien onderwysers kan bepaal watter klaskamergedrag in klaskamers voorkom, kan hulle die gedragsprobleme makliker identifiseer en 'n effektiewe plan vir die verbetering van klaskamerbestuur bewerkstellig. Die vraelys kan in die toekoms in ander studies gebruik word om die persepsie van die onderwysers in ander dele van Suid-Afrika te meet. Dit kan as 'n basis gebruik word om op voort te bou en te bepaal wat die omvang van klaskamergedrag in Suid-Afrikaanse skole is. Die vraelys kan in verdere studies in Engels vertaal word om Engelssprekende onderwysers in studies oor klaskamergedrag in te sluit.

Die vertaling van 'n bestaande vraelys vir leerders vanuit Engels na Afrikaans lewer 'n metodologiese bydrae deurdat dit Afrikaanssprekende leerders die geleentheid gee om in hulle moedertaal die vraelys te lees en te verstaan wat hulle lees en skakel onduidelikheid uit. Die vraelys kan in verdere studies in Afrikaans gebruik word. Die vraelys is voorsien van prentjies wat dit vir die jonger leerder makliker maak om die 6-punt Likertskaal te verstaan. Die navorser kan met behulp van die prentjies 'n beter en moontlik meer akkurate uitkomst van die jonger leerder kry. Die vraelys kan ook in laer grade gebruik word en leerders kan op grond van die prentjie hulle antwoorde aandui. Demografiese inligting is by die geregtigheidskaal-vraelys ingevoeg om meer inligting oor die deelnemende leerders te kry. Dit is ook moontlik om in verdere studies te bepaal of die ouderdom of geslag van die leerder en die beantwoording van die geregtigheidskaal-vraelys met mekaar verband hou.

### **5.4.3 Praktiese bydrae**

Leerderdisipline is in alle skole 'n probleem. Vir die effektiewe hantering van dissipline is dit belangrik dat al die rolspelers, insluitend onderwysers, leerders, ouers, skoolhoofde en onderwysdepartemente saamwerk om 'n oplossing vir die probleme te vind. Dit blyk uit die resultate dat konsekwente en regverdig onderwysers wat klaskamerreëls gebruik, slegs in sommige gevalle en met sommige leerders dissiplinêre probleme het. Hierdie stelling staaf die siening van Eloff et al (2010, p. 141) wat onder andere klaskamerreëls as effektiewe metode vir die

handhawing van dissipline beskou. Ten opsigte van die praktiese bydrae is dit belangrik vir die onderwysers in die klaskamer om te weet watter optrede die leerders as onregverdig beskou. Dit is in belang van die onderwyser om te weet watter gedragsprobleme in die klaskamer voorkom en hoe om die gedragsprobleme aan te spreek. Volgens die resultate van die navorsing is dissipline stadig maar seker besig om 'n groot probleem in skole te word. Uit die resultate van die navorsing is dit duidelik dat daar 'n verskeidenheid van dissiplinêre probleme is wat binne die skole ervaar word. Leerders wat ontwrigtend optree deur terug te praat, aanhoudend te praat en weier om opdragte uit te voer, word deur die resultate as van die grootste dissiplinêre probleme aangedui. Effektiewe opvoeding en leer in die klaskamer kan nie plaasvind as die probleme oorheers nie. Om die dissiplinêre probleme in die klaskamer aan te spreek, moet opvoeders en leerders saamwerk om effektiewe onderrig te bewerkstellig. Dit is vir opvoeders belangrik om die optrede wat by leerders geïdentifiseer is, aan te spreek om sodoende hulle optrede te verbeter. Dit wil voorkom of van die onderwysers sukkel om die probleme wat swak dissipline veroorsaak, te identifiseer of dit kan ook moontlik wees dat onderwysers nie wil erken dat probleme in hulle klaskamers voorkom nie. Deur navorsing word die probleme geïdentifiseer en kan dit aangespreek word. Onderwysers kan ook kennis neem dat dieselfde probleme in verskillende klaskamers en in verskillende skole voorkom en dit nie altyd die onderwysers is wat nie dissipline kan hanteer nie. 'n Gebrek aan respek of minagting van gesag is volgens navorsing 'n probleem wat algemeen in klaskamers voorkom. Met die afskaffing van lyfstraf moes onderwysers ander hulpmiddels soos klaskamerreëls instel om effektiewe klaskamerbestuur te handhaaf. Volgens navorsing deur Lessing en De Witt (2011, p. 24) moet onderwysers probeer om leerders te leer om bepaalde gedragskodes, reëls en maniere van optrede hulle eie te maak.

Volgens Lessing en De Witt (2011, p. 36) moet die onderwyser die leerder lei om selfdissipline aan te leer en moet leerders geleer word om verantwoordelikheid vir hulle eie besluite en gedrag te neem. Leerders moet dus geleer word dat hulle gedrag nie altyd aan die optrede van die onderwyser teenoor hulle gekoppel moet word nie. Uit die resultate is 'n algemene probleem leerders wat laat opdaag by die

klasse of soms sonder toestemming die klaskamer verlaat. In baie skole is die onderwysers ook nie betyds vir die klas nie of daag laat op vir klas. Volgens Heystek (2010, p. 49-52) moet leerders gepaste en aanvaarbare gedrag leer. Dit is deesdae die norm dat baie ouers geneig is om die opvoeding van hulle kinders aan die skool oor te laat. Onderwysers moet in baie gevalle die rol van opvoeding en onderrig van die leerder oorneem. Volgens Lessing en De Witt (2010, p. 32) is die onderwyser nie net iemand wat 'n voorbeeld moet stel vir dissipline nie, maar ook die leerders moet help om gedissiplineerde gedrag te leer en te vorm. Onderwysers moet daarteen waak om ongedissiplineerde gedrag voor die leerders te openbaar. Die gevolgtrekking kan gemaak word dat indien die onderwyser gereeld laat is, leerders ook die voorbeeld gaan aanleer. Daar kan nie van leerders verwag word om met respek met hulle onderwysers te praat as die onderwysers nie met respek teenoor die leerders optree nie (Lessing & De Witt, 2011, p. 32).

Onderwysers moet ook daarvan bewus wees dat hulle volgens Heystek (2010, p. 51) soms die oorsaak van die leerders se gedrag is, omdat hulle leerders soms ignoreer, die leerders slegsê en negatiewe opmerkings maak. Onderwysers wat dinge as onregverdig beskou en sodanige gedrag voor leerders openbaar, kan bydra tot die leerders se beskouing van die regverdigheidsbeginsel.

In die praktyk sal onderwysers moet klem lê op die verbetering van klasreëls om dit duidelik te maak watter gedrag die onderwyser as onaanvaarbaar beskou. Die onderwysers sal dan ook by hierdie reëls moet hou en 'n voorbeeld vir die leerders stel. Onderwysers moet nie net na die leerders se akademiese belange omsien nie, maar ook respek teenoor die leerders toon. Volgens Woolfolk (2010, p. 434) is vertroue en respek baie belangrik in die vorming van 'n positiewe verhouding tussen die leerder en die onderwyser. Die onderwyser moet persoonlike bemoëienis met die leerders maak, leerders se sterk punte uitlig en effektief met leerders kommunikeer.

## **5.5 BEPERKINGS VAN DIE STUDIE**

Die studie is in slegs vyf skole in Pretoria in die Gautengprovinsie onderneem. Slegs een hoërskool is by die studie ingesluit. Die ongelyke grootte van deelnemende

onderwysers teenoor leerders is 'n beperking. Ander rolspelers soos ouers, skoolbeleid, dissiplinebeleid en klaskamerreëls is nie in die studie ingesluit nie. Die resultate van studies in ander dele van die land, asook die insluiting van meer hoërskole kan ander uitkomstê hê. Die huidige studie maak van 'n nie-ewekansige steekproef gebruik en die bevindings kan nie veralgemeen word oor die hele Suid-Afrika nie. Die huidige studie se vraelyste is slegs in Afrikaans en Engels en is nie in al die amptelike tale van die land beskikbaar nie en sluit dus leerders wat nie Afrikaans of Engels magtig is nie, uit. In verdere studies kan die vraelyste verfyn word en in meer tale vertaal word om sodoende 'n beter beeld van die dissipline in Suid-Afrika te verkry.

Studies kan in ander provinsies van Suid-Afrika gedoen word om verskillende provinsies met mekaar te vergelyk. Op dié wyse kan meer leerders hulle opinie oor regverdige behandeling in die skool gee en 'n beter beeld van die werklikheid geskep word. Verdere navorsing kan oor die oorsake van leerders se negatiewe gedrag in die klaskamer gedoen word. Verdere navorsing kan ook gedoen word oor die effektiwiteit van die gebruik van klasreëls wat leerders help opstel teenoor klasreëls wat slegs deur die onderwyser opgestel is en daar kan gekyk word watter eise die hantering van dissipline aan onderwysers, skoolhoofde en beheerliggame stel.

## **5.6 AANBEVELINGS**

In die praktyk word die leerders se gedrag in die klaskamer en skoolterrein eerste deur die onderwyser waargeneem. Die skool het die grootste invloed op leerders ten opsigte van die aanleer van regverdigheid en onderwysers kan kennis wat uit hierdie studie volg, moontlik in die klaskamer gebruik en sodoende 'n sterker gevoel van regverdigheid by leerders te skep. Volgens navorsing is daar leemtes op die gebied van regverdigheid in Suid-Afrikaanse skole. Chory (2007, p. 89), Dalbert (2013, p.18) en Thorkildsen et al (1994, p. 475) bevestig dat daar 'n gebrek is aan navorsing oor leerders se begrip van regverdigheid en watter optrede van onderwysers leerders as onregverdig beskou. Oppenheimer, (2005, p. 1794) is van mening dat navorsers slegs beperkte navorsing gedoen het om vas te stel hoe die gebeurtenisse, waardes,

oortuigings en persepsies wat leerders in die klaskamer beleef, leer en gebruik, hulle sosiale ontwikkeling kan beïnvloed (Solomon et al, 1988, p. 526).

Lessing en De Witt (2011, p. 416) is van mening dat ondoeltreffende en onvoldoende dissiplinêre maatreëls 'n uitdaging vir onderwysers is en dat streng en regverdige dissipline die effektiëste wyse is om dissipline te handhaaf. Volgens die Suid-Afrikaanse Skolewet (Wet 84 van 1996) mag geen persoon by 'n skool lyfstraf aan enige leerder toedien nie. Die wet maak egter nie voorsiening vir proaktiewe metodes wat onderwysers wel kan gebruik om dissipline te verbeter nie. Lessing en De Witt (2011, p. 407) is van mening dat proaktiewe metodes verband hou met die voorkoming van dissiplinêre probleemgedrag in die klaskamer. Donald et al (1997, p. 131-132) lê baie klem op die voorkomende maatreëls wat in plek moet wees om dissipline in 'n klaskamer te verbeter. Die maatreëls sluit onder andere klasreëls in (Lessing & De Witt 2011, p. 407) en dit wil uit die huidige navorsing voorkom asof klasreëls 'n baie belangrike invloed op die dissipline in die klaskamer het.

Volgens die huidige navorsing is die dissiplinêre probleme wat die meeste in die klaskamer voorkom, die volgende: laatkom vir klas; nie tuiswerk voltooi nie; onderwyser steur deur aanhoudend te praat; die klas sonder toestemming te verlaat en beskadiging van skoleiendom. Onderwysers sal in hulle klaskamers hierdie probleme in die klaskamerreëls as onaanvaarbare gedrag moet formuleer. Leerders moet betrokke wees by die opstelling van klaskamerreëls en deeglik van die reëls bewus wees en jonger leerders moet mondelings verduidelik word wat aanvaarbare gedrag is. Volgens Lessing en De Witt (2011, p. 416) is daar 'n verval in ouerlike gesag en leer ouers hulle kinders nie meer die nodige waardes en norme nie. Dit is as gevolg van hierdie agteruitgang van norme en waardes dat leerders ook nie altyd weet wat reg en verkeerd is nie. Dit is baie belangrik dat nie net die leerders nie, maar ook die ouers kennis dra van die klasreëls en skoolreëls. Die Suid-Afrikaanse Skolewet (Wet 84 van 1996) bepaal dat gedragskodes en reëls daarop gemik moet wees om 'n gedissiplineerde en doelgerigte skoolomgewing daar te stel wat die gehalte van die leerprosesse bevorder.

Die hantering van gedragsprobleme sluit meer as net die onderwyser in die klaskamer in. Oplossings vir dissiplinêre probleme is nie net die werk van een party nie, maar die effektiewe wisselwerking tussen verskillende partye. Vir voldoende dissipline in die skool moet die skoolhoof, ouer, leerder en die gemeenskap as belangrike rolspelers beskou word (Lessing & De Witt, 2011, p. 416). Skoolhoofde moet onderwysers steun, ouers moet sorg dat leerders betyds by die skool is en toesien dat tuiswerk voltooi word. Onderwysers kan baat vind by werkswinkels wat aangebied word oor effektiewe hantering van dissipline.

Dit wil uit die resultate voorkom asof die deelnemende onderwysers nie die dissipline-probleme so erg beleef as wat dit in die literatuur bespreek word nie en wel goeie dissipline het. Die leerders en onderwysers in die deelnemende skole bestaan uit verskillende taal- en kultuurgroepe en kom uit verskillende sosio-ekonomiese omstandighede. Die redes wat aangevoer kan word vir die “goeie dissipline” kan moontlik die volgende wees: onderwysers maak sedert die afskaffing van lyfstraf van effektiewe metodes soos klaskamerreëls gebruik om dissipline te hanteer; deelnemende onderwysers het moontlik die werkswinkels vir effektiewe klaskamerbestuur bygewoon wat deur die Departement van Onderwys by skole aangebied word; leerders het ‘n sterk geloof in regverdigheid en onderwysers tree regverdig op. Die moontlikheid bestaan ook dat die deelnemende onderwysers nie wil erken dat hulle met dissipline in hulle klaskamer sukkel nie of dat die skole wat aan die studie deelgeneem het, baie goeie en effektiewe gedragskodes in plek het. Dit kan ook moontlik wees dat die deelnemende skole baie ondersteuning ten opsigte van die hantering van dissiplinêre probleme aan die onderwysers bied en dat die onderwysers voel dat hulle nie dissiplinêre probleme in die klaskamer hanteer nie, maar dit na die hoof verwys vir verdere optrede. Verdere navorsing kan gedoen word om te bepaal hoekom dissiplinêre probleme by sekere skole meer as by ander skole voorkom.

## **5.7 SAMEVATTING**

In hierdie hoofstuk het ek die belangrikste bevindings bespreek oor leerders se perspektiewe op dissipline en regverdigheid in skole en die verband tussen onderwysers se geloof in regverdigheid en hulle persepsie van dissiplinêre probleme in hulle klasse. Volgens die navorsing is daar ‘n statisties beduidende verband

tussen onderwysers se geloof in regverdigheid en hulle persepsie van dissiplinêre probleme in hulle klasse. Die verband tussen leerders se persepsie van die regverdigheid van hulle onderwysers en onderwysers se persepsie van dissiplinêre probleme onder leerders in skole, is ook bepreek. Volgens die navorsing is daar geen statisties beduidende verband tussen leerders se persepsie van die regverdigheid van hulle onderwysers en onderwysers se persepsie van dissiplinêre probleme onder leerders in skole nie. Onderwysers wat streng en konsekwent regverdige dissipline toepas, word as regverdig deur die leerders beskou. In my studie het ek bevestiging gekry dat die dissiplinêre probleme waarmee onderwysers die meeste in die klaskamer te doen kry, die volgende is: leerders kom laat en gesels tydens onderrig; leerders beskadig skoleiendom; leerders minag onderwysers se gesag en versuim om tuiswerkopdragte te voltooi.

Onderwysers, skoolhoofde, ouers en leerders moet hande vat om saam as 'n span die dissiplinêre probleme in die klas op te los. Deur effektiewe klaskamer- en skoolreëls in plek te stel, kan die reëls as proaktiewe metodes dien wat onderwysers kan gebruik om dissipline in die klaskamer te verbeter.



## Bronnelys

- Alpert, B. (1991). Student's Resistance in the classroom. *Anthropology & Education Quarterly*. 22(4), p.350-366. Retrieved from <http://www.jstor.org/stable/319565> on 10 July 2013.
- Babbie, E. (2001). Instructor's Edition for Basics of Social Research 2nd. Engage.
- Battistich, V., Schaps, E., Watson, E., Solomon, D & Lewis, D. (2000) Effects of the Child Development Project on Students' Drug Use and Other Problem Behaviours, *The Journal of Primary Prevention*, 21, (1) p. 75-99.
- Battistich, V., Schaps, E & Wilson, E. (2004) Effects of an Elementary School Intervention on Students' "Connectedness" to School and Social Adjustment During Middle School. *The Journal of Primary Prevention*, 24, (3), p. 243-262.
- Bear, G.G. (1998). School Discipline in the United States. Prevention, Correction and Long-term Social Development', *School Psychology Review* 27 (14) p. 14-19.
- Bègue, L. (2002). Beliefs in justice and faith in people: just world, religiosity and interpersonal trust. *Personality and Individual Differences*, 32, p. 375-382.
- Bègue, L & Muller, D. (2006). Belief in a just world as moderator of hostile attributional bias. *British Journal of Social Psychology* (45), p. 117-126.
- Boshoff, E & Morkel, P. (1999). Education law and policy handbook. Kenwyn: Juta.
- Bryman, A. (2001). Social Research Methods. Oxford: Oxford University Press.
- Burner, J. (2003). The process of education. Harvard University Press: President and Fellows of Harvard College. [Originally published in 1960]
- Burton, L.J & Mazerolle, M. (2011) Survey Instrument Validity Part 1: Principles of Survey Instrument Development and Validation. *Athletic Training Education Research. Athletic Training Educational Journal* 6 (1) p. 27-35.
- Calhoun L.G., Cann, A., Tedeschi, P & McMillan, M. (1998). The Events and Generational Differences in Assumption About a Just world. *The Journal of Social Psychology*, 138 (6), p. 786-791. Retrieved from <http://www.tandfonline.com/loi/vsoc20>.
- Callahan, D. (1982). Should there be an academic code of ethics? *The Journal of Higher Education*, 53 (3), p. 335-334.
- Caputi, P. (1994). Factor Structure of the Just World Scale Among Australian Undergraduates. *Journal Of Social Psychology*, 134 (4), p. 475-482. Retrieved from <http://www.tandfonline.com/loi/vsoc20>.
- Carstens, S & Zwewcker, W. (2013). Ouers is aandadig. Beeld 22 September 2013.



- Choma, B., Hafer, C., Crosby, F & Foster, M. (2012). Perceptions of Personal Sex Discrimination: The Role of Belief in a Just World and Situation Ambiguity. *The Journal of Social Psychology*, 152(5), p. 568-585. Retrieved from <http://www.tandfonline.com/loi/vsoc20>.
- Chory, R. M. (2007). Enhancing Student Perceptions of Fairness: The Relationship between Instructor Credibility and Classroom Justice. *Communication Education*. 56 (1) p. 89-105.
- Chory-Assad, R.M & Paulsen, M.L. (2002). Classroom justice: Perception of fairness as a predictor of student motivation, learning and aggression. *Communication Quarterly*. 50, p. 8-77.
- Chory-Assad, R.M & Paulsen, M.L. (2004b). Classroom Justice: Student aggression and resistance as reactions to perceived unfairness. *Communication Education*. 53, p. 253-273.
- Clark, C. (1998). Discipline in schools. *British Journal of Educational studies*. 46 (3), p. 289-301.
- Cohen, J. (1988). *Statistical Power Analysis of the Behavioural Sciences*. L Erlbaum Associates 1998.
- Coleman, M. (2002) *Woman as head teachers; striking the balance*. London, Thertam Books.
- Correia, I., Vala, J & Aguiar, P. (2007). Victim's innocence, social categorization, and the thrust to the belief in a just world. *Journal of Experimental social Psychology*, 43, p. 31-38. Retrieved from <http://dx.doi.org/10.1111/1467-8527.00085> on 3 July 2013.
- Creemers, B.P.M & Kyriakides, L. (2008). *The Dynamics of Educational Effectiveness*. Rout ledge.
- Creswell, J. (2008). *Educational Research Planning, Conducting, and Evaluating Quantitative and Qualitative Research*. Pearson Merrill Prentice Hall.
- Creswell, J. (2009) *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. London and Thousand Oaks: Sage Publications.
- Creswell, J. W. (2003). *Research design: quantitative and mixed methods approaches*. Sage Publications, California.
- Cropanzano & Greenberg in Dalbert, D. (2013). *Gerechtigkeit in der Schule*. Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Dalbert, C. (1999). The world is more just for me than generally: About the personal belief in a just world scale's validity. *Social Justice Research*. 12 (2), p.79-98.

- Dalbert, C. (2001). The Justice Motive as 'n Personal Resource. Dealing with Challenges and Critical Life Events. Kluwer Academic / Plenum Publishers.
- Dalbert, C. & Filke E. (2007). Belief in a Personal Just World, Justice Judgments and their Function of Prisoners. *Criminal Justice and Behaviour*. 34(11), p. 1516-1527. Retrieved from <http://cjb.sagepub.com/content/34/11/1516> on 12 July 2013.
- Dalbert, C. (2009). Belief in a just world. In M. R. Leary & R. H. Hoyle (Eds.). *Handbook of Individual Differences in Social Behavior* (pp. 288-297). New York: Guilford Publications.
- Dalbert, C & Peter, F. (2010). Do my teachers treat me justly? Implications of students justice experiences for class climate experiences. *Contemporary Educational Psychology*. 35, p. 297-305.
- Dalbert, C & Stoeber, J. (2005). The belief in a just world and distress at school. *Social Psychology of Education*. 8, p. 123-135.
- Dalbert, C & Stoeber, J. (2006). The personal belief in a just world and domain-specific beliefs about justice at school and in the family: A longitudinal study with adolescents. *International Journal of Behavioural Development*, 30 (3), p. 200-207.
- Dalbert, D. (2013). *Gerechtigkeit in der Schule*. Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Damon, P. S. A., Paul, Pedersen, P. M & McEvoy, C. D. (2011). *Research Methods and design in Sport Management*.
- David, M & Sutton, C, D. (2004). *Social Research: The Basics*. Education, Ltd 4th Edition. Maidenhead: Open University Press.
- Donald, D., Lazarus, S & Lolwana, P. (1997). *Educational Psychology in social context. Challenges of development, social issues, and special needs in Southern Africa*. Cape Town: Oxford University Press.
- Eloff, C.H., Oosthuizen, I.J & Steyn, H.S. (2010). An educator approach towards learner discipline as a prerequisite in dealing with learner misconduct. *Tydskrif vir Christelike Wetenskap*, 46 (Spesiale Uitgawe 1):125-144.
- Fan, R & Chan, S. (1999). Students perceptions of just and unjust experiences in school. *Educational and Child Psychology*, 16, (4) 32-50.
- Field, A. (2009). *Discovering Statistics using SPSS (3rd ed)*. London Sage.
- Furnham, A. (1993). Just World beliefs in Twelve Societies. *Journal Of Social Psychology*, 133 (3), p. 317-329.
- Furnham, A. (2003). Belief in a just world: progress over the past decade. *Personality and individual differences*. 34, p. 795-817.

- Gay, L.R. & Airasian. P. (2003). Educational research Competencies for Analysis and Application. New Jersey. Merrill Prentice Hall.
- Gold, L.J., Darley, J.M., Hilton, J.L & Zanna, M.P. (1984). Children's Perceptions of Procedural Justice. *Child Development*. 55(5), p. 1752-1759. Retrieved from <http://www.jstor.org/stable/1129922> on 10 July 2013.
- Gravetter, F.J & Wallnau, L.B. (2008). Essentials of statistics for the behaviour science sixth edition. Thomson Wadsworth USA. Retrieved online from <http://books.google.co.za/books> on 9 January 2014.
- Guba, E.G. & Lincoln, Y.S.(1994). Competing paradigms in qualitative research, in Handbook of Qualitative Research, Denzin., N.K., Lincoln, Y.S. (eds.), Sage, Thousand Oaks, 1994, p. 105-117.
- Hafer, C.L. (2000). Investment in long-term goals and commitment to just means drive the need to believe in a just world. *Personality and social Psychology Bulletin*. 26 (9), p. 159-173.
- Hafer, C.L., Bègue, L., Choma, B.L & Dempsey, J.L. (2005). Belief in a just World and Commitment to Long-Term Deserved Outcomes. *Social Justice Research*. 18(4), p. 429-444. .
- Hamilton, L. C. (2009). Statistics with strata updated for version 10. Nelson, Belmont, Calif: Brooks/Cole.
- Heystek, J. 2010. Onderwyser-leierskap vir positiewe onderrig- en leerklimate. *Tydskrif vir Christelike Wetenskap*, 46 (Spesiale Uitgawe 1):39-55.
- Hinton, P. R., Browlow. C., McMurray, I & Cozen, B. (2004). Spss explained. London.
- Horan, S.M., Chory, R.M & Goodboy, A.K. (2010). Understanding Students' classroom Justice Experience and Responses. *Communication Education*. 59(4), p. 453-474. Retrieved from <http://dx.doi.org/10.1080/03634523.2010.487282> on 11 July 2013.
- Horan, S.M & Meyers, S.A., (2009). An Exploration of College Instructors' use of classroom Justice, Power and Behaviour Alteration Techniques. *Communication Education*. 58(4), p. 483-496.
- Howell, D.C. (2011). Fundamental Statistics for the Behavioural Sciences. Wadsworth USA Retrieved online from <http://books.google.co.za/books> on 2 January 2014.
- Huysamen, G.K. (1986). Inferensiële Statistiek en Navorsingsontwerp, 'n Inleiding. Pretoria Academia.
- Huysamen, G.K. (1996). Sielkundige meting, 'n inleiding. Pretoria Van Schaik.

- Iatridis, T & Fousiani, K. (2009). Effects of status and outcome on attributions and just-world beliefs: How the social distribution of success and failure may be rationalized. *Journal of Experimental Social Psychology*, 45(2), 415-420. Individual Differences. 22, p. 55-63.
- Israelashvili, M. (1997). Situational determinants of school students feelings of injustice. *Elementary School Guidance & Counselling*. 31(4), p. 283-292. Retrieved from [www.elsevier.com/locate/cedpsych](http://www.elsevier.com/locate/cedpsych) on 12 May 2012.
- Jackson, S. (2012). *Research Methods and Statistics: A Critical Thinking Approach*. 4<sup>th</sup> edition, Wadsworth USA Retrieved online from <http://books.google.co.za/books> on 2 January 2014.
- Jansen, J. (2008) Teaching English Language learners in content areas. *Review of Educational Research* (78), p. 79-120.
- Jasso, G & Resh, N. (2002). Exploring the Sense of Justice about grades. *European Sociological Review*. 18 (3), p. 333-351. Retrieved from <http://www.jstor.org/stable/3559622> on 10 July 2013.
- Johanson, G.A & Brooks, G.P. (2009). Initial Scale Development: Sample Size for Pilot Studies. *Educational and Psychological Measurement*. 70 (3) p. 394-400. Downloaded from [sagepub.com](http://sagepub.com) at University of Pretoria on March 31, 2001.
- Johnson, G. (2002). *Research Methods for Public Administrators*. Greenwood Publishing Group .
- Kanders, M. (2000). In Dalbert, C., Stoeber, J. (2005). The belief in a just world and distress at school. *Social Psychology of Educations*. 8 , p. 123-135.
- Kim, L. O. (1978) *Introduction to Factor Analysis: What It Is and How To Do It*, Sage University papers SAGE Quantitative Applications in the Social Sciences, ISSN 0149-192X.
- Koenig, M.A. (2002). Children's understanding of belief as a normative concept. *New Ideas in Psychology*. 2 (2-3), p. 17-130.
- Kruger, A.G. & Van Schalkwyk, O. J. (1993). *Classroom Management*. Academia.
- Learning, P. (2001) just world beliefs: How the social distribution of success and failure may be rationalized. *Journal of Experimental Social Psychology*, 45, p. 415-42.
- Leedy, P. 1997. *Practical Research: planning and design*, Prentice Hall, Ohio.
- Lerner, M. J. (1997). What does the belief in a Just World Protect Us from: The Dread of death or the fear of understanding suffering? *Psychological Inquiry: An International Journal for the Advancement of Psychological Theory*, 8 (1). Retrieved <http://www.tandfonline.com>.

- Lerner, M. J. (1980). *The Belief in a Just World: A Fundamental Delusion*. Plenum: New York.
- Lerner, M. J & Miller, D. T. (1978). Just world research and the attribution process: Looking back and ahead. *Psychological Bulletin*. 85(5), p. 1030–105.
- Lerner, M. J & Simons, C. H. (1966). Observer's reaction to the innocent victim: Compassion or rejection? *Journal of Personality and Social Psychology*, 4(2), p. 203–210. Retrieved from <http://www.tandfonline.com/loi/vsoc20>.
- Lerner, M.J & Montada, L. (1998). An Overview: Advances in Belief in a Just World Theory and Methods, in Leo Montada & M.J. Lerner (Eds.). *Responses to Victimizations and Belief in a Just World (1–7)*. Plenum Press: New York.
- Lessing, A.C & De Witt, M.W. (2011). Stemme uit die Suid-Afrikaanse onderwysuniegeledere oor dissipline. *Tydskrif vir Geesteswetenskappe*, 51(3), 403-418.
- Loo, R. (2002). A Psychometric and Cross-National Examination of a belief in a Just World Scale. *Journal of Applied Social Psychology* 32(7) , p.1396-1406
- MacAllister, J. (2013). School Discipline, educational interest and Pupil wisdom. *Educational Philosophy and Theory*. 45 (1), p. 20-35. Retrieved from <http://dx.doi.org/10.1080/00121857.2012.711902> on 11 July 2013.
- Marais, P & Meier, C. (2010). Disruptive behaviour in the Foundation Phase of schooling. *South African Journal of Education*. 30, p. 41-57.
- Maree, K. (2007). *First steps in Research*. Pretoria, Van Schaik.
- Maree, K & Pietersen, J. (2007). The quantitative research process. In Maree, K. (2007). *First steps in Research*. Pretoria, Van Schaik.
- McMillan, J.H & Schumacher, S. (2001). *Research in Education: a concept introduction*. New York: Harper-Collins College Publishers
- Miller, G.J & Wicker, M.L. (1999). *Handbook of Research Methods in Public Administration*, Second Edition. Marcel Dekker.
- Molinari, L., Speltini, G & Passini, S. (2013), Do perceptions of being fairly increase students; outcomes? Teacher-student interactions and classroom justice in Italian adolescents. *Educational Research and Evaluation: An International Journal on Theory and Practice*. 19 (1), p. 58-76.
- Mouton, J & Marais, H. C.(1988). *Basiese begrippe. Metodologie van die geesteswetenskappe*. RGN uitgewers. Retrieved from <http://books.google.co.za/books> on 9 January 2014.

- Munn, P., Johnston, M & Chalmers, V. (1992). *Effective discipline in secondary schools and classrooms*. London: Paul Chapman Publishing Ltd
- Murphy, K. R & Davidshofer, C. O. (2001). *Psychological Testing: Principles and Applications (5th Edition)*. Published by Prentice Hall
- Murray, J. D., Spadafore, J & McIntosh, W.D. (2005). Belief in a Just World and Social Perception: Evidence for Automatic Activation. *The Journal of Social Psychology*, 145 (1), p. 35-47
- Nisan, M. (1984). Distributive Justice and social Norms. *Child Development*. 55 (3), p. 1020-1029. Retrieved from <http://www.jstor.org/atable/1130153> on 10 July 2012
- O'Connor, W., Morrison, T & Morrison, M., (1996). The Reliability and Factor Structure of the Global Belief in A Just World Scale. *The Journal of Social Psychology*, 136 (5), p. 667-668. Retrieved from <http://www.tandfonline.com/loi/vsoc20>
- Oosthuizen, P. (2006). *Dissipline in skole*. Pretoria: Van Schaik
- Oppenheimer, L. (2005). Justice and the belief in a just world: A developmental perspective. *Personality and Individual Differences*. (38), p. 1793-1803
- Pallant, J. (2011). *A Step by Step guide tot data analysis using SPSS*. SPSS
- Peter, F & Dalbert, C. (2010). Do my teachers treat me justly? Implications of students' justice experience for class climate experience. *Contemporary Educational Psychology* ,(30), p. 297-305
- Peter, F., Kloeckner, N., Dalbert, C & Radant, M. (2012). Belief in a just world, teacher justice, and student achievement: A multilevel study. *Learning and Individual Differences* ,(22), p 55-63. Retrieved from [www.elevier.com](http://www.elevier.com)
- Pett, M. A., Lackey, N. R & Sullivan, J. J. (2003). *Making Sense of Factor Analysis*:
- Pietersen, J., Maree, K. (2008) in *First steps in research*. Pretoria: Van Schaik.
- Rademeyer, A (2003). Hoofde moeg vir stoute leerlinge - 'parmantiges het onderwysers raadop.' *Beeld* 30 Mei: 11
- Rademeyer, A (2005). Vakbond vra staat se hulp teen verval van leerlingdissipline. *Beeld*:13 Julie: bl 6
- Rademeyer, A. (2004). Hof toe met leerlinge wat monsters word! *Beeld*: 2 Julie: 6
- Randy, M., & Tana, S. (2007) *Promoting health and Emotional Well-Being in Your Classroom*. Jones and Bartlett Publishers.
- Ravid, R. (2011). *Practical statistics for educators 4<sup>th</sup> edition*. Rowman en Littlefield United Kingdom. Retrieved from <http://books.google.co.za/books> on 9 January 2014.



- Rens, J., Vreken, N & van der Walt., J.L. (2006). Die rol van waardes in klaskamerdisipline – resultate van 'n empiriese ondersoek. *SA-eDuc Journal* 3 (2), p. 31-45. Retrieved from [www.nun.ac.za/1986](http://www.nun.ac.za/1986) n 1 July 2013.
- Rensburg, W., Henning, E. & Smit B. (2004). Finding your way in qualitative research. Van Schaik: Pretoria.
- Republiek van Suid-Afrika (1996). Suid-Afrikaanse Skolewet, 84 van 1996. Pretoria: Staatsdrukker.
- Republiek van Suid-Afrika. (1996). Wet op Nasionale Onderwysbeleid, 27 van 1996. Pretoria: Staatsdrukker.
- Resh, N. (2009). Justice in grades allocation: Teachers' perspectives. *Social Psychology of Education*. 12 (3), 315-325. Retrieved from <http://www.jstor.org/stable/1084555> on 10 July 2013.
- Rim, Y. (1983). Belief in a just world, personality, and social attitudes. *Personal individual differences*, 4(6), p. 707-708.
- SAOU, (Suid-Afrikaanse Onderwysunie). (2009). Disipline van 'n skool. Nuusflits 2009.
- Sax, G. (1968), Empirical foundations of educational research. New Jearsy, Prentice Hall.
- Schurink, W. J. (2003) Qualitative research in management and organisational studies with reference to recent South African research. *Journal of Human Resource Management*, 1 (3), 2003, p. 2-14.
- Sheldon, G. & Firestone. M. (2009). Model of different schools. New Jearsy, Prentice Hall.
- Sholihin, M & Pike, R. (2009). Fairness in performance evaluation and its behavioural consequences. *Accounting and Business Research*. 39(4), p. 397-413. Retrieved from <http://dx.doi.org/10.108/00014788.2009.9663374> on 11 July 2013
- Skeskin, D.J. (2004). Handbook of parametric and nonparametric statistical procedure, Third edition. Chapman & Hall/CRC. Retrieved from <http://books.google.co.za>
- Solomon, D., Battistich, V., Watson, M.S., Schaps, E & Lewis, C. (2000) A Six-District Study of Educational Change: Direct and Mediated Effects of the Child Development Project. *Social Psychology of Education*, 4 (1), 2000, p. 3-51.
- Solomon, D., Watson, M. S., Battistich, V., Schaps, E & Delucchi, K. (1996). Creating Classrooms that Students Experience as Communities. *American Journal of Community Psychology*, 24(6), 1996, p. 719-748.
- Solomon, D., Watson, M.S., Delucchi, K.L., Schaps., E & Battistich, V. (1998) *American Educational Research Journal*, 25, (3), 1988, p. 527-554.

- Steyn, A. G.W., Smit, C.F., Du Toit, S. H. C & Strasheim, C. (1994). *Moderne Statistiek vir die praktyk*. Van Schaik, Pretoria.
- Steyn, S.C., Wolhuter, C.C., Oosthuizen, I.J. & Van der Walt, J.L. (2003). 'n Internasionale perspektief op leerderdisipline in skole. *South African Journal of Education*. 23 (3), p. 225-232.
- Stommels, M & Wills, C. (2004). *Clinical Research: Concepts and Principles for Advanced Practice Nurses*. Lippincott, Williams & Wilkins Survival manual Third Edition Ligare Book Printer, Sydney.
- Tanaka, K. (1999). Judgements of Fairness by Just World believers. *The Journal of Social Psychology*, 139 (5), p. 631-638. Retrieved from <http://www.tandfonline.com/loi/vsoc20>.
- Taylor, P. (1962). Children's evaluation of the characteristics of a good teacher. *British Journal of Educational Psychology*. 32, p. 258-266.
- Thorkildsen, T.A. (1989). Justice in the classroom: A Student's view. *Child development*. 6 (2), p. 323-334. Retrieved from <http://www.jstor.org/stable/113979>.
- Thorkildsen, T.A., Nolen, S.B & Fournier, J. (1994). What is fair? Children's critique of practices that influence motivation. *Journal of Education Psychology*. 86 (4), p. 475-486. Retrieved from /psycArticles, EBSCOhost. doi:10.1037/0022-0663.86.4.4.475.
- Todd, L., Sheldon, A., Firestone, I & James, M. (2009) Just world beliefs, perceived stress, and health behaviour: The impact of a procedurally just world. *Lebreton Psychology & Health*, 23 (7), p. 849 – 865.
- Van Rensburg. C.J.J & Landman W.A. (1998). *Fundamenteel-pedagogiese begripsverklaringe*. Goodwood: NG Kerkboekhandel.
- Vogel, S. (2004). Public agenda: teaching interrupted. Retrieved 17 Aug 2010 from <http://www.publicagenda.org>.
- Wayson, W. W. (1990). *Discipline in schools*. Boston Pearson.
- West, R. (1994). Teacher-student communication: A descriptive typology of students; interpersonal experiences with teachers. *Communication Reports*. 7, p.99-108.
- Wilson, P.S. (1971) Interest and discipline in education. London: Rutledge, in MacAllister, J. (2013). School Discipline, educational interest and Pupil wisdom. *Educational Philosophy and Theory*. 45 (1), p. 20-35. Retrieved from <http://dx.doi.org/10.1080/00121857.2012.711902> on 11 July 2013.



- Wolhuter, C. C. & Meyer, L. (2007). 'n Leerderperspektief op dissipline in historiese swart sekondêre skole: 'n kwalitatiewe ontleding. *Tydskrif vir Geesteswetenskappe*, 47(3), p. 349-358.
- Wolhuter, C. C & van Staden J. G. (2008). Bestaan daar 'n dissiplinekrisis binne Suid-Afrikaanse skole? Belewenis van opvoeders. *Tydskrif vir Geesteswetenskappe*, 48(3), p. 389-398.
- Woolfolk, A. (2010). Educational psychology. 11th ed. Upper Saddle River: Pearson Education International.
- Young, I.M. (1990). Justice and the Politics of Differences. Princeton University Press. ISBN 0691023158, 286 pages.

# AANHANGSELS

AANHANGSEL A: Brief aan onderwysers



UNIVERSITEIT VAN PRETORIA  
UNIVERSITY OF PRETORIA  
YUNIBESITHI YA PRETORIA

Faculty of Education

6 Maart 2012

Geagte Mnr/Me

Ons wil u graag uitnoui om aan ons studie oor dissipline in skole deel te neem. Die studie bestaan uit 2 dele. Ons wil eerstens uitvind wat die deelnemers se persoonlike oortuigings is. In die tweede deel wil ons probeer bepaal watter klaskamergedrag in skole voorkom. Dit behels algemene dissiplinêre probleme in die klas en die vraag of seuns of dogters of beide geslagte hulle die meeste aan dissiplinêre probleme skuldig maak.

Alhoewel ons in die vraelys persoonlike vrae oor u geslag, ouderdom en ander persoonlike inligting vra, word daar geen inligting gevra waaraan u geïdentifiseer kan word nie. Dit beteken dat u privaatheid gerespekteer sal word en u deelname vertroulik sal wees. Die doel van die studie is om 'n algemene beoordeling van dissipline in skole te kry en fokus nie op die individu nie. Al die data wat ingesamel word, sal in 'n rekenaarprogram ingelees word om die totale groep wat deelneem, te analiseer. U is dus verseker dat u anoniem sal bly.

Indien u instem om aan die studie deel te neem, voltooi asseblief die aangehegte vraelys. Dit sal u 'n maksimum van 20 minute neem. Deelname aan die studie is vrywillig. As u nie aan die studie wil deelneem nie, kan u die leë vraelys terugstuur. U deelname aan die studie sal wel hoog op prys gestel word.

Plaas asseblief u voltooide vraelys in die boks wat aan u skool voorsien is. Die studie het etiese klaring verkry van die Universiteit van Pretoria se Fakulteit Opvoedkunde se Etiese Komitee. As u enige navrae oor die studie het, is u welkom om die Etiese Komitee te kontak by [ethics.education@up.ac.za](mailto:ethics.education@up.ac.za).

Die uwe

Me. Jorina Morkel

Dr. S. Human-Vogel



UNIVERSITEIT VAN PRETORIA  
UNIVERSITY OF PRETORIA  
YUNIBESITHI YA PRETORIA

Faculty of Education

6 Maart 2012

Geegte Ouer/Voog

U kind is gekies om deel te neem aan 'n studie oor die persepsies wat leerders het oor hulle onderwysers. Die leerders sal slegs gevra word om 'n kort vraelys te voltooi. Alhoewel ons vrae oor u kind se geslag, ouderdom en ander persoonlike inligting vra, sal ons geen identifiserende besonderhede insamel nie.

Dit beteken dat u kind se privaatheid beskerm sal word en sy/haar deelname vertroulik sal wees. Aangesien hierdie studie oor die algemene persepsies wat leerders oor hulle onderwysers het handel, wil ons nie die data individueel ontleed nie. Al die data sal oorgedra word na 'n rekenaar program toe wat die hele groep sal ontleed. Dit beteken dat u kind verseker is van anonimiteit.

Deelname aan hierdie studie is vrywillig. As u wil hê u kind moet deelneem, kan u net die skuurstrokie invul en dit na u kind se skool toe stuur. Hierdie studie het etiese klaring ontvang van die Fakulteit Opvoedkunde se Etiekkomitee. Indien u enige vrae oor die studie het, is u welkom om die Etiekkomitee te kontak by [ethics.education@up.ac.za](mailto:ethics.education@up.ac.za).

Die uwe

Me. Jorina Morkel

Dr S. Human-Vogel

---

Hiermee gee ek ouer/voog toestemming dat my kind aan die studie mag deelneem.

---

Handtekening van ouer/voog



UNIVERSITEIT VAN PRETORIA  
UNIVERSITY OF PRETORIA  
YUNIBESITHI YA PRETORIA

Faculty of Education

6 March 2012

Dear Sir / Madam

Your child was chosen to participate in a study of the perceptions learners have of their teachers. The learners will only be asked to complete a short questionnaire. Although we will ask questions about your child's gender, age and other personal information, we will not gather any identifying details.

This means that your child's privacy will be protected and his/her participation will be confidential. Since this study is about understanding the general perceptions that learners have of their teachers, we do not wish to analyse data individually. All the data will be transferred to a computer programme to analyse the entire group. This means that you are assured of anonymity.

Participation in this study is voluntary. If you wish for your child to participate, you can simply complete the return slip and send it to your child's school. This study has received ethical clearance from the Faculty of Education Ethics Committee. If you have any questions about the study, you are welcome to contact the Ethics Committee at [ethics.education@up.ac.za](mailto:ethics.education@up.ac.za).

Yours sincerely

Ms. Jorina Morkel

Dr. S. Human-Vogel

---

I parent/guardian hereby give permission for my child to participate in the study.

---

Signature of parent/guardian

AANHANGSEL C - Briewe aan leerders



UNIVERSITEIT VAN PRETORIA  
UNIVERSITY OF PRETORIA  
YUNIBESITHI YA PRETORIA

**Faculty of Education**

6 Maart 2012

Dear Learner

We would like to invite you to participate in a study on the perceptions learners have of their teachers. In this study you are given the chance to say how you feel. The questionnaire will only take a few minutes to complete. Although we will ask you questions about your gender, age and other personal information, we will not gather any identifying details.

Do not write your name on the questionnaire. This means that your privacy will be protected and your participation will be confidential. You may answer the questions honestly. This isn't a test so the answers can't be right or wrong. All the data will be transferred to a computer programme to analyse the entire group. This means that you are assured of anonymity. If you agree to participate, please complete the attached questionnaire. If you are finished you can give the questionnaire to your teacher.

Participation in this study is voluntary. If you do not wish to participate, you can simply return an empty questionnaire so it can be used at another time, but we hope you will assist us with this study. This study has received ethical clearance from the Faculty of Education Ethics Committee. If you have any questions about the study, you are welcome to contact the Ethics Committee at [ethics.education@up.ac.za](mailto:ethics.education@up.ac.za).

Yours sincerely

Ms. Jorina Morkel

Dr. S. Human-Vogel



**Faculty of Education**

6 Maart 2012

Geagte Leerder

Ons wil jou graag uitnoui om deel te neem aan 'n studie oor die persepsies wat leerders het oor hul onderwysers. Jy het in hierdie studie die kans om te sê hoe jy voel. Die vraelys sal slegs 'n paar minute neem om te voltooi. Alhoewel ons vrae oor jou geslag, ouderdom en ander persoonlike inligting vra, sal niemand jou kan identifiseer nie.

Moenie jou naam op die vraelys skryf nie. Jou privaatheid word beskerm en jou deelname sal vertroulik wees. Jy kan die vrae eerlik beantwoord. Dit is nie 'n toets nie so die antwoorde kan nie reg of verkeerd wees nie. Al die data sal oorgedra word na 'n rekenaar program toe wat die hele groep sal ontleed. Dit beteken dat jy verseker is van anonimiteit. As jy instem om deel te neem, vul asseblief die aangehegte vraelys in. As jy klaar is kan jy die vraelys vir jou Onderwyser gee.

Deelname aan hierdie studie is vrywillig. As jy nie wil deelneem nie, kan jy eenvoudig 'n leë vraelys ingee, sodat dit op 'n ander tyd gebruik kan word. Ons hoop dat jy aan die studie sal deelneem. Hierdie studie het etiese klaring van die Fakulteit Opvoedkunde se Etiekkomitee ontvang. Indien jy enige vrae oor die studie het, is jy welkom om die Etiekkomitee te kontak by [ethics.education@up.ac.za](mailto:ethics.education@up.ac.za).

Die uwe

Me. Jorina Morkel

Dr. S. Human-Vogel

## AANHANGSEL D

## Toestemming vir navorsing van GDO



**education**  
 Department Education  
 GAUTENG PROVINCE

For administrative use:  
 Reference no. D2012/105 A

**GDE RESEARCH APPROVAL LETTER**

Date:	1 March 2012
Validity of research Approval:	1 March to 30 September 2012
Name of Researcher:	Morkel J.
Address of Researcher:	1210 Meara Street
	Queenswood
	Pretoria
	0182
Telephone Number:	082 596 2872
Email address:	lekrom@polka.co.za
Research Topic:	Onderwysers en kinders se persektief op dissipline en regverdigheid in skole
Number and type of schools:	THIRTEEN Primary and TWO Secondary Schools
District/s/HO	Tshwane North, Tshwane South and Tshwane West

**Re: Approval in Respect of Request to Conduct Research**

This letter serves to indicate that approval is hereby granted to the above-mentioned researcher to proceed with research in respect of the study indicated above. The onus rests with the researcher to negotiate appropriate and relevant time schedules with the school/s and/or offices involved to conduct the research. A separate copy of this letter must be presented to both the School (both Principal and SGB) and the District/Head Office Senior Manager confirming that permission has been granted for the research to be conducted.

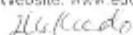
**The following conditions apply to GDE research. The researcher may proceed with the above study subject to the conditions listed below being met. Approval may be withdrawn should any of the conditions listed below be flouted:**

1. The District/Head Office Senior Manager/s concerned must be presented with a copy of this letter that would indicate that the said researcher/s has/have been granted permission from the Gauteng Department of Education to conduct the research study.
2. The District/Head Office Senior Manager/s must be approached separately, and in writing, for permission to involve District/Head Office Officials in the project.

*Making education a societal priority*

**Office of the Director: Knowledge Management and Research**

8<sup>th</sup> Floor, 111 Commissioner Street, Johannesburg, 2001  
 P.O. Box 7710, Johannesburg, 2000 Tel: (011) 365 0506  
 Email: David.Makhadze@gsef.org.gov.za  
 Website: www.education.gpg.gov.za







**education**  
Department: Education  
GAUTENG PROVINCE

For administrative use:  
Reference no. D2012/105

## GDE RESEARCH APPROVAL LETTER

Date:	7 July 2011
Name of Researcher:	Morkel J.
Address of Researcher:	1210 Meara Street
	Queenswood
	Pretoria
	0182
Telephone Number:	082 596 2872
Fax Number:	None
Email address:	iekrom@polka.co.za
Research Topic:	Onderwysers en kinders se perskeftief op dissipline en regverdigheid in skole
Number and type of schools:	THIRTEEN Primary and TWO Secondary Schools
District/s/HO	Tshwane North; Tshwane South and Tshwane West

### **Re: Approval in Respect of Request to Conduct Research**

This letter serves to indicate that approval is hereby granted to the above-mentioned researcher to proceed with research in respect of the study indicated above. The onus rests with the researcher to negotiate appropriate and relevant time schedules with the school/s and/or offices involved to conduct the research. A separate copy of this letter must be presented to both the School (both Principal and SGB) and the District/Head Office Senior Manager confirming that permission has been granted for the research to be conducted.

**The following conditions apply to GDE research. The researcher may proceed with the above study subject to the conditions listed below being met. Approval may be withdrawn should any of the conditions listed below be flouted:**

1. The District/Head Office Senior Manager/s concerned must be presented with a copy of this letter that would indicate that the said researcher/s has/have been granted permission from the Gauteng Department of Education to conduct the research study.
2. The District/Head Office Senior Manager/s must be approached separately, and in writing, for permission to involve District/Head Office Officials in the project.

**Making education a societal priority**

#### **Office of the Director: Knowledge Management and Research**

8<sup>th</sup> Floor, 111 Commissioner Street, Johannesburg, 2001  
P.O. Box 7710, Johannesburg, 2000 Tel: (011) 365 0509  
Email: David.Makhado@gauteng.gov.za  
Website: www.education.gpg.gov.za

*D. Makhado*

AANHANGSEL E: Vraelyste

**DEMOGRAFIESE INLIGTING**

1. Dui u geslag aan: Manlik  Vroulik  V1

2. Hoe oud is u (voltooide jare)? \_\_\_\_\_ jaar V2

3. Wat is u huistaal? (Indien meer as een, kies taal wat u die meeste by die huis praat) V3

Afrikaans  Engels  Sepedi  IsiZulu

Sesotho  SiSwati  IsiXhosa  IsiNdebele

Setswana  Tshivenda  Xitsonga  Ander

Indien ander, spesifiseer asseblief: \_\_\_\_\_

4. Wat is u hoogste kwalifikasie? V4

Graad 12  Graad/Diploma  Honneurs  Meesters

Doktoraal

5. In watter afdeling onderrig u? Graad 4 – 6  Graad 7-12  V5  
Ander: \_\_\_\_\_

6.

Hoe gereeld is kinders se gedrag vir u 'n probleem in die klas?

Nooit  Soms (1 – 2 maal per week)  Gereeld (2 – 4 maal per week)  Altyd (5 dae per week)  V6

7.

Hoe ontwrigtend is kinders se gedrag in u klas oor die algemeen?

V7

Glad nie  Redelik  Heelwat  Erg

8.

Maak u van klasreëls gebruik?

Ja  Nee  V8

9.

Indien ja, bespreek u die klasreëls met die kinders in u klasse?

Ja  Nee  V9

## Afdeling B: Persoonlike oortuigings

Hieronder is 'n klompie stellings. U sal waarskynlik vind dat u sterk met sommige stellings saamstem, en sterk met ander verskil. U kan dalk soms meer neutraal daarteenoor staan.

Lees elke stelling versigtig deur en besluit tot watter mate u persoonlik daarmee saamstem of verskil. Kleur die blokkie in wat met u besluit ooreenstem. Maak seker dat u 'n blokkie vir elke stelling inkleur.

	Stem baie saam	Stem saam	Stem effens saam	Verskil effens	Verskil	Verskil sterk	
Ek glo oor die algemeen dat ek verdien wat met my gebeur.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	V10
Ek word gewoonlik regverdig behandel.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	V11
Ek glo ek kry gewoonlik wat ek verdien.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	V12
Oor die algemeen is gebeure in my lewe regverdig.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	V13
In my lewe is ongeregtigheid die uitsondering eerder as die reël.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	V14
Ek glo dat meeste dinge wat in my lewe gebeur, regverdig is.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	V15
Ek dink geregtigheid seëvier gewoonlik in belangrike besluite wat oor my lewe geneem word.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	V16

### Afdeling C: Klaskamergedrag

Hierdie afdeling is oor kinders in u klasse se gedrag oor die algemeen en hoe gereeld probleme voorkom. Oorweeg elke stelling deeglik en kies een opsie uit die ses wat gegee word. Kies slegs een antwoord. Alhoewel elke klas kan verskil, stel ons belang daarin om te weet hoe die gedrag van die kinders in u klasse **oor die algemeen** beskryf kan word.

Die kinders in my klasse...	Nooit nie	Net 'n paar keer per jaar	Net 'n paar keer per	Maandelik	Weelkils	Elke dag	
...daag my gesag uit.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	V17
... praat nogal parmantig met my.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	V18
... is ongeskik en ongemanierd.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	V19
... het nie respek vir my nie.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	V20
... verontagsaam die klasreëls.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	V21

### Die kinders in my klasse...

Die kinders in my klasse...	Nooit nie	Net 'n paar keer per jaar	Net 'n paar keer per kwartaal	Maandelik	Weelkils	Elke dag	
... praat soms agter my rug van my.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	V22
...het my al gevloek of geskel.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	V23
...boelie mekaar van tyd tot tyd.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	V24
...baklei onder mekaar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	V25

- ... knou mekaar af.       V26
- ... het mekaar al met geweld gedreig.       V27
- ...versuim om opdragte uit te voer.       V28
- ...moet stilgemaak word sodat ek kan praat.       V29
- ...val my gedurig in die rede.       V30
- In my klas...**
- ... is dissipline 'n ernstige probleem.       V31
- ... moet ek meer raas as wat ek wil.       V32
- ... kan dit by tye nogal chaoties raak.       V33
- ... doen kinders nie huiswerk nie.       V34
- ... is laatkommery 'n probleem.       V35
- ... is kinders geneig om leuens te vertel.       V36
- ... krap of teken kinders op die skoolbanke en mure.       V37
- ... is die kinders geneig om skoleiendom te beskadig.       V38
- ...is dit 'n probleem dat kinders goed vat       V39

sonder toestemming.

... sal kinders die klas verlaat sonder toestemming.       V40

**Die grootste oorsaak van gedragsprobleme in die klas volgens my ervaring is...**

	Stem baie saam	Stem saam	Stem effens saam	Verskil effens	Verskil sterk	
... swak opvoeding van die ouers se kant.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	V41
... aandagsoekery van die kind.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	V42
... kind se negatiewe houding teenoor onderwyser en skool.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	V43
... ouers se onbetrokkenheid by kind.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	V44
... streng en onredelike onderwysers.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	V45
... persoonlikheidsbotsings tussen kind en onderwyser.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	V46
... fisieke of emosionele probleme by die kind.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	V47
... geen belangstelling in skoolwerk nie.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	V48
... slegte huisomstandighede.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	V49

**Kies die syfer wat u dink die beste pas en kleur die blokkie in.**

**Watter kinders - seuns of dogters - is geneig om meeste van die tyd die volgende probleme te toon?**

Traagheid om opdragte te voltooi.

	Meestal seuns	Meestal dogters	Kan nie sê nie.	
	1	2	3	V 50

Parmantigheid.

1	2	3	V 51
1	2	3	V 52
1	2	3	V53
1	2	3	V 54
1	2	3	V 55
1	2	3	V 56
1	2	3	V 57
1	2	3	V 58
1	2	3	V 59

Skeltaal of vloek.

Dreig met geweld.

Boeliegedrag / Afknouery.

Steel.

Beskadiging van eiendom.

Geen respek teenoor onderwysers.

Oneerlikheid.

Afwesigheid sonder toestemming / rede.

**Baie dankie vir u tyd en moeite.**



## GEREGTIGHEIDSKAAL

Hieronder is 'n klompie stellings. Waarskynlik sal jy vind dat jy sterk met sommige stellings saamstem en sterk met ander verskil. Soms kan jy dalk meer neutraal daarteenoor staan. Lees elke stelling versigtig deur en besluit tot watter mate jy persoonlik daarmee saamstem of verskil. Maak 'n kruisie in die blokkie wat met jou besluit ooreenstem. Maak seker dat jy 'n blokkie vir elke stelling kies.

1. Wat is jou geslag?      Manlik  1      Vroulik  2

V1

2. Hoe oud is jy?      \_\_\_\_\_ jare

V2

3. Wat is jou huistaal? Indien meer as een, dui die taal aan wat jy die meeste praat.

V3

Afrikaans  1    English  2    Sepedi  3    IsiZulu  4    Sesotho  5    SiSwati  6    IsiXhosa  7    IsiNdebele  8    Setswana  9    Tshivenda  10    Xitsonga  11    Other  12

4. Hou jy van die meeste van jou onderwysers?      Ja/ Nee

5. Het jy al in die moeilikheid gekom by jou onderwysers?      Ja/ Nee

6. Dink jy jou onderwysers hou van jou?      Ja / Nee

	Stem baie saam	Stem redelik saam	Stem effens saam	Verskil effens	Verskil redelik	Verskil baie	
							V 4
							V 5
							V 6

### Vrae

1. My onderwysers is gewoonlik regverdig met my.

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	V 7
--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	-----

2. My punte het meer met my gedrag as met my prestasie te doen.

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	V 8
--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	-----

3. Ek verdien gewoonlik die punte wat ek kry.

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	V 9
--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	-----

4. My onderwysers behandel my dikwels onregverdig.

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	V 10
--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	------

5. Die belangrike besluite wat my onderwysers oor my neem, is gewoonlik regverdig.

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	V 11
--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	------

6. My onderwysers gee my gereeld onregverdige punte.

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	V 12
--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	------

7. My onderwysers tree dikwels onregverdig teenoor my op.

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	V 13
--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	------

8. My punte hang dikwels daarvan af van hoeveel my onderwysers van my hou.

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	V 14
--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	------

9. Partykeer probeer my onderwysers my vasra in die eksamenvraestelle.

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	V 15
--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	------

10. My onderwysers is baie keer onregverdig teenoor my.

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	V 16
--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	------

### TEACHERS JUSTICE SCALE

Below you will find various statements depicting your evaluation of your teachers' behaviour. Read each statement carefully and decide to what extent you personally agree or disagree with it. Tick the box (with a X) which corresponds to this judgement.







1. What is your sex? Male  1 Female  2 V 1

2. How old are you? \_\_\_\_\_ years V 2

3. What is your home language? (If more than one, choose language spoken most) V 3

Afrikaans  1 English  2 Sepedi  3 IsiZulu  4 Sesotho  5 SiSwati  6 IsiXhosa  7 IsiNdebele  8 Setswana  9 Tshivenda  10 Xitsonga  11 Other  12

4. Do you like most of your teachers? Yes/ No V 4
5. Have you ever been in trouble with your teachers? Yes/ No V 5
6. Do you think your teachers like you? Yes/ No V 6

Strongly agree	Agree	Slightly agree	Slightly disagree	Disagree	Strongly disagree
					

#### Questionnaire

1. My teachers generally treat me fairly.	1. <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	V 7
2. My grades are often based on my behaviour rather than on my achievements.	2. <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	V 8
3. I generally deserve the grades I get.	3. <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	V 9
4. I am often treated unfairly by my teachers.	4. <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	V 10
5. The important decisions my teachers make about me, are usually just.	5. <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	V 11
6. My teachers frequently grade / assess me unfairly.	6. <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	V 12
7. My teachers often behave unfairly towards me.	7. <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	V 13
8. My grades often depend on how much my teachers like me.	8. <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	V 14
9. Sometimes my teachers try to catch me out in exams papers.	9. <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	V 15
10. My teachers are often unjust to me.	10. <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	V 16

## AANHANGSEL F

### Briewe aan hoofde

Die Hoof

Geagte Meneer

Ek is tans besig met navorsing by skole in Pretoria vir my Meestersgraad by die Universiteit van Pretoria. Ek sal graag van u skool gebruik wil maak vir my navorsing. My navorsing sal met die leerders van 11 jaar tot 14 jaar gedoen word. Alle onderwysers van u skool wat belangstel om aan die studie deel te neem is welkom. Alle navorsing sal streng vertroulik hanteer word en daar sal op geen wyse na u skool verwys kan word in die navorsing nie. Slegs die navorser en haar studieleier sal die uitslae van die skole hanteer en alles sal streng vertroulik wees. U sal wel gekontak word om die finale resultate van die totale studie aan u voor te hou, indien u sou belangstel.

### **Die doel van die navorsing is soos volg:**

Ons wil in die studie bepaal wat die onderwysers en kinders se perspektief op dissipline en regverdigheid in skole is. Uit die studie sal daar ook bepaal word of daar 'n verskil is in die dissiplinêre probleme wat by seuns en dogters voorkom.

Die leerders sal gebruik word om te bepaal hoe regverdig leerders die onderwys beskou en of hulle siening van die regverdigheid in skole bydra tot dissiplinêre probleme al dan nie.

Die studie sal kwantitatief van aard wees en die onderwysers en leerders sal slegs 'n kort vraelys invul wat nie baie tyd in beslag sal neem nie. Deur die loop van die navorsing sal die navorsing die nodige respek teenoor die deelnemers toon. Die navorser sal die navorsing as vertroulik beskou en die identiteit van die deelnemers beskerm. Die vraelyste wat gebruik word sal aan die onderwysers en leerders uitgedeel word om in te vul.

Hiermee gee ek \_\_\_\_\_ die hoof van

\_\_\_\_\_

toestemming dat Jorina Morkel studentenommer 99173396 die navorsing in my skool in kwartaal 3 van 2011 mag doen. Die navorsing sal gebruik word vir die voltooiing van 'n Meesterstudie in Leerderondersteuning by die Universiteit van Pretoria.

Ek verstaan dat alle inligting wat deur die navorser ingesamel word, streng vertroulik hanteer sal word en dat my skool se naam op geen manier aan enige inligting gekoppel sal kan word nie. Slegs die navorser en haar studieleier sal toegang tot die inligting hê.

\_\_\_\_\_

Handtekening van hoof

\_\_\_\_\_

Datum

